

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
განათლების ფაკულტეტი
პედაგოგიურ მეცნიერებათა დეპარტამენტი

ნანა ფუტკარაძე

მხატვრული ტექსტის ანალიზი, როგორც დაწყებითი კლასების
მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალება

სპეციალობა - ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების მეთოდოლოგია

დისერტაცია

წარმოდგენილი განათლების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად

მეცნიერ-ხელმძღვანელები:

*ნანა მაკარაძე - პედაგოგიკის მეცნიერებათა კანდიდატი
ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო
უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტის
ასოცირებული პროფესორი*

*ინგა შამილიშვილი - ფილოლოგიის მეცნიერებათა
კანდიდატი, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო
უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა
ფაკულტეტის ასოცირებული პროფესორი*

ბათუმი

2017

მხატვრული ტექსტის ანალიზი, როგორც დაწყებითი კლასების
მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალება

გეგმა

შესავალი ----- 3

I თავი. მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური საფუძვლები

§1. ინტელექტი და მისი განმსაზღვრელი ფაქტორები ----- 16

§2. აზროვნება, როგორც ინტელექტუალური განვითარების საშუალება ----- 29

§3. ლოგიკურ-ანალიტიკური, შემოქმედებითი და კრიტიკული აზროვნების განვითარების ძირითადი საფუძვლები ----- 53

II თავი. მხატვრული ტექსტის ანალიზის როლი მოსწავლეთა ინტელექტის განვითარებაში

§1. მხატვრული ტექსტის ანალიზი, როგორც დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალება ----- 85

§2. განსხვავებული ჟანრის ტექსტების ანალიზის სწავლების მეთოდები ქართული ენისა და ლიტერატურის გაკვეთილებზე დაწყებით კლასებში ----- 108

III თავი. დაწყებით კლასებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის საშუალებით მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების კვლევა

§1. ბავშვებში ცნებითი და ლოგიკური აზროვნების, მსჯელობისა და დასკვნის უნარის განვითარება (II-IV და V-VI კლასებში) ----- 145

§2. დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების მიზნით მხატვრული ტექსტის ანალიზის გამოყენების კვლევა ----- 171

დასკვნები და რეკომენდაციები ----- 209

გამოყენებული ლიტერატურის სია ----- 218

შესავალი

თემის აქტუალობა: ბავშვის განვითარება რთული და ხანგრძლივი პროცესია, რომელზეც მრავალი გენეტიკური და გარემო ფაქტორი ახდენს გავლენას. თეორიების უმრავლესობა განვითარებას განიხილავს ეტაპობრივ პროცესად, რომელიც წინასწარ განსა-

ზღვრული საფეხურების მიხედვით მიმდინარეობს. ყოველ მომდევნო საფეხურზე გადასვლა დამოკიდებულია მისი წინმსწრები საფეხურისთვის შესაბამისი უნარების ათვისებაზე. კონკრეტული ჩვევისა და უნარების ათვისების საფუძველზე, ჩვენ შეგვიძლია ვიმსჯელოთ ბავშვის განვითარების შესახებ. იმის მიხედვით, თუ როდის ჩნდება გარკვეული უნარები, მაგალითად, როდის იწყებს ბავშვი სიარულს, ლაპარაკს და ა. შ., ჩვენ ვაკეთებთ დასკვნას ბავშვის განვითარების დონის შესახებ. ანუ ჩვენთვის მნიშვნელოვანია განვითარების ინდიკატორების ცოდნა და დრო (ასაკი), როდესაც მოსალოდნელია მოცემული ჩვევის ათვისება. მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ ამა თუ იმ ჩვევის თუ უნარის ათვისება ყველა ბავშვთან ერთი და იგივე დროს არ ხდება. მაგალითად, ზოგიერთი ბავშვი ერთი წლის ასაკში უკვე წინადადებებით ლაპარაკობს, ზოგიერთი კი მხოლოდ ცალკეულ სიტყვებს ამბობს. რა თქმა უნდა, ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვის განვითარება ნორმას არ შეესაბამება. ბავშვთა პოპულაცია განვითარების ინდივიდუალური ვარიაბელობით ხასიათდება, თუმცა თითოეული ინდიკატორისთვის (ჩვევისთვის, უნარისთვის) არსებობს დროითი საზღვრები, რომლის განმავლობაშიც მოსალოდნელია მოცემული უნარის განვითარება.

ბავშვის განვითარების დონის შესახებ მსჯელობისას, ხშირ შემთხვევაში გადამწყვეტია ბავშვის გარემოს გათვალისწინება: გარდა იმისა, რომ სხვადასხვა კულტურაში განსხვავებული ნორმები არსებობს, ბავშვები სხვადასხვაგვარ ოჯახებში იზრდებიან და მათი გარემო მეტ-ნაკლებად განსხვავებულია. არსებობს ე. წ. უნივერსალური ცვლილებები, რომელიც ბავშვებში მათი კულტურული, ეთნიკური, რელიგიური და სოციალური კუთვნილებისაგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობს. მაგალითად, 2-3 თვის ასაკში ყველა ბავშვი იწყებს გაღიმებას ნაცნობი სახეების დანახვისას, 1 წლისთვის - ამბობს პირველ სიტყვებს, 13 თვისთვის - იწყებს სიარულს და ა. შ. უნივერსალური ცვლილებების გვერდით, არსებობს განვითარების ინდივიდუალური განსხვავებები. მაგალითად, ერთნი ადვილად სწავლობენ მათემატიკას, მეორენი - ხატვას და ა. შ. ეს ცვლილებები პროგრესირდება, იწვევს ორგანიზმის განვითარებას და ფუნქციონირების გამრავალფეროვნებას. მაგალითად, ბავშვის მეტყველების განვითარება იწყება ლულუნით, შემდეგ ერთ-ორ სიტყვიანი წინადადებების წარმოთქმით, ბოლოს კი სრულდება რთული წინადადებებისა და აზრების გადმოცემით.

ბავშვის ნორმალურ განვითარებაზე გენეტიკური ფაქტორებიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს. კვლევებმა დაადგინა, რომ მრავალ ფსიქოლოგიურ მახასიათებელს

და მათ შორის ინტელექტსა და ტემპერამენტს, თუმცა ნაწილობრივ, მაგრამ მაინც გენეტიკური ფაქტორები განაპირობებენ. თუმცა, გენეტიკური და ბიოლოგიური ფაქტორების შემდეგ, ბავშვის შემდგომ განვითარებაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ის სოციალური გარემო, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს, იზრდება, სწავლობს და ვითარდება. ოჯახური ურთიერთობები ბავშვს აძლევს საშუალებას შეიმუშაოს საკუთარი შეხედულებები, ნორმები, განწყობა და იდეები. გარშემომყოფებთან ბავშვის საუბარი, მისი პიროვნული განვითარებისთვის უმნიშვნელოვანეს ფაზას წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ვერბალური (სიტყვიერი) ურთიერთობები, არამედ ემოციების გაცვლა - მიმიკის, ქესტების მეშვეობით.

ვინაიდან ჩვენი ინტერესის სფეროს დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების ერთ-ერთი ყველაზე ალტერნატიული გზის - ტექსტის ანალიზის კვლევა წარმოადგენს, ამდენად წინამდებარე ნაშრომში სწორედ ამ ასაკობრივ საფეხურზე ბავშვის ინტელექტის განვითარების გზებსა და საშუალებებზე ვაკეთებთ ძირითად აქცენტს.

სასკოლო ასაკში მოზარდის ინტელექტის ზრდას მრავალი ფაქტორი უწყობს ხელს. შეიძლება ითქვას, ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული ყველა სასწავლო დისციპლინა, ბუნებრივია, სწორედ მოსწავლეთა ინტელექტის განვითარებაზეა ორიენტირებული და თავის წილ გავლენას ახდენს მისი აზროვნების დონეზე. რთული სააზროვნო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება ეროვნული სასწავლო გეგმის მნიშვნელოვანი მიზანია, რომელიც გულისხმობს მოსწავლეებში კრიტიკული, შემოქმედებითი და რეფლექსური აზროვნების განვითარებას. აზროვნების ამოქმედების დროს მოსწავლე ნასწავლ მასალას კი არ იზეპირებს, არამედ იაზრებს, რაც ხდის მას უფრო გამჭრიახს და მისი აქტიურობა სასწავლო პროცესში იზრდება. მოსწავლეებში მაღალი სააზროვნო უნარების განვითარებაში მნიშვნელოვანი დახმარების გაწევა შეუძლია დ. პერკინსის ეფექტური სწავლების პრინციპების ცოდნასა და სწავლასწავლების პროცესში მათ გათვალისწინებას. დავით პერკინსის აზრით, განათლების მთავარი მიზანი უნდა იყოს მიღებული ცოდნის შენარჩუნება, მისი კარგად გაგება-გააზრება და ცოდნის აქტიური გამოყენება. განათლების მეცნიერებაში მიღებულია აზრი, რომ მოსწავლეები ჯერ იძენენ ცოდნას და შემდეგ იწყებენ ფიქრს, ხოლო პერკინსის აზრით, მოსწავლეები მაშინ იძენენ ცოდნას, როცა სწავლის პროცესში ხდება მისი გააზრება. მაშასადამე, „აზროვნება კი არ მოსდევს ცოდნას, არამედ ცოდნა მოს-

დევეს აზროვნებას“ (სააზროვნო უნარების... http://tpdc.gov.ge/uploads/pdf_documents/-saazrovn%20unarebi.pdf)

ჩვენი ინტერესის საგანს უმცროსი სასკოლო ასაკი ანუ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი განათლების საფეხური წარმოადგენს. წინამდებარე ნაშრომში ჩვენ იმ საშუალებების განხილვა-ანალიზით შემოვიფარგლებით, რომლებიც დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების გზით მისი ინტელექტის ზრდას უწყობს (ან უნდა უწყობდეს) ხელს. მათ შორის, პირველ რიგში, ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლება უნდა დასახელდეს. ეროვნული სასწავლო გეგმის თანახმად, „ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტის ბირთვს წარმოადგენს ენა, როგორც პიროვნების თვითგამოხატვის, აზრის ჩამოყალიბებისა და გადაცემის საშუალება. ენობრივი უნარ-ჩვევები უნდა წარმოვიდგინოთ არა როგორც მათი შემთხვევითი ნაკრები, არამედ როგორც ერთი მთლიანი სისტემა. მან ხელი უნდა შეუწყოს პიროვნების პირადი, ცხოვრებისეული, სოციალური თუ პროფესიული სირთულეების დამოუკიდებლად დაძლევის პროცესს, ვინაიდან ქართული ენა მხოლოდ ერთ-ერთი სასწავლო საგანი კი არ არის, არამედ, სხვა საგნებისაგან განსხვავებით, სწავლების ენაა, ყველა დანარჩენი საგნის შესწავლის საშუალებაა“ (ესგ, 2011-2016).

ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების მიზნებსა და ამოცანებში ვკითხულობთ: „პიროვნების საერთო კულტურა, საკომუნიკაციო და პროფესიული უნარ-ჩვევები სწორედ მშობლიური ენის საფუძველზე ყალიბდება. ის ქმნის იმ ძირითად ბაზისს, რომელსაც ეფუძნება ადამიანის თავისუფალი განვითარების მთელი შემდგომი პროცესი. სწორედ ამის გათვალისწინებით განისაზღვრება ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების ძირითადი მიზნები:

- განუვითაროს მოზარდს ძირითადი სამეტყველო უნარები (წერა, კითხვა, მოსმენა, საუბარი);
- გამოუმუშაოს წერითი და ზეპირი მეტყველების კულტურა;
- განუვითაროს საკუთარი აზრის ლოგიკური თანამიმდევრობით გამოთქმისა და სხვადასხვა დანიშნულების წერილობითი ტექსტის შექმნის უნარი;
- ჩამოუყალიბოს დამოუკიდებელი, შემოქმედებითი და რეფლექსური აზროვნების უნარი;

- შეაყვაროს კითხვა; გამოუმუშაოს ლიტერატურის, როგორც სიტყვის ხელოვნებისა და კულტურის ფაქტის, აღქმისა და გაცნობიერების უნარი;
- გააცნობიერებინოს ეროვნული და ზოგადსაკაცობრიო კულტურა, როგორც ცვლილებისა და განვითარების მუდმივმოქმედი პროცესი (ესგ, 2011-2016).

საგანმანათლებლო მიზნებიდან გამომდინარე, ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლება სკოლაში ითვალისწინებს კონკრეტული ამოცანების გადაჭრას. ამგვარ ამოცანებს წარმოადგენს:

- კალიგრაფიული კულტურის გამომუშავება;
- ლექსიკური მარაგის შევსება-გამდიდრება;
- აზრის ცხადად, ლაკონიურად, მკაფიოდ და მწყობრად გამოხატვის უნარის ჩამოყალიბება;
- მსჯელობის უნარის განვითარება;
- სააზროვნო მოქმედებათა (ანალიზი, შედარება, განზოგადება) განვითარება ენობრივ (ტექსტობრივ) საფუძველზე;
- ფუნქციურად და შინაარსობრივად მრავალფეროვანი ტექსტების შესწავლისა და გააზრების უნარის ჩამოყალიბება;
- ტექსტებთან შემოქმედებითი (თავისუფალი) დამოკიდებულების გამომუშავება;
- დისკუსიებში მონაწილეობა, მონოლოგიური და დიალოგიური მეტყველების უნარ-ჩვევათა ჩამოყალიბება;
- ტექსტის ანალიზის უნარის განვითარება;
- საგანმანათლებლო მიზნით სხვადასხვა რესურსით (ლექსიკონები, ბიბლიოთეკა, ინტერნეტი და სხვ.) სარგებლობა;
- სამეტყველო ეტიკეტის ნორმების დაცვა;
- ტექსტის აგების კანონზომიერების გათვალისწინებით ტექსტის შექმნა;
- მიზნობრივი ამოცანის შესატყვისი სტილით წერა და მეტყველება;
- ორთოგრაფიული და პუნქტუაციური ნორმების სათანადოდ გამოყენება;
- სხვადასხვა სახის, სტილისა და ჟანრის ტექსტების ანალიზისა და შექმნის უნარის გამომუშავება;

- მწერლის შემოქმედების გააზრება სუბიექტური (მწერლის ცხოვრების მნიშვნელოვანი ფაქტები და მომენტები) და ობიექტური (ეპოქის ზოგადი კონტექსტი) ფაქტორების გათვალისწინებით;
- ლიტერატურულ ნაწარმოებში ასახული პრობლემატიკის მიმართ საკუთარი დამოკიდებულების გამოხატვა, პიროვნული პოზიციის ჩამოყალიბება და მისი არგუმენტირება;
- ლიტერატურულ ნაწარმოებებში ასახული ფასეულობების აღქმა-გააზრება და მათ მიმართ საკუთარი დამოკიდებულების გამოხატვა;
- ქართული და მსოფლიო ლიტერატურული პროცესებისა და უნივერსალური ლიტერატურული თემების ურთიერთკავშირის გააზრება.

„დაწყებითი სწავლება მოიცავს ექვსწლიან ციკლს. სკოლის ეს პერიოდი მოითხოვს სწავლების ამოცანების წარმოდგენას ინტეგრირებული, კოორდინირებული სახით. ამდენად, ამ შემთხვევაში წამყვანი პრინციპია საგნის (ენისა და ლიტერატურის) შინაარსობრივი ერთიანობა“ (ესგ, 2011-2016).

ეროვნული სასწავლო გეგმის ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნობრივი პროგრამის თანახმად, დაწყებითი საფეხურის დასრულების შემდეგ მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

ა) ინფორმაციის გაგება, ანალიზი და შეფასება:

- სხვადასხვა ტიპის ტექსტების მოსმენა და გადმოცემა;
- წაკითხული წინადადებებისა და ტექსტის კონსტრუირება;
- სხვადასხვა სახის ტექსტების შეგნებულად და გააზრებულად კითხვა;
- ტექსტებში მოცემული გრამატიკული კონსტრუქციების გამოყოფა და სათანადო ინტერპრეტაციით წარმოდგენა;
- მისთვის ნაცნობ თემებზე სხვადასხვა ხასიათის ტექსტების გამართულად წერა;
- გრამატიკის, ორთოგრაფიის, პუნქტუაციის პრაქტიკულად აუცილებელი მინიმუმის შეგნებულად გამოყენება.

ბ) ენის კომუნიკაციური ასპექტების გაგება-გამოყენება:

- სხვადასხვა სამეტყველო სიტუაციაში ადეკვატურად რეაგირება;
- კამათის, დისკუსიისა და მსჯელობის სტრატეგიების გამოყენება;

- საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევების კორექცია და დახვეწა კომუნიკაციის ეტიკეტური ნორმების მიხედვით;
- კითხვის ძირითადი სტრატეგიების დაუფლება;
- სხვადასხვა ხასიათის, მიზნისა და დანიშნულების წერილობითი ტექსტების შეთხზვა.

გ) მხატვრული ტექსტის გაგება და თვითგამოხატვა:

- სხვადასხვა ლიტერატურული ჟანრის ტექსტების მოსმენა, წაკითხვა და საკუთარი ემოციებისა და აზრის გამოხატვა;
- მოსმენილი ან წაკითხული მხატვრული ნაწარმოების დაკავშირება პირად გამოცდილებასთან;
- ტექსტის ეპიზოდების ერთმანეთთან დაკავშირება და მთავარი თემის განსაზღვრა;
- გმირის საქციელის შეფასება;
- მხატვრულ-გამომსახველობითი ხერხების ამოცნობა და მათი ფუნქციის ახსნა;
- მხატვრული ტექსტების შექმნა;
- საკუთარი ინტერესების მიხედვით საკითხავი ლიტერატურის შერჩევა (ესგ, 2011-2016).

მშობლიური ენის სწავლება დაწყებით საფეხურზე ემსახურება თვითგამოხატვისათვის აუცილებელი ენობრივი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას სწავლების ყველა ძირითადი (ზეპირმეტყველების, კითხვისა და წერის) მიმართულებით. ამავე დროს, ეს პროცესი გულისხმობს იმ მინიმალური ლინგვისტური კომპეტენციის ფორმირებას, რომელიც ენის პრაქტიკული გამოყენების თვალსაზრისით არის აქტუალური და შეესაბამება მოსწავლის ინტელექტუალურ შესაძლებლობებსა და ინტერესებს.

ბუნებრივია, ეროვნული სასწავლო გეგმის დაწყებითი საფეხურის ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნობრივი პროგრამის შედეგებიდან გამომდინარე, თანაბრად მნიშვნელოვანია ინფორმაციის გაგება, ანალიზი და შეფასება, ენის კომუნიკაციური ასპექტების გაგება-გამოყენება, მხატვრული ტექსტის გაგება და თვითგამოხატვა. დაწყებითი განათლების საფეხურზე საკმაოდ მნიშვნელოვანია ინფორმაციისა და საკუთარი აზრის წერილობითი გადმოცემა. წერის კულტურის ჩამოყალიბება პიროვნების ინტელექტუალური შესაძლებლობების რეალიზაციის აუცილებელი პირობაა. მოსწავლემ უნდა შეძლოს ინდივიდუალური შემოქმედებითი უნარის გამოვლენა და

განვითარება, აზრებისა და დამოკიდებულებების გამოხატვის ენობრივ-სტილისტური საშუალებების დაუფლება, მიზნის შესაბამისი სტრატეგიების გამოყენება (წინასწარი გეგმის შედგენა, საკვანძო სიტყვების შერჩევა, „შავი“ ხელნაწერის გასწორება-რედაქტირება და ა. შ.). მოსწავლე უნდა დაეუფლოს აზრის წერილობით ჩამოყალიბების უნარ-ჩვევებს, აგრეთვე მკაფიო ხელწერას, მართლწერისა და პუნქტუაციის სავალდებულო ნორმებს.

უმცროს სასკოლო ასაკში მოსწავლეთა ინტელექტის განვითარების საუკეთესო საშუალებას მხატვრული ტექსტის გაგება და თვითგამოხატვა წარმოადგენს. ეროვნული სასწავლო გეგმის თანახმად, სწავლების ამ ეტაპზე, მოზარდთა ასაკობრივი ფსიქოლოგიისა და ინტელექტუალური შესაძლებლობების გათვალისწინებით, უნდა მოხდეს შედარებით რთული და მრავალფეროვანი ლიტერატურული მასალის შერჩევა. შერჩეულმა მხატვრულმა ტექსტებმა ხელი უნდა შეუწყოს მოზარდთა დამოუკიდებელი, შემეცნებითი, შემოქმედებითი და მხატვრულ-ესთეტიკური გემოვნების განვითარებას.

ლიტერატურული ტექსტები უნდა გამოირჩეოდეს აქტუალური (როგორც მხატვრული, ისე ყოფითი თვალსაზრისით) პრობლემატიკით, რათა მოზარდს მიეცეს მისთვის მნიშვნელოვან და საინტერესო საკითხებზე მსჯელობის, განსხვავებული თვალსაზრისის გამოთქმის საშუალება. განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს სხვადასხვა ეპოქის ლიტერატურული ტექსტებს, რომლებიც მოზარდთათვის თვალსაჩინოს გახდის ლიტერატურაში ასახული კონკრეტული პრობლემის სხვადასხვა კულტურულ კონტექსტში, სხვადასხვაგვარად გააზრების აუცილებლობას.

მნიშვნელოვანია ისიც, რომ მოზარდს შეექმნას გარკვეული თეორიული წარმოდგენა ლიტერატურის, როგორც სოციალურ-კულტურული ფენომენის შესახებ, შეძლოს ყოფითი რეალობისა და მხატვრული გამონაგონის ურთიერთმიმართების თავისებურებების გაცნობიერება.

იმისათვის, რომ მასწავლებელმა შეძლოს მოსწავლეებში მაღალი სააზროვნო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება, ბუნებრივია, იგი თავად უნდა ფლობდეს სათანადო უნარებს, რასაც ადასტურებს ქართულ ენასა და ლიტერატურაში (I-VI კლასი) დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი. სტანდარტის მე-14 მუხლით განსაზღვრულია დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის პროფესიული უნარ-ჩვევები ქართულ ენასა და ლიტერატურაში. კერძოდ:

- დაწყბითი საფეხურის მასწავლებელს ქართულ ენასა და ლიტერატურაში, მიმართულება ზეპირ მეტყველებაში აქვს შემდეგი პროფესიული უნარ-ჩვევები:
 - ა) სხვათა მეტყველების (მოსაზრების, დამოკიდებულების, ინფორმაციის, მოვლენის შეფასებისა და სხვა სამეტყველო აქტივობის) მოსმენა და შეფასება საკომუნიკაციო ამოცანის გათვალისწინებით;
 - ბ) საკომუნიკაციო სიტუაციის შესაბამისი მოსმენის სტრატეგიების გამოყენება (კითხვის დასმა, მოსმენილის პერიფრაზირება, ჩანიშვნა და ა. შ);
 - გ) სამეტყველო ქცევის წარმართვა სიტუაციისა და აუდიტორიის გათვალისწინებით. საკომუნიკაციო სიტუაციის შესაბამისი სამეტყველო სტრატეგიების, ვერბალური (ყურადღების მისაქცევი რიტორიკული შეკითხვები, ჩანართები, დიალოგი) და არავერბალური (მხედველობითი კონტაქტი, ჟესტიკულაცია, ხმის აწევ-დაწევა, საუბრის ტემპის შეცვლა) ხერხების ეფექტური გამოყენება;
 - დ) მართლმეტყველების წესების დაცვა, აზრის ცხადად, ლაკონურად, მკაფიოდ და მწყობრად გამოხატვა;
 - ე) ზეპირი გამოსვლის მოსამზადებელი სტრატეგიების გამოყენება (ინფორმაციის შეგროვება, ტექსტის ორგანიზება, ჩანაწერების მომზადება, ტექსტის დამახსოვრება, შესაბამისი თვალსაჩინო მასალის მომზადება, რეპეტიციის გავლა);
- დაწყბითი საფეხურის მასწავლებელს ქართულ ენასა და ლიტერატურაში, მიმართულება კითხვაში აქვს შემდეგი პროფესიული უნარ-ჩვევები:
 - ა) სხვადასხვა ტიპის, სტილისა და ჟანრის მხატვრული და არამხატვრული ტექსტების გაანალიზება შინაარსობრივი, იდეური, ფუნქციური თვალსაზრისით;
 - ბ) ტექსტის ანალიზი სტრუქტურისა და ენობრივ-გამომხატველობითი საშუალებების გათვალისწინებით;
 - გ) გამომეტყველებითი კითხვის კულტურის ფლობა.
- დაწყბითი საფეხურის მასწავლებელს ქართულ ენასა და ლიტერატურაში, მიმართულება წერაში აქვს შემდეგი პროფესიული უნარ-ჩვევები:
 - ა) წერის კალიგრაფიული კულტურის ფლობა;
 - ბ) მიზნისა და აუდიტორიის შესაბამისი სტრატეგიების შერჩევა და გამოყენება წერის პროცესში: დაგეგმვა, კომპოზიციის აგება, საკუთარი ნაწერის გადასინჯვა, რედაქტირება (ტექსტის ჩასწორება ენობრივ-სტილური თვალსაზრისით) და

კორექტირება (სასვენი ნიშნების სწორად დასმა და ორთოგრაფიული შეცდომების ჩასწორება);

- გ) სხვადასხვა ტიპის წერილობითი ტექსტის შექმნა მიზნისა და აუდიტორიის შესაბამისი მახასიათებლებისა და ენობრივი ნორმების დაცვით (წერილი, ბარათი, ინსტრუქცია, ინტერვიუ, ადმინისტრაციული ტექსტები, დარგობრივი ტექსტები და სხვა). (ქართულ ენასა და ლიტერატურაში (I-VI კლასი) დაწესებითი საფეხურის მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი, მუხლი 14).

ყოველივე ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, დაწყებით კლასებში ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების დროს მასწავლებლის ერთ-ერთ მთავარ საზრუნავსა და პროფესიულ ვალდებულებას მხატვრული ტექსტის ანალიზზე მუშაობა წარმოადგენს. მიუხედავად იმისა, ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულია, რა უნდა შეეძლოს I-VI კლასის მოსწავლეებს ქართულ ენასა და ლიტერატურაში მხატვრული ტექსტის გაგებისა და თვითგამოხატვის თვალსაზრისით, აგრეთვე, ქართულ ენასა და ლიტერატურაში (I-VI კლასი) დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი (მუხლი 14) ითვალისწინებს სხვადასხვა ტიპის, სტილისა და ჟანრის მხატვრული და არამხატვრული ტექსტების გაანალიზებას შინაარსობრივი, იდეური, ფუნქციური თვალსაზრისით და ტექსტის ანალიზს სტრუქტურისა და ენობრივ-გამომხატველობითი საშუალებების გათვალისწინებით, რეალობა ძირითად შემთხვევაში არაა მოთხოვნის შესაბამისი. ჩვენ მიზნად დავისახეთ, გვეკვლია ის გზები და საშუალებები, რომელთაც დღეისათვის დაწყებითი საფეხურის ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი იყენებს მოსწავლეებში მაღალი დონის სააზროვნო უნარების განვითარების მიზნით და რამდენად წარმოადგენს მხატვრული ტექსტის ანალიზი მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალებას.

კვლევის მიზანი და ამოცანები: წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში მიზნად დავისახეთ დაგვედგინა, რომ მხატვრული ტექსტის ანალიზი წარმოადგენს დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების ერთ-ერთ საუკეთესო საშუალებას. საამისოდ, გადავწყვიტეთ, პირველ რიგში შეგვესწავლა რა მდგომარეობაა ამ თვალსაზრისით თანამედროვე დაწყებით სკოლაში, რამდენად უთმობენ მასწავლებლები საკმარის დროს მხატვრული ტექსტის ღრმა და საფუძვლიან ანალიზს, რა მეთოდებსა და სტრატეგიებს იყენებენ ტექსტის გასაანალიზებლად და რამდენად საკმარისია ისინი სასურველი შედეგის მისაღწევად. ყოველივე ზემოთქმულიდან

გამომდინარე, ჩვენი მიზანია მხატვრული ტექსტის გასაანალიზებლად მოქნილი და ეფექტური მეთოდების შეთავაზება მასწავლებლებისათვის. ვფიქრობთ, ჩვენს მიერ ჩამოყალიბებული რეკომენდაციები მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევს მასწავლებლებს ტექსტის ანალიზის, როგორც მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალების გაცნობიერებაში, ასევე მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის ამაღლებასა და ამ პროცესის პრობლემების გარეშე წარმართვაში.

კვლევის ობიექტი: ქ. ბათუმის საჯარო და კერძო სკოლების დაწყებითი (I-VI) კლასები.

კვლევის საგანი: დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის დონის დადგენა და იმ პედაგოგიური პირობების (მოტივაცია, მეთოდი, სტრატეგია, პრაქტიკული რეალიზაციის საშუალება) გამოვლენა, რომელიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის განვითარებას და ამ გზით მათი ინტელექტის დონის ამაღლებას.

კვლევის მეცნიერული სიახლე: დაწყებითი კლასების ქართული ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელოებში შეტანილი ლიტერატურული მასალა მნიშვნელოვნად განსხვავდება სხვა ენების სახელმძღვანელოებში შეტანილი მასალისაგან. ქართულ სახელმძღვანელოებში მხატვრული ტექსტებია შეტანილი და არა ტექსტები, რომლებიც მხოლოდ ენის დაუფლების მიზნითაა შერჩეული. შესაბამისად, განსხვავებულია, მათი სწავლების პრინციპები და მეთოდოლოგია; ჩვენს მიერ ექსპერიმენტულად დადასტურდა, რომ დაწყებითი კლასებში სათანადო ყურადღება არ ექცევა მხატვრული ტექსტის ანალიზს, რაც თავისთავად ასახავს ჰპოულობს არა მხოლოდ სკოლის მაღალ საფეხურებზე, არამედ უმაღლესი განათლების საფეხურზეც კი. ჩვენ შევეცადეთ მოგვეძებნა ის პედაგოგიური პირობები (მიდგომები და სტრატეგიები), რომლებიც ხელს შეუწყობენ, ერთი მხრივ, მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის ჩამოყალიბებას მოსწავლეებში და შესაბამისად, მათ ინტელექტუალურ განვითარებას, ხოლო მეორე მხრივ - მასწავლებელს მისცემენ მიმართულებას, როგორ აამაღლონ მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარი და როგორ აქციონ ეს პროცესი მათი ყოველდღიური პედაგოგიური საქმიანობის ნაწილად. ინტელექტის შესახებ ჩატარებული კვლევების დიდი ნაწილი ორიენტირებულია ისეთი პრაქტიკული საკითხების გადაჭრაზე, როგორცაა ინტელექტის გაზომვის საუკეთესო გზების მოძებნა, თუმცა ნაკლებადაა ნაკვლევი ინტელექტის განვითარების საშუალებები და მათ

შორის, მხატვრული ტექსტის ანალიზი, როგორც მოსწავლეთა და განსაკუთრებით - უმცროსკლასელთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალება.

კვლევის მეთოდები:

- საკითხის შესახებ არსებული ლიტერატურის/წყაროების ანალიზი;
- სასკოლო სახელმძღვანელოების ანალიზი;
- საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვება (მხატვრული ტექსტის ანალიზის მდგომარეობის შესწავლის მიზნით);
- მხატვრული ტექსტის ანალიზის შედეგების შესწავლა (მოსწავლეთა პასუხების ანალიზი);
- უმცროსკლასელთა ინტელექტის დადგენა (IQ ტესტით) და მონაცემთა ანალიზი;
- ანკეტირება;
- ჩაღრმავებული ინტერვიუ მასწავლებლებთან;
- ინტერნეტ-რესურსების მოძიება, დახარისხება და გამოყენება.

კვლევის შედეგების სანდოობისთვის სქემები, ინტერვიუს კითხვები, სტატისტიკური მონაცემები, დაკვირვებისა და ანალიზის შედეგები განხილულ იქნა რესპოდენტებთან. მათი ვალიდურობის მიზნით, ცხრილების ანალიზის, ინტერვიუს, დაკვირვების შედეგები რეკომენდაციების შემუშავებამდე გაეცნო შესაბამის სამიზნე ჯგუფებს, გათვალისწინებული იქნა მათი კონკრეტული მითითებები და წინადადებები.

კვლევის მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა - ბსუ-ს ბიბლიოთეკა, აკაკი წერეთლის სახელობის ბათუმის საჯარო ბიბლიოთეკა, ინტერნეტ-რესურსები, ქ. ბათუმის N1 და N2 საჯარო სკოლების ბიბლიოთეკები, ქ. ბათუმის N1, 25, 28 საჯარო სკოლები, შპს „გორდა“ და შპს „მომავლის სკოლა“.

კვლევის ჰიპოთეზა: თუ დადასტურდა, რომ თანამედროვე დაწყებით სკოლაში ტექსტის ანალიზს სათანადო ყურადღება არ ექცევა, აღნიშნული კი თავის მხრივ შემაფერხებელ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა ინტელექტის განვითარებაზე, შესაძლებელია, გაიზარდოს მხატვრული ტექსტის ანალიზისადმი მასწავლებელთა დამოკიდებულება, მოიძებნოს მხატვრული ტექსტის ანალიზის ეფექტური სტრატეგიები და შესაბა-

მისად, დაწყებით კლასებშივე ჩაეყაროს საფუძველი მოსწავლეებში კრიტიკული, შემოქმედებითი და რეფლექსური აზროვნების უნარის ჩამოყალიბებას.

კვლევის შედეგები წარმოდგენილია ცხრილების, დიაგრამების, დასკვნებისა და რეკომენდაციების სახით, რაც ზრდის მათი პრაქტიკული გამოყენების ხარისხს. კვლევის შედეგების პერსპექტიული გამოყენების სფეროს წარმოადგენს ზოგადი განათლების დაწყებითი საფეხური. ნაშრომში წარმოდგენილი მასალები დაეხმარება, აგრეთვე, განათლების ფაკულტეტის სტუდენტებს (მომავალ მასწავლებლებს) პედაგოგიური პრაქტიკისა და მომავალი პედაგოგიური საქმიანობის პროცესში, მშობლებსა და საერთოდ განათლების სფეროთი დაინტერესებულ საზოგადოებას მომავალ თაობებში მაღალი სააზროვნო უნარ-ჩვევების გამომუშავებაში.

I თავი. მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური საფუძვლები

§1. ინტელექტი და მისი განმსაზღვრელი ფაქტორები

„ინტელექტი“ (Intellectus) ლათინური სიტყვაა და ქართულად გონიერებას, გაგებას, წვდომას ნიშნავს. თავის მხრივ, იგი ლათინური თარგმანია ბერძნული სიტყვისა „გნუს“ - გონება. ზოგიერთ ფსიქოლოგიურ კონცეფციაში ინტელექტი გაგებულია როგორც ზოგადი გონიერება, ხშირად კი მას აზროვნების სინონიმად იყენებენ. ინტელექტი არის პიროვნების თვისება, რომელიც აზროვნების უნარს, მის ფსიქოლოგიურ საფუძველს წარმოადგენს. ინტელექტის გაგება ფსიქოლოგიაში მრავალნაირია. სხვადასხვა თეორიულ საფუძველზე მდგარი ავტორი სხვადასხვანაირად განმარტავს ინტელექტს.

გემტალტფსიქოლოგიის¹ მიხედვით, ინტელექტი ახალ, უჩვეულო სიტუაციაში ეფექტური ორიენტაციის უნარია. ადამიანის განვითარება მემკვიდრეობით მიღებული ინდივიდუალური გენეტიკური მახასიათებლების, ესე იგი ბუნების და აღზრდის ერთობლიობა, მათი ურთიერთკავშირია. თავის ტვინის განვითარება დაბადებამდე, ემბრიონული პერიოდის დადგომისთანავე (ჩასახვიდან 2 კვირის განმავლობაში) იწყება და დროული ახალშობილი ქვეყანას ევლინება მილიარდობით ნეირონისგან ჩამოყალიბებული ნერვული სისტემით, რომელსაც ნორმალური ფუნქციობის უნარი აქვს. ადრეულ ასაკში კარგი აღზრდა, კარგი კვება და მზრუნველი გარემო თავის ტვინის განვითარებას სათანადო საფუძველს უქმნის, რომელიც ადამიანს მთელი სიცოცხლის განმავლობაში გაჰყვება. განცდები, სტიმულაცია, მშობლებთან პოზიტიური ურთიერთობა ბავშვის გონებრივი განვითარებისთვის აუცილებელია, რადგან ადრეულ ასაკში ბავშვის თავის ტვინი გრძობათა ორგანოების საშუალებით სტიმულირდება.

¹ გემტალტფსიქოლოგია - გერმანული სიტყვა „გემტალტი“ ნიშნავს ფორმას ან კონფიგურაციას. გემტალტფსიქოლოგიის მიხედვით გარემო ჩვენს მიერ არ აღიქმება ცალკეული ელემენტების კომბინაციის სახით, ჩვენ განვიცდით გარკვეულ ორგანიზებულ მთლიანობას და არა მისი ელემენტების უბრალო ჯამს. გემტალტფსიქოლოგიის ფუძემდებელი გახლდათ გერმანელი ფსიქოლოგი მაქს ვერტჰაიმერი. მისი აზრით, მრავალ მოვლენას ფსიქიკა აღიქვამს, როგორც გემტალტს - ორგანიზებულ მთელს და არა მარტივი ნაწილების ერთობას. როდესაც მაგალითად, ნახატს აღვიქვამთ, ის უფრო მეტია, ვიდრე საღებავის ცალკეული მონაცემების ერთობლიობა.

გრძნობადი სტიმულატორების (შეხების, სმენის, ტკივილის, გემოს, ყნოსვის, ტემპერატურის და სხვ.) თავის ტვინის სტრუქტურასა და მის ფუნქციაზე ზემოქმედების ახლებურმა გაგებამ თავის ტვინის განვითარების შესახებაც შეცვალა წარმოდგენა. ყველაზე დიდ როლს შვილის აღზრდაში მშობელი ასრულებს. ბავშვს მემკვიდრეობით გადაეცემა ნიჭი და არა ინტელექტი. ნიჭს კი განვითარება და ხელშეწყობა სჭირდება, და შესაბამისად, შვილის ინტელექტზე ზრუნვა სწორედ მის განვითარებაზე ზრუნვაა.

ინტელექტის წარმოშობის, მისი ბუნების, სტრუქტურის, ფუნქციებისა და გავრცელების თაობაზე ფსიქოლოგები დღემდე ცხარედ კამათობენ, თუმცა ერთ საკითხზე მაინც თანხმდებიან - ინტელექტი ადამიანის შემეცნებისა და პრობლემათა გადაჭრის მყარი სტრუქტურული შესაძლებლობაა, რომელიც გარემოში მის ადაპტაციაზე დიდ გავლენას ახდენს.

ყოველდღიურ ცხოვრებაში ყველას გვესმის, თუ რას ნიშნავს ინტელექტი. ჩვენ ვიცით, რომ ზოგიერთი ადამიანი „უფრო ჭკვიანია“, ვიდრე სხვები. ჩვენ ამ სიტყვას გონიერების სინონიმად ვხმარობთ. შეფასება „ის ინტელექტუალური ადამიანი“ ან „ძლიერი ინტელექტის პატრონია“ - ნიშნავს, რომ ეს პიროვნება ძლიერი აბსტრაქტული აზროვნებითა და თანმიმდევრული ლოგიკით გამოირჩევა. ინტელექტი ასახავს ადამიანების უნარს მეტ-ნაკლები სიადვილით გადაწყვიტოს ცხოვრებისეული და ლოგიკური ამოცანები, მეტ-ნაკლები სიადვილით შეიძინოს ცოდნა და უნარ-ჩვევები.

ინტელექტის მრავალი განსაზღვრება არსებობს. რამდენიმე საინტერესო განმარტებაა მოცემული 2005 წელს მ. ჯაფარიძის რედაქციით გამოცემულ დამხმარე სახელმძღვანელოში „განათლების ფსიქოლოგია“. განვიხილავთ რამდენიმე მათგანს: „ცნობილი ფსიქოლოგი ბორინგი ინტელექტს განსაზღვრავს როგორც ისეთ რამეს, რაც იზომება ინტელექტის ტესტებით... ეს ხომ იგივეა, რომ ვთქვათ, ადამიანის სიცხე არის ის, რაც იზომება თერმომეტრით. სიცხე ხომ გარკვეულ პროცესებს ასახავს ადამიანის ორგანიზმში...“ (ჯაფარიძე 2005:124-125). ამავე სახელმძღვანელოში მოცემულია ინტელექტის ჟან პიაჟეს მიერ მოცემული განმარტება: „გამოჩენილი შვეიცარელი ფსიქოლოგი პიაჟე განსაზღვრავს ინტელექტს, როგორც გარემოსთან შეგუების, მასთან წონასწორობის დამყარების აქტიურ პროცესს. დაახლოებით იგივეს აღნიშნავს თანამედროვე მკვლევარი სტერნბერგი, რომელიც თვლის, რომ ინტელექტუალური ადამიანები ახერხებენ კონტროლს გარემოზე, ცვლიან გარემოს და ირჩევენ თავისთვის შესატყვისს. ასე, მაგალითად, ადამიანი, რომელსაც არა აქვს მუსიკალური სმენა, არ

უნდა ირჩევდეს პროფესიას, რომელიც მოითხოვს მუსიკალურ სმენას. ინტელექტუალურად წარმატებული ადამიანი იყენებს თავის ძლიერ მხარეებს და ავითარებს სუსტს. სტერნბერგი არჩევს ინტელექტის 3 მხარეს: ანალიტიკურ, შემოქმედებით და პრაქტიკულ უნარებს. მთავარია შემეცნების პროცესში ადამიანმა ისწავლოს გადაარჩოს შესატყვისი, რელევანტური არსებითი ინფორმაცია არაარსებითისაგან. მასწავლებელი უნდა ზრუნავდეს სამივე მხარის განვითარებაზე“ (ჯაფარიძე 2005:125).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ზოგიერთ ფსიქოლოგიურ კონცეფციაში ინტელექტი გაგებულია, როგორც ზოგადი გონიერება, ახალ პრობლემურ სიტუაციასთან ეფექტური გამკვლავების უნარი. ეს, პირველ რიგში, ეხება გემტალტფსიქოლოგიას. მკვლევარები ინსაიტის ცნების (უეცარი წვდომა, გონების განათება) შემოტანით ცდილობდნენ აეხსნათ, თუ როგორ ახერხებს პიროვნება ერთი პრობლემური სიტუაციის გადაჭრას, რომელიც არ ჰქონია გამოცდილებაში და ვერ გამოიყენებს ძველ ხერხებს ანუ ეს სიტუაცია არის მისთვის სიახლე. ინტელექტი ამ გაგებით არის ახალ, უჩვეულო სიტუაციაში ეფექტური ორიენტაციის უნარი ზოგადად, და კერძოდ, ახალი სააზროვნო ამოცანის, პრობლემური სიტუაციის წვდომის უნარი.

ვ. შტერნი თვლის, რომ აზროვნება და გაგება, როგორც ახალი მოთხოვნილები-სადმი სამყაროს შეგუება, ცალმხრივია, რადგანაც გულისხმობს პიროვნების მხოლოდ რეაქტიულობას. ვ. შტერნი პირობითად გამოყოფს რეაქტიულ და სპონტანურ აზროვნებას - პირველი სამყაროსთან შეგუებას ემსახურება, მეორე - პიროვნების განვითარების მიზანს (წმინდა სახით ისინი არ არსებობენ და ეს დაყოფა პირობითია). რეაქტიულ აზროვნებას იწვევს გარესამყაროს ახალი უჩვეულო სიტუაცია, სპონტანური აზროვნების სტიმული კი შინაგანი განწყობაა, ანუ აზროვნების დისპოზიცია. სწორედ ესაა ინტელექტი ვ. შტერნის მიხედვით. ამრიგად, ვ. შტერნის გაგებით, ინტელექტი აზროვნებისადმი განწყობაა. შესაბამისად, ინტელიგენტური ადამიანი იმას კი არ ეწოდება, ვისაც აზროვნებისაკენ მიდრეკილება აქვს, არამედ იმას, ვისაც შეუძლია აზროვნების შემწეობით ახალი სასიცოცხლო ამოცანები გადაჭრას, რის უნარიც ყველას თანაბრად არ გააჩნია. ვ. შტერნი სწორედ ამ კუთხით იკვლევდა ინტელიგენტურობას - დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიური მიდგომით და თვლიდა, რომ ადამიანთა აზროვნების უნარის განსხვავებულობა სწორედ დიფერენციალური ფსიქოლოგიის საგანია და არა ზოგადისა. მანვე შემოიტანა ინტელიგენტობის კოეფიციენტი - IQ ამ

განსხვავებების გასაზომად. (ინტელექტი და... <http://www.slideshare.net/samkitxveloonline/ss-53218534>)

საინტერესოა ის ფაქტი, რომ ინტელექტის შესწავლისას ფსიქოლოგები ყურადღებას ამახვილებენ ისეთი პრაქტიკული საკითხების გადაჭრაზე, როგორცაა ინტელექტის გაზომვის საუკეთესო გზების მოძებნა. ცნობილია რიგი მეცნიერებისა, რომელთაც დიდი წვლილი მიუძღვით, ინტელექტის გაზომვის მეთოდების შექმნაში: ერთ-ერთი მათგანია ინგლისელი მეცნიერი ფრანსის ჰალტონი (1822-1911), რომელიც ცდილობდა შეესწავლა ადამიანებს შორის გონებრივი განსხვავებები და გაეზომა მათი გონებრივი უნარები. ინტელექტის ბუნების, მისი ფსიქოლოგიური რაობის გარკვევასთან ერთად ტრადიციულად, ფსიქოლოგების აქტივობა მიმართულია განათლების სისტემის მოთხოვნების დაკმაყოფილებისაკენ – შეურჩიონ ბავშვებს ადეკვატური სასწავლო გარემო მათი გონებრივი შესაძლებლობების საფუძველზე. ეს ტრადიცია ისტორიულად დაკავშირებულია ინტელექტის სისტემური ტესტირების დაწყებასთან. 1904 წელს საფრანგეთის მეცნიერებათა აკადემიასთან შეიქმნა სპეციალური კომისია, რომელსაც ევალებოდა გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვების შესწავლა და მათი სასწავლო უნარების შეფასება. საჭირო გახდა ბავშვის გონებრივი განვითარების დონის განსაზღვრისათვის ადეკვატური საზომი სისტემის შექმნა. ამ ამოცანამ მიიპყრო ფრანგი ფსიქოლოგის ა. ბინეს ყურადღება. რამდენადაც მასწავლებელთა დასკვნები იმის შესახებ, თუ ვის უნდა მიეღო სპეციალური განათლება, არ იყო დამაჯერებელი და საკმაოდ სუბიექტურ ხასიათს ატარებდა, ა. ბინემ დაიწყო მუშაობა მოსწავლეთა გონებრივი შესაძლებლობის მოსახერხებელი, მეტ-ნაკლებად ობიექტური პროცედურის მომზადებაზე.

ა. ბინე და თ. სიმონი ცდილობდნენ გამოეყენებინათ გაზომვის სხვადასხვა ხერხი, რათა ერთმანეთისაგან განესხვავებინათ მაღალი და დაბალი შესაძლებლობების მქონე ბავშვები. მრავალი ცდის შემდეგ მათ აღმოაჩინეს, რომ ბავშვებს, რომელთაც ჰქონდათ საუკეთესო მსჯელობის და მიმართებათა დამყარების უნარი, გააჩნიათ ტენდენცია უკეთესი ყურადღების, ლექსიკური მარაგის და სხვა შესაძლებლობების გამომჟღავნებისა. ინტელექტის გაზომვის პირველი მცდელობები დაკავშირებულია წინა საუკუნის დასაწყისში მოღვაწე ფრანგი ფსიქოლოგების ბინე-ს და სიმონ-ის სახელებთან. 1905 წელს ა. ბინემ და თ. სიმონმა გამოიგონეს საცდელი ინტელექტის სკალა (ჯაფარიძე 2005:124). მათ პირველად შექმნეს ამოცანათა კომპლექსები თითოეული

ასაკისათვის, რითაც გამოიანგარიშებოდა ბავშვთა ე. წ. გონებრივი ასაკი. ის მოიცავდა ყურადღების, მეტყველების, აზროვნებისა და მეხსიერების უნარების შესაფასებლად სირთულის ზრდის მიხედვით დალაგებულ 30 ტესტს, სირთულის დონე დადგენილი იყო 3-დან 11-წლამდე 50 ჯანმრთელი ბავშვის მიერ დავალებათა შესრულების საფუძველზე. შემდგომში მკვლევარებმა დააჯგუფეს ტესტები ბავშვთა ასაკის მიხედვით. შეფასება ხდებოდა ქულებით და ეფუძნებოდა ინტელექტის კოეფიციენტის შტერნის მიერ მოცემულ ცნებას.

დამხმარე სახელმძღვანელოში „განათლების ფსიქოლოგია“ მოცემულია 8 წლის ასაკის ბავშვებისათვის გათვალისწინებული ამოცანების ნიმუში: „შეადარე 2 ობიექტი გონებაში. აღნიშნე მათი მსგავსება; დათვალე 20-დან 1-მდე; აღნიშნე გამოტოვებული დეტალები ადამიანის გამოსახულებაში; დაასახელე დღევანდელი დღე, რიცხვი, თვე, წელი; გაიმეორე 5 ერთნიშნა რიცხვი...“ (ჯაფარიძე 2005:125). შესაბამისად, სხვა ასაკისთვის შერჩეული იყო უფრო რთული ან უფრო მარტივი ამოცანები. ბავშვის გონებრივი ასაკი განისაზღვრებოდა შესაბამისი ასაკისთვის განკუთვნილი დავალებების შესრულების საფუძველზე. მაგალითად, თუ 10 წლის ბავშვი ასრულებს დავალებებს, რომლებიც დადგენილია 8 წლის ასაკის დონისათვის, მისი მენტალური ასაკი არის 8. ბინე-სიმონის IQ ტესტში ყოველი დავალება შესაბამისი ასაკობრივი ოდენობით ფასდება, რომელიც თვეებში გამოიხატება. 14 წლამდე ასაკობრივი სკალა აგებული იქნა 1000 ბავშვის მონაცემის მიხედვით. ავტორებისთვის მთავარი მიზანი იყო ტესტებისა და ქულების ისეთი განაწილების მიღწევა, რომლის დროსაც ასაკობრივი ჯგუფების საშუალო გონებრივი ასაკი დაემთხვეოდა საშუალო ბიოლოგიურ ასაკს. შესაბამისად, 5 წლის ბავშვის სატესტო შეფასება სწორად აგებულ სკალაზე უნდა ყოფილიყო 5 წლის ტოლი.

ამჟამად არსებობს ინტელექტის გაზომვის მრავალი ტესტი - დ. ვექსლერის (1940), ჯ. რავენის (1902-1970), ჰ. აიზენკის (19916-1997) და სხვ). ამ ტესტების საშუალებით დადგენილია თითოეული ასაკისათვის დამახასიათებელი ნორმა, რითაც დგინდება ბავშვის გონებრივი ასაკი: კონკრეტული ბავშვის ინტელექტის კოეფიციენტი უდრის გონებრივი ასაკის შეფარდებას ბავშვის ქრონოლოგიურ ასაკთან და გამრავლებულს 100-ზე.

გონებრივი ასაკი x 100

Q= _____

ქრონოლოგიური ასაკი

მაგალითად, თუ 10 წლის დათოს. გონებრივი ასაკი არის 8, ამ მაჩვენებელს ვყოფთ მის ქრონოლოგიურ ასაკზე. ვიღებთ 80-ს, რაც დაბალი მაჩვენებელია. საერთოდ, საშუალო ნორმა უდრის 100–დან 120-მდე, რაც ინტელექტის ნორმალურ განვითარებას ნიშნავს. 80–ზე დაბლა - ნორმაზე უფრო დაბალს, ხოლო 120-ის ზემოთ – ნიჭიერს.

ტესტები, როგორც წესი, ნაწილებისაგან შედგება, ანუ, სხვა სიტყვებით, სუბტესტებისაგან. ზოგი - ვერბალური ანუ სიტყვიერია, მაგალითად, ბავშვმა უნდა ჩამოთვალოს რა ნიშნებით განსხვავდებიან ახალგაზრდა და მოხუცი ადამიანები, ან ჩამოთვალოს რიცხვები მისი საპირისპირო კლებადი თანმიმდევრობით. ზოგი ტესტი კი - არა-ვერბალურია, ანუ ნახაზს წარმოადგენს. მაგალითად, ბავშვმა უნდა შეადგინოს სურათი დაჭრილი ნაწილებისაგან. არსებული ტესტი შეიძლება დავეყოთ 2 ჯგუფად: სიწრაფის ტესტებად და დონის ტესტებად. პირველ ტიპში მთავარ სიძნელეს დროის შეზღუდვა წარმოადგენს, რომელიც მკაცრადაა ლიმიტირებული. მეორე ტიპის ტესტებში - მთავარია დავალების სიძნელე. პირველ შემთხვევაში მთავარ მაჩვენებლად შესრულებული დავალებების რაოდენობა ითვლება, მეორე შემთხვევაში კი - შესრულებული დავალებების სიძნელე (ჯაფარიძე 2005:126).

ბინეს მიდგომა ოთხი მნიშვნელოვანი ნიშან-თვისებით ხასიათდება: მან ამ ტესტის ქულები გაიაზრა, როგორც ინტელექტის მიმდინარე განვითარებულობის შეფასება და არა, როგორც შინაგანი ინტელექტის საზომი;

1. მას ტესტის ქულების იმ ბავშვების გამოსავლენად გამოყენება სურდა, რომლებიც სპეციალურ დახმარებას საჭიროებენ და არა მათი სტიგმატიზაციისთვის;
2. იგი ხაზს უსვამდა, რომ ვარჯიშსა და განვითარების პირობებს შეუძლია ინტელექტზე ზემოქმედება და განვითარებაში შეფერხებების მქონე ბავშვების ინტელექტის იმ სფეროების დადგენას ცდილობდა, რომლებშიც სპეციალური განათლების დახმარებით გაუმჯობესდებოდა ამ ბავშვების შესაძლებლობები;
3. მან ტესტი ემპირიულად ააგო - შეაგროვა მონაცემები, რომ ენახა რამდენად ვალიდური იყო შექმნილი ტესტი და არ უცდია მისი დაკავშირება ინტელექტის რომელიმე კონკრეტულ თეორიასთან.

ბინე-სიმონეს სკალის პირველი რედაქცია, რომელიც 1905 წელს გამოვიდა, შეიცავდა 30 ტესტურ დავალებას, რომელიც დალაგებული იყო სირთულის ზრდის

მიხედვით. ტესტი გათვლილი იყო 3 დან 11 წლამდე ბავშვებისთვის. ძირითადად მოწმდებოდა კითხვის, მართლწერის, თვლის უნარ-ჩვევები. თუმცა გამოიყენებოდა აგრეთვე ფსიქოლოგიური ორიენტაციის მქონე დავალებები. თითო კითხვაზე გამოყოფილი იყო 1 წუთამდე დრო. უფრო გვიან მოდიფიცირებული ბინე-სიმონეს ტესტები შეიცავდნენ გაცილებით რთულ დავალებებს.

ბინე-სიმონეს ტესტი პოპულარული გახდა არა მარტო საფრანგეთში, მას აქტიურად იყენებდნენ სხვა ქვეყნებშიც. თუმცა ბევრი ფსიქოლოგი ცდილობდა ტესტების სრულყოფას. მეტ-ნაკლებად წარმატებული აღმოჩნდა სტენფორდის საჯარო სკოლის ყოფილი ადმინისტრატორის ლ. ტერმენის (1896-1993) მიერ გადამუშავებული ვარიანტი. ტერმენმა ფაქტობრივად სრულყო ბინე-სიმონის IQ სკალა და იგი ცნობილია სტენფორდ-ბინე IQ სკალის სახელით.

ტერმენმა ბინე-სიმონეს ტესტს დაუმატა 4 პრინციპულად ახალი დავალება:

1. „დისკუსიის მაგალითი“: ბავშვს სთავაზობდნენ წაეკითხა იგავი და განესაზღვრა მისი მორალი. შერჩეულ იქნა 20 იგავი (ძირითადად ძველი ბერძენი მეიგავის-ეზოპეს შემოქმედებიდან, რომლის სიუჟეტებს აქტიურად იყენებდნენ მოგვიანებით ლაფონტენი და კრილოვი).
2. „დამატებების ტესტი“, რომლის შესასრულებლად საჭირო იყო გამოტოვებული ადგილების ნაცვლად აზრობრივად შესაბამისი სიტყვების ჩასმა სპეციალურად შემუშავებულ ტექსტში.
3. სიტყვების შეიძლება ყოფილიყო მეტყველების სხვადასხვა ნაწილი. ტესტს ჰქონდა სირთულის 4 საფეხური.
4. სწორი მსჯელობის გამოცდა-შემოწმება. დავალება მდგომარეობდა შემდეგში: ბავშვს უხატავენ წრეს და უხსნიან რომ ეს ნიშნავს მინდორს, რომელზეც ხშირი ბალახია გაზრდილი. ამ მინდორში დაიკარგა ბურთი, რომლითაც თამაშობდნენ ბავშვები. საჭირო იყო 6 შემოთავაზებული ვარიანტიდან ადამიანის ყველაზე ეფექტური სამოძრაო ტრაექტორიის არჩევა ბურთის საპოვნელად.

ლ. ტერმენმა ყველა IQ მონაცემი (1000 ბავშვის) დაყო 10 ასაკობრივ ჯგუფად და ყოველი ასაკისთვის ცალ-ცალკე ააგო ნედლი ქულების განაწილების მრუდები. მან ნედლი ქულები, ბინე-სიმონისგან განსხვავებით, გადაიყვანა სტანდარტულ IQ სკალაზე, რომლის საშუალოა 100 და სტანდარტული გადახრა 15. კოეფიციენტების

ნორმალურ განაწილებაში ყველაზე დიდი იყო 90-105 ქულიანი ჯგუფი, იგი საშუალო ჯგუფად იქნა მიღებული. საშუალოზე მაღალი ჯგუფები შეიცავდნენ კოეფიციენტებს 106-115 და 116-125. ასეთივე ინტერვალით არის წარმოდგენილი 96-ზე დაბალი IQ მქონე ჯგუფები. ამრიგად, ტერმენმა მიიღო 905 ბავშვის (5-დან 14 წლამდე) IQ -ების ნორმალური განაწილების მრუდი $M=100$, $SD=12,6$.

IQ	
56-65 (0,33%)	96-105 (33,95)
	106-115 (23,1%)
66-75 (2,3%)	116-125 (9,0%)
76-85 (8,6%)	125-135 (2,3%)
86-95 (20,1%)	136-145 (0,55%)

როგორც ვხედავთ, ლ. ტერმენის მიხედვით, IQ სტანდარტული ქულაა, რომელიც გვიჩვენებს ბავშვის გონებრივი განვითარების დონის მიმართებას მისი ასაკობრივი ჯგუფის სხვა ბავშვების გონებრივი განვითარების დონესთან. ათასობით ბავშვისათვის ამ ტესტის მიწოდებით მან მოახდინა ბინეს ტესტის ადაპტირება აშშ-ის სკოლის მოსწავლეებისათვის, სტანდარტიზება გაუკეთა ტესტის გამოყენებას და შეიმუშავა ასაკობრივი ნორმები. 1916 წელს მან გამოაქვეყნა ბინეს ტესტის სტენფორდისეული რევიზირებული ვარიანტი, რომელიც, ჩვეულებრივ, მოიხსენიება, როგორც სტენფორდ- ბინეს ინტელექტის სკალა.

ინტელექტის გაზომვის მიზნით ჩატარებული კვლევების საფუძველზე აღმოჩნდა:

1. არ არსებობს მკვეთრი ზღვარი ნორმასა და პათოლოგიას შორის;
2. არსებობს განვითარების დონის ფართო დიაპაზონი;
3. მოსახლეობაში გონებრივი ჩამორჩენილობის მქონე პირთა პროცენტული მაჩვენებლის დადგენა დამოკიდებულია იმ სტანდარტზე, რომელსაც მიიჩნევენ ნორმად, ან იმ კრიტერიუმებზე, რითაც განსაზღვრავენ გონებრივ ჩამორჩენილობას;
4. ის მოსაზრება, რომ ნორმიდან ქვედა გადახრები (ანუ გონებრივად ჩამორჩენა) უფრო ხშირია, ვიდრე ზედა (ანუ ტალანტი), მოკლებულია საფუძველს;
5. მოსაზრება იმის შესახებ, რომ მოზარდობის ასაკში ბავშვები უფრო მეტად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან გონებრივი განვითარების დონის მიხედვით, ვიდრე უმცროს ასაკში, საფუძველს მოკლებულია.

ინტელექტის ტესტი ზომავს ადამიანის მიღწევას სხვა ადამიანების მიღწევასთან მიმართებაში, რომლებიც იმავე ასაკობრივ ჯგუფს ეკუთვნიან. სხვანაირად რომ ვთქვათ, IQ ტესტში მიღებული ქულა გვიჩვენებს, თუ სად იმყოფება კონკრეტული ადამიანი მისი ასაკობრივი ჯგუფის სხვა ადამიანებთან შედარებით - საშუალოსთან ახლოს, საშუალოზე მაღლა თუ საშუალოზე დაბლა.

დ. ვექსლერის თანახმად, IQ ქულების მიხედვით გამოიყოფა ინტელექტის შემდეგი დონეები:

- ძალიან მაღალი
- საშუალოზე მაღალი - 110-120
- საშუალო - 90-110
- საშუალოზე დაბალი - 90-80
- მოსაზღვრე - 90-70
- იოლი გონებრივი ჩამორჩენა - 70-55
- საშუალო გონებრივი ჩამორჩენა - 55-40
- ძლიერი გონებრივი ჩამორჩენა - 40-20
- მძიმე გონებრივი ჩამორჩენა - <20-ზე

ამრიგად, ინტელექტს აქვს სპეციალური რაოდენობრივი მახასიათებელი IQ ინტელექტის კოეფიციენტის სახით, რომელიც სპეციალური ტესტების დახმარებით განისაზღვრება. მისი მაჩვენებლის დადგენისას ითვალისწინებენ ადამიანის უნარს, გადაამუშაოს ინფორმაცია, რომელთან მიმართებითაც შეძენილი უნარ-ჩვევები არ გააჩნია. სწორედ ეს მაჩვენებელი იძლევა ინტელექტის დონით ადამიანების ერთმანეთისგან განსხვავების საშუალებას. ამრიგად, გონებრივი მოქმედებების შესრულების სისწრაფე და სიზუსტე ინტელექტის ერთ-ერთი მთავარი მაჩვენებელია. ამჟამად ინტელექტის ტესტები უფრო მეტად გამოიყენება ისეთი ბავშვების დიაგნოსტიკისათვის, რომლებიც საჭიროებენ კორექციას (ჯაფარიძე 2005:126).

ფსიქოლოგთა დიდი ნაწილი მიიჩნევს, რომ „ადამიანის ინტელექტი და მის მიერვე ადრე შეძენილი ცოდნა განსხვავებული ცნებებია, თუმცა, ამავე დროს, ინტელექტუალური აზროვნება და ინტელექტუალური ქცევა დამოკიდებულია ადრე შეძენილ ცოდნაზე.“ ინტელექტი არის ურყევი და უცვლელი თვისება; მისი შეცვლა შესაძლებელია სწავლისა და გამოცდილების საშუალებით. ზოგიერთი ფსიქოლოგი თვლის, რომ

„ინტელექტი არის ერთი ზოგადი უნარი, რომელიც ყველა ადამიანს გარკვეულწილად გააჩნია და რომელსაც ისინი სხვადასხვა ამოცანის შესასრულებლად იყენებენ“.

სხვადასხვაგვარი მიდგომებია აღწერილი ინტელექტის თანამედროვე კვლევებში. „ტრადიციულად ინტელექტი იზომებოდა ე.წ. IQ ტესტით, რომელიც მხოლოდ ვერბალურ/ლინგვისტურ და მათემატიკურ/ლოგიკურ უნარებს განსაზღვრავდა. მაგრამ ჰ. გარდნერმა შემოგვთავაზა მრავალმხრივი ინტელექტის თეორია, სადაც ასევე საუბარია კინესთეტიკურ, სივრცულ, მუსიკალურ, ინტერპერსონალურ და ინტრაპერსონალურ უნარებზეც“ (მიქელაძე 2013:42)

მასწავლებლისათვის მნიშვნელოვანია იცოდეს, რომ ინტელექტი შეიცავს განსხვავებულ უნარებს. სწორედ ამას უსვამს ხაზს გარდნერი, რომელიც ზოგიერთი სხვა ფსიქოლოგის მსგავსად, მიიჩნევს, რომ „ინტელექტი როდია უნარი, რომელიც ყველა ადამიანს გააჩნია. ინტელექტის სხვადასხვა ტიპი არსებობს; ადამიანებს შეიძლება სხვადასხვა სფეროში უფრო მეტი ან ნაკლები ინტელექტი, ანუ გონებრივი უნარი გააჩნდეთ“.

ჰოვარდ გარდნერი თვლის, რომ ადამიანებს აქვთ სულ ცოტა 8 ერთმანეთისაგან განსხვავებული უნარი, ანუ მრავალმხრივი ინტელექტი. ამას ემატება, ზოგიერთი ადამიანის შემთხვევაში მეცხრე – ეგზისტენციალური ინტელექტი, რომელიც გულისხმობს უნარს, ადამიანმა იფიქროს, იაზროვნოს ფილოსოფიურ და სასულიერო საკითხებზე.

გარდნერის აზრით, ადამიანს შეიძლება გააჩნდეს:

- I. ლინგვისტური/ენობრივი ინტელექტი – ენის ეფექტურად გამოყენების უნარი;
- II. ლოგიკურ–მათემატიკური ინტელექტი – ლოგიკური აზროვნების უნარი, მათემატიკური ოპერაციების შესრულების უნარი;
- III. სივრცული ინტელექტი – ვიზუალური სამყაროს სწორად აღქმის უნარი;
- IV. მუსიკალური ინტელექტი – მუსიკის შექმნის, აღქმის და შეფასების უნარი;
- V. ფიზიკურ–კინესთეტიკური ინტელექტი – კოორდინაციის, ხელების მარჯვედ გამოყენების, მოქნილობის, სისწრაფისა და შეხების შეგრძნების უნარი;
- VI. ინტერპერსონალური ინტელექტი – სხვა ადამიანთა განწყობების, განზრახვების, მოტივაციების და გრძნობების აღქმის და დანახვის უნარი;
- VII. ინტრაპერსონალური ინტელექტი – თვითშემეცნების უნარი;

VIII. ნატურალისტური ინტელექტი – ბუნებაში არსებული სიცოცხლის ფორმების ამოცნობისა და განსხვავების უნარი.

გარდნერის აზრით, ყველა ბავშვს გააჩნია რვავე ტიპის ინტელექტი და შეუძლია მათი საკმაოდ მაღალ დონეზე განვითარება. იგი გვიჩვენებს, რომ ისე დავგეგმოთ გაკვეთილი, რაც შეიძლება მეტი ინტელექტის სფერო იყოს ჩართული. თუმცა არაეფექტურია ერთი ტიპის ინტელექტთან დაკავშირებული მოქმედების ფონად გამოყენება, როცა მოსწავლეები სხვა ტიპის ინტელექტთან დაკავშირებულ დავალებას ასრულებენ (მაგალითად, მუსიკის მოსმენა მათემატიკური ამოცანის ამოხსნის დროს).

„გარდნერი უმჯობეს, რომ შესაძლებელია სხვა ტიპების არსებობაც, მაგალითად, სულიერი და საბუნებისმეტყველო ტიპების არსებობაც, ზოგიერთი ადამიანი ძლიერია მათემატიკურ აზროვნებაში და სუსტია პიროვნებათმორისი ინტელექტის მიხედვით და, პირიქით. თითოეულ ტიპს შეესაბამება საქმიანობის სხვადასხვა სფერო. უნდა ითქვას, რომ ამჟამად არსებობს მხოლოდ ზოგიერთი ინტელექტუალური უნარის გაზომვის გამოცდილება. მაგალითად, ჯერ არ დამუშავებულა (არ არის სტანდარტიზებული) პიროვნებათმორისი, საბუნებისმეტყველო, სულიერი უნარების გასაზომი ტესტები. ამისთვის უნდა დამუშავდეს სპეციალური დავალებების სისტემა“ (ჯაფარიძე 2005:125).

ყველა არ იზიარებს გარდნერის მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიას და მიიჩნევს, რომ ეს მაინც ერთი ინტელექტია. თუმცა ბევრი მასწავლებელი წარმატებით იყენებს გარდნერის მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიას მოსწავლეთა მიღწევების გასაუმჯობესებლად. ფსიქოლოგიას ჯერ კიდევ წინ აქვს ინტელექტის ფსიქოლოგიური ბუნების და მისი რაობის განსაზღვრა.

ყოველივე ზემოაღნიშნულის გათვალისწინებით, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ინტელექტი პირდაპირ კავშირშია (კორელაციაშია) სასკოლო მიღწევებთან. თუმცა ინტელექტის კოეფიციენტის ცოდნა არ იძლევა მომავალი წარმატების ზუსტი პროგნოზის საშუალებას, რადგან ინტელექტის განვითარება შესაძლებელია. ამ პროცესში ძალიან მნიშვნელოვანია გარემოს გავლენა. ასეთია ოჯახში არსებული ინტელექტუალური ატმოსფერო, მშობლების ბავშვებთან ურთიერთობის ხანგრძლივობა, ბავშვების რაოდენობა ოჯახში და სხვა. ინტელექტის კოეფიციენტს განსაზღვრავს არა მხოლოდ თანდაყოლილი ფაქტორები, არამედ მათი ურთიერთქმედება გარემოსთან. თანამედროვე განათლების სისტემა სკოლისაგან ხომ ორი უმთავრესი უნარ-ჩვევის

ჩამოყალიბებას მოითხოვს: კომუნიკაციისა და აზროვნების უნარებს (ინტელექტი და...
<http://www.slideshare.net/samkitxveloonline/ss-53218534>)

ამრიგად, ინტელექტი ის მნიშვნელოვანი პირობაა, რომელიც პიროვნებას თვითგამოხატვის, აზრის ჩამოყალიბებისა და გადაცემის უნარს უვითარებს. აღნიშნულს საფუძველი უმცროს სასკოლო ასაკში ეყრება. დაწყებითი სკოლის (I-VI კლასები) მოსწავლეებში ამ უნარის ჩამოყალიბება იმითაცაა მნიშვნელოვანი, რომ იგი წიგნიერების საფუძველს წარმოადგენს და იმავდროულად მათი ინტელექტუალური შესაძლებლობების რეალიზების მთავარი საშუალებაა. დაწყებითი საფეხურის დასრულების შემდეგ, მოსწავლეს უნდა შეეძლოს სხვადასხვა სახის ამოცანისა თუ პრობლემის გადაჭრა მისთვის უცნობ და უცხო გარემოში.

ინტელექტის ჩამოყალიბება საკმაოდ რთული პროცესია, რომლის დროსაც სხვა მნიშვნელოვან ფაქტორებთან ერთად, გასათვალისწინებელია მოსწავლის ასაკობრივი თავისებურებები და პედაგოგის პროფესიონალიზმი: სასურველი შედეგის მიღწევას ხელს უწყობს სწორად შერჩეული მეთოდოლოგია, სწავლების სტრატეგიები და გაკვეთილზე შექმნილი შესაბამისი ემოციურ-ფსიქოლოგიური ფონი. მასწავლებლის დაუღალავ შრომას, სრულყოფილ გარემო ფაქტორებსა და ოჯახურ სრულყოფილ ერთობლიობას საბოლოოდ მივყავართ ინტელექტუალ და წიგნიერ მომავალ თაობამდე.

§2. აზროვნება, როგორც ინტელექტის განვითარების საშუალება

შემეცნებით პროცესებს, აღქმასთან და მეხსიერებასთან ერთად, აზროვნებაც ეკუთვნის. ფართო გაგებით, აზროვნება ადამიანის გამოცდილებისათვის ახალ სიტუაციაში ორიენტაციის, ვიწრო მნიშვნელობით კი - ახალი ამოცანის გადაწყვეტის უნარია. აზროვნება აღქმასთან და მეხსიერებასთან ერთად ახორციელებს სინამდვილის შემეცნებას, მაგრამ ამ ფუნქციათა როლი შემეცნების პროცესში არსებითად განსხვავებულია; აზროვნების პროცესი ფსიქოლოგიურადაც განსხვავდება როგორც აღქმის, ისე მეხსიერების პროცესებისაგან. მეხსიერება უკვე ასახულის შენახვას ემსახურება, ანუ „კონსერვაციის“ ფუნქციას ასრულებს, აღქმა და აზროვნება კი პირიქით, სინამდვილის აქტუალურ ასახვას იძლევიან და არა უკვე ასახულის რეპროდუქციულ (გამეორებით) ასახვას (ნათამე 1983:196). აზროვნებისათვის დამახასიათებელია სუბიექტისათვის ახალი ამოცანის გადაწყვეტა, მისთვის ახალი საკითხის გადაჭრა, ახალი, უჩვეულო სიტუაციის შესატყვისი მოქმედება, რომლის გამოცდილება სუბიექტს ჯერ არ აქვს. ამ მხრივ, აზროვნების ფუნქცია მეხსიერების ფუნქციის საპირისპიროა. აზროვნების პროცესის სტიმულს სუბიექტის წინაშე წამოჭრილი კითხვა, ან გაკვირვება წარმოადგენს (რა არის ეს? როგორ მოვიქცე? და ა. შ.). აზროვნების ეს ფუნქცია - ახლის გაგება, ინდივიდსა და გარემოს შორის დამოკიდებულების თვალსაზრისით, უდიდესი მნიშვნელობისაა. არანაკლებია აზროვნების განსხვავება აღქმისაგან. ობიექტური სინამდვილის ასახვის პირველ საფეხურს, მის უშუალო ასახვას აღქმა წარმოადგენს. შემეცნება აღქმით იწყება. აღქმა აქ და ამჟამად მოცემული ფიზიკური საგნის თვალსაჩინო (ხატოვანი) ასახვაა და მხოლოდ იმას ასახავს, რაც ფიზიკურად აღიზიანებს ჩვენს რეცეპტორებს. აზროვნება კი, აღქმის (და მეხსიერების) მონაცემზე დაყრდნობით, გამოდის მხოლოდ თვალსაჩინოს ასახვის ფარგლებიდან და მიმართულია არსებითის, საგანთა შორის არსებულ დამოკიდებულებათა წვდომისაკენ და მოცემულის გაგებისაკენ. აზროვნების პროცესში აღქმის მონაცემების გონებრივი გადამუშავება ხდება - არსებითის გამოყოფა არაარსებითისაგან, მნიშვნელობის გაგება, დამოკიდებულებათა და მიმართებათა წვდომა და ა. შ. აღქმა სინამდვილის პირველადი, აზროვნება კი - მეორადი ანუ აღქმის მონაცემებზე დაყრდნობილი ასახვაა. შემეცნება აღქმიდან იწყება და თანდათანობით გადადის აზროვნებაში (ნათამე 1983:197).

დღეისათვის, სამწუხაროდ, არ არსებობს მარტივი და ამომწურავი პასუხი კითხვაზე, თუ რა არის აზროვნება. ამგვარი განმარტების შემუშავების სირთულე ნაწილობრივ მაინც დაკავშირებულია იმ ფაქტთან, რომ მეცნიერებისთვის საკმაოდ რთული აღმოჩნდა აზროვნების უნარის გამოყოფა სხვა კოგნიტური (შემეცნებითი) უნარებისაგან. აზროვნება არ არის ერთიანი, უცვლელი ფენომენი. იგი განსხვავებული ფორმითა და ხარისხით წარმოგვიდგება ადამიანის ამა თუ იმ აქტივობაში. ამ სირთულეების გამო დღეისათვის აზროვნების უნარის მრავალი განსხვავებული განმარტება არსებობს. ერთ-ერთი ასეთი განმარტების მიხედვით (მური, 2009), „აზროვნება არის ადამიანის უნარი გამოიყენოს საკუთარი ცოდნა და გამოცდილება ახალი ინფორმაციის ანალიზისა და დასკვნების გაკეთებისათვის, მოვლენების მიმართ საკუთარი მოსაზრების, პოზიციის ჩამოყალიბებისათვის“ (კუტალაძე 2010:195)

ფ. ბარტლეტის (1932) მიხედვით, სიტყვას „აზროვნება“ ისეთ პროცესებთან დაკავშირებით იყენებენ, რომლებიც უშუალო აღქმის გარეშე მიმდინარეობენ. აზროვნების პროცესი მაშინ იჩენს თავს, როდესაც თვალსაჩინოდ მოცემული ინფორმაცია არასრული ან ხარვეზიანია, აზროვნება კი სწორედ ამ ხარვეზების შევსებას ემსახურება.

აზროვნება ახალი, ჩვენი გამოცდილებისათვის უცხო მიმართებების წვდომაა. ამ თვალსაზრისით, იგი პროდუქტიულ ხასიათს ატარებს. ის არ არის მეხსიერებაში უბრალოდ შინაარსის აღდგენა, მისი საშუალებით ხდება ახალი მიმართებების დამყარება/ჩვენი გამოცდილების გადახალისება. ამიტომ უწოდა გემტალტფსიქოლოგმა მ. ვერტჰაიმერმა აზროვნებას პროდუქტიული, ახლის მომცემი. როდესაც აზროვნების პროცესზე ვსაუბრობთ, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აზროვნება პიროვნების განუყოფელი თვისებაა, მისი დამოუკიდებლად განხილვა მეცნიერული აბსტრაქციის შედეგია. სინამდვილეში, აზროვნება პიროვნებისეულ ხასიათს ატარებს – აზროვნებს და შეიმეცნებს პიროვნება. აზროვნების აუცილებელ პირობას გაგების მოთხოვნილება წარმოადგენს. თუ ჩვენში არ წამოიქმნება მოთხოვნილება, გადავჭრათ ამოცანა ან ჩავწვდეთ რაიმე მიმართებას, აზროვნების პროცესი არ წარიმართება. გარდა ამისა, აზროვნება მჭიდროდ არის დაკავშირებული პიროვნების გამოცდილებასთან და რაც მთავარია მის ემოციურ სფეროსთან. აზროვნების პროცესს თან ახლავს ისეთი ფსიქიკური მდგომარეობანი, რომლებიც ცნობიერების კონკრეტულ შინაარსს კი არ წარმოადგენენ, არამედ ემოციურ ხასიათს ატარებენ. აზროვნების ფსიქოლოგიის ვიურცბურგის სკოლის წარმომადგენლები ასეთი ემოციური ელფერის ინტელექ-

ტულურ მდგომარეობას „ცნობიერების მდგომარეობას“ უწოდებდნენ. თანამედროვე ფსიქოლოგიაში ეს ფენომენი ინტელექტუალური ემოციის სახელწოდებით აღინიშნება. ეს არის ისეთი ემოციური მდგომარეობა, რომელიც თან ახლავს ეჭვის, დაურწმუნებლობის, დამაბულობისა და სხვა ანალოგიურ განცდას.

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში აზროვნების სხვადასხვა მხარეს გამოჰყოფენ:

- აზროვნების მოტივაციურ და აფექტურ მხარეს - გაგების მოთხოვნილებას და აზროვნების პროცესის თანმხლებ ემოციურ განცდებს;
- აზროვნების ოპერაციულ მხარეს, ანუ თვით აზროვნების პროცესის სტრუქტურას, გონებრივ ოპერაციებს.
- ამოცანის სტრუქტურას და მის გავლენას აზროვნების პროცესზე.

ამრიგად, აზროვნების ფსიქოლოგიის საგანს შეადგენს:

- აზროვნების სუბიექტი ანუ პიროვნება მისი მოტივაციურ-ემოციური სფეროთი;
- აზროვნების ობიექტი ანუ ამოცანა, პრობლემა და მისი სტრუქტურული თავისებურებანი;
- საკუთრივ აზროვნების პროცესის ფსიქოლოგიური სტრუქტურა და მისი მიმდინარეობის მექანიზმი.

როგორ ახერხებს პიროვნება ახალი მიმართებების წვდომას, ამოცანის გადაჭრას, ახლის აღმოჩენას ან კიდევ, როგორია ამ პროცესის ფსიქოლოგიური მექანიზმი - ეს ის ძირითადი კითხვებია, რაზეც ცდილობს პასუხის გაცემას აზროვნების ფსიქოლოგია.

მიმართებათა ასახვასთან დაკავშირებით საინტერესო შედარებაა მოტანილი რ. ნათაძის „ფსიქოლოგიის მოკლე კურსში“. „დათბა, დნება თოვლი. ადამიანი აღიქვამს თოვლის დნობასაც და სითბოსაც, მაგრამ ამ ორ თვალსაჩინო მოვლენას შორის არსებული მიზეზ-შედეგობრივი დამოკიდებულება, ე. ი. ის გარემოება, რომ თოვლი სითბოსგან დნება, ვერ აღიქმება, ეს მიმართება ფიზიკური, თვალსაჩინო აღქმადი მოვლენა არ არის; მისი მხოლოდ გაგება შეიძლება, ე. ი. ეს მიმართება მხოლოდ აზროვნებისათვის არის მისაწვდომი. აღქმაში აისახება მხოლოდ გარეგანი მიმართებები სენსორულ (შეგრძნებით), თვალსაჩინო თვისებათა შორის, როგორც, მაგალითად, ორი საგნიდან ერთის მეტი სიდიდე, ან მეტი დაშორება ან ერთის მეორეზე მაღლა მოთავსება, ან უფრო მუქი ფერი და ა. შ. ასეთ თვალსაჩინო, აღქმად მიმართებათა აღქმის შესატყვისად ადამიანმა შეიძლება კიდევაც იმოქმედოს ამ მიმართებათა გააზრებისა და

გაცნობიერების გარეშე. მაგალითად, საწერ მაგიდასთან წერის პროცესით გართული ადამიანი თავის მოქმედებით სწორად ასახავს მაგიდაზე დაწყობილ საგნებს შორის სივრცით მიმართებას (მანძილს, მარჯვნივ-მარცხნივ განლაგებას და ა. შ.) ამ მიმართების გააზრებისა და გაცნობიერების გარეშე...“ (ნათაძე 1983:197-198).

რაც შეეხება მოვლენათა შორის შინაგან, არათვალსაჩინო მიმართებებს, ისინი არააღქმადი ბუნებისაა, მათი წვდომა მხოლოდ აზროვნებით შეიძლება. მიზეზობრიობა, აუცილებლობა თუ შემთხვევითობა, ფუნქციონალური დამოკიდებულება, კერძოსა და ზოგადს შორის მიმართება, აღმნიშვნელსა და აღნიშნულს შორის მიმართება, მიზანსა და საშუალებას შორის, საფუძველსა და შედეგს შორის და სხვა ასეთი არსებითი ბუნების არათვალსაჩინო მიმართებები მხოლოდ აზროვნებისთვისაა მისაწვდომი.

აზროვნების უდიდესი მნიშვნელობა პიროვნებისათვის იმაშიც მდგომარეობს, რომ იგი განზოგადების შესაძლებლობას იძლევა: ერთი კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტა საკმარისია, რომ ადამიანმა მიღებული შედეგი ყველა ანალოგიურ ამოცანაზე გადაიტანოს. როგორც ამბობენ, ამოცანის გადაწყვეტა „ერთხელ და სამუდამოდ ხდება“. განზოგადება ენერჯისა და დროის უდიდეს ეკონომიას იძლევა. ანალოგიურ ამოცანათა შემთხვევაში მათი გადაწყვეტის ხერხის ძიება ხელახლა აღარ არის საჭირო. „აზროვნების პროცესი პიროვნების აქტიურ, ნებისმიერ, მიზანდასახულ მოქმედებას წარმოადგენს: იგი გარკვეული წამოჭრილი ამოცანით (კითხვით) განსაზღვრული მიმართულებით წარიმართება და ამ ამოცანის გადაწყვეტით სრულდება. აზროვნების პროცესის ამ თავისებურებას მის „დახშულობას“ ან მთლიანობას უწოდებენ. აზროვნების პროცესი თავისი ბუნებით აქტიურია: პიროვნება ნებისმიერად აქტიურად წარიმართება მოცემული ამოცანის გადასაწყვეტად. ხოლო როდესაც ჩვენ რაიმე საკითხზე კი არ ვაზროვნებთ, არამედ უნებურად, უმიზნოდ ვეძლევიტ წარმოდგენათა და აზრთა მსვლელობას, მაშინ ჩვენ კი არ ვაზროვნებთ - ვოცნებობთ...“ (ნათაძე 1983:198-199). წარმოდგენათა და აზრთა ასეთი უნებლიე მიმდინარეობა არ ითვლება აზროვნებად.

საგულისხმოა, რომ აზროვნება არ წარმოადგენს მხოლოდ ფსიქოლოგიის შესწავლის საგანს. აზროვნებას სწავლობს ფილოსოფია, ლოგიკა, სოციოლოგია, ბიოლოგია-ფიზიოლოგია, კიბერნეტიკა, მაგრამ მათ ადამიანის აზროვნების სხვადასხვა მხარე აინტერესებთ. კერძოდ, ფილოსოფიას აინტერესებს, პირველ რიგში, გნოსეოლოგიური პრობლემა – შესაძლებელია თუ არა სამყაროს შემეცნება აზროვნების საშუალებით და

როგორ ხდება ადამიანის მიერ სამყაროს შექმნება. აზროვნება ფილოსოფიაში ხან ცნობიერების, ხან კი - გონების სინონიმად იხმარება. ფსიქოლოგიისაგან განსხვავებით, ფილოსოფიას არ აინტერესებს ინდივიდუალური პიროვნების აზროვნების პროცესი.

ლოგიკა შეისწავლის აზროვნების ფორმალურ – ლოგიკურ მხარეს. მას აინტერესებს განსჯის შესაძლო ხერხები, მსჯელობისა და დანასკვის ურთიერთმიმართება, ის წესები, რომელიც საფუძვლად უდევს დასკვნის გაკეთებას. ლოგიკა შეისწავლის, თუ როგორ უნდა აისახოს ფორმალურად მსჯელობაში რეალური სამყაროს მიმართებები. ფსიქოლოგიისათვის არა აქვს მნიშვნელობა, პიროვნება ადეკვატური ლოგიკური ხერხებით სარგებლობს აზროვნების პროცესში, თუ არა. მისი ყურადღების საგანს წარმოადგენს არა მსჯელობების ჭეშმარიტება–მცდარობა, არამედ ის, თუ როგორ მიდის ადამიანი ამა თუ იმ დასკვნამდე, როგორია თვით მისი მსჯელობის პროცესი, მცდარი იქნება ის თუ ჭეშმარიტი.

სოციოლოგია სწავლობს პიროვნების აზროვნებას მის საზოგადოებრივ ჯგუფთან, კულტურულ ერთობასთან მიმართებაში. სოციოლოგიისთვის აზროვნება უფრო ფართო ცნებაა და მის ქვეშ იგულისხმება პიროვნების აზროვნების წესი - მისი წარმოდგენები/დამოკიდებულებები სხვადასხვა მოვლენისა და ობიექტის მიმართ. სოციოლოგიის კვლევის ობიექტია არა პიროვნების აზროვნების პროცესის მიმდინარეობა და მისი შინაგანი განცდები ამ დროს, არამედ საზოგადოების სხვადასხვა ფენის, სხვადასხვა კულტურის, თუნდაც სხვადასხვა პროფესიის წარმომადგენლების აზროვნების წესი.

აზროვნების ფსიქოლოგიას, როგორც აღვნიშნეთ, საქმე აქვს ფენომენტა ფართო წრესთან, რომლებიც სხვადასხვა კრიტერიუმის მიხედვით შემოდიან აზროვნების ფსიქოლოგიის სფეროში. ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან აზროვნების სტილით და ეს კარგად ჩანს მათ საქმიანობაში. ზოგს პრაქტიკული საქმიანობა უფრო ეხერხება, ზოგს თეორიული ტიპის სამუშაო ურჩევნია, ზოგი მშრალი თანმიმდევრული ლოგიკით მსჯელობას ამჯობინებს, ზოგისთვის კი ეს მთლიან ხატში გაერთიანებული პროცესია. მოზრდილის და ბავშვის აზროვნებაც განსხვავდება ერთმანეთისაგან; სხვადასხვა კულტურის მატარებელთა აზროვნების წესიც არ არის ერთნაირი. თუმცა შემოთავაზებული დაყოფა მეტ-ნაკლებად პირობით ხასიათს ატარებს და დამოკიდებულია იმ კრიტერიუმებზე, რომლის საფუძველზეც მოხდა აზროვნების ტიპების

ან სახეების შინაარსობრივი დახასიათება. ეს კრიტერიუმები კი, ბუნებრივია, საკმაოდ მრავალფეროვანია.

კლასიკურ ფსიქოლოგიაში გამოყოფენ აზროვნების შემდეგ სახეებს: პრაქტიკული აზროვნება, ხატოვანი აზროვნება და ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნება. აზროვნების ამ სამი სახის გამოყოფას ორი საფუძველი შეიძლება ჰქონდეს: ონტოგენეტური და სოციოლოგიურ-ისტორიული. პირველი ეხება ბავშვის აზროვნების ონტოგენეტურ განვითარებას, რომელშიც კარგად ჩანს, თუ როგორ ხდება მეტყველების დაუფლებასთან ერთად პრაქტიკული აზროვნებიდან ვერბალურ-ლოგიკურ აზროვნებაზე გადასვლა. ამდენად, აზროვნების ზემოთ მოყვანილი სახეები განიხილება, როგორც აზროვნების განვითარების საფეხურები, რომლებიც განსხვავდება ერთმანეთისაგან არაოპერაციონალურად ან ფუნქციონალურად, არამედ განზოგადების დონით. იგულისხმება, რომ ვერბალურ-ლოგიკურ აზროვნების შემთხვევაში უფრო მეტადაა შესაძლებელი სინამდვილის განზოგადება და ანალიზი, ვიდრე მხოლოდ მოქმედებით შემოსაზღვრული აზროვნების შემთხვევაში.

პრაქტიკული აზროვნების - ცნების ქვეშ იგულისხმება აზროვნების ისეთი სახე, როდესაც ამოცანის, პრობლემის გადაწყვეტა ხდება თვით მოქმედების პროცესში, რეალური სიტუაციის გარდაქმნის ხარჯზე, ობიექტებთან რეალური მოქმედების საშუალებით. ასეთი აზროვნება ახასიათებს ბავშვს, სანამ დაეუფლება მეტყველებას.

ხატოვანი აზროვნება - თვალსაჩინო ხატებით აზროვნებას წარმოადგენს, როდესაც რაიმე პრობლემის გადასაჭრელად სააზროვნო ოპერაციები ხატებზე დაყრდნობით ხორციელდება.

ლოგიკური აზროვნება - ცნებებით აზროვნებას გულისხმობს. ეს არის განყენებული აზროვნება, რომელიც არ ატარებს თვალსაჩინო ხასიათს და ვერბალურ-ლოგიკურ მსჯელობას ეყრდნობა რაიმე პრობლემის გადაწყვეტისას.

აზროვნების საფეხურებად წარმოდგენა, მათი განვითარების თვალსაზრისით, ახასიათებს, აგრეთვე, აზროვნებისადმი სოციოლოგიურ-ისტორიულ მიდგომას. იკვლევდნენ რა თანამედროვე საზოგადოებათა კულტურას და ადარებდნენ მას დასავლეთის ცივილიზაციას, კულტუროლოგები და ეთნოგრაფები თვლიდნენ, რომ ხატოვანი აზროვნება აზროვნების უფრო დაბალი საფეხურია, ვიდრე ლოგიკური აზროვნება, რომ ისტორიული თვალსაზრისით ხატოვანი ფორმა აზროვნების უფრო ადრეული ფორმაა. შესაბამისად, ტრადიციულ ფსიქოლოგიაში ხატოვან აზროვნებას არც სწავ-

ლობდნენ. ხატოვანი და ლოგიკური აზროვნების ასეთი დაპირისპირება და მათი ისტორიული განვითარების შესახებ სწორხაზოვანი წარმოდგენა ბევრ გაუგებრობას ბადებს და მცდარ წარმოდგენებს ქმნის. თანამედროვე ადამიანთან სამივე სახის აზროვნებაა წარმოდგენილი. იმისდა მიხედვით, თუ რა დონის პრობლემის გადაჭრა უბედება, პიროვნება მიმართავს ხან პრაქტიკულ, ხან ვერბალურ-ლოგიკურ, ხან კიდევ - ხატოვან აზროვნებას.

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში, გარდა ამ სახეებისა, გვხვდება, აგრეთვე, აზროვნების სხვაგვარი კლასიფიკაციის მცდელობებიც, უფრო მეტად დიქოტომური² დაყოფა.

განასხვავებენ თეორიულ და პრაქტიკულ აზროვნებას. ამ სახის კლასიფიკაციას საფუძვლად უდევს გადასაწყვეტ ამოცანათა ტიპი. თეორიული აზროვნება - გარკვეულ კანონზომიერებათა შემეცნებაა, აბსტრაქტული მიმართებების დამყარების საფუძველზე. ეს პროცესი დროში გაწელილია, მოწყვეტილია რაიმე კონკრეტულ სიტუაციას და საბოლოო შედეგის მიხედვით ფასდება მისი ნაყოფიერება. დიდ თეორეტიკოს მეცნიერთა ფუნდამენტური აღმოჩენები ასეთი თეორიული აზროვნების შედეგია, პრაქტიკული აზროვნება კი მიმართულია უფრო კერძო, კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტაზე. მისი მთავარი ამოცანაა არა რაიმე ზოგადი კანონზომიერების შემეცნება, არამედ კონკრეტული პრობლემების გადასაწყვეტი გეგმის პროექტის შეტანა. პრაქტიკული აზროვნება უშუალოდ კერძო პრაქტიკული ამოცანის გადაწყვეტასთანაა დაკავშირებული. მისი სპეციფიკა მდგომარეობს იმაში, რომ დროის დეფიციტის პირობებში მიმდინარეობს და ჰიპოთეზების შემოწმების დრო მკვეთრად შეზღუდულია. ამდენად, პრაქტიკული აზროვნების გადაწყვეტილება თვით მიმდინარე პროცესის სწრაფი ანალიზის შედეგად მიიღება. სამწუხაროდ, ხშირად ხდება ამ ორი ტიპის ერთმანეთთან დაპირისპირება თეორიული აზროვნების სასარგებლოდ.

განასხვავებენ ანალიტიკურ-ლოგიკურ და ინტუიტურ აზროვნებას. ამ დაყოფის კრიტერიუმია აზროვნების პროცესის დროში მიმდინარეობის ხასიათი და გაცნობიერების დონე. ანალიტიკური აზროვნება დროში გაშლილია, ეტაპობრივად მიმდინარეობს, მეტ-ნაკლებად წარმოდგენილია ადამიანის ცნობიერებაში. ინტუიტური ტი-

² დიქოტომია [ბერძ. dichotomia ორად გაკვეთა] – მთელის გაყოფა ორად, შემდეგ თითოეული ნაწილისა კვლავ ორად და ა. შ.

პის აზროვნებას ახასიათებს დროში შეკუმშულობა და მინიმალური გაცნობიერება. ინტუიტიური ტიპის აზროვნების მქონე ვერასოდეს გეტყვით ზუსტად, თუ როგორ მიმდინარეობდა მისი მსჯელობა და რამ მიიყვანა პრობლემის გადაწყვეტამდე.

აზროვნების ფსიქოლოგიისადმი მიძღვნილ ლიტერატურაში გვხვდება, აგრეთვე, შემოქმედებითი და კრიტიკული აზროვნება. ასეთი დაყოფის კრიტერიუმი აზროვნების პროცესის შედეგია. შემოქმედებითი ტიპის აზროვნებაა, რომლის შედეგსაც რაიმე ახალი კანონზომიერების აღმოჩენა, ან ახალი პრობლემის გადაწყვეტა წარმოადგენს. კრიტიკული აზროვნების მიზანია უკვე მიღებული გადაწყვეტილებების შემოწმება და ანალიზი იმისა, თუ პრაქტიკულად როგორ და სად შეიძლება მათი გამოყენება. შემოქმედებითი აზროვნება მიმართულია ახალი იდეების შექმნაზე, კრიტიკული აზროვნება კი წარმოადგენს მათ ნაკლოვანებებს. ადამიანის წინაშე დასმულ ამოცანათა ეფექტური გადაწყვეტისთვის აუცილებელია ორივე სახის აზროვნება, თუმცა უნდა ითქვას რომ ერთი ყოველთვის ხელს უშლის მეორეს. რაიმე კონკრეტული პრობლემის შემოქმედებითად გადაწყვეტის მაგალითია ამოცანათა ჯგუფური გადაწყვეტის მეთოდი - „გონებრივი იერიში“, რომელიც წარმატებით გამოიყენება საწარმოო თუ ადმინისტრაციული პრობლემების გადასაწყვეტად.

გარდა აღნიშნულისა, ფსიქოლოგები გვთავაზობენ აზროვნების ისეთ სახეებს, როგორცაა რეალისტური და აუტისტური აზროვნება, პროდუქტული და რეპროდუქტული აზროვნება და ა. შ.

აზროვნების სწავლებას ყველა დროში ექცეოდა განსაკუთრებული ყურადღება. ჯერ კიდევ ანტიკურ საბერძნეთში ბერძენი ახალგაზრდები მათემატიკას და ფილოსოფიას აზროვნების გავარჯიშების მიზნით სწავლობდნენ. დღეისათვის სააზროვნო უნარ-ჩვევების განვითარება ეროვნული სასწავლო გეგმის ერთ-ერთი უმთავრესი მიზანია. ბოლო წლებში დასავლეთის საგანმანათლებლო სივრცეში სულ უფრო ხშირად საუბრობენ რთული სააზროვნო უნარ-ჩვევების - კრიტიკული, შემოქმედებითი და რეფლექსური აზროვნების - სწავლებაზე. მოსწავლე უნდა გასცდეს მასალის უბრალოდ დამახსოვრება-დაზეპირებას. კერძოდ, მან ცოდნის დაგროვებასთან (ინფორმაციის შენარჩუნებასთან) ერთად უნდა შესძლოს ამ ცოდნის გაგება, გამოყენება, ანალიზი, სინთეზი და ბოლოს, შეფასება. ამ დროს მოსწავლე არა მხოლოდ ფლობს ინფორმაციას, არამედ მას შეუძლია ქმედება. საინტერესოა, რომ რაიმეს სწავლა სწორად აზროვნების შედეგია. აზროვნების ამოქმედების დროს ადამიანი გააზრებულად სწავლობს და

ხდება უფრო გამჭრიახი. სხვა შემთხვევაში, მოსწავლე პასიურია და შესაბამისად, მას უჭირს რაიმეს სწავლა (როგორ ვასწავლოთ... 2007:5).

გარკვეული სახით მიწოდებული ინფორმაცია მოსწავლეს ეხმარება აზროვნების ამოქმედებაში. დ. პერკინსის „თეორია ერთი“³ განიხილავს ინფორმაციის მიწოდების იმ ფორმებს, რომლებიც ხელს უწყობს აზროვნების ამოქმედებას და, შესაბამისად, ეფექტურ სწავლასა და სწავლებას. ამ თეორიის მიხედვით, ადამიანი სწავლობს იმას, რის სწავლის ლოგიკური შესაძლებლობა და მოტივაციაც აქვს. „თეორია ერთის“ მიხედვით, რაიმეს კარგად შემეცნება მოითხოვს შემდეგი პირობების გათვალისწინებას:

1. ნათელი ინფორმაცია: მიზნების და მოსალოდნელი შედეგების განსაზღვრა;
2. აზრიანი პრაქტიკა: აქტიური პრაქტიკა იმაში, რასაც მოსწავლე სწავლობს;
3. გამოხმაურება: რჩევები და შეფასება, რათა მოსწავლემ უკეთეს შედეგებს მიაღწიოს;
4. ძლიერი შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია: წამახალისებელი აქტივობები ან დავალებები, რომლებიც თავისთავად საინტერესოა მოსწავლისათვის ან ეხმარება მას სხვა მიზნების მიღწევაში;

„თეორია ერთის“ საკლასო პრაქტიკაში გამოყენება გულისხმობს მასწავლებლის მიერ მოსწავლისათვის ნათელი ინფორმაციის და შესაბამისი გამოხმაურების მიწოდებას, აზრიანი პრაქტიკის უზრუნველყოფას, რაც აღძრავს მოსწავლის შინაგან და გარეგან მოტივაციას (Perkins, 1992). განათლების ფსიქოლოგიის თანახმად, ნათელი ინფორმაცია მოიცავს იმას, თუ „რა“, „როგორ“ და „როდის“ უნდა გაკეთდეს. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი თვალყურს ადევნებს, რამდენად გაიგეს მოსწავლეებმა მიწოდებული ინფორმაცია. მათი შეცდომების ანალიზის საფუძველზე მასწავლებელი ცდილობს იპოვოს ის გზები, რომლებიც მოსწავლეებს დაეხმარება საკითხის უკეთ გაგებაში.

³ განათლების სპეციალისტის დევიდ პერკინსის (Perkins, 1992) „თეორია ერთი“

პერკინსის აზრით, კარგად აზროვნება გულისხმობს საკუთარი აზროვნების პროცესების მართვას, რომელიც მოიცავს შემდეგის გააზრებას: რა შეკითხვები უნდა დაუსვა საკუთარ თავს, როგორ უნდა გამოიყენო პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიები, როგორ უნდა მოახდინო საკუთარი აზროვნების მონიტორინგი (შემოწმება) და წარმართო იგი სწორი მიმართულებით და ა. შ. ეს ერთგვარად ჰგავს საკუთარი აზროვნების შესწავლას ანუ რეფლექსიას (თვით-განცდას, გაცნობიერებას), მეტაკოგნიციას.

პერკინსის (Perkins, 1992) აზრით, კარგად აზროვნება გულისხმობს საკუთარი აზროვნების პროცესების მართვას, რომელიც მოიცავს შემდეგის გააზრებას: რა შეკითხვები უნდა დაუსვა საკუთარ თავს, როგორ უნდა გამოიყენო პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიები, როგორ უნდა მოახდინო საკუთარი აზროვნების მონიტორინგი (შემოწმება) და წარმართო იგი სწორი მიმართულებით და ა. შ. ეს ერთგვარად ჰგავს საკუთარი აზროვნების შესწავლას ანუ რეფლექსიას (თვით-განცდას, გაცნობიერებას). სხვა სიტყვებით, ეს არის მეტაკოგნიციის⁴ პროცესი, რომელიც გულისხმობს „ადამიანის მიერ საკუთარი აზროვნების დაგეგმვას, შეფასებას და მუდმივ მონიტორინგს“, და „აზროვნების შესახებ აზროვნებას თვით-რეგულაციის განვითარების მიზნით“. მიუხედავად იმისა, რომ მეტაკოგნიცია ხშირად აღიარებულია, როგორც „მაღალი დონის აზროვნება“, მეტაკოგნიციური უნარ-ჩვევების განვითარების მცდელობა შეიძლება წარმატებით განხორციელდეს როგორც უფროსკლასელებთან, ასევე უმცროსკლასელებთანაც. მაგალითად, 9 წლის მოსწავლეს შეუძლია არა მხოლოდ იმის აღწერა, რასაც ის კითხულობს, ასევე იმისაც, თუ როგორ კითხულობს (ანუ ფიქრი იმაზე, თუ რა არის მიღწეული და რა უნდა გაკეთდეს მომავალში); მართლაც, არსებობს უამრავი საყოველთაოდ აღიარებული სტრატეგია, რომლებიც ემსახურება ასეთ გაცნობიერებულ სწავლებას, ხელს უწყობს აზროვნებას საკუთარი აზროვნების შესახებ. ზოგიერთი ასეთი სტრატეგია მოიცავს მთელი რიგი შეკითხვების დასმას, რომლებიც ეხმარება მოსწავლეს საკუთარი მუშაობის გაცნობიერებაში, დაგეგმვაში, წარმართვასა და შეფასებაში. მაგალითად, ამოცანის შესრულებამდე, მოსწავლემ შესაძლოა საკუთარ თავს დაუსვას შეკითხვები: „რაც უკვე ვიცი, იქედან რა შემიძლია გამოვიყენო ამ პრობლემის გადასაჭრელად? რა უნდა გავაკეთო პირველ რიგში? რა ამოცანები დგას ჩემ წინაშე და როგორ ვაპირებ მათ გადაჭრას?“ (დაგეგმვა); ამოცანის გადაჭრის პროცესში, მოსწავლემ შესაძლოა თავის თავს დაუსვას შემდეგი კითხვები: „სწორ გზაზე ვდგავარ თუ არა? ვიყენებ თუ არა შესაბამის ინფორმაციას ან რესურსს? რა უნდა შევცვალო, თუ მიჭირს რაიმეს გაგება?“ (მონიტორინგი, წარმართვა); ბოლოს, ამოცანის დასრულების შემდეგ,

⁴ მეტაკოგნიცია არის აზროვნება საკუთარი აზროვნების შესახებ, რაც მნიშვნელოვანია სწავლის სწავლისთვის. მეტაკოგნიცია ეხება ცოდნას იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობს ადამიანი ეფექტიანად (კონკრეტული ამოცანის მოთხოვნების მიღება, მისი გადაჭრის ეფექტური სტრატეგიების ცოდნა) და საკუთარი სასწავლო გამოცდილებების რეგულაციას (მოცემული ამოცანის წარმატებით გადაჭრის გზების ცოდნა და გამოყენება).

იგი შეიძლება შეეკითხოს საკუთარ თავს, თუ რამდენად სწორად გადაჭრა ამოცანა, მიაღწია თუ არა დასახულ მიზნებს, სჭირდება თუ არა უკან დაბრუნება და რაიმეს გაუმჯობესება (შეფასება). მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მიდგომა გულისხმობს მოსწავლეების აქტიურ ჩართვას თავიანთი სწავლის პროცესში, საკუთარი სასწავლო მიზნების დაგეგმვასა და მართვაში. მოსწავლის უნარი, გააკეთოს დასკვნა იმაზე, თუ რა და როგორ ისწავლა და დაგეგმოს საკუთარი თვითგანვითარება, მისი წარმატების საწინდარია. მასწავლებლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფუნქციაა, დაეხმაროს მოსწავლეს საკუთარი აზროვნების პროცესების გაცნობიერებაში. ამისათვის საჭიროა მასწავლებელმა აზროვნება გახადოს უფრო ხილვადი, რაც მოსწავლეს დაეხმარება აზროვნების სწავლაში.

არსებობს სხვადასხვა ხერხი, რომლებიც აზროვნებას უფრო ხილვადს ხდის. ერთ-ერთი მარტივი ხერხია მასწავლებლის მიერ სააზროვნო ცნებების გამოყენება. ქართული ენის ლექსიკონი შეიცავს მთელ რიგ სიტყვებს, რომლებიც შეიძლება სააზროვნო ტერმინებად ჩაითვალოს. ეს სიტყვებია: ჰიპოთეზა, მიზეზი, მტკიცებულება, შესაძლებლობა, წარმოდგენა, პერსპექტივა და ა. შ. ამ სიტყვების ხშირი გამოყენება ყოველდღიურ მეტყველებაში ეხმარება მოსწავლეს, დაიჭიროს აზროვნების ის ნიუანსები, რომელსაც ამგვარი სიტყვები ატარებენ. ფაქტობრივად, მასწავლებელი, რომელიც არ მოელის მოსწავლეებისაგან მზა პასუხებს, გარკვეულ დროს უთმობს პრობლემაზე, გადასაჭრელ ამოცანაზე ფიქრს (რა მოხდებოდა მაშინ, ეს რომ არ ყოფილიყო? სხვანაირად ეს როგორ შეიძლებოდა გაკეთებულიყო? და ა. შ.) და ცდილობს ხელი შეუწყოს მოსწავლეების აზროვნების ამოქმედებას. ასეთი მასწავლებელი შინაგანად ახალისებს მოსწავლეს, შეამჩნიონ პრობლემები და თავადვე იფიქრონ მათი გადაჭრის გზებზე.

მეორე გზა, რომელიც ეხმარება მასწავლებელს, აზროვნება უფრო ხილვადი გახადოს, რაიმე ახალი მასალის შესწავლისას საკითხის დამუშავების ერთი და იმავე სქემის გამოყენებაა. ერთ-ერთი გავრცელებული სქემა არის ორეტაპიანი განხილვა: პირველ ეტაპზე მასწავლებელი მოსწავლეს სთხოვს მოვლენის ან საგნის აღწერას და განსაზღვრას, ხოლო მეორე ეტაპზე ცდილობს მას დაასაბუთებინოს თავისი აზრი. ეს ორი ეტაპი მოსწავლეებისგან ინტერპრეტაციის გაკეთებას და მისი მხარდამჭერი არგუმენტების (მტკიცებულებების) მოძიებას მოითხოვს, რაც გულისხმობს სააზროვნო ტერმინების გამოყენებას: ინტერპრეტაცია შეიძლება განვიხილოთ ჰიპოთეზად,

ხოლო არგუმენტები კი - ამ ჰიპოთეზის მხარდამჭერ მტკიცებულებებად. ეს ეტაპები შეიძლება წარმატებით იქნეს გამოყენებული ყველა ასაკის მოსწავლის მიმართ და სხვადასხვა საკითხის განხილვის დროს.

აზროვნების ამოქმედების კიდევ ერთი გზაა მოცემული საკითხის შესახებ სხვადასხვა შეხედულების განხილვა, რომლებიც გონებრივი იერიშის მეთოდით ხორციელდება. ეს არის სწავლების ხერხი, რომლის დროსაც მოსწავლეები წინასწარ, განსაზღვრული დროის განმავლობაში, ამა თუ იმ პრობლემის ან საკითხის გარშემო შეუზღუდავად გამოთქვამენ იქვე მოფიქრებულ საკუთარ აზრებსა და იდეებს. დაცულია პრინციპი: „ყველა აზრი მისაღებია“. ამის შემდეგ მასწავლებლის დახმარებით ხდება გამოთქმული აზრებისა და იდეების დახარისხება, კატეგორიებად და პრიორიტეტებად დაყოფა.

აზროვნების ამოქმედებას ხელს უწყობს აგრეთვე როლური თამაში, როდესაც მოსწავლეს ევალება, გარკვეული პოზიციიდან განიხილოს რაიმე საკითხი. აზროვნების ამოქმედების მორიგი გზა გულისხმობს ისეთი შეკითხვების დასმას, რომლებიც მოსწავლეებს საკითხის ღრმა შესწავლისკენ უბიძგებს. კერძოდ, ამით მოსწავლეები სწავლობენ მოცემული საკითხის საკუთარ გამოცდილებასთან და სხვა სფეროში არსებულ ცოდნასთან დაკავშირებას, შესატყვისი დასკვნების ვაკეთებას, კითხვების სწორად ფორმულირებასა და აზროვნების პროცესის სწორად წარმართვას. მსგავსი პედაგოგიური სტრატეგიები, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ხელს უწყობს აზროვნებას საკუთარი აზროვნების შესახებ. როდესაც მასწავლებელი სვამს ასეთ შეკითხვას: მოდით, ერთი წუთით დაფიქრდეთ, თუ რას ვაკეთებთ ჩვენ ახლა? როგორ ვაკეთებთ ამას? რას ვეძებთ? რა შედეგს გვამლევს ეს მოქმედება? და ასე შემდეგ - ამით ეხმარება მოსწავლეს კონკრეტული სააზროვნო პროცესის გაგებაში. ხოლო თუ მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის მსგავსი დიალოგი მრავალჯერ წარიმართება, ეს საფუძველს მოუძნადებს თავად სააზროვნო მოქმედების განზოგადების პროცესს. ამის შედეგად მოსწავლემ უკვე იცის, რა ნაბიჯები უნდა გადაიდგას ზოგადად რომელიმე სააზროვნო მოქმედების შესასრულებლად.

მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების პროცესში მნიშვნელოვანია, აგრეთვე აზროვნების გადატანა (ტრანსფერი): მოსწავლე მაშინაა წარმატებული და მოქნილი აზროვნების მქონე, თუ მას შეუძლია ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლის სხვაგვარ, განსხვავებულ სიტუაციაში გამოყენება. ამას უწოდებენ ტრანსფერს. დ. უზნაძის აზრით

(უზნაძე, 1967), აზროვნებას ახასიათებს ტრანსპოზიციის ან გადატანის უნარი⁵. მას შემდეგ, რაც მოსწავლე გადაჭრის ამოცანას, მას უკვე აღარ უჭირს ანალოგიური ამოცანის გადაჭრა: „აზროვნებას ერთხელ გადაჭრილი ამოცანის ხერხი ანალოგიურ ახალ ამოცანაზე გადააქვს“. გარკვეული უნარის თავდაპირველი დაუფლება ხორციელდება კონკრეტული შინაარსის საფუძველზე. თუ უნარს ვავითარებთ მხოლოდ ერთი ტიპის შინაარსთან მიმართებით და არ ვითვალისწინებთ იმას, რომ ეს უნარი მოსწავლემ სხვა შინაარსთან მიმართებითაც უნდა გამოიყენოს, მაშინ მოსწავლეს ტრანსფერის განხორციელება გაუჭირდება. ამის კარგი მაგალითია მეოთხე კლასში ჩატარებული ეროვნული შეფასება მშობლიურ ენასა და ლიტერატურაში, რომელმაც გამოავლინა, რომ მოსწავლეები კარგად ასრულებენ ნასწავლ, ნაცნობ ტექსტზე (მაგ., ცხრა ძმა ხერხეულიძე) სხვადასხვა სახის ამოცანებს, მაგრამ უჭირთ იმავე ამოცანების გაკეთება იმავე სირთულისა და ტიპის, მაგრამ უცხო ტექსტზე (როგორ ვასწავლოთ... 2007). როგორც ჩანს, მოსწავლეებს უჭირთ ერთ თემაზე გამომუშავებული უნარ-ჩვევების სხვა თემაზე გადატანა ანუ ტრანსფერი. ტრანსფერი არ ხდება თავისთავად. პერკინსის აზრით, იმისათვის, რომ ტრანსფერი განხორციელდეს, საჭიროა სწავლების სპეციალურად დაგეგმვა.

ტრანსფერს ხელს უწყობს შემდეგი პირობები:

1. ცოდნა, რომლის ტრანსფერიც ხდება, უნდა იყოს მიზეზშედეგობრივი მიმართების შემცველი;
2. სწავლების პროცესში ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ შეძენილი გამოცდილება შესაძლოა გამოყენებულ იქნეს სხვადასხვა სიტუაციაში;
3. სწავლის პროცესში მოსწავლემ უნდა აღმოაჩინოს ამოცანის გადაჭრის ძირითადი პრინციპები.

ტრანსფერის განხორციელება არ არის რთული. საჭიროა მასწავლებელმა გარკვეული დრო დაუთმოს საკითხის ფართო განხილვას და მოსწავლეთა ყურადღება გამახვილოს სხვა სფეროებში არსებულ ანალოგიურ თემებზე, მოვლენებზე და ა. შ. (მაგალითად, საქართველოში მომხდარი რომელიმე ისტორიული ფაქტი მასწავლებელმა

⁵ ტრანსფერი ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლის სხვაგვარ, განსხვავებულ სიტუაციაში გამოყენებას ნიშნავს. დ. უზნაძის აზრით, აზროვნებას ახასიათებს ტრანსპოზიციის ან გადატანის უნარი. მას შემდეგ, რაც მოსწავლე გადაჭრის ამოცანას, მას უკვე აღარ უჭირს ანალოგიური ამოცანის გადაჭრა: „აზროვნებას ერთხელ გადაჭრილი ამოცანის ხერხი ანალოგიურ ახალ ამოცანაზე გადააქვს“.

შესაძლოა დაუკავშიროს იმავე მოვლენებს, რომლებიც სხვადასხვა დროს მოხდა სხვა ქვეყნებში).

რამდენადაც აზროვნება კოგნიტური პროცესია, რომელიც წარმოადგენს ახალ სიტუაციაში ადამიანის ორიენტაციის, პრობლემის, ამოცანის გადაჭრის უნარს, ამდენად გვერდს ვერ ავუვლით თვითონ კოგნიტური თეორიის განხილვას. კოგნიტური თეორია ადამიანს ინფორმაციის გადამამუშავებელ სისტემად განიხილავს. ამერიკელი ფსიქოლოგის ჯერომ ბრუნერის აღმოჩენებით სწავლის თეორია კოგნიტური თეორიების რიცხვს ეკუთვნის. ასეთი თეორიების მიზანი შემეცნებითი პროცესების (გადაწყვეტილების მიღება, პრობლემის გადაჭრა, ანალიზი, სინთეზი, შეფასება, დამახსოვრება) სტრუქტურისა და ფსიქოლოგიური მექანიზმების აღწერაა. ზოგიერთი კოგნიტური თეორია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია განათლებისთვის, რადგან ნათელ და თვალსაჩინო პედაგოგიურ მეთოდებსა და მოდელებს გვთავაზობს. კოგნიტური ფსიქოლოგია იკვლევს, თუ როგორ იღებს მოსწავლე ინფორმაციას გარემოდან, როგორ ახდენს ამ ინფორმაციის ორგანიზებასა და ინტერპრეტაციას, როგორ იყენებს ცოდნას. თუმცა, ბრუნერის აზრით, კონკრეტული შინაარსების ფლობა უკავშირდება აღმოჩენებს, რომლებსაც უმეტესად საამისოდ კარგად მომზადებული ადამიანი აკეთებს. თუ მოსწავლე არ იცნობს ინფორმაციის საგანთან დაკავშირებულ კონკრეტულ ასპექტებს, ის ინფორმაციის ელემენტებს ერთმანეთთან ვერ დააკავშირებს და ვერ განაზოგადებს.

განათლების სფეროში მოღვაწე ფსიქოლოგების განმარტებით, კოგნიტური განვითარება მოსწავლის აზროვნების, შემეცნებითი თუ განსჯითი უნარებისა და ინტელექტუალური შესაძლებლობების განვითარებას გულისხმობს. ამასთან, ბავშვები სამყაროს შესახებ ცოდნას განსაზღვრული პროცესების (სქემების, აკომოდაციის, ასიმილაციისა და ეკვილიბრიუმის) მეშვეობით აგებენ.

აზროვნების პროცესზე მოქმედ ფაქტორებთან დაკავშირებით საინტერესო კვლევები აქვს ჩატარებული შვეიცარიელ ფსიქოლოგს ჟან პიაჟეს (1896-1980), რომელმაც ბავშვის აზროვნების განვითარების ექსპერიმენტული კვლევის სკოლაც კი შექმნა. მან რამდენიმე წელი იმუშავა ცნობილი ფსიქოლოგის, ალფრედ ბინეს ლაბორატორიაში და სწორედ ამ პერიოდში დაინტერესდა პირველად ადამიანის ინტელექტისა და მისი განვითარების საკითხების შესწავლით. ბინეს ლაბორატორიის მუშაობის ძირითადი მიმართულება იყო სტანდარტული ტესტების შემუშავება, რომელთა დახმარე-

ბითაც შესაძლებელი იქნებოდა ინტელექტის განვითარების დონის დადგენა. სწორედ ამ საკითხებზე მუშაობის პროცესში ჩაეყარა საფუძველი პიაჟეს თეორიას. კვლევებმა აჩვენა, რომ ერთი ასაკის ბავშვები ტესტებზე მუშაობის დროს ხშირად უშვებდნენ ერთსა და იმავე ტიპის შეცდომებს და ამ შეცდომის არსით ისინი მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდნენ სხვა ასაკის ბავშვებისაგან. ამ დაკვირვებამ უბიძგა პიაჟეს იმ ფაქტორების კვლევისაკენ, რომლებსაც გავლენა აქვთ აზროვნების პროცესზე. მისი კვლევის შედეგები ასახულია „კოგნიტური განვითარების თეორიაში“, რომელიც თავის დროზე ექსპერტების მიერ შეფასებული იყო უნიკალურ და რევოლუციურ ნაბიჯად ფსიქოლოგიის განვითარებაში. პიაჟეს თეორიის თანახმად, ადამიანს დაბადებიდან აქვს მოცემული მარტივი სქემები, რომელთა საშუალებითაც მას ეძლევა შესაძლებლობა, განახორციელოს მარტივი ქმედებები. ასაკთან ერთად კი სქემები რთულდება, როგორც სტრუქტურულად, ისე შინაარსობრივად. პიაჟე ხაზს უსვამდა ბიოლოგიური განვითარების მნიშვნელობას კოგნიტური სქემების განვითარებაში. იგი შეუძლებლად მიიჩნევდა კოგნიტური სქემების განვითარებას შესაბამისი ბიოლოგიური აპარატის (ტვინი, სმენა, მხედველობა და ა. შ.) განვითარების გარეშე. თუმცა, მისი აზრით, კოგნიტური სქემების განვითარებისთვის საკმარისი არ არის მხოლოდ ფიზიკური/ბიოლოგიური მოწიფულობა/განვითარება.

მიუხედავად იმისა, რომ დროთა განმავლობაში ბავშვთა სქემები იცვლება, ის პროცესები, რომელთა საშუალებითაც ბავშვები ვითარდებიან, უცვლელი რჩება. „პიაჟეს მიაჩნდა, რომ სწავლა და კოგნიტური განვითარება ორი ურთიერთშემდგომი პროცესის - ასიმილაციისა და აკომოდაციის შედეგია. როდესაც ჩვენ ახალ გამოცდილებას ვიძენთ, ჩვენი არსებული სქემები შეიძლება არაადეკვატური გახდეს: მათ აღარ შეუძლიათ ჩვენი ახალი გამოცდილების ახსნა. იმისათვის, რომ ხელახლა შევქმნათ სქემა, ადაპტაცია გვჭირდება...“ (ჯანაშია 2008:16) (ადაპტაცია არის სქემების შეცვლა გარემოს საპასუხოდ, ასიმილაციისა და აკომოდაციის საშუალებით).

„ასიმილაცია გულისხმობს კოგნიტური პროცესების წარმართვას ადამიანის გამოცდილებაში უკვე არსებული სქემის (სტრუქტურების, ინფორმაციის) ფარგლებში. უფრო მეტად თუ დავაკონკრეტებთ, ასიმილაციის დროს მოსწავლე ცდილობს გაუმკლავდეს მოცემულ დავალებას ისე, რომ მოარგოს ის უკვე არსებულ სქემას“ (ლომიძე 2015).

ასიმილაციის პროცესის მეშვეობით, პიაჟეს თანახმად, ძნელი, ხშირად კი სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა ისეთი ინფორმაციის მიღება და გაგება, რომელიც ვერ ექცევა უკვე არსებული გამოცდილების ფარგლებში, ანუ აქვს სრულიად ახალი შინაარსი და ფორმა. აქ საქმეში ერთვება აკომოდაცია, რომელიც არსებული გამოცდილების/სქემების/სტრუქტურების გართულების, შეცვლის, გამდიდრების შესაძლებლობას იძლევა. პიაჟეს აზრით, სწორედ აკომოდაციის პროცესია გადამწყვეტი კომპონენტი ინტელექტუალური განვითარებისთვის, განსაკუთრებით – ბავშვობის ასაკში. „არ არსებობს ასიმილაცია აკომოდაციის გარეშე... სქემები უნდა შეიცვალოს სპეციფიკური სიტუაციის მიხედვით, აკომოდაციის გარეშე კი ეს შეუძლებელი იქნებოდა. შეხედეთ ახალშობილს, რომელმაც ახლახან აღმოაჩინა, რომ შეუძლია საგნის ტაცება. საგნისა, რომელსაც ხედავს. ამერიდან ნებისმიერი საგანი, რომელიც მისი თვალთახედვის არეში მოხვდება, „ტაცებისთვის“ განკუთვნილი საგანია. ის ხელს იწვდის იმისკენ, რასაც ხედავს. მოგვიანებით ის უკვე განსაზღვრავს შორეულ და მახლობელ საგნებს და ყველაფერს არ წაეპოტინება. კიდევ უფრო მოგვიანებით მას ეცოდინება, როგორ მოიქცეს დიდი (მის ასაღებად დასჭირდება ორივე ხელი) ან ძალიან პატარა საგნის (დასჭირდება მხოლოდ თითები) დანახვისას. ის შეცვლის თავის რეგულაციებს. სწორედ ამას ვუწოდებ აკომოდაციას“ (ლომიძე 2015)

ბუნებრივია, რაკი ასიმილაციის პროცესი მთლიანად ეფუძნება ადამიანის გამოცდილებას და ამ გამოცდილების საფუძველზე უკვე ჩამოყალიბებულ სქემებს, მხოლოდ ამ პროცესით ძნელი, ხშირ შემთხვევაში კი სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა ისეთი ინფორმაციის მიღება და გაგება, რომელიც ვერ ექცევა უკვე არსებული გამოცდილების ფარგლებში, ანუ სრულიად ახალია თავისი შინაარსითა და ფორმით. სწორედ ასეთ შემთხვევაში ერთვება აკომოდაციის პროცესი, რომელიც იძლევა არსებული გამოცდილების/სქემების გართულების, მათი მოდიფიცირების, გამდიდრების შესაძლებლობას ახალი ინფორმაციით. პიაჟეს აზრით, სწორედ აკომოდაციის პროცესი არის გადამწყვეტი კომპონენტი ინტელექტუალური განვითარებისთვის, განსაკუთრებით კი ბავშვებში, როდესაც გარემოში ბევრი სიახლეა, რომლებიც არ შეესაბამება უკვე არსებულ კოგნიტურ სქემებს.

განვითარებისთვის ორივე პროცესი ერთნაირად აუცილებელია, თუმცა სხვადასხვა ასაკში ასიმილაციასა და აკომოდაციას განსხვავებული როლი და მნიშვნელობა ენიჭება, რადგან ეს პროცესები უფრო ურთიერთშემავსებელია, ვიდრე ურთიერთგა-

მომრიცხავი. ახალ გარემო პირობებთან შეხების დროს ადეკვატური რეაგირებისათვის ორივე მათგანი აქტიურდება. ასიმილაციის საშუალებით ხდება ამ ინფორმაციის „გათავისება“, არსებულ სქემებსა და გამოცდილებაზე მორგება, აკომოდაციის პროცესის შედეგად კი ხდება არსებული სქემების გამდიდრება, გამრავალფეროვნება და გართულება, რაც შესაძლებლობას აძლევს ადამიანს ადეკვატური რეაგირება მოახდინოს არამხოლოდ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში მასზე მოქმედ სტიმულზე, არამედ მსგავს სიტუაციათა მთელ სპექტრზე. პიაჟეს თეორიის მიხედვით, დასწავლა სწორედ ამ ორი პროცესის საფუძველზე მიმდინარეობს.

საინტერესოა, რომ სწავლა-სწავლების თანამედროვე ტენდენციები და მეთოდები ჟან პიაჟეს კვლევის მეთოდს ჰგავს. ამ ტენდენციებისა და მეთოდების თანახმად, მასწავლებელი მოსწავლეთა ცოდნის დონეს ან აზროვნების შედეგს (მაგალითად, დამახსოვრებულ ფაქტებს, შინაარსებს, თარიღებს) კი არ უნდა ამოწმებდეს მხოლოდ, არამედ აზროვნების პროცესზე უნდა იყოს ორიენტირებული.

პიაჟე მიიჩნევს, რომ აუცილებელია მოსწავლის ასაკის შესაბამისი (შემეცნებითი) სტრუქტურის დონის დადგენა, ანუ იმ შემეცნებითი პროცესების დონის განსაზღვრა, რომლებიც გამოიყენება გარემოდან შემოსული ინფორმაციის ასიმილაციისა და საკუთარი გამოცდილების აკომოდაციისათვის; საჭიროა ნაბიჯ-ნაბიჯ მის განვითარებაზე ზრუნვა. იმისათვის, რომ მივაღწიოთ ოპტიმალურ დასწავლას, აუცილებელია, მიწოდებულმა ინფორმაციამ განიცადოს ასიმილაცია მოსწავლის კოგნიტურ სტრუქტურაში და, ამასთან, ის იმდენად უნდა განსხვავდებოდეს არსებული გამოცდილებიდან, რომ გამოიწვიოს სისტემის რეორგანიზაცია. თუ ინფორმაცია ვერ განიცდის ასიმილაციას, ის გაუგებარი იქნება; თუ ის მთლიანად გასაგებია, მაშინ არანაირი დასწავლა აღარ არის საჭირო. თუკი არსებული ცოდნა ასიმილაციისთვის საკმარისი არ არის, ჩაერთვება აკომოდაცია, ანუ ახალი ცოდნის ათვისების პროცესი. პიაჟე თვლის, რომ გადასამუშავებელი ინფორმაცია ზომიერად ბიძგის მიმცემი უნდა იყოს, რათა სტიმული მისცეს გონებრივ განვითარებას (განვითარებისა და... გაზეთი ახალი განათლება N3(757), 11.03.2011 წ.).

პიაჟეს თეორიაში ასევე მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია კოგნიტური განვითარების ეტაპების იდეას. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ჯერ კიდევ ბინეს ლაბორატორიაში მუშაობის დროს პიაჟემ აღმოაჩინა, რომ ინტელექტის ტესტებზე მუშაობის პროცესში, ერთი და იმავე ასაკის ბავშვები ხშირად ერთსა და იმავე ან ძალიან მსგავს შეცდომებს

უშვებენ, რომლებიც თავისი შინაარსითა და ფორმით სრულიად განსხვავდებიან სხვა ასაკის ბავშვების შეცდომებისაგან. სწორედ ეს დაკვირვება დაედო საფუძვლად მის თეორიას, რომლის თანახმადაც ყველა ადამიანი განვითარების პროცესში გადის კოგნიტური განვითარების ერთსა და იმავე საფეხურებს, მაგრამ ამ საფეხურების გავლის ტემპი და ფორმა ინდივიდუალურად განსხვავებულია.

ჟან პიაჟე ბავშვის კოგნიტური განვითარების ოთხ საფეხურს გამოყოფს:

- სენსომოტორული სტადია (დაბადებიდან 2 წლამდე) – ბავშვი სამყაროს შესახებ ცოდნას შეგროვების (ყნოსვა, შეხება და ა. შ.) საშუალებით აგროვებს. ეს და მსგავსი ქცევები თანდაყოლილია და ჩვილი პირველი სქემების განვითარების საფუძველს რეფლექსების საშუალებით ქმნის. ამ სტადიის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მიღწევაა საგანთა მუდმივობის ცნების გაგება (საგნები არსებობენ მაშინაც კი, როცა ჩვენ მათ ვერ ვხედავთ). ამ ასაკში ვითარდება სიმბოლური აზროვნება – საგანთა მუდმივობის ცნების ათვისების შემდეგ ბავშვს შესწევს სიმბოლური აზროვნების – საგნებსა და მოვლენებზე წარმოსახვით, სიმბოლოებით ფიქრის – უნარი;
- პრეოპერაციული სტადია (2-დან 7 წლამდე) – ბავშვის ენობრივი უნარები საოცარი სისწრაფით ვითარდება, რაც ახალი სოციალური ურთიერთობის საშუალებას იძლევა. ბავშვს შეუძლია, მიიღოს ინფორმაცია ენის საშუალებით, რაც მანამდე მისთვის ხელმისაწვდომი არ იყო. თუმცა აზროვნება ჯერ კიდევ პრიმიტიულია; ბავშვს არ შეუძლია კონსერვაციის (შენარჩუნების) პრინციპის გაგება (მაღალ, წვრილ და დაბალ, განიერ ჭიქებში თანაბარი რაოდენობის წყლის არსებობის პრინციპი). პრეოპერაციული აზროვნებისთვის დამახასიათებელია ცენტრაცია (მხოლოდ ერთი, ყველაზე გამორჩეული საგნისა თუ მოვლენის შემჩნევა). გარდა ამისა, ამ ასაკის ბავშვებს არ შესწევთ ტრანსფორმაციის, ანუ ერთი მდგომარეობიდან მეორეში გადასვლის აღბეჭდვის უნარი, არ ძალუძთ შექცევადი ($2+4=6$; $6-2=?$) ოპერაციების შესრულება. ამასთანავე, აზროვნება არალოგიკურია, ეგოცენტრულია (ტელეფონზე საუბრისას თანხმობის ნიშნად თავის დაქნევა).
- კონკრეტულოპერაციული სტადია (7-დან 11-12 წლამდე) – პიაჟეს აზრით, ამ სტადიაზე ბავშვები მაშინ გადადიან, როდესაც მათი აზროვნების პროცესები გონებრივი პროცესების უფრო ფართო სისტემებად ყალიბდება. კონკრეტულ-

ოპერაციული აზროვნებისთვის დამახასიათებელია: გონებრივი პროცესის საპირისპირო მიმართულებით განხორციელება; საგნების კლასიფიკაცია (კატეგორიებად და ქვეკატეგორიებად დაყოფა); კატეგორიათა ჩართვა (ერთი და იმავე საგნის რამდენიმე კატეგორიაში გაერთიანება); სერიაცია/დახარისხება (საგნების დალაგება ზრდადობის ან კლებადობის მიხედვით). სერიაციის უნარის დაუფლების შემდეგ ბავშვებს შეუძლიათ შეიძინონ ისეთი ახალი უნარი, როგორცაა ტრანზიტულობა (ორ საგანს შორის ურთიერთობის შესახებ დასკვნის გამოტანის უნარი მესამე საგანთან მათი ურთიერთობის თაობაზე არსებული ცოდნის საფუძველზე). ამ სტადიაზე მოზარდები ეგოცენტრული აზროვნებიდან თანდათანობით გადადიან ობიექტურ აზროვნებაზე (სხვა შესაძლოა სხვაგვარად ფიქრობდეს).

- ფორმალუროპერაციული სტადია (11-12 წლიდან ზრდასრულ ასაკამდე) – ამ სტადიაზე ბავშვებს შეუძლიათ ლოგიკური აზროვნება არა მარტო კონკრეტული და რეალური, არამედ ჰიპოთეზური, აბსტრაქტული და არარეალური საგნებისა და მოვლენების შესახებაც. ფორმალუროპერაციული აზროვნებისთვის დამახასიათებელია: აბსტრაქტული აზროვნების უნარი; მისი თანმხლები იდეალიზებისა და წარმოსახვის უნარები; ჰიპოთეზური აზროვნების უნარი. მოზარდებში თავს იჩენს ეგოცენტრიზმის ახალი ფორმა – საკუთარი უნიკალურობის განცდა, ამიტომ ისინი ცდილობენ, თვალშისაცემნი იყვნენ. პიაჟეს თანახმად, ფორმალუროპერაციულ სტადიაზე კოგნიტური განვითარება სრულდება. ადამიანებს მხოლოდ ახალი ცოდნისა და უფრო რთული და დახვეწილი სქემების განვითარება სჭირდებათ.

უმცროსი სასკოლო ასაკი ემთხვევა ჟ. პიაჟეს აზროვნების განვითარების კონკრეტული ოპერაციების სტადიას. 5-7 წლის ასაკს ჟ. პიაჟე განიხილავს, როგორც ერთგვარ გარდამავალ პერიოდს ოპერაციამდელ და კონკრეტული ოპერაციების სტადიებს შორის. ოპერაციამდელი სტადიის ბოლოს ჟ. პიაჟეს მიხედვით ბავშვის აზროვნების ისეთი მხარეები, როგორცაა რიგიდულობა, სტატიკურობა, შეუქცევადობა, ეგოცენტრიზმი, თვალში საცემი ნიშნებით ოპერირება და ა. შ. იწყებენ „დნობას“. ბავშვის აზროვნება ხდება უფრო შექცევადი, მოქნილი და რთული, მცირდება ეგოცენტრიზმი ვითარდება ლოგიკური დასკვნებისა და მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების ძიების უნარი (გოგიჩიშვილი 2005:93).

ოპერაციამდელი სტადიიდან კონკრეტული ოპერაციების საფეხურზე გადასვლა ხდება თანდათანობით, წლების განმავლობაში ბავშვის მიერ საგნებისა და მოვლენების მანიპულირებისა და შემეცნებითი გამოცდილების კვალობაზე. აზროვნების უფრო რთულ და ფაქიზ ფორმებს ბავშვი ითვისებს ფიზიკური სინამდვილის აქტიური შემეცნების პროცესში. სწავლა-აღზრდის პროცესი ბავშვთა კოგნიტური განვითარების მეტად ხელსაყრელ პირობებს ქმნის და მნიშვნელოვნად აჩქარებს ამ განვითარებას.

არანაკლებ მნიშვნელოვანია ბენჯამენ ბლუმის აზროვნების სტადიებიც. ბენჯამენ ბლუმმა შექმნა სწავლის მიზნებისა და სწავლების შედეგების ისეთი სისტემა, რომელიც გამოდგება სასწავლო პროცესის დაგეგმვისა და ობიექტური შეფასებისთვის. ეს სისტემა „ბლუმის ტაქსონომიის“ სახელითაა ცნობილი. ბლუმის ტაქსონომიის კოგნიტური ანუ შემეცნებითი სფერო მოიცავს 6 დონეს. ეს 6 დონე შეესაბამება აზროვნების, ინტელექტუალური მოქმედებების განსხვავებულ დონეებს მარტივიდან რთულისკენ.

I დონე – ცოდნა: ეს არის ინფორმაციის ცნობის ან გახსენების დონე. მოიცავს ფაქტების, ცნებების, განმარტებების, წესის, შინაარსის გახსენებას.

II დონე – გაგება. ამ დონეზე ხდება აზრის გაგება, საკუთარი სიტყვებით ფაქტის გადმოცემა. მოიცავს მსჯელობას, ცნებების ან კონცეფციის აზრის ახსნას და ინტერპრეტაციას, სამოქმედო გზის ან პრობლემის გადაწყვეტის გზის დასახვას.

III დონე – გამოყენება. ეს არის თეორიის პრაქტიკაში და რეალურ სიტუაციაში გამოყენების დონე. ხასიათდება თეორიის პრაქტიკაში გატარებით, ამოცანის გადაწყვეტით, მოქმედების განხორციელებით.

IV დონე – ანალიზი: ამ დონეზე ხდება ელემენტების სტრუქტურის, აგებულების ორგანიზაციული პრინციპების, შინაგანი მიმართებების ინტერპრეტირება. ეს დონე ხასიათდება პროცესის ან ცნების ნაწილების გამორჩევით, მეთოდოლოგიის ან პროცესის ფუნქციების ანალიზით, ელემენტების მიმართების, მათი ფუნქციონირების შედეგების თვისებრივი ანალიზით.

V დონე – სინთეზი: ეს დონე ხასიათდება ახალი უნიკალური სტრუქტურის, სისტემის მოდელის შექმნით, ახალი იდეის, ახალი მიდგომის ჩამოყალიბებით. ამ დონეზე ხდება გეგმისა და პროცედურების შემუშავება, იდეების, საშუალებებისა და მეთოდების ინტეგრირება, ახალი მიდგომების შემუშავება.

VI დონე – შეფასება: ამ დონეზე ხდება მოდელის, კონცეფციის ეფექტურობის შეფასება მისი შედეგიანობის თვალსაზრისით, ხდება კრიტიკული ანალიზი, სტრატეგიული ვარიანტებისა და გეგმების შეფასება, რისკების გათვლა.

ამრიგად, ცოდნას, გაგებას და გამოყენებას შეიძლება ვუწოდოთ აზროვნების ქვედა (დაბალი) დონის სააზროვნო უნარები, ხოლო ანალიზს, სინთეზს და შეფასებას - ზედა (მაღალი) დონის სააზროვნო უნარები. დღეს მეცნიერებში დავის საგანია, რომელი სააზროვნო უნარი უნდა იდგეს უფრო მაღლა - სინთეზი, თუ შეფასება. ერთმნიშვნელოვნად ამის მტკიცება რთულია - სინთეზი და შეფასება შესაძლოა გადანაცვლდეს იმისდა მიხედვით, თუ რა სახისაა შეფასება. თუ შეფასება არ არის სტრატეგიული და არ უკავშირდება გადაწყვეტილების მიღებას, მაშინ იგი უფრო ნაკლებად რთული სააზროვნო ოპერაცია იქნება, ვიდრე სინთეზი. კრიტიკული აზროვნების უნარი ყველაზე მჭიდროდ ბლუმის ტაქსონომიის ყველაზე მაღალ V და VI საფეხურებთან არის დაკავშირებული. ამ კლასიფიკაციის მიხედვით, ინფორმაციის შენახვა და გახსენება ინტელექტუალური აქტივობის ყველაზე დაბალი საფეხურია.

ანალიზის საშუალებით ადამიანს შეუძლია აღქმული მთლიანი მოვლენიდან ან ხატიდან სხვადასხვა მხარეები გამოყოფს, დაშალოს საგანი ან მოვლენა ცნობიერებაში. ამ ოპერაციის საფუძველზე, მთლიანი ხასიათის შინაარსიდან შესაძლებელია ცალკეული მხარის გამოყოფა. მაგალითად, როდესაც ვსაუბრობთ აზროვნების შესახებ, ჩვენ განვიხილავთ ცალკე ოპერაციებს, ცალკე თვით აზროვნების ობიექტს, ამოცანას, ცალკე - აზროვნების პროცესის დინამიკას (მიმდინარეობას) ამოცანის გადაწყვეტის პროცესში. ასევე, მაგ: ჩვენ შეგვიძლია ვიმსჯელოთ არა საერთოდ წიგნის შესახებ, არამედ მისი გაფორმების, შინაარსის, სტილის, ავტორის და ა. შ.

აბსტრაქცია ანუ განყენება გულისხმობს საგნის ან მოვლენის ცალკეული მხარეების ან თვისებების გამოყოფას და მათგან დამოუკიდებლად გააზრებას. ანალიზის ოპერაციის საფუძველზე ხდება რაიმე ნიშნის გამოყოფა და ამ საგნის გარეშე მისი აზროვნების საგნად გადაქცევა, მაგალითად, როდესაც ჩვენ გვაინტერესებს საგნის ფერი, ან მისი ტემპერატურა ან კიდევ საგანთა თვისებების შესახებ ვმსჯელობთ, ჩვენ ვახდენთ ფერის ან სიდიდის, ტემპერატურის ან კიდევ სხვა თვისებების განყენებას მათი მატარებელი საგნის წარმოდგენის გარეშე. ასეთ აბსტრაქციას გამაანალიზებელი ეწოდება, რადგანაც იგი ცალკე ნიშნის განყენებაა, კონკრეტული საგნიდან მოვლენიდან კონკრეტული თვისების გამოყოფა და განზოგადებას არ შეიცავს. ხშირად ასეთი ტი-

პის აბსტრაქციას ცალკე არც გამოყოფენ, რადგან იგი ფაქტიურად ანალიზის კერძო გამოვლინებაა.

ნამდვილი აბსტრაქცია, განყენება, ისეთი ოპერაციაა, რომელიც გულისხმობს საგანთა ერთობლიობისათვის დამახასიათებელ საერთო, ზოგადი ნიშნის, თვისების გამოყოფას და ამ ზოგადის კონკრეტული საგნის გარეშე გააზრებას. ეს განმაზოგადებელი აბსტრაქციაა. იმისათვის, რომ მოხერხდეს საგანთა ან მოვლენათა ჯგუფისათვის საერთოს გამოყოფა, საჭიროა ამ საგნების ან მოვლენების ერთმანეთთან შედარება. განმაზოგადებელი აბსტრაქცია ეყრდნობა საგანთა შედარებას და მათ შორის მიმართების წვდომას. საგნებს შორის დამოკიდებულებაში ხშირად ჩნდება ისეთი თვისებები, რომელიც ცალკე აღებულ საგანში ან მოვლენაში არ ჩანს. ამდენად, აბსტრაქციის ოპერაცია გულისხმობს ობიექტთა შედარებით ანალიზს, მათი ურთიერთმიმართების საფუძველზე, ამ ობიექტისათვის დამახასიათებელი მსგავსი ნიშნების გამოყოფას და მათ საფუძველზე ობიექტთა კატეგორიაში გაერთიანებას. საერთო ნიშანთა წვდომა და მათი აბსტრაქცია საფუძველად უდევს ნებისმიერ კლასიფიკაციას, იქნება ეს თვალსაჩინო თვისებების გამოყოფა (მაგ, ფერის, ფორმის, სიდიდის), ან ისეთი თვისებებისა, რომელიც თვალსაჩინოდ და კონკრეტულად არ გვეძლევა (მაგალითად, საგნის ფუნქცია, მიმართება საგანთა შორის). აბსტრაქციის სირთულე მდგომარეობს სწორედ მოვლენათა და საგანთა მიმართებების განყენებაში. მაგალითად, რაოდენობის ან რიცხვის აბსტრაქცია, იგივეობის, ფუნქციის და ა. შ. რიცხვი არაა დაკავშირებული კონკრეტულ საგნებთან, მათ შინაარსთან. ის საგნების აღქმიდან კი არ გამომდინარეობს, არამედ წარმოადგენს მათ შორის რაოდენობრივი დამოკიდებულებების განყენების შედეგს. ასევე, იგივეობა არ ჩანს ცალკეულ საგანში, მიუხედავად მათი კონკრეტული შინაარსისა. ცნების შემუშავება წარმოდგენელია აბსტრაქციის გარეშე. ამ ოპერაციის საფუძველზე ხდება საგანთა კლასის გაერთიანება რაღაც ნიშნით. იქნება ეს ზოგადი თუ არსებითი თვისება.

სინთეზი გულისხმობს ცალკეული ელემენტების, საგანთა თვისებების აზროვნებაში ერთ მთლიანობაში გაერთიანებას. ანალიზის საწინააღმდეგოდ, სინთეზის საშუალებით ხდება ცალკე თვისებების ერთ შინაარსად შეკვრა. ცნების შემუშავებაში სინთეზს დიდი მნიშვნელობა აქვს. მის საფუძველზე ობიექტებში გამოყოფილი ცალკეული ნიშნები ერთიანდება მთლიან შინაარსად. ცნების შინაარსი ჯამი კი არ არის თვისებებისა, არამედ ერთი აზრი, რომელშიც აბსტრაქტული ნიშნები ერთიანდებიან სი-

ნთეზის საშუალებით. სინთეზის ოპერაციის გარეშე შეუძლებელია ინდუქციური დასკვნა - ცალკეული ფაქტებიდან, გარკვეული თეორიული მოდელის შედგენა.

ამრიგად, აზროვნების ოპერაციები ადამიანისთვის წარმოადგენს წარმოქმნილი სააზროვნო ამოცანის გადაწყვეტის საშუალებას, ხერხს. მათი ცალ-ცალკე განხილვა, ცხადია, ჩვენი ანალიზის და აბსტრაქციის შედეგია. აზროვნების პროცესში ყველა ეს ოპერაცია მონაწილეობს და რომელიმეს დომინირება ძირითადად ამოცანის ხასიათ-ზეა დამოკიდებული.

§3. ლოგიკურ-ანალიტიკური, შემოქმედებითი და კრიტიკული აზროვნების განვითარების ძირითადი საფუძვლები

აზროვნება კოგნიტური პროცესია, რომელიც წარმოადგენს ახალ სიტუაციაში ადამიანის ორიენტაციის, პრობლემის, ამოცანის გადაჭრის უნარს. იგი ისეთ პროცესებს ეხება, რომლებიც უშუალო აღქმის გარეშე მიმდინარეობს. მაშინ, როდესაც თვალსაჩინო ინფორმაცია ხარვეზიანი და არასრულია, თავს იჩენს აზროვნება, რომელიც ამ ხარვეზების აღმოფხვრას ემსახურება. აზროვნების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელია გაგების მოთხოვნილება, რომელიც განპირობებულია რაიმე ამოცანასთან დაკავშირებული გაურკვევლობის შემცირების შინაგანი მოთხოვნილებით. პრობლემური სიტუაციის გადაჭრასთან ერთად აზროვნების პროცესიც მთავრდება. ის წარმოადგენს მიზანდასახულ, ნებისმიერ პროცესს.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, თანამედროვე ფსიქოლოგიაში გამოიყოფა აზროვნების გარკვეული სახეები და ტიპები, თუმცა ნებისმიერი დაყოფა მეტ-ნაკლებად პირობით ხასიათს ატარებს და დამოკიდებულია იმ კრიტერიუმებზე, რომლის საფუძველზეც მოხდა აზროვნების ტიპების ან სახეების შინაარსობრივი დახასიათება, ეს კრიტერიუმები კი, თავის მხრივ, მეტად მრავალფეროვანია. ჩვენ განვიხილავთ ლოგიკურ-ანალიტიკურ, შემოქმედებით და კრიტიკულ აზროვნებას.

ლოგიკური აზროვნება აზროვნების ისეთი სახეა, რომელიც ცნებების საშუალებით ხორციელდება. ამიტომ მას ცნებით აზროვნებასაც უწოდებენ. ლოგიკური ანუ ცნებითი აზროვნება სცილდება უშუალოდ აღქმულის ფარგლებს და სინამდვილის

ისეთ მიმართებებს წვდება, რომელიც თვალსაჩინოდ არ გვეძლევა. ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ლოგიკურ ანუ ცნებით აზროვნებას აბსტრაქტულ, ან კიდევ ვერბალურ-ლოგიკურ აზროვნებასაც უწოდებენ. ამით ხაზი ესმება იმ გარემოებას, რომ ასეთი ტიპის აზროვნება ეყრდნობა არა თვალსაჩინო წარმოდგენებსა და ხატებს, არამედ განყენებულ ცნებებს და ცნობიერებაში არათვალსაჩინოდ მოცემულ ცოდნასა და კატეგორიებს.

კლასიკურ ფსიქოლოგიაში ყველაზე კარგად აზროვნების ეს სახე იყო შესწავლილი, შესაბამისად, აზროვნების ფსიქოლოგიური კანონზომიერებები ლოგიკური აზროვნების სპეციფიკაზე იყო მორგებული. ლოგიკური აზროვნების ფსიქოლოგიური ბუნების კვლევისას აღმოაჩინეს, რომ აზროვნების დაყვანა მხოლოდ თვალსაჩინო შინაარსებზე, შეგრძნებებსა და წარმოდგენებზე ფაქტობრივად მას არსს უკარგავს. ასოციაციონისტურ ფსიქოლოგიაში აზროვნების ფენომენები წარმოდგენათა ასოციაციების კანონებით აიხსნებოდა. ვიურცბურგის სკოლის წარმომადგენლებმა კი ცხადად წარმოაჩინეს, რომ აზრი და წარმოდგენა სხვადასხვა ფენომენია და რომ ჩვენს ცნობიერებაში თვალსაჩინო წარმოდგენებთან ერთად ადგილი აქვს თვალსაჩინოების მხრივ მეტად ბუნდოვან, ხანდახან ამ თვალსაჩინოებისაგანაც დაცლილ აზრებს. მაინც რით განსხვავდება ერთმანეთისაგან აზრი და წარმოდგენა, ან რა შეიძლება ჰქონდეთ მათ საერთო? იმისათვის, რომ ამ კითხვებზე მეტ-ნაკლებად გავცეთ პასუხი უნდა გავითვალისწინოთ ერთი გარემოება: წარმოდგენები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან როგორც გრძნობადი შინაარსის სიმკვეთრით, ასევე, კონკრეტულობის ხარისხით და იმ ფუნქციითაც, რომელსაც ადამიანის ფსიქიკურ ცხოვრებაში ასრულებენ; იგივე შეიძლება ითქვას აზრებზეც, რადგან ისინიც განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ზოგადობის ხარისხით.

აზრი გულისხმობს მის გარეშე არსებულ საგანს, მიმართებას, ე. ი. მისი მნიშვნელობა არ ემთხვევა აზრის განცდას, როგორც ფსიქიკურ მოვლენას. აზრი უფრო აღნიშნავს, ვიდრე წარმოადგენს. წარმოდგენაში კი მოცემულია სინამდვილის გრძნობადი შინაარსი; ხატის შინაარსი და მისი ფსიქოლოგიური განცდა ემთხვევა ერთმანეთს. აზრის და წარმოდგენის ზემოთ აღნიშნული განმარტებიდან არ უნდა გავიგოთ, თითქოს თვალსაჩინო წარმოდგენა მოკლებულია აზრობრივს, აზრი კი სუფთა სახით გვხვდება რაიმე თვალსაჩინოების გარეშე. აზროვნების ფსიქოლოგიაში მრავალი მცდარი მოსაზრება ზუსტად ასეთი სწორხაზოვანი გაგებიდან მომდინარეობს. თუ კი ჩვენ გავით-

ვალისწინებთ, რომ აზრიც და წარმოდგენაც ერთი სახის ფსიქიკური ფენომენებია და რომ აზრიც შეიძლება იყოს კონკრეტული თვალსაჩინოების მატარებელი და წარმოდგენასაც შეიძლება ჰქონდეს პირობითი ნიშნის ფუნქცია, თავიდან ავიცილებთ ერთმანეთისგან მათი იზოლაციის მოლოდინს.

იმის დასაზუსტებლად, რომ აზრსა და თვალსაჩინო შინაარს შორის მიმართება აზრისა და წარმოდგენის სხვადასხვა დონეზე სხვადასხვაა, მიზანშეწონილად მიგვაჩნია, სქემატურად განვიხილოთ წარმოდგენათა და აზრთა მრავალფეროვანი კონტინუუმი⁶. ამისათვის, პირველ რიგში უნდა განვიხილოთ წარმოდგენის ყველაზე გავრცელებული საფეხურები:

1. კონკრეტული საგნის თვალსაჩინო წარმოდგენა;
2. ზოგადი წარმოდგენა;
3. სიმბოლური წარმოდგენა;
4. აზროვნების ოპერაციათა თვალსაჩინო სქემები;
5. წარმოდგენა, როგორც ნიშანი.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აზრები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან, აგრეთვე, ზოგადობის ხარისხითაც:

- აზრი კონკრეტული საგნის შესახებ - საგნის ასეთი მოსაზრება განყენებულია, რადგან განიცდება მისი კონკრეტული თვალსაჩინო ხატის ცვლილებების მიუხედავად. მაგალითად, აზრი მთვარის ან ასტრონომიული სხეულების შესახებ არ არის დამოკიდებული მათ უშუალო ხატზე, ე. ი. იმაზე, თუ როგორ ვხედავთ მათ.
- აზრი საგანთა ზოგად კლასზე - ადამიანი ხშირად მოიაზრებს საგანთა კლასს, დიდ ჯგუფს (კატეგორიას), რომელიც განიცდება არა როგორც ლოგიკური ცნება, რომელსაც ადამიანი სწავლის შედეგად იძენს, არამედ როგორც ერთი მთლიანი მნიშვნელობა მეტ-ნაკლები თვალსაჩინოებით. ადამიანმა შეიძლება განსაზღვროს რაიმე აზრის შინაარსი, ვერაფერი თქვას ამ კლასის არსებითი ნიშნების შესახებ, მაგრამ ესმოდეს მისი მნიშვნელობა. ჰქონდეს საგანთა კლასის არადიფერენცირებული განცდა, რომელსაც ინტელექტუალიზებული ხატი შეიძლება ახლდეს, როგორც ბუნდოვანი გრძნობადი შინაარსი (მაგალითად, აზრი „ჭურჭლის“-ს შესახებ: ერთიან განცდაში გვეძლევა ყველაფერი, რაც ჭურჭელს მიეკუთვნება.

⁶ კონტინუუმი. L. continuum. "უწყვეტი", წიგნ. მოვლენების, პროცესების უწყვეტობა, ერთობლიობა.

მას შეიძლება თან ახლდეს საგნის კონკრეტული ხატი, მაგრამ პირველ რიგში, განიცდება, როგორც მნიშვნელობა).

- ზოგად მიმართებათა ანუ ლოგიკურ კატეგორიათა ამსახველი აზრი - იგივეობის, ერთიანობის მსგავსების, სხვაობის, ცვალებადობის, მიზეზობრიობის კატეგორიების წვდომა აბსტრაქტული აზრისთვისაა შესაძლებელი, მაგრამ როგორ განიცდება ზოგად მიმართებათა ამსახველი აზრი ადამიანის მიერ? ძალიან ძნელია მათი მოსაზრებისას რაიმე თვალსაჩინო შინაარსის წარმოდგენა. ამ ზოგადი მიმართებების წვდომა ხდება ადამიანის მიერ ემპირიული გამოცდილების მიღების პროცესში და წარმოადგენს კონკრეტულ შემთხვევაში მიმართებათა განზოგადების შედეგს.
- აბსტრაქტული დედააზრი - აზროვნების პროცესში ადამიანი წვდება რთულ სიტუაციას და იმ ზოგად აზრს, რომელიც რთულ გარემოებას გააჩნია. ასეთი ზოგადი აზრი ერთი მთლიანი აზრის სახით განიცდება ჩვენს მიერ. მაგალითად, რაიმე იგავის, ანდაზის, მოთხრობის შინაარსი შეიძლება საკმაოდ ფართო იყოს, მაგრამ შესაძლებელია მისი დედააზრის გადმოცემა ერთი შეკრული აზრის სახით. შეიძლება ჩვენ ზედმიწევნით გავარკვიოთ იგავის ან ნოველის შინაარსი, მაგრამ მისი დედააზრი ვერ გავიგოთ. განცდაში დედააზრი მთლიანი სახით გვეძლევა, თუმცა სიტყვიერად მას ერთი სიტყვით ან წინადადებითაც კი ვერ აღვნიშნავთ. საჭიროა საკმაო მოცულობის მსჯელობა დედააზრის გამოსახატავად. განსაკუთრებით საინტერესოა მხატვრულ ნაწარმოებთა წვდომის პროცესი, როდესაც გარეგნული შინაარსი და ღრმა დედააზრი განსხვავებულია.

ზრდასრული ადამიანის აზროვნებას, ლოგიკურს, ვერბალურს ან ცნებით აზროვნებას უწოდებენ. ლოგიკურს იმიტომ, რომ აზროვნების ეს ფორმა ლოგიკის საგანს წარმოადგენს. შინაარსობრივი თვალსაზრისით, ე. ი. გააზრებული შინაარსის სისწორის თვალსაზრისით, აზროვნებას ლოგიკა სწავლობს. ვერბალურს (ე. ი. „სიტყვიერს“) მას იმიტომ უწოდებენ, რომ იგი არსებითად დაკავშირებულია მეტყველებასთან: ლოგიკური აზროვნების ძირითადი ფორმები - ცნება და მსჯელობა - მეტყველების ფორმაში ვერბალურადაა მოცემული. ცნებით აზროვნებას მას უწოდებენ იმიტომ, რომ მისი ერთ-ერთი ძირითადი თავისებურება ცნებებით ოპერირებაა.

აზროვნების ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი ამოცანაა ლოგიკის მიერ დადგენილი ვერბალური აზროვნების 3 ძირითადი ფორმის - ცნების, მსჯელობისა და დასკვნის-

ფსიქოლოგიური ბუნების გაშუქება. ფსიქოლოგია ლოგიკისაგან განსხვავებით შეისწავლის არა გააზრებულ შინაარსს, მისი სისწორის თვალსაზრისით, არამედ თვით აზროვნების რეალურ პროცესს (ნათაძე 1983:199).

ლოგიკის გავლენით, ფსიქოლოგიაში განასხვავებენ ლოგიკური აზროვნების სამ ფორმას: ცნებას, მსჯელობას, დასკვნას. ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ უმთავრეს ამოცანას აზროვნების ამ ფორმების ანალიზი წარმოადგენს.

ლოგიკური ცნება - ეს არის აზრი საგანთა ან მოვლენათა კლასის არსებითი ნიშნების შესახებ, ოღონდ ეს რაც შეეხება მეცნიერულ ცნებას, ფსიქოლოგიურად კი ცნება განიცდება, როგორც სიტყვის მნიშვნელობა. აზრის განცდა სიტყვას ეყრდნობა, მაგრამ ყველა აზრი და სიტყვა ცნებას არ წარმოადგენს ლოგიკური თვალსაზრისით. ფსიქოლოგიურად, კი გაბმული აზროვნების პროცესში იგი არც არის ხოლმე ცნებად გაცნობიერებული. მაშ რის საშუალებით აზროვნებს ადამიანი, თუ არა ლოგიკური ცნებებით? ჩვენ ვაზროვნებთ არა მეცნიერული ცნებებით, არამედ როგორც კ. მესერი აღნიშნავს „ბუნებრივი“ ანუ ყოველდღიური ცნებებით, რომელიც ცნობიერებაში არსებითი ნიშნებით არ არის წარმოდგენილი. ასეთი ცნებები არ წარმოადგენენ აზრს არსებითი ნიშნის შესახებ (ინტელექტი და... <https://www.scribd.com/doc>).

სხვადასხვა მეცნიერებაში არსებული ცოდნის საფუძველზე დადგენილია იმ ცნებების შინაარსი, რომელსაც ჩვენ ყოველდღიურად ვხმარობთ (მაგალითად, წყალი, მწერი, ბალახი, ჰაერი და ა. შ.), მაგრამ არასპეციალისტებისათვის ცნების ასეთი შინაარსი უცნობია. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ცნების ფუნქციურ ექვივალენტთან. სუბიექტი სწორად იყენებს სიტყვის მნიშვნელობას გაბმული აზროვნების პროცესში, მიუხედავად იმისა, რომ ვერ იძლევა ამ ცნებების ზუსტ განსაზღვრებას. აზროვნების პროცესში ხდება ცნებებით ოპერირება და ცნება განიცდება როგორც ერთი ფსიქიკური შინაარსი, ერთი აზრი და არა თანმიმდევრული ჩამონათვალი არსებითი ნიშნებისა. მაგალითად, ცოცხალი აზროვნების პროცესში ცხოველის, მცენარის, წრის ცნებების გამოყენებისას არ მოიაზრება მათი არსებითი ნიშნების ცოდნა. ისინი განცდაში გვეძლევა უფრო როგორც ერთი დიფუზური აზრი, რომელსაც შეიძლება თვალსაჩინო ხატიც ახლდეს.

ცნებისათვის სამი უმთავრესი მომენტია დამახასიათებელი:

- იგი სინამდვილეს განზოგადებულად ასახავს.

- მასში იგულისხმება ინდივიდუალური საგნების და მოვლენების არა თვალსაჩინო თვისებები, არამედ ის ნიშნები რომელიც საერთოა, ზოგადია საგანთა მთელი კლასისათვის და არსებითია ამ კატეგორიისათვის (არსებითია საგანთა ისეთი ნიშნები, რომელიც მთელი საგნის ან მოვლენის აუცილებელი და საკმარისი დამახასიათებელია, ის ატრიბუტი, რის გარეშეც მოცემული ობიექტი ან მოვლენა ვერ მოიაზრება. მაგალითად, აზროვნების ცნება ფსიქოლოგიაში. მიუხედავად, მრავალგვარი განმარტებისა და განსხვავებული ტერმინოლოგიისა, აზროვნების არსებითი თვისებებია პრობლემური სიტუაციის, ამოცანის გადაჭრის უნარი და გამოცდილებისათვის ახლის შექმნა. ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნების ოპერაციებითაა შესაძლებელი მოვლენების არსებითი, ზოგადი და კერძო თვისებებით (ატრიბუტების) გამოყოფა, რაც მნიშვნელოვანია სინამდვილის შესამეცნებლად).
- ცნება გაშუალებულიად ასახავს სინამდვილეს.

ცნებაში ის ნიშნები მოიაზრება, რომელიც მეცნიერების მოცემული დონის მიხედვით არსებითად ითვლება საგანთათვის ან მოვლენისათვის. ცნების ლოგიკური შინაარსი მეცნიერების მიერ დაგროვილ ცოდნაზეა დამოკიდებული და ამიტომ ცვალებადია. იგი იცვლება მეცნიერების განვითარებასთან ერთად. ცნებები განცალკევებული კი არ არიან, არამედ ერთ სისტემას ქმნიან ჩვენს ცნობიერებაში, ისინი გარკვეულ დამოკიდებულებაში იმყოფებიან ერთმანეთთან. შესაბამისად, ლოგიკური აზროვნების პროცესი ცალკე იზოლირებული ცნებების სახით კი არ მიმდინარეობს, არამედ მსჯელობის სახით. ფსიქოლოგიურად ცნება განიცდება, როგორც სიტყვის მნიშვნელობა, უსიტყვო ცნება შეუძლებელია, მაგრამ სიტყვის მნიშვნელობის ყოველი განცდა როდია ცნება. ყოველი აზრი არაა ცნება. სიტყვის მნიშვნელობა მაშინ წარმოადგენს ლოგიკურს ანუ მეცნიერულ ცნებას, როდესაც ადამიანი ამ მნიშვნელობაში მოცემული ცნების არსებით ნიშნებს გულისხმობს და, მაშასადამე, შეუძლია ამ ცნების განსაზღვრების მოცემა (ნათაძე 1983:199-200). ცნება წარმოადგენს ადამიანის ცნობიერებაში ობიექტური სინამდვილის გარკვეული მოვლენის ასახვის ერთ-ერთ ფორმას: როდესაც მე ვიტყვი ან დავწერ ცნებას „წრე“ ან „ადამიანი“, და სხვა გაიგებს ამ ცნებას, ჩვენს ცნობიერებაში აისახება გარკვეული მოვლენა - წრე ან ადამიანი. მაგრამ სინამდვილის ასახვის ერთ-ერთ ფორმას წარმოადგენს აგრეთვე აღქმა და მისი რეპროდუქცია -

წარმოდგენა, ჩვენ რომ შევხედავთ წრეს ან ადამიანს, ეს მოვლენა აღქმის სახით აისახება, ხოლო თუ მოვიგონებთ აღქმულს, იგივე მოვლენა წარმოდგენის სახით აისახება.

ამრიგად, ცნება უშუალოდ, პირდაპირ კი არ ასახავს რეალურ საგანს, არამედ შემეცნების ანუ მეცნიერების მეშვეობით. რ. ნათაძის თანახმად, „ცნების შინაარსს ის ცოდნა შეადგენს, რომელიც მოცემული საგნის შემეცნების შედეგია. ამიტომ ამბობენ, რომ ცნება სინამდვილის გაშუალებული ასახვაა, სახელდობრ, შემეცნებით გაშუალებული ასახვაა. აქედან გასაგებია, რომ ცნების შინაარსი მეცნიერების განვითარებასთან ერთად იცვლება, ვითარდება“ (ნათაძე 1983:202). სულ სხვაგვარად ასახავს სინამდვილეს აღქმა, რაც სინამდვილის უშუალო ასახვას წარმოადგენს. ადამიანი საგანს აღიქვამს ძირითადად ისე, იმ სახით, რა სახითაც იგი ამ მომენტში, მოცემულ პირობებში გამოიყურება: აღქმა საგნის სურათს იძლევა.

ცნების მნიშვნელოვანი თავისებურებაა ის, რომ ცნებები იზოლირებულად, განცალკევებულად კი არ არსებობენ, არამედ ერთ სისტემას ქნიან ჩვენს ცნობიერებაში: ცნებათა შორის გარკვეული დამოკიდებულებანი არსებობს. სწორედ მსჯელობა, ისევე როგორც ცნება, სინამდვილის ასახვის ერთ-ერთი ფორმაა. მსჯელობა ისაა, რაც სიტყვიერად ფრაზაში გამოიხატება. მსჯელობაში მტკიცდება ან უარიყოფა რაიმე მიმართება, დამოკიდებულება ობიექტებს, მოვლენებს შორის. შესაბამისად, მსჯელობა ყოველთვის მიმართებებს ეხება და წინადადებაში გამოხატულ მსჯელობაში ყოველთვის ორი წევრია ნაგულისხმევი – სუბიექტი და პრედიკატი. მსჯელობა სწორედ ორ შინაარსს შორის არსებულ მიმართების შემეცნებას წარმოადგენს. მსჯელობის შინაარსი შეიძლება იყოს კონკრეტული ხასიათის და უშუალო დაკვირვებიდან გამომდინარეობდეს (მაგალითად, ფოთოლი მწვანეა, წყნეთი თბილისთან ახლოს მდებარეობს); ასევე, მსჯელობაში შეიძლება აისახებოდეს განყენებული მიმართება, ნაკლებად თვალსაჩინო, მაგრამ დაგროვილი გამოცდილების შედეგად განზოგადებული, მაგალითად, ადამიანი მოკვდავია, ლითონი გათბობით ფართოვდება. მსჯელობაში შეიძლება იყოს ასახული სრულიად განსხვავებული ტიპის მიმართებანი. იქნება ეს მთელის და ნაწილის, იგივეობის, მიზეზ-შედეგის, კერძოსი და ზოგადის. მსჯელობაში ასახულია არა მხოლოდ გარე სამყაროს დამოკიდებულებანი, არამედ ადამიანის შინაგანი ფსიქიკური მდგომარეობისა და მისი დამოკიდებულებების გამოხატულებაც ხდება. მსჯელობა ჩვენთვის ცხადს ხდის იმ მიმართებას, რომელიც ობიექტურად სინამდვილეში არსებობს, მაგალითად, რომ სწორი ხაზი უმოკლესი მანძილია, რომ ვეშაპი

არ არის თეზი, რომ ფოთოლი მწვანეა... მაგრამ ცნებისაგან განსხვავებით, მსჯელობა აუცილებლად რამდენიმე შინაარსს შორის (ჩვეულებრივ, ცნებებს შორის) მიმართების დამყარებას წარმოადგენს: ფოთოლსა და მწვანე ფერს შორის, ვეშაპსა და თევზს შორის და ა. შ.

აზროვნების პროცესში ცნება ჩვეულებრივ განცალკევებულად კი არ გაიაზრება, არამედ როგორც მსჯელობაში შემავალი: აზროვნების პროცესი მსჯელობებისა და არა ცალკე ცნებების სახით მიმდინარეობს. მაგალითად, ჩვენ გავიაზრებთ, რომ „ადამიანი გონიერი ცხოველია“ და არა ამ სამ ცნებას ცალ-ცალკე: ადამიანი, გონიერება, ცხოველი. ამიტომ უწოდეს მსჯელობას „ცნების ბუნებრივი ადგილი“.

ყოველი მსჯელობის აზრი ფსიქოლოგიურად მეტს შეიცავს, ვიდრე მასში შემავალ ცნებათა აზრი: მაგალითად, მსჯელობა „ფოთოლი მწვანეა“ მეტს შეიცავს, ვიდრე ცნებები „ფოთოლი“ და „მწვანე“. ეს მეტი სწორედ ის მიმართებაა, ის დამოკიდებულებაა, რომელსაც მსჯელობა მასში შემავალ ცნებებს შორის ამყარებს. მაგალითად, რომ ფოთოლი არის მწვანე. ის გარემოება, რომ მსჯელობა რამდენიმე შინაარსს შორის ამყარებს მიმართებას, მსჯელობის არსს შეადგენს. ერთწევროვანი მსჯელობა შეუძლებელია; ყოველ მსჯელობაში შედის არანაკლებ ორი შინაარსისა, რომელთა შორის მყარდება მიმართება.

სრულ ფორმაში მსჯელობა წინადადებაში გამოიხატება, ისევე როგორც ცნება - სიტყვაში. წინადადებაში გამოხატული მსჯელობა ამყარებს მიმართებას სუბიექტსა (ქვემდებარეს) და პრედიკატს (შემასმენელს) შორის (ნათამე 1983:204-205). ყოველდღიურ ცხოვრებაში მსჯელობა ხშირად არ გამოიხატება სრული წინადადების სახით, რომელიც სუბიექტსაც და პრედიკატსაც შეიცავს. მსჯელობა ხშირად ერთი სიტყვითაც, ზოგჯერ კი საერთოდ უსიტყვოდაც (თავის დაქნევაში) გამოიხატება. მაგრამ ყველა ამ შემთხვევაში მსჯელობა მაინც გულისხმობს ორ შინაარსს შორის - სუბიექტსა და პრედიკატს შორის მიმართების დამყარებას.

მსჯელობაში ყოველგვარი სახის მიმართებები აისახება. მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს დროის ან სივრცის მიმართება (ელვა წინ უსწრებს ქუხილს ან შავი ზღვა თბილისიდან უფრო ახლოა, ვიდრე კასპის ზღვა) ან საგნისა და მისი თვისებების მიმართება (თაფლი ტკბილია, ადამიანი გონიერი არსებაა), მთელსა და მისი ნაწილის ან ნაწილთა შორის მიმართება (წიგნის სისქე მისი ფურცლების რაოდენობაზეა დამოკიდებული), მსგავსების ან განსხვავების მიმართება (ვეშაპს თევზის მოყვანილობის

სხეული აქვს, თევზი ლაყურებით სუნთქავს, ვეშაპი კი ფილტვებით); იგივეობის მიმართება (ამ ლექსში იგივე აზრია გატარებული, რაც მოთხრობაში, ეს იგივე მოვლენაა); ტოლობის მიმართება (სამკუთხედის კუთხეთა ჯამი ორ d-ს უდრის); მიზეზ-შედეგის მიმართება (ნიაღვარმა გზა წალეკა); საფუძვლისა და შედეგის მიმართება (რადგანაც ბავშვს სიცხე აქვს, ყელიც ატკივდა. ვფიქრობ, რომ მას ანგინა დაემართა); მიზნისა და საშუალების მიმართება (გლეხი მიწას ტრაქტორით ხნავს); კერძოსა და ზოგადს შორის მიმართება (ხვლიკი ქვეწარმავალი ცხოველია, წყალბადი გაზია) და სხვა და სხვა.

ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით მსჯელობისათვის არანაკლებ დამახასიათებელია მეორე მომენტი - გამოთქმულში დარწმუნებულობის მომენტი. წინადადება, რომელსაც ჩვენ გამოვთქვამთ ისე, რომ არ განვიცდით გამოთქმულის ჭეშმარიტებას ან სიყალბეს, ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით არ არის მსჯელობა. მეტიც უნდა ითქვას, თუ ადამიანი მხოლოდ იმეორებს მსჯელობას, მაგ., თუ ბავშვი ამბობს - „ადამიანი საზოგადოებრივი ცხოველია“, ფსიქოლოგიურად არც ესაა მსჯელობა, ვინაიდან ბავშვი ამ სიტყვებში ნაგულისხმევ მიმართებას კი არ ამყარებს, მის ჭეშმარიტებას კი არ განიცდის, კი არ ამტკიცებს ამ დებულებას, არამედ მხოლოდ სხვისი მსჯელობის რეპროდუქციას ახდენს. სწორედ ამაშია განსხვავება ფსიქოლოგიური თვალსაზრისისა ლოგიკურისაგან. ლოგიკა მსჯელობას იხილავს მხოლოდ მასში მოცემული შინაარსის მიხედვით და არა სუბიექტის განცდის თვალსაზრისით. ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით კი მსჯელობა აუცილებლად გულისხმობს მიმართების დადასტურებას, მის მტკიცებას, მის შეწყნარებას ან უარყოფას ადამიანის მიერ. ფსიქოლოგიურად მსჯელობა აუცილებლად მეტ-ნაკლები დარწმუნებულობის განცდას გულისხმობს. რასაკვირველია, ყოველი მსჯელობა დარწმუნების ერთსა და იმავე ხარისხს არ გულისხმობს. აბსოლუტური დარწმუნების შემცველი მსჯელობის გარდა, არსებობს მსჯელობა, რომელსაც მხოლოდ „ალბათობის“ ან „თუობის“, „ეგებისობის“ ან „შესაძლებლობის“ ხასიათის მიმართებაში დარწმუნებულობა ახასიათებს: „ალბათ ხვალაც იწვიმებს“, „შესაძლებელია ხვალ გამოიდაროს“. ის, ვინც ასე მსჯელობს, დარწმუნებულია ამის შესაძლებლობაში (და არა აუცილებლობაში). „ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ყოველი მსჯელობა გულისხმობს მასში გამოხატული მიმართების შეფასებას მისი ჭეშმარიტების თვალსაზრისით. ყოველი მსჯელობა მიმართების შეწყნარებას ან უარყოფას წარმოადგენს“ (ნათაძე 1983:206). ამრიგად, მსჯელობის ფსიქოლო-

გიურ არსს, მიმართების დამყარებასთან ერთად, მისი დადასტურების, მისი მტკიცე-
ბის ან უარყოფის, მასში დარწმუნებულობის განცდაც შეადგენს.

დასკვნა ითვლება ლოგიკური, ცნებითი აზროვნების მესამე ფორმად. დასკვნა
რამდენიმე მსჯელობას შორის მიმართებიდან გამომდინარეობს. ისიც მსჯელობას
წარმოადგენს, რადგანაც მასში აისახება გარკვეული მიმართება სუბიექტსა და პრე-
დიკატს შორის. განსხვავება იმაში მდგომარეობს, რომ ჩვეულებრივ, მსჯელობაში უშუ-
ალოდ სინამდვილის რაღაც მიმართება აისახება. დასკვნის დროს, კი სინამდვილის
შესახებ მსჯელობებს ვეყრდნობით და მსჯელობა აქედან გამოგვყავს - ცნობილი
მსჯელობებიდან ახალ მსჯელობას ვიღებთ. საფუძველს, რომელსაც ვეყრდნობით
დასკვნის გამოსატანად, ლოგიკაში წანამძღვრები ეწოდება. დასკვნა კი აიგება წანა-
მძღვრებს შორის მიმართებების დამყარების საფუძველზე. ლოგიკას აინტერესებს წანა-
მძღვრების ის ფორმალური კომბინაციები, რომელიც დასკვნის ჭეშმარიტება-მცდა-
რობას განსაზღვრავს. ლოგიკის გავლენით ფსიქოლოგიაშიც არჩევენ დასკვნის სამ
ფორმას: ა) ინდუქცია - კერძო მსჯელობიდან ზოგადი დასკვნის გამოტანა; ბ)
დედუქცია - ზოგადი მსჯელობიდან კერძო მსჯელობის გამოყვანა; გ) ანალოგია - ერთი
კერძო მოვლენიდან ანალოგიური კერძო მოვლენის შესახებ დასკვნა. სააზროვნო ამო-
ცანის გადაწყვეტისას ადამიანი იყენებს ამ ორივე პროცესს - ინდუქციურს და
დედუქციურს.

დ. დიუის (1859-1952) თვალსაზრისით კრიტიკული აზროვნება შეუძლებელია
დასკვნის მსჯელობის ამ ორივე მხარის გარეშე. დასკვნის შემეცნებითი ღირებულება
მეტად მნიშვნელოვანია. იგი შესაძლებლობას გვაძლევს ვიცოდეთ არა მხოლოდ ის,
რაც გამოცდილებაში გვეძლევა და შესაბამის მსჯელობაში აისახება, არამედ მოცემული
ცოდნის საფუძველზე ახალი მიმართებაც დავინახოთ.

ჟ. პიაჟეს მიხედვით, ლოგიკური აზროვნების ძირითად თვისებას წარმოადგენს
მისი ოპერაციულობა. აზროვნების ოპერაცია – ეს არის გონებრივი მოქმედება, ანუ მო-
ქმედება გონებრივ პლანში. მას აღქმისგან განსხვავებით შექცევადობა ახასიათებს. აზ-
როვნებაში ასახულია მიმართებათა წვდომა. ჟ. პიაჟეს მიხედვით ინტელექტუალური
ოპერაცია ადამიანის გარემოსთან წარმოებული მოქმედებების გაშინაგების, ინტერი-
ორიზაციის შედეგია. ამრიგად, ფსიქოლოგიაში აზროვნების ოპერაციის გაგება ერთ-
გვაროვანი არ არის, თუმცა ძირითადად ყველა ცნობს, რომ ოპერაცია ისეთი გონებრივი
მოქმედებაა, რომელიც სააზროვნო ამოცანის გადაჭრას ემსახურება.

დასკვნის ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ ექსპერიმენტული გამოკვლევებიდან გამოიკვავა, რომ ისევე, როგორც ცნებითი აზროვნების სხვა ფორმები, დასკვნაც მჭიდროდაა დაკავშირებული თვალსაჩინო განცდებთან, თვალსაჩინო სქემები და სიმბოლოები მონაწილეობენ დასკვნის პროცესში. ისინი აზრის ილუსტრაციის ან წარმომადგენლობის როლს ასრულებენ. დასკვნის ძირითად ფსიქოლოგიურ მომენტს - მიმართების განცდა წარმოადგენს - მოცემული წანამძღვრების გააზრების საფუძველზე ხდება დასკვნის სუბიექტსა და პრედიკატს შორის არსებული მიმართების წვდომა.

დასკვნის შედეგად ჩვენ დანასკვის სახით მოცემულ მსჯელობას ვღებულობთ (დანასკვი ისეთი მსჯელობაა, რომელიც რამდენიმე მსჯელობას შორის მიმართების დამყარებას ეყრდნობა). ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით დანასკვი მსჯელობის ერთ-ერთი სახეა. საქმე ის არის, რომ დანასკვიც მიმართების შეცნობას წარმოადგენს და სუბიექტსა და პრედიკატს შორის მიმართებას ამყარებს. თუმცა დასკვნის თავისებურება ისაა, რომ იგი მსჯელობებს შორის და არა უშუალოდ ობიექტური სინამდვილის მოვლენებს შორის ამყარებს მიმართებას. ამ მიმართების წევრებს ის მსჯელობები შეადგენენ, რომელთაც ეყრდნობა დანასკვი. მსჯელობებს, რომელთაც ემყარება დასკვნა, წანამძღვრებს უწოდებენ. დანასკვი წამოადგენს მსჯელობას, რომელიც წანამძღვრებს შორის მიმართების დამყარების საფუძველზე აიგება.

ლოგიკის გავლენით ფსიქოლოგიაშიც არჩევენ დასკვნის 3 ძირითად ფორმას: ინდუქცია ან ინდუქციური დასკვნა - კერძო მსჯელობებიდან ზოგადის გამოყვანა; დედუქცია ან დედუქციური დასკვნა - ზოგადი მსჯელობიდან კერძო მსჯელობის გამოყვანა; ანალოგიით დასკვნა - ერთი კერძო მოვლენიდან ანალოგიური (მსგავსი) კერძო მოვლენის შესახებ დასკვნა (ნათამე 1983:217).

დასკვნის შემეცნებითი ღირებულება მნიშვნელოვნად მაღალია, რადგან იგი აფართოებს ჩვენს ცოდნას ჩვენი გამოცდილების ფარგლებს გარეთ. დასკვნის გზით ისეთ რამეზე ვაკეთებთ აქცენტს, რაც გამოცდილებაში მოცემული არ გვქონია, რის შესახებაც არ ვიცოდით. ცნებითი აზროვნება, როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, ზრდადამთავრებული, კულტურული ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი. სანამ კაცობრიობის კულტურულ-ისტორიული განვითარების პროცესში ჩამოყალიბდებოდა აზროვნების ეს უმაღლესი ფორმა, ცხადია ადამიანისთვის დამახასიათებელი იქნებოდა აზროვნების უფრო დაბალი საფეხური, ისევე როგორც დაბალი ასაკის

ბავშვისათვის, სანამ იგი მიაღწევდეს ლოგიკურ აზროვნებას, დამახასიათებელია აზროვნების უფრო დაბალი ფორმები.

აზროვნების ამ შედარებით დაბალ ფორმას „ხატოვან აზროვნებას“ ან „თვალსაჩინო აზროვნებას“, ზოგი ავტორი კი - „საგნობრივ აზროვნებასაც“ უწოდებს. როგორც ლოგიკური აზროვნების ძირითად ფორმას შეადგენს ცნება, ისე ხატოვანი აზროვნების ძირითადი ფორმა თვალსაჩინო წარმოდგენაა. ხატოვანი აზროვნება წარმოდგენებით აზროვნებაა, ისე როგორც ლოგიკური აზროვნება - ცნებებით აზროვნება. რამდენადაც აზროვნების ეს ფორმა სინამდვილეს ასახავს თვალსაჩინო წარმოდგენების სახით, იმდენად მისთვის მიუწვდომელია ზოგადი ცნებები, ვინაიდან თვალსაჩინო წარმოდგენა კონკრეტულ საგანთა სურათოვან, ანუ ხატოვან ასახვას წარმოადგენს. ეს კონკრეტული სურათი, ცხადია, ხელს უშლის განზოგადებას, ხელს უშლის მოვლენათა ზოგადი ცნებების შემუშავებას. პრიმიტიულ ხალხთა აზროვნების კონკრეტული და თვალსაჩინო ხასიათი, უპირველეს ყოვლისა, მათ მეტყველებაში იჩენს თავს. რ. ნათაძის აზრით „პრიმიტიული ენების ძირითად ფსიქოლოგიურ თავისებურებას შეადგენს ზოგადი ცნებების უქონლობა და სიტყვების მეტად ვიწრო კონკრეტული მნიშვნელობა, რაც არაჩვეულებრივად ადიდებს სიტყვათა მარაგს: საგანთა ყოველი კერძო სახეობის, ზოგჯერ თითოეულ ცალკეულ საგანთა აღსანიშნავადაც კი, ცალკე სახელი, ცალკეული სიტყვა იხმარება, ხოლო ამ საგანთა გამაერთიანებელი სიტყვები - ზოგადი ცნებები - ამ ენებში ჩვეულებრივ არ მოიპოვება“ (ნათაძე 1983:213).

ლოგიკურ-ანალიტიკური აზროვნება ჩვენი ყოველდღიურობაა. ჩვენს ირგვლივ უამრავი დებულებაა, რომელსაც ადექვატური აღქმა და გააზრება სჭირდება. ასაკის მატებასთან ერთად ასეთი აზროვნება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს. თუმცა, ამის მიუხედავად, სამწუხაროდ, მოსწავლეებში ლოგიკურ-ანალიტიკური აზროვნების გამომუშავებას, შეიძლება ითქვას, პრაქტიკულად ნაკლები ყურადღება ექცევა, მიუხედავად იმისა, რომ სწორედ მასზეა დაფუძნებული მოსწავლეებისათვის თანამედროვე აზროვნების სწავლება. ანალიტიკური აზროვნების სწავლება უმნიშვნელოვანესია მოაზროვნე პიროვნების ჩამოსაყალიბებლად. მისი საწყისები მოცემულია ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ სკოლის პროგრამებში ცალკეული საგნების მიხედვით, როდესაც ხდება სხვადასხვა საკითხის განსჯა, აზრების გამოთქმა, თავისუფალი თემების დაწერა და ა. შ. ანალიტიკური აზროვნების შემადგენელ ნაწილებად შეგვიძლია განვიხილოთ რაოდენობრივი, ლოგიკური და

ანალიტიკური მსჯელობები, წაკითხული ტექსტის გააზრება და ანალიტიკური წერა. რაოდენობრივი მსჯელობებს ხელს უწყობს მათემატიკის, ფიზიკისა და სხვა საგნების გაკვეთილები. სკოლაში სწავლის პერიოდში მოსწავლეებს უკვე უჩნდებათ ჭეშმარიტობისა და მცდარობის გარკვევისა და დასკვნების გაკეთების საჭიროება რეალური ცხოვრებისეული სიტუაციების გაანალიზებისას, დიალოგისა და კამათის დროს ყოველდღიურ ცხოვრებაში.

კამათის დროს აუცილებელია გაირკვეს, რომელი აზრები ეწინააღმდეგება ერთმანეთს, რომელი აზრები შეიძლება იყოს ერთდროულად ჭეშმარიტი ან ერთდროულად მცდარი. გარდა ამისა, ამ დროს საჭიროა წერისა და მეტყველების სიზუსტე, წინადადების თითოეულ სიტყვასთან დაკავშირებული აზრის წვდომა და წინადადებიდან აზრის გამოტანა, შეცდომების პოვნა მსჯელობებში და მათი შესწორება სწორი მსჯელობებით, რთული დასკვნების გაკეთება დიდი ინფორმაციების გადამუშავებისას და ა. შ. ყოველივე ამით ისინი ეჩვევიან კრიტიკულ აზროვნებას, ანუ შეუძლიათ ერთმანეთისაგან განასხვავონ წარმოთქმული აზრები, გაარკვიონ რომელი მათგანს აქვს იგივე შინაარსი, რომელია სხვადასხვა აზრის გამომხატველი, რომელია შეუძლებელი და სხვ.

ლოგიკური აზროვნების სწავლა წარმოადგენს ანალიტიკური აზროვნების სწავლის აუცილებელი პირობას, ანუ ანალიტიკურ აზროვნებას ვერ ისწავლი, თუ არ იცი ლოგიკური აზროვნება. „ანალიტიკური აზროვნების საფუძვლების შესასწავლად სკოლებში აუცილებელია ისწავლებოდეს ლოგიკის პრაქტიკული კურსი (სასურველია მე-11 კლასში), ზოგადი უნარების გამოცდისა და ანალიტიკური აზროვნების დღევანდელი მნიშვნელობიდან გამომდინარეობს სკოლებში ლოგიკის პრაქტიკული საკითხების ცალკე საგნად სწავლების აუცილებლობა. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ გასული საუკუნის 50-იან წლებში საშუალო სკოლის მე-11 კლასში ლოგიკას სწავლობდნენ ცალკე საგნად კ. ბაქრაძის სახელმძღვანელოთი“ (ნოზაძე 2014:).

თეონა ნოზაძის სტატიაში „ლოგიკური აზროვნების სწავლა ანალიტიკური აზროვნების აუცილებელი პირობაა“ საუბარია იმაზე, რომ ანალიტიკური აზროვნების ჩამოსაყალიბებლად, სკოლებში აუცილებელია ლოგიკის პრაქტიკული კურსის დამატება მე-11 კლასში და სასურველია, მას დაემატოს წაკითხული ტექსტების გააზრება და ანალიტიკური წერები მე-12 კლასში სპეციალურად შერჩეული თემების მიხედვით. ლოგიკური აზროვნების შესწავლით მყარი საფუძველი შეექმნება სრული დონით ანალიტიკური აზროვნების ჩამოყალიბებას იმისათვის, რომ გაეცნონ სწორი

დასკვნების საინტერესო მოდელებს, მოახდინონ აზრების სიმბოლურად გამოხატვა და მათი განზოგადება ზოგადი სიტუაციებისათვის. ლოგიკის შესწავლით უნარები განმტკიცდება ცოდნით, მოხდება სრულყოფილად მომზადება ზოგადი უნარების ყველაზე მწველ და არსებით – ლოგიკის ნაწილში. „თუ ადამიანი ანალიტიკურ აზროვნებას ისწავლის, მას გაუადვილდება ცხოვრება, თავიდან აიცილებს მრავალ განსაცდელს“ (ილია მეორე). თუ ადამიანი ლოგიკურ და ანალიტიკურ აზროვნებას ისწავლის, მას შეეძლება მტკიცების პირდაპირი და არაპირდაპირი მეთოდების გამოყენებით მუდმივად მზად ჰქონდეს პასუხი მრავალ ცხოვრებისეულ კითხვაზე, გააკეთოს მრავალ ფაქტორზე დამოკიდებული სწორი დასკვნები. შეეძლება ინდუქციური დასკვნების გაკეთება და მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების გარკვევა, რაციონალური წინასწარი ხედვა და ანალიტიკური მსჯელობებით სწორი დასკვნების გაკეთება, კამათის სწორად წარმართვა და მიაღწიოს მასში მოწინააღმდეგის დამარცხება, დასკვნებში შეცდომების აღმოჩენა, მათი გასწორება და ა. შ.

აზროვნების კიდევ ერთი და საკმაოდ მნიშვნელოვანი სახეა შემოქმედებითი აზროვნება. აზროვნების ამ სახის მნიშვნელობასა და აუცილებლობას განათლების სფეროს ნებისმიერი წარმომადგენელი აღიარებს. „შემოქმედებითობა არა მხოლოდ თითოეულ ადამიანს აძლევს შესაძლებლობას, სამყარო და მასში მიმდინარე მოვლენები მრავალფეროვნად აღიქვას, არამედ ახალი იდეებისკენ სწრაფვის, აღმოჩენების გაკეთების, უწყვეტი გამოცდილებების შექმნის საწინდარია. ეს ყველაფერი კი, საბოლოო ჯამში, სამყაროს განვითარების გარანტიაა“, - ნათქვამია ი. აბულაძის სტატიაში „შემოქმედებითი აზროვნების მნიშვნელობა და მისი განვითარება“ (აბულაძე: 2013), სადაც ამომწურავადაა განხილული შემოქმედებითი აზროვნების მნიშვნელობა და მისი განვითარების პერსპექტივები. აქვე საუბარია შემოქმედებითობის სპეციფიკურ ბუნებაზე. შემოქმედებითობა საკმაოდ ფართო ცნებაა, ამიტომ კონკრეტულ ასპექტებთან მისი დაკავშირება კამათის და განსჯის საგანია. შემოქმედებითობა ინტელექტის ერთ-ერთ ასპექტადაც განიხილება, მაგრამ თუ გავითვალისწინებთ ინტელექტის სახეების მრავალფეროვნებას, ეს რთული დასადგენი გახდება (მაგალითისათვის სტატიაში დასახელებულია ჰოვარდ გარდნერის „მრავალმხრივი ინტელექტის თეორია“, რომელიც რამდენიმე ტიპის ინტელექტს გამოყოფს: ლინგვისტური, მათემატიკურ-ლოგიკური, სივრცითი, მუსიკალური, კინესთეტიკური, ინტერპერსონალური და ინტრაპერსონალური). სამეცნიერო ლიტერატურა იძ-

ლევა იმ კრიტერიუმების დიფერენცირების საშუალებას, რომლებიც პირდაპირ თუ ირიბ ზეგავლენას ახდენენ კრეატიულობაზე. მათ შორის სახელდება გარემო პირობები. ავტონომიურობის მაღალი ხარისხი პიროვნებას საშუალებას აძლევს, გამოავლინოს შემოქმედებითობა, რასაც ვერ ვიტყვით ავტორიტარულ გარემოზე. ზოგჯერ შემოქმედებითობას ისეთ „გადახრილ“ აზროვნებადაც ახასიათებენ, რომელიც განსხვავდება ტრადიციული, საყოველთაო აზროვნებისაგან. საკლასო ოთახში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოდერატორს – მასწავლებელს, რომელმაც, საკუთარი უნარებისა და მრავალფეროვანი ინსტრუმენტების გამოყენებით, უნდა უზრუნველყოს ის, რომ მოსწავლის აზროვნება მაქსიმალურად შემოქმედებითი გახდეს. ბუნებრივია, საინტერესოა იმის ცოდნა, თუ ერთი მხრივ მასწავლებლებმა და მეორე მხრივ მშობლებმა როგორ უნდა შეუწყონ ხელი მოზარდს შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებაში.

სწორედ ამ მიზნითაა სტატიაში განხილული შემოქმედებითობის ცნება, მისი მნიშვნელობა და განვითარების შესაძლებლობები და ნათქვამია, რომ შემოქმედებითობის ცნება ყურადღების ცენტრში მე-20 საუკუნის პირველი ნახევრის მიწურულს მოექცა. 90-იანი წლების მიდგომა მის მიმართ განსხვავდება მე-20 საუკუნის პირველი ნახევრის მიდგომისაგან, რომელიც შემოქმედებითობას იკვლევს ყოველდღიურ ცხოვრებაში და არ მოიაზრებს მას, როგორც ერთეულთა ხვედრს. მისი ამოსავალი წერტილი არ არის „პროდუქტი“, კონკრეტული გამოგონება. ის აქცენტს აკეთებს პროცესზე, განვითარებაზე“ (აბულაძე: 2013).

შეუძლებელია არ შევეხოთ შემოქმედებითობის შესახებ აქვე მოცემულ რამდენიმე მეცნიერულ მოსაზრებასაც, რომელთა ჭეშმარიტებაც ჯერ კიდევ აზრთა სხვადასხვაობას იწვევს:

- შემოქმედებითობა ვითარდება დროთა განმავლობაში, პიროვნებისა და გარემოს კავშირში. ამ თეორიაში შემოქმედებითობის ძირითადი განმავითარებელია ოჯახისა და გარემოს სტრუქტურა; დიდია თამაშის როლი, ეფექტს მრავალი ფაქტორი განაპირობებს.
- შემოქმედებითობა შესაძლებელია გაიზომოს, განისაზღვროს მისი სანდობა და ქმედითობა. შესაძლებელია გამოირჩეს სპეციფიკური შემოქმედებითობა. აქ მთავარი ფოკუსი პროდუქტია.

- შემოქმედებითობას განსაზღვრავს „ბაზრის მოთხოვნა“, მასზე გავლენას ახდენს მაკრო ფაქტორები. აქ რამდენიმე ფოკუსია: პიროვნება, პროდუქტი, ადგილი, დამაჯერებლობა.
- შემოქმედებითობის გამოხატვა გადის რამდენიმე აუცილებელ ფაზას. მას შესაძლებელია ჰქონდეს წრფივი და რეკურსიული⁷ ელემენტები. აქ უპირატესი მნიშვნელობა ენიჭება პროცესს.
- შემოქმედებითობა, უპირატესად, კოგნიტური პროცესია. იდეის ფორმირება ფუნდამენტურია. აქ მთავარი კონცეპტებია: ასოციაციები, მეტაფორა, კონცეპტუალური კომბინაციები, მეტაკოგნიტური პროცესები, სწორხაზოვანი/გადახრილი აზროვნება. მთავარ ფოკუსს პიროვნება და პროცესი წარმოადგენს.
- შემოქმედებითი გზით პრობლემის ძიება და გადაჭრა რაციონალური პროცესია, რომელიც შესაძლებელია ეფუძნებოდეს ექსპერტულ ცოდნას და გამოცდილებას. შემოქმედებითი ადამიანები აქტიურად ერთვებიან პრობლემებისა და მათი გადაჭრის გზების ძიებაში. აქ მთავარი ფოკუსი პიროვნებაზე, პროცესსა და პროდუქტზე კეთდება.
- შემოქმედებითობა კომპლექსური სისტემების და მათი ინტერაქციის შედეგია. აქ მთავარი კონცეპტებია: კოლაბორაციული შემოქმედებითობა, სისტემების კავშირი, კომპლექსურობა, სადაც ფოკუსი კეთდება პიროვნებაზე, პროცესზე, პროდუქტზე, ადგილზე (აბულამე: 2013).

შემეცნების პროცესის შესახებ საინტერესო მოსაზრებებია გამოთქმული თამარ მოსიაშვილის სტატიაში „ცნობისმოყვარეობიდან ცოდნისმოყვარეობამდე“, სადაც ნათქვამია, რომ „სასწავლო პროცესში ცნობისმოყვარეობის გამოყენების მიზნით, საინტერესო კონცეფციას გვთავაზობს წარმოსახვითი განათლების ავტორი, საიმონ ფრაიზერის უნივერსიტეტის პროფესორი კირან იგანი (Kieran Egan, 1942). მისი მიდგომის საფუძველს ლევ ვიგოტსკის სოციალურ-კულტურული თეორია წარმოადგენს. იგანმა შეაჯამა ვიგოტსკის იდეები სწავლისა და წარმოსახვის შესახებ. წარმოსახვის საფუძველად იგანი ცნობისმოყვარეობას თვლის. იგანი თვლის, რომ წარმოსახვა შესაძ-

⁷ რეკურსიული ფუნქცია ეწოდება ისეთ ფუნქციას რომელიც იმახებს საკუთარ თავს. მისი მთავარი იარაღია ამოცანის მარტივ ნაწილებად დაშლა ანუ დეკომპოზიცია. რეკურსია მოქმედებს პრინციპით „დაყავი და იბატონე“.

ლებელზე და არარსებულზე ფიქრის უნარია. სწორედ ეს უნარი ამდიდრებს რაციონალურ აზროვნებას. ამ გზით იქმნება ახალი სახეები და ემოციები, ადამიანი ისრუტავს ახალ იდეებს, აფასებს მათ, მიუჩენს შესაბამის ადგილს ნასწავლ საკითხებს შორის და ფიქრობს: აი, ეს რაში გამომადგება?“ (მოსიაშვილი 2015:).

მასწავლებლისათვის მნიშვნელოვანი იმის ცოდნა, თუ რა ფაზებს გადის მოსწავლის ცნობიერება შემეცნების პროცესში. მან უნდა იცოდეს, რა ინსტრუმენტები უნდა გამოიყენოს იმისათვის, რომ სწავლის პროცესი საინტერესო, სახალისო და ეფექტური იყოს. განათლების ფსიქოლოგები და თეორეტიკოსები ხაზს უსვამენ სწავლების პროცესში მოსწავლის წარმოსახვის ჩართვის აუცილებლობას. მნიშვნელოვანია, სასწავლო პროცესი იმგვარად იყოს დაგეგმილი, რომ ხელს უწყობდეს მოსწავლეებში ახალი იდეების გაჩენას, გენერირებას, გაზიარებას.

მოსწავლეებში შემოქმედებითი უნარების განსავითარებლად მნიშვნელოვანია ემოციის გამოწვევა, რაც სხვადასხვა ინსტრუმენტით მიიღწევა. „ფსიქოლოგების ნაწილი ძირითად შემეცნებით ინსტრუმენტებად ასახელებს: ამბავს, მეტაფორას, ბინარულ დაპირისპირებებს, რითმას და რიტმს, ხუმრობებს და იუმორს, გონებრივ მოსახულებებს, ჭორს და თამაშს, საიდუმლოს, წიგნიერების ჩანასახოვან ინსტრუმენტებს. ამბავი აღძრავს ემოციას. სწავლების პროცესში ამბის მოყოლის ღირებულება მოსწავლეთა ემოციების და წარმოსახვის მობილიზებაა. ამბის გადმოცემა არა მხოლოდ მისი ფაქტობრივი ნაწილის მოყოლას, არამედ ფაქტების, მოვლენების დალაგებას, ერთმანეთთან დაკავშირებას, სინთეზს და ანალიზს მოითხოვს“ (აბულაძე: 2013).

შემოქმედებითი აზროვნებისას რამდენიმე სააზროვნო უნარის გამოყენება და ბალანსირება ხდება. ესენია სინთეზური აზროვნების (ახალი იდეების წარმოშობის), ანალიტიკური აზროვნების (იდეების ანალიზისა და შეფასების), კრიტიკული და პრაქტიკული აზროვნების უნარები.

შემოქმედებითობის გასავითარებლად საუკეთესო გარემოა სკოლა. სპეციალისტების აზრით, საჭიროა, რომ შემოქმედებითობას იგივე მნიშვნელობა მივანიჭოთ, რაც წიგნიერებას. თუმცა სკოლებში ხშირად სასწავლო დისციპლინები დახარისხებულია ე. წ. „ძირითად“ და „მეორეხარისხოვან“ საგნებად, ამ უკანასკნელ კატეგორიაში კი სწორედ ხელოვნების მიმართულების საგნები შეჰყავთ, ანუ სწორედ ის სასწავლო დისციპლინები, რომლებმაც ყველაზე მეტად უნდა შეუწყოს ხელი მოსწავლეთა შემოქმედებითი უნარების განვითარებას, თუმცა განათლების ექსპერტი კენ რობინსონი

(1950) აცხადებს, რომ „შემოქმედებითობა არ არის საგანზე მიბმული” და მნიშვნელოვანია მისი განვითარება ნებისმიერი საგნის ფარგლებში. შესაბამისად, მცდარია აზრი, რომ შემოქმედებითობას მოსწავლეები მხოლოდ გამოყენებითი ხელოვნების გაკვეთილებზე უნდა ეზიარონ. შემოქმედებითობის ხელის შემშლელი ფაქტორები კურიკულუმსა და კულტურულ-სოციალურ ნორმებშიც უნდა ვეძებოთ. ხშირად მოსწავლეები მოსალოდნელი შეცდომების მკაცრი შეფასების თავიდან ასაცილებლად თავს არიდებენ იდეების თავისუფლად გამოხატვას. ვფიქრობთ, ამ პრობლემის მოგვარებაში მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს, რაც შეიძლება გამოიხატოს ახალი იდეების წარმოშობაში ხელის შეწყობაში, კრიტიკული იდეებისათვის მოსწავლეთა დაჯილდოებაში, შეცდომების მიმართ შემწყნარებლობაში, გონივრული რისკის წახალისებაში, კითხვების დასმის უნარის გამომუშავებაში და ა. შ.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აზროვნების ერთ-ერთი კონკრეტული ფორმა კრიტიკული აზროვნებაა, რომელიც გულისხმობს ფრთხილ დამოკიდებულებას შეუმოწმებელი, თუ აბსოლუტური ჭეშმარიტების პრეტენზიის მქონე ინფორმაციისადმი, ვიდრე არ მოხდება მისი გადამოწმება და საფუძვლიანობის შეფასება. ხშირად კრიტიკული აზროვნება გაიგივებულია მარტივ კრიტიკასთან, ხოლო კრიტიკულად მოაზროვნე ადამიანები – ცინიკურ და საკუთარ თავზე ძალიან მაღალი წარმოდგენის მქონე პირებთან, რაც ბუნებრივია, არაა სწორი მიდგომა. „კრიტიკულად აზროვნება არ არის მარტივი კრიტიკა. იგი უფრო კომპლექსური და კონსტრუქციული ფენომენია და გულისხმობს ადამიანის ღიაობას სამყაროს მრავალფეროვნების შემეცნებისათვის. კრიტიკული აზროვნება მოვლენების, ფაქტების, იდეების საკუთარი ძალებით შესწავლისადმი ერთგვარი მზაობა და სურვილია. კრიტიკულად მოაზროვნე ადამიანებისთვის მიუღებელია სხვების მიერ თავს მოხვეული ღირებულებების, ნორმების, იდეების ბრმად გათავისება. მათთვის მნიშვნელოვანია საკუთარი, გააზრებული და დასაბუთებული პოზიციის ჩამოყალიბება. ამავდროულად, არ იქნება სწორი ახალი იდეებისა და პოზიციისადმი მუდმივი ღიაობის ერთი მყარი პოზიციის ჩამოყალიბების შეუძლებლობასთან გაიგივება. პირიქით, არსებული პოზიციის მუდმივი გადაფასება, ანალიზი, მისი ალტერნატივების ძიება ერთადერთი სწორი გზაა ნამდვილი, მტკიცე ღირებულებებისა და პოზიციის ჩამოსაყალიბებლად“ (კუტალაძე 2010:195-196).

კრიტიკული აზროვნება თანამედროვე პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში ერთ-ერთი ყველაზე აქტუალური თემაა. „თეორეტიკოსი მეცნიერები, პრაქტიკოსი პედაგოგე-

ბი, განათლების სისტემის მართვის რგოლში დასაქმებული ადამიანები და ერთი სიტყვით ყველანი, ვისაც კი რაიმე შეხება აქვთ განათლებასთან, ერთხმად აღნიშნავენ, რომ მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების განვითარება სისტემის უმთავრესი პრიორიტეტი უნდა იყოს. საგნობრივი ცოდნის გარდა, განათლება მოსწავლეებში კონკრეტულ უნარებსაც უნდა ავითარებდეს, რომელთა შორის წამყვანი ადგილი სწორედ კრიტიკულ აზროვნებას უნდა ეჭიროს, რადგან იგი წარმოადგენს ერთგვარ სამირკველს სხვა უნარების განვითარებისათვის“ (კუტალაძე 2010:193). წარმოდგენილია ადამიანის ეფექტური ჩართულობა აკადემიურ გარემოში ან თუნდაც ყოველდღიურ ცხოვრებაში ამ უნარის გარეშე. აღსანიშნავია, რომ კრიტიკულად მოაზროვნე ადამიანების აღზრდა არა მარტო ამ ადამიანების წარმატებისთვის არის მნიშვნელოვანი, არამედ ზოგადად საზოგადოებისა და ქვეყნის წარმატებისთვისაც, რადგან კრიტიკულად მოაზროვნე საზოგადოება აუცილებელი პირობაა დემოკრატიული სახელმწიფოს მშენებლობისთვის. შესაბამისად, განათლების სისტემა მოსწავლეებში, ადრეული ასაკიდანვე უნდა ავითარებდეს სააზროვნო უნარებს. მასწავლებელი სასწავლო პროცესს ისე უნდა წარმართავდეს, რომ საგნობრივ ცოდნასთან ერთად ხელს უწყობდეს მოსწავლეთა სააზროვნო, შემეცნებითი უნარების ჩამოყალიბებასა და განვითარებას. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა დაანახოს მოსწავლეებს კრიტიკული აზროვნების ღირებულება და აღძრას მათში ამ უნარის განვითარების მოტივაცია.

კრიტიკული აზროვნება რთული სააზროვნო უნარ-ჩვევაა, რომელიც მოიცავს ერთდროულად ორ ან მეტ განსხვავებულ მოსაზრებაზე ფიქრს, სხვადასხვა მოსაზრების გაგებას, რაიმე შეხედულების დასაბუთებას სხვადასხვა მიდგომის საფუძველზე და იმის გაცნობიერებას, რომ სხვასაც შეიძლება საკუთარი განსხვავებული მოსაზრება ჰქონდეს. კრიტიკულ აზროვნებას ადამიანი მიმართავს არსებული ან წარმოდგენილი მოსაზრების „ჭეშმარიტი“ ღირებულების დასადგენად. კრიტიკული აზროვნების დროს არსებითია არგუმენტების და კონტრარგუმენტების მოძიება, მთლიანი სიტუაციის გაანალიზება და, შესაბამისად, არსებული მტკიცებულებების საფუძველზე მოსაზრების შეცვლა ან ახალი მოსაზრების მიღება. მნიშვნელოვანია კრიტიკული და ლოგიკური აზროვნების ერთმანეთისაგან განსხვავების საკითხიც. კრიტიკულ აზროვნებას „ლოგიკურ“ ან „ანალიტიკურ“ აზროვნებასაც უწოდებენ. ნატო დვალი თავის სტატიაში „კრიტიკული აზროვნების აუცილებლობა სასწავლო პროცესში“ წერს: „ხშირად პედაგოგები ლოგიკურ და კრიტიკულ აზროვნებას აიგივებენ ერთმანეთთან.

მართალია კრიტიკული აზროვნებისათვის აუცილებელია ლოგიკური მცდელობის უნარი, მაგრამ კრიტიკული აზროვნება უფრო მეტია ვიდრე ლოგიკური აზროვნება. ლოგიკური აზროვნების დროს პრობლემა წინასწარვე არის ცნობილი, ხოლო კრიტიკული აზროვნების დროს პრობლემა გამოსამყდავენებელი და დასადგენია, ასევე კრიტიკული აზროვნების დროს შესაძლებელია პრობლემის გადაჭრის რამდენიმე სწორი გზის პოვნა“ (დვალი 2014:).

კრიტიკულ აზროვნებასთან დაკავშირებით საინტერესო მოსაზრებები აქვს გამოთქმული ანა ჯანელიძეს. „ბოლო ათწლეულების მანძილზე კრიტიკული აზროვნების განმარტებამ მცირე ცვლილებები განიცადა. ერთ-ერთი მოსაზრებით, კრიტიკული აზროვნება წარმოადგენს ფაქტების ანალიზის, იდეების ორგანიზების, შეხედულებების დაცვის, შედარებების გაკეთების, დასკვნების გამოტანის, არგუმენტების შეფასებისა და პრობლემების გადაჭრის უნარს. სხვა განმარტების მიხედვით, ეს არის მსჯელობის გზა, რომელიც მოითხოვს პიროვნების შეხედულებების შესაბამისი არგუმენტებით გამყარებას და მისი მოსაზრების სიმტკიცეს, სანამ საწინააღმდეგო შეხედულებას მყარი საფუძველი არ ექნება. მესამე მოსაზრების მიხედვით, კრიტიკული აზროვნება წარმოადგენს ლოგიკურ, რეფლექსურ აზროვნებას, რომლის მიზანია, გადავწყვიტოთ: რა დავიჯეროთ და რა - არა“ (ჯანელიძე 2013:).

როგორც ა. ჯანელიძის სტატიაშია აღნიშნული, ცნების განმარტება მრავალნაირად შეიძლება, თუმცა ყველა მათგანს აერთიანებს ერთი რამ: რთული საკითხების გადაჭრისთვის ეფექტური გზების მოძებნის საჭიროება. იმ ექსპერტთა აზრით, რომლებიც კრიტიკულ აზროვნებას იკვლევენ, მოსწავლისთვის რომელიმე საკითხზე მუშაობა მნიშვნელობას იძენს მაშინ, როდესაც ის ლოგიკური მიზნისკენ არის მიმართული. როცა მოსწავლეებს სთხოვენ, განიხილონ მიზეზები და წარმოადგინონ საკითხის გადაჭრის გზები, ისინი იწყებენ კრიტიკული აზროვნების საშუალებით პრობლემების იდენტიფიცირებას, გაანალიზებასა და გადაჭრას.

კრიტიკული აზროვნება არ უნდა გავაიგივოთ ინტელექტუალობასთან. ეს არის აზროვნების ერთ-ერთი ფორმა, რომლის განვითარება შესაძლებელია ნებისმიერი ინტელექტუალური შესაძლებლობის მქონე ადამიანისათვის, თუმცა ტერმინის უკეთ გაგებისათვის მნიშვნელოვანია იმ მახასიათებლების განხილვა, რომლებიც ამ უნარის შესწავლის შედეგად გამოვლინდა. ამ მხრივ, უპირველეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს კრიტიკული აზროვნების აქტიური ბუნება. ბევრი სხვა უნარისაგან განსხვავებით, კრი-

ტიკული აზროვნება ადამიანისაგან ცნობიერ და აქტიურ ჩართულობას მოითხოვს. არსებული იდეების, ღირებულებებისა და პოზიციის გადაფასება/გაანალიზება ავტომატურად კი არ მიმდინარეობს ჩვენს გონებაში, არამედ ჩვენგან აქტიურ ჩართვას, ამ პროცესის მიმდინარეობის კონტროლს და სრულიად გაცნობიერებულ ძალისხმევას მოითხოვს, რაშიც კრიტიკული აზროვნება ძალიან ჰგავს შემოქმედებით აზროვნებას.

კრიტიკული აზროვნების აქტიური ხასიათიდან გამომდინარეობს მისი კიდევ ერთი ძალიან მნიშვნელოვანი მახასიათებელი – იგი მუდმივად მიმდინარე, დაუმთავრებელი პროცესია. კრიტიკული აზროვნება არ გულისხმობს რაიმე ერთი პროდუქტის შექმნას და შეჩერებას. იგი მუდმივად მიმდინარე, შეიძლება ითქვას, დაუსრულებელი პროცესია. კრიტიკული აზროვნების ამოცნობა მარტივად არის შესაძლებელი, რადგან იგი ყოველთვის ორიენტირებულია ანალიზსა და შეფასებაზე. „კრიტიკული აზროვნება ხშირად გაგებულა, როგორც ძალიან რაციონალური, ცივი შემეცნებითი პროცესი, რეალურად კი ის მჭიდროდ არის დაკავშირებული ემოციებთან. საკუთარი თუ სხვათა ღირებულებების, პოზიციის მუდმივი ანალიზი და გადაფასება საკმაოდ რთული პროცესია. ის საფრთხეს უქმნის, ერთგვარად ცვლის ყოველივე იმას, რაც ადამიანში წლების განმავლობაში იყო გამჯდარი, რაც მისთვის ჩვეული, კომფორტული და კარგად ნაცნობია. ცხადია, ასეთი რადიკალური ცვლილებები ვერ განხორციელდება ემოციების გარეშე. დაბნეულობა, სევდა, სიბრაზე, შინაგანი წინააღმდეგობა მხოლოდ რამდენიმე ამ ემოციური მდგომარეობიდან, რომლებიც თავს იჩენს კრიტიკული აზროვნების პროცესში. თუმცა ნეგატიურ ემოციებზე მეტად, კრიტიკული აზროვნება პოზიტიურ ემოციებთან არის დაკავშირებული. გამყარებული, ხშირად სტერეოტიპი და თავს მოხვეული აზროვნების ჩარჩოებიდან გაღწევა, საკუთარი გონების განთავისუფლება ბრმად მიღებული ცოდნისაგან უდიდესი შვებისა და სიხარულის მომტანია ადამიანისათვის“ - ვკითხულობთ გამოცდების ეროვნული ცენტრის კვლევის დეპარტამენტის მიერ გამოცემულ დამხმარე სახელმძღვანელოში „ეფექტიანი სწავლება - თეორია და პრაქტიკა“ (კუტალაძე 2010:197). კრიტიკულ აზროვნებას მართლაც მნიშვნელოვანი ემოციური ფონი ახლავს თან, თუმცა ამავდროულად მას საბოლოოდ ძლიერი შინაგანი კმაყოფილება, საკუთარ თავსა და ძალებში დარწმუნებულობა და ემოციური სტაბილურობა მოაქვს ადამიანისთვის, რაც გადაწონის მის საწყის ეტაპზე აღმოცენებულ ნეგატიურ ფონს.

კრიტიკული აზროვნების პროცესი ორი მჭიდროდ დაკავშირებული კომპონენტისაგან შედგება – ვარაუდების იდენტიფიცირება/გადამოწმება და ალტერნატივების შესწავლა/შეფასება. ორივე კომპონენტი თანაბრად მნიშვნელოვანია აზროვნების პროცესის წარმართვისათვის. „კრიტიკულ აზროვნებაზე საუბრისას, „ვარაუდში“ იგულისხმება ღირებულებები, იდეები, პოზიციები, ნორმები, ქცევები და ა. შ., რომლებიც ადამიანის მიერ ბრმად, გადამოწმების გარეშე არის გაშინაგნებული. „ქალები მამაკაცებთან შედარებით ნაკლებად ჭკვიანები არიან“ – ეს მოსაზრება ტრადიციული, თავს მოხვეული და დაუსაბუთებელი ვარაუდის ერთ-ერთი ნიმუშია“ (კუტალაძე 2010:198). ვარაუდების იდენტიფიცირება და მათი გადამოწმება კრიტიკული აზროვნების ინიცირებასა და დაწყებასთან მჭიდროდ დაკავშირებული კომპონენტია. იმისათვის, რომ ადამიანი აქტიურად ჩაერთოს აზროვნების პროცესში, საჭიროა, მის მიერ იდენტიფიცირებული იყოს დაუსაბუთებელი ვარაუდი. ვარაუდების იდენტიფიცირება გულისხმობს ადამიანის დაფიქრებას მისთვის ჩვეულ მოვლენებსა და ფაქტებზე; მის გონებაში ამ ვარაუდებთან დაკავშირებით კრიტიკული კითხვის აღმოცენებას. რატომ იქცევინ ადამიანები ამა თუ იმ კონკრეტულ სიტუაციაში ისე, როგორც იქცევინ? საიდან მოდის კონკრეტული ნორმები, წესები, ტრადიციები? რატომ არის მნიშვნელოვანი ამ ნორმების დაცვა? რატომ სჯერათ ადამიანებს იმის, რისიც სჯერათ? რა გავლენა ჰქონდა ზოგად კონტექსტს (პოლიტიკურ თუ ეკონომიკურ ვითარებას და ა. შ.) ამა თუ იმ ნორმის/პოზიციის ჩამოყალიბებაზე? ეს მხოლოდ რამდენიმეა იმ კითხვათაგან, რომლებიც ვარაუდების იდენტიფიცირებას ემსახურება. ამ კითხვებზე პასუხების ძიება ადამიანს საკუთარი და სხვისი ვარაუდების გადამოწმებასა და შეფასებაში ეხმარება

წიგნის „ეფექტიანი სწავლება - თეორია და პრაქტიკა“ მიხედვით, კრიტიკული აზროვნების მეორე კომპონენტი არსებული ვარაუდების შესაძლო ალტერნატივების ძიებაზე, შედარებასა და შეფასებაზეა ორიენტირებული. ის გარემოება, რომ ესა თუ ის ვარაუდი გაზიარებულია ბევრი ადამიანის მიერ და/ან დამკვიდრებულია წლების მანძილზე, არ არის იმის გარანტი, რომ ეს არის ფიქრის ერთადერთი სწორი, ჭეშმარიტი გზა. სწორედ ამიტომ კრიტიკული აზროვნების ეს კომპონენტი ემსახურება შესაძლო ალტერნატივების მოძებნას, მათ შეპირისპირების ტრადიციულ ვარაუდებთან. „გონებაგახსნილი, კრიტიკულად მოაზროვნე ადამიანი აცნობიერებს, რომ ჩვენს მუდმივად ცვალებად და კომპლექსურ სამყაროში არ არსებობს აბსოლუტური ჭეშ-

მარიტებები. ნებისმიერი, ყველაზე მტკიცე ვარაუდიც კი, შესაძლოა არაადეკვატური გახდეს დროის თუ სხვა გარემო ცვლილებების გამო (კუტალაძე 2010:199).

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ კრიტიკული აზროვნება უსასრულო პროცესია. მას შეიძლება ჰქონდეს დასაწყისი (ინიცირების მომენტი), თუმცა იგი ვერასოდეს ვერ მიაღწევს რაიმე საბოლოო საფეხურს, მწვერვალს. მეცნიერები ვარაუდობენ, რომ კრიტიკული აზროვნების, როგორც ზოგადად აზროვნების პროცესი, რამდენიმე განმეორებადი ფაზის, ეტაპის მონაცვლეობას წარმოადგენს. კერძოდ, კრიტიკული აზროვნების დროს ხდება საკითხთან დაკავშირებული ინფორმაციის საწყისი მიმოხილვა, არგუმენტების და კონტრარგუმენტების მოძიება გადაწყვეტილების მიღების საფუძვლის შესაქმნელად, პირველადი დასკვნების გამოტანა, სხვა შესაძლო მოსაზრებების განხილვა საკითხის შემდგომი დაზუსტების მიზნით და შეჯამება ანუ საბოლოო დასკვნის გაკეთება. მართალია, ინდივიდუალური თუ გარემო ფაქტორები აისახება აზროვნების პროცესის მიმდინარეობაზე, თუმცა მაინც შესაძლებელია ამ პროცესის შემადგენელი რამდენიმე ტიპური ეტაპის/ფაზის იდენტიფიცირება. წიგნში აღნიშნული ფაზები აზროვნების პროცესში მათი აღმოცენების თანამიმდევრობითაა წარმოდგენილი. ესენია აღმოცენება, შეფასება, შესწავლა, ალტერნატიული პერსპექტივის შემუშავება- განვითარება და ინტეგრაცია.

როგორ შეიძლება შევუწყოთ ხელი მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების უნარის განვითარებას? 1980-იან წლებში ამერიკაში არსებობდა მიმდინარეობა, რომლის მიზანს წარმოადგენდა აზროვნების ცალკე სწავლება. ამ შეხედულების საფუძველზე შეიქმნა სპეციალური საგნები, პროგრამები და შესაბამისი მასალები კრიტიკული აზროვნების ხელშესაწყობად. ბოლო პერიოდში განხორციელებული კვლევები ცხადყოფს, რომ აზროვნების უნარების გადატანა მნიშვნელოვან აკადემიურ საგნებში ავტომატურად არ ხდება. კრიტიკული აზროვნების სწავლება ნაკლებად ეფექტურია, როცა ის ცალკე, სხვა საგნებისგან დამოუკიდებლად ისწავლება. მნიშვნელოვანია, რომ კრიტიკული აზროვნება გაკვეთილზე სასწავლო გეგმაში ინტეგრირებულ კომპონენტს წარმოადგენდეს.

მასწავლებელს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი როლი აკისრია დაწყებითი კლასების მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნებისა და ამოცანების გადაჭრისათვის საჭირო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებაში. პედაგოგისთვის გამოწვევას წარმოადგენს

ამ მნიშვნელოვანი მიზნის მოსწავლის განვითარებისთვის შესაფერის აქტივობებად „გადაქცევა“. ამ მიზნის მიღწევა შესაძლოა ზედმეტად რთული მოგვეჩვენოს, თუმცა, ხშირ შემთხვევაში, ის მხოლოდ მცირე ცვლილებას მოითხოვს არსებულ მიდგომაში. მასწავლებლებს შეუძლიათ ყოველდღიურად შექმნან ისეთი გარემო, სადაც მოსწავლეებს შესაძლებლობა ექნებათ, მოახდინონ სამუშაო მასალის იდენტიფიცირება, სხვადასხვა მახასიათებლის ანალიზი, მსგავსებებისა და განსხვავებების აღმოჩენა.

როგორ შეიძლება შევუწყოთ ხელი მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების უნარის განვითარებას? ჟურნალ მასწავლებელში 2015 წლის აგვისტოში გამოქვეყნებულ სტატიაში „კრიტიკული აზროვნების განვითარება დაწყებითი განათლების საფეხურზე“ (ავტორის ანა ჯანელიძე) მოცემულია რეკომენდაციები საგაკვეთილო პროცესში კრიტიკული აზროვნების ხელშესაწყობად: „იმის ნაცვლად რომ მზა პასუხები შესთავაზოთ მოსწავლეებს, ყველაზე მარტივი საკითხებიც კი წარუდგინეთ როგორც ამოცანა, რომელიც თავად უნდა გადაჭრან. უმცროს ასაკში ბავშვები ადვილად ღიზიანდებიან, თუ, მაგალითად, ვერ ნახეს სკამი დასაჯდომად, ფანქარი, რომელიც მოსწონთ, ან შემთხვევით გაეხათ რვეული. მარტივია, უბრალოდ, ვუთხრათ: „აილე, აი, ის სკამი“, „აი, აქ არის წითელი ფანქარი“, „აილე წებო და დააწებე“, მაგრამ ბევრად უფრო უკეთესი და მიზანშეწონილია, შემდეგნაირად ვუპასუხოთ: „აბა, მოვიფიქროთ, როგორ მოვაგვაროთ ეს პრობლემა?“ მივცეთ მოსწავლეს საშუალება, გამოთქვას საკუთარი აზრი, გამოსცადოს საკუთარი სტრატეგია, მიუხედავად იმისა, მიაჩნია თუ არა მასწავლებელს ეს ვერსია საკითხის გადაჭრის საუკეთესო გზად. შესაძლოა პრობლემის მოგვარების გეგმა სრულყოფილი არ იყოს, მაგრამ მნიშვნელოვანია, გვახსოვდეს, რომ, როგორც წესი, მოსწავლეები ამაცობენ პრობლემების გადაჭრის საკუთარი მცდელობებით“ (ჯანელიძე 2015:).

დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეებს შესწევთ უნარი, ჩამოაყალიბონ საკმაოდ რთული მოსაზრებები, რომლებიც ხშირად მასწავლებელთა მოლოდინს აჭარბებს. ამის მიზეზი, გარკვეულწილად, მდგომარეობს იმაში, რომ ადრეულ ასაკში ბავშვები ნაკლებად არიან შეზღუდულნი წინასწარ ჩამოყალიბებული შეხედულებების გავლენით, უფრო გახსნილები არიან სამყაროს შესაცნობად და უმრავლეს შემთხვევაში, გულწრფელად სჯერათ, რომ ყველაფერი შესაძლებელია.

მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების განვითარება მასწავლებლისგან გონე-
ბაგახსნილობასა და სიახლეებისათვის ღიაობას მოითხოვს. მასწავლებელი კარგად
უნდა აცნობიერებდეს მსჯელობის უნარის მნიშვნელობას და ხელს უნდა უწყობდეს
მის განვითარებას სკოლაში სწავლის პირველივე წლებიდან.

თუ მასწავლებელი მუდმივად არაა ჩართული თვითანალიზის, ახალი ცოდნის
კრიტიკულად შეფასებისა და ექსპერიმენტების პროცესში, ანუ არ არის კრიტიკულად
მოაზროვნე, ის ვერ შეძლებს ამ უნარის განვითარებას მოსწავლეებში. მნიშვნელოვანია,
რომ მასწავლებელმა არ მოახვიოს საკუთარი აზრები და ვარაუდები მოსწავლეებს.
თუნდაც საგნობრივი მასალის ახსნის დროს, მნიშვნელოვანია, ბავშვებისთვის ნათელი
იყოს, რომ შესაძლებელია, ესა თუ ის ინფორმაცია არ იყოს აბსოლუტური
ჭეშმარიტება, რომ სრულიად დასაშვებია ალტერნატივების არსებობაც.

ამავდროულად, მასწავლებელი უნდა ეხმარებოდეს მოსწავლეებს მათი საკუთა-
რი ვარაუდების, მსჯელობის მუდმივ ანალიზშიც. თუმცა მოსწავლეებს კარგად უნდა
ესმოდეთ ისიც, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია კრიტიკული აზროვნება და როგორ
შეიძლება მის განვითარებაზე ზრუნვა მასწავლებლისაგან დამოუკიდებლად.

მეცნიერთა ნაწილი თვლის, რომ აზროვნების განვითარება ყველაზე სწრაფად
და ეფექტურად მაშინ ხდება, როდესაც ამისათვის საგანგებოდ არის გამოყოფილი სა-
გაკვეთილო დრო. ამ პოზიციის მიმდევრები კრიტიკული აზროვნების დამოუკიდებე-
ლი გაკვეთილების შემოტანას უჭერენ მხარს. მათი აზრით, მოსწავლეებისთვის ძალიან
რთული, თითქმის დაუძლეველიცაა ერთდროულად საგნობრივი მასალისა და ახალი
აზროვნების სტრატეგიების შესწავლა, რაც ცხადია, ვერ იქნება ბევრი ახალი
სტრატეგიის შესწავლისათვის და ზოგადად კრიტიკული აზროვნების განვითარების
ხელისშემწყობი გარემოება.

თუმცა არსებობს საპირისპირო მოსაზრებაც – აზროვნების უნარების სწავლისა-
თვის ცალკე გაკვეთილების არსებობა არ შეუწყობს ხელს მოსწავლეების მხრიდან ამ
უნარების საგნობრივ კონტექსტში ან თუნდაც ყოველდღიურ ცხოვრებაში გამოყენებას.
ამ პოზიციის მიმდევრები მიიჩნევენ, რომ ცალკე აღებული უნარების „სწავლება“
შეუძლებელია. კრიტიკული აზროვნება ღირებული და მნიშვნელოვანია მხოლოდ
მაშინ, როდესაც იგი კონკრეტულ ამოცანაზეა ორიენტირებული. ამდენად, უმჯობესია
აზროვნების სტრატეგიები, მათ შორის, კრიტიკული აზროვნებაც, მოსწავლეებს

საგნობრივ მასალასთან ერთად, ჩვეულებრივი საგნობრივი საათების მსვლელობისას მიეწოდოს. ამ მოსაზრების მხარდამჭერებს მიაჩნიათ, რომ ამ გზით ხელი შეეწყობა მოსწავლეების მიერ ახლად შეძენილი უნარის/სტრატეგიის გამოყენებას კონკრეტულ სასწავლო მასალასთან მიმართებაში.

რთულია, იმის თქმა, თუ რომელი პოზიციაა უფრო ეფექტური კრიტიკული აზროვნების განვითარების თვალსაზრისით, ვინაიდან ორივეს აქვს გარკვეული ლოგიკური და ემპირიული დასაბუთება. ამის გამო, ბოლო დროს სულ უფრო პოპულარული ხდება ერთგვარი შუალედური სტრატეგიის გამოყენება, რომელშიც მეტ-ნაკლები ხარისხით ორივე პოზიციაა გაზიარებული და გათვალისწინებული (კუტალაძე 2010:205).

აზროვნების კომპლექსურობის უკეთ გაგებისა და მოსწავლეებში ამ უნარის განვითარების ხელშესაწყობად მნიშვნელოვანია, მასწავლებელი კარგად იცნობდეს ბლუმის ტაქსონომიას, რომელშიც, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აზროვნების ექვსი იერარქიული საფეხურია გამოყოფილი. ამ კონცეფციის უკეთ ახსნისათვის მეცნიერები ხშირად კიბის ანალოგიასაც მიმართავენ, რომლის ყოველი მომდევნო საფეხური წინაზე უფრო რთულია და რომელზე ასვლაშიც მასწავლებელი უნდა ეხმარებოდეს ბავშვებს. ბლუმის ტაქსონომიის შესაბამისად, აზროვნების ყველაზე დაბალი სამი საფეხურია ცოდნა, გაგება, და გამოყენება, მაღალ საფეხურებზე კი წარმოდგენილია ანალიზი, სინთეზი და შეფასება. ამ საფეხურების იერარქიულობა გულისხმობს არა მხოლოდ იმას, რომ ყოველი მომდევნო საფეხური წინარეზე უფრო რთულია, არამედ იმასაც, რომ იერარქიის ქვედა საფეხურები შენარჩუნებულია ზედა დონეებზეც. მასწავლებლის მიზანია ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, რომელშიც ხელი შეეწყობა ბლუმის ტაქსონომიით გათვალისწინებული აზროვნების ყველა საფეხურის განვითარებას. კრიტიკული აზროვნების უნარი ყველაზე მჭიდროდ ბლუმის ტაქსონომიის ყველაზე მაღალ – მე-5 და მე-6 საფეხურებთან არის დაკავშირებული. შესაბამისად, მოსწავლეებში ამ უნარის განვითარებისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია მათი დახმარება ბლუმის ტაქსონომიის „კიბეზე ასვლის“ თვალსაზრისით.

პედაგოგიურ ლიტერატურაში მოცემულია რამდენიმე კონკრეტული სტრატეგია, რომელთა გამოყენებაც, დაეხმარება მასწავლებლებს კრიტიკული აზროვნების განვითარებისათვის სასურველი გარემოს შექმნაში. ჩვენს მიერ ზემოთ დასახელებულ დამხმარე სახელმძღვანელოში „ეფექტიანი სწავლება - თეორია და პრაქტიკა“ (2010 წ.)

აღნიშნული სტრატეგიები მოცემულია შემთხვევითი თანმიმდევრობით (და არა უპირატესობის გათვალისწინებით). წარმოდგენილი მასალა მომზადებულია ცნობილი ამერიკელი მეცნიერების, პედაგოგიური ფსიქოლოგიის თვალსაჩინო წარმომადგენლების – კენეტ დ. მურის და სტეფან დ. ბრუკფილდის შრომებზე დაყრდნობით (კუტალაძე 2010:208).

- აღკვეთით მოსწავლეთა იმპულსურობა: იმპულსურობაში იგულისხმება მოსწავლეების მიერ ნაჩქარევი, გაუაზრებელი პასუხების გაცემის ჩვევა. ალბათ ნაცნობი სიტუაციაა, როდესაც მოსწავლე მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვის დასრულებასაც არ ელოდება და ადგილიდან, თუნდაც მასწავლებლის ნებართვის გარეშე, წამოიყვრება მისი აზრით სწორ პასუხს. ასეთი ქცევა არ უწყობს ხელს კრიტიკული აზროვნების განვითარებას. იმპულსური პასუხის შემთხვევაში, ბავშვი ყოველგვარი ანალიზის გარეშე იძლევა სტერეოტიპულ პასუხს ან ვარაუდს, რაც ავტომატურად „ხურავს“ მის გონებას შესაძლო ალტერნატივებისაგან.
- წახალისეთ მოსწავლეთა დამოუკიდებლობა: არც თუ ისე იშვიათია მოსწავლეები, რომლებიც ზედმეტად არიან მიჯაჭვულები მასწავლებლებზე. შეცდომის დაშვების შიშის, თუ საკუთარ თავში დაურწმუნებლობის გამო, ასეთი ბავშვები თითქმის ყველა საკითხთან დაკავშირებით მიმართავენ მასწავლებელს; აზუსტებენ დავალების პირობას, მასწავლებლის მოლოდინს, ეკითხებიან მას დავალებაზე მუშაობის ყველაზე ეფექტური სტრატეგიების თაობაზე და ა. შ., ანუ ფაქტობრივად ყველანაირად გაურბიან პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღებას და სწავლის პროცესის საკუთარი ძალებით მართვას. ბუნებრივია, ასეთ პირობებში კრიტიკული აზროვნება ვერ განვითარდება. ამიტომ, მნიშვნელოვანია ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში ბავშვის მასწავლებელზე მიჯაჭვულობის მიზეზის დადგენა და მისი დამოუკიდებლობის ხელშეწყობა.
- მოახდინეთ კონცენტრირება ხარისხზე და არა დროზე: საკლასო აქტივობების დაგეგმვისას მოსწავლეთა მუშაობის შეფასების ერთ-ერთი კრიტერიუმი ხშირად დავალების შესრულებაზე მათ მიერ დახარჯული დრო ხდება. სავარაუდოდ, მოსწავლეთა გარკვეული დროის ფარგლებში მოქცევას აქვს მხარდამჭერი არგუმენტები, თუმცა კრიტიკული აზროვნების განვითარების კონტექსტში ეს სრულიად შეუსაბამო პრაქტიკაა. მოსწავლეთა დაჩქარება არ

იმღვეა კრიტიკული აზროვნებისა და ზოგადად ღრმა აზროვნების პროცესში ჩართვის შესაძლებლობას, ახალისებს ზედაპირულ მიდგომას და უბიძგებს დაუსაბუთებელი, გადაუმოწმებელი ვარაუდების გამოყენებისაკენ.

- იყავით ღია კრიტიკისათვის: ამ შემთხვევაში იგულისხმება მასწავლებლის მზაობა და ღიაობა მოსწავლეთა მხრიდან მისი პოზიციის შეფასების, გაანალიზებისა და შესწავლისათვის. მხოლოდ კრიტიკულად მოაზროვნე მასწავლებლისთვის არის შესაძლებელი მოსწავლეებში ამ უნარის განვითარება. შესაბამისად, ამ კონტექსტში სრულიად დაუშვებელი და არათანმიმდევრული იქნება მასწავლებლის მხრიდან საკუთარი პოზიციის ან ვარაუდების უზენაესობის, მათი სიზუსტის მტკიცება მოსწავლეებისათვის, აგრეთვე, პედაგოგის მიერ გამოთქმული მოსაზრებაზე მსჯელობის აკრძალვა ან შეზღუდვა.
- წახალისეთ მოსწავლეები, იზრუნეთ მათი თვითშეფასების ამაღლებაზე: მნიშვნელოვანია, ბავშვი გრძნობდეს, რომ მასწავლებელი მას აფასებს, როგორც დამოუკიდებლად მოაზროვნე პიროვნებას, პატივს სცემს მის აზრს და აინტერესებს მასთან ურთიერთობა. კრიტიკული აზროვნება გულისხმობს უკვე არსებული, გამჯდარი ღირებულებების შეხედულებების, წესებისა და ნორმების გადასინჯვა-გადაფასებას. აღნიშნული ბევრად უფრო უმტკივნეულოდ წარიმართება, თუკი მოსწავლე დარწმუნებული იქნება საკუთარ თავში, საკუთარ შესაძლებლობებში. მხოლოდ თავდაჯერებულ მოსწავლეს არ შეეშინდება იმ „უხერხული“ კითხვების დასმა, რომლებსაც კრიტიკული აზროვნების პროცესი მოითხოვს. კრიტიკული აზროვნების ხელშეწყობის მიზნით გამოყენებული მაპროვოცირებელი შეკითხვები ისე ფრთხილად უნდა იყოს ფორმულირებული, რომ არ გამოიწვიოს მოსწავლეთა ღირსების, მათი თვითშეფასების შელახვა.
- ყურადღებით უსმინეთ თქვენს მოსწავლეებს: იმისათვის, რომ ბავშვებისთვის უხერხული არ იყოს საკუთარ ღირებულებებსა და შეხედულებებზე საუბარი, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელში ისინი სანდო მსმენელს ხედავდნენ. ამ მხრივ მასწავლებლის ქცევა პროფესიონალი ფსიქოთერაპევტის საქმესაც ჰგავს. კარგი თერაპევტი ყოველთვის აქტიურად უსმენს პაციენტს, ყურადღებიანია მის მიმართ და შეფასებებისაგან სრულიად თავისუფალ ატმოსფეროს სთავაზობს მას. მოსწავლეში სათანადო ნდობის მოპოვების მიზნით, მასწავლებელიც

აგრეთვე უნდა ახერხებდეს იმის ჩვენებას, რომ ბავშვის სიტყვები, მისი შინაგანი სამყარო არ გახდება მისი ან კლასის სხვა მოსწავლეების შეფასების საგანი; რომ პედაგოგი მხოლოდ ფასილიტატორია, რომელიც ეხმარება მოსწავლეს საკუთარ თავში უკეთ გარკვევაში, საკუთარი ღირებულებების შეფასებაში, კრიტიკული აზროვნების განვითარებაში.

- მოსმენა არ არის პასიური პროცესი: ის მსმენელისაგან აქტიურ ჩართვას, ყურადღების კონცენტრაციას და მოსმენილის ინტელექტუალურ ანალიზს მოითხოვს. აქტიური მოსმენა თავის თავში არავერბალური კომუნიკაციის ელემენტებზეც მოითხოვს მასწავლებლის ყურადღების გამახვილებას (სხეულის მოძრაობები, სახის მიმიკა და ა. შ.).
- შეუქმნით მოსწავლეებს კრიტიკულად აზროვნების მოტივაცია: აჩვენეთ, თუ რაოდენ სასარგებლო შეიძლება იყოს მათთვის ამ უნარის განვითარება. მასწავლებელმა უნდა გააღვივოს მოსწავლეთა ინტერესი ამ უნარის მიმართ შესაბამისი საუბრების თუ სასწავლო აქტივობების დაგეგმვით. ამ მხრივ ძალიან მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა მცდელობების და არა მხოლოდ საბოლოო შედეგების დაფასება, აღნიშვნა და წახალისება. მოტივაციის შექმნის პროცესში მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა რეალისტური, მიღწევადი მიზნები დაუსახოს მოსწავლეებს, წინააღმდეგ შემთხვევაში ისინი მალევე დაკარგავენ ინტერესს და ენთუზიაზმს.
- გაამახვილეთ ყურადღება მეტაკოგნიციის აუცილებლობაზე. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებს კარგად ესმოდეთ თვითშეფასების, საკუთარი აზროვნების პროცესის ანალიზის მნიშვნელობა. ამისათვის, გარდა შესაბამისი საუბრებისა, სასარგებლოა პერიოდულად საკლასო აქტივობების შეჩერება და მოსწავლეთა ჩართვა მიმდინარე აზროვნების პროცესის ანალიზში. ამით არა მხოლოდ მეტაკოგნიციის აუცილებლობას გაესმება ხაზი, არამედ მოსწავლეები აღიჭურვებიან მეტაკოგნიტური აზროვნების კონკრეტული სტრატეგიებით (კუტალაძე 2010:208-211).

ვინაიდან აზროვნება მჭიდროდაა დაკავშირებული თითქმის ყველა შემეცნებით პროცესთან, შესაბამისად, კრიტიკული აზროვნებაც აქტიურადაა ჩართული ბევრ უნარში. ყველაზე მჭიდრო კავშირი და მსგავსება კრიტიკულ აზროვნებას კრეატიულ და მეტაკოგნიტურ აზროვნებასთან აქვს. აზროვნების ეს ორი ფორმა ერთგვარად ჩარ-

თულია კრიტიკულ აზროვნებაში და ეხმარება მის განხორციელებას. მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების განვითარებისთვის მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი თვითონ იყოს კრიტიკულად მოაზროვნე; ის ერთგვარი მისაბამი მაგალითი უნდა იყოს მოსწავლეებისათვის ამ უნარის გამოყენების თვალსაზრისით.

II თავი. მხატვრული ტექსტის ანალიზის როლი მოსწავლეთა ინტელექტის განვითარებაში

§1. მხატვრული ტექსტის ანალიზი, როგორც დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალება

უმცროს სასკოლო ასაკში, წერა-კითხვის შესწავლის შემდეგ, გრძელდება კითხვის ჩვევის განმტკიცება, იწყება სხვადასხვა ჟანრის მცირე მოცულობის ტექსტების ელემენტარული გარჩევა, იცვლება კითხვის და წერის სწავლების შინაარსი და მიზანდასახულობა. შესაბამისად, როგორც ნათელა მაღლაკელიძე წერს, „ამ ასაკის მოსწავლეთათვის განკუთვნილი მხატვრული ნაწარმოები სინამდვილეს უნდა ასახავდეს რეალისტურად, იყოს აღმზრდელობითი ხასიათის, ჰქონდეს მარტივი სიუჟეტი, ფაბულა იყოს ბავშვებისათვის გასაგები და საინტერესო, გმირები უნდა იყვნენ გამოკვეთილი ხასიათისა, მკაფიოდ ჩანდეს მათი განცდები და სურვილები; ნაწარმოების ენა უნდა იყოს მარტივი, სადა და ამავე დროს მაღალმხატვრული. ერთი სიტყვით, იგი უნდა აკმაყოფილებდეს 3 ძირითად მოთხოვნას: იყოს ა) აღმზრდელობითი ხასიათის, ბ) მოსწავლის ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით დაწერილი, გ) ესთეტიკურად სრულყოფილი“ (მაღლაკელიძე 2013:57-58).

ფსიქოლოგების მოსაზრებით, უმცროს სასკოლო ასაკში ბავშვს უფრო ლიტერატურული ნაწარმოების სიუჟეტი იტაცებს, თუმცა კითხვის პროცესში მასზე მკვეთრად მოქმედებს ესთეტიკური მომენტებიც და ხდება მისი გემოვნების ჩამოყალიბება. „საკითხი მხოლოდ ისაა, შეიცავს თუ არა ბავშვის საკითხავი მასალა სწორედ ისეთ

მხატვრულ მომენტებს, როგორც ბავშვის ესთეტიკური შესაძლებლობისათვისაა შესაფერისი“ (დ. უზნაძე). ამა თუ იმ ნაწარმოების არჩევისას მისი ესთეტიკური მხარე მხოლოდ 13 წლიდან იჩენს თავს (დ. უზნაძე). ამდენად, საკითხავი მასალის შერჩევისას ეს მხარეები (საინტერესო სიუჟეტი – ერთი მხრივ და ბავშვის შესაძლებლობებისათვის შესაფერისი ესთეტიკური მომენტები – მეორე მხრივ) აუცილებლად უნდა იყოს გათვალისწინებული.

„კარგად შერჩეული მხატვრული ლიტერატურა ხელს უწყობს როგორც მოსწავლეთა ესთეტიკური გემოვნების განვითარებასა და დახვეწას, ისე – გარე სამყაროს შეცნობას; ამავე დროს ემსახურება მოსწავლეებში ფასეულობითი ღირებულებების ჩამოყალიბებას: მათში კაცთმოყვარეობის, მიმტევებლობის, პატრიოტიზმის, შრომის სიყვარულის, უფროსების პატივისცემის... გრძნობების გაღვივებას“ (მაღლაკელიძე 2013:58).

მოსწავლეთა ზეპირი და წერიტი მეტყველების მიზანმიმართული განვითარება ტექსტის კითხვის პროცესში ხდება. დამოუკიდებელი ლოგიკური აზროვნების ჩამოყალიბება, მეცნიერულად სწორი მსოფლმხედველობის საწყისების შექმნა, ფასეულობით ღირებულებებთან ზიარება – აღზრდისა და სწავლების ეს ელემენტები ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია და ეს თვალნათლივ ჩანს კითხვის გაკვეთილებზე.

კითხვის სწავლების მაღალი დონის განმსაზღვრელი, უპირველეს ყოვლისა, მაღალმხატვრული საკითხავი მასალაა. სწორედ ამიტომ სახელმძღვანელოში საკითხავად შეტანილი უნდა იყოს მხოლოდ როგორც საბავშვო მწერლობისა, ისე ზეპირსიტყვიერების საუკეთესო ნიმუშები. და რაც მთავარია, ისინი მოსწავლეს ცოდნას გარე სამყაროზე აბსტრაქციებით, მშრალად კი არ უნდა აწვდიდეს, არამედ – მხატვრულად, გრძნობადი შთაბეჭდილებებით, ემოციების გზით.

„არანაკლები მნიშვნელობა ენიჭება შესასწავლი მხატვრული ნაწარმოების ენას – მისი საფუძველი უნდა იყოს ბუნებრივი ქართული მეტყველება, „კარგ ენაში“ არ იგულისხმება მხოლოდ გრამატიკულად გამართული ფორმები, ორთოგრაფიისა და პუნქტუაციის ნორმები, არამედ უფრო მეტი, კერძოდ: ლექსიკის სიმდიდრე, ფრაზის მოქნილობა, სიცხადე, სრულყოფილება, თხრობის ლოგიკურობა. სწორედ ამიტომ არის, რომ ამ თვალსაზრისით ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“ და „ბუნების კარი“ ძნელად ასაღებ მწვერვალად რჩება. ი. გოგებაშვილი ერთდროულად იყო მწერალიცა და პე-

დაგოგიც, მხოლოდ მას შეეძლო თავად შეექმნა თავისი სახელმძღვანელოებისათვის მაღალმხატვრული ლიტერატურული მასალა“ (მაღლაკელიძე 2013:59).

საკითხავი მასალა II-III-IV-V-VI კლასებში ძირითადად ლაგდება თემატური ან თემატურ-ჟანრობრივი პრინციპით. წაკითხულის გააზრების უნარ-ჩვევის განვითარება სწავლა-სწავლების ყველა ეტაპზე თანაბრად აქტუალურია. მასწავლებელთა უმეტესობა კარგად იცნობს კითხვის სწავლების მეთოდიკას, ფლობს საკმაო თეორიულ ცოდნას, რომელსაც წარმატებით იყენებს პრაქტიკაში. მხატვრული ტექსტების დამუშავება სპეციფიკურ მიდგომას მოითხოვს სწავლების დამამთავრებელ ეტაპზე, როდესაც შესასწავლი ტექსტები სულ უფრო რთული და მრავალფეროვანი ხდება. ის მოიცავს სხვადასხვა ეპოქის, მიმდინარეობისა და ჟანრის ნაწარმოებებს, რომელთა თემატიკაც და იდეური მხარეც ღრმა და კომპლექსურ ანალიზს მოითხოვს. კითხვის პროცესში უნდა აიხსნას და გაანალიზდეს საკითხავი მასალის ენობრივი, ლოგიკურ-შინაარსობრივი, მხატვრულ-ემოციური მხარეები, გაირკვეს ნაწარმოების მოქმედი პირების ხასიათი, მთავარი და მეორეხარისხოვანი საკითხები, გამოტანილ იქნეს ნაწარმოების დედააზრი.

ვიდრე უშუალოდ მხატვრული ტექსტის ანალიზის დეტალებზე ვისაუბრებდეთ, მოკლედ განვიხილავთ კითხვის სახეებსა და მხარეებს. ტრადიციულად, კითხვის 2 სახეს განასხვავებენ ხმამაღლსა და ჩუმს, თუმცა მათი ასეთი დაყოფა რამდენადმე პირობითია, რადგან ნ. მაღლაკელიძის სიტყვებით რომ ვთქვათ, „წიგნიერი ადამიანი კითხვის ამ 2 სახეს თანაბრად ფლობს“. სწავლებისას ხმამაღალი კითხვა წინ უსწრებს ჩუმს და მის საფუძველს წარმოადგენს. კითხვის სწავლება სწორედ ხმამაღალი კითხვით იწყება. ჩუმ ანუ თვალთ კითხვას კი მოსწავლე მხოლოდ მას შემდეგ ეუფლება, როცა მას ხმამაღალი კითხვის ჩვევა უკვე გამომუშავებული აქვს.

კითხვის ამ სახეებთან დაკავშირებულია კითხვის მხარეებიც - სწორი, სწრაფი, შეგნებული და გამომეტყველებითი კითხვა. ამათგან ჩვენი ინტერესის საგანს შეგნებული კითხვა წარმოადგენს. შეგნებულია კითხვა, როცა წასაკითხ ტექსტებში შემავალი სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობა და მთელი ტექსტის შინაარსი გასაგებია მოსწავლეთათვის; ე. ი. მოსწავლეს ესმის როგორც ცალკეული სიტყვებისა და ფრაზების შეგნებულობის პრინციპი კითხვის სწავლებაში მთავარი და წამყვანი პრინციპია (მაღლაკელიძე 2013:61).

შეგნებული კითხვისას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება სწორად წარმართულ ლექსიკურ მუშაობას: უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ახსნას. სიტყვათა მნიშვნელობის ცოდნა ხელს უწყობს ტექსტის შინაარსის გაგებას, შემდეგ კი – მის ანალიზს. სიტყვების ახსნასთან დაკავშირებით უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ყველა სიტყვის ახსნა არ არის საჭირო იმიტომ, რომ ბევრი სიტყვის მნიშვნელობა მოსწავლემ თავადაც იცის, ბევრის მნიშვნელობაც – კონტექსტით ხდება გასაგები. გარდა ამისა, ყველა სიტყვისა და გამოთქმის ანალიზი ხელს უშლის მოსწავლეს, ყურადღება გაამახვილოს მთავარზე – ტექსტის შინაარსსა და მის მხატვრულ ღირებულებაზე. „XIX საუკუნის მეორე ნახევარში მეთოდოლოგიურ მეცნიერებაში იყო ამგვარი ცდა ყველა სიტყვის ახსნისა – ამ მეთოდს „სიტყვაგანმარტებითი“ მეთოდი ეწოდებოდა, რაც საფუძვლად დაედო შემდგომში ე. წ. „ახსნით კითხვას“. ამ მეთოდმა ვერ გაამართლა, რამდენადაც ტექსტის მთლიანობაში აღქმა არ ხდებოდა, მხატვრული ანალიზი ლექსიკურ ანალიზამდე იყო დაყვანილი. ამიტომ აიხსნება მხოლოდ ის სიტყვები, რომელთა მნიშვნელობა მოსწავლეთათვის კონტექსტში გაუგებარია (მაღლაკელიძე 2013:61).

უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ასახსნელად იყენებენ თვალსაჩინოების, სინონიმებისა და პერიფრაზის ხერხებს.

სიტყვათა მნიშვნელობის ასახსნელად განუზომლად დიდია თვალსაჩინოების ეფექტი, რომელიც, ამავე დროს, ხელს უწყობს ახალი ლექსიკური ერთეულების მარტივად შეთვისებასაც. „კ. უშინსკი წერდა: „ასწავლეთ ბავშვებს ხუთიოდე სიტყვა, რომლებიც მისთვის უცნობია, და იგი დიდხანს და ტყუილად იწვალებს მათ შეთვისებაზე; მაგრამ დაუკავშირეთ სურათებს ოცი ასეთი სიტყვა და მოსწავლე იოლად შეითვისებს მათ“. ამ სიტყვების ჭეშმარიტება სწავლებისას ყოველდღიურად დასტურდება, ტექსტებში ხშირად გვხვდება ისეთი სიტყვები, რომელთა ახსნა უშუალოდ საგნობრივ თვალსაჩინოებაზე დაყრდნობით უნდა მოხდეს“ (მაღლაკელიძე 2013:61-62). როცა უშუალოდ საგნის ჩვენების საშუალება არა აქვს, მასწავლებელი ამ მიზნით წარმატებით იყენებს მათ სურათებს, თუმცა უკანასკნელთა ეფექტი გაცილებით ნაკლებია.

უცნობის სიტყვების ასახსნელად აქტიურად გამოიყენება სინონიმებიც. სინონიმები, როგორც ვიცით, ორგვარია: აბსოლუტური და რეალისტური. თუ სიტყვას მოეპოვება აბსოლუტური სინონიმი, უპირატესობა მას მიეცემა; მაგ. კომში – ბია, დიდელა – ბებია, კაკალი – ნიგოზი, თათარა–ფელამუში... მაგრამ აბსოლუტური სინონიმები ენაში შედარებით ცოტაა, ასეთ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია რეალისტური სინონი-

მების გამოყენება: მომხიბლავი – მშვენიერი, თვალწარმტაცი, მოსაწონი, ლამაზი და ა. შ.

უცნობი სიტყვების ახსნისას ყველაზე გავრცელებული ხერხია პერიფრაზი. ამ დროს ახალი ლექსიკური ერთეულის შინაარსი სიტყვიერი ახსნა-განმარტებით ხდება. მაგ., ბოკვერი – ლომის ნაშიერი, გვირილა – მინდვრის ყვავილი, თეთრი ფერის, ყვითელი გულით, გამოიყენება სამკურნალოდ და ა. შ.

მართალია, ახალი სიტყვების ახსნა მხატვრული ტექსტის ანალიზისთვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მომენტია, „მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ შეგნებული კითხვისათვის ხშირად სიტყვებისა და გამოთქმების ცალკე, იზოლირებულად ახსნა ვერაფერს მოგვცემს, მთავარია კონტექსტი. ასევე, ახალი სიტყვა შესწავლილად ითვლება მხოლოდ მაშინ, როცა მოსწავლე არა მარტო კონტექსტში გააცნობიერებს მათ მნიშვნელობას, არამედ დამოუკიდებლადაც შეძლებს მათ გამოყენებას მეტყველებაში. სწორედ ამიტომ მასწავლებლები ხშირად მიმართავენ ახალი სიტყვების გამოყენებით წინადადებების შედგენასაც“ (მაღლაკელიძე 2013:62). ტექსტის ლექსიკურ ანალიზში თავად მოსწავლე უნდა იყოს აქტიურად ჩართული, მას ფართო გასაქანი უნდა მივცეთ, როგორც ახალი სიტყვების მოძებნის, ისე მათი მნიშვნელობის ახსნის პროცესში.

ლექსიკურ-ფრაზეოლოგიური მუშაობის შემდეგ გაანალიზდება ნაწარმოების შინაარსობრივი მხარე. მთელი ტექსტის შინაარსის გაგება მოითხოვს არა მხოლოდ ცალკეული სიტყვების მნიშვნელობის ცოდნას, არამედ ერთგვარი განზოგადების უნარსაც, რაც, შეიძლება ითქვას, ნაწარმოების დედააზრის სწორად აღქმის საწინდარს წარმოადგენს. ნაწარმოების დედააზრის გაგება კი შეგნებული კითხვის ყველაზე მაღალი ეტაპია. მასწავლებელი ამ დროს მუშაობის შემდეგ ფორმებს იყენებს:

1. მოსწავლეების მიერ ტექსტის შინაარსის გადმოცემა მასწავლებლის დამხმარე კითხვების საშუალებით (ე. წ. ფაქტებზე ორიენტირებული კითხვები);
2. ტექსტის დაყოფა ცალკეულ ნაწილებად და მათი დასათაურება, გეგმის შედგენა;
3. ტექსტის შინაარსის გადმოცემა ამ გეგმის მიხედვით;
4. მასწავლებელი კლასს შერჩევით უსვამს ე. წ. შემაჯამებელ, ანალიზზე, სინთეზზე და შეფასებაზე ორიენტირებულ კითხვებს, რომლებიც მოსწავლეებს ეხმარება ტექსტის იდეურ-მხატვრულ ანალიზში. ამ გზით მოსწავლეები თა-

ნდათანობით მიდიან ტექსტის დედააზრის გაგებამდე. ამგვარი კითხვებით მოსწავლეებს ვაჩვენებთ მწერლის თვალსაზრისის მიგნებას, წაკითხული-სადმი თავიანთი დამოკიდებულების გამომუშავებას, ვაძლევთ ფართო გასა-ქანს მის დამოუკიდებელ აზროვნებას, ვასწავლით მსჯელობას, კამათს, სა-კუთარი აზრის ჩამოყალიბებასა და დასაბუთებას (მაღლაკელიძე 2013:62-63).

სტატიაში „მხატვრული ტექსტის გააზრების ზოგიერთი ასპექტი“ ავტორს (სამ-სონია 2014:) განხილული აქვს მხატვრული ტექსტების გააზრების რამდენიმე მნიშვნელოვანი ასპექტი, რომელთა ცოდნა და გათვალისწინება, ჩვენი აზრით, გარკვეულ დახმარებას გაუწევს მასწავლებლებს.

ცნობილია, რომ ტექსტის გააზრება ხდება ორ დონეზე. პირველ დონეზე მკითხველს უყალიბდება პირადი დამოკიდებულება წაკითხული ტექსტის მიმართ, აკეთებს ემოციურ შეფასებებს და პრობლემებს ანალიზებს საკუთარ ღირებულებათა ჭრი-ლიდან. როგორც ცნობილია, ტექსტი, როგორც თავისთავადი ღირებულება, არ არ-სებობს, მას აზრს და მნიშვნელობას მკითხველი ანიჭებს. მკითხველი არის ის, ვინც დიალოგს ამყარებს იმ იდეებთან, თემებთან, ფასეულობებთან და შეხედულებებთან, რომლებსაც ტექსტში ამოიკითხავს. თითოეული ადამიანი კითხვისას ეყრდნობა საკუთარ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას, უკვე ჩამოყალიბებულ შეხედულებათა სისტემას და ცოდნას. რამდენადაც უნიკალურია თითოეული ადამიანი თავისი ცოდ-ნით, გამოცდილებითა და შეხედულებებით, იმდენად განსხვავებულია მისი აღქმა და დამოკიდებულება წაკითხულის მიმართ. ამიტომ, მნიშვნელოვანია, რომ ტექსტებზე მუშაობისას მასწავლებელმა ხელი შეუწყოს მოსწავლეებს, კარგად დაფიქრდნენ და აწონ-დაწონონ, თუ რას გრძნობენ, რა ემოცია გამოიწვია მათში წაკითხულმა.

მკითხველი ტექსტთან ურთიერთობის უფრო მაღალ დონეზე ინაცვლებს, რო-დესაც იგი წაკითხული ტექსტის კრიტიკულად და ანალიტიკურად გააზრებას იწყებს. ამ დროს მკითხველი საკუთარი დასკვნებისა და მოსაზრებების გასამყარებლად ცდი-ლობს დაეყრდნოს თავად ტექსტს, მოიყვანოს შესაბამისი ციტატები, მოიხმოს კონ-კრეტული ეპიზოდები, დააკვირდეს საყრდენ სიტყვებსა და ფრაზებს, მხატვრულ ხერხებს, ავტორის ენას და ა. შ. კრიტიკული ანალიზი არის მკითხველის ინტერაქცია ტექსტის იდეურ მხარესთან, მის მთავარ სათქმელთან და არა მასში გადმოცემულ ინფორმაციასთან.

წაკითხულის გააზრების მაღალ დონეს წარმოადგენს ასევე ტექსტის მთავარი იდეის, მასში წამოჭრილი საკითხებისა და პრობლემების განზოგადების უნარიც. მოსწავლეები უნდა დაფიქრდნენ, რამდენად მნიშვნელოვანია ტექსტში წამოჭრილი საკითხები და პრობლემები არა მხოლოდ ავტორის ან რომელიმე მკითხველისათვის, არამედ, ზოგადად, ადამიანებისთვის, და რატომ. მათ უნდა გააანალიზონ, რა ნიშნით არის ამა თუ იმ ნაწარმოების თემა უნივერსალური, რა თვალსაზრისით ასახავს იგი საზოგადო პრობლემებს და რამდენად ეხმიანება ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებებს.

სკოლის დაწყებით საფეხურზე მხოლოდ პირველი ნაბიჯების გადადგმა ხდება ტექსტის ანალიზთან დაკავშირებით, თუმცა ამ პერიოდში გამომუშავებული უნარ-ჩვევები წარმოადგენს მაღალ საფეხურებზე ტექსტის გაანალიზების უნარ-ჩვევების გამომუშავების მყარ საფუძველს. სკოლის დამამთავრებელ საფეხურზე მოსწავლეები იმდენად ჩამოყალიბებული მკითხველები არიან, რომ შეუძლიათ სიღრმისეულად გაიაზრონ სხვადასხვა ჟანრისა და ეპოქის, სიუჟეტურად მრავალფეროვანი ტექსტები, რომელთაც სთავაზობს მათ სასწავლო პროგრამა და სახელმძღვანელოები. ამისათვის უაღრესად მნიშვნელოვანია ტექსტების კონტექსტში გაანალიზების, ინტერტექსტუალური კავშირების ამოცნობისა და შეფასების უნარ-ჩვევების გამომუშავება.

წაკითხულის გააზრების პროცესში ტექსტი და კონტექსტი განუყოფელია ერთმანეთისაგან და ისინი დამოუკიდებლად არ არსებობენ. მხოლოდ ტექსტისა და კონტექსტის კავშირის საფუძველზე შეუძლია მკითხველს წაკითხულიდან აზრის გამოტანა. ბუნებრივია, ტექსტები არ იქმნება ვაკუუმში და ისინი თავისთვის, განყენებულად არ არსებობენ. მრავალი ფაქტორი ახდენს გავლენას იმაზე, თუ რატომ და როგორ წერს ავტორი კონკრეტულ ტექსტს. თუკი მკითხველი არ ითვალისწინებს ამ ფაქტორებს, ცხადია, იგი სრულყოფილად ვერასდროს გაიგებს და გაიაზრებს მას. საჭირო ინფორმაციის ფლობის შემთხვევაში კი, პირიქით, მკითხველს შესაძლებლობა ეძლევა დაინახოს მთლიანი სურათი და აღიქვას ტექსტი, როგორც ამ მთლიანობის ორგანული ნაწილი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მკითხველი ტექსტს კონტექსტში აღიქვამს. ასაკის მატებასთან ერთად მოსწავლემ ტექსტი უნდა გაიაზროს მოცემული ისტორიული ეპოქის, სოციალურ-კულტურული თავისებურებებისა და ლიტერატურული პერიოდის გათვალისწინებით.

იმისათვის, რომ დავებმართოთ მოსწავლეს, გაიაზროს ტექსტი კონტექსტში, კითხვის პროცესში ყურადღება უნდა გავამახვილებინოთ რამდენიმე ფაქტორზე,

კერძოდ: რა კავშირია ავტორის ცხოვრებასა და ტექსტში ასახულ მოვლენებს შორის; რა ადგილი უკავია ამ ტექსტს ავტორის შემოქმედებაში; რამდენად ასახავს ტექსტი იმ ისტორიულ პერიოდს და/ან გეოგრაფიულ ადგილს, რომელშიც ის შეიქმნა; წარმოადგენს თუ არა იგი თავისი ჟანრის, ლიტერატურული მიმდინარეობის ან იმდროინდელ მწერლობაში გავრცელებული სტილის ტიპურ ნიმუშს; როგორ აისახება იმ დროის შესაფერისი ენა ტექსტში და სხვ.

ზოგჯერ მხოლოდ მშრალი ისტორიული ფაქტების მოძიება არ არის საკმარისი. საჭიროა ინფორმაციის მოპოვება ეპოქის იმ იდეოლოგიური თუ რელიგიური ფონის, სოციალური და ეთიკური პრობლემების შესახებ, რომლებსაც შეეძლო შთაეგონებინა იმდროინდელი ავტორები ან გავლენა მოეხდინა მათ შემოქმედებაზე. თუმცა ისიც ცხადია, რომ თავად ლიტერატურულ ნაწარმოებსაც შეუძლია გვითხრას ბევრი რამ იმ დროის საზოგადოებრივი ცხოვრების, შეხედულებებისა და პრობლემების შესახებ, დაგვანახოს ისეთი ნიუანსები, რომლებსაც ვერც ერთი ისტორიული წყაროდან ან სტატიიდან ვერ ამოვიკითხავთ.

სწავლების საშუალო საფეხურზე შედარებით რთულ ტექსტებზე მუშაობა გარკვეული კულტურული და სოციალური კომპეტენციების გამოყენებასა და კომპლექსურ ანალიზს მოითხოვს. ასეთი მიდგომა მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს მოსწავლეებში ინტერტექსტუალური ანალიზისა და სხვადასხვა წყაროდან მიღებული ინფორმაციის შედარების საწყისი უნარ-ჩვევების გამომუშავებას, აღნიშნულისთვის მზადება კი სწორედ დაწყებითი განათლების საფეხურზე უნდა დაიწყოს, რათა შემდეგ მოსწავლეს აღარ გაუჭირდეს რთული ტექსტების გაანალიზება.

ლიტერატურულ ტექსტზე მუშაობის დროს უნდა გავითვალისწინოთ ინტერტექსტუალიზმის ფაქტორიც. ფართო გაგებით, ინტერტექსტუალიზმი არის ტექსტის (მხატვრული, არამხატვრული, სოციალური) გამოყენება სხვა ტექსტში. ინტერტექსტუალიზმი თანამედროვე კულტურის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ცნებაა. მხატვრულ ლიტერატურაში ინტერტექსტუალობა გულისხმობს იმგვარ კავშირს ნაწარმოებებს შორის, როცა ერთი მათგანი ეხმიანება სხვა ნაწარმოებს სათაურით, პერსონაჟ(ებ)ით, მოქმედების დროითა და ადგილით ან სიუჟეტით. ინტერტექსტუალიზმის ფორმებია: ციტირება, პაროდია, ალუზია, პოპური და ა. შ.

ავტორმა შესაძლოა გამოიყენოს რომელიმე ჟანრის ან ლიტერატურული მიმდინარეობისთვის დამახასიათებელი ენობრივი ფორმულები, სახე-სიმბოლოები.

მაგალითად, ქართული სასულიერო მწერლობა, კერძოდ კი, ჰაგიოგრაფიული თხზულებები, გაჯერებულია სახარებისეული კლიშეებითა და სახე-სიმბოლოებით. ასევე, შეგვიძლია აღვნიშნოთ აღმოსავლური პოეზიის გავლენა ქართულ ე. წ. „აღორძინების ხანისა“ და ადრეული რომანტიზმის პერიოდის პოეზიაზე, მაგალითად, ვარდისა და ბულბულის, პეპლისა და სანთლის („შამფარვანიანი“), შირაზის ვარდის მეტაფორული სახეები და ა. შ. ზოგჯერ მწერალი ენობრივ რესურსად მიზანმიმართულად იყენებს სხვა ავტორის ენას.

მკითხველისთვის ნაცნობი ენობრივი ვარიაციების, გამომსახველობითი საშუალებების გამოყენებით ავტორმა შესაძლოა მკითხველში გამოიწვიოს იმ კონკრეტული ეპოქის, სოციალური ფენის ან გეოგრაფიული ადგილმდებარეობის ასოციაცია, სადაც ასეთი ენით და ენობრივი ფორმებით მეტყველებენ.

არსებობს ექსპლიციტური (პირდაპირი) და იმპლიციტური (შეფარული) ინტერტექსტუალური კავშირები ტექსტსა და სხვა, მანამდე შექმნილ და/ან მის თანამედროვე ტექსტებს შორის. ქართულ ლიტერატურაში ექსპლიციტური ინტერტექსტუალიზმის საუკეთესო ნიმუშია ჰაგიოგრაფიის უმჭიდროესი კავშირი წმინდა წერილთან (პასაჟების ჩართვა, ციტირება, ალუზიები, ენობრივი ფორმულები, ენობრივ-გამომსახველობითი საშუალებები).

სწავლების პროცესში სხვადასხვა ჟანრისა და ეპოქის ტექსტებზე მუშაობისას ინტერტექსტუალური ანალიზის მნიშვნელობა დიდია. მას მრავალი დანიშნულება აქვს, კერძოდ:

- მოსწავლეს შესაძლებლობა ეძლევა გაეცნოს (ან გაიხსენოს) კონკრეტულ ტექსტში დასახელებულ ან გამოყენებულ სხვა ტექსტს;
- მოსწავლეს საშუალება აქვს გააანალიზოს, გაამთლიანოს, შეაფასოს და შეადაროს ტექსტი და ინტერტექსტი, მოსაზრებები და იდეები;
- მოსწავლეს შეუძლია შეაფასოს, თუ რამდენად ადეკვატურად იყენებს ავტორი მოხმობილ ტექსტს მხატვრული მიზნის მისაღწევად;
- მოსწავლეს შეუძლია თავიდან გაიაზროს როგორც ძირითადი ტექსტი, ისე ინტერტექსტი და შეაფასოს, რით ავსებენ ან ეწინააღმდეგებიან ისინი ერთმანეთს. ინტერტექსტუალიზმი ზოგჯერ მთლიანად ანგრევს მკითხველის წარმოდგენას ადრე წაკითხულ ტექსტზე, რომელიც შესაძლოა სრულიად მოულოდნელ კონტექსტში და/ან განსხვავებული ინტერპრეტაციით შეხვდეს ინტერ-

ტექსტში. შესაძლებელია, პირიქით, მოსწავლემ ახალი რამ აღმოაჩინოს ამ ტექსტში და შეძლოს მისი უკეთ გააზრება;

- ინტერტექსტუალური ანალიზი ავითარებს მოსწავლის მეტაკოგნიტურ უნარებს. ამ დროს მკითხველი ცდილობს შეაფასოს, თუ რამდენად ადეკვატურად გაიგო მან ადრე წაკითხული ტექსტი, რამდენად შეიცვალა მისი წარმოდგენა ამ ტექსტზე და რატომ, რა ახალი დეტალებით შეივსო მისი ცოდნა და ა. შ. (სამსონია 2014:).

ი. სამსონიას აზრით, ინტერტექსტუალური ანალიზის დროს არსებითი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ როგორ და რისთვის იყენებს ავტორი მას და რამდენად კარგად ახერხებს საკუთარი სათქმელის გადმოცემას და ა. შ.

მხატვრული ნაწარმოების შესწავლის შემდეგ მნიშვნელოვანი ეტაპია ტექსტის ანალიზი. მხატვრული ტექსტის ანალიზი საკმაოდ რთული პროცესია. აღნიშნული სირთულე დაკავშირებულია მასში მოცემულ საზოგადოებრივი ცხოვრების მრავალფეროვან ისტორიასთან. ამ ისტორიის ცენტრში ყოველთვის დგას ადამიანი თავისი ხასიათით, სურვილებით თუ იდუმალებით, რომლებიც მოქმედებაში სხვა ადამიანებთან, გარემოსთან ურთიერთობაში, მხოლოდ შესაბამის სიტუაციასა და ვითარებაში გამოვლინდებიან. მხატვრული ნაწარმოების ფურცლებიდან მოსწავლის ცნობიერებაში ზოგჯერ ადამიანი სახიერდება მაღალი საზოგადოებრივი იდეალებით, მისწრაფებებით, შეუპოვრობითა და სიმტკიცით, ზოგჯერ - ბოროტი ქცევითა და ცხოველური ინსტიქტებით, ზოგჯერ იგი მისაბამი საქმეების შთაგონებად იქცევა, ზოგჯერ - არღვევს ადამიანურობის ყოველგვარ ეტიკეტს და ბოროტების აჩრდილად დაეხეტება საზოგადოებაში, ზოგჯერ მას არ აშინებს არავითარი ძალა უთანასწორო ბრძოლაშიც კი.

ყოველი ნაწარმოების ანალიზს განსხვავებული ხერხით უნდა მივუდგეთ. მაგრამ ერთი, რაც საერთოა ყველასათვის, ესაა იდეური შინაარსის სწორად განსაზღვრა. მოსწავლეების ყურადღება თავიდანვე უნდა წარვმართოთ იმ ძირითადი პრობლემებისაკენ, რასაც ნაწარმოებში აყენებს მწერალი.

გაკვეთილს, რომელზედაც ხდება ნაწარმოების იდეური შინაარსის გახსნა, თან უნდა ახლდეს მასწავლებლის განმაზოგადებელი, შემაჯამებელი დასკვნები, რაც ორიენტაციის მიმცემი, ანუ გზის მაჩვენებელი იქნება მოსწავლისათვის. ყურადღება უნდა გამახვილდეს ნაწარმოების ჟანრობრივ ხასიათზე, კომპოზიციაზე, აგებულებაზე და ა. შ.

ნაწარმოების ანალიზის თავიდანვე არასწორი მიდგომით დაწყების შემთხვევაში ხშირად მოსწავლეებს ეფანტებათ მისი მთავარი აზრი, ეკარგებათ სინთეზირებისა და განზოგადების უნარი, მათ წარმოდგენაში მტკიცედ ვერ ყალიბდება ის ურთიერთობა, რომელიც არსებობს ცხოვრების კონკრეტულ სინამდვილესა და ამ სინამდვილის გამომხატველ კონკრეტულ ნაწარმოებს შორის. ამის შედეგად დაუძლეველი რჩება ნაწარმოების სწავლების ძირითადი პედაგოგიური ამოცანა: გარკვეული იდეური და ემოციური ზემოქმედება მოახდინოს მოსწავლეებზე, ხელი შეუწყოს მათი ხასიათის, ნებისყოფის, მსოფლმხედველობის ფორმირებას. აქედან გამომდინარე, ყოველი ნაწარმოების ანალიზს უნდა მივუდგეთ არა წინასწარ შემუშავებული სქემის საფუძველზე, არამედ იმ შემეცნებით–აღმზრდელობითი ფუნქციების გათვალისწინებით, რომლებსაც ასრულებს მოცემული ნაწარმოები.

მასწავლებლის უპირველესი მოვალეობა ის არის, რომ ყოველი ნაწარმოების იდეური შინაარსი გასაგები და მისაწვდომი გახადოს მოსწავლეთათვის, გამოუმუშაოს მათ ნაწარმოებში ასახული სინამდვილისადმი კრიტიკული დამოკიდებულების ელემენტარული ჩვევები, განუვითაროს მოვლენათა განსჯისა და შეფასების პირველდაწყებითი უნარი. მაგრამ ყველაზე ძნელი სწორედ მთავარი იდეური აზრის მიგნებაა ნაწარმოებში. რა ხერხებს მივმართოთ ამ მიზნით?

იმისდა მიხედვით, თუ როგორია ნაწარმოები, რა ამოცანას ვისახავთ მისი იდეური შინაარსის შესწავლით, ანალიზის ელემენტები, მეთოდები და ხერხები და საშუალებანი მრავალფეროვანი შეიძლება იყოს. ანალიზის ერთ–ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტია ნაწარმოების თემისა და თემატური საფუძვლის წინასწარ სწორად განსაზღვრა. თემისა და თემატური საფუძვლების გარკვევიდან, ნაწარმოების ძირითადი კომპონენტების ანალიზის გზით მივდივართ მთავარი იდეის გამოკვეთამდე. რატომ ვთვლით ჩვენ ამ გზას ამ კონკრეტულ შემთხვევაში ყველაზე სწორ და გამართლებულ გზად?

ფართო ეპიკური ხასიათის ლიტერატურული ნაწარმოებებისაგან, როგორც ხელოვნების ნიმუშებისაგან, პირველ რიგში, ჩვენ მოვითხოვთ სწორი წარმოდგენები გამოუმუშაოს მოსწავლეებს საზოგადოებრივი ცხოვრების იმ გარკვეულ კონკრეტულ–ისტორიულ პერიოდებზე, რომლებიც გამოსახულია მათში. აქედან ამ ნაწარმოებების ანალიზის მთავარი მიზანია გავარკვიოთ, რამდენად სწორად არის ასახული ამა თუ იმ მწერლის მიერ მოცემული ეპოქების კონკრეტულ–ისტორიული სინამდვილე. მაგრამ

სანამ გადავიდოდეთ იმის გარკვევაზე, თუ რამდენად სწორად ასახავს ესა თუ ის მწერალი ეპოქის კონკრეტულ–ისტორიულ სინამდვილეს, ე. ი. ჩავწვდებოდეთ ნაწარმოების იდეურ–შემეცნებით არსს, აუცილებელია ვიცოდეთ, თუ, სახელდობრ, სინამდვილის რომელ მხარეს გვიშუქებს მწერალი, რაზე წერს, რა საკითხებს ეხება და ა. შ. თემის განსაზღვრით ნაწარმოების ანალიზის დაწყება საშუალებას გვაძლევს, თავიდანვე სწორად წარმოვადგინოთ მწერლის დამოკიდებულება იმ სინამდვილისადმი, რომელსაც ის ასახავს ნაწარმოებში, რათა ამით სწორი შეხედულება გამოვიმუშაოთ თვით მოვლენათა ისტორიული განვითარების პროცესზე. გარდა ამისა, თემაში ერთგვარად სინთეზირებულია ნაწარმოების მთლიანი სახე. თემა, შეიძლება ითქვას, იდეის საფუძველია.

თემის ზუსტად ფორმულირებას, მის ზუსტად განსაზღვრას გარკვეული აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს ლიტერატურის სწავლებაში. ამით საშუალება გვეძლევს თავი ავარიდოთ ზოგადი ფრაზეოლოგიით გატაცებას, მოსწავლეთა ყურადღება თავიდანვე გავამახვილოთ კონკრეტულ–ისტორიულ მოვლენებზე და ამ მოვლენების შესახებ ძირითადი ფაქტების ცოდნით ხელი შევუწყოთ გონების განვითარებასა და აქტივიზაციას. თუმცა თემისა და თემატური საფუძვლის განსაზღვრით ყოველთვის როდია შესაძლებელი ნაწარმოების იდეური ანალიზის დაწყება, ეს მხოლოდ მისი ერთი ელემენტია. ნაწარმოების ანალიზი მოიცავს აგრეთვე მთელ რიგ სხვა ელემენტებს. მათ შორის აღსანიშნავია: მოქმედების დრო და ადგილი, მოქმედი პირები და მათი ურთიერთდამოკიდებულება, მოვლენათა მიზეზ–შედეგობრივი განვითარების ხაზები (კომპოზიცია, სიუჟეტი), მწერლის (ავტორის) დამოკიდებულება მის მიერ ასახული სინამდვილისადმი, მხატვრული ფორმის და სხვა შემადგენელი ნაწილები (ენობრივ–სტილისტური მხარე) და ა. შ. არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ყველა ეს მომენტი ყოველი ნაწარმოების ანალიზის დროს (მხედველობაში გვაქვს ეპიკური ხასიათის ნაწარმოები) აუცილებლად გამიჯნული უნდა იქნეს ერთმანეთისაგან და სავალდებულო იყოს ზემოთ ნაჩვენები თანმიმდევრობის უცვლელად დაცვა. სასკოლო პრაქტიკაში გმირთა დახასიათება და ენის ანალიზი ხშირად ემთხვევა (ყოველ შემთხვევაში, უნდა ემთხვეოდეს ერთმანეთს), ხოლო კომპოზიციური გარჩევა გეგმის შედგენაზე მუშაობას უკავშირდება (გააჩნია რომელ კლასში და რომელ ნაწარმოებზე ვმუშაობთ). მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაში ასეთი დაყოფის მიზანია, რაც შეიძლება უფრო სრული და ამომწურავი წარმოდგენა მისცეს დაინტერესებულ მკი-

თხველს ანალიზის მრავალფეროვან გზებსა და საშუალებებზე, რომელთა გამოყენება სხვადასხვა დროს სხვადასხვა ნაწარმოებთან დაკავშირებით სწავლების გარკვეულ ეტაპზე გარდაუვალია.

რაც შეეხება გამაანალიზებელი გაკვეთილების ორგანიზაციის საკითხს, ისინი შეიძლება წარმოვიდგინოთ ერთ შემთხვევაში, როგორც მასწავლებლის მიერ მასალის ახსნის (თვითონ იძლევა დახასიათების ნიმუშებს), მეორეში - კლასის კვლევა-ძიებითი მუშაობის, მესამეში - დამოუკიდებლად წარმოებულ დაკვირვებათა და დაგროვილ მასალათა შეჯამების, მეოთხეში - მოსწავლეთა მოხსენებების ორგანიზების, მეხუთეში - წერიტი მუშაობის ჩატარების, მეექვსეში - დასმულ კითხვებზე პასუხის გაცემის მუდმივად ცვალებადი პროცესი და ა. შ.

ნაწარმოების იდეური შინაარსის გახსნისაკენ მიმართული მუშაობის ყოველი ცალკეული მონაკვეთის, საკითხის ანალიზურ განხილვას სასურველია და მიზანშეწონილი გზადაგზა თან ახლდეს განმაზოგადებელი დასკვნები (სინთეზური შეჯამებანი). ეს ხერხი საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს თანდათანობით განამტკიცონ ნაწარმოების კითხვისა და შინაარსობრივი შესწავლის პროცესში მიღებული შთაბეჭდილებანი, უფრო შეგნებულად მიუდგნენ დაყენებული პრობლემის (საკითხის) გარკვევას და ადვილად აითვისონ ნაწარმოების იდეური აზრი, რომელიც ყველაზე ჭარბად მოცემულია გმირის ხასიათში, მის მოქმედებაში, მის რთულ შინაგან ბუნებაში, ამიტომ მოქმედი პირის (გმირის) დახასიათების მეთოდი ნაწარმოების იდეური შინაარსის გახსნის ყველაზე ქმედით, გავრცელებულ, დასაყრდენ მეთოდად ითვლება.

ტექსტის ანალიზის დროს ერთ-ერთი მთავარი მომენტია მოქმედი პირის დახასიათება, რადგან პერსონაჟი ყველაზე სრულად გამოხატავს ნაწარმოების ძირითად აზრს, ავტორის შეხედულებას, პოზიციას, განწყობას. პერსონაჟის დახასიათება უნდა ემყარებოდეს ტექსტს, ციტატებს, ფაქტობრივ მასალას; ამით წინა პლანზე წამოვწევთ და გამოვკვეთთ მწერლის პოზიციას.

სინამდვილე, ცხოვრება მხატვრულ ნაწარმოებში სწორედ სახისა და სახეთა სისტემის მეშვეობით აისახება. დაწყებით კლასებში ჯერ კიდევ არ გვაქვს სრული შესაძლებლობა, მოვახდინოთ ლიტერატურული ნაწარმოების მთავარ მოქმედ პირთა ხასიათების ყოველმხრივი ანალიზი. თუმცა, ამავე დროს, არ შეიძლება მტკიცედ არ დავამკვიდროთ ამ ასაკის მოსწავლეებში სახე-პერსონაჟებზე მუშაობის ისეთი ელემენტარული ჩვევები, როგორცაა ნაწარმოების მოქმედ პირთა კლასიფიკაცია პირველხა-

რისხოვან და მეორეხარისხოვან, დადებით და უარყოფით პერსონაჟებად, მრავალ მოქმედ პირს შორის მთავარის გამოყოფა, მოქმედ პირთა შორის მსგავსება-განსხვავების ნიშნების დადგენა და სხვ. ეს მარტივი ჩვევები სკოლებში უნდა იწერებოდეს დაწყებითი განათლები საფეხურის დამამთავრებელი ეტაპიდან, ანუ მეხუთე-მეექვსე კლასებიდანვე. მეშვიდე კლასში უნდა შეგვეძლოს სახე-პერსონაჟებზე მუშაობის პროცესში გავაფართოოთ მოსწავლეთა ლიტერატურული განათლება ახალი, შედარებით უფრო რთული, სერიოზული საკითხების ცოდნით. ასეთია, მაგალითად, პერსონაჟის ცნების თანდათანობით ამალეება ლიტერატურული გმირის მარტივ გაგებამდე, ან კიდევ ცალკეულ პერსონაჟთა ნაცვლად პერსონაჟთა გარკვეულ ჯგუფზე, ე. ი. მხატვრულ სახეთა სისტემაზე დაკვირვება და ა. შ.

დღეისათვის მოსწავლეებს ყველაზე მეტად სწორედ მოქმედ პირთა (გმირთა) დახასიათება უჭირთ. ხშირად ამა თუ იმ მთავარი მოქმედი პირის დახასიათებისას ისინი ფაქტობრივად ნაწარმოების შინაარსს გადმოგვცემენ, ვერ ახერხებენ პერსონაჟის მრავალსახეობაში შეარჩიონ მთავარი, არსებითი, ლოგიკურ მთლიანობაში გაიაზრონ იგი, მხატვრულ ნაწარმოებში გამოსახული მოქმედი პირი წარმოიდგინონ როგორც ცოცხალი, რეალური არსება. ამას აქვს თავისი ერთგვარი ფსიქოლოგიური საფუძველი. ამა თუ იმ საგნის, მოვლენის, პიროვნების დახასიათება აბსტრაქტულ აზროვნებას მოითხოვს. რომ დაახასიათო ესა თუ ის საგანი, უნდა იმსჯელო მასზე არა მხოლოდ ზედაპირული, გარეგნული მონაცემების მიხედვით, არამედ მისი შინაგანი შემადგენლობის, თვისების, ნიშნების მიხედვითაც. დაახასიათო ადამიანი, ეს ნიშნავს გამოყო მისი გარეგნული და შინაგანი მხარეებიდან ყველაზე მნიშვნელოვანი, განმსაზღვრელი ნიშნები, შეიმუშაო მასზე გარკვეული შეხედულება და მსჯელობითი ფორმით ჩამოაყალიბო შენი დამოკიდებულება ამ ადამიანისადმი. იმსჯელო - ეს ნიშნავს იაზროვნო კრიტიკულად, გონივრულად, განსჯით. ასეთ მოთხოვნებს კი კატეგორიული ტონით ვერ წავუყენებთ უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეს. იგი ჯერ კიდევ არ არის თავისი ფსიქიკური ცხოვრებით საკმაოდ მომზადებული ასეთი გონებრივი დატვირთვისათვის. მას იზიდავს საგნის არა იმდენად შინაგანი მხარე, რამდენადაც გარეგანი, უფრო იტაცებს აღწერები, ბუნების სურათები, ადამიანის თავგადასავლები, ვიდრე მისი განცდა, მღელვარება, „ყოფნა არყოფნის“ ფილოსოფია.

მაშასადამე, მოქმედი პირის დახასიათება თავისთავად რთული აზროვნებითი პროცესია. მის მოსამზადებელ ელემენტად ითვლება თავგადასავალზე მუშაობა. ეს ხე-

რხი სავსებით მისაწვდომია მეხუთე–მეექვსე კლასელებისათვის. ნაწარმოების იდეური აზრის გახსნის მიზნით შესაძლებელია მივმართოთ მთავარი პერსონაჟების თავგადასავალზე მუშაობის ხერხს და ამ გზით გამოვუმუშაოთ მოსწავლეებს სხვადასხვა პერსონაჟზე დაკვირვების, მათი ქცევისა და მოქმედების შეფასების ელემენტარული ჩვევები. ეს აუცილებელი პირობაა გმირის სწორად დასახასიათებლად.

დახასიათების მეთოდოლოგიური გზებისა და საშუალებების განმსაზღვრელი ზოგადი პრინციპები გამომდინარეობენ ქართული ლიტერატურის სწავლებით ჩვენი სკოლის წინაშე დასახული საერთო სასწავლო–საგანმანათლებლო, შემეცნებითი და იდეურ–აღმზრდელობითი მიზნებიდან, კონკრეტულად რაში მდგომარეობს ამ პრინციპების ძირითადი არსი?

არსებობს გარკვეული მეთოდოლოგიური მიდგომები, რომლებიც გათვალისწინებული უნდა იქნას პერსონაჟის დასახასიათებლად:

1. სახე–პერსონაჟების დახასიათების პროცესში მოსწავლეებს, პირველ რიგში, მკაფიო და ნათელი წარმოდგენა უნდა შეუმუშავდეთ იმ დროზე, სოციალურ წრეზე, რომელშიც ცხოვრება, მოქმედება და მოღვაწეობა უხდება პერსონაჟს. მოსწავლემ უნდა იგრძნოს პერსონაჟების ხასიათების ეპოქალური განპირობებულობა;

2. სახე–პერსონაჟები ყოველთვის უნდა განვიხილოთ იმ საზოგადოებრივი ფუნქციის თვალსაზრისით, რომელსაც ასრულებს იგი მოცემულ კონკრეტულ–ისტორიულ ეპოქაში, როგორც გარკვეული საზოგადოებრივი ხასიათის, საზოგადოებრივად მნიშვნელოვანი იდეის მატარებელი ფიგურა. ეს აგვაცდენს ვულგარიზატორულ⁸ შეცდომებს, რომლის რეციდივები დღესაც არ არის სავსებით აღმოფხვრილი;

3. რამდენადაც ნაწარმოების მთავარი პერსონაჟი მწერლის მიერ ნაწარმოებში მოცემული იდეური აზრის მატარებელია, ამდენად ამ პერსონაჟის ადგილი ნაწარმოებში, მისი მოქმედება და შეხედულებანი შეფასებული უნდა იქნას, აგრეთვე, თანამედროვეობის პოზიციებიდან. მოსწავლე უნდა მივაჩვიოთ დღევანდელი სიმალლებიდან, ჩვენი ქვეყნის ინტერესებიდან პერსონაჟისადმი მიდგომას. ამ პრინციპმა მოსწავლეები ბუნებრივად უნდა მიიყვანოს იმ დასკვნამდე, რომ მათ მიერ შესწავლილ ნაწარმოებებში მოქმედი პირები კლასიფიცირებული იქნან მათი დადებითი და უარყოფითი მახასიათებლების, წარმატებებისა და შეცდომების თვალსაზრისით.

⁸ ვულგარიზაცია - უკიდურესი გაუბრალოება, გაუბრალოებით გაყალბება, დამახინჯება.

4. ამა თუ იმ პერსონაჟის დახასიათებისას ყოველთვის უნდა ვითვალისწინებდეთ ლიტერატურისმცოდნეობისა და ფსიქოლოგიის მეცნიერულ მიდგომებს, არ უნდა დავუშვათ პერსონაჟის იზოლირება ნაწარმოებში გამოსახული გარემო პირობებისაგან, სხვა მოქმედი პირობებისაგან, მოვლენებისაგან. ვახასიათებთ რა მთავარ მოქმედ პირს (ან გმირს), ამით ჩვენ ვახასიათებთ ადამიანთა, მოვლენათა და გარემო პირობათა ურთიერთდამოკიდებულებას, ურთიერთგანპირობებულობას და განსაზღვრულობას.

5. დახასიათების პროცესში უნდა შეგვეძლოს პერსონაჟის იდეური და ესთეტიკური მნიშვნელობის განმსაზღვრელი დომინანტური ნიშნის, გაბატონებული თვისებისა და მორგანიზებული ხასიათის მოძებნა. ასეთია ის ძირითადი, ზოგადი პრინციპები, რომლებიც განსაზღვრავენ პერსონაჟების დახასიათების მეთოდოლოგიას. ცალკეული სახე-პერსონაჟის დახასიათების მიზანია:

1. პერსონაჟის სოციალური ბუნების გარკვევა (რა ადგილი უჭირავს მას მოცემული ეპოქის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში, მისი წრე, გარემო);
2. პერსონაჟის ფსიქო-იდეოლოგიის გარკვევა, რომელიც განპირობებულია მისი სოციალური ბუნებით და საზოგადოებრივი პრაქტიკით (ქცევები, თვისებები, შეხედულებები);
3. პერსონაჟისადმი ავტორის დამოკიდებულების გარკვევა.

ყოველი მწერალი თავისი გმირის ხასიათს, ამ ხასიათებში ჩადებულ იდეურ აზრს გვიჩვენებს თავისებური სტილური და მხატვრული ხერხებით. ამიტომ ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში მწერლის სწორედ ამ თავისებურებებიდან უნდა გამოვდიოდეთ. მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაში დამუშავებულია დახასიათების ძირითადი გზები, საშუალებები, ხერხები, რომელთა გამოყენება მეტ-ნაკლებად ყოველთვის შეიძლება.

დახასიათების სამი ძირითადი სახე გამოიყენება: ინდივიდუალური, შედარებითი და ჯგუფური. ამათგან სასკოლო ყველაზე ხშირად გამოიყენება ინდივიდუალური დახასიათება. ნაწარმოების ტექსტზე მუშაობის პროცესში მასწავლებელთა უმრავლესობა სისტემატურად ამახვილებს მოსწავლეთა ყურადღებას მთავარ პერსონაჟთა დამახასიათებელი ადგილების სწორად და თანმიმდევრულად დასახელებაზე (ეს შეიძლება იყოს პორტრეტი, ჩაცმულობა, ხასიათის თავისებურებები და ა. შ.). ინდივიდუალური დახასიათების პროცესში შეიძლება შეპირისპირების ხერხის

გამოყენებაც. შეპირისპირება მხოლოდ შეხსენება–გახსენების ხასიათს უნდა ატარებდეს, რათა მოსწავლეებს უფრო გაუცხოველდეთ ინტერესი საკითხისადმი, გაუფართოვდეთ წარმოდგენა მსგავს ლიტერატურულ მოვლენებზე.

შედარებითი დახასიათების ხერხი შეიძლება გამოყენებულ იქნეს, როგორც ამა თუ იმ ნაწარმოებში გამოყვანილი სხვადასხვა სოციალური წარმოშობის ანტიპოდური ხასიათის, ისე ერთი წრის ადამიანების მიმართაც. მთავარი ორივე შემთხვევაში მსგავსება–განსხვავების დადგენაა.

სახე–პერსონაჟებზე მუშაობასთან დაკავშირებით არსებობს მოსაზრება, რომ პერსონაჟის დახასიათებაში ყველაზე საინტერესო და მიმზიდველი სწორედ შედარებითი დახასიათების ფორმაა. სახე–პერსონაჟის დახასიათება „არა მარტო საბოლოო, სრულყოფილ წარმოდგენას აძლევს მოსწავლეებს ამა თუ იმ სახეზე, არამედ უვითარებს მათ კრიტიკული, კვლევითი აზროვნების უნარს და განუმტკიცებს დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევებს“ (თოფურია 1983:174). ამგვარი დახასიათება თვალსაჩინოს ხდის კლასის წინაშე ნაწარმოების მოქმედ პირთა კონტრასტულ ხასიათებს. მაგრამ შედარებითი დახასიათება (როგორც ხასიათის ანალიზის ხერხი) დაბალ კლასებში არ უნდა გასცილდეს მოცემული კონკრეტული ნაწარმოების ფარგლებს, მან არ უნდა მიიღოს ლიტერატურული პარალელის სახე, რომელსაც ფართოდ ვიყენებთ, როგორც შედარებითი დახასიათების მაღალ ფორმას უკვე მაღალ კლასებში.

პერსონაჟების ინდივიდუალურ და შედარებით დახასიათებასთან ერთად, ცალკეული ნაწარმოების იდეური ანალიზი მოითხოვს პერსონაჟთა მთელი ჯგუფის, ნაწარმოებში მოქმედი მასის, ხალხის, საზოგადოების საერთო დახასიათებას.

დახასიათების ყოველი სახე და ხერხი მაშინ არის გამართლებული, როცა იგი პირველ რიგში ემყარება ტექსტს და არა მშრალ, ზოგად მსჯელობას, როცა პერსონაჟის ყოველი ნიშან–თვისება, მისი ხასიათის ყოველი გამოვლენა დადასტურებული იქნება მწერლისეული სიტყვებით, ტექსტიდან მოყვანილი კონკრეტული ფაქტებით, ციტატების ილუსტრირებით. მაგრამ მოქმედი პირების დახასიათებაზე მუშაობა სრულიადაც არ ამოიწურება ყოველივე ამით. ეს პროცესი გრძელდება ტექსტის ანალიზის სხვა ეტაპზეც.

მხატვრული ნაწარმოების ენა საერთო–ეროვნული ენის განუყრელი ნაწილია, მაგრამ მისი ემოციურ–გამომსახველობითი ძალა გაცილებით მაღლა დგას. რა ანიჭებს მხატვრულ ენას ამ ძალას. „სიტყვა უაზროდ და აზრი უსიტყვოდ ვერ დაიბადებიან“, -

ამბობდა დიდი ილია. ლიტერატურულ ტექსტებზე მუშაობის მთელ მანძილზე მოსწავლეები უნდა გრძნობდნენ მხატვრულ-პოეტური სიტყვის სწორედ ამ აზრიანობასა და დიდ გამომსახველობით ძალას, ფრაზების შერჩევისა და კონტექსტში მათი ზუსტად ჩასმის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას. ეს არის უმთავრესი სკოლაში მხატვრული ნაწარმოების ენის შესწავლის კონკრეტულ-პრაქტიკულ ამოცანათა შორის.

მხატვრულ ნაწარმოებში ყურადღება უნდა მიექცეს მწერლისა და პერსონაჟების ენასაც. მწერლის ენა და პერსონაჟის ენა ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად როდი არსებობენ ნაწარმოებში. პერსონაჟის ენა ეს იგივე მწერლის მიერ შემოქმედებით პროცესში გამოგონილი ენაა. მაგრამ მათ აქვთ საერთო მიზნისაკენ მიმართული სხვადასხვა ფუნქცია. პერსონაჟის სამეტყველო ლექსიკა არ ჰგავს და არც შეიძლება ჰგავდეს მწერლის სამეტყველო ლექსიკას. მწერლის ოსტატობა იმაშია, თუ რამდენად ახერხებს იგი პერსონაჟის მეტყველების თავისებური მანევრირების გზით მისი სახის ტიპიზაციასა და ინდივიდუალიზაციას, მისთვის დამახასიათებელი კოლორიტული ნიშნებით მის გამოყოფას სხვა მოქმედი პირისაგან. მწერლის ენა წმინდად ლიტერატურული, მდიდარი, ეროვნულ ნიადაგზე მდგომი პოეტური სიტყვაა. ასევე ცალკე უნდა მოხდეს ნაწარმოების პოეტური ენის ანალიზი (რა ხერხებს იყენებს მწერალი თავისი სათქმელის გამოსახატავად, სრულად გადმოსაცემად).

პერსონაჟის მეტყველების კონკრეტიზაციის გზით მწერალი არა მხოლოდ ნიადაგს ამზადებს მის დასახასიათებლად, არამედ ამით იგი ავითარებს ნაწარმოების სიუჟეტს, უფრო ნათლად და მკვეთრად გამოხატავს მის იდეურ შინაარსს. მოსწავლეებს აქტიურ მუშაობაში ჩაბმის გზით უნდა გამოუმუშავდეთ პერსონაჟების მეტყველებისადმი სისტემატური დაკვირვების ჩვევა. ამიტომ აუცილებელია პერსონაჟის ენის ანალიზი განუყრელად დაავუკავშიროთ მოცემული სახის, ნაწარმოების იდეური შინაარსის და მისი მხატვრული ფორმის ანალიზს. ამ შემთხვევაში ჩვენ უნდა გვაინტერესებდეს არა მხოლოდ იმის გარკვევა, თუ რას ლაპარაკობს პერსონაჟი, ე. ი. რა აზრს გამოხატავს, არამედ ისიც, თუ როგორ ლაპარაკობს იგი, რამდენად ლაკონურად, სხარტად გამოთქვამს აზრებს. ამრიგად, მხატვრულ ენაში აზრი და ემოციურობა მთლიანობაში მოცემული, ერთი მეორეს განაპირობებს და პირიქით.

მხატვრული ტექსტის ანალიზის დროს განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს მხატვრული ნაწარმოების პოეტური ენის ანალიზს. ამ კლასების დამთავრებისას მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ ცალკეული მხატვრული ხერხებისა და საშუა-

ლებების (ეპითეტი, მეტაფორა, შედარება, გაპიროვნება და სხვ.) შესახებ ლიტერატურის სასკოლო სახელმძღვანელოებში მოცემული ზოგადი განმარტების არა მხოლოდ მექანიკური განმეორება, არამედ ამ ხერხების და საშუალებების მონახვა ყოველ შესწავლილ თუ შეუსწავლელ ნაწარმოებში, მათი პრაქტიკული გამოყენება. უარყოფილი და დაგმობილი უნდა იქნეს ტექსტის იდეური შინაარსისაგან მოწყვეტილად პოეტური იდიომებისა და გამოთქმების გაცნობის მავნე პრაქტიკა. ეს ფორმალიზმის გამოხატულებაა სწავლებაში. სკოლებში მეტწილად გავრცელებულია ასეთი კითხვები: რა არის ეს? რა ეწოდება ასეთ გამოთქმას? ამოწერეთ მხატვრული ხერხები და საშუალებანი და ა. შ. ნაწარმოების მხატვრული ენის ანალიზის დროს აუცილებელია გვანტერესებდეს არა მხოლოდ სიტყვის ემოციური, არამედ პირველ რიგში იდეურ-აზრობრივი მხარე ემოციურთან ერთად. უპირველესად ჩვენ ვეძებთ ნაწარმოებში იდეურ აზრს, ხოლო შემდეგ იმ საშუალებებს, რომლებითაც ეს აზრი გამოისახა. ამიტომ კლასში გარკვეული უნდა იქნეს არა მარტო ის, თუ რა ხერხებს იყენებს ამა თუ იმ ნაწარმოებში პოეტი, არამედ ისიც, თუ რა მიზნით იყენებს იგი ამ ხერხებს, რა ფუნქცია აკისრია მოცემულ კონტექსტში ეპითეტს, მეტაფორას, შედარებას, რა როლს ასრულებენ ისინი ნაწარმოების იდეის გამოხატვაში.

სინონიმური, მეტაფორული გამოთქმების, ეპითეტების, შედარების, გაპიროვნების, ალეგორიისა და სხვა მხატვრული ხერხების შესწავლამ მტკიცე ნიადაგი უნდა მოამზადოს შემდგომ ეტაპზე ლიტერატურული ნაწარმოების ყოველმხრივი და სრულყოფილი ანალიზისათვის.

მხატვრული ლიტერატურაზე საუბრის დროს მხედველობაში უნდა მივიღოთ მისი ორი მხარე: ერთია ნაწარმოების შინაარსი, არაკი, იდეა, უკეთ – ისტორიულ-იდეური ხასიათის საკითხების წრე, ხოლო მეორე – ფორმა, ანუ მასალის მხატვრული, პოეტური ესთეტიკური მხარე. აღსანიშნავია, რომ ფორმა და შინაარსი - მხატვრული ნიმუშის ეს ორი არსებითი ელემენტი როდია მარტოდენ სიტყვიერი ხელოვნების, ლიტერატურის სპეციფიკა. თავისებური გაგებით ეს მხარეები (ფორმა და შინაარსი ანუ იდეური და ფორმალური მხარეები (მეტ-ნაკლებად გააჩნდა ხელოვნების სფეროს, შემოქმედების ყოველ დარგს, ხოლო ლიტერატურაში იგი მრავალგზის მკვეთრად გამოქანდაკებულ ფორმებში გვევლინება.

ნაწარმოების ფორმა და შინაარსი ანუ მხატვრული და იდეური მხარეები ცალ-ცალკე, ავტომატურად როდი არსებობენ, ისინი ერთი მთელის ნაწილებია, ერთი

მთლიანის ცალკეული ელემენტია. მათ შორის გარკვეული შესაბამისობა და კანონზომიერი შესატყვისობაა. პროფ. გიორგი ციციშვილი მართებულად შენიშნავს: „მხატვრული ნაწარმოების ფორმისა და შინაარსის ერთიანობისა და შესაბამისობის საკითხები ეყრდნობა იმ ზოგად ფილოსოფიურ გაშუქებას, რომელსაც ამ საკითხს დიალექტიკური მატერიალიზმი აძლევს“ (ციციშვილი 1957:9). ჩვეულებრივ, სასკოლო მუშაობის პრაქტიკაში ეს ორი მომენტი (ფორმა და შინაარსი) ყოველთვის როდი სარგებლობს სათანადო და თანაბარი ყურადღებით; შედეგად კი ვღებულობთ ნაწარმოების არასრულფასოვან ანალიზს.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაში არის თვალსაზრისი, რომელიც ითვალისწინებს ნაწარმოების მხოლოდ მხატვრულ აღქმას, მარტოდენ მისი ემოციური მხარის წინ წამოწევას ნაწარმოების სათანადო ანალიზის, გარჩევისა და წყაროების გამოყენების გარეშე; თუმცა არის ამ უკანასკნელის საპირისპირო მხარეც. იგი უგულებელყოფს ემოციური აღქმის წინ წამოწევას და ყურადღების ცენტრში მხოლოდ ნაწარმოების ანალიზის სფერო გადააქვს. საჭიროა მოსწავლეები იმთავითვე ავარიდოთ ყოველგვარ, ანალოგიურ უკიდურესობას, ნაწარმოების ანალიზი სახელმძღვანელო მეთოდად უნდა დარჩეს. მხატვრული ნიმუშის დაკვირვებული ანალიზი, სრულფასოვანი, ყოველმხრივი გარჩევა მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის დროს ძირითადი ამოსავალი უნდა იყოს და იგი საფუძვლად უნდა დაედოს მასწავლებლის მთელ საქმიანობას. მით უმეტეს, რომ მხატვრული მასალის ანალიზს ყველგან როდი ექცევა ჯეროვანი ყურადღება. გამოცდილ მასწავლებელს გამომუშავებული უნდა ჰქონდეს თავისებური სტილი შინაარსის თხრობისა თუ ანალიზის პროცესში. ამასთანავე, კლასი საფუძვლიანად უნდა იყოს გარკვეული შინაარსის ყოველ დეტალში, რადგან შინაარსის საფუძვლიანი ცოდნა აუცილებელი პირობაა ნაწარმოების გასაანალიზებლად.

სკოლის პრაქტიკაში განსაკუთრებით ხშირია კლასის წინაშე მრავალრიცხოვან საკითხთა დაყენების მაგალითი, მაგრამ ამას სარგებლობა როდი მოაქვს; საკითხების სიმრავლემ, სარგებლობის ნაცვლად, შესაძლებელია ზიანი მოიტანოს და მოსწავლის ყურადღება ძირითად საკვანძო საკითხებს ჩამოაშოროს.

ნაწარმოების გარჩევა უნდა წარმოებდეს მტკიცედ შემუშავებული გეგმითა და ჯანსაღი მიმართულებით ისე, რომ საფეხურისა და მოსწავლეთა ასაკის გათვალისწინებით, ჯეროვანი ყურადღება ექცეოდეს ნაწარმოების როგორც იდეურ, ისე მხატვ-

რულ–ესთეტიკურ მხარეს, მათ დეტალურ ანალიზს. „სრულყოფილი ემოციური აღქმა ნაწარმოებისა, შეუძლებელია ნაწარმოების იდეურ–თემატიკური და მხატვრული მხარის გააზრების გარეშე, ანალიზი ხელს კი არ უშლის, პირიქით, ხელს უწყობს ემოციურ აღქმას, ესთეტიკური განცდის სრულყოფას“ (ბარამიძე 1965: 209).

ბუნებრივად ჩნდება კითხვა: საბოლოოდ, რა კონკრეტულ მომენტებს უნდა მოიცავდეს მხატვრული ტექსტის ანალიზი? მხატვრული ტექსტის ანალიზის დროს უნდა გავითვალისწინოთ, ერთი მხრივ, ისეთი შინაარსობრივი საკითხები, როგორცაა ეპოქა, საზოგადოებრივი ცხოვრება, კლასები და კლასობრივი ურთიერთობა, სოციალური ფენები და მათი ურთიერთობა, ისტორიულ–გეოგრაფიული გარემო, აწმყო და ნამყო ვითარება, სოციალური მოტივები, ფილოსოფიური პრობლემები, ავტორის მსოფლმხედველობა, ნაწარმოების ძირითადი იდეა და სხვა; ხოლო რაც შეეხება ნაწარმოების ანალიზის მეორე, ანუ მხატვრულ–ესთეტიკურ მხარეს, მასში უპირატესად გავითვალისწინებულ უნდა იყოს ავტორის შემოქმედებითი ოსტატობის საკითხები, როგორცაა: სცენებისა და სურათების ხატვის ოსტატობა, მისი ხერხები, პეიზაჟის ხატვა, პერსონაჟთა დახასიათება, პორტრეტების გამოკვეთის სისტემა, ნაწარმოების კომპოზიცია, პოეტიკა, ლიტერატურული მიმართულების საკითხები, ლექსიკა და სხვ.

ცნობილია, რომ მხატვრული ნაწარმოების ტექსტის ანალიზს წინ უსწრებს მასწავლებლის თხრობა. „თხრობის მეთოდით ხდება ისტორიული ლოკალიზება თუ კომენტარი. აქვე გამოიკვეთება მხატვრულ ნაწარმოებში დასმული მთავარი პრობლემა. ნაწარმოების ტექსტზე მუშაობა ძირითადად ხდება საუბრის მეთოდით. მასწავლებლის კითხვები განსაზღვრავს და სწორ მიმართულებას აძლევს მოსწავლეთა მსჯელობას, მათ აქტივობას, უღვივებს შემეცნებით ინტერესებს. მხატვრული ნაწარმოების იდეური ანალიზის დროს კვლავ თხრობის მეთოდი გამოიყენება. მასწავლებელი აჯამებს ნაწარმოების საკვანძო საკითხებს ესენია: მხატვრული ნაწარმოების თემა, იდეა, მოქმედ პირთა დახასიათება, ნაწარმოების განმსაზღვრელი მოტივების დადგენა და სხვ. (ზოიძე 2009: 36). მწერლის თუ გმირის ენაზე დაკვირვება მხატვრული ხერხების, ხატოვანი სიტყვა-თქმების განსაზღვრა, ნაწარმოების სიუჟეტსა და კომპოზიციაზე მუშაობა საუბრის მეთოდით ხდება. მხატვრული ნაწარმოების შესწავლის დასკვნით ეტაპზე კვლავ თხრობას ვიყენებთ. ამგვარად, საუბრის, თხრობისა და სასკოლო–ლექციური მეთოდების მონაცვლეობით ხდება ლიტერატურული მასალის, მხატვრული

ნაწარმოების შესწავლა. აღნიშნული მეთოდები უზრუნველყოფენ ნაწარმოების იდეურ მხატვრულ ანალიზს (ზოიძე 2009: 37).

ყოველივე ამის შემდეგ ბუნებრივად ჩნდება კითხვა: რით და რა მომენტის ანალიზით უნდა დავიწყოთ ნაწარმოებზე მუშაობა? მეთოდური პრინციპები გვაძლავს, რომ მასალის ანალიზი დავიწყოთ შედარებით ადვილითა და ნაცნობით და მხოლოდ ამის შემდეგ გადავიდეთ შედარებით უფრო უცნობსა და რთულზე; ვინაიდან ზემოხსენებული ორი თვალსაზრისიდან შინაარსეული (სოციალურ–ისტორიული) რიგის საკითხები საგნობრივად უფრო მახლობელია და ნაცნობი, ამ შემთხვევაში, ცხადია, მიზანშეწონილი იქნება ნაწარმოების ანალიზიც შინაარსთან დაკავშირებული საკითხებით დავიწყოთ, ხოლო ამის შემდეგ გადავიდეთ ტექსტის მხატვრულ–ესთეტიკურ მხარეზე. თუმცა აღნიშნული წესის გათვალისწინება, ბუნებრივია, ყოველთვის არაა შესაძლებელი. იგი მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ რომელი ლიტერატურულ მიმართულებასთან და როგორ ნაწარმოებთან გვაქვს საქმე, რომელი საფეხურის და მომზადების რა დონის კლასში ვატარებთ გაკვეთილს და კონკრეტულად, რა ძირითადი ამოცანები გვაქვს დასახული მოცემულ ეტაპზე.

§2. განსხვავებული ჟანრის ტექსტების ანალიზის სწავლების მეთოდები ქართული ენისა და ლიტერატურის გაკვეთილებზე დაწყებით კლასებში

ნაწარმოების ანალიზის პროცესთან განუყრელადაა დაკავშირებული მისი ჟანრობრივი თავისებურების გარკვევა. დაწყებით კლასებში ისწავლება როგორც მხატვრული ლიტერატურა, ისე მეცნიერულ–პოპულარული სტატიები. ორივე სახის ლიტერატურის სწავლება საჭირო და აუცილებელია ახალგაზრდობის აღზრდა-განვითარებისათვის. მხატვრული ლიტერატურისა და მეცნიერულ–პოპულარული სტატიების სწავლება ხელს უწყობს როგორც სრულყოფილი კითხვის ჩვევათა გამომუშავებას, ისე გარემომცველი სინამდვილის შესწავლას; მაგრამ მხატვრული ლიტერატურა და მეცნიერულ–პოპულარული სტატია ამ მიზანს სხვადასხვა გზით ემსახურება: პირველი მხატვრული სახეებით, სურათებით იძლევა ცოდნას გარესამყაროზე, მეორე კი – არა მხატვრული სახეებით, არამედ ლოგიკური აღწერის გზით. მართალია, მეცნიერულ–პოპულარული სტატია მხატვრულ ნაწარმოებთან შედარებით ნაკლებ ემოციურია, რადგან მასში პოეტური სახეები, მხატვრული სურათები არაა, მაგრამ სამაგიეროდ ასეთ სტატიებში წარმოდგენილი ფაქტები ლოგიკური თანმიმდევრობით არის ერთმანეთთან დაკავშირებული და ხელს უწყობს მოსწავლის ცნებითი, ლოგიკური

აზროვნების განვითარებას, გადმოცემის მწყობრი სტილის გამომუშავებას, მოსწავლეთა შეიარაღებას სათანადო ცოდნითა და პრაქტიკული უნარ-ჩვევებით.

მხატვრული ნიმუშებისა და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიის კითხვა-სწავლება ერთგვარი წესითა და თანმიმდევრობით არ ხდება. მხატვრული ნაწარმოები დედუქციის გზით ისწავლება, მეცნიერულ-პოპულარული სტატია კი - ინდუქციის გზით. მხატვრული ნაწარმოები ჯერ მთლიანად წაიკითხება და წაკითხულის შინაარსი მთლიანობაში ზოგადად აღიქმება, შემდეგ ხდება მხატვრული თხზულების ცალკეული ნაწილებისა და მხატვრული კომპონენტების ანალიზი, მიღებული შთაბეჭდილებების უფრო გაღრმავება-განმტკიცება. მეცნიერულ-პოპულარული სტატია ნაწილ-ნაწილ წაიკითხება, აიხსნება და ამის საფუძველზე გაცნობიერდება მისი შინაარსი.

მხატვრული ნაწარმოების შინაარსის გაგებისა და იდეის გამოსარკვევად ყურადღება გამახვილდება მხატვრული სახეების გახსნაზე, მოვლენათა ასახვის მხატვრულ საშუალებათა თავისებურებაზე, რომელთა არსი და მნიშვნელობა გასაგები ხდება ტექსტის მთლიანი კითხვის პროცესში - დეტალური სიტყვიერი ახსნა-განმარტების გარეშე. მხატვრული ნაწარმოებები პირველად წაიკითხება გამომეტყველებით მთლიანი შთაბეჭდილებისათვის. ასეთი კითხვის პროცესში ბევრი სიტყვისა და პოეტური გამოთქმის მნიშვნელობა აუხსნელადაც ნათელი ხდება მოსწავლეთათვის.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის ძირითადი მიზანია, მოსწავლეებს მისცეს ელემენტარული, მაგრამ სისტემატიზებული ცოდნა ბუნებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების ზოგიერთი მოვლენისა და ფაქტის შესახებ არა მხატვრული სახეებით, არამედ დაკვირვების, აღწერის, მსჯელობის გზით. ამიტომ ასეთი სტატიები ნაწილ-ნაწილ იკითხება, რათა მიგნებულ იქნას ცალკეულ ნაწილებს შორის არსებული ლოგიკური კავშირი სტატიის საერთო შინაარსის გასაგებად და საჭირო დასკვნების გამოსატანად.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიის კითხვა-დამუშავება ასეთი თანმიმდევრობით ხდება:

1. შესავალი საუბარი იმ თემაზე, რომელსაც სტატია ეხება (სტატიის ზოგიერთი სიტყვის ახსნა);
2. სტატიის წაკითხვა მასწავლებლის მიერ და უცნობი სიტყვა-გამოთქმებისა და შინაარსის ახსნა;

3. რამდენიმე საკონტროლო კითხვის დასმა და მათზე პასუხის გაცემა;
4. სტატიის წაკითხვა მოსწავლეთა მიერ კითხვის ტექნიკის დასაუფლებლად;
5. სტატიის შინაარსის გეგმის შედგენა;
6. სტატიის შინაარსის გეგმის მიხედვით გადმოცემა და სათანადო დასკვნების გამოტანა.

გარდა ამისა, შეიძლება ასეთი ვარიანტის განხილვაც: სტატიის კითხვას წინ უსწრებდეს ექსკურსია და მიღებული შთაბეჭდილებანი და მოტანილი ექსპონატებიც გამოყენებულ იქნას საგნობრივი გაკვეთილისათვის, ე. ი. კითხვა საგნობრივი თვალსაჩინოების საფუძველზე ჩატარდეს. ასეთი კითხვის დროს მოსწავლის თვალსაწიერი ფართოვდება, შეგნება იზრდება, იგი მყარ ცოდნას ღებულობს და ამასთანავე პრაქტიკულ უნარ-ჩვევასაც ეუფლება.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვით მდიდრდება მოსწავლეთა ცოდნა ბუნებისა და საზოგადოების შესახებ, იზრდება საბუნებისმეტყველო, ისტორიული და ტექნიკის შესახებ სტატიების დამოუკიდებელი კითხვისადმი მათი ინტერესი.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები პროგრამაში მითითებულ ყველა თემაზე ქართული ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელოებში არაა, მაგრამ ზოგი რამ მოსწავლეებს გაეცნობა მასწავლებლის საუბრის გზით ან ექსკურსიებით, ან საგნობრივ გაკვეთილებზე, ან პირდაპირ მოსწავლეთა უშუალო პრაქტიკული საქმიანობით (სასკოლო ბოსტნის მოვლა, ამინდის კალენდრის წარმოება და სხვ.).

საბუნებისმეტყველო ცნობების მიწოდებისას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება საკითხავი მასალების სეზონების მიხედვით სწავლებას, აგრეთვე, ერთგვარი შინაარსის სამეცნიერო-პოპულარული სტატიებისა და მხატვრული მასალების ერთიმეორესთან დაკავშირებით სწავლებას, სწავლების პროცესში საგნობრივი თვალსაჩინოების ფართოდ გამოყენებას.

საბუნებისმეტყველო ცოდნასა და სათანადო პრაქტიკულ ჩვევებს დაწყებითი კლასების მოსწავლეები ქართული ენის საკითხების სწავლებასთან დაკავშირებით იძენენ. ქართული ენის სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი საბუნებისმეტყველო საკითხავი მასალებიც საკმაოდ შეიცავენ გეოგრაფიის ელემენტებს.

ისტორიული ხასიათის მასალები ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით უნდა იქნას განვლილი ანალოგიური შინაარსის მხატვრულ თხზულებებთან დაკავშირებით.

ისტორიული შინაარსის სტატიების კითხვისას ფართოდ უნდა იქნას გამოყენებული ექსკურსიები (ისტორიულ ადგილებსა და მუზეუმებში), საგნობრივი თვალსაჩინოება და სურათები. ასეთი სტატიების კითხვით უღვივდებათ მოსწავლეებს პატრიოტული გრძნობები და იძენენ ცოდნას ჩვენი ქვეყნის წარსულის შესახებ.

I და II კლასებში კითხვის გაკვეთილზე ისწავლება დედაენის სახელმძღვანელოებში მოცემული საბუნებისმეტყველო შინაარსის, III და IV კლასებში კი - ისტორიული და ტექნიკის შესახებ მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები. ეროვნული სასწავლო გეგმის თანახმად, ბუნებისმეტყველება I კლასიდან ცალკე საგნად ისწავლება და სათანადო შინაარსის მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები III და IV კლასების დედაენის სახელმძღვანელოებში აღარაა შეტანილი, თუმცა აღნიშნული კლასების დედაენის სახელმძღვანელოებში ასეთი შინაარსის მხატვრული მასალა ცოტა არაა. ასე რომ, დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს კითხვის გზით საკმაოდ ბევრი ინფორმაცია ეძლევა საბუნებისმეტყველო, ისტორიული, ტექნიკის და სხვა მიმართულებით.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის სწავლებას ზოგჯერ თანახლავს საგნობრივი გაკვეთილებიც. ასეთი გაკვეთილისათვის სასაუბრო თემის შეთავაზება შეუძლია მასწავლებელსაც და მოსწავლესაც. ხშირ შემთხვევაში ასეთი გაკვეთილის ჩასატარებლად მზადება რამდენიმე დღით ადრე იწყება. საგნობრივი გაკვეთილი ზოგჯერ წინ უსწრებს ტექსტის კითხვას, იშვიათად - მის შემდეგაც ტარდება, ან კიდევ საგნის დათვალიერება და კითხვა ერთდროულად ხდება.

ვთქვათ, I კლასს გვინდა გავაცნოთ ბოსტნეული მცენარეები. შესაბამისი გარემოს არსებობის შემთხვევაში, წინასწარ ეწყობა ექსკურსია ბოსტანში, სადაც მოსწავლეები მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ათვალიერებენ ბოსტნეულ მცენარეებს: პომიდორს, კიტრს, სტაფილოს, ხახვს, ჭარხალსა და სხვ. საგნობრივი გაკვეთილისათვის მოაქვთ ბოსტნეულის ნიმუშებიც, ხდება ამ საგნების ერთი ნაწილის აღწერა გაკვეთილზე და შემდეგ სათანადო სტატიის წაკითხვა ქართული ენის სახელმძღვანელოში.

საგნობრივ გაკვეთილზე ერთი საგანი პირდაპირ შეგვიძლია შევადაროთ მეორე საგანს თვალსაჩინოდ და ყველასათვის გასაგებად დავადგინოთ მათი საერთო და განსხვავებული ნიშნები; მაგალითად, II კლასში მწვანე ფოთოლი შევადაროთ ყვითელ ფოთოლს და ავხსნათ ფოთლის გაყვითლების მიზეზი; წყალი შევადაროთ ყინვას

და ავხსნათ წყლის გაყინვის მიზეზი... ვუჩვენოთ ფოთლოვანი და წიწვოვანი მცენარეების ნიმუშები და დავადგინოთ მათ შორის მსგავსება-განსხვავება...

კითხვასთან დაკავშირებული საგნობრივი გაკვეთილი ამალეებს მეცნიერულ-პოპულარული სტატიის კითხვის სწავლების ხარისხს, უღვივებს მოსწავლეებს შრომის სიყვარულს, აიარაღებს მათ რეალური ცოდნითა და სასარგებლო შრომაში მონაწილეობის პრაქტიკული ჩვევით. ის, რაზედაც მოგვითხრობს სტატია, კარგია, თუ მოსწავლე მას უშუალო შთაბეჭდილებით გაეცნობა, თვალთ ნახავს, ყურით მოისმენს, ხელით შეეხება... ამით გაცხოველდება ახალი მასალის შესწავლის ინტერესი, გააქტიურდება მოსწავლეთა ყურადღება, გრძნობადი აღქმები, რაც შემეცნების წარმატების საიმედო საფუძველს წარმოადგენს.

საგნობრივი გაკვეთილისათვის ხდება სტატიის შინაარსთან დაკავშირებული საგნების შეგროვება, გაზაფხულის ნიშნებთან დაკავშირებული სტატიის დასამუშავებლად სასურველია მასწავლებელმა წაიყვანოს მოსწავლეები ექსკურსიაზე, სადაც მათ საშუალება ექნებათ უშუალოდ ნახონ ფრინველთა, ცხოველთა, მცენარეთა, გამოცოცხლების სურათები, მდინარის ადიდება, გაზაფხულის პირველი ყვავილები – ენძელა, ია და სხვ. მასწავლებელი მოსწავლეთა ყურადღებას მიაქცევს გაზაფხულის უმთავრეს ნიშნებს, მათივე დახმარებით იქვე ახსნის მდინარის ადიდების მიზეზს, ცხოველთა, ფრინველთა, მცენარეთა გამოცოცხლების მიზეზს, თან წამოიღებენ ენძელას, იასა და ბალახების ნიმუშებს, რომელთაც სტატიის ასახსნელად საგნობრივ გაკვეთილზე გამოიყენებენ. ამგვარი ექსპონატების შეგროვება უმთავრესად ექსკურსიის ჩატარების შედეგადაა შესაძლებელი. მასწავლებელს შეუძლია სხვა საშუალებების გამოძებნაც. კერძოდ, სკოლაში, ბოტანიკის კაბინეტში (უფროსი კლასებისათვის) არის ჰერბარიუმები, აპლიკაციები, ფიტულები, მოდელები, რომელთაც ყოველთვის შეუძლიათ შეცვალონ ნატურალური საგანი საგნობრივი გაკვეთილისათვის.

საგნობრივი გაკვეთილების გამოყენება გააღრმავებს მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების შინაარსის ცოდნას, ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას, განუვითარებს პატარებს დაკვირვების, ბუნების სილამაზის შეგრძნებისა და უშუალოდ დანახვის უნარს.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვასთან დაკავშირებით III კლასიდან ხდება შინაარსის გეგმის შედგენა, რაც ხელს უწყობს სტატიის შინაარსის უკეთ გაგება-გაცნობიერებას, მოსწავლის ლოგიკური აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას.

რებას. განსაკუთრებით ძლიერდება გეგმის შედგენაზე ვარჯიში IV კლასში. მაგალითისათვის შეიძლება წარმოვადგინოთ ვ. რამიშვილის მიერ 1987 წელს გამოცემულ სახელმძღვანელოში „ქართული ენის სწავლების მეთოდის საფუძვლები“ მოტანილი ნიმუში:

ისტორიული სტატია: იაკობ გოგებაშვილის „ცხრა ძმანი ხერხეულიძენი“ (III კლასი)

გეგმა გამოკითხვების სახით:

1. ვინ გაილაშქრა საქართველოს წინააღმდეგ?
2. როგორ შეებრძოლნენ ქართველები მტერს?
3. რა გადასწყვიტა ცხრა ძმამ?
4. რას შვრებოდა გმირი ძმების დედა ბრძოლის ველზე?

სახელდებითი წინადადებების სახით:

1. შაჰ-აბასის გალაშქრება საქართველოს წინააღმდეგ;
2. ქართველთა გმირული ბრძოლა სპარსელთა წინააღმდეგ;
3. ცხრა ძმის გადაწყვეტილება სამშობლოსათვის თავდადებაზე;
4. დედა ბრძოლის ველზე – შვილების გამამხნეველი.

თხრობითი წინადადებების სახით:

1. შაჰ-აბასი მრავალრიცხოვანი ჯარით თავს დაესხა საქართველოს;
2. ქართველებმა სასტიკი წინააღმდეგობა გაუწიეს მტრის ჭარბ ძალებს, მაგრამ ახალ მაშველ რაზმებს ვეღარ გაუძლეს და დამარცხდნენ.
3. თავდადებული ცხრა ძმა გმირულად შეაკვდა მტერს;
4. დედაც ბრძოლის ველზე იყო. ამხნევებდა შვილებს, და, როცა ერთ ვაჟს, სასიკვდილოდ დაჭრილს, ქართული დროშა ხელიდან გაუვარდა, დედამ აიღო და მეორე შვილს მისცა ხელში (რამიშვილი 1987:).

მხატვრული ნაწარმოების სწავლების ორგანიზაცია და ხერხები რამდენადმე განსხვავდება მეცნიერულ-პოპულარული (საქმიანი) სტატიების სწავლების ორგანიზაციისა და ხერხებისაგან. მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვა-გარჩევა ხდება ნაწილებიდან მთელისაკენ: ჯერ სტატიის ცალკეული საკითხები წაიკითხება და განიხილება, შემდეგ კი ამის საფუძველზე გაანალიზდება მთელი შინაარსი; მხატვ-

რული ნაწარმოების კითხვა-გარჩევა სხვა გზით ხდება. ჯერ ნაწარმოები მთლიანად წაიკითხება და წაკითხულის შინაარსი მთლიანად აღიქმება, შემდეგ კი ხდება მხატვრული თხზულების ცალკეული ნაწილებისა და მხატვრული კომპონენტების ანალიზი და მიღებული შთაბეჭდილების უფრო გაღრმავება-განმტკიცება; მაგალითისათვის შეიძლება დავასახელოთ დუტუ მეგრელის მოთხრობა „ქინაქინა“. ამ ნაწარმოებში მხატვრული სახეებით გადმოცემულია უღარიბესი გლეხის ოჯახის ტანჯული ცხოვრების სურათები, კერძოდ, ციება ტანჯავს მიხას დედას და ოჯახს ქინაქინის ყიდვის საშუალებაც კი არა აქვს. ამ ნაწარმოების სათაურის მნიშვნელობა იქ იხსნება, როცა მიხა გამოცდებს ჩინებულად ჩააბარებს და ჯილდოდ წიგნის ნაცვლად ფულის მიღებას არჩევს, რადგან უნდა, საყვარელ დედას ქინაქინა უყიდოს და მოარჩინოს. ამ ფინალის გაცნობა გასაგებს ხდის ყველა დანარჩენი წინა ნაწილის დანიშნულებას თხზულების სიუჟეტური ხაზის განვითარებისა და მხატვრული კომპოზიციისათვის.

ამიტომ საჭიროა თავდაპირველად ასეთი მხატვრული ნაწარმოების შინაარსის მთლიანი აღქმა (კლასში წაიკითხება მთლიანად, თუ შინ გაგრძელდება და დასრულდება წაკითხვა). ამის შემდეგ კი ხდება ნაწარმოების ნაწილ-ნაწილ წაკითხვა მისი ლექსიკურ-შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზისათვის.

მხატვრულ ნაწარმოებში სინამდვილე მხატვრულ სახეებშია განზოგადებული. მწერალი ცხოვრების, სინამდვილის სხვადასხვა მხარეს (ადამიანთა ურთიერთობას, შრომას, ბრძოლას...) გვიხატავს მხატვრულად, ემოციურად. ვკითხულობთ რა ასეთ ნაწარმოებს, თვალწინ ცოცხლად გვეშლება ამ ნაწარმოებში გამოხატული სინამდვილის სურათები: გმირთა ხასიათები და მოქმედებანი, გმირთა განცდები და იდეები, მწერლის სიმპათია, ანტიპათია და სხვ. ასეთი ლიტერატურის კითხვა-გარჩევა მოსწავლე ახალგაზრდობის აღზრდისა და განათლების უდიდესი საშუალებაა. სწავლობს რა მოსწავლე მხატვრულ ნაწარმოებს, იგი განიცდის მხატვრული სახეების ზემოქმედებას და ხელს უწყობს მისი ხასიათისა და ნებელობის აღზრდას, აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას, ესთეტიკური გრძნობის განვითარებას, საგნებსა და მოვლენებზე სწორი შეხედულების გამომუშავებას – მსოფლმხედველობის ფორმირებას.

დაწყებით სკოლაში ისწავლება სხვადასხვა ჟანრის, შინაარსისა და მოცულობის მხატვრული ნაწარმოები. ზოგი მასალა საზეპიროა, ზოგი კითხვითა და თხრობით შესასწავლი, ზოგი შესავალ საუბარს მოითხოვს, ზოგი – არა და ა. შ. ერთი და იმავე ჟანრის ნაწარმოების კითხვა და დამუშავება სხვადასხვა კლასში არაერთგვარი წესით

ხდება, ანგარიში ეწევა მოსწავლეთა ასაკს, მათი მომზადებისა და ცოდნის დონეს; ასევე მხედველობაშია მისაღები ნაწარმოების მოცულობა, შინაარსის სიმწიფე-სიადვილე, ნაწარმოების ენა და მხატვრული თავისებურებანი.

მხატვრული ნაწარმოების კითხვა-დამუშავება ზოგადად ასეთი თანმიმდევრობით ხდება:

1. შესავალი საუბარი;
2. ნაწარმოების გამომეტყველებით წაკითხვა მასწავლებლის მიერ - კითხვის ნიმუშის მიცემისა და ნაწარმოების შინაარსის მთლიანად აღქმისათვის;
3. რამდენიმე საკონტროლო კითხვის დასმა და მათზე პასუხის გაცემა მოსწავლეთა მიერ;
4. ნაწილ-ნაწილ წაკითხვა მოსწავლეთა მიერ და ტექსტის შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზი;
5. ნაწარმოების შინაარსის გეგმის შედგენა;
6. გეგმის მიხედვით შინაარსის გადმოცემა;
7. დასკვნების, დედააზრის გამოტანა;
8. განმეორებითი კითხვა – მოსწავლეებში გამომეტყველებითი კითხვის უნარის გამოსამუშავებლად;
9. წერა.

„თუმცა ამგვარი საფეხურებრივი დაყოფა ყოველთვის ზუსტი არ არის, რამდენადაც, როგორც უკვე აღინიშნა, თვითონ მასალის ხასიათი და კლასის მომზადების საერთო დონე განაპირობებს მხატვრული ტექსტის დამუშავების მრავალფეროვნებას. მაგრამ მიუხედავად ამისა, ეს არის ის ზოგადი ეტაპები, რომლებიც საფუძვლად უდევს I-VI კლასებში მხატვრული ნაწარმოების სწავლებას“ (მაღლაკელიძე 2013:72).

მხატვრული ნაწარმოების შინაარსის გაგებისა და იდეის გამოსარკვევად საჭიროა ყურადღების გამახვილება მხატვრული სახეების გახსნაზე, მოვლენათა ასახვის მხატვრულ საშუალებათა თავისებურებებზე, რომელთა არსი და მნიშვნელობა ზოგჯერ კითხვის პროცესშიც გასაგები ხდება. მხატვრული ნაწარმოები გამომეტყველებით უნდა იქნას წაკითხული. ასეთი კითხვის დროს ბევრი სიტყვისა და პოეტური გამოთქმის მნიშვნელობა აუხსნელადაც ნათელი ხდება. ზოგიერთი ლირიკული ლექსისა და მხატვრული სურათის კითხვისას უნდა ვერიდოთ დეტალების ახსნას, ე. ი. ყოველივე იმას, რაც შეანელებს ნაწარმოების მხატვრული ზემოქმედების ძალას და ემოცი-

ის ინტენსივობას. ასეთი მხატვრული მასალების შინაარსი გამომეტყველებითი კითხვით უნდა ვაგრძნობინოთ, განვაცდევინოთ, შევათვისებინოთ მოსწავლეს. ზედმეტი ახსნა-განმარტება ანელებს ნაწარმოების შთაბეჭდილებას (რამიშვილი 1987:211).

დაწყებით კლასებში სხვადასხვა ჟანრის, მოცულობისა და შინაარსის მასალის კითხვის პროცესში უნდა მივცეთ პატარებს სისტემატიზებული ცოდნა დედაენაში, შევასწავლოთ მარტივი საგნების კლასიფიკაცია გვარების მიხედვით, როგორც ეს წარმოდგენილია დაწყებითი კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში სასაუბროების სახით (შინაური ფრინველები, შინაური ცხოველები, სასწავლო ნივთები, ბოსტნეული, ხილი და სხვ.); შევასწავლოთ თითოეული ანდაზის, გამოცანისა და აფორიზმის მნიშვნელობა, ვინაიდან სხვა მასალებთან ერთად მათ შინაარსზე დაკვირვება, მათი აზრის გაგება ძალიან უწყობს ხელს ბავშვის საერთო განათლებას, ზნეობრივ აღზრდას, მეტყველებისა და აზროვნების განვითარებას, სილამაზის ღირებულებათა დანახვის უნარის აღზრდას, ესთეტიკური გემოვნების განვითარებას.

კითხვის სწორ ორგანიზაციასა და აქტიური მეთოდების გამოყენებაზე დამოკიდებული დაწყებითი კლასების ქართული ენის პროგრამით გათვალისწინებული საკითხების კარგად სწავლება, კითხვის ძირითადი წესების დაუფლება, კითხვასთან დაკავშირებული აღმზრდელობითი მიზნების განხორციელება, სიტყვათა ახალი მარაგითა და შესიტყვების სხვადასხვა ფორმით მეტყველების გამდიდრება, ლოგიკური თხრობის სტილის გამომუშავება. ამ თვალსაზრისით მასწავლებელს მუშაობაში სწორ მიმართულებას აძლევს ის დავალებები და სავარჯიშოები, რომლებიც ქართული ენის სახელმძღვანელოებში საკითხავი მასალის ბოლოსაა მოცემული.

როცა მხატვრული ნაწარმოების შინაარსი დამუშავდება, ნაწარმოების ცალკეულ სურათს, ეპიზოდს გამოენახება სათანადო სათაური, ე. ი. ნაწარმოები მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობით დაიყოფა სურათებად; სხვაგვარად ამას ნაწარმოების შინაარსის გეგმა ჰქვია. ამ გეგმის მიხედვით მოსწავლეები გადმოსცემენ ნაწარმოების შინაარსს.

თუ ნაწარმოები შედარებით დიდი მოცულობისაა, იგი თავების მიხედვით დამუშავდება, მაგრამ ვიდრე ყველა თავი არ წაიკითხება და არ გაანალიზდება, მანამდე არ მოხერხდება მთლიანი ტექსტის შინაარსის დასათაურება ანუ გეგმის შედგენა.

მხატვრული ნაწარმოების სწავლება შემდეგი თანმიმდევრობით წარიმართება: შესავალი საუბარი, ნაწარმოების გამომეტყველებით წაკითხვა მასწავლებლის მიერ;

მოსმენილზე 2-3 საკონტროლო კითხვის დასმა და მათზე პასუხის გაცემა; ტექსტის მთლიანად წაკითხვა კითხვაში ძლიერი 1-2 მოსწავლის მიერ; ტექსტის ლექსიკური ანალიზისათვის ნაწილ-ნაწილ წაკითხვა მოსწავლეთა მიერ; ჩუმი კითხვა, მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვაზე ტექსტში სათანადო ადგილის მონახვა და წაკითხვა, შინაარსის სურათებად დაყოფა; სურათების მიხედვით შინაარსის გადმოცემა; მთავარი და მეორეხარისხოვანი მოქმედი პირების, მთავარი და მეორეხარისხოვანი საკითხების გამოყოფა-დაჯგუფება, საგანმანათლებლო-აღმზრდელობით და ესთეტიკურ მხარეებზე ყურადღების გამახვილება და სათანადო დასკვნითი საუბრის ჩატარება; მოსწავლეთა ძალების გამოყენებით დედააზრის გამოტანა; გამომეტყველებით კითხვაზე ვარჯიში და წერა.

ნ. მაღლაკელიძის მიერ 2013 წელს გამოცემულ სახელმძღვანელოში „ქართული ენის სწავლების მეთოდის/დიდაქტიკა (I-VI კლასები)“ - დეტალურადაა აღწერილი მხატვრული ტექსტის ანალიზის თითოეული ეტაპი, რომლის მიხედვითაც შესავალი საუბარის მიზანია მოსწავლეებში აღძრას სათანადო სურვილი, განწყობა – მოისმინონ და თავადაც წაიკითხონ ახალი ნაწარმოები. შესავალი საუბრით მასწავლებელი ახდენს კლასის ყურადღების მობილიზებასა და ახალ მასალაზე კონცენტრირებას. თითქმის ყოველ ნაწარმოებს მხოლოდ მისთვის მოფიქრებული და მასზე მორგებული შესავალი საუბარი სჭირდება. ის აუცილებლად უნდა ეხებოდეს ასახსნელი მასალის თემას, არ უნდა იყოს ვრცელი (რათა არ გადატვირთოს მოსწავლეთა ყურადღება) და შთამბეჭდავი. იგი შეიძლება წარმოვიდგინოთ როგორც საუბრით (კითხვა-პასუხით), ისე - თხრობით. მაგრამ ამ ეტაპზე არ უნდა იქნას გამოყენებული სასკოლო-ლექციური მეთოდი, რადგან უმცროსკლასელებს იგი ღლის და ყურადღებას უფანტავს. შესავალ საუბარში შეიძლება გამოვიყენოთ სიუჟეტური სურათი, გავარჩიოთ ადრე შესწავლილი მსგავსი თემატიკის ნაწარმოებები ან კოლექტიურად ნანახი კინოფილმი. ამ შემთხვევაში მასწავლებლისათვის მზამზარეული რეცეპტის მიწოდება ძნელია. ყველაფერი დამოკიდებულია მასალის ხასიათზე, პედაგოგიკის ოსტატობასა და კლასის მომზადების დონეზე. ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ ზოგიერთი მხატვრული ნაწარმოების სწავლებისას შესავალ საუბარს შეიძლება საერთოდ ავუაროთ გვერდი. ტექსტებზე მუშაობის ამ ეტაპს პროვოცირების ეტაპი ეწოდება. „მოსწავლეთა დაინტერესება ამ დროს მით უფრო დიდია, რაც უფრო მეტია ინტერაქტივი –

მოსწავლეთა ჩართულობის ხარისხი. მასწავლებელი ამ დროს შემდეგ სტრატეგიებს მიმართავს:

- 1) ავალებს მოსწავლეებს წინასწარ მოიძიონ და შინ დამოუკიდებლად დაამუშაონ ასახსნელ ტექსტთან დაკავშირებული კონკრეტული მასალა (IV-VI კლასები);
- 2) შეთავაზებული ანდაზის მიხედვით (ეს ანდაზა აუცილებლად კავშირში უნდა იყოს შესასწავლ ტექსტთან) შეადგინონ ზეპირი თხზულება;
- 3) დისკუსია წინასწარ დაგეგმილ თემაზე;
- 4) „გონებრივი იერიში/“ასოციაციური რუკა“ (მაღლაკელიძე 2013:73).

მხატვრული ტექსტის ანალიზის შემდეგი ეტაპია ტექსტის სანიმუშო კითხვა მასწავლებლის მიერ. ამ დროს მხატვრული ნაწარმოები (თუ ის ძალიან დიდი მოცულობის არ არის) იკითხება თავიდან ბოლომდე მასწავლებლის მიერ. V-VI კლასებში, სადაც უფრო დიდი მოცულობის ტექსტები ისწავლება, მასალა სახელმძღვანელოში წინდაწინ არის დაყოფილი შესასწავლ მონაკვეთებად. უდიდესი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ თავად მასწავლებელი რამდენად არის დაუფლებული გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევას. სრულყოფილად წაკითხულ მასალას მოსწავლე უკეთ აღიქვამს და იმახსოვრებს. ის შესანიშნავი საშუალებაა მოსწავლეთა ესთეტიკური აღზრდის, ავტორისეული ჩანაფიქრის გააზრებისა და ნაწარმოების იდეის წვდომისათვის. მასწავლებლის მიერ ტექსტის სანიმუშო კითხვას აქვს როგორც საგანმანათლებლო, ასევე აღმზრდელობითი და ესთეტიკური მიზნები.

მხატვრული ტექსტის ანალიზისათვის შეიძლება გამოყენებული იქნას საკონტროლო კითხვები, რომელთა მიზანი მხოლოდ ის არის, შევამოწმოთ, გვისმენდა თუ არა მოსწავლე. საკონტროლო კითხვა უნდა იყოს ზოგადი, არ უნდა მოითხოვდეს ტექსტის დეტალების ცოდნასა და ანალიზს. სწორედ ამიტომ მას განმაზოგადებელ კითხვასაც უწოდებენ. ძალიან ხშირად, კონკრეტული მასალის სპეციფიკიდან გამომდინარე, შეიძლება მასწავლებელმა საერთოდ გვერდი აუაროს ტექსტზე მუშაობის ამ მომენტს.

ტექსტის დამუშავებისას ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მომენტია ტექსტის ნაწილ-ნაწილ კითხვა, მისი ლექსიკური, შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზი. ამ დროს აიხსნება არა მხოლოდ მოსწავლეთათვის უცნობი სიტყვები და გამოთქმები, არამედ გაირკვევა ტექსტის ცალკეული ნაწილების შინაარსი. აქვე, მოსწავლეები აკვირდებიან

ნაწარმოებში გამოყენებულ მხატვრულ ხერხებსაც (ზოგჯერ სათანადო ტერმინების მიწოდების გარეშე), ცდილობენ ახსნან, რატომ იყენებს მათ მწერალი, აკვირდებიან ტექსტის გამომსახველობით მხარეს და გამოაქვთ სათანადო დასკვნები. მუშაობაში მთელი კლასია ჩართული, ეძებენ გაუგებარ სიტყვებსა და გამოთქმებს, მხატვრულ ხერხებს, ცდილობენ, საკუთარი ძალებით ახსნან ისინი, ხოლო იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეები საკუთარი ძალებით ამას ვერ შეძლებენ, მაშინ მასწავლებელი იძლევა სათანადო ახსნა-განმარტებას. ბუნებრივია, კითხვის გაკვეთილებზე ყოველი ახალი მხატვრული ტექსტი, საჭიროებს მასში ასახული სინამდვილის მოსწავლეთა მიერ სწორად, ზუსტად აღქმასა და აქტიურად გააზრებას. მასალის საფუძვლიანად გასაგებად, მოსწავლეთა ლექსიკონის გასაფართოებლად და გასააქტიურებლად აუცილებელია მისი ენობრივი და შინაარსობრივი ანალიზი. ჩვეულებრივ, პირველად აიხსნება მოსწავლეთათვის უცნობი სიტყვები და გამოთქმები, რაც ნაწარმოების იდეურ-შინაარსობრივი ანალიზისა და შეთვისებისათვის ერთგვარი საფუძველია. სასწავლო ტექსტში ყოველთვის გვხვდება მოსწავლეებისათვის სრულიად უცხო და შესაბამისად გაუგებარი ან ნაკლებად ცნობილი სიტყვები. ზოგჯერ ასეთი შეიძლება იყოს მთელი წინადადებაც კი. ცხადია, მათი უყურადღებოდ დატოვება არ შეიძლება.

„როგორც წესი, გაუგებარი სიტყვა იმ მნიშვნელობით აიხსნება, რა ფუნქციითაც ის გამოყენებულია შესასწავლ ტექსტში. სიტყვის მრავალმნიშვნელობაზე, მის ისტორიულ სათავეებზე, წარმოქმნა-ცვლილებებზე, მასში ჩაქსოვილ პირვანდელ ცოცხალ ძირებზე ყურადღების გამახვილება არც შეიძლება და არც არის საჭირო“ (მაღლაკელიძე 2013:73). უცხო სიტყვების ნაწილი სქოლიოში ან „სიტყვის სალაროშიც“ არის განმარტებული, მაგრამ ხშირად საჭირო ხდება მათი დამატებითი განსაზღვრა, მარტივად ახსნა.

უცნობ სიტყვათა ახსნა სხვადასხვა დროს შეიძლება ჩატარდეს: ნაწარმოების წაკითხვამდე (ეს უმთავრესად საანბანო პერიოდში), კითხვის პროცესში და წაკითხვის შემდეგ - ეს დამოკიდებულია ტექსტის ხასიათსა და მოსწავლის ასაკზე.

დარგობრივი (მეცნიერულ-პოპულარული) სტატიების ლექსიკური ანალიზი ძირითადად წაკითხვამდე ტარდება, რამდენადმე რთულად დგას საკითხი მხატვრული ნაწარმოების ანალიზისას. ამ შემთხვევაში წინასწარ აიხსნება მხოლოდ ის სიტყვები, რომელთა მნიშვნელობის უცოდინრობა შეაფერხებს წასაკითხი მხატვრული ტექსტის შინაარსის ზოგადად გაგებას, აქტიური მოსმენის პროცესს. ხოლო კითხვის

მსვლელობის დროს განვმარტავთ ისეთ სიტყვებს, რომელთა ახსნა ხელს არ შეუშლის კითხვის მიმდინარეობას, ე. ი. არ გამოიწვევს აზრობრივი ძაფის გაწყვეტას.

სკოლაში დამკვიდრებული ტრადიციის თანახმად, უცნობ სიტყვათა დეტალური ახსნა უფრო მიზანშეწონილი და პროდუქტიულია მხატვრული ნაწარმოების პირველი წაკითხვის შემდეგ. სერიოზულ ყურადღებას მოითხოვს მოსწავლეთათვის გაუგებარ სიტყვათა და გამოთქმათა გამოვლენა. ჩვეულებრივ, ამ მიზნით ტექსტი ნაწილ-ნაწილ წაკითხება ხმამაღლა (განსაკუთრებით II-III კლასებში); მოსწავლეებს ევალებათ მიაგნონ და გამოყონ მათთვის უცნობი სიტყვები და გამოთქმები.

„ზოგჯერ მოსწავლეებს ასეთი სიტყვა-გამოთქმები ყურადღების მიღმა რჩებათ, რადგან როცა მოსწავლე გაიგებს წინადადების საერთო აზრს, აღარ უკვირდება ცალკეულ სიტყვებს, კონტექსტში შეუმჩნეველად რჩება მისთვის უცნობი ლექსიკური ერთეული. მაგალითად, „შევარდენმა წიწილა მოიტაცა“, – ამ წინადადების შინაარსის გაგება ბავშვს არ გაუძნელდება, თუნდაც მან არ იცოდეს „შევარდენი“ სიტყვის კონკრეტული მნიშვნელობა. რაკი გაიგებს საერთო აზრს, ამით კმაყოფილდება და წინადადებაში შემავალ მისთვის უცნობ სიტყვა „შევარდენს“ ყურადღებას არ აქცევს“ (მაღლაკელიძე 2013:75). გამოცდილი მასწავლებელი, ვარაუდით არკვევს თავისი კლასის მოსწავლეთათვის გაუგებარ სიტყვებს და თავისით ამხვილებს თითოეულ მათგანზე ყურადღებას. ასეთ უცნობ სიტყვებს, ცხადია, ახსნა-განმარტება ესაჭიროება, მასწავლებელი მაქსიმალურად უნდა შეეცადოს მოსწავლეთა ძალებით შეასრულოს ეს. ხშირად ერთისთვის უცნობი მეორისთვის ნაცნობი აღმოჩნდება. ამიტომ ამ უკანასკნელმა მონაწილეობა უნდა მიიღოს სიტყვათა ახსნაში. თუმცა ეს ისეთი ადვილი როდია, როგორც შეიძლება ზოგიერთს ეგონოს. ცნობილია, რომ მოზარდს, მით უფრო ბავშვს, ხშირად უჭირს იმ სიტყვის ახსნა, რომლის შინაარსი მან კარგად იცის; მიუხედავად იმისა, შეუფერხებლად, ზუსტად და თავის ადგილასაც იყენებს მას ზეპირსა და წერით მეტყველებაში, დეფინიცია მაინც არ გამოუდის სრული და ზუსტი. ამის მიზეზი ხშირად ისაა, რომ მართალია, ამ სიტყვას თავისუფლად და სწორად იყენებდა, მაგრამ მისი შინაარსის სხვისთვის ახსნა მას არ დასჭირვებია და შესაბამისად, მის განმარტებაზეც არ უფიქრია. ამიტომ უცაბედად, ნაჩქარევად ამ სიტყვის სრულყოფილად, გასაგებად ახსნა ვერ მოუხერხებია (სწორედ ეს პრობლემა გამოიკვეთა უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეებთან ჩვენს მიერ ჩატარებული კვლევის დროს). მოსწავლეთა ახსნაში მასწავლებელს შეაქვს კორექტივი, გარკვეულობა და სინათლე,

თუ რომელიმე სიტყვა მთელი კლასისათვის აღმოჩნდა გაუგებარი, ბუნებრივია, მას მასწავლებელი დეტალურად განმარტავს. იმ შემთხვევაში, თუ ახსნილი სიტყვა მწელად წარმოსათქმელი და დასაწერია, უმჯობესია იგი დაფაზე დაიწეროს, ან კიდევ უფრო მეტიც, მარცვლებად დაიშალოს.

მხატვრული ლიტერატურა არსებითად სიტყვის ხელოვნებაა. მასში ყურადღებას იქცევს არა მარტო ის, თუ რაა გადმოცემული, არამედ ისიც, თუ როგორ არის ნათქვამი, რა გამომსახველობითი საშუალებებია გამოყენებული საგნის, მოვლენის მიმზიდველად ასახვის მიზნით. I-IV კლასებში ეპითეტი, შედარება და მეტაფორა პრაქტიკულად, ძირითადად ტერმინების გარეშე ისწავლება, ხოლო V-VI კლასებში კი მათი დეფინიციაც ხდება. მათზე ყურადღება მახვილდება პირველივე კლასიდან, უმჯობესია, ასეთი სიტყვები გაირჩეს ლექსიკური და ლოგიკური ანალიზის შემდეგ, მათი ანალიზი ხდება კონტექსტთან დაკავშირებით, რადგანაც მხატვრული, ექსპრესიული შეფერილობის სიტყვების შინაარსისა და ფუნქციის გარკვევა მხოლოდ ტექსტზე დაყრდნობით, წინადადებათა გარემოცვაშია შესაძლებელი და არა მისგან მოწყვეტით, ცალკე გამოყოფით. გარჩევა, ჩვეულებრივ, შემდეგნაირად წარიმართება: ტექსტში ეპითეტების, შედარებებისა და მეტაფორების მიგნება, მათი მნიშვნელობის ახსნა და მათი გამოყენების მიზანშეწონილობის გარკვევა, რისთვისაც გამოიყენება შემდეგი კითხვები: როგორი სიტყვებით არის გადმოცემული ამა თუ იმ საგნის, მოვლენის თუ პერსონაჟის თვისებები, ნიშნები? რატომაა გამოყენებული ასეთი სიტყვები? რასთან ან ვისთან არის შედარებული საგანი, მოვლენა, პერსონაჟი? რა მნიშვნელობით გამოიყენება ჩვეულებრივად ეს სიტყვა? (ლაპარაკია მეტაფორული სიტყვის პირდაპირ მნიშვნელობაზე) და სხვ. არც ისე იშვიათად პოეტურ მეტყველებაში სიზუსტისათვის, საგნის თუ მოვლენის მრავალფეროვნად გადმოცემისა და ემოციური შთაბეჭდილების გაძლიერებისათვის გამოიყენება სინონიმებიც და ანტონიმებიც.

„უცნობი სიტყვებისა და ფრაზების, მხატვრული მეტყველების ნიმუშების ახსნა, გაცნობა, შეთვისება და გამოყენება, მართალია, მთავარია, მაგრამ ტექსტის ენობრივ მხარეზე მუშაობა მხოლოდ ამით როდი განისაზღვრება. ამასთანავე საჭიროა ვიზრუნოთ მოსწავლეთათვის უკვე ნაცნობ ლექსიკური ერთეულების მნიშვნელობათა დაზუსტებაზე. მათი შინაარსის სრულყოფასა და გამოყენების სფეროს გაფართოებაზე, პასიური სიტყვების აქტივიზაციასა და ამ კუთხით მეტყველების კულტურის დახვეწაზე. ეს მუშაობა მრავალგვარად შეიძლება წარიმართოს. მათ შორის მთავარია: ტე-

ქსტის შინაარსის სხვადასხვა ვარიანტით გადმოცემაზე ვარჯიში (აზრის შეუცვლელად), ტექსტში სიტყვების შეცვლა სინონიმებით, გარკვეული ლექსიკური ერთეულებისათვის ანტონიმების მონახვა, ნაწარმოებში ასახული საგნებისა და პერსონაჟებისათვის შესაფერისი ეპითეტების შერჩევა, ტექსტის წინადადებათა გავრცობა ან, პირიქით, შემოკლება, ერთი ტიპის წინადადების მეორედ გადაკეთება, პირდაპირი ნათქვამის ირიბად შეცვლა, ზმნის ერთი დროიდან მეორეში გადაყვანა და საჭირო შემთხვევაში ამის შესაბამისად წინადადების გამართვა და სხვ“ (მაღლაკელიძე 2013:76-77).

ტექსტზე მუშაობისას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მის ლოგიკურ ანალიზს, მასში ასახული ბუნებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრებისათვის დამახასიათებელი კონკრეტული ფაქტებისა და მოვლენების ახსნა-გააზრებას, თუმცა აქაც სიფრთხილე და ზომიერებაა საჭირო. მხატვრული ნაწარმოების შინაარსობრივი ანალიზის დროს საჭიროა მოვერიდოთ ზედმეტ დეტალიზაციას, დაწვრილებით განხილვას, ტექსტის შინაარსის გადმოსაცემად მასწავლებელი თანმიმდევრობით სვამს კითხვებს, რომლებზე პასუხები თავად ტექსტშია მოცემული. ასე კითხვა-პასუხის გზით გადმოიცემა მთლიანი ტექსტის შინაარსი.

ტექსტზე მუშაობის მეტად მნიშვნელოვან მომენტს წარმოადგენს გეგმის შედგენა (იგულისხმება მოზრდილი ნაწარმოების გეგმის შედგენა), რაც, ჩვეულებრივ, II კლასიდან იწყება. ჯერ ერთი, გეგმის შედგენა აიძულებს მოსწავლეებს ნათლად, ზუსტად გაიგონ შინაარსი, მონახონ ძირითადი და მეორეხარისხოვანი, დაყონ ტექსტი ნაწილებად მთავარი აზრის მიხედვით; მეორე, ეხმარება მათ, დააკვირდნენ თითოეული ნაწილის შინაარსს, საფუძვლიანად გაიაზრონ ისინი, გაერკვნენ ამ ნაწილებს შორის არსებულ ურთიერთკავშირში; მესამე, გეგმის შედგენა ხელს უწყობს ლოგიკური აზროვნების განვითარებას და მწყობრი, დალაგებული მეტყველების უნარ-ჩვევების შექმნას; მეოთხე, აჩვევს მოსწავლეს შინაარსის მოკლედ, ლაკონურად გადმოცემას; მეხუთე, აადვილებს შინაარსის მტკიცე და საფუძვლიანად შეთვისებას.

ნ. მაღლაკელიძის მოსაზრებით, დიდი მოცულობის ნაწარმოების გეგმას ძირითადად მაშინ ადგენენ, როცა სურთ მისი შინაარსის გადმოცემა როგორც ზეპირად, ისე წერილობით. პირველ ეტაპზე ხდება მასწავლებლის მიერ მზამზარეულად მიცემული გეგმის გამოყენება. ამ შემთხვევაში მოსწავლეთა აქტივობა იმაში გამოიხატება, რომ გეგმის თითოეული პუნქტის მიხედვით მიაგნონ და გამოყონ ტექსტში შესაბამისი ნაწილები და იმსჯელონ იმაზე, თუ რატომ დასათაურდა ესა თუ ის ნაწილი ასე და

სხვაგვარად. ერთი სიტყვით, ხდება სათაურებისა და ტექსტში მათი შესაბამისი ადგილების (ნაწილების) გააზრება. ამის შემდეგ მოსწავლეებს კოლექტიურად თავად უნდა შევამდებინოთ ტექსტის დაყოფა ნაწილებად და მათი დასათაურებაც. როგორც ცნობილია, გეგმაში სათაურებად გამოიყენება კითხვითი, თხრობითი და სახელდებითი წინადადებები. ამათგან შედარებით რთულია ეს უკანასკნელი, მაგრამ ამავე დროს იგი უფრო რეკომენდებულია და გავრცელებულიც, რადგან სახელდებითი წინადადება გეგმისთვის უფრო მოხდენილია, ენობრივად, სტილისტურად უფრო დახვეწილი და გამართულია. ამიტომ უმჯობესია, თავიდანვე მივაჩვიოთ მოსწავლეების გამოყენებას. „ადრეულ ეტაპზე გეგმის შედგენას ერთგვარი მოსამზადებელი მუშაობა უძღვის წინ ნაწარმოების დასურათების სახით. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი კლასს ავალებს ნაწილ-ნაწილ წაკითხონ ტექსტი (ტექსტის თითოეული ნაწილი ლოგიკურად და შინაარსობრივად რამდენადმე დასრულებული მონაკვეთი უნდა იყოს), წარმოიდგინონ იგი სურათის სახით და თითოეულ სურათს თავად შეურჩიონ სათაური. ასევე, მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობით დგება შინაარსის გადმოსაცემი გეგმაც, რომელიც, როგორც წესი, იწერება დაფაზე (ან ეძლევა შინ დამოუკიდებლად დასაწერად). შემდეგ მთლიანი ნაწარმოების შინაარსი გადმოიცემა ამ გეგმის მიხედვით, ამგვარად, შინაარსის გადმოცემა ხდება უკვე არა კითხვებზე პასუხით, არამედ გაბმული მეტყველებით“ (მაღლაკელიძე 2013:78).

ტექსტზე მუშაობასა და შინაარსის გადმოცემას მჭიდროდ უკავშირდება ნაწარმოების დედააზრის მიგნება და მსჯელობა მის შესახებ. მოსწავლეებმა მასწავლებლის დახმარებით უნდა გააკეთონ დასკვნები – რა მიაჩნიათ მოცემული ტექსტისათვის ძირითად და არსებით საკითხად, ეთანხმებიან თუ არა ავტორისეულ პოზიციას, თავად როგორ დაამთავრებდნენ ამ ნაწარმოებს, მოქმედი პირებიდან რომელი იმსახურებს მათ სიმპათიას, რა მიაჩნიათ მათ საქციელში მისაბამად, რომელი გმირის საქციელი იმსახურებს გაკიცხვას და რატომ და ა. შ. მოსწავლეებს მოეთხოვებათ, გაიხსენონ წინა გაკვეთილებზე შესწავლილი ანალოგიური ხასიათის მასალა, გაავლონ მათ შორის პარალელები, მოიგონონ შემთხვევები ცხოვრებიდან, წაკითხულ ლიტერატურულ მასალას მიუსადაგონ ანდაზები და დაასაბუთონ მათი მართებულობა და სხვ.

მხატვრულ ლიტერატურაზე მუშაობის დროს მნიშვნელოვანია მოსწავლეები მივაჩვიოთ თავიანთი აზრის დასაბუთებას, მსჯელობასა და კამათს. მოსწავლეებს არამც და არამც არ უნდა მოვახვიოთ თავზე ჩვენი ნააზრევი, მან თავად უნდა გამო-

მებნოს გმირის მოქმედებაში მისაბამიც და დასაგმობიც, ოღონდ ისე, რომ დაასაბუთოს თავისი მოსაზრება და სხვისი აზრიც მოისმინოს. ლიტერატურული ნაწარმოებები მოსწავლეთა კრიტიკული აზროვნების განვითარებისათვის საუკეთესო მასალას იძლევა. აქ არ არსებობს ცალსახა პასუხი, როგორც ეს ზუსტ მეცნიერებებშია. გმირის საქციელი სხვადასხვა მოსწავლემ შეიძლება სხვადასხვაგვარად შეაფასოს, მთავარია, რომ მან შეძლოს თავისი მოსაზრების დასაბუთება.

მხატვრული ტექსტის კითხვა-დამუშავებას მთელ მანძილზე ახლავს გამომეტყველებით კითხვაზე ვარჯიში. ამდენად მისი ცალკე გამოყოფა რამდენადმე პირობითია. სასწავლო პროცესში სწორედ ამ მიზანს ემსახურება მასწავლებლისა და კითხვაში გაწაფული მოსწავლეების ნიმუში, გუნდური კითხვა, როლებად კითხვა და ა. შ. მაგრამ ტექსტის საბოლოო დამუშავების შემდეგ მასწავლებელმა შეიძლება რამდენიმე წუთი ამგვარ ვარჯიშსაც დაუთმოს. მაგალითად, ერთხელ კიდევ წაიკითხეთ ტექსტი და გაარკვიეთ: რა განწყობა შეგიქმნათ მან (სიხარული, სინანული, წყენა, ბრაზი...)? როგორ ფიქრობთ, რა განწყობით უნდა წავიკითხოთ იგი? ჩქარა თუ ნელა? ხმამაღლა თუ ხმადაბლა? განსაკუთრებით რომელი ადგილი უნდა გამოვყოთ კითხვისას? რატომ? სასურველია, ასევე, გამომეტყველებით კითხვაში მოსწავლეებს შორის შეჯიბრის მოწყობაც.

ტექსტზე მუშაობის უმაღლესი საფეხურია წერა. ტექსტის ირგვლივ წერითი სამუშაო მხოლოდ მას შემდეგ ეძლევა მოსწავლეს, როდესაც ნაწარმოების ყველა ასპექტი (ლექსიკური, შინაარსობრივი, აღმზრდელობითი, ესთეტიკური...) გარკვეულია და დამუშავებული. წერით სავარჯიშოთა სისტემა მრავალფეროვანია. მათი ხასიათი და სირთულე დამოკიდებულია როგორც თავად ლიტერატურულ მასალაზე, ასევე მოსწავლეთა შესაძლებლობებზე. მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის დროს შეიძლება გამოყენებული იქნას წერის შემდეგი სახეები: შემოქმედებითი გადაწერა (მითითებული ადგილის მოძებნა და ამოწერა), კითხვაზე პასუხი, გეგმის შედგენა, ნაწარმოების შინაარსის გადმოცემა ვრცლად (II-III კლასებში), მოკლედ (IV კლასში), მოქმედი პირის თავგადასავლის გადმოცემა, თხზულება და ა. შ.

„I-IV კლასებში ტექსტზე მუშაობის ამგვარ მეთოდებს ტრადიციულად „ახსნით კითხვას“ უწოდებდნენ. რამდენადმე განსხვავებულია მხატვრულ ტექსტებზე მუშაობის მეთოდიკა V-VI კლასებში. აქ ამ მიზნით ძირითადად ე. წ. „ლიტერატურული კი-

თხვა“ გამოიყენება“ (მაღლაკელიძე 2013:79). „ლიტერატურული კითხვა“ შემდეგნაირად წარიმართება:

- 1) მასწავლებლის შესავალი სიტყვა (ისტორიულ-ყოფითი და ისტორიული-ლიტერატურული კომენტარი);
- 2) ტექსტის კითხვა (კლასში, სახლში) მასწავლებლისა და მოსწავლეთა მიერ;
- 3) საუბარი წაკითხულის გარშემო (ტექსტის ლოგიკური, შინაარსობრივი და ლექსიკური ანალიზი);
- 4) ტექსტის მხატვრულ-ესთეტიკური ანალიზი (მიზეზ-შედეგობრიობის განხილვა, მთავარი გმირის ხასიათის, ქცევის, გარემოს დახასიათება; საერთო იდეური სურათის, ტექსტში გამოყენებული მხატვრული ხერხების ანალიზი);
- 5) ტექსტის შინაარსის გადმოცემა წინასწარ შედგენილი გეგმის მიხედვით;
- 6) წერითი სამუშაო ტექსტთან დაკავშირებით (მოკლე შინაარსი, გმირის თავგადასავალი...).

ტექსტები, რომლებიც მე-5-მე-6 კლასებში ისწავლება, მოცულობით საკმაოდ დიდია. ამიტომ მათი კითხვისას მასწავლებელი გარკვეული დოზით იყენებს ე. წ. „კომენტირებულ კითხვასაც“, რომელიც გულისხმობს მოსწავლეთა მიერ ნაწარმოების შინაწაკითხვას, წაკითხული ტექსტის შესახებ ჩანაწერების გაკეთებას, ნაწარმოების კომენტირებისათვის ადგილების გამოყოფას, ციტირებას, ადგილების ზეპირად დასწავლას. რა თქმა უნდა, დღეს მასწავლებელს არავინ ზღუდავს ამ მეთოდების (ახსნითი, ლიტერატურული თუ კომენტირებული კითხვის) გამოყენებაში, მას შესაძლებლობა აქვს, გააკეთოს არჩევანი იმ ხერხებზე, რომელთა გამოყენებისას მოსწავლე აქტიურად ჩაერთვება ლიტერატურული მასალის დამუშავების პროცესში და მასწავლებელთან ერთად გაკვეთილის წარმმართველი გახდება. არსებითი განსხვავება დღეს ამ ტერმინებს შორის: „ახსნითი კითხვა“ და „ლიტერატურული კითხვა“ თითქმის დაკარგულია. განსხვავებას ძირითადად აქ სასწავლო მასალა ქმნის.

დაწყებითი კლასების მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი ლიტერატურული მასალა ჟანრობრივად მრავალფეროვანია. ამიტომ გამოიკვეთება სპეციფიკური თავისებურებანი, რომლებიც ამათუიმ ჟანრის ნაწარმოებთა სწავლებას ახასიათებს. ასე, მაგალითად, ლექსის სწავლება განსხვავდება ზღაპრის სწავლებისა-

გან, იგავ-არაკის სწავლება - მოთხრობის სწავლებისაგან. მოკლედ განვიხილავთ სხვა-დასხვა ჟანრის ლიტერატურული ნაწარმოების სწავლების თავისებურებებს:

ლექსის კითხვა-გარჩევა. ლექსი დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა ემოციებზე, მათ გრძნობებზე, ხელს უწყობს მათი გემოვნების ჩამოყალიბებასა და დახვეწას, ეხმარება მხატვრული სახეებით სილამაზის აღქმაში. დაწყებით კლასებში ისწავლება ლექსები, რომლებიც ეხება წელიწადის დროებს (გაზაფხულს, ზაფხულს, შემოდგომას, ზამთარს), ახალ წელს, სწავლა-ბეჯითობას, ფრინველებს, ცხოველებს, მცენარეებს, მშვიდობის დაცვას, ხალხთა მეგობრობას, მშობლების სიყვარულს, სამშობლოს სიყვარულს და სხვ.

ლექსებს დიდი ადგილი უჭირავს საკითხავ მასალათა შორის. მათი კითხვა-გარჩევა განსხვავდება მოთხრობის კითხვა-გარჩევისაგან, ვინაიდან ლექსი თავისი ფორმით განსხვავდება სხვა ჟანრის ნაწარმოებისაგან.

ლექსი რიტმისა და რითმის საშუალებით მსმენელში აღძრავს სმენით შთაბეჭდილებას, რაც ხელს უწყობს მხატვრული სახეებით მხედველობითი წარმოდგენის გაძლიერებას, ლექსში გამოხატული გრძნობების შესაბამისი ემოციების გამოწვევას.

დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელოებში შეტანილი ლექსების დიდი ნაწილი ასახავენ ბუნების სურათებს და ამ სურათების ზემოქმედებით გამოწვეულ ადამიანურ განცდებს: სიხარულს, მოწყენილობასა და სხვ. მნიშვნელოვანია, რომ ლექსებში მხატვრულად წარმოდგენილი სურათების სიმშვენიერე რაც შეიძლება სრულყოფილად და ძლიერად განვაცდევინოთ მოსწავლეებს და ამით ხელი შევუწყოთ მათში მხატვრული ნაწარმოების კითხვისა და გაგების (გახსნის) უნარის გამომუშავებას, დადებითი მიმართულებით განვავითაროთ მათი გრძნობები, გამოვუმუშაოთ მათ მაღალი ესთეტიკური გემოვნება, ჩამოვუყალიბოთ საგნებსა და მოვლენებზე სწორი შეხედულება და გავუმდიდროთ მეტყველება მხატვრული გამოთქმებით. მაგალითისათვის შეიძლება დავასახელოთ დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოებში გათვალისწინებული რამდენიმე ნაწარმოები. კერძოდ, დ. გურამიშვილის ლექსი „სწავლა მოსწავლეთა“, რომელიც აღსავსეა ბრძნული აფორიზმებით სწავლისა და ცოდნის მნიშვნელობაზე. ლექსი დიდაქტიკური ხასიათისაა, მაგრამ ისეთი ოსტატობითაა დაწერილი, რომ ბავშვის გონებასა და გრძნობაზე წარუშლელ შთაბეჭდილებას ახდენს, შთამაგონებელია. ამიტომ ასეთი მასალა მასწავლებელმა ფართოდ უნდა გამოიყენოს მოსწავლეთა განათლებისა და ესთეტიკური აღზრდისათვის. იგივე შეიძლება ითქვას

გ. ჭალადიდელის ლექსზე „დედის დარიგება“. პატრიოტული და დიდაქტიკური შინაარსის ლექსის სტრიქონებში მარცვლების თანაბარი რაოდენობა, რიტმი – შინაგანი მუსიკალობა და რითმები – სტრიქონების ბოლო ბგერების ერთგვარობა – ქმნიან ჰარმონიულ ჟღერადობას, რაც აძლიერებს აკუსტიკურ შთაბეჭდილებას დედის აზრებისა და გრძნობების ღრმად განცდისა და შთაგონებისათვის; ლ. ასათიანის ლექსში „შემოდგომა“ პოეტს შემოდგომა ეხატება წითელ-ყვითელ ფერებში („შემოდგომა მოვიდა წითელ-ყვითელ ფერებით“). რეალურადაც შემოდგომას ეს გარეგანი სამოსელი მოსავს. როცა ლექსს გამომეტყველებით ვკითხულობთ, ამ მხედველობით წარმოდგენას ავსებს დინამიკური აკუსტიკური წარმოდგენები და იქმნება შემოდგომის კლასიკური გამოხატულების ერთიანი მომხიბლავი სურათი.

ლექსების კითხვისას ეს სურათები ბავშვის თვალწინ კადრივით გაივლის და აძლევს მას ამაღელვებელ, მაგრამ რეალურ წარმოდგენას ჩვენში შემოდგომის სიუხვესა და განუმეორებელ სილამაზეზე.

დაწყებით კლასებში ზოგიერთი საკითხავი მასალა ზეპირად ისწავლება. როგორც წესი, ზეპირად ისწავლება ლექსები და პროზიდან მხატვრულად ძლიერი ეპიზოდები. მასალა მოსწავლეებს დასაზეპირებლად მას შემდეგ ეძლევა, როცა მოხდება მისი ენობრივი, შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზი, ე. ი. მოხდება მოსწავლეთა მიერ ტექსტის ყოველმხრივ გაცნობიერება. ზეპირად დასწავლა ხელს უწყობს ბავშვის ნებელობის, სმენითი აღქმის, მეხსიერების, განსაკუთრებით მეტყველების განვითარებას. ზეპირად დასწავლით ბავშვის მეტყველება მდიდრდება მხატვრული ლექსიკა-ფრაზეოლოგიით.

მხატვრული გამოთქმები ღრმად იჭრებიან ბავშვის ცნობიერებაში და იქ დიდხანს რჩებიან, როგორც განუყოფელი ფრაზეოლოგიური ერთეულები. იდიომებს, აფორიზმებს, ეპითეტებს, მეტაფორებს, რომელთაც მოსწავლეები ითვისებენ ნაწარმოების დაზეპირებისას, საჭირო შემთხვევაში იხსენებენ და თავისივე სახით იყენებენ კიდევ საკუთარ მეტყველებაში (მათი ტერმინებისა და პოეტიკური განსაზღვრის ცოდნის გარეშე). ზეპირად დასწავლილის შინაარსს, იდეას ადვილად და თანაც მტკიცედ ითვისებს მოსწავლე, რითაც მდიდრდება მისი გონება ახალი შთაბეჭდილებებით, რომლებიც ინტენსიურად მოქმედებენ მის ინტელექტსა და გრძნობებზე, უვითარებენ მას სიმშვენიერის აღქმის უნარს, ესთეტიკურ გემოვნებას; ხელს უწყობენ მეხსიერების, ყურადღებისა და ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებას.

თუ შესასწავლი ლექსი შინაარსობრივად ან ფორმის თვალსაზრისით რთულია და მოსწავლეთათვის ძნელად დასაძლევია, მის დაზეპირებაზე ხელი უნდა ავიღოთ. იგივე შეიძლება ითქვას პროზიდან ძლიერი მხატვრული ადგილების დაზეპირებაზეც. სწორედ ამიტომ პროგრამაში სპეციალურადაა განსაზღვრული დასაზეპირებელი მასალა. დასაზეპირებელი მასალის ლექსიკა და შინაარსი მასწავლებლის ახსნის შემდეგ გასაგები, მისაწვდომი უნდა იყოს მოსწავლეთათვის. თუ მასალა მასწავლებლის ახსნის შემდეგაც გაუგებარი დარჩება მათთვის, მისი დაზეპირება, ცხადია, უაზრობა იქნება, რადგან ასეთ მასალას მოსწავლე სწავლობს მექანიკურად, არ ესმის მისი მნიშვნელობა და ამიტომაც დაზეპირებულ მხატვრულ გამოთქმებს ვეღარ იყენებს მეტყველების პრაქტიკაში. როგორც აღინიშნა, დასაზეპირებელი მასალა უნდა აიხსნას როგორც შინაარსის, ისე ფორმის მიხედვით. მოსწავლეს უნდა გავაგებინოთ, რომ ერთი და იგივე შინაარსი შეიძლება გამოითქვას ჩვეულებრივ, სადა ენით და მხატვრული საშუალებებით (მაგალითისათვის არაერთი ნაწარმოების დასახელება შეიძლება, კერძოდ, რამდენად მიმზიდველი და ემოციურია აკაკი წერეთლის ლექსში „გაზაფხული“ გაზაფხულის სურათი და რამდენად ნაკლებემოციურია გაზაფხულის აღწერა ჩვეულებრივ გადმოცემაში); უნდა გავითვალისწინოთ ისიც, რომ აუცილებლად უნდა აიხსნას ცალკეული მხატვრული გამოთქმის პირდაპირი და გადატანითი მნიშვნელობა.

ლექსის ან მხატვრული პროზის ნაწყვეტთა ზეპირად დასწავლა მოსმენის ან წაკითხვის გზით ხდება. შეიძლება ტექსტი მასწავლებელმა წაკითხოს კლასს და მოსწავლეებმა ნაწილ-ნაწილ დაიზეპირონ, ან კიდევ, მოსწავლეებს დაევალოთ – წაკითხონ და ზეპირად ისწავლონ. დაზეპირების ორივე ფორმა მიღებულია, მაგრამ უფრო გავრცელებულია დაზეპირება თვით მოსწავლეთა მიერ წაკითხვის შედეგად. მოსმენილის დაზეპირება წინასაანბანო პერიოდში ხდება, ანუ მაშინ, როცა მოსწავლეებმა ჯერ კიდევ არ იციან კითხვა, მაგრამ სასკოლო პრაქტიკაში დაზეპირების ეს ფორმა შემდგომშიც (საანბანო პერიოდშიც) გამოიყენება. ნებისმიერ შემთხვევაში - მოსმენილს ვაზეპირებინებთ თუ წაკითხულს იზეპირებენ - საჭიროა, განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს დაზეპირების მეთოდისა და წარმოთქმის წესების დაცვას. დაზეპირება წარმოთქმის წესების დაუცველად დაუშვებელია. შეიძლება ნაწარმოები, რომელსაც ზეპირად ვასწავლით, მხატვრული სიტყვის იშვიათი მაგალითი იყოს, მაგრამ

წარმოითქვას ისე, რომ ეს სიდიადე ქართული სიტყვისა არ იყოს საგრძნობი. ამ შემთხვევაში დაზეპირება აზრს კარგავს.

წინასაანბანო პერიოდში, როცა მოსწავლეებმა ჯერ კიდევ არ იციან კითხვა, მასწავლებელი მათ უკითხავს პატარა მოცულობისა და მარტივი შინაარსის ლექსებს და აზეპირებინებს მოსწავლეებს. სანამ დაზეპირებას შეუდგებოდნენ, მანამ მასწავლებელი ხსნის დასაზეპირებელი მასალის ლექსიკასა და შინაარსს, შემდეგ მასწავლებელი ნაწილ-ნაწილ წაიკითხავს ან წარმოთქვამს ლექსის სტრიქონებს (დაუსრულებელი აზრის გამომხატველ ერთეულებს) და ჯერ ინდივიდუალურად და შემდეგ გუნდურად წარმოათქმევინებს მოსწავლეებს. მოსწავლეები ადვილად იზეპირებენ ასეთ მასალას, მაგრამ ასე ადვილად ვერ ეუფლებიან მათი მართებულად წარმოთქმის წესებს. ამიტომ მასწავლებელი ლექსიკისა და შინაარსის ახსნის შემდეგ საგანგებოდ ავარჯიშებს პატარებს წარმოთქმის ტექნიკაზე. მთავარი ხერხი ამ შემთხვევაში მასწავლებლის სანიმუშო წარმოთქმაა, რომელსაც საკუთარ პრაქტიკაში მიზამვით ეუფლება მოსწავლე.

შემდეგში კი, როცა მოსწავლე კითხვას ისწავლის, ლექსის ან მხატვრული ნაწყვეტის დაზეპირება, როგორც წესი, სახლში ხდება. ამას აქვს როგორც თავისი დადებითი, ისე უარყოფითი მხარე. დადებითი ისაა, რომ გაკვეთილი განიტვირთება დაზეპირების პროცედურისაგან, რასაც დიდი დრო სჭირდება; გარდა ამისა, მოსწავლე დამოუკიდებლად დაეუფლება დაზეპირების ჩვევას. უარყოფითია ის, რომ მართალია, დროს მოვიგებთ, მაგრამ შეუძლებელია მოსწავლე დამოუკიდებლად დაეუფლოს დასაზეპირებელი მასალის მხატვრულად, გამომეტყველებით წარმოთქმის ჩვევებს, სანამ სათანადო წესები კარგად შესწავლილი არა აქვს. დაწყებითი კლასების მოსწავლეები კი გამომეტყველებით კითხვას სათანადო წესების შესწავლის საფუძველზე კი არ სწავლობენ, არამედ მასწავლებლის წაკითხვა-წარმოთქმის ნიმუშის მიხედვით, პრაქტიკული გზით.

აქვე საყურადღებოა ერთი გარემოება. ბოლოს და ბოლოს მასწავლებელს ტექნიკურადაც არ შეუძლია ყველა დასაზეპირებელი მასალა კლასში დააზეპირებინოს დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს. შესაბამისად, სახლში დაზეპირების პრაქტიკა, საკმაოდ გავრცელებულია, მაინც რჩება ძალაში. პედაგოგების მოსაზრებით, დაზეპირებაზე უფრო მეტი ძალისხმევით მოსწავლემ სახლში უნდა ივარჯიშოს და არა კლასში. მაშინ რის გაკეთება შეიძლება ამ მხრივ გაკვეთილზე?

გაკვეთილზე მოსწავლეებს უნდა მიეცეს გამომეტყველებითი წაკითხვის სრულყოფილი ნიმუში, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეები ჯერ კლასში ივარჯიშებენ, შემდეგ სახლში მის დასაუფლებლად. ტექნიკურად სხვა გამოსავალი არცაა. მხოლოდ ერთი რამაა გასათვალისწინებელი: მასწავლებელი კარგად უნდა იყოს დაუფლებული არა მარტო გამომეტყველებითი კითხვის წესებს, არამედ თავისუფლად შეეძლოს ასეთი კითხვა, ანუ გამომეტყველებით წარმოთქმა. წინააღმდეგ შემთხვევაში მოსწავლეებს ვერ გამოუმუშავებს გამომეტყველებითი კითხვა-წარმოთქმის ჩვევებს. ამრიგად, დაზეპირება ისეთივე მიდგომებს მოითხოვს, როგორც კითხვისა და ზეპირი მეტყველების სხვა ჩვევათა გამოუმუშავების პროცესი. ზეპირმეტყველებისათვის საჭიროა შემდეგი ზოგადი ენობრივი უნარები: „მშობლიური ენის ფლობა, წინადადების სინტაქსური-აზრობრივი ელფერის წვდომა, აბსტრაქტული შინაარსის მქონე ტექსტების გააზრება, აზრის გამართულად ჩამოყალიბება, ენობრივ-გამომსახველობითი საშუალებების კონტექსტისათვის ყველაზე ზუსტი და მორგებული სიტყვის შერჩევა, აზრის თანმიმდევრულად, დალაგებულად, დასაბუთებულად, დამაჯერებლად, ზედმეტი გამეორებისა და ფუჭსიტყვაობის გარეშე წარმოთქმა, სტილის შერჩევის უნარები“ (ც. მეგრელაძე 2009:23-24).

ლექსის კითხვა-გარჩევა რამდენადმე განსხვავდება სხვა ჟანრის მხატვრული ნაწარმოებების სწავლებისაგან. აქ დიდი მნიშვნელობა ენიჭება დაზეპირებასა და გამომეტყველებით კითხვას. ლექსის კითხვა-გარჩევა ასეთი სქემით ტარდება:

- შესავალი საუბარი. საუბრის მიზანია, მოამზადოს ნიადაგი ლექსის კითხვისათვის. საამისოდ შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სათანადო სურათებიც. შესავალ საუბარში აიხსნება წასაკითხავი ლექსის ზოგიერთი უცნობი სიტყვა-გამოთქმაც;
- შესავალი საუბრის შემდეგ ლექსს გამომეტყველებით კითხულობს მასწავლებელი;
- მასწავლებელი დასვამს რამდენიმე საკონტროლო კითხვას;
- ლექსს კითხულობს კითხვაში გაწაფული 1-2 მოსწავლე;
- მოსწავლეები ლექსს ნაწილ-ნაწილ კითხულობენ. ხდება ლექსის გარჩევა და ზოგიერთი მხატვრული ადგილის გახსნა (კითხვა-პასუხით);
- ლექსს კითხულობენ მოსწავლეები გამომეტყველებით კითხვაში გასავარჯიშებლად;
- ლექსის ზეპირად დასწავლა.

მხატვრული ნაწარმოებიდან საზეპიროებისა და ლექსის ზეპირად დასწავლასთან დაკავშირებით დღეისათვის საზოგადოებაში არაერთგვაროვანი დამოკიდებულებაა, თუმცა ფსიქოლოგები ამ მოსაზრებებს არ იზიარებენ. მათი თქმით, მეხსიერების განვითარებისთვის საზეპიროების სწავლა სასარგებლოა. ისინი არ ეთანხმებიან იმ მოსაზრებას, რომ საზეპიროები ბავშვისათვის არაფრის მომცემია, პირიქით, ისინი თვლიან რომ ეს მათთვის საჭიროა. „საზეპიროების ცოდნა ბავშვს ეხმარება მეხსიერებისა და მეტყველების განვითარებაში,“ – აცხადებს ერთ-ერთ ინტერვიუში ფსიქოლოგი ნინო ახალაია (<http://fortuna.ge/unda-iswavlebodes-tu-ara-sazepiroebi-jejelavas-maswavlebeli-da-fsiqologi-ar-etankhmebian/>). რაც შეეხება საკითხს, დიდხანს ამახსოვრდებათ თუ არა ბავშვებს დაზეპირებული ტექსტი, ფსიქოლოგს ეთანხმებიან პედაგოგებიც, რომლებიც ამბობენ, რომ „საზეპიროები ბავშვის გონების განვითარებას უწყობს ხელს, ეხმარება მეტყველების დახვეწაში. კითხვაზე – ახსოვთ თუ არა ბავშვებს წლის განმავლობაში ნასწავლი საზეპიროები წლის ბოლოს, ქართული ენის პედაგოგი აღნიშნავს, რომ უმეტეს შემთხვევაში, ამახსოვრდებათ“ (<http://fortuna.ge/unda-iswavlebodes-tu-ara-sazepiroebi-jejelavas-maswavlebeli-da-fsiqologi-ar-etankhmebian/>).

აღნიშნულთან დაკავშირებით ჩავატარეთ ინტერვიუ ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებთან და სტუდენტებთან. მათ ორი მთავარი კითხვა დავესვით: „როგორია მათი მოსაზრება ლექსის დასწავლასთან და საზეპიროსთან დაკავშირებით (რაში ეხმარება ან უშლის ხელს ბავშვს საზეპიროების სწავლა)“ და „დიდხანს ამახსოვრდებათ თუ არა ბავშვებს დაზეპირებული ტექსტი ან ახერხებენ თუ არა შემდგომ მის გამოყენებას“. მასწავლებლების მოსაზრებები ასეთია:

ი. ხ. - ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი: „ლექსის დაზეპირებისას ვითვალისწინებ მოსწავლეთა დამოკიდებულებას, ძალდატანებით შედეგზე ვერ გავალთ, რადგან ასე ნასწავლი ტექსტი მალე ავიწყდებათ, ამიტომაც ვცდები მოსწავლემდე დავიყვანო ლექსის შინაარსი, რათა იგრძნოს და გაითავისოს იგი და საინტერესო გახდეს, მიიღოს მისგან ესთეტიკური ტკბობა, ამის შემდეგ ტექსტი თუ მოცულობით დიდია, იმ საზეპიროებს ვარჩევ, რომელსაც ყველაზე მაღალი მოტივაციით, ხალისით ისწავლის და ცოდნის მომტანიც იქნება მისთვის“. საზეპიროების დასწავლა კი ეხმარება მოსწავლეს, სამომავლოდ გამოიყენოს მოთხრობების, ესეებისა და სხვა მხატვრული ტექსტის დაწერისას, აგრეთვე, ლექსიკური მარაგის გამდიდრებისთვის. დაზეპირებული ტექსტი მალე ავიწყდება, თუ მოსწავლემ ვერ განიცადა ესთეტიკური ტკბობა და ვერც მხატვრული სიტყვის ხიბლი დაინახა. ამიტომაც ის მხოლოდ „ერთი დღისთვის“ გადაიკითხავს. ასე წაკითხული ტექსტი კი მისთვის არაფრისმომცემი იქნება, დროის ამაო ფლანგვაა და ვერც შემდგომში შეძლებს მის გამოყენებას“.

რ. ზ. - ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი - „ლექსის შესწავლის დროს მისი ზეპირად სწავლა უმჯობესი და სასურველია მისი ესთეტიკურად უკეთ აღქმისათვის, მაგრამ არა ყველა ლექსის, მოსწავლეს უნდა ქონდეს არჩევანის საშუალება. მაგალითად ორი ლექსიდან რომელიც მას უფრო მოსწონს, ან ის სტროფები რომლებსაც ის უფრო ლამაზად ჩათვლის. ზეპირად ნასწავლი ლექსი ადვილად ახსენდებათ პარალელების გაკეთებისას, თემების წერისას, დისკუსიისას და ა. შ. მთავარია ეს არ იყოს ზუთხვა და ასობით ლექსის იძულებით დაზეპირება. თუ მოსწავლეს დასაზეპირებელ ტექსტზე მრავალფეროვანი და ეფექტური მეთოდით ვამუშავებთ, მრავალგვარად გავააზრებინებთ, მოვაწონებთ და შევაცვარებთ, მას დიდხანს ემახსოვრება და ნებისმიერ შემთხვევაში შეძლებს ტექსტის პერიფრაზირებას და ამ სახით „გამოყენებას“. რა თქმა უნდა, თუ კონკრეტულ გამოცდაზე ზეპირად არ სთხოვე მას ამ მასალას“.

მ. თ. - ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი: ვფიქრობ აუცილებელია როგორც ლექსის, ასევე სხვადასხვა სახის საზეპიროს დასწავლა, რადგან ეს ეხმარება ბავშვებს მეხსიერების გაუმჯობესებასა და მხატვრული ნაწარმოების საფუძვლიან შესწავლაში. ტექსტის საფუძვლიანი შესწავლისა და საზეპიროს დასწავლის შემთხვევაში ბავშვებს დიდხანს ამახსოვრდებათ ნასწავლი მასალა და საჭიროების შემთხვევაში იყენებენ კიდევ, რამდენიმეწლიანი ინტერვალის შემდეგაც კი.

ნ. გ. - ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი: „ჩემი აზრით, ტექსტის ზეპირად დასწავლა შედეგის მომტანი არ არის, რადგან დაზეპირების დროს ნებისმიერი ტექსტი მოსწავლის თვალში მხოლოდ სიტყვების კორიანტელია და ისინი ყურადღების კონცენტრირებას ვეღარ ახდენენ ტექსტის შინაარსზე. უმჯობესია ტექსტის ძირეული შესწავლა ხდებოდეს შინაარსობრივ-ანალიზურად. ასე უფრო დაამახსოვრდებათ ტექსტი და იოლად შეძლებენ მის გახსენებასაც და პრაქტიკულ გამოყენებასაც თუნდაც მომავალ ყოფა ცხოვრებაშიც“.

ნ. გ. - ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი: „მე არ მიმაჩნია, რომ საზეპიროები არაფრის მომცემია, პირიქით, საზეპიროები მეხსიერებისა და მეტყველების დახვეწას უწყობს ხელს. რა თქმა უნდა, მოსწავლეებმა გააზრებულად, მსჯელობის საფუძველზე უნდა ისწავლონ ნებისმიერი ნაწარმოები, ლექსი თუ პოემა. რაც შეეხება საკითხს - დიდხანს ამახსოვრდებათ თუ არა ბავშვებს დაზეპირებული ტექსტი და ახერხებს თუ არაა შემდგომ მის გამოყენებას, ვფიქრობ, გაუაზრებლად დაზეპირებული ლექსი თუ საზეპირო, რა თქმა უნდა, არაფრის მომცემია მოსწავლეებისთვის, ხშირ შემთხვევაში ბავშვებს წლის განმავლობაში ნასწავლი საზეპიროები წლის ბოლოს არ ახსოვთ, მაგრამ არის შემთხვევები კარგად ნასწავლი საზეპირო ეროვნული გამოცდების დროს თემის დაწერისას ძალიან ეხმარება“.

მ. ზ. - ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი: ჩემი აზრით, დაზეპირების გარეშე ლექსი, ნაწარმოები არის მშრალი (სერიალი, ამბის უბრალოდ გადმოცემა) ლექსის, ნაწარმოების (დოზირებულად) დაზეპირებით სწავლა და ამ საზეპიროების ჩართვით მოყოლა არის ამაღლებული, ყურადსაღები მსმენელთათვის აუდიტორიის დასაპყრობად. დაზეპირებით სწავლა მოსწავლეებს ეხმარება სხვადასხვა უნარის განვითარებაში (ამ დროს ტვინის უჯრედები მოქმედებენ), დაზეპირებით სწავლა და მისი გააზრება გონებას ავითარებს, სულს წმენდს ცუდი აზრებისგან. კარგად დასწავლილი

და გააზრებული საზეპირო არ დაგავიწყდება ცხოვრების ბოლომდე თუ კი მას შეგნებულად გაითავისებ, ის გენმარება ცხოვრებაში სწორი გზა აირჩიო. ვინც უჩივის დაზეპირებული ტექსტის მალე დავიწყებას ე. ი. ის კარგად არ სწავლობს ამ საზეპიროს, არ ითავისებს მის შინაარსს და ამიტომაც ავიწყდებათ. აბა როგორ დაეხმარება ცხოვრებაში გაუაზრებლად დასწავლილი ტექსტი მათ?

ბ. ფ. - ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი: ვფიქრობ, საზეპიროების დასწავლა დოზირებულად საჭიროა. მოსწავლემ უნდა იცოდეს საზეპირო ადგილები, თუმცა ეს არ უნდა იყოს გაუაზრებლად ნასწავლი. მოსწავლეს უნდა ესმოდეს საზეპიროს შინაარსი, ის უნდა იყოს გააზრებული და კარგად ათვისებული. იმ შემთხვევაში თუ მოსწავლეს აქვს პრობლემა დაზეპირებასთან დაკავშირებით მან ლექსის შინაარსი უნდა იცოდეს, მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა თუ რას გვეუბნება პოეტი ლექსით, ან რას და ვის მიუძღვნა ის. რაც შეეხება ნასწავლის დამახსოვრებას, ეს არის ინდივიდუალური. ხშირად ზეპირად ნასწავლი ტექსტი ადამიანებს მთელი ცხოვრების მანძილზეც კი ამახსოვრდებათ.

როგორც მასწავლებელთა ჩვენს მიერ მოყვანილი მოსაზრებებიდან ჩანს, საზეპიროებისადმი მასწავლებელთა დამოკიდებულება პოზიტიურია. ჩვენს მიერ ზემოთ მოყვანილ თითქმის ყველა შემთხვევაში მასწავლებლები ხაზს უსვამენ საზეპიროების საჭიროებასა და მნიშვნელობას, თუმცა აქვე ამ პროცესის გონივრული ორგანიზების აუცილებლობაზეც საუბრობენ.

ამ საკითხთან დაკავშირებით დავინტერესდით სტუდენტების მოსაზრებებითაც და ინტერვიუს დროს მათ ასეთი შეკითხვა დავუსვით: „სკოლაში სწავლის დროს რა ადგილი ეჭირა საზეპიროებს და სად და როდის გამოიყენეს (ანუ გამოადგათ თუ არა) ნასწავლი საზეპიროები“. სტუდენტების პასუხები ასეთია:

ა. ა. - სტუდენტი: „საზეპიროებს რთულად ვსწავლობდი ყოველთვის, მაგრამ ამის გამო ორიანი არ დამიმსახურებია, რადგან მთავარი ის იყო, გამეაზრებინა ლექსი და არსს ჩავწვდომოდი. ვაღიარებ, რომ საზეპიროები გამომდგომია მაგალითის მოსაყვანად ან ვინმეს მიმართ სიტბოს გამოსახატად. გულახდილი ვიქნები და რამდენჯერმე თავის გამოსაჩენადაც კი გამომიყენებია. გამოცდებს რომ ვაბარებდი, იქ კი იყო მოცემული საზეპიროები, არ მიმაჩნია სწორად ის გადაწყვეტილება, რომ არ უნდა იყოს საზეპიროები, რადგან ის, ჩემი აზრით, გონებას აფხიზლებს, ავარჯიშებს და სულს ალამაზებს“.

გ. დ. - სტუდენტი: „სკოლაში საზეპიროები ხშირად გვქონდა, ძირითადად ლექსებში. გამომადგა ეროვნულ გამოცდებზე და სამწუხაროდ სხვაგან არსად არ გამომიყენებია. შესაძლოა ცხოვრებისეული მოვლენების შედეგად გამოვიყენო და სხვა სფეროში არა“.

ხ. ჩ. - სტუდენტი: „საზეპიროების სწავლა აუცილებელია მოსწავლისთვის, რადგან შემდგომში მან დამოუკიდებლად თავისუფალი თემის თუ სხვა ტიპის წერისას დაუბრკოლებლად მოიყვანოს მაგალითები. მაგალითად, წერდე თემას „ვეფხისტყაოსანზე“ და არ გამოიყენო საზეპიროები, რომელიც თემას ესაბამება, ეს იგივეა, რომ თემა წერო სათაურის გარეშე. ასევე, ის შემდგომში ეხმარება საჯარო გამოსვლისას თუ პრეზენტაციის დროს საკითხის უკეთესი წარმოჩენისთვის. მოიყვანოს რომელიმე

მწერლის გამონათქვამი, რომელიც მოახდენს უფრო ეფექტურობას და ამით მას შეუძლია უკეთესად წარმოაჩინოს თავისი თავი და შესაძლებლობები საზოგადოების წინაშე“.

ქ. უ. - სტუდენტი: „როგორც სკოლაში, ასევე უნივერსიტეტში სწავლის დროს მაქვს საზეპიროების დასწავლის შემთხვევები. პირადად მე არ მიჭირს, თუმცა ზოგადად ადვილი არაა. კარგია საზეპიროებისა და ლექსების დასწავლა იმ გაგებით, რომ მეხსიერება, გონება, აზროვნება ვარჯიშდება. თუმცა ყოველთვის ვერ ხდება მისი ზუსტად გახსენება. პრინციპში, რომ გითხრათ, მე პირადად სპეციალობიდან გამომდინარე, გამომადგა, თუმცა ზოგადად ხშირად ვერ იყენებენ და ტყუილად წვალობენ ბავშვები.“

ნ. ზ. - სტუდენტი: „მე პირადად არ ვსწავლობდი თავის დროზე საზეპიროებს და ბევრიც არაფერი დამიკარგია. მხოლოდ ერთიან ეროვნულ გამოცდაზე დამჭირდა და იქაც რაღაცნაირად მოვახერხე. ვისაც შეუძლია, ისწავლოს, ვისაც არა - თავი უნდა დაანებონ“.

კ. ა. - სტუდენტი: „ვეფიქრობ არის საგნების ნაწილი, რომელსაც საზეპიროების გარეშე ვერ ისწავლი. დოზირებულად უნდა ისწავლებოდეს, მაგრამ ამ საზეპიროების გამო ბავშვს საგანი არ უნდა გააძულონ. განსაკუთრებით საჭიროდ მიმაჩნია ლექსები. ელემენტარულად, „ვეფხისტყაოსნის“ რამდენიმე სტროფი მაინც როგორ არ უნდა იცოდეს ადამიანმა? აუცილებლად უნდა ისწავლოს ყველამ. უბრალოდ ისაა, რომ თუ საჭიროება აქვს გამოყენების, დიდხანს იმახსოვრებს, თუ არ გამოადგება, მალე ავიწყდება“.

როგორც ვხედავთ, მასწავლებლებისაგან განსხვავებით, არაერთგვაროვანია საზეპიროებისადმი სტუდენტთა დამოკიდებულება: მათი ნაწილი თვლის, რომ საზეპიროები არაფერში გამოდგომია, ნაწილი კი მიიჩნევს, რომ საზეპიროების გარეშე თავისუფალი თემისა და სხვა ტიპის წერიტი დავალების დაწერა გაუჭირდება ადამიანს. ისინი ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ საზეპიროები ეროვნულ გამოცდების დროს თემის დაწერისას ძალიან დაეხმარა მათ, თუმცა ციტატების გახსენება უჭირთ.

რაც შეეხება თავად მოსწავლეებს, მათი ნაწილი ამბობს, რომ საზეპიროების სწავლა უჭირთ.

მოთხრობის კითხვა-გარჩევა. დაწყებითი კლასების ქართული ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელოებში მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს საბავშვო მოთხრობებს მოთხრობის წაკითხვამდე საჭიროა წინასწარი მუშაობის ჩატარება. „წინასწარი მუშაობა“ ამ შემთხვევაში შესავალი საუბრის ჩატარებას ნიშნავს. ამან ნიადაგი უნდა მოამზადოს მოთხრობის წასაკითხავად, განაწყოს მოსწავლეები, ინტერესით წაიკითხონ მოთხრობა; ამიტომ შესავალ საუბარში მასწავლებელმა თავისი ენით არ უნდა გადმოსცეს მოთხრობის შინაარსი. შინაარსის წინასწარი გადაცემით შენელებული მოთხრობის წაკითხვის ინტერესი. გარდა ამისა, შესავალ საუბარში უნდა აიხსნას

წასაკითხი ტექსტის ზოგიერთი უცნობი სიტყვა და გამოთქმა, რაც გააადვილებს როგორც ტექსტის გამომეტყველებით წაკითხვას, ისე მისი შინაარსის გაგებას.

შესავალი საუბრისთვის შეიძლება გამოყენებულ იქნეს წასაკითხ მასალასთან თემატიკურად მახლობელი სურათი ან მოთხრობა განვლილი მასალიდან, რაიმე შემთხვევასთან დაკავშირებული შთაბეჭდილება ან პირადი განცდები და სხვ.

კითხვის მეორე მომენტია მოთხრობის წაკითხვა მასწავლებლის მიერ. აქ გასათვალისწინებელია შემდეგი: როგორი მოცულობისაა მოთხრობა - თუ იგი მცირე მოცულობისაა, პირველად მას მასწავლებელი თავიდან ბოლომდე კითხულობს, შემდეგ 1-2 მოსწავლე წაიკითხავს, შემდეგ კი - ნაწილ-ნაწილ წაიკითხავენ. წაკითხვის პროცესში დამუშავდება შინაარსი და შინაარსის გაგების მიზნით აიხსნება ზოგი უცნობი სიტყვა და მხატვრული გამოთქმა. ასეთი პატარა მოთხრობა საკმაოდ ბევრია ქართული ენის სახელმძღვანელოებში. თუ მოთხრობა ვრცელია, კითხვა-გარჩევა რამდენიმე გაკვეთილის განმავლობაში გაგრძელდება. პირველ გაკვეთილზე წაიკითხება რამდენადმე დასრულებული პირველი ნაწილი, მეორე გაკვეთილზე წაიკითხება რამდენადმე დასრულებული მეორე ნაწილი და ა. შ. ამ ნაწილების მეორედ წაკითხვის პროცესში გაირკვევა თითოეული ნაწილის შინაარსი და შინაარსის გასარკვევად მოსწავლეებთან ერთად აიხსნება ზოგიერთი უცნობი სიტყვა და მხატვრული გამოთქმა.

ტექსტის ნაწილ-ნაწილ წაკითხვის პროცესში აიხსნება ზოგიერთი (და არა ყველა) უცნობი სიტყვა და მხატვრული გამოთქმა, ვინაიდან ბევრი რამ მოსწავლეთათვის ისედაც გასაგები გახდება მასწავლებლის გამომეტყველებითი კითხვის შედეგად, ნაწარმოების შინაარსის პირველადი მთლიანი აღქმისას. შემდეგ მასწავლებელი დასვამს რამდენიმე კითხვას, რომლებზედაც მოსწავლეები გასცემენ პასუხს. ამ შემთხვევაში შეიძლება პასუხისათვის მასწავლებელმა დაავალოს მოსწავლეებს, მონახონ სათანადო ადგილი ტექსტში და წაიკითხონ, ან ჯერ თავისი სიტყვებით გასცენ პასუხი და თავისი აზრის განსამტკიცებლად მოიყვანონ ადგილები ტექსტიდან (ნებისმიერად ან მასწავლებლის მითითებით). ეს ეტაპი ტექსტის შინაარსის გახსნისა და ძირითადი აზრების გაგების ეტაპია, ამიტომ დიდი დაკვირვებაა საჭირო რამდენიმე მნიშვნელოვან მომენტზე: მოსწავლეთა ყურადღება უნდა გამახვილდეს სიუჟეტის განვითარებაზე, მოთხრობის გმირებზე, მოთხრობის პირველხარისხოვანი და მეორეხარისხოვანი საკითხების დაჯგუფებაზე, მოქმედ პირთა ხასიათებსა და ქცევებზე, მოქმედების სიტუაციაზე, მხატვრული გამოსახვის საშუალებებზე (შედარებაზე, ეპითეტ-

ზე, მეტაფორაზე...). მხატვრული ადგილების შინაარსის გახსნაზე, იდიომატურ გამოთქმებზე. შინაარსობრივი ანალიზის შემდეგ დგება შინაარსის გეგმა, რისთვისაც პირველ რიგში წაიკითხება ტექსტის ერთი გარკვეული მონაკვეთი, რომელიც ნაწარმოების ლოგიკურად დასრულებულ პატარა ნაწილს წარმოადგენს და მას შინაარსის მიხედვით დაერქმევა სახელი ან ისეთი კითხვა შემუშავდება, რომლის პასუხსაც ლოგიკურად დასრულებული ნაწილის შინაარსი წარმოადგენს. ასე შედგება გეგმის სხვა პუნქტებიც მოთხრობის სხვა ნაწილებზე.

გეგმის შედგენის შემდეგ რიგ შემთხვევაში ტარდება შერჩევითი კითხვა მოთხრობაში გატარებული აზრების უკეთ გასაცნობიერებლად და ამ გეგმის მიხედვით გადმოიცემა შინაარსი. ამის შემდეგ მასწავლებლის განმაზოგადებელი კითხვების მიხედვით გამოაქვთ საერთო დასკვნები მოთხრობაში გატარებული აზრების შესახებ.

მოთხრობის შინაარსიდან სათანადო დასკვნების გამოტანის შემდეგ ტარდება ტექსტის გამომეტყველებითი კითხვა – გამომეტყველებით კითხვაში მოსწავლეთა გასავარჯიშებლად. გამომეტყველებით კითხვაში ვარჯიშს შეიძლება სპეციალური გაკვეთილიც დაეთმოს. შემდეგ გაკვეთილზე გადმოიცემა შინაარსი და ჩატარდება წერა თემასთან დაკავშირებით.

ზღაპრის კითხვა-გარჩევა. ზღაპარიც ზოგადად ისე დამუშავდება, როგორც მოთხრობა. განსხვავება მოთხრობასა და ზღაპარს შორის თვალსაჩინოა. მოთხრობას თავისი ავტორი ჰყავს, ზღაპარი კი უმეტეს შემთხვევაში ხალხური შემოქმედების ნიმუშია და ზეპირად ვრცელდება თაობიდან თაობაზე, თუმცა ზღაპარს ხშირად მწერლებიც ქმნიან. ზღაპარი, მითი თავისთავად ასახავს სიმულაციურ ელემენტებს, უფრო მძაფრადაც კი, ვიდრე უშუალოდ ტექსტი, როგორც გამონაგონი. ავტორი სრულიად მოწყვეტილია რეალობას, მაგრამ რაკი ათვლის წერტილსმინც ის წარმოადგენს, ანუ არეკვლა მისი ზედაპირიდან ხდება, შეუძლებელია უგულებელვყოთ მასთან ინტერტექსტუალური კავშირის საფუძველზე ჩამოყალიბებული ჰიპერრეალობა, რომელიც ავტორისეულ ღირებულებებზეა პროეცირებული (ტალიაშვილი: 2010). ხალხური ზღაპრების დიდი ნაწილი დღეისათვის უკვე ჩაწერილია და წერილობითაც ვრცელდება.

ზღაპრები შეტანილია დაწყებითი კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში და ისინიც ისე ისწავლება, როგორც სხვა საკითხავი მასალა. ზღაპარში ყოველ-

თვის რაღაც ამბავია გადმოცემული, მაგრამ ამ ამბავში სინამდვილე არაპირდაპირაა გამოხატული. ზღაპარში მხატვრულადაა წარმოდგენილი ადამიანის ადრინდელი შეხედულებები გარე სინამდვილეზე. მოქმედ პირებად ადამიანების გვერდით ძირითადად გამოყვანილია ცხოველები, ფრინველები, ფანტასტიკური არსებები, რომლებიც ადამიანების მსგავსად მოქმედებენ, მაგრამ რიგ შემთხვევაში არაადამიანურ თვისებებსაც ავლენენ, ახდენენ სასწაულებს და სხვა. თუმცა ამ თვისებებსა და მოქმედებებს, მიუხედავად იმისა, გამოგონილია, კავშირი აქვთ რეალურ სინამდვილესთან, ადამიანის ფიქრსა და გრძნობასთან, მის შრომა-საქმიანობასთან.

ზღაპარში ხალხის ფანტაზიის ძალის საშუალებით დაჯგუფებულია კეთილი და ბოროტი არსებანი, რომლებიც ებრძვიან ერთმანეთს და ამ ბრძოლებში საბოლოოდ კეთილი ძლევს ბოროტს. „ბავშვობაში ფანტაზია არის უპირატესი თვისება და ძალა სულისა, მთავარი მამოძრავებელი და პირველი შუამავალი ბავშვის სულსა და მის გარეთ მყოფ რეალურ სამყაროს შორის. ბავშვი არ თხოულობს დიდაქტიკურ დასკვნებს, დამტკიცებებს, ლოგიკურ თანამიმდევრობას; მას სჭირდება სახეები, საღებავები და ბგერები. ბავშვს არ უყვარს განყენებული იდეები და მას სჭირდება პატარა ისტორიული მოთხრობები, ზღაპრები... შეხედეთ, რა ძლიერი მისწრაფება აქვთ მათ ყოველი ფანტასტიკურისადმი, როგორი სიხარბით უსმენენ ისინი მოთხრობებს მთვლემარე აჩრდილებზე, ჯადოსნებზე“ (რამიშვილი 1987:223).

ზღაპარი თემატიკურად მრავალგვარია და გონების გამჭრიახობის იშვიათ მაგალითებს, დადებით და უარყოფით მორალს იძლევა. ზღაპრებში ამბები უმეტესად ხალხური ენითაა გადმოცემული და წამკითხველი თუ მომსმენი უშუალოდ ეცნობა ხალხური ლექსიკის, ფრაზეოლოგიის, ქცევების სისადავეს, მოქნილობას, გამომხატველობითი ძალის სიდიადესა და უშუალობას. და ყოველივე ამას კი არ ეცნობა მხოლოდ, არამედ ზღაპრის მიმზიდველი, ემოციური შინაარსის ძლიერი ზემოქმედების შედეგად ადვილად ეუფლება და იყენებს კიდევ საკუთარი აზრებისა და განცდების გამოსახატავად.

ზღაპარი ამდიდრებს მოსწავლის ფანტაზიას, უვითარებს მას წარმოსახვის უნარს, აზროვნებასა და მეტყველებას, აწრთობს მორალურად. ყოველ ზღაპარში არის სინამდვილის ელემენტი: „თუ თქვენ ისე მიაწოდებთ ბავშვებს ზღაპარს, რომ მასში მაღალი და კატა ადამიანის ენაზე არ ილაპარაკებენ, ისინი არ დაინტერესდებიან“. ზღაპარში სინამდვილე ალეგორიულადაა წარმოდგენილი. ფრინველებისა და ცხოველთა

სამყაროსთან ბავშვები ახლოს არიან და მათი ადამიანისმაგვარი ქცევები ალაფრ-
თოვანებს მათ.

გარდა აღნიშნულისა, ზღაპარი საუკეთესო მასალაა გამომეტყველებითი კი-
თხვის უნარისა და მოსწავლეთა მეტყველების გასავითარებლად.

ზღაპარს ჯერ მასწავლებელი კითხულობს გამომეტყველებით. ერთი წაკითხვის
შემდეგ იგი დასვამს ორიოდ საკონტროლო კითხვას, მეორედ კი მოსწავლეები ნაწილ-
ნაწილ წაკითხავენ. მოსწავლეები ზღაპარს სწავლობენ როგორც საკლასო, ისე კლას-
გარეშე კითხვის გზით. ზღაპრის კითხვას შეიძლება წინ უძღოდეს სათანადო სუ-
რათების ჩვენება, ან კიდევ შესავალი საუბარი, რაც მოსწავლეებს დაეხმარება ზღაპრის
შინაარსისა და მასში გამოხატული შეგონების, მორალის გაგებაში. ზღაპრის სწავ-
ლების დროს განსაკუთრებული ყურადღების გამახვილებაა საჭირო მის ფორმასა და
ენაზე.

იგავ-არაკის კითხვა-გარჩევა. ალეგორიული ფორმის დიდაქტიკური ხასიათის
მცირე მოცულობის სიუჟეტური ნაწარმოებია, რომელშიც ალეგორიული ფორმით
მოცემულია მორალური დარიგებანი. იგავ-არაკი შეიძლება იყოს როგორც პროზის სა-
ხით (მაგ., სულხან-საბა ორბელიანის იგავ-არაკები), ისე ლექსად (მაგ., ი. კრილოვის).
მის სწავლებას უდიდესი შემეცნებითი და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს. I-VI
კლასების მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებში მრავლადაა წარმოდგენილი ეზო-
პეს, კრილოვის, სულხან-საბას იგავ-არაკები. მათში მოცემულია ცხოველები: მელია,
მგელი, ლომი, დათვი და სხვები, რომლებიც ავლენენ ადამიანის თვისებებს: მელია
უმეტესად ცბიერის, დათვი – ბრიყვის, კურდღელი – მშიშარას როლშია და სხვ. დამო-
კიდებულება ამ ცხოველებს შორის ადამიანთა ურთიერთობის მსგავსია, ქცევები
ადამიანთა ქცევების მაგვარია... მოქმედებენ ცხოველები – იგულისხმება ადამიანთა
მოქმედებანი. ბოლოს მოცემულია ამ ურთიერთობისა და მოქმედების შეფასება, ე. ი.
იგავ-არაკის დედააზრი, იგავ-არაკიდან გამომდინარე მორალი;

„იგავ-არაკების სწავლებისას მოსწავლეები პირველ რიგში მათ რაობაში უნდა
გავარკვიოთ და უნდა მივახვედროთ, რომ მათში ალეგორიულად, შეფარვით გადმო-
ცემულია სიბრძნე, დარიგება, რომლითაც უნდა ვიხელმძღვანელოთ ცხოვრებაში. ე. ი.
იგავ-არაკის სწავლებისას არსებითია მისი დიდაქტიკის წვდომა და გაცნობიერება.
მთავარია, მასწავლებელმა სწორად მიიტანოს ეს ზნეობრივი კრედო მოსწავლეებამდე
(მაღლაკელიძე 2013:83).

ძველად სოციალური უსამართლობისა და საზოგადოებაში დამკვიდრებული ამორალური ქცევების (ქურდობის, ტყუილის, მექრთამეობის, ცბიერების, ღალატის, მლიქვნელობის, სიძუნწის, უმადურობის, დამცირების...) წინააღმდეგ ხალხი და მეი-გავე მწერლები შენიღბულად, ფარულად, გადაკრულად გამოხატავდნენ თავიანთ აზ-რებს. იგავ-არაკებში ალეგორიულად, მაგრამ უაღრესად მკვეთრადაა გამოხატული საზოგადოების უარყოფითი მოვლენები. იგავ-არაკის ლექსიკა-ფრაზეოლოგია ხალ-ხურია, სტილი ლაკონური და სადა, ამიტომ იგავ-არაკები მოსწავლეთა მეტყველების განვითარების საუკეთესო საშუალებას წარმოადგენენ.

იგავ-არაკი მუშავდება ისე, როგორც სხვა სიუჟეტური მხატვრული ნაწარმოები. თუ იგავ-არაკი ლექსის სახითაა, რიგ შემთხვევაში მისი დაზეპირებაც ხდება.

იგავ-არაკის კითხვა-დამუშავების თანმიმდევრობა სქემის სახით ასე წარმოგვი-დგება:

- იგავ-არაკს ჯერ მასწავლებელი კითხულობს გამომეტყველებით;
- შემდეგ წაიკითხავს კითხვაში გაწაფული ორი მოსწავლე;
- ხდება ტექსტის ნაწილ-ნაწილ დამუშავება და დამახასიათებელ ადგილებზე ყურადღების გამახვილება; აიხსნება უცნობი სიტყვები და გამოთქმები;
- შედგება გეგმა; ამ გეგმის მიხედვით გადმოიცემა შინაარსი და გაირჩევა, მი-იგნება მორალი, გამოიტანება დედააზრი;
- ტარდება განმეორებითი კითხვა გამომეტყველებით კითხვაში გასარჩევად; ამისათვის ეწყობა როლებად კითხვა;
- საშინაო დავალებად მიეცემათ შინაარსის გადმოცემა, ენობრივი და იდეურ-მხატვრული გარჩევა;
- ჩატარდება წერა.

ანდაზების, გამოცანების, აფორიზმების კითხვა-გარჩევა. დაწყებითი კლასების თული ენის სახელმძღვანელოებში ამა თუ იმ ნაწარმოების ბოლოს ხშირად ვხვდებით ანდაზას, გამოცანას ან აფორიზმს. ეს შემთხვევითი არაა. ისინი ეხმარებიან მკითხველს ტექსტის შინაარსისა და მისი დედააზრის აგებაში. „ანდაზებში ხალხს სურათოვნად, სხარტად და გონებამახვილურად გამოხატული აქვს თავისი შეხედულებანი მოვლენებზე. ანდაზა ხალხის სიბრძნისა და მაღალგონიერების ნიმუშია. ფრაზის უდიდესი ეკონომია, აზრის სიღრმე და მოქნილობა – აი რა არის ანდაზისათვის დამახასიათებელი“ (რამიშვილი 1987:225).

ანდაზას აქვს როგორც საგანმანათლებლო, ისე აღმზრდელობითი მნიშვნელობა. მასში თითქმის ყოველთვის არის ისეთი რამ, რაც ბავშვმა უნდა გაიგოს. როგორც ამბობენ, იგი წარმოადგენს ბავშვისათვის წარმოადგენს პატარა გონებრივ ამოცანას, რომელიც სრულად შეესაბამება მის შესაძლებლობებს.

საინტერესო მოსაზრებები აქვს გამოთქმული ანდაზების რაობის, წარმოშობისა და მნიშვნელობის შესახებ იაკობ გოგებაშვილს. იგი წერს: „ანდაზები არიან ხალხისაგან მოგონებული თავისი ბავშვობის, სიყმაწვილის დროსა, როდესაც შექმნა მან ზღაპრები, არაკები, ლექსები, გამოცანები, ლეგენდები და სხვა ნაწარმოები თავისი ბუნებრივი ფანტაზიისა, გონებისა, როგორც ნაყოფი სიყმაწვილისა; ყველა ეს ჩინებულს მასალას წარმოადგენს ბავშვისათვის... იგინი არიან გამოთქმული მშვენიერი, უნაკლო ხალხური ენით და როგორც ლექსიკონით, ისე სინტაქსით სამაგალითო საკითხავს წარმოადგენენ. ყველა ანდაზა შედგება ერთი ან ორი წინადადებებისაგან, რომლის წაკითხვა ბავშვს ისევე ეადვილება, როგორც უბრალო ფრაზისა“ (რამიშვილი 1987:226).

ანდაზას ხშირად ვიყენებთ ზეპირსა და წერით მეტყველებაში. იგი აფერადებს, ცხოველმყოფელობას მატებს ადამიანის აზრებს. ანდაზებში ადამიანთა დადებითი და უარყოფითი თვისებებისა და ქცევების სათანადო შეფასებაა მოცემული. უარყოფითი გაკიცხული, დადებითი დადებითი კი - შექებულია და მოწონებული.

შენიშნულია, რომ მასწავლებლები იშვიათად მიმართავენ ანდაზების კითხვა-გარჩევას, ხშირად მარტო იმით კმაყოფილდებიან, რომ მიუთითონ მოსწავლეებს ანდაზის დასწავლის შესახებ. ანდაზა კლასში უნდა აიხსნას მასწავლებლის ხელმძღვანელობით იმ ნაწარმოების გარჩევისას, რომელსაც იგი ახლავს.

ანდაზა უმეტესად ნაწარმოების გარჩევის დასასრულს, დასკვნის, დედააზრის გამოტანისას აიხსნება, თუმცა შეიძლება შესავალ საუბარშიაც გაირჩეს (თუ ნაწარმოების აზრის გაგება ამის გარეშე ძნელია).

ი. გოგებაშვილის „მჩხავანა კატას“ ახლავს ასეთი ანდაზა: „მჩხავანა კატა თავგს ვერ დაიჭერსო“. მოთხრობის დედააზრიც სწორედ ეს ანდაზაა. მოთხრობის წაკითხვა-გარჩევის შემდეგ სრულიად არ გაძნელდება ანდაზის აზრის გაგება. გაირჩევა ასე: – წაიკითხეთ ანდაზა: როგორი კატა იგულისხმება ამ ანდაზაში? (პასუხი: მჩხავანა კატა). მჩხავანა კატა თავგს ვერ დაიჭერს. ი. გოგებაშვილის „თავნება თავგში“ მოთხრობილია იმის შესახებ, რომ ერთმა ახალგაზრდა (გამოუცდელმა და თავნება) თავგმა იმ მხარეს

დაიწყო მიწის თხრა, საითაც საშიში იყო. იგი დარწმუნებული იყო, რომ ქონს მიაგნებდა. გამოცდილმა თავგებმა გააფრთხილეს: „მანდეთკენ მიწის თხრას თავი დაანებე, თორემ ქონის მაგივრად კატას გამოთხრი და დაილუპებო“. თავგმა არ დაუჯერა მათ და მართლაც კატას ჩაუვარდა კლანჭებში. ამ ტექსტის ბოლოში ასეთი ანდაზაა, „თავგმა თხარა, თხარაო, კატა გამოთხარაო“. ტექსტის წაკითხვა-გარჩევის შემდეგ და წაკითხვამდეც შეიძლება მოსწავლეებს დავუსვათ ასეთი კითხვა: „რომელი ანდაზა გაგიგონიათ ასეთი თავგის შესახებ? მოსწავლეებს თუ ეს ანდაზა გაგონილი აქვთ, აუცილებლად დაასახელებენ, თუ არა, მასწავლებლის მითითებით წაკითხვენ და გაარჩევენ მას შემდეგი კითხვის მიხედვით: როგორ გესმით ამ ანდაზის აზრი?

რაც შეეხება გამოცანებს, მათი გამოცნობა საუკეთესო გონებრივი სავარჯიშოა, მაგრამ გარდა ამისა, მათი გარჩევა ნაწარმოების დედააზრის გაგების კარგი საშუალებაა; სწორედ ამ მიზანს ემსახურება ზოგიერთ მხატვრული ნაწარმოების ბოლოს მოცემული გამოცანები.

გამოცანა ხალხის გონებამახვილობის, შორსმჭვრეტელობის, მაღალი გონიერების იშვიათი ნიმუშია. გამოცანების გამოცნობა-გარჩევას აქვს როგორც საგანმანათლებლო, ისე აღმზრდელობითი მნიშვნელობა.

გამოცანების გამოცნობას დიდი ხალისითა და ინტერესით ეკიდებიან მოსწავლეები. გამოცანაში მოცემულია საგნის ან მოვლენის რამდენიმე ნიშანი და ამ ნიშნების საშუალებით უნდა გამოვიცნოთ ის. მოსწავლეები უნდა შევაჩვიოთ გამოცანების გამოცნობის ხერხებს.

ლექსის „მკვეხარა მამალი“ ლექსის ბოლოს მოცემულია გამოცანა: „თავს –ხერხი, ბოლოს – ნამგალი“; მოსწავლეებს უნდა ავუხსნათ ამ ლექსთან დაკავშირებით მამლის გარეგნობა: მამალს ტანზე ბუმბული აქვს, თავზე – ბიბილო; აქვს გრძელი მოხრილი ბოლო, ფეხზე კი – დეზები. როცა მოსწავლეებმა მამლის გარეგნობა იციან, აღარ გაუძნელდებათ ამ გამოცანის გამოცნობა. გამოსაცნობად მასწავლებელი ასეთ კითხვებს დასვამს: „მამალს როგორი ბიბილო აქვს?“, „როგორი ბოლო აქვს?“... მაშასადამე, გამოცანაში მოცემულია მამლის გარეგნობის ორი ნიშანი: ხერხისებური ბიბილო და ნამგლისებური ბოლო; ეს ორი ნიშანი სრულიად სავარისია იმისათვის, რომ გამოცანაში მამალი გამოვიცნოთ. როცა მოსწავლეები მასწავლებლის დახმარებით გამოიცნობენ რამდენიმე გამოცანას, შემდეგ აღარ გაუჭირდებათ მათი დამოუკიდებლად გამოცნობა.

აფორიზმები ანუ ბრძნული აზრები ზოგჯერ ახლავს სხვადასხვა კლასის საკითხავ ტექსტებს. ისინი აღრმავებენ და ნათელს ჰფენენ ტექსტის შინაარსს, აზოგადებენ მთავარ აზრებს, ხელს უწყობენ ნაწარმოებიდან დედააზრის გამოტანას.

დ. მეგრელის მოთხრობას „ქინაქინა“ ახლავს დ. გურამიშვილის აფორიზმი: „თუ კაცსა ცოდნა არა აქვს, გასტანჯავს წუთისოფელი“. მოთხრობის შინაარსობრივ-მხატვრული დამუშავების შემდეგ გაირჩევა აფორიზმის მნიშვნელობა – რად გასტანჯავს ადამიანს წუთისოფელი, თუ ცოდნა არა აქვს – და გაირკვევა ისიც, თუ რა ლოგიკური კავშირი აქვს ამ აფორიზმს მოთხრობის შინაარსთან.

დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოებში მოცემული თითოეული აფორიზმი ლოგიკურ კავშირშია იმ ტექსტის შინაარსთან, რომელსაც ახლავს. ისინი სათანადო გარჩევის შემდეგ უნდა დაიხეპირონ მოსწავლეებმა და გამოიყენონ ზეპირ და წერით მეტყველებაში.

ამრიგად, ანდაზები, გამოცანები და აფორიზმების სწავლებას დიდი მნიშვნელობა აქვს, რამდენადაც ისინი არა მხოლოდ ალამაზებენ და უფრო გამომსახველს ხდიან მეტყველებას, არამედ ხელს უწყობენ აზროვნების უნარის განვითარებას. მათ, ამავე დროს, დიდი აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო მნიშვნელობაც აქვთ. ანდაზებზე, გამოცანებსა და აფორიზმებზე მუშობას მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავთ, აგრეთვე, დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში (ქართული ენა და ლიტერატურა, I- VI კლასი). ამდენად, მეტყველებაში ანდაზების, გამოცანებისა და აფორიზმების გამოყენებას მოსწავლეები ადრეული ასაკიდანვე უნდა მივაჩვიოთ.

III თავი. დაწყებით კლასებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის საშუალებით მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების კვლევა

§1. ბავშვებში ცნებითი და ლოგიკური აზროვნების, მსჯელობისა და დასკვნის უნარის განვითარება (II-IV და V-VI კლასებში)

აზროვნება, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, არის შემეცნებითი ფსიქიკური პროცესი, რომლის საშუალებითაც ხდება მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებისა და მიმართების დამყარება, გარე სამყაროს მოვლენებსა და ობიექტებს შორის. ბავშვის შემეცნებითი აქტივობა და ცნობისმოყვარეობა მიმართულია გარემოს შემეცნებაზე. აზროვნება უშუალოდაა დაკავშირებული მეტყველებასთან. რაც უფრო მაღალია ბავშვის გონებრივი აქტივობა, მით უფრო ბევრ და მრავალფეროვან კითხვას სვამს იგი (ეს რა არის? ვინ არის? რატომ? რისთვის? რისგან? ვის? და ა. შ.). როგორც წესი, კითხვის დასმისას უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვები წარმოიდგენენ რეალურ სიტუაციას. აზროვნების ფორმას, რომლის დროსაც ამოცანის გადაწყვეტა ხორციელდება შინაგან ფორმატში, აღქმისა და წარმოდგენის საფუძველზე, ეწოდება თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნება. სწორედ, აზროვნების ეს ფორმაა დამახასიათებელი უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის. ბავშვებს უჭირთ სიტყვიერად გამოთქმული აზრის გაგება, თუ მას არ აქვს თვალსაჩინო დასაყრდენი. რა თქმა უნდა, ამ ასაკის ბავშვს შეუძლია ლოგიკური აზროვნებაც, მაგრამ ბავშვი უფრო მგრძნობიარეა ისეთი სწავლებისადმი, რომელიც ეყრდნობა თვალსაჩინოებას. „ფსიქოლოგიაში ცნობილია, რომ 7-9 წლის ასაკამდე ბავშვს თითქმის არ ძალუძს გონებაში ჩუმად აზროვნება. მისთვის დამახასიათებელია გონებაში წარმოდგენა და ზეპირი მსჯელობა ხმამაღლა ან ბუტბუტით ან ჩურჩულით, მაგრამ გამეტყველებული. თუ ბავშვს უშუალო აღქმით არა აქვს შეგრძნებული საგანი, მოვლენა, ის გონებაში შესაბამის სურათს ვერ წარმოადგენს და მასზე ვერც იმსჯელებს“ (მეგრელაძე 2009:23).

6-8 წლის ასაკის ბავშვი ძირითადად დამკვირვებელია. მართალია, პირველკლასელი ძალიან დაკვირვებულია, მაგრამ მას არ ესმის ყველაფერი, რასაც ხედავს, ვინაიდან მისი ინტელექტუალური შესაძლებლობები ჯერ კიდევ არ არის სრულყოფილი. უფროსებმა შეიძლება გადააფასონ მისი ინტელექტუალური შესაძლებლობები იმის გამო, რომ ბავშვი ხშირად ამჩნევს ისეთ დეტალებს, რასაც არ აქცევენ ყურადღებას მოზრდილები. პირველკლასელი აზროვნებს „აქ“ და „ეხლა“ კატეგორიებით. უჭირს დროის, სივრცის და რიცხვის გაგება. მას შეუძლია ახალი მასალა აითვისოს, თუკი იგი

დაკავშირებული იქნება, მისთვის ნაცნობ ინფორმაციასთან. ამიტომ, პედაგოგმა კარგად უნდა იცოდეს, თუ რა იცის ბავშვმა და დააკავშიროს ახალი ცოდნა - ძველთან.

9-11 წლის ბავშვი უფრო მკვლევარია. ამ ასაკის ბავშვიც ასევე კარგი დამკვირვებელია, მაგრამ უფრო ყურადღებით აკვირდება და ლოგიკურად აზროვნებს, სვამს ბევრ კითხვას და შეუძლია თვითონ იპოვოს მათზე პასუხი, უყვარს კოლექციების შეგროვება და შესაბამისად, აგროვებს ყველაფერს, მისთვის მნიშვნელოვანია რაოდენობა და არა ხარისხი. 11 წლამდე ის არ აკეთებს თავისი კოლექციის კლასიფიკაციას (თუ რა თქმა უნდა, მას ამაში უფროსი არ დაეხმარა). პედაგოგმა ბავშვის ეს თვისება შეიძლება გამოიყენოს საგანმანათლებლო მიზნით. ბავშვი ხდება უფრო დაკვირვებული, ხოლო კოლექციის განხილვისას ან გაცვლისას, კი უმჯობესდება პიროვნებათშორისი ურთიერთობები. ბავშვს უყვარს იმის გამოკვლევა, რაც მისთვის უცნობია. ამ ასაკში მას უკვე ესმის მიზეზ-შედეგობრივი დამოკიდებულება, აქვს დროის (ქრონოლოგიური და ისტორიული განცდა), სივრცის, ადგილმდებარეობის, მანძილის კარგი აღქმა. ის მსჯელობს იმის შესახებ, რაც ესმის და ხედავს.

უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებს უჩნდებათ ლოგიკური აზროვნების ნიშნები, რომელიც ჯერ კიდევ მხოლოდ კონკრეტულია. ბავშვის მსჯელობა, როგორც წესი, ემყარება კონკრეტულ მაგალითებსა და პირად გამოცდილებას. ამიტომ, ახსნისას უპირატესობა უნდა მივანიჭოთ, კონკრეტული მაგალითების გამოყენებას (მელიქიშვილი: 7-8).

ბავშვები ამ ასაკში იშვიათად იყენებენ კავშირს: მსჯელობა-დასკვნა. მთავარ როლს ბავშვის შემეცნებაში ასრულებს მეხსიერება, ამიტომ ბავშვები ხშირად იყენებენ ანალოგიით მსჯელობას. მათთვის დასაბუთებას წარმოადგენს ანალოგიური მაგალითი. ამიტომ, მასწავლებელმა მასალის ახსნისას უნდა მოიყვანოს კონკრეტული მაგალითები.

6-7 წლის ასაკის ბავშვისთვის ჯერ კიდევ დამახასიათებელია ეგოცენტრიზმი, ბავშვს არ შეუძლია შეხედოს საკუთარ თავს სხვისი პოზიციიდან. მას ცუდად ესმის სიტუაცია, სადაც საჭიროა საკუთარ ხედვაზე უარის თქმა და სხვის პოზიციაზე დადგომა. ისეთი სახის მსჯელობა, როგორიცაა - „შენ რომ იყო მის ადგილას?“ ან „შენ მოგეწონებოდა, ასე რომ მოგექცნენ?“ არ გვაძლევს შედეგს, ვინაიდან არ იწვევს ბავშვში თანაგანცდის რეაქციას. ეგოცენტრიზმი არ აძლევს ბავშვს საშუალებას გაიგოს სხვისი

გამოცდილება, რომელიც გამოთქმულია მხოლოდ ვერბალურად (და თანაც ემოციის გარეშე).

ეგოცენტრიზმის დაძლევაში დიდ როლს თამაშობს ზღაპარი. მანანა მელიქიშვილის ნაშრომში „ბავშვის განვითარების თავისებურებები სხვადასხვა სფეროს მიხედვით“ მაგალითისთვის შემდეგი ნორვეგიული ზღაპარია მოცემული: „პატარა წიწილა სეირნობდა, მოსწყინდა მარტოს და გადაწყვიტა ეპოვა ამხანაგი, ვინც მასთან ერთად ითამაშებდა. პირველი ვისაც შეხვდა იყო ჭიკაყელა. წიწილას თხოვნაზე ვითამაშოთო, მან უპასუხა: როგორ შემიძლია შენთან თამაში, შენ ხომ ძალიან დიდი ხარ. წიწილამ გზა განაგრძო და შეხვდა ხბოს. წიწილას თხოვნაზე ვითამაშოთო, ხბომ უპასუხა: როგორ ვითამაშო შენთან, როცა შენ ასეთი პატარა ხარ. როგორი ვარ მე სინამდვილეში? ჰკითხა საკუთარ თავს დაბნეულმა წიწილამ და ფიქრის შემდეგ მიხვდა, რომ ჭიკაყელასთან შედარებით დიდია, ხოლო ხბოსთან შედარებით კი პატარა“ (მელიქიშვილი: 8).

ასევე ეგოცენტრიზმის დაძლევას ხელს უწყობს როლური თამაშები და ურთიერთობა თანატოლებთან, სადაც მან თანაფარდობაში უნდა მოიყვანოს საკუთარი და სხვისი პოზიცია.

უმცროსი სასკოლო ასაკისათვის დამახასიათებელია ისეთი კოგნიტური სქემების განვითარება, როგორცაა - შექცევადობა, მიმატება, გამოკლება, გამრავლება, გაყოფა, სერიაცია. ეს კოგნიტური სქემები წარმოადგენს ლოგიკური აზროვნების განვითარების საფუძველს. ბავშვს ესმის, რომ მიმატება ზრდის რაოდენობას, ხოლო გამოკლება კი - ამცირებს.

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მონაპოვარია შექცევადობის ოპერაცია, გაგება იმისა, რომ ყველა ფიზიკური, თუ გონებრივი მოქმედება შეიძლება იყოს შექცევადი (ობიექტი შეიძლება დაუბრუნდეს პირვანდელ მდგომარეობას). მაგალითად, ძაღლები და კატები ერთად შეიძლება განვიხილოთ, როგორც „საყვარელი ცხოველების“ კატეგორია, ხოლო „საყვარელი ცხოველების“ კატეგორიაში შედის ძაღლები და კატები; ან თუ A მეტია B-ზე, მაშინ B ნაკლებია A-ზე.

შექცევადობა საშუალებას გვაძლევს წარმოვიდგინოთ საგანი ისეთად, როგორც ის იყო მანამდე, სანამ მასზე განახორციელებდნენ რაიმე მოქმედებას. მაგალითად, როცა ჩვენ ვხედავთ სველ „ღრუბელს“, ვხვდებით, რომ ის წყალში დასველეს, რადგან წყლიდან ამოღების შემდეგ ის გაშრება.

უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვს შეუძლია ობიექტების იერარქიული კლასიფიკაცია და ესმის, რომ ობიექტი შეიძლება ეკუთვნოდეს იერარქიული კლასიფიკაციის სხვადასხვა დონეს. ეს ბავშვს აძლევს საშუალებას, გაიგოს მიმართება ნაწილისა მთელთან, მთელის ნაწილებთან და მთელის ნაწილებს შორის. მაგალითად, ბავშვს ვაჩვენებთ წითელი და ლურჯი კვადრატების, შავი და თეთრი წრეების ნაკრებს. თუ მას ესმის კლასისადმი მიკუთვნების მიმართება, მაშინ ის იტყვის, ნაკრებში არის 2 ძირითადი კლასი (კვადრატები და წრეები), თითოეულ მათგანს აქვს 2 ქვეკლასი (კვადრატი არის წითელი და ლურჯი, წრეები კი - შავი და თეთრი). ფიგურებს შორის არის იერარქია - ზედა დონე (ფორმა) და ქვედა (ფერი). ეს აძლევს ბავშვს საშუალებას გააკეთოს დასკვნა, რომ კვადრატი შეიძლება იყოს ან წითელი, ან ლურჯი. ლურჯი კვადრატები ნაკლებია, ვიდრე კვადრატების საერთო რაოდენობა. კვადრატების საერთო რაოდენობა მეტია, ვიდრე წითელი კვადრატები. თუ ავალაგებთ წითელ კვადრატებს, დარჩება მხოლოდ ლურჯი კვადრატები და ა. შ. (მელიქიშვილი: 8).

ბავშვებს ესმით, რომ სხვადასხვა ობიექტები შეიძლება გავაერთიანოთ - ზომის, ფერის ან ასაკის მიხედვით და ყოველი ობიექტი შეიძლება ერთდროულად მიეკუთვნებოდეს რამდენიმე კლასს. მაგალითად, ბავშვი შეიძლება იყოს ერთდროულად - ბიჭი, მეორე კლასელი, სპორტსმენი და შავგვრემანი.

ოპერირებს რა რიცხვებით, ბავშვი ხვდება, რომ რიცხვების სხვადასხვა კომბინაციამ შეიძლება არ გამოიწვიოს რაოდენობის შეცვლა. მაგალითად, გიორგის აქვს 20 თეთრი. ნინომ გამოართვა 10 თეთრი, ხოლო კოტემ მისცა 10 თეთრი. ე. ი. გიორგის აქვს ისევ 20 თეთრი.

უმცროსი ასაკის ბავშვი ეუფლება სერიაციის⁹ ოპერაციას. მაგალითად, ფორთოხალი უფრო ძვირი ღირს, ვიდრე ვაშლი. ვაშლი უფრო ძვირი ღირს, ვიდრე მანდარინი. ე. ი. ფორთოხალი უფრო ძვირი ღირს, ვიდრე მანდარინი. ამ ამოცანის გადასაწყვეტად კი საჭიროა სერიაციის განხორციელება (ბავშვმა გონებაში უნდა დააწყოს ობიექტები პატარიდან დიდისკენ, ან პირიქით).

უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვის აზროვნების პროცესი შედგება კონკრეტული ელემენტებისაგან (ობიექტი, მიმართება, ზომა), კონკრეტული ოპერაციებისგან (მიმატება, გამოკლება) და წესებისაგან, რომელიც აღწერს ამ ოპერაციების შესრულების ხერ-

⁹ სერიაცია - უნარი დააწყოს ობიექტები მათი ზრდის, ან კლების მიხედვით.

ხებს. აღნიშნული პერიოდის ძირითადი კოგნიტური ამოცანაა კლასების, მიმართებულების და რაოდენობის ცნების დაუფლება. ბავშვს შეუძლია ერთდროულად მხოლოდ 2 კლასით, მიმართებით, ან რიცხვითი მაჩვენებლით ოპერირება.

უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვმა პრობლემის გადაჭრისას შეიძლება ერთდროულად გამოიყენოს აზროვნების სხვადასხვა სტრატეგია, როგორც მარტივი, ასევე ძალიან რთული. მაგალითად, თუ 6-7 წლის მოსწავლეებს მივცემთ გადასაწყვეტად მარტივ ამოცანას - $9+4=?$ მათ შეუძლიათ ამოცანის ამოხსნა რამდენიმე მეთოდის გამოყენებით - შეიძლება ამოცანა გადაჭრან მეხსიერების გამოყენებით (მიმატების ოპერაციის განხორციელების გარეშე); შეიძლება დაიწყონ თვლა (1,2,3,4..., ჯამის მიღებამდე); შეიძლება აიღონ დიდი რიცხვი და მიუმატონ პატარა რიცხვი თვლით (9, 10, 11, 12, 13); შეიძლება დაყონ ამოცანა ნაწილებად ($9+4=?$ $10+4=14$. ვინაიდან 9 ნაკლებია 10-ზე ერთი ერთეულით, ამიტომ $14-1=13$). ასაკის მატებასთან ერთად, ბავშვები სულ უფრო ხშირად იყენებენ აზროვნების რთულ სტრატეგიებს. თუმცა რთული სტრატეგიების გამოყენება ბავშვს შეუძლია იმ ამოცანების მიმართ, რაშიც მათ აქვთ გამოცდილება, ხოლო ახალი, უცნობი პრობლემის გადაწყვეტისას, დიდი ალბათობით გამოიყენებს მარტივ სტრატეგიას.

ბავშვს შეუძლია ინდუქციური ლოგიკის გამოყენება (კერძოდან ზოგადი დასკვნის გაკეთება), შეუძლია გადავიდეს საკუთარი გამოცდილებიდან ზოგად პრინციპზე. მაგალითად, თუ მისი თოჯინების კოლექციას დაემატება ახალი თოჯინა, მაშინ მისი თოჯინების საერთო რაოდენობა გაიზრდება ერთით. ე. ი. მიმატება ყოველთვის გამოიწვევს რაოდენობის გაზრდას.

თუმცა ბავშვი ჯერ არ არის დაუფლებული დედუქციურ ლოგიკას. მაგალითად, კითხვაზე - რა მოხდება, თუ გოგონა ფიზიკურად, ისევე ძლიერი იქნება როგორც ბიჭი? პასუხი მოითხოვს დედუქციურ ლოგიკას ანუ ზოგადიდან კერძო დასკვნის გაკეთებას. დედუქციური ლოგიკა რთულია, იმიტომ, რომ უნდა მოხდეს იმის წარმოდგენა, რაც პირადად არაა განცდილი. უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვს კი შეუძლია აზროვნება იმ ობიექტებსა და მოვლენებზე, რომელსაც იცნობს, ხედავს ან მანიპულირებს.

უნდა აღინიშნოს, რომ აზროვნების ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი მახასიათებელი არ აღმოცენდება ერთდროულად. ბავშვს სჭირდება რამდენიმე წელიწადი, რათა მან შეძლოს აზროვნების აღნიშნული მახასიათებლების გამოყენება პრობლემის გადასაწყვეტად.

ცნებითი-ლოგიკური აზროვნების განვითარებისათვის საჭიროა ობიექტებს შორის მიმართების გაგება. ამისთვის, კი საუკეთესო საშუალებაა ობიექტის შეცვლა და შედეგზე დაკვირვება, რაც შეიძლება განხორციელდეს თამაშის, შრომის და ექსპერიმენტის პროცესში.

უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვისთვის ხელმისაწვდომი ექსპერიმენტია პრაქტიკული აქტივობა, თამაში. ის საშუალებას აძლევს ბავშვს, დაინახოს მიმართება, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი ობიექტებს შორის, რაც იწვევს გამოცდილების გაფართოებას. უნდა გვახსოვდეს, რომ ბავშვს არ შეუძლია კარგად გაიგოს თეორიული მასალა, რომელიც მას ეძლევა გამზადებული სახით. ნამდვილ გაგებას ადგილი ექნება მხოლოდ ობიექტებზე აქტივობის განხორციელების შედეგად - ტრანსფორმაცია, გადაადგილება, დაკავშირება, კომბინაცია.

მასწავლებელმა უნდა განავითაროს ბავშვებში ცნებითი და ლოგიკური აზროვნება, მსჯელობა, დასკვნის გაკეთების უნარი. თუკი პირველი და მეორე კლასელისთვის არგუმენტია კონკრეტული ფაქტი, ან ანალოგია, მესამე კლასელს სწავლის შედეგად უკვე შეუძლია მოიყვანოს დასაბუთებული არგუმენტაცია და გააკეთოს მარტივი დედუქციური დასკვნა. უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვის აზროვნების განვითარება მიმდინარეობს კონკრეტულიდან აბსტრაქტულისკენ.

უმცროს სასკოლო ასაკში უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ცნების დაუფლებას. ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ცნებას ხშირად განსაზღვრავენ როგორც „სიტყვის მნიშვნელობას“. მართლაც, უსიტყვო ცნება არ არსებობს, თუმცა სიტყვის მნიშვნელობის ყოველი განცდა როდია ცნება. „მრავალრიცხოვანმა ექსპერიმენტებმა დაადასტურა, რომ უმცროს სასკოლო ასაკში ბავშვს ცნების დაუფლების ფართო შესაძლებლობები გააჩნია, რის შედეგადაც განზოგადებისა და აბსტრაქციის უნარი განვითარებისა და პროდუქტიულობის მაღალ დონეს აღწევს. პირველ და მეორე კლასებში ცნების შემუშავების დროს ეყრდნობიან საგნებისა და მოვლენების თვალში საცემ, გარეგან ნიშნებს. მაგალითად, ასკილი ლამაზია, იზრდება ტყეში, კარგი სუნი აქვს. ძროხა იძლევა რძეს, ზმუის. დელფინსა და ვეშაპს ისინი აკუთვნებენ თევზებს, იმიტომ რომ ისინი ცხოვრობენ წყალში და ცურავენ“ (გოგიჩაიშვილი 2005:95). მესამეკლასელთა ცნებები უფრო ზუსტია, რადგანაც ამ ასაკში ბავშვს მეტი ცხოვრებისეული გამოცდილება და წარმოდგენათა ფართო წრე აქვს. მაგალითად, ისეთი ცნებების განსაზღვრებისას, როგორცაა „შინაური“ და „გარეული ცხოველები“, ბავშვები გამო-

ყოფენ ნიშანთა ფართო წრეს, არსებით ნიშნებად თვლიან ცხოველთა ცხოვრების ნირს, ამყარებენ კავშირებს ცხოვრების ბუნებრივ პირობებსა და ცხოველთა სხეულის აგებულებას შორის, მეოთხე კლასელები კი ეყრდნობიან უფრო განზოგადებულ ნიშნებს, რომლებშიც შინაგანი არსებითი კავშირებია ასახული.

„ცნებითი აზროვნება ჩანასახის სახით ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში იწყებს ჩამოყალიბებას. კითხვაზე - რა არის კატა? სამი წლის ბავშვი ასე პასუხობს: „მე ვიცნობ კატას, იგი ჩვენს ეზოში ცხოვრობს“. ხუთი წლის ბავშვი კი პასუხობს: „კატა თავის იჭერს, მას კიდევ რძე უყვარს“. ექვსი წლის ბავშვი პასუხობს: „კატა ცხოველია. იგი სახლში ცხოვრობს, მაგრამ მე ვიცი, რომ არსებობს გარეული კატებიც. ისინი თავგებს იჭერენ“. თვალი რომ გავაყოლოთ ბავშვების ცნებითი აზროვნების აზრობრივ დინამიკას, ვნახავთ, რომ ერთეული ცნებებიდან ბავშვები თანდათან ზოგადზე გადადიან. მრავალი ერთმნიშვნელოვანი თვისებიდან გამოყოფენ მთავარს, სახეობით ცნებებს აკუთვნებენ გვაროვნულს“ (გოგიჩაიშვილი 2005:95). სკოლამდელებთან შედარებით, პირველკლასელთა ცნებები უფრო ღრმაა, სრული და შედარებით განზოგადებული. ასაკის წინსვლასთან ერთად შეთვისებული ინფორმაციის კვალობაზე იზრდება ცნებების რაოდენობაც. ბავშვი აბსტრაქტული ცნებების დაუფლებასაც ახერხებს. კონკრეტულ ცნებებს აბსტრაქტულთან შედარებით ბავშვები შედარებით უფრო სწრაფად და ადვილად ეუფლებიან.

პირველკლასელთა ცნებითი აზროვნება ჯერ არაა ჩამოყალიბებული. აღნიშნავენ ერთი შეხედვით პარადოქსულ მოვლენებს, რომელიც იმაში მდგომარეობს, რომ ამ ასაკში სასწავლო წარმატებისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ხატოვანი აზროვნების ფორმებს. ლოგიკური აზროვნების განვითარების დონე კი არ იძლევა სასწავლო წარმატების გარანტიას. ლოგიკურად ცნებითი აზროვნების შესაბამისმა დონემ გაცილებით უფრო უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეთა საერთო სასკოლო წარმატება. „ამ მოჩვენებით პარადოქსს მკვლევარები ხსნიან იმით, რომ მოქმედების ის ნორმები და ხერხები, რომელთაც ბავშვებს სწავლების პირველ ეტაპზე ავალევენ, ძალზე მარტივია. მათი კონტროლისათვის ლოგიკური აზროვნების საშუალო დონეც სრულიად საკმარისია. მისი განვითარების უფრო მაღალი დონე კი ამ ასაკში ვერ უზრუნველყოფს მოსალოდნელ უპირატესობას“ (გოგიჩაიშვილი 2005:95).

ცნება, ამ სიტყვის ზუსტი მნიშვნელობით, მხოლოდ ლოგიკური ანუ მეცნიერული ცნებაა, ე. ი. იმის რეალური ფსიქიკური განცდაა (ფსიქოლოგიური „ეკვივალენტი“

ანუ „კორელატი“), რასაც ლოგიკაში ცნება ეწოდება. ასეთ ცნებას მეცნიერება აყალიბებს სათანადო მოვლენათა შესწავლისა და მათი არსებითი ნიშნების დადგენის შედეგად. ამიტომ ნამდვილ ცნებებს „მეცნიერულს“ უწოდებენ. ადამიანი ცნებებს სწავლობს ანუ ეუფლება მათ სათანადო ცოდნის შექმნის პროცესში, მაგრამ ყოველი სიტყვის მნიშვნელობა როდი გაიაზრება ნამდვილი ცნების სახით. ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვეულებრივი ყოველდღიური აზროვნების პროცესში კულტურული, ზრდადამთავრებული ადამიანიც კი აზროვნებს მეტწილად არამეცნიერული, არალოგიკური ცნებებით, ე. ი. სათანადო სიტყვათა მნიშვნელობაში არა მარტო არ გულისხმობს სათანადო მოვლენათა არსის გამომხატველ ნიშნებს - არსებით ნიშნებს, არამედ ხშირად არც იცნობს ამ ნიშნებს. მიუხედავად ამისა, ყოველდღიურ გონებრივ ოპერაციებში, ყოველდღიურ ამოცანათა კონტექსტში ეს სიტყვები იხმარება სწორად, უფრო ზუსტად კი - მათი მნიშვნელობის შესატყვისად.

მეცნიერული ანუ ლოგიკური ცნებების საპირისპიროდ, ამგვარად გააზრებულ სიტყვათა მნიშვნელობას „ბუნებრივს“ ან „ყოველდღიურს“, ანდა „წინამეცნიერულ ცნებებს“ უწოდებენ. ასეთია, უპირველეს ყოვლისა, ყოველდღიურ ცნებათა რიგი, რომლის არსებითი ნიშნები არც ყოფილა დადგენილი და ამიტომ მათი გააზრება მეცნიერული ცნებების, ე. ი. ნამდვილი ცნებების სახით შეუძლებელია; მათი არსებითი მნიშვნელობის დასადგენად სპეციალური მუშაობაა საჭირო.

გარდა ამისა, არსებობს სიტყვათა რიგი, რომელნიც მეცნიერულ ცნებათა სახით მხოლოდ მეცნიერების სათანადო დარგებში იხმარება (მაგ., ჰაერი, მიწა, მწერი, ხე და ა. შ.), ხოლო ყოველდღიურ სიტყვათხმარებაში გამოყენებისას მათი არსებითი ნიშნები არასპეციალისტებისათვის უცნობი რჩება. აქ ჩვენ ვერ შევხებით საკითხს იმის შესახებ, თუ რა ფსიქიკური შინაარსის სახით განიცდებიან ხოლმე ეს არამეცნიერული, „ყოველდღიური“ ცნებები, აღვნიშნავთ მხოლოდ, რომ ჩვენ ამოცანას მხოლოდ ნამდვილ („მეცნიერულ“) ცნებათა დაუფლების განვითარების განხილვა შეადგენს ბავშვთან დაწყებითი სკოლის პერიოდში.

უნდა ითქვას, რომ ყოველდღიური გაბმული აზროვნების პროცესში, როგორც წესი, ჩვენ იმ ცნებებსაც არ გავიაზრებთ ხოლმე არსებითი ნიშნის მიხედვით, რომელთაც, როგორც მეცნიერულ ცნებებს, კარგად დაუფლებული ვართ, რომელთა არსებითი ნიშნები ჩვენთვის ცნობილია. მაგალითად, ჩვენ საშუალო სკოლიდანვე კარგად ვართ დაუფლებული ცნება წრის (წრეხაზის) არსებით ნიშნებს (ეს არის

„შეკრული ხაზი, რომლის ყველა წერტილი თანაბრადაა დაშორებული ცენტრიდან“); მიუხედავად ამისა, ყოველდღიური გაბმული აზროვნების პროცესში სიტყვა „წრის“ ამ ნიშნებს არ ვაცნობიერებთ; ამ დროს ეს ნიშნები არც ამოტივტივდება ხოლმე ცნობიერებაში, მაგრამ ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ ჩვენ არა ვართ დაუფლებული ამ ცნებას.

საქმე ისაა, რომ ზრდადამთავრებული კულტურული ადამიანი ყველა იმ ამოცანის გადაწყვეტისას, რომელიც მოითხოვს ამ ცნების არსებითი ნიშნების გათვალისწინებას, ითვალისწინებს ამ ნიშნებს, აცნობიერებს მათ. მაგალითად, ასე მოიქცევა ცნების განსაზღვრის მოცემის შემთხვევაში ან კონკრეტულ მოვლენათა კლასიფიკაციის დასაბუთებისას (მაგ., იმის დასაბუთებისას, თუ რატომ მიეკუთვნა ესა და ეს საგანი წრის ცნებას) და ა. შ.

მთელ რიგ ამოცანათა გადაწყვეტა შეუძლებელიცაა, თუ არ იქნება გათვალისწინებული ცნების არსებითი ნიშნები (პირველ რიგში ამას მოითხოვს ცნების განსაზღვრის ამოცანა). სულ სხვაა ცნებათა გამოყენება ყოველდღიური აზროვნების ისეთ ოპერაციათა კონტექსტში, რომელნიც სულ არ მოითხოვენ ამ ცნებათა არსებითი ნიშნების გათვალისწინებას - ასეთ შემთხვევაში ცნებათა გააზრება მათი არსებითი ნიშნების გაცნობიერების გარეშე მიმდინარეობს. თუკი სუბიექტს შესწევს უნარი საჭიროების შემთხვევაში გაითვალისწინოს, გააცნობიეროს ცნების არსებითი ნიშნები, დადგეს ცნების არსებითი ნიშნების თვალსაზრისზე, ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ ადამიანს ნამდვილი ლოგიკური აზროვნება შეუძლია.

იმისათვის, რომ ადამიანი დაეუფლოს ნამდვილ ცნებას, რომ სათანადო მოვლენათა გააზრება შეძლოს ცნების სახით (ანუ ამ მოვლენათა არსებითი ნიშნების ერთობლიობის, „იდეური ობიექტის“ სახით), აუცილებელია ინტელექტუალური განვითარების საკმაოდ მაღალი დონე; სახელდობრ, ამისთვის მას უნდა ჰქონდეს განვითარებული აზროვნების ის მაღალი ფორმა, რასაც ლოგიკური ანუ ცნებითი აზროვნება ეწოდება.

აზროვნების ეს ფორმა კულტურული, ზრდადამთავრებული ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი. ბავშვი ან კულტურის ძალიან დაბალ საფეხურზე მდგომი ადამიანი („პრიმიტივი“) ცნებებს ვერ ეუფლება, სიტყვის მნიშვნელობას ნამდვილი ცნების სახით ვერ გააზრებს, ცნების არსებით ნიშნებს ვერ აცნობიერებს მაშინაც, როდესაც მის წინ დამდგარი ამოცანა ამას აუცილებლად მოითხოვს.

აზროვნების ასეთ შედარებით განუვითარებელ ფორმას „თვალსაჩინო“, „კონკრეტულ“ ან „საგნობრივ აზროვნებას“ უწოდებენ.

ბავშვი უკვე 2 წლის ასაკიდან ძირითადად სწორად ხმარობს სიტყვებს - საგანს მის სახელს უწოდებს. 4 წლის ასაკისათვის მეტყველების განვითარება ძირითადად მთავრდება. სიტყვათა მარაგი ამ ასაკისათვის რამდენიმე ათასს აღწევს და ყოველი სიტყვა ყოველდღიურ მეტყველებაში ძირითადად „თავის ადგილზე“ იხმარება. მაგრამ ცნების დაუფლებაზე ამ ასაკში ლაპარაკი შეუძლებელია. ის „ყოველდღიური ცნებები“, რომელთაც გაიაზრებს ბავშვი, ცნების მაგივრობას სწევს იმ გონებრივ ოპერაციათა კონტექსტში, სადაც არაა აუცილებელი ნამდვილი ცნების გააზრება, არაა აუცილებელი ცნების არსებითი ნიშნების წვდომა და მათი დაუფლება. ამ ფსიქიკურ შინაარსებს, რომელთა სახით განიცდის ბავშვი სიტყვის მნიშვნელობას, შინაარსებს, რომელნიც ცნების ფუნქციას ასრულებენ, განვითარების დაბალ საფეხურზე და, კერძოდ, ბავშვობის ასაკში, „ცნების ფუნქციონალურ ეკვივალენტს“ უწოდებენ (ვერნერი და სხვ.).

ცხადია, რომ ბავშვის აზროვნებაში ცნების ფუნქციის შემსრულებელი ზემოთხსენებული ეკვივალენტი ბავშვის ასაკობრივ გონებრივ განვითარებასთან ერთად იცვლება, ვითარდება მანამ, სანამ მოზარდი მიაღწევს ნამდვილი ცნების სრულ დაუფლებას. ეს კი სასკოლო პერიოდის ზედა ასაკში - საშუალო სკოლის ზედა კლასებში - ხდება. ცნების დაუფლების ონტოგენეტური განვითარება ხანგრძლივი და რთული პროცესია. იგი იწყება მეტყველების პირველდაწყებიდან, როდესაც პირველ სიტყვას უკვე რაღაცა მნიშვნელობა ეძლევა, და ძირითადად ჭაბუკობის (14-17 წ.) ასაკში მთავრდება. იმ ევოლუციის შესწავლა, რომელსაც გაივლის ბავშვის მიერ ხმარებული სიტყვების მნიშვნელობა, როგორც ცნების ფუნქციონალური ეკვივალენტი, ბავშვისა და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ განსაკუთრებით აქტუალურ ამოცანას წარმოადგენს.

ამ პარაგრაფში, საკითხის თეორიული განხილვის შემდეგ ჩვენ შევეცდებით დეტალურად გავაშუქოთ ცნების დაუფლების დინამიკა უმცროსი სასკოლო ასაკის ფარგლებში - 7-დან 11 წლის ასაკამდე, იმ მასალების საფუძველზე, რომლებიც ექსპერიმენტის შედეგად გამოვავლინეთ ბათუმის საჯარო და კერძო სკოლებში.

იმისათვის, რომ ნათელი გახდეს თუ რას წარმოადგენს სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე ცნების „ფუნქციონალური ეკვივალენტი“, აუცილებელია ბავშვის მიერ

სიტყვაში ნაგულისხმევი მნიშვნელობის ნამდვილი ცნების ასპექტით განხილვა. რა უნდა ჩაითვალოს ნამდვილი („მეცნიერული“) ცნების ძირითად დამახასიათებელ მომენტად ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით?

იმისთვის, რომ ცნების ფსიქოლოგიური ბუნება გახდეს ნათელი, უპირველეს ყოვლისა, გათვალისწინებული უნდა იყოს ის ფუნქცია, რომელსაც ასრულებს ცნება სუბიექტის ურთიერთობაში გარე სინამდვილესთან. ამ თვალსაზრისით ცნება, ისევე როგორც აღქმა და წარმოდგენა, ობიექტური სინამდვილის შემეცნების - სუბიექტის ცნობიერებაში მისი ასახვის ერთ-ერთი ფორმაა, ცნების გააზრება სათანადო მოვლენის ასახვას წარმოადგენს სუბიექტის ცნობიერებაში: როდესაც სუბიექტი გაიაზრებს ცნებას „წრეხაზი“, მის ცნობიერებაში ეს მოვლენა (წრეხაზი) აისახება, როცა გაიაზრებს ცნებას „ადამიანი“, მის ცნობიერებაში ეს მოვლენა (ადამიანი) აისახება და ა. შ.

სინამდვილის ასახვის ეს ფორმა - ცნება ძირითადად იმით განსხვავდება ასახვის სხვა ფორმებისაგან (აღქმისა და წარმოდგენისაგან), რომ იგი განზოგადებული ასახვაა. მასში ცალკეული, ინდივიდუალური საგანი კი არ აისახება, არამედ საგანთა ზოგადი კლასი - საგანთა გარკვეული კატეგორია. მაგალითად, ცნებაში „წრეხაზი“ - ცალკე კონკრეტული წრე კი არ აისახება, ან ცნებაში „ადამიანი“ - ცალკე კონკრეტული ადამიანი კი არ იგულისხმება, არამედ საზოგადოდ წრე, საზოგადოდ ადამიანი და ა. შ. ასეთი განსაზღვრული ასახვა ცნებაში იმიტომ ხდება შესაძლებელი, რომ ცნებაში აისახება საგანთა კლასის მხოლოდ ზოგადი არსი - მხოლოდ ის ნიშნები, რომლებიც ზოგადია, საერთოა საგანთა მოცემული კლასისათვის და არსებითია მთელი კლასისათვის. როგორც ამბობენ, ცნება მოვლენიდან არსზე გადადის. როდესაც მოზარდი შეძლებს ცნების არსებითი ნიშნების გაცნობიერებას და ამ ნიშანთა თვალსაზრისით ობიექტურ მოვლენათა გათვალისწინებას, ცნებისათვის კონკრეტულ საგანთა მიკუთვნებას მხოლოდ ამ არსებითი ნიშნების მიხედვით მოახდენს და კონკრეტულ საგანს ამ ნიშანთა თვალსაზრისით გაითვალისწინებს, მაშინ უნდა ჩაითვალოს, რომ მოზარდი დაეუფლა ცნებას.

ცნებითი აზროვნების დაუფლების მეორე მნიშვნელოვან კრიტერიუმს ცნებათა საფუძველზე ახალ, უფრო ზოგად ცნებათა შემუშავება შეადგენს. ცნების დაუფლების ერთ-ერთ ყველაზე არსებით მომენტს ცნებათა განზოგადება, ანუ სახეობით ცნებათა განზოგადებით მათი შემცველი უფრო ზოგადი გვაროვნული ცნების შემუშავება შეადგენს. ამის შესაძლებლობა ცნების დაუფლების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან

კრიტერიუმს წარმოადგენს. ეს არის არა არარეალურ საგნობრივ მასალაზე დაყრდნობით ახალ ცნებათა შემუშავების შესაძლებლობა, არამედ სხვა ცნებების საფუძველზე, ამ ცნებათა განზოგადების გზით, ცნებათა მეორე და მესამე „იარუსის“ (ლ. ს. ვიგოტსკი) შემუშავების შესაძლებლობა. ცნებითი აზროვნება აუცილებლად გულისხმობს ამ უნარს - ცნების შემუშავებას ცნებათა განზოგადების გზით, ისეთ ცნებათა დაუფლებას, რომელთა დამოკიდებულება რეალურ საგნებთან უშუალო კი არ არის, არამედ გაშუალებულია სხვა ცნებათა მეშვეობით. უშუალოდ რეალურ საგანთა მეშვეობით შემუშავებულ ცნებებს პირობითად „უშუალო“ ცნებები შეიძლება ვუწოდოთ, ხოლო მეორე და მესამე „იარუსის“ ცნებებს - „გაშუალებული“ ცნებები.

თუკი სუბიექტი ცნებაში არსებით ნიშანთა ერთობლიობას („იდეურ ობიექტს“) გაითვალისწინებს, თუ მას ნამდვილად ცნებითი აზროვნება ახასიათებს, ეს ცნებათა განზოგადებაშიც, „გაშუალებულ“ ცნებათა შემუშავებაშიც გამოვლინდება.

ცნებათა ნამდვილი დაუფლების კიდევ უფრო მეტად მნიშვნელოვან კრიტერიუმს ცნებათა შორის ლოგიკურ დამოკიდებულებათა წვდომა წარმოადგენს. როგორც ცნობილია, ცნებითი აზროვნების ერთ-ერთ უძირითადეს სპეციფიკურობას ის გარემოება ქმნის, რომ ყოველი ცნება ცნებათა სისტემის გარკვეულ „წევრს“ წარმოადგენს, რომ ყოველ ცნებას გარკვეული ადგილი უჭირავს ცნებათა „ბადეში“, რომ ყოველი ცნება გარკვეულ ლოგიკურ დამოკიდებულებაში იმყოფება სხვა ცნებებთან.

მოზარდის მიერ ცნებათა სისტემის დაუფლება და ცნებათა შორის ლოგიკურ დამოკიდებულებათა წვდომა ცნებითი აზროვნების მომწიფების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს. ყველა ცნების დაუფლება ერთნაირ სიძნელეს როდი წარმოადგენს, ზოგი აბსტრაქტული მათემატიკური ან ფილოსოფიური ცნების დაუფლება განათლებულ ზრდადამთავრებულ ადამიანსაც უჭირს, თუ ის ამ დარგში არ მუშაობს, მეორე მხრივ, ცნებათა რიგს მოსწავლეს იძენს საშუალო სკოლაში. ბუნებრივად დგება საკითხი: რა ცნებათა მასალაზე შეიძლება ვიკვლიოთ ბავშვის მიერ ცნების დაუფლება, თუკი განსხვავებული ზოგადობისა და განყენებულობის და საერთოდ განსხვავებული შინაარსის ცნებათა დაუფლება არსებითად განსხვავებულ სიძნელეს წარმოადგენს და, მაშასადამე, ასაკობრივი განვითარების არსებითად განსხვავებულ სურათს მოგვცემს? საქმე ისაა, რომ ჩვენ გვაინტერესებს ბავშვის უნარი ცნების დაუფლებისა, ე. ი. ცნებაში ასახული მოვლენის არსებითი ნიშნების თვალსაზრისით გააზრება. ამიტომ ამ უნარის საკვლევად, პირველ რიგში, უნდა იყოს

გამოყენებული ისეთი ცნებები, რომელთა წვდომას არ ახლავს რაიმე სიმწველე, რომელთა ნიშნები თავისი შინაარსით ადვილი გასაგებია ბავშვისათვის. საკითხის კვლევა ისეთ რთულ, მაგალითად, აბსტრაქტულ ცნებათა მასალაზე, რომელნიც იმის გამო იქმნებიან მიუწვდომელი ბავშვისათვის, რომ აგებული არიან მისთვის ძნელად გასაგები ან სულაც გაუგებარი შინაარსის ნიშნებზე, არ იქნებოდა სწორი, რადგანაც ვერ მოგვცემდა პრინციპულად ცნების დაუფლების კვლევის შესაძლებლობას.

ამიტომ ცნების დაუფლების განვითარების გაშუქება სასკოლო პერიოდში უნდა ხდებოდეს ე. წ. „კონკრეტულ“ ცნებათა მასალაზე, რომელთა ნიშნები თავისი შინაარსით არ უნდა იყოს ბავშვისათვის გაუგებარი და რომელნიც კონკრეტულ საგანთა კლასებს ასახავს. თუ ასეთ ცნებათა მასალაზეც ბავშვი ვერ დაეუფლა ცნებებს იმის გამო, რომ ვერ დგება არსებითი ნიშნების თვალსაზრისზე და ა. შ., თუმცა ნიშნის შინაარსი მისთვის გასაგებია, ეს უკვე იმას ნიშნავს, რომ ბავშვისათვის საზოგადოდ ნამდვილი ცნება მიუწვდომელი ყოფილა, რომ მას ნამდვილი ცნებითი აზროვნებისათვის ვერ მიუღწევია. იმავე მასალაზე უნდა იქნეს გამორკვეული, თუ როგორ გარდატყდება ბავშვის ცნობიერებაში პრაქტიკულად დაუფლებული ცნებები, ე. ი. ცნებები, რომელსაც ბავშვი სწორად იყენებს მეტყველებაში, მაგრამ ასეთ ცნებებს როგორც წესი, მარტივი „კონკრეტული“ ცნებები შეადგენს.

მაშასადამე, მარტივ „კონკრეტულ“ ცნებათა მასალაზე ცნებითი აზროვნების კვლევა გარკვეული მნიშვნელობით საზოგადოდ ცნების დაუფლების უნარის განვითარების გაშუქების შესაძლებლობას იძლევა. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, დაწყებითი სკოლის ფარგლებში ცნების დაუფლების პროცესის ახსნას ჩვენ იმ ექსპერიმენტული მასალის საფუძველზე შევეცადეთ, რომელიც სხვადასხვა მეთოდით ძირითადად კონკრეტულ ცნებათა მასალაზე გვქონდა მიღებული.

სასკოლო პერიოდის მიჯნაზე, სახელდობრ, მეშვიდე წლის ასაკში ცნების ეკვივალენტის ძირითადი თავისებურებების ექსპერიმენტული შესწავლის შედეგები შემდეგნაირია: ცნების ეკვივალენტს ამ საფეხურზე არ გააჩნია ის, რაც ნამდვილი ცნების ძირითად არსს შეადგენს; სახელდობრ, მასში არ ხდება საგნის ზოგადი არსის ასახვა; ზოგადის და მითუმეტეს არსებითის ძიება ცნების დაუფლებისას ჯერ სრულიად უცხოა ბავშვისათვის: იგი „ცნებაში“ კონკრეტულ საგანთა სიმრავლეს გულისხმობს.

ამ საფეხურზე „ცნება“ კონკრეტულ საგანთა ასე ვთქვათ, „ნატურალურ“ ასახვას წარმოადგენს. ბავშვს ჯერ არ გააჩნია ნიშნის ცნობიერება. ამ ასაკში ბავშვი

გაერთიანებულ საგანთა კლასს კი არ აერთიანებს მისთვის საერთო, ზოგადი ნიშნით, არამედ კონკრეტულ საგანთა სიმრავლეს გულისხმობს; უფრო ხშირად ეს საგნები გაერთიანებული არიან ბავშვისათვის სუბიექტური შთაბეჭდილებით, რომელსაც იგი სიტყვიერად ვერ გამოხატავს („ასეთები“, „ერთნაირი“, „საერთოდ ასეთებია“). თვით კარგად ნაცნობი ცნებები, რომლებსაც ბავშვი პრაქტიკულად სავსებით ეუფლება, როგორც, მაგალითად, ცნება „ცხოველი“, რეპრეზენტირებულია ბავშვის ცნობიერებაში ორიოდ კონკრეტული საგნის თვალსაჩინო წარმოდგენისა და მასთან დაკავშირებული ერთიანობის („ჯგუფურობის“) სუბიექტური შთაბეჭდილების სახით, რომელიც „ამისდაგვარ“ საგნებს გულისხმობს. ეს გაუცნობიერებელი სუბიექტური შთაბეჭდილება აძლევს ბავშვს შესაძლებლობას, ცნებაში იგულისხმოს არა განსაზღვრული რაოდენობის ერთი და იგივე საგანი, არამედ ანალოგიური საგნების განუსაზღვრელი რაოდენობა, რომელსაც ბავშვი ძირითადად სწორად მიაკუთვნებს ამ ცნებას.

მაგალითად, თუ ბავშვი დაეუფლა იმ ხელოვნურ სიტყვას, ტერმინს (ვუწოდებთ მას „X“), რომლითაც აღინიშნება რაღაც კონკრეტული მოცემულობა, ე. ი. პრაქტიკულად სწორად დაეუფლა სათანადო კლასის საგნების ცნებას სუბიექტური მიმსგავსების (მსგავსების სუბიექტური შთაბეჭდილების) საფუძველზე, რომლის ობიექტივაციას ვერ ახდენს. ცხადია, რომ ასეთი სუბიექტური შთაბეჭდილების კრიტერიუმი არაა უტყუარი, და ამიტომ 7 წლის ასაკის ბავშვი ხშირად უშვებს შეცდომებს საგანთა ცნებისათვის მიკუთვნებისას ან საგანთა კლასიფიკაციისას.

II-IV და V-VI კლასებში ბავშვებში ცნებითი და ლოგიკური აზროვნების, მსჯელობისა და დასკვნის უნარის განვითარების დადგენის მიზნით ჩავატარეთ კვლევა ქ. ბათუმის 3 საჯარო და 2 კერძო სკოლაში. კვლევის მიზანს წარმოადგენდა დაგვედგინა II-დან VI კლასის ჩათვლით მოსწავლეთა როგორც ცნებითი და ლოგიკური აზროვნების, ასევე მსჯელობისა და დასკვნის უნარების განვითარების დონე. კვლევის ჩატარება ითვალისწინებდა მოსწავლეების მიერ წინა წელს ნასწავლი ტერმინების (ლიტერატურული ტექსტის ბოლოს მოცემული უცხო სიტყვების) გახსენებას და ლოგიკურ გამოყენებას. ჩაღრმავებული ინტერვიუ ჩავატარეთ სულ 175 მოსწავლესთან კლასების მიხედვით მოსწავლეთა რაოდენობა შემდეგნაირად განაწილდა: ექსპერიმენტი ჩავატარეთ ქ. ბათუმის N1, 25 და 28 საჯარო სკოლების და კერძოს სკოლების - შპს „გორდა“ და შპს „მომავლის სკოლა“ 40-40 (თანაბარი

რაოდენობის გოგონა და ვაჟი - 20-20) II, III, IV, V და VI კლასელ მოსწავლესთან. მათ შორის 96 ვაჟი და 79 გოგონა იყო. ცდისპირებს პირდაპირ არ ვეკითხებოდით, თუ რა ახსოვდათ წინა წელს ნასწავლი მასალიდან, არც იმას ვახსენებდით, რომ ჩვენს მიერ შეთავაზებული სიტყვა უკვე ნასწავლი ჰქონდათ წინა სასწავლო წლის განმავლობაში. მათ ეტაპობრივად, თანდათანობით ვამლევდით სიტყვებს და ვთხოვდით ამ სიტყვის გამოყენებით შეედგინათ წინადადება. მხოლოდ ამის შემდეგ ვეკითხებოდით მას სიტყვის განმარტებას. წინადადების შედგენის დროს ცდისპირი თავისთავად ავლენდა როგორც სიტყვის მნიშვნელობის ცოდნის დონეს (ანუ ცნებითი აზროვნების დონეს), ასევე სხვადასხვა კონტექსტში მისი გამოყენების ანუ ლოგიკური აზროვნების დონესაც. მაგალითისათვის დავასახელებთ რამდენიმე ჩვენს მიერ შეთავაზებულ კითხვას და მოსწავლის მიერ გაცემულ პასუხს.

III კლასი:

მოსწავლეებს დავუსვით შემდეგი შეკითხვები:

რას ნიშნავს სიტყვა „გამზირი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მეორე კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 2013 წ. გვ. 48)

მოსწავლეთა პასუხები: მგონი ხედი; ფართო ქუჩა; არ ვიცი.

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- საიდანაც მზე იყურება;
- ადგილი, საიდანაც იყურები და კარგად ჩანს ყველაფერი;
- დედა ხშირად დადის რუსთაველის გამზირზე.

რას ნიშნავს სიტყვა „ფულურო“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მეორე კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 2013 წ. გვ. 43)

მოსწავლეთა პასუხები: არ ვიცი; გამოქვაბული ხე; ვერ ვიხსენებ, სად ვისწავლე

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- ფუ, ღორო, რა ცუდად ჭამ;
- ფულურო ციყვის საცხოვრებელია;
- ვერ შევადგენ.

რას ნიშნავს სიტყვა „ქედი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მეორე კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 2013 წ. გვ. 50)

მოსწავლეთა პასუხები: მთა; სოფელი;

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- ჩვენი სოფლის ქედები დათოვლილია;
- დედაჩემი ქედიდანაა.

რას ნიშნავს სიტყვა „უნებურად“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მეორე კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 2013 წ. გვ. 68)

მოსწავლეთა პასუხები: უფროსის ნებართვის გარეშე აშავებ; არ გინდა და მაინც აკეთებ რაღაცას; ჩემი სურვილის გარეშე ვმოდრაობ

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ მაინც ვერ შეადგინეს წინადადება:

- ვერ შევადგენ;
- არ ვიცი;
- რთულია.

განმარტე ფრაზა „ერთი სული ჰქონდა“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მეორე კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 2013 წ. გვ. 71)

მოსწავლეთა პასუხები: ერთი სიცოცხლე; არ ვიცი

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ მაინც ვერ შეადგინეს წინადადება:

- რვაფეხას ერთი სული ჰქონდა და გამოასალმეს სიცოცხლეს;
- ერთი სული მქონდა, არდადეგები დაწყებულიყო;
- ვერ შევადგენ, არ ვიცი.

რას გულისხმობს ავტორი ფრაზაში „ჭკუაში დაუჯდა“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მეორე კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 2013 წ. გვ. 50)

მოსწავლეთა პასუხები: არ ვიცი; დაჭკვიანდა; მოეწონა

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- სანდრო იზრდება და ჭკუა უჯდება;
- ჩემს დას ბევრ მეცადინეობაში ჭკუა დაუჯდა;
- ბებიას ჩემთვის ის სათამაშო ჭკუაში დაუჯდა.

რას ნიშნავს სიტყვა „გობი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მეორე კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 2013 წ. გვ. 16)

მოსწავლეთა პასუხები: არ ვიცი; ტელევიზორის გობია; ვერ ვიხსენებ, რომელ მოთხრობაშია.

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- ანტენა რომელიც ყველა არხს არ აჩვენებს გობია;
- დიდი ჭურჭელია გობი;
- გაზრდილი თევზია გობი.

IV კლასი:

მოსწავლეებს დავუსვით შემდეგი შეკითხვები:

- რას ნიშნავს სიტყვა „ავლადიდება“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 23)

მოსწავლის პასუხი: წინადადება როგორ შევადგინო, როცა რას ნიშნავს ეს სიტყვა, ისიც კი არ ვიცი;

მოსწავლეს მას შემდეგაც გაუჭირდა პასუხის გაცემა, როცა ავუხსენით, რომ სიტყვა „ავლადიდება“ ნიშნავს ქონებას. ბუნებრივია, იმაზე საუბარიც კი ზედმეტია, რომ მოსწავლეს ახსოვდეს, თუ რომელი ნაწარმოების ფარგლებში შეისწავლა ეს სიტყვა.

- რას ნიშნავს სიტყვა „მოდვარი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 10)

მოსწავლის პასუხი: არ იცის

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგაც ვერ შეადგინა მოსწავლემ წინადადება, მიუხედავად იმისა, თითქოს ისეთი სიტყვის გამოყენებით, როგორცაა „მასწავლებელი“, მოსწავლეს არ უნდა გაჭირვებოდა წინადადების შედგენა.

- რას ნიშნავს სიტყვა „კორდი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 11)

მოსწავლის პასუხი: წამალი

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგაც ვერ შეადგინა მოსწავლემ წინადადება. მისი პასუხი ასეთი იყო: - ვერ შევადგენ, ძნელიაო.

- რას ნიშნავს სიტყვა „ბარაქა“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 38)

მოსწავლის პასუხი: მნიშვნელობა ვერ ახსნა

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა: „ჩვენს მეზობელს ბარაქა აქვს“.

- რას ნიშნავს სიტყვა „მანდილოსანი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 80)

მოსწავლის პასუხი: მანდილოსანი ადამიანია, ქალია

მოსწავლემ შემდეგი წინადადება შეადგინა: „მანდილოსანი კომპიუტერზე მუშაობს“.

- რას ნიშნავს სიტყვა „ლატაკი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 127)

მოსწავლის პასუხი: ფული რომ არა აქვს

მოსწავლემ შემდეგი წინადადება შეადგინა: „ქუჩაში ლატაკი კაცი იყო“

- რას ნიშნავს სიტყვა „ნადიმი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე, ქართული, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 126)

მოსწავლის პასუხი: ჩვენი სკოლის დირექტორის მოადგილე

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა: „მეგობრებმა დიდი ნადიმი მოვაწყეთ“.

- რას ნიშნავს სიტყვა „დამთარსა“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 71)

მოსწავლის პასუხი: თამაშს რომ წააგებინებ

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა: „დათომ მიშა დათარსა“.

- რას ნიშნავს სიტყვა „ანდერძი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 98)

მოსწავლის პასუხი: ბარათი

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა: „მაიამ ნინოს ანდერძი გაუგზავნა“

V კლასი:

მოსწავლეებს დავუსვით შემდეგი შეკითხვები:

- რას ნიშნავს სიტყვა „ყრმობა“? (ვ. როდონაია, მ. მირიანაშვილი, ლ. ვაშაკიძე. ქართული ენა, მეოთხე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 11)

მოსწავლეთა პასუხები: მოჯამაგირე; ახალგაზრდა; არ ვიცი

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- გიორგი ვილაცასთან მოჯამაგირედ მუშაობს;
 - ბიძია ტატო ახალგაზრდა კაცია;
 - ბავშვობა კარგი დროა. (არ ახსოვთ, რომელ ნაწარმოებში ისწავლეს)
-
- რას ნიშნავს სიტყვა „ქეჩო“? (ვ. როდონაია, მ. მირიანაშვილი, ლ. ვაშაკიძე. ქართული ენა, მეოთხე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 11)
- მოსწავლეთა პასუხები: თმა რომ არა აქვს თავზე; ფეხსაცმელში ჩასაგები; არ ვიცი
- სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:
- ჩემი მეზობელი ქაჩალი გახდა;
 - ფეხსაცმელში ფეხი გამეყინა და დედამ ქეჩა ჩამიგო;
 - ვერ შევადგენ.

- რას ნიშნავს სიტყვა „გავეშებული“? (ვ. როდონაია, მ. მირიანაშვილი, ლ. ვაშაკიძე. ქართული ენა, მეოთხე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 44)

მოსწავლეთა პასუხები: გაავეშებული; გაბრაზებული; ბევრი ავეჯი

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- გიორგი გაბრაზებულია;
- ეზოში ავი ძაღლია;

- ვერ შევადგენ, რთულია.

- როგორ გესმის ფრაზა „ეს რომანი ამ მწერალს ეკუთვნის“? (ვ. როდონაია, მ. მირიანაშვილი, ლ. ვაშაკიძე. ქართული ენა, მეოთხე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 68)
 მოსწავლის პასუხი: ამ მწერლის სახელია რომანი;
 სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:
 - დიდი მოთხრობაა და ამ ავტორის დაწერილია. რომანი ბიძაჩემიცაა.

- რას ნიშნავს სიტყვა „შარავანდედი“? (ვ. როდონაია, მ. მირიანაშვილი, ლ. ვაშაკიძე. ქართული ენა, მეოთხე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 68)
 მოსწავლეთა პასუხები: ფრინველია; ავტობუსის გაჩერება; ღმერთისგან გამოგზავნილი სინათლე;
 სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ წინადადება ვერ შეადგინა:
 - რთულია, ვერ შევძლებ

VI კლასი:

მოსწავლეებს დავუსვით შემდეგი შეკითხვები:

- რას ნიშნავს სიტყვა „გიაური“? (ნ. მაღლაკელიძე, ნ. ლლონტი. ქართული ენა და ლიტერატურა, მეექვსე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 25)
 მოსწავლის პასუხი: უღმერთო, არამუსულმანი, ინდურ სერიალში ქალის სახელი
- სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:
 - ნინოს არ ეშინია ღმერთის;
 - გია არც ერთ რელიგიას არ მიყვება;
 - ვერ შევადგენ, რთულია.

- რას ნიშნავს სიტყვა „დაკოდლი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ნ. ლლონტი. ქართული ენა და ლიტერატურა, მეექვსე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 30)

მოსწავლის პასუხი: დაჭრილი, კოდი აქვს დადებული

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- გიორგიმ თავის კომპიუტერს კოდი დაადო
- ენით დაკოდირებული უფრო მტკივნეულია და ვერ მორჩებაო.

- რას ნიშნავს სიტყვა „სავანე“? (ნ. მაღლაკელიძე, ნ. ლლონტი. ქართული ენა და ლიტერატურა, მეექვსე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 16)

მოსწავლის პასუხი: მონასტერი, ტაძარი, ადგილი სადაც აბაზანა უნდა მოათავსონ, არ ვიცი, ვერ ვიხსენებ

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- მონასტერში მონაზვნები ღოცულობენ;
- ვერ შევადგენ, რთულია

- რას ნიშნავს სიტყვა „კვერის დაკვრა“? (ნ. მაღლაკელიძე, ნ. ლლონტი. ქართული ენა და ლიტერატურა, მეექვსე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 26)

მოსწავლის პასუხი: მჭადების დაცხოზა ღუმელში, შეურაცყოფის მიყენება, დაეთანხმა, დაადასტურა

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- ვერ შევადგენ, არ ვიცი შედგენა;
- ნიაკომ გიას კვერი დაუკრა ანუ დაეთანხმა

- რას ნიშნავს სიტყვა „თოხარიკი“? (ნ. მაღლაკელიძე, ნ. ლლონტი. ქართული ენა და ლიტერატურა, მეექვსე კლასის სახელმძღვანელო. თბილისი, 2012 წელი. გვ. 65)

მოსწავლის პასუხი: არ ვიცი, ვერ ვიხსენებ რომელ გაკვეთილში ვისწავლეთ

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობის შემდეგ შემდეგი წინადადება შეადგინა:

- ბიძია ვანო თოხსა და ბარს თოხარიკში ინახავს;
- გიო მთელი დღე თოხარიკ ცხენით დარბის და დროს უქმად ხარჯავს

ადარაფერს ვამბობთ ქართულის მესამე კლასის სახელმძღვანელოთი გათვალისწინებულ ისეთ სიტყვებზე, როგორებიცაა:

ხემი - ძუგაბმული ჯოხი, რომლის გასმითაც ვიოლინოს სიმებს ახმიანებენ (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 71)

ხარკი - გადასახადი, რომელსაც გამარჯვებული ქვეყანა ახდევინებდა დამარცხებულს (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 79)

ქიმი - კლდის გამოშვერილი, წაწვეტებული ნაწილი (ნ. მაღლაკელიძე, ც. ყურაშვილი, ე. მაღლაკელიძე. ქართული, მესამე კლასის სახელმძღვანელო. გვ. 149)

ჩვენს მიერ ჩატარებულმა კვლევამ ერთმნიშვნელოვნად აჩვენა, რომ მოსწავლეთა დიდ ნაწილს, ასაკისა და კლასის მიუხედავად უჭირს წინა საფეხურზე ნასწავლი სიტყვების განმარტებაც და მისი გამოყენებით წინადადების შედგენაც. შედეგები დეტალურადაა აღწერილი ქვემოთ მოცემულ ცხრილში N1.

ცხრილი N1

კლასი	სრულად				ნაწილობრივ				საშუალოდ			
	სწორად განმარტა სიტყვა		ლოგიკურად შეადგინა წინადადება		ნაწილობრივ განმარტა სიტყვა		შეადგინა წინადადება, თუმცა ლოგიკურად ნაკლებად გამართული		ვერ განმარტა სიტყვა		ვერ შეადგინა წინადადება	
	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო
II	29%	34%	27%	32%	36%	38%	34%	35%	35%	28%	39%	33%
III	30%	32%	29%	31%	37%	37%	36%	38%	33%	31%	35%	31%
IV	32%	35%	32%	34%	30%	36%	40%	41%	38%	29%	28%	35%
V	35%	38%	34%	38%	36%	40%	38%	42%	29%	22%	38%	20%
VI	34%	38%	37%	36%	36%	41%	36%	38%	30%	21%	37%	26%

როგორც ცხრილი N1-დან ჩანს, II-VI კლასების მოსწავლეთა ცნებითი და ლოგიკური აზროვნების დონე საკმაოდ დაბალია. თუმცა გარკვეული პოზიტიური სხვაობა ანუ შედეგების გაუმჯობესების ტენდენცია შეიმჩნევა საჯარო და კერძო სკოლებს შორის. კერძო სკოლებში გაუმჯობესების მდგომარეობა იკლებს ანუ ფაქტობრივად სხვაობა არ შეიმჩნევა V-VI კლასებში, რაც თავისთავად გვაფიქრებინებს, რომ ასაკის მატებასა და ცნებების გართულებასთან ერთად მოსწავლეთა ცნებითი და ლოგიკური

აზროვნების დონეც თანდათან იკლებს (რაც წესით პირიქით უნდა იყოს). ამის მიზეზად რამდენიმე ფაქტორი შეიძლება დასახელდეს. მათ შორის ყველაზე ლოგიკურ მიზეზად მასწავლებლები მასალის სირთულეს და პროგრამის გადატვირთვას ასახელებენ. თუმცა ჩვენი დაკვირვების საფუძველზე სხვა დასკვნის გამოტანაც შეგვიძლია სხვა. კერძოდ, მასწავლებლები ყოველ მომდევნო საფეხურზე ნაკლებად აქცევენ ყურადღებას წინა კლასში ნასწავლ ტერმინებსა და მათ აქტიურად გამოყენებას. შესაბამისად, მოსწავლეებს ავიწყდებათ ეს სიტყვები და შესაბამისად უჭირთ მათი სხვადასხვა კონტექსტში ლოგიკურად გამოყენება.

საინტერესოა, ასევე გოგონების და ვაჟების მონაცემების შედარებითი ანალიზიც, რომლის შედეგებიც ცხრილი N2-შია მოცემული.

ცხრილი N2

კლასი	სწორად განმარტა სიტყვა		ლოგიკურად შეადგინა წინადადება	
	გოგო	ვაჟი	გოგო	ვაჟი
II	64%	36%	69%	31%
III	66%	34%	68%	32%
IV	49%	51%	52%	48%
V	57%	43%	67%	33%
VI	52%	48%	60%	40%

როგორც ამ ცხრილიდან ჩანს, II და III კლასებში გოგონების მაჩვენებლები ვაჟების მაჩვენებლებთან შედარებით უმჯობესია როგორც სიტყვის სწორად განმარტების, ასევე წინადადების ლოგიკურად შედგენის თვალსაზრისით. სხვა ყველა კლასისაგან განსხვავებული მაჩვენებელია IV კლასში. ორივე კატეგორიაში ეს ერთადერთი შემთხვევაა, სადაც ვაჟების მონაცემები გოგონების მაჩვენებლებზე უმჯობესია. ბუნებრივია, მასწავლებლებს ამასთან დაკავშირებით პასუხის გაცემა გაუჭირდათ, თუმცა ჩვენი აზრით მიზეზად შემდეგი არგუმენტის მოყვანა შეიძლება: მიუხედავად იმისა, საშუალო სკოლის დაწყებითი განათლების საფეხური ოფიციალურად I-VI კლასებს მოიცავს, საფეხური რეალურად მაინც ორ ეტაპად იყოფა - I-IV და V-VI კლასებად. ამათგან მეორე ეტაპზე ხდება არა მხოლოდ სასწავლო პროგრამის გართულება, არამედ მნიშვნელოვანი სიახლეა მასწავლებელთა ახალი კატეგორია (თუ მანამ ძირითად საგნებს ერთი მასწავლებელი ასწავლის, დაწყებითი განათლების მეორე საფეხურზე ანუ V-VI კლასებში ყველა სასწავლო დისციპლინას სხვადასხვა მასწავლებელი ასწავლის, რაც თავისთავად ახდენს გავლენას მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე, ამ ცვლილე-

ბებთან ადაპტაციის პირველ ეტაპზე მაინც). აღნიშნულს ადასტურებს ჩვენი კვლევის შედეგებიც, რაც პირველ რიგში ვლინდება II-III კლასების შედეგებთან შედარებით მაჩვენებლების რადიკალურ კლებაში. კერძოდ, თუ II და III კლასებში სიტყვის სწორად განმარტების საკითხში გოგონების მაჩვენებელი შეადგენს 64 და 66%-ს, V კლასში ეს მაჩვენებელი 57, VI კლასში კი - 52%-მდე იკლებს. თუმცა იგივეს თქმა არ შეგვიძლია ვაჟებთან დაკავშირებით: თუ II და III კლასებში სიტყვა სწორად განმარტა ვაჟების 36 და 34%-მა, V კლასში ეს მაჩვენებელი 43, VI კლასში კი - 48%-მდე გაიზარდა. კლასების მიხედვით შედარებით ნაკლები სხვაობაა წინადადების ლოგიკურად შედგენის საკითხში, რა თქმა უნდა, თუ არ ჩავთვლით IV კლასს, სადაც შედეგი რადიკალურად უარესდება და II და III კლასებში დაფიქსირებული 69 და 68%-დან 52%-ზე ჩამოდის, ხოლო V და VI კლასებში მაჩვენებლები ისევ 67 და 60%-მდე იზრდება. როგორც სიტყვის განმარტების ნაწილში, წინადადების შედგენის დროსაც რადიკალურად განსხვავდება ერთმანეთისაგან გოგონებისა და ვაჟების მაჩვენებლები. თუ II კლასში გოგონების მაჩვენებელი წარმოადგენს 69%-ს, ვაჟების მაჩვენებელი მხოლოდ 31%-ია. დაახლოებით ანალოგიური მონაცემები მივიღეთ III კლასშიც - გოგონები - 68% და ვაჟები - 32%. ვაჟები წინადადების შედგენის საკითხში აუმჯობესებენ მაჩვენებელს IV კლასში და 48 %-ზე ადიან. აქ სხვაობა ძალიან უმნიშვნელოა გოგონებთან შედარებითაც - გოგონები - 52%, ვაჟები კი - 48%. გოგონებისა და ვაჟების მაჩვენებლებს შორის სხვაობა ისევ იზრდება V და VI კლასებში. V კლასში წინადადება ლოგიკურად შეადგინა გოგონების 67%-მა, ხოლო ვაჟების მხოლოდ 33%-მა, ხოლო VI კლასში კი - გოგონების 60-მა და ვაჟების 40%-მა.

აღნიშნული მონაცემების საფუძველზე შეიძლება დავასკვნათ, რომ როგორც წინა სასწავლო წელს ნასწავლი სიტყვის განმარტების, ასევე მისგან წინადადების შედგენის საკითხში მაჩვენებლები საკმაოდ არასახარბიელოა და იგი არ სცილდება მაქსიმუმ 69%-ს. საყურადღებოა ისიც, რომ ასაკის მატებასთან ერთად მდგომარეობა უარესდება და მაჩვენებლები იკლებს, რაც მნიშვნელოვან ბარიერად შეიძლება იქცეს უმცროსკლასელთა აზროვნების განვითარების პროცესში. ბუნებრივია, აღნიშნული საკითხი შესწავლასთან ერთად გარკვეული გამოსავლის ძიებასაც მოითხოვს. ჩვენი აზრით, მასწავლებლებმა უფრო მეტი აქცენტი უნდა გააკეთონ როგორც ტექსტთან ერთად შემოტანილი ახალი სიტყვების საფუძვლიან ახსნაზე, ასევე მის ტრანსფერზე. უცხო სიტყვებზე მუშაობა მანამდე უნდა გაგრძელდეს, ვიდრე იგი მყარ ცოდნაში არ

გადაიზრდება, ამას კი ხელს შეუწყობს არა მხოლოდ ამ სიტყვების ხშირი გამოყენება, არამედ მისი საშუალებით ბევრი წინადადების შედგენა და სხვადასხვა კონტექსტში ხშირი გამოყენება.

§2. დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების მიზნით მხატვრული ტექსტის ანალიზის გამოყენების კვლევა

უმცროსი სასკოლო ასაკი თითქმის ყველა ქვეყანაში განისაზღვრება 6-7 წლიდან 10-11 წლამდე ასაკით. ჩვენს ქვეყანაში სწავლის დაწყების მინიმალური ასაკი მიმდინარე პერიოდში ექვსი წლითაა განსაზღვრული. ასაკობრივი მონაცემების მიხედვით, ექვსი-შვიდი წლის ასაკში ხდება თავის ტვინის ქერქში უჯრედების ყველა ფენის სტრუქტურული გაფორმება, იზრდება შუბლის წილი, რომელიც აკონტროლებს აზროვნებასა და ცნობიერებას, სრულყოფილი ხდება ქერქის ანალიზური და სინთეზური მოქმედება (გოგიჩაიშვილი 2005:71). უმცროსი სასკოლო ასაკი დაკავშირებულია სწავლის დაწყებასთან, რომლის პროცესშიც ბავშვებს აღმოუცენდებათ ფსიქოლოგიური ახალწარმონაქმნების რიგი. უმცროსი სასკოლო ასაკი ექვსიდან ათ წლამდე პერიოდს მოიცავს. მისი მთავარი მახასიათებელია თამაშიდან სწავლაზე გადასვლა და მისი, როგორც ქცევის ძირითადი სახის, წინა პლანზე გადმოწევა. მართალია, თამაში კვლავ რჩება ბავშვის საქმიანობის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან სახეობად, თუმცა ის თანდათანობით მეორე პლანზე გადადის (გაგუა, 1996:40). უმცროსი სასკოლო ასაკის მთავარი მახასიათებელი სწავლის დაწყებაა. სწავლა კი ისეთი აქტივობაა, რომელიც ბავშვს საკუთარ თავში აბრუნებს, მოითხოვს რეფლექსიას და იმის შეფასებას, თუ რა ცვლილებები მოხდა ბავშვის განვითარებაში. ამ ასაკში ბავშვის აქტივობებს შორის თანდათანობით გარკვეულ ადგილს იმკვიდრებს შრომაც (ნოზაძე, 2008:7). სწავლის პროცესში ბავშვის წინაშე მრავალი ამოცანა დგება. მათი გადაჭრა ბევრადაა დამოკიდებული ორგანიზებულ და გეგმაზომიერ აღქმაზე, რაც ბავშვის ცოდნისა და გამოცდილების შეძენის ძირითადი წყაროა. ყოველგვარი სწავლა სწორედ აღქმით იწყება. უმცროსკლასელთა აღქმა მჭიდრო კავშირშია აღქმის შინაარსის, შეგრძნების განვითარების დონესთან. აქ, უპირველეს ყოვლისა, იგულისხმება მხედველობისა და სმენის შეგრძნების განვითარების დონე, რაც მთელი სასკოლო პერიოდის განმავლობაში

განიცდის განვითარებას. უმცროსკლასელთა ის შეგრძნებები, რომლებიც უშუალოდ სწავლაში ერთვებიან, საგრძნობლადაა განვითარებული. ისინი ვითარდებიან აღქმითი აქტივობის გზით, აღქმასთან ერთად. პირველკლასელთა აღქმის ერთ-ერთი თავისებურება არის აგრეთვე სიტყვათა გრაფიკული გამოსახულების არასაკმარისად დიფერენცირებული აღქმა. ფორმით მსგავს ასოთა შორის განსხვავების წვდომა ფაქიზი ანალიზის უნარს მოითხოვს, რაც ამ ასაკის ბავშვებს ძალიან უჭირთ (გოგიჩაიშვილი, 2005:84). უმცროსკლასელი საგნებსა და მოვლენებში, უპირველეს ყოვლისა, აღიქვამს იმას, რაც მისთვისაა მნიშვნელოვანი და შეესაბამება მის ასაკსა და ინტერესებს. ხშირად მას იზიდავს გარეგანი ნიშნები, ნათელი, მოძრავი და დიდი საგნები. პირველ და მეორე კლასელთა აღქმის ერთ-ერთი თავისებურებაა აშკარად გამოხატული ემოციური ხასიათი - პირველ რიგში, აღიქმება ისეთი საგნები და მოვლენები, მათი ისეთი ნიშნები და თვისებები, რომლებიც ბავშვებში იწვევენ უშუალო განცდებს. სკოლაში შესვლით არსებითად იცვლება ბავშვის მეხსიერება. თუ მისი მეხსიერება აქამდე ძირითადად უნებლიე ხასიათს ატარებდა, ბავშვი იმახსოვრებდა იმას, რაც საინტერესო და საჭირო იყო მოცემულ მომენტში. იგი ახლა უკვე ადვილად იმახსოვრებს ყოველივე ახალს, ნათელს, კონკრეტულსა და საინტერესოს, იმას, რამაც მიიპყრო მისი ყურადღება თავისი სიახლით, არაჩვეულებრივობით და დინამიზმით (გოგიჩაიშვილი 2005:97-98). იმის გამო, რომ ამ ასაკში სჭარბობს პირველი სასიგნალო სისტემის მოქმედება, უფრო განვითარებულია თვალსაჩინო-ხატოვანი მეხსიერება, უმცროსკლასელები ბევრ რამეს იმახსოვრებენ მექანიკურად. ისინი საკმაოდ ადვილად იმახსოვრებენ ადამიანებს, ფაქტებს, საგანთა თვისებები ძალიანაა დამახასიათებელი, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მათთვის ლოგიკური მეხსიერების ფორმები არაა მისაწვდომი. ლოგიკური მეხსიერების განვითარებაში მთავარი როლი მიეკუთვნება სწავლას, რომლის პროცესშიც ბავშვებს შეუძლიათ ლოგიკური მეხსიერების ისეთი ხერხების დაუფლება და მნემურ ამოცანებში მათი წარმატებით გამოყენება, როგორცაა აზრობრივი დაჯგუფება და აზრობრივი მიკუთვნება (გოგიჩაიშვილი 2005: 98). პირველკლასელებს კარგად აქვთ განვითარებული ემოციური მეხსიერება, მაგრამ ამ ასაკის ბავშვები იმახსოვრებენ არა საზოგადოდ გრძნობებს და ემოციებს, არამედ გრძნობას რომელიმე კონკრეტული ადამიანის ან საგნის მიმართ. ემოციური მეხსიერება განუყოფელია თვალსაჩინო-ხატოვანისაგან. სწავლების გავლენით უმცროსკლასელთა მეხსიერება ვითარდება ორი მიმართულებით: ა) იზრდება აზრობრივი სიტყვიერ-ლოგიკური

დამახსოვრების როლი და ხვედრითი წონა, ბ) ბავშვი ეუფლება საკუთარი მეხსიერების მართვას და რეგულაციას (შეუძლია დამახსოვრება, აღდგენა და მოგონება). იმის გამო, რომ პრევალირებს პირველი სასიგნალო სისტემა, როგორც აღვნიშნეთ, უმცროსკლასელებს უფრო აქვთ განვითარებული თვალსაჩინო-ხატოვანი, ვიდრე სიტყვიერ-ლოგიკური მეხსიერება (გოგიჩაიშვილი 2005:99). უმცროსი სასკოლო ასაკის მანძილზე სიტყვიერი მასალის დამახსოვრების სპეციფიკა მდგომარეობს იმაში, რომ ბავშვები იმახსოვრებენ ისეთ სიტყვებს, რომლებიც აღნიშნავენ საგნების სახელებს, ვიდრე ისეთ სიტყვებს, რომლებიც აბსტრაქტულ ცნებას აღნიშნავენ. კონკრეტული და აბსტრაქტული სიტყვების დამახსოვრების დროს დიდ როლს თამაშობს სასიგნალო სისტემათა ერთიანობა. მაგალითად, ბავშვები კარგად იმახსოვრებენ კონკრეტულ მასალას, რომელიც უკავშირდება თვალსაჩინო ხატებს და წარმოადგენს ღირებულს, ხოლო უფრო ცუდად იმახსოვრებენ იმ მასალას, რომელსაც საფუძვლად არ აქვს თვალსაჩინო ხატები და ღირებულებაც ნაკლებია. განსხვავებულია აბსტრაქტული მასალის დამახსოვრებაც. უკეთესად იმახსოვრებენ ისეთ აბსტრაქტულ მასალას, რომელიც ანზოგადებს ზოგიერთ ფაქტს (ურთიერთკავშირს ცალკეულ გეოგრაფიულ მოვლენებს შორის) და პირიქით, მოსწავლეები ძნელად იმახსოვრებენ ისეთ აბსტრაქტულ მასალას, რომელიც არ ეყრდნობა კონკრეტულ მასალას (ცნებების დეფინიცია მაგალითების გარეშე) (გოგიჩაიშვილი 2005:100-101).

უმცროსკლასელი ბავშვის აზროვნება მჭიდროდაა დაკავშირებული მისი ცოდნის დონესთან. იგი გონებრივი მოქმედების იმავე ფორმებს იყენებს, რასაც მოზრდილი. ესაა თვალსაჩინო მოქმედებითი, თვალსაჩინო-ხატოვანი და სიტყვიერ-ლოგიკური ანუ ცნებითი აზროვნება. ბავშვის ინტელექტუალური განვითარება უმთავრესად სკოლაში მიმდინარეობს. უმცროსი სასკოლო ასაკი ბავშვის აზროვნების ინტენსიური განვითარების ასაკია. უმცროსკლასელი, ჩვეულებრივ, კონკრეტული კატეგორიებით აზროვნებს. იგი მისთვის კარგად ნაცნობი სცენებისა და მოვლენების თვალსაჩინო ნიშნებს ეყრდნობა.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ჟ. პიაჟეს მიხედვით ექვსი-შვიდი წლის ბავშვს ახასიათებს „ცენტრაცია“, როცა საგნებისა და მათი ნიშან-თვისებების აღქმა ბავშვს მიაჩნია ერთადერთ შესაძლებელ ფორმად. უმცროსკლასელს ჯერ-ჯერობით ვერ წარმოუდგენია, რომ გარესამყაროს მისეული ხედვა არ ემთხვევა სხვა ადამიანების აღქმას. ამ ასაკის ბავშვს ძნელად წარმოუდგენია, რომ ერთი და იმავე მოვლენის შესახებ შეიძ-

ლება არსებობდეს განსხვავებული თვალსაზრისი, რომ საგნების აღქმა შესაძლებელია განსხვავებულად.

უმცროსკლასელთა აზროვნება კონკრეტულ-ხატოვანია. კონკრეტულობა ვლინდება იმაში, რომ ბავშვი ამა თუ იმ სააზროვნო ამოცანას სწორად წყვეტს მაშინ, როცა სიტყვებს უკან კონკრეტული საგნები და მოვლენები იმალება. აზროვნების კონკრეტულობა იმაში ვლინდება, რომ მოსწავლეებს არ შეუძლიათ ზოგადი დებულებების მაგალითებით ილუსტრირება და ამ დებულებების კონკრეტული ფაქტების მიმართ გამოყენება. მათ უფრო, კონკრეტული ფაქტების ანალიზი და შესაბამისი დასკვნების გამოტანა უადვილდებათ. ესაა ინდუქციური დასკვნა, ხოლო დედუქციური - უფრო მოგვიანებით ვითარდება.

ხატოვანი აზროვნება არის აზროვნების ძირითადი სახე უმცროს სასკოლო ასაკში. რა თქმა უნდა უმცროსკლასელს ლოგიკური აზროვნებაც შეუძლია, მაგრამ ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს ასაკი სწავლებისთვის მაშინაა სენსიტიური, როცა აზროვნება ეფუძნება თვალსაჩინო ხატებას.

პირველ კლასში ბავშვის აზროვნებას ახასიათებს ეგოცენტრიზმი, განსაკუთრებული გონებრივი პოზიცია, რომელიც განპირობებულია განსაზღვრული პრობლემური სიტუაციების გადასაჭრელად აუცილებელი ცოდნის უკმარობით. ბავშვს თავის პირად პრაქტიკაში არ შეუძლია დამოუკიდებლად მოიპოვოს ცოდნა საგნების ისეთი თვისებების „შენახვის“ შესახებ, როგორცაა სიგრძე, მოცულობა, წონა. სისტემური ცოდნის უკმარისობას და ცნებითი აზროვნების განვითარების დაბალ დონეს ბავშვი მიჰყავს იქამდე, რომ მის აზროვნებაში ბატონობს აღქმის ლოგიკა.

მოსწავლეთა აბსტრაქტული აზროვნების განვითარების საქმეში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს გრამატიკის გაკვეთილები. გრამატიკის სწავლა სიტყვის კონკრეტული აზრობრივი მხარის განყენებას და მათ განსაზღვრული კატეგორიებისადმი მიკუთვნებას მოითხოვს. წერა-კითხვის სწავლების პროცესში მოსწავლეებს სიტყვა ეძლევა გრაფიკისა და ბგერის მხრივ, ხოლო გრამატიკის სწავლებისას - როგორც მეტყველების ნაწილი. სკოლამდელი და უმცროსი სასკოლო ასაკის ეტაპებზე სიტყვა გრაფიკიდან არ გამოიყოფა. იგი თითქოს ერთ-ერთი თვისებაა. სწავლების შესაბამისი ორგანიზაციის შედეგად უმცროსკლასელებს შეუძლიათ სიტყვის მატერიალურ ფორმასა და მნიშვნელობის ცვალებადობას შორის კავშირების დამყარება. (მაგალითად, თევზი - მეთევზე - თევზაობა - თევზეული).

სწავლის პროცესში გასათვალისწინებელია სწორედ ეს, რომ ბავშვის აზროვნება კონკრეტულია, მეხსიერება – მექანიკური. პირველკლასელი უკეთ იმახსოვრებს თვალსაჩინო მასალას, ვიდრე ცნებითი შინაარსისას. ამიტომ დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოები უნდა იყოს გათვალისწინებული და სწავლის პროცესი კი - კონკრეტულ მასალაზე ორიენტირებული. კონკრეტულ, სახოვან აზროვნებასა და მეხსიერებას შემდეგ ასაკობრივ საფეხურზე თანდათანობით ცვლის ორგანიზებული, კონცენტრირებული ყურადღება და ლოგიკური აზროვნების უნარი, სწავლისადმი შეგნებული დამოკიდებულება და ინტერესი, ცნობისმოყვარეობისა და ნებისყოფის შემდგომი განვითარება (გაგუა 1996:39). III-IV კლასის მოსწავლეთა ინტელექტუალური შესაძლებლობანი საკმაოდ განვითარებულია, რაშიც განსაკუთრებული როლი სასკოლო სწავლებას მიუძღვის. თვალსაჩინოება გამოყენებულ უნდა იქნეს ყველგან, მოვლენათა მნიშვნელობისა და ურთიერთმიმართების ახსნისა და გაგების საქმეში. მოზარდი მხოლოდ ახლა იწყებს და მასწავლებლის დახმარებით ახერხებს თვალსაჩინოდ წარმოსადგენ მოვლენათა ზოგადი და სპეციფიკური ნიშნებით დეფინიციას. მას უმუშავდება გარესამყაროსადმი ერთგვარი რეალისტური განწყობილება, რის გამოც ფანტაზიასა და სინამდვილეს მკვეთრად მიჯნავს ერთმანეთისაგან და ისწრაფვის გაეცნოს ხედვისა და შეხების ფორმებში მოცემულ ობიექტურ მოვლენებს. ეს გარემოება ქმნის ბუნებისმეტყველების სწავლებისათვის ხელსაყრელ ფსიქოლოგიურ პირობებს. ამასთან ერთად, განვითარებას იწყებს კაუზალური აზროვნება, რომელიც ბუნების მოვლენათა მიზეზობრივი ურთიერთობის წვდომის შესაძლებლობას იძლევა. მაგრამ ყველაფერი ეს მაინც შორსაა ნამდვილი ლოგიკური აზროვნებისაგან და მისი განვითარებისთვის, რაც მომდევნო ასაკის ფუნქციას წარმოადგენს, მხოლოდ ხელსაყრელ ნიადაგს ქმნის (ბერიშვილი 1995:38). III-IV კლასში მასწავლებელთა ხასიათის შინაგანი, ძირითადი თავისებურებანიც მიუწვდომელი რჩება. III-IV კლასელებს განსაკუთრებით დიდი მოთხოვნილება აქვთ თამაშზე, რადგან მეცადინეობის პროცესში მათი გაძლიერებული ფუნქციური ძალების მხოლოდ ერთი ნაწილი გამოიყენება. ამიტომ თამაში აუცილებელი ხდება მოზარდის სრულყოფილი განვითარებისათვის. სკოლამ იმდენი დავალება უნდა მისცეს მოსწავლეს სახლში შესასრულებლად, რომ თამაშისათვის საჭირო დრო დარჩეს. მაგრამ მიცემული დავალება მასწავლებელმა მოსწავლეს ყოველთვის უნდა მოსთხოვოს და შეუმოწმოს, რათა იგი სისტემატურ შრომას შეაჩვიოს და კეთილსინდისიერი გახადოს (ბერიშვილი 1995:39). I-II

კლასების მოსწავლეთა ყურადღებას თვითონ სწავლის პროცესი და სკოლის გარეგანი მოწყობილობა იპყრობს, მაშინ როცა III-IV კლასელებთან იზრდება ინტერესი სკოლის საზოგადოებრივი ცხოვრების, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების, კულტურული და შემოქმედებითი სწავლების ორგანიზაციისა და ხარისხის მიმართულებით. ბავშვები აღწერენ თავიანთ დამოკიდებულებას ამხანაგებთან, თავიანთ საზოგადოებრივ მუშაობას, ბიბლიოთეკას, კაბინეტებს, მასწავლებლებთან დამოკიდებულებას, მათთვის განსაკუთრებით საინტერესო გაკვეთილებს და ა. შ. (ბერიშვილი 1995:39). ერთი სიტყვით, III-IV კლასების მოსწავლეები უკვე შეზრდილნი არიან სასკოლო ცხოვრებასთან, რომელიც მათ თავისკენ იზიდავს და დიდ კმაყოფილებას ანიჭებს. გონებრივი აღზრდის ამოცანებს შორის განსაკუთრებული და სრულიად თავისებური ადგილი უჭირავს სულიერი შესაძლებლობების პრაქტიკაში გამოყენების უნარის ჩამოყალიბებას. საჭიროა ხაზგასმით აღინიშნოს, რომ არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს ადამიანის მეცნიერულ, მორალურ და ესთეტიკურ ცოდნას, თუ იგი პრაქტიკაში არ გამოიყენება. ცოდნის შინაარსის მაჩვენებელი მხოლოდ და მხოლოდ პირველი მოთხოვნილებისთანავე მისი პრაქტიკაში გამოყენებაა, ამდენად, გონებრივი აღზრდის მიზნით მთელი მუშაობა უნაყოფო დარჩება, თუ არ იქნა ჩამოყალიბებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარი (ბერიშვილი 1995:72).

უმცროსი სასკოლო ასაკი ინტენსიური ინტელექტუალური განვითარების ასაკიცაა. ბავშვს უვითარდება სააზროვნო ოპერაციები: ანალიზი, სინთეზი, მსჯელობა, შედარება და სხვა. ინტელექტი განსაზღვრავს ყველა დანარჩენი ფუნქციის განვითარებას, ე. ი. ხდება ყველა ფსიქიკური პროცესის ინტელექტუალიზაცია, მათი გააზრება.

იმ მნიშვნელოვან საკითხებს შორის, რომლებიც ფსიქოლოგიის შესწავლის აქტუალურ საგანს წარმოადგენს, ერთ–ერთი სწორედ ინტელექტია. მის დიდ მნიშვნელობაზე ისიც მიუთითებს, რომ მისი შესწავლით არაერთი ფსიქოლოგია დაინტერესებული. თუმცა ინტელექტის შესწავლისას ვდგებით გარკვეული სირთულეების წინაშე, რაც განპირობებულია იმით, რომ არ არსებობს ინტელექტის საყოველთაოდ აღიარებული დეფინიცია. თუ შევაჯამებთ ყველა არსებულ დეფინიციას, რომელზეც ნაშრომის პირველ პარაგრაფში უკვე ვრცლად გვქონდა საუბარი, ინტელექტი ეს არის ადამიანის გონებრივი უნარი, რომელიც მოიცავს: ლოგიკური მსჯელობის და დასკვნების გამოტანის, დაგეგმვის, პრობლემის გადაჭრის, აბსტრაქტული აზროვნების, კომ-

პლექსური იდეების გაგების, სწრაფად დასწავლისა და გამოცდილებით სწავლის უნარებს. ფსიქოლოგთა უმრავლესობა ეთანხმება ინტელექტის შემდეგ მახასიათებლებს:

- ინტელექტი არის ცოდნის დაუფლების ანუ სწავლის უნარი. ადამიანებს, რომლებსაც მაღალი ინტელექტი აქვთ, უფრო ადვილად და სწრაფად ითვისებენ ახალ ინფორმაციას, სწავლობენ ახალი ამოცანების შესრულებას, ვიდრე ის ადამიანები, რომლებსაც შედარებით დაბალი ინტელექტი აქვთ.
- ინტელექტი არის ადრე შეძენილი ცოდნის და გამოცდილების ახალ სიტუაციაში გამოყენების უნარი. ინტელექტის საშუალებით ადამიანებს შეუძლიათ გაანალიზონ და გაიგონ ახალი მოვლენები და სიტუაციები.
- ინტელექტს გააჩნია ადაპტაციური ფუნქცია. ინტელექტის საშუალებით, ადამიანებს შეუძლიათ რეაგირება მოახდინონ ახალ მოვლენებსა და სიტუაციებზე და გადაჭრან სხვადასხვა სახის პრობლემა.

ნებისმიერი ინტელექტუალური საქმიანობის წარმატება დამოკიდებულია გარკვეულ ზოგად ფაქტორებზე, უნარებზე (ჩ. სპირმენი). ინგლისელი ფსიქოლოგის სპირმენის აზრით, ნებისმიერი ადამიანი ხასიათდება ინტელექტის გარკვეული დონით, რაზეც დამოკიდებულია ის, თუ როგორ ადაპტირდება ადამიანი გარემოსთან. გარდა ამისა, ყველა ადამიანს სხვადასხვა ხარისხით განვითარებული აქვს სპეციფიკური უნარები, რომლებიც კონკრეტული ამოცანების გადაწყვეტისას ვლინდება. სპირმენი პირველი იყო მათ შორის, ვინც განახორციელა უნარების სტრუქტურის ემპირიული კვლევა. ამ მიზნით შეიმუშავა ფაქტორული ანალიზის ტექნიკა და შექმნა რამოდენიმე ტესტი, რომელთა მეშვეობით შესაძლებელი იყო ბავშვების გონებრივი უნარების შეფასება. ტესტი აფასებდა ლექსიკურ მარაგს, მათემატიკურ უნარებს, რთული ინსტრუქციით ხელმძღვანელობის უნარს, ვიზუალური ხატების ფორმირების პროცესს და სხვა (მელიქიშვილი:23).

განვითარების ფსიქოლოგისათვის, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორ შეიძლება ინტელექტის შეფასება ჩვილებში. ამ მხრივ, ეს ასაკი განსაკუთრებული სირთულით გამოირჩევა, რადგან პატარები ვერც მიწოდებულ ინსტრუქციას შეასრულებენ და ვერც კითხვებზე უპასუხებენ. ამასთანავე, ისინი ტესტირებისას გაფანტულები და გულგრილები ხდებიან. ამდენად, მათი ქცევის შესახებ, ტესტების გარკვეული ნაწილი მათი მშობლებისგან მიღებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობითაა შემუშავებული.

ჩვილების ინტელექტის შესაფასებელი ტესტები, ძირითადად, სენსო-მოტორული ხასიათისაა (ემსახურება აღქმისა და მოტორული რეაქციების შეფასებას). მაგალითად, 1 თვიდან 3,5 წლამდე ასაკის ბავშვებისათვის გამოიყენება ბეილის ჩვილთა განვითარების სკალა, რომელიც შეეხება პრობლემის გადაჭრის საკითხს და მოიცავს მენტალურისა (მაგალითად, დავარდნილი საგნის მოძებნა, რაიმე სმენით გამღიზიანებლისაკენ მიბრუნება და სხვ.) და მოტორული (ჯდომა, ხტუნვა და სხვა) უნარების შესაფასებელ სკალებს. ჩვილებისთვის განკუთვნილი ტესტები არ არის სრულყოფილი, რადგან მათში შემავალი დავალებები არ გამოირჩევა მრავალფეროვნებით. ამავე დროს, ისინი კარგად ვერ წინასწარმეტყველებენ იმას, თუ როგორი იქნება მომავალში ბავშვის გონებრივი შესაძლებლობები (თუმცა, ამ ტესტის ბოლო ვერსია უკეთ იძლევა ამის საშუალებას). მიუხედავად ამ ნაკლოვანებებისა, ამ ტესტებს მაინც იყენებენ „ფილტრაციის“ მიზნით, განვითარებაში გარკვეული შეფერხების მქონე ბავშვების გამოსავლენად, რათა შემდგომში მოახდინონ მათზე საჭირო რეაგირება.

ინტელექტზე საუბრისას, ყოველთვის დგება საკითხი იმის შესახებ, თუ რა ფაქტორები ახდენს ინტელექტზე გავლენას და რა განაპირობებს ინდივიდების IQ – კოეფიციენტებს შორის განსხვავებას? მკვლევართა გარკვეული ნაწილი, ცალსახად, აღიარებს მემკვიდრეობის წამყვან როლს მაშინ, როცა სხვებისათვის გარემოსა თუ აღზრდას ენიჭება უპირატესობა. თუმცა არსებობენ ისეთებიც, რომლებიც ნათლად ხედავენ ორივე მათგანის აუცილებლობასა და აფასებენ როგორც მემკვიდრეობის, ასევე გარემოს მიერ, ინტელექტის განვითარებასა თუ გარდაქმნაში, შეტანილ წვლილს (მელიქიშვილი:27-28).

იმის დასადგენად, თუ რა ხარისხით განსაზღვრავს ინტელექტს რომელიმე მათგანი, საჭიროა ერთმანეთისაგან განვასხვაოთ თითოეული მათგანის - საერთო გენებისა და საერთო გარემო პირობების გავლენა. ამის დასადგენად, მკვლევართათვის ერთ-ერთი ყველაზე გამოცდილი ხერხია ტყუპების (მონოზიგოტურისა და დიზიგოტურის), სიბლინგების (sibs, ინგ. - და-ძმა, ერთი მშობლების შვილები) და ერთ ოჯახში მცხოვრები არასიბლინგების ინტელექტის კოეფიციენტების შედარება. ასევე, იკვლევენ განცალკევებით გაზრდილ ტყუპებს (მონოზიგოტურსა და დიზიგოტურს) და სიბლინგებს.

ასეთი ტიპის კვლევებმა აჩვენეს გენეტიკის მნიშვნელოვანი როლი. როგორც აღმოჩნდა, რაც უფრო მეტი იყო გენეტიკური კავშირი ბავშვებს შორის, მით მეტი იყო მა-

თი ინტელექტის კოეფიციენტებს შორის მსგავსება. მაგალითად, იდენტური ტყუპების IQ-კოეფიციენტებს შორის უფრო მეტი იყო კორელაცია, ვიდრე არაიდენტურებში. მათთან შედარებით, კიდევ უფრო ნაკლებად კორელირებდა სიბლინგების ქულები და მათზე ნაკლებად, არასიბლინგი და-ძმების მონაცემები (მელიქიშვილი:27-28).

ამავდროულად, გარდა გენეტიკისა, კვლევამ ნათლად გამოავლინა, გარემოს მნიშვნელოვანი როლიც. ინტელექტის ქულებს შორის უფრო მაღალ კორელაციას ჰქონდა ადგილი, თუ სიბლინგები/ტყუპები საერთო გარემოში იზრდებოდნენ.

იმ მრავალ გარემო ფაქტორს შორის, რომლებთანაც ადამიანს ყოველდღიურად უხდება ურთიერთობა და რომლებიც, მეტ-ნაკლები ინტენსივობით, ზემოქმედებენ IQ-ზე, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი. სოციალურად როგორც დაბალმა, ასევე მაღალმა კლასმა, ბავშვის ინტელექტუალურ ფუნქციონირებაზე, დიდი გავლენა შეიძლება მოახდინოს. განსაკუთრებით, თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ გარკვეული დონის სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა ჯანმრთელობისა და განათლების შესაბამის პირობებს უზრუნველყოფს.

IQ-ზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს, ე. წ. „სოციალური დალი“, რომელსაც სიღუბნეში მცხოვრები ბავშვები ატარებენ. ასეთმა დაღმა შეიძლება ბავშვებს შეუმციროს თვითრწმენა, რაც თავის მხრივ, ნეგატიურად მოქმედებს IQ-ს ქულებზე.

ყოველივე ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, დასმული საკითხის – „მემკვიდრეობა თუ გარემო?“ – გადაწყვეტას, მხოლოდ მაშინ შევძლებთ, როცა მასში „თუ“ კავშირს შევცვლით „და“-კავშირით.

ამდენად, მართალია, გენეტიკა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ინტელექტზე, ის აუცილებელი, მაგრამ არასაკმარისი პირობაა იმ განსხვავებების ასახსნელად, რომლებიც ინდივიდებს შორის არსებობს. საჭიროა იმ გარემო პირობების გათვალისწინება, რომლებიც, მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს ინტელექტუალურ საქმიანობაში ინდივიდთა წარმატება/წარუმატებლობას.

ინტელექტზე საუბრისას კიდევ ერთი საკითხი დგება დღის წესრიგში - შესაძლებელია თუ არა ინდივიდის ინტელექტუალური მონაცემების განვითარება. თუ უარს ვიტყვით ინტელექტის მხოლოდ მემკვიდრეობით განპირობებულობაზე, უნდა ვივარაუდოთ, შესაბამისი გარემო პირობების შექმნით შევძლებთ ინტელექტის ამაღლებას იმ ბავშვებისათვის, რომლებსაც სწორედ ასეთი პირობების დეფიციტის გამო, შეფერხებული აქვთ ინტელექტუალური განვითარება.

ფსიქოლოგებმა, ბავშვები-მშობლების ურთიერთობაში დაადგინეს სულ მცირე 5 მახასიათებელი, რომელიც ხელს უწყობს ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებას. ესაა:

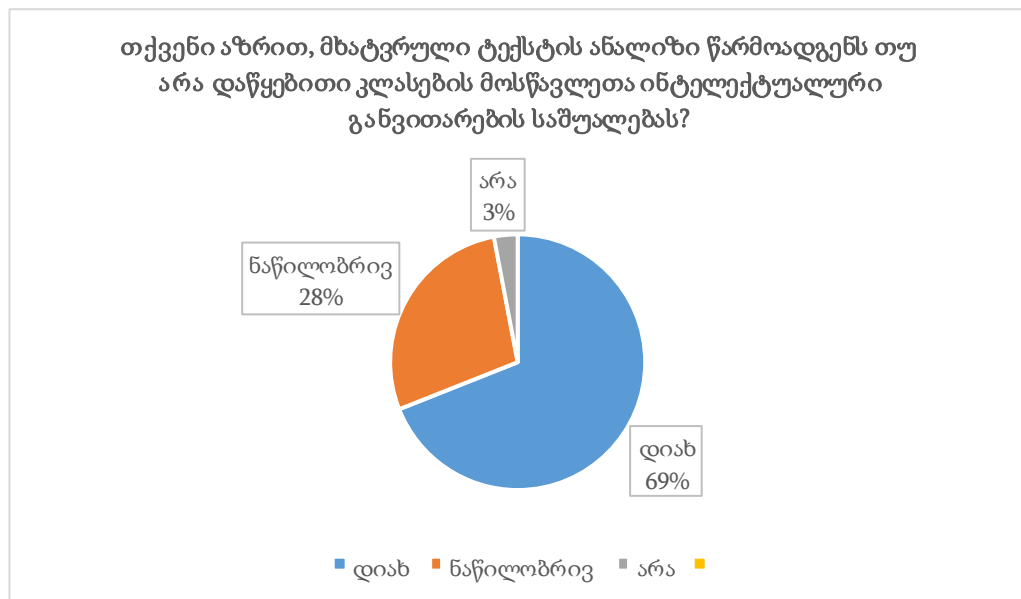
- საინტერესო და მრავალფეროვანი ფიზიკური გარემო, მათ შორის სათამაშოები, რომელიც შეესატყვისება ბავშვის განვითარების დონეს და ასაკს;
- ყურადღება და ემოციური დამოკიდებულება;
- ბავშვებთან ხშირი საუბარი;
- ბავშვთან თამაშისას ან სწავლებისას მოქმედება ბავშვის „უახლოესი განვითარების ზონაში“ (ვიგოტსკი);
- გადაჭარბებული შეზღუდვებისა და კონტროლისაგან თავის შეკავება (კითხვები და არა ბრძანებები);
- წარმატებებისა და განვითარების მოლოდინი...

მნიშვნელოვანია ისიც, თუ როდის იწყება ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებაზე ზრუნვა. როგორც მოსალოდნელი იყო, აღმოჩნდა, რომ ადრეულ ინტერვენციას გაცილებით მეტი ეფექტი აქვს. ერთ-ერთ კვლევაში, როცა 3 კვირიდან – 3 თვემდე ასაკის, ღარიბი ოჯახების ბავშვებთან დაიწყო მათ განვითარებაზე ზრუნვა, 12 თვისათვის მათ უკვე აღენიშნებოდათ ინტელექტის კოეფიციენტის ზრდა. ხოლო, ბავშვებთან, რომლებთანაც, უფრო მოგვიანებით (4-7 წლის ასაკში) დაიწყო ინტელექტუალურ განვითარებაზე ზრუნვა, არ ჰქონდა IQ – ქულების ზრდას ადგილი (მელიქიშვილი:29). აქედან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებაზე ზრუნვა ადრეული ასაკიდან დაიწყოს.

იმისათვის, რომ შეგვესწავლა, მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების მიზნით მასწავლებლები რამდენად უთმობენ საკმარის დროს მხატვრული ტექსტის ღრმა და საფუძვლიან ანალიზს, რა მეთოდებსა და სტრატეგიებს იყენებენ ტექსტის გასაანალიზებლად და რამდენად საკმარისია ისინი სასურველი შედეგის მისაღწევად, ჩავატარეთ მათთან ანკეტური გამოკითხვა, რომელშიც მონაწილეობა მიიღო რეგიონის საჯარო და კერძო სკოლის (სულ 27 სკოლის) 115-მა მასწავლებელმა. ანკეტა მოიცავდა როგორც ღია, ასევე დახურულ კითხვებს. ანკეტით გათვალისწინებულ კითხვაზე „თქვენი აზრით, მხატვრული ტექსტის ანალიზი წარმოადგენს თუ არა დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალებას?“ გამოკითხულ მასწავლებელთა 69%-მა დაადასტურა პასუხი „დიახ“, 28%-მა - პასუხი „ნაწი-

ლობრივ“, მხოლოდ 3% თვლის, რომ მხატვრული ტექსტის ანალიზი არ წარმოადგენს უმცროსკლასელთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალებას.

დიაგრამა N1



აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ როგორც ანკეტიტ გათვალისწინებულ სხვა კითხვებთან, ამ კითხვასთან დაკავშირებითაც ჰქონდათ რესპოდენტებს დამატებითი კომენტარის გაკეთების საშუალება. საინტერესოა ის ფაქტი, რომ დამატებით კომენტარს არ აკეთებს არც ერთი იმ ანკეტის ავტორი, რომელშიც ზემოთ დასახელებულ კითხვაზე უარყოფითი პასუხია დაფიქსირებული. რაც შეეხება დადებითი პასუხის შემთხვევაში გაკეთებულ მასწავლებელთა კომენტარებს, იგი ასე გამოიყურება (შენიშვნა: კომენტარები აღებულია შერჩევით, თუმცა სტილი დაცულია).

კითხვა: მხატვრული ტექსტის ანალიზი წარმოადგენს თუ არა მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალებას?

- „მხატვრული ტექსტების საშუალებით მოსწავლეებს ეზრდებათ მსოფლმხედველობა, უფართოვდებათ ლექსიკური მარაგი და ეუფლებიან სწრაფი კითხვის ტექნიკას“;

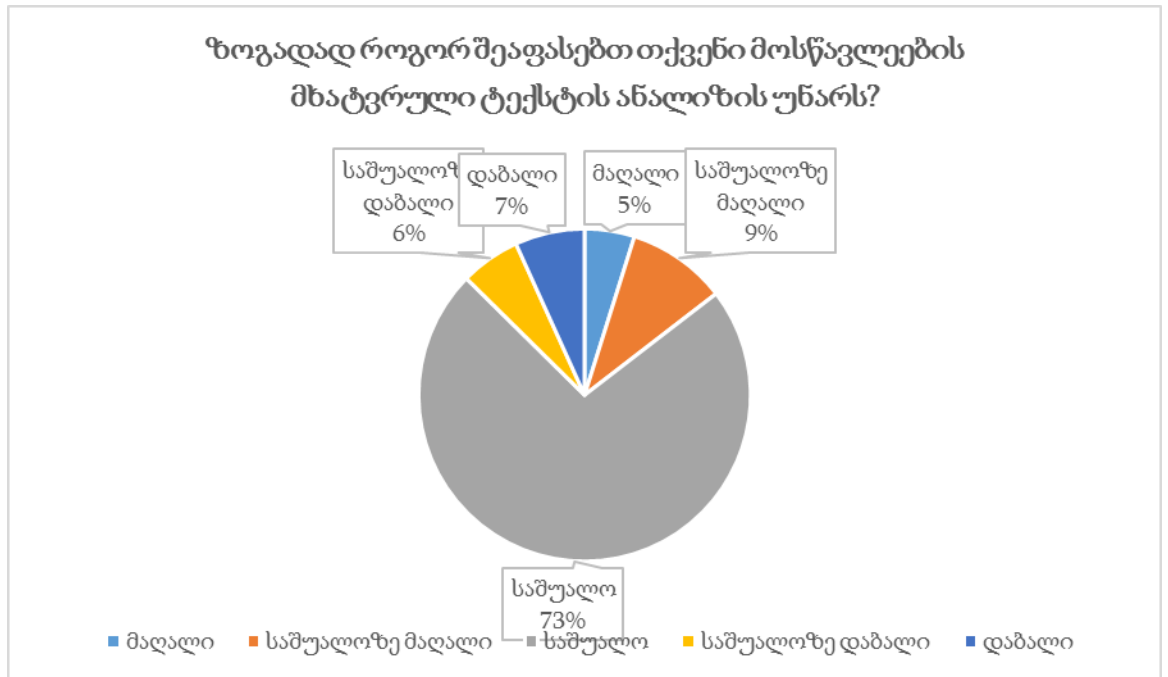
- „ბავშვთა ინტელექტუალურ განვითარებას საფუძველი უნდა ჩაეყაროს სკოლამდელი ასაკიდან, თუნდაც იმ ზღაპრებიდან და იგავებიდან, ბალის ასაკში რომ მოეთხოვებათ და შესაბამისად შედეგიც უფრო მაღალი იქნება“;
- „მხატვრული ტექსტის გააზრების უნარ-ჩვევების განვითარება სწავლა-სწავლების ყველა ეტაპზე თანაბრად აქტუალურია, თუმცა დაწყებით კლასებში ამ უნარების განვითარებას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მივაქციოთ, რადგან ამ ეტაპზე ხდება ბავშვის შემოქმედებითი თუ ლოგიკური აზროვნების და ანალიზის უნარის ფორმირება, ამ ყველაფერში მხატვრული ტექსტის ანალიზი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს და ბავშვის ისეთი მაღალი ინტელექტუალური უნარების განვითარებას უწყობს ხელს როგორცაა ანალიზი, სინთეზი, შეფასება“;
- „მართალია მოსწავლეების ინტელექტუალური დონე ამდღედ, მაგრამ ასაკობრივი თავისებურებებიდან გამომდინარე, მხატვრული ტექსტების ანალიზის გამოყენებამ სწავლების დაწყებით საფეხურზე არ უნდა მიიღოს პერიოდული სახე. განსაკუთრებით სწავლების პირველივე წლებში არ უნდა დავტვირთოთ პატარების გონება მასალის ანალიზური მეთოდით მიწოდებით. მიზნობრივად და გარკვეული შუალედებით უნდა დავგეგმოთ ანალიზზე ორიენტირებული გაკვეთილები“;
- „რეგიონალურ სკოლებში ეგ ცოტა არ იყოს ჭირს და მითუმეტეს უმცროს კლასებში, ამას პირველი კლასიდან უნდა საფუძვლის ჩაყრა“;
- „რაც უფრო ადრეული ასაკიდან დაიწყებს ბავშვი კითხვას, მისთვის ხსნილია გზა ტექსტის ანალიზისაკენ, ამით უმარტივდება მასწავლებელს მუშაობა - ინდივიდუალურად იქნება ეს თუ ჯგუფში“;
- „ეს დასაწყისშივეა აუცილებელი, რათა მოსწავლეებს შემდგომში შეეძლოთ მაღალი სააზროვნო უნარების დამლევა და მათთვის გაუგებარი არ გახდეს უფრო რთული ტექსტები“;
- „ტექსტის ანალიზი საშუალებას აძლევს მოსწავლეს ბლუმის ტაქსონომიის ერთი საფეხურიდან გადავიდეს მომდევნო საფეხურზე, გამოიმუშაოს ანალიტიკური აზროვნება და შესაბამისი უნარები, რადგან მთელი შემდგომი სწავლის პროცესი ტექსტის ანალიზის ცოდნის გარეშე არ შედგება“.

როგორც მასწავლებელთა კომენტარებიდან ჩანს, მხატვრული ტექსტის ანალიზს მნიშვნელოვანი წვლილის შეტანა შეუძლია მოსწავლეთა ინტელექტის განვითარებაში. თუმცა, კომენტარების ნაწილში აშკარად იგრძნობა პასუხისმგებლობის თავიდან აცილების მომენტიც, თუმცა მის მნიშვნელობასა და აუცილებლობას გვერდს აშკარად ვერც ერთი მათგანი ვერ უვლის.

რაც შეეხება ანკეტიტ გათვალისწინებულ მეორე შეკითხვას „ზოგადად როგორ შეაფასებთ თქვენი მოსწავლეების მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარს?“, პასუხი „მაღალი“ დააფიქსირა გამოკითხულთა 5%-მა, „საშუალოზე მაღალი“ – 10%-მა, „საშუალო“ – 75%-მა, „საშუალოზე დაბალი“ – 6%-მა „დაბალი“ კი - 4%-მა. და ეს მაშინ, როცა

მოსწავლეთა კვლევის შედეგები (ცხრილი N1), რადიკალურად სხვა შედეგზე მეტყველებს.

დიაგრამა N2



საინტერესოა ამ კითხვასთან დაკავშირებით მასწავლებელთა მიერ გაკეთებული კომენტარებიდან რამდენიმეს:

კითხვა: „ზოგადად როგორ შეაფასებთ თქვენი მოსწავლეების მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარს?“

- „ჩემი მოსწავლეები პირველკლასელები არიან და მათ თანდათან გადაეცემათ მასწავლებლისგან წიგნიერების განვითარებაზე ორიენტირებული აქტივობების შესრულების პასუხისმგებლობა“;
- „საშუალოდ, მოსწავლეები მარტივ ტექსტებს კითხულობენ და აკეთებენ ანალიზს, იაზრებენ ტექსტის მთავარ სათქმელს და გამოყოფენ მთავარ გმირებს, თუმცა რთული ტექსტების გააზრება უჭირთ, რადგან იშვიათად კითხულობენ დამოუკიდებლად მხატვრულ ლიტერატურას“;
- „მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის მაღალ დონეზე განვითარება საკმაოდ რთულია და დიდ ძალისხმევას მოითხოვს მასწავლებლის მხრიდან, სწავლების ყველა ეტაპზე. აღნიშნულ კლასს ვასწავლი ერთი წელია, მიუხედავად იმისა, რომ კითხვის და წაკითხულის ანალიზის სხვადასხვა სტრატეგიას ვიყენებ, ვვიჭრობ, ერთი წლის განმავლობაში ამის მიღწევა შეუძლებელია, მითუმეტეს როცა სახელმძღვანელოები ნაკლებად გიწყობს ხელს“;
- „მოსწავლეებს განვითარებული აქვთ დაკვირვების, სინთეზისა და ანალიზის უნარები, ასევე მათი მსჯელობა არგუმენტირებულია და ეყრდნობა ფაქტებს“;

- „ასაკობრივ მიზეზს მოვიშველიებ უმეტესობა ბაღაუვლეელია და შედეგის ამიტომ არის ამის მაჩვენებელი, მათთან მუშაობის გამოცდილებით ვიძლევი პასუხს. ბაღაუვლელ ბავშვებს საერთოდ უჭირთ არა მხოლოდ მხატვრულ ტექსტზე მუშაობა, ზოგადად აზროვნებაც“;
- „ზოგადად XXI საუკუნის ბავშვები აზროვნებისათვის არიან გაჩენილი, რასაც კითხულობენ ძალიან კარგ და ობიექტურ შეფასებას აძლევენ მსვლელობას, რა თქმა უნდა, თუ ასაკთან შესაფერისად არის მიწოდებული მასწავლებლის მიერ“;
- „შეუძლიათ ტექსტის ანალიზი, მთავარისა და არამთავარის ამოღება, გმირის დახასიათება, კითხვაზე პასუხის გაცემა და ტექსტიდან შესაბამისი არგუმენტების მოყვანა. ამავე დროს შეუძლიათ მცირე მოცულობის ტექსტის შედგენა, მოთხრობის გაგრძელება“;
- „შეკითხვა ზოგადია და ამიტომაც, კლასიფიცირების გარეშე, საერთო მდგომარეობა საშუალო სურათს იძლევა“.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ჩვენს მიერ ჩატარებული კვლევის როგორც რაოდენობრივი, ასევე თვისობრივი მაჩვენებლები უმცროსკლასელთა აზროვნების საშუალო დონეზე უსვამს ხაზს. თუმცა თვითონ მოსწავლეებთან ჩატარებული კვლევა ამ შედეგს არ აჩვენებს. მასწავლებლები ხაზს უსვამენ მათი მოსწავლეების უნარებსა და შესაძლებლობებს, რაშიც საკუთარი შრომის შედეგად თვლიან.

ანკეტის თანახმად მასწავლებლებს აგრეთვე, უნდა დაესახელებინათ, თუ რას აკეთებენ ისინი თავიანთ მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის განვითარების/ამაღლების მიზნით. წარმოგიდგინთ მასწავლებელთა მიერ დასახელებულ სტრატეგიებს:

- „პერიოდულად ვაძლევ განსხვავებული სირთულის ტექსტებსა და დავალებებს მოსწავლეებს განვითარების უახლოესი ზონის გათვალისწინებით. პერიოდულად ვანიჭებ არჩევანის თავისუფლებას. ვიყენებ კითხვის უნარის განვითარების ხუთ ძირითად კომპონენტს. (ფონოლოგიური უნარ-ჩვევები, ანბანის ცოდნა, ლექსიკური მარაგი, გაწაფული/გამართული კითხვა, გაგება - გააზრება“;
- „ყოველ შაბათ-კვირას მოსწავლეებს ვაძლევ დამატებით საკითხავ მასალას და ვთხოვ გააკეთონ პატარა პრეზენტაცია, მოსწავლეები ხატავენ და იწერენ მოქმედ პერსონაჟებს, ტექსტის მთავარ სათქმელს და აკეთებენ ანალიზს, ხოლო ორშაბათს წარმოადგენენ თავიანთ პრეზენტაციას. კლასი უსვამს მათ შეკითხვებს და გამოვავლენთ საუკეთესო პრეზენტატორს“;
- „ვიყენებ კლასგარეშე საკითხავ მასალას, როლურ თამაშებს, დამოუკიდებელ წერებს, დისკუსიებს, ესეს წერას, პრეზენტაციებს, პერსონაჟის დახასიათებებს, დადებითი და უარყოფითი მხარეების გამოვლენას და ა. შ.“;

- „ჯერ ვაკითხებ ტექსტს, შემდეგ ვარკვევ რა დონეზე გაიგეს, ვაკეთებინებ როლებში, ვსარგებლობ ვიდეო გაკვეთილებით და საბოლოოდ კამათისა და დისკუსიის მეშვეობით მივდივართ ანალიზამდე“;
- „მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის განვითარების და ამაღლების მიზნით, პირველ რიგში და ყოველთვის აუცილებლად, ტექსტის ანალიზი მიმყავს ბლუმის ტაქსონომიის ბოლო საფეხურისკენ. სწავლებისას ვიყენებ კითხვის და წაკითხულის ანალიზის სხვადასხვა სტრატეგიას როგორცაა: „სიტყვის რუკა“ და „ცნების რუკა“, „გმირის რუკა“ და „ამბის რუკა“, ტექსტის კითხვა მონიშვნებით, ვენის დიაგრამა, „დაფიქრდი, დაწყვილდი, გაუზიარე“, ზღაპრის (ამბის) პირამიდა და სხვ.“
- „უპირველესად, ტექსტის ისტორიულ-ბიოგრაფიული მიმოხილვა (თუკი ამის შესაძლებლობას გვაძლევს სწავლების საფეხური), შემდეგ ტექსტის გაშლა ძირითად შინაარსობრივ თემებად, ქვეთემებად. საკვანძო საკითხების გამოტანა აზრების მიხედვით (თავების - ვრცელი ნაწარმოებების შემთხვევაში), მზა კითხვების დასმა და ასევე კითხვების შედგენა კლასში ტექსტის განხილვის დროს, ლიტერატურული პარალელების დამებნა და ა. შ.“;
- „ვიყენებ კითხვის სხვადასხვა სტრატეგიას, ვაძლევ კლასგარეშე საკითხავს დამოუკიდებლად და ინდივიდუალურად ვითხოვ დასკვნებს; ამის შემდეგ, ვმართავ დისკუსიას, ჯგუფურ მუშაობას, როლურ თამაშებს და საბოლოოდ ვითხოვ ჯგუფში ანალიტიკურ პასუხებს“;
- „ვაკითხებ ჯერ დამოუკიდებლად და შემდეგ ვიწყებ განხილვასა და კრიტიკას დისკუსიით, ვაკეთებინებ როლურ თამაშებს, ვიყენებ თვალსაჩინოებას და ანალიზს ვაკეთებინებ მშობლიურ ენაზე, რადგან ყველასათვის გასაგები იყოს და შემდეგ ვათარგმნებ ისევ მათ“;
- „ვიყენებ ვენის დიაგრამას, გმირის რუკას, ვარაუდების სქემას, მოთხრობის დასრულებას ვთხოვ მათი ინტერპრეტაციით, უმთავრესად შემაქვს კოგნიტური სქემები“;
- „ვასწავლი ამისთვის საჭირო ხერხებს. მაგ.: ტექსტის დაშლას კომპონენტებად, ცალკეული მონაკვეთების გაანალიზებას, დასკვნების გაკეთებას და ა. შ.“

ერთი მხრივ, მასწავლებლების მიერ დასახელებული ყველა სტრატეგია ნამდვილად შეუწყობს ხელს მოსწავლეთა აზროვნების დონის ამაღლებას, თუმცა საინტერესოა, რამდენად ხშირად იყენებენ მასწავლებლები ამ სტრატეგიებს, რეალურად რამდენად ახერხებენ მათ ინტენსიურ გამოყენებას და თუ ისინი მართლა იყენებენ ამ სტრატეგიებს, მაშინ კვლევა რატომ აჩვენებს მოსწავლეთა აზროვნების დაბალ მაჩვენებლებს? მეორე მხრივ, მასწავლებლის მხრიდან ამ სტრატეგიების ცოდნა ალბათ უკვე უნდა ჩაითვალოს წინ გადადგმულ ნაბიჯად და ამის შემდეგ საკითხი უნდა დაისვას მათ ხშირი, მიზანმიმართული და გონივრული გამოყენების საკითხთან დაკავშირებით.

ჩვენს მიერ გამოყენებული ანკეტის ერთ-ერთი პუნქტის საშუალებით, მასწავლებლებს შევთავაზეთ დაესახელებინათ ის ფაქტორები, რომლებიც ერთი მხრივ ხელს უწყობს, ხოლო მეორე მხრივ ხელს უშლის მათ მოსწავლეებში ტექსტის ანალიზის უნარის დონის ამაღლებას. მასწავლებელმა შემდეგი ფაქტორები დაასახელეს:

- „ტექსტის ანალიზის უნარის დონის ამაღლებაში ხელს მიწყობს ის, რომ ტექსტებს ვარჩევ ისე, რომ შეესაბამებოდეს მკითხველის დონეს, ინტერესსა და წაკითხვის მიზანს და ხელს მიშლის ზოგჯერ დამატებითი რესურსების ხელმიუწვდომლობა“;
- „თუ მოსწავლეებს აინტერესებთ ტექსტის შინაარსი, ისინი კითხულობენ და ანალიზსაც აკეთებენ, მაგრამ არის შემთხვევები როცა მოსწავლეების ინტერესის სფერო და ტექსტი ერთმანეთთან თანხვედრაში არ არის, ამიტომაც მოსწავლეები გააზრებულად არ კითხულობენ და ვერ აკეთებენ ანალიზს“;
- „ხელს მიწყობს თანამედროვე სკოლის აღჭურვილობა, ვიდეოპროექტორები, ინტერნეტი და მეტი კითხვა, ხელს მიშლიან თავიანთ შვილებში თვითდაჯერებული მშობლები, რომლებიც თვლიან, რომ მათმა შვილებმა ყველაფერი კარგად იციან“;
- „ხელს მიწყობს დამხმარე ლიტერატურისა და სხვადასხვა მეთოდის მოძიება და გამოყენება. ხელს მიშლის არასაკმარისი დრო და სასკოლო სახელმძღვანელოების ნაკლები ორიენტაცია მოსწავლეებში ტექსტის ანალიზის უნარის გამომუშავებაზე“;
- „ხელშემწყობი ფაქტორები: ტექსტის შინაარსობრივი ცოდნა (მინიმუმ), მასწავლებლის მიერ სწორად შერჩეული სტრატეგიები (გაკვეთილის მიზნობრივი დაგეგმვა)“;
- „ბიბლიოთეკაში ლიტერატურის სიმწირე, მიშლის ხელს, მიწყობს ხელს ისევე ბავშვებზე სისტემატური მუშაობა, ღია გაკვეთილები და მასწავლებელთა აზრთა გაცვლა გამოცვლა“;
- „ხელს მიწყობს თანამედროვე ტექნოლოგიები, სკოლის ინფრასტრუქტურა და მოსწავლეთა მცირე რაოდენობა, რადგან ვახერხებ ყველა მოსწავლეზე დაკვირვებას და იმის ამოცნობას რა არის მისთვის გასაგები და რა გაუგებარი და საჯაროში თითოეულ მოსწავლესთან ვერ ვახერხებ მისვლას მაქსიმალურ ყურადღებას დროის სიმცირის გამო“;
- „ხელს მიწყობს კოგნიტური სქემები, რუკები და სხვადასხვა სახის სავარჯიშო ტექსტის ანალიზისათვის; რა მიშლის ხელს? - არაფერი“;
- „ხელს მიშლის საგნისათვის დათმობილი საათების სიმცირე და მოსწავლეთა განსხვავებული შესაძლებლობები“;
- „ხელის შემშლელი ფაქტორები: დამატებითი რესურსების უქონლობა, ჯგუფში მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა, მშობლების თვითდაჯერებულობა და მხოლოდ შეფასებაზე ორიენტაცია“;
- „ხელის შემწყობი ფაქტორები: თანამედროვე ტექნოლოგიები, მკითხველის დონისა და ინტერესის მიხედვით ტექსტის შერჩევა“;

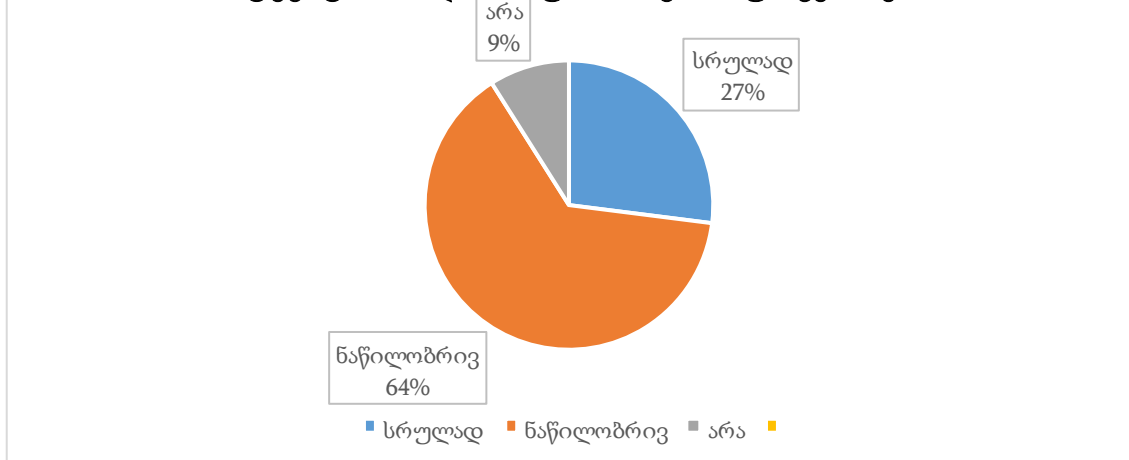
ვეფიქრობთ, სადაო არაა, რომ მასწავლებლების მიერ დასახელებულ ფაქტორების დიდი ნაწილი სრულად შეესაბამება სიმართლეს. მათ შორის განსაკუთრებით გვი-

ნდა გამოვეხმაუროთ კლასში მოსწავლეთა რაოდენობისა და დროის უკმარისობის საკითხს. ეს ორი პრობლემა მჭიდროდაა დაკავშირებული ერთმანეთთან. მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებაზე ორიენტირებული სტრატეგიების დიდი ნაწილი მოსწავლეებთან ინდივიდუალურ მუშაობასა და დიდ ძალისხმევას თხოულობს, რაც მოსწავლეთა დიდ რაოდენობასთან არა მხოლოდ სირთულეს წარმოადგენს, ელემენტარულად შეუძლებელიცაა. მოსწავლეთა და აბიტურიენტთა აზროვნების დონესთან დაკავშირებით, სავარაუდოდ, სწორედ ამიტომ აღწევენ კერძო რეპეტიტორები უკეთეს შედეგებს - მათ აქვთ მოსწავლეებთან ინდივიდუალური მუშაობის საშუალება და მეტნაკლებად არ არიან შეზღუდული დროშიც. ასევე ყურადღებას იქცევს მასწავლებლის მიერ დასახელებული ბიბლიოთეკაში ლიტერატურის სიმწირის პრობლემაც. შეიძლება ვინმემ თქვას, რომ ინტერნეტ-სივრცეში განთავსებული ელექტრონული ბაზების გამო დღეს ეს პრობლემა აღარ უნდა სახელდებოდეს, თუმცა გვერდს ვერ ავუვლით იმ რეალობას, რომ დღეს მაღალმთიანი (და არა მხოლოდ) მოსახლეობის გარკვეულ ნაწილს შეიძლება ჯერ კიდევ არ ჰქონდეს ინტერნეტთან წვდომა და შესაბამისად ასეთ შემთხვევაში დამატებითი ლიტერატურის სიმწირე მართლა უნდა ჩაითვალოს ერთ-ერთ სერიოზულ პრობლემად.

ჩვენს მიერ მომზადებული ანკეტის ერთ-ერთი კითხვა სასკოლო სახელმძღვანელოებსაც ეხებოდა და იგი ასეთ შინაარსს ატარებდა: „თქვენი აზრით დღეისათვის მოქმედი სასკოლო და მასწავლებლის დამხმარე სახელმძღვანელოები ორიენტირებულია თუ არა მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის გამომუშავებაზე?“. ვიდრე შედეგების ანალიზზე გადავიდოდეთ, უნდა აღვნიშნოთ, რომ მასწავლებელთა ჩვენს მიერ ზემოთ განხილულ კომენტარებში არაერთხელაა ნახსენები სახელმძღვანელოების პრობლემა. გამოკითხულ მასწავლებელთა 27% მიიჩნევს, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოები ამ თვალსაზრისით სრულად აკმაყოფილებს მოთხოვნებს, მასწავლებელთა 64% თვლის, რომ სახელმძღვანელოები ნაწილობრივია ორიენტირებული მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის გამომუშავებაზე, ხოლო დარჩენილი 9% კი - სახელმძღვანელოებს სრულიად გაუმართავად მიიჩნევს.

დიაგრამა N3

თქვენი აზრით, დღისათვის მოქმედი სასკოლო და მასწავლებლის დამხმარე სახელმძღვანელოები ორიენტირებულია თუ არა მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის გამომუშავებაზე



მასწავლებლები თავიანთ კომენტარებთან ერთად ასახელებენ სახელმძღვანელოებს, რომლებიც ხელს უწყობს მათ მოსწავლეთა აზროვნების უნარის განვითარებაში:

- „გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის ქართული ენა და ლიტერატურა I-VI კლასები. ეროვნული სასწავლო გეგმების ცენტრი 2011 წ.“;
- „კითხვის ეფექტური მეთოდები. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი 2013 წ.“;
- „ნ. მაღლაკელიძის სახელმძღვანელო უფრო მარტივ და მოსწავლისთვის გასაგებ ენაზე უნდა იყოს, ვიდრე არის“;
- „ვ. როდონაიას ქართული ენა - დამხმარე სახელმძღვანელოში მოცემულია ტექსტის ანალიზის უნარის განვითარებისთვის შერჩეული სტრატეგიები, თუმცა მასალა მწირია და საჭიროებს გადახალისებას“;
- „თანამედროვე სახელმძღვანელოები თითქმის არ ითვალისწინებს ანალიზური უნარის განვითარებას, ტექსტებზე დართული სავარჯიშოები მეტად მშრალია და სრულად ვერ პასუხობს იმ სტანდარტებს, რაც ესგ-შია მოცემული. მოსწავლეებთან შემაჯეს დამატებითი მასალები, ვქმნი ტესტებს, სავარჯიშოებს შედეგზე გასასვლელად“;
- „ცუდად ვიცნობ I-IV კლასების სახელმძღვანელოებს, თუმცა მომდევნო საფეხურზე მოსული მოსწავლეების მაგალითით თუ ვიმსჯელებ, ისინი ნაკლებადაა ორიენტირებული მოსწავლეთა აზროვნებაზე.“

გამოკითხულ მასწავლებელთა დიდი ნაწილი რატომღაც ნაკლებ აქცენტს აკეთებს დამხმარე სახელმძღვანელოებზე (მასწავლებლის წიგნზე). ისინი ძირითადად სასკოლო სახელმძღვანელოების (მოსწავლის წიგნის) ანალიზით (ძირითად შემთხვე-

ვაში კრიტიკით) შემოიფარგლებიან. თუმცა მაინც ვფიქრობთ, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოებში შეტანილი მასალის სწორად და სრულყოფილად გამოყენების შემთხვევაში შეიძლება უფრო ნაკლებ პრობლემასთან გვექონოდა საქმე. აღნიშნული მაჩვენებლების გადასამოწმებლად გავაკეთეთ დაწყებითი (II-IV) კლასების ქართული ენისა და ლიტერატურის სასკოლო და მასწავლებლის სახელმძღვანელოების ანალიზი. სასკოლო სახელმძღვანელოები ლიტერატურულ ტექსტებთან ერთად მოიცავს აზროვნების განვითარებაზე ორიენტირებულ მასალასა და დავალებებს, ხოლო რაც შეეხება მასწავლებლის წიგნებს, აქ მართალია კონკრეტულად არაა მითითებული, მოცემული სტრატეგიები მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებაზეა ორიენტირებული, თუმცა ეს აშკარად იგულისხმება. აღნიშნული გვადლევს იმის თქმის საფუძველს, რომ მასწავლებლებს ხშირ შემთხვევაში გაცნობიერებული არც აქვთ მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების გზები და საშუალებები და არც მისი შედეგების შემოწმებას ახდენენ.

დღეისათვის სკოლების დიდ ნაწილს არჩეული აქვს ნ. მაღლაკელიძის, ც. ყურაშვილისა და ე. მაღლაკელიძის ავტორობით გამოცემული სახელმძღვანელოები. როგორც ამ სახელმძღვანელოებიდან ერთ-ერთის - II კლასის სახელმძღვანელოს რეცენზიაშია ნათქვამი, აღნიშნული სახელმძღვანელოები განკუთვნილია I-VI კლასებისათვის, შესრულებულია მაღალკვალიფიციურად, სავსებით შეესაბამება ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს, დაწერილია კარგი ქართულით, გამოირჩევა მოსწავლეთა და მასწავლებელთათვის ინფორმაციის მიწოდების მაღალი ხარისხით და რაც მთავარია, გამიზნულია მოზარდებში სააზროვნო და ენობრივი უნარების განვითარებისათვის (რეცენზია ეკუთვნის გ. კვარაცხელიას, თუმცა სახელმძღვანელოს ჰყავს კიდევ 2 რეცენზენტი). სახელმძღვანელოს დასაწყისში მოცემულია პირობითი ნიშნები: „სიტყვის სალარო“, „იფიქრე“, „ენობრივ მასალაზე დაკვირვება“, „დაწერე“, „შეამოწმე ცოდნა“, „წყვილებში მუშაობა“, „იცით თუ არა, რომ“. ბუნებრივია, ნაშრომის ფარგლებში ვერ შევძლებთ სახელმძღვანელოს მთლიანად აღწერას, თუმცა შევეცდებით მოვიყვანოთ მაგალითები, რომლებიც, ჩვენი აზრით, ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებას. მაგალითად, სახელმძღვანელოს მე-8 გვერდზე მოცემულია ბულგარული ზღაპარი „ყველაზე ძვირფასი ნაყოფი“. ზღაპარს წინ უძღვის კითხვისათვის მოსამზადებელი შეკითხვები: „დააკვირდით სურათს, რა ხილია მასზე დახატული? თქვენი აზრით, რომელია მათ შორის ყველაზე ტკბილი? რომელ ხეს აქვს

ყველაზე გემრიელი ნაყოფი?"). ზღაპრის ბოლოს მოცემულია ანდაზა „ცოდნა თან დასდევს მცოდნელსა. აქვე განმარტებულია უცხო სიტყვები: უხმო, ქისა და ცისქვეშეთი. ამის შემდეგ მოცემულია კითხვები ნაწარმოებთან დაკავშირებით: ვისი საქციელი მოეწონა მამას ყველაზე მეტად? რატომ? ეთანხმებით მამის სიტყვებს? ამ ზღაპარში რასთან არის ცოდნა შედარებული? რისი ნაყოფია ცოდნა? გააგრძელე ზღაპარი და მოუყევი შენს მეგობრებს. შეკითხვების შემდეგ მოცემულია შემდეგი დავალება: მოცემული სიტყვები ისე დაალაგეთ, რომ წინადადებები მიიღოთ. ამავე თემასთან გათვალისწინებულია გრამატიკული წესიც: „სიტყვები წინადადებაში გარკვეული რიგით არის დალაგებული“. თემა მთავრდება აკაკი წერეთლის ლექსის ნაწყვეტით: „სწავლა წყაროა ცხოვრების, სიბრძნე - მისი ნაკადული, და ნაყოფი მათი ერთად - შვება, ლხენა, სიხარული“. (ა. წერეთელი). სახელმძღვანელოში მოცემული ნაწარმოებების ნაწილი ასოციაციური რუკით იწყება, ნაწილი კითხვებით, ნაწილი - უბრალოდ განმარტებით და ა. შ. თითქმის ყველა ნაწარმოების ბოლოს მოცემულია ანდაზა, აფორიზმი ან გამოცანა, უცხო სიტყვების განმარტებები, კითხვები ტექსტთან დაკავშირებით, სხვადასხვა სახის სააზროვნო დავალება, ტექსტთან დაკავშირებული პატარა ტექსტი ან ამონარიდი რომელიმე ნაწარმოებიდან. ხშირ შემთხვევაში მოსწავლეს ეძლევა რომელიმე გრამატიკული წესიც.

დაახლოებით ასეთივე სტრუქტურითაა მოცემული მასალა იგივე ავტორების მიერ გამოცემულ III და IV კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში. ბუნებრივია, კლასის მატებასთან ერთად ხდება როგორც მასალის მოცულობის, ასევე ასევე უცხო სიტყვებისა და ტექსტთან დაკავშირებით დასმული კითხვების რაოდენობაც.

აქვე განვიხილავთ ქართული ენის ვ. როდონაიას, მ. მირიანაშვილისა და ლ. ვაშაკიძის ავტორობით გამოცემულ IV კლასის სახელმძღვანელოს, რომლის რეცენზიაშიც აღნიშნულია, რომ ამ სახელმძღვანელოების სერია აკმაყოფილებს თანამედროვე სასწავლო მასალის მიმართ წაყენებულ მოთხოვნებს. სერიის თითოეული სახელმძღვანელო შეესაბამება ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს და ხელს უწყობს შესაბამისი კლასის საგნობრივი პროგრამის სამივე მიმართულების - ზეპირი მეტყველების, კითხვისა და წერის სტანდარტით გათვალისწინებული შედეგების მიღწევას... (რეცენზია ეკუთვნის ბ. გრიგალაშვილს. სახელმძღვანელოს ახლავს კიდევ ერთი რეცენზენტის რეცენზია). აღნიშნული სახელმძღვანელოდან მაგალითისათვის დავასახელებთ ერთი თემის სტრუქტურულ ელემენტებს: მ. გურიელის ლექსი „ადამიანი“.

ლექსის გვერდითვე მოცემულია სიტყვის სკივრის უცხო სიტყვებითა და მათი განმარტებებით. ლექსის ბოლოს მოცემულის კითხვები: რა სჭარბობს ამ ლექსში - იმედი თუ უიმედობა? ლექსის რომელ სტროფში გამჟღავნდა პოეტის მთავარი სათქმელი? შემდეგ დასმულია კითხვა - თქვენი აზრით რა არის ამ ლექსში - აღწერა თუ დარიგება? ამ კითხვებთან დაკავშირებით მოცემულია ჯგუფური სამუშაო შემდეგი ინსტრუქციით; იმუშავეთ ჯგუფებად, დაიყავით ჯგუფებად. თითოეულმა ჯგუფმა აირჩიოს ლექსის თითო სტროფი და გაარკვიოს, რა სურვილია მასში გამოთქმული. შემდეგ შეაჯამეთ, რომელ უმთავრეს ადამიანურ მოვალეობებზე გაამახვილა პოეტმა ყურადღება. ამის შემდეგ მოცემულია კიდევ ერთი სავარჯიშო მოსწავლეებისათვის. დასმულია საკითი - ქვემოთ ჩამოთვლილ თვისებათაგან რომელს მიიჩნევთ დადებითად და რომელს უარყოფითად (ჩამოთვლილია სიტყვები: სიკეთე, სიმხნევე, გულქვაობა, შური და ა. შ.). შემდეგ მოცემულია ინფორმაცია მ. გურიელის შესახებ. აღნიშნული ინფორმაციის შემდეგ მოცემული სასაუბრო მოსწავლეებს სთხოვს, იმსჯელონ მ. გურიელის მძიმე ცხოვრების შესახებ და ისაუბრონ, თუ როგორ პიროვნებად წარმოუდგენიათ მ. გურიელი. თემა მთავრდება წერთი დავალებით: დაწერე - „როგორი ადამიანი მინდა ვიყო“. იმსჯელე, რა თვისებები გინდა, რომ გქონდეს; ვინ გინდა გამოხვიდე; შენი საქმიანობით რა სიკეთეს მოუტან ქვეყანას და ადამიანებს; როგორ მოიქცევი, თუ სირთულეები შეგექმნა, წინააღმდეგობებს წააწყდი; რა თვისებები არ გსურს, რომ გქონდეს.

როგორც ვ. როდონაისა და ავტორთა ჯგუფის მიერ, ასევე ნ. მაღლაკელიძისა და სხვების მიერ გამოცემულ სახელმძღვანელოებში საკმაოდ დოზითაა გათვალისწინებული მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებაზე ორიენტირებული აქტივობები. ბუნებრივია, ამ შემთხვევაში ჩვენი ინტერესის საგანს არ წარმოადგენდა აღნიშნული სახელმძღვანელოების შინაარსობრივი მხარე (თემატიკა), რომელიც რადიკალურად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ჩვენ ძირითადი აქცენტი გავაკეთეთ იმაზე, თუ დაწყებითი კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში შეტანილი მასალისა და აქტივობების გამოყენება რამდენად დაეხმარება მასწავლებელს მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებასა და ამ გზით მათი ინტელექტის ამაღლებაში. ამავე დროს, ამ ანალიზით გამოვეხმაურეთ ჩვენი კვლევის ფარგლებში გამოკითხულ იმ მასწავლებლებს, რომლებიც ამბობენ, რომ მოქმედი სახელმძღვანელოები ამ თვალსაზრისით არ

აკმაყოფილებენ მოთხოვნებს, და რომ ამ სახელმძღვანელოებში შეტანილი მასალა ნაკლებად შეიძლება გამოდგეს მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების საშუალებად.

მასწავლებელთა მოსაზრებები ეხებოდა მასწავლებლის წიგნებსაც. მაგალითისათვის წარმოვადგენთ IV კლასის ქართული ენისა და ლიტერატურის ნ. მაღლაკელიძისა და სხვათა მიერ 2011 წელს გამოცემული მასწავლებლის წიგნიდან ერთი გაკვეთილის აღწერას:

აკაკი წერეთლის „გიმნაზიაში“ (ნაწყვეტი „ჩემი თავგადასავლიდან“) სხვათა სიტყვის ნაწილაკის (მეთქი) გამოყენებაზე დაკვირვება (მაღლაკელიძე 2011:12):

მიზნები:

- ლიტერატურული ტექსტის კითხვა და ანალიზი;
- კითხვისა და წერის მარტივი სტრატეგიების დაუფლება;
- ტექსტის მონაკვეთებად დაყოფა და დასათაურება;
- გაბმულ თხრობაზე მუშაობა;
- წერილობით თხზულებაზე მუშაობა, ნაწერის კორექტირება;
- მოთხრობის გაგრძელებაზე მუშაობა
- სხვათა სიტყვის ნაწილაკის (-მეთქი) გამოყენებაზე დაკვირვება;
- ქართული ანბანის განვითარების საფეხურებზე დაკვირვება.

აქტივობები:

- მოსწავლე კითხულობს და აანალიზებს ლიტერატურულ ტექსტს;
- ადგენს გეგმას;
- წერილობით გადმოსცემს ტექსტის ერთ-ერთი მონაკვეთის შინაარსს;
- ადგენს მარტივ წერილობით თხზულებას;
- აფასებს მოქმედი პირების საქციელს;
- მუშაობს სქემაზე: „ვიცი, ვისწავლე, მინდა ვიცოდე“;
- ვარჯიშობს სხვათა სიტყვის ნაწილაკის „-მეთქი“ სწორად გამოყენებაზე;
- აკვირდება და ერთმანეთს უდარებს ქართული ანბანის განვითარების საფეხურებს (მრგლოვანი, ნუსხური, მხედრული)

I გაკვეთილი

აქტივობა 1 - კითხვისათვის მზადება (7 წუთი):

გაკვეთილი იწყება პროვოცირებით, მასწავლებელი ცდილობს მობილიზება გაუკეთოს მოსწავლეთა ცოდნას აკაკი წერეთლის შემოქმედებასთან დაკავშირებით. კლასს ყოფს სამ ჯგუფად, თითოეულ ჯგუფს ჩამოურიგებს ბარათებს და ავალებს ბარათში მოცემული აკაკი წერეთლის ლექსის არეული სტრიქონები დაალაგონ ისე, რომ ლექსის სტროფი მიიღონ (ჯგუფებში მუშაობა).

I ბარათი:

1. ნათელი - ჭკუა-გონება,
2. სანთელი ჩემი ხორცია,
3. იმათგან გამონაშუქი.
4. სიცოცხლე - მოკლე პატრუქი,
(2, 4, 1, 3)

II ბარათი:

1. ჩემი ხატია სამშობლო,
2. არ შემიდლია მეც განა?
3. სახატე მთელი ქვეყანა,
4. და რომ ვიწვოდე, ვდნებოდე,
(1, 3, 4, 2)

III ბარათი:

1. შენს მიწას მიმაბარეო,
2. ჩემო სამშობლო მხარეო.
3. ცა-ფირუზ, ხმელეთ-ზურმუხტო,
4. დედა-შვილობას ბევრს არ გთხოვ,
(4, 1, 3, 2)

მოხდება შესრულებული სამუშაოს პრეზენტაცია. თითოეული ჯგუფის ერთ-ერთი წევრი გამომეტყველებით წაიკითხავს მიღებულ სტროფს.

გაიხსენებენ აკაკის ნაწარმოებებს: „ყმაწვილი და პეპელა“, „ჭრიჭინა და ჭიანჭველა“ (თარგმანი), მოსწავლე და მასწავლებელი“. შეჩერდებიან ამ უკანასკნელზე. იმსჯელებენ, რომელი იყო მართალი - მოსწავლე თუ მასწავლებელი, როგორ იმართლა თავი მასწავლებელმა მეფის წინაშე, ამ ნაწარმოების მიხედვით შეავსებენ წინადადებას: „სწავლა და მეცნიერება ... (სტუმარია), ჭკუა კი... (მასპინძელი), და თუ თავში ჭკუა მწყრალად არის, აღარც ისინი მოიცდიანო“.

დამატებითი ინფორმაცია მასწავლებლისათვის

მოკლე ცნობები აკაკი წერეთლის ბიოგრაფიიდან: ქართველი პოეტი, საზოგადო მოღვაწე აკაკი წერეთელი დაიბადა 1840 წლის 21 ივნისს საჩხერის რაიონი სოფელ სხვიტორში. შეძლებული თავადის ოჯახში დედა ეკატერინე აბაშიძე. იმერეთის მეფის სოლომონ პირველის შვილიშვილის შვილი იყო. პატარა აკაკი აღსაზრდელად ძიძას მიაბარეს სოფელ სავანეში. აქ აკაკი ძიძის შვილებთან და მეზობელი გლეხის შვილებთან იზრდებოდა. იგი მთელ დღეებს ატარებდა ყანებში, ტყეებში, საქონლის მოვლასა და სხვა საქმიანობაში. 1852 წლიდან ქუთაისის გიმნაზიაში სწავლობდა. 1859–1863 წლებში კი პეტერბურგის უნივერსიტეტში. აღმოსავლური ენების ფაკულტეტზე. სტუდენტობის წლებშივე გაუმძაფრდა მას მშობლიური ქვეყნის ცხოვრების გარდაქმნის თავისი ხალხის ეროვნული და სოციალური თავისუფლებისათვის ბრძოლის წყურვილი.

1863 წელს ცოლად შეირთო ნატალია ბაზილევსკაია და ერთხანს მოსკოვში ცხოვრობდა, შემდეგ კი სამშობლოში დაბრუნდა. ლექსების წერა ჯერ კიდევ ყრმობის ასაკში დაიწყო, მიუხედავად მუდმივი მატერიალური გაჭირვებისა არასოდეს შესულა სახელმწიფო სამსახურში, მან აირჩია მშრომელი ქვეყნის და ერის კეთილდღეობისათვის მისი ბედნიერი მომავლის მოპოვებისათვის უანგარო მოღვაწეობის ნარეკლიანი გზა. ილია ჭავჭავაძესთან ერთად სათავეში ჩაუდგა ეროვნულ გამათავისუფლებელ რევოლუციურ დემოკრატიულ მოძრაობას საქართველოში. აკაკის უდიდესი დამსახურება მიუძღვის ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელ საზოგადოების დაარსებასა და მის მრავალფეროვან საქმიანობაში, მუდმივი თეატრალური დასის და დრამატული საზოგადოების შექმნასა და მუშაობაში ქართული ჟურნალისტიკის განვითარებაში. მისი მრავალი ლექსი „იმერული ნანინა“, „თავო ჩემო ბედი არ გიწერია“, „მუხამბაზი“, „აღმართ-აღმართ“, „გაზაფხული“, „ჭადრა“, „განთიადი“, „სულიკო“ ქართველი ხალხის მუდმივი თანამგზავრი გახლავთ.

ეროვნული თვითშეგნების აღორძინებაში დიდმნიშვნელოვანი როლი შეასრულა აკაკის პოემებმა „თორნიკე ერისთავი“, „თამარ ცბიერი“, „კიკოლას ნაამბობი“ „გამზრდელი“, შესანიშნავმა რომანმა „ბაშიაჩუკი“ ავტობიოგრაფიულმა ნაწარმოებმა „ჩემი თავგადასავალი“.

პოეტის საყოველთაო აღიარების დადასტურებაცაა მისი მოღვაწეობის 50 წლის აღსანიშნავი იუბილე (1908 წელი) პოეტის მგზავრობა რაჭა-ლეჩხუმში (1912 წელი), რომელიც გრანდიოზულ დღესასწაულად იქცა.

აკაკი წერეთელი გარდაიცვალა 1915 წლის 25 იანვარს, დაკრძალულია ქართველ მოღვაწეთა პანთეონში.

აქტივობა 2- ტექსტის კითხვა (15 წუთი)

მასწავლებელი კითხულობს ტექსტის პირველ აბზაცს, კითხვას განაგრძობს კითხვაში გაწაფული სამი მოწაფე (თითო მოსწავლე თითო აბზაცს კითხულობს), განმეორებით ნაწილ-ნაწილ კითხვის დროს მოსწავლეთა მიერ დაიძებნება და მათივე მონაწილეობით იხსნება უცნობი სიტყვები და გამოთქმები. გამოიყენებენ სახელმძღვანელოში მოცემულ სიტყვის სალაროს, აიხსნება აგრეთვე გამოთქმები „თავზე ხელი გადამისვა“ – მომეფერა, მეტი რა გზა მქონდა – საშუალება არ მქონდა, ჩემს დღეში არ მენახა, არასოდეს მენახა.

ტარდება გამოკრებიტი კითხვა, მასწავლებლის მიერ დასმული პირველი დონის კითხვების პასუხებს მოსწავლეები სახელმძღვანელოში ამოიკითხავენ.

- როგორ ექცეოდნენ გიმნაზიაში ახალ მოსულ მოსწავლეებს? (ახალმოსწავლე პატარები კი ვიდრე ამ ყოფაში იყვნენ, სანამ კითხვას ისწავლიდნენ).
- როგორაა აღწერილი პატარების ტანჯვა?(წარმოიდგინეთ 7 –8 წლის ბავშვი... ვიდრე ყურადღებას არავინ აქცევდა).
- ამოიკითხეთ აკაკის გიმნაზიაში მისვლის პირველი დღე (შესვლისთანავე პირველ კედელთან დამაყენეს...უფროსებთან დამსვა სკამზე).
- როგორ სჯიდნენ გიმნაზიელებს ქართულად ხმის ამოდებისთანავე? (იმ დროს შემოდებული იყო თუნუქის ფირფიტა... მთელი დღით უსადილოდ)

- დასჯის ეს სახეობა რა გავლენას ახდენდა მოსწავლეებზე? (ამ ჩვეულებას დიდი გამრყენელი ხასიათი ჰქონდა, ცბიერობა-ფარისევლობას ეჩვეოდნენ).
- ამოკითხეთ აკაკისა და პატარა ყმაწვილის ქართულად გასაუბრება (ბოლო აბზაცი).

აქტივობა 3–გეგმის შედგენა (6 წუთი)

მოსწავლეები ტექსტს ყოფენ ცალკეულ ნაწილებად და ასათაურებენ (მოსწავლის რვეული დავალება N-1).

- წერა კითხვის სწავლების მეთოდი ძველად;
- ახალმოსული პატარების ტანჯვა;
- აკაკის პირველი დღე სკოლაში;
- სასჯელი ქართულად ხმის ამოდებისათვის;
- პატარა ბიჭისა და აკაკის შეხვედრა

(გეგმის შედგენაში მონაწილეობს მთელი კლასი, დასახელდება თითოეული მონაკვეთის რამდენიმე სათაური და შეარჩევენ უკეთესს).

აქტივობა 4 - ორთოქიასა და ორთოგრაფიაზე მუშაობა (2 წუთი)

დაიმახსოვრე რა წარმოითქმის და იწერება: შეეშლებოდა, საათიდან, ნაშუადღევი, იგრძნობთ, შერჩებოდა, რასაკვირველია, ჩემმა მოწინააღმდეგემ...

აქტივობა 5 - ენობრივ მასალაზე დაკვირვება (4 წუთი)

მოსწავლეები აკვირდებიან ვინ მოგვითხრობს ტექსტში აღწერილ ამბავს (მწერალი აკაკი წერეთელი)

- ვის უყვება მწერალი ამ ამბავს(მსმენელს) უკვირდებიან აგრეთვე სახელმძღვანელოში მოცემულ დავალებას:

„რა გენადვლება, მარტო ვართ, ვინ გაიგებს-მეთქი, ვეხვეწებოდი მე“

„მე მასწავლებელს ვთხოვდი, არ დამსაჯო-მეთქი“

- რას ამჩნევთ?

ამჩნევენ, რომ თუ ვინმე თავის ნათქვამს სიტყვა სიტყვით იმეორებს წინადადების ბოლოს დაესმის-მეთქი.

აქტივობა 6 შეჯამება (3 წუთი)

მოსწავლეები აჯამებენ „რა გაიგეს ახალი ამ გაკვეთილზე (გაიგეს როგორ ასწავლიდნენ წერა – კითხვას ძველ სკოლაში, დასჯის რა მეთოდებს იყენებდნენ, როგორ კრძალავდნენ ქართულ ენაზე ლაპარაკს, როგორი მეთოდით ცდილობდნენ ძველ გიმნაზიაში ესწავლებინათ ბავშვებისათვის რუსული ენა)

აქტივობა 7 (3 წუთი)

მოსწავლეთა შეფასება ხდება ზეპირად, სიტყვები კომენტარით, ამ დროს ყურადღება ექცევა, როგორც საშინაო დავალების ხარისხს ასევე კლასში ჩართულობასა და აქტიურობას.

აქტივობა 8 - საშინაო დავალება (2 წუთი)

„გიმნაზიაში“ (ტექსტში) მოინიშნონ ის ადგილი, რომელმაც ყველაზე მეტად დააფიქრათ. წერითი დავალება N-2 (მოსწავლის რვეული).

II გაკვეთილი

აქტივობა 1 - საშინაო დავალების შემოწმება (2 წუთი)

გაკვეთილს ვიწყებთ წინა გაკვეთილზე მიცემული დავალების (ტექსტში მოინიშნონ ის ადგილი, რომელმაც ყველაზე მეტად დააფიქრათ) ირგვლივ მსჯელობით. მასწავლებელი იმ მოსწავლეებს წაკითხვებს, რომელთაც განსხვავებული ადგილი აქვთ მონიშნული. გადმოსცემენ, თუ რატომ დააფიქრათ იმ ადგილებმა, როგორი გუნება-განწყობა შეექმნათ მისი წაკითხვის დროს, მოსწავლეები შეავსებენ ერთმანეთის პასუხებს.

აქტივობა 2 - ტექსტის შინაარსის გადმოცემა (10 წუთი)

მოსწავლეები ტექსტის შინაარსს გადმოსცემენ ჯერ მასწავლებლის დამხმარე კითხვების საშუალებით:

- როდის მოხდა ნაწარმოებში აღწერილი ამბავი? (ძველ დროში). – რატომ ფიქრობენ ასე (ტექსტში აღწერილია, როგორ კრძალავდნენ ქართულად საუბარს, მოსწავლეებს აიძულებდნენ ელაპარაკათ რუსულად ;ნახსენებია სიტყვები; ნუსხური, მხედრული...).
- როგორ არის აღწერილი ტექსტში წერა-კითხვის სწავლების პროცესი გიმნაზიაში? (კედელზე ჩამოკიდებულ ქაღალდზე ეწერა ანბანი და აკითხებდნენ მოსწავლეებს. პატარები ერთი ადგილიდან მეორეზე გადადიოდნენ და როცა შემოუვლიდნენ კედლებს, მერე ჰქონდათ ნება, სკამებზე დამჯდარიყვნენ).
- პატარა აკაკისათვის რა იყო უბედურება? (რუსულის უცოდინარობა)
- დასჯის რა მეთოდებია აღწერილი ამ ნაწარმოებში?

(წკეპლით ცემა, სახაზავის ხელზე გადარტყმა, ფეხზე დიდხანს დგომა, მშიერ- მწყურვალი ყოფნა დილის 7-დან ნაშუადღევს 2 საათამდე, ზოგჯერ მთელი დღე უსადილოდ დატოვება. იმსჯელებენ მათგან თვითონ რომელს მიიჩნევენ ყველაზე მიუღებლად).

- როგორ ცდილობდნენ ძველ გიმნაზიაში, ესწავლებინათ ბავშვებისათვის რუსული ენა?
- რას მიიჩნევენ მწერალი გამრყენელ ჩვეულებად? (ტყუილს, დაბეზღებას).

მოსწავლეები ადრე შედგენილი გეგმის შინაარსს გადმოსცემენ გაბმული თხრობით.

აქტივობა 3 - ტექსტის გააზრება (4 წუთი)

- აკაკის თანაკლასელის რა თვისება ჩანს ამ ნაწარმოებში? (ფარისევლობა, თვალთმაქცობა, მლიქვნელობა, ცბიერება, ეშმაკობა, შეუბრალებლობა...).
- თქვენი აზრით, რატომ იქცეოდა იგი ასე? (ფირფიტა როგორმე თავიდან მოეშორებინა, რათა სადამომდე უსადილოდ არ დარჩენილიყო).
- თუ ავლენს მწერალი ამ ნაწარმოებში თავის დამოკიდებულებას მომხდარი ამბისადმი? სად ჩანს? (მწერალს არ მოსწონს მომხდარი ამბავი, რაც ჩანს შემდეგი სტრიქონებიდან: „ამ ჩვეულებას დიდი გამრყენელი ხასიათი ჰქონდა. ყმაწვილები ცდილობდნენ, რომ ერთმანეთი მოეტყუებინათ, გაებრიყვებინათ როგორმე და ცბიერება-ფარისევლობას ეჩვეოდნენ). სრულდება **დავალება N 4** (სკოლა ძველად და ახლად).

აქტივობა 4 - მოთხრობის გაგრძელებაზე მუშაობა (3 წუთი)

მასწავლებელი სვამს კითხვას : მასწავლებელთან დაბეზლების შემდეგ როგორ მოიქცეოდა მასწავლებელი? აკაკი? (ზოგის აზრით, მასწავლებელი სცემდა აკაკის, და კუთხეში დააყენებდა თუნუქის ფირფიტით ხელში. აკაკი ეცდებოდა, როგორმე სხვა ბავშვი მოეტყუებინა, რათა ფირფიტა სხვისთვის გადაეცა, თვითონ უსადილოდ რომ არ დარჩენილიყო... ზოგის აზრით კი, აკაკი არ დაემორჩილებოდა მასწავლებელს, სულ დატოვებდა გიმნაზიას...)

გაიხსენეთ კინოფილმი „აკაკის აკვანი“.

აქტივობა 5 - ფრაზეოლოგიზმებზე მუშაობა (4 წუთი)

„თავზე ხელი გადაუსვა“ ნიშნავს მოფერებას.

რას ნიშნავს:

ხელს არ გაანძრევს? -(არაფერს გააკეთებს)

ხელს აიღებს? - (ვინმეზე, რამეზე) - (მიატოვებს)

ხელს გამოიღებს? - (იშრომებს, გაირჯება)

ხელს გაუმართავს? - (დახმარებას გაუწევს)

ხელში ჩაიგდებს? - (დაეპატრონება)

ხელიდან წავა? (გაცუღლუტდება, გაფუჭდება)

ხელს წაუკრავს? - (ცოტა ხანს მოეხმარება)

ხელიდან წავა - (გაცუღლუტდება , გაფუჭდება)

- სხვა ენა არ ვიცოდი – აქ ენა ნიშნავს აზრის გამოხატვისა და გაგებინების საშუალებას.

რას ნიშნავს:

ენაზე მოადგება - (თქმას დააპირებს)

ენა უსწრებს - (ზედმეტს ლაპარაკობს)

ენა უჭრის - (კარგი ლაპარაკი იცის)

ენას მიუტანს - (სხვის ნათქვამს გაუმყდვენებს)

ენას ვერ იბრუნებს - (ხმას არ იღებს, ლაპარაკს ვერ ახერხებს)

ენა ექავება - (ლაპარაკის გუნებაზეა)

ენად გაიკრიფება - (ბევრს ილაპარაკებს)

ენაზე ადგას - (იცის და ვერ მოუგონებია)

აქტივობა 6 – ენობრივ მასალაზე მუშაობა (10 წუთი)

- სხვათა სიტყვის ნაწილაკის პრაქტიკულად გამოყენება (ასრულებენ მეხუთე დავალებას, „მოსწავლის რვეული“)

ინფორმაცია მასწავლებლისთვის: თავისი (I პირის) ნათქვამის გამეორებისას წინადადების ბოლოში დაერთოს - მეთქვი, რომელიც წარმომდგარია მე ვთქვი–სგან, მართო ზმნის I პირის მხ., რიცხვის ფორმასთან.

- აკვირდებიან სახელმძღვანელოში მოცემულ დამწერლობის სამივე სახეს (მრგვლოვან–ასომთავრული, ნუსხური, მხედრული). სასურველია, მასწავლებელმა გააცნოს რიცხვის ასოთი მნიშვნელობა.

ინფორმაცია მასწავლებლისათვის: ქართულმა დამწერლობამ თავისი განვითარების პერიოდში სამი საფეხური გაიარა: **მრგვლოვანი** (ასომთავრული), **ნუსხური**, **მხედრული**.

მრგვლოვანი ქართული ანბანის უძველესი სახე, სახელწოდება დარქმეული აქვს ასოთა მრგვალი მოხაზულობის გამო, გავრცელებული იყო V-IX საუკუნეებში, IX საუკუნიდან გამოიყენებოდა ასომთავრული.

ნუსხური - ქართული დამწერლობა (IX– XI), რომელიც შემდგომი განვითარება იყო ასომთავრულისა (მრგვლოვანისა), მეორენაირად ნუსხურსაც ეძახიან.

ხუცური - საერთო სახელწოდება ძველი ქართული დამწერლობისა – ასომთავრულისა კი ნუსხურის (მხედრულის საპირისპიროდ).

მხედრული - სახელწოდება თანამედროვე ქართული დამწერლობისა, რომელიც განვითარდა ნუსხურიდან XI– XII საუკუნეებში.

ასოების საშუალებით ხდებოდა ძველად რიცხვების გამოხატვა. ძველ ქართულში იყო 38 ასობგერა, რომლის პირველი 9 ასო გამოხატავდა ერთეულებს (მაგ. ა-1, ბ-2, გ-3 და ა. შ). მეორე ცხრა - ათეულებს, მესამე ცხრა - ასეულებს (რ -100, ს -200...), მეოთხე ათეული ათასეულებს (ჩ - 1000) და ა. შ. (აქვე მოცემულია ტაბულა - „არაბული ქართული ასოები, მათი მხედრული შესატყვისები, სახელები და რიცხვითი მნიშვნელობა“).

აქტივობა 7 - ავსებენ სქემას (5 წუთი): რა ვიცოდი ქართული ანბანის შესახებ, რა გავიგე და რის გაკეთება მაინტერესებს(მოსწავლის რვეული დავალება N-6

ვიცოდი	ვისწავლე	მინდა ვიცოდე
1. ანბანი არის გარკვეული რიგით დალაგებული ასოები	1. თანამედროვე დამწერლობას მხედრული ქვია	1. რამდენი ასო–ბგერა იყო ნუსხურში

<p>2. ქართული ანბანი თავისი სიძველით გამოირჩევა.</p> <p>3. მსოფლიოში 3000 მდე ენაა, ანბანი კი რამდენიმე, მათ შორის კი ერთ-ერთი ქართულია.</p> <p>4...</p> <p>5...</p>	<p>2. ძველი პერიოდის დამწერლობას მრგვლოვანი(ასომთავრული) ერქვა.</p> <p>3. საშუალო პერიოდის დამწერლობას ნუსხური (IX-X-ს.)ერქვა</p> <p>4 თითოეულ რიცხვს თავისი ასოთი მნიშვნელობა ჰქონდა.</p>	<p>2. ასომთავრულით წერა</p> <p>3. რიცხვების ასოებით გამოხატვა</p> <p>4...</p> <p>5...</p>
--	---	---

აქტივობა 8 – შეფასება (3 წუთი): გაკვეთილის ბოლოს მასწავლებელი კლასთან ერთად სიტყვიერად აფასებს რამდენიმე მოსწავლეს, შეფასებისას ითვალისწინებს პარამეტრებს – საშინაო დავალების შესრულება, პრაქტიკული მუშაობა, მსჯელობა კლასში, პრეზენტაცია.

აქტივობა 9 – საშინაო დავალება (2 წუთი): „გიმნაზიაში“ (თხრობით). წერითი დავალება N-3 – ჩემი კლასი.

შედეგების კოდი:

ამ თემის გავლის შემდეგ მოსწავლე:

IV. 1 ტექსტის შინაარსის გადმოცემისას ერთმანეთს ანაცვლებს თხრობასა და აღწერას: განასხვავებს პირდაპირ და ირიბ ნათქვამს და დანიშნულებისამებრ იყენებს მათ. თხრობისას იყენებს ავტორისეულ ლექსიკას; მიჰყვება მხატვრული ნაწარმოების სიუჟეტურ ხაზს და თანმიმდევრულად გადმოსცემს ფაქტებსა და მოვლენებს:

IV.2. მსჯელობს ნაწარმოებში ასახულ ამბავსა და პერსონაჟებზე მისთვის საინტერესო და მნიშვნელოვანი კუთხით: აფასებს გმირის საქციელსა და განმარტავს თავის დამოკიდებულებას; უკავშირებს პერსონაჟს მოქმედებას პირად ცხოვრებისეულ გამოცდილებას და იხსენებს მსგავს სიტუაციებს.

IV.6. ასახელებს ამბის მოქმედ პირებს; ამოიცნობს პერსონაჟთა გრძნობებს, მიზნებს; აკვირდება პერსონაჟთა ქცევას, მოქმედებებს, თვისებებს და დაკვირვების საფუძველზე გამოაქვს სათანადო დასკვნა; საკუთარი სიტყვებით გადმოსცემს ტექსტის, მისი ცალკეული მონაკვეთის მოკლე შინაარსს, გამოყოფს არსებით ინფორმაციას; ამოიცნობს ნაწარმოების ძირითად თემას, ქვეთემებს, იდეას.

IV 8. მონაწილეობს წაკითხულის ირგვლივ გამართულ დისკუსიაში(სკოლა ძველად და ახლაც); საკუთარი შეხედულებების დასასაბუთებლად იყენებს შესაბამის ადგილებს წაკითხული ტექსტიდან ან მაგალითებს პირადი გამოცდილებიდან.

IV 9. ყოფს ტექსტს ცალკეულ ნაწილებად, ასახელებს ტექსტის თავებად და მონაკვეთებად დაყოფის აზრობრივ საფუძველს;

IV 10. ცხოვრებისეულ საფუძველზე წერს მცირე ზომის ტექსტს („ჩემი კლასი“):

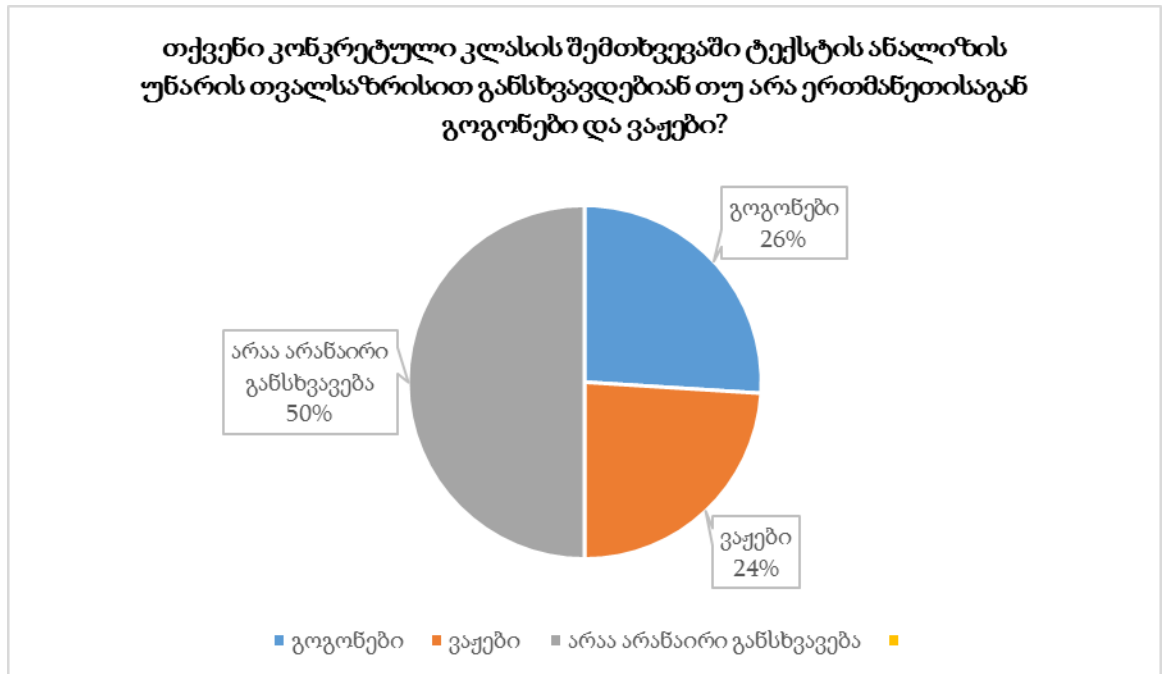
IV 11. წერისას იცავს შინაარსობრივ თანმიმდევრობას; ნაწარმოების შინაარსის გადმოცემისას შემოქმედებითად იყენებს ავტორისეულ ლექსიკასა და მხატვრულ სახეებს.

IV 12. სათანადოდ იყენებს ნაცნობი გრამატიკული ფორმების მართლწერის წესებს წინადადების, ფრაზის აგებისას; მართებულად იყენებს ნაცნობ სასვენ ნიშნებს (წერტილს, კითხვისა და ძახილის ნიშნებს...) (მაღლაკელიძე 2011:12-17).

მოცემული მასალით თუ ვიმსჯელებთ, მასწავლებლის წიგნი, მისი სწორად გამოყენების შემთხვევაში, არა მხოლოდ საშუალებას აძლევს, არამედ ეხმარება მასწავლებელს მოსწავლეებში ასაკის შესაბამისი სააზროვნო უნარების განვითარებასა და ამ გზით მათ ინტელექტუალურ განვითარებაში.

მხატვრული ტექსტის ანალიზის მდგომარეობის შესწავლის მიზნით გამოვიყენეთ საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვების მეთოდიც, კერძოდ, დავესწართ 4 საჯარო და 3 კერძო სკოლის II-IV კლასებში ქართული ენასა და ლიტერატურაში ჩატარებულ გაკვეთილებს. თუ საერთო მაჩვენებლით ვიმსჯელებთ, მასწავლებლებს საგაკვეთილო პროცესში ნაკლებად რჩებათ დრო მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების მიზნით დამატებითი ღონისძიებების გასატარებლად. ამიტომ ისინი ძირითადად მასალის ბოლოს მოცემული უცხო სიტყვების ახსნით/გამეორებით შემოიფარგლებიან. სამწუხაროდ, საგაკვეთილო პროცესში ყურადღება არ ექცევა ამ სიტყვების სხვადასხვა კონტექსტში გამოყენების პრაქტიკას. მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებაზე მუშაობის პროცესში მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ბარიერია კლასში მოსწავლეთა რაოდენობაც. აქვე ხაზი უნდა გავუსვათ იმ ფაქტსაც, რომ მასწავლებლები ისევ და ისევ კლასში მოსწავლეთა რაოდენობიდან და შესაბამისად დროის დეფიციტიდან გამომდინარე, ბოლომდე ვერ ახერხებენ მასწავლებლის წიგნის გამოყენებას და მხოლოდ ფრაგმენტულად მიმართავენ მას. არადა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ ამ წიგნების სწორად გამოყენება მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევდა მასწავლებლებს ჩვენს მიერ დასმული პრობლემის გადაჭრაში.

წინამდებარე ნაშრომის მეორე თავის პირველ პარაგრაფში, მოსწავლეთა ცნებითი და ლოგიკური აზროვნების კვლევის დროს, ჩვენ გავაკეთეთ გოგონებისა და ვაჟების მაჩვენებელთა (ანუ აზროვნების დონის) შედარებითი ანალიზი, რომლის თანახმად გოგონების მონაცემები, იშვითი გამონაკლისის გარდა, თითქმის ყველა შემთხვევაში უფრო მაღალი იყო, ვიდრე ვაჟების. თუმცა ანკეტური გამოკითხვის მიხედვით მასწავლებელთა მოსაზრებები ჩვენი მონაცემებისაგან განსხვავებული აღმოჩნდა. კერძოდ, გამოკითხულ მასწავლებელთა 26% მიიჩნევს, რომ მათი კონკრეტული კლასის შემთხვევაში ტექსტის ანალიზის უნარის თვალსაზრისით გოგონები და ვაჟები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, კერძოდ, გოგონები უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ, გამოკითხულთა თითქმის იგივე რაოდენობა - 24% - ბიჭების მონაცემებს ანიჭებს უპირატესობას, ხოლო 50% მიიჩნევს, რომ ვაჟებისა და გოგონების ანალიზის უნარს შორის განსხვავება არაა. როგორც სხვა არაერთ შემთხვევაში, ამ შემთხვევაშიც ჩვენს მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგი არაა შესაბამისობაში მასწავლებელთა მოსაზრებებთან.



ვინაიდან აზროვნების განვითარების დონის გოგონებისა და ვაჟების შედეგებთან დაკავშირებით N2 ცხრილში ვრცლად გვექონდა საუბარი, ამდენად ამ საკითხზე აქ აღარ შევჩერდებით. ერთადერთი, რაც გვინდა აღვნიშნოთ, თვითონ მასწავლებლების დამოკიდებულებაა. როგორც ჩანს, სასწავლო პროცესის მიმდინარეობის დროს ისინი ამ განსხვავებას ვერ ხედავენ (ჩვენი აზრით, მოსწავლეთა აქტიურობის დონიდან გამომდინარე), თუმცა უკვე შედეგების კვლევა ამ განსხვავებას თვალნათლივ აჩვენებს. აღნიშნულ შედეგებთან დაკავშირებით გამოკითხულ მასწავლებელთა ნაწილი კომენტარსაც აკეთებს. გთავაზობთ რამდენიმე მათგანს:

- „ტექსტის ანალიზი დამოკიდებულია მოსწავლის ინდივიდუალურ შესაძლებლობებსა და უნარ-ჩვევებზე, ასევე აკადემიურ მოსწრებაზე“;
- „რა მონდომებითაც მიუდგება, ვაჟი იქნება თუ გოგონა, მნიშვნელობა არ აქვს“;
- „ვფიქრობ, განსხვავება არაა“;
- „გააჩნია საკითხს როგორ დასვამ კლასის წინაშე, რამდენად შეამზადებ წინარე აქტივობებით მოსწავლეებს ანალიზისათვის. ტენდენციურად, გოგონები უფრო უხვსიტყვაობით გამოირჩევიან, ბიჭებს კი არგუმენტები უფრო ხშირად მოჰყავთ“;
- „არავითარი მნიშვნელობა არ აქვს მთავარია მოსწავლის მოტივაცია, შეუძლებელი არაფერი არ არის“;

- „ვაჟები. ალბათ იმიტომ, რომ ვაჟები უფრო მეტი მყავს კლასში“.

ზემოთ აღნიშნული ანკეტის ერთ-ერთი ყველაზე საინტერესო და შესაბამისად ჩვენთვის ყველაზე ღირებულ და სასარგებლო ნაწილად შეიძლება ჩაითვალოს მოქმედ პედაგოგთა მიერ შემოთავაზებული რეკომენდაციები. უნდა აღინიშნოს, რომ ანკეტის სხვა პუნქტებისაგან განსხვავებით, აქ მასწავლებლები, შეიძლება ითქვას, საკმაოდ სიტყვაუხვეები იყვნენ. თანაც არაერთგვაროვანია რეკომენდაციის ადრესატიც:

- „კითხვის დაწყებამდე მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს ტექსტთან მუშაობის მიზნის გაცნობიერებაში, მოსწავლეები უნდა მივაჩვიოთ იმას, რომ წაკითხვის შემდეგ მიუბრუნდნენ თავდაპირველად დასახულ მიზანს და შეაფასონ, თუ რამდენად მიაღწიეს მას“;
- „სკოლაში უფრო მეტი დრო უნდა დაეთმოს კითხვის საათს. გარდა ამისა, მასწავლებლებს უნდა ჩაუტარდეთ ტრენინგები, რადგან პედაგოგებმა თავად არ იციან რა წიგნები მისცენ მოსწავლეებს არდადეგებზე წასაკითხად. ხშირად მოსწავლის ასაკი და შესაძლებლობები წიგნის დონესთან არ მოდის თანხვედრაში, ამიტომაც მოსწავლეები ვერ აანალიზებენ შინაარსს და კარგავენ ინტერესს მხატვრული ლიტერატურისადმი“;
- „პირველ რიგში, აუცილებელია მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირება, რათა უფრო ნაყოფიერი გახდეს პედაგოგის მუშაობა“;
- „მხატვრული ტექსტის ანალიზზე ჩაუტარდეთ მეტი ტრენინგები მასწავლებლებს“;
- „რეგიონის სკოლებში ბიბლიოთეკის გაფართოება“;
- „მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს სწავლების საფეხური, მოსწავლეთა შესაძლებლობები (რაზეც დამოკიდებულია მეთოდის გამოყენების სიხშირე), მასალისა და აქტივობების შესაბამისობა ანალიზურ მეთოდთან“;
- „ინტელექტის განვითარებას უწყობს ხელს მაქსიმალურად კითხვა“;
- „მოხარული ვარ თქვენი ამ საკითხით დაინტერესების გამო. ვფიქრობ მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარების განვითარებას მნიშვნელოვანი როლის შეტანა შეუძლია მოსწავლის მაღალი ინტელექტუალური უნარების განვითარებაში. ამ მიზნით ვიყენებ სხვადასხვა სტრატეგიას, თუმცა ამ სტრატეგიების ხშირ და ეფექტურ გამოყენებას უფრო უკეთ ვახერხებ კითხვის კლუბში, გაკვეთილზე ხშირად სხვა აქტივობებს მიაქვს ბევრი დრო. გარდა ზემოთ აღნიშნულისა, ანალიზის უნარის განვითარებისთვის შესაძლებელია სქემის, დიაგრამის, აზრობრივი რუკის და სხვა გრაფიკული საშუალებების გამოყენებაც. მხატვრული ტექსტის სტრუქტურის ანალიზისას აუცილებელია სიუჟეტისა და კომპოზიციის მიმოხილვაც, ამ მიმართულებით მოსწავლემ უნდა შეძლოს მსჯელობა ნაწარმოების კომპოზიციურ თავისებურებებზე, სიუჟეტის განვითარებაზე, პროლოგისა და ეპილოგის დანიშნულებაზე კონკრეტულ მხატვრულ ტექსტში, სასურველია დაისვას კითხვები: რა თანმიმდევრობით გადმოგვცემს ავტორი ამბავს, გვხვდება თუ არა ავტორისეული ჩანართები და ავტორის როგორი დამოკიდებულება ჩანს აღწერილი მოვლენისადმი და სხვ.“;

- „დეტალური განხილვა საკითხისა ბევრ დეტალს გულისხმობს; უმთავრესი კი, ჩემი აზრით, კომპონენტებად დაშლის და ცალკეულ დეტალთა შეფასების უნარების გამომუშავებაა“.

როგორც ამ რეკომენდაციებიდან ჩანს, მასწავლებლები ხაზს უსვამენ, როგორც საკუთარი ძალისხმევის ამაღლებისა და ამ მიზნით მრავალფეროვანი სტრატეგიების გამოყენების აუცილებლობას, ასევე სხვა დამხმარე საჭიროებებს, კერძოდ, კლასში მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირებას, დროის ფაქტორს, სახელმძღვანელოების ორიენტაციას ტექსტის ანალიზის უნარის ხელშეწყობაზე, სასკოლო ბიბლიოთეკების შევსებას ტრენინგების საჭიროებას და ა. შ. შეუძლებელია, არ დავეთანხმოთ მათ, რადგან საკუთარ ძალისხმევასთან ერთად, მასწავლებლებს სჭირდებათ ხელშეწყობა და დახმარება, რათა შეძლონ მოსწავლეთა აზროვნების ამაღლებაზე ზრუნვაც და მისი შედეგების კონტროლიც.

წინამდებარე ნაშრომის თემა შემთხვევით არ შეგვირჩევია. ამ პრობლემაზე მუშაობა ჩვენს გარშემო ტექსტის ანალიზის უნართან დაკავშირებით პრაქტიკაში არსებულმა პრობლემებმა გვიკარნახა (როგორც ბსუ-ში მოქმედ დაწყებითი განათლების საბაკალავრო საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელებაში ჩართული პირი და როგორც სტუდენტთა პედაგოგიური პრაქტიკის მეთოდისტი ქართულ ენასა და ლიტერატურაში), ამ პრობლემას ვხედავთ თითქმის ყველა საცდელ გაკვეთილზე დასწრების დროს), ამდენად, ჩვენ იმთავითვე გაგვიჩნდა არა მხოლოდ პრობლემის კვლევის, არამედ მასწავლებელთათვის დახმარების სურვილი. შესაბამისად, ვიდრე საბოლოო რეკომენდაციებს შევიმუშავებდით, ბუნებრივია, საჭიროდ ჩავთვალეთ ჩაგვეტარებინა კვლევა, რომლის ფარგლებშიც დავადგენდით ჩვენს მიერ მასწავლებლებისათვის შეთავაზებული სტრატეგიების სანდოობა. საჯარო და კერძო სკოლებში არსებული მდგომარეობის შედარების მიზნით კვლევა ჩავატარეთ ბათუმის N1, N25 და N28 საჯარო სკოლების დაწყებით (II-VI) კლასებში, რომლის ფარგლებშიც დავადგინეთ მოსწავლეთა ინტელექტის დონე (IQ) ბინე სიმონის ტესტის გამოყენებით. აღნიშნული ტესტი მოვიპოვეთ ბსუ-ს სოციალურ მეცნიერებათა დეპარტამენტში დასაქმებული ფსიქოლოგების დახმარებით. ჩვენს მიერ მიღებული შედეგების საერთო მაჩვენებელი (შედარებითი ანალიზი) წარმოდგენილია N3-11 ცხრილების სახით:

ცხრილი N3

ქალაქ ბათუმის N1 საჯარო სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	13	1	12	4		30

8	16	1	11	4		32
9	11	4	12	3		30
10	8	2	14	3	1	28
11	16	1	8	1		26

ცხრილი N4

ქალაქ ბათუმის N2 საჯარო სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	14	2	9	2		27
8	12	1	8	3	1	25
9	13	4	7	4	2	30
10	11	4	10	3	1	29
11	16	1	5	1		23

ცხრილი N5

ქალაქ ბათუმის N22 საჯარო სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	11	7	6	1		25
8	10	8	6	2		26
9	13	5	6	4		28
10	11	4	9	2	1	27
11	17	10	3	1		31

ცხრილი N6

ხელვაჩაურის მუნიციპალიტეტის
სოფელ ჩაისუბნის N2 საჯარო სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	6	7	5			18
8	8	3	4	1		16
9	11	5	3	1		20
10	9	4	5			18
11	7	7	3			17

ცხრილი N7

შუახევის მუნიციპალიტეტის სოფელ შუბნის საჯარო სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	4	2	1			7
8	3	2	1			6
9	2	1	1			4
10	3	4				7
11	4	1	1			6

ცხრილი N8

შუახვევის მუნიციპალიტეტის სოფელ მახალაკიძეების საჯარო სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	2	1				3
8						
9	2	1	1			4
10	3	2				5
11	2	1	1			4

ცხრილი N9

შპს - გორდას ქალაქ ბათუმის კერძო მრავალპროფილიანი საერო ელიტარული საშუალო სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	8	1		4		13
8	7			6	1	14
9	11	1		3		15
10	8			8	1	17
11	12	1		3		16

ცხრილი N10

შპს - მომავლის სკოლა

მოსწავლის ასაკი	ნორმალური	მცირე ჩამორჩენა	ჩამორჩენა	გონიერი	მაღალი ინტელექტი	საერთო რაოდენობა
7	7	1		5		13
8	8			4		12
9	12			3		15
10	8			5	1	14
11	12	1		3	1	17

ცხრილი N11

საჯარო და კერძო სკოლების საერთო მონაცემი (შედარებითი ანალიზი)

IQ მაჩვენებელი	ნორმალური		მცირე ჩამორჩენა		ჩამორჩენა		გონიერი		მაღალი ინტელექტი		მოსწავლეთა საერთო რაოდენობა		
	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	საჯარო	კერძო	სულ
7	50	15	20	2	33	-	7	9	-	-	110	26	136
8	49	15	15	-	30	-	10	10	1	1	105	26	131
9	52	23	20	1	30	-	12	6	2	-	116	30	146
10	45	16	20	-	38	-	8	13	3	2	114	31	145
11	62	24	21	2	21	-	3	6	-	1	107	33	140
სულ	258	93	96	5	152	-	40	44	6	4	552	146	698

როგორც N11 ცხრილიდან ჩანს, რეგიონის საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა აზროვნების კვლევის პროცესში, მათი ინტელექტის დონის (IQ) დადგენის მიზნით ბინე სიმონის ტესტის გამოყენებით კვლევა ჩავატარეთ საჯარო სკოლის 552 და კერძო სკოლის 146, ანუ სულ 698 მოსწავლესთან, მათ შორის 136 მოსწავლე იყო 7 წლის, 131 – 8 წლის, 156 – 9 წლის, 145 – 10 წლის, 140 – 11 წლის. შეიძლება ითქვას, საკმაოდ განსხვავებული მაჩვენებლები მივიღეთ მოსწავლეთა მეხსიერების დადგენის მიზნით ჩატარებული კვლევისაგან. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანი სხვაობა დაფიქსირდა როგორც ასაკობრივი ჯგუფების, ასევე სკოლის ტიპის (საჯარო და კერძო) თვალსაზრისით. თანაფარდობა ჩვენს მიერ შესწავლილ საჯარო და კერძო სკოლებს შორის შეიძლება განისაზღვროს დაახლოებით $\frac{1}{4}$ -ით (110 საჯარო - 26 კერძო, 105 საჯარო - 26 კერძო და ა. შ.). შესაბამისად, თუ საჯარო და კერძო სკოლების მონაცემებს შევადარებთ, კერძო სკოლის მოსწავლეთა მონაცემები ოდნავ უფრო მაღალია, ვიდრე საჯარო სკოლის მოსწავლეებისა. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ჩამორჩენა არა აქვს კერძო სკოლის არც ერთ მოსწავლეს. შესაბამისად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ კერძო სკოლებში უფრო მეტია გონიერი და მაღალი ინტელექტის მქონე მოსწავლეთა რაოდენობა, ვიდრე საჯაროში. თუმცა არ შეგვიძლია ამ საკითხის დაბეჯითებით მტკიცება, რადგან ყოველი ინდივიდუალური შემთხვევა ცალკე განხილვას, ანალიზსა და მსჯელობას საჭიროებს. განსაკუთრებით ეს ეხება დიდი ქალაქების რეიტინგულ საჯარო სკოლებს, რომლებზე მოთხოვნაც დიდია და სადაც მაღალი ინტელექტუალური დონის მოსწავლეებიც სწავლობენ.

დასკვნები და რეკომენდაციები

ვინც ბავშვობისას არ ეჩვევა აზროვნებას, იგი ცხოვრების შემდგომ ნაწილში კარგავს ამის უნარს (ჟან-ჟაკ რუსო)

წესით, ყველამ კარგად ვიცით, თუ რა არის ინტელექტი, მაგრამ მისი ზუსტი განმარტება და გაზომვა საკმაოდ რთულია. ამ საკითხზე ვერ თანხმდებიან თვით ფსიქოლოგებიც კი. წლების განმავლობაში თითოეული მათგანი ინტელექტს განსაზღვრავდა, როგორც „სწავლის უნარს“ ან როგორც „გარემოსთან ადეკვატურ შერიგების უნარს“, ზოგიერთი კი მიიჩნევდა, რომ ეს იყო „ზოგადი მიდრეკილება მიღწევები-

სადმი“. არის ვარაუდი იმის შესახებაც, რომ მიუხედავად ლოგიკური მსჯელობისა, არც ერთი მათგანი არ შეესაბამება სიმართლეს.

კლასიკურ სამყაროში ინტელექტი მოიაზრებოდა აბსტრაქტულ თვისებად, რომელიც საერთო და ინდივიდუალური იყო ყველა იმ ინტელექტუალური პროცესისთვის, როგორცაა შეგრძნება, მეხსიერება, წარმოსახვა და აზროვნება. მე-19 საუკუნის ინგლისელი ფილოსოფოსი და სოციოლოგი ჰერბერტ სპენსერი პირველი იყო, რომელმაც ინტელექტს ბიოლოგიური განზომილება მისცა. იგი ამტკიცებდა, რომ ინტელექტი შიდა, თანდაყოლილ უნარს წარმოადგენდა. ევოლუციის მიმართ მისი ინტერესი საფუძვლად დაედო ინტელექტის ბიჰევიორისტულ ასპექტებს. სპენსერი ევოლუციას მიიჩნევს „კანონად“, რომელიც ყველანაირ მოვლენაზე ვრცელდება.

ჟან-ჟაკ რუსო წერდა: „რადგან ყველაფერი ის, რაც ადამიანის გონებაში შემოდის, მომდინარეობს გრძნობებიდან, ადამიანის პირველი განსჯა გრძნობადი განსჯაა; სწორედ იგია ინტელექტუალური განსჯის საძირკველი: ფილოსოფიის ჩვენი პირველი მასწავლებლები ჩვენივე ფეხები, ხელები, თვალებია. ესენი რომ შევცვალოთ წიგნებით, ამით ჩვენ აზროვნებას კი ვერ ვისწავლით, არამედ სხვისი ნააზრევით სარგებლობას. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ისწავლო ბევრი, გწამდეს და არაფერი არ იცოდე არასოდეს (ჟან-ჟაკ რუსო. „ემილი, ანუ აღზრდის შესახებ“).

სპენსერის შეხედულება საფუძვლად დაედო ზოგად მოსაზრებას. მიუხედავად იმისა, რომ შემდეგმა გამოკვლევებმა სახე შეიცვალეს და განავრცეს ინტელექტის განმარტება, სპენსერის მიერ მოცემული განსაზღვრება დღესაც ფართოდაა მიღებული. ამ სტანდარტული დეფინიციის მიხედვით, ინტელექტი მოიცავს სამ ძირითად თავისებურებას:

1. იგი შემეცნებითია, ანუ აზროვნების უნარია, რომელიც განსაკუთრებით გამორჩეულია სხვა ემოციური პიროვნული თვისებებისგან;
2. იგი ზოგადი უნარია, რომელიც ყველა ტიპის ინტელექტუალურ პროცესში იკვეთება და არანაირი სპეციალური ტიპის შესაძლებლობას არ გამოხატავს;

3. იგი თანდაყოლილია და მას, როგორც წესი, გენეტიკური ფაქტორი განსაზღვრავს, თუმცა, მასზე მცირე გავლენას ახდენს გარემო და გამოცდილება.

მეცხრამეტე საუკუნის დასასრულს ინტელექტი მრავალი ფსიქოლოგის დაკვირვების საგნად იქცა. ამას მოჰყვა ინტელექტის შეფასების სისტემის პირველი მცდელობის დანერგვა. როგორც აღვნიშნეთ, ინტელექტის შესამოწმებლად პირველი ეფექტური ტესტი გალტონმა შექმნა, მოგვიანებით კი ბინემ და სიმონმა განავითარეს. შემდეგ ეს ტესტები გადამუშავებული იქნა ბრიტანეთში და გერმანიაში.

დადგენილია, რომ ხუთი წლის ბავშვის ერთი წლით ჩამორჩენა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე 13 წლისა, რადგან იგი წარმოადგენს ბავშვის მთლიანი განვითარების უფრო დიდ პროპორციას. ამ მიზეზის გამო ბოლო პერიოდში დადგინდა, რომ უკეთესი იყო ბავშვის გონებრივ განვითარებასა და მის ჭეშმარიტ ასაკს შორის თანაფარდობის გაზომვა, ვიდრე მათ შორის არსებული განსხვავების დადგენა. გონებრივი განვითარების კოეფიციენტის IQ-ს შეფასება ხდებოდა ქულებით და ეფუძნებოდა გონებრივ ასაკს 100-ზე ნამრავლის გაყოფით ქრონოლოგიურ ასაკზე. ის ბავშვი, რომლის გონებრივი განვითარების ქრონოლოგიური ასაკი ერთი და იგივეა, ნორმალურ ბავშვს წარმოადგენს და მისი IQ ზუსტად 100-ის ტოლი იქნება. აღსანიშნავია, რომ ადამიანის ინტელექტუალური შესაძლებლობა განუსაზღვრელად არ იზრდება, სადაც 14-დან 18 წლის ჩათვლით იგი თანაბრდება (კაჭარავა 2013:).

ამ მეთოდით გაკეთებული IQ ტესტი ქალებსა და მამაკაცებს შორის სხვაობას არ აჩვენებს (თუმცა სხვაობა ჩვენს მიერ ჩატარებულმა კვლევამ ჯერ კიდევ უმცროს სასკოლო ასაკშივე აჩვენა). სამაგიეროდ, განსხვავებები ფიქსირდება ადამიანთა მდგომარეობის მიხედვით: მაგალითად, ერთსა და იმავე ქვეყნის ღარიბსა და მდიდარ მოსახლეობას შორის. ამ მიზეზის გამო, დღეს ფსიქოლოგები ასეთ ტრადიციულ ტესტებს ადეკვატურად აღარ მიიჩნევენ. ბავშვები, რომლებიც ისეთ გარემოში იზრდებიან, სადაც ბევრი წიგნი, სათამაშო, ტექნიკური საშუალებაა, თანაც მუდმივად ისმენენ უფროსების მეტყველებას, უკეთ ახერხებენ დავალებების გაანალიზებას და მასწავლებელთანაც იოლად მართავენ დისკუსიას. ზოგიერთ ბავშვს ტესტის ვერბა-

ლურ ნაწილთან გამკლავება უფრო უჭირს, თუმცა იგი არავერბალურ ნაწილში ქულების დიდ რაოდენობას აგროვებს.

მეხსიერების განსაზღვრა უფრო ადვილად ხდება, ვიდრე ინტელექტისა. მეხსიერება მეტად მნიშვნელოვანია სწავლის პროცესში. ეს არის ნასწავლი მასალის შენახვისა და შემდეგ საჭიროების შემთხვევაში მისი გამოყენების უნარი. სწავლის დროს ჩვენი მახსოვრობის უნარი დამოკიდებულია იმაზე თუ როგორ მიმდინარეობს ინფორმაციის მიღება და იმაზე, თუ სად მიმდინარეობს სწავლის პროცესი. ნებისმიერმა მოსწავლემ კარგად იცის ტესტისთვის უკანასკნელ წუთს მომზადებული და ნასწავლი მასალა იოლად რომ ავიწყდება. ამას იწვევს ის ფაქტი, რომ თავის ტვინს გააჩნია, როგორც მოკლევადიანი, ასევე გრძელვადიანი მეხსიერება. რაც უფრო ხშირად მეორდება ფაქტები მოკლევადიან მეხსიერებაში, მით უფრო დიდია შანსი, რომ ისინი გრძელვადიან მეხსიერებაში დაფიქსირდეს. დროის მოკლე პერიოდში ნასწავლი მასალა გრძელვადიან მეხსიერებაში გადასვლას ვერ მოახერხებს და სწრაფადვე გაქრება.

საინტერესოა, რომ ბავშვები იმ ოთახში უფრო ადვილად ახარებენ გამოცდას, სადაც სწავლის პროცესი მიმდინარეობდა. ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ თავის ტვინში მეხსიერების უჯრედებში ფორმირდება გარკვეული კავშირები, რომლებიც საჭიროების შემთხვევაში დამახსოვრებული ინფორმაციის აღდგენას უწყობს ხელს.

ზოგადად, დავიწყებას შექმნილი შთაბეჭდილებების თანდათანობით გაქრობა კი არ იწვევს, არამედ მეხსიერებაში შემავალი ახალი ინფორმაციით ძველის მუდმივად გადატვირთვა. ზოგჯერ ამ ახალი ინფორმაციის მოთხოვნილება, რომელსაც ჩვენ არ ვსწავლობთ და მხოლოდ ვცნობთ, იწვევს ძირითად მასალაში გაურკვეველობას, ანუ არა დამახსოვრების უნარის მოშლას, არამედ არ ცოდნას, თუ რის დამახსოვრებაა აუცილებელი. რეპრესია მეხსიერების სისტემის კრიტიკული კომპონენტია. ადამიანთა უმრავლესობას ავიწყდება კბილის ექიმთან დანიშნული შეხვედრა, თუმცა არა წვეულებაზე მოპატიჟება. ეს იმიტომ, რომ ადამიანთა გონება ეწინააღმდეგება არასასურველს და მზადყოფნას გამოხატავს სასურველისადმი.

ზოგიერთი ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ ასეთი მიდგომა მოქმედებს სკოლაში სწავლების დროსაც. იმ შემთხვევაში თუ სწავლის მეთოდები ან ბავშვის სახლში არსებული ატმოსფერო არ იძლევა იმის საშუალებას, რომ ბავშვს თავისი საქციელის შეტყობინება, მის გონებას სასწავლო მასალის ბლოკირება და, უბრალოდ, მისი უსწავლოება შეუძლია. ასე რომ მშობლები, რომლებიც თავიანთ ბავშვებს სწავლაში არ ეხმარებიან, თუმცა მათგან გამოცდების ჩაბარებას მოითხოვენ, საბოლოოდ მიაღწევენ იმას, რომ მათ ბავშვებს მალე დაავიწყდებათ ის მასალა, რაც ცნობიერების დაძაბვის გარეშე, ბრაზმორევით, მოვალეობის მოხდის მიზნით გამოცდისთვის ისწავლიან (კაჭარავა 2013:).

ფსიქოლოგების მიერ ჩატარებული IQ ტესტების შედეგები საკმაოდ შეზღუდულია. ტესტები არ ზომავს ყოველმხრივ უნარებსა და შესაძლებლობებს, მათ შორის პრაქტიკულ გონებამახვილობასა და ზოგადი სწავლის უნარებს. ფაქტობრივად, ამკარაა, რომ ზოგადი სწავლის უნარის მაჩვენებელი არ არსებობს. მაგალითად, ისინი ვინც სწრაფად სწავლობენ პიანინოს, ნაკლებს შესაძლებლობებს ავლენენ ჩოგბურთში და ა. შ.

ბავშვის გონებრივი შესაძლებლობის ყოველი ნაირსახეობა გამომჟღავნდება უნიკალური სწავლის უნარის მეშვეობით, რის შესწავლაც IQ-თი არ ხერხდება, თუმცა ბავშვის სრულყოფილი განვითარების მონაცემთა შესამოწმებლად მაინც საჭირო საშუალებას წარმოადგენს (კაჭარავა 2013:). თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ გარკვეულწილად სახეზეა მეცნიერულად დაზუსტებული ინფორმაციის სიმწირე. ასევე გარკვეული რჩება გარემო ფაქტორების ზუსტი როლი ინტელექტის ფორმირებასთან კავშირში და ის კვლავაც გენეტიკოსებისა და გარემოს შემსწავლელებს შორის კამათის საგნად რჩება და დაახლოებით 50/50-ზე მაინც ნაწილდება და კონტროლირდება ე.წ. QTL (quantitative trait loci, ინგლ.) გენების მიერ. (ნ. გაფრინდაშვილი. ინტელექტი და მისი განმსაზღვრელი ფაქტორები. 2008 წ.)

ბუნებას სურს, რომ ბავშვი ბავშვი იყოს, ვიდრე მოწიფული ადამიანი გახდებოდეს. ჩვენ რომ დავამახინჯოთ ეს წესი, ნაადრევ ნაყოფს მივიღებთ, უმწიფარსა და უგემურს, რომელიც სულ მალე წახდება: ჩვენ გვეყოლება ახალგაზრდა მეცნიერები და

მოხუცი ბავშვები. ბავშვს აქვს თავისი საკუთარი მანერა ხედვისა, აზროვნებისა, გრძნობისა; დიდისაგან დიდი სიბრყვე იქნება, რომ ჩვენი მანერა მოვახვიოთ მას და, ჩემი აზრით, ერთი და იგივეა – ათი წლის ბავშვისაგან გინდ ხუთი ფუტი სიმაღლე მოგიტხოვია და გინდ მსჯელობის უნარი (ჟან-ჟაკ რუსო. „ემილი, ანუ აღზრდის შესახებ“).

ნაშრომში განხილულ თეორიულ მასალაზე დაყრდნობით და ჩატარებული კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, ჩამოყალიბებულია შემდეგი დასკვნები და რეკომენდაციები:

1. დისერტაციაში ნაჩვენებია, რომ მხატვრული ტექსტის ანალიზი წარმოადგენს მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალებას; მართალია, სკოლის დაწყებით საფეხურზე მხოლოდ პირველი ნაბიჯების გადადგმა ხდება ტექსტის ანალიზთან დაკავშირებით, თუმცა ამ პერიოდში გამომუშავებული უნარ-ჩვევები წარმოადგენს მაღალ საფეხურებზე ტექსტის გაანალიზების უნარის გამომუშავების მყარ საფუძველს;
2. მიმოხილული ლიტერატურის ანალიზმა გამოავლინა, რომ ინტელექტის შესახებ ჩატარებული კვლევების დიდი ნაწილი ორიენტირებულია ისეთი პრაქტიკული საკითხების გადაჭრაზე, როგორცაა ინტელექტის გაზომვის საუკეთესო გზების მოძებნა, თუმცა ნაკლებადაა ნაკვლევი ინტელექტის განვითარების საშუალებები და მათ შორის, მხატვრული ტექსტის ანალიზი, როგორც მოსწავლეთა და განსაკუთრებით უმცროსკლასელთა ინტელექტუალური განვითარების საშუალება.
3. ლიტერატურის ანალიზით დადასტურდა, რომ დაწყებითი კლასების ქართული ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელოებში შეტანილი ლიტერატურული მასალა მნიშვნელოვნად განსხვავდება სხვაენოვან სახელმძღვანელოებში შეტანილი მასალისაგან. ქართულ სახელმძღვანელოებში მხატვრული ტექსტებია შეტანილი და არა ჩვეულებრივი ტექსტები, რომლებიც მხოლოდ ენის დაუფლებაზეა ორიენტირებული; შესაბამისად, განსხვავებულია, მათი სწავლების პრინციპები და მეთოდოლოგია;
4. კვლევის შედეგად დადასტურდა, რომ უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეთა მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარი საშუალო დონისაა, რასაც ადასტურებს II-VI კლასების მოსწავლეთა ცნებითი და ლოგიკური აზროვნების, ასევე მსჯელობისა და დასკვნის უნარების განვითარების დონე. გამოკითხულ მოსწავლეთა უმ-

რავლესობას უჭირს წინა წელს ნასწავლი ტერმინების (ლიტერატურული ტექსტის ბოლოს მოცემული უცხო სიტყვების) გახსენება და ლოგიკური გამოყენება;

5. კვლევის შედეგად დადასტურდა, რომ ტექსტის ანალიზის უნარის თვალსაზრისით, ძირითად შემთხვევაში, გოგონები უკეთეს შედეგებს ავლენენ, ვიდრე ვაჟები; II-III კლასებში გოგონების მაჩვენებლები ვაჟებთან შედარებით უმჯობესია როგორც სიტყვის სწორად განმარტების, ასევე წინადადების ლოგიკურად შედგენის თვალსაზრისით, თუმცა განსხვავებული მაჩვენებელია IV კლასში, სადაც ვაჟების მონაცემები გოგონების მაჩვენებლებზე უმჯობესია. გოგონებისა და ვაჟების მაჩვენებლებს შორის სხვაობა ისევ იზრდება V-VI კლასებში, ანუ ისევ აუმჯობესებენ შედეგებს ვაჟებთან შედარებით, თუმცა მათი მონაცემები წინა წლების მონაცემებთან შედარებით უარესდება. V კლასიდან ხდება არა მხოლოდ სასწავლო პროგრამის გართულება, არამედ მნიშვნელოვანი სიახლეა მასწავლებელთა ახალი კატეგორია, რაც თავისთავად ახდენს გავლენას მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე (ამ ცვლილებებთან ადაპტაციის პირველ ეტაპზე მაინც), რაც აუცილებლად უნდა იქნას გათვალისწინებული სასწავლო პროცესში. აღნიშნულზე მეტყველებს ჩვენს მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგებიც.
6. აზროვნებას ახასიათებს ტრანსპოზიციის ანუ გადატანის უნარი, თუმცა მოსწავლეებს უჭირთ ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლისა და ერთ თემაზე გამომუშავებული უნარ-ჩვევების სხვა თემაზე გადატანა ანუ განსხვავებულ სიტუაციაში გამოყენება, რაც ჩვენ მიერ ჩატარებული კვლევითაც დასტურდება. მასწავლებელმა სასწავლო პროცესი ისე უნდა დაგეგმოს, რომ ხელი შეუწყოს ტრანსფერის განხორციელებას; მას შემდეგ, რაც მოსწავლე გადაჭრის ამოცანას, მისთვის უკვე სირთულეს აღარ უნდა წარმოადგენს ანალოგიური სხვა ამოცანის გადაჭრა;
7. რამდენადაც კარგად აზროვნება გულისხმობს საკუთარი აზროვნების პროცესების მართვას, ამდენად მასწავლებელმა განსაკუთრებული აქცენტი უნდა გააკეთოს მოსწავლეებში მეტაკოგნიციური უნარ-ჩვევების განვითარებაზე, ანუ უნდა ასწავლოს მოსწავლეებს საკუთარი აზროვნების დაგეგმვა, შეფასება და მუდმივი მონიტორინგი; მიუხედავად იმისა, რომ მეტაკოგნიცია აღიარებულია, როგორც „მაღალი დონის აზროვნება“, შეიძლება იგი წარმატებით განხორციელდეს უმცროს სასკოლო ასაკშიც. მასწავლებელმა ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეებში მეტაკოგნიციური უნარების განვითარებას. კრიტიკული აზროვნების განვითარების-

თვის მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებს შეეძლოთ თვითშეფასება, საკუთარი აზროვნების პროცესის ანალიზი და მათი მნიშვნელობის გაცნობიერება. ისევე, როგორც კრიტიკული აზროვნება, მეტაკოგნიცია ადამიანისაგან მოითხოვს პრობლემის იდენტიფიცირებას, სირთულის დადგენასა და შემდეგ დაძლევის სტრატეგიების შემუშავებას.

8. სასწავლო პროცესში მოსწავლე, მასწავლებლის ხელშეწყობით, უნდა გასცდეს მასალის უბრალო დამახსოვრება-დაზეპირებას. კერძოდ, მან ცოდნის დაგროვებასთან (ინფორმაციის შენარჩუნებასთან) ერთად უნდა შეძლოს ამ ცოდნის გაგება, გამოყენება, ანალიზი, სინთეზი და ბოლოს - შეფასება; უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეთათვის შერჩეულმა მხატვრულმა ტექსტებმა ხელი უნდა შეუწყოს მოზარდთა დამოუკიდებელი, შემეცნებითი, შემოქმედებითი და მხატვრულ-ესთეტიკური გემოვნების განვითარებას;
9. მასწავლებელმა სასწავლო უნდა იზრუნოს მოსწავლეთა კოგნიტურ განვითარებაზე, რაც გულისხმობს მოსწავლის აზროვნების, შემეცნებითი თუ განსჯითი უნარებისა და ინტელექტუალური შესაძლებლობების განვითარებას;
10. მასწავლებელი მხატვრული ტექსტისა და უცხო სიტყვების გაცნობის შემდეგ, არაერთხელ უნდა დაუბრუნდეს თავდაპირველ მიზანს და შეაფასოს, თუ რამდენად მიაღწიეს მოსწავლეებმა მას, საჭიროების შემთხვევაში უნდა გამონახოს მოსწავლეებთან ამ კუთხით დამატებითი მუშაობისათვის საჭირო დრო;
11. იმისათვის, რომ მოსწავლისათვის სწავლის პროცესი საინტერესო, სახალისო და ეფექტური იყოს, მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს ინსტრუმენტები, რომლითაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეებში ახალი იდეების გაჩენას, გენერირებასა და გაზიარებას. მოსწავლეებში შემოქმედებითი უნარების განსავითარებლად მნიშვნელოვანია ემოციის გამოწვევა, რაც სხვადასხვა ინსტრუმენტით მიიღწევა (ამბავი, მეტაფორა, იუმორი, თამაში და ა. შ.);
12. მასწავლებელმა მოსწავლეები უნდა გადააჩვიოს იმპულსურობას, რაშიც იგულისხმება მოსწავლეების მიერ ნაჩქარევი, გაუაზრებელი პასუხების გაცემის ჩვევა. სასწავლო პროცესში ძირითადი აქცენტი უნდა გაკეთდეს ხარისხზე და არა დროზე. მოსწავლეთა დაჩქარება არ იძლევა კრიტიკული აზროვნებისა და ზოგადად ღრმა აზროვნების პროცესში ჩართვის შესაძლებლობას, ახალისებს ზედაპირულ მიდგომას და უბიძგებს დაუსაბუთებელი, გადაუმოწმებელი ვარაუდების გამოყენებას.

ნებისაკენ. თუმცა ამასთანავე, მასწავლებელმა ხელი უნდა შეუწყოს შედარებით ნელი ტემპით მოაზროვნე მოსწავლეებს და დაელოდოს მათ პასუხის ჩამოყალიბება-გაცემამდე;

13. მასწავლებელი უნდა ზრუნავდეს მოსწავლეთა თვითშეფასების ამაღლებაზე. ამასთანავე, სასწავლო პროცესში ყურადღება უნდა მიექცეს მოსწავლის მიერ პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღებას, უნდა წახალისდეს მოსწავლეთა დამოუკიდებლობა და ინიციატივა;
14. მხატვრულ ლიტერატურაზე მუშაობის დროს მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა მოსწავლეები მიაჩვიოს თავიანთი აზრის დასაბუთებას, მსჯელობასა და კამათს. მოსწავლემ თავად უნდა გამოძებნოს გმირის მოქმედებაში მისაბამიც და დასაგმობიც, ოღონდ უნდა შეძლოს თავისი მოსაზრებების დასაბუთება და არგუმენტების დასახელება. აუცილებელია, მოსწავლეებში სხვისი მოსმენისა და მოსმენილის შესახებ აზრის გამოხატვის უნარის გამომუშავებაც.
15. მასწავლებლებისათვის უნდა დაიგეგმოს მოსწავლეებში მხატვრული ტექსტის ანალიზის უნარის გამომუშავებაზე ორიენტირებული ტრენინგები. ამასთანავე, ამ მიმართულებით უნდა მომზადდეს უფრო მეტი და უფრო დეტალური მეთოდური სახელმძღვანელო, რადგან მასწავლებლების მოსაზრებით, სასკოლო და მასწავლებლის დამხმარე სახელმძღვანელოები ნაკლებადაა ორიენტირებული მოსწავლეებში ანალიზის უნარის გამომუშავების ხელშეწყობაზე.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. ალენი 2014: ალენი ჯეიმს, „ როგორ აზროვნებს ადამიანი“, თბილისი.
2. ბასილაძე 2009: ბასილაძე ი. , აბზიანიძე ლ. „გაკვეთილი, როგორც პედაგოგიური ფენომენი“, ქუთაისი
3. ბასილაძე 2011: ი., ჭოხონელიძე ნ., კოსტავა ნ.,“ სწავლებისა და სწავლის ინტერაქტიული მეთოდები, აქტივობების ფორმები, შეფასების კრიტერიუმები, პედაგოგიური ტექნოლოგიები და მათი ზოგადპედაგოგიური დახასიათება“, ქუთაისი.
4. ბარამიძე 1965: ბარამიძე გრიგოლ.“ ქართული ლიტერატურის სწავლების მეთოდისკა“. თბილისი.
5. ბერიშვილი 1995: ბერიშვილი ჯონდო (რედაქტორი). „პედაგოგიკა“. თბილისი, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
6. გაბედავა 1972: გაბედავა გრიგოლ. „ზეპირი მეტყველების განვითარების საკითხები დაწყებით კლასებში“. თბილისი.
7. გაბედავა 1975: გაბედავა გრიგოლ. მოსწავლეთა შემოქმედებითი აქტივიზაცია ქართული ენის გაკვეთილებზე დაწყებით კლასებში. თბილისი
8. გაბედავა 1975: გაბედავა გრიგოლ. „დაწყებით კლასებში თხზულებაზე მუშაობის ზოგიერთი საკითხი“. თბილისი, ჟურნალი „სკოლა და ცხოვრება“, N7.
9. გაგუა 1996: გაგუა ვლადიმერ. „პედაგოგიკა“. თბილისი.
10. გოგიჩიშვილი 2005: გოგიჩიშვილი თ., „განვითარების ფსიქოლოგია“. თბილისი.
11. გოგიჩაიშვილი 2001: გოგიჩაიშვილი თ.. მოსწავლის ასაკობრივი ფსიქოლოგია“. თბილისი.
12. გრძელიშვილი 1987: გრძელიშვილი თ.. ტექსტებზე მუშაობის ხერხები და სამუალებები დაწყებით კლასებში. ჟურნალი „დაწყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა“. N1,
13. დასავლეთ...2009“დასავლეთ ევროპის ფსიქოლოგიის თანამედროვე მიმდინარეობანი“. კრებული (დ. უზნაძის რედ. 1935 წლის გამოცემის მიხედვით);
14. დონაძე 1986: დონაძე კ. „მხატვრული ნაწარმოები და მისი ანალიზი“. თბილისი.
15. ზოიძე 2005 : ზოიძე აკაკი. „თხზულების სწავლების მეთოდისკა“. ბათუმი.

16. ზოიძე 2009: ზოიძე აკაკი, „თხზულების სწავლების მეთოდიკა (I-VI კლასებში“ სადოქტორო დისერტაცია, შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი , ბათუმი.
17. თოფურია 1983: თოფურია აკაკი,“ ქართული ლიტერატურის სწავლების მეთოდიკა“. თბილისი.
18. თოფურია 1991: თოფურია აკაკი „ქართული ლიტერატურის სწავლების მეთოდიკა „(ზოგადი საფუძვლები). თბილისი.
19. თოფურიძე 2011: თოფაძე ქ. „წერითი მეტყველების სწავლების სტრატეგიები“, თბილისი.
20. ინასარიძე 2006: ინასარიძე მ ., ნაჭყებია მ. „ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების თანამედროვე მეთოდები“, თბილისი.
21. კრებული 1977: „ქართული ენისა და ლიტერატურის საკითხები სკოლაში“. თბილისი.
22. კუტალაძე 2010: კუტალაძე ია (რედაქტორი) „ეფექტიანი სწავლება „(თეორია და პრაქტიკა). გამოცდების ეროვნული ცენტრის კვლევის დეპარტამენტი. თბილისი.
23. კითხვისა...2007: „კითხვისა და წერის მეთოდები“ (დამხმარე სახელმძღვანელო მასწავლებლებისთვის), თბილისი.
24. ლაცაბიძე 2008: ლაცაბიძე გ.“ განვითარების თეორიები მასწავლებლებისათვის“, დამხმარე სახელმძღვანელო, თბილისი.
25. ლიპარტელიანი 1999: ლიპარტელიანი რ. „დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების მეთოდის საკითხები“. თბილისი.
26. მასწავლებელთა... 2012 „ეროვნული განვითარების ცენტრი, სატრენინგო მასალები, სასწავლო პროცესის დაგეგმვა, მართვა, შეფასება“, თბილისი.
27. მალაქელიძე 2004: მალაქელიძე ნათელა. „ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა“. თბილისი.
28. მალაქელიძე 2013: მალაქელიძე ნათელა „ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა/დიდაქტიკა (I-VI კლასები)“, თბილისი.
29. მალაქელიძე 2011: მალაქელიძე ნათელა და სხვები. ქართული ენისა და ლიტერატურა. IV კლასი, მასწავლებლის წიგნი, თბილისი.

30. მეგრელაძე 2009: მეგრელაძე ციალა „ზეპირმეტყველების, კითხვის, წერის, გაგების სტრატეგიები“, ბათუმი.
31. მირიანაშვილი 2010: მირიანაშვილი მ., ჩხენკელი გ., ჯაში ნ., ბლიაძე მ.“ დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის მეთოდური გზამკვლევი“, თბილისი.
32. მიქელაძე 2013: მიქელაძე ნინო. „ენის სწავლების ტექნოლოგიები სტუდენტთა ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებით“ სადოქტორო დისერტაცია, შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმი.
33. მოვემზადოთ ...2011: „მასწავლებელთა სასერტიფიკაციო გამოცდებისათვის პროფესიულ უნარებში“. „სასწავლო გარემო, მოტივაცია და კომუნიკაცია, სასწავლო პროცესი და შეფასება, სწავლის სტრატეგიები და მეთოდები“. თბილისი.
34. ნაზარიშვილი 1990: ნაზარიშვილი დ. „შინაარსის და მოკლე შინაარსის სწავლების შესახებ“. ჟურნალი „დაწყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა“, N2,
35. ნათაძე 1983: ნათაძე რევაზ „ფსიქოლოგიის მოკლე კურსი“ თბილისი.
36. ნათაძე 1962: ნათაძე რევაზ „ცნების დაუფლება“ პედაგოგიური ფსიქოლოგია. კრებული. თბილისი.
37. ნოზაძე 2008: ნოზაძე ალექსანდრა. „ინგლისური ენის სწავლების მეთოდიკა დაწყებით სკოლაში“. თბილისი.
38. პაპავა 2007: პაპავა პ., კიკვაძე ი.“ კითხვისა და წერის მეთოდები“, თბილისი.
39. პედაგოგიკის... 2013: „პედაგოგიკის საკითხები“. მასწავლებლის წიგნი. თბილისი.
40. პერკინსი 2007: პერკინსი დ.“ გონივრული სკოლები“. ბავშვებმა რომ უკეთ იაზროვნონ და ისწავლონ“. თბილისი.
41. რამიშვილი 1979: რამიშვილი ვალერიან „მოსწავლეთა წიგნიერების დონის ამაღლების საკითხები“. თბილისი.
42. რამიშვილი 1979: რამიშვილი ვალერიან“ ქართული ენის გრამატიკისა და მართლწერის დაწყებითი კურსის სწავლებისა და მეტყველების განვითარების საკითხები“. თბილისი.
43. რამიშვილი 1987: რამიშვილი ვალერიან „ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის საფუძვლები“ (დაწყებითი კლასები ქართული ენის მასწავლებელთათვის). თბილისი.

44. როგორ ვასწავლოთ... 2007: როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება. მეთოდოლოგიური სახელმძღვანელო, თბილისი.
45. ტყემალაძე 2008: ტყემალაძე რ., დალაქიშვილი ნ., თოფაძე ქ., პაჭკორია თ., ბუწაშვილი თ. „სწავლება და შეფასება“. დამხმარე სახელმძღვანელო II. თბილისი.
46. უზნაძე 2003: უზნაძე დიმიტრი“ ბავშვის ფსიქოლოგია“. თბილისი.
47. უსტიაშვილი 1977: უსტიაშვილი ნ. „თხზულება საშუალო სკოლის IV-V კლასებში“. თბილისი.
48. ქართული...2012 „ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლის პროფესიული და მეთოდური გზამკვლევი“. აკაკი წერეთლის სახ. უნივერსიტეტი.
49. ქებურია 1991: ქებურია ც. „ანდაზა დედა ენაში“, „დაწყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა“. ჟურნალი N1.
50. ღამბაშიძე 2011: ღამბაშიძე ნ. „კითხვის სწავლების ტექნიკები და სტრატეგიები“. თბილისი.
51. ღამბაშიძე 2011: ღამბაშიძე ნ. „მხატვრული ლიტერატურის სწავლება“, თბილისი.
52. ღამბაშიძე 2011: ღამბაშიძე ნ. „ქართული ლიტერატურის სწავლების თეორია და პრაქტიკა“. თბილისი.
53. ყურაშვილი 1980: ყურაშვილი ცისანა“ ქართული ენის საკითხავი ტექსტების დამუშავება IV კლასში“. თბილისი.
54. ჩხარტიშვილი 1975: ჩხარტიშვილი შალვა. „პედაგოგიური ფსიქოლოგია“. თბილისი.
55. ჩინჩალაძე 1971: ჩინჩალაძე მ. „მოსწავლეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრება ახსნითი კითხვის გაკვეთილებზე“, თბილისი .
56. ჩიჯავაძე 2005: ჩიჯავაძე თ. „ქართული ლიტერატურის სწავლების მეთოდის საკითხები“, თბილისი.
57. ციციშვილი 1957: ციციშვილი გ. „მხატვრული ნაწარმოების ფორმისა და შინაარსის საკითხები“. თბილისი.
58. ხაზარაძე 2012: ხაზარაძე ნ. „ქართული ენა და ლიტერატურა - თეორიული საკითხები და სავარჯიშოები, ტესტები, ლიტერატურის თეორიის ლექსიკონი (I-VI კლასების მასწავლებელთათვის)“. თბილისი.

59. ხათუნა ხალვაში 2011: წერა ზოგადი განათლების საბაზო და საშუალო საფეხურზე. სადოქტორო დისერტაცია, შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმი.
60. ჯანაშია 2008: ჯანაშია ნათია, იმედაძე ნათელა, გორგოძე სოფიო. „განვითარებისა და სწავლის თეორიები“. დამხმარე სახელმძღვანელო I. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, თბილისი.
61. ჯაფარიძე 2005: ჯაფარიძე მარინა (რედაქტორი) „განათლების ფსიქოლოგია (დამხმარე სახელმძღვანელო პედაგოგიური უნივერსიტეტის სტუდენტებისთვის)“. თბილისი.
62. ჯიბლაძე 1974: ჯიბლაძე გ. „პედაგოგიკა და მეთოდოლოგია“, თბილისი.
63. Bartlett, (1932): Bartlett F., A study in Experimental and Social Psychology. Cambridge University Press;
64. Brookfield 1991: Brookfield, S. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. Jossey-Bass Higher Education Series.
65. Moore 2009: Moore, D.K. Effective Instructional Strategies –From Theory to Practice SAGE Publication inc
66. Крайг 2007: Крайг Г., Бокум Д. ”Психология развития”. „Питер“
67. Лефрансуа 2007: Лефрансуа Ги. ”Прикладная педагогическая психология”. “Прайм – Еврознак,“Санкт – Петербург;
68. Обухова 1999: Обухова Людмила , ”Возрастная психология”. »Педагогическое общество России».

ელექტრონული რესურსები:

1. აბულაძე 2013: აბულაძე ირინა. „მემოქმედებითი აზროვნების მნიშვნელობა და მისი განვითარება“, ინტერნეტ-გვერდი "mastsavlebeli.ge". 7 მაისი
http://mastsavlebeli.ge/index1.php?action=page&p_id=19&id=219
2. ბერიძე ი: ბერიძე ი. თავართქილაძე გ., ფანცულაია თ., „ფილოსოფია და მსოფ-
ლმხედველობა“. neandertalely.wordpress.com/tag

3. ბალანჩივაძე 2012: ბალანჩივაძე რ. „ფილოსოფია, როგორც მსოფლმხედველობა“
<http://www.mastsavlebeli.ge>
4. ბინე–სიმონეს ინტელექტუალური ტესტები
<http://intermedia.ge/%E1%83%A1%E1%83%A2%E1%83%90%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%90/44320/93/search:%E1%83%90%E1%83%93%E1%83%90%E1%83%9B%E1%83%98%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%98%E1%83%A1%20%E1%83%A4%EF%BF%BD%C2%BF:loop:true>
5. განვითარებისა და სწავლის თეორიები. გამოცდების ეროვნული ცენტრის კვლევის დეპარტამენტი. გაზეთი ახალი განათლება N3(757), 11.03.2011 წ.
http://axaliganatleba.ge/index.php?module=multi&page=detals&multi_id=2&id=119
6. გაფრინდაშვილი 2008: გაფრინდაშვილი ნ.. ინტელექტი და მისი განმსაზღვრელი ფაქტორები.
http://www.modernpublishing.ge/view_post.php?id=8
7. დვალი 2014: დვალი ნატო. „კრიტიკული აზროვნების აუცილებლობა სასწავლო პროცესში“. GESJ: Education Science and Psychology 2014 | No. 5(31)
8. ეროვნული სასწავლო გეგმა (საგნობრივი პროგრამა ქართულ ენასა და ლიტერატურაში)
<http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2016-2021>
9. ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი პროგრამა ქართულ ენასა და ლიტერატურაში, თბილისი, 2011-2016 წ. <http://mes.gov.ge/content.php?id=3923>
10. ეროვნული სასწავლო გეგმა
<http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2016-2021>
11. ესგ პილოტირების მასალები, 2007 წ. <http://www.nplg.gov.ge/gsdll/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00---off-0civil2--00-1----0-10-0---0---0prompt-10---4-----0-11--10-ka-50---20-about---00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-00&cl=CL2.7&d=HASH01e0b1902bee6f2d0293e315.5>=2>
12. კაჭარავა 2013: კაჭარავა ქეთი. „სწავლა და ინტელექტი“.
<http://ucnauri.com/215878/%E1%83%A1%E1%83%AC%E1%83%90%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%90-%E1%83%93%E1%83%90-%E1%83%98%E1%83%9C%E1%83%A2%E1%83%94%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%A5%E1%83%A2%E1%83%98/>

13. ლომიძე 2015: ნინო ლომიძე. თეორიები სააზროვნო-შემეცნებითი პროცესების შესახებ http://mastsavlebeli.ge/index1.php?action=page&p_id=19&id=1032
14. მელიქიშვილი: მელიქიშვილი მანანა. განვითარების ფსიქოლოგია. შუა ბავშვობა. (უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვის განვითარების თავისებურებები).
15. მოსიაშვილი 2015: მოსიაშვილი თამარ. ცნობისმოყვარეობიდან ცოდნისმოყვარეობამდე. ინტერნეტგაზეთი "mastsavlebeli.ge". 31 მარტი.
http://mastsavlebeli.ge/index1.php/jetixtv.com?action=page&p_id=19&id=861
16. ნოზაძე 2014: ნოზაძე თეონა. „ლოგიკური აზროვნების სწავლა ანალიტიკური აზროვნების აუცილებელი პირობაა“. საზოგადოებრივ-რელიგიური ინტერნეტ-ჟურნალი „ამბიონი“, 28 იანვარი.
<http://www.ambioni.ge/logikuri-azrovnebis-swavla-analitikuri-azrovnebis-aucilebeli-pirobaa>
17. პაპავა პ., ნაცვლიშვილი ნ., მახარობლიძე ნ., ფიცხელაური ქ. „კითხვის ეფექტური მეთოდი“ http://www.tpdg.ge/?action=page&p_id=274&lang=geo
18. სამსონია 2014: სამსონია ირინა. „მხატვრული ტექსტის გააზრების ზოგიერთი ასპექტი“. ინტერნეტგაზეთი "mastsavlebeli.ge", 26 სექტემბერი.
<http://mastsavlebeli.ge/?p=4081>
19. სააზროვნო უნარების... სააზროვნო უნარების განვითარების ეფექტიანი სტრატეგიები. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. http://tpdc.gov.ge/uploads/pdf_documents/saazrovn%20unarebi.pdf
20. ტალიაშვილი 2010: ტალიაშვილი თამარ. ტექსტის გაგების სტრატეგიები. 21.09.2010 წ.
<https://semioticsjournal.wordpress.com/2010/09/21/%E1%83%97%E1%83%90%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A0-%E1%83%A2%E1%83%90%E1%83%9A%E1%83%98%E1%83%90%E1%83%A8%E1%83%95%E1%83%98%E1%83%9A%E1%83%98-%E1%83%A2%E1%83%94%E1%83%A5%E1%83%A1%E1%83%A2%E1%83%98/>
21. ღლონტი 2008: ღლონტი ლ., ქიტიაშვილი ა. და სხვები. „სწავლებისა და შეფასების მეთოდები პროფესიულ განათლებაში“. თბილისი.
http://lib.bsu.ge/pdf/swavlebis_meTodebi_profesiuli_20052011.pdf

22. ჯანელიძე 2013: ჯანელიძე ანა. კრიტიკული აზროვნების განვითარება დაწყებითი განათლების საფეხურზე). ინტერნეტგაზეთი "mastsavlebeli.ge", 4 იანვარი. <http://mastsavlebeli.ge/index1.php?action=news&npid=32>
23. ჯანელიძე 2015: ჯანელიძე ანა. კრიტიკული აზროვნების განვითარება დაწყებითი განათლების საფეხურზე). ინტერნეტგაზეთი "mastsavlebeli.ge", 27 აგვისტო. <http://mastsavlebeli.ge/?p=1415>
24. <https://ka.wikipedia.org/wiki/%E1%83%90%E1%83%96%E1%83%A0%E1%83%9D%E1%83%95%E1%83%9C%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%98%E1%83%A1%E1%83%93%E1%83%9D%E1%83%9C%E1%83%94%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%98>
25. ინტელექტი და ... ინტელექტი და მისი ფსიქოლოგიური ტესტირება
<https://ru.scribd.com/doc/14559944/%E1%83%99%E1%83%9D%E1%83%92%E1%83%9C%E1%83%98%E1%83%A2%E1%83%A3%E1%83%A0%E1%83%98%E1%83%A4%E1%83%A1%E1%83%98%E1%83%A5%E1%83%9D%E1%83%9A%E1%83%9D%E1%83%92%E1%83%98%E1%83%90#scribd>