

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემია  
დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი

პირველი კლასის მოსწავლის  
აზროვნების ფსიქოლოგიური  
თავისებურებები

(კოლექტიური მონოგრაფია)



გამომცემლობა „მეცნიერება“

თბილისი

1985

მონოგრაფია დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის დაწყებითი სწავლების ფსიქოლოგიის ლაბორატორიაში დაბეჭედა (გარდა VI თავისა).

ნაშრომი ეხება ისეთ ნაკლებად შესწავლილ საკითხს როგორცაა პირველი კლასის ბავშვის აზროვნების თავისებურებები. საკითხი შესწავლილია ექსპერიმენტულად და მიღებულია ახალი, ორიგინალური შედეგები. ბავშვის აზროვნება წარმოჩენილია მის მრავალმხრივობაში, ბავშვის სხვადასხვა საქმიანობაში, როგორცაა მათემატიკის შესწავლა ტექსტის გაგება, შრომითი საქმიანობა, ნატურიდან ხატვა და სხვა. გარდა ამისა, პირველკლასელი ბავშვის მონაცემების გვერდით მოტანილია სხვა კლასების მონაცემებიც, რაც საშუალებას აძლევს ავტორებს განიხილონ პირველ კლასელი ბავშვი დაწვებითი სწავლების მთლიან კონტექსტში.

მონოგრაფია განკუთვნილია ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური მეცნიერების წარმომადგენელთათვის, დაწვებითი კლასების მასწავლებლებისათვის, პედაგოგიური ფაკულტეტის სტუდენტებისათვის.

მათეაბიკის ექსპერიმენტული სწავლების ფსიქოლოგიური  
საპრობები პირველ კლასში

პირველ კლასში მოსულმა ბავშვმა, რომელმაც მოსამზადებელ კლასში სწავლება ჩვენი ექსპერიმენტული პროგრამით გაიარა, იცის  $7:3+4$  გამოსახულების შესაბამისი რაოდენობის დაწყობა და პირიქით, დიდი რაოდენობის სტრუქტურირება (დაწყობა  $12-12$ )-ად,  $9-9$ -(ად და ა. შ.) და მისი შექაბამისი ჩანაწერის გაკეთება. ამ სტრუქტურირების დროს უპირატესობას ვანიჭებთ და უფრო ხშირად ვაწყობინებთ ათ-ათად. იმისათვის, რომ ეს ათეული მან კარგად გამოყოს, ათ საგანს ვდებთ ცელოფანის პარკებში. განსაკუთრებული ვაჩიში მიმდინარეობს რაიმე რაოდენობის გადაწყობაზე ათეულბად. ეთქვათ, დაფაზე წერია გამოსახულება  $7\cdot4+6$ . მოსწავლეს ვთხოვთ, დააწყოს საგნბრც ეს რაოდენობა მაგილაზე, გადასტრუქტუროს ათეულბად, ჩააწყოს პარკებში ათეულბი და ჩაწეროს:  $7\cdot4+6=10\cdot3+4$ .

მას შემდეგ, რაც ბავშვი ამას კარგად დაეუფლება, ყურადღებას ვამახვილებთ ოც-ოცად დათელაზე. ამ უკანასკნელის მეშეობით შემოგვაქვს რაოდენობის სახელწოდება. იმისათვის, რომ რაიმე მოცემული რაოდენობის სახელწოდება ბავშვმა დაადგინოს, საჭიროა ამ რაოდენობის ოცეულბად მოწესრიგება, ე. ი. საგნბი უნდა დააწყოს ათ-ათად, ჩაყაროს ცელოფანის პარკებში, ორ-ორი პარკი გადააბას. ერთმანეთს, გამოყოს ოცეულბი და გააკეთოს სათანადო ჩანაწერი დაფაზე. მაგალითად,  $20\cdot3+13$ . ამის შემდეგ მან უნდა წაიკითხოს: სამი ოცი და ცამეტი, სამოცდაცამეტი.

არცერთ სხვა ენაში (რუსულში, ფრანგულში, გერმანულში, ინგლისურში) არ არის ასე სისტემატურად და გამოწკლისის გარეშე ფატარბული თვლის რაიმე სისტემა. ამიტომ აქ, ქართულ ენაში ამ სიტყვას, რიცხვის დასახელებას, დიდი მნიშვნელობა აქვს რაოდენობის კარგად წარმოსაჩენად ბავშვებისათვის.

რიცხვის ქართული სახელწოდება ოცობით სისტემას ემყარება, ასეული ხუთ წაწილად იყოფა და მას კარგად ზედავს ბავშვი. საჭიროა ამ სიტუაციის გამოყენება, მისი სრული ექსპლოატაცია. მომქ-

მედ პროგრამაში სახელწოდების სრული იგნორირება ხდება. „სამოცდაცამეტი“ ბავშვისთვის შანაარსს მოკლებული ბევრათა ერთობლიობაა, მექანიკურად დაკავშირებული ჩანაწერთან 73. ასეთი სიტუაცია ბევრ სიძნელეს უქმნის ქართველ ბავშვს. თუ სხვა ენებში თვლის ბაზა არის ათი და საბაზო სიტყვების ურთიერთდაკავშირება მექანიკურად ხდება, ვთქვათ *сорок*, ამ ბაზის შიგნით მოძრაობა უკვე მექანიკური აღარ არის და გარკვეულ სისტემას ემყარება, ვთქვათ, *сорок семь*. ქართულად მათემატიკის სწავლებისას, როდესაც იგნორირებულია ოცობითი ბაზა (როგორც ეს მომქმედ პროგრამაშია), დამატებითი სიძნელეები ჩნდება. შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ათეულების სახელები, მაგალითად „სამოცდაათი“, მექანიკურად უკავშირდება ჩანაწერს 70, მაგრამ მაშინ რაღა არის სიტყვა „სამოცდაცამეტი“, რა პრინციპის საფუძველზე უკავშირდება ჩანაწერს 73? მაშინ ისიც ნახევრად მექანიკური ხდება.

იმ ენებში, სადაც რიცხვის დასახელება ათობით სისტემაზე არის კარგად მორგებული, ბავშვის მიერ ნუმერაციის სწავლებისას იქნებ ეს სიტუაცია არც იყოს კარგი რაოდენობის გაგებისათვის, მისი შესწავლისათვის. ასეთ სიტუაციაში ათობითი სისტემა რაოდენობის გამოსატყვის ერთადერთი საშუალებაა და ბავშვის მიერ აღიქმება როგორც რაოდენობის თვისება. ამ მხრივ, ქართული სახელწოდება გარკვეულ უპირატესობას უქმნის ქართველ ბავშვს. იგი იძულებულია ერთი და იგივე რაოდენობა ორ სისტემაში გაიაზროს, ოცობით და ათობით სისტემაში, სახელით და ჩანაწერით. თუკი ბავშვს რაოდენობას წარმოვუდგენთ სხვა ბაზითაც, მაგალითად, შეიდეულებით, ხუთეულებით და ა. შ., როგორც ამას ჩვენ ექსპერიმენტში სისტემატურად ვაკეთებთ, მაშინ ბავშვი კარგად გაიგებს თვლის ბაზის პირობითობას, კარგად გამოიჩნავს ერთმანეთისაგან რაოდენობას და მისი გამოსახვის საშუალებებს (ჩაწერა, დასახელება). ეს კი იმას ნიშნავს, რომ იგი კარგად დაინახავს რაოდენობას, დაინახავს კავშირს საგანთა ერთობლიობის მოწესრიგებასა და მისი რაოდენობის გამოსახვის საშუალებებს შორის. ეს კი საფუძველია ამოცანებში კარგი ორიენტაციისათვის.

ამ ეტაპზე ჩვენ ვხმარობთ რიცხვის გაშლილ ჩანაწერებს  $6 \cdot 4 + 3$ ,  $20 \cdot 4 + 12$  და არ ვხმარობთ მის მოკლე ჩანაწერს, მაგალითად 27, 92 და ა. შ. რიცხვის ჩაწერის მოკლე ხერხი იყენებს ჩაწერის პოზიციურ იდეას. იმისდა მიხედვით, თუ ციფრი რა ადგილას დგას, მას სხვადასხვა მნიშვნელობა ენიჭება. ეს არ არის კავშირში რაოდენობასთან, მის მოწესრიგებასა და მასზე მოქმედებებთან. ეს არის ჩაწერის შემოკლების საყმაოდ მოხერხებული საშუალება. ეს ხერხი და საშუალებები ბავშვს უნდა შევასწავლოთ მას შემდეგ, რაც იგი

თვით ობიექტს, რაოდენობებს ასის ფარგალში კარგად დაეუფლება და გააზრებს. ჩვენს მიერ გამოყენებული ჩანაწერები სიტუაციის პირდაპირი გადმოღებაა სიმბოლოებში, ჩანაწერში პირდაპირ ჩანს მოწესრიგებული რაოდენობა და ისიც, თუ რა გზით არის ის მოწესრიგებული. მაგალითად  $10 \cdot 4 + 7$ . ეს გამოსახულება გვიჩვენებს, რომ თელის ბაზა არის ათი, იგი აღებულია ოთხჯერ და კიდევ არის დარჩენილი შვიდი, ხოლო 47 ჩანაწერში ბაზა ივულისხმება და საერთოდ მთელი ეს ზემოთ აღწერილი პროცედურა დამალულია.

ასის ფარგალში რიცხვებს ჩვენი პროგრამით ნასწავლი ბავშვი ასეთი მანერით ჩაწერს,  $20 \cdot 3 + 4$ ,  $20 \cdot 2 + 14$  და ა. შ. ოცის ბაზით. რიცხვის ქართული სახელწოდება ამ ჩანაწერის წაკითხვაა. საკითხი ამის შესახებ, თუ როდის უნდა ვასწავლოთ ბავშვს რიცხვის მოკლე ჩაწერა, პოზიციური სისტემა, კვლევის ობიექტად იქცა სამი წლის მანძილზე. მისი ადრე შემოტანა არ აღმოჩნდა მიზანშეწონილი. ამიტომ იგი შემოდის ასის ფარგალში რაოდენობების, მათი სახელწოდებების დაუფლების შემდეგ.  $10 \cdot 7 + 2 = 72$ . ბავშვს ვუხსნით, რომ 72 იწერება  $10 \cdot 7 + 2$ -ის მაგივრად, მისი ექვივალენტია, მისი მოკლე ჩანაწერი. რიცხვის ჩაწერის პოზიციური სისტემის შესწავლას ეხმარება და ამზადებს არა რაოდენობების შესწავლა, არამედ გაზომვის შესწავლა. პოზიციურ სისტემაში მთავარია ის, რომ სხვადასხვა ადგილას მდგომ ციფრებს სხვადასხვა დატვირთვა აქვთ და ეს კარგად ჩანს ორი სხვადასხვა ერთეულით (მაგალითად, მეტრიითა და დეციმეტრით) გაზომვის დროს, მაგალითად 4 მ 3 დმ. გაზომვის სწავლება ჩვენი პროგრამის მიხედვით ხდება არა რეეულებში, არამედ კლასში გაკეთულ თოკზე. იქ კარგად ჩანს თანათარღობა ორ საზომ ერთეულს, მეტრსა და დეციმეტრს შორის.

უკვე მოსამზადებელი კლასიდან ბავშვმა ოცის რაოდენობების შეკრება. ეს პროცედურა რაოდენობის გამოსახვისაგან დამოუკიდებელია და სრულდება საგნებზე: საგნების ერთი ერთობლიობა მართლაც ერთიანდება საგანთა მეორე ერთობლიობასთან. შეკრების ასეთი შესწავლა გრძელდება პირველ კლასშიც. თუ მასწავლებელი დაფაზე დაწერს ორ გამოსახულებას, ვთქვათ  $(20 \cdot 2 + 9)$  და  $(20 \cdot 1 + 17)$  და მოითხოვს მათ შეკრებას, ერთადერთი გზა ბავშვისათვის არაა ამ გამოსახულებების რეალიზაცია საგნებით, მათი შეგროვება, ჯამის მოწესრიგება და მხოლოდ ამის შემდეგ ბავშვი ჩაწერს საგნებზე მიღებულ შედეგს  $(20 \cdot 2 + 9) + (20 \cdot 1 + 17) = 20 \cdot 4 + 6$ . თუ ჩვენ მხოლოდ ჩანაწერს შევხედავთ და ბავშვს მოვთხოვთ იმოქმედოს მხოლოდ ჩანაწერზე, ეს პირველი კლასის ბავშვებისათვის ძალიან რთულია, მაგრამ საგნებზე მოქმედებით ამ მაგალითის გამოანგარიშება მისაწვდომია კლასში ყველაზე სუსტი მოსწავლეებისთვისაც კი. ბავშვი მი-

ღებულის თექვსმეტ, ცალკეული საგნიდან გამომყოფს ათ საგანს, ჩაყრის პარკში და შექმნის ახალ ოცეულს. მიღებული შედეგი ჩაიწერება დაფაზე.

ცალკეული ხნის ვარჯიშის შემდეგ, მოქმედების შესრულების წინ ვეკითხებით ბავშვებს, „ხომ არ შეუძლია ვინმეს თქვას შედეგი, რამდენი გამოვა?“ შემდეგ მაინც სრულდება საგნებზე მოქმედება და იწერება შედეგი. ეს არის ბავშვების მიერ დასახელებული შედეგის შემოწმება. ასეთი ტიპის მოქმედებაც დიდხანს გრძელდება და შემდეგ ერთპაზე საგნებზე მოქმედება ხდება მხოლოდ მცდარი პასუხის მიღების დროს. შეკრებისა და გამოკლების ოპერაციების შესწავლა იწყება ნომბრის შუა რიცხვებიდან ყოველდღიურად (საშინაო დავალება ბავშვებს მხოლოდ კვირაში სამჯერ ეძლევათ) და სასწავლო წლის ბოლოსათვის შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვები დაუფლებულნი არიან ასის ფარგალში ზეპირ შეკრება-გამოკლებას.

ექსპერიმენტულ სწავლებას კვალდაკვალ მიჰყვება ფსიქოლოგიური გამოკვლევები როგორც უშუალოდ სწავლების პროცესზე დაკვირვების სახით, ასევე ინდივიდუალური ექსპერიმენტირების გზით. ჩვენი პირობების მიხედვით, ექსპერიმენტულ სწავლებას აუცილებლად უნდა გაეუმჯობესებინა ზეპირი ანგარიშის წარმოება ბავშვების მიერ. ამისი წინამძღვარი იყო საგნობრივი თვალსაჩინოების გამოყენება ნუმერაციისა და შეკრება-გამოკლების ოპერაციების სწავლების პროცესში (ასის ფარგალი). ზეპირი ანგარიშისათვის ხელი უნდა შეუწყო რიცხვის გააზრებისა და ჩაწერის იმ მანერასაც, რაც ჩვენ პირველ კლასში ვაწარმოეთ და რაც ძირითადად იმაში მდგომარეობდა, რომ რიცხვის გააზრება-ჩაწერა და მისი ქართული სახელწოდება შემატყვისობაში იყო მოყვანილი.

სასწავლო წლის ბოლოს, მაისის თვეში, როგორც ექსპერიმენტული კლასის მოსწავლეებზე, ასევე მომქმედი პროგრამით ნასწავლ პირველკლასელებზე ჩატარებულ იქნა ინდივიდუალურად ექსპერიმენტები. ცდის პირებს ვუკითხავდით შეკრებისა და გამოკლების მაგალითებს, რომლებიც მათ ზეპირად უნდა გამოეანგარიშებინათ და პასუხი ეთქვათ. სულ ვუკითხავდით ათ მაგალითს, აქედან — ხუთი იყო შეკრებაზე, ხოლო ხუთი — გამოკლებაზე. ბავშვებს დაწერილ მაგალითებს არ ვუჩვენებდით. მათ ზეპირად უნდა მოესმინათ მაგალითი, რაც შეიძლება სწრაფად ეანგარიშათ და ეთქვათ პასუხი. წამმზომით იზომებოდა დრო. როგორც კი მოვისმენდით ბავშვის პასუხს, მაშინვე გადავიდოდით მომდევნო მაგალითზე. ბავშვს არ ვატყობინებდით მისი პასუხი მცდარი იყო თუ სწორი. მაგალითები ასეთი იყო:

2. 68+27

3. 64+35

4. 48+36

5. 58+39

2. 53—27

3. 76—23

4. 75—32

5. 65—28

ბავშვებს ჯერ ვუკითხავდით შეკრების მაგალითებს, ხოლო შემდეგ, ცაფრთხილებდით, რომ იქნება მაგალითები გამოკლებაზე, რათა თავიდან აგვეცილებინა მოსალოდნელი შეფერხებები და ვუკითხავდით გამოკლების მაგალითებს. თითოეული მაგალითი როგორც შეკრებიდან, ასევე გამოკლებიდან იკითხებოდა ორჯერ, ნელი ტემპით, რიცხვის სახელწოდების მკვეთრი გამოთქმით. წამშვომს ჩავრთავდით მაგალითის წაკითხვის დამთავრების შემდეგ და გამოვრთავდით ბავშვის პასუხის მოცემისთანავე. ამრიგად, ფიქსირდებოდა ბავშვის მოფიქრების დრო, რაც მაგალითის გამოანგარიშებას ხმარდებოდა.

ცდებში მონაწილეობა მიიღეს ექსპერიმენტული კლასის 26 მოსწავლემ და მომქმედი პროგრამით ნასწავლმა 31 მოსწავლემ, რომელთაც მათემატიკაში წლიური ნიშანი ჰქონდათ „4“ ან „5“, რადგანაც უფრო ნაკლები მოსწრების ბავშვები დადუმებულნი იხსდნენ და ვერცერთ მაგალითს ვერ ხსნიდნენ. ამიტომ, ეს 31 ბავშვი შეადგენდა რამდენიმე პარალელური კლასის ნაკრებს.

მიღებული შედეგები ასეთია: წაკითხული ათი მაგალითიდან, ექსპერიმენტული კლასის ბავშვი საშუალოდ სწორად ხსნის 7,2 მაგალითს, ხოლო მომქმედი პროგრამით ნასწავლი ბავშვი — 3,6 მაგალითს. როგორც ვხედავთ, ჩვენი პროგრამით ნასწავლი ბავშვები ორჯერ უფრო კარგ შედეგს გვაძლევენ. შეკრებისა და გამოკლების მაგალითების სწორი ამოხსნა თანაბრად ნაწილდება, 7,2-დან 3,6 სწორი პასუხი მოიღოს შეკრების მაგალითებზე, ხოლო 3,6 — გამოკლების მაგალითებზე. მომქმედი პროგრამით ნასწავლი ბავშვის 3,6 სწორი პასუხიდან 1,9 მოდის შეკრების მაგალითებზე, ხოლო 1,7 კი — გამოკლების მაგალითებზე. აქ შეკრება ოდნავ სჯობნის გამოკლებას.

მიცემული ათი მაგალითიდან ნახევარზე მეტ მაგალითს სწორად წყვეტს ექსპერიმენტული კლასის 21 ბავშვი, ხოლო საკონტროლო ჯგუფის 7 ბავშვი, ნახევარს — აქაც სამი კაცი და იქაც, ხოლო ნახევარზე ნაკლებს სწორად წყვეტს ექსპერიმენტული კლასიდან 2 ბავშვი, ხოლო საკონტროლოდან — 21. მიცემული მაგალითები სიძნელის მიხედვით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, ამიტომ, სწორად ამოხსნილი მაგალითების რაოდენობის გარდა, საინტერესოა ვიცოდეთ თუ როგორ ნაწილდება სწორი პასუხები მაგალითების მიხედვით. ამის ნათელ სურათს გვაძლევს მოცემული ცხრილი.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, შეკრების პირველ მაგალითს სწორად აკეთებს ექსპერიმენტული კლასის ყველა ბავშვი, შეკრების მე-

	ექსპერიმენტ. კლასი		საკონტრ. ჯგუფი	
	შეკრება	გამოკლება	შეკრება	გამოკლება
I მაგალითი	4/5	4/5	1/2	1/2
II მაგალითი.	4/5	4/5	1/2	1/5
III მაგალითი	4/5	4/5	1/2	1/2
IV მაგალითი	1/2	4/5	1/5	1/5
V მაგალითი	4/5	1/2	1/5	1/2

ოთხე მაგალითს — ბავშვების ნახევარი, გამოკლების V მაგალითსაც — ბავშვების ნახევარი, ხოლო დანარჩენ მაგალითებს — ბავშვების 4/5. საკონტროლო ჯგუფში სხვა განაწილებაა: შეკრების პირველ სამ მაგალითს სწორად ხსნის ბავშვების ნახევარი, ხოლო IV და V მაგალითებს — ბავშვების 1/5. გამოკლების, I, II და V მაგალითებს — ბავშვების ნახევარი, ხოლო III და IV მაგალითებს — ბავშვების 1/5. გარდა იმისა, რომ ექსპერიმენტული კლასის ბავშვები ბევრად სჯობნიან საკონტროლო ჯგუფის ბავშვებს, სიძნელეთა განაწილებაც სხვანაირია. აქ სხვა გასაჭირია, ხოლო იქ — სხვა. შედეგებში ნათლად აისახა სწავლების მეთოდების სხვაობა და ექსპერიმენტული მეთოდის უპირატესობაც.

საინტერესოა დროის მონაცემებიც. ექსპერიმენტული კლასის ბავშვი შეკრების ერთი მაგალითის ამოხსნას საშუალოდ ანდომებს 9 წამს, ხოლო საკონტროლო ჯგუფისა — 31 წამს, გამოკლების ერთ მაგალითს ექსპერიმენტული კლასის ბავშვი ანდომებს საშუალოდ 10 წამს, ხოლო საკონტროლოსი — 23 წამს. როგორც ვხედავთ, ოპერაციების შესრულების სისწრაფითაც ექსპერიმენტული კლასის ბავშვი სჯობნის საკონტროლო ჯგუფის ბავშვს.

გარდა მასალის რაოდენობრივი ანალიზისა, საინტერესო სურათს გვაძლევს თვისობრივი ანალიზიც. საკონტროლო ჯგუფის ბავშვების უმრავლესობა ბუტბუტებს და ისე ანგარიშობს, ამდენად, შესაძლებელი იყო ამ პროცესის ფიქსაცია. შეკრების მაგალითებში მეორე შესაკრებასაც და მაკლებასაც გამოკლების მაგალითებში ისინი წარმოადგენენ ჯამის სახით და ცალ-ცალკე უმატებენ ან აკლებენ მას. მაგალითად, ცდის პირი №16 64+35 ასე ანგარიშობს: 64+20=84. 84+10=94. 94+5=99. მაგრამ ეს ხერხი იქცევა უმეტესი ცდის პირებისათვის შეცდომების წყაროდ. მათ ავიწყდებათ, თუ კიდევ რამდენი დარჩა მისამატებელი ან გამოსაკლები. მაგალითად, ცდის პირი №15. ეძლევა მაგალითი 68—23. იგი ასე ხსნის: 68—20=48. 48—? ანდა,



იგივე ცდის პირს ეძლევა მაგალითი  $75-32$ .  $75-30=45$ .  $45-?$  ცდის პირი №17 მაგალითს  $48+36$  ასე ხსნის:  $48+30=78$ . შემდეგ ეკითხება ცდის ხელმძღვანელს „რას რას ვუმატებდი?“ ცდის პირი №10. მაგალითი  $64+35$  ასე ტრანსფორმირდება  $60+30=90$ .  $5+5=10$ .  $90+10=100$ . ანდა, მაგალითს  $48+36$  იგი ასე ხსნის:  $40+30=70$ .  $2+8=10$ .  $70+10=80$ . მუშაობის ასეთი სტილი საკონტროლო ჯგუფის ყველა ბავშვისათვის არის დამახასიათებელი: ერთი მაგალითის ამოხსნა იქცევა მაგალითების მთელ ლერიად, სადაც გზის გაკვლევა არც თუ ისე ადვილია. ეს სტილი ხშირად ასეთი ფაბულაციების წყაროდ იქცევა: ცდის პირს №21 ეძლევა მაგალითი  $64+35$ . იგი ასე ხსნის:  $64+30=94$ .  $94+13=107$ .  $94+10=104$ .  $104-13=91$ . ზეპირი ოპერირების დროს, გონებრივი მოქმედების შესრულებისას ბავშვი ისე იქცევა თითქოს წერდეს გონებაში. მასთან, ფაქტიურად, გონებრივი მოქმედება წერითი მოქმედების გადატანაა გონებაში, მისი ასახვა. გონებაში წერა — კი საკმაოდ რთული საქმეა და ამიტომაც, რომ ძალიან ცოტა თუ ართმევს მას თავს, ისიც განსაკუთრებული უნარით დაჯილდოებული ბავშვებია.

სრულიად სხვანაირად იქცევიან ექსპერიმენტული კლასის ბავშვები. მათთან გონებრივი ოპერაციები თანხლები ბუტბუტის გარეშე მიმდინარეობს. უმრავლესობას მაგალითის წარმოთქმისთანავე პასუხი თითქმის მზად აქვს. ერთი მაგალითის ამოხსნაზე დახარჯული საშუალო დრო გაზრდილია რამდენიმე ბავშვის ხარჯზე, რომლებმაც მოანდომეს 60 წამი, და 27 წამი. ორიდან ხუთ სექუნდამდე დროით გვაქვს სულ 97 სწორი პასუხი 253 სწორი პასუხიდან, ე. ი. დაახლოებით 40%. საკონტროლო ჯგუფში ორი-სამი შემთხვევის გარდა ასეთი პასუხები არა გვაქვს. იქ დრო ძალიან გაზრდილია შრომატევადი სამუშაოს ჩატარების ხარჯზე.

ამრიგად, ექსპერიმენტულმა სწავლებამ მოგვცა ზეპირი ანგარიშის მაღალი დონე პირველი კლასის ბავშვებთან. ისინი თავისუფლად მოძრაობენ ასრის ფარგალში, შეუფერხებლად აწარმოებენ შეკრებასა და გამოკლებას. მაგრამ, აქვე ისმის საკითხი, საპიროა ამ უნარის განვითარება? ხომ არ დაიხარჯა ზედმეტი დრო ისეთი რამის შექმნასა და განვითარებაზე, რაც ხვალ შეიძლება სრულიად ზედმეტი აღმოჩნდეს? თანამედროვე ფსიქოლოგიაში ძლიერად მოიკიდა ფეხი ინტერიორიზაციის ცნებამ: გარეგანი მოქმედებები თანდათან გაშინაგნდებიან, ინტერიორიზირდებიან და იქცევიან გონებრივ ოპერაციებად. გონებაში მოქმედებების წარმოების უნარი გონებრივი განვითარების

მაჩვენებელია. ზეპირი ანგარიში, რასაც ჩვენი მოსწავლეები აწარმოებენ, გონებრივი ოპერაციებია. ამით მოხდა მათი გონებრივი განვითარების წინსვლა, ახალი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება.

მოქმედი პროგრამა, არსებული სწავლების მეთოდთა ბავშვს უქმნის ბარიერს ან უნარის ჩამოყალიბების გზაზე. საკონტროლო ჯგუფის ბავშვებს ფაქტიურად არა აქვთ ზეპირი ანგარიშის უნარი. მათ უფრო ეადვილებათ დაწერილი რიცხვითი ოპერირება და გონებრივი სამუშაო მოთხოვნისას ისინი წერის ხატებს ქმნიან, რიცხვების ვიზუალურ ხატებს, და შემდეგ იწყებენ მათზე ოპერირებას. ამის ერთ-ერთი მიზეზია ის, რომ წარმოთქმულ სიტყვაში, რიცხვის ქართულ სახელწოდებაში მას უჭირს რიცხვის (რაოდენობის) გააზრება, რადგანაც ეს სახელწოდება მთლიანად იგნორირებულია და აქცენტი გადატანილია რიცხვის ჩაწერაზე. მოქმედმა პროგრამამ მას უბრალოდ შეუქმნა მტკიცე ასოციაცია წარმოთქმულ სიტყვასა, ვთქვათ „სამოცდაოთხი“ და რიცხვის ასეთ ჩაწერას შორის „64“. ამიტომ, აზროვნების დროს იგი იძულებულია დაემყაროს არა სიტყვებს და მათში ნაგულისხმევ მნიშვნელობას, არამედ სიმბოლოებას წარმოდგენებს (მას გონებაში უჩნდება „64“-ის ხატი), რაც ძალიან წამყვებიანია როგორც ოპერაციების წარმოების, ასევე დროის თვალაზრობით და რაც ასე ნათლად გვიჩვენა მათზე ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა.

ზოგიერთი მეთოდისტი იმ აზრისაა, რომ ზეპირი ანგარიში ანაქრონიზმია, ზედმეტი ბარგი, რადგან სკოლაში სულ უფრო დიდ ადგილს იკავებს კალკულატორები, გამოთვლითი ტექნიკა. ეერ ერთი, კალკულატორის სკოლაში შეტანის მესვეურნი ძალიან ფრთხილად ეყრდებიან მის შეტანას დაწყებით კლასებში და მათ საჭიროებას უფრო მაღალ კლასებში ხედავენ. მეორეც, მოქმედი პროგრამა, სადაც აქცენტირებულია წერითი ტექნიკა, მანიპულაციები ჩაწერილ რიცხვებზე, რომელიც, როგორც ვნახეთ, დიდ ზერაფერ საკვებს იძლევა გონებრივი მოქმედების განვითარებისათვის, პირდაპირ მიაღწა კალკულატორის გამოყენების საკითხს, რომელიც მოსწავლის ამ საქმიანობას უფრო სწრაფად და ეკონომიკურად ჩაატარებს. როგორც ამას სამართლიანად აღნიშნავს ჩიკაგოს უნივერსიტეტის პედაგოგიკის პროფესორი მენს ს. ბელი<sup>1</sup>, კალკულატორების მოხერხებული გამოყენება უწყობს უფრო მეტ და არა ნაკლებ ინტუიციას რიცხვების სფეროში და ჩატარებულ ოპერაციათა მნიშვნელობის ღრმა წვდომას. სა-

<sup>1</sup> Макс С. Белл. Преподавание математики как инструмент решения задач. Перспективы № 1—2, ЮНЕСКО.

კითხი იმის შესახებ, თუ რა ოპერაციები უნდა ვაწარმოოთ, რა აზრს აქვს მიღებულ პასუხებს — ყოველთვის იყო მნიშვნელოვანი მომენტი კალკულატორის ფაქტორებისას. ჩვენის აზრით, კალკულატორი უკვე დაუფლებული ოპერაციების და მანიპულაციების შემცველი უნდა იყოს და უნდა ცვლიდეს ბავშვისათვის არასაინტერესო, მოყიპებულ ოპერაციებს და არა იმ საქმიანობას, რომელიც შესაძლოა შრომატევადია, მაგრამ ბავშვისათვის საინტერესო.

არათვალსაჩინო მიმართებების წვდომა დაწყებითი  
კლასების ბავშვების მიერ

მიმართებების წვდომის საკითხი აზროვნების ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ ძირითად პრობლემას წარმოადგენს. საგნებს, მოვლენებს შორის არსებული მიმართება შეიძლება უშუალოდ, თვალსაჩინოდ იყოს მოცემული. მაგალითად, ორი საგნიდან ერთის მეტი სიდიდე, ან მეტი დაშორება, ან ერთის მეორეზე მაღლა მოთავსება, ან უფრო მუქი ფერი და ა. შ. აღქმად მიმართებათა შესატყვისად აღამიანმა შეიძლება კიდევაც იმოქმედოს ამ მიმართებათა გააზრებისა და გაცნობიერების გარეშე. საგანთა და მოვლენათა შორის არსებობს ისეთი მიმართებებიც, რომლებიც არ არის მოცემული თვალსაჩინოდ. მაგალითად, მიზეზობრიობა, აუცილებლობა თუ შემთხვევითობა, ფუნქციონალური დამოკიდებულება, კერძოა და ზოგადს შორის მიმართება, აღმნიშვნელსა და აღნიშნულს შორის მიმართება, მიზანსა და საშუალებას შორის მიმართება და სხვა. არსებული არათვალსაჩინო მიმართებათა გაგებისათვის, უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა აზრის აქტივობა, ინტელექტის მოქმედება. სწორედ ეს უკანასკნელი მომენტი უნდა ჩაითვალოს მიმართებებზე მსჯელობის, როგორც ინტელექტუალური ოპერაციების ძირითად დამახასიათებელ თვისებად.

ისმის კითხვა: როდის უჩნდება ბავშვს აზრის ისეთი მექანიზმი, რომლითაც იგი წვდება მოვლენებს შორის არსებულ მიმართებებს? რა რეაქციას იძლევა ბავშვი მაშინ, თუ მის წინაშე დგება საგანთა და მსჯელობათა შორის მიმართების გაგების პრობლემა? ამ კითხვებზე პასუხის გაცემა დაგვიხმარებოდა ბავშვთა ინტელექტუალურ განვითარების თავისებურებების შესწავლაში.

შვეიცარიელი ფსიქოლოგოს ე. პიაჟეს კონცეფცია შედარებით სრულიად წარმოგვიდგენს ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებას. განვითარების ძირითად ნიშნად ე. პიაჟე თვლის სტადიების მონაცვლეობას, უწყვეტ გადასვლას ერთი შემეცნებითი სტრუქტურიდან მეორეზე. სტრუქტურის ყოველი შემდეგი სტადია მიიღება წინა სტადიის დიფერენციაციისა და კოორდინაციის შედეგად.

ინტელექტუალური განვითარების კრიტერიუმად უ. პიაჟეს<sup>1</sup> მიჩნეული აქვს ოპერაციის წარმოშობა. ოპერაცია ეს არის განსაკუთრებული სახის მოქმედება. ოპერაცია განსხვავდება უბრალო მოქმედებისაგან ანდა მიზანდასახული ქცევისაგან 2 ნიშნით: ის არის ინტერიორიზებული და შექცევადი. ინტერიორიზაცია მდგომარეობს შემდეგში — ბავშვი ამოცანას წყვეტს არა გარეგანი მოქმედების გზით, არამედ შინაგან პლანში, აზროვნების პროცესების სახით, შექცევადობა კი გულისხმობს სრულ კომპენსაციას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ოპერაციის მოქმედება შეიძლება გაუქმებულ იქნეს საწინააღმდეგო ოპერაციით. ოპერაცია ქმნის ცვალებად, მთლიან სტრუქტურას. უ. პიაჟე გამოყოფს სამ ძირითად სტრუქტურას, რომელიც შეესატყვისება განვითარების სამ ასაკობრივ სტადიას. ესენია: I. სენსო-მოტორული ინტელექტის სტადია (0—1,8 წ.). II. კონკრეტული ოპერაციების მოშაღებისა და ორგანიზაციის სტადია (2,0—11,0 წ.). ამ სტადიაში გამოიყოფა 2 პერიოდი: წინაოპერაციული (2,0—8,0 წ.) და კონკრეტული ოპერაციების (8,0—11,0 წ.). III. ფორმალური ოპერაციების სტადია (11,0—15,0 წ.).

უ. პიაჟეს თანახმად, განვითარების წინაოპერაციულ სტადიაზე (2,0—8,0 წ.) მყოფი ბავშვის აზროვნების ფუნდამენტალურ თავისებურებას წარმოადგენს ეგოცენტრიზმი.

ეგოცენტრიზმის არსი მდგომარეობს გარემოდან ბავშვის „მეს“ გამოუდიფერენცირებულობაში. ბავშვის აზროვნების ეს თავისებურება ინტერპრეტირებულია როგორც სუბიექტური კავშირების პრიმატი ობიექტურზე. ბავშვს არ შეუძლია დადგეს სხვა ადამიანის პოზიციაზე, მას არ შეუძლია განიხილოს თავისი თვალსაზრისი, როგორც მრავალიდან ერთ-ერთი შესაძლებელი, და ამავე დროს მოახდინოს თავისი თვალსაზრისის სხვა შესაძლო თვალსაზრისებთან კოორდინაცია. ბავშვი გარკვეულ სიტუაციაში მოქმედების დროს ამყარებს უშუალო კავშირს ობიექტებთან, მაგრამ არ ითვალისწინებს არც სხვა პოზიციებს და არც საკუთარ თვალსაზრისს. მაგალითად, როდესაც ბავშვს თხოვენ შეხედოს რაიმე ობიექტს A წერტილიდან და ამავე დროს წარმოიდგინოს, თუ როგორ გამოიყურება ეს ობიექტი მეორე — B წერტილიდან, ამ ამოცანის გადაწყვეტისას ბავშვები უბრალოდ იძლევიან ეგოცენტრულ წარმოდგენას თავისი საკუთარი პერსპექტივისა.

<sup>1</sup> Пиаже Ж., Инельдер Б. — Кригерин стадий умственного развития, в сб.: «Развитие ребенка», под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера, М., «Просвещение», 1968.

ბავშვისათვის არსებობს მხოლოდ საკუთარი, ერთადერთი თვალსაზრისით არსებული სინამდვილე, რომელიც მას ეძლევა მხოლოდ მატერიალურ, ხელშესახებ, თვალსაჩინო აქტივობაში. აზროვნების განვითარების წინაპირობად სტადიაზე მყოფი ბავშვი ყურადღებას აქცევს ობიექტის ერთ რომელიმე უშუალოდ მოცემულ მხარეს და უგულებელყოფს მის სხვა მნიშვნელოვან ასპექტებს. ბავშვისათვის ობიექტის ერთი რომელიმე ასპექტი წარმოადგენს მთლიანი ობიექტის აბსოლუტურ მახასიათებელს. ცნება ეგოცენტრიზმი მიუთითებს თავდაპირველად დეცენტრაციის შეუძლებლობაზე. მაგალითად, ბავშვი ამბობს, რომ ორი ერთნაირი სიმაღლის ჭურჭელში (A და A') არის სითხის ურთიდაიგივე რაოდენობა. როდესაც მის თვალწინ A ჭურჭლიდან სითხეს გადაასხამენ დაბალ და განიერ B ჭურჭელში, ბავშვი იწყებს იმის მტკიცებას, რომ სითხე  $A \neq B$  ჭურჭელში მყოფ სითხეზე. ამ სიტუაციაში ბავშვის ცენტრაცია შეიძლება მიმართული იყოს ან მხოლოდ B ჭურჭლის სიგანეზე. ამ შემთხვევაში ბავშვი ამბობს, რომ B ჭურჭელში სითხე მეტია, ვიდრე A ჭურჭელში — „იმიტომ, რომ ის განიერია“. ანდა ცენტრაცია შეიძლება მიმართული იყოს A ჭურჭელში ჩასხმული სითხის დონეზე. ამ შემთხვევაში ბავშვი ამბობს, რომ A ჭურჭელში სითხე მეტია — „იმიტომ, რომ ის მაღალია“.

ბავშვს არ შეუძლია მოახდინოს დეცენტრაცია და ერთდროულად გაითვალისწინოს საგნის სხვადასხვა მხარეები. ჩვენს მიერ მოყვანილი მაგალითის შემთხვევაში ბავშვს არ შეუძლია ერთდროულად გაითვალისწინოს ობიექტის რამდენიმე თვისება და მათი მიმართება. მაგალითად, სითხის დონე და ჭურჭლის სიგანე.

ჟ. პიაჟე<sup>2</sup> ეგოცენტრიზმს განიხილავს, ერთი მხრივ, ადაპტაციის სისტემის, ხოლო, მეორე მხრივ, ბავშვი — ობიექტი ურთიერთემოქმედების სისტემის ფარგლებში. ეგოცენტრიზმი მიუთითებს იმაზე, რომ ადაპტაცია არ არის ყოველთვის წარმატებითი. აზროვნების განვითარების წინაპირობად სტადიათვის დამახასიათებელია ასიმბილაციის სიჭარბე. ბავშვი, ახდენს რა გარემოს ასიმბილირებას, იწვევს მის დეფორმაციას მისი თავისებურებების შესაბამისად. ეგოცენტრიზმი, განხილული ბავშვი — ობიექტი ზემოქმედების სისტემაში, ნიშნავს, რომ ბავშვი არ გამოადიფერენცირებს თავის მოქმედებებს და არ ახდენს მათ კოორდინაციას სხვა მოქმედებებთან.

ეგოცენტრიზმიდან გამომდინარეობს, ის, რომ ბავშვს არ შეუძლია მიმართებების დამყარება. მიმართებებით ოპერირება შესაძლებელია მხოლოდ დეცენტრაციის პროცესის განხორციელებას შემდეგ.

<sup>2</sup> Piaget, J. Comments on Vigotskys critical remarks concerning „The language and thought of the child“ and „Judgment and reasoning in the child“, Massachusetts, 1962.

ე. პიაჟეს მიხედვით, დეცენტრაცია არის სპონტანური პროცესი, რომელიც ვითარდება მისთვის დამახასიათებელი შინაგანი კანონების საფუძველზე. ე. პიაჟე დეცენტრაციის მექანიზმად მიიჩნევს: I. ბავშვის ინდივიდუალურ მოქმედებას და II. ასიმეტრიასა და აკომოდაციის იმპანენტურ სწრაფვას წონასწორობისაკენ.

როგორ ხდება ეგოცენტრიზმის დაძლევა?

ე. პიაჟეს თანახმად, ეგოცენტრიზმის დაძლევა, ერთი მხრივ, დამოკიდებულია ბავშვის ასაკზე, ხოლო მეორე მხრივ, განხილული სიტუაციის შინაარსზე. ამ დამოკიდებულების აღსანიშნავად ე. პიაჟეს შემოაქვს ცნება დეკალაჟი (გადაადგილება). ეს ცნება მიუთითებს იმაზე, რომ დეცენტრაციას შეიძლება ადგილი ჰქონდეს სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე ვერტიკალური დეკალაჟი და ერთი და იგივე ასაკობრივ საფეხურზე განსხვავებული შინაარსის ამოცანებში (პორიზონტალური დეკალაჟი). მაგალითად, პერსპექტივების კოორდინაციას ბავშვი წვდება როგორც ინტელექტის განვითარების სენსომოტორულ სტადიაზე, ასევე კონკრეტული ობიექტების სტადიაზე (ვერტიკალური დეკალაჟი). კონკრეტული ობიექტების სტადიაზე მყოფი ბავშვი რაოდენობის შემონახვაზე ამოცანების გადაწყვეტისას პირველად სძლევს ეგოცენტრიზმის წინააღმდეგობის რაოდენობისა და მასის გამოთვლაში, შემდეგ კი მოცულობისა და წონის გამოთვლაში (პორიზონტალური დეკალაჟი). აზროვნების წინააღმართულ სტადიაზე მყოფმა ბავშვმა დეცენტრაციის პროცესი ჯერ კიდევ უნდა გაიაროს.

ეგოცენტრიზმის თავისებურებანი თავს იჩენს ბავშვის მიერ ნათესაური კავშირების შეფასებაშიც. ნათესაურ კავშირებზე მსჯელობა შეიძლება მხოლოდ იმის გათვალისწინებით, რომ არსებობს სხვისი პოზიციაც და ბავშვს უნდა შეეძლოს ამ პოზიციაზე დადგომა. ე. პიაჟე ხმარობს ცნება „ეგოცენტრიზმს“ იმ იდეის გამოსახატავად, რომ ცოდნის პროგრესი ეს არ არის მხოლოდ ძველ, ღარიბ ცოდნაზე ახალი ცოდნის დამატება, არამედ ხდება წინა შეხედულების თვისობრივი გარდაქმნა. ეს კორექციული პროცესი ფორმირდება განვითარების კანონს, დეცენტრაციის კანონს. მაგალითად, ბავშვს, რომელსაც ჰყავს ძმა, სჭირდება ძალისხმევა იმის გასაგებად, რომ მის ძმასაც ჰყავს ძმა; რომ ეს ცნება გულისხმობს რეციპროკულ ურთიერთობებს და არა აბსოლუტურ საუთრებას. ე. პიაჟე ხმარობს ცნება ეგოცენტრიზმს იმისათვის, რომ მოუთითოს თავდაპირველად დეცენტრაციის შეუძლებლობაზე. აზროვნებრც წინააღმართულ სტადიაზე მყოფი ბავშვი ყოველ ინდივიდს ცალ-ცალკე აღიქვამს, როგორც ბავშვისადმი, ისე მათ შორის არსებული ყოველგვარი მიმართების გარეშე. ბავშვს თავისი შეხედულებები მიაჩნია აბსოლუტურად, სწო-

რედ ამიტომ მისთვის უცხოა შედარებისა და მიმართების პრინციპები. ბავშვს თავისი შეხედულება ოჯახის შესახებ მიაჩნია ერთადერთ შესაძლებლად და გამორიცხავს ყველა სხვა შესაძლებელს. ეს ბავშვისათვის მსუბიქტური შეხედულება კი არ არის, არამედ რეალური და აბსოლუტური. რაიმე მიმართების იგაგება (მაგალითად, ძმისა ძმისადმი) ნიშნავს, რომ აზროვნება ხდება ორი სხვადასხვა წერტილიდან, ორი ძმის პოზიციიდან.

ამ საკითხის შესასწავლად უ. პიაჟეს<sup>3</sup> ჩატარებული აქვს 4 წლიდან 12 წლამდე ასაკის ბავშვებზე — „ძმებისა და დების“ ტესტი.

ბავშვებს აძლევენ ასეთი სახის კითხვებს:

1. რამდენი ძმა გყავს? და? (დაეუშვათ ბავშვს ჰყავს A ძმა და B და). რამდენი ძმა ჰყავს A-ს? და? რამდენი ძმა ჰყავს B-ს? და?

2. რამდენი ძმაა ოჯახში? და? სულ რამდენი და-ძმაა ოჯახში?

3. ერთ ოჯახში არის 3 ძმა — ალფრედი, ავგუსტი და რაიმონდი. რამდენი ძმა ჰყავს ავგუსტს? ალფრედს? რაიმონდს?

4. შენ ხარ ძმა (და)? რა არის ძმა (და)? (კითხვის დამსმა დამოკიდებული იყო ბავშვის სქესზე).

5. ერნსტს ჰყავს 3 ძმა — პოლი, ანრი და შარლი. რამდენი ძმა ჰყავს პოლს? ანრის? შარლს?

6. სულ რამდენი ძმაა ამ ოჯახში?

უ. პიაჟემ მიიღო ასეთი შედეგები. სწორი პასუხების რიცხვი ასაკთან ერთად იზრდებოდა ყველაზე ადვილი ამ ტესტში აღმოჩნდა მე-2 კითხვა. 6 წლის ზემო ასაკის ცდის პირების უმრავლესობამ ამ კითხვაზე სწორად უპასუხა. მე-2 კითხვასთან შედარებით რთულია მე-3 კითხვა. ამ კითხვაზე სწორ პასუხს ბავშვები იძლევიან მხოლოდ 8 წლის შემდეგ. კიდევ უფრო რთულია 1,5 და 6 კითხვები. ამ კითხვებზე სწორედ პასუხობენ მხოლოდ 10 წლისათვის.

მე-2 კითხვა არკვევს, ხედავს თუ არა ბავშვი მთელს. დანარჩენ კითხვებზე პასუხის გაცემისას ბავშვმა უნდა დაინახოს როდენობა მთელთან ურთიერთობაში. როგორც მიღებული შედეგებიდან ჩანს, ბავშვს გაცალებით ადვილად შეუძლია დადგეს თავისი ძმების და დების პოზიციაზე. ე. ი. ოპერირება კუთვნილების მსჯელობით გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე მიმართების მსჯელობით. მე-3 კითხვას რომ ადვილად სწყვეტენ ვიდრე 1-ს, 5-სა და 6-ს, ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვს უჭირს თავისი და-ძმებიდან რომელიმეს პოზიციაზე დადგომა და ასეთნაირად თავის თავს ზედ მითვლა; მაგრამ ნაკლებად უჭირს სამიდან ერთ-ერთის პოზიციაზე დადგომა და ორის ზედ მითვლა.

<sup>3</sup> Ж. Пиаже, Речь и мышление ребенка, М.—Л., 1932.



მე-4 კითხვის პირველ ნაწილს უკვე 4—5 წლის ასაკის ბავშვები პასუხობენ სწორად, ხოლო კითხვის მეორე ნაწილისათვის კი უჭირთ სწორი პასუხის გაცემა. აქ თავს იჩენს ბავშვისათვის დამახასიათებელი სირთულე. ბავშვს ვერ გაუგია, რომ ტერმინის შინაარსი აღქმის საგანში კი არ არის, არამედ კონკრეტულად არა აღქმად დამოკიდებულებას ენება. უ. პიაჟეს მიხედვით, ცნება ძმის (დის) განმარტების სირთულის ეტაპები ასეთია:

I. 5 წლის ასაკი. ძმა (და) უბრალოდ ნიშნავს ბავშვს. ტიპური პასუხი ასეთია — „და არის გოგონა, რომელსაც ვიცნობ“. ცდის ხელმძღვანელი: „ყველა გოგონა, რომელსაც იცნობ და არის?“ ცდის პირი: „დიახ, და ყველა ბიჭი ძმა“.

II. 9 წლის ასაკი. აქ ჩნდება აუცილებლობა, რომ ძმა (და) ერთ ოჯახს მიეკუთვნებოდნენ. ტიპური პასუხი ასეთია: „ეს არის ბიჭი, რომელიც იბადება მეორე“. ცდის ხელმძღვანელი: „პირველი ბავშვი არ არის ძმა?“ ცდის პირი: „არა“.

III. 12 წელი. ამ ეტაპზე ბავშვები იძლევიან სწორ განმარტებას. ტიპური პასუხი ასეთია: „და ან ძმა რომ იყოს, საჭიროა ოჯახში იყოს სულ მცირე ორი ბავშვი“.

უ. პიაჟემ ჩაატარა გამოკვლევა ოჯახის ცნების განსაზღვრაზეც. აქაც მიღებული იყო მსგავსი შედეგები. პატარა ბავშვები ვერ ახერხებენ ნაწილების დანახვას მთელში, ვერ ხედავენ ურთიერთობებს. უ. პიაჟემ ცნება „ოჯახის“ განმარტებაშიც სირთულის 3 ეტაპი გამოყო.

I. 7 წლის ასაკი. ტიპური პასუხი ასეთია: „ოჯახი ეს არის ერთ სახლში მცხოვრები ადამიანები“.

II. 9 წელი. აქ ხდება დაკონკრეტება — მამა, დედა, ბავშვები. მაგრამ მამის ან დედის მშობლები: და-ძმა, რომლებიც ცალკე ცხოვრობენ არ მიეკუთვნებიან ოჯახს.

III. 12 წელი. ამ ეტაპზე ბავშვი უკვე ხედავს დამოკიდებულებებს. ტიპური პასუხი ასეთია: „ოჯახი ეს არის თაობა“.

ჩვენ დავინახეთ თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს მიმართებათა ლოგოქსს. ისეთი მარტივი მიმართებაც კი, როგორიცაა მიმართება „ძმა“, ქმნის ჭერ კიდევ დაუძლეველ სიძნელეებს აზროვნების განვითარების წინააღმდეგობრივ სტადიაზე მყოფი ბავშვისათვის.

უ. პიაჟემ აღნიშნავს ბავშვის სოციალურ და გონებრივ ცხოვრებაში 2 კრიტიკულ პერიოდს: I. 7—8 წელი. ხდება ეგოცენტრიზმის შემცირება. II. 11—12 წელი. ჩნდება ფორმალური აზროვნება. უ. პიაჟეს მიხედვით, 8 წლამდე ასაკის ბავშვის აზროვნებასა და აღქმაზე მთლიანად ბატონობს ეგოცენტრიზმი. 7—8 წლის შემდეგ ხდება გარ-

დატენა. ეგოცენტრიზმი შემორჩება მხოლოდ იმანყენებული მსჯელობების სფეროში. 8—12 წელს შორის ეგოცენტრიზმი შემოისაზღვრება მხოლოდ აზრის ერთი სფეროთი, ხოლო 8 წლამდე იგი მთლიანადაა გაბატონებული ბავშვის აზროვნებაზე.

ინტელექტის განვითარების წინააღმდეგობრივ სტადიაზე მყოფი ბავშვის აზროვნება არის შეუქცევადი და სტატიკური, ცენტრირებულია საკუთარ თვალსაზრისზე, შემოფარგლულია აწმყო დროითა და მოცემული სივრცით. ოპერაციის წარმოშობასთან ერთად აზროვნება თვისობრივად იცვლება, ის ხდება შექცევადი, დეცენტრირებული, შეუძლია მოიცვას ობიექტი სხვადასხვა კავშირებსა და მიმართებებში, მოახდინოს სხვადასხვა თვალსაზრისთა კომპერირება.

ეგოცენტრიზმის კონცეფცია გაკრიტიკებულ იქნა როგორც საბჭოთა, ისე საზღვარგარეთის ფსიქოლოგიაში. საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ეგოცენტრიზმის კონცეფციის ერთ-ერთი ასეთი თეორიული და ექსპერიმენტული სახის კრიტიკა მოგვცა ლ. ვიგოტსკიმ<sup>4</sup>. მისი კრიტიკის ძირითად პუნქტს წარმოადგენდა ეგოცენტრიზმი და მისი როლი ბავშვის განვითარებაში. უ. პიაჟეს კონცეფციის თანახმად, ეგოცენტრიზმი წარმოადგენს გარდამავალ სტადიას სისტემაში: აუტიზმი-სოციალიზაცია. ლ. ვიგოტსკი მიიჩნევს, რომ ინტელექტუალური მოქმედების პირველად ფორმას წარმოადგენს პრაქტიკული აზროვნება. რომელიც მიმართულია გარემო სინამდვილისაკენ. ლ. ვიგოტსკიმ ეჭვის ქვეშ დააყენა უ. პიაჟეს კონცეფციის ძირითადი იდეა იმის შესახებ. რომ განვითარების ხაზი მიემართება ინდივიდუალურიდან სოციალურისაკენ და რომ ეგოცენტრიზმი წარმოადგენს ასოციალურ სტადიას.

უ. პიაჟე თვლის, რომ ეგოცენტრიზმი წარმოადგენს ბავშვის აზროვნების ძირითად თვისებას. ლ. ვიგოტსკიმ ექსპერიმენტულად შეამოწმა ეს თეზისი. მან შეისწავლა ეგოცენტრიზმის გავლენა მეტყველებაზე. უ. პიაჟეს მიხედვით, 7—8 წლის ასაკამდე ბავშვის მეტყველებას არ აქვს მიზნად კომუნიკაციის დამყარება. ის ახლავს ბავშვის ინდივიდუალურ მოქმედებას, არაფერს არ ცვლის მასში, არ ასრულებს რაიმე სასარგებლო ფუნქციას. ლ. ვიგოტსკი, ეყრდნობოდა რა ექსპერიმენტულ მონაცემებს, აღნიშნავდა, რომ ეგოცენტრულ მეტყველებას აქვს განსხვავებული ფუნქცია იმისაგან, რაზედაც მიუთითებდა უ. პიაჟე, ძირითადი ექსპერიმენტული ფაქტი მდგომარეობდა შემდგომში — ეგოცენტრული მეტყველების კოეფიციენტი გაცილებით იზრდებოდა იმ სიტუაციაში, როდესაც ბავშვის მოქმედებას წინ ეღობებოდა რაიმე სიძნელე. ლ. ვიგოტსკი მიიჩნევს, რომ ეგოცენტ-

<sup>4</sup> Выготский Л. С., Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже, в кн: Ж. Пиаже, 2 „Речь и мышление ребенка», М.—Л., 1932.

რული მეტყველება არა მართო ახლავს ბავშვის მოქმედებას. არამედ წარმოადგენს აზროვნების საშუალებას, ქმნის ამოცანის გადაწყვეტის გეგმას. ლ. ვიგოტსკის მიხედვით, ეგოცენტრული მეტყველება კი არ ისპობა (როგორც ამას მაშინ აღნიშნავდა უ. პიაჟე), არამედ გადადის შინაგან მეტყველებაში. აქედან გამომდინარე, ლ. ვიგოტსკის გამოაქვს დასკვნა, რომ ეგოცენტრიზმი არ წარმოადგენს ბავშვის აზროვნების უნივერსალურ თვისებას.

ლ. ვიგოტსკი ეგოცენტრიზმს აკრიტიკებდა ბავშვის განვითარების ზოგადი პრობლემების პოზიციიდან. მაგრამ ლ. ვიგოტსკიმ ანალიზის გარეშე დატოვა ეგოცენტრიზმი, როგორც ბავშვის აზროვნების თავისებურება, ის, რომ ბავშვს არ შეუძლია გამოადიფერენციროს საკუთარი თვალსაზრისი სხვა თვალსაზრისიდან, ე. ი. ეგოცენტრული პოზიციის არსებობის ფაქტი.

1962 წ. უ. პიაჟემ პასუხი გასცა ლ. ვიგოტსკის კრიტიკას.

უ. პიაჟემ სამართლიანად მიიჩნია ლ. ვიგოტსკის კრიტიკა ეგოცენტრიზმის შესახებ ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების ზოგად სისტემაში: აუტიზმი — სოციალიზაცია. უ. პიაჟე აღნიშნავდა, რომ მსგავსება აუტიზმსა და ეგოცენტრიზმს შორის გადაჭარბებულად იყო მის მიერ წარმოდგენილი. ეგოცენტრიზმი არ წარმოადგენს ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების ასოციალურ სტადიას.

ამავე დროს უ. პიაჟემ მხარი დაუჭირა ლ. ვიგოტსკის აზრს იმის შესახებ, რომ ეგოცენტრული მეტყველება კი არ ისპობა, არამედ გადადის შინაგან მეტყველებაში. ამასთანავე შეეცარა იგი ფსიქოლოგი არ ეთანხმება ლ. ვიგოტსკის იმას, რომ ეგოცენტრული მეტყველება და კომუნიკაციური მეტყველება არიან ერთნაირად სოციალიზირებულნი. უ. პიაჟეს მიხედვით, სოციალიზაციის ქვეშ გაგებული უნდა იქნეს არა ყოველი კონტაქტი ბავშვსა და სხვა ადამიანებს შორის, არამედ მხოლოდ ის კონტაქტი, რომელიც ეფუძნება სხვადასხვა თვალსაზრისთა კოორდინაციას.

უ. პიაჟემ შეისწავლა ბავშვთა ჯგუფური თამაშები და აღნიშნავს, რომ 7 წლამდე ბავშვებმა არ იციან, თუ როგორ მოახდინონ თამაშის წესების კოორდინაცია. ამიტომ ყველა ბავშვი თავისთვის თამაშობს და ყველა იგებს. ბავშვებს არ ესმით შეჯიბრის მომენტი.

ასევე შესწავლილ იქნა ბავშვების მიერ შეთავსებულად რაიმე ობიექტის აგების, კონსტრუირების პროცესი. აქაც თავი იჩინა იმ თავისებურებებმა, რომელიც დამახასიათებელია ეგოცენტრული მეტყველებისათვის. ამის საფუძველზე უ. პიაჟე ასკვნის, რომ არსებობს ეგოცენტრიზმის ზოგადი ფენომენი.

საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ლ. ვიგოტსკის გარდა ეგოცენტრიზმის პრობლემის კრიტიკით გამოვიდნენ — პ. ი. გალპერინი, ა. ვ. ზაპორო-

ეცო, ა. ნ. ლონტევი, ს. რუბენშტეინი, დ. ბ. ელკონინი და სხვები.

საბჭოთა ფსიქოლოგები ლებულობენ უ. პიაეცს შეხედულებას, როდესაც ის ეგოცენტრიზმს უწოდებს ბავშვის შემეცნების შემოსაზღვრულობას და შეფარდებითობას. თუმცა ტერმინი „ეგოცენტრიზმი“ მიჩნეულია არასწორად. საბჭოთა მკვლევარები იძლევიან ეგოცენტრიზმის ბუნებისა და მისი დაძლევის პროცესის უ. პიაეცეული გაგებას კრიტიკას. უ. პიაეცს მიხედვით, სწავლებამ შეიძლება შეანელოს ან დააჩქაროს დეცენტრაციის პროცესი, მაგრამ მას არ შეუძლია შეცვალოს ამ პროცესის ფსიქოლოგიური მექანიზმი. უ. პიაეცს თანახმად, სწავლების ძირითადი ფუნქციაა სპონტანურად ფორმირებადი გონებრივი მოქმედების სრულყოფა. საბჭოთა ფსიქოლოგები არ ეთანხმებიან ამ თვალსაზრისს. ისინი აღიარებენ სწავლების წამყვან როლს განვითარების პროცესში. ეგოცენტრიზმის დაძლევის პროცესი განხილულია, როგორც ბავშვის მიერ საგანთა საზოგადოებრივი შეფასების სერხებისა და აღამიანთა შორის ურთიერთობის საზოგადოებრივი ნორმების დაუფლების პროცესი.

ეგოცენტრიზმის კონცეფცია გაკრიტიკებულ იქნა საზღვარგარეთის ფსიქოლოგიაშიც.

ს. აიზეკსი სწავლობდა 3—8 წლის ასაკის ბავშვების ქცევას არაექსპერიმენტულ პირობებში. მან მიუთითა ბავშვის აზროვნების პოზიციურ მხარეებზე, რომლებიც აჩვენებენ, რომ უ. პიაეცს ფენომენები არ არის ტიპური, არამედ გვხვდება მხოლოდ კერძო შემთხვევაში. ს. აიზეკსი აკეთებს დასკვნას, რომ უ. პიაეცს მიერ გამოყოფილი ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების სტადიები არ ასახავს ბავშვის აზროვნების რეალურ განვითარებას. ბავშვის აზროვნების განვითარება მიემართება აბსტრაქციის გაზრდისაკენ. ს. აიზეკსის თანახმად, ბავშვის აზროვნება თვისობრივად არ განსხვავდება მოზრდილის აზროვნებისაგან. განსხვავება შეიძლება გამოხატული იყოს მხოლოდ რაოდენობრივ მახასიათებლებში.

გ. ებლის თანახმად, ეგოცენტრიზმი არ არის ბავშვის აზროვნების ფუნდამენტალური თვისება. ეგოცენტრიზმი წარმოადგენს ბავშვის აზროვნების კერძო ფორმას, რომელიც გვხვდება არა მარტო ბავშვებთან, არამედ მოზრდილებთანაც. აზროვნების ეს თავისებურება თავს იჩენს მხოლოდ სპეციალურ სიტუაციებში, როდესაც სუბიექტს შეუძლია შეაფასოს სიტუაცია მხოლოდ საკუთარი პოზიციიდან.

გ. ებლიმ ჩატარა ცდა „სამი მთა“ (ბავშვებს აჩვენებენ 3 განსხვავებული სიმაღლის მთის მაკეტს და სთხოვენ დახატონ თუ როგორ

გამოიყურებიან ეს მთები სხვადასხვა პოზიციიდან). ეგოცენტრული პასუხების პროცენტი I ჯგუფის ბავშვებთან (ბავშვები პირველად არკვევდნენ საკუთარ პოზიციას) აღმოჩნდა გაცილებით უფრო მაღალი, ვიდრე II ჯგუფის ბავშვებთან (აქ ბავშვები პირველად არკვევდნენ სხვის პოზიციას და მერე საკუთარს). გ. ებლი აეთებს დასკვნას, რომ ეგოცენტრიზმი არ წარმოადგენს ბავშვის აზროვნების ფუნდამენტალურ თავისებურებას. მას ადგილი აქვს მხოლოდ იმ სიტუაციაში, როდესაც ბავშვისათვის სხვა შეფასება მოცემული მიმართულებებისა არ არის ცნობილი და შეიძლება ადგილი ჰქონდეს სხვადასხვა ასაკში.

ს. აიზესი და გ. ებლი ამტკიცებენ, რომ ეგოცენტრიზმი არ წარმოადგენს ბავშვის აზროვნების უნივერსალურ თვისებას. მაგრამ ს. აიზესი არ შეისწავლიდა ბავშვის მოქმედებას მსჯელობების სფეროში. მისი შესწავლის საგანს წარმოადგენდა ბავშვის ქცევა ბუნებრივ სიტუაციაში, როდესაც ბავშვები მოქმედებდნენ საგნებით და თან მსჯელობდნენ მათ შესახებ. ამ შემთხვევაში მსჯელობა არ არის წარმოდგენილი იმ სახით, როგორც გულისხმობდა უ. პიაჟე.

გ. ებლის ცდებიც არ ამტკიცებს იმას, რომ ბავშვს შეუძლია გამოდიფერენციროს თავისი თვალსაზრისი და გამოიყენოს ის როგორც მსჯელობის საშუალება. უ. პიაჟეს მიხედვით, „საკუთარი“ და „სხვისი“ თვალსაზრისის დიფერენცირება ჯერ კიდევ არ მიუთითებს იმაზე, რომ ადგილი აქვს მსჯელობათა სფეროში ეგოცენტრიზმის დაძლევის. ბავშვები რომლებიც პირველად არკვევდნენ „სხვის“ თვალსაზრისს და არ იძლეოდნენ ეგოცენტრულ პასუხებს, შეიძლება იყვნენ აღმოჩენდნენ ეგოცენტრულები იმ სიტუაციაში, სადაც პირველად იქნება მისი საკუთარი პოზიცია.

ეგოცენტრიზმის კრიტიკა მოგვცა ა. ვალონმაც. ავტორის თანახმად, განვითარების ხაზი მიდის არა აუტიზმიდან — სოციალიზაციისაკენ (როგორც ამას აღნიშნავდა უ. პიაჟე), არამედ სოციალიზაციიდან — აუტიზმისკენ. განვითარების დასაწყის ეტაპზე ბავშვი შეერწყმის გარშემო მყოფ ადამიანებს. აზროვნების ის თავისებურება, რომელსაც უ. პიაჟემ უწოდა ეგოცენტრიზმი, არის შედეგი იმისა, რომ ბავშვი ვერ გამოადიფერენცირებს საკუთარ თავს სოციალური გარემოდან და საკუთარ აზრს კოლექტიური აზრისაგან.

ა. ვალონის თანახმად, ასეთი გამოუდიფერენცირებულობა იწვევს ბავშვის აზროვნების სხვა თავისებურებებსაც — სინკრეტიზმს, ტრანსლუქციას, მიმართებათა ლოგიკის უქონლობას, არაკრიტიკულობას და სხვა. ა. ვალონი აზროვნების განვითარების ამ სტადიას უწოდებს

სინკრეტულს. სინკრეტიზმის დაძლევის პროცესი განხილულია როგორც „დიფუზური სოციალიზაციის“ შემცირება.

ი. სმედსლუნდმა მოგვცა დეცენტრაციის პროცესის კრიტიკა. ი. სმედსლუნდი თვლის, რომ დეცენტრაცია დაკავშირებულია არაგონებრივი მოქმედების გართულებასთან და ლოგოკური ოპერაციის წარმოშობასთან, არამედ სხვა ადამიანთა პოზიციისადმი დამოკიდებულების შეცვლასთან. დეცენტრაციას ადგილი ექნება მაშინ, როდესაც ბავშვი ისწავლის სიტუაციის შეფასებას სხვისი პოზიციიდან. ჩატარებულ იქნა ექსპერიმენტი. მეთოდად გამოყენებული იყო „სამი მთის“ ტესტი. ამოცანის სიტუაციაში ბავშვის გარდა შემოყვანილი იყო მოლაპარაკე თოჯინა — „მისტერ 0“. „მისტერ 0“ მოძრაობდა „სამი მთის“ მაკეტის გარშემო და გამოთქვამდა ეგოცენტრულ შეხედულებას. შედეგებმა აჩვენეს, რომ საკუთარი თვალსაზრისისა და მოლაპარაკე თოჯინის თვალსაზრისის კოორდინაციამ საშუალება მისცა ბავშვებს დაეძლიათ ეგოცენტრიზმი.

ი. სმედსლუნდი და გ. ებლი დეცენტრაციის ძირითად კრიტერიუმად მიიჩნევენ განსახილველ ობიექტის სხვადასხვა ასპექტების გამოყოფას. მაგრამ ამ ავტორებს მხედველობიდან რჩებათ ის ფაქტი, თუ როგორ აფასებს ბავშვი საკუთარ თვალსაზრისს და სხვის თვალსაზრისს. ეს ავტორები თვლიან, რომ თუკი ბავშვს შეუძლია გაითვალისწინოს ობიექტის სხვადასხვა ასპექტები, მას ამავე დროს შეუძლია საკუთარი პოზიციის შეფასების შეცვლა. ე. პიაჟეს ცდები აჩვენებენ, რომ ბავშვმა შეიძლება გაითვალისწინოს სხვისი პოზიცია, მაგრამ ამავე დროს თვლიდეს, რომ მისი საკუთარი თვალსაზრისი არის ობიექტის ნამდვილი და აბსოლუტური მახასიათებელი, ხოლო სხვისი თვალსაზრისი ასახავს ობიექტს მხოლოდ ნაწილობრივ. ე. პიაჟეს მიხედვით დეცენტრაციის კრიტერიუმია ბავშვის მიერ საკუთარი და სხვისი თვალსაზრისის შეფასების შეცვლა.

ე. პიაჟეს გამოკვლევების შემდეგ ცხადი გახდა, რომ ბავშვი მხოლოდ მაშინ შეძლებს საგანთა და მოვლენათა შორის არსებული არსებითი მიმართებების წვდომას, კანონზომიერების გაგებას, როცა მას განუვითარდება საკუთარი სუბიექტური თვალსაზრისის დაძლევის და ობიექტთა თვალსაზრისზე გადასვლის შესაძლებლობა, ფორმალური მსჯელობის უნარი. ე. პიაჟემ დაადასტურა, რომ მიმართებებზე მსჯელობის უნარი ბავშვებს ჩანასახ ფორმებში მოცემული აქვთ 7—8 წლიდან, ე. ი. მაშინ როდესაც იწყება დაძლევა ეგოცენტრული აზროვნებისა, თავის განვითარებულ მალალ საფეხურს კი აღწევს 11—12 წლიდან, ეგოცენტრიზმის მთლიანად დაძლევის პერიოდში.

საერთოდ მიმართებებში ორიენტაციის უნარი მოქმედების სფეროში აღრე უჩნდება ბავშვს, მაგრამ ამ მიმართებების გაცნობიერება

და სიტყვებში გამოხატვა განვითარების უფრო მაღალ საფეხურზე მიიღწევა. უკვე 2 წლის ბავშვს გააჩნია მიდრეკილება მარჯვენა ხელის მარცხენიდან გარჩევისა. იგი თავის საქმიანობაში უპირატესობას აძლევს მარჯვენა ხელს. პრაქტიკულად მარჯვენა ბავშვის მიერ უპირატეს მდგომარეობაშია ვიდრე მარცხენა, მაგრამ კიდევ დიდი დრო გაივლის, სანამ ბავშვი გაიგებდეს „მარჯვენას“ და „მარცხენას“ როგორც მიმართების ცნებას.

ჟ. პიაჟეს მიხედვით, ცნების განვითარება და მიმართებების გაგების პროცესი ერთად მიმდინარეობს. ბავშვი მხოლოდ მაშინ გადაჭრის ძმებზე ამოცანას, როცა მას ძმის ცნება ექნება განვითარებული.

დ. უზნაძის გამოკვლევის მიხედვით ცნების გამოუმუშავების უნარი კონკრეტულ მასალაზე ბავშვებს უკვე გააჩნიათ 7—8 წლიდან. ამ ასაკიდან იწყება აზროვნების განვითარების ახალი ეტაპი. ბავშვის აზროვნებაში სჭარბობს კონკრეტული აზროვნება, მაგრამ განვითარების გზა მიემართება ლოგიკური აზროვნების განმტკიცებისაკენ.

ვლ. ნორაკიძემ შეისწავლა გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა მსჯელობანი მითითებებზე. დებილ ბავშვთა მიმართებებზე მსჯელობის კვლევისათვის ვლ. ნორაკიძემ ძირითადად გამოიყენა ჟ. პიაჟეს მიერ ამ საკითხის კვლევისათვის არჩეული გზები. ცდებისათვის აგრეთვე გამოყენებული იყო ყოველმხრივი დასმარების მეთოდი, რომელიც მოცემულია დ. უზნაძის გამოკვლევაში „ცნების შემუშავება სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში“. ცდებისათვის გამოყენებული იყო შემდეგი ამოცანები:

1. მარჯვენა და მარცხენა მხარის ამოცანა;
2. სიმძიმეების განლაგება (ბინეს სიმძიმეთა განლაგების ტესტი გადამუშავებული სახით);

3. ჟ. პიაჟეს ძმებისა და დების ტესტი;

4. ბინეს 3 ძმის ამოცანა;

5. ბერტის ტესტების პრინციპზე სამი ამოცანა;

6. მთელსა და ნაწილს შორის მიმართების ამოცანა.

ცდები ჩატარებული იყო 10—16 წლის ასაკის 140 დებილ ბავშვზე. ვლ. ნორაკიძის მიერ ჩატარებულ კვლევაში ბავშვს მსჯელობის დასაბუთებაც მოეთხოვებოდა. დასაბუთების მსჯელობებში ნათლად ირკვეოდა, შეუძლია თუ არა ბავშვს თავისი მსჯელობის პროცესის გაცნობიერება, ე. ი. ნამდვილი ლოგიკური მსჯელობა.

მიღებულ იქნა ასეთი შედეგები — დებილი ბავშვი მარჯვენა და მარცხენა მხარეთა მიმართების ამოცანებს გადაწყვეტას ახერხებს. ამ

<sup>6</sup> ვლ. ნორაკიძე, გონებით ჩამორჩენილ ბავშვთა მსჯელობა მიმართებებზე, ხელნაწერი.

ამოცანის გადაჭრის მიხედვით, ბავშვის მიმართებებზე მსჯელობა განიცდის განვითარებას, თუმცა მსჯელობის მაღალი ფორმების გვერდით გვხვდება დაბალი ფორმებიც. ამოცანის სწორად გადაჭრის შემთხვევაშიც ბავშვი ვერ ახერხებს თავისი მსჯელობის დასაბუთებას, მიმართებათა დამყარება მაშინ, როცა იგივე მიმართების წევრები ბავშვს აღქმის ველიდან ეცლება. ელ. ნორაკიძე მიიჩნევს, რომ მიმართებათა ობიექტივაცია, რომელიც ბავშვმა აჩვენა, არაა ნამდვილი ობიექტივაცია, რომელიც გულისხმობს საკუთარი აზროვნების მიმდინარეობის გაცნობიერებას და აღქმის ფაქტის განზოგადებას.

განსხვავებული სიმძიმის კოლოფების მიმართების ამოცანის შემთხვევაში დაბალი ასაკის ბავშვი მთლიანად ჩლუნგი იყო ამოცანის წინაშე. შემდეგ დახმარების მეოხებით ახერხებდა კანონზომიერების წვდომას. დაახლოებით იგივე შედეგი იყო მიღებული მსგავსების მიმართების ამოცანის გადაწყვეტის დროს, მხოლოდ აქ საჭირო იყო მეტი დახმარება.

გერბალურ-ლოგიკურ მიმართებათა მსჯელობის შესასწავლად ჩატარებულმა ცდებმაც დაადასტურეს, რომ დებილი ბავშვებისათვის მიმართების ცნება ნამდვილი ცნების ფუნქციონალურ ეკვივალენტს წარმოადგენს. დებილი ბავშვებისათვის მისაწვდომია ისეთი ამოცანების გადაჭრა, რომელნიც თუმცა ნაწილობრივ მოითხოვდა ფორმალურ მსჯელობას, მაგრამ მათი გადაჭრა შეიძლებოდა ცნების გაცნობიერების გარეშეც. იქ სადაც ცნებითი აზროვნებაა აუცილებელი, სადაც ცოცხალი წარმოდგენები ვერ შევლის საქმეს, ბავშვი მსჯელობს კონკრეტულად.

ცნობილია, რომ არსებობს ისეთი მსჯელობები, რომელთა სტრუქტურა ერთი და იმავე დროს ლოგიკურია, მათი სრული გაგება მოითხოვს ცნებით აზროვნებას, მაგრამ ამავე დროს ეს მსჯელობები შეიცავენ მთელი შინაარსის ნათლად წარმოდგენის შესაძლებლობას. ეს წარმოდგენები ეხმარება ადამიანს პრობლემის გაგებაში. მაგალითად, ასეთია ამოცანები ძმებზე და დებზე, ბერტის ცდა და სხვა. როცა მსჯელობაში აუცილებელი არაა ცნების განსაზღვრულობა, ლოგიკური დასაბუთება, დებილი ბავშვები თავისუფლად მსჯელობენ, წვდებიან მიმართებებს. მაგრამ ვერ წვდებიან იმავე სტრუქტურის ბინებს „სამი ძმის“ ამოცანას, რადგანაც აქ ცნების ლოგიკური გააზრებაა საჭირო. აგრეთვე თუ ბავშვს სთხოვენ გაიცნობიეროს მთელსა და ნაწილს შორის მიმართება, დებილი ბავშვი ამ ოპერაციას ასრულებს მხოლოდ მაშინ, თუ მას გამოცდილება, ცოცხალი წარმოდგენა მიეწვდება. მაგალითად, ბავშვმა იცის თბილისსა და იმ ქუჩას შორის მიმართება, სადაც ის თვითონ ცხოვრობს.

დებილ ბავშვებში მიმართებათა მსჯელობის განვითარების გზა



მიემართება დიფუზურ გაუნაწევრებელი მთლიანობიდან მისი თანდათანობით დანაწევრებისაკენ. საკუთარი გამოცდილებით ფარგლებში მოქცეული მიმართების ობიექტივაციამდე, სადაც პრიმატი ობიექტის კანონზომიერებას ენიჭება. დებილი ბავშვი ცნების უქონლობის გამო გამოცდილებას განზოგადებას ვერ ახერხებს. ამრიგად, ვლ. ნორაკიძის მიერ ჩატარებული ცდების შედეგები გვიჩვენებს, რომ დებოლ ბავშვებში მიმართებათა მსჯელობის განვითარება მიემართება არა აზროვნების მაღალი ფორმების მომწიფების გზით, არამედ პრიმატ. მექანიკურბასთან, წარმოდგენასთან დაკავშირებული მსჯელობების განმტკიცების მიმართებით.

დებილი ბავშვები ამჟღავნებენ მიმართების ცნებას განსაზღვრების სრულ უუნარობას. ისინი მსჯელობენ ისეთი კონკრეტული წარმოდგენებით, რომლებიც ნამდვილი ლოგიკური მსჯელობის ექვივალენტური არიან. განვითარებას ხაზი ცნების უქონლობის გამო მიემართება ასეთი ექვივალენტური მსჯელობების კარბი განვითარებისაკენ. დებოლებში მსჯელობის შედარებით მაღალი ფორმები იმდენად ვერ მტკიცდებიან, რომ მთლიანად დაქვემდებარონ დაბალი ფორმები, როგორც ეს ნორმალური ბავშვის აზროვნებას ახასიათებს.

ვლ. ნორაკიძის შრომის მასალების მიხედვით ირკვევა, რომ ბავშვი, რომელიც ვერ სკრის ამოცანას ერთ სიტუაციაში, მიხმარბის შემდეგ იგივე ამოცანის გადაწყვეტის უკეთეს მაჩვენებელს იძლევა. მაგრამ დებილი ბავშვი, რომელიც ერთ სიტუაციაში დახმარებით სკრის ამოცანას, ამავე სტრუქტურის სხვა ამოცანის წინაშე. სხვა სიტუაციაში სრულებით ჩლუნგი ჩჩება. ამის მიზეზი იმშია, რომ დებილი ბავშვი მოკლებულია განზოგადების უნარს, მას არ შეუძლია კანონის, ცნების გაგება. ამიტომ იგი სწორად „მოქმედებს“ ერთ სიტუაციაში, მეგრამ მოქმედებს წესს, მის სტრუქტურას, კანონზომიერებას ვერ წვდება და ამიტომ სხვა სიტუაციაში შეგუება მისთვის ახალ სინთელებს იწვევს.

კვლევაში მიღებული მონაცემების საფუძველზე ვლ. ნორაკიძე აკეთებს დაკვნას, რომ დებილი ბავშვის სწავლებაში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს იმ ძალებს, რომელთაც გააჩნიათ განვითარების სრული შესაძლებლობა, რომლებითაც შეიძლება გონებრივი დეფექტის კომპენსაცია. სწავლა-აღზრდა მთლიანად უნდა ექვემდებარებოდეს კომპენსაციის და არა კორექციის პრინციპს. დებილი ბავშვების სწავლა-აღზრდაში წამყვანი ადგილი უნდა დაიკიროს არა ლოგიკურ, ფორმალურ გონებრივ ოპერაციებში „ვარჯიშმა“, რომელიც მიუწევდომელია მათთვის, არამედ ე. წ. „ემპირიულმა“ მსჯელობებმა. გამოცდილებაზე, კონკრეტულ წარმოდგენებზე დამყარებულმა გონებრივმა ოპერაციებმა, რომელთაც შესწევთ პრაქტიკულ

ურთიერთობაში ლოგიკური, ფორმალური აზროვნების დეფექტის კომპენსაცია. დამხმარე სკოლაში სწავლება ისე უნდა იყოს დაყენებული, რომ ბავშვი გამდიდრდეს „პრაქტიკული“ გამოცდილებით. აგრეთვე ისეთი ლოგიკური სტრუქტურის შემცველ ცოდნათა მარაგით, რომელთა „გაგება“ და გამოყენება შესაძლებელია ცნების ლოგიკური დეფინიციის გარეშეც.

ბავშვის გონებრივი განვითარებისათვის აუცილებელია ისეთი ორგანიზებული გარემოს შექმნა, რომელიც მთლიანად შეესაბამება ბავშვის შესაძლებლობებს, რადგანაც სწავლება უნდა ემყარებოდეს განვითარებაში მყოფ ძალებს. მათემატიკის სწავლება დაწყებით კლასებში გარკვეულ სიძნელეებს აწყდება. საქმე ისაა, რომ დაწყებითი კლასების ბავშვების უმრავლესობა ვერ წვდება, ვერ ეუფლება იმ არათვალსაჩინო მიმართებებს, რომელთაც მათ მათემატიკის სწავლებისას აწვდიან.

რა არის ამის მიზეზი? შეიძლება ის, რომ ეს მიმართებები ეხება ბავშვისათვის უცნობ სინამდვილეს. იმ სინამდვილეს, რომელიც მას გამოცდილებაში არ ჰქონია. ხოლო ნაცნობ სინამდვილეში კი ბავშვს შეუძლია წვდეს არათვალსაჩინო მიმართებებს.

ამიტომ ჩვენ გადავწყვიტეთ დაწყებითი კლასების ბავშვების მიერ არათვალსაჩინო მიმართებების წვდომის ასაკობრივი განვითარება შეგვესწავლა იმეთ სფეროში, რომელიც კარგად არის ცნობილი ბავშვისათვის. ასეთს წარმოადგენს მაგალითად, ოჯახი და ოჯახის წევრებს შორის არსებული მიმართებები. ბავშვი დაბადებიდან ოჯახში იზრდება. ყოველდღიურად ესმის ოჯახის წევრებს შორის არსებული მიმართების შესახებ და საინტერესოა როგორ წვდება ის ოჯახის წევრებს შორის არსებულ არათვალსაჩინო მიმართებებს.

ჩვენი კვლევის მიზანი იმის დადგენაა, თუ როგორ ესმით ოჯახის სხვადასხვა წევრებს შორის არსებული მიმართებები სხვადასხვა ასაკის ბავშვებს. ე. ი. რამდენად აქვს ბავშვს სხვადასხვა ასაკში მიმართებათა წვდომის უნარი. ხომ არ შეიძლება გამოვლინდეს ოს ასაკი როდესაც ყველაზე ოპტიმალური იქნება არათვალსაჩინო მიმართებების სწავლება?

ჩვენს მეთოდოლოგიაში ბავშვს თვითონ უნდა შეექმნა ოჯახურ მიმართებათა მოდელი. ეს მოგვეცემდა იმის საშუალებას, რომ დაგვეჩვენა თუ რამდენად ითვალისწინებს ბავშვი ოჯახის წევრებს შორის არსებულ მიმართებებს. რამდენად შეუძლია ბავშვს შექმნას ასეთი მიმართებების მოდელი და როგორ აკეთებს ამას.

ამ საკითხის შესასწავლად გამოვიყენეთ შემდეგი მეთოდი. ბავშვებს ვაჩვენებდით 6x9 ზომის 7 ფოტოსურათს: ხანშიშესული ქა-

ლისა და მამაკაცის (დაახლოებით 60—65 წლის ასაკის); ახალგაზრდა ქალისა და 2 ახალგაზრდა მამაკაცის (30—35 წლის). და 2 პატარა ბავშვის — 4—5 წლის გოგონასი და 6—7 წლის ბიჭის.

ყოველი ფოტოსურათი გადაღებული იყო მთელი ტანით ერთგვაროვან ფონზე. ცდა ტარდებოდა ინდივიდუალურად. ყოველი ბავშვის წინ გარკვეული რიგით განვალაგებლით 7 ფოტოსურათს და ვაძლევედით შემდეგ ინსტრუქციას: „შენს წინ მოთავსებულია სხვადასხვა ადამიანის სურათები. სინამდვილეში ეს ადამიანები ერთმანეთს არ იცნობენ. მე ეს ფოტოსურათები ფოტოგრაფმა მომცა. მე მინდა გთხოვო, რომ ამ ადამიანებისაგან, რომლებსაც ფოტოსურათებზე ხედავ, შენ შეადგინო ერთი, მთლიანი ოჯახი, როგორც შენ გინდა ისე. ვითომ ეს ადამიანები არიან ერთი ოჯახის წევრები“.

ოჯახის შედგენის შემდეგ ვარკვევდით თუ როგორ ესმით ბავშვებს ოჯახის წევრებს შორის არსებული მიმართებები. ამ მიზნით ბავშვებს ვაძლევედით შეკითხვებს, რომლებზედაც სწორი პასუხის გასაცემად ბავშვს უნდა შეძლებოდა დამდგარიყო ოჯახის ყოველი წევრის პოზიციაზე და იქიდან გამომდინარე განეხილა ოჯახური მიმართებანი. ამ ამოცანის წარმატებით გადაჭრის შემდეგ რაგირაობით შემოგვეკონდა 2 ახალი ფოტოსურათი. ერთ მათგანზე გამოსასული იყო დაახლოებით 60—65 წლის მამაკაცი, ხოლო მეორეზე დაახლოებით 40 წლის ქალი. ბავშვებს ვეკითხებოდით: „ეს ვინ გინდა, რომ იყო შენს მიერ შედგენილ ოჯახში? პასუხის მიღების შემდეგ ვარკვევდით ამ ახალი პოზიციიდან გამომდინარე ოჯახურ მიმართებებს.“

პირველად ცდები ჩავატარეთ მოზრდილებზე. იმისათვის რათა გვენახა თუ როგორ აღგენენ ისინი ოჯახს და როგორ ხედავენ ოჯახის შიგნით არსებულ მიმართებებს, ცდები ჩავატარეთ 17—18 წლის 20 სტუდენტზე. მიღებულმა შედეგებმა გვიჩვენა, რომ ყველა ცდის პირმა — 100% შეძლო შეექმნა ოჯახის მოდელი. ცდის პირები ოჯახის შედგენის დროს იქვე არკვევდნენ ოჯახის წევრებს შორის არსებულ მიმართებებს და ჩვენ არ გვეჭირებოდა მიგვეცა რაიმე დამატებითი კითხვები ოჯახის წევრებს შორის არსებულ მიმართებათა გასარკვევად. ცდის პირები თავისუფლად დგებოდნენ ოჯახის ყოველი წევრის პოზიციაზე და მისგან გამომდინარე განიხილავდნენ ოჯახურ მიმართებებს. ცდის პირების 90% ოჯახი იერარქიულად შეადგინა. ე. ი. პირველად მიუთითა ბებიაზე და ბაბუაზე, როგორც ოჯახის უფროსებზე, შემდეგ მათ შვილებზე და შვილიშვილებზე.

ამის შემდეგ დავიწყეთ ცდების ჩატარება ბავშვებზე. ცდები ჩავატარეთ 5 წლიდან 9 წლამდე ასაკის 400 ბავშვზე ცდის პირები წარმოადგენდნენ საბავშვო ბაღის, მოსამზადებელი, პირველი და მეორე კლასის მოსწავლეებს. ცდები ჩატარდა ნოემბერ-დეკემბრის თვეში

ქ. თბილისის 54-ე, 51-ე, მე-2 ექსპერიმენტალურ, მე-3 ექსპერიმენტალურ სკოლებში და № 1 საბავშვო ბაღში.

მიღებული შედეგები მოცემულია № 1 ცხრილში

ცხრილი I

	I ეტაპი	II ეტაპი	III ეტაპი	IV ეტაპი	V ეტაპი
5—6 წლის ბავშვები (საბავშვო ბაღი)	78%	24%	0%	0%	0%
6—7 წლის ბავშვები (მოსამზად. კლასი)	85,3%	42,7%	3,3%	2,0%	0,7%
7—8 წლის ბავშვები (პირველი კლასი)	94%	69%	18%	15%	13%
8—9 წლის ბავშვები (მეორე კლასი)	100%	85%	36%	32%	30%

ცდაში მონაწილე ყველა ბავშვმა, რომელმაც შეძლო ოჯახის შედგენა, ეს გააკეთა ეგოცენტრულად, საკუთარი პოზიციიდან გამომდინარე. ბავშვი თვითონ წარმოადგენდა ოჯახის ცენტრს და განიხილავდა ოჯახის სხვა წევრებს მასთან მიმართებაში.

მაგალითად, ლ. ე. (6,0 წლის). შეადგინა ასეთი ოჯახი: ბებია, დედიკო, მამიკო, და, ბაბუა, ძმა და ბიძია.

მიღებული შედეგების საფუძველზე ოჯახის შედგენასა და ოჯახის წევრებს შორის არსებული მიმართების წვდომაში გამოვყავით 5 ეტაპი. ესენია: I ეტაპი — ბავშვი საკუთარი პოზიციიდან გამომდინარე აღგენს ოჯახს. ბავშვი წარმოადგენს ოჯახის ცენტრს. ის ქმნის ოჯახს იმის მიხედვით, თუ რა დამოკიდებულებაში არიან ოჯახის სხვა წევრები მის მიმართ. მაგრამ ამ ეტაპზე ბავშვს არ შეუძლია დადგეს ოჯახის სხვა წევრების პოზიციაზე და იქიდან გამომდინარე დაინახოს ოჯახის წევრებს შორის არსებული მიმართებები. ამ ეტაპზე ბავშვი წვდება მხოლოდ მის მიმართ არსებულ მიმართებებს.

II ეტაპი — ბავშვს შეუძლია შეცვალოს ოჯახის ცენტრი (ასეთს წარმოადგენდა თვითონ ბავშვი). დადგეს ოჯახის ერთ-ერთი წევრის (დედის ან მამის) პოზიციაზე და წვდეს მის მიმართ არსებულ ოჯახურ მიმართებებს.

III ეტაპი — ბავშვს შეუძლია დადგეს ოჯახის ყოველი წევრის პოზიციაზე და წვდეს როგორც ყოველი პოზიციიდან გამომდინარე, ასევე ამ ყოველი პოზიციის მიმართ არსებულ ოჯახურ მიმართებებს. ამ ეტაპზე აღგალი აქვს ეგოცენტრიზმის დაძლევა.

IV ეტაპი — ბავშვს შეუძლია მის მიერ შედგენილ მთელში შეიტანოს ცვლილებები. შემოიყვანოს ოჯახში ერთი ახალი წევრი, დადგეს მის პოზიციაზე და წვდეს როგორც მისგან გამომდინარე, ასევე მის მიმართ არსებული ოჯახურ მიმართებებს.

V ეტაპი — ბავშვს შეუძლია შემოიყვანოს მეორე ახალი წევრიც, დადგეს მის პოზიციაზე და წვდეს როგორც მისგან გამომდინარე ასევე მის მიმართ არსებულ ოჯახურ მიმართებებს.

5—6 წლის ასაკის (საბავშვო ბაღი) ბავშვების 22% საერთოდ ვერ შეძლო ოჯახის შედგენა.

I ეტაპი — 5—6 წლის ბავშვების 78% შეადგინა ოჯახი საკუთარი პოზიციიდან გამომდინარე, ეგოცენტრულად. ამ ეტაპზე ბავშვი წვდება მხოლოდ მის მიმართ არსებულ მიმართებებს, მაგრამ არ შეუძლია დადგეს ოჯახის სხვა წევრების პოზიციაზე და იქიდან გამომდინარე, წვდეს ოჯახის წევრებს შორის არსებულ მიმართებებს.

II ეტაპს მიაღწია 5—6 წლის ასაკის ბავშვების 24%. ამ ეტაპზე იცვლებოდა ოჯახის ცენტრი, რომელსაც წარმოადგენდა თვითონ ცდაში. მონაწილე ბავშვი. ოჯახის ცენტრი ხდებოდა დედა ან მამა (იმის მიხედვით, თუ ვის ძმად დაასახელებდნენ ბავშვები ბიძას). ამ ეტაპზე მისულ ბავშვებს შეეძლოთ დამდგარიყვნენ დედის ან მამის პოზიციაზე და წვდომოდნენ მათ მიმართ არსებულ ოჯახურ მიმართებებს.

III ეტაპს 5—6 წლის ასაკის ვერც ერთმა ბავშვმა ვერ მიაღწია.

ამ ეტაპზე ადგილი აქვს ეგოცენტრიზმის დაძლევას.

IV ეტაპს 5—6 წლის ასაკის ვერც ერთმა ბავშვმა ვერ მიაღწია.

V ეტაპს 5—6 წლის ასაკის ვერც ერთმა ბავშვმა ვერ მიაღწია.

6—7 წლის ასაკის (მოსამზადებელი კლასი) ბავშვების 14, 7%-მა ვერ შეძლო ოჯახის შედგენა.

I ეტაპი — 6—7 წლის ასაკის ბავშვების 85,3%-მა შეძლო შეედგინა ოჯახი, საკუთარი, პოზიციიდან გამომდინარე.

II ეტაპს მიაღწია 6—7 წლის ასაკის ბავშვების 42,7%-მა.

III ეტაპს მიაღწია 6—7 წლის ასაკის ბავშვების 3,3%-მა. ამ ეტაპზე ბავშვს შეუძლია დადგეს ოჯახის ყოველი წევრის პოზიციაზე და წვდეს, როგორც მათგან გამომდინარე, ასევე მათ მიმართ არსებულ ოჯახურ მიმართებებს. ამ ეტაპზე ადგილი აქვს ეგოცენტრიზმის დაძლევას.

IV ეტაპს მიაღწია 6—7 წლის ასაკის ბავშვებს 2,0%-მა. ამ ეტაპზე ბავშვს შეუძლია შეიტანოს ცვლილებები, მის მიერ შედ-

გენილ მთელში. ბავშვს შემოყავს ოჯახში ერთი ახალი წევრი, შეუძლია დადგეს მის პოზიციაზე და წვდეს როგორც მისგან გამომდინარე, ასევე მის მიმართ არსებულ ოჯახურ მიმართებებს.

IV ეტაპზე გადავიდა 6—7 წლის ასაკის ბავშვების 0,7%. ამ ეტაპზე ბავშვს მის მიერ შედგენილ ოჯახში შემოყავს მეორე ახალი წევრიც. დგება მის პოზიციაზე და წვდება როგორც მისგან გამომდინარე, ასევე მის მიმართ არსებული ოჯახურ მიმართებებს.

ოჯახის შედგენა ვერ შეძლო 7—8 წლის ასაკის (პირველი კლასი) ბავშვების 6%-მა.

I ეტაპი — 7—8 წლის ასაკის ბავშვების 94%-მა ოჯახი შეადგინა.

II ეტაპი — 7—8 წლის ასაკის ბავშვების 69%-მა შეძლო შეეცვალა ოჯახის ცენტრი.

III ეტაპი — 7—8 წლის ასაკის ბავშვების 18%-მა შეძლო დამდგარიყო ოჯახის ყოველი წევრის პოზიციაზე.

IV ეტაპი — 7—8 წლის ასაკის ბავშვებს 15%-მა მის მიერ შედგენილ მთელში ცვლილებები შეიტანა.

V ეტაპი — 7—8 წლის ასაკის ბავშვების 13%-მა მის მიერ შედგენილ ოჯახში შემოიყვანა მეორე ახალი წევრიც.

8—9 წლის ასაკის (მეორე კლასი) ბავშვებმა ყველამ შეძლო ოჯახის შედგენა.

I ეტაპი — ოჯახი შეადგინა 8—9 წლის ასაკის ბავშვების 100%-მა.

II ეტაპი — 8—9 წლის ასაკის ბავშვების 85%-მა შეძლო შეეცვალა ოჯახის ცენტრი და დამდგარიყო დედის ან მამის პოზიციაზე.

III ეტაპი — 8—9 წლის ასაკის ბავშვების 36%-მა შეძლო ეგოცენტრიზმის დაძლევა.

IV ეტაპი — 8—9 წლის ასაკის ბავშვების 32%-მა მათ მიერ შედგენილ ოჯახში შეიყვანეს ერთი ახალი წევრი და შეძლეს დამდგარიყვნენ ამ ახალი წევრის პოზიციაზე.

V ეტაპზე — 8—9 წლის ასაკის ბავშვების 30%-მა მათ მიერ შედგენილ ოჯახში შეიყვანეს მეორე ახალი წევრიც.

მიღებული შედეგებიდან ჩანს, რომ ასაკის ზრდასთან ერთად იზრდება იმ ბავშვის რიცხვიც, რომელთაც შეუძლიათ დადგნენ ოჯახის სხვა წევრების პოზიციაზე და მათგან გამომდინარე, განიხილონ არსებული ოჯახური მიმართებანი. ოჯახის წევრებს შორის არსებული მიმართებების წვდომაში ნახტომს აქვს ადგილი 7—8 წლის ასაკში (I კლასი). 7—8 წლის ასაკის ბავშვების 69%-მა შეეცვალა ოჯახის ცენტრი, რომელსაც წარმოადგენდა თვითონ ბავშვი. შეძლეს

დამდგარიყვენ ოჯახის ერთ-ერთი წევრის (დედის ან მამის) პოზიციაზე და დაუნახათ მის მიმართ არსებული ოჯახური მიმართებები. ამის გაკეთება შეძლო 5—6 წლის ასაკის ბავშვების მხოლოდ 24 %-მა, ხოლო 6—7 წლის ასაკის ბავშვების 42,7 %-მა.

ასევე მნიშვნელოვან ცვლილებებს აქვს ადგილი 8—9 წლის ასაკში (II კლასი). აქ ოჯახის ყოველი წევრის პოზიციაზე დადგომა და მათ შორის არსებული მიმართებათა წვდომა შეძლო ბავშვების 36 %-მა. ამის გაკეთება 5—6 წლის ასაკის (საბავშვო ბაღი) ბავშვებიდან ვერ შეძლო ვერც ერთმა ბავშვმა, 6—7 წლის ასაკის (0 კლასი) ბავშვებიდან მხოლოდ — 3,3 %-მა და 7—8 წლის ასაკის (I კლასი) ბავშვებიდან — 18 %-მა.

ასევე 8—9 წლის ასაკის ბავშვებში მნიშვნელოვნად არის გაზრდილი იმ ბავშვების პროცენტი, რომელთაც შეუძლიათ შემოიყვანონ ოჯახში ახალი წევრი. ე. ო. შეიტანონ ცვლილებები მათ მიერ შედგენილ მთელში და ახალი პოზიციიდანაც დაინახონ ნათესაური მიმართებანი. ასეთია ბავშვების 32 %.

ცდაში მონაწილე ყველა ბავშვმა, ვინც კი შეადგინა ოჯახი, ეს გააკეთა ყოველგვარი იერარქიის გარეშე. მაგალითად, ნ. ა. (8,2 წლის) შეადგინა ასეთი ოჯახი: დედა, და, ძმა, მამა, პაპა, ბებია, ბიძა.

ბავშვები, რომლებმაც ვერ შეძლეს ოჯახის შედგენა, შეიძლება დაიყონ 3 ჯგუფად:

I. ბავშვები, რომლებმაც საერთოდ ვერ შეძლეს ოჯახის შედგენა, მაგალითად, ნ. პ. (6,2 წლის). როდესაც ამ ცდის პირს ვთხოვეთ ოჯახის შედგენა, მან ფოტოებზე გამოსახულ ადამიანებს უბრალოდ სახელები უწოდა. ფოტოსურათებზე გამოსახულ ყველა მდებარეობითი სქესის წარმომადგენლებს უწოდა თამრიკო, ხოლო მამრობითი სქესის წარმომადგენლებს ზოგს კოტე და ზოგს — თენგო.

II ბავშვები, რომლებმაც ოჯახი შეადგინეს 6 წევრისაგან. ამ ჯგუფში გაერთიანებულმა ბავშვებმა უფრო ხშირად მათ მიერ შედგენილ ოჯახში ადგილი ვერ მოუხაწეს ფოტოსურათზე გამოსახული დახლოებით 30—35 წლის ერთ-ერთ მამაკაცს, ანდა 60—65 წლის მამაკაცს.

მაგალითად, გ. ნ. (7,6 წლის) შეადგინა ასეთი ოჯახი: დედა, მამა, შვილი, ბებია, ბაბუა, და.

ანდა თ. მ. (6,2 წლის). შეადგინა ასეთი სახის ოჯახი: შვილი, მამა, ბიძა, ბებია, შვილი, დედა.

III. ბავშვები, რომლებმაც ოჯახი შეადგინეს 5 წევრისაგან. მაგალითად, შ. დ. (5,6 წლის). შეადგინა ასეთი ოჯახი: მამა, შვილი, დედა, და, ბებია.

ბავშვებს, რომლებმაც ვერ შეძლეს გადასულიყვნენ II ეტაპზე. ე. ი. ვერ შეცვალეს ოჯახის ცენტრი (ასეთს წარმოადგენდა თვითონ ბავშვი), განსაკუთრებით უჭირთ „ცოლ-ქმარი“ მიმართების წვდომა. (ის, რომ ბავშვის მიერ დასახელებული „დედა“ და „მამა“ ერთმანეთისათვის არის „ცოლ-ქმარი“). ამ მიმართების წვდომაში ნახტომს აქვს ადგილი 7—8 წლის ასაკში (I კლასი). „ცოლ-ქმარი“ მიმართებას ვერ წვდება მხოლოდ 7 პირველკლასელი, მაშინ, როდესაც მონამზადებელ კლასში ამ მიმართებას ვერ წვდება 37 ბავშვი.

ბავშვები შედარებით ადვილად წვდებიან უშუალო მიმართებებს. მაგალითად, „და-ძმა“ მიმართება; „დედა-შვილი“, „მამა-შვილი“ მიმართებებს. ასევე არ უჭირთ ბავშვებს „ბებია-შვილი-შვილი“ „ბაბუა-შვილი-შვილი“ მიმართების წვდომა. მართალია, ეს მიმართებები არიან გაშუალებული, მაგრამ წარმოადგენენ ბავშვებისადმი არსებულ მიმართებას.

განსაკუთრებით უჭირთ ბავშვებს გაშუალებული მიმართებების წვდომა. მაგალითად, ისეთი მიმართებების, როგორცაა — „ძმის (დის) შვილი“, „ცოლის ძმა“, „ძმის ცოლი“, „დედამთილი — რძალი“ და სხვა მიმართებები.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მიღებულმა შედეგებმა გვიჩვენა, რომ ოჯახის წევრებს შორის არსებული მიმართებათა წვდომაში ნახტომებს აქვს ადგილი 7—8 წლის ასაკში (I კლასი). აქედან გამომდინარე, ჩვენ ვფიქრობთ, რომ 7—8 წელი არის ოპტიმალური ასაკი, როდესაც შეიძლება სწავლების გზით დავუხმაროთ ბავშვს არათვალსაჩინო მიმართებათა წვდომაში.



კითხვისა და წერის ცალ-ცალკე სწავლების  
ემპირიკონტული შედეგების ფსიქოლოგიური  
ანალიზი მოსამზადებელ და პირველ კლასში

კითხვისა და წერის სწავლებამ კარგა ხანია ფსიქოლოგთა ყურადღება მიიპყრო.

ქართველ ფსიქოლოგთაგან ამ საკითხს პირველად შეეხო ალ. მოსიავა. იგი სხვაგვარად სამართლიანად აღნიშნავდა, რომ სკოლის წინარე ასაკში, 6—7 წლის და ნაწილობრივ სასკოლო ასაკშიც სიტყვა არ განიცლება ბავშვის მიერ, არ არსებობს მისთვის, როგორც საგნისაგან განსხვავებული ობიექტი. ბავშვი ჯერ კიდევ საგნის მთლიანი განცდის ზეგავლენაშია. რაკი წინასასკოლო ასაკის ბავშვის მეტყველება ობიექტურად ჩამოყალიბებულია, ეს სრულიადაც არ ნიშნავს იმას, რომ ბავშვი მეტყველების ფაქტსაც განიცდის, როგორც საგნობრივი სინამდვილისაგან დამოუკიდებელ სინამდვილეს. ბავშვის სინამდვილე საგნობრივია და არა სიტყვიერი.

იმისათვის, რომ ბავშვი მივმართოთ მეტყველების ფაქტისაკენ, საჭიროა სპეციალური ჩარევა, სისტემატური მეცადინეობა; მოსიავას მიაჩნდა, რომ სანამ ბავშვს არ გააგებინებ მეტყველების არსებობის ფაქტს, იმას, რომ მეტყველება ელემენტებისაგან შედგება, შეუძლებელია ბავშვს ასწავლო წერა-კითხვა. სწავლის პირველი ამოცანა ის კი არ უნდა იყოს, რომ ბავშვი ასოებს გააცნოს, არამედ ის, რომ სიტყვა გახადოს ობიექტად, დაეხმაროს ბავშვს სიტყვისა და ბგერის ობიექტივაციაში.

მოსიავამ სცადა საკითხის ექსპერიმენტულად გადაწყვეტა. მან ცდები ჩაატარა 6,6—7 წლის ბავშვებზე. ბავშვებს ეძლეოდათ საობიექტივაციოდ აღებული ფონემა სხვადასხვა პოზიციაში — ღია ან დახურულ მარცვალში, ასეთი ვარჯიშის შემდეგ ბავშვს უნდა აღმოეჩინა ამ ფონემის ნაკლებობა რაიმე უცნობ სიტყვაში. მოსიავა იყენებდა დახმარების ოთხ საფეხურსაც. ცდებში დადასტურდა, რომ დახ-

მარგების გზით ბავშვი შეიძლება მიიყვანო ფონემის ობიექტივაციამდე<sup>1</sup>.

ახდენს კი ბავშვი სიტყვისა და, მით უმეტეს, ბგერის ობიექტივაციას? ის ფაქტი, რომ ბავშვს უფროსის დახმარებით შეუძლია სიტყვიდან გამოჰყოს ცალკეული ბგერა, ჯერ კიდევ არ ნიშნავს იმას, რომ ცალკეული ბგერის არსებობა ბავშვის მიერ ობიექტივირებულია. მოვიყვანო ასეთ მაგალითს ჩვენი დაკვირვებიდან: მოსამზადებელ კლასში მასწავლებელმა ბავშვებს ერთ ფაკვეთილზე გააცნო ბგერა „თ“. დაასახელებინა<sup>2</sup> მათ თ-ს შემცველი სიტყვები, გამოათქმევინა მათ ეს სიტყვები თ-ზე განსაკუთრებული მახვილით, დააყოფინა მარცვლებად: ბავშვებმა ადვილად გაართვეს თავი ამ სავარჯიშოებს. ბოლოს მასწავლებელმა დაფაზე დაუწერა ბავშვებს ამ ბგერის გამომხატველი წერითი ნიშანი — ასო „თ“. მეორე ფაკვეთილზე მასწავლებელმა ისევ დაუწერა დაფაზე ბავშვებს ასო „თ“. მთელმა კლასმა ერთსულოვნად ამოკითხა ეს ასო. შემდეგ მასწავლებელმა ისევ ჩამოათვლეინა ბავშვებს თ-ს შემცველი სიტყვები, ჩატარებინა იგივე ანალიზი ამ სიტყვებისა. მხოლოდ ამის შემდეგ მასწავლებელმა დაფაზე დაწერა სიტყვა „თითი“ დამარცვლით და ზეპირი გაანალიზების შემდეგ მოსთხოვა ბავშვებს პირველი მარცვლის ამოკითხვა, სწორედ აქ, ჩატარებული ვარჯიშის მიუხედავად, ბავშვები შეფერხდნენ, მათ გაუჭირდათ „თი“ მარცვლის ამოკითხვა.

ჩვენის აზრით, აქ ბავშვები ორ სიძნელეს წააწყდნენ: ჯერ ერთი, მრავალჯერადი გამეორებისა და გავარჯიშების მიუხედავად, მათ სრულიადაც არ აქვთ ობიექტივირებული გაბმული მეტყველების უმცირესი ნაწილი — ბგერა. მოსამზადებელი კლასის მოწაფეს არ შეუძლია ცნობიერად შეაფერხოს თავისი მეტყველების აქტი (თუნდაც მასწავლებლის დახმარებით), გამოჰყოს ამ აქტიდან ცალკე ბგერა, ე. ი. მიმართოს მასზე აზროვნება და გადაიტანოს ეს ბგერა წარმოსახვითს პლანში, როგორც მეტყველების შემადგენელი, შინაარსისაგან დაცლილი ერთეული. ობიექტივაციის აქტი კი სწორედ ამას მოითხოვს მისგან<sup>2</sup>. შემდგომ ამისა, გაზომდინარე ამ სირთულიდან, რა ხან ბავშვს იდეურ სფეროში არ აქვს ასახული ცალკე ბგერა, ბავშვი ვეღარაფერს უკავშირებს დაფაზე დაწერილ ნიშნებს.

ვფიქრობთ, სწორედ ეს სიძნელე დაინახეს რუსმა ფსიქოლოგებმა ელკონინის ტელმძღვანელობით, როდესაც ცდილობენ, რომ ბგე-

<sup>1</sup> ა. მ. ს. ი. ა. ვ., წერა-კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებით მეტყველების ობიექტივაციის პრობლემისათვის, ფსიქოლოგია, ტ. V, თბ., 1948.

<sup>2</sup> დ. უ. ნ. ა. ძ. ე., სასკოლო ასაკის პრობლემისათვის, ფსიქოლოგია, ტ. V, თბ., 1948.

რა ბავშვს გაბმული მეტყველებიდან ფერადი ნიშნაკით გამოაყოფი-  
ნონ. ეს ნიშნაკი კი უნდა იყოს ერთგვარი საგნობრივი ხიდი მეტყვე-  
ლებაში არსებულ ბგერებსა და ცალკე მდგარ ბგერა-ნიშანს შორის.  
მაგრამ როდესაც საჭირო ხდება ასოს შემოტანა და ბგერა-ასოს ურ-  
თიერთობის დადგენა, მით უმეტეს სიტყვის ამოკითხვა, ყველაფერი  
ახლიდან დასაწყებია, რადგან მთელი ეს ვარჯიში სრულიადაც არ  
მოხსნის ამოკითხვის სირთულეს<sup>3</sup>.

რა თქმა უნდა, მეტყველების ფაქტის ობიექტივაციის ამოცანა  
აუცილებლად დგას დაწყებითი სკოლის წინაშე. მაგრამ კითხვის სწა-  
ვლების შეფერხება მანამდე, სანამ ბავშვი არ მოახდენს მეტყველების  
ობიექტივაციას, მიზანშეწონილი არ უნდა იყოს, მით უმეტეს, რომ  
ამ მხრივ მიმართული სპეციალური ვარჯიშები, რომლებიც მოსამზა-  
დებელ კლასში 2 თე-ს მანიძლზე გრძელდება, პრაქტიკულად არაფე-  
თარ ძვრას არ იძლევა საკუთრივ კითხვის სწავლების გაუმჯობესე-  
ბისათვის<sup>4</sup>.

კითხვის პროცესი ბავშვებისაგან მოითხოვს არა იმდენად მეტ-  
ყველებზე ოპერირებას, ბგერების კონსტატაციას, მათ გამოყოფის სი-  
ტყვიდან, არამედ ასოებზე მოქმედებას. ასოების სინთეზს, მათ  
ამოკითხვას ერთ მთლიან სიტყვად. როგორც დაკვირვებამ გვიჩვენა,  
ასო-ბგერის ურთიერთობის დასწავლა ბავშვისათვის სირთულეს  
არ წარმოადგენს, მას თავისუფლად შეუძლია ერთდროულად რამ-  
დენიმე ასოს (4—5 ასო) დასწავლა, ისე, რომ ისინი არ აერევა ერთ-  
მანეთში და თავისუფლად დაასახელებს მათ. ბავშვისათვის სირთუ-  
ლეს წარმოადგენს ასოების ერთად ამოკითხვა, მათი სიტყვადქმნის  
პროცესი, ეს სირთულე წერიითი ენის გაგების სირთულეა, იგი არ  
მოიხსენება არავითარი ვარჯიშით ზეპირ მეტყველებაზე, არამედ მხო-  
ლოდ კითხვის პროცესში, კითხვაში გაეარჯიშებულობის შედეგად გა-  
ქრება. რამდენადაც არ უნდა გაუეცნობიეროთ ბავშვს მეტყველების  
ფაქტი, როგორ დონეზეც არ უნდა იყოფს ასული იგი სიტყვის ობიექ-  
ტივაციის საქმეში, წერილობითი ენა მისთვის ახალი სინამდვილეა  
და მისი ამოხსნა, მისი დაკავშირება ცოცხალ მეტყველებასთან ბავ-  
შვისათვის ახალ სააზროვნო ამოცანას წარმოადგენს, ახალ გონებრივ  
ძალებს მოითხოვს მისგან. ეს ამოცანა, როგორც უკვე შევნიშნეთ,

<sup>3</sup> დაწყებითი სწავლების ფსიქოლოგია, გვ. 91, თბ., 1981.

<sup>4</sup> პედაგოგებისათვის შედგენილი მეთოდური მითითებების მიხედვით უშუალოდ  
კითხვისა და წერის სწავლებას წინ უნდა უსწრებდეს მოსამზადებელი პერიოდი. წინასა-  
ანბანო მოსამზადებელი პერიოდის მიზანია მეტყველების დანაწევრება, მისი ანალიზი,  
ხოლო შემდეგ კი სინთეზი: პატარა ამბის დანაწილება წინადადებებად, წინადადებებიდან-  
სიტყვების გამოყოფა, სიტყვის დაშლა მარცხლებად, მარცხლისა — ბგერებად, ბგერე-  
ბისაგან მარცხლის შედგენა, მარცხლიდან სიტყვის, სიტყვიდან კი ამბის შედგენა. იხი-  
ლეთ: მოსამზადებელი, I, II და III კლასების ქართული ენის პროგრამა 1981—82 სა-  
სწავლო წლისათვის, თბ., 1981.

მხოლოდ უშუალოდ კითხვის პროცესის დაუფლებიას, კითხვაში ვარჯიშის შედეგად გადაწყდება, თავის მხრივ, კითხვას დაუფლება ახალ შტრიხებს შესძენს ბავშვის მიერ ენის ფლობას, აიყვანს მას უფრო მაღალ საფეხურზე: კითხვის მექანიზმის დაუფლების გავლენით ბავშვი მეტყველებას უფრო დანაწევრებულად აღიქვამს, იგი გააცნობიერებს ცალკეული სიტყვის მნიშვნელობას მთლიანი აზრისათვის<sup>5</sup>.

უფრო რთულ ვითარებასთან გვაქვს საქმე წერის შემთხვევაში, რადგან ბავშვის წინაშე იდგება ერთდროულად ანალიზის და სინთეზის ამოცანები: მან უნდა მოახერხოს აზრის დანაწევრება, ხოლო შემდეგ წერის პროცესში მისი გაერთიანება.

ამასთან დაკავშირებით გავიჩინდა მოსაზრება, რომ კითხვისა და წერის ერთდროულად სწავლება ბავშვს დამატებით სირთულეებს უქმნის, განსაკუთრებით კი მოსამზადებელი კლასის მოსწავლეს, რადგან 6 წლის ბავშვისათვის ამ სირთულეების გარდა ისიც ძნელია, რომ სასკოლო დისციპლინას დაემორჩილოს. მას უჭირს დიდხანს ერთ მდგომარეობაში ჯდომა, ხანგრძლივად ერთ მოვლენაზე ყურადღების შეჩერება: წერის პროცესი კი განსაკუთრებით საჭიროებს წესიერად ჯდომას, რეჟულის სწორად დადებას, კალმის ხელში სწორად დაქვრას, რეჟულსა და თვალს შორის საჭირო მანძილის დაცვას.

ყოველივე ზემოაღნიშნულის გათვალისწინებით, ჩვენ გადავწყვიტეთ ჩაგვეტარებინა კითხვისა და წერის ცალ-ცალკე სწავლების ექსპერიმენტი მოსამზადებელ კლასში. ექსპერიმენტი მიმდინარეობდა 1979—80, 1980—81 და 1981—82 სასწავლო წლებში № 2 და № 3 ექსპერიმენტულ სკოლებში, აგრეთვე № 51 საშუალო სკოლაში.

სასწავლო ექსპერიმენტის მიმდინარეობა ამ სამი სასწავლო წლის მანძილზე განსხვავებული იყო. სასწავლო პროცესებზე დაკვირვებიდან გამომდინარე, ჩვენ შეგვქონდა მასში ცვლილებები, რომლებსაც ქვემოთ აღვნიშნავთ. ექსპერიმენტის ძირითადი ქარგა კი ასეთი იყო: კითხვის დაწყებას წინ უძღვოდა მოსამზადებელი პერიოდი, რის შემდეგ ვიწყებდით კითხვის სწავლებას, და მხოლოდ ანბანის სრულად დაუფლების შემდეგ გადავდიოდით წერის სწავლებაზე. კითხვისა და წერის სწავლების შედეგებს ვამოწმებდით როგორც ექსპერიმენტულ, ასევე საკონტროლო კლასებში წლის ბოლოს. საკონტროლო კლასები ამავე სკოლებიდან იყო აღებული.

1979—80 სასწავლო წელს ექსპერიმენტი ტარდებოდა № 2 და № 3 ექსპერიმენტული სკოლების თითო მოსამზადებელ კლასში (მასწავლებლების ა. აფთიაური და დ. ნაზირიშვილი).

<sup>5</sup> დ რ ა მ ი შ ვ ი ლ ი, 7-წლიანი ბავშვის ლიტერატურულ-ესთეტიკური აღქმა; ფსიქოლოგია, ტ. V, თბ., 1948.

კითხვის სწავლების დაწყებას წინ უძღოდა ორკვირიანი მოსამზადებელი პერიოდი. ამ ხნის განმავლობაში მასწავლებლები მუშაობდნენ ბავშვებთან მოქმედი პროგრამით გათვალისწინებული მოთხოვნების მიხედვით, რაშიც შედის სურათის აღწერა, ამბის მოყოლა, ლექსის წარმოთქმა, წინადადების შედგენა, მისი დაშლა სიტყვებად, სიტყვებიდან ბგერების გამოყოფა. მხოლოდ ამის შემდეგ ისინი გადადოდნენ კითხვის სწავლებაზე. კითხვა ისწავლებოდა ანალოზურ-სინთეზური მეთოდით, საყოველთაოდ მიღებული დედაენის სახელმძღვანელოთი. განსხვავება მხოლოდ ის იყო, რომ წერისათვის განკუთვნილი დრო ხმარდებოდა წინასწარბანო წერით ვარჯიშებს, რომლებიც მოცემულია დედა ენაში და მართლწერის სახელმძღვანელოში. იანვრის ბოლოს, ანბანის სრულად დაუფლების შემდეგ, ბავშვები გაღვივდნენ ასოების წერაზე პროგრამით გათვალისწინებული მოთხოვნების გათვალისწინებით.

წლის ბოლოს ექსპერიმენტულ და საკონტროლო კლასებში შევამოწმეთ კითხვა. კითხვა შემოწმდა სამი ნიშნის გათვალისწინებით. კითხვის ხანგრძლივობა, დაშვებული შეცდომების რაოდენობა, წაკითხულის გაგება.

წასაკითხად შევარჩიეთ დასრულებული შინაარსის მქონე პატარა ამბავი. იგი დავაბეჭდინეთ ცალკე ქაღალდზე საშუალო სიდიდის ასოებით. ტექსტი ასეთი იყო:

„ერთი ზარმაცი გლეხი ეზოში წიწილებს მწყეპსავედა. გლეხს დაეზარა წიწილებსათვის თვალყურის დევნება. მან წიწილები თოკით გადააბა ერთმანეთს და ისე გაუშვა ეზოში, უცბად საიდანაც გაჩნდა ქორი, ის სწრაფად დააფრინდა წიწილებს და ერთბაშად აიტაცა ყველა. ზარმაცი გლეხი უწიწილებოდ დარჩა“.

ცდა ტარდებოდა ინდივიდუალურად. ც. პ.-ს წინ ვუდებდით ქაღალდს ტექსტით და თან ამავე დროს ეუბნებოდით: „ეს ამბავი უნდა წამოკითხო, ისე, რომ კარგად გაიგო, რაც შიგ სწერია“. ვინიშნავდით კითხვის დროს დაშვებულ შეცდომებს და კითხვის ხანგრძლივობას. კითხვის დამთავრების შემდეგ ვკითხვებოდით: 1. „როგორ ფიქრობ, როგორ მოუარა გლეხმა წიწილებს?“ 2. პირველ კითხვაზე პასუხის შემდეგ „რატომ ფიქრობ ასე?“ 3. „რა დაემართათ წიწილებს?“ პასუხების მიხედვით ვაფასებდით, თუ რამდენად გაიგო ბავშვმა წაკითხული ტექსტი.

წლის ბოლოს ექსპერიმენტულ და საკონტროლო კლასებში შევამოწმეთ აგრეთვე წერა. წერას ვაფასებდით ასევე სამი ნიშნის გათვალისწინებით: წერის ხანგრძლივობა, წერის დროს დაშვებული შეცდომები, ცალკეული ასოს მართლწერა. საწერად შევარჩიეთ სამსიტ-

ყვიანი წინადადება. ამ წინადადებას შესატყვისი ანალიზის შემდეგ (რამდენი სიტყვისაგან შედგება, რომლებია ეს სიტყვები, რამდენი უჯრის გამოტოვებაა საჭირო სიტყვებს შორის, რა იწერება წინადადების ბოლოს) მასწავლებელი წერდა დაფაზე, რის შემდეგ ბავშვები იწერდნენ მას წინასწარ გამზადებულ ფურცლებზე; წერის დამთავრების შემთხვევაში ფურცლებზევე ენიშნავდით წერის ხანგრძლივობას.

1980—81 სასწავლო წლის ექსპერიმენტი მიმდინარეობდა ასევე ორ მოსამზადებელ კლასში № 2 და № 3 ექსპერიმენტული სკოლებისა (მასწავლებლები ელ. მჭედლიშვილი და თ. მღებრიშვილი). ამ სასწავლო წლის ექსპერიმენტის სიახლე ის იყო, რომ მოსამზადებელი პერიოდის შინაარსი სრულიად შეეცვალათ. იგი გრძელდებოდა ათ დღეს და მდგომარეობდა შემდეგში: მასწავლებელი უჩვენებს ბავშვებს წიგნს, ეუბნება, რომ წიგნში საინტერესო ამბებია ჩაწერილი, გადაშლის და უკითხავს პატარა, საინტერესო ამბავს. ეკითხება, მოეწონათ თუ არა მათ ეს ამბავი. შემდეგ უჩვენებს მათ გადაშლილ წიგნს, საჩვენებლით მიუთითებს ნაწერის მიმართულებას, ეუბნება ბავშვებს, რომ ქართულები ამ მიმართულებით კითხულობენ (უჩვენებს საჩვენებლით); უჩვენებს ბავშვებს არაბულ ნაწერს და მისი კითხვის მიმართულებას, იაბონჯარ იეროგლიფებს, მათი კითხვის მიმართულებას; ეუბნება, რომ ნაწერში არის წერტილები, მძიმეები, სხვა ნიშნები. ისინი გამოპყოფენ ერთმანეთისაგან წინადადებებს, სიტყვებს (თან უჩვენებს საჩვენებლით წიგნში ყველაფერს); სიტყვებში უჩვენებს ცალკეულ ასოებს. უჩვენებს ასოებს მოძრავ ანბანშიც. ეკითხება ბავშვებს, აქვთ თუ არა მათ შინ საინტერესო წიგნები, სადაც კარგი ამბებია ჩაწერილი, ვიწ უკითხავს მათ ამ საინტერესო ამბებს, ხომ არ იციან მათ კითხვა. დაწერს დაფაზე რამდენიმე (3—4) წინადადებიან მოკლე ამბავს და შესთავაზებს მათ, ამ ამბის წაკითხვას, წაუკითხავს თვითონ საჩვენებლის მიყოლებით. გამოპყოფს თითოეულ წინადადებას. შემდეგ თანმიმდევრობით თითოეულ სიტყვას წინადადებიდან. ამგვარად გაუანალიზებს დაფაზე დაწერილ მთელ ტექსტს, რის შემდეგ შესთავაზებს: მოდი ერთად წაეკითხოთ. აიყოლიებს მთელ კლასს „წითომც“ კითხვაში. შემდეგ ეკითხება ბავშვებს, ხომ უნდათ მათ კითხვის სწავლა. ეუბნება, რომ ის მათ ასწავლის კითხვას. მხოლოდ ასეთი საუბარ-გაკვეთილების შემდეგ გადადის მასწავლებელი კითხვის სწავლებაზე.

ექსპერიმენტის შემდგომი მსვლელობა ემთხვეოდა წინა წლის ექსპერიმენტს. შედეგების შემოწმებაც იმგვარადვე წარმოებდა, ერთი განსხვავების გარდა: ექსპერიმენტულ კლასებთან შედარებით ამჯერად, გარდა იგივე სკოლის საკონტროლო კლასისა, ცდები ჩავატარეთ

№51 საშუალო სკოლაშიც, მოსამზადებელ კლასში, სადაც სწავლება მოქმედი პროგრამით მიმდინარეობდა.

1981—82 სასწავლო წელს ექსპერიმენტს, გარდა წინა წლის ცვლილებების, სხვა სიახლეებიც გაუჩნდა. კერძოდ: ასოების დაუფლებას დროში უფრო მეტად შევზღუდავთ. თუ წინა ორ წელს იგი მთავრდებოდა იანვრის ბოლოს, ამჯერად ასოების ათვისება დეკემბერში დამთავრდებოდა. საკონტროლო კლასებთან შედეგების შედარება მით უფრო საინტერესო გახდა, რომ სწორედ ამ სასწავლო წლიდან მოქმედი პროგრამით საანბანო პერიოდმა, რომელიც მანამდე მარტის დასაწყისში მთავრდებოდა, წლის ბოლომდე გადაინაცვლა. ამგვარად, დროში განსვლა კითხვის დაუფლებაში 4 თვემდე გაიზარდა, რაც მეტად საგულისხმოა. რაც შეეხება წერას, წერითი სავარჯიშოები, რომლებიც წინ უძღვოდა უშუალოდ ასოების წერაზე გადასვლას და წინა ექსპერიმენტში სასწავლო წლის დასაწყისშივე შემოდიოდა, ამჯერად დაეწიეთ, ასოების წერამდე მხოლოდ ორი კვირით აღ-რე.

გარდა ამისა, შემოვიდა სიახლე კითხვის სწავლებაშიც: მოსამზადებელი პერიოდის შემდეგ, პირველი ორი კვირის მანძილზე, ახალი ასოს გაცნობრას მასწავლებელი იყენებს მხოლოდ დაფას და არ მიმართავს წიგნს. დაფაზე მას წინასწარ ამოწერილი აქვს დედა ენის შესატყვისი ტექსტი. ბავშვების ყურადღება მიმართულია დაფისკენ. მასწავლებელი აწარმოებს ტექსტის ანალიზს და სინთეზს, ბავშვებთან ერთად, დაფაზე ნაწერიდან და არა წიგნიდან. ორი კვირის ამგვარი ვარჯიშის შემდეგ მასწავლებელს თანდათან გადაჰყავს ბავშვები წიგნიდან კითხვაზე.

პირველი ათი ასოს გაცნობის შემდეგ მასწავლებელი აწარმოებს ბავშვების წინასწარ ორიენტირებას, თუ რომელ ასოებს ისწავლიან ისინი შემდგომში, ხოლო რამდენიმე გაკვეთილის შემდეგ შეიძლება ერთ გაკვეთილზე ორი ან სამი ახალი ასოს მიწოდებაც, იმისდა მიხედვით თუ როგორ მიჰყვება კლასი მასწავლებელს. მამსადაამე ახალი ასოების მიწოდების ტემპი ინდივიდუალურად ცვალებადია და ითვალისწინებს კლასის მზაობას.

შედეგების შემოწმება სწარმოებდა ისევე, როგორც წინა წლებში. მაგრამ ამჯერად, გარდა სასწავლო წლის ბოლოს კითხვისა და წერის შემოწმებისა, შევამოწმეთ იგივე კლასები (როგორც ექსპერიმენტული, ასევე საკონტროლო) შემდეგი სასწავლო წლის დასაწყისში, ე. ი. 1982 წლის სექტემბერში, რათა გავვერკვია წინა სასწავლო წლის ბოლოს მიღებული შედეგების დროში გამძლეობა.

ასეთი იყო ექსპერიმენტების მსვლელობა ამ სამი სასწავლო წლის მანძილზე.

შედევების უკეთ შედარების მიზნით მოვიშველიეთ მარტივი არითმეტიკული აპარატი. კითხვის შეფასებისას მხედველობაში ვიღებდით არა მთელ ტექსტზე დახარჯულ დროს, არამედ პირობითად, ერთი სიტყვის წაკითხვაზე დახარჯულ დროს, რისთვისაც წაკითხვის მთლიან დროს ვყოფდით ტექსტში შემავალ სიტყვათა რაოდენობაზე. ამგვარადვე შევიმუშავეთ შეცდომის კოეფიციენტი — პირობითად ერთ სიტყვაზე მოსული შეცდომის რაოდენობა.

წერის შეფასებისას ვთვლიდით პირობითად ერთი სიტყვის წერაზე დახარჯულ დროს.

შესადარებლად მხედველობაში ვიღებდით თითოეული კლასის როგორც კითხვის, ასევე წერის დროის საშუალო არითმეტიკულს.

მთლიანად ერთმანეთს შევადარეთ ექვსი ექსპერიმენტული და ექვსი საკონტროლო მოსამზადებელი კლასი, № 2 და № 3 ექსპერიმენტული სკოლებიდან; გარდა ამისა 3 საკონტროლო კლასი, № 51 საშუალო სკოლიდან. ცდები ჩატარდა მოსამზადებელი კლასის 393 მოსწავლეზე. აქედან 110 მოსწავლეზე ცდები გამეორდა პირველ კლასში, სპაწვლო წლის დასაწყისში.

კითხვებისა და წერის ტემპის, აგრეთვე შეცდომების რაოდენობრივ შედეგებს მოვიყვანთ 1 ცხრილში.

ცხრილი 1

	1979-80 სასწავლო წელი		1980-81 სასწავლო წელი		1981-82 სასწავლო წელი	
	ექსპერ. კლასი	საკონტრ. კლასი	ექსპერ. კლასი	საკონტრ. კლასი	ექსპერ. კლასი	საკონტრ. კლასი
ერთი სიტყვის წაკითხვაზე დახარჯული დრო	2'' .40	4'' .14	2'' .85	4'' .85	3'' .93	5'' .21
ერთი სიტყვის წაკითხვაში დაშვებული შეცდომის ჩავენებული	0.01	0.03	0.02	0.01	0.02	0.04
ერთი სიტყვის წერაზე დახარჯული დრო	45''	52''	1'	53''05	55''	55''
ერთი სიტყვის წერისას დაშვებული შეცდომის და ხარვეზის რაოდენობა	4.3	5	4.5	4.5	4	5

თუ შედარებით სამივე წლის შედეგებს, ექსპერიმენტული კლასის მოსწავლეები ერთი სიტყვის ამოკითხვას 3". 94-ს ანდომებენ



(ე. ი. 1 წუთში 15 სიტყვას კითხულობენ), ერთი სიტყვაზე დაშვებული შეცდომების 3 მეასედი მოდის, ხოლო საკონტროლო კლასების მოწვევლებები ერთი სიტყვის ამოკითხვას 5“. 36-ს ანდომებენ (1 წუთში კითხულობენ 11 სიტყვას). ერთ სიტყვაზე დაშვებული შეცდომების ოთხი მეასედი მოდის. აქედან ნათლად ჩანს, რომ კითხვის ტემპის და დაშვებული შეცდომების თვალსაზრისით ექსპერიმენტული კლასების ბავშვები უკეთეს შედეგებს აღწევენ, ვიდრე საკონტროლო კლასებისა, ექსპერიმენტის მიმდინარეობის სამივე წლის მანძილზე.

საინტერესოა 1981—82 სასწავლო წლის შედეგი. ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ამ წელს ჩვენს რესპუბლიკაში საყოველთაოდ მიღებული სასწავლო პროგრამის სიახლის მიხედვით, ზოგადად ანაბნაობა და სკოლების მოსამზადებელ კლასებში ანბანის სწავლება გახანგრძლივდა წლის ბოლომდე; ჩვენ კი ამ წლის ექსპერიმენტში ასობის ათვისება დეკემბერში დავემთავრეთ, რის შემდეგ ბავშვები აგრძელებდნენ საკითხავ ტექსტებზე ვარჯიშს წლის ბოლომდე და ეუფლებოდნენ წერას. ექსპერიმენტული კლასების ბავშვებმა ამ წელსაც უკეთეს შედეგს მიაღწიეს კითხვის ტემპისა და შეცდომების რაოდენობის მიხედვით, ვიდრე საკონტროლო კლასების ბავშვებმა.

ფიქრობთ, ეს გარემოება იმაზე მიუთითებს, რომ საანბანო პერიოდის დროში გაქიმვა ხელს არ უწყობს ანბანის უკეთ ათვისების საქმეს. ჩვენი შედეგებიდან როგორც ჩანს, პირიქითაც კი მოხდა: თუ ამ წლის საკონტროლო კლასების შედეგებს შევადარებთ წინა ორი წლის საკონტროლო კლასების შედეგებს, დავინახავთ, რომ კითხვის ტემპი დაეცა, ხოლო შეცდომების რაოდენობამ იმატა.

თუ გადავხედავთ კითხვის დროს დაშვებულ შეცდომებს, ვნახავთ, რომ ბავშვები ან გამოსტოვებენ სიტყვიდან ასოს, შეცდომით კითხულობენ ასოს, უმატებენ სიტყვას ასოს, გადააჭვლებენ სიტყვაში ასობებს, ან საერთოდ დერ ახერხებენ სიტყვის ამოკითხვას.

კითხვის ტექნიკისათვის ყველაზე მძიმე შეცდომა სწორედ სიტყვის ამოკითხვაზე უარის თქმაა. საგულისხმოა, რომ ექსპერიმენტული კლასების ბავშვებისათვის ასეთი შემთხვევა საერთო შეცდომების 10%-ს შეადგენს, ხოლო საკონტროლო კლასების ბავშვებთან — 15%-ს

ასევე შეტია წლის ბოლოსათვის დამარცხლით კითხვის შემთხვევები საკონტროლო კლასებში ექსპერიმენტულ კლასებთან შედარებით (8% 5%-თან შედარებით).

ჩვენ დავინტერესდით თუ რამდენად გამძლე იქნებოდა ჩვენს ექსპერიმენტში მიღწეული კითხვის ტემპის დონე და რა სურათს მივიღებდით საკონტროლო კლასებთან შედარებისას. ამ მიზნით, საზაფხულო არდადეგების შემდეგ, ახალი სასწავლო წლის დასაწყისში,

კერძოდ სექტემბრის შუა რიცხვებში, კიდევ ერთხელ შევამოწმეთ კითხვის ტემპი ჩვენს ექსპერიმენტულ და საკონტროლო კლასებში (ამჟამად უკვე პირველ კლასში).

კითხვის ტემპის შესამოწმებლად შევარჩიეთ რამდენიმე წინადადების შემცველი პატარა ნაწყვეტი საბავშვო მოთხრობიდან (ყ. კიკვიძე, პატარა ჰუბის ზღაპარი), რომელიც სიტყვების რაოდენობით თითქმის ადრინდელი ტექსტის ტოლი იყო. აღმოჩნდა, რომ როგორც ექსპერიმენტული, ასევე საკონტროლო კლასებში კითხვის ტემპი ოდნავ გაუმჯობესდა მაისის შედეგებთან შედარებით, კერძოდ ექსპერიმენტულ კლასებში წამის 31 მეასედით. ხოლო საკონტროლო კლასებში წამის 13 მეასედით. მაგრამ განსხვავება ექსპერიმენტული კლასების ბავშვების კითხვის ტემპსა და საკონტროლო კლასების ბავშვების კითხვის ტემპს შორის ისევე საგრძნობი დარჩა, კერძოდ: ექსპერიმენტული კლასების ბავშვები საშუალოდ 3". 62 ანდომებენ ერთი სიტყვის წაკითხვას (ე. ი. კითხულობენ წუთში 16 სიტყვაზე მეტს), ხოლო საკონტროლო კლასების ბავშვები ერთ სიტყვას საშუალოდ 5". 08-ში კითხულობენ (ე. ი. 1 წუთში კითხულობენ დაახლოებით 13 სიტყვას).

წერითი სამუშაოების ანალიზი გვიჩვენებს: მიუხედავად იმისა, რომ ექსპერიმენტული კლასების ბავშვები საკონტროლო კლასებთან შედარებით 2 თვით გვიან იწყებენ წერას, წერის ტემპში არსებით განსვლას ადგილი არ აქვს (მხოლოდ 1980—81 წლის შედეგების მიხედვით ექსპ. კლასების ბავშვები ჩამორჩებიან წერის ტემპში). რაც შეეხება შეცდომებსა და ხარვეზებს, აქ ასეთი სურათია: ექსპერიმენტული კლასების ბავშვები ნაკლებ ხარვეზებს უშვებენ წერაში, ე. ი. ისინი ასობეს უფრო გამართულად წერენ (უჭრის შევსება, ასოს სიმრგვალის დაცვა, ხაზის სისწორე, ასოს პროპორციულობა), ვიდრე საკონტროლო კლასების მოწაფეები. მთლიანად, წერის პროცესში ისინი უშვებენ ნაკლებ შეცდომებს, ვიდრე საკონტროლო კლასების ბავშვები.

ასეთი შედეგები იმით უნდა ავხსნათ, რომ კითხვის დაუფლება ხელი შეუწყო ბავშვს წერის დაუფლებაში. წერის დაუფლებამდე ბავშვი უკვე კარგად იცნობს ყველა ასოს, მათ მოხაზულობას, მათ მდგომარეობას ერთმანეთის მიმართ, სწორ ხაზზე მათ განლაგებას. ბავშვი ფლობს კითხვის მექანიზმს და კარგად შეუძლია გამოადიფერენციროს ერთმანეთისაგან სიტყვები. ამის გამო მას არ უჭირს მთლიანი სიტყვის მეხსიერებაში შემონახვა, ეს კი ხელს უწყობს მისი ჩაწერის პროცესსაც. ამ დროისათვის ბავშვს გავლილი აქვს ორკვირიანი მოსამზადებელი პერიოდი წერის ტექნიკაში (იგულისხმება საწერი უჭრის დაუფლება სხვადასხვა ვარჯიშების მეშვეობით.). რო-

გორც ექსპერიმენტიდან ჩანს, ეს მოსამზადებელი პერიოდი სრულიად საკმაოა ბავშვის ხელის გასამაგრებლად (ექსპერიმენტული კლასის ბავშვები უფრო გამართულად წერენ, ვიდრე საკონტროლო კლასებისა) გარდა ყოველივე ზემოაღნიშნულისა, იანერისათვის მოსამზადებელი კლასის მოსწავლე უკეთაა დაუფლებული სასკოლო დისციპლინას და თავისი ფიზიკური მდგომარეობით მეტად შეესატყვისება წერითი ჰიგიენის მოთხოვნებს.

ჩვენი ექსპერიმენტის მიზანს შეადგენდა აგრეთვე იმის გარკვევა, თუ როგორ ესმით ბავშვებს წაკითხულის შინაარსი. ხომ არ კითხულობენ ისინი მექანიკურად? ანდა ფლობენ იმდენად კითხვის პროცესს, რომ წლის ბოლოსათვის პატარა დასრულებული ამბავი ერთჯერადი წაკითხვით გაიგონ? არიან თუ არა ექსპერიმენტული კლასების ბავშვები ამგვარად კითხვას დაუფლებულნი?

ტექსტი, რომლითაც ჩვენ ამ ვითარების გარკვევას ვცდილობდით, ჩვენ უკვე მოვიყვანეთ. იგი პატარა, დაუსრულებელი ამბავია. ჩვენ არ დავისახავს მიზნად ბავშვების მიერ ამბის ზუსტი თანმიმდევრობით რეპროდუქციების შემოწმება. რადგან ბავშვებისაგან ყველაზე მეტად მაინც ტექსტის შინაარსის ემოციურ შეფასებას მოველოდით, კითხვებიც სწორედ ამ გარემოების გათვალისწინებით შევარჩიეთ.

მასალის ანალიზმა გვიჩვენა, რომ ბავშვების მიერ შინაარსის გაგებისას მკვეთრად გამოიყოფა სამი საფეხური:

1. ბავშვმა კარგად გაიგო წაკითხული ამბავი. 2. ნაწილობრივ სწორედ გაიგო, 3. სულ ვერ გაიგო.

ეს საფეხურები რომ უკეთ გასუგები გავხადოთ, მოვიყვანოთ სამივე შემთხვევის საილუსტრაციო ამონაწერს ოქმებიდან.

1. ბავშვმა კარგად გაიგო ამბავი:

ც. პ. ნ. ბ. № 2 ექსპ. სკოლა, 1982 წლის მაისი.

ტექსტის წაკითხვის შემდეგ ბავშვს ვაძლევ კითხვას: როგორ ფიქრობ, როგორ მოუარა გლეხმა წიწილებს?

— ცუდად, ზარმაცი იყო, არ მიხედა წიწილებს, თოკი მიაბა და ეზოში გაუშვა. ქორი ჩუმად მოფრინდა და აიტაცა წიწილები.

II. ბავშვმა ნაწილობრივ სწორად გაიგო ამბავი:

ც. პ. ნ. ბ. № 2 ექსპ. სკოლა, 1982 წლის მაისი.

კითხვა: როგორ ფიქრობ, როგორ მოუარა გლეხმა წიწილებს?

— ცუდად...

— რატომ ფიქრობ ასე?

— იმიტომ, რომ წიწილებს არ აქმევდა და დაბაბ.

— რა დაემართა წიწილებს?

— ქორმა წაიღო.

III. ბავშვმა სრულიად ვერ გაიგო ამბავი:

ც. პ. თ. გ. №2 ექსპ. სკოლა, 1982 წლის მაისი.

კითხვა: როგორ ფიქრობ, როგორ მოუარა გლებმა წიწილებს?

— კარგად აქმევედა და ასმევედა.

— რადანეშარათა წიწილებს?

— (სღუმს).

აღსანიშნავია, რომ თუ ბავშვი წაკითხულ ამბავს კარგად გაიგებდა, იგი პირველ კითხვაზევე ამომწურავ პასუხს იძლეოდა, ასაბუთებდა თავის მოსაზრებას და ტექსტის დეტალების სწორ ცოდნას ამჟღავნებდა. ტექსტის ნაწილობრივად გაგების შემთხვევაში ჩვენი შემდგომი კითხვები უმარტივლად ბავშვს ამბის სწორად აღდგენაში. დაბოლოს, ტექსტის სრული გაუგებრობის შემთხვევაში ჩვენ ვერც ამ კითხვებით ვაღწევიდით მიზანს — ბავშვი ვერ იხსენებდა ამოკითხულ ამბავს და მის ნაცვლად იგონებდა ახალ ამბავს, როგორც ეს ც. პ. თ. გ.-ს შემთხვევაში მოხდა.

ექსპერიმენტის ამ ნაწილის ანალიზმა მიგვიყვანა იმ დასკვნამდე, რომ მართალია, ბავშვი მოსამზადებელი კლასის დასასრულს დაუფლებულია კითხვის ტექნიკას, მაგრამ კითხვის პროცესს რომ დაეუფლოს, ამისათვის ჯერ კიდევ დიდი სამუშაოა ჩასატარებელი. მოსამზადებელი კლასის ბოლოს ბავშვს ჯერ კიდევ არ შეუძლია კითხვის მოშვებობა, როგორც ცოდნის მიღების იარაღისა; მისთვის კითხვის პროცესი ჯერ კიდევ სასწავლო თვითმიზანის შემცველია.

ბავშვი კითხვის მოვლენას თანდათან სწვდება, და ეს არა მხოლოდ ტექსტის გაგების ანალიზმა ცხადჰყო. ეს გამოჩნდა მთელი სასწავლო ექსპერიმენტის მიმდინარეობის მანძილზე.

სასწავლო წლის მანძილზე სასწავლო პროცესზე დაკვირვებამ ზოგადად შემდეგი საფეხურები დაგვანახვა: დასაწყისში ბავშვი უნდა სწვდეს ასობგერის ურთიერთობას. ამ ეტაპზე შეუძლებელია ბავშვებთან წიგნით მუშაობა. ბავშვს არ ესმის წიგნის რაობა, მას არ ესმის, რომ იქიდან რაიმეს ამოკითხვაა შესაძლებელი. ამიტომ პირველი ათი გაკვეთილის მანძილზე სწორედ დაფაზე მუშაობა აღმოჩნდა უფრო ეფექტური, დაფაზე ბავშვი თვითონ ხედავს ასოებიდან სიტყვადქმნის პროცესს, ხოლო შემდეგ ხედავს იმათი ამოკითხვის შესაძლებლობასაც. სწორედ ასეთი დინამიური პროცესის დაკვირვებისას იგი უფრო სწრაფად და უკეთ სწვდება ასოების მიმართებას ბგერებთან. სულ რაღაც ათი გაკვეთილის შემდეგ დგება მომენტი, როდესაც მასწავლებლისათვის ახალი ასოს შემოტანა სიძნელე აღარ არის, კლასის მიმღებლობის უნარი ასოების მიმართ თითქოს უცებ გაიხსნა.

ამიეროდან უკვე შესაძლებელია ბავშვის გადაყვანა წიგნი-

დან კითხვაზე. ასლა მას ესმის ამოკითხვის შესაძლებლობა, ზეპირად კი არ წამოისერის, არამედ მართლაც ამოკითხავს მას; ესაა კითხვის ფაქტის წვდომის ახალი მომენტი. ამ მომენტის დადგომიდან იწყება ფაქტიურად ინტენსიური შესწავლა ასოებისა და სიტყვებისა და წინადადებების ამოკითხვისა. ვარჯიშდება ბავშვის კითხვის ტექნიკა. მაგრამ როდესაც ბავშვს დაეაყენებთ მოთხოვნის წინაშე, რომ გაიგოს კითხვის მეშვეობით რაღაც ახალი, მაშინ ისიც უნდა ვიცოდეთ, რომ ჩვენ მოვთხოვეთ ბავშვს კითხვის ფაქტის წვდომის ახალი, უფრო მაღალი საფეხური. ბავშვმა უნდა გაიგოს კითხვა, როგორც საშუალება და არა როგორც საბოლოო მიზანი (როგორადაც იყენებდა აქამდე იგი კითხვას). ამ დონისათვის, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მოსამზადებელი კლასის ბოლოს მას ჯერ არ მიუღწევია. ეს ამოცანა, ალბათ, პირველი კლასის უპირველესი ამოცანა უნდა იყოს.

დასკვნით სახით აღვნიშნავთ, რომ კითხვისა და წერის ცალ-ცალკე სწავლების ექსპერიმენტმა, რომელიც სამი სასწავლო წლის მანძილზე მიმდინარეობდა, დადებითი შედეგები მოგვითანა: ბავშვები უკეთ დაეუფლნენ კითხვას და გაცილებით გაუადვილდათ წერის შესწავლა, ვიდრე მოსამზადებელი კლასების იმ მოწაფეებს, რომლებიც მოქმედი პროგრამით სწავლობენ.

#### IV თაზი

### ტექსტის გაგების ფსიქოლოგიური საკითხები მოსამზადებელ და პირველ კლასში

სკოლაში, განსაკუთრებით დაწყებით კლასებში, დგას ტექსტის გაგების პრობლემა. როგორც აღმოჩნდა, სასწავლო პროგრამებში შესული ტექსტები მოსწავლეებს ძნელად ესმით. ეს არ ეხება მხოლოდ ქართულ ენას. ასეთივე მდგომარეობაა სხვა საგნების სწავლებისას. მაგალითად, დაწყებით კლასებში უკირთ არითმეტიკული ამოცანის პირობის გაგება.

ვერბალური ტექსტის გაგება ფსიქოლოგიური პრობლემაა. მდგომარეობა ამ საკითხის შესახებ საბჭოთა ფსიქოლოგიაში აღწერილი აქვს ლ. დობლაევის<sup>1</sup>.

გაგება რომ აზროვნების ელემენტია, ამაზე არაფერ არ დავობს, მაგრამ ასეთი ზოგადი განსაზღვრება არ კმარა თუ არ გამოყოფთ მის სფეროფიკურ ელემენტებს. ამ საკითხის შესახებ კი არსებობს აზრთა სხვადასხვაობა.

ნაწილი ფსიქოლოგებისა გაგებას თვლის აზროვნების პროცესად. „გაგება“, როგორც პროცესი, ეს არის აზროვნების პროცესი, რომელიც მიმართულია პრობლემის გადაწყვეტაზე, არა გვაქვს საფუძველი განვიხილოთ იგი როგორც განსაკუთრებული პროცესი, გამოყოფილი აზროვნებისაგან“. ამ თვალსაზრისზე დგანან ა. ა. სმირნოვი და ვ. ა. არტემოვი.

განსხვავებული აზრი აქვს ნ. დ. ლევიტოვს, რომელიც აზროვნებასა და გაგებას შორის განსხვავებას შემდეგში ხედავს: „გაგება, ეს არის აზროვნების შედეგი, უკვე დაგროვებული აზრების და ცნებების გამოყენების პროცესი“. დაახლოებით იგივე აზრი აქვს ა. ი. ივანოვსაც, რომელიც თვლის, რომ გაგება არის მზა ცოდნისა და უნარების ათვისება.

ზოგი ავტორი ფაგებას სხვა ფსიქიკურ პროცესებად მიაწერს,

<sup>1</sup>Доблаев Л. П., Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания, «Педагогика», 1982.

მაგ., ნ. ა. შენჩინსკაია: „გაგება ხანდახან იგივეა რაც ცნობა, ჟმარტივეს ღონეზე ეს არის საგნის აღნიშვნა მისი ძირითადი ნიშნების მიუთითებლად“.

ამ მოსაზრებას ყავს მოწინააღმდეგეებიც. რომელნიც უარყოფენ ასეთ დაყოფას. ისინი თვლიან, რომ ნებისმიერი გაგება გაშუალებული პროცესია და რასაც გულისხმობენ „მარტივ“ გაგებაში, მხოლოდ შექვეცილი, შემოკლებული გაგებაა (გ. ს. კოსტიუკოვი, ა. ნ. სოკოლოვი, ი. ვ. კარპოვი, ბ. ვ. ბელიაევი):

ლ. პ. დობლაევი თვლის, რომ პირველ რიგში უნდა გამოიყოს გაგება ფართო და ვიწრო მნიშვნელობით.

ფართო მნიშვნელობით გაგება ეს არის საგნებსა და მოვლენებს შორის ძირითადი კავშირების დადგენა ცოდნის გამოყენებით. გაგება ფართო მნიშვნელობით შედის სხვადასხვა შემეცნებით პროცესებში, მესსიერებაში, ცნებაში, აღქმაში.

გაგება ვიწრო მნიშვნელობით კი არის მხოლოდ აზროვნების კომპონენტი. შემდეგ ლ. პ. დობლაევი გაგებას ვიწრო მნიშვნელობით ახსაათებს სასწავლო ტექსტების საფუძველზე (მისი წიგნი ეხება სასწავლო ტექსტების სტრუქტურას.) და ამბობს, რომ სასწავლო ტექსტები ეს არის არა მარტო დასამახსოვრებელი და სასწავლო მასალა, პირველ რიგში ეს პრობლემების და ამოცანების სიმრავლეა, რომელნიც უნდა გამოვავლინოთ და გადაწყვიტოთ.

რასაკერაეღია, ამოცანის პირობის გაგება და მისი გადაწყვეტა სხვადასხვა პროცესებია, რომელთაც თავისი სპეციფიკა გააჩნიათ. დობლაევი თვლის, რომ დამკვირვებლისათვის მიუწვდომელია ცალკე გამოიყოს გაგება და გადაწყვეტა. მისთვის ყოველთვის მოცემული იქნება ერთი პროცესი, გადაწყვეტა, რომელშიც უნდა იგულისხმოს გაგებაც. დობლაევი ვთავაზობს ასეთ განსაზღვრებას: გაგება ვიწრო მნიშვნელობით, ეს აზროვნების კომპონენტია, რომელიც შეიცავს, არსებული ცოდნის საფუძველზე და შესაბამისი სპეციალური ზერხების გამოყენებით, პრობლემური სიტუაციიდან შეფარული კითხვების გამოვლენასა და გადაწყვეტას.

ტექსტის გაგების ფენომენის გასარკვევად პირველი ნაბიჯია თავად ტექსტის ფსიქოლოგიური ანალიზი. უნდა გავარკვიოთ მისი სტრუქტურა, დამოკიდებულება ქვემდებარესა და შემასმენელს შორის, რასაკერაეღია ეს ანალიზი გაგების თვალსაზრისით უნდა მოხდეს. ტექსტის გაგების ძირითად ზერხად ავტორი თვლის მკითხველის მიერ ტექსტის სუბიექტის მიმართ შეფარული კითხვის დასმას და მის გადაწყვეტას. ამ ძირითადი ზერხიდან გამომდინარეობს სხვა ზერხებიც:

1. ჰიპოთეზა — შეკითხვის დასმა, პასუხის პოვნა და მისი შემოწმება.
2. დაშვება ან მიხედვრა — მისი შემოწმება.
3. ანტიციპაცია — მისი

შემოწმება. 4. რეციპაცია. ეს არის ის ძირითადი მექანიზმები, რომელთა საშუალებითაც, დობლაევის აზრით, მიიღწევა ტექსტის გაგება.

ამავე საკითხს ეხება გ. დ. ჩისტიაკოვას<sup>2</sup> წერილი „საგნობრივი კოდის ფორმირება, როგორც ტექსტის გაგების საფუძველი“. მასში ავტორი გვიპირდება, რომ აგვისხნის ტექსტის გაგების მექანიზმს და ამბობს, რომ ტექსტს აქვს დენოტატური სტრუქტურა, ე. ი. მასში არსებობს ინფორმაციული სიტყვები, რომელთა საშუალებით აიგება ტექსტის ჩონჩხი. თუ ცდის პირს ესმის ამ ძირითადი სიტყვების მნიშვნელობა, მისთვის გასაგები იქნება მთელი ტექსტიც. ავტორმა დააყენა ცდა, რომლითაც იგი ამოწმებს ამ ჰიპოთეზის სისწორეს. მან ცდის პირებს მისცა ათი სამეცნიერო-პოპულარული ტექსტი და აკვირდებოდა მათი გაგების მექანიზმს. წინასწარ ტექსტები წააკითხეს შესაბამისი დარგის სპეციალისტებს და მათ მიერ გამოყოფილი ტერმინები აღებულია დენოტატების კრიტერიუმებად.

საინტერესოა ე. ბოლს<sup>3</sup> სტატია, რომელშიც იგი მიუთითებს, რომ გაგებისათვის მნიშვნელობა აქვს მთელ რიგ სოციალურ ფაქტორებს, მაგ., მიზანს და მოტივს, რომლითაც ხელმძღვანელობს პირი ეხება. იგი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს გამოცდილებას და ამბობს, რომ სკოლის შემთხვევაში, სასწავლო პროგრამების შედგენის დროს ხშირად არ ითვალისწინებენ მოსწავლეების გამოცდილებას, გონებრივ დონეს. „ხშირად შეიძლება აღმოვაჩინოთ ნაპრალი მოსწავლის გონებრივ შესაძლებლობებსა და ობიექტურ მოთხოვნებს შორის“. ე. ბოლს მიაჩნია, რომ ამ შესაბამისობის დაძლევა შეიძლება სათანადო ინსტრუქციების მეშვეობით. იგი ხაზს უსვამს, რომ ნათქვამისა და ნაწერის გაგებას სხვადასხვა სპეციფიკა აქვს. რაიმეს გასაგებად ენის ატრიბუტები: სიტყვები, სემანტიკური მნიშვნელობა, წერითი სიმბოლოები საჭიროა, მაგრამ არ არის საკმარისი. ენის გამომყენებელი უნდა მიხედეს, იგრძნოს დამონათქვამის სოციალური განწყობა. ეს ადვილდება საუბრის დროს, რადგან შემოდის ისეთი დამხმარე საშუალებები როგორცაა მიმიკა, ჟესტი, ინტონაცია და ა. შ.

როგორც ვხედავთ, გაგება საერთოდ და ვერბალური ტექსტის გაგება კერძოდ, მრავალპლანიანი პრობლემაა. ჩვენ შევეცდებით ჩამოვაყალიბოთ ის ჰიპოთეზები, რომლებითაც ვხელმძღვანელობთ. რასაკვირველია მათ კვლევა და დამტკიცება სჭირდება. მუშაობის

<sup>2</sup> Чистякова Г. Д., Формирование предметного кода, как основа понимания текста, Вопросы психологии, № 4, 1981.

<sup>3</sup> Bol, E., Task structure analysis of informative texts.



დროს ისინი ალბათ შეიცვლება, მაგრამ ახლა მოგახსენებთ იმ ვარაუდებს, რომლებიც ამჟამად გავვაჩინა.

გაგება ალბათ მართლაც აზროვნების ნაწილია, უფრო სწორედ მისი ქვეყნთხელი. თუ არ არის გაგება, მაშინ ვერ იქნება ახლის წვდომა. თუ ვერ დაინახეთ პრობლემა, ლაპარაკიც არ შეიძლება მის გადაწყვეტაზე. ძნელი გასარკვევია, თუ სად თავდება გაგება და სად იწყება აზროვნების სხვა პროცესები, მაგ., ანალიზი ან სინთეზი. გაგება შეიძლება დეარქვით მოვლენის ან ტექსტის, მოცემული მასალის გაშიფვრას, დეკოდირებას, მის გადათარგმნას სხვა ენაზე. და არა პრობლემის გამოყოფას, მითუმეტეს მის გადაწყვეტას, როგორც ამას ლ. პ. დობლაევი გვათავაზობს. ვერ დავეთანხმებით მის მიერ შემოთავაზებულ ე. წ. ზოგადი გაგების განმარტებასაც. იგი ალბათ ცოტა ბუნდოვანია და უფრო მთელს აზროვნებას მიესადაგება, ვიდრე გაგებას. თუ ვილაპარაკებთ ტექსტის გაგებაზე. აქ ჩვენ ვგულისხმობთ, რომ გაიგო ტექსტი ან გამოთქმა, ეს ნიშნავს შეუსატყვისო მას გარკვეული წარმოდგენა. რაც უფრო ადექვატური იქნება ეს შესატყვისობა, მით უფრო სწორი იქნება გაგება.

ძალიან ძნელია იმის დადგენა, გაიგო თუ არა ც. პ.-მა ტექსტი. რით უნდა შევამოწმოთ ეს? მოვაყოლოთ მას? თუ იგი მოყვება, შეიძლება ჩავთვალოთ, რომ მან გაიგო. თუ ც. პ.-ს არა აქვს ფენომენალური მენსიერება, მოზრდილ ტექსტს იგი თავისი სიტყვებით მოყვება, ეს კი გაგების უტყუარა მაჩვენებელია. მაგრამ თუ ვერ მოყვა? ნიშნავს თუ არა ეს ვერ გაგებას? განსაკუთრებით საეჭვოა ეს პირველი კლასის მოსწავლეებთან (7 წლიანებთან), რომლებიც ამჟამად გვანტერფსებს. შეიძლება თუ არა ც. პ.-მა გაიგოს და ვერ მოყვეს? ამისათვის დასადგენია — გულისხმობს თუ არა გაგება გაცნობიერებას.

ამჟამად ჩვენ ვიკვლევთ ამ დიდი საკითხებს პატარა ნაწილს, კერძოდ, ექვსი — შვიდი წლის ბავშვის მიერ ტექსტის გაგების უნარს კონკრეტულ ჰასნავლო სიტუაციაში. ვამოწმებთ — რამდენად შეესაბამება პირველკლასელი ბავშვის შესაძლებლობებს არსებულ სასკოლო პროგრამაში შესული ტექსტები. ამის საჭიროება კი მათემატიკის სწავლებისას გაირკვა. ბავშვებს უპირდათ არითმეტიკული ამოცანის გამოყვანა. ამის მიზეზების გარკვევისას დადგინდა, რომ მთავარი სიძნელე ამოცანის პირობის ტექსტის გაგება იყო, როცა არითმეტიკული ნაწილი შედარებით იოლად კეთდებოდა. დროების შემოწმებისას გაირკვა, რომ დაახლოებით ოცი წუთი სჭირდება პირობის გაგებას, როცა დანარჩენი სამ — ხუთ წუთში სრულდება. ამგვარად გაირკვა, რომ ექვსი — შვიდი წლის მოსწავლისათვის მათემატიკური ამოცანის პირობის ვერბალური ფორმით მიწოდება მიზანშეწონილი არ არის.

ჩვენს წინაშე დადგა ამოცანა: ვიპოვოთ რეალური სიტუაციის აღწერის სხვა ფორმები.

ამ საკითხებს ეხება ე. ვ. ბოდროვასა და ა. დ. მალახოვას წერილები. ე. ვ. ბოდროვას წერილია „სკოლამდელების მიერ ლიტერატურული ტექსტების გაგების ფსიქოლოგიური ასპექტები“<sup>4</sup>. ავტორი უკითხავდა მოთხრობებს საბავშვო ბაღის ბავშვებს და შემდეგ აყოლებდა მათ. მოთხრობები საკმაოდ რთული შინაარსის იყო. აი, მოკლედ ერთ-ერთი მათგანი: პატარა ძმა გააბრაზებს უფროს დას, შემდეგ იგი ფეხს იტყენს, მიუხედავად გაბრაზებისა, და შეიცოდებს ძმას და მიეფერება მას. იგი ატირდება და ბოდის მოიხდის. ავტორი ამტკიცებს, რომ ბავშვებს არა მარტო, სწორედ ესმით შინაარსი, არამედ შეუძლიათ მისი ანალიზიც კი. ეს სრულიად ეწინააღმდეგება ჩვენს შედეგებს, სადაც, როგორც შემდეგ ვნახავთ, სკოლის მოსწავლეებსაც კი არ ესმით გაცილებით უფრო მარტივი ტექსტი. ე. ბოდროვას მოაქვს ამონაწერი ოქმიდან: «Лёшка думает: хотя моя сестричка так обо мне заботится, а я такой плохой. Ему на-верное стало стыдно, и он попросил прощения. Он дразнился и это непослушание довело его до огорчения».

აქ მოხსანხევარი წლის ბავშვი იძლევა მოთხრობის გმირის სულიერი ძვრების ანალიზს. ჩემი აზრით, ეს შეიძლება მხოლოდ გამო-ნაკლისი იყოს და არა კანონზომიერება.

საინტერესოა ა. დ. მალახოვას სტატია „ხატოვანი და ვერბალური კომპონენტების ურთიერთქმედება გაგების პროცესში“<sup>5</sup> ავტორმა ჩაატარა ასეთი ცდა. უცხოური ეურნალიდან „PiF“ მან აიღო ილუსტრირებული მოთხრობა. იგი შემდეგი სახისაა, მოქმედება მოყოლილია სურათებით და ყოველ სურათს ქვეშ აქვს მიწერილი მოქმედ პირებს შორის მიმდინარე დიალოგი. მან გააცალკევა სურათები და დიალოგი და ცალ-ცალკე მიაწოდა ც. პ.-ებს. ცხადია, რომ უმეტესობამ ვერ გაიგო რას ყვებოდნენ მოთხრობაში. ავტორს გამოაქვს დასკვნა, რომ მაქსიმალური ინფორმაციის ადგილები ნახატებში სხვაგან არის, ტექსტში კი სხვაგან. ამას ავტორი ხსნის ხატოვანი და ვერბალური ინფორმაციის თავისებურებით. დასკვნაში ავტორი ამბობს, რომ ინფორმაციის მიწოდების ხატოვანი და ვერბალური საშუალებები კარგად ეხმარებიან ერთმანეთს და ამით შეიძლება გავაუმჯობესოთ გაგება. ჩემი აზრით, ეს ცდა ასეთი დასკვნის საფუძველს ვერ იძლევა. ნახატებით მიწოდებული ინფორმაცია რომ სიტყვიერად აგვეწერა (ან პირიქით) და ისე დაგვემატებინა დიალოგისათვის, შე-

<sup>4</sup> Бодрова Е. В., Некоторые аспекты понимания литературных текстов дошкольниками, №5, 1981.

<sup>5</sup> Малахова А. Д., Взаимодействие образных и вербальных компонентов в процессе понимания, Вопросы психологии, №5, 1981.

დები იგივე იქნებოდა. რა შუაშია აქ ნახატის სპეციფიკა. უბრალოდ ორივე ინფორმაციის წყარო ხარვეზიანა და ავსებენ ერთმანეთს.

დაუბრუნდეთ ჩვენს კერძო საკითხს, ტექსტის გაგებას ექვსი — შვიდი წლის ბავშვის მიერ. ბავშვს აქვს გარკვეული გამოცდილება, რომლის ფარგლებს გარეთ გასვლა არ შეიძლება. ეს პიაჟეს აზრით, ბავშვისათვის რაიმეს სწავლება შეუძლებელია თუ ის ამისათვის მზად არ არის. ჭერ უნდა დაგროვდეს სათანადო გამოცდილება და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება მიეცეთ შესაბამისი მასალა.

ხუთი — შვიდი წლის ბავშვის გამოცდილების სახლვარსა და მის შესაძლებლობებს კარგად აჩვენებს ფრანგი მკვლევარების ბრამო დე ბუშერონისა და კრისტინ პერეზის ცდა<sup>6</sup>. მათ სურდათ გამოერკვიათ ანსხვავებენ თუ არა ბავშვები ერთმანეთისაგან ცნების რეალური, უცნაური და შეუძლებელი. ამისათვის ასეთი ზერხი გამოიყენეს. შეადგინეს ოცდაათხი წინადადება. აქედან რვა იყო „ქეშმარიტი“ — ე. ი. ისინი გამოხატავდნენ რეალურ, ჩვეულებრივ ამბებს, რომელთაც ბავშვი ყოველდღიურ ცხოვრებაში ხშირად ხვდება. რვა იყო „მცდარი“, რისი შესრულებაც ფიზიკურად შეუძლებელია. და, ბოლოს რვა „უცნაური“ — ე. ი. ისეთი წინადადებები, რომელნიც აღწერენ ფიზიკურად შესრულებად, მაგრამ უცნაურ ამბებს, რისი შესრულებაც მარტივია და ჩვენს შესაძლებლობებშია, მაგრამ რაც თითქმის არასოდეს არ ხდება. მაგ., „კალპისტარი წყალში მოვხარ-შე“. ავტორმა აიღო სამი მხოლოდ ფერით განსხვავებული თოჯინა და ასეთი ინსტრუქცია მისცა ბავშვებს: „ერთი ამბობს მხოლოდ მართალს, მეორე ტყუის, ხოლო მესამე მხოლოდ უცნაურ წინადადებებს ამბობს“. შემდეგ უკითხავდა სათითაოდ წინადადებებს და სთხოვდა, მიეკუთვნებინათ ისინი თოჯინებისათვის. ჩვენ შევიტანეთ გარკვეული ცვლილებები ამ ცდაში და გავიმეორეთ იგი. ამის შესახებ ქვემოთ მოგახსენებთ.

საინტერესოა ეს პიაჟესა და ჭერომ ბრუნერის აზრი ამ პრობლემის შესახებ. როგორც ზემოთ მოგახსენეთ, ეს პიაჟე თვლის, რომ ბავშვს შეუძლებელია ასწავლო რაიმე თუ მას არა აქვს სათანადო გამოცდილება და ჰყოფს მის განვითარებას ეტაპებად. აზროვნების განვითარებაში ეს პიაჟე დიდ როლს ანიჭებს მოქმედებას<sup>7</sup>. იგი ამბობს, რომ რეალურ სამყაროს აქვს ორგვარი მდგომარეობა, ეს არის სტატიკური მდგომარეობა და ცვლილებები. შეუძლებელია არსებობდეს სტატიკური მდგომარეობა ცვლილებების გარეშე, და პირიქით.

<sup>6</sup> Peres, C., Les enfant comment — ils des phkases decrivantes des erene-ment inconue, Bulletin de Psychologie, 1979.

<sup>7</sup> Piaget, G.. Le langage est la penseechez l' enfant, 1923.

ცვლილება გამომდინარეობს სტატიკური მდგომარეობიდან, ხოლო ეს უკანასკნელი, ყოველთვის რაღაც ცვლილების შედეგია. ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით უ. პიაჟე უპირატესობას ცვლილებებს ანიჭებს, მოქმედებას, რადგან ის უკეთესი აღსაქმელია. რაიმე მდგომარეობის გაგება ადამიანს მხოლოდ ცვლილებების გათვალისწინებით შეუძლია. უ. პიაჟემ ჩამოაყალიბა შემდეგი დებულებები:

1. მხოლოდ ხატი, ისევე როგორც აღქმა, არ არის საკმარისი აზროვნების ელემენტებას ან იმ ცნებების ფორმირებისათვის, რომელიც შეესაბამება ოპერატორულ აქტივობას.

2. მხოლოდ ხატი, ისევე როგორც აღქმა, არ არის საკმარისი ოპერაციის წარმოშობისათვის, იმის და მიუხედავად გვაძლევს თუ არა ის საშუალებას ეწინასწარმეტყველოთ ზოგიერთი გარდაქმნების შედეგები. ხატოვანება არ ჰყოფნის თავად ცვლილების გაგებას, რომელიც არას მდგომარეობის შეცვლა და არა კონფიგურაცია.

3. ხატი, როგორც აღქმა, არ ვითარდება დამოუკიდებლად, მისი ევოლუცია განპირობებულია ოპერაციის აუცილებელი ჩარევით.

ამ დებულებებიდან ჩანს თუ რა დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს უ. პიაჟე მოქმედებას, ოპერაციას. ეს ალბათ უფრო უტრირებულია პატარა ბავშვებთან, გავიხსენოთ მისივე ნათქვამი, რომ პატარებთან არ არსებობს აზროვნების ლოგიკა, მაგრამ არსებობს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, მოქმედების ლოგიკა.

ბავშვის გამოცდილებისა და მისი სწავლების შესაძლებლობებზე უ. პიაჟეს აზრს არ ეთანხმება ჯერომ ბრუნერი<sup>8</sup>. იგი თვლის, რომ გამოცდილება არსებობს, აქვს გარკვეული მნიშვნელობა, მაგრამ მისი უქონლობა არ არის გადაუღალახავი სიძნელე. საჭიროა ეიპოვოთ მასალის მიწოდების ფორმა, რომელიც შეესაბამება ბავშვის გამოცდილებას და მაშინ შეიძლება ყველაფერი ვასწავლოთ მას. ჯ. ბრუნერი მიიჩნევს, რომ მთავარი პრობლემა ეს არის სათანადო ფორმების მოძებნა. როგორც უ. პიაჟე, ისიც ხაზს უსვამს პატარა ბავშვისათვის გამოქმედების, მოძრაობის დიდ მნიშვნელობას და გამოჰყოფს ბავშვის განვითარების შემდეგ საფეხურებს: აზროვნების პირველი ეტაპი ეს არის მოქმედებითი, ე. ი. როდესაც ბავშვი კარგად აღიქვამს და ესმის მხოლოდ მოძრაობა, მოქმედება. შემდეგი ეტაპი ეს არის ხატოვანი და ბოლო — სიმბოლური. ჯ. ბრუნერისათვის პირველი ორი საფეხური აუცილებელია სიმბოლური ეტაპის მისაღწევად. ამ ევოლუციის დროს იხვეწება ბავშვის გონება და ჩემი აზრით, იგი სწავლობს ჯერ ხატებში და შემდეგ რთულ სიმბოლოებში მოძრაობისა და მოქმედებას დანახვას.

შედეგადოთ ეს თვალსაზრისი მიუყუენოთ კონკრეტულად ჩვენს

<sup>8</sup> Брунер Дж. С. Психология познания. Москва, 1977.

ამოცანას. ბავშვს აქვს გარკვეული გამოცდილება იმ მოქმედებებისა-  
გან, რომელნიც მას ოდესღაც ჩაუტარებია. როდესაც მას ესმის ვერ-  
ბალური ტექსტი, იგი „იხსენებს“ და უკავშირებენ მას თავის გამოც-  
დილებას. უხეშად რომ ვთქვათ, გაგება, პატარა ბავშვისათვის, ეს გახ-  
სენებაა, ხოლო რაიმე ახლის გაგება აზროვნების რთული ოპერაციე-  
ბის მეშვეობით მათთვის მიუწვდომელია. აქ არის ასეთი სიძნელეც.  
„გაგება-გახსენების“ დროს ვერბალური ტექსტი ბავშვმა უნდა შეუ-  
საბამოს მოქმედებებს და ხატებს. ეს თავისთავად რთულ პროცე-  
სიაა. მაშ, ხომ არ შეიძლება ტექსტის გადაცემის სხვა, უფრო მარტივი  
ფორმით გაუადვილოთ ბავშვს საქმე და ამით მივალწიოთ უკეთეს  
გაგებას? კიდევ ვიმეორებ, ჩვენ არ ვაპირებთ ამ საშუალებით გავც-  
დეთ მისი გამოცდილებას ფარგლებს, არამედ სრულიად გამოციყე-  
ნოთ იგი და ავამუშაოთ ის რეზერვები, რომელიც ვერ გამოაყენა  
ვერბალურმა ტექსტმა. თუ ეს მოხერხდა, ცხადია, რომ დაჩქარდება  
ბავშვის განვითარება და გაიზრდება მისი გამოცდილებაც. ახლის  
გაგება ბავშვისათვის არას გამოცდილების შექმნა, ე. ი., რაიმე რომ  
გაიგოს ბავშვმა, უნდა იმოქმედოს ან თვალნათლივ დაინახოს ეს მო-  
ქმედება. კარგი იქნება ამასთან ერთად თუ იგივეს მივაწოდებთ სიტ-  
ყვიერად, რათა ერთდროულად მოხდეს მოქმედებისა და მისი შესაბა-  
მისი სიმბოლოების აღქმა, ტექსტის გაშიფვრა.

ამ მოსაზრებებს შესაბამისებლად ჩავატარეთ რამდენიმე ექს-  
პერიმენტი. პირველად მოგახსენებთ ცდას შეასხებ, რომელიც გავი-  
მეორეთ კ. პერუზისა და ბ. ბუშერონის მიხედვით. ეს ცდა კარგად  
აჩვენებს ექვსი — შვიდი წლის ბავშვის გამოცდილების საზღვარსა და  
შესაძლებლობებს. პერუზისეული ვარიანტი უკვე აღწერეთ, ამიტომ  
აქ იმ ცვლილებებით დავიწყებ, რომელნიც ჩვენ შევიტანეთ.

1. ოცდაოთხი წინადადების ნაცვლად შევადგინეთ მხოლოდ თორ-  
მეტი, რადგან აღმოჩნდა, რომ ბავშვები იღლებოდნენ და ეს შეიძ-  
ლება გამხდარიყო შეცდომის მიზეზი. ჩვენ დავგერჩა ოთხი „მართა-  
ლი“, ოთხი „უცნაური“ და ოთხი „ტყუილი“ წინადადება, სულ თორ-  
მეტი. აი ეს წინადადებები: პირველი ჯგუფი, „მართალი“:

პური დავკერი დანით.

სპილომ ხორთუმით წყალი დალია.

სკოლაში მივედი მანქანით.

ბურთს ფეხი დავარტყი.

მეორე ჯგუფი, „უცნაური“:

პური დავკერი ხერხით.

სპილომ ხორთუმით ღვინო დალია.

სკოლაში მივედი ეტლით.

ბურთს კოვზი დავარტყი.

მესამე ჯგუფი, „ტყუილი“:

პური დავეჭერი ჩაქუჩით.  
წყალმა სპილო ჩაყლაპა.  
სახლი მოვიდა ავტობუსით.  
ბურთმა ფეხი დამარტყა.

2. თოჯინების მხოლოდ ფერით განსხვავება არასაკმარისი გვეჩვენა და ავიღეთ სამი სხვადასხვა თოჯინა: სპილო (საკმაოდ სულელური გამომეტყველებით), მას მივაწერეთ „ტყუილები“. თავი, ორფეხა და კოსტიუმში გამოწყობილი (სოლიდური შეხედულებისა) იგი რასაკვირველია, მართალს ამბობდა, და გარეგნობითაც საკმაოდ უცნაური პინგვინი, რომელიც „უცნაური“ წინადადებების ავტორად გავხადეთ.

სულ ორმოცდაათი ე. პ. გვყავდა. პროცედურა იგივე იყო რაც პერეზის ცდაში. ვუკითხავდით წინადადებებს და წინასწარი შეთანხმების თანახმად მოსწავლეებს უნდა მიეთითებინათ მათი ავტორი. თავიდან, ბავშვის სიტუაციაში გასაჩვენებლად, ვეკითხებოდით, რომელი თოჯინა რომელი ცხოველი იყო. სპილო ყულამ იცნო, ზოლო პინგვინსა და თავზე იყო განსხვავებული აზრებიც (პინგვინი — მერცხალი, ჩიტი, წიწილა, ფრინველი. თავი — კაცი, მაიმუნი, დათვი მელა, მაგრამ, როგორც შემდეგ გაირკვა, ამას ცდისთვის ხელი არ შეუშლია.

შედეგი ასეთია: „მართალი წინადადების მიკუთვნებაში (ისინი გავაერთიანეთ პირველ ჯგუფში) ორასი პასუხიდან მხოლოდ ოცდათექვსმეტი შეცდომა იყო. ასევე დადებითი შედეგი მივიღეთ „ტყუილის“ მიკუთვნებაში (მესამე ჯგუფი), ორასი პასუხიდან ოცდათორმეტი შეცდომა. „უცნაურის“ (მეორე ჯგუფი) ავტორის მოძებნისას კი პასუხების ნახევარი მცდარი იყო, ორასი პასუხიდან ორმოცდათორმეტი შეცდომა.

სურათი უკვე გამოიხატა, პირველი („მართალი“) და მესამე („ტყუილი“) ჯგუფის წინადადებების ავტორების ამოცნობა შეიძლება ჩავთვალოთ დადებითად. ე. ი. ჩვეულებრივისა და შეუძლებლის გამორჩევა მოსწავლეებს კარგად შეუძლიათ. გაცილებით უარესად არჩევს უცნაურს, მაგრამ შესაძლებელს.

ეს შედეგი ნათელი გახდება თუ გავითვალისწინებთ ბავშვის გამოცდილებას. პირველი („მართალი“) ჯგუფის წინადადებები ბავშვებს ხშირად გაუგიათ, უნახავთ მათში ასახული მოქმედება, ისინი მათთვის ნაცნობი და ჩვეულებრივია. მესამე („ტყუილი“) კი მართლის საწინააღმდეგოა, მისი შებრუნებაა, ისევე გამოცდილებით იციან ბავშვებმა მათი უსაფუძვლობა. ბავშვისათვის მართალი მხოლოდ ის არის, რაც მას უნახავს, რაც მის გამოცდილებაში არსებობს. დანარ-

ჩენი მისთვის არ არის მართალი, ტყუილია. ამიტომ მათთვის მესამე („უცნაური“) ჯგუფის წინადადებები რთულია. ასეთი რამ მათ არც უნახავთ, არც გაუგიათ, ე. ი. შეხსიერება ვერ უშველით. ამიტომ მოსალოდნელი იყო, რომ „უცნაურ“ წინადადებებს „ტყუილად“ ჩათვლიდნენ. ასეც მოხდა, ოთხმოცდაათოთხმეტი შეცდომიდან ოთხმოცდაერთი მიაკუთვნეს მესამე („ტყუილ“) ჯგუფს. ამ წინადადებების სწორად მისაკუთვნებლად ბავშვებს უნდა ჰქონდეთ ანალიზის უნარი, უნდა შეეძლოთ კონტექსტიდან ამოგლიჯონ ცალკეული საგნები: ხერხი, კოვზი და ა. შ. და გაიაზრონ მათი ფიზიკური შესაძლებლობები. ამის უნარი ექვსი — შვიდი წლის ბავშვს, როგორც ჩანს, არა აქვს. წინა ორ ჯგუფში კი უამისოდ, საკუთარი გამოცდილებით იოლად გავიდნენ ფონს.

ცდის სისუფთავეზე მეტყველებს ის ფაქტი, რომ შეცდომები წინადადებებსა და ბავშვებზე თანაბრად განაწილდა, არ აღმოჩნდა გამოკვეთილად „ცუდი“ წინადადება ან ცდის პირი.

როგორც აღრე ვთქვით, ტექსტის ვერბალური ფორმა არ არის კარგად გასაგები ექვსი — შვიდი წლის ბავშვისათვის. შეიძლება მოიძებნოს ამბის გადაცდმის სხვა ფორმა, რომლითაც გავაუმჯობესებთ გაგებას (გამოცდილების ფარგლებში). ამის დასადასტურებლად ჩავატარეთ რამდენიმე ცდა.

პირველმა ცდამ<sup>1</sup>, რომელიც ჩვენ ჩავატარეთ, მთელ რიგ საკითხებში გაგვარკვია. ტექსტის მიწოდების ვერბალურა ფორმა ექვსი — შვიდი წლის ბავშვს ცუდად ესმის. ტექსტის წაკითხვა მათ ძალიან უჭირთ. ამაზე იმდენი ენერგია ეხარჯებათ, რომ გაგებაზე ლაპარაკიც ზედმეტია. ამიტომ ტექსტს ჩვენ ვუჭიკნავდით. ორმოცი ც. პ.-დან მხოლოდ თორმეტმა ზუსტად აღადგინა ტექსტი. იგივე მოსწავლეებთან მივადწიეთ ასპროცენტთან შედევს, როცა ხელმეორედ მოვუყვებით ტექსტს და თან ვუჩვენებდით ნახატ ილუსტრაციებს. ამ ცდიდან არ ჩანდა, თუ რა შეუძლია სურათებს დამოუკიდებლად ტექსტისგან (თანაც ნახატებს ვაძლევდით იგივე ბავშვებს, რომელთაც ერთხელ უკვე მოსმენილი ჰქონდათ ტექსტი). ამის გასარკვევად გავიმეორეთ ს. კუინის ცდები, რომლებმაც აჩვენეს, რომ ნახატების ენა გაცილებით უფრო ახლობელი და ნაცნობია ამ ასაკის ბავშვებისათვის, ვიდრე ვერბალური.

ცდის პირის გაგების უნარს ჩვენ ვამოწმებდით იმით, რომ ვაცოლებდით მას, თუ რა გაიგო. მაგრამ, რადგან ვერბალური ენა ჯერ კიდევ რთულია ბავშვისათვის და ხატოვანი კა უფრო ახლობელია, ხომ არ არსებობს გაგების დონე როდესაც ბავშვი ვერ მოახდენს

<sup>1</sup> ბერი იშვილი თ., ტექსტის გაგება დაწყებით კლასებში, დაწყებითი სწავლების ფსიქოლოგია, „მეცნიერება“, 1981.

რებროდუქციას, მაგრამ, სურათების მეშვეობით, სწორად მოგვიყვება ამ ამბავს? ე. ი. დაწყობს ილუსტრაციების სერიას ამბის მიმდინარეობის ლოგიკის მიხედვით, თანმიმდევრობით?

ეს მოსაზრება ჩვენ არასწორი გვეჩვენება. სულ სხვაა, როდესაც მოყოლოც დროს ჩვენ ვაწვდით ბავშვს ილუსტრაციებს მოთხრობის სათანადო აღვილას და სათანადო მიმდევრობით. აქ ჩვენ, ფაქტურად ვებმარებით მას აღეძრას ის წარმოდგენები, რომლებიც საჭიროა ამბის გასაგებად, ვუთარგმნით ამბავს ხატების ენაზე, ამ შემთხვევაში ბავშვი შედარებით პასიურია. ჩვენ მას მივმართავთ და იგი მხოლოდ უნდა გამოგვეყვას. ხოლო, როცა ჩვენ ვთხოვთ მომენილი ამბის მიხედვით მან თავად დააღაგოს ილუსტრაციები, ეს მოითხოვს მისგან გაცილებით რთულ აქტივობას. მან თვითონ უნდა შეუსაბამოს მოთხრობას ილუსტრაციები და დააწყოს იგი გარკვეული რიგის მიხედვით. როგორც წესი, ილუსტრაციები ხარვეზიანია. ისინი ასახავენ ამბის რაღაც მომენტებს და არა მთელ მოქმედებას. ხომ არ შეიძლება ზედიზედ დახატული იყოს ყველა მოძრაობა, მაშინ ეს მულტფილმი იქნება (რეალობა და არა ილუსტრაცია). გარდა ამისა აღმოჩნდა, რომ სურათების დაწყობის რიგი და ამბის მიმდინარეობა ექვსი — შვიდი წლის ბავშვებისათვის არ არის ერთი და იგივე. ეს ჩვენ, მოზრდილებს, გვაქვს ვაფიქსირებელი, რომ სურათები უნდა დაწყდეს მარცხნიდან მარჯვნივ თანმიმდევრობით. ეს წერაკობის ცოდნისა და ტრადიციის შედეგია. არაბი ილუსტრაციებს მარჯვნიდან მარცხნივ დააწყობს. ე. ი. მან ვერ გაიგო? და კიდევ, აღმოჩნდა, რომ ბავშვისათვის იმავე კი პატარა მნიშვნელობა აქვს, რომელი სურათი რომლის მერე დეცა. მან შეიძლება ასე დააწყოს: 1—3—2—4 და სწორად მოყვეს.

ეს კარგად ჩანს მ. მელიქიშვილის ექსპერიმენტში. ცდის მასალად მან გამოიყენა ვექსლერის აზროვნების ტესტიდან სურათების სერია სახელწოდებით „ქურდობა“. იგი შედგება ოთხი სურათისაგან: 1. ქურდი მსწევს ფანჯარას, 2. იგი მიძვრება ფანჯარაში, 3. დგას ოთახში და ხელში უჭირავს ნაქურდული ფული და 4. იგი უკან მოძვრება და ქვევით მას ხედება პოლიციელი.

თავად ვექსლერი მიიჩნევს, რომ თუ ცდის პირი დააწყობს სურათებს სწორი (მისთვის) თანმიმდევრობით, ეს გარკვეული მიღწევაა და თუ დააწყობს სხვანაირად, მას არ შეუძლია კავშირების დანახვა ამ სურათებს შორის და მათი აწყობა ამბად. იგი გონებრივი განვითარების უფრო დაბალ დონეზე, დგას, ვიდრე პირველი.

მ. მელიქიშვილი ცდას ატარებდა შემდეგი ცვლილებით: გარდა ამისა, რომ ალაგებინებდა სურათებს, იგი სთხოვდა ცდის პირებს —



მოწყობათ კიდევ მათ მიერ შედგენილი ამბავი. ცდა ჩატარდა პირველკლასელების ორმოცდაათეცნიან ჭგუფზე.

შედგები შემდეგი აღმოჩნდა: თერთმეტმა ბავშვმა სწორად და თანმიმდევრობით (1, 2, 3, 4) დაალაგა სურათების სერია, მაგრამ აქედან მხოლოდ ექვსი მოყვა ლოგიკურად გამართულ ამბავს. ხუთმა ამბავი ვერ შეადგინა, სურათები ვერ დაუკავშირა ერთმანეთს. მათ ცალ-ცალკე სურათები აღწერეს. ე. ი. მათი დალაგება შემთხვევითი იყო.

თოთხმეტი მოსწავლიდან, რომლებმაც სურათების სხვა მიმდევრობა მოგვცეს, (შეიღმა დაალაგა: 1, 2, 4, 3, ხოლო შეიღმა: 2, 1, 3, 4) რვამ მოახერხა გამართული ლოგიკური ამბის შედგენა. თანაც, თურმე, ეს სურათების სერია ჩამდენიმე ლოგიკური ამბის შედგენის შესაძლებლობას იძლევა. მაგ., ერთ-ერთმა ცდის პირმა სურათები დაალაგა შემდეგი მიმდევრობით: 1, 2, 4, 3. ე. ი. ქურდი სწევს ფანჯარას. მიტვრება სახლში, მიძვრება, დაქვევით დგას პოლიციელი. ქურდი ოთახში დგას და ფული უჭირავს. ვიქსლერის მიხედვით მიმდევრობა უაზროა, მაგრამ ცდის პირი ასეთ ამბავს ადგენს: „ქურდი ერთ სახლთან მივიდა და უნდა ფულის მოპარვა, მერე ფანჯარა გააღო და შეძრომა დაიწყო, მერე შილიცა მოვიდა და რა იგინდა? ქურდმა მაინც რაღაც მოატყუა, შილიცა წავიდა, შევიდა სახლში, სეიფი გააღო და ფულები მოიპარა!“ სართლიად გამართული და ლოგიკური მოთხრობაა. სურათების სერია ვარიაციის საშუალებას იძლევა. თუ ჩვენ არ მოვაცოლებთ, არ ავახსნევენთ ცდის პირს მისი მოქმედება, სურათების რიგმა შეიძლება შეცდომაში შეგვიყვანოს.

ჭერჭერობით არა ჩანს კრიტიკიუმი, რომელიც გაგებას გამოაჩენდა მოყოლის, ვერბალური რეპროდუქციის ცარეშე. ესეც რომ იყოს, ჩვენს კონკრეტულ სიტუაციაში და სკოლის პირობებისათვის აქტუალურია გაგების ის დონე, როდესაც ცდის პირი ახერხებუ მოსმენილი ან წაკითხული მასალის რეპროდუქციას.

დავუბრუნდეთ ჩვენს კონკრეტულ ამოცანას, ამბის გადაცემის სხვადასხვა ფორმების ძიებას. ჭერჭერობით გვაქვს 1. ვერბალური და 2. ხატოვანი. ჩვენ შევეცადეთ მოგვენახა მესამე ფორმაც.

ჯ. ბრუნერისა და ე. პიაჯეს მიხედვით ხატებზე უფრო ნაცნობი ბავშვისათვის მოძრაობის, მოქმედების ცნაა. მართლაც, ნებისმიერ მოთხრობაში მთავარი იქ მომხდარი მოქმედებაა. რაც არ უნდა კარგი იყოს ნახატი ბავშვისათვის, ძნელია მასში მოქმედების დანახვა. თუ ჩვენ მოვახერხებთ ამბის გადაცემას დინამური ფორმით, მოქმედებით, მასში მიიღწევა გაგების უფრო მაღალი დონე. ჩვენი მიზანი იყო, რო-

<sup>10</sup> ბერისვილი, თ. თვალსაჩინოება და ტექსტის გაგება, აწყდებით სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა, „მეცნიერება“, 1981, № 3.

გორმე გამოგვეცალკეებინა მოქმედება, ამბის მიმდინარეობა, წამოგვეწია იგი წინა პლანზე და გვენახა — რას მოგვეცემდა ეს ამბის გაგების თვალსაზრისით. ამისათვის ჩავატარეთ ცდა<sup>10</sup>. შევადგინეთ მარტივი მოთხრობა: „ერთხელ მამაცი მონადირე და მისი ერთგული ძაღლი სანადიროდ წავიდნენ. ისინი დაბურულ, უღრან ტყეში მიდიოდნენ. უცებ დიდი დათვი დაინახეს. დათვამაც დაინახა ისინი და ღრიალით წამოვიდა მათკენ. მონადირემ ესროლა თოფი, მაგრამ ააცდინა. ამ დროს ერთგული ძაღლი ეცა დათვს. მონადირემ მოაწრო თოფის მეორედ დატენვა, ესროლა და მოკლა დათვი“.

გაუგებარი ამ მოთხრობაში თითქოს არაფერი უნდა ყოფილიყო. ჩვენ შევეუდარეთ ერთმანეთს გაგების დონე ტექსტის სამნაირი მიწოდების შემდეგ. 1. სიტყვიერად, 2. „ილუსტრაციებით“. 3. „დინამიკურად“.

ტექსტის სიტყვიერად მიწოდება. ცდის პირებად გვეყავდა მოსამზადებელი კლასის ოცდაათი მოსწავლე. ცდას ვატარებდით ინდივიდუალურად. ვაძლევდით ასეთ ინსტრუქციას: „მე წაგიკითხავ პატარა მოთხრობას, ყურადღებით მომისმინე, შეეცადე ყველაფერი გაიგო და მერე მომიყვე“. შემდეგ მოსწავლეს ვუკითხავდით ტექსტს ნელა და გარკვევით. წაკითხულის შემდეგ ვთხოვდით მოეყოლა. მონაყოლს სიტყვასიტყვით ვიწერდით.

ტექსტის მიწოდება ილუსტრაციების საშუალებით. იგივე მოთხრობა დაეყავით სურათებად და დავამზადეთ ილუსტრაციები. „ერთხელ მამაცი მონადირე და მისი ერთგული ძაღლი სანადიროდ წავიდნენ“. ისინი დაბურულ, უღრან ტყეში მიდიოდნენ“. ეს ორი წინადადება გამოვსახეთ ასეთი ნახატი: მონადირე თოფით ხელში მიაბიჯებს დიდ ხეებს შორის, მას გვერდით ძაღლი მიყვება. „უცებ დიდი დათვი დაინახეს. დათვამაც დაინახა ისინი და ღრიალით წამოვიდა მათკენ“. ნახატი: მონადირესა და ძაღლისაკენ მიემართება უკანა თათებზე ატოტებული, პირდაღებული დათვი. „მონადირემ ესროლა თოფი, მაგრამ ააცდინა“. ნახატი: მონადირეს თოფი აქვს მომარჯვებული და ისვრის. „ამ დროს ერთგული ძაღლი ეცა დათვს“. ნახატი: ძაღლი მივარდნილა დათვთან და უყუფს. „მონადირემ მოაწრო თოფის მეორედ დატენვა, ესროლა და მოკლა დათვი“. ნახატი: დათვი ძირს გდია, გამარჯვებული მონადირე და ძაღლი თავზე ადგანან მას.

მოსწავლეს ერთიმეორის მიყოლებით ვაჩვენებდით სურათებს, რომელთაც შესაბამისი ტექსტი მიჰყვებოდა (თან ჩვენ ვყვებოდით). ბოლოს ვთხოვდით მოეთხროთ შინაარსი.

ტექსტის „დინამიკურად“ მიწოდება. აქ ჩვენ გამოვიყენეთ სამი სრულიად ნეიტრალური ნივთი, რომელთაც უნდა გამოეხატათ

მოქმედი პირები: კორპის საცობი — დათვი, ლურჯი მართკუთხედი — მონადირე, და ასეთივე პატარა მართკუთხედი — ძაღლი. ჩვენ ისევ ვუკითხავდით ტექსტს. რასაც მოჰყვებოდა შესაბამისი ნივთების გადაადგილება. მაგალითად, „მონადირე და ძაღლი წავიდნენ“ — ორი მართკუთხედი გადავადგილეთ რაღაც მანძილზე, „დათვი ღრიალით წამოვიდა მათკენ“ — საცობი უახლოვდება მართკუთხედებს. „...და მოკლა დათვი“. — კორპის საცობი წაიქცა. ერთი შეხედვით გამართიების ნაცვლად საქმე გავართულეთ, შემოვიტანეთ ახალი სიმბოლოები. თანაც, წინასწარ არ ვუთანხმდებოდით მოსწავლეებს, თუ რომელი ნივთი რომელ მოქმედ პირს გამოხატავდა „ერთხელ მამაცი მონადირე...“ და ყოველგვარი გაფრთხილების გარეშე ვღებთ მართკუთხედს. ასეთივე მეთოდით შემოვიდა თხრობაში დანარჩენი ორი პერსონაჟიც. აქაც ეთხოვდით მოსწავლეებს მოეთხროთ შინაარსი. სამივე სერიაში მათ მონაყოლს ზუსტად ვიწერდით. თითო სერიაში მონაწილეობდა სხვადასხვა ოცდაათი მოსწავლე, სულ ოთხმოცდაათი კლას პირი.

შედგები შევაჯამოთ იმის მიხედვით, თუ როგორ გაიგეს მოსწავლეებმა მოთხრობის მთავარი დეტალი — ძაღლის თაუდალება, მისი მოქმედება. გამოიყო ხუთი ჯგუფი:

1. კლასის პირები, რომლებმაც სრულად და ზუსტად გადმოსცეს შინაარსი.

2. კლასის პირები, რომლებმაც შინაარსი ხარვეზებით გადმოსცეს, მაგრამ სწორედ დაინახეს ძაღლის როლი.

3. კლასის პირები, რომლებიც ძაღლს მიაწერენ სხვა მოქმედებას და ამით მოთხრობას უკარგავენ აზრს. მაგალითად: „დათვი გაიქცა, ძაღლი გაეკილა მას და დაიკირა“, ძაღლს შეეშინდა და გაიქცა“.

4. კლასის პირები, რომელთაც რაღაც თქვეს, რამდენიმე წინადადება შეიძლება უაზროდაც გადააბეს ერთმანეთს.

კლასპირთა ტექსტის მოწოდების ფორმა

ცხრილი 1

ჯგუფები	სიტყვიერად	„ილუსტრაციები“	„დინამიკურად“
1	5	9	28
2	11	12	0
3	3	5	0
4	8	2	1
5	3	2	1

5. ცდის პირები, რომელთაც არაფერი არ თქვეს.

ეს შედეგები რომ უფრო თვალსაჩინოდ დაინახოთ, შევადგინოთ ცხრილი:

ეს ცხრილი ასახავს მდგომარეობას მოსამზადებელ კლასში (ექვს წლიანებთან). როგორც ხედავთ, მესამე, „დინამიკური“ სერია ძლიერ ეფექტურია.

სკოლაში პრაქტიკულად შეუძლებელია თითო მოსწავლეს ინდივიდუალურად მოუყვე მოთხრობა. ჩვენ ვცადეთ ჭკუფური ჯარიანტი. პატარა მაგნიტებზე დაგაწებეთ ფერადი მუყაოები, რომლებიც აღნიშნავდნენ დათვს, მონადირესა და ძაღლს და მაგნიტურ დაფაზე გამოძრავებლით ამ ფიგურებს ტექსტის მოყოლისას კლასის წინ, მერე ცალ-ცალკე ვაყოლებდით მოთხრობას.

ინდივიდუალურ ცდასთან შედარებით შედეგები გაუარესდა. სრულ გაგებას მივალწიეთ მოთხრობის ორჯერ გამეორების შემდეგ. შეფარდება ვერბალურ, „ილუსტრაციულ“ და „დინამიკურ“ სერიებს შორის იგივე დარჩა.

საინტერესო იყო რა მდგომარეობაა ამ თვალსაზრისით პირველ კლასში (შვიდწლიანებთან). ამის დასადგენად მათთანაც ჩავატარეთ იგივე ცდა. გამოირკვა შემდეგი: საერთო დონემ ძლიერ აიწია. უკვე მეორე, „ილუსტრაციების“ სერიით მივალწიეთ ასპროცენტთან გაგებას. ასე, რომ დინამიკური სერია საჭირო არ აღმოჩნდა. თითოეულ სერიაში ფეყავდა ორმოც-ორმოცი ც. პ. ცდა ჩავატარეთ სამი სკოლის სამ პირველ კლასზე. თანაც ყოველ კლასში ნახევარს ვატარებდით პირველ და ნახევარს მეორე სერიას, იმისთვის, რომ შედარება იგივეობრივ მასალაზე მომხდარიყო, გამოგვერიცხა სხვადასხვა პოპულაციის, ძლიერი და სუსტი კლასის ფაქტორი.

„ილუსტრაციების“ სერიით მივალწიეთ ასპროცენტთან გაგებას. თითქოს გაუმჯობესება საგონებო არ არის, მაგრამ განსხვავება სხვანაირადაც გამოჩნდა. ეს არის მოყოლის ფორმა. პირველი, „ვერბალური“ სერიას დროს ც. პ.-ები ყვებოდნენ აზრიანად, მაგრამ ცუდი ფორმით. მათ ერეოდათ ბრუნვა, დრო, რიცხვი. ხშირი იყო ასეთი ფრაზები: „ძაღლმა გაიქცა“, „დათვი იღრალა“ და ა. შ. თითქმის არ იყო ბავშვი, რომელსაც ასეთი შეცდომები არ დაეშვა. სულ სხვა სურათია მეორე, „ილუსტრაციების“ სერიაში. ც. პ.-ები ყვებოდნენ გამართულად, კარგი ქართულით. აღმოჩნდა ხუთი ბავშვი, რომლებმაც ზუსტად, სიტყვა-სიტყვით გაიმეორეს მოთხრობა. ასეთი შემთხვევა არც ერთ სერიაში, არც ამ და არც წინა ცდებში არ ყოფილა. ე. ი. არათუ შეუძლებელია ც. პ.-მა გაიგოს და ვერ მოყვეს, არამედ რაც უფრო კარგად ესმის, მით უკეთ ყვება (რასაკვირველია, თავის შესაძლებლობების ფარგლებში).

კიდევ ერთხელ მოკლედ გავიმეორებთ იმ მოსაზრებებს, რომელთა დადასტურებაც გვინდოდა ამ ცდებით. ბევრს აქვს გარკვეული გამოცდილება, რომელსაც იგი იძენს პრაქტიკული მოქმედების დროს. თუ სასწავლო მასალა გაცდება ამ გამოცდილების ფარგლებს, გაგებას ვერ მივაღწევთ. რაღაც ხერხებით უნდა გავუზიაროთ გამოცდილება და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება ამ მასალის სწავლება. არსებობს ინფორმაციის გადაცემის სხვადასხვა ფორმები, რომელნიც გამოცდილების ფარგლებში გააუმჯობესებენ გაგებას.

შრომითი სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლები  
პირველ კლასში

დაწყებითი სკოლების შრომითი სწავლების პროგრამებში განსაკუთრებით ფართოდაა წარმოდგენილი ბავშვის კონსტრუქტორული საქმიანობა, სადაც ძალიან დიდი ადგილი აქვს მიკუთვნებული ნიმუშის მიხედვით მოქმედებას.

ჩვენ იქსპერიმენტულად ვიკვლიეთ, თუ რამდენად ახერხებს პირველი კლასის მოსწავლე ნიმუშის მიხედვით გარკვეული პროდუქტის შექმნას, რა ფსიქოლოგიური თავისებურებებით ხასიათდება შეიღწლიანი ბავშვის საქმიანობა შრომის გაკვეთილზე, ხომ არ არის საჭირო რაიმე დამატებითი ცვლილებების შეტანა ამ მხრივ შრომითი სწავლების პროგრამებში?

ნიმუშის მიხედვით მოქმედება შრომის გაკვეთილებზე შესწავლილი აქვს ფ. ხუნდაძეს<sup>1</sup>. მან ცდები ჩაატარა ორ სერიად. პირველ სერიაში ბავშვებს ეძლეოდა შემდეგი დავალებები: 1. ფერადი ქაღალდებისაგან გეომეტრიული ფიგურების—წრის, კვადრატის, სამკუთხედის გამოკრა. ამ ცდის საშუალებით ავტორს სურდა გამოეკვლია, თუ რამდენად შეუძლიათ უფროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვებს და დაწყებითი სკოლის I კლასის მოსწავლეებს ქაღალდიდან გარკვეული გეომეტრიული ფორმების გამოკრის დროს გაითვალისწინონ ნიმუშის, როგორც გარკვეული საზომის, საჭიროება დავალების რაც შეიძლება უნაკლოდ და ზუსტად შესრულებისათვის. 2. მეორე ცდაში ცდის პირს უჩვენებდნენ რუხი ფერის ქაღალდისაგან გაკეთებულ წიგნის სანიშნს — შუაში გადმოკეცილი ირიბული, გაფერადებული კრილებით და ასწავლიდნენ, თუ როგორ უნდა გაეკეთებინა იგი, საჭიროების შემთხვევაში დახმარებასაც უწყევდნენ. შემდეგ აძლევდნენ დავალებას — სახლში გაეკეთებინათ ისეთივე სანიშნი. 3. ცდის პირს უჩვენებდნენ გეომეტრიულ ფიგურებიან სანიშნს და სთხოვდნენ ეთ-

<sup>1</sup> ფ. ხუნდაძე, ბავშვთა შრომითი მოქმედების ფსიქოლოგიური საფუძვლები, საქ. სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა, თბ., 1962.

ქვა, თუ როგორ იყო ის გაკეთებული. შემდეგ ბავშვს იქვე უნდა გაეკეთებინა ისეთივე სანიშნი. ამ ცდებით ავტორს სურდა გამოეკვლია თუ რამდენად ახერხებენ ბავშვები მოცემული მასალის ნიმუშის მიხედვით გაზომვას, მის ნაწილებს შორის აუცილებელი სიმეტრიისა და თანაბრობის საჭიროების გათვალისწინებასა და შესარულებას, და საერთოდ, იმ გამოცალკევებული კავშირის გაცნობიერებას, რომელიც არსებობს გამზადებულ პროდუქტსა და მის შემადგენელ ცალკეულ ნაწილებს შორის.

ცდის მეორე სერიასში, უკვე მეორე დღეს, ცდის პირს ეძლეოდა გასაკეთებლად ნიმუშის მიხედვით ფერადი ქაღალდის ზოლებსაგან დაწნული ორგვარი „ხალიჩა“. ბავშვებს უნდა გაეკეთებინათ ისინი წინასწარი აღწერის შემდეგ და მათ შორის არსებული განსხვავებაც უნდა აღენიშნათ. ამ ცდებით ავტორს სურდა დამატებითი მასალა მოეპოვებინა ბავშვების შრომითი მოქმედების თავისებურებების შესახებ, განსაკუთრებით იმ დიდი როლის შესახებ, რომელსაც ბავშვის მიერ რაიმე ახალი პროდუქტის შექმნის დროს თამაშობს არა ცალკე ნაპროდუქტის ცნობიერება, არამედ მთელი იმ თანმიმდევრული ეტაპების თავისებურებათა გაგება, რომლებიც განსაზღვრავენ აღნიშნული პროდუქტის წარმატებით შექმნას. ცდები ჩატარდა ინდივიდუალურად, მასში მონაწილეობდა 27 ბავშვი. ექსპერიმენტის შედეგად გამოირკვა, რომ ბავშვებს 46,1% „არ ითვალისწინებს ნიმუშის საჭიროებას გეომეტრიული ფიგურების გამოჭრისათვის. ისინი გადაჭარბებული ნდობით ეყილებიან თავის საკუთარ ძალებს და ფიქრობენ, რომ არაერთი დასაყრდენი არ ქირდებათ დავალების წარმატებით შესრულებისათვის“... „ეს იქიდან ჩანს, რომ შრომითი მოქმედების გარკვეული პროდუქტის მიღების შემდეგ ბავშვები ძალიან კარგად ამჩნევენ და აკრიტიკებენ ნიმუშთან შედარებით თავისი საკუთარი პროდუქტის ნაკლს“... „როგორც ბავშვების მუშაობის პროცესში მათ მთლიან ქვეყანაზე დაკვირვებამ გვიჩვენა, მთელი მათი გულისყური და ინტერესი მიმართული იყო, პირველ რიგში, ისეთ პროდუქტის მიღებაზე, რომლის ნიმუშს ისინი დასაწყისშივე ეცნობოდნენ. ამიტომ, მიუხედავად ახსნა-განმარტებებისა და ხშირი მითითებებისა, ისინი ცდილობდნენ, რაც შეიძლება სწრაფად შესარულებინათ სამუშაოს ცალკეული ეტაპები. ეს კი უარყოფით გავლენას ახდენდა თვითონ მუშაობის სიზუსტეზე და ხარისხზე“... „დავალების მიღების მომენტში ბავშვს ექვი არ ეპარება იმაში, რომ მას

ფ. ხუნდაძე, ბავშვთა შრომითი მოქმედების ფსიქოლოგიური სიფუძვლები, საქ. სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა, თბ., 1962, გვ. 40.

<sup>3</sup> იქვე, ვ. 43.

<sup>4</sup> იქვე, გვ. 45.

ყოველგვარი საზომისა და ნიმუშის გამოყენების გარეშე, მხოლოდ თვალზომის საფუძველზე შეუძლია ზუსტად გამოჭრას მოცემული ქალაქიდან წრე, სამკუთხედი ან კვადრეტი და სხვ. პირველი კლასის მოწაფეებში ეს უღარეულობა და გადაჭარბებული ინდობა თავისი ძალების მიმართ შესუსტებულია სკოლამდელთან შედარებით. მაგრამ უწონასწორობას პროდუქტის ცნობიერებასა და იძულებისა და ვალდებულების გრძნობას შორის მაინც შესამჩნევი ადგილი უჭირავს ამ ასაკის მოწაფეთა შრომით აქტივობაში<sup>5</sup>.

ფ. ხუნდაძეს თავის წიგნში მოტანილი აქვს მის მიერ მიღებული ექპერიმენტული მონაცემების ანალოგიური ფაქტები გერმანელი ფსიქოლოგების პ. მაიერისა და გ. პრალერის გამოკვლევიდან „მოწაფეთა ტექნიკურ-თეორიული მოქმედების თავისებურებათა შესახებ. ავტორები ამბობენ, რომ „სკოლის დაბალ საფეხურზე მოწაფეების უმეტესობა ცდების პროცესში განსაკუთრებულ ინტერესს იჩენს ცდების სტენიური მხარეების მიმართ. მათთვის მთავარი მნიშვნელობა აქვს მოდელის რატიკურ სტრუქტურას... ამიტომ უმცროსი მოწაფეების მოქმედება, თუ ის სწორად არ იქნება წარმართული, მოდელები თამაშად იქცევა“<sup>6</sup>.

ჩვენ ვერ გავიზიარებთ ფ. ხუნდაძის მოსაზრებას იმის თაობაზე, რომ „ბავშვი შრომით მოქმედებაში განსაკუთრებით წინ არის წამოწეული პროდუქტის ცნობიერება, მაშინ როდესაც ვალდებულებისა და იძულების გრძნობა, რომელიც საფუძველს ქმნის ყოველი დასრულებული სახის პროდუქტის შექმნისათვის და გარკვეული წესრიგი და მიმართულება შეაქვს მისი ფანზორციელებისაკენ მიმართული სამუშაოს ცელკეული ეტაპების შესრულებაში, ჯერ კიდევ სუსტად იჩენს თავს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი მუშაობის დაწყებიდანვე უფრო მეტად არის გატაცებული იმ მზა პროდუქტების შესახებ ზოგადი წარმოდგენით, რომელიც მან თავისი შრომითი მოქმედების პროცესში უნდა შექმნას, ვიდრე იმ იძულებითი გზის გათვალისწინებით, რომელიც მან თანდათანობით, ერთი აუცილებელი ეტაპიდან მეორეზე გადასვლით, გარკვეული ზომისა და ფარგლებს დაცვით უნდა გაიაროს, რომ თავისი მუშაობის საბოლოო მიზანს, მიღებული დავალების მიხედვით შესატყვისი პროდუქტის შექმნას მიაღწიოს. ამიტომ არის, რომ ხშირად ბავშვის მიერ შექმნილი პროდუქტი წუნიანი გამოდის: ის ან ნაკლებად ემსგავსება მოცემულ ნიმუშს, ან მას აკლია საჭირო დეტალები, ან უარეს შემთხვევაში, სრულიად ბრკოლდება დასრულებული სახით მისი მოცემა“<sup>7</sup>.

ფ. ხუნდაძე, ბავშვთა შრომითი მოქმედების ფსიქოლოგიური საფუძვლები, საქ. სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა, თბ., 1962, გვ. 55—56

<sup>5</sup> იქვე, გვ. 58.

<sup>7</sup> იქვე, გვ. 35.



მიზეზი იმისა, რომ ბავშვი ვერ ქმნის ნიმუშის იდენტურ ფიგურას, ჩვენი გამოკვლევების<sup>1</sup> მიხედვით, იმაში მდგომარეობს, რომ მას უჭირს ამოცანის პირობის გაცნობიერება და მისი შესატყვისი მოქმედების განხორციელება, სივრცითი წარმოდგენების სისუსტის გამო ვერ ახერხებს მთელში ნაწილების ურთიერთმდებარეობის გააკვეყვასა და დაცვას, ნიმუშისა და ასაგები ფიგურის ერთიმეორისგან გამოყოფას, ვერ ითვისებს ნიმუშიდან მოქმედებისათვის საჭირო ზუსტ ინფორმაციას.

ნიმუშის მიხედვით მოქმედების ექსპერიმენტული შესწავლას მიზნით გამოვიყენეთ ნატურალური და დანატური ნიმუშები.

ნატურალური ნიმუშით ჩატარებულ ცდაში ასაგები ფიგურის შემადგენელი ელემენტების მსაღა, ფერი, ზომა და ფორმა ზუსტად ისეთივე იყო, როგორაც წარმოდგენილი ნიმუშისა.

დანატური ნიმუშები კი ორგვარი იყო: ფერადი და სქემატური. მათზე გამოსახული ფიგურა-ნიმუში სიდიდის მიხედვით ოთხჯერ უფრო მცირე ზომისა იყო ასაგებ ფიგურასთან შედარებით. ნიმუშზე ოთხი კვადრატისა და ერთი წრისაგან (ფერადი ნიმუშის შემთხვევაში: 4 ლურჯი კვადრატისა და ერთი წითელი წრისაგან) შედგენილი იყო ე. წ. „უაზრო“ ფიგურა, რომლის კონფიგურაცია არ იძლეოდა საშუალებას მასში რაიმე კონკრეტული შინაარსის ჩასადებად. ცდები ჩატარებული იყო მოსამზადებელი კლასის მოსწავლეებზე.

ექსპერიმენტი შემდეგნაირად ტარდებოდა: ნიმუში მოთავსებული იყო მაგიდაზე ცდის პირისაგან მარცხნივ, ხოლო მისგან მარჯვნივ არეულად ეწყო იმდენივე ფირფიტა, რაც ნიმუშის იდენტური ფიგურის ასაგებად იყო საჭირო. მოსწავლეს ეძლეოდა ინსტრუქცია: შეხედე ამ ფიგურას, კარგად დააკვირდი. ახლა ამ ფირფიტებისაგან ააგე ზუსტად ასეთი „ფიგურა“. ცდის პირების მიერ ამოცანის გადაწყვეტის პროცესში გამოვლინდა მთელი რიგი თავისებურებანი, რის მიხედვითაც ისინი დაფიქრებით შემდეგ ჩავუყვებოდით და ქვეჩავუყვებოდით.

I ჯგუფში გაერთიანდნენ ის მოსწავლეები, რომლებიც მეტ-ნაკლები სიზუსტით იცადნენ მოცემულ ინსტრუქციას და „ააგეს“ ფიგურა. ამ ჯგუფში ორი ქვეჯგუფი გამოიყო: 1). „ააგო ნიმუშის იდენტური“ ფიგურა და 2) „ნაწილები ააცდინა“ ანუ ცდის პირის ნაგებობა ნიმუშისაგან მხოლოდ იმით განსხვავდება, რომ მისი შემადგენელი ნაწილები ერთმანეთს მჭიდროდ არ ეკვრის და ცოტა აუცდენელია, ფიგურა დაუღვევრადაა აგებული.

<sup>1</sup> ე. დავითაშვილი ნიმუშის მიხედვით აგების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი მოსამზადებელ კლასში, კრებულში დაწყებითი სწავლების ფსიქოლოგია“, თბ., მეცნიერება, 1981.

II ჯგუფში მოხვედრილი ცდის პირები აგებდნენ „ნიმუშის მსგავს სხვა ფიგურას“. მათ ნაგებობაში ნიმუშის კონფიგურაცია ძირითადად დაცულია, მაგრამ ზოგიერთი ელემენტის სივრცეში გადაადგილების გამო ფიგურას, საბოლოოდ, სხვა სახე აქვს. ამ ჯგუფშიც ორი ქვეჯგუფი შედის: 1) „ორიენტაცია დაარღვია“ (ფიგურა გადაბრუნებულია სივრცეში საარკისებურად) და 2) „სხვა დარღვევები“ (ცდის პირის ნაგებობაში ზოგიერთი ელემენტი ფიგურაში გადაადგილებულია).

III ჯგუფის ცდის პირებმა ნიმუშს „მიაშენეს“ სამანიპულაციო ფირფიტები. აქ უკვე სამი ქვეჯგუფი გამოიყო: 1) ცდის პირის მიერ ნიმუშზე მიშენებული ფიგურა ნიმუშის „ილენტურია“, 2) ცდის პირი ნიმუშს აგრძელებს მისი მსგავსი, „სარკისებურად“ მიშენებული ფიგურით, 3) სამანიპულაციო ფირფიტები სრულიად „უსისტემოდა“ მიშენებული.

IV ჯგუფში ბავშვებს სამანიპულაციო ფირფიტებით საერთოდ არ უსარგებლიათ, მათ დაანგრიეს ნიმუში და მისი ნაწილებისაგან სკადეს ფიგურის აგება. ამ ჯგუფში ორი ქვეჯგუფია: 1) ცდის პირმა ნიმუშის დანგრევის შემდეგ „აღადგინა“ „ილენტური“ ფიგურა. 2) „სხვა გააკეთა“.

V ჯგუფში მოხვედრილმა ბავშვებმა საერთოდ ვერ გაიგეს ინსტრუქცია და ვერ შეძლეს რაიმეს გაკეთება.

იგივე ჯგუფები (გარდა ნიმუშის „დანგრევისა“) და ქვეჯგუფები გამოიყო დახატული (ფერადი და სქემატური) ნიმუშების გამოყენების შემთხვევებშიც.

„უზრო“ ნიმუშებით ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა ნათლად გვიჩვენა, თუ რა სიძნელეებს განიცდიან ექვსი წლის ბავშვები ნიმუშის ილენტური ფიგურის აგების დროს. მათ მოქმედებაზე დაკვირვებამ ცხადყო, რომ ბავშვები მოქმედებენ ექსპერიმენტატორის მიერ მიწოდებული ინსტრუქციის ფონზე შექმნილი საკუთარი ინსტრუქციით და, ამდენად, აღარ საჭიროებენ ნიმუშის სარგებლობას; ასევე, სიტყვა „ზუსტად ასეთი“ (ინსტრუქციიდან), რომელიც ილენტურის სინონიმად იხმარება, ბავშვებთან „მსგავსის“, „იშვავარის“ მნიშვნელობითაა წარმოდგენილი. ასეთი სახეშეცვლილი ინსტრუქციის მიხედვით შექმნილი ფიგურა, ცხადია, ნიმუშისაგან განსხვავებული იქნება.

უკეთესი შედეგები იქნა მიღებული „აზრიანი“ ნიმუშების შემთხვევაში. „აზრიანი“ ვუწოდეთ ისეთი კონფიგურაციის მქონე ფიგურას, რომლის გასაგნობრივება ბავშვებისათვის სირთულეს არ წარმოადგენს. ასეთ ნიმუშში შენარჩუნებული იყო ძირითადი ფიგურის კონფიგურაცია, დამატებული ჰქონდა მხოლოდ ორი დეტალი

(სამკუთხედი და ნახევარწრე) და, საბოლოოდ, ძალიან ადვილი იყო მასში „სახლის“ ამოცნობა.

ამ ექსპერიმენტშიც გამოყენებული იყო ნატურალური და დახატული ნიმუშები. მისი შედეგები განაწილდა მხოლოდ ორ დიდ ჯგუფში, ესენია: „ააგო“ და „ნიმუშის მსგავსი სხვა ფიგურა ააგო“ და სამ ქვეჯგუფში: „იდენტური“, „ნაწილები ააცდინა“, „სხვა დარღვევები“.

უეჭველია, რომ ნიმუშის სწორ გამოყენებას ხელი შეუწყო ფიგურებისათვის გარკვეული შინაარსის მინიკებამ. ბავშვი ახლა მისთვის ცნობილ საგანს „სახლს“ აგებდა და ამიტომ უფრო დაკვირვებულად მოქმედებდა — ამ შემთხვევაში ექსპერიმენტატორის მხრიდან მოწოდებული ინსტრუქცია სავესებით გასაგები იყო მისთვის, ბავშვს გაეცნობოდა პირობები და ამოცანის პირობა და აღქვებურ მოქმედებებსაც ასრულებდა.

წინამდებარე ნაშრომში ჩვენ გვინტერესებდა იმ ფსიქოლოგიური თავისებურებების გამოვლენა, რაც ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის შექმნის დროს არის დამახასიათებელი ბავშვებისათვის შრომის გაცვეთილებზე პირველ კლასში. ამ მიზნით ვაწარმოეთ დაკვირვება ბავშვის შრომით აქტივობაზე ბუნებრივი ექსპერიმენტის გზით. მასალად შევარჩიეთ შრომის გაცვეთილები პლასტილინისა და ქაღალდის გამოყენებით შრომითი სწავლების რუსული პროგრამიდან. ამასთანავე, გვინდოდა დაგვედგინა, თუ რამდენად შეესაბამება აღნიშნული შრომითი პროგრამა ბავშვის ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობებს, რა შესწორებების შეტანა შეუძლია მასში ფსიქოლოგს?

I ექსპერიმენტი — პლასტილინით მუშაობა. ბავშვებს შევთავაზეთ დასამზადებლად მაკეტი „სოკოები ტყეში“.

ამ გაცვეთილის მიზანია გააცნოს ბავშვებს პლასტილინისაგან დამზადებული ძელისა და ბურთის თანაბარ და არათანაბარ ნაწილებად გაყოფის წესები, რამდენიმე ნაწილისაგან შემდგარი და სხვადასხვა ფორმის დეტალების მქონე ნიმუშის ანალიზი, ვარჯიში სამუშაო ადგილის სწორად მოწყობაში, პლასტილინის თვისებებისა და მასზე მუშაობის წესების გაეცნობა.

შრომის ობიექტი: სხვადასხვა ფორმის სოკოები.

გაცვეთილის მსვლელობა: მოსწავლეები ათვალიერებენ ნიმუშს. ეს არის მასწავლებლის მიერ დამზადებული მაკეტი — მუყაოს პატარა ფორმატი დაფარულია მწვანე პლასტილინით, ხოლო მის შუა ნაწილში დამაგრებულია სამი სხვადასხვა ზომის და ფორმის სოკო. მაკეტი გაფორმებულია ბუნებრივი მასალებით.

მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად ანალიზებს წარმოდგენილ მაკეტს. არკვევენ, რომ დავალების სწორად შესასრულებლად საჭი-

რომ შემდეგი პირობების დაცვა: სამივე სოკოს ფეხები ერთმანეთთან მჭიდროდ უნდა იყოს მიკრული: ამ სოკოებიდან ერთი ყველაზე მაღალია, აქვს მსხლისმაგვარი ფორმის მსხვილი ფეხი და გაშლილი ქუდი. მისგან მარჯვნივ მყოფი სოკო შედარებით მცირე ზომისაა, მისი ფეხიც მსხლისმაგვარი ფორმისაა, მხოლოდ უფრო წვრილი დიდ სოკოსთან შედარებით. მისი ქუდიც ნაკლებად გაშლილია; ხოლო მარცხენა სოკო კიდევ უფრო პატარაა, წვრილი ფეხით და სფეროსმაგვარი ქუდით. პროგრამის მიხედვით, ნიმუშის ანალიზის დროს მასწავლებელი უხსნის ბავშვებს, რომ რაც უფრო ახალგაზრდაა სოკო, მას უფრო წვრილი ფეხი და სფეროსმაგვარი ქუდი აქვს, ხოლო ზრდის პროცესში კი ფეხი მსხვილდება და ქუდიც თანდათანობით იშლება.

მასწავლებელს ეძლევა გეგმა სოკოს გამოსადგერწად, რომელიც მოსწავლეებთან ერთად უნდა განახორციელოს: 1. გაყავით პლასტილინი ოთხ არათანაბარ ნაწილად (მოცემულია ნახაზი). სამი ნაწილი საჭიროა სოკოების ფეხების გასაკეთებლად. ხოლო მეოთხე, ყველაზე მცირე ნაწილით კი უნდა მოპირკეთდეს სოკოების ქუდების შიგნითა მხარე (ნიმუშზე მოცემული სოკოები ორ ფერშია შესრულებული: ზევდან ყავისფერი, ქვევიდან კი ყვითელი). სოკოების ფეხებს გამოსადგერწად საჭიროა არათანაბარ ნაწილებად დაყოფილ პლასტილინის თითოეულ ნაწილს მოხელვჯა გზით მიეცეს ძელის ფორმა, რომლის ქვედა ნაწილი უფრო მსხვილი უნდა იყოს ზედა ნაწილთან შედარებით. 2. ყავისფერი პლასტილინისგან მოზილეთ ბურთი, გაყავით ოცი ძაფით ორ ნაწილად: ერთი მათგანსაგან გამოძერწეთ დიდი სოკოს ქუდი, ხოლო მეორე ნაწილისაგან კვლავ მოზილეთ ბურთი და გაყავით ძაფით ორ ნაწილად, საიდანაც გააკეთებთ ქუდებს დანარჩენი ორი სოკოსათვის. ქუდები ქვედა მხრიდან მოპირკეთეთ ყვითელი პლასტილინით. 3. ქუდების შუა ნაწილში გააკეთეთ ჩაღრმავება და დაამაგრეთ მასში ფეხები. 4. დაამაგრეთ სოკოები მაკეტზე: დიდი სოკო შუაში, პერპენდიკულარულად, ორი პატარა კი დახრილად. გააფორმეთ მაკეტი ბუნებრივი მასალებით.

გაკეთილის მსვლელობის დროს დაფაზე მოცემულია ნახაზები სოკოს ქუდისა და ფეხის (სხვადასხვა ფორმისა და ზომის) დასამზადებლად. მასწავლებელს ევალება როგორც მაკეტი, ისე ნახაზი, გამახვილოს ყურადღება თითოეულ დეტალზე (ასწავლოს ბავშვებს ნახაზის წაკითხვა), მისი დამზადების წესებზე. შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად ამზადებს ნიმუშის ცალკეულ დეტალებს — სხვადასხვა ზომისა და ფორმის სოკოებს, ხოლო საბოლოო სახე მა-

კეტს უნდა მისცენ მოსწავლეებმა ნიმუშის მიხედვით, რომელიც მთელი გაცვეთილის მანძილზე მათ თვალწინ არის.

დაკვირვების შედეგები:

როგორც უკვე აღენიშნეთ, მაკეტის „სოკოები ტყეში“ დამზადების დროს მოსწავლეებს უნდა შეესაზღვრებინათ შემდეგი დავალებები: 1. თანაბარ და არათანაბარ ნაწილებად დაეყოთ პლასტილინის ძელი (მართკუთხედი) და სფერო. 2. დაემზადებინათ ფორმის, ზომისა და სისქის მიხედვით განსხვავებული სოკოების ქუჩები და ფეხები. 3. მაკეტზე სოკოები განელაგებინათ გარკვეული კონფიგურაციით. ყველა ეს მოქმედება მოსწავლეებს უნდა შეესაზღვრებინათ ნიმუშის მიხედვით, რომელიც დაფაზე იყო მოცემული ნატურალური და ნახაზის სახით; გარდა ამისა, მოსწავლეებლოც მათთან ერთად მუშაობდა, ძვრწავდა ფიგურებს და უჩვენებდა თითოეულ მოქმედებას.

პირველი, რაც ჩვენ შევამჩნიეთ კლასში, იყო ის, რომ მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილი არავითარ ინტერესს არ იჩენდა ინსტრუქციისადმი. როცა მოსწავლეებლმა გაცვეთილის დასაწყისში უჩვენა მათ მაკეტი და მათთან ერთად შეკითხვების საშუალებით გაანალიზა იგი, ყველა მოსწავლის ყურადღება მისკენ იყო მიპყრობილი, ხოლო როგორც კი შეუღდა ახსნას, თუ როგორ უნდა გაეკეთებინათ ცელკეული დეტალები. კლასში თავი იჩინა უყურადღებობამ, ბავშვებს თითქოს არც კი აინტერესებდათ ეს. მათ მიიღეს დავალება და შეიმუშავეს კიდევ თავისი ინსტრუქცია, რამაც შესატყვისი შედეგი მოგვცა.

გამორკვეა, რომ მართკუთხა და წრის ფორმის პლასტილინის დაყოფა ინსტრუქციის მიხედვით (თანაბარ და არათანაბარ ნაწილებად) შეძლო მხოლოდ 17 ბავშვმა 36-დან, დანარჩენმა 19 მოსწავლემ კი სულ არათანაბარ ნაწილებად დაყო ისინი.

კიდევ უფრო უარესი მდგომარეობა იყო თვით სოკოების გამოქერწყვის დროს. აღსანიშნავია, რომ არც ერთმა მოსწავლემ არ დაიცვა ფორმის, ზომისა და სისქის მიხედვით განსხვავება სოკოების ქულებსა და ფეხების გაცეთების დროს. 36-ივე ბავშვმა სამივე სოკოს დაახურა ერთნაირი ზომის, ფორმის და სისქის ქული: ასევე, არ განსხვავდებოდა ამ პარამეტრების მიხედვით სოკოების ფეხები. სამივე ფეხს ბავშვებმა მისცეს მკვეთრად გამოხატული მსხლის ფორმა. ისინი არავითარ ყურადღებას არ აქცევდნენ მათ წინ, დაფასთან მდებარე ნიმუშს და არც მოსწავლეებს, რომელიც მათთან ერთად მუშაობდა და უჩვენებდა ყოველ გამოქერპილ დეტალს. ასევე, არ შეესატყვისებოდა ნიმუშს დიდი სოკოს ქულის მდებარეობა ფეხის მიმართ. ნიმუშზე ფეხის მიმართ ოდნავ დახრილი მდგომარეობა

აქვს. მოსწავლეებმა კი მას პერპენდიკულარული ან ზედმეტი დახრილი მდგომარეობა მისცეს. რაც შეეხება უკეთესი ფერის პლასტილინით ქუდების ქვედა, შიგნითა მხარეების მოპირკეთებას, როგორც ამას პროგრამა მოითხოვს, ბავშვებმა ეს საულ ვერ შეძლეს. ვინაიდან უკვე დამზადებული ქუდები უფუჭდებოდათ (სხვა ფორმას ღებულობდა ან ახეოდა). მოსწავლეებმა შეაწყვეტინა მოსწავლეებს ეს სამუშაო. ბავშვებმა არ დაიცვეს, აგრეთვე, ნიმუშის კონფიგურაცია მაკეტის გაფორმების დროს. როგორც ზემოთ იყო აღწერილი, მაკეტზე სამივე სოკოს ფეხები ერთმანეთთან მჭიდროდ არის მიკრული, მათგან შუა დიდი სოკო მაკეტის მიმართ პერპენდიკულარულად მდებარეობს, ხოლო დანარჩენი ორი ოდნავ დახრილია. მოსწავლეებმა კი გაშლად განალაგეს სოკოები მთელი მაკეტის სიგრძეზე (მაკეტის ზომა იყო 25×18 სმ).

მაკეტზე სოკოებისაგან ნიმუშის იდენტური კონფიგურაციის შექმნის უნარის მხრივ ამ გაკვეთილის მონაწილე 36 ცდის პირი დაეყავათ შემდეგ ჯგუფებად (ამ ექსპერიმენტში ცდის მონაცემები შევეცადეთ დაგვეჯგუფებინა იმავე პრინციპით, რაც ჩვენს მიერ იყო დადგენილი ექვსწლიანი ბავშვის ნიმუშის მიხედვით მოქმედების ფსიქოლოგიური თავისებურებების შესწავლის დროს და რომელზედაც ზემოთ გვქონდა უკვე საუბარი: მით უმეტეს, რომ ამჟერადაც ექსპერიმენტის შედეგებმა ამის შესაძლებლობა მოგვცა:

I. — ნიმუშის იდენტური გააკეთა.

II. ნიმუშის მსგავსი გააკეთა.

III. სხვა გააკეთა.

თითოეულ ამ ჯგუფში საჭიროდ ვცანით რამდენიმე ქვეჯგუფის გამოყოფა. კერძოდ, ჯგუფიდან „ნიმუშის იდენტური გააკეთა“ გამოიყო ორი ქვეჯგუფი: 1). „ნიმუშის იდენტური გააკეთა“ და 2) „ნაწილები ააცდინა“. ასევე, ორი ქვეჯგუფი გამოიყო მეორე ჯგუფიდანაც: 1/ საშუალო და მკარე ზომის სოკოები გააკეთა „ტოლი“ და 2) საკრისტური.

ნიმუშის იდენტური გააკეთა, ნიშნავს, რომ მოსწავლემ დაიცვა სანიმუშო ფიგურის საერთო კონფიგურაცია, ფიგურაში ნაწილების ურთიერთმიმართება, მათი ფორმები და ზომები. კერძოდ, ამ შემთხვევაში, სამივე სოკოს ფეხები ერთმანეთთან მჭიდროდ უნდა ყოფილიყო შეერთებული, დაცული უნდა ყოფილიყო განსხვავება სოკოებს შორის ღებულობისა და სისქის მიხედვით (შუაში ყველაზე მაღალი სოკო, მსხვილი ფეხითა და გაშლილი ქუდით, მარჯვნივ — შედარებით მკარე ზომის სოკო ნაკლებადგაშლილი ქუდითა და ვიწრო ფეხით, ხოლო მარცხნივ — კიდევ უფრო პატარა სოკო, თითქმის სფეროსმაგვარი ქუდითა და ძალიან წვრილი ფეხით, რომელსაც,

მსხლისებური ფორმა აღარ უნდა ჰქონოდა). როგორც დაკვირვებამ გვიჩვენა, ასეთი ზუსტი მოქმედებები არც ერთმა შეიდწლიანმა არ განახორციელა. პირველკლასელების 52,7% (19 მოსწავლე), რომლებიც ჩვენ მოვათავსეთ ქვეჯგუფში „ნაწილები აცდინა“, ძირითადად დაიცვა ნიმუშის საერთო კონფიგურაცია: შუაში დიდი სოკო, მარჯვნივ საშუალო და მარცხნივ სულ პატარა. მაგრამ მაკეტზე მოათავსა ისინი არა ერთად, მჭიდროდ შეერთებული ფეხებით, არამედ გაშლილად, ერთმანეთისაგან თითქმის 5—5 სმ-ით დაშორებულად. ვინაიდან ამ ბავშვებმა ნიმუშის საერთო კონფიგურაციის დაცვა მინც შეძლეს, ამიტომ ისინი შევიყვანეთ I ჯგუფში — „ნიმუშის იდენტური ფიგურა გააკეთა“ ქვეჯგუფის სახით.

II ჯგუფიდან, რომელსაც ვუწოდებთ „ნიმუშის მსგავსი ფიგურა გააკეთა“, ასევე ორი ქვეჯგუფი გამოიყო: პირველი ქვეჯგუფის ბავშვებმა (6 მოსწ., 16,6%) არ დაიცვეს პატარა სოკოებს შორის სიმალლის განსხვავება (მარჯვნივ უფრო მალალი, მარცხნივ უფრო დაბალი) და ისინი ტოლი სიმალლისა გააკეთეს. ხოლო მეორე ქვეჯგუფისა 9 მოსწავლემ (25%) კი პატარა სოკოები ერთიმეორის მიმართ სარკისებურად, 180°-ით შებრუნებულად წარმოადგინა (მარჯვნივ — უფრო პატარა, მარცხნივ — უფრო დიდი).

რაც შეეხება III ჯგუფს „სხვა გააკეთა“, მასში მხოლოდ ორი მოსწავლე გაერთიანდა (5,7%). ამ ბავშვებმა არ დაიცვეს ნიმუშის საერთო კონფიგურაცია და მოგვეცეს ფიგურების სხვადასხვა განლაგება, ერთმა მათგანმა მაკეტის მარცხენა კიდესთან ახლოს დადგა ყველაზე დიდი სოკო, შემდეგ ცოტა მოშორებით — საშუალო ზომის სოკო, კიდევ უფრო მოშორებით — ყველაზე პატარა სოკო. სოლო მეორე ცდის პირმა, რომელმაც იგივე კონფიგურაცია მოგვცა, ორი პატარა სოკო ერთნაირი სიმალლისა გააკეთა.

როგორც პირველ კლასში შრომის გაკეთებულზე დაკვირვებამ გვიჩვენა, ნიმუშის მიხედვით მოქმედების 7 წლის ასაკში ჯერ კიდევ ბევრი ხარვეზი გააჩნია: გარედან მოწოდებული ინსტრუქციის სათანადოდ ვერ ცნობიერდება, ნიმუშიდან ბავშვი ვერ ითვისებს იდენტურობის მოქმედებისათვის საჭირო ზუსტ ინფორმაციას.

ასეთი შედეგი მოგვცა ნატურალური ნიმუშის მიხედვით ბავშვებს მოქმედებაზე დაკვირვებამ. ნიმუშად გამოყენებული იყო მოცულობითი სხეულები. საინტერესო იყო, აგრეთვე, ექსპერიმენტულად შეგვესწავლა შეიდწლიანი ბავშვის შრომითი საქმიანობა დახატული (სიბრტყილი) ორგანოზომილებიანი ნიმუშის მიწოდების შემთხვევაში. რა ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს გამოავლენდა პირველი კლასის მოსწავლე ასეთი ნიმუშის მიხედვით მისი იდენტური შრომის პროდუქტის შექმნის პროცესში?

ამ მიზნით შემდეგ ექსპერიმენტში ბავშვებს შრომის გაკვეთილზე ნიმუშის სახით მივაწოდეთ იგივე ტიპის სოკოების სქემატური გამოსახულება. ისეთივე ზომის ფორმატზე, რაც გამოყენებული იყო წინა ექსპერიმენტში სოკოების საყრდენად, დახატული იყო ნიმუში, ზომით ნატურალური ნიმუშის ტოლი. ეს ექსპერიმენტი ჩატარდა სხვა პირველ კლასში, მასში მონაწილეობდა 33 მოსწავლე. ინსტრუქცია და გაკვეთილის მსვლელობა ისეთივე იყო, როგორც წინა ექსპერიმენტში.

დახატული ნიმუშის გამოყენებით ჩატარებული ექსპერიმენტის მონაცემებიც იმავე ჩვენებების მიხედვით დავანაწილეთ, რაც ნატურალური ნიმუშის ექსპერიმენტში გამოვლინდა.

I ჩვენებაში გაერთიანებული 20 ცდის პირიდან 18 გააკეთა ნიმუშის იდენტური ფაგურა. ამ მოსწავლეთა ნამუშევარში დაცულია ნიმუშის საერთო კონფიგურაცია — სამივე სოკოს ფეხები ერთმეორესთან მჭიდროდ არის შეერთებული, თითქოს ერთი ძირიდან ამოდის, მაგრამ არ არის დაცული სოკოების ფეხებს შორის სისქით განსხვავება; ნიმუშზე დიდი სოკოს ფეხი ბოლოში საკმაოდ გამსხვილებულია, საშუალო სოკოსი — ოდნავ გამსხვილებული, ხოლო პატარა სოკოს ფეხი მთლიანად ერთი სისქისაა, თავიდან ბოლომდე წვრილია. ცდის პირების უმრავლესობამ (15 ც. პ.) არ დაიცვა ეს განსხვავება, მათ მიერ გამოძეარწილი სოკოების ფეხები ან სულ წვრილია თავიდან ბოლომდე, ან სულ მსხვილი, ამის გამო მათი დამატება საყრდენზე ძნელდება. ბავშვები იძულებულნი არიან ასეთ ფეხებს ძირი ცოტა გაუბრტყელონ და ისე დადგან საყრდენზე, რასაც ისეთი ზედმეტი ელემენტები შეაქვს ნამუშევარში, რაც ნიმუშზე არაა მოცემული. სოკოების ფეხები ერთმანეთთან ორგვარადაა შეერთებული: ერთ შემთხვევაში ცდის პირები სამივე სოკოს ფეხებს ერთმანეთთან მჭიდროდ მიდგმულად წარმოადგენენ ანუ სამივე სოკოს ფეხები ვერტიკალურად ეყრდნობა მუყაოს სადგამს. ნიმუშზე კი ასეთი მდგომარეობაა: დიდი სოკო თავისი გამსხვილებული ბოლოთი ებჯინება საყრდენს, ხოლო დანარჩენი ორი კი ოდნავ დახრილადაა მისგან, ანუ ისინი ფეხის საყრდენი ნაწილით შეერთებული არიან როგორც დიდი სოკოს ფეხთან, ასევე მუყაოსთან; ნაწილი ბავშვების კი ორივე პატარა სოკოს ფეხებს უშუალოდ უერთებს დიდი სოკოს ფეხს საყრდენ მუყაოზე მისი შეერთების ადგილზე და ამდენად, საშუალო და მცირე ზომის სოკოები გაცილებით მეტი კუთხით არიან დახრილი მუყაოსაკენ ვიდრე ნიმუშზე. მიუხედავად ამისა, რა პატარა სოკოს შორის ჰაღიდით განსხვავება ბავშვების ნამუშევარში მაინც დაცულია: მარჯვნივ — დიდი, მარცხნივ — პატარა სოკო. გარდა ამისა, დაცულია სხვადასხვა სიდიდის სოკოების ქუდე-



ბს შორის განსხვავება; ისევე როგორც ნიმუშზე, ცდის პირების ნამუშევარშიც დიდ სოკოს საკმაოდ გაშლილი ქუდი ახურავს, საშუალოს — შედარებით მცირედ გაშლილი, ხოლო პატარა სოკოს — უფრო პატარა ქუდი.

პირველი ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფში „ნაწილები ააცლინა“ მოხვედა ორი ცდის პირი. მათ, ისევე როგორც ეს ნატურალურა ნიმუშით ჩატარებულ ექსპერიმენტში გამოვლინდა, სამივე სოკო ერთიმეორისაგან გარკვეული მანძილით დაცილებულად განალაგეს საყრდენზე, საშაგიეროდ, დაიცვეს სოკოებს შორის, სიდიდით განსხვავების თანმიმდევრობა და სოკოების ქუდების ზომებს შორის განსხვავება, ისევე როგორც ეს ნიმუშზეა მოცემული.

II ძირითად ჯგუფში „ნიმუშის მსგავსი ფიგურა გააქეთა“ გაერთიანდა 14 მოსწავლე, მათ ძირითადად დაიცვეს ნიმუშის საერთო კონფიგურაცია, ე. ი. სამივე სოკოს ფეხები ერთმანეთთან მჭიდროდ შეაერთეს, დაიცვეს სიდიდისა და ფორმის მხრივ განსხვავება სოკოების ქუდებს შორის. სამაგიეროდ, მათ ვერ დაიცვეს განსხვავება სოკოების ფეხების სიდიდეებს შორის, როგორც ეს ნიმუშზეა მოცემული (შუაში ყველაზე მაღალი სოკო, მარჯვნივ — საშუალო, ხოლო მარცხნივ — მცირე ზომის სოკოები) და ამის გამო ნიმუშისაგან განსხვავებული ნაკეთობა დაამზადეს. მათი ნამუშევარი ნიმუშის მსგავსია შინაარსით (გაკეთებულია სოკოები), ხოლო განსხვავდება მისგან კონფიგურაციით. ეს ბავშვები შესაბამისად ორ ჯგუფში გაეა-

ცხრილი I

ნიმუშის ტიპი	გააქეთა (%)		ნიმუშის მსგავსი გააქეთა (%)		სხვა გააქეთა (%)
	იდენტური	ნაწილები ააცლინა	ტოლი	სარკისებური	
ნატურალური	—	52,7	16,6	25	5,7
დახატული	54,5	6,1	6,1	33,3	—

ნაწილეთ: 1). ცდის პირების 6,1% (6 მოსწავლე) ორი პატარა სოკო ტოლი სიდიდისა გააკეთა, ხოლო 33,3% (12 მოსწავლე) კი ადგილმდებარეობა შეუცვალა საშუალო და მცირე ზომის სოკოებს. ნიმუშის საპირისპიროდ, მათ მარჯვნივ მოათავსეს სულ პატარა სოკო. ხოლო მარცხნივ — საშუალო ზომის სოკო და, ამდენად, სარკისებური გამოსახულება მიიღეს.

თუ შევადარებთ ერთმანეთს ბავშვების ნამუშევარს ნატურალური და დახატული ნიმუშების მიხედვით, ცხადი გახდება დახატული ნიმუშის გამოყენების უპირატესობა ნატურალურთან შედარებით ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის შესაქმნელად (იხ. ცხრ. №1).

როგორც ცხრილი №1-დან ჩანს, დახატული ნიმუშით ჩატარებულ ექსპერიმენტში გაჩნდა ახალი ჯგუფი ცდის პირებისა, რომლებმაც მოგვეცეს ნიმუშის იდენტური პროდუქტი. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მათ ნიმუშის ყველა მთავარი მოთხოვნა (როგორცაა: 1. სამივე სოკო ერთი ძირიდან უნდა იყოს ამოსული, 2. ისინი უნდა განსხვავდებოდნენ ერთიმეორისაგან ფეხების სიმაღლითა და სისქით, 3. ქუდების ზომებითა და ფორმებით და. 4. სოკოების ადგილმდებარეობით) გააცნობიერეს და დაიცვეს კიდევ. მათი ნამუშევარი მოისუსტებდა მხოლოდ ტექნიკური შესრულების მხრივ. ასეთი შემთხვევები არ გამოვლინდა ნატურალურ ნიმუშით ჩატარებულ ექსპერიმენტში, რაც იმას ნიშნავს, რომ დახატულმა ნიმუშმა უკეთ შეასრულა მითითების ფუნქცია.

ამითვე უნდა აიხსნას, აგრეთვე, I ჯგუფის მეორე ქვეჯგუფში „ნაწილები აცდინა“ შეცდომების შემცირება 46,6%-ით დახატული ნიმუშის სასარგებლოდ. დახატული ნიმუშიდან ბავშვებმა მეტი ინფორმაცია მიიღეს იმის შესახებ, რომ სამივე სოკოს ფეხები ერთიმეორესთან მჭიდროდ უნდა იყოს მიკრული და, ამდენად, ფიგურის შემადგენელი ნაწილების აცდენის შემთხვევები აქ ძალზე შემცირებულია.

ასევე საკმაოდ შემცირდა (10,5%-ით) დახატული ნიმუშის სიტუაციაში იმ ცდის პირების რაოდენობა, რომლებმაც საშუალო და მცირე ზომის, ტოლი სიდიდის სოკოები — გააკეთეს; ხოლო მთლიანად ჯგუფი „სხვა გააკეთა“, რომელიც ნატურალური ნიმუშის შემთხვევაში 5,7%-ითაა წარმოდგენილი, დახატული ნიმუშის დროს საერთოდ არ გამოიყო. ყველაფერი ეს მიუთითებს დახატული ნიმუშის უპირატესობაზე ნატურალურთან შედარებით. სამაგიეროდ, დახატული ნიმუშის სიტუაციაში 8,3%-ით გაიზარდა იმ ცდის პირთა რიცხვი, რომლებმაც საშუალო და მცირე ზომის სოკოები ერთიმეორის შიშვით სარკისებურად განალაგეს. ეს ჩვენი აზრით, უნდა აიხსნას იმით, რომ შვიდი წლის ასაკში ბავშვის აღქმისათვის ჯერ კიდევ და-

მხასიათებელია გამოხატულების სარკისებური ხედვით უნარი. რაც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვის მიერ გაკეთებული ფიგურა სივრცეში ნიმუშის საპირისპიროდ, 180°-ითაა შებრუნებული, რაც ხელს უშლის მას ამოცანის პირობის ბოლომდე გააზრებასა და დაცვაში.

როგორც ზემოაღწერილი ექსპერიმენტების შედეგების ანალიზმა გვიჩვენა. შრომის გაკვეთილებზე I კლასში „აზრიანი“ მასალოთ საქმიანობის დროს, როცა ბავშვებს უნდა გაეკეთებინათ მოცულობითი (სამგანზომილებიანი) ფიგურები, უკეთეს შედეგს მათ მიიღწიეს დახატული (ორგანზომილებაში შესრულებული) ნიმუშის სიტუაციაში: ნატურალური (სამგანზომილებიანი) ნიმუშის მიწოდებამ კი ერთგვარად შეათერება მათი საქმიანობა. ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში მრავლად მოიპოვება იმის დამადასტურებელი ფაქტები, რომ ორგანზომილებიანი სიბრტყე უფრო ადვილი მისაწვდომია ბავშვისათვის. ასეთი ნიმუში კარგად იკითხება, მეტ ინფორმაციას აწვდის ბავშვს დაეაღების წარმატებით შესრულებისათვის.

II ექსპერიმენტი — ქალაქისაგან კონსტრუირება.

პირველი ნაკეთობა პროგრამის მიხედვით, რაც I კლასის მოსწავლეებმა უნდა გააკეთონ ქალაქისაგან შრომის გაკვეთილზე, არის ჩანთა სამუშაოს ნარჩენების შესანახად.

ამ გაკვეთილის მიზანია: გააცნოს ბავშვებს ქალაქის თვისებები: მოლუხვა, გაკეცვა, ასწავლოს: ნიმუშის ანალიზი და შედარება მისააღე ნახაზთან, რომელიც დაფაზეა შესრულებული, ნახაზის წაკითხვა.

გაკვეთილის მსვლელობა: შესავალ ნაწილში მასწავლებელი მოსწავლეებს აცნობს გაკვეთილის თემას და არკვევს დასამზადებელი ნაკეთობის პრაქტიკულ დანიშნულებას. შემდეგ ხდება ნიმუშის ანალიზი: არკვევენ, რა ნაწილებსაგან შედგება ნიმუში, რა ქვია მის თითოეულ ნაწილს და რა დანიშნულება აქვს მას (ეს ნაწილებია: ძირი და ჯიბე. ძირზე მუშაობენ, ხოლო ჯიბეში ინახავენ სამუშაოს ნარჩენებს). რამდენი დეტალია ამ ნაკეთობაში? რა მასალა ჯობია გამოვიყენოთ მის დასამზადებლად (საწერი ქალაქი თუ შესახვევი)? როგორ არის ეს ნაწილები ერთიმეორესთან შეერთებული? — (გადაკეცილია გალუნვის ხაზზე). რა ზომები უნდა მოენიშნოთ? რომელი წერტილიდან უნდა დაიწყოთ გაღაზომვა? ბავშვები სწავლობენ ნახაზის წაკითხვას: ატარებენ როგორც მზა ნიმუშის ასევე მისი ნახაზის დეტალურ ანალიზს. მასწავლებელი მათთან ერთად მუშაობს. მთელი გაკვეთილის მანძილზე დაფასთან შემადლებულ ადგილზე დგას წინასწარ დაზნადებული სანიმუშო ნაკეთობა. როცა ბავშვები დაამთავრებენ მონიშენით სამუშაოებს ქალაქზე, გადაკეცავენ მის ნა-

წილებს საჭირო მამართლებით, მათ უნდა დააწებონ გარკვეული ადგილები და ბოლოს შეადარონ თავიანთი ნამუშევარი ნიმუშს.

დაკვირვების შედეგები: ამ სამუშაოს ასრულებდა 37 ბავშვი. მათგან დავალება სწორად შეასრულა 21 მოსწავლემ (56,7%). აღსანიშნავია, რომ იქ ნიმუშის იდენტური ნაკეთობა დაამზადა მხოლოდ ექვსმა შეიღწლიანმა. მათ დაიცვეს ზომები (გადასაკეცი ხაზები ქალაღდის კიდეებიდან დაშორებულა 5—5 სმ-ით), გადაკეცეს ნაწილები გაღუნვის ხაზზე სწორი მამართლებით. ხოლო დანარჩენმა 15 ცღის პირმა კი აღნიშნული ზომები ვერ დაიცვეს. მათ მართალია, გაღუნვის ხაზი ქალაღდის კიღიდან 5 სმ-ის დაცილებით ჰქონდა გაღლებული, მაგრამ გაკეცვის დროს ამ ხაზზე კი არ გაკეცეს ქალაღდი, არამედ თვით ქალაღდის კიღე მიუახლოვეს მას და ამღენად, დასაწებებელი გვერდები (გაკეცვის მიმართულება დაციულია) და ჳიბე უფრო ვიწრო გამოღვიღათ (2,5 სმ ნაციღად 5 სმ-ისა). ვინაიღან ამ ბავშვებმა ნიმუშის ძირითადი მოთხოვნები (გვერდებისა და ჳიბის ნაწილების ურთიერთმიმართება) მაინც დაიცვეს თაღიანთ ნამუშევარში, ჳაღთვალეთ, რომ მათ თაღი გაართვეს სამუშაოს და ამიტომ ერთ ჳგუღში მოვათავსეთ.

II ჳგუღში გავეართიანეთ 15 მოსწავლე (40,5%), რომლებმაც „ნიმუშის შესაღვსი“ ნაკეთობა დაამზადეს, ვინაიღან მათ მხოლოდ ნაწილობრივ იხელმძღვანელეს ნიმუშით. იმისდამახედვით, თუ ნიმუშის რა მოთხოვნები მიიჩნიეს მათ პირველ და მეორეხარისხოვნად დავალების შესრულებისათვის, ისინი ორ ქვეჯგუღად დავყავით: I ქვეჯგუღის ბავშვებმა (10 ც. პ., 27,1%) დაამზადეს ნიმუშის სარკისებური ნაკეთობა. აქ აღინიშნა ორი ვარიანტი: ერთ შემთხვევაში ცღის პირებმა (6 მოსწავლემ) სარკისებურად გადაკეცეს ნაკეთობის ერთ-ერთი გვერდი ნაციღად ჳიბის გადაკეცვის საპირისპირო მიმართულებასა, მათ ეს გვერდი (ზოგმა მარჯვენა, ზოგმა კი მარცხენა) გადაკეცეს ჳიბის მიმართულებით; აქაც, ისევე როგორც წინა ჳგუღის ბავშვების ნამუშევარში გაკეცილი ზოღების სისქე იყო არა 5 სმ, არამედ თითქმის მისი ნახევარი. ხოლო დანარჩენმა 4 ცღის პირმა კი თვით მზა ნაკეთობა დაღეს მერხზე სარკისებურად, ე. ი. ჳიბე მოთავსებული იყო ჳევით და არა ქვევით, როგორც ეს ნიმუშზე იყო. II ქვეჯგუღის ცღის პირებმა (5 მოსწავლე, 13,5%) ნაციღად იმისა, რომ მარჯვენა და მარცხენა გვერდები გადაეკეცათ ჳიბის უკანა მხარის მიმართულებით (ნახაზზე ეს მიმართულება ისრებითაა ნაჩვენები), მათ გადაკეცეს შიღნით ანუ ნიმუშის საპირისპირო მიმართულებით; მათგან ორმა გადაკეცა გვერდები 5 სმ-იან ნიშნულზე, ხოლო დანარჩენმა ორმა კი სხვადასხვა ზომებზე.

111 ჯგუფში დარჩა ერთი მოსწავლე (2,7%), რომელმაც ყველა მხრიდან შემოკეცა გვერდები სხვადასხვა ზომებით, სულ ევრ დაიცვა ინსტრუქციის ვერც ერთი მოთხოვნა და ამდენად „სხვა ნაკეთობა გააკეთა“.

საყურადღებოა აქ ის გარემოება, რომ აღნიშნული ექსპერიმენტის მონაწილე ბავშვებს სულაც არ აწუხებთ ის ამბავი, რომ მათი ნაკეთობა არ არის ნიმუშის იდენტური, მისი გამოყენებაც კი მოახერხეს დანიშნულებისამებრ: როცა ვთხოვეთ შეენახათ ნაკეთობის ჭიბეში სამუშაოს ნარჩენი ქაღალდები, მათ ისინი მოათავსეს იმ ნაკეცებში, რაც მიღებული ჰქონდათ.

შრომის პროგრამით გათვალისწინებულია, აგრეთვე, აპლიკაციების გამოკრა და დაწებება ნიმუშის მიხედვით. ბავშვებს გასაკეთებლად შევთავაზეთ სადღესასწაულო მოსალოცი ბარათი გარკვეული სიუჟეტით: ბავშვს ზეაწეულ ხელში უჭირავს დროშა, ხოლო მეორე ხელში, რომელიც მხრის სიგანეზე არის გაშლილი — სპანგრო ბუმტი. ეს აპლიკაციები დაკრულია მოსალოცი ბარათის წინა გვერდზე, ქვეშ წარწერაა „გილოცავთ“, შუა გვერდებზე უნდა დაიწეროს მისალოცი ტექსტი.

ბავშვებს ეძლევა ტრაფარეტი ნიმუშები (ბავშვის, დროშის, ბუმტის). მათ უნდა შემოახაზონ ფერად ქაღალდებზე ნიმუშის გამოსახულებები, გამოკრან ან დააწებონ ისინი ერთიმეორის მიმართ ისე, როგორც ეს სანიმუშო მისალოც ბარათზეა. ნიმუში დევს დაფის შემადგენელ ადგილზე მთელი გაკვეთილს განმავლობაში.

მასწავლებელი უნდა ბავშვებს ნიმუშის შემადგენელი თითოეული დეტალის დამზადების წესს და მათთან ერთად იწყებს მუშაობას. ჯერ ბავშვები საწერი ქაღალდის ფურცელს შუაზე გაკეცავენ, რათა მისცენ მას მისალოცი ბარათის ფორმა (შუაში ტექსტი უნდა ჩაწერონ). შემდეგ მას გვერდზე გადადებენ და იწყებენ აპლიკაციების გამოკრას. მასწავლებელი ნიმუში — ბარათის ანალოზის დროს ბავშვებთან ერთად არკვევს თითოეული დეტალის ფორმასა და მდებარეობას ნიმუშზე, აჩვენებს თუ როგორ უნდა დაადონ ტრაფარეტები ფერად ქაღალდებს, რომ ზუსტად ისეთვე ფიგურები გამოკრან. როცა ყველა დეტალი მზად იქნება, მასწავლებელი აცხადებს: „ახლა შეხედეთ ნიმუშს დაფაზე და ზუსტად ასე დააწებეთ ფიგურები“.

ეს სამუშაო შეასრულა 35 პირველკლასელმა მოსწავლემ. მიღებულ იქნა საკმაოდ მრავალფეროვანი შედეგები, რომლებიც ორი მიმართულებით დავამუშავეთ: 1) ფიგურების ნიმუშის იდენტურად განლაგებისა და 2) თვით ბარათის ნიმუშის იდენტურად დამზადების მიხედვით.

მაგალითად: 35 ცდის პირიდან 19 (54,2%) ბარათი გადაკეცა ნიმუშის იდენტურად (საბოლოო შედეგების მიხედვით) — მარცხნიდან მარჯვნივ, 11 ცდის პირმა (31,4%) კი — მარჯვნიდან მარცხნივ, ე. ი. ნიმუშის სარკისებურად, ხოლო 5 ცდის პირმა (14,3 %) კი პორიზონტალური მდებარეობა მისცა ბარათს — სამი მათგანი გაეცეცილი იყო ქვევიდან ზევით, ხოლო ორი პირიქით — ზევიდან ქვევით. ბარათების ასეთმა არასწორმა მდგომარეობამ (მოუხერხებლად იხსნებოდა) სულაც არ შეუშალა ხელი ბავშვებს ჩაეწერათ შიგ მისალოცი ტექსტი.

საინტერესო შედეგებია მიღებული ფიგურების მდგომარეობის მხრივ ერთიგვარის მიმართ ზემოაღნიშნულ ბარათებზე. 19 მოსწავლიდან, რომლებმაც ბარათი ნიმუშის იდენტურად გაეცეცეს, მხოლოდ სამმა მოახერხა ზუსტად ნიმუშის იდენტური ბარათის დამზადება ბურთის, ბავშვისა და დროშის ურთიერთმიმართების თვალსაზრისით. დანარჩენი 16 მოსწაველიდან: 15 ნიმუშის იდენტურად დააწება დროშა, 1 — სარკისებურად; 14 ნიმუშის იდენტურად დააწება ბავშვის ფიგურა, 4 — სარკისებურად; 8 ნიმუშის იდენტურად დააწება ბურთი, 11 — სარკისებურად. რაც შეეხება წარწერას „გილოცავთ“, ნიმუშის იდენტურად შეასრულა 3 მოსწავლემ, 5 დააწერა „გილოცავ“ (ბოლო „თ“ დააკლო), დანარჩენებმა კი ან სულ სხვაგვარად სურვილისამებრ შეარჩია წარწერის ადგილი ანდა საერთოდ არაფერი არ დააწერა.

11 ბარათიდან, რომლებიც მოსწავლეებმა სარკისებურად გადაკეცეს, მხოლოდ 2 დააწება ყველა ფიგურა ნიმუშის სარკისებურად. დანარჩენი ბავშვებიდან სწორად დააწება: ბავშვის ფიგურა — 9 ც. პ., დროშა 6 ც. პ., ბურთი — 7 ც. პ. ანუ ისე, როგორც ეს ნიმუშზეა მოცემული.

5 ცდის პირმა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, პორიზონტალურად გადაკეცა ბარათები. მათგან 2 ცდის პირმა სარკისებურად გამოსახა დროშისა და ბავშვის ფიგურები, ხოლო დანარჩენმა სამმა კი ერთიმეორისაგან განცალკევებით განალაგა ფიგურები.

ჩვენი ექსპერიმენტების ზემოაღნიშნული შედეგები მიღებულ იქნა „აზრიანი“ ნიმუშების მიხედვით მოქმედების დროს. როგორც ექსპერიმენტების მონაცემების ანალიზმა უჩვენა, დასამზადებელი ობიექტის შინაარსის ცოდნამ გარკვეულწილად ხელი შეუშალა ბავშვებს ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის დამზადებაში.

III ექსპერიმენტი ჩავატარეთ იმ ფსიქოლოგიური თავისებურებების გამოსავლინებლად, რაც „უაზრო“ ნიმუშის მიწოდების შემთხვევაში შეიძლება ყოფილიყო დამახასიათებელი ბავშვის შრომითი საქმიანობისათვის. ამ მიზნით ბავშვს შევთავაზეთ ნიმუშის სახით

ოთხი ლურჯი კვადრატისა და ორი წითელი წრისაგან აგებული ფიგურა, რომლის კონფიგურაცია არ აძლევდა მას საშუალებას მიემსგავსებინა აღნიშნული ფიგურა მისთვის ნაცნობი საგნისათვის. ბავშვებს დაურიგდათ ტრაფარეტები — კვადრატი და წრე, მათ უნდა შეძობენათ ისინი ფერად ქაღალდებზე და გამოექრათ საჭირო რაოდენობით. ამის შემდეგ თეთრ ფურცელზე ჯერ უნდა აეწყოთ ნიშნის იდენტური ფიგურა, ხოლო შემდეგ დაეწებებინათ. ექსპერიმენტში მონაწილეობდა 36 ბავშვი. მასწავლებელი უჩვენებს მოსწავლეებს ნიმუშს და ყოველგვარი ახსნა-განმარტების გარეშე სთხოვს დაამზადონ ასეთი ფიგურა.

ექსპერიმენტის შედეგების ანალიზმა ცხადყო, რომ დავალებას წარმატებით გაართვა თავი 29 ცდის პირმა (80,5%). აღსანიშნავია, რომ ნიმუშის ზედა და ქვედა ოთხკუთხა ელემენტები — ლურჯი კვადრატები ერთიმეორის მიმართ ასიმეტრიულადაა განლაგებული, მაგრამ ეს განსხვავება არაა ძალიან მკვეთრი და მისი შემჩნევა საკმაოდ დაკვირვებას მოითხოვს. როგორც ჩანს, ბავშვებმა კარგად დაათვალიერეს ნიმუში, შეისწავლეს მასში ნაწილების ურთიერთმომართება და დიდი დაკვირვებით შეასრულეს დავალება. დანარჩენმა 7 ცდის პირმა (19,5%) არაზუსტად შეასრულა დავალება, მათგან 4 სიმეტრიული ფიგურა ააგო (ფიგურის ზედა და ქვედა ლურჯი ელემენტები ერთიმეორის მოპირდაპირედ იყო განლაგებული, შუა ორი ელემენტის შეერთების წერტილიდან თანაბარი მანძილით იყო დაცილებული, ორმა ცდის პირმა იგივე ელემენტები კიდში მოათავსა, ხოლო ერთმა კი ფიგურის ზედა ელემენტი მის მარცხენა კიდეს გადააცდინა.

თუ შევადარებთ „უაზრო“ ნიმუშის გამოყენებით ჩატარებული ექსპერიმენტის მონაცემებს „აზრიანი“ ნიმუშის სიტუაციას დავალების წარმატებით შესრულების მხრივ, აღმოჩნდება, რომ პროცენტული თანაფარდობა მათ შორის „უაზრო“ ნიმუშის სასარგებლოდაა. ის იმას ნიშნავს, რომ „უაზრო“ ნიმუშის მიწოდებამ მობილიზაცია გაუკეთა ბავშვის ყურადღებას, დაკვირვებას. უცნობმა სიტუაციამ აიძულა ისინი მეტი ინფორმაცია მიეღოთ ნიმუშიდან. ნიმუშის მიმოთივებელი ფუნქცია აქ მაქსიმალურადაა დაცული.

შრომითი სწავლების პროგრამული სახელმძღვანელოს მიხედვით ჩატარებულმა შრომის გაკვეთილებმა პირველ კლასში დაგვანახა, რომ ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის დამზადების დროს ბავშვები გარკვეულ სიძნელეებს განიცდიან. მიუხედავად ნიმუშის დეტალური ანალიზისა და თითოეული მოქმედების თანმიმდევრულად ჩვენებისა, მოსწავლეები მაინც ვერ ახერხებენ საბოლოოდ დავალე-

ბის სათანადოდ შესრულებას. მათ ამ საქმეში გარკვეული დახმარება  
ქირაღებთ.

ჩვენ ასეთ ხერხებს მივმართეთ.

პლასტილინით მუშაობის დროს, როცა მოსწავლეებს ევალებათ  
საეპიტის „სოკოები“ ტყეში“ დამზადება, პირველივე ოპერაციის დროს,  
ე. ი. როცა ისინი ტყის ფონის შესაქმნელად მწვანე პლასტილინით  
ფარავენ მუყაოს, ვაძლევეთ დავალებას ჩხირით შუა ადგილზე შემო-  
ხაზონ მცირე მოცულობის წრე, რომელშიც აღნიშნული იქნება დი-  
დი, საშუალო და მცირე ზომის სოკოების ადგილმდებარეობა. ამით  
ვაიძულებთ ბავშვს მეტი დაკვირვებით მოეყილოს ნიმუშს და მეტი  
ინფორმაცია მიიღოს მისგან. როცა ცდის პირები მასწავლებელთან  
ერთად დამზადებდნენ სოკოებს, შემდეგ მათ დამოუკიდებლად უნდა  
მოეთავსებინათ ისინი წინასწარ შემოხაზულ წრეში. ასე რომ დავა-  
ლების წარმატებით შესრულებისათვის საჭირო ერთი პირობა უკვე  
დაცული იყო — სამივე სოკოს ფეხები ერთმანეთთან მჭიდროდ იყო  
მიკრული დამხმარე წრის ფართის სამიკრის გამო. ეს ხერხი კარგი  
გამოდგა კიდევ იმით, რომ აიძულა ბავშვები ყურადღება მიექციათ  
საშუალო და მცირე ზომის სოკოების ქულებისათვისაც. როგორც უკ-  
ვე აღვნიშნეთ, ყველა ცდის პარმა სამივე სოკოს ერთნაირად გაშლი-  
ლი ქულები დაახურა, მაგრამ მცირე მოცულობის წრეში მოთავსე-  
ბის დროს, როცა სოკოების ფეხები მჭიდროდ მიეკრა ერთმანეთს.  
ასეთი ქულები შეუფერებელი აღმოჩნდა — მათი გადაჭარბებული სი-  
დიდის გამო არ ხერხდებოდა ფეხების ერთმანეთთან მჭიდროდ მო-  
თავსება. ამან აიძულა ბავშვები კარგად დაეთვალთვინათ ნიმუში  
და იმის მიხედვით შეესწორებინათ თავიანთი ნამუშევარი. საბოლო-  
ოდ ყველა მოსწავლემ შეძლო ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქ-  
ტის შექმნა, რაც მოითხოვებოდა კიდევ პროგრამით.

ქალაქით მუშაობის დროს პირველი ნაკეთობა იყო „ჩანთა სა-  
მუშაოს ნარჩენებისათვის“. ბავშვებს წინდაწინ უნდა შეედგინათ ნა-  
ხაზი და იმის მიხედვით შეესრულებინათ სამუშაო. ბავშვების დიდმა  
ნაწილმა თავი ვერ გაართვა დავალებას. სიძნელე აქ იმაში მდგომარ-  
ეობდა, რომ 1/ ბავშვები ვერ ახერხებდნენ მოცემულ ხაზებზე ქა-  
ლალის გადაკეცვას, უგულვებელყოფდნენ გაკეცვის ხაზს და 2/ ვერ  
იტყვდნენ ქალაქის ნაწილების გადაკეცვის მიმართულებას.

იმისათვის რომ ბავშვებს ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტი დაე-  
მზადებინათ, ნახაზში შევიტანეთ დამატებითი აღნიშვნები ხაზები). ნახა-  
ზის სახით წარმოდგენილ ნიმუშზე მოცემულია მხოლოდ ის ძირითადი  
ხაზები (ქალაქის კიდიდან 5 სმ-ით დაშორებული), რომელზეც უნ-  
და მოხდეს გაკეცვა, გაკეცვის მიმართულება აღნიშნულია ისრით.  
მაგრამ, როგორც დაკვირვებამ გვიჩვენა, აქ ისარი თავის დანიშნუ-



ლებას არ ასრულებს. ამიტომ ჩვენ იგი უგულებელვყავით და სხვა-  
ჯვარი აღნიშვნა შემოვიტანეთ: სამუშაო ქალაქის ერთ მხარეზე ბავ-  
შვებს ვაკეთებინებთ დასამზადებელი ნაკეთობის ნახაზს, ისევე რო-  
გორც ეს სახელმძღვანელოშია მოცემული — ქალაქის კილიდან 5 სმ-  
ით დაშორებულ ხაზს ვავლებინებთ, შემდეგ ბავშვებმა უნდა გადმო-  
აბრუნონ ეს ქალაქი და გააღონ კილიდან 10 სმ-ით დაშორებული  
ხაზები წითელი ფანქრით. ასეთი აღნიშვნა კეთდება მხოლოდ ნაკე-  
თობის გვერდების მიმართ, რაც შეეხება დამხმარე ხაზს ჭიბისათვის,  
მას ბავშვები ავლენენ ქალაქის პირველ გვერდზე, ეინაიდან ჭიბის  
გასაკეთებლად ქალაქი უნდა გადაკეცონ ქვევიდან ზევით. ბავშვებს  
ვეუბნებით, რომ ყოველი გვერდი უნდა გაიკეცოს შავ ხაზზე ისე,  
რომ ქალაქის აღნიშნული ნაწილის კიდეები დაემთხვეს წითელ  
ხაზს.

ბავშვები ამ სამუშაოს ასრულებენ მასწავლებელთან ერთად და  
საემოლო წარმატებულად. ზუსტად იცავენ დავალების შესასრულებ-  
ლად საჭირო ყველა პირობას: გვერდების გაკეცვის მიმართულე-  
ბას, გვერდების ზომებს. მალღდება შესრულების ხარისხიც.

შემდეგი ნაკეთობა ქალაქისაგან იყო „სადღესასწაულო მისა-  
ლოცი ბარათი“ აპლიკაციებით. როგორც ექსპერიმენტის შედეგების  
ანალიზმა გვიჩვენა, ამ სამუშაოს თავი ვერ გაართვა ცდის პირების  
90%-ზე მეტმა. მათ ვერ გაითვალისწინეს დავალების წარმატებით  
შესრულებისათვის საჭირო ორი პირობა: 1/ ქალაქის გადაკეცვისა  
და 2/ აპლიკაციების გამოჭრისა და დაწებების მიმართულებები. ამი-  
ტომ ჩვენც ამის მიხედვით შევიმუშავეთ დახმარების საშუალებები.  
1) იმისათვის, რომ ბავშვებს დაეცვათ ქალაქის გადაკეცვის მიმარ-  
თულება აპლიკაციების დაწებების დროს, საჭირო გვერდზე გავაკე-  
თებინეთ ფერადი ჩარჩო და წარწერა ჩარჩოს ქვედა ნაწილში; ამით  
უზრუნველვყავით ჩარჩოს ვერტიკალური მდებარეობა. 2) ხოლო აპ-  
ლიკაციებზე ნაწილების ნიმუშის იდენტური მიმართულება რომ და-  
ეცვათ გამოჭრის დროს, ტრაფარეტები ცალ გვერდზე დაეშტრიბეთ.  
ბავშვებს ამ დაშტრიბული გვერდით უნდა დაედოთ ისინი ფერად  
ქალაქდებზე და შემოეხაზათ; ბარათის საბოლოო ვაფორმების დროს  
ცდის პირებს ვავალბებით ჭერ აფწყობ მასზე სიუჟეტი ისე, რო-  
გორც ეს ნიმუშზე იყო, შეედარებინათ თავიანთი ნამუშევარი ნიმუ-  
შისათვის, რასაც მასწავლებელიც ამოწმებდა და შემდეგ დაეწებებინ-  
ათ.

ამგვარი საშუალებებით მივალწიეთ იმას, რომ ბავშვებს ეწაე-  
ლათ ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის დამზადება.

დასკვნები:

შვიდწლიანი ბავშვის შრომითი საქმიანობის ექსპერიმენტული შესწავლის შედეგად გამოიკვია, რომ:

1) ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის შექმნის პროცესში პირველკლასელები გარკვეულ სიძნელეებს განიცდიან. კერძოდ, მათთვის ნაცნობი საგნების დამზადების დროს ქაღალდისა და პლასტილინისაგან, მოსწავლეთა უმრავლესობამ დაამზადა სხვა, ნიმუშისაგან განსხვავებული ნაკეთობა. ამის მიზეზად უნდა მივიჩნიოთ ის ფაქტი, რომ აღნიშნულ ასაკში ბავშვები მიმართული არიან თავთ შრომის პროდუქტის — ნაცნობი საგნის შექმნისაკენ, ამიტომ ნაკლებად ხელმძღვანელობენ ნიმუშით. ამასთან ერთის შვიდწლიანი ბავშვებისათვის დამახასიათებელი ის ფსიქოლოგიური თავისებურებაც, რომ მათ ჭერ კიდევ საკმაოდ უჭირთ ამოცანის პირობის გაგება და მის შესატყვისად მოქმედება, აქვთ სიერციითი მიმართებების აღქმის სუსტი დონე. ყოველივე ამის შედეგია ის, რომ ბავშვების ნამუშევარი საბოლოოდ ემსგავსება ნიმუშს შინაარსით, ხოლო განსხვავდება მისგან კონფიგურაციით.

2) ექსპერიმენტულად დადგინდა, აგრეთვე, რომ ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის შესაქმნელად მიზანშეწონილია ნიმუშის სახით ე. წ. „უაზრო“ ფიგურის გამოყენება, რომელსაც საგნობრივ მნიშვნელობას ვერ მივანიჭებთ. ასეთ პირობებში ნიმუში კარგად ასრულებს მითითების ფუნქციას, ხორციელდება იდენტიფიკაციის მოქმედება.

როგორც ჩვენს მიერ ჩატარებული გამოკვლევებიდან ირკვევა, ცოდნა, ნაცნობობის კვანცდა საგანთან, შესაქმნელ პროდუქტთან, ხელს უშლის ბავშვს ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის შექმნაში. ეს მონაცემები ეწინააღმდეგება შრომითი პროგრამის მოთხოვნას იმის შესახებ, რომ ყოველგვარი უნარ-ჩვევები ბავშვებმა უნდა შეიძინონ ყოველდღიურ ცხოვრებაში საჭირო და გამოსაყენებელი ნაკეთობის დამზადების პროცესში. ჩვენი მონაცემები საფუძველს გვაძლევს ექვი შევიტანოთ მასში. ეს მოთხოვნა შეიძლება გამართლებულად მივიჩნიოთ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ საჭირო იქნება არა ნიმუშის იდენტური, არამედ, მიმსგავსებული ნაკეთობის დამზადება.

3) შრომითი სწავლების პროგრამა მოითხოვს დამუშავებას ბავშვის ფსიქოლოგიური თავისებურებების გათვალისწინებით. საჭიროა იმ ოპერაციების დეტალური დამუშავება, დამატებითი ხერხების შესოტანა, რათა ბავშვმა შეძლოს ნიმუშის იდენტური შრომის პროდუქტის შექმნა.

## თვალსაჩინო და არათვალსაჩინო მიმართებების განწყობი- სეული ასახვა დაწყებითი კლასების მოსწავლეებთან

აზროვნების პროცესების ასაკობრივ თავისებურებათა ძიება ღირებულია როგორც პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ძირითადი ამოცანების, ისე, თავად აზროვნების პროცესის ბუნების შესწავლის თვალსაზრისით.

ცნობილია, რომ ქართულ ფსიქოლოგიურ სკოლაში დიდი ყურადღება ეთმობა აზროვნებაში განწყობის როლის ექსპერიმენტულ დასაბუთებას. აზროვნების და განწყობის ურთიერთდამოკიდებულების შესწავლის ასეთი აქცენტირება, აზროვნების სხვა ასპექტების კვლევასთან შედარებით, სწავებით გამართლებულია აზროვნებაში არაცნობიერის როლის ზოგადი პრობლემის თვალსაზრისით. უკანასკნელ ხანებში, მეცნიერების სხვადასხვა დარგში მოპოვებული მონაცემების თანახმად, სააზროვნო ამოცანის გადაწყვეტა შეიძლება განხორციელდეს ან ცნობიერების ჩაურევლად, ან მისი ჩარევით იმ ეტაპზე, როცა ამოცანის გადაწყვეტის გეზი უკვე მიგნებულია. რა ფსიქოლოგიური მექანიზმი უზრუნველყოფს ამ გეზის მიგნებას? როგორ ხდება აზროვნების პროცესის სააზროვნო ობიექტზე წარმართვა და ამოცანისათვის რელევანტური ნიშნების სელექცია? ამ პრობლემის დაყენებისას განწყობის — როგორც სუბიექტში ობიექტის ცნობიერებამდელი ასახვის — კვლევა განსაკუთრებულ ღირებულებას იძენს.

დღემდე ჩატარებული ექსპერიმენტული კვლევის შედეგად საკმაოდ კარგადაა დასაბუთებული ეგრეთწოდებული ფიქსირებული განწყობის როლი აზროვნების პროცესში; სახელდობრ ექსპერიმენტულადაა დამტკიცებული, რომ გარკვეულ შინაარსზე ფიქსირებულ განწყობას შეუძლია გაზარდოს ან პირაქით შეამციროს სააზროვნო ამოცანის სწორი გადაწყვეტის შესაძლებლობა იმის და მიხედვით თუ როგორ ესადაგება სააზროვნო ამოცანაში მოცემული კანონ-ზომიერებანი განწყობაში ფიქსირებულ მიმართებებს<sup>1</sup>. აზროვნებაზე

<sup>1</sup> ელიაეა ნ. ლ., განწყობის პრობლემა აზროვნების ფსიქოლოგიაში, 1964, თბილისი.

განწყობის გავლენის საილუსტრაციოდ საკმარისია, მივეთითოთ იმ პათოლოგიურ შემთხვევებზე, სადაც განწყობის არაადექვატური ხასიათის გამო სააზროვნო ამოცანის გადაწყვეტა, აზროვნების დეფექტის არარსებობის პირობებშიც კი, ინდივიდის შესაძლებლობის მიღმა რჩება<sup>2</sup>.

ეს მნიშვნელოვანი ექსპერიმენტული ფაქტები აზროვნების პროცესში განწყობის წარმმართველ როლს მიუთითებენ, მაგრამ აღნიშნული მიმართება ინტელექტუალური აქტიობის და განწყობის ურთიერთდამოკიდებულების საკითხის მხოლოდ ერთ მხარეს წარმოადგენს. ამ საკითხის მეორე ასპექტი განწყობის გამოვლინებათა ინტელექტის განვითარების ამა თუ იმ დონით განსაზღვრულობას უკავშირდება. ამ მხრივ ყურადსაღებია პაიეის „უზნაძის ილუზიის“ გენეტიკური კვლევა, რომელმაც უჩვენა, რომ ასაკის მატებასთან ერთად იზრდება როგორც განწყობის ილუზიის სიდიდე, ისე მისი ჩაქრობის სისწრაფე.

პაიე თავეის ინტელექტუალისტური თეორიის პოზიციებიდან ამ ფაქტს ინტელექტის განვითარებას უკავშირებს, თვით ილუზიის აღმოცენებას და მისი ჩაქრობის პროცესს კი განიხილავს როგორც შემეცნებითი სტრუქტურების ასიმილაციურ აქტივობას.

განწყობის ილუზიის ინტელექტუალისტურ გაგებას უპირისპირდება მთელი რიგი ექსპერიმენტული ფაქტები, რომლებიც „უზნაძის ილუზია“ არსებობას ფილოგენეტიკური და ინტონენტური განვითარების ისეთ საფეხურებზე ადასტურებენ, სადაც ინტელექტის გარკვეულ დონეზე ლაპარაკი არ შეიძლება და ამდენად, ამ ფენომენის ინტელექტით დეტერმინირების შესაძლებლობას გამოირიცხავენ<sup>3</sup>. ამ არგუმენტის გარდა აღნიშნული მოსაზრების საწინააღმდეგოდ ის გარემოებაც შეტყვევებს, რომ ადამიანთა გარკვეულ ტიპოლოგიურ ჯგუფებს, რომელთაც განწყობა ძნელად უქრებათ, პაიეის დებულების საწინააღმდეგოდ, შეიძლება საშუალოზე მაღალი ინტელექტუალური დონე გააჩნდეთ<sup>4</sup>.

განწყობის ილუზიის ინტელექტუალური ბუნების უარყოფა არ გამოირიცხავს ინდივიდის ინტელექტის დონის გავლენას განწყობაში

<sup>2</sup> საყვარელიძე მ. შიზოფრენიელი აზროვნების ფსიქოლოგიისათვის, 1974, თბილისი.

<sup>3</sup> კეჟერაძე კ. ფიქსირებული განწყობა ძეძუთა ასაკში „ფსიქოლოგია, ტ. 1, 1956.

კრელაშვილი ნ. ვ. ფიქსირებული განწყობის ექსპერიმენტული კვლევა ცხოველებთან. ექსპ. გამოკვ. განწყობის ფსიქოლოგიაში, 1963.

<sup>4</sup> Норакидзе В. Г. Типы характера личности и фиксированная установка. Эксперим. исследов. по психологии установки, Тб., 1958.

გარკვეული სახის ობიექტური მიმართებების ასახვის შესაძლებლობაზე. ამ მხრივ მეტად საინტერესოა ოლოგოფრენ ბავშვებზე ჩატარებული გამოკვლევა<sup>6</sup>. აღმოჩნდა, რომ აზროვნების გამოსატული დეფექტის მქონე ბავშვებში, ჩვეულებრივ ძლიერად გამოსატული რიგიდობის გვერდით, განწყობის ფიქსაცია აბსტრაქტულ მასალაზე (ცხოველთა კლასი) უფრო იშვიათია, ვიდრე იმავე ასაკის ნორმალურ კლასში.

ზემოთ მოტანილი ფაქტების შეპირისპირება გვიჩვენებს, რომ ინტელექტის მონაწილეობა განწყობის შექმნის აუცილებელ პირობას არ წარმოადგენს, და მისი ჩართვა, ან არ ჩართვა აღნიშნულ პროცესში თვითონ საგანწყობო მასალის თავისებურებაზე უნდა იყოს დამოკიდებული. თუ ეს დაშვება სწორია, მაშინ ინტელექტუალური განვითარების სხვადასხვა დონეზე განსხვავებული სირთულის საგანწყობო მასალის პირობებში, განწყობის განსხვავებულ ეფექტს უნდა მოვლოდეთ.

წინამდებარე გამოკვლევა ამ პიპოთეზის შემოწმებას ისახავს მიზნად. გამოკვლევა შემდეგი ექსპერიმენტული მეთოდების საშუალებით სწავლობდა: 1. უზნაძის განწყობის ფიქსაციის კლასიკური მეთოდი.

II. ხოჯავას განწყობის ფიქსაციის მეთოდის მეორე ვარიანტი. ამ მეთოდში ექსპერიმენტული მასალის სახით გამოიყენება გეომეტრიულ ფიგურათა 16 წყვილი. ყოველი წყვილი წარმოდგენილია ზომით განსხვავებული, მაგრამ ფორმით იდენტური ფიგურებით. არცერთი წყვილი არ იმეორებს მეორეს და საერთო მათთვის რჩება მხოლოდ სიდიდეთა შორის სხვაობა. კრიტიკული მასალის სახით გამოიყენება ტოლი წრეები.

III. ობიექტების კლასზე განწყობის ფიქსაციის მეთოდით (გერსამია) საგანწყობო კდებში კდის პირს აწვდიან სურათებს ცხოველთა გამოსახულებებით შინაური და გარეული ცხოველები, ჩიტები, თევზები. მწერები) შემდეგ უჩვენებენ კრიტიკულ სურათს — ქამარს, რომლის კონტური რამდენადმე გვეს მოგვაგონებს. თუ ცხოველთა გამოსახულებების მრავალჯერადი მიწოდების შედეგად შემუშავდა განწყობა ცხოველის აღქმაზე, მაშინ კრიტიკული ობიექტი ასიმილირდება ამ განწყობით და აღმოცენდება აღქმის ილუზია. ქამარი აღიქმება როგორც გველი, ან ცხოველთა სამყაროს რომელიმე სხვა წარმომადგენელი.

რა ლოგიკით არის შერჩეული ჩამოთვლილი სამი მეთოდიკა?

უზნაძის კლასიკურ ექსპერიმენტში საფიქსაციო ექსპოზიციები

<sup>6</sup> Герс а м и а Е. А. Фиксированная установка детей-олигофренов и некоторые особенности структуры их психики, Тб., 1968.

ერთმანეთის იდენტურნი არიან და ასეთებად რჩებიან მთელი საგან-  
წყობო ექსპოზიციების მანძილზე. სხვა მდგომარეობაა დანარჩენ ორ  
მეთოდში აქ იანმეორებადი კანონზომიერება წარმოდგენილია გან-  
სხვავებულ სენსორულ გარსში და საგანწყობო ექსპოზიციების წარდ-  
გენის პროცესში განწყობა თანდათანობით უნდა გამოდიფერენცირ-  
დეს სენსორული გარსით თითქოს შენიღბული კანონზომიერების შე-  
საბამისად. თავის მხრივ არც აღნიშნული ორი მეთოდისა არ არის  
ერთმანეთის ტოლფასი საფიქსაციო ნიშნის სირთულის მიხედვით.  
პირველ შემთხვევაში (ხოჯავას მეთოდისა) საფიქსაციო მახასიათებელს  
(სიდიდე) გააჩნია კონკრეტულ-გრძნობადი შინაარსი ფიგურული გან-  
ფენილობის სახით, მაშინ როცა მეორე შემთხვევაში (განწყობის  
ფიქსაცია ცხოველების კლასზე) იგი ამას მოკლებულია. III სერია-  
ში პირველი ორისაგან განსხვავებით განწყობაში არათვალსაზირო, აბსტ-  
რაქტული ნიშანი უნდა აისახოს. ზემოთ აღნიშნულს საფუძველზე  
ვვარაუდობთ, რომ შერჩეული მეთოდები იმ ობიექტურ მიმართე-  
ბათა ზრდადი სირთულით ხასიათდებიან, რომელთა ფიქსაციაც ხდება  
ექსპერიმენტში.

კვლევა ჩატარდა 4-დან 11 წლამდე ასაკის ბავშვებზე. სულ ცდა-  
ში მონაწილეობა მიიღო 285 ცდის პირმა.

ზოგადი კანონზომიერება, რომელიც საერთო აღმოჩნდა მთელი  
ექსპერიმენტული მასალისათვის სერიების მიხედვით განწყობის ეფე-  
ქტის სტაბილურ კლებაში გამოიხატა (იხ. №—1 ცხრილის ვერტიკა-  
ლური სვეტები). ასაკის მიუხედავად, კრიტიკული ობიექტების ილუ-  
ზორული აღქმა ცდის I სერიაში უფრო ხშირია, ვიდრე მეორეში, ამ  
უკანასკნელში კი უფრო ხშირი ვიდრე მესამე სერიაში, განწყობის  
ეფექტის მქონე ინდივიდთა თანდათანობითი შემცირება ექსპერიმენ-

ცხრილი 1

		ც. პ. - თ ა ს ა კ ი			
		4	5	6	7
ექსპერიმენტის სერიები	I	85	81	83	87
	II	68	73	69	77
	III	27	36	46	70

განწყობის ილუზიების პროცენტული მაჩვენებლების განაწილება  
ცდის პირთა ასაკისა და ექსპერიმენტის სერიებს მიხედვით.

ტის სერეების მიხედვით შეესაბამება იმ კანონზომიერებას, რომელიც ჩვენ სპეციალურად შევქმენით ჩვენს ცდებში. ფიქსირებული განწყობის ეფექტის სიხშირე მცირდება საფიქსაციო ნიშნის სიართულის მატებათან ერთად. ექსპერიმენტული მასალის მეორე საგულისხმო მომენტია მიმართება, რომელიც სხვადასხვა სერეების მონაცემებსა და ცდის პირთა ასაკს შორის არსებობს. №—1 ცხრილის პორიზონტალურად წაკითხვისას თვალნათლივ ჩანს, რომ აღნიშნული პარამეტრის მიხედვით I და II სერიის მონაცემები განსხვავდებიან III სერიის მონაცემებისაგან: კერძოდ, პირველ ორ სერიაში მაჩვენებლების ცვალებადობა ასაკის მიხედვით უმნიშვნელოა და ამდენად, ასაკის ფუნქციას არ წარმოადგენს. სხვა სურათია III სერიაში. აქ განწყობის ეფექტი ასაკთან ერთად ინტენსიურად იზრდება, 7 წლისათვის გამოვლინების მაქსიმალურ სიხშირეს აღწევს და მომდევნო ასაკობრივ მონაკვეთზე (7—11 წ) მუდმივად ასეთად რჩება.

თუ გავითვალისწინებთ რომ ფიქსირებული განწყობის ექსპერიმენტებში აღქმის ილუზიის აღმოცენება საფიქსაციო მასალაში არსებული (იხ. მეთოდის აღწერა) მიმართებების ასახვის შედეგია, ზემონათქვამი შემდეგი შინაარსით დაიტვირთება: 4-დან 11 წლამდე ბავშვებისათვის ირგლევანტური თვალსაჩინო ნიშნის (საფიქსაციო ფიგურების ფორმა) ცვალებადობა რამდენადმე ართულებს ასევე თვალსაჩინო რელიგიური მიმართების (დიდ-პატარაობა) ასახვას (ცდის II სერია). აღნიშნული სიართულე კიდევ უფრო შესაძინევი ხდება, როცა საფიქსაციო ნიშანი (ცხოველობა) არათვალსაჩინო აბსტრაქტულ ხასიათს ატარებს (III სერია). მეორე მხრივ განსხვავება თვალსაჩინო და არათვალსაჩინო ნიშნის ასახვის უნარში აღნიშნულ ასაკობრივ მონაკვეთზე მუდმივ სიდიდეს არ წარმოადგენს. 4—6 წლის ბავშვის სუბიექტურ მდგომარეობაში თვალსაჩინო ობიექტურ მიმართებათა ასახვის შესაძლებლობა მნიშვნელოვნად აღემატება აბსტრაქტული მიმართების ასახვისას, მაგრამ ეს უკანასკნელი აღნიშნულ პერიოდში ინტენსიურად იზრდება და 7 წლისათვის განვითარების მაქსიმუმს აღწევს. მომდევნო ასაკობრივ მონაკვეთში (7—11) აბსტრაქტული მიმართების განწყობისეული ასახვა თითქმის ისეთივე სიხშირის მოვლენად იქცევა, როგორც თვალსაჩინო მიმართებებისა. ბისა.

ამგვარად მიღებული შედეგების საფუძველზე ასაკობრივი მონაკვეთი 4-დან 11 წლამდე შეიძლება დახასიათდეს როგორც პერიოდი, როდესაც სუბიექტში თვალსაჩინო ნიშნების ცნობიერებამდელი ასახვა ონტოგენეტურად უკვე ფორმირებულ უნარს წარმოადგენს, აბსტრაქტული ნიშნის ასახვის შესაძლებლობა კი მხოლოდ ამ ეტაპზე ყალიბ-

დება და თავისი განვითარების ორ, ინტენსიური ზრდის (4—7) და მაღალი სტაბილური მაჩვენებლის (7—11), ქვეეტაპს გაივლის.

აზროვნებისა და განწყობის ურთიერთდამოკიდებულების პრობლემასთან დაკავშირებით სინტერესოა წინამდებარე გამოკვლევაში მოპოვებული მასალის შედარება ინტელექტის განვითარების შესაბამისი ეტაპების თავისებურებებთან. შედარებისათვის მიზანშეწონილად ჩაეთვალეთ ისევ პიუჟენ განკვლევისათვის მიგვემართა: პიუჟენ ბავშვის ინტელექტის ფორმირების პროცესში 4 ეტაპს გამოყოფს: სენსო-მოტორული ინტელექტი, (0—2 წ) წინაოპერატიული (2—7 წ), კონკრეტული ოპერაციები (7—11 წ) და ფორმალური ოპერაციები (11—15 წ).

ასაკობრივი პერიოდი (4—11 წ) რომელიც ახლა განხილვის საგანს წარმოადგენს წინაოპერატიული და კონკრეტული ოპერაციების ეტაპს შეესაბამება. როგორც ცნობილია, წინაოპერატიული ინტელექტი (2—7 წ) შექცევითობის ოპერაციისა და შემონახვის ცნების უქონლობით ხასიათდება. სკოლამდელი ბავშვი ამოცანის გადაჭრისას კონკრეტულ პერცეპტულ ნიშნებს ემყარება. კონკრეტული ოპერაციების ეტაპზე (7—11 წ) ბავშვი თანდათან ეუფლება შემონახვის პრინციპს, მაგრამ ეს დაუფლება პარკიალური ხასიათისაა და ოპერაციები, რომლებსაც ამ პერიოდში ანხორციელებს ბავშვი ჯერ კიდევ არ არის ფორმალური ხასიათის. ამასთან დაკავშირებით საგულისხმო სწორედ ის არის, რომ ჩვენი მასალის საფუძველზე გამოყოფილი აბსტრაქტული ნიშნების განწყობაში ძნელად ასახვსა (4—7 წ) და ამ პარამეტრის მიხედვით გარკვეული მაღალი მაჩვენებლის მიღწევას (7—11 წ) ასაკობრივი ეტაპები შესაბამისად ემთხვევა ინტელექტის განვითარების ზემოაღნიშნულ საფეხურებს, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ განწყობაში აბსტრაქტული მიმართებების ასახვის შესაძლებლობის ზრდასა და აზროვნებაში პერცეპტული კომპონენტის გავლენის თანდათანობით შესუსტებას შორის არსებითი ურთიერთკავშირი უნდა იყოს. საკითხი იმის შესახებ თუ რა სახისაა კონკრეტულად ეს ურთიერთობა და როგორ ხორციელდება იგი შემდგომ კვლევას მოითხოვს.



დაწყებით კლასებში ნატურიდან ხატვის ზოგიერთი  
ფსიქოლოგიური საკითხი

სახვითი ხელოვნების სწავლების მიზანია ჩამოუყალიბოს პიროვნებას რეალისტური წარმოდგენები ცხოვრებასა და ხელოვნებაზე, მათ ურთიერთკავშირზე, განუვითაროს ესთეტიკური მოთხოვნილებანი. ინტერესები, აღუზარდოს ქცევის კულტურული ნორმები.

განსაკუთრებული მნიშვნელობა სახვითი ხელოვნების სწავლებას აქვს დაწყებით სასკოლო ასაკში, სადაც საფუძველი ეყრება პიროვნების ფორმირებას, მისი მოთხოვნილებებისა და ინტერესების განვითარებას.

განვიხილოთ რა, სახვითი ხელოვნების სწავლების მოქმედი პროგრამა დაწყებითი კლასებისათვის, აღმოვაჩინეთ, რომ ეს პროგრამა სრულყოფილად არ ითვალისწინებს დაწყებითი სასკოლო ასაკის ბავშვის შესაძლებლობებს. ეს მომენტი განსაკუთრებულად ვლენდება ხატვის სწავლების ერთ-ერთ ასპექტში, როგორცაა: „ხატვა ნატურიდან“.

მოქმედი პროგრამით დაწყებით ასაკში სახვითი ხელოვნების სწავლების მიზანია<sup>1</sup>:

ა/ მოზარდის მიერ სახვითი მოქმედების პირველდაწყებითი უნარჩვევების შექმნა.

ბ/ სახვითი ხელოვნების სხვადასხვა დარგების გაცნობა და ადამიანის ყოველდღიურ საქმიანობაში მისი როლის გააზრება.

გ/ ესთეტიკური აღქმის, უნარის და მსჯელობის ელემენტარული ჩვევების გამომუშავება, შეფასების კრიტერიუმის ფორმირება.

მოცემულ პროგრამაში ნათქვამია, რომ ეს კონკრეტული ამოცანები გამოძინარებოთ სახვითი ხელოვნების როგორც ხელოვნების დარგის სწავლების სპეციფიკიდან. ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მხედველობითი აღქმის, სივრცითი წარმოდგენის და მხატვრული აზროვნების განვითარებას სწავლების პრო-

<sup>1</sup> „სახვითი ხელოვნება“ — განმარტებითი ბარათი.

ცესში; აქედან გამომდინარე სახვითი ხელოვნების გაკვეთილზე პედაგოგის მუშაობა მიმართული უნდა იყოს ისეთი ამოცანების გადასაწყვეტად, როგორცაა:

1. კომპოზიცია, ნახატი, ფორმა, ფერის და სივრცის ორგანიზების პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავება.

2. გარემო სინამდვილისადმი ესთეტიკური დამოკიდებულების აღზრდა, შეფასების კრიტერიუმის ფორმირება.

3. სახვითი შემოქმედების ტექნიკური უნარ-ჩვევების დაუფლება.

როგორც ვხედავთ, არსებული პროგრამა ითვალისწინებს ხელოვნების ძირითადი ასპექტების შესწავლას, გარემოს სინამდვილისადმი ესთეტიკური დამოკიდებულების აღზრდას, მაგრამ აქ არ არის სრულყოფილად გათვალისწინებული ბავშვის ფსიქოლოგიური თავისებურებები, რაც განსაკუთრებით აშკარად ვლინდება ნატურიდან ხატვის პროცესში სახვითი ხელოვნების სწავლების დროს.

არსებობს სხვადასხვა მოსაზრებები იმის შესახებ, თუ რას ხატავს ბავშვი, როგორ აღიქვამს და გადმოგვეცემს ნატურას.

ჩვენი მიზანი იყო ამ საკითხზე არსებული ლიტერატურის შესწავლისა და ექსპერიმენტის საფუძველზე დაგვედგინა, თუ რა დამოკიდებულებას იჩენს ბავშვი ნატურის მიმართ დაწყებით სასკოლო ასაკში, რათა სწავლების დროს უფრო სრულყოფილად გავითვალისწინოთ თვით ბავშვების შესაძლებლობები.

ნატურიდან ხატვის პროცესში წამოჭრილი პრობლემის გადასაჭრელად, პირველყოვლისა საქიროა დადგინდეს თუ რას ხატავს ბავშვი.

კ. რიჩი<sup>2</sup> თვლის, რომ „ბავშვი ხატავს იმას რაც იცის“, გ. კერ-შენშტეინერი<sup>3</sup> თვლის, რომ ბავშვი ხატავს თავის წარმოდგენებს საგანზე. ე. შტერნი<sup>4</sup> მიიჩნევს, რომ „ბავშვი გამოსახავს იმას, რასაც ის ფიქრობს, ვარაუდობს, იცის და არა იმას რასაც ხედავს“<sup>5</sup>.

სანტერესო იქნებოდა აქ მოგვეყვანა რამდენიმე მოსაზრება სხვადასხვა ავტორებისა, რომელიც ბავშვის ხატვას მიეძღვნა.

ბავშვის ხატვასთან დაკავშირებით მეტად საყურადღებოდ მიგვა-

<sup>2</sup> Риччи «Дети художники», М., 1911.

<sup>3</sup> Г. Кершенштейнер, Развитие художественного творчества ребенка, М., 1914.

<sup>4</sup> В. Штерн, Психология раннего детства, М., 1898, т. 2, с. 197.

<sup>5</sup> Г. Фолькельт, Экспериментальная психология дошкольника, М., Л., 1930.

ჩნია გ. ფოლკელტის გამოკვლევა „სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ექსპერიმენტული ფსიქოლოგია“.

გ. ფოლკელტი ბავშვის გრაფიკულ გამოსახულებებს ანათესავენ ექსპრესიონისტ მხატვრებთან. ისევე როგორც ექსპრესიონისტები, წერს გ. ფოლკელტი, პატარა ბავშვიც მიისწრაფის გამოსახოს საგნის არა გარეგნული — ობიექტური სახე, არამედ მისი მთლიანი არსი ან ობიექტრად აღუქმელი საგნის თვისებები.

როდესაც ბავშვი გამოსახავს კუბს — კვადრატის სახით, განაგრძობს გ. ფოლკელტი, და ეს ხშირია, ეს კვადრატი ხშირად ნიშნავს არა ერთ ცალკე აღებულ კუბის ნაწილს. როგორც ადრე თვლავნენ, არამედ მრავალწახანაგობის შეკუთვულ გამოსახულებას ან კუბის ყოველხრივ კვადრატულობასაც. გამოსახატავი ორ ან სამ განზომილებიანი ფორმები პოუბენ თავის, გამოსახვის არა ობიექტის შესაბამისად, არამედ შესაბამისად იმ ზემოქმედებისა, რომელსაც ისინი ახდენენ დამკვირვებელზე.

გ. ფოლკელტის აზრით ბავშვზე, დიდ გავლენას ახდენს საგნის ტაქტილურ-მოტორული შთაბეჭდილება და ეს შთაბეჭდილებები სქარბობენ მხედველობითს.

თავისი განვითარების დაწყებით პერიოდში ბავშვი სრულებით არ გამოსახავს საგანს იზოლირებულად, არამედ გადმოსცემს თავის ურთიერთდაპირისპირებას საგანთან. უფრო მეტიც, სწორედ ამ ურთიერთდაპირისპირებაში იგი გამოსახავს საგნობრიობასაც, როგორც ასეთს.

დროთა განმავლობაში ბავშვის დამოკიდებულება საგანთან, კერძოდ, მის ფერთან, ფორმასთან, ღებულობს უფრო სრულყოფილ სახეს. წარმოიშვება ქმედითი ურთიერთდამოკიდებულება ბავშვსა და საგანს შორის, ემოციურ, ტაქტილურ-მოტორული, და ეოლუტიური აღქმის საფუძველზე. საგნის გრძობადი ნიშნები იწყებენ დანაწევრებას, მაგრამ იმ მთლიანის საფუძველზე, რომელიც წარმოიქმნება აქტიური ურთიერთდაპირისპირებით საგანსა და ბავშვს შორის. ასე წარმოიქმნება Gestalt-ი (ამ ტერმინის საკუთარი მნიშვნელობით). რომელიც ლეიფციგის სკოლის გაგებით, საჭიროა გავიგოთ როგორც ფორმალურმოქმნელი, გეშტალტ-წარმოქმნა სპეციპიური გადაფორმირება საგნისა და ბავშვის მიერ, იმისდა მიხედვით თუ რა დამოკიდებულება არსებობს მისდამი (საგნისადმი. 19).

ჩვენთვის მეტად საყურადღებოა გ. ფოლკელტის მოსაზრება ხატვაზე ნიმუშის მიხედვით. იგი აღნიშნავს, რომ ეს არის ორიგინალის თავისებური სახეცვლილება, განპირობებული ძლიერი ტაქტილურ-მოტორული აფექტური განცდით, რომელიც დაკავშირებულია, ბავშვ-

<sup>0</sup> К. Бюлер, Духовное развитие ребёнка, Новая Москва, 1924.

ვის მიერ საგნის აღქმასთან.

საინტერესოა კ. ბიულერის<sup>7</sup> მოსაზრება. იგი წერდა, რომ „ბავშვისათვის მოდელის არსებობას, არსებითი მნიშვნელობა არა აქვს. ეს განსაკუთრებით ეხება უმცროსი ასაკის ბავშვებს. ჩვენ შეგვიძლია ვთქვათ ისიც, რომ მოდელიდან გადახატვა სხვა არაფერია თუ არა სახეშეცვლილი ხატვა მებსიერებით, იმ დროს, როდესაც ობიექტის არსებობა, მისი ყურება, დათვალიერება, წარმოდგენს ბიძგის მიმცემს მესსიერების მოქმედებისათვის ეს არ უშლის ხელს იმას, რომ ობიექტის ზოგიერთი ნაწილები აღიბეჭდება ნახატში, შეიძლება ხაზგასმითაც. ეს მტკიცება გამომდინარეობს იქიდან, განაგრძობს კ. ბიულერი, რომ ბავშვი ხატავს ისეთ დეტალებს, რომლებიც მოდელში არ არის“ (გვ. 290).

ახლა განვიხილოთ დ. უზნაძის<sup>7</sup> კონცეფცია ბავშვის ხატვასთან დაკავშირებით. იგი ასე აყენებს საკითხს: „ხომ არ აქვს ბავშვს დასახატი საგნის სახე წარმოდგენილი და ამ წარმოდგენის მიხედვით ხატავს, ე. ი. ხომ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი საგანთა იმ სახის გამოხატვას ცდილობს, რომელიც წარმოდგენის სახით დგას მისი შინაგანი მხედველობის წინაშე? თუ ეს ასეა, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი აღქმაში კი არა, წარმოდგენაში მოცემულ საგანთა გადახატვას ცდილობს, და რადგანაც მისი წარმოდგენა ცხადი და ნათელი კი არა, დიფუზიური და უსრულოა, ამიტომ მისი ნახატებიც ამავე თვისების გამოდიან. მაგრამ არა გვაქვს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ბავშვი მართლა თავისი წარმოდგენების გადახატვას ცდილობს ეინაიდან, როგორც ბიულერია აღნიშნავს, შეუძლებელია ბავშვს აღამიანი, მაგ., ორი ცხვირით ჰქონდეს წარმოდგენილი, არის შემთხვევები, რომ იგი ერთსა და იმავე სახეზე ერთს ცხვირის პროფილში ხატავს, და მეორეს en face (გვ. 348).

„რა დასკვნა გამომდინარეობს აქედან? უეჭველია, ერთი მაინც. რადგანაც აქ — როგორც აღქმის, ისე წარმოდგენის შემთხვევაშიც, — ერთი და იგივე ბუნებას შინაარსი, სახელდობრ, დასახატავი საგნის მხედველობითი სახე იგულისხმება, ცხადია, რომ ბავშვის ნახატების საგანს ეს უკანასკნელი არ უნდა შეადგენდეს. მაშ, ბავშვი იმას როდი ხატავს, რასაც დიდი, ე. ი. საგანთა ვიზუალურ სახეს, არამედ რაღაც სხვას. მაგრამ რას?“ — სვამს კითხვას ავტორი „ამ საკითხისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ თავისებურებათა გათვალისწინებას, რომელნიც ბავშვის ნახატს ახასიათებენ, როგორც ცნობილია, ბავშვის მიერ დახატულ სახლში მისი შინაარსიც მოჩანს“ (გვ. 348).

დ. უზნაძეს მოყავს ცნობილი მაგალითი — „როდესაც ბავშვი მხედარს ხატავს, ეს უკანასკნელი ცხენზე ზის, მაგრამ მაინც ორივე

<sup>7</sup> დ. უზნაძე, „შრომები“, ტ. V, თბ., 1967.

ფეხი მოუჩანს. ყველა აზღაგვარ ფაქტს ჯერ კიდევ რიჩიმ მიაქცია ყუ-  
რადლება, და იგი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ბავშვი იმას კა არ  
ხატავს, რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის დასახატი ობიექტის  
შესახებ. რიჩის კლასიკური ფრაზა: „ბავშვმა იცის, რომ ადამიანს  
ორი ფეხი აქვს და ამიტომ ხატავს მას ორივე ფეხით, მიუხედავად  
იმისა, რომ შესაძლოა შემთხვევით იგი ისე იდგეს, რომ არც ერთი  
მისი ფეხი არ მოჩანდეს; ეს ფრაზა ბავშვის ხატვის მკვლევართა სა-  
ერთო კუთვნილებად გადაიქცა.

მაგრამ როგორ უნდა გვესმოდეს იგი? უეჭველია, ბავშვმა და-  
ლიან კარგად იცის, რომ ცხენზე მჯდომ კაცს ორივე ფეხი არ უჩანს,  
და არც ის ჩანს გარედან, თუ რაა მაგალითად შიგნით სახლში მოთა-  
ვისებულო. მაშასადამე, მისი ნახატის თავისებურება სრულად არ  
ამტკიცებს, თითქოს მან არ იცოდეს, თუ როგორი ობიექტური სახე  
აქვს მის მურ დასახატვად არჩეულ საგნებს. არა, ეს მან ძლიერ  
კარგად იცის. მაგრამ თუ იგი მაინც განსხვავებულ სახეს აძლევს მათ,  
ეს იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ მას თავისი ნახატის შინაარ-  
სად საგნის ობიექტური სახე როდი აქვს დასახული, არამედ ის, რაც  
მან ამ საგნის შესახებ იცის: იგი იმას როდი ხატავს, რასაც თვალი  
ხედავს, არამედ იმას, რასაც ფიქრობს.

მაგრამ დიდმაც რომ იცის, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს! ხო-  
ლო ეს სრულიად არ ავალღებს მას მხედარი ორივე ფეხით დახატოს.  
ცხენოსანი ადამიანს კარგი სურათი ოდნავდაც არ ეწინააღმდეგება  
იმას, რაც ჩვენ ადამიანის შესახებ ვიცით. ასე, რომ მართო ის გარე-  
მოება, რომ ბავშვი თავისი ცოდნის შინაარსის გადმოცემას ცდილობს,  
არ კმარა ბავშვის ხატვის თავისებურების ასახსნელად. საქმე ისაა,  
რომ ბავშვის მურ დახატული ცხენოსანის მთლიან სახეს როდი იძ-  
ლევს, არამედ ცხენისა და ადამიანის დამოუკიდებელი სურათების  
მექანიკურ შეკონიწებს. ასეა სხვა შემთხვევებშიც: ბავშვი, ჩვეუ-  
ლებრივ, მთლიანის ცალკე ნაწილებს ხატავს, ჯერ ერთს, მერე მეო-  
რეს და შემდეგ ყველაფერს ამას მექანიკურად უერთებს ურთიერთს,  
ასე, რომ მისი ნახატები იმ უეჭველი ფაქტის თვალსაჩინო ილუსტ-  
რაციას წარმოადგენენ, რომ მთლიანი არავითარ შემთხვევაში მისი  
ნაწილების უბრალო ჯამად არ ჩაითვლება, რომ იგი მეტია, ვიდრე  
ნაწილების ჯამი, რომ იგი ახალ რომელობას წარმოადგენს.

ჩვეულებრივ, ბავშვის ნახატების ამ თავისებურებას ბავშვის სინ-  
თეზის სისუსტეს მიაწერენ (პიაჟე). მაგრამ საიდან გამოდინარეობს  
ეს სისუსტე, საკითხავი ისაა, და არა იმ ყველასათვის თვალსაჩინო  
ფაქტის დადასტურება, რომ ბავშვის ნახატებში რთული საგანი მთლი-  
ანი სახით ვერაა მოცემული.

უეჭველია, რომ იქ, სადაც ბავშვს რთული ობიექტი აქვს დასა-

ხატი, რომელიც რამდენიმე მეტად თუ ჩაკლებად დამოუკიდებელ ნაწილს შეიცავს, იგი ამ მთლიანის ერთი იმპულსით გამოსახვის განზრახვას მოკლებულია, და ამიტომ ან მისი ტლანქი მთლიანი ფორმის გამოხატულებას იძლევა — მაშინ მისი ნაწილობრივი მომენტები, გამოსახვის განზრახვის გარეშე რჩება — ანდა თითოეული ნაწილის ფორმის ცალკე გადმოცემას იწყებს და მაშინ მთლიანის აღდგენას ამ უკანასკნელთა მექანიკური გაერთიანების გზით ცდილობს. შემდეგი ისაა, რომ მთლიანის განაწევრებული ფორმის ნაცვლად ცალკე ნაწილებს შეყოწიწებული ჯამი ჩნდება.

რასაკვირველია, შეუძლებელია ითქვას თითქოს ამ შემთხვევაში ბავშვის ნახატის შინაარსს ის შეადგენს, რაც მან საგნს შესახებ იცის, და რომ ამ მიზეზით იყოს მისი ნახატი მთლიანობას მოკლებული. არა! სრულიად უეჭველია, რომ აქ ბავშვი საგნის ოპტიკური შინაარსის გრაფიკულ გამოსახვას ცდილობს, მაგრამ ამ შინაარსის განაწევრებული სახით გადმოცემას ვერ ახერხებს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ალქმის აქტში დახატული ობიექტი ყოველთვის მარტო ერთი ნაწილის ან ერთი მომენტის ასპექტში ეძლეოდეს მას. ამ შემთხვევაში იძულებული ვიქნებოდით გველიარებია, რომ ბავშვი იმიტომ ხატავს ცალკე ნაწილებს, როგორც დამოუკიდებელ ერთეულებს და არა როგორც მთლიანის ცალკე მომენტებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამს მთლიანს, რომ იგი ერთი ალქმის აქტში ვერ აერთებს რამდენიმე ნაწილობრივ მომენტს, რომ ერთი სიტყვით, მისი ალქმა არაა განაწევრებული.

მაგრამ რატომაა, მაშინ, რომ იგი მარტო ერთი რომელიმე ნაწილს ან მომენტის დახატვით არ კმაყოფილდება და რამდენიმე ასეთი ნაწილის მექანიკურ შეერთებას ცდილობს? უეჭველია, რომ მისი აქტუალური ალქმა ამ პრიმიტიულ საფეხურზე აღარ დგას, რომ ამიტომ მან უკუ იცის, რომ ცალკე ნაწილები დამოუკიდებლად კი არა, მთლიანში არსებობენ. და აი, ეს ცოდნაა, რომ მას აიძულებს, ცალკე ნაწილების ოპტიკური სახე ურთიერთს დაუკავშიროს და მათი მთლიანობის ფაქტი ამ გზით მაინც გამოსახოს.

ბავშვის ნახატში ერთი და იმავე ობიექტის სხვადასხვა ასპექტით ალქმის რამდენიმე აქტში მოცემული შინაარსის შეერთებასთან გვაქვს საქმე. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის პრიმიტიული ალქმისათვის სწორედ ეს დიფერენციაციას მოკლებულობაა დამახასიათებელი, რომ ალქმის პრიმიტიულ საფეხურზე მთლიანი ობიექტი ერთი რომელიმე ასპექტით გვეძლევა, რომ საგანი არა რამდენიმე, არამედ მხოლოდ ერთი ნაშნის მატარებლად აღიქმება. თავისთავად იგულისხმება, წინამდებარე პერიოდში, ე. ი. 4—7 წლამდე, ალქმის ეს პრიმიტიული საფეხური უკვე გადალახულია და ბავშვი შედარებით განაწევრებული

მთლიანის აღქმას ახერხებს. ამიტომ უეჭველია, რომ იგი ასე როდი აღიქვამს ობიექტს, როგორც ხატავს მას, მაგალითად, თუ დ. კაცის მიერ მოყვანილ შემთხვევაში, ბავშვი სამწახანაგოვან პირამიდას სიბრტყეზე დახატული ოთხის თუ სამის ერთმანეთთან დაკავშირებულ სამკუთხედის სახით გადმოგვეცემს, ეს გარემოება სრულიად არ ამტკიცებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამს პირამიდას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ოდესღაც, თავისი განვითარების წინა საფეხურზე, იგი მართლაც სამკუთხედის, მაგრამ არა რამდენიმე, არამედ ერთი სამკუთხედის სახით აღიქვამდა პირამიდას. მაგრამ ახლა დახატვის დროსაც კი არ კმაყოფილდება ერთი სამკუთხედით: უეჭველია, რომ მისი აღქმა ახლა უფრო განაწევრებული სახისაა.

ამრიგად, იძულებული ვართ ვაღიაროთ, რომ იქ, სადაც ბავშვი ობიექტს ოპტიკური სახის გამოხატვას ცდილობს, მისი ნახატი ისე კი არ გაამოსახავს მას, როგორც ახლა აღიქვამს, არამედ ისე, როგორც თავისი განვითარების წინა საფეხურზე აღიქვამდა. ბავშვის ნახატი მასხადამე, რამდენადაც იგი ოპტიკურ შინაარსს გადმოგვეცემს, პრიმიტიული აღქმის მასალას აღდგენასა და განსახიერებას წარმოადგენს. ბავშვის ხატვაში მისი აღქმის პრიმიტიული ფორმებზე აქტუალიზაცია ხდება“ (351).

დ. უზნაძე აღნიშნავს, რომ „ბავშვის ხატვის ერთ-ერთ თავისებურებას სწორი ორიენტაციის უქონლობა შეადგენს: ჰ. ენგლის მიხედვით. ეს გარემოება სხვადასხვა სახით იჩენს თავს: ა/ ბავშვი ერთი მთლიანის წარმოდგენის ნაწილებს სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ერთიერთს. თავის პირველ ნახატებში ერთი წრის სახით ადამიანის თავსაც მოგვეცემს და მის ტანსაც. შიგნით რამდენიმე წერტილს ათავსებს თვალების ნიშნად და გარეთ — სულ ერთია რა ადგილას — ორიოდე ხაზს მიუხატავს ფეხების ნიშნად და იქვე ასეთსავე ხაზებს — თმის გამოსახავად („არა სწორი სინთეზი), ანდა მაგ., 5 წლის მადლენა „ცალცალკე და გაბნეულად“ ხატავს ქალაღზე სახურავს, ოთხ ფანჯარას და კარს, და ჰგონია, სახლი დახატა („თანამდებარეობა“) ბ/ საგნებს, რომელნიც ერთ-ერთ მთლიანის, მაგალითად ლანდშაფტის წევრებს წარმოადგენს, ბავშვი ურთიერთდამოკიდებულების გარეშე ხატავს ანდა სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ერთიერთს. შესაძლოა, ყველაფერი ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვები იმას კი არ ხატავენ, რასაც ხედავენ, არამედ იმას რაც იცაიან“. გ/ ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი ყველაფერს უკულმა ხატავს, ანდა სურათის ზოგ ნაწილს — ერთი მიმართულებით და ზოგს — მეორეთი („ინდიფერენტული ორიენტაცია, ე. რუმას მიხედვით“) თითქოს დახატულ საგნებს არც ერთმანეთთან ჰქონდეთ კავშირი და არც სხვა რაიმესთან. რაც ირგვლივ არსებობს.

უეკველია, ბავშვის ნახატების ეს თავისებურება ძნელი ასახსნელი იქნებოდა იმ დებულებებით, რომ იგი „იმას კი არ ხატავს რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის“. საქმე ისაა, რომ მან კარგად იცის, რომ დახატული საგნები სწორედ ერთი მთლიანის ნაწილს წარმოადგენენ, თორემ, ეს რომ არ ყოფილიყო, მაშინ როგორღა აეხსნიდით, რომ ცალკე დახატულს სახურავს, კედლებსა და კარს ერთად სახლს უწოდებს! ცოდნა იმას კი არ ხსნის, რომ ბავშვი მთლიანის ნაწილებს ცალკე ხატავს ან სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს, არამედ სწორედ საწინააღმდეგოს, ე. ი. იმას, რომ იგი დამოუკიდებლად დახატულ ნაწილებს ერთმანეთს უკავშირებს და ერთი მთლიანი ობიექტის სახელწოდებას აძლევს.

სამაგრიეროდ, ბავშვის ხატვაში მოცემული ორენტაციის უქონლობის ყველა შემთხვევა იმწამსვე გასაგები გახდება, როგორც კი ვიგულისხმებთ, რომ მას პრიმიტიული აღქმის აქტუალიზაცია უღვევს საფუძვლად, და ამ მიზეზით თითოეული ნაწილის ხატვის დროს დანარჩენი ნაწილები სრულიად მხედველობის გარეშე რჩება. თითოეული ცალკე ნაწილის გადმოცემისას იგი მთლიანის ერთ-ერთ ნაწილად კი არ იგულისხმება, არამედ სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულად, რომელსაც პროცესით სხვა ერთეულთან არაფერი აქვს. ამიტომ იგი არც დაკავშირებულია სხვა რომელსაღმე ნაწილთან და არც ვალდებულია მის მიმართ რაიმე ვრცეულ დამოკიდებულებაში იმყოფებოდეს“ (353).

„იგივე გარემოება გასაგებად ხდის ბავშვის ნახატების მეორე თავისებურებასაც. მართლაცდა, თუ ბავშვი ყველაფერს მარტო ერთი რომელიმე ასპექტით გამოისახავს, ისე რომ თითოეულს ცალკე ნაწილს ან მომენტს დანარჩენების დამოუკიდებლად ხატავს, მაშინ გასაგებია, რომ ეს ნაწილები და მომენტები მის ნახატში ურთიერთზე ზეგავლენის გარეშე უნდა იყვნენ გადმოცემულნი. პროპორცია მიმართებითი ცნებაა და მისი არსებობის შესახებ მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლო ლაპარაკი, როდესაც ერთი საგნის ან ერთ-ერთი მისი ნაწილის ხატვისას სხვებიც გვაქვს მხედველობაში. პროპორცია მხოლოდ რამდენიმე საგანს, ან ერთი საგნის რამდენიმე ნაწილს შორის შეიძლება იყოს დატული. ამიტომაც, რომ როდესაც საქმე ერთ ობიექტთან გვაქვს, ისე რომ სხვა ობიექტები სრულიად ყურადღების გარეშე არიან მოქცეულნი, მაშინ ეს ობიექტი ყოველგვარი სიდიდის შეიძლება დაიხატოს, და ამით არავითარი პროპორცია არ იქნება დარღვეული“ (353).

და ბოლოს დ. უზნაძე ასკვნის: „ბავშვის ხატვაში მისი პრიმიტიული აღქმის აქტუალიზაცია, ხდება, პრიმიტიული აღქმის, რომელიც მთლიანს მხოლოდ ერთი რომელიმე ასპექტით გვიჩვენებს და ყოველს



ცალკე შემთხვევაში მართო ერთი რომელიმე მომენტის ან ნაწილის მატარებლად წარმოგვიდგენს“ /354/.

საინტერესოა დ. უზნაძის აზრი ნატურიდან ხატეასთან დაკავშირებით, იგი თვლიდა, რომ ბავშვი საგნის ობიექტურ ნიშნებს როდი ძძლევა თავის ნახატში, არამედ იმ ტაქტილურ—მოტორულსა და ჭეშოციურ შთაბეჭდილებას, რომელსაც გადასახატავი საგნიდან ღებულობს.

საყურადღებოა ლ. ვიგოტსკის<sup>8</sup> გამოკვლევა ბავშვის ხატვის საკითხთან დაკავშირებით. იგი თვლიდა, რომ ბავშვის ნახატის ანალიზი უდაოდ მეტყველებს იმაზე, რომ ბავშვი ხატავს მესხიერებით. ის ხატავს იმას, რაც მან იცის საგანზე, ის რაც მას ყველაზე უფრო ყურადღებად ეჩვენება და არა იმას, რასაც ის ხედავს, ან კი რასაც წარმოიდგენს საგანზე /70/.

ლ. ვიგოტსკი თვლის, რომ „ბავშვი უფრო სიმბოლისტია, ვიდრე ნატურალისტი, და იგი სრულებით არ ცდილობს სრული და ზუსტი მსგავსების მოცემას ნახატში და ზედაპირული მინიშნებით კმაყოფილდება. სანამ ბავშვი ხატავს, ის ფიქრობს დასახატ საგანზე ისე, თითქოსდა იგი ყვებოლეს მასზე“ /71/.

ავტორს მოყავს კერძენშტიინერის ბავშვის ხატვის ოთხ საფეხურად დაყოფა:

I სქემის პერიოდი

II ფორმის და ხაზის გაჩენის საფეხური

III ცხოვრებისეული სიმართლის მსგავსი ნახატების საფეხური.

IV პლასტიურობის საფეხური.

ბავშვების უმრავლესობა მესამე საფეხურის ზევით ვერ აღიან დახმარების გარეშე. ასაკობრივი დაყოფა ასეთია, 6 წლიანი ბავშვები, ყველანი იმყოფებიან პირველ წმინდა სქემის საფეხურზე, 11 წლიდან სქემები უფრო იშვიათად გვხვდება, 13 წლიდან კი ჩნდება რეალისტური ნახატი ამ სიტყვის სრული მნიშვნელობით /77/.

ლ. ვიგოტსკი განაგრძობს: „ექსპერიმენტული დაკვირვებები გვიჩვენებს, რომ ხატვა დაკვირვებით საგნის რეალური გამოსახვა, წარმოადგენს უმაღლეს და უქანასკნელ სტადიას ბავშვის ხატვის განვითარების, ისეთ სტადიას რომელსაც მხოლოდ ზოგიერთი ბავშვი აღწევს.

ბავშვის ხატვის პირველ პერიოდში წინა პლანზე წამოწეულია ბავშვის აღქმაში მოძრაობით შეხებითი ელემენტი. ასეთი გზით მიღებული შთაბეჭდილებები წარმოადგენენ პირველადს, მხედველობით

<sup>8</sup> Л. С. Выготский, Воображение и творчество в детском возрасте, „Просвещение“, 1967.

შთაბეჭდილებებთან შედარებით. და ეს უკანასკნელნი დაქვემდებარებული არიან მასზე. ფიზიკური მოქმედებები ქარბოგენ აზროვნების ანალიტიკურ პროცესებზე. ბავშვის ევოლუციის მთავარი მიმართულება მდგომარეობს იმაში, რომ მხედველობის როლი, სამყაროს დაპყრობაში, დაუფლებაში, სულ უფრო იწყებს ზრდას და დაქვემდებარებული მდგომარეობიდან ის გადადის პირველ ადგილზე. გარდამავალ პერიოდში შესამჩნევია ბრძოლა ბავშვის ქცევისა, ორ საწინააღმდეგო განწყობას შორის, რომელიც სრულდება სამყაროს აღქმის მხედველობითი განწყობის სრული გამარჯვებით.

მეტად საყურადღებოდ მივიჩნით ქ. მდივანის<sup>9</sup> გამოკვლევა „სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აღქმის განვითარება“ /სივრცის აღქმა/. ქ. მდივანმა ჩატარა საინტერესო ცდები გეომეტრიულ ფიგურებზე. ექსპერიმენტი ჩატარებულ იქნა 100 ბავშვზე 3-დან 7 წლამდე. ბავშვებს გადასახატავად ეძლეოდათ ოთხ ძირითად ფერში გაფერადებული 7 სტერეომეტრიული ფიგურა (ცილინდრი, კუბი, კონუსი, პრიზმა, გადაკვეთილი პირამიდა, სამწახნაგოვანი და ოთხწახნაგოვანი პირამიდა).

ავტორი აღნიშნავს, რომ 3 წლისა და 6 თვის და 4 წლისა და 6 თვის ასაკის ბავშვის მონაცემები უმთავრესად (73%) ჭლახჩის სტადიაზე რჩება. აქვე ავტორი აღწერს ჭლახჩის პერიოდს და გამოყოფს მის ორ საფეხურს. I — „თავისუფალი ჭლახჩა“, როდესაც ბავშვს სწრაფად მოაქვს აქეთ-იქით ხელი და ქალაღზე ოღნავ მოხრილ ხაზებს ამჩნევს და ეს ხაზები ჭლახჩის ძირითადი ფორმაა, თუმცა იგი აქა-იქ მოკლე ხაზების, წერტილებისა და მრუდე ხაზების სახით იჩენს თავს. 4 წლისათვის კი იწყება II ფაზა, როცა იწყება მრუდე და ოვალური ხაზების ჭლახჩა.

ქ. მდივანი აღნიშნავს, რომ ჭლახჩის სტადიაზე ბავშვი დიდი სიამოვნებით და უყოყმანოდ თანხმდება მოდელის გადმოხატვაზე, მაგრამ მოდელი მასში არავითარ ინტერესს არ იწვევს, ისინი სრულებით არ იწყობებიან რომელიმე გეომეტრიული ფიგურის გავლენის ქვეშ. ჭლახჩის სტადია წარმოდგენითი სივრცის თვალსაზრისით ორი საკმაოდ საინტერესო თავისებურებაში ვლინდება — აღნიშნავს ავტორი. პირველი თავისებურებაა რიტმი. სწორედ ამ რიტმულ მოძრაობათა თამაშიდან გამოდიფერენცირდება პირველი ფორმები (ხელის წინ და უკან მოძრაობა) ჭერ კიდევ არადიფერენცირებულ სტადიაზე წარმოიშვება წრფის, მრუდეებისა და კუთხეების ნახატები, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვს არ შეუძლია მათი მთლიანი რიტმიდან გამოყოფა (180).

<sup>9</sup> ქ. მდივანი, „სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აღქმის განვითარება (სივრცის აღქმა), ბავშვის ფსიქოლოგია. სკოლამდელი ასაკი, 1964, ვ. ნორაკიძის რედაქციით.

ავტორი აღნიშნავს, რომ 4 წლის ბავშვმა, გამოკვეთილად მოგვცა ის თავისებურება, რომელიც ლიტერატურაში ცნობილია ნახატის ტაქტილურ-მოტორული და ძლიერ ემოციური გამოხატულების სახით. 4 წლიანებთან ჩატარებული ცდების საფუძველზე ავტორი ასკვნის, რომ ბავშვი, უპირველეს ყოვლისა, ყურადღებას აქცევს ფერს, შემდეგ ყველა ფორმას მრგვალს უწოდებს და უაღრესად თავისებურად სუბიექტურად გადმოგვცემს მწვერვალს. პატარა მხატვარი ყველა ფიგურას წრის სახით გადმოგვცემს. თვით ფიგურას მხოლოდ გრაფიკულად გადმოგვცემს, მაგრამ მისი ვერბალური პროდუქციიდან ირკვევა, რომ ის ჯერ კიდევ ვერ ხედავს სხვაობას კონუსსა და სამწახნაგოვან პირამიდას შორის. 4 წლის ასაკში ბავშვები, რომლებმაც ჭიბჭიის პერიოდი გადალახეს, ანალოგიურად ასახავენ ფორმებს.

5 წლის ასაკში ტაქტილური გაცნობა, რომელსაც ცდის პირები სრულიად სპონტანურად და მოთხოვნის გარეშე აწარმოებენ, უკვე კონტურის მოსინჯვის პროცესის სახეს იღებს. ამ ასაკის ბავშვებთან ჩნდება კუთხეების თავისებური გამოხატულება. ოთხწლიანების ნახატებში მოდელის კუთხეები არ იყო შემჩნეული. ამ ასაკში ბავშვი დაუფლებულია ახალ გეომეტრიულ ფორმას, სახელდობრ — ოთხკუთხედს. ამ ასაკისათვის ეს ტიპურია. მოდელების მიხედვით უმრავლესობა წრეს ან ოთხკუთხედს ხატავს. სამკუთხედს პატარა მხატვარი ჯერ კიდევ ვერ გვაძლევს. ამ ასაკის ბავშვების ნახატებში კუთხეები და მწვერვალები თავისებური დინამიკური სახით არის მოცემული. ეს გარემოება ნათლად გამოსახავს პატარა მხატვარისა და მოდელს შორის არსებულ ტაქტილურ-კინესტეტიკურ (სენსო-მოტორულ) ურთიერთ ზემოქმედებას.

ავტორი აღნიშნავს, რომ ამ თავისებურ გადმოცემას გ. ფოლკელტმა „სიმბოლური“ უწოდა. ტერმინი „სიმბოლური“ უპირველეს ყოვლისა, იმ გარემოების გამოა სწორი, რომ ბავშვის „სიმბოლურ“ გადმოცემაში ზოგიერთი საგნის, თავისებურებანი, განსაკუთრებით მისი კუთხეები და მწვერვალები, ობიექტთან შესატყვისად კი არ გადმოიცემა, არამედ რაღაც სხვანაირი მოხვეული და არაპირდაპირი გზით.

6 წლის ასაკში ამ თავისებურებას მცირეოდენი დაკლება ემჩნევა, მაგრამ მაინც ის ამ ასაკის დამახასიათებელ თავისებურებად რჩება. ამ ასაკში მეტად აღწევა ახალი ფორმის — სამკუთხედის დაუფლება. ოთხწახნაგოვანი პირამიდის შემთხვევაში ბავშვი ხატავს სამკუთხედს. აქ მოდელის ძირითადი ფიგურალური სტრუქტურაა მოცემული, რაც 5—6 წლის ბავშვებს ახასიათებს. კუთხეებისა და მწვერვალების „სიმბოლური“ გადმოცემა ამ ასაკში საკმაოდ მკვეთრად

მოცემული. ბავშვის ამგვარ ნახატს რომ დავაკვირდეთ, აღნიშნავს ავტორი, ვერასოდეს ვერ შევამჩნევთ მოდელის ცალკეული ნაწილების გამოხატულებას. აქედან გამომდინარე, ავტორი აკეთებს დასკვნას. „ამგვარ გრაფიკულ სქემებში ასახულია ან ძირითადი ფიგურალური სტრუქტურა, ან სტრუქტურის ძირითადი მიმართულება სივრცეში მთლიანი ობიექტის წარმოდგენის გაგება, რაც მათ გრაფიკულ ნახატებში გვეძლევა, კონტურის „ორტოსკოპულობის“ მეოხებით დგინდება, რაც ვიზუალურ და ტაქტუალური მოსინჯვის პროცესით წარმოებს.

ყველა მოდელი 4 წლის ასაკში ოვალის სახითაა გადმოცემული, 5 წლის ბავშვთა 60%-სათვის, ეს პირველი საფეხური გადალახულია და დაუფლებულია ახალი ფორმა-ოთხკუთხედი. 6 წლის ასაკში ბავშვთა უმრავლესობა გვაძლევს მოცემული ფორმების ძირითად სტრუქტურებს. ე. ი. ამ ასაკში ძირითადი სტრუქტურების სქემების რაოდენობრივ დაუფლებასთან გვაქვს საქმე. 7 წლის ასაკში დგება ახალ საფეხურზე, მას ემჩნევა მიმსგავსების ტენდენცია.

მიღებულ მონაცემებს ავტორი ასე აყალიბებს, რომ 4 წლის ასაკში ნახატის საგანი დიფუზურია, რომ თითქმის „ემბრიონალურ გარსში“ იმყოფება და უპირველეს ყოვლისა, წრისებურ ფორმაში გამოიხატება. განვითარების შემდგომ მიმდინარეობაში წრისებრი ფორმის კონტურები დანაწევრებას იწყებენ და 5 წლის ასაკში ბავშვთა 60% უკვე დაუფლებულია ახალ ფორმას — ოთხკუთხედს, შემდეგ 6 წლის ასაკში კონტურის დანაწევრება სულ უფრო და უფრო ზუსტდება და გამლიზიანებლის კონფიგურაციის მიხედვით სხვადასხვა ფორმებითაა ასახული. 7 წლის ასაკში კი კონტურის დანაწევრება უკვე გადალახულია და იწყება თვით საგნის დანაწევრება.

და ბოლოს, ქ. მღივანი აკეთებს დასკვნას: „არსებობს განსაკუთრებული პარალელიზმი ტაქტილურ-კინესტეტიკურ მოსინჯვა-გამოკვლევასა და გრაფიკულ წარმოდგენებს შორის. ეს პარალელიზმი ერთდროულად ააშკარავებს როგორც ხატის აგების პრობლემას, რომელიც მთლიანი სენსომოტორული მოქმედებიდან ამოდის, ისე ფორმის აგების პრობლემასაც. ჩვენი მონაცემებით დასტურდება, რომ განვითარების ამ საფეხურზე გრაფიკული ნახატები არ წარმოადგენენ მხოლოდ აღქმის (ვიზუალური იქნება ის თუ ტაქტილური) უბრალო ასლს, არამედ ასახავენ სუბიექტს მოქმედების ობიექტთან ურთიერთობაში“ (191).

ავტორი აღნიშნავს, რომ აქ ხდება ობიექტის და სუბიექტის შეფარდებული სისტემატურობა, რომლის ახსნასაც შესაძლებლად მიიჩნევს მხოლოდ განწყობით.

„ამიტომ ცხადია, რომ ობიექტთან შეფარდებულ მოქმედებათა

კოორდინაცია შეუძლებელია, თუ არ ვიგულისხმებთ სუბიექტის მთლიანი მდგომარეობა — განწყობა, რომელიც წინ უსწრებს ყოველ მოქმედებას და ქცევას“ (196).

როგორც დავინახეთ, სხვადასხვა ავტორების ნაშრომების განხილვისას ერთიანი კონცეფცია, ხატვის განვითარებასთან დაკავშირებით არ არის. კითხვაზე თუ რას ხატავს ბავშვი, ყველა სხვადასხვანაირ პასუხს იძლევა: „ბავშვი ხატავს იმას რაც იცის“ (რიჩი); „ბავშვი ხატავს თავის წარმოდგენებს საგანზე“ (კერშენშტიენერი); „ბავშვი გამოსახავს იმას, რასაც ის ფიქრობს, ვარაუდობს, იცის და არა იმას რასაც ხედავს“ (შტერნი); „ბავშვი ხატავს მესხიერებით“ (ვიგოდსკი); „ბავშვი საგნის ობიექტურ ნაწილებს როდი იძლევა თავის ნახატში, არამედ იმ ტაქტილურ-მოტორულსა და ემოციურ შთაბეჭდილებას, რომელსაც გადასახატ საგნიდან ლეზულობს“ (უზნაძე).

ახლა გვინდა შევჩერდეთ ვ. მუხინას<sup>10</sup> ცდებზე ავტორი იკვლევს, თუ როგორ ზღვება გამოსახვა სრულიად უცნობი ობიექტებისა და როგორ აისახება მათი სახასიათო თავისებურებები ნახატში. შექმნილ იქნა რამდენიმე ორიგინალური სათამაშო, ისეთი ვარაუდით, რომ ისინი ყოფილიყვნენ საკმარისად სახასიათოები და შეძლებისდა — გვარად ნაკლებად მსგავსი არსებულებისა (მაგალითად, თავუნია პიკი — პატარა სახე, დიდი თვალებით პირი არ არის აღნიშნული, დიდი ყურები. თავი მიერთებულია ტანთან ზამბარით. ხელებიც ზამბარისაგანაა დამზადებული, სწორი გრძელი ფეხები შემოსილია რბილი ფესხაცმელებით, რომლებიც ღილებითაა მოართული).

ბავშვები ეცნობოდნენ ამ სათამაშოებს, კიდებდნენ ხელს, თამაშობდნენ (ცდები ტარდებოდა სკოლის წინააღ ასაკის ბავშვებთან) მას შემდეგ რაც ბავშვები კარგად გაეცნობოდნენ სათამაშოებს და დაიმახსოვრებდნენ მათ სახელებს, ექსპერიმენტატორს გაყავდა რამდენიმე ბავშვი და ახატინებდა ამ სათამაშოებს. თავიდან ბავშვები ხატავდნენ მესხიერებით (სათამაშოები დამალული იყო), მეორედ კი ხატავდნენ ისე, რომ სათამაშოები მათ წინ იყო განლაგებული. შემდეგ ამ ნახატებს უჩვენებდნენ იმ ბავშვებს, რომლებიც გაეცნენ ამ სათამაშოებს, მაგრამ არ დაუხატიათ ისინი, თხოვნით, რომ ამოეცნოთ თუ რა იყო გამოსახული თითოეულ ნახატში.

ავტორი აღნიშნავს, რომ ექსპერიმენტის შედეგად გამოვლინდა, რომ ნატურიდან ხატვის დროს ბავშვები გამოსახავდნენ დეტალების ბევრად უფრო დიდ რაოდენობას, ვიდრე მესხიერებით ხატვის დროს — ამასთანავე გამოვლინდა, რომ ბავშვები შეუცდომლად ცნო-

<sup>10</sup> В. С. Мухина, Изобразительная деятельность ребёнка как Формы усвоения социального опыта, М., Педагогика, 1981.

ბდნენ თავისი თანატოლების ნახატებში იმ სათამაშოებს, რომლის გამოსახვასაც ცდილობდნენ პატარა მხატვრები, საყურადღებოა, რომ ბავშვები ცნობენ არა მარტო იმ სათამაშოებს რომელიც დახასიათებული იყო ბევრი ნიშნებით, არამედ ისეთებსაც, სადაც სულ ერთი აქედან გამომდინარე, ვ. ნუხინა ასეთ დასკვნას აკეთებს „ბავშვან ორი სახასიათო ნიშანი იყო ნაჩვენები.

ვის ნახატის თავისებურება, უდაოდ, განისაზღვრება გამოსახავი საგნის თავისებურებით“ (143).

მართალია, აღნიშნავს ავტორი, ბავშვების ნახატები ხშირად გამოდინარეობენ მათთვის ცნობილი გრაფიკული აღნიშვნებიდან, მაგრამ ყველა შემთხვევაში გამოსახულება გამდიდრებულია საგნის სახასიათო ნიშნებით, რომლებიც გამოვლინდა მასთან უშუალო გაცნობის დროს. რაც შეეხება გამოსახავი საგნის ნიშნების შერჩევას. ისინი უდაოდ დამოკიდებულნი იყვნენ თვით საგანზე, ყოველთვის გამოიყოფოდა ყველაზე უფრო აშკარა ნიშნები და რაც მნიშვნელოვანია, ერთი საგნის გამოსახვის დროს სხვადასხვა ბავშვები გამოყოფდნენ ერთსა და იმავე ნიშნებს. ეს ადასტურებს იმას, რომ ნიშნების გამოყოფა შემთხვევით ხასიათს არ ატარებს.

„ნიშნების გამოყოფა განისაზღვრება იმ შთაბეჭდილებით, რაც საგანმა მოახდინა ბავშვზე და ეს შთაბეჭდილება თუ იდენტური არაა, ყოველ შემთხვევაში მსგავსია ყველა ბავშვთან.

თვით გამოსახულების ხასიათი უფლებას გვაძლევს ვივარაუდოთ, რომ მხედველობითი და მოძრაობითი შეხებითი გამოცდილება თამაშობს დიდ როლს და რომელი გადაძლევს მათ შორის — განისაზღვრება თვით საგნის სპეციფიკით“ — ასკენის ავტორი (144).

როგორც ვხედავთ, ყველა ავტორისათვის უდაოა, რომ ხატვის პროცესში მონაწილეობს როგორც სუბიექტი (ბავშვი), ისე ობიექტი ნატურა, და ნახატში აისახება დამოკიდებულება სუბიექტსა და ობიექტს შორის, ხოლო აზრთა სხვადასხვაობა განპირობებულია იმით, თუ ამ კომპონენტებიდან რომელს აქვს გადაამწყვეტი მნიშვნელობა.

გ. ფოლკელტი საგნის აღქმასთან გადამწყვეტ ფაქტორად თვლის ტაქტილურ-მოტორულ და აფექტურ განცდას. კ. ბიულერის აზრით, ხატვის დროს გადამწყვეტი ფაქტორია — მხეხიერება. მხეხიერების წამყვან როლს მიუთითებს ლ. ვიგოტსკიც.

დ. უხნაძე ბავშვის დამოკიდებულებას ობიექტთან ხსნის ტაქტილურ-მოტორული, ემოციური შთაბეჭდილებით. ამ აზრის განვითარებას წარმოადგენს კ. მდივანის მოსაზრება, რომელიც გადამწყვეტ ფაქტორად თვლის განწყობას, წარმოქმნილ სუბიექტსა და ობიექტს შორის დამოკიდებულებაში.

ზემოაღნიშნულ ავტორებს მსგავსად ვ. მუხინაც აღიარებს მხედველობით და მოძრაობით შეხებით წარმოქმნილ შთაბეჭდილებებს, მაგრამ ამ პროცესის განმსაზღვრელ ფაქტორად თვით საგნის სპეციფიკურ თავისებურებებს თვლის.

თუ ბავშვი ხატავს იმას, რაც იცის, ან იმას რასაც გრძნობს, ან კი იმას რასაც ფიქრობს ან ვარაუდობს, იქნებ მაშინ ნატურიდან ხატვას საერთოდ ეკარგება აზრი, რადგანაც იმ გაგებით, რომლითაც ჩვენ გვესმის „ნატურიდან ხატვა“ იგულისხმება არა მხოლოდ საკუთარი ცოდნის ან გრძნობის გამოხატვა, არამედ კონკრეტული ნატურის საფუძველზე უფრო ღრმად და ნათლად გადმოიყვება ისეთი ზოგადი ფენომენებისა, როგორიცაა: ფორმა, ფერი, მოცულობა, სივრცე და სხვ.

ამ საკითხის გადაჭრა მეტად მნიშვნელოვანია, რადგანაც მხოლოდ აქედან გამოპლდნარე ჩვენ შეგვიძლია მივიწოდოთ ან საერთოდ ვუარყოთ ნატურის მიწოდება ბავშვისათვის. მოცემული ამოცანის უფრო სრულყოფილი გადაჭრისათვის, გარდა ამ საკითხზე არსებული ლიტერატურის შესწავლისა, მართებულად მივიჩნიეთ ჩაგვეტარებინა ექსპერიმენტი დაწყებით კლასებში. ექსპერიმენტი ითვალისწინებს ამოცანას — გაარკვიოს როგორ აღიქვამს ბავშვი მისთვის უცნობ და ნაცნობ საგნებს და როგორ გადმოსცემს მათ.

ცდები ჩატარდა მოსამზადებელ, პირველ და მეორე კლასებში. სულ 300 ბავშვზე. ბავშვებს ეძლეოდათ დასახატავად ორი ფიგურა (ერთმანეთის მონაცვლეობით) ერთი ნაცნობი (ქოლგა) და მეორე უცნობი (სამწიხანაგა პირამიდა). ცდის მსვლელობა ასეთი იყო: ცდის ხელმძღვანელი იღებდა ხელში სამწიხანაგა პირამიდას, ატრიალებდა მას ყველა მხრიდან და უდებდა ცდის პირს. „ეს პირამიდაა“, „აბა დახატე“ და დგამდა მას ცდის პირის წინ, სამკუთხედის მხრიდან. ბავშვი ხატავდა. შემდეგ ბავშვის წინ იდებოდა გაშლილი პატარა ქოლგა, ისე რომ ტარი არ ჩანდა. ცდის ხელმძღვანელი ეკითხებოდა „რა არის ეს?“ ბავშვის პასუხის შემდეგ ხელმძღვანელი სთავაზობდა მის დახატვას.

ცდის პირთა უმრავლესობა ადვილად ასრულებდა დავალებას მხოლოდ ზოგიერთი უარს ამბობდა ხატვაზე. პასუხები (მოსამზადებელი კლასი) ასეთი იყო „ამის დახატვა არ ვიცი“, „საერთოდ ვერ ვხატავ“. დედამ ამის ხატვა არ მასწავლა“.

საერთოდ კი ბავშვები დიდი ინტერესით მოეკიდნენ ცდებს. გვთხოვდნენ კიდევ დაგვახატინეთო.

ახლა შევაჯამოთ ცდის შედეგები. განვიხილოთ თითოეული კლასი ცალ-ცალკე. მოსამზადებელ კლასში შემოწმდა 100 ბავშვი.

პირამიდის ვიზუალური ხატი, ე. ი. გადმოხატვა მოგვცა 74 %,

ე. ი. ზუსტად გადმოხატა ის რაც მის წინ იდო, ცოდნა პირამიდის შესახებ — 11 %, ე. ი. დაგვიხატა დანაწევრებული სამკუთხედი. ქოლგა გადმოხატა ე. ი. დაგვიხატა დაახლოებით წრის სახით 24 %-მა, ხოლო 64 %-მა მოგვცა ქოლგის ის გრაფიკული გამოსახვა, რომელიც მათ ქონდათ შემუშავებული ე. ი. დაგვიხატეს ტარიანი ქოლგა. 12-მა ბავშვმა უარი თქვა ორივე საგნის დახატვაზე, 6-მა უარი თქვა ქოლგის დახატვაზე, 6-მა — პირამიდაზე, 3-მა დახატა ისეთი პირამიდა, რომელიც არაფერს არ გავდა და ის ვერცერთ ჭგუფს ვერ მივაკუთვნეთ.

აშკარად გამოჩნდა (მოსამზადებელ კლასში), რომ უცნობი ფიგურის ხატვის დროს ბავშვების უმრავლესობა 74 %-ი, გვაძლევს ამ საგნის ოპტიკურ ხატს ე. ი. ახერხებს მის გადმოხატვას, ხოლო იმ შემთხვევაში კი, როდესაც ბავშვებს ვაძლევთ დასახატავად ნაცნობ ფიგურას, ქოლგას, ბავშვების უმრავლესობა 64 %-ი გვიხატავს იმ გრაფიკულ სახეს, რომელიც მას მანამდე შემუშავებული ჰქონდა ე. ი. არ ხატავს მის ვიზუალურ ხატს.

ჩვენს წინაშე დადგა საკითხი, როგორ იჭრება ჩვენს მიერ დასმული პრობლემა I კლასში ე. ი. 7 წლიან ბავშვებთან. რა ცვლილება ხდება ნატურის აღქმაში და მის გადმოცემაში. შემოწმდა 100 ბავშვი. ცდის მიმდინარეობა ისეთივე იყო. ბავშვები ხატავდნენ პირამიდას და ქოლგას. შედეგები ასეთი მივიღეთ: პირამიდის ოპტიკური ხატი მოგვცა 81 %-მა, დანაწევრებული პირამიდა, ცოდნა — 15 %, ქოლგის ოპტიკური ხატი — 43 %, ქოლგის უკვე შემუშავებული, გრაფიკული სახე, ე. ი. ტარიანი ქოლგა — 53 %, ხატვაზე უარი განაცხადა 2 ბავშვმა, სხვანაირ პირამიდაზე — 1-მა, და 2 ბავშვმა უარი თქვა 74 %-დან მათი რაოდენობა ავიდა 81 %-მდე. ასევე გაიზარდა იმ ბავშვების რაოდენობა, რომლებიც იძლევიან პირამიდის ოპტიკურ ხატს 74 %-დან მათი რაოდენობა ავიდა 81 %-მდე ასევე გაიზარდა იმ ბავშვების რიცხვი, რომლებმაც მოგვცეს ქოლგის ოპტიკური ხატი 24 %-დან 43 %-მდე, ხოლო ქოლგის ცოდნა ე. ი. ტარიანი ქოლგა დახატა ნაკლებმა რაოდენობამ; თუ მოსამზადებელ კლასში მათი რაოდენობა 64 % იყო, პირველ კლასში მათი რაოდენობა შემცირდა და გაუტოლდა 53 %. გარდა ამისა, უნდა აღინიშნოს კიდევ ერთი საინტერესო მომენტი. ბევრმა ბავშვმა, რომელმაც დახატა ტარიანი ქოლგა, ე. ი. დაგვიხატა ის გრაფიკული სახე, რომელიც მას მანამდე ჰქონდა შემუშავებული, თვით ქოლგის გაშლილ ნაწილს მიუხატა ისეთი დეტალები, რომლებიც ორიგინალს (ნატურას) ჰქონდა. ჩვენ ვლტებულობდით ერთგვარად გაორებულ ნახატს, სადაც ერთი მხრივ, გამოსახული იყო ბავშვის ცოდნა ქოლგის შესახებ და მეორე მხრივ,



ნატურაში არსებული დეტალების ხაზგასმა, ასეთი ნახატები თითქოს გარდამავალია — ცოდნით შექმნილ გამოსახულებასა და ვიზუალურ ნახატს შორის.

ასეთივე ცდები ჩავატარეთ მე-2 კლასში, სადაც შემოწმდა 100 ბავშვი. შედეგები ასეთი მივიღეთ. პირამიდის ობტიკური ხატი მოგვცა 84% ბავშვებისა, 16% დახატა დანაწევრებული სამკუთხედი ე. ი. მოგვცა ცოდნა, ქოლგის ობტიკური ხატი გადმოსცა 77%, ხოლო ადრე შემუშავებულ გრაფიკული სახე ქოლგისა 23%-მა.

როგორც ვხედავთ, მოსამზადებელ კლასთან შედარებით საგრძნობლად გაიზარდა იმ ბავშვების რიცხვი, რომლებმაც მოგვცეს ქოლგის ობტიკური ხატი. თუ მოსამზადებელ კლასში მათი რიცხვი 24%-ის ტოლი იყო, I-ში — 43%, მეორეში უკვე ასეთი ბავშვების რაოდენობა 77%-მდე ავიდა, ხოლო ტარით — ე. ი. ადრე შემუშავებულ გრაფიკულ სახეს ქოლგისა თუ მოსამზადებელ კლასში იძლეოდა 64%, I-ში 53%, II კლასში ასეთი ბავშვების რაოდენობა მნიშვნელოვნად შემცირდა და გაუტოლდა 23%. ეს — რაც შეეხება ნაცნობ ფიგურას, პირამიდის ხატვის დროს ე. ი. უცნობი საგნის ხატვის დროს მოსამზადებელი, I და II კლასის ბავშვები ყველა ახერხებს მისი ვიზუალური ხატის გადმოცემას (მოსამზადებელში — 74%, I-ში — 81%, II-ში — 84%).

ექსპერიმენტის დროს გამოვლინდა კიდევ ერთი საინტერესო მომენტი. როგორც აღვნიშნეთ, ბავშვებს დასახატავად ვაწოდებდით სამწახნაგა პირამიდას. ექსპერიმენტატორი ატრიალებდა მას ბავშვის წინ (უჩვენებდა პირამიდის ყველა მხარეს) და მერე დგამდა მას სამკუთხედის მხრიდან ბავშვის წინ, ისე, რომ ბავშვი ხედავდა მხოლოდ სამკუთხედს. მოსამზადებელ კლასში ბავშვები თითქმის დაუფიქრებლად უცებ იწყებდნენ ხატვას და გვიხატავდნენ სამკუთხედს. მხოლოდ 11%-მა დაგვიხატა დანაწევრებული სამკუთხედები ე. ი. გამოსახა პირამიდის რეალური გამოსახულება. საყურადღებოა, რომ ასეთი ბავშვების რიცხვმა დაიწყო მცირე ზრდა, I კლასში მათი რაოდენობა 15% გახდა, II-ში კი 16%. ბავშვებმა დაიწყეს ასეთი კითხვების დასმა: „სულ დავხატო თუ მარტო სამკუთხედი?“ როგორც აღვნიშნეთ, ბავშვები ხედავდნენ მხოლოდ პირამიდის ერთ მხარეს. II კლასში ბავშვებმა დაიწყეს ფეხზე ადგომა, პირამიდის სხვა მხარეების დასახატავად ე. ი. ამ ასაკში გაჩნდა ინტერესი უცნობი საგნის მიმართ. აღმოჩნდნენ ბავშვები, რომლებიც აღარ კმაყოფილდებიან მხოლოდ სამკუთხედის დახატვით, ისინი დაინტერესდნენ მათთვის უცნობი ობიექტით.

რა დასკვნების გამოტანა შეგვიძლია ამ ექსპერიმენტული მასალის შეჯამების შედეგად?

თუკი მიზანშეწონილად ჩავთვლით საერთოდ „ხატვის ნატურიდან“, მაშინ უფრო სწორი იქნებოდა — მიგვეწოდებინა ბავშვებისათვის გადასახტავად მათთვის უცნობი ფიგურები, რადგან მხოლოდ ამ შემთხვევაში ახერხებენ ისინი მისი ვიზუალური ხატის მოცემას, ეს განსაკუთრებულად აშკარად ვლინდება მოსამზადებელ კლასში. ამ დროს კი არსებული პროგრამა<sup>11</sup>. ითვალისწინებს სწორედ საწინააღმდეგოს, უკვე საბავშვო ბალებში ბავშვებს ნატურიდან დასახატავად ეძლევათ ტოტი, ფოთოლი, ხილი და სხვა ასეთი ე. ი. მათთვის ნაცნობი ობიექტები, რაც სრულებით არ არის მართებული, ეს ფაქტი აშკარად გამოჩნდა ჩვენს ექსპერიმენტებში. როგორც დავინახეთ მხოლოდ 24 %-მა ბავშვებისა შეძლო ნაცნობი ფიგურის ვიზუალური ხატის მოცემა.

I კლასშიც უფრო მართებული იქნება თუ ბავშვებს „ნატურიდან ხატვის“ დროს მივაწოდებთ უცნობ ფიგურებს, მაგრამ ამ ასაკში უკვე შესაძლებლად მიგვაჩნია მივაწოდოთ ნაცნობი ობიექტებიც, რადგან როგორც დავინახეთ, ბავშვების თითქმის ნახევარი (43 %) იძლევა ნაცნობი ფიგურის ვიზუალურ ხატს და ამასთანავე ის ბავშვები, რომლებიც ქოლგას თავის ცოდნით ხატავენ, ხშირად უკეთებენ გამოსახულებას ისეთ დეტალებს, რომლებიც მოცემულია გადასახტავ ობიექტში, ე. ი. ამ პერიოდში იწყება უფრო ყურადღებითი დათვალიერება და აღქმა ობიექტისა, ნაცნობი იქნება ის თუ უცნობი.

საგრძნობი ნახტომი გამოვლინდა II კლასის შედეგებში. ნაცნობი ფიგურის ვიზუალურ ხატს აქ უკვე იძლევა ბავშვების 77 %. ეს ის პერიოდია, როცა ბავშვს აქვს სურვილი გადმოხატოს საგანი ზუსტად, მას უკვე კარგად ესმის ინსტრუქცია „ეს დახატე“ და თავის ნახატში იძლევა ორიგინალის ასლს, ე. ი. „ხატავს ნატურიდან“ — ამ სიტყვის სრული მნიშვნელობით.

---

<sup>11</sup> Т. С. Комарова, Занятия по изобразительной деятельности в детском саду, М., Просвещение, 1981. с. 148

## ჰაბტურ სფეროში უმეურავებზელი განწყობის ზოგიერთი თავინაგებობა დაწყებითი კლასების მოსწავლეებთან

წარმოუდგენელია ადამიანის არსებობა გარემოსთან ურთიერთობის გარეშე. ამ ურთიერთობის პროცესში იგი ყოველთვის აქტიურია. გარემოსადმი აქტიურ ურთიერთობაში იგულისხმება ადამიანის მიერ გარემოსთან შეგუების ახალი ხერხების დაუფლება, ე. ი. უნარი ყოველ კონკრეტულ სიტუაციაში განახორციელოს ადექვატური ქცევები. მაგრამ ზოგადი დაკვირვებაც კი ნათლად გვიჩვენებს, რომ ადამიანის ქცევები ყოველთვის არ არის სიტუაციის შესატყვისი. ასეთ შემთხვევებში მას უხდება ქცევის სტერეოტიპის დარღვევა და ახალი, შესატყვისი ქცევის განხორციელება. აღმოჩნდა, რომ ახალი სიტუაციისადმი მიზანშეწონილ ქცევებზე გადანაცვლება ყველას ერთნაირი ხარისხით არ შეუძლია. ადამიანები განირჩევიან გადანაცვლებადობის სიძნელის ან სიადვილის მიხედვით.

გადანაცვლების სიძნელე ფსიქოლოგიაში რიგიდობის სახელითაა ცნობილი. მას სწავლობდნენ ისეთი მკვლევარები, როგორცაა კ. გოლდშტეინი, პ. ვერნერი, კ. ლევინი, ა. ლაჩინსი, ე. ლაჩინსი და მრავალი სხვა. რიგიდობის პრობლემის კვლევა მრავალი ასპექტით მიმდინარეობს. აქტუალურად ითვლება რიგიდული ქცევების კანონზომიერებების დადგენა ასაკთან მიმართებაში.

რიგიდული ქცევების ასაკობრივი კანონზომიერებების საკითხი იწვევს აზრთა სხვადასხვაობას. პ. ვერნერის მიხედვით რიგიდობა კლებულობს ასაკის ზრდასთან ერთად. იგივეს იმეორებს კ. გოლდშტეინიც.

კ. ლევინი კი საპირისპირო პოზიციაზე დგას. მისი აზრით მცირეწლოვანი ბავშვები ნაკლებ რიგიდულნი არიან, ვიდრე მოზრდილები.

რიგიდული ქცევების ბუნების ახსნას ცდილობს დ. უზნაძეც შრომაში „დაჯგუფების ცდები სკოლის წინარე ასაკში“. მან აჩვენა, რომ ბავშვებს, მას შემდეგ, რაც მოახდენენ მიწოდებული მასალის დაჯგუფებას ერთ-ერთი ნიშნის მიხედვით, უკირთ სხვა ნიშნის მიხედვით იგივე მასალის დაჯგუფება. ამ ფაქტს დ. უზნაძე შემდეგნაირად ხსნის: „რომელიმე ერთ ჯგუფში გაერთიანებულ ფიგურათა ერთიანობის განცდაში სუბიექტური მომენტი დომინანტურია ობიექტურთან შედარებით. რომელიმე ერთი მხრით მსგავს ობიექტთა ჯგუფი რომ მოქმედებს ბავშვზე, იგი იწვევს მასში გარკვეულ მდგომარეობას, რომელიც სუბიექტურად მისდამი გარკვეული განწყობილების განცდას წარმოადგენს, და აი, ამ ობიექტებში, რომლე-

ბიკ ერთნაირ მდგომარეობას იწვევენ, ამ უკანასკნელის წინაშე იჩრდილება ყველა განსხვავებული თვისება და რჩება მხოლოდ ერთიანობა. ამიტომაც, რომ ბავშვების ცნობიერებისათვის განსხვავებული საგნები ერთნაირ ობიექტებს წარმოადგენენ<sup>1</sup>. ამის მიზეზად მას განწყობა მიაჩნია. კერძოდ კი. ფიქსირებული განწყობის მოქმედების თავისებურებები.

დ. უზნაძე ფიქსირებულ განწყობას ასე ახასიათებს: „ხშირი განწყობების თუ დიდი პიროვნული წონის გამო. რომელიმე გარკვეული განწყობა შეიძლება იმდენად ადვილად აგზნებადი, იმდენად ჩვეული გახდეს, რომ იგი არაშესატყვისი გამოღიზიანებლების ზემოქმედების შემთხვევაშიც ადვილად აქტუალდებოდეს და ამით ადექვატურ განწყობას გამოვლენის შესაძლებლობას აჩვენებდეს“<sup>2</sup>.

უშუალოდ ფიქსირებული განწყობის ექსპერიმენტშიც ჩანს არაადექვატური ქცევის ფაქტი. ფიქსირებული განწყობის გავლენით ობიექტურად ტოლი ობიექტების ილუზორული აღქმა ამ მოსაზრებას სავესებით ასაბუთებს. უნდა აღინიშნოს, რომ ილუზორული აღქმა ცლისპირთა გარკვეულ ნაწილს მალე უქრება. ხოლო ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება საკმაოდ დიდხანსაც გასტანოს. ე. ი. აღამიანთა ერთი ნაწილი ადვილად გადაინაცვლებს არაადექვატური, ილუზორული აღქმებიდან სიტუაციის ადექვატურ ასახვაზე, მეორე ნაწილი კი — ძნელად.

რიგიდული ქცევებისადმი ინტერესი ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის სხვა წარმომადგენლებმაც გამოიჩინეს. განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს ნ. ელიაშასა და ე. კეყერაძის მიერ წარმოებული კვლევა. ნ. ელიაშა რიგიდულ ქცევებს გადანაცვლების ასპექტში იხილავდა და თავის შრომებში, ძირითადად, ეხებოდა რიგიდულობას აღქმისა და აზროვნების სფეროში. მან ნათლად აჩვენა, რომ როგორც აღქმის, ისე აზროვნების სფეროში გადანაცვლება გულისხმობს ფიქსირებული განწყობიდან ახალ, ობიექტური სიტუაციის შესაბამის განწყობაზე გადანაცვლებას.

ე. კეყერაძემ აზროვნების რიგიდობა ასაკობრივ პლანში გაანალიზა და დაადგინა, რომ ასაკის ზრდის შესაბამისად იზრდება სიტუაციისადმი შეუსაბამო, რიგიდული ქცევების თავიდან აცილების უნარი.

გვინდა შევეხოთ ნაწილობრივ ლ. გერსამიას მიერ ოლიგოფრენ ბავშვებზე წარმოებულ კვლევებსაც. მან აშკარა გახადა ის ვითარება,

<sup>1</sup> დ. უზნაძე, შრომები, ტ. I, დაკრულების ცდები სკოლის წინარე ასაკში, თბ., 1956.

<sup>2</sup> დ. უზნაძე, შრომები, ტ. III—IV, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბ., 1964.

რომ ოლიგოფრენ ბავშვებში რიგიდობა ელინდება მაშინ, როცა ჩნდება განწყობის გადართვის განწყობის გადანაცვლების აუცილებლობა. იგი ასაბუთებს, რომ თუ არ მოხდა განწყობის ფიქსაცია გარკვეულ ობიექტზე, არა გვაქვს უფლება ვილაპარაკოთ განწყობის ადვილ ან ძნელ გადანაცვლებაზე ოლიგოფრენებთან.

ჩვენი კვლევის მიზანი იყო დაგვედგინა არსებობს თუ არა გარკვეული სხვაობა განწყობის გადანაცვლების სიძნელე-სიადვილის ასპექტში სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფებს შორის.

ამისათვის ჩატარებულ იქნა დ. უზნაძის კლასიკური ცდა ჰაბიტურ სფეროში. გადანაცვლების სიძნელე-სიანძველის განსაზღვრის კრიტერიუმად მიღებული იყო ხელოვნურად ფიქსირებული განწყობის ჩაქრობის პროცესში კრიტიკული ობიექტების ადექვატურ შეფასებაზე გადასვლა ან არ გადასვლა. იმ შემთხვევაში, როცა ჩაქრობის პროცესი მთავრდებოდა ადექვატური შეფასებით, საქმე გვეკონდა გადანაცვლება:სთან და პირიქით.

უნდა აღინიშნოს, რომ ამავე კრიტერიუმით შესაძლებელია განისაზღვროს განწყობის ტიპი. ე. ი. უფლება გვაქვს ვისაუბროთ როგორც რიგიდულობა-გადანაცვლების ფენომენზე, ისე განწყობის ამა თუ იმ ტიპის წარმომადგენლობაზე სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში.

შენიშნავთ, რომ მ. ჯაფარიძის გამოკვლევის თანახმად, როცა ბავშვებთან ჩატარებული ექსპერიმენტების დროს საგანწყობო ცდების რაოდენობა აღემატება 10-ს, თავს იჩენს მოყირკების ფენომენი, ცდისადმი არასერიოზული დამოკიდებულება, რაც თავს იჩენს ცდისგარეშე გამღიზიანებლების მიმართ ყურადღების ინტენსიობის გაზრდაში, ზედმეტ მოძრაობებში და სხვ. იგივე უნდა ითქვას საკონტროლო ცდების შესახებაც. თუ კრიტიკული ობიექტების მიწოდების რაოდენობა 20-ს აჭარბებს, ისევე აქტიურდება მოყირკების ფენომენი.

აქედან გამომდინარე, ჩვენს მიერ წარმოებული კვლევის პროცესში საგანწყობო ცდების რაოდენობა უდრიდა ათს, ხოლო საკონტროლო ცდებისა — ოცს.

ასიმეტრიის ფაქტორის გამოსარიცხავად ცდის პირს, უპირველეს ყოვლისა, შესაფასებლად ეძლეოდა ტოლი ბურთები. თუ ცდის პირი ბურთებს აღიქვამდა არატოლად, იმ ხელში, რომელშიც, მისი აზრით, დიდი ბურთი იყო, საგანწყობო ცდებშიც დიდ ბურთს ვაძლევდით. ხოლო ბურთების ტოლად აღქმის შემთხვევაში საგანწყობო ცდებისას დიდი ბურთი ეძლეოდა მარცხენა ხელში.

ცდები ჩატარებულ იქნა დაწყებითი კლასების მოსწავლეებზე (1, 11, 111 კლასები). თითოეულ ასაკობრივ ჯგუფში იყო 50 ცდის

პირი. ცდის ჩატარების ტექნიკა და მასალა ყველა ჯგუფში ერთი იყო.

ცდის შედეგებმა ნათელჰყო, რომ ასაკობრივი ჯგუფები პრინციპულად არ განსხვავდებიან განწყობის ტიპების წარმომადგენლობით, განწყობის ტიპების განაწილება თითქმის ყველგან ერთნაირია.

მაგრამ იმ შემთხვევაში, თუ განვიხილავთ განწყობის ამა თუ იმ ტიპის პრევალირებას, ვნახავთ, რომ სამივე ასაკობრივ ჯგუფში აშკარად სჭარბობს დინამიური განწყობის ტიპი. ხოლო განწყობის სტატიკური ტიპი საგრძნობლად მცირე რიცხვითაა წარმოდგენილი. ამასთან, ანგარიში უნდა გაეწიოს იმ შემთხვევებს, როცა აღმოჩნდნენ ფიქსაციის უნარს მოკლებული ცდის პირები.

დგება საკითხი: რაზე მიუთითებს განწყობის დინამიური ტიპის სიჭარბე სამივე ასაკობრივ ჯგუფში? დ. უზნაძის თანახმად „ეს ის ჯგუფია, რომელიც ადამიანის ყველაზე უფრო ტიპიურ წარმომადგენლებს შეიცავს — ნამდვილი, სავსებით შეგუებული ადამიანების ჯგუფი“<sup>3</sup>. ე. ი. ჩვენს ცდის პირებში სჭარბობენ ბავშვები განწყობის ისეთი სტრუქტურით (დინამიური), რომელიც უზრუნველყოფს გარემოსთან ადვილ შეგუებას.

რიგი ავტორებისა (ა. ნორაკიძე, ა. გრიგოლავა) ადგენს, რომ განწყობის ტიპები განსაზღვრავენ სუბიექტის დამოკიდებულებებს გარემოსადმი. ეს კი უფლებას გვაძლევს ვილაპარაკოთ აღნიშნული ასაკობრივი ჯგუფებისათვის დამახასიათებელ ფსიქიკურ მიმართულობაზე. სამივე ჯგუფში ნათლად ჩანს გარე სამყაროსადმი მიმართული, ექსტრავერტი ბავშვების სიჭარბე.

ცხრილი 1

	I კლასი	II კლასი	III კლასი
დინამ. განწყ. ტიპი	6,6	5,9	6,5
სტატიკ. განწყ. ტიპი	17,0	17,0	17,1

უჭრადღებია უნდა მიექცეს ცდებში გამოვლენილი ილუზიების სიმტკიცეს, როგორც დინამიური, ისე სტატიკური განწყობის ტიპის შემთხვევებში. აღმოჩნდა, რომ სტატიკური ტიპის განწყობის ილუზიის სიმტკიცე მნიშვნელოვნად აღემატება დინამიური ტიპის განწყობის ილუზიის სიმტკიცეს. ამას კარგად გვიჩვენებს ცხრ. 1.

<sup>3</sup> დ. უზნაძე, შრომები, ტ. VI, თბ., 1977.

ცხრილი ნათელს ხდის იმ ფაქტსაც, რომ ამა თუ იმ განწყობის ტიპის ილუზიის სიმტკიცე სტაბილურია ასაკობრივ კრილში.

როგორც აღვნიშნეთ, კრიტიკული ექსპოზიციების რიცხვი არ აღემატებოდა 20-ს. მაგრამ ცდის პირები გვიჩვენებდნენ საკმაოდ განსხვავებული სიდიდის ილუზიებს. ილუზიის საშუალო სიდიდე I კლასში იყო 4,0, მეორეში — 5,8, ხოლო მესამეში — 5,2.

განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს ცდის პირთა ის ჯგუფი, რომლებიც არ ემორჩილებიან საგანწყობო ცდების გავლენას და ყოველთვის ექსპერიმენტული, კრიტიკული ობიექტების სწორ შეფასებას იძლევიან. დ. უზნაძე მიუთითებდა, რომ „ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ისეთ პირებთან, რომლებიც მოკლებული არიან შინაგან წარმმართველ ძალას, თითქოს გარედან მომდინარე შთაბეჭდილებათა სრულ განკარგულებაში იმყოფებოდნენ და, ამრიგად, უკიდურესი ექსტრავერტული თხასიათებნიან“<sup>4</sup>.

თუ ამ პოზიციიდან განვიხილავთ აღნიშნული ასაკობრივი ჯგუფების მონაცემებს, აშკარა გახდება, რომ ყველა ჯგუფში პრევალირებს ექსტრავერტი ბავშვები. კერძოდ, განწყობის დინამიური ტიპისა და განწყობის ფიქსაციის უნარმოკლებულ ცდის პირთა პროცენტული მახასიათებლების გაერთიანებით მივიღებთ, რომ ექსტრავერტთა რაოდენობა პირველ კლასში არის 92%, მეორეში — 82% და მესამეში — 90% (იხ. ცხრ. 2).

ცხრილი 2

	I კლასი	II კლასი	III კლასი
დინამ. განწყ. ტიპი	52%	46%	54%
სტატყ. განწყ. ტიპი	8%	18%	10%
ფიქსაც. უნარ. მოკლ.	40%	36%	36%

მიღებული შედეგები შემდეგი სახის პრობლემას აყენებენ: როგორაა, რომ სრულიად განსხვავებული განწყობის ფენომენები (ერთ შემთხვევაში დინამიურობა და მეორე შემთხვევაში განწყობის ფიქსაციის უნარს მოკლებულობა) განსაზღვრავენ სუბიექტის გარემოსადმი ერთნაირ მიმართულობას?

გვინდა შევნიშნოთ, რომ წინამდებარე შრომა არ ისახავდა მიზნად პასუხი გაეცა კვლევის პროცესში წამოჭრილ ყველა საკითხზე. ვფიქრობთ, რომ ეს საკითხები მოითხოვენ უფრო სისტემატურ კვლევას.

<sup>4</sup> დ. უზნაძე, შრომები, ტ. VI, თბ., 1977.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКА (коллективная монография)

## Резюме

В коллективной монографии дана попытка изучения мышления первоклассника в его разнообразных проявлениях; математическое мышление, овладение чтением и понимание текста, постижение абстрактных отношений и проявления эгоцентризма; трудовое обучение, основным механизмом которого является действие по заданному образцу, рисование с натуры; разделы, характеризующие установку учеников начальных классов, посвящены увязыванию особенностей мышления с личностными факторами, но это пока лишь первые шаги, сделанные в этом направлении. Все исследования оригинальны и носят экспериментальный характер. Есть попытки создания новых методик обучения и новых диагностических методов. Монография нацелена на теоретическое осмысление ряда практических проблем, выдвинутых процессом обучения.

Монография состоит из восьми глав: в первой главе — психологические вопросы экспериментального обучения математике в первом классе — излагаются психологические вопросы обучения нумерации в первом классе. Грузинские названия чисел опираются на двадцатичную систему счета. В действующей программе названия чисел совершенно игнорируются, они механически связываются с позиционной записью числа. Это создает дополнительные трудности при изучении нумерации.

В экспериментальной программе использованы грузинские названия чисел для лучшего постижения детьми количества. В процессе обучения нумерации количества раскладываются по двадцати (для этого перевязывается два целофановых мешочка по десяти предметов в каждом), осуществляется соответствующая запись  $20.3+4$  и ученик беспрепятственно называет это число. На первом этапе обучения нумерации в пределах ста, числа записываются соответственно их названию  $20.2+3$ ,  $20.9+7$  и т. д. На следующем этапе обучения ребенок усваивает, что смысл записей  $10.4+7$  и  $47$  один и тот же и наконец, он постигает, что  $20.4+7=10.8+7=87$ .

При таком обучении количество не приклеивается к выра-



жению, кроме того, оно создает хорошие предпосылки для обучения устному счету в пределах ста. Как показала проверка устного сложения и вычитания, дети, обучающиеся по экспериментальной программе показывают высокий уровень осуществления сложения и вычитания в пределах ста. Они почти в три раза превосходят своих сверстников из обычных классов.

Вторая глава — постижение отношений детьми начальных классов абстрактных отношений на знакомом им материале, каковыми являются семейные отношения. В эксперименте детям показывали фотографии с изображением людей разного пола и возраста и просили составить семью. На основе полученных данных было выделено пять этапов: на первом этапе ребенок создает семью эгоцентрично, представляя самого себя центром семьи. Созданные им же самим семейные отношения ребенок видит только со своей позиции. На втором этапе ребенок может изменить центр семьи, стать на место «матери» или «отца» и увидеть созданные семейные отношения с этой позиции. На третьем этапе ребенок может стать на позицию любого члена семьи и увидеть все данные семейные отношения. На четвертом этапе ребенок может ввести в созданную им семью нового члена и увидеть семейные отношения с его позиций.

Результаты эксперимента показывают, что в процессе постижения абстрактных семейных отношений качественный перелом имеет место в 7—8 лет (первый класс). 69% детей этого возраста достигают второго этапа, в то время как только около 33% детей 6—7 лет (подготовительный класс) и 24% детей 5—6 лет (детский сад) смогли достичь второго этапа. Такой же качественный перелом имеет место в возрасте 8—9 лет (второй класс). Здесь 36% второклассников смогли достичь третьего этапа.

В третьей главе монографии — психологический анализ экспериментальных данных раздельного обучения чтению и письму в подготовительных и первых классах — дан психологический анализ раздельного обучения чтению и письму. Процессы письма и чтения ставят ребенка перед разными задачами: при письме ребенок должен анализировать слово, соотносить каждый звук с графическим знаком — буквой (точнее, с представлением буквы) и впоследствии синтезировать слово в процессе письма. При чтении требуется синтез уже написанных букв. Исходя из этого был проведен эксперимент в подготовительных классах: сперва, в течение четырех месяцев детей обучали чтению и только затем они приступали к овладению письмом. Эксперимент показал, что именно в процессе чтения дети лучше всего постигают отношение между звуком и буквой. У них есть хорошая возможность полного освоения букв, как графических выражений звуков, после чего они легче овла-

девают письмом. Дети в экспериментальных классах читают быстрее, понимают прочитанное лучше, допускают меньше ошибок при чтении, овладевают письмом быстрее, пишут в таком же темпе, допускают меньше ошибок, чем дети, обучающиеся по действующей программе. Полученный результат прочтен во времени. Проверка первоклассников показала, что они превосходят своих сверстников из обычных классов по всем вышеперечисленным параметрам.

В четвертой главе монографии — психологические вопросы понимания текста в подготовительном и первом классах — дан анализ понимания детьми текста при различных формах его подачи. Текст 6—7 летним ученикам был подан тремя различными способами: вербальным, с применением иллюстраций (картинками) и «динамичным». Вербальный — это обычный способ передачи текста — рассказ, чтение. С применением иллюстраций — во время рассказа детьми показывали картинки, иллюстрирующие главные события. «Динамичный» — ученикам показывали три предмета (два кубика и пробку) ими обозначали действующих лиц рассказа. Во время рассказа экспериментатор двигал эти предметы в соответствии с движением героев рассказа, как бы разыгрывая ими действие. Были получены следующие результаты: шестилетние дети плохо воспринимают текст, переданный первым способом. Из тридцати только пятеро сумели пересказать его. Во втором случае уже одиннадцать испытуемых пересказали текст. Третий способ оказался наилучшим. Все дети смогли воспроизвести текст. У семилетних детей (первый класс) двадцать восемь из сорока смогли пересказать текст после его подачи первым способом. После же второго варианта все семилетние дети сумели воспроизвести рассказ.

Пятая глава монографии — психологические основы трудового обучения в первом классе — посвящена экспериментальному изучению трудового обучения в первом классе и анализу существующей программы по труду. Выяснилось, что в условиях использования натуральной фигуры в качестве образца, при создании идентичного образцу продукта труда, первоклассники испытывают особые трудности. В частности, конструируя знакомые им изделия из бумаги и пластилина, половина учащихся сделало другую, отличную от образца фигуру, которая сходится с образцом по содержанию, но отличается от него конфигурацией. Выяснилось также, что нарисованный образец лучше выполняет указательную функцию. Целесообразно также использование в качестве образца «бесмысленной» фигуры, которой нельзя придать предметное значение. В опытах с таким образцом больше  $3/4$  семилетних детей успешно справились с заданием.

Шестая глава — установочное отражение наглядных и абстрактных отношений у учеников начальных классов — изучает

особенности взаимоотношения между уровнем развития мышления и отражательными возможностями установки. Исследования велись посредством метода фиксации установки на материале разной сложности: в одних сериях установка вырабатывается на более наглядных отношениях, в других — на категорию класса предметов.

Седьмая глава — некоторые психологические вопросы рисования с натуры в начальных классах — посвящена изучению роли и вида натуры на уроках рисования в начальных классах. В каком возрасте можно предлагать детям для рисования натуру и что мы должны использовать в качестве последней, знакомые или незнакомые детям предметы? Эксперимент был проведен в подготовительном, I и II классах (300 детей). Натурой служили знакомые и незнакомые детям предметы. Выяснилось, что в подготовительном классе 74% детей пользуется натурой в тех случаях, когда перед ними незнакомый предмет, в I классе 81%, во II — 84%, а в случаях знакомого объекта визуальный образ в подготовительном классе изображает только 24%, в I классе 43%, а во II — 77%.

Из этих данных явствует, что в подготовительном классе будет более целесообразно предлагать детям в качестве натуры неизвестные им предметы, так как в этом случае они могут передать визуальный образ этого предмета. В I классе целесообразно предлагать детям как известные, так и неизвестные предметы. В этом возрасте уже выявляется (43%) некоторая тенденция к изображению визуального образа знакомых им предметов. Во втором классе дети вполне дифференцированно перерисовывают как знакомые, так и незнакомые им предметы и пользуются натурой в полном смысле этого слова.

В восьмой главе — некоторые особенности установки, фиксированной в гаптической сфере у учащихся начальных классов — изложены результаты установочного эксперимента, проведенного над детьми начальных классов. Опыты проводились в гаптической сфере над учащимися I, II, III классов. Критерием легкой или затрудненной переключаемости фиксированной установки являлась продолжительность иллюзий в критических опытах.

Результат эксперимента показал, что во всех возрастных группах явно преобладает динамический тип установки над статическим. Кроме того, надо отметить, что прочность установки стабильна по возрастным группам. К тому же, прочность иллюзий у испытуемых со статическим типом установки намного превышает прочность иллюзий у испытуемых с динамическим типом установки.

ზინაარსი

I თავი. მათემატიკის ექსპერიმენტული სწავლების ფსიქოლოგიური საკითხები პირველ კლასში (გ. ბერიშვილი, ი. კოტეტიშვილი).	3
II თავი. არათვალსაჩინო მიმართებების წვდომა დაწყებითი კლასების ბავშვების მიერ (მ. მელიქიშვილი).	12
III თავი. კითხვისა და წერის ცალ-ცალკე სწავლების ექსპერიმენტული შედეგების ფსიქოლოგიური ანალიზი მოსამზადებელ და პირველ კლასში (მ. მორიანაშვილი).	33
IV თავი. ტექსტის გავების ფსიქოლოგიური საკითხები მოსამზადებელ და პირველ კლასში (თ. ბერიშვილი).	46
V თავი. შრომითი სწავლების ფსიქოლოგიური საუბრებები პირველ კლასში (ე. დავითაშვილი).	62
VI თავი. თვალსაჩინო და არათვალსაჩინო მიმართებების განწყობისეული ასახვა დაწყებითი კლასების მოსწავლეებთან (ქ. მაყაშვილი).	83
VII თავი. დაწყებით კლასებში ნატურიდან ხატვის ფსიქოლოგიური საკითხი (დ. კახიანი).	89
VIII თავი. პაპტურ სფეროში შემუშავებული განწყობის ზოგიერთი თავისებურება დაწყებითი კლასების მოსწავლეებთან (თ. კერძია).	107
Психологические особенности мышления первоклассника (коллективная монография)—Резюме	112

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
МЫШЛЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКА  
(КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ)

(на грузинском языке)

«Мецნიერება»  
Тბილისი  
1985

რეცენზენტები: ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი შ. ნადირაშვილი  
ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატი ნ. როგავა

დაიბეჭდა საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის  
სარედაქციო-საგამომცემლო საბჭოს დადგენილებით

სბ 2524

რედაქტორი ი. კოტეტიშვილი  
გამომცემლობის რედაქტორი ი. გაჩეჩილაძე  
მხატვრული რედაქტორი გ. ლომიძე  
ტექნიკური რედაქტორი ც. ქამუშაძე  
კორექტორი გ. გრძელიშვილი

გადაეცა წარმოებას 28.2.84; ხელმოწერილია დასაბეჭდად 23.10.85;  
ქალაქის ზომა 60X90/16; ქალაქი № 1; ბეჭდვა მაღალი;  
გარნიტურა ვენური; პირობითი საბეჭდო თაბახი 7,3; პირ. საღ. გატარება 7.4;  
სააღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 6,2;

უე 01698;

ტირაჟი 3300;

შეკვეთა № 2483;

ფასი 90 კაბ.

---

გამომცემლობა „მეცნიერება“, თბილისი, 380060, კუტუზოვის ქ. 19  
Издательство «Мецნიერება», Тбилиси, 380060, ул. Кутузова, 19

---

საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის სტამბა, თბილისი, 380060, კუტუზოვის ქ. 19  
Типография АН Груз. ССР, Тбилиси, 380060, ул. Кутузова, 19