

საქართველოს სსრ ი. ზოგბეაშვილის სახელობის
კულტოლოგიური საზოგადოება

სვიმონ გამსახურდია
მანანა კობახიძე

განმავითარებელი სწავლება ისტორიის გაკვეთილზე

თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი 1975

წინამდებარე ნაშრომში ერთგვარად განზოგადებულია იმ ექსპერიმენტული კვლევის მიმდინარეობა და შედეგები, რომლებიც ავტორებმა საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს № 1 ზოგადსაგანმანათლებლო რესპუბლიკურ ექსპერიმენტულ სკოლაში ჩაატარეს.

ისტორიის სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენების ექსპერიმენტული შემოწმება და მის შესახებ ქართულ ენაზე ცალკე ნაშრომის გამოქვეყნება პირველად ხორციელდება. უეპველია, რომ იგი ინტერესმოკლებული არ იქნება რესპუბლიკის სამეცნიერო-პედაგოგიური საზოგადოებრიობისათვის და, რაც მთავარია, დახმარებას გაუწევს სკოლის მასწავლებლებს განმავითარებელი სწავლების დანერგვისა და გავრცელების საქმეში.

© თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1975

ცნობილია, რომ განვითარების დღევანდელ ეტაპზე საბჭოთა სკოლის ძირითადი ამოცანაა მოსწავლეთა შეიარაღება მეცნიერებათა საფუძვლების მტკიცე ცოდნით და მათში ხვალინდელი დღის მშენებლობისათვის დამახასიათებელი მორალური თვისებების აღზრდა. ამ ამოცანების განხორციელებაში მთავარი მაინც მოსწავლის გონებრივი და შემეცნებითი უნარის განვითარებაა, რაც თავისთავად სწავლების გზებისა და მეთოდების შემდგომი დახვეწისა და განვითარების პრობლემებს აყენებს.

ჩვენ შორს ვართ იმ აზრისაგან, რომ სწავლებაში დღემდე გამოყენებული გზები და მეთოდები უარეყოთ და ისინი ახლით შევცვალოთ. სამწუხაროდ, ბოლო ხანების პედაგოგიურ ლიტერატურაში ასეთი ტენდენციაც შეიმჩნევა. საჭიროა გავამახვილოთ ყურადღება იმ მხრივ, რომ „ყოველი სწავლება არ ავითარებს აზროვნებას“. შეიძლება ჩვენ გადავცეთ მასალა და მოსწავლეს ცოდნა მიეცეთ, მაგრამ ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს მოსწავლის ინტელექტური აქტივობის, აზროვნების განვითარებას. აზროვნების განვითარება ხდება მაშინ, როცა მოქმედებაშია ცოდნის გარკვეული მარაგი მოსწავლის ცოცხალი აზრით, როცა სასწავლო და პრაქტიკული ამოცანების გადასაწყვეტად ხორციელდება გარკვეული აზროვნებითი მოქმედება.

ამგვარად, როცა ლაპარაკია სწავლების ახალი გზებისა და მეთოდების ძიებაზე, ჩვენ მხედველობაში გვაქვს სასწავლო პროცესის ისე აგება, რომ მოსწავლეს შემეცნებითი უნარის აქტივობისათვის მეტი შესაძლებლობა ექნეს.

ამან განაპირობა თანამედროვე პედაგოგიურ ლიტერატურაში ტერმინის — „განმავითარებელი სწავლების“ დამკვიდრება. სწავ-

ლება, ცხადია, ყოველთვის განმავითარებელი იყო, მაგრამ ზემოაღნიშნული ტერმინის შინაარსის აქცენტი მოსწავლეთა სააზროვნო უნარის განვითარებაზეა გადატანილი.

თუ მოსწავლის ინტელექტური აქტივობის განვითარებაზე არ ვიზრუნებთ, საბოლოოდ მივიღებთ პასიურად მოაზროვნე ადამიანს, რომელიც შემოქმედებით უნარს მოკლებული იქნება.

მეცნიერებისა და ტექნიკის განვითარების დღევანდელი დონე და ჩვენი საუკუნისათვის დამახასიათებელი შემოქმედებითი ტემპები ვერ აიტანს პასიურად მოაზროვნე, შემოქმედებით უნარს მოკლებულ ადამიანს: ამიტომ დღევანდელი სკოლის წინაშე დგას „განმავითარებელი სწავლების“ ფართოდ დანერგვის პრობლემა. ეს ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლე სკოლაშივე მივაჩვიოთ შემოქმედებით, პროდუქტიულ აზროვნებას. ამის მიღწევა კი ისეთი სწავლებითაა შესაძლებელი, როცა მოსწავლეს ყოველთვის მზა სახით კი არ გადაეცემთ ცოდნას, არამედ თვით მივალებინებთ მონაწილეობას ახალი შემეცნებითი თუ პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტაში.

სწავლების პრაქტიკას დღეისათვის შემუშავებული აქვს ცნობილი მეთოდები: ევრისტიკული, კვლევითი, ძიებითი, საუბრისა და სხვ. რომლებიც გვეხმარება ზემოაღნიშნული ამოცანების განხორციელებაში. ნაშრომში ყურადღება გავამახვილეთ სწავლების გზაზე, რომელიც თანდათან ინერგება ჩვენი რესპუბლიკის სკოლებში.

ეს არის სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენება ან როგორც მას პედაგოგიურ ლიტერატურაში უწოდეს — პრობლემური სწავლება. აღნიშნული ტერმინის შინაარსი დაკავშირებულია სწავლების პროცესში გამოსაცნობი, გადასაწყვეტი საკითხის, სასწავლო ამოცანის გარკვევასთან, რაც თავისთავად პრობლემას, პრობლემურობას ნიშნავს.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ პრობლემურობით სწავლების მოთხოვნა პედაგოგიკური მეცნიერებისათვის ახალი არ არის, მაგრამ ჩამოყალიბებული და პრაქტიკული სახე მან თანამედროვეობის მოთხოვნის შესაბამისად მიიღო. იგი ზემოთ აღნიშნული ძიებითი საუბრისა და კვლევით მეთოდებსაც შეიცავს.

პედაგოგიურ ლიტერატურაში პრობლემური სწავლების საკითხი ყოველთვის არ არის სათანადოდ ახსნილი. შედარებით უკეთ და გასაგებად განმარტავს მას პოლონელი მეცნიერი ვ. ოკონი „სასწავ-

ლო პრობლემა პრაქტიკულ ან თეორიულ სიძნელეს შეადგენს, რომლის გადაწყვეტა მოსწავლის კვლევითი აქტივობის შედეგად ხდება. ამ სიძნელის ფონს ჩვეულებრივ წარმოადგენს მიზანშეწონილად შექმნილი სიტუაცია, რომელშიც მოსწავლე, ხელმძღვანელობს რა გარკვეული მოთხოვნილებით, სიძნელეთა გადალახვისათვის იღვწის და, ამრიგად, ახალ ცოდნასა და ჩვევებს ღებულობს¹.

პრობლემური სწავლება გულისხმობს არა კითხვების დასმას, არამედ პრობლემური სიტუაციის შექმნას, რომელიც ზოგ შემთხვევაში მასწავლებლის კითხვების გარეშეც იქმნება, ან უმეტესად კითხვები თვით მოსწავლეთა მიერ ისმება. ეს კითხვები უცნობი საკითხების შესაცნობადაა დასმული.

პრობლემურ სწავლებას დინამიკურობა ახასიათებს, რაც მოსწავლეთა ინტერესს აცხოველებს.

დასმული პრობლემის გადაწყვეტა გარკვეულ სიძნელესთანაა დაკავშირებული; მისი გადალახვა მოსწავლეთა მიერ ხდება და სწორედ ამ შემთხვევაში ვითარდება მათი ინტელექტური აქტივობა.

სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენებისას ყოველი სასწავლო სიტუაცია სწავლების მთელი კონტექსტისაგან იზოლირებული როდია. მისი დინამიკურობა მდგომარეობს ერთი პრობლემური სიტუაციიდან სრულიად ბუნებრივად მეორეში გადასვლაში, რომელსაც მოცემული სიტუაცია თავისთავად მოითხოვს. ასე თანდათან აუცილებლობით გამოწვეული ახალ-ახალი პრობლემური სიტუაციებით იმის შესაძლებლობა იქმნება, რომ ესა თუ ის შესამეცნებელი მოვლენა ან პროცესი და მათ შორის არსებული კავშირი და დამოკიდებულება ყოველმხრივ იქნეს გაშუქებული.

მიუხედავად მრავალმხრივი უპირატესობისა, პრობლემური სწავლება უნივერსალურად არ შეიძლება მივიჩნიოთ ისევე, როგორც სწავლების სხვა რომელიმე გზა ან მეთოდი. იგი მაშინაა გამოსაყენებელი, როცა ახალი შესასწავლი საკითხი წინა მასალის შინაარსთან გარკვეულ კავშირს შეიცავს. მისანიშნებელი კია, რომ სასწავლო პროგრამებით უმეტესი მასალა სწორედ ასეა აგებული.

მოსწავლეებში პრობლემური სწავლებისათვის დანერგილი ჩვევები სწავლების პასიურ ფორმას ველარ აიტანს. ასე რომ, თუ პრო-

¹ В. Оконь, Основы проблемного обучения, М., 1968.

ბლემურობის ნაცვლად სწავლების სხვა გზას გამოვიყენებთ, იგი აუცილებლად უნდა იყოს აქტიური და მიმართული აზროვნების განვითარებისაკენ.

პრობლემურობას ჩვენ განმავითარებელი სწავლების ერთ-ერთ ფორმად მივიჩნევთ, რომელიც მოსწავლეთა შემეცნებითი უნარის განვითარებისათვის კლასიკური პედაგოგიკის მოთხოვნებს აკმაყოფილებს. ამ მოთხოვნებს მოწინავე პედაგოგები სხვადასხვა გზით აღრეც აკმაყოფილებდნენ ხოლმე და კარგ შედეგებსაც აღწევდნენ. მაგრამ მათი მუშაობა ძირითადად ევრისტიკული მეთოდით წარმოებდა. ამისგან განსხვავებით პრობლემური სწავლება კითხვა-პასუხზე კი არაა აგებული, არამედ მოსწავლეთა შემოქმედებით ინიციატივაზე, როდესაც ისინი დასწავლილი ცოდნის რეპროდუცირებას კი არ ახდენენ, არამედ თვითვე ახერხებენ შესამეცნებელი საკითხის შინაარსის გაცნობიერებას. მთავარია მოსწავლეებს საამისო ჩვევები გამოვუმუშავოთ.

პედაგოგიურ ლიტერატურაში პრობლემური სწავლების განხილვისას ხშირად ახდენენ მის შეპირისპირებას სწავლების „ტრადიციულ“ მეთოდებთან. ამ შეპირისპირებაში აღნიშნულია, რომ სწავლების ძველი, ტრადიციული მეთოდები ვეღარ აკმაყოფილებენ სკოლის წინაშე დასმულ გაზრდილ მოთხოვნებს, რადგანაც მათთვის დამახასიათებელია მასწავლებლის მიერ მზა ცოდნის მიწოდება და მოსწავლეთა მიერ მათი ათვისება დამახსოვრებით ან მოქმედების კოპირირებით და ა. შ., რომელთა გამოყენება და განმტკიცება ხდება სავარჯიშოებითა და სასწავლო ამოცანების შესრულებით.

მიგვაჩნია, რომ ტრადიციული მეთოდების ამგვარი კრიტიკა გარკვეულ კომენტარს საჭიროებს, წინააღმდეგ შემთხვევაში მათი სავსებით უარყოფის გზას დავადგებით.

სანიმუშოდ შევვხვით სასწავლო პროცესში დამკვიდრებულ ლექციურ მეთოდს, რომელიც ზოგიერთი პედაგოგის მიერ გამოყენებული იყო როგორც აქტიური, ისე პასიური ფორმით. თუ ჩვენ მასალის ლექციური სახით გადაცემისას მოსწავლეებს მივაწვდით მხოლოდ მეცნიერებათა საფუძვლების შედეგებს და არ გავაცხოველებთ მას დოკუმენტური ან თვალსაჩინო მასალით, არ მოვახდენთ საკითხთა კვლევითი სახით და შეპირისპირებით წარმოსახვას, მაშინ ვერც მოსწავლეთა ინტერესს გავზრდით და ვერც მათ ინტე-

ლექტურ აქტივობას. მაგრამ, თუ ლექციურ მეთოდს საინტერესოდ, ლოგიკური თანამიმდევრობით და კვლევითი სახით გამოვიყენებთ, მთელ მის მიმდინარეობას ისე ავაგებთ, რომ მოსწავლეთა გონებრივ მოქმედიანობასაც გამოვიწვევთ, ამ შემთხვევაში აღნიშნული მეთოდი ყოველთვის გამართლებული იქნება. მასალის გადაცემისას მხოლოდ შედეგები კი არ უნდა ვამცნოთ მოსწავლეებს, არამედ ისიც, თუ როგორ იქნა ეს შედეგი მიღებული. მაგალითად, ნიუტონის კანონების ახსნისას მხოლოდ კანონი კი არ უნდა ავხსნათ, არამედ ისიც, თუ როგორ იქნა ეს კანონი მიკვლეული. თუ ამავე დროს თხრობაში ორგანულად იქნება ჩასმული თვალსაჩინო მასალა, რა თქმა უნდა, მოსწავლეთა ინტერესი კიდევ უფრო გაცხოველდება. თხრობის წინ უნდა გამოვყოთ ძირითადი განსახილველი საკითხები. თვით თხრობის პროცესში გამოყოფილ პრობლემატურ საკითხებს გავცეთ პასუხი მისი მიზეზ-შედეგობრივ კავშირში განხილვით. ისიც უნდა მოვახერხოთ, რომ ზოგიერთი საკითხის ახსნაში ან დასკვნების გამოტანაში მოსწავლეებს მივალებინოთ მონაწილეობა. ამგვარი ლექციური თხრობა ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა პროდუქტიულ აზროვნებას.

მაშასადამე, საკითხი ისე კი არ უნდა წარმოვსახოთ, რომ ტრადიციული მეთოდები დღევანდელ მოთხოვნებს ვერ უპასუხებენ და ამიტომ ახლით უნდა შევცვალოთ, არამედ საჭიროა არსებული მეთოდები თანამედროვე მოთხოვნებს შევუფარდოთ, აუცილებელ მოთხოვნად ვაქციოთ მათი შინაარსის გააქტიურება ისეთნაირად, რომ ხელს უწყობდეს მოსწავლეთა შემეცნებითი აზროვნების განვითარებას. ასეთ შემთხვევაში გასაგები უნდა იყოს პრობლემური სწავლების შეფარდება სწავლების სხვა სახეებთან.

თუ აქ წარმოდგენილ ინტერპრეტაციებს დავეუკვირდებით, სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენებისას მოსწავლეთა გააქტიურება ხდება ისე, რომ ისინი გარკვეულ ცოდნაზე დაყრდნობით თვით ახერხებენ წამოჭრილ წინააღმდეგობათა გადალახვას და მათთვის დღემდე შეუცნობი საკითხების გაცნობიერებას.

რამდენადაც პრობლემური სწავლება იყენებს მეთოდთა სისტემას მას სწავლების გზად მივიჩნევთ. პედაგოგიურ ლიტერატურაში ეს საკითხი ჯერ საბოლოოდ დადგენილი არ არის. ამიტომ მხოლოდ საკითხის დასმის წესით შემოვიფარგლებით.

ქვემოთ წარმოდგენილია ექსპერიმენტული კვლევის შედეგები, რომელთა საშუალებით გვინდა დავადგინოთ პრობლემურობის გამოყენების თავისებურებანი და ეფექტი სწავლებაში.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ კვლევის შედეგებით ყველაზე მეტად ეფექტური აღმოჩნდა ახალი მასალის უშუალოდ მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობით ახსნა.

ამგვარად ჩასატარებელი გაკვეთილის მიმდინარეობა დაახლოებით ასეთია:

მოსწავლებელი ახალი მასალის ახსნისას მოსწავლეებს შესასწავლი საკითხის სქემას აძლევს, ე. ი. წარმოუდგენს ფაქტებსა და მოვლენებს მათი მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის ახსნის გარეშე, რის შემდეგაც ძირითად პრობლემას გამოჰყოფს. პრობლემაზე მსჯელობა მოსწავლეთა მიერ იწყება. მათ უნდა შეძლონ, შემუშავებული ჩვენების მიხედვით, შემხვედრი აზრობრივი წინააღმდეგობის გადალახვა, რაც მოსწავლეთა ინტელექტურ აქტივობასაც იწვევს და შესასწავლი საკითხის საფუძვლიანად გააზრებასაც უწყობს ხელს.

მსჯელობის პროცესში შეიძლება წამოიჭრას ახალი საკითხები, რომელთაც მოსწავლეები დამოუკიდებლად ან მოსწავლეობის დახმარებით წყვეტენ. მოსწავლებელი მსჯელობაში მონაწილეობს, აძლევს მას სწორ მიმართულებას და, ბოლოს, თუ მოსწავლეები ვერ შეძლებენ, თავად აკეთებს შემაჯამებელ დასკვნას.

ასე რომ, ახალი მასალის შესწავლა ძირითადად თვით მოსწავლეთა დამოუკიდებელი ინტელექტური აქტივობის გზით ხდება. ახალი მასალის ახსნა შესაძლოა ამავე გაკვეთილზე დასრულდეს ან მსჯელობა ძირითადი, პრობლემური საკითხების გამოყოფით მომავალ გაკვეთილზე გაგრძელდეს.



სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენების ეფექტურობის დადგენისათვის ექსპერიმენტულ კვლევას 1970 წლიდან ოთხი წლის მანძილზე ვახდენდით საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს № 1 რესპუბლიკურ ექსპერიმენტულ სკოლაში. გამოვცადეთ იგი ისტორიის სწავლებაში.

რა თქმა უნდა, სწავლების აქტივიზაციის ყოველი ფორმის შეტა-

ნა სასწავლო პროცესში გარკვეულ მოსამზადებელ მეშაობას მოითხოვს, მითუმეტეს ეს ეხება სწავლებაში პრობლემურობის დანერგვას. თუ ჩვენ შევალთ საკლასო ოთახში და მოსწავლეებში გარკვეული ჩვევების დანერგვის გარეშე მათი აქტიური აზროვნებით პრობლემური სიტუაციების შექმნას მოვითხოვთ, არაფერი გამოგვივა. ასეთი სწავლებისათვის მოსწავლეთა ასაკისა და გარკვეული აკადემიური დონის გათვალისწინებაა საჭირო.

გამოცდილებამ გვიჩვენა, რომ პრობლემური სწავლებისათვის საჭირო ჩვევების დანერგვა შესაძლებელია V კლასიდან. ფსიქოლოგიის მიერ დადგენილია, რომ ამ პერიოდში მოსწავლეებს განსაკუთრებით უფითარდებათ ცნებითი აზროვნებისა და ცოდნის სისტემის წვდომის უნარი.

საცდელად, აკადემიურად ყველაზე ჩამორჩენილი VII² კლასი შევარჩიეთ. პირველ რიგში შევიმუშავეთ მოსწავლეებში პრობლემურობისათვის საჭირო ჩვევების დანერგვის გზები, განვსაზღვრეთ ასეთი ჩვევების დანერგვის შესაძლებლობა VII კლასის მოსწავლეებში, რომლებთანაც სწავლების ადრეულ ეტაპებზე აქტივინაციის არცერთი ფორმა არ ყოფილა გამოყენებული.

სასწავლო წლის დასაწყისში შევამოწმეთ მოსწავლეთა ცოდნა. შემოწმება მიზნად ისახავდა გაგვერკვია რამდენაუ ჰქონდათ მოსწავლეებს განვითარებული ლოგიკური აზროვნების უნარი და ცნებითი აზროვნება, ჰქონდათ თუ არა მათ V—VI კლასებში მიღებული ცოდნით ათვისებული საზოგადოების განვითარების კანონზომიერებათა ძირითადი შინაარსი და სხვ.

ყოველივე ამის გამოსავლენად სასწავლო წლის დასაწყისში ჩატარდა წერითი შემოწმება შემდეგი საკონტროლო კითხვებით:

1. დაახასიათეთ პირველყოფილი თემური წყობილება;
2. დაახასიათეთ მონათმფლობელური წყობილება;
3. რამ გამოიწვია პირველყოფილი თემური წყობილების შეცვლა მონათმფლობელურით?
4. რა არის შრომითი იარაღი?
5. რა განსხვავებას ან საერთო ნიშნებს ამჩნევთ პირველყოფილ თემურ წყობილებასა და მონათმფლობელურ წყობილებას შორის?
6. რა არის სახელმწიფო?

პასუხმა დაგვანახა, რომ ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხები მოსწავლეებს სათანადოთ გაცნობიერებული არ ჰქონდათ. თითქმის ვერცერთმა მოსწავლემ ვერ გამოავლინა საკითხის ძირითადი არსის

ცოდნა. მაგალითად, ვერ ახსნეს პირველყოფილი თემური წყობილების მონათმფლობელურით შეცვლის მიზეზი, მიუთითეს მხოლოდ ქონებრივი უთანასწორობის გაჩენა, მაგრამ რამ შექმნა თვით ეს ქონებრივი უთანასწორობა, რა იყო პირველყოფილი თემური წყობილების, მთელი საზოგადოებრივი წყობის გარდაქმნის მიზეზი, ამის ახსნა მოსწავლეებმა ვერ შეძლეს.

თვით პირველყოფილი თემური წყობილების დახასიათებისას მოსწავლეთა უმეტესობამ შეცდომა დაუშვა. დამახასიათებელია მოსწავლე ვ. კ. პასუხი: „პირველყოფილი თემური წყობილება ეს ის დროა, როდესაც ხალხი ჯერ კიდევ ჯოგებად ცხოვრობდნენ. მათ არ ჰქონდათ მიწა და ისინი ღია ცის ქვეშ იყვნენ. შემდეგ კი დაიწყო გამყინვარება და მათ გამოიგონეს ტანსაცმელი“ და სხვ.

მოსწავლე ნ. ს. წერს: „პირველყოფილი თემური წყობილება ყველაზე მნიშვნელოვანი და ხანგრძლივი პერიოდი იყო. ეს წყობილება გაიარა მსოფლიოს ყველა ხალხმა. პირველყოფილი თემური წყობილების დროს ხალხი ცხოვრობდა ჯოგებად. მათ საერთო ქონება ჰქონდათ და თანასწორუფლებიანები იყვნენ. ისინი იკვებებოდნენ სხვადასხვა მცენარეთა ფესვებით და ნაყოფით. მათ ხშირად უხდებოდა მტაცებელ ცხოველებთან შებრძოლება. ისინი ღია ცის ქვეშ ცხოვრობდნენ“ და ა. შ.

ამგვარი განმარტებები თითქმის ყველა მოსწავლის პასუხში შეგვხვდა, ე. ი. მოსწავლეები პირველყოფილი თემური წყობილების ჩამოყალიბების პროცესს ვერ აანალიზებდნენ და მეჯოგეობის პერიოდს უკავშირებდნენ. მათ ამ წყობილების ეტაპებიც კი ვერ გაანალიზეს. მხოლოდ გარკვეულმა ნაწილმა შეძლო საზოგადოებრივი წყობის საერთო დამახასიათებელი ნიშნის — თანასწორუფლებიანობის აღნიშვნა.

მოსწავლეთა უმეტესობამ ვერ შეძლო მონათმფლობელური საზოგადოებრივი წყობილებისა და სახელმწიფოს ცნების არსებითი ნიშნების გამოკვეთა: „მონათმფლობელური წყობილები ის დროს იყო ორი კლასი, მხაგრელთა და ჩაგრულთა კლასი. მხაგრელები იყვნენ მდიდარი ფეოდალები, ხოლო ჩაგრულები იყვნენ გლეხები, რომლებიც თავისი ბატონებისათვის მუშაობდნენ და მოსავლის ნახევარს მათ აძლევდნენ“ (ხაზგასმა ჩვენია). რა თქმა უნდა, აქ საქმე გვაქვს ცნებათა აუთენიციულობას-

თან. იგივე მოსწავლე გ. ქ. მე-6 კითხვაზე გაცემულ პასუხში წერს: „სახელმწიფო იცავდა მონათმფლობელთა ინტერესებს. იგი შედგებოდა მთავრებისაგან, მსხვილი ბოიარებისაგან, წვრილი ბოიარებისაგან და გლეხებისაგან“.

მოსწავლე მ. კ. სახელმწიფოს ცნება ასე გადმოსცა: „ქვეყნის ნაწილს, რომელიც გარშემო შემოსაზღვრულია საძოვრებით, ყავთ თავიანთი უფროსი და მართავს ქვეყანას, სახელმწიფო ეწოდება“.

მსგავსი განმარტება შეგვხვდა დ. მ.-ს პასუხშიც: „ერთ დიდ ტერიტორიას, სადაც ცხოვრობენ მონები და მონათმფლობელები და მათ სათავეში მეფე დგას სახელმწიფო ეწოდება“. საგულისხმოა ასეთი განმარტებაც: „სახელმწიფო არის ერთ-ერთი საშუალება, რომელიც იცავდა მონათმფლობელთა ძალაუფლებას მონებზე და იცავდა საერთოდ ამ წყობილების განმტკიცებას“.

მოსწავლეთა გარკვეულმა ნაწილმა დაახასიათა „შრომის იარაღი“, მაგრამ მისი, როგორც ცნების, ძირითადი, არსებითი ნიშნები ვერ გამოჰყო. ასევე ვერ ახსნეს მათ შრომითი იარაღის მნიშვნელობა საზოგადოების განვითარების პროცესთან დაკავშირებით. მოსწავლე დ. წ. წერს: „შრომის იარაღი არის ის, რომელსაც ხმარობს, მუშაობს“.

მოსწავლე რ. კ. განმარტავს: „შრომის იარაღი არის ისეთი ხელსაწყო, რომლის საშუალებითაც ადამიანს შეუძლია მიწის ნაკვეთის დამუშავება და სხვ. სასარგებლო სამუშაოების შესრულება“. მსგავსი პასუხი გასცეს სხვა მოსწავლეებმაც. შეგვხვდა ისეთი პასუხებიც, სადაც შრომის იარაღი საერთოდ დახასიათებული არ იყო.

ამ მოკლე მიმოხილვიდანაც აშკარად ჩანს, თუ რა სიძნელის წინაშე აღმოჩნდება მასწავლებელი, როდესაც მსგავს შემთხვევაში განმავითარებელი სწავლების დანერგვას შეეცდება.

იმ კლასში, სადაც ზემოთ მოტანილი კითხვებით მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გამოვლინება მოვახდინეთ, პირველ რიგში მოსწავლეთა ცოდნის შევსებას და განმტკიცებას შევეუდექით.

ამ მიზნით კიევის რუსეთის ისტორიის შესწავლის პროცესში ერთ-ერთი გაკვეთილი მთლიანად დაეთმო კაცობრიობის განვითარების ისტორიის ადრეული ეტაპების — პირველყოფილი თემური და მონათმფლობელური წყობილების შესახებ ექსკურსს, რომელ-

საც მოჰყვა ფეოდალურ საზოგადოებრივ ურთიერთობაზე საერთო წარმოდგენის შექმნა. მოსწავლეთა ცნობიერებაში განმტკიცებულ იქნა პირველყოფილი თემური და მონათმფლობელური წყობილების შესახებ V—VI კლასებში მიღებული ცოდნა. აღნიშნული ცოდნის განმტკიცების პროცესში გამოყენებულ იქნა კონკრეტიზაციის ხერხები, თვალსაჩინოება. განსაკუთრებული ყურადღება დაეთმო ისტორიული ცნებების გაანალიზებას (წარმოების იარაღები, წარმოების საშუალებანი, კლასები, სახელმწიფო, წარმოებითი ურთიერთობანი და სხვ.), ასევე, კონკრეტიზაციის ხერხებით და კიევის რუსეთის ისტორიის უკვე შესწავლილი მასალიდან ფაქტების მოშველიებით მოხდა ფეოდალურ საზოგადოებრივ ურთიერთობათა ზოგადი სურათის შექმნა მისი არსებითი ნიშნების გამოყოფითა და განზოგადებით.

როცა ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობის ზოგადი სურათის შექმნაზე ვსაუბრობთ, მხედველობაში გვაქვს სწავლების დედუქციური გზის გამოყენება. დაკვირვებამ ცხადყო, რომ საზოგადოების განვითარების კანონზომიერებათა შეცნობა მოსწავლეებს ზემოაღნიშნული გზით გაცილებით უადვილდებათ, ე. ი. საზოგადოებრივი ურთიერთობის შესახებ საკითხს ისეთი სტრუქტურული დალაგებით გადავცემთ, რომ პირველ რიგში მისი საერთო პრინციპები იქნება ნაჩვენები, რომელთა ცოდნის გადატანით დაკონკრეტება შემდგომ ხდება. თუ ამ რთულ საკითხს მოსწავლეებს ერთ მთლიანობაში არ ავუხსნით და მის შესახებ ზოგად წარმოდგენას არ შევუქმნით, იგი ადვილად იქნება დავიწყებული, ერთმანეთთან დაუკავშირებელი ფაქტები გაუცნობიერებელი და აუთვისებელი დარჩება. მაგალითად, ახალი ისტორიის კურსის შესწავლისას კაპიტალისტური საზოგადოებრივი ურთიერთობის ჩასახვა-წარმოშობის შესახებ მოსწავლეები ცოდნას ინგლისის ისტორიის მაგალითზე ღებულობენ. აქ ისინი უნდა დაუკვირდნენ ახალი საზოგადოებრივი კლასის ჩასახვის პროცესს, მრეწველობის განვითარებას, მანუფაქტურის დაარსებას, მეწარმე — „ახალი თავადაზნაურობის“ გაჩენას და ბურჟუაზიასთან მათ კავშირს, ინგლისში რევოლუციის მომწიფებას და ამ რევოლუციის მამოძრავებელი ძალების — ბურჟუაზიის და ფეოდალური კლასის ურთიერთდაპირისპირებას და ბრძოლას; ბოლოს, რევოლუციის მსვლელობას და სხვ.

საკითხი ისმის იმის შესახებ, თუ რამდენად გააზრებული და დამახსოვრებული იქნება მოსწავლეთა მიერ წარმოდგენილი მოვლენებისა და ფაქტების ფრაგმენტულ, ცალკეულ საკითხებად შესწავლა. მათ ჯერ ზომ სათანადო ცოდნა არა აქვთ მიღებული კაპიტალისტური საზოგადოებრივი ურთიერთობის შესახებ და სწავლობენ ინგლისის ბურჟუაზიულ რევოლუციას.

თუ მოსწავლეებს სრული სახით არ ექნებათ გააზრებული კაპიტალისტური საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციისათვის დამახასიათებელი ძირითადი ნიშნები, მაშინ როგორ განაზოგადონ ინგლისის ბურჟუაზიულ წყობილებაზე მიღებული ფრაგმენტული ცოდნა საფრანგეთის ბურჟუაზიულ რევოლუციაზე, მის მიზეზებზე, შედეგებსა და სხვ. გარდა ამისა, თვით ფაქტები და მოვლენები მათი წარმომშობი მიზეზების საფუძვლიანი ცოდნის გარეშე ძნელა გასაგები გახდება და, მაშასადამე, ძნელადვე დასამახსოვრებელი. მეორე მხრივ კი იგულისხმება, რომ ამ ფაქტების შესწავლამაც ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეებს კაპიტალიზმის არსის გაგებაში მისი განზოგადების პროცესში.

სულ სხვა შედეგს ვღებულობთ პირუკუ შემთხვევაში, ე. ი. როცა მოსწავლეები ჯერ კაპიტალისტური საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციის შესახებ მიიღებენ ცოდნას, ხოლო შემდეგ ყოველ ცალკე შემთხვევაში მიღებული ცოდნის კონკრეტიზაციას ახდენენ. მოსწავლეთათვის ამ შემთხვევაში გასაგებია თვით მოვლენების საფუძველი და ხასიათი; თუ რამ გამოიწვია, მაგალითად, ინგლისში ბურჟუაზიული რევოლუცია, ვის ინტერესებს ემსახურებოდა პარლამენტი, რაში მდგომარეობდა მეფის კონსერვატიული პარტიის, ბურჟუაზიისა და „ახალი თავადაზნაურობის“ დაპირისპირების მიზეზი, ბურჟუაზიული წყობილების დამყარებისა და მრეწველობის განვითარების, ახალი საზოგადოებრივი კლასების ჩამოყალიბების საფუძველი, ინგლისის მისწრაფება კოლონიების დაპყრობისაკენ და სხვ.

მოსწავლეთათვის შემდეგ ისიც ადვილად გასაგები ხდება, რომ კაპიტალიზმი როგორც ინგლისისთვის, ისე საფრანგეთისთვის, საერთო მოვლენა იყო და მის წარმოშობას იგივე მიზეზები ედო საფუძვლად, ოღონდ სხვა პერიოდსა და ვითარებაში, ე. ი. მათ ამ მოვლენის ზოგადი ხასიათი შეიმეცნეს.

მეორე მხრივ, ინგლისის, საფრანგეთისა და გერმანიის სინამდვილეში კაპიტალისტური საზოგადოებრივი ურთიერთობის ჩამოყალიბების ისტორიის კონკრეტული მაგალითებით აღრე, ზოგადი სახით ათვისებული ცოდნის განუწყვეტელი გაღრმავება ხდებოდა.

თუ წარმოდგენილ მაგალითს VII კლასის საპროგრამო მასალაზე განვაზოგადებთ, ვფიქრობთ, აუცილებელია, რომ კიევის რუსეთის ისტორიის შესწავლის პროცესში მოსწავლეებს მიეცეთ საერთო ცოდნა ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობის შესახებ, რომელიც კიევისა და რუსეთის ცენტრალიზებული სახელმწიფოს მოვლენების შესწავლის დროს დაკონკრეტდება. როდესაც მოსწავლეებს ფეოდალიზმის საერთო შინაარსის და კერძოდ მისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური კანონზომიერების შესახებ (კარჩაკეტილი ნატურალური მეურნეობა, ფეოდალური პარტიკულარიზმი, კლასობრივი ჩაგვრა და სხვ.) წარმოდგენა ექნებათ, ისინი აღვილად გაერკვევიან კიევის რუსეთის ცენტრალური ხელისუფლების დასუსტების შედეგად ფეოდალური შინაომებისა და სახელმწიფოს დასუსტების შინაარსში, გლახთა აჯანყებების მიზეზებსა და სხვ.

თავისთავად ამ ცალკეული მოვლენების შესწავლისას იმ ზოგადი ცოდნის დაკონკრეტება ხდებოდა, რაც მოსწავლეებმა ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობის შესახებ მიიღეს.

მომდევნო გაკვეთილებზე ამ ზოგადი საუბრის შინაარსის დაკონკრეტებას, მოსწავლეთა ცნებითი აზროვნების განვითარებასა და მოვლენების მიზეზ-შედეგობრივ კავშირში განხილვას განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა.

სწავლების ამ ეტაპზე ძირითადად საუბრის მეტოდი იყო გამოყენებული, ხოლო შემდეგ, თანდათან, პრობლემურობის ელემენტებიც.

ჩატარებული მუშაობის შედეგების გამოსავლენად ნოემბრის თვეში, როდესაც მოსწავლეებს კიევის რუსეთის ფეოდალური დაქუცმაცებულობა და მონღოლთა შემოსევა უკვე შესწავლილი ჰქონდათ, ჩატარდა წერიტი შემოწმება. წერიტი შემოწმების შედეგები მოცემულია № 1 ცხრილში, სადაც მოსწავლეთა დადებითი და უარყოფითი პასუხების კვალდაკვალ მათი ლოგიკური თხრობის უნარზედაც არის გამახვილებული ყურადღება.

ცხრილიდან ჩანს, რომ პირველ კითხვას ვერ უპასუხა მხოლოდ ერთმა მოსწავლემ. დანარჩენ მოსწავლეთა პასუხებში პირველ კითხვასთან დაკავშირებით თითქმის ყველგან მოცემულია ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობის დამახასიათებელი ნიშნები: კლასები, საზოგადოებრივი ურთიერთობანი, მეურნეობის ნატურალური ხასიათი, ქვეყნის სხვადასხვა მხარეთა შორის სუსტი ეკო-

ც ხ რ ი ლ ი №

№	კ ი თ ხ ვ ე ბ ი	სრულად უპასუხა	ნაწილობრივ უპასუხა	ვერ უპასუხა	აქვს ლაგვი- კური თბრ. უნარი
1	დაახასიათეთ ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობა	11	13	1	11
2	რა იყო მიზეზი კიევის რუსეთის ფეოდალური დაქუცმაცებისა?	11	12	2	
3	რამ განაპირობა მონღოლ-თათართა გამარჯვება XIII საუკუნის პირველი ნახევრის რუსეთში?	13	7	5	

შეა 25 მოსწავლემ

ნომიური კავშირი და სხვ. მაგალითად. მოსწავლემ მ. კ. წერს: „ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობა კაცობრიობის განვითარების ისტორიის მესამე ეტაპს წარმოადგენს, რომლის დროსაც არსებობს ორი კლასი: ფეოდალთა და ყმა-გლეხთა. საწარმოო საშუალებანი ფეოდალს ეკუთვნის, ყმა ნახევრად თავისუფალი იყო, მაგრამ იმ დროს არსებული საბეგრო სისტემის წყალობით იგი მაინც დამოკიდებული იყო ფეოდალზე. ყმა-გლეხი ვალდებული იყო კვირაში ოთხი დღე ფეოდალის მამულში ემუშავა, ორი დღე კი თავისაში. შემდეგში ეს ვალდებულება შეიცვალა. გლეხს თავისი მოსავლის დიდი ნაწილი ფეოდალისათვის მიჰქონდა. მცირეს კი თავისთვის იტოვებდა. ყმა-გლეხი იურიდიული კანონითაც იყო დამოკიდებული. ამ კანონების კრებული „რუსული სამართალი“. კიევის

რუსეთში გამოიკა იაროსლავ ბრძენის დროს. ამ კანონების მიხედვით ფეოდალს შესამჩნევად მეტი უფლებები ჰქონდა, ვიდრე ყმა-გლეხს.

განვითარდა კარჩაკეტილი, ნატურალური მეურნეობა, რამაც დაასუსტა ეკონომიური კავშირი ქალაქებს შორის“. (მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილი ქალაქის ნაცვლად წერს: „ქვეყნის სხვადასხვა მხარეთა შორის“).

მოსწავლეთა ის ნაწილი, რომელიც სასწავლო წლის დასაწყისში ჩატარებული შემოწმებით სუსტ პასუხებს იძლეოდა, ლოგიკური თხრობისა და დამოუკიდებელი აზროვნების უნარს ვერ ავლენდა და საკითხის არსი, ისტორიული ცნებები შემეცნებული არ ჰქონდა, ახლა უკვე სრულიად განსხვავებულად პასუხობდა დადებითი თვალსაზრისით.

მე-3 კითხვასთან დაკავშირებით ხუთმა მოსწავლემ ანალიზის გარეშე მხოლოდ ისტორიული ფაქტი გადმოსცა. სხვა შემთხვევებში მოსწავლეებმა ყურადღება გაამახვილეს ფეოდალურ შინაომებსა და ქვეყნის ეკონომიურ დასუსტებაზე, რამაც ხელი შეუწყო მონღოლთა გამარჯვებას. მოსწავლეთა გარკვეულმა ნაწილმა მონღოლთა სამხედრო მომზადებაზეც გაამახვილა ყურადღება და შეეცადა აეხსნა თუ რა შემთხვევაში ვერ შეძლებდნენ მონღოლები რუსეთში გამარჯვებას და სხვ.

მოკლედ, ზემოაღნიშნულმა შემოწმებამ დაგვარწმუნა, რომ მოსწავლეთა აკადემიური დონე აღნიშნულ კლასში შედარებით ამაღლდა. მოსწავლეებს ნაწილობრივ გამოუმუშავდათ დამოუკიდებელი, ლოგიკური აზროვნების ჩვევები, საკითხის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირით განხილვისა და მისი შინაგანი არსის წვდომის შესაძლებლობანი.

ყოველივე ეს გამოიწვია ცნებითი აზროვნების განვითარებაზე ყურადღების გამახვილებამ, მოსწავლეთა შემეცნებითი უნარის „აზრის ვარჯიშით“, გონებრივი მოქმედიანობის გზით განვითარებისათვის გარკვეული ხერხების გამოყენებამ, რომელიც პრობლემური სწავლების პირველდაწყებით ეტაპებს შეიცავდა. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ზემოაღნიშნული საქმიანობა

პედაგოგიური კანონზომიერებით იქნა სწავლების პროცესში ჩართული და იგი ჭერხნობით პირველ ცდას წარმოადგენს ¹.

იმისათვის, რომ აღნიშნულ კლასში ჩატარებული მუშაობის შედეგები უფრო გამოკვეთილი და სარწმუნო ყოფილაყო, იმავე საკონტროლო კითხვებით პარალელურ VII კლასებში (VII² და VII¹ კლ.) ჩატარდა შემოწმება, სადაც ჩვეულებრივი მეთოდკური ხერხების გამოყენებით მიმდინარეობდა სწავლება (იხ. ცხრილი № 2 და № 3) ².

ცხრილი № 2

კითხვები	სრულად უპასუხა		ვერ უპასუხა	აქვს ლოკალიზებული და მოუკიდებელი თსრების უნარი
	სრულად უპასუხა	ნაწილობრივ უპასუხა		
1. დაახასიათეთ ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობა.	1	16	14	5
2. რა იყო მიზეზი კიევის რუსეთის ფეოდალური დაქუცმაცებისა?	2	13	16	5
3. რამ განაპირობა მონღოლ-თათართა გამარჯვება XIII საუკუნის პირველი ნახევრის რუსეთში?	6	15	10	5

წერა 31 მოსწავლემ

საკონტროლო, პარალელური კლასების მოსწავლეთა ნამუშევრებში აშკარად შეინიშნებოდა შემდეგი სახის საერთო დამახასიათებელი ნიშნები: მოსწავლეებს არ ჰქონდათ მყარი ცოდნა, ვერ

¹ პრობლემური სიტუაცია შეიქმნა მაგალითად, კიევის რუსეთის ფეოდალური დაქუცმაცების, მოსკოვის ამაღლების და კულიკოვოს ბრძოლის საკითხების ახსნისას, რისთვისაც ნაწილობრივ გამოყენებული იყო პროფ. ნ. დიარის წიგნი, *Как подготовить урок истории* (М. 1969), მოცემული გავვეთილის აღწერა იხ. გვ. 68-84.

² როგორც საცდელი, ასევე საკონტროლო კლასების მოსწავლეთა წერითი ნამუშევრები ინახება ი. გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიის მეცნიერებათა სამეცნიერო-კვლევით ინსტიტუტში.

ახერხებდნენ საკითხის ანალიზს, ათვისებული არ ჰქონდათ ისტორიული ცნებები და სხვ. ამასთანავე, დამოუკიდებელი მუშაობისა და ლოგიკური აზროვნების უნარი მათში განვითარებული არ იყო.

მაგალითისათვის ავიღოთ შედარებით უკეთ. წარმოდგენილი VII³ კლასის მოსწავლე ა. ფ. პასუხი. პირველ კითხვასთან დაკავშირებით იგი წერს: „ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობა აღინიშნება იმით, რომ მეურნეობა ამ დროს კარჩაკეტილი იყო. ამ დროს გლეხები ძალიან ცუდად ცხოვრობდნენ. მათ ძალიან ცოტა ნაკვეთი ჰქონდათ.

ნაკვეთზე ძალიან ცოტა მოსავალი მოსდიოდათ და იმის ნახე-

ცხრ. № 3

კითხვები	სრულად უპასუხა	ნაწილობრივ უპასუხა	ვერ უპასუხა	აქვს ლოგიკური მსჯელობა და დამოუკიდებელი თხრობის უნარი
1. დაახასიათეთ ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობა	—	5	28	—
2. რა იყო მიზეზი კიევის რუსეთის ფეოდალური დაქუცმაცებისა?	—	8	25	—
3. რამ განაპირობა მონღოლ-თათართა გამარჯვება XIII საუკუნის პირველი ნახევრის რუსეთში?	2	10	21	—

წერა 33 მოსწავლემ

ვარსაც თავის ფეოდალს აძლევდა. ზოგჯერ რომელიმე გლეხი თავისი ფეოდალისაგან ისესხებდა ხოლმე მარცვალს, მოიხმარებდა და როდესაც მოსავალი მოუვიდოდა აძლევდა მას, ამის შემდეგ კი მათ თითქმის აღარაფერი რჩებოდათ. ჯერ იმისი, რომ მან სესხი აიღო ფეოდალისაგან, მეორეც ის, რომ როგორც ყოველთვის მოსავლის ნახევარი მისთვის უნდა მიეცა. ამიტომ მათ მრავალი აჯანყება მოახდინეს შიმშილობის გამო. ფეოდალები მათ პურსაც კი უმაღლავდნენ“.

როგორც ვხედავთ, წარმოდგენილ ნაწერში მოსწავლე ა. ფ. ფე-

ოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობის ძირითად არსებით ნიშნებს ვერ გამოჰყოფს — არ იხსენიებს კლასებს, ფეოდალებისა და ყმა-გლეხების ურთიერთობის ზედაპირულ და ზოგად აღწერას ვვაძლევს.

აღნიშნული ვითარება თითქმის ყველა მოსწავლის ნაწერისათვის იყო დამახასიათებელი. შეგვხვდა ისეთი ნაწერიც, სადაც მოსწავლემ აღნიშნული საზოგადოებრივი წყობის შინაარსის განზოგადებაც კი ვერ შეძლო. მოსწავლე რ. ყ. წერს: „რუსეთში ჩვ. წ. V საუკუნეში იყო პირველყოფილი თემური წყობილება. ხოლო V საუკუნიდან საფუძველი ჩაეყარა ფეოდალიზმის განვითარებას. ეს გამოიწვია მიწათმოქმედების განვითარებამ. თვითელ ადამიანს, ანუ ოჯახს, შეეძლო დამოუკიდებლად ცხოვრება, რადგან შეეძლოთ თვითონ ჰქონოდა მიწის რაღაც ნაწილი. ამიტომ ხალხი თემებად აღარ ერთიანდებოდა, არამედ ეწეოდა დამოუკიდებელ ცხოვრებას“.

მეორე კითხვასთან დაკავშირებით წარმოდგენილ პასუხებში იგრძნობოდა საკითხის უფრო ისტორიული მხარის წარმოჩენა, ვიდრე მისი შინაგანი არსისა და ანალიზის. ამან გამოიწვია ისიც, რომ კიევის რუსეთის ფეოდალური დაქუცმაცებულობის დამახასიათებელ მითზე ვერ იქნა წარმოჩენილი. მაგალითად, მოსწავლე დ. პ. წერს: „ფეოდალები ისე გაძლიერდნენ, რომ დიდ მთავრებსაც აღარ ემორჩილებოდნენ, ერთმანეთს ეომებოდნენ. სწორედ ამიტომ მოხდა კიევის რუსეთში ფეოდალური დაქუცმაცებულობა, რაც ხელს უშლიდა მის ძლიერებას. კიევის რუსეთი დაიშალა სამთავროებად და მტრები ადვილად შესძლებდნენ მის დაპყრობას და დამორჩილებას“.

დაახლოებით ასეთივე სურათი იყო მესამე კითხვასთან დაკავშირებით. ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი ნაკლოვანება უფრო მეტად შეინიშნება საკონტროლო VII¹ კლასში, სადაც მოსწავლეთა შედარებით მცირე ნაწილმა გასცა პასუხი დასმულ კითხვებზე.

ამდენად, მოსწავლეთა შემეცნებითი და ლოგიკური აზროვნების უნარის განვითარების მიზნით, ერთი მეოთხედის მანძილზე გამოყენებულ იქნა პრობლემური სწავლების პირველდაწყებითი ელემენტები, რის შედეგადაც საცდელი კლასის მოსწავლეებს გარკვეული წინსვლა დაეტყოთ. ეს დაადასტურა ზემოთ წარმოდგენილ სა-

კონტროლო კითხვებზე გაცემულმა პასუხებმა და მათი პასუხების საკონტროლო კლასის მოსწავლეთა პასუხებთან შედარებამ.

აღნიშნულ ეტაპზე, ფაქტობრივად, საცდელი VII² კლასი პრობლემური სწავლებისათვის მომზადებულად მივიჩნიეთ, რის შემდგომაც პრობლემურობის მარტივი და რთული სახის გამოყენება შესაძლებელი უნდა გამხდარიყო.

პრობლემური სწავლების პირველდაწყებითი ელემენტები გამოყენებული იყო კიევის რუსეთში ფეოდალურ ურთიერთობათა განვითარებისა და „რუსკაია პრავდას“ ახსნის დროს, მასწავლებელმა მასალა ყოველგვარი ფაქტების ინტერპრეტაციის გარეშე წარმოადგინა, რის შემდეგაც ამ ფაქტების არსის ახსნა თვით მოსწავლეებს მოსთხოვა. მაგალითად, ფეოდალურ ურთიერთობათა საბოლოო გამარჯვების მიზეზების, „რუსკაია პრავდას“, როგორც იურიდიული დოკუმენტის არსისა და ფეოდალურ ურთიერთობათა წარმოშობის შინაარსის ახსნა. ამ ეტაპზე გაკვეთილი უფრო საუბრის მეტოდის სახეს ატარებდა, სადაც პრობლემურ საკითხებს თვით მოსწავლეები წარმოაჩენდა.

გაკვეთილის დაწყებისას გამოსაკითხი მასალის შეხსენებასთან დაკავშირებით მოსწავლეებს ევალუბოდათ გეგმის ჩამოყალიბება, რომლის დროსაც პრობლემური საკითხების გამოკვეთაც ხდებოდა.

ასე იყო ეს „ძველი რუსეთის სახელმწიფოს გაძლიერების“, „ფეოდალურ ურთიერთობათა განვითარების“, „სახალხო აჯანყებებისა და ფეოდალური შინაომების“, „რუსეთის ფეოდალური დაქუცმაცებულობის“ და სხვა საკითხების შესწავლისას.

მოსწავლეებს მიეთითათ შეეცნოთ ამა თუ იმ მოსწავლის პასუხი, აზრი გამოეთქვათ მის სისწორეზე, დაემატებინათ გამორჩენილი საკითხი ან გამოეთქვათ თავიანთი შეხედულება.

თავდაპირველად მოსწავლეები პასიურად ასრულებდნენ ამ მითითებას და სათანადოდ ვერ აყალიბებდნენ აზრს. უფრო მეტად მოსწავლეთა უმცირესი ნაწილი ებმებოდა კამათში.

წახალისების მიზნით მცირე აქტიურობისთვისაც კი მოსწავლეები პირველ ხანებში ამა თუ იმ მოსწავლეს დადებით შეფასებას აძლევდა.

შემდეგში, თანდათანობით, მოსწავლეთა უფრო მეტი ნაწილი ჩაება კამათში. მასწავლებელი ფრთხილად აღნიშნავდა მათ მიერ

დაშვებულ შეცდომებს, ცდილობდა თვით მოსწავლეებს გადაელახათ წამოჭრილი სიძნელეები, რომლებიც ამა თუ იმ საკითხთან დაკავშირებით წარმოიშობოდა.

თავი იჩინა სიძნელემატ. თუ მოსწავლეები გარკვეულ მასალასთან დაკავშირებით შედარებით აქტიურნი იყვნენ, სხვა დროს აბსოლუტურ პასიურობას იჩენდნენ, რაც მასალის შინაარსის პრობლემური სწავლების გზით გარკვევას ხელს უშლიდა. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი იძულებული ხდებოდა შეეცვალა გაკვეთილის მსვლელობა და ძირითადად საუბრის მეთოდზე გადასულიყო.

სწავლების პრობლემური გზით წარმართვა (როცა მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილი სრულიად დამოუკიდებლად ჩაერთო საუბარში, როცა მათში წინააღმდეგობათა გადალახვისა და პრობლემურ საკითხთა წამოჭრის უნარ-ჩვევების გამომუშავება შესამჩნევი გახდა), შესაძლებელი შეიქმნა უკვე „რუსეთის ცენტრალიზებული სახელმწიფოს წარმოშობისა და განვითარების“ სწავლების პროცესში.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ პრობლემურობის გამოყენება ვერ მოხერხდა ვლადიმირის, ნოვგოროდისა და გალიჩ-ვოლინის სამთავროებთან დაკავშირებული პარაგრაფების სწავლებისას, რადგანაც მასალის შინაარსი ამის საშუალებას არ იძლევა. ასე რომ იქ აქტივიზაციისათვის სხვა ხერხების გამოყენებაა საჭირო.

იმის საილუსტრაციოდ, თუ შესასწავლ საკითხთან დაკავშირებით როგორ წარმართავდნენ მოსწავლეები თბრობას, ერთ-ერთი გაკვეთილის მონაკვეთის ჩანაწერს მოვიტანთ. აღნიშნული ჩანაწერი მოსწავლეთა ლოგიკური თბრობისა და სააზროვნო უნარ-ჩვევების განვითარებასაც დაგვანახებს, რომელიც მათ უკვე გამომუშავებული ჰქონდათ.

თ ე მ ა — რუსეთის ცენტრალიზებული სახელმწიფოს წარმოშობა და განვითარება

გამოსაკითხი მასალა — კ უ ლ ი კ ო ვ ო ს ბ რ ძ ო ლ ა.

მასწავლებელმა კლასის წინაშე გამოკვეთა პრობლემური საკითხი — კულეიკოვოს ბრძოლა და მისი ისტორიული მნიშვნელობა.

გამოსაკითხი მასალის ირგვლივ საუბარი დაიწყო მოსწავლე გ. ქ.: „ჩვენთვის უკვე ცნობილია, რომ XIV საუკუნეში, მოსკოვის ძლიე-

რება სულ უფრო და უფრო იზრდებოდა, ხოლო ოქროს ურდო სუსტდებოდა. ამას ისიც მოწმობს, რომ ოქროს ურდოში სულ რაღაც 22 წლის განმავლობაში შვიდი ყენი გამოიცვალა და არცერთი მათგანი ბუნებრივი სიკვდილით არ მომკვდარა, ყველა მეტოქეებმა მოკლეს. ასეთ პირობებში მოსკოვმა შეწყვიტა ყენის განკარგულებებისადმი უსიტყვო მორჩილება და ოქროს ურდოს ახალმა ყენმა გადაწყვიტა ანგარიში გაესწორებინა რუსეთისათვის“.

მოსწავლე ა. რ. აღნიშნა: „გ. კ-ს არ აღუნიშნავს, თუ რამ გამოიწვია ოქროს ურდოს დასუსტება. ფეოდალური ურთიერთობის განვითარების გზაზე ფეოდალური დაქუცმაცებულობა ბუნებრივი, კანონზომიერი მოვლენაა, რამაც თავი იჩინა ოქროს ურდოში. ჩვენ ვიცით, რომ მონღოლებში მხოლოდ XII ს-ში დაიწყო გვაროვნულმა წყობილებამ რღვევა, ხოლო XIII ს-ის დასაწყისში საფუძველი ჩაეყარა ადრეფეოდალურ სახელმწიფოს და იმ დროისათვის მონღოლები კარგად შეიარაღებულ და ერთიან სარდლობას დაქვემდებარებულ მრისხანე ძალას წარმოადგენდნენ. XIV ს-ის მეორე ნახევარში მთელი ურდო რამოდენიმე ხნით გააერთიანა ერთ-ერთმა სარდალმა მამაიმ. ასევე მოხდა რუსეთშიც XII ს-ში. ვლადიმერ მონომახმა დროებით შეძლო კიევის მთავრის ხელისუფლების განმტკიცება, მაგრამ ამ პროცესის შეჩერება შეუძლებელი იყო, რადგან ფეოდალურ ურთიერთობათა განვითარება იწვევდა ცალკეული სამთავროების სულ უფრო და უფრო განცალკევებულობას. ეს პროცესი კანონზომიერი იყო მონღოლებისთვისაც. ყენმა მამაიმ მოახერხა თავი მოეყარა დიდძალი ჯარისათვის. შეკრა სამხედრო კავშირი ლიტვის მთავარ იაგაილოსთან და რიაზანის მთავართან, რომელსაც სურდა ყენთან შეთანხმების გზით ახალი აოხრებისაგან ეხსნა რიაზანი. 1380 წლის აგვისტოში მამაი მოსკოვისაკენ დაიძრა“.

მოსწავლე ზ. დ.: „რიაზანის მთავარი უკმაყოფილო იყო თავისი მეტოქის, მოსკოვის გაძლიერებით და ამანაც განაპირობა მისი კავშირი მამაისთან. რაც შეეხება ლიტვის მთავარს, მას აინტერესებდა რუსეთის დასუსტება და მისი ტერიტორიის მნიშვნელოვანი ნაწილის ხელში ჩაგდება“.

საუბარი მოსწავლე მ. მ. განაგრძო: „მოსკოვის მთავარი ამ დროს იყო ივანე კალიტას შვილიშვილი დიმიტრი ივანეს ძე, რომელმაც შეიტყო რა მოახლოებული საფრთხის შესახებ, ჯარების

შეგროვება დაიწყო. საშიშროების წინაშე მყოფმა ბევრმა უფლის-
წულმა მთავარმა გაიხსენა მონღოლ-თათართა მძარცველური შე-
მოსევები. მათ ღროებით დაივიწყეს ურთიერთშორის არსებული
უთანხმოება. ამგვარად მოსკოვის, როსტოვის, იაროსლავის, ბე-
ლოზჰერის მთავრებმა ჯარები შეკრიბეს, რუსებს 150 ათასიანი
ლაშქარი შეუგროვდა“.

მოსწავლე ლ. ქ.: „მ-ს გამორჩა ერთი მეტად მნიშვნელოვანი
ფაქტორი. თათართა ყაენებისაგან რუსეთის დასაცავად მშრომელი
ხალხი აღსდგა, რომლის ზურგზეც გადადიოდა არსებითად მთელი
სიმძიმე. ყოველი მხრიდან მოდიოდნენ ოროლებით, კომბლებითა
და ნაჯახებით შეიარაღებული გლეხები. რუსეთის ლაშქრის უდიდე-
სი ნაწილი სწორედ მათ შეადგინეს“.

მოსწავლე ნ. ს.: „დიმიტრი ივანეს ძის სწრაფმა, მარჯვე მოქმე-
დებამ მტრებს გეგმა დაუხლართა, მათ ვერ მოასწრეს თავიანთი
ჯარების შეერთება. რუსეთის ჯარებმა გადალახეს რა მდინარე დო-
ნი, ბრძოლისათვის ხელსაყრელ პოზიციად მიიჩნიეს კულიკოვოს
ველი, რომელიც მდიდარი იყო ბუნებრივი ზღუდეებით“.

მოსწავლემ დაფაზე დახაზა ბრძოლის სქემა და აღნიშნა: „რუ-
სეთის პოლკები ისე იყვნენ განლაგებული, რომ მათ ბუნებრივი
ზღუდეები იფარავდა. თავისი ჯარის ნაწილი მთავარმა დიმიტრიმ
საფარში ჩააყენა. მეომრებს უბრძანა გადაშწყვეტ მომენტში, რო-
დესაც მტრის ძირითადი ძალები დასუსტდებოდა, მოულოდნელად
დაერტყა მტრისათვის. მტრის წინააღმდეგ დაიძრა „მოწინავე პოლ-
კი“, შეტევაზე გადავიდნენ თათრებიც და „მოწინავე პოლკს“
ეკვეთნენ. გაჩაღდა გააფთრებული ბრძოლა“.

შემდეგ მოსწავლე ვ. კ. მოითხოვა სიტყვა: „ნ-ს არაფერი უთ-
ქვამს იმის შესახებ, რომ ბრძოლის დასაწყისშივე მონღოლ-თათარე-
ბისათვის არახელსაყრელი მდგომარეობა შეიქმნა. მართალია, მათ
ქარბი ძალები ჰყავდათ, მაგრამ ამ ძალებს გაშლის საშუალება არ
ჰქონდათ. მამაის ჯარი უზარმაზარ რკალად შეკრული უტევდა, რაც
წინასწარ იყო გათვალისწინებული დიმიტრი ივანეს ძის მიერ. მან
ისიც იცოდა, რომ „მოწინავე პოლკი“, მიუხედავად გმირული ბრძო-
ლისა, ვერ გაუძლებდა მტრის ქარბი ძალების შემოტევას. „მოწი-
ნავე პოლკი“ თითქმის მთლიანად დაიღუპა. მტერმა რუსთა მთა-
ვარ ძალებს მიმართა, რისთვისაც მონღოლებს მდინარე სმოლკას

გადალახვა მოუხდათ. ბრძოლა სულ უფრო და უფრო მძაფრდებოდა (აქ მოსწავლემ მოიყვანა რუსი მეომრების გმირობის მაგალითები). „მარცხენა ხელის პოლკი“ ნელ-ნელა იხევდა ნეპრიადვასკენ. თათრებმა დაიწყეს მარცხენა ფრთის გარემოცვა. დიმიტრის გეგმის მიხედვით მტერი ღრმად შეიჭრა რუსეთის ჯარის განლაგებაში და დაიწყო „დიდი პოლკის“ გარემოცვა. ბრძოლის გადამწყვეტ მომენტში შეტევაზე გადავიდა „ჩასაფრებული პოლკი“, რამაც ბრძოლის ბედი გადაწყვიტა. შეტევაზე გადავიდნენ „მარჯვენა ხელის პოლკი“ და „დიდი პოლკის“ ნარჩენები. თათრებმა პანიკურად დაიხიეს უკან, ყაენი მამაი თავისი ჯარის ნარჩენებით ბრძოლის ველიდან გაიქცა. ყოველივე ეს მიღწეულ იქნა რუსი ხალხის გმირული ბრძოლისა და დიმიტრი ივანეს ძის სწორი ხელმძღვანელობის შედეგად“.

მოსწავლე რ. კ. აღნიშნა: „ჩვენთვის გასაგებია, რომ ბრძოლის ბედი მნიშვნელოვნად გადაწყვიტა თავდადებულმა, გმირულმა ბრძოლამ, დიმიტრი დონელის მხედართმთავრულმა ნიჰმა, მაგრამ აქვე უნდა აღინიშნოს — შეძლებდა კი დიმიტრი დონელი მარტო საკუთარი ძალებით მტრის დამარცხებას? ბრძოლის ბედი გადაწყვიტა რუსეთის მნიშვნელოვანი ნაწილის ძალების გაერთიანებამ. ეს ფაქტი მოწმობს იმას, რომ რუსეთის მთავრების დიდ ნაწილს შეგნებული ჰქონდა გაერთიანების აუცილებლობა მონღოლ-თათართა უღლის გადასაგდებად“.

კულიკოვოს ველზე მოპოვებული გამარჯვების მნიშვნელობაზე ლაპარაკობს ა. შ.: „კულიკოვოს ველზე მოპოვებულმა გამარჯვებამ მატერიალური ზარალი მიაყენა მონღოლ-თათრებს, ამ მოვლენის მნიშვნელობა განსაკუთრებით დიდია. ამ პერიოდისათვის, რადგანაც მონღოლ-თათრების საშინაო მდგომარეობა მეტად მძიმე იყო. მათ მხოლოდ დროებით შეძლეს თავიანთი ძალების გაერთიანება. ამ ბრძოლამ აჩვენა, რომ ძალა ერთობაშია. რუსები დარწმუნდნენ: შეერთებული ძალის განადგურება შეუძლებელია. მონღოლები უკვე საშიშ და უძლეველ ძალას აღარ წარმოადგენდნენ. კულიკოვოს ბრძოლა პირველი დიდი გამარჯვება იყო, რომელიც რუსებმა თათართა ყაენების წინააღმდეგ წარმოებულ ბრძოლაში მოიპოვეს“.

მოსწავლე ვ. ც. აღნიშნა: „გამარჯვება კულიკოვოს ველზე განსაკუთრებით იმით არის მნიშვნელოვანი, რომ ამ პერიოდში რუ-

სეთში დაწყებული იყო ცენტრალიზაციის პროცესი. მოსკოვი მონ-
ლოლ-თათართა ყაენების წინააღმდეგ განმათავისუფლებელი ბრძო-
ლის ცენტრად იქცა. ამან კიდევ უფრო განამტკიცა მისი გავლენა
და დააჩქარა რუსეთის მიწა-წყლის გარშემო გაერთიანება, რადგან
ჯერ კიდევ არ იყო გადაგდებული მონღოლ-თათართა ბატონობის
უღელი, კულიკოვოს ბრძოლამ მხოლოდ ძლიერ შეაჩუჩა იგი“.

მოსწავლე ნ. ძამ წამოაყენა ასეთი საკითხი: როგორც ვი-
ციტ, ორი წლის შემდეგ ახალმა ყაემმა თოხთა-
მიშმა ნიჟეგოროდის მთავრის დახმარებით
მოახერხა მოსკოვში შეჭრა და სასტიკად ააო-
ხრა იგი. ამ შემოსევის შედეგად მთელი ქა-
ლაქი გადაიწვა. განა ეს არ აბათილებს რუ-
სების გამარჯვებას კულიკოვოს ველზე?”

პასუხის გაცემის მსურველი ბევრი აღმოჩნდა. ამასთან დაკავ-
შირებით ვ. კ. აღნიშნა: „ამ ფაქტს, რომელმაც დიდი ზარალი მოუ-
ტანა მოსკოვს, არ შეურყევია კულიკოვოს ველზე მოპოვებული გა-
მარჯვების მნიშვნელობა. მართალია, მოსკოვი იძულებული შეიქმნა
კვლავ ხარკი ეხადა ოქროს ურდოსთვის, მაგრამ ძველი უფლებების
აღდგენა რუსეთზე ოქროს ურდომ ვერ მოახერხა. დიმიტრი დო-
ნელმა პირველად დაარღვია ოქროს ურდოს მიერ დაწესებული წე-
სი დიდი მთავრის იარლიყის ბოძების შესახებ და მის უკითხავად
დიდი მთავრის ტიტული მემკვიდრეობით გადასცა თავის შვილს.
რუსეთი უკვე ის არ იყო, რაც წინათ. მან კულიკოვოს ბრძოლის
შემდეგ თავისი ძალები შეიცნო. რაც მთავარია, ხალხმა გაერთი-
ანების აუცილებლობა შეიგნო“.

მოსწავლე ვ. კ. პასუხის შემდეგ მასწავლებელმა კამათის შედე-
გები შეაჯამა და განსაკუთრებით აღნიშნა კულიკოვოს ველზე ბრძო-
ლის მნიშვნელობა.

ამრიგად, ამ გავრცელებულ მოსწავლეებში ძირითადად თავიანთი
ცოდნის დემონსტრირებას ახდენდნენ. ამავე დროს, ლოგიკური აზ-
როვნებით ფაქტებისა და მოვლენების სწორ განმარტებასა და ანა-
ლიზს ახერხებდნენ. ერთი მოსწავლის პასუხის დაუკმაყოფილებ-
ლობის შემთხვევაში მეორენი განმარტავდნენ და ავსებდნენ მას.
ასე თანდათან მივიდნენ ისინი კულიკოვოს ველზე მონღოლ-თა-

თართა წინააღმდეგ ბრძოლის ისტორიული მნიშვნელობის განმარტებამდე.

თვით საკითხთა წარმოჩენის პროცესში პრობლემური სიტუაციის შექმნის სხვა შემთხვევებიც შეიმჩნა. კერძოდ, გავიხსენოთ, რომ მოსწავლე რ. კ-მ წამოჭრა საკითხი: „ჩვენთვის გასაგებია, რომ ბრძოლის ბედი მნიშვნელოვნად გადაწყვეტა თავდადებულმა, გმირულმა ბრძოლამ, დიმიტრი დონელის მხედართმთავრულმა ნიჭმა, მაგრამ აქვე უნდა აღინიშნოს — შეძლებდა კი დიმიტრი დონელი მართო საკუთარი ძალებით მტრის დამარცხებას?“

მოსწავლე ნ. ძ-მ კი წამოაყენა საკითხი: „როგორც ვიცი, ორი წლის შემდეგ (კულიკოვოს ბრძოლიდან) ახალმა ყაენმა, თოხთამიშმა, ნიჟეგოროდის მთავრის დახმარებით მოახერხა მოსკოვში შეჭრა და სასტიკად ააოხრა იგი. განა ეს არ აბათილებს რუსების გამარჯვებას კულიკოვოს ველზე?“

როგორც ერთი, ისე მეორე საკითხი თვით თხრობის პროცესში წამოიჭრა და მან გარკვეული თეორიული წინააღმდეგობაც შექმნა, რომელიც ინტელექტური აქტივობის უფრო მეტად დაძაბვას მოითხოვდა.

აქვე გვინდა შევვხოთ ერთ საკითხსაც. მოტანილ გაკვეთილზე განსახილველი პრობლემური საკითხი თავდაპირველად მასწავლებლის მიერ იყო დასმული, რაც საესებით გამართლებულია. მაგრამ დაკვირვებამ ცხადჰყო, რომ მოსწავლეთათვის უფრო საინტერესოა, როცა განსახილველ საკითხებს ისინი თვით წამოაყენებენ. აღნიშნული ვითარება სხვა მხრივაცაა მისანიშნებელი. როდესაც მოსწავლეებს ეძლევათ დავალება — ჩაუკვირდნენ შესასწავლ მასალას და დაფიქრდნენ, თუ რა საკითხებია მასში ისეთი, რაც განხილვას მოითხოვს, ისინი შინ ამა თუ იმ შესასწავლ მონაკვეთს შემოქმედებითად ეკიდებიან, უკვირდებიან მის ძირითად საკითხებს, აცნობიერებენ მათ.

აქვე უნდა გავითვალისწინოთ ერთი გარემოებაც. იყო შემთხვევა, როცა მასწავლებელი გაიტაცა მოსწავლეთა მიერ წარმოდგენილი პრობლემური საკითხების შერჩევამ და დაფაზე ჩამოწერამ. ასე რომ, საკმაოდ ბევრი განსახილველი საკითხი დაგროვდა, რომელთა განხილვაც ერთ საგაკვეთილო საათში ვერ მოხერხდა. სა-

ერთოდ, სასურველია და კარგ შედეგს იძლევა სამი ან ოთხი პრობლემური საკითხის გამოკვეთა.

მაგალითად, გაკვეთილზე, რომელზეც XVI საუკუნის რუსეთში სახელმწიფო ხელისუფლების განმტკიცებაზე მსჯელობა უნდა დასრულებულიყო, მოსწავლეთა მიერ განსახილველად წამოყენებული საკითხებიდან მასწავლებელმა შემდეგი ორი საკითხი შეარჩია: 1. აზნაურობის გაძლიერება ივანე IV-ის დროს, 2. XVI საუკუნის 50-იანი წლების რეფორმები და „ოპრიჩნინა“.

წარმოდგენილი საკითხების განხილვისას მოსწავლეებმა შეძლეს აზნაურობის, როგორც ცენტრალური ხელისუფლების დასაყრდენი სოციალური ფენის, შინაარსისა და როლის გამოკვეთა. XI—XII საუკუნის საქართველოს ისტორიის მაგალითების მოშველიებით მათ განაზოგადეს აღნიშნული საკითხი.

პირველ საკითხთან დაკავშირებული მოსწავლეთა მსჯელობა თვით მასწავლებელმა შეაჯამა. „თქვენ სწორად აღნიშნეთ, — განუცხადა მან მოსწავლეებს, — რომ ცენტრალიზებული ხელისუფლების განმტკიცებისათვის, როგორც დავით აღმაშენებელი, ასევე კარლოს IX და ივანე IV დიდ ფეოდალების წინააღმდეგ აზნაურთა სოციალურ ფენას ეყრდნობოდა. როგორც უკვე ვიცით, ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური კანონია ფეოდალური კარჩაეტილი, ნატურალური მეურნეობის არსებობა და აქედან გამომდინარე თვით ფეოდალთა კარჩაეტილობა და განდგომის ტენდენციების გამოვლენა.“

ყურადღება მივაქციოთ იმასაც, რომ ქვეყნის ცენტრალიზმის პირობებში ასევე სპეციფიკური ყოფილა ზემოაღნიშნული მოვლენა, ვფიქრობ, მისი ზოგადი ხასიათი თქვენთვის ნათელია. მაშასადამე, ცენტრალური ხელისუფლება ეყრდნობა მსახურეულ აზნაურობას. თავისთავად, ეს უკანასკნელი მისი ერთგულია, რამდენადაც მისგან წყალობას ღებულობს“.

ამგვარი შემაჯამებელი საუბრები შეიძლება მოსწავლეებსაც დავალოთ იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელს წარმოდგენილ ზოგიერთ საკითხზე ყურადღების გამახვილება საჭიროდ არ მიაჩნია. ან თუ იგი მოსწავლეთათვის რთული არ არის.

ვნახოთ როგორ ხდებოდა აღნიშნულ კლასში ახალი მასალის ახსნა.

ამის საილუსტრაციოდ მოვიტანთ გაკვეთილის ახსნითი პროცესის შემდეგ ჩანაწერს:

მასწავლებელი: „ლივონიის ომი — ასე ეწოდება ახალ შესასწავლ მასალას, რომელშიც ივანე IV-ის საგარეო პოლიტიკაა წარმოდგენილი.

როგორც თქვენთვის ცნობილია, რუსეთის ერთიან სახელმწიფოდ გაერთიანების შემდეგ მისი სახელმწიფო საზღვრები საგრძნობლად გაფართოვდა.

1552—1556 წლებში წარმოებული ომი ივანე IV-ემ ყაზანისა და ასტრახანის სახანოებიც დაიმორჩილა. ისიც უნდა გავიხსენოთ, რომ XVI საუკუნის ბოლოსათვის ურალისპირეთი და დასავლეთ ციმბირიც რუსეთს დამორჩილდა.

ყაზანისა და ასტრახანის სახანოების დამორჩილების შემდეგ ივანე IV-ემ 1558 წელს ლივონიის ორდენთან დაიწყო ომი. 1563 წლისათვის ლივონია ივანე IV-ის ჯარებმა მთლიანად დაიპყრეს.

საჭიროა ამთავითვე გავარკვეოთ, თუ რა მიზეზები ედო საფუძვლად ლივონიასთან ომის დაწყებას?“

შენ როგორ ფიქრობ მ-ა?

მოსწავლე მ. კ.: „ჩემი აზრით, რუსეთმა დაასწრო ომი მეზობელ აგრესიულ სახელმწიფოს. მას საზღვრების განმტკიცება სურდა“.

მოსწავლე მ. ს.: „რა თქმა უნდა, რუსეთს არ მოსწონდა ლივონიის ორდენის მეზობლობა, რომელიც ხშირად არღვევდა საზღვრებს. ამავე დროს მიმაჩნია, რომ ივანე IV-ეს უფრო მნიშვნელოვანი მიზანი ჰქონდა. იგი ბალტიის ზღვაზე გასასვლელის მოპოვებას ცდილობდა“.

მასწავლებელი: „დაუკვირდით, მ-ა სწორად აყენებს საკითხს“.

მოსწავლე მ. ბ.: „მაშასადამე, გამოდის, რომ რუსეთი თვით იყო აგრესორი?“

მოსწავლე დ. კ.: „ამ დროის რუსეთი ფეოდალური სახელმწიფო იყო თვითმპყრობელური ხელისუფლებით. იგი გაერთიანდა, გაძლიერდა და რა გასაკვირია თუ მისი საგარეო პოლიტიკა აგრესიული იქნებოდა. მაგრამ იმასაც თუ გავიხსენებთ, რომ რუსეთი ნოვგოროდის მიწების დასაბრუნებლად იბრძოდა, რომელიც

XIII საუკუნეში ნეეასა და ჩუდის ტბასთან წარმოებული ბრძოლებით იყო შენარჩუნებული, მაშინ მისი ლივონიაზე შეტევა შეიძლება გავამართლოთ კიდევ“.

მ ა ს წ ა ვ ლ ე ბ ე ლ ი: „დ—მ თავისებური და საინტერესო ინტერპრეტაცია მოგვცა. დ—ო შენ რას იტყვი?!“

მ ო ს წ ა ვ ლ ე დ. ნ.: „მე ვფიქრობ, ეს ასეც რომ არ ყოფილიყო, რუსეთისათვის აუცილებელი ჩენებოდა ზღვაზე გასასვლელის მოპოვება. XVI საუკუნეში განმტკიცებულ ცენტრალიზებულ სახელმწიფოს უკვე სავაჭრო და კულტურული კავშირი ესაჭიროება ევროპის ქვეყნებთან. ამით ივანე IV აშკარაა გაბატონებული კლასის ინტერესებსაც გამოხატავდა“.

მ ა ს წ ა ვ ლ ე ბ ე ლ ი: „სწორია დ—ს შენიშვნაც, ლ—ა!“

მ ო ს წ ა ვ ლ ე ლ. ნ.: „ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ XVI ს-ში აზნაურები განსაკუთრებით გაძლიერდნენ. მათ შედარებით მცირე მიწები გააჩნდათ და ამდენად ვაჭრობითაც ნაკლებად იქნებოდნენ და ინტერესებული“.

მ ო ს წ ა ვ ლ ე ნ. ა.: „მე არ ვეთანხმები ლ-ს. აზნაურებს საერთოდაც აინტერესებდათ რუსეთის სახელმწიფოს გაძლიერება. ბალტიისპირეთის დაპყრობით ისინი ახალი მიწების მიღებას მოელოდნენ. ასე იყო ეს ვოლგისპირეთისა და დასავლეთ ციმბირის შემოერთებისას“.

მ ა ს წ ა ვ ლ ე ბ ე ლ ი: „სწორია! აზნაურებისათვის ასეთი ომი მომგებიანიც იყო. ასე რომ, ისინი ამ შემთხვევაშიც ივანე IV-ის პოლიტიკის მომხრეებად გამოდიოდნენ.“

სწორი იყო დ—ს შენიშვნა, რუსეთისათვის XVI საუკუნეში აუცილებელი შეიქმნა დასავლეთის ქვეყნებთან ეკონომიური კავშირის დამყარება. ამით შესაძლებელი შეიქმნებოდა ჯერ კიდევ მონღოლობის პერიოდიდან შემორჩენილი ეკონომიური ჩამორჩენილობის ლიკვიდაცია. ერთიანი და ცენტრალიზებული სახელმწიფოსათვის თავისთავად აუტანელი იყო მტრულად განწყობილი სახელმწიფოების რკალში მოწინავე ქვეყნებთან ეკონომიური და კულტურული კავშირის გარეშე არსებობა. ამიტომ ბალტიის ზღვაზე გასასვლელის მოპოვებას დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა.

ლივონიის ორდენის განადგურების ფაქტმა აღაშფოთა ბალტიისპირეთის გარშემო მდებარე ქვეყნების ხელისუფალნი და რუ-

სეთს ომი გამოუცხადეს. ამგვარად, 1563 წლიდან ივანე IV-ეს ომის წარმოება მოუხდა შვედეთთან, დანიასთან და 1565 წელს გაერთიანებული პოლონეთისა და ლიტვის სახელმწიფოსთან ე. წ. რეჩ-პოსპოლიტასთან.

ომმა გაჭიანურებული ხასიათი მიიღო და 1583 წლამდე გაგრძელდა, ომის მსვლელობის პერიოდში ივანე IV-ეს ღალატობდნენ ბოიარები, ზოგი მათგანი პოლონელთა მხარეზე გადადიოდა. ასე მოიქცა, მაგალითად, ერთ-ერთი გამოჩენილი მხედართმთავარი თავადი კურბსკი, რომელმაც სახელმწიფო და სამხედრო გეგმები იცოდა.

ბოლოს ივანე IV იძულებული შეიქმნა ზავის მძიმე პირობებს დასთანხმებულიყო. პოლონეთმა მიიტაცა ლივონიის ტერიტორია, ხოლო შვედეთმა მთელი რიგი დაპყრობილი ქალაქები.

საინტერესოა იმის გარკვევა, თუ რამ განაპირობა ლივონიის ორდენის დაპყრობის შემდეგ შვედეთისა და რეჩ-პოსპოლიტას რუსეთის წინააღმდეგ გალაშქრება?.

მოსწავლე ი. შ.: „ბუნებრივია, მეზობელ ფეოდალურ სახელმწიფოებს რუსეთის სახელმწიფოს გაძლიერება ბალტიისპირეთში არ მოეწონათ და მას ომი გამოუცხადეს“.

მოსწავლე ტ. ტ.: „მაშინ რატომ ომის მსვლელობისას არ გამოვიდნენ ისინი ლივონიის მხარეზე და დროულად არ შეაჩერეს რუსეთის წინსვლა?“

მოსწავლე პ. მ.: „ჩემი აზრით, ეს მათი პოლიტიკა იყო. ისინი ინტერესით შეხვდნენ რუსეთის მიერ ლივონიის ორდენის განადგურებას. რუსეთი ამ ომში ზარალს ნახავდა, ლივონიაც განადგურდებოდა. ასე რომ, ერთდროულად ორივე მეტოქის ჩამოცილება მოხერხდებოდა“.

მოსწავლე ნ. ე.: „აქ ასეთი საკითხიც შეიძლება წამოვჭრათ. ივანე IV-ისათვის მოსალოდნელი უნდა ყოფილიყო ლივონიის განადგურების შემთხვევაში მომხდარი შედეგები. მას ხომ შეეძლო თავიდან აეცდინა შვედეთსა და პოლონეთთან ომი თუ სამხრეთიდან შეეცდებოდა გასასვლელი სავაჭრო გზის მოპოვებას სადაც ყირიმის სუსტი სახანო იყო?“

მასწავლებელი: „ნ-მ ახალი საკითხი წამოჭრა! რას იტყვით ამასთან დაკავშირებით?“

მოსწავლე ი. თ.: „ეს შეუძლებელი იყო. ნ—ს მხედველობიდან გამორჩა ის გარემოება, რომ ყირიმის სახანო თურქეთის ვასალი ხდებოდა, ყირიმთან ომი თურქეთთან ომს ნიშნავდა“.

მოსწავლე დ. ნ.: „ესეც არ იყოს ყირიმის მეზობლად ხომ ამ დროისათვის პოლონეთი იყო დამკვიდრებული. მან უკრაინის ტერიტორიებზე თავისი გავლენა გაავრცელა“.

მოსწავლე ნ. ქ.: „მხედველობიდან გვრჩება ის გარემოებაც, რომ ყირიმისაკენ გალაშქრება დონის გაუვალი მხარეების გადალახვას ითხოვდა. აქ რუსეთიდან გაქცეული გლეხები თავს აფარებდნენ, მიუვალი ტყეებით და ქაობებით დახერგილ ადგილებს“.

მოსწავლე ხ. შ.: „სხვა რომ არაფერი ყოფილიყო აქ ისიც გასათვალისწინებელია, რომ ივანე IV-ეს ევროპის შედარებით განვითარებულ სახელმწიფოებთან კავშირი აინტერესებდა. ბალტიისპირეთი ამ მხრივ პირდაპირი გასასვლელი გზა იყო. სამხრეთის შორეული გზა იმ სატრანსპორტო პირობებით, რაც რუსეთის ფეოდალურ სახელმწიფოს გააჩნდა, მომგებიანი არ იქნებოდა“.

მასწავლებელი: „სწორია, ახლა მოკლედ შევაჯამოთ წარმოებული მსჯელობა, პ—ა“.

მოსწავლე პ. მ.: „ე. ი. ივანე IV-ემ იმისათვის, რომ ევროპის სახელმწიფოებთან ეკონომიური კავშირი დაემყარებინა დაიწყო ლივონიასთან ომი. მის მიერ სწორად იქნა შერჩეული შესატყვისი პოზიცია. ძველი რუსული მიწების დაბრუნებით ის ბალტიისპირეთში დამკვიდრდებოდა საიდანაც ადვილად დაუკავშირდებოდა ევროპის შედარებით მოწინავე სახელმწიფოებს“.

შედეგთისა და რეჩ-პოსპოლიტას მთავრობებს არ უნდოდათ რუსეთის გაძლიერებული სახელმწიფოს ბალტიისპირეთში დამკვიდრება რაც მათთვის საშიშ მეტოქეს ქმნიდა. ამიტომ ისინი ივანე IV-ის წინააღმდეგ ომში ჩაებნენ“.

მასწავლებელი: ახლა ამოვიღოთ წიგნები და მივინიშნოთ დავალება. § 29. რუსეთის ბრძოლა ბალტიის ზღვაზე გასასვლელის მოპოვებისათვის.

შინ განსაზღვრეთ — რამ განაპირობა ივანე IV-ის დამარცხება შვედებთან და რეჩ-პოსპოლიტასთან ომში?“

გაკვეთილის ბოლოს მუშაობაში აქტიური მონაწილეობის მიღებისათვის მასწავლებელმა ათამდე მოსწავლე დადებითად შეაფასა.

ამრიგად, როგორც ვნახეთ, სქემატურად წარმოსახული ახლად შესწავლილი საკითხის გარშემო მსჯელობისას მოსწავლეებმა ორგზის წამოჭრეს საკითხი. შესამეცნებელი საკითხი მოსწავლეებმა ძირითადად განიხილეს, მაგრამ ბოლომდე არა. ლიეონიის ომში რუსეთის დამარცხების მიზეზებზე მოსწავლეებს სახლშიც უნდა ეფიქრათ. რაც მთავარია, საშინაო დავალების შესრულება მოსწავლეებს გაუადვილდათ და მას ნაკლები დრო მოანდომეს, რაკი მათივე მონაწილეობით ძირითადი საკითხები, ისიც შემოქმედებითად, გაკვეთილზევე იყო დამუშავებული.

მასწავლებლის ძეგო გამოყოფილ ძირითად საკითხებსა და მოსწავლეთა მიერ განსახილველად წარმოდგენილ სხვა საკითხებზე მსჯელობა მომავალ გაკვეთილზე გაგრძელდა.

მაშასადამე, თუ ზემოთ წარმოდგენილ მსჯელობას და გაკვეთილის ჩანაწერებს ჩაუვუყვირდებით პრობლემურობით ჩატარებული გაკვეთილის მსგელობის სქემა შემდეგნაირად შეიძლება წარმოდგინოთ:

პრობლემის გამოკვეთა მოსწავლეთა ან მასწავლებლის მიერ

დაყენებული პრობლემის გარშემო მსჯელობა, რომლის დროსაც ახალი პრობლემური სიტუაციები წარმოიშობა

მოსწავლეთა მსჯელობის შეჯამება მასწავლებლის მიერ

ახალი მასალის სქემატური ახსნა მასწავლებლის მიერ და განსახილველ პრობლემური საკითხის გამოკვეთა

მოსწავლეთა და მასწავლებლის კოლექტიური მსჯელობა გამოკვეთილ პრობლემების გარშემო, რომლის დროსაც ახალი პრობლემური სიტუაციაც წარმოიშობა

მასწავლებლის შემაჯამებელი სიტყვა და საშინაო დავალების მიცემა

პრობლემურობით ჩატარებულ გაკვეთილებზე მოსწავლეებს შემოქმედებითად რომ ჰქონდათ ათვისებული შესასწავლი მასალა, დაგვარწმუნა ზემოთ წარმოდგენილმა VII² კლასის მოსწავლეთა შემოწმებამ მომდევნო სასწავლო წელს. შემოწმება მოვახდინეთ როგორც საცდელ კლასში, ისე საკონტროლო პარალელურ კლასებშიც.

საკონტროლო კითხვებად დაისვა: 1. ფეოდალურ ურთიერთობათა წარმოშობა და განვითარება კიევის რუსეთში;

2. ცენტრალიზებული სახელმწიფოს შექმნა რუსეთში და მისი წინამძღვარები;

3. ჩამოთვალეთ რა და რა დარგებში მოახდინა პეტრე I-მა სახელმწიფოებრივი რეფორმები?

წარმოდგენილი საკონტროლო კითხვებით უნდა გამოვლენილიყო: შემორჩათ თუ არა მოსწავლეებს მეხსიერებაში ამა თუ იმ საკითხის ძირითადი შინაარსი, ჰქონდათ თუ არა განვითარებული ლოგიკური თხრობის უნარი, ჰქონდათ თუ არა ძირითადი ცნებები ათვისებული და სხვ. ქვემოთ მოტანილი ცხრილი, სადაც VIII² კლასში ჩატარებული შემოწმების შედეგებია შეჯამებული, ამის საერთო სურათს გვაძლევს.

ესწრებოდა 22 მოსწავლე

1971 წლის ხექტემბერი VIII² კლასი

№ №	საკონტროლო კითხვები	ძირითადი ასოვს	შეს ლოგი- კური თხრო- ბის უნარი	ათვისებული აქვს ძირითა- დი ცნებები	ვარ უპასუხა	შენიშვნა
1	ფეოდალური ურთიერთობის წარმოშობა და განვითარება კიევის რუსეთში	22	19	16		სუსტად ან არ პასუხობს
2	ცენტრალიზებული სახელმწიფოს შექმნა რუსეთში და მისი წინამძღვარები	17	19	16	5	
3	ჩამოთვალეთ რა და რა დარგებში მოახდინა პეტრე I-მა სახელმწიფოებრივი რეფორმები	20	19	16	2	

პასუხებით გამოვლინდა, რომ მოსწავლეებს ახსოვთ კიევის რუსეთში ფეოდალური ურთიერთობის წარმოშობისა და განვითარების ძირითადი შინაარსი. მათ შეძლეს ადრეფეოდალური და განვითარებული ფეოდალიზმის ხანის ერთურობისაგან გამოყოფა. კიევის რუსეთის ფეოდალური იერარქიული სახელმწიფოებრივი წყობის წარმოსახვა, „რუსკაია პრაედას“, როგორც იურიდიული საკანონმდებლო დოკუმენტის გამოყენებით ფეოდალური ურთიერთობის განმტკიცების დასაბუთება.

მოსწავლეებმა სცადეს აეხსნათ კიევის რუსეთში ფეოდალიზმის წარმოშობა-განვითარების შინაარსი. ამ ახსნის შემდეგ მათ წარმოსახეს ფეოდალური სახელმწიფოებრივი წყობა, და ბოლოს, იაროსლავ ბრძენის მიერ გამოცემული „რუსკაია პრაედას“ საშუალებით დაასაბუთეს ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობის განმტკიცება. თვით „რუსკაია პრაედა“ დახასიათებულია, როგორც იურიდიული დოკუმენტი.

მოსწავლეები თავისუფლად ფლობდნენ ცნებებს — „საწარმოო ძალები“, „წარმოების საშუალებანი“, „კლასები“ და სხვ.

პასუხებში აშკარად შეიმჩნეოდა მოსწავლეთა დამოუკიდებელი აზროვნებისა და ლოგიკური თხრობის უნარი.

საცდელ VIII² კლასში ჩატარებული საკონტროლო წერის შედეგების შედარებისა და განსხვავების გასარკვევად იმავე კითხვებით საკონტროლო კლასებშიც ჩავატარეთ მსგავსი სამუშაო. ქვემოთ მოტანილი ცხრილები აღნიშნული სამუშაოს საერთო სურათს იძლევა.

შემოწმების შედეგებმა საცდელი და საკონტროლო კლასის მოსწავლეთა მიერ დასმული საკითხების ცოდნის აშკარა სხვაობა გვიჩვენა.

თუ საცდელი კლასის თითქმის ყველა მოსწავლეს ახსოვდა აღნიშნული საკითხების ძირითადი შინაარსი, მათგან გარკვეული ნაწილი ამ შინაარსის გადმოცემისას მოვლენის მიზეზ-შედეგობრივ კავშირში წარმოდგენას და ძირითადი არსის გახსნას შეეცადა, საკონტროლო კლასის მოსწავლეთა უმეტესობას იგი დავიწყებული ჰქონდა. მათგან მხოლოდ მცირე ნაწილს აღმოაჩნდა ლოგიკური თხრობის უნარი. მოსწავლეთა მცირე ნაწილსავე ჰქონდათ ათვისებული ძირითადი ცნებები.

ესწრებოდა 30 მოსწავლე

1971 წლის სექტემბერი VIII¹ კლასი (საკონტროლო)

№ №	საკონტროლო კითხვები	პირითადი ასოსეს	აქვეს ლოგი- კური ფორ- მის უწა- რი	ათვის- ებული აქვეს ლოგი- კური ფორ- მის უწა- რი	ვერ უპასუხა	შენიშვნა
1	ფეოდალური ურთიერთობის წარ- მოშობა და განვითარება კიევის რუსეთში	1	15	24	29	პასუხებს იძლეო- და
2	ცენტრალიზებული სახელმწიფოს შექმნა რუსეთში და მისი წი- ნამძღვრები	1	15	42	29	
3	ჩამოთვალეთ რა და რა დარგებში მოახდინა პეტრე I-მა სახელ- მწიფოებრივი რეფორმები	29	15	24	1	

ესწრებოდა 32 მოსწავლე

1971 წლის 7 ოქტომბერი VIII³ კლასი (საკონტროლო)

№ №	საკონტროლო კითხვები	პირითადი ასოსეს	აქვეს ლოგი- კური ფორ- მის უწა- რი	ათვის- ებული აქვეს ლოგი- კური ფორ- მის უწა- რი	ვერ უპასუხა	შენიშვნა
1	ფეოდალური ურთიერთობის წარ- მოშობა და განვითარება კიევის რუსეთში	1	4	4	31	
2	ცენტრალიზებული სახელმწიფოს შექმნა რუსეთში და მისი წი- ნამძღვრები	—	4	4	32	
3	ჩამოთვალეთ რა და რა დარგებში მოახდინა პეტრე I-მა სახელ- მწიფოებრივი რეფორმები	3	4	4	29	

მოსწავლეთა მიერ VII კლასში მიღებული ცოდნის შემოწმების
შემოთ წარმოდგენილი შედეგების მიხედვით თუ ვიმსჯელებთ. სწავ-

ლებაში პრობლემურობის გამოყენების უპირატესობას აშკარად დავინახავთ. მოსწავლეთა მიერ ათვისებული ცოდნა შთამბეჭდავი და მყარია, დამოუკიდებელი აზროვნება და სააზროვნო უნარ-ჩვევები განვითარებული აქვთ. ისინი არა მარტო ამა თუ იმ მოვლენის შინაარსს გადმოსცემენ, არამედ ამ მოვლენის ძირითად არსს აცნობიერებენ და მიზეზ-შედეგობრივ კავშირში განიხილავენ.

ფეოდალური საზოგადოებრივი ურთიერთობის შინაარსში გარკვევამ შედარებით გაუადვილა მოსწავლეებს ახალი, კაპიტალისტური საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციის შინაარსში გარკვევა, რაც VIII კლასის პროგრამით ისწავლება ახალი ისტორიის კურსის საკითხებთან დაკავშირებით.

ახალი ისტორიის კურსის სწავლებისას (VIII კლასში), მასწავლებელი ვიდრე პრობლემურ სწავლებას მიმართავდა, შეეცადა თვით კაპიტალისტური საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციის შინაარსი გაეცნო მოსწავლეებისათვის. ამასთან დაკავშირებით გამოყენებული იყო სწავლების დედუქციური გზა.

კონკრეტიზაციის ხერხების გამოყენებით განმარტებული იყო თვით ფეოდალურ საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციაში კაპიტალიზმის ჩასახვის სიმპტომები, ის წინააღმდეგობა, რაც საწარმოო ძალთა განვითარებასა და წარმოების არსებულ წესს შორის იბადებოდა. ახლად ჩასახული და განვითარებული კაპიტალისტური წარმოებისა და ფეოდალური, კარჩაკეტილი ნატურალური მეურნეობის დაპირისპირების შინაარსი, ინგლისის მაგალითზე ბურჟუაზიული რევოლუციის მოხდენა და მისი შედეგები.

კონკრეტიზაციის ხერხები გამოყენებული იყო მანუფაქტურული წარმოების წარმოშობა-განვითარების საილუსტრაციოდ, ბურჟუაზიულ რევოლუციის გამარჯვების შემდეგ სოფლის მწარმოებელი ძალების დასახასიათებლად და სხვ.

გაკვეთილის ბოლოს შემოწმდა, თუ რამდენად მისაწვდომი შეიქმნა განმარტებული საკითხები მოსწავლეთათვის.

აღნიშნულ საკითხებში მოსწავლეთა გარკვევის შემდეგ მასწავლებელმა შესაძლებლად მიიჩნია სწავლებაში პრობლემურობის რთული საკითხის გამოყენება.

მოსწავლეთა ინტელექტუალური აქტივობის განვითარების დონის საილუსტრაციოდ მოვიტანთ კიდევ ერთი გაკვეთილის ჩანაწერს,

რომელიც VIII კლასში ახალი ისტორიის კურსის სწავლების დროს გაკეთდა.

თ ე მ ა — საფრანგეთის XVIII საუკუნის ბურჟუაზიული რევოლუცია

გამოსაკითხი მასალა — რევოლუციის დასაწყისი

მოსწავლეები ასახელებენ გამოსაკითხ თემას. მისწავლებელი კლასის წინაშე სვამს შემდეგ კითხვას (დავალებას) — რა მიგაჩნით ყველაზე მთავარ საკითხად დღევანდელ გაკვეთილში? თითქმის მთელი კლასი გამოხატავს პასუხის გაცემის სურვილს.

მოსწავლე გ. ა. „ჩვენ უკვე ვიცნობთ რევოლუციის წანამძღვრებს, მოწინავე ბურჟუაზიისა და ხალხის მასების იდეებს. დღეს უნდა დავესაბუთოთ, თუ როგორ გადაიზარდა საფრანგეთში შექმნილი რევოლუციური სიტუაცია რევოლუციაში“.

მოსწავლე გ. ქ.: „ჩვენ უკვე ვიცით, რომ XVII საუკუნის საფრანგეთში სოფლის მეურნეობის განვითარებისათვის შეიქმნა მძიმე მდგომარეობა, გაძლიერდა გლეხთა ჩაგვრა. ამავდროულად საფრანგეთის მრეწველობასა და ნაწილობრივ სოფლის მეურნეობაში ფეხს იკიდებდა წარმოების კაპიტალისტური ფორმა, მაგრამ ფეოდალური წესწყობილება აბრკოლებდა მრეწველობის, სოფლის მეურნეობისა და ვაჭრობის განვითარებას. შექმნილი წინააღმდეგობების გამო გლეხებისა და ქალაქთა ლარბი მოსახლეობის მდგომარეობა უარესდებოდა. სახელმწიფო ხაზინის ძირითად წყაროს გლეხთა გადასახადები წარმოადგენდა. გლეხთა გაჩანაგებამ მკვეთრად შეამცირა ხაზინაში გადასახადების შეტანა. მეფე არ იკლებდა ფუფუნებას, აჩანაგებდა სახელმწიფო ხაზინას. 1788 წელს მთავრობა უშუალოდ კრიზისის წინაშე დადგა. მთელი სიმწვავეით წამოიჭრა საკითხი, რა გზით გამოესწორებინათ შექმნილი მდგომარეობა“.

საუბარი განაგრძო მოსწავლე მ. დ.: „ჩვენ ვიცით, რომ ფეოდალურ საფრანგეთში ახალი კაპიტალისტური ურთიერთობის ელემენტები შეიჭრა. მესამე წოდებაში წარმოიშვა ახალი ფენა — ვაჭარ-მრეწველი ბურჟუაზია, რომელსაც ფული გააჩნდა. მეფის მთავრობამ სწორედ მათ მიაპყრო ყურადღება. მეფე დათანხმდა მო-

ეწვია გენერალური შტატები, რომელიც 1614 წლის შემდეგ არ მოუწვევიათ. გენერალური შტატების სხდომებს სამივე წოდების წარმომადგენლები უნდა დასწრებოდნენ“.

მოსწავლე ვ. ც. დაინტერესდა საკითხით: „ვფიქრობთ, გასარკვევია რატომ არ იწვევდნენ საფრანგეთში გენერალურ შტატებს სისტემატურად?“

რამდენიმე მოსწავლემ გამოთქვა სურვილი პასუხი გაეცა ამ კითხვაზე.

მ. კ-მ აღნიშნა: „გენერალური შტატები შუა საუკუნეებში წარმოადგენდა წოდებრივ წარმომადგენლობით დაწესებულებას. როგორც ცნობილია, XVII ს-ში, ლუი XIV დროს, საფრანგეთში დამყარდა აბსოლუტური მონარქია. მეფის ხელისუფლებას არავინ ზღუდავდა ქვეყნის მართვა-გამგეობა. მის ხელში იყო მოქცეული. მისი მემკვიდრეებიც ყოველნაირად ცდილობდნენ შეენარჩუნებინათ შეუზღუდველი ხელისუფლება. ლუი XVI მხოლოდ იმიტომ დათანხმდა გენერალური შტატების მოწვევაზე, რადგან იმედოვნებდა გენერალური შტატები სესხს აიღებდა და ახალი გადასახადების შემოღებას დაადასტურებდა“.

მოსწავლე ლ. ქ-მ საჭიროდ მიიჩნია გარკვეულიყო, თუ რატომ დააწესა მეფემ პრივილეგიურ წოდებათა გადასახადი?

ეს საკითხი სახელმძღვანელოში არ არის გაშუქებული, ამიტომ მოსწავლეებს გაუძნელდათ მისი ამოხსნა. საუბარში მასწავლებელი ჩაერია, რომელმაც განუმარტა, რომ ლუი XVI-ემ 1787 წელს მოიწვია პრივილეგირებულ წოდებათა კრება, რომლისაგანაც მოითხოვა თანხმობა პრივილეგირებული წოდებების გადასახადებით დაბეგვრის შესახებ. თავდაზნაურობა და სამღვდლოება აღაშფოთა ამ მოთხოვნამ. მეფე იძულებული შეიქმნა დაეთხოვა ურჩი კრება. აქ შეიძლება გაკეთდეს მნიშვნელოვანი დასკვნა.

მოსწავლე ვ. კ.: „ეს ფაქტი მიგვანიშნებს განხეთქილებაზე მეფესა და პრივილეგირებულ წოდებებს შორის, რაც შეიძლება ჩაითვალოს „ზედა ფენის“ კრიზისის ერთ-ერთ პირობად. ამგვარად, გენერალური შტატები გაიხსნა შეძლებული კლასების განხეთქილების, ხალხის მასების მდგომარეობის მკვეთრი გაუარესების, მანუფაქტურების მუშათა და ქალაქის ღარიბი მოსახლეობის გამოს-

ვლების ვითარებაში. ამ დროს საფრანგეთში, ვ. ი. ლენინის სიტყვებით რომ ვთქვათ, „ქვედა ფენებს“ არ უნდოდათ, ხოლო „ზედა ფენებს“ არ შეეძლოთ ძველებურად ცხოვრება“, ე. ი. ქვეყანაში შექმნილი იყო რევოლუციური სიტუაცია, რომელიც აუცილებლად გადაიზრდებოდა რევოლუციაში.

მოსწავლე ა. შ. დაინტერესდა საკითხით: „რატომ არ შეიძლებოდა საფრანგეთში რევოლუციური სიტუაცია რევოლუციაში არ გადაზრდილიყო? — ჩემი აზრით, ამ დროს საფრანგეთში შეიძლებოდა რევოლუცია არ მომხდარიყო. მეფეს შეეძლო ხალხის მასების გამოსვლები ძალის გამოყენებით ჩაეხშო და ეს მოვლენა მხოლოდ აჯანყებებით და მისი ჩახშობით დამთავრებულიყო“.

მოსწავლეთა უმრავლესობამ მოითხოვა აზრის გამოთქმის უფლება.

ე. ბ-მ აღნიშნა: „მე არ ვეთანხმები მოსაზრებას, მან არ გაითვალისწინა მეტად მნიშვნელოვანი ფაქტორი. გაბატონებული კლასების დამხობა შეიძლებოდა მხოლოდ მაშინ, როცა ხალხის მასების არა სტიქიური გამოსვლები ხდებოდა, არამედ რევოლუციური გამოსვლები და როცა მათ უკვე ხელმძღვანელი ჰყავდათ. ასეთი ხელმძღვანელი XVIII ს. საფრანგეთში რევოლუციური ბურჟუაზია იყო, რომლის სასიცოცხლო ინტერესს წარმოადგენდა ფეოდალური წყობილების მოსპობა, რომელიც ხელს უშლიდა ახალი საწარმოო ურთიერთობის განვითარებას. ბურჟუაზიას სჭირდებოდა პოლიტიკური უფლებები“.

მოსწავლე ლ. მ-მ ისაუბრა გენერალური შტატების გახსნის ცერემონიაზე ვერსალში. აქვე აღნიშნა, რომ მესამე წოდების დეპუტატებმაც, რომლებიც მეფეს მუხმოდრეკილი და ქუდმოხდილი უნდა შეხვედროდნენ, ქუდები დაიხურეს და ისე ისმენდნენ მეფის სიტყვას.

მოსწავლე ნ. ქ. დაინტერესდა საკითხით: „რატომ გაბედა ყოველივე ეს მესამე წოდებამ, 1614 წელს ხომ იგი ასე მოქცევას ვერ გაბედავდა“.

მოსწავლეთა უმეტესობამ მოითხოვა აზრის გამოთქმის უფლე-

ბა. ნ. ძ-მ განაცხადა: „აქ უნდა განვსაზღვროთ, თუ ვინ იყო წარმოდგენილი დებუტატებად მესამე წოდებიდან. ესენი იყვნენ ბანკირები, მსხვილი მრეწველები, რომლებიც ხშირ შემთხვევაში სპარბოდნენ ეკონომიური ძლიერებით პრივილეგიებულ წოდების წარმომადგენლებს. ისინი გრძნობდნენ ამ ძალას და მათი მოთხოვნები ითვალისწინებდა რა პოლიტიკური უფლებების მოპოვებას, ამ მდგომარეობას იყენებდნენ. მათი მდგომარეობა მით უკეთესი შეიქმნა, როდესაც სსდომების შენობას გარს რევოლუციონერ პარიზელთა ჯგუფები შემოერტყნენ. მათ სურდათ კრება მეფის წინააღმდეგ საბრძოლველად შეეგულიანებინათ. მათმა მხარდაჭერამ გამოიწვია ის, რომ მესამე წოდების წარმომადგენლები ცალკე შეიკრიბნენ და თავი ეროვნულ კრებად გამოაცხადეს“.

მოსწავლე მ. კ. განაგრძო: „მესამე წოდების წარმომადგენლებმა თავისი წინადადება იმით დაასაბუთეს, რომ მთელი ქრის 96 პროცენტს შეადგენდნენ, მიუხედავად იმისა, რომ დებუტატებს შორის არ იყო არც ერთი გლეხი და მუშა. სწორედ ამიტომ მათი აზრით მეფეს არ ჰქონდა უფლება კრების გადაწყვეტილება გაეუქმებინა ან შეენარჩუნებინა, ე. ი. მესამე წოდების წარმომადგენლებმა თავისი თავი გამოაცხადეს საფრანგეთის უმაღლეს ხელისუფლებად“.

ლუი XVI აღაშფოთა ამ ფაქტმა და იმ მიზნით, რომ კრების მუშაობა ჩაეშალა, შენობის შეკეთების საბაბით მისი დაკეტვის განკარგულება გასცა“.

მოსწავლე ე. მ. სვამს კითხვას: „არ შეეძლო მეფეს გამოეყენებინა ძალა? და ეპატიმრებინა და სიკვდილით დაესაჯა ურჩი დებუტატები?“

მოსწავლე ბ. ა.: „მეფეს შეეძლო გამოეყენებინა ჯარი, და ეპატიმრებინა დებუტატები და გაერეკა ის ხალხი, რომელიც მოვიდა ეროვნული კრების დასაცავად, რაც რევოლუციას შემდგომი მსვლელობის შესაძლებლობას არ მისცემდა“.

მოსწავლე ნ. ს-მ აღნიშნა: „რა თქმა უნდა, მეფეს შეეძლო ასეთი განკარგულების გაცემა, მაგრამ მან იცოდა, რომ ეს მას ძვირად დაუჯდებოდა. არმია არასაიმედო იყო. მის რიგებში მღელვარება იყო, რაც არმიის შემადგენლობით აიხსნება — ისინი ხომ ჯარისკაცის ფარაჯაში გამოწყობილი გლეხები იყვნენ“.

მოსწავლე გ. წ.: „ამასთან ერთად მღელვარება მოედო მთელ საფრანგეთს და შემდეგ, როდესაც ეროვნულმა კრებამ თავი დამფუძნებელ კრებად გამოაცხადა, ე. ი. ისეთ კრებად, რომელიც შეიმუშავებდა და დააწესებდა ახალ კონსტიტუციას, მეფემ არ სცადა ფარულად ძალის გამოყენება. ვერსალი სამხედრო ბანაკს დაემსგავსა, ხოლო პარიზს 20-ათასიანი ჯარი მოადგა, მაგრამ ამან ვერ შეაჩერა ხალხის მასების ბრძოლა, პირიქით, გაძლიერა იგი. ხალხი არსენალში შეიჭრა და შეიარაღდა. რევოლუციური მოძრაობა ამჟამად რევოლუციაში გადაიზარდა“.

მოსწავლე ა. რ.-მ აღწერა ბასტილიის აღება. მან აღნიშნა, რომ იერიშში მონაწილეობდნენ მხოლოდ მშრომელი მასები და, ამრიგად, 1789 წლის 14 ივლისს ბასტილიის აღებით რევოლუცია დაიწყო.

მოსწავლე მ. ვ.-მ მოითხოვა უფრო სრული განმარტება, თუ რატომ ითვლება ბასტილიის აღება რევოლუციის დასაწყისად?

ამ კითხვაზე პასუხის გაცემის მსურველი ბევრი აღმოჩნდა. თ. ნ.-მ ეს საკითხი ასე გააშუქა: „ბასტილიის აღება რევოლუციის დასაწყისია, რადგან იმ დღეს ხალხის მასებმა ბრძოლა დაიწყეს მეფის ხელისუფლების წინააღმდეგ. ბასტილია იყო მეფის ძალმომრეობის დასაყრდენი“.

მოსწავლე მ. დ.: „ბასტილიის აღებისას ადგილი ჰქონდა ბურჟუაზიის წარმომადგენელთა დავლატს. რით აიხსნება ეს? ისინი ხომ დაინტერესებულნი იყვნენ რევოლუციის გამარჯვებით?“

ამ საკითხს პასუხი გაცა ვ. კ.-მ. მან აღნიშნა, რომ „ბასტილიის აღებისას მსხვილი ბურჟუაზიის ერთი ფენა მოღალატურად გამოვიდა ხალხის წინააღმდეგ. მართალია, ისინი დაინტერესებულნი იყვნენ მეფის ხელისუფლების წინააღმდეგ ბრძოლით, მაგრამ პირველ რიგში მეფის ხელისუფლების შეზღუდვა სურდათ, ეშინოდათ ხალხის მასებისა, რომ ხალხს იარაღი მათ წინააღმდეგ არ მიემართა. ისინი ხომ ექსპლუატატორულ კლასს ეკუთვნოდნენ. მათ რევოლუციის მსვლელობა გარკვეულ ეტაპამდე დაინტერესებდათ. მისი შემდგომი გაძლიერებით დაინტერესებულნი არ იყვნენ. ასევე იყო

ინგლისში. ხალხის მასებს ბურჟუაზია მიჰყვებოდა მანამდე, სანამ ეს მის ინტერესებს შეესაბამებოდა. შემდეგ კი თვით გამოვიდა ხალხის მასების წინააღმდეგ. საფრანგეთის რევოლუციის აღნიშნულ ეტაპზე ამ მოვლენამ მხოლოდ თავი იჩინა. ბურჟუაზიის დიდ ნაწილს ჯერ კიდევ აინტერესებდა. ხალხის მასების ბრძოლა მეფის ხელისუფლების წინააღმდეგ. ეს მხოლოდ რევოლუციის დასაწყისი იყო“.

მოსწავლეთა წარმოდგენილ მსჯელობას მასწავლებლის შემაჯამებელი საუბარი მოჰყვა.

VIII კლასში ჩატარებულმა გაკვეთილებმა აშკარა გახადა საცდელი კლასის მოსწავლეთა გონებრივი მოქმედიანობის ინტენსივობა. ისინი თავისუფლად იყენებდნენ ისტორიულ ცნებებს. ლექსიკური მარაგი შესამჩნევად გაეზარდათ, ახლა უკვე შედარებით დახვეწილი და ლოგიკური თხრობის უნარი ახასიათებდათ. აღსანიშნავია მოსწავლეებში გამომუშავებული სწრაფი აზროვნების უნარი, ამა თუ იმ საკითხის მიზეზ-შედეგობრივ კავშირში გააზრება. მათი ცნობიერება არა მარტო შესწავლილი საკითხების გარშემო ტრიალებდა, არამედ მრავალ დამატებით, ადრე შესწავლილ საკითხებსაც მოიცავდა. აღსანიშნავია, რომ წარმოდგენილ გაკვეთილებზე შედარებით ხშირად იქმნებოდა პრობლემური სიტუაციები, ვიდრე VII ან VIII კლასებში სასწავლო წლის დასაწყისში. წამოჭრილი პრობლემური საკითხები რთული იყო და მოსწავლეებს შექმნილ პრობლემურ სიტუაციებში სააზროვნო ოპერაციების ჩატარება უწევდათ იმ წინააღმდეგობათა გადალახვისათვის, რომლებიც აღნიშნულ საკითხთა გადაწყვეტას თან ახლდა.

წარმოდგენილ გაკვეთილებზე შექმნილი პრობლემური სიტუაციების ოდენობას თვით განსახილველი საკითხების სირთულეც განაპირობებდა. დაკვირვება ცხადყოფს, რომ როგორც სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენება, ასევე მისი წარმართვის ნორმალიზაცია დიდადაა დამოკიდებული განსახილველ საკითხზე. ეს გარემოება კი თვით მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს, ე. ი. რამდენად შესაძლებელია ამა თუ იმ საკითხთან დაკავშირებით პრობლემურობის გამოყენება. მანვე უნდა განსაზღვროს თვით გაკვეთილზე შექმნილი პრობლემური სიტუაციები რამდენად მისაწვდომია მოსწავლეთათვის, რა მიმართულება უნდა მიეცეს კამათს. გარკვეულ შემ-

თხვევაში, როცა წარმოშობილი პრობლემა მოსწავლეთათვის ძნელად გადასალახავია, მასწავლებელი კამათში უნდა ჩაერიოს და თვით გაკვეთილის მსვლელობასაც სხვა მიმართულება მისცეს.

მას შემდეგ რაც მოსწავლეებში სწავლების პრობლემურობისათვის საჭირო ჩვევებს განვაავითარებთ, შესაძლებლობა იქმნება სხვა, უფრო რთული სახის სამუშაოთა ჩატარებისათვის. მზედველობაში გვაქვს გაკვეთილზე ისტორიული დოკუმენტის, ლიტერატურული ნაწარმოებიდან მოტანილი მონაკვეთის, ტექნიკურ საშუალებათა გამოყენება. ყველა ამ შემთხვევაში გაკვეთილზე მასწავლებლის მიერ წარმოდგენილ უნდა იქნეს ისეთი მასალა, რომლის არსი მოსწავლეთა მონაწილეობით იქნება ახსნილი.

ზემოთ განხილული იყო იმ გაკვეთილების მონაკვეთები, სადაც პრობლემური სიტუაციები ძირითადად მოსწავლეთა მიერ დაყენებული საკითხების შედეგად იქმნებოდა მსჯელობის პროცესში. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს შესასწავლი მასალის შინაარსის ახსნაში მოსწავლეთა მონაწილეობის მიღებასთან. ჩვენ პრობლემურობის შინაარსი ასე გვესმის და სწავლების პროცესში მისი გამოყენების მნიშვნელობაც სწორედ ამაშია. ამ დროს ხდება მოსწავლეთა გონებრივი მოქმედებების გააქტიურება; თვით გაკვეთილის პროცესი შემოქმედებითი ხასიათისაა და მოსწავლეთათვის საინტერესო. როგორც შესასწავლი, ისე ახალი მასალის შინაარსი ძირითადად გაკვეთილზევეა მოსწავლეთა მიერ გაცნობიერებული და ამდენად ისინი შინ დავალების შესრულებისათვის საგრძნობლად განტვირთული არიან.

ამასთანავე უნდა აღვნიშნოთ ის გარემოებაც, რომ ზემოთ მოტანილი მაგალითები არ მიგვაჩნია აუცილებლობად და დოგმად. თვით სწავლება, როგორც ცნობილია, შემოქმედებითი პროცესია, რომელიც გარკვეულ შემთხვევებში სწავლების სხვადასხვა გზას ან მეთოდს მოითხოვს. ამიტომ არც მოტანილი მაგალითები შეიძლება ჩაითვალოს პრობლემურობის ერთადერთ სახეობად. ჩვენ ვიზიარებთ პედაგოგიურ ლიტერატურაში გამოთქმულ მოსაზრებას, რომ გაკვეთილი ყოველთვის თავიდან ბოლომდე პრობლემურობით შეიძლება არც წარიმართოს. შეიძლება მან გაკვეთილის გარკვეული მონაკვეთი დაიკავოს. ან იგი შესასწავლი მასალის განმტკიცებისათვის გამოვიყენოთ და სხვ. რა თქმა უნდა, ყველა აღნიშნული

შემთხვევა მოსწავლეებში პრობლემურობისათვის საჭირო ჩვევების გამომუშავებას გულისხმობს, გაკვეთილზე პრობლემურობის გამოყენების ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი ვარიანტი შესასწავლ საკითხთან დაკავშირებით თვით მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს. მასწავლებელი სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენების დროს მზად უნდა იყოს, აგრეთვე, სხვა მოულოდნელი შემთხვევისათვისაც. შესაძლებელია მსჯელობისას ისეთი პრობლემური სიტუაციაც შეიქმნას, რომლის დაძლევა მოსწავლეთა ძალას აღემატება. მაგალითად, ახალი ისტორიის სწავლებისას უტოპიური სოციალიზმის წარმომადგენლებზე მსჯელობის დროს ერთ-ერთმა მოსწავლემ წამოჭრა ასეთი საკითხი: „იმ დროს, როდესაც ფრანგი განმანათლებლები სოციალიზმს ქადაგებდნენ, ინგლისსა და საფრანგეთში ხომ კაპიტალისტური წყობილება იყო დამყარებული. კაპიტალიზმის დროს კი საწარმოო ძალები იმდენად განვითარებულია, რომ მას შეუძლია შექმნას მატერიალური დოვლათის ისეთი მარაგი, რომელიც საზოგადოებრივ განაწილებას დაექვემდებარება. და თუ ეს ასეა, რატომ იყო სოციალიზმის დამყარება შეუძლებელი, რატომ ეწუწოდებთ ამ იდეებს უტოპიურს?“

საკითხი ძალზე საინტერესოა, მაგრამ აშკარაა, მოსწავლეები წინააღმდეგობის გადალახვას ცოდნის იმ მარაგით, რაც მათ გააჩნდათ, ვერ შეძლებდნენ. ამიტომ მასწავლებელი იძულებული გახდა განემარტა კაპიტალიზმის განვითარების იმჟამინდელი ეტაპის შინაარსი, მარქსისტული შეხედულება უტოპიური სოციალიზმის შესახებ, სოციალიზმში გადასვლისათვის საჭირო წინამძღვრების შინაარსი, მათი წარმოშობის პირობები და სხვ. მაშასადამე, გაკვეთილი, რომლის ჩატარება მასწავლებელს პრობლემურობით ჰქონდა გათვალისწინებული, სულ სხვა, ლექციური მეთოდით წარიმართა, რაც შექმნილმა პრობლემურმა სიტუაციამ განაპირობა.

იმ დადებით მხარეებთან ერთად, რის შესახებაც ზემოთ გვქონდა საუბარი, სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენებამ შეიძლება გარკვეული ხარვეზებიც წარმოშვას, თუ კი მხედველობის გარეშე დავტოვებთ კლასის პასიურ მოსწავლეთა ნაწილს. პრობლემურობა სწავლებაში მაშინ გაამართლებს თავის დანიშნულებას, თუ მუშაობაში მოსწავლეთა მთელ კოლექტივს ჩავაბამთ. ეს შეიძლება არ მოხერხდეს სწავლებაში პრობლემურობის დანერგვის პირველ

ეტაპზე, მაგრამ შემდგომ მას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს. პრობლემური საკითხების განსჯის პროცესში ყველა მოსწავლეს უნდა ეძლეოდეს მონაწილეობის მიღების შესაძლებლობა. ასე რომ, იგი მთელი კლასის მოსწავლეთა აზროვნებითი შემოქმედების პროცესი უნდა იყოს. პრობლემური საკითხის გადაწყვეტისას, თუ ცალკეული მოსწავლეები მიიღებენ მონაწილეობას ან მოსწავლეების და რამდენიმე მოსწავლის დიალოგით გადაწყდება იგი, მაშინ მოსწავლეთა პასიური ნაწილი დამხმარეთა როლში გამოვა, ან ზოგიერთები, რომლებიც ნაკლებად ან სრულებით არ მიიღებენ მონაწილეობას, შეიძლება საერთოდ ვეღარ ჩაებან მუშაობაში.

დაკვირვებამ ისიც ცხადყო, რომ სწავლების პრობლემურობით წარმართვისას, მუშაობაში ებმებიან ადრე პასიურად მოაზროვნე და აკადემიური ჩამორჩენილობის მქონე მოსწავლეები.

სათანადო ჩვევების დანერგვის შემდეგ თითქმის მთელი კლასის მოსწავლეები მზად არიან მსჯელობაში მონაწილეობის მისაღებად. მაგრამ შეიძლება ერთ გაკვეთილზე მოსწავლეთა ერთი ნაწილი უფრო აქტიური იყოს, მეორეზე მეორე ნაწილი.

მოსწავლეების როლი პრობლემურობით სწავლების დროს, ისე როგორც ყოველთვის, დიდია. ამჟერადაც განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სწავლების პროცესის ორგანიზაციას, მოსწავლეთა ინდივიდუალური თვისებებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებას, მათდამი სწორად მიდგომას.

სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენებისას უწინარეს ყოვლისა მოსწავლეთა ინტელექტუალური აქტივობას ვავითარებთ. მოსწავლეთა მიერ ამ გზით მიღებული ცოდნა შთამბეჭდავი და მყარია. რა თქმა უნდა, მოსწავლეთა მიერ მიღებული ცოდნის განმტკიცება შემდგომაც უნდა მოვახდინოთ. შემოქმედება ისიც, რომ სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენებით ათვისებული ცოდნის განმტკიცება გაცილებით გაადვილებულია. შემოქმედებითად ათვისებული ცოდნა თავისთავად ხელს უწყობს ახალი თემებისა და საკითხების დამუშავებას. მაგალითად, საცდელი კლასის მოსწავლეებს საკონტროლო კლასის მოსწავლეებთან შედარებით, გაცილებით გაუადვილდათ X კლასში საზოგადოებათმცოდნეობის კურსით გათვალისწინებულ საკითხებში გარკვევა. აღნიშნული კლასის მოსწავლეთა ინტელექტუალური აქტივობა უკვე იმ დონეზე იყო, რომ ისინი

მზად იყვნენ რთული საკითხებით შექმნილი სააზროვნო წინააღმდეგობათა გადასალახავად.

განმავითარებელი სწავლების ზემოთ წარმოდგენილი ფორმის გამოყენებამ მსგავსი შედეგი მოგვცა სხვა კლასებშიც. დაკვირვებათა ამ შედეგების მიხედვით თუ ვიმსჯელებთ, სწავლებაში პრობლემურობის გამოყენება გამართლებულად უნდა მივიჩნიოთ და მან დღემდე არსებულ სწავლების გზებისა და მეთოდების გვერდით კუთვნილი ადგილი უნდა დაიკავოს.

განმავითარებელი სწავლების ერთ-ერთ ფორმად დღეისათვის მიჩნეულია აგრეთვე, შემეცნებითი ამოცანა, რომელიც ისტორიულ ამბავს ან მოვლენას უნდა აღნუსხავდეს. შემეცნებითი ამოცანის ანალიზით მოსწავლეები ამა თუ იმ მოვლენის მიზეზ-შედეგობრივ კავშირებს აღგენენ, აკეთებენ დასკვნებს და განზოგადებებს. ამდენად, დამოუკიდებელი ლოგიკური მსჯელობის შედეგად ისინი ახალ ცოდნას იძენენ, რაც მათი აზროვნების განვითარების მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს.

გარკვეული თემის შესწავლის პროცესში ან შესწავლილი საკითხის მოსწავლეთა მიერ სათანადოთ გააზრებისა და განმტკიცებისათვის მასწავლებელს თვით შეუძლია შემეცნებითი ამოცანის შემუშავება. მაგალითად, XIX საუკუნის რუსეთში გატარებული ბურჟუაზიული რეფორმების შესწავლის შემდეგ მოსწავლეთა წინაშე შემდეგი სახის შემეცნებითი ამოცანა შეიძლება წარმოვადგინოთ: „XIX საუკუნის მეორე ნახევრის რუსეთში, ბურჟუაზიული რეფორმების გატარების შემდეგ, კაპიტალიზმი სწრაფად განვითარდა. მაგრამ მისი განვითარების გზაზე გაჩნდა შემაფერხებელი ფაქტორები. განსაზღვრეთ აღნიშნული ფაქტორები და დაგვისაბუთეთ — რა შემთხვევაში მოხდებოდა XIX საუკუნის მეორე ნახევრის რუსეთში კაპიტალიზმის უფრო სწრაფი განვითარება?“

წარმოდგენილ შემეცნებით ამოცანას შეიძლება რომელიმე მოსწავლემ გასცეს პასუხი ან შესაძლოა იგი მსჯელობის საგნად იქცეს, რომელიც გარკვეულ დასკვნებს და განზოგადებებს მოითხოვს.

რა თქმა უნდა, სწავლებაში შემეცნებითი ამოცანის გამოყენება ისევე მოითხოვს მოსწავლეთა გარკვეულ ცოდნას და მათში სათანადო ჩვევების დანერგვას, როგორც პრობლემურობა.

დასასრულს, საპიროდ მიგვაჩნია ერთ მნიშვნელოვან საკითხსაც შევეხოთ, რაც უდავოდ გასათვალისწინებელია.

განმავითარებელი სწავლების ფორმების შეტანა და დანერგვა, თუნდაც სხვადასხვა სახით, რამდენიმე საგნის სწავლებაში ერთდროულად უნდა ხდებოდეს. ასეთ შემთხვევისას სათანადო ჩვევების დანერგვა მოსწავლეებში უფრო სწრაფად ხერხდება. როგორც გამოცდილებამ გვიჩვენა, როცა პრობლემურობა მხოლოდ ისტორიის სწავლებაში დანერგეთ, მოსწავლეებმა სხვა საგნის მასწავლებლებთანაც მოითხოვეს მსგავსი მუშაობის ჩატარება.

განმავითარებელი სწავლების ზემოთ წარმოდგეხილი ფორმები ყველა დისციპლინის სწავლებაში გამოიყენება, ოღონდ საგნის სპეციფიურობის გათვალისწინებით. მაგალითად, სათანადო ჩვევების დანერგვით, შეიძლება იგი ლიტერატურის, გეოგრაფიისა და სხვა საგნების სწავლებისას გამოვიყენოთ.

რა წავიკითხოთ

1. А. М. М а т ю ш к и н, Проблемные ситуации в мышлении и обучении, М., 1972, (სარეკომენდაციო ლიტერატურა იხ. აღნიშნული წიგნის დანართი, გვ. 197—207).
2. В. О к о н, Основы проблемного обучения. М., 1968.
3. М. Н. С к а т к и н, Основные проблемы современной дидактики, М., 1971.
4. ჟურნალი — „ისტორია, საზოგადოებათმცოდნეობა, გეოგრაფია სკოლაში“, 1969, №4, 1971, №2, 1972, № 1, №2, № 4, 1973, №3, 1974, № 3, 1975, № 2.

Свином Викторovich Гамсахурдиа
Манана Калистратовна Кобахидзе

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ

(на грузинском языке)

Издательство Тбилисского университета
Тбилиси 1975

რედაქტორი გ. საჭაია.

გადაეცა წარმოებას 8/IX-75
ხელმოწერილია დასაბეჭდად 18/XI-75
ჭაღალდის ფორმატი 60×84/16
ნაბეჭდი თაბახი 3
სააღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 2,36
ფასი 14 კაბ.

შეკ. 1465

უბ 06555

ტირ. 2000

თბილისის უნივერსიტეტის სტამბა, თბილისი 380028, ი. ჭავჭავაძის პროსპექტი. 1.
Типография Тбилисского университета, Тбилиси, 380028, пр. И. Чавчавадзе, 1.