ვალერიან რამიშვილი

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა

მეორე გამოცემა

საქართველოს სსრ უმაღლესი და საშუალო სპეციალური განათლების სამინისტროს მიერ დამტკიცებულია სახელმძღვანელოდ პედაგოგიური ინსტიტუტების დაწყებითი განათლების პედაგოგიკისა და მეთოდიკათა ფაკულტეტების სტუდენტთათვის

გამომცემლობა „განათლება"
თბილისი — 1969

წინასიტყვაობა

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა პედაგოგიური ინსტიტუტების დაწყებითი განათლების პედაგოგიკისა და მეთოდიკათა ფაკულტეტის ერთ-ერთი ძირითადი სასწავლო საგანია, რომლის საფუძველიან ცოდნაზე დიდადაა დამოკიდებული დაწყებითი კლასების მაღალკვალიფიციურ მასწავლებელთა კადრების მომზადება.

ის ფაქტი, რომ დაწყებითი კლასებისათვის მასწავლებელთა მომზადება უმაღლეს სკოლას — პედაგოგიურ ინსტიტუტებს — დაეკისრა, დაწყებით განათლებაზე კომუნისტური პარტიისა და საბჭოთა მთავრობის დიდი ზრუნვის მკაფიო გამოხატულებაა.

დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა მომზადების მაღალი დონე ახალგაზრდობის აღზრდა-განათლების მაღალი დონის საფუძველია, ვინაიდან დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა შეიარაღებას ზოგადი და პოლიტიკური განათლებით პრაქტიკულად ის მასწავლებლები ახორციელებენ, რომელთაც პედაგოგიურ ინსტიტუტთა დაწყებითი განათლების პედაგოგიკისა და მეთოდიკათა ფაკულტეტები ამზადებენ.

ეს წიგნი პედაგოგიური ინსტიტუტების დაწყებითი განათლების ფაკულტეტის ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის სახელმძღვანელოა, რომელშიც განზოგადებულია ის გამოცდილება, რომელსაც ავტორი სამი ათეული წლის მანძილზე აგროვებდა დაწყებითი კლასების ქართული ენის მასწავლებელთა მუშაობაზე სისტემატური დაკვირვებითა და სათანადო ექსპერიმენტული მუშაობის ჩატარებით. სახელმძღვანელოში გათვალისწინებულია აგრეთვე საკუთარი გამოცდილება, რომელიც დაგროვდა ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის კურსის წაკითხვისას პედაგოგიური ინსტიტუტის დაწყებითი განათლების პედაგოგიკისა და მეთოდიკათა ფაკულტეტზე.

ამრიგად, მეთოდიკის კურსი აგებულია სწავლების პროცესის თეორიული კვლევის შედეგებზე, ფართოდ ასახავს დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების სპეციფიკას, შეიცავს რაციონალურ ღონისძიებებსა და პრაქტიკულ მითითებებს, რომლებიც საფუძვლიანად უნდა შეისწავლონ სტუდენტებმა ლექცია-პრაქტიკუმებზე და პედაგოგიური პრაქტიკის გავლისას.

წინამდებარე სახელმძღვანელო პირველად 1962 წელს გამოიცა.

მეორე გამოცემაში შევიდა ცვლილებანი: შემოკლდა ზოგიერთი თავი, შეიცვალა და დაზუსტდა ზოგიერთი დებულება მეთოდიკური კვლევის ახალი მონაცემებით და სხვ.

უნდა დავძინოთ, რომ სახელმძღვანელოს მოცულობა განსაზღვრულია, ამის გამო პრაქტიკული ვარჯიშობისათვის აუცილებელი ზოგი მასალა ამ გამოცემაშიც ვერ შევიდა. სტუდენტებს დამატებით შეუძლიათ გამოიყენონ ჩვენი „ქართული ენის სწავლება დაწყებით სკოლაში“ (1959), რომელიც შედარებით მდიდარია დედაენის გაკვეთილებისა და დიდაქტიკური მასალების ნიმუშებით.

ვ. რამიშვილი

თავი 1

შესავალი

1. ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის ზოგადი საკითხები

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა პედაგოგიკური ციკლის მეცნიერებაა, რომელიც სისტემატურად განიხილავს ქართული ენის სწავლების ზოგადსა და პრაქტიკულ საკითხებს და წარმოადგენს ქართული ენის, როგორც დედაენის, სწავლების თეორიას.

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის საგანი, მისი მნიშვნელობა. ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის საგანია მეცნიერულად განიხილოს დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების თეორიული და პრაქტიკული საკითხები; გააანალიზოს დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამა და სახელმძღვანელოები; გაარკვიოს დაწყებით კლასებში დედაენის სწავლების თავისებურება და კონკრეტული მიზანდასახულობა ზოგადი განათლების დისციპლინათა სწავლების სისტემაში; გაარკვიოს ქართული ენის ცოდნის საგანმანათლებლო, შემეცნებითი და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა; მეცნიერულად გააანალიზოს ქართული ენის სწავლების პროცესი და დაადგინოს ქართული ენის სწავლებაში მოქმედი კანონზომიერება; შეიმუშაოს და დაასაბუთოს ის სახელმძღვანელო დებულებანი, რომელთაც უნდა დაეყრდნოს ქართული ენის სწავლების პრაქტიკა; გაარკვიოს ქართული ენის სწავლების საკითხთა სისტემატური განხილვის მაგალითზე კერძო სწავლების დიდაქტიკის მიმართება ზოგადი დიდაქტიკისადმი და მონათესავე მეცნიერებებთან კავშირი; გაარკვიოს მეთოდიკის კურსში შემავალ საკითხთა ურთიერთმიმართება სწავლების პროცესში და ამ საკითხთა სპეციფიკის გათვალისწინების საფუძველზე ქართული ენის სწავლების პრინციპები და ორგანიზაციის ფორმები; შეარჩიოს და დაახასიათოს ქართული ენის სწავლებაში ნაცადი აქტიური მეთოდები და ხერხები; წარმოადგინოს ქართული ენის გაკვეთილის ნიმუშები, გაკვეთილზე დიდაქტიკური მასალების გამოყენების ფორმები; მოკლედ, მეცნიერულად დაამუშაოს დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების ზოგადი და კერძო საკითხები.

ელემენტარული ჭეშმარიტებაა, რომ სწავლების მეთოდიკის საღუძლიანი ცოდნა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს — გონივრულად წარმართოს ქართული ენის სწავლება: გეგმაშეწონილად გაანაწილოს დროში ქართული ენის პროგრამული საკითხები, სასელმძღვანელოში წარმოდგენილი მასალები; დაიცვას საჭირო თანამიმდევრობა მასალათა მიწოდებაში, მეთოდიკურად სწორად ააგოს ქართული ენის გაკვეთილები, მოიმარჯვოს საჭირო მეთოდები და ხერხები; რაციონალურად გამოიყენოს ქართული ენის სწავლებაში ენათმეცნიერების, პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის მონაცემები, სკოლის პრაქტიკული გამოცდილება და მეთოდიკური მემკვიდრეობა. მასწავლებლის მეთოდიკურ მომზადებაზეა დამოკიდებული სასწავლო-სააღმზრდელო ამოცანების მაღალ დონეზე გადაჭრა, მოსწავლე ახალგაზრდობის კომუნისტურად აღზრდის მიზნების წარმატებით განხორციელება. ქართული ენის მასწავლებელმა რომ თავის წინაშე მდგარი ამოცანები წარმატებით გადაჭრას, დახმარება მას პირველ რიგში ქართული ენის სწავლების მეთოდიკამ უნდა გაუწიოს. მდიდარ ქართულ ენას, რომელიც საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში უსაზღვროდ განვითარდა, სწავლების მეთოდიკის მაღალი დონე შეეფერება. მეცნიერებათა საფუძვლების ათვისების ხარისხი დამოკიდებულია იმაზე, თუ მეცნიერულად რამდენად სწორ ნიადაგზე დგას დედაენის სწავლება.

მკაცრად უნდა ვებრძოლოთ სწავლების მეთოდიკის შეუფასებლობის, მეთოდიკისადმი ნიჰილისტური დამოკიდებულების რეციდივებს. ძველად ზოგნი ფიქრობდნენ და, სამწუხაროდ, ამჟამადაც ზოგი უგუნური ასე ფიქრობს: თუ საგანი იცი, სწავლების მეთოდიკის ცოდნა საჭირო აღარააო. ასეთი განცხადება საქმის არსის უცოდინარობის, პრიმიტიული თვალსაზრისის გამოვლენაა, თეორიის როლის გაუფასურების მკაფიო ნიმუშია. სწავლება მოითხოვს იმის ბუნების, ფსიქიკური თავისებურების საფუძვლიან ცოდნას, ვისაც (სუბიექტს) ვასწავლით, იმის არსის, მოცულობის, სიღრმისა და მიწოდების ფორმის ცოდნას, რასაც (მასალას) ვასწავლით, იმ კონკრეტული მიზანდასახულობის გათვალისწინებას, რისთვისაც (რა მიზნითაც) ვასწავლით ამა თუ იმ კლასს... ამ კანონზომიერების მიგნება და დადგენა რთული მეცნიერებაა, რომლის ცოდნის გარეშე მასწავლებელს მოუხდება შემთხვევიდან შემთხვევამდე ბრმად მოქმედება, რაც სწავლების პრაქტიკაში დაამკვიდრებდა ანარქიასა და ქაოსს. ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის ცოდნა ისე აუცილებელია მასწავლებლისათვის, როგორც ენათმეცნიერისათვის ენის კანონზომიერების მეცნიერული ცოდნა, ფსიქოლოგისათვის ფსიქიკური პროცესების მეცნიერული ცოდნა, დასტაქრისათვის საოპე-

რაციო საქმის მეცნიერული ცოდნა... რამდენადაც მასწავლებელი საფუძვლიანადაა შეიარაღებული ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის ცოდნით, იმდენად გონივრულად, გეგმაზომიერად მიჰყავს სწავლების პროცესი, იმდენად მაღალეფექტურია სწავლების შედეგები.

დაწყებითი კლასების ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის კურსის თავისებურება. დაწყებითი კლასების ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის კურსში ასახულია ის თავისებურებანი, რომლებიც I—IV კლასებში ქართული ენის სწავლებას ახასიათებენ. ამიტომ ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა I—IV კლასებისა და ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა V—VIII კლასებისა ერთიმეორისაგან უაღრესად განსხვავებულია. ამ განსხვავებას, უწინარეს ყოვლისა, აპირობებს სწავლების სხვადასხვა შ ი ნ ა ა რ ს ი: I—IV კლასების ქართული ენის პროგრამის საკვანძო საკითხებია: წერა-კითხვა, ახსნითი კითხვა, სუფთა წერა, ელემენტარული გრამატიკა და მასთან დაკავშირებული პრაქტიკული საკითხები, მოწაფეთა ზეპირი და წერითი მეტყველება. V—VIII კლასების ქართული ენის პროგრამის საკვანძო საკითხებია: ქართული ენის გრამატიკა, ფონეტიკის ელემენტები და მათთან დაკავშირებული მართლწერის, პუნქტუაციისა და სტილისტიკის საკითხები, მოწაფეთა მეტყველების განვითარება. ამრიგად, I—IV კლასების პროგრამაში გათვალისწინებული წერა-კითხვის, სუფთა წერისა და ახსნითი კითხვის საკითხები სრულიად არაა V—VIII კლასების ქართული ენის პროგრამაში, I—IV კლასებში ქართული ენის გრამატიკის ელემენტარული, ეპიზოდური კურსი ისწავლება, V— VIII კლასებში კი — ქართული ენის გრამატიკის რამდენადმე სისტემატიკური კურსი. ამ ორ კურსს შორის არსებითი შინაარსობრივი განსხვავებაა; განსხვავებაა არა მხოლოდ შინაარსსა და მოცულობაში, არამედ მასალათა დ ა ლ ა გ ე ბ ი ს ფორმასა და სწავლების მ ი ზ ა ნ დ ა ს ა ხ უ ლ ო ბ ა შ ი ა ც: I—IV კლასების ქართული ენის პროგრამაში გრამატიკის ელემენტარული საკითხები კონცენტრული პრინციპითაა დალაგებული, V—VIII კლასების პროგრამაში ქართული ენის გრამატიკის საკითხები სისტემატური პრინციპითაა დალაგებული; I—IV კლასებში გრამატიკის ელემენტარული საკითხები უმთავრესად პრაქტიკული მიზანდასახულობით ისწავლება, V—VIII კლასებს კი ქართული ენის გრამატიკული კატეგორიები, ცნებები მომეტებულად თეორიულ ასპექტში ეძლევა. I—IV კლასებში ახსნითი კითხვაა, V—VIII კლასებში — ლიტერატურული კითხვა, რომელიც ენის კურსში არ შედის, არამედ ცალკე საგნადაა გათვალისწინებული სასწავლო გეგმასა და პროგრამაში. მე-

თოდიკის ორივე კურსისათვის საერთოა მოწაფეთა მეტყველების განვითარების მეთოდიკა, მაგრამ მათ შორისაც არსებითი განსხვავებაა შინაარსის, მოცულობის, სწავლების ფორმებისა და მიზანდასახულობის მხრივ: I—IV კლასებში მოწაფეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრება ძირითადად წარმოებს ახსნითი კითხვის გაკვეთილებზე, სადაც მოწაფეები სიტყვათა და გამოთქმათა მნიშვნელობას უმთავრესად კონტექსტის მიხედვით სწავლობენ. ყოველ გაკვეთილზე ერთჯერად ასახსნელი სიტყვები და გამოთქმები განსაზღვრულია: მნიშვნელობის ახსნა ძირითადად თვალსაჩინოების გამოყენებით ხდება, მიზანია — ახსნილი სიტყვები და გამოთქმები ელემენტარულ თხრობაში დანიშნულების მიხედვით გამოიყენონ. ამ საკითხებზე დეტალური მითითებანი და ვარჯიშობის სათანადო სახეები წარმოდგენილია დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის კურსში. V—VIII კლასებშიაც მიმდინარეობს მუშაობა მოწაფეთა ლექსიკონის გასამდიდრებლად, მაგრამ აქ ეს მუშაობა უკავშირდება ლიტერატურულ კითხვას, სადაც საგანგებო ყურადღება ექცევა მხატვრული ტექსტების სწავლების პროცესში პოეტიკური ლექსიკისა და სინტაქსის შესწავლის საკითხებს, რომელთა ცოდნა მოწაფეებს, უწინარეს ყოვლისა, სჭირდებათ მხატვრული ტექსტის შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზისათვის, ამასთან ერთად თხრობის მაღალი კულტურის გამოსამუშავებლად, რის შესახებაც მითითებულია ლიტერატურული კითხვის მეთოდიკის კურსში... დაწყებით სკოლაში მოწაფეთა მეტყველების განვითარების შესახებ მითითებანი ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის კურსშია, რვაწლიან სკოლაში — ლიტერატურული კითხვის მეთოდიკასა და V—VIII კლასების ქართული ენის სწავლების მეთოდიკაში.

აშრიგად. ქართული ენის სწავლება I—IV და V—VIII კლასებში სხვადასხვაა შ ი ნ ა ა რ ს ი ს, მ ო ც უ ლ ო ბ ი ს, ს წ ა ვ ლ ე ბ ი ს ო რ გ ა ნ ი ზ ა ც ი ი ს ა და მ ი ზ ა ნ დ ა ს ა ხ უ ლ ო ბ ი ს მ ი ხ ე დ ვ ი თ. ეს არსებითად განსხვავებული, სპეციფიკური ვითარება ნათლადაა ასახული I—IV კლასების ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის კურსში, V—VIII კლასების ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის კურსსა და ლიტერატურული კითხვის მეთოდიკის კურსში.

ქართული ენის, როგორც დედაენის, ადგილი სხვა სასწავლო საგანთა შორის. ქართული ენა საქართველოს საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკის სახელმწიფო ენაა. იგი ძირითადი სასწავლო საგანია საქართველოს საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკის ყველა ტიპისა და საფეხურის სკოლაში. ქართული ენა ქართულ სკოლაში არა მხოლოდ სასწავლო საგანია, არამედ სხვა საგანთა შესწავლის საშუალება, ვინაიდან საბჭოთა სკოლაში მოწაფე ზოგადსა და პოლიტექნიკურ განათ-

ლებას მშობლიურ ენაზე ღებულობს. მშობლიურ ენაზე სწავლა-აღზრდა დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის მონაპოვარია. მშობლიურ ენაზე სწავლებას საფუძვლად უძევს კომუნისტური პარტიის ნაციონალური პოლიტიკა.

დაწყებით სკოლაში ქართულ ენას სხვა სასწავლო საგნებზე მეტი საათები ეთმობა (I კლ. — კვირაში 12 საათი, II კლ. — 8 ს., III კლ.— 8 ს., IV კლ. — 7 ს.). ქართული ენა წამყვანი საგანია აგრეთვე V—VIII კლასებშიაც.

ქართული ენა ძველი სამწერლობო ენაა. ამ ენაზე შეიქმნა უდიდესი მნიშვნელობის ლიტერატურა. ქართველი ხალხი საუკუნეების მანძილზე ენერგიულად იცავდა თავის დედაენას ყოველგვარი შევიწროებისაგან, ამკვიდრებდა მას სკოლაში.

ხალხი თავის იდეებს, აზრებსა და განცდებს გამოხატავს დედაენის საშუალებით. ამ მიზანს ემსახურება ძხატვრობაც, ხუროთმოძღვრებაც, მუსიკაც — ხელოვნების სხვადასხვა დარგი, მაგრამ ხალხის ინტელექტისა და მდიდარი ემოციების გამოვლენა-გამოხატვაში დედაენის მასშტაბსა და შესაძლებლობას ვერაფერი შეედრება. დედაენის ზემოქმედების ძალა განუზომლად დიდია. ქართველი ოდითგანვე ზრუნავდა დედაენის მაღალ კულტურაზე. III—IV საუკუნეებში კოლხეთის აკადემია საგანგებოდ წვრთნიდა მჭევრმეტყველებს. ჩვენი ძველი მწერლობა, განსაკუთრებით უკვდავი „ვეფხისტყაოსანი“, მარადიული ცხოველმყოფელობისა და ესთეტიკური ზემოქმედების ძალას ინარჩუნებდა და ინარჩუნებს მაღალი პოეტური გამოსახვის საშუალებებით — უმდიდრესი ლექსიკით, მტკიცე გრამატიკული წყობითა და ბრწყინვალე სტილით. ენისადმი საგანგებო ზრუნვაზე მიგვითითებს ენის მნიშვნელობასა და მის ზემოქმედებითს ძალაზე მწერლობასა და ხალხში შემუშავებული შემდეგი მრავლისმეტყველი შეხედულებანიც: „ენით მრავალმა აჯობა ხელით მრავალსაო“ (ანდაზა), „ტკბილი სიტყვით მთას ირემი მოიწველაო“ (ანდაზა). „ყოველი საიდუმლოჲ ამას ენასა შინა დამარხულ არს“ (იოანე ზოსიმე), „გველსა ხვრელით ამოიყვანს ენა ტკბილად მოუბარი“ (შ. რუსთაველი), „რა ენა წახდეს, ერიც დაეცეს“ (გრ. ორბელიანი), „ხმალზე უფრო ძლიერად სჭრის პატარა და რბილი ენა“ (ა. წერეთელი)... ენისადმი ასეთი დამოკიდებულება ხალხის მაღალი კულტურის გამოვლენაა. შემთხვევითი არაა, რომ ხალხი ერის ბედს ენის ბედს უკავშირებს. ენა ერის, ხალხის დამაკავშირებელი, შემადუღაბებელი საშუალებაა და მისი მოვლა-დაცვა, მისი თვითმყოფობის შენაოჩუნება და შემდგომი განვითარებისათვის ბუნებრივი მიმართულების მიცემა ამ ენაზე მოლაპარაკე ყველა პირის წმიდათა წმიდა მოვალეობაა. ჩვენს დიად ლიტერატურულ ძეგლებში სარკესავით მოჩანს ქართველი

ხალხის სულიერი კულტურის ევოლუცია, შეუნელებელი სიყვარული და პატივისცემა ქართული სიტყვისადმი, დედაენისადმი.

ჩვენს სახელოვან წინაპრებს კარგად ჰქონდათ გაცნობიერებული დედაენის როლი ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდის საქმეში და ამიტომ დაუცხრომლად იბრძოდნენ ქართული ენის უფლებების აღდგენისა და ღაცვისათვის სკოლაში. ი. ჭავჭავაძე წერდა: „ჩვენ რომ ეგრე დაჟინებით და უკანდაუხევლად ვთხოულობთ დედაენისაგან სრულსა და დაუბრკოლებელს გზას სასწავლებელში, — ეგ მარტო დედაენის სიყვარულით არ მოგვდის. ვთხოულობთ და ვნატრულობთ იმიტომაც, რომ უდედაენოდ გონების გახსნა ბავშვისა ყოვლად შეუძლებელია... დედაენა ცნობილია არამცთუ უკეთეს და აუცილებელ სახსრად, რომ სკოლამ თავისი დანიშნულება აასრულოს, არამედ უპირველეს საგნადაც, რომელიც ბავშვმა უნდა შეისწავლოს და იცოდეს".

ი. გოგებაშვილი შეუპოვრად ებრძოდა ცარიზმის შავბნელ ძალებს ქართული ენის უფლებების დასაცავად სკოლაში. იგი დაჟინებით მოითხოვდა ქართული ენის სწავლება სკოლაში ნორმალურ პირობებში ჩამდგარიყო, მას დათმობოდა მეტი საათები, მისი სწავლება მინდობოდა საიმედო განათლებულ პირებს, რომელთაც შრომა ისე აუნაზღაურდებოდათ, როგორც სხვა საგნის მასწავლებლებს. ქართული ენის დაცვისა და ქართულ ენაზე სწავლების უფლებათა გაფართოებისათვის წარმოებულმა ენერგიულმა ბრძოლამ გადაარჩინა ქართული ენა განადგურებას.

საბჭოთა სკოლაში მშობლიური ენა საპატიო მდგომარეობაშია. ღღეს ჩვენს მრავალეროვან სოციალისტურ ქვეყანაში სიამაყის გრძნობით შეგვიძლია ვილაპარაკოთ დედაენაზე სწავლების უდიდესი შედეგების შესახებ. სახალხო მეურნეობის, ტექნიკის, მეცნიერების. კულტურის იმ შეუდარებელ აღმავლობაში, რითაც ჩვენი სოციალისტური სინამდვილე ხასიათდება, დედაენაზე სწავლებას უდიდესი წილი უძევს.

ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდაში ქართული ენის, როგორც დედაენის, განუსაზღვრელი როლი და განსაკუთრებული ადგილი სხვა სასწავლო საგანთა შორის ბუნებრივად აყენებს მას საპატიო მდგომარეობაში, სკოლის საყოველთაო სიყვარულის გარემოცვაში და სისტემატური ზრუნვის საგნად ხდის მისი სწავლების ხარისხის ამაღლებას.

ქართული ენის, როგორც დედაენის, ცოდნის ზოგადსაგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და პრაქტიკული მნიშვნელობა. მშობლიური ენის ღრმა და საფუძვლიან ცოდნას უდიდესი ზოგადსაგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვს. მშობლიური ენის

საფუძველზე ხდება ბავშვის ინტელექტუალური და შემოქმედებითი ძალების ინტენსიური განვითარება. მშობლიური ენის ღრმა ცოდნა მოწაფის კომუნისტური აღზრდის, მისი განათლებისა და წიგნიერების დონის ამაღლების საფუძველია. მშობლიური ენის სწავლების მაღალი დონე სკოლაში აღზრდა-განათლების საერთო საქმის წარმატების აუცილებელი პირობა და საშუალებაა. არც ერთი საგანი არ უწყობს ხელს ბავშვის სულიერი ძალების განვითარებას ისე. როგორც მშობლიური ენა, ის ენა, რომელზედაც ბავშვმა პირველად აიდგა ენა, შეეჩვია აზროვნებას, პირველად გაეცნო თავის გარშემო არსებულ საგნებს და რომელზედაც შემდეგ თანდათანობით წარმატებით ვითარდება მისი გონება, ფსიქიკური ძალები. მოწაფე ვერც ერთ სხვა ენაზე ისე ღრმად და მტკიცედ ვერ შეითვისებს მეცნიერებათა საფუძვლებს, როგორც მშობლიურ ენაზე. ადამიანი ვერც ერთ ენაზე ვერ გამოხატავს ისე სრულყოფილად და ზუსტად თავის აზრებს, თავის განცდებს და ბუნებრივი უშუალობით ვერ გადასცემს სხვას, როგორც მშობლიურ ენაზე. ამ ენაზე სწავლობს მოწაფე ზოგადსაგანმანათლებლო და პოლიტექნიკურ საგნებს, ეცნობა შრომის პროცესებს, იძენს კიდეც სასარგებლო შრომითს ჩვევებს. ამრიგად, დედაენა საბჭოთა სკოლაში წამყვანი სასწავლო საგანია, რომლის სწავლების მაღალ დონეს ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდის სასიცოცხლო ინტერესები მოითხოვს.

მოწაფე რამდენადაც საფუძვლიანად დაეუფლება მშობლიურ ენას, იმდენად ადვილად, სწრაფად და მტკიცედ შეძლებს აითვისოს ყოველივე ის, რასაც ამ ენაზე ასწავლიან. ამიტომ ჩვენი სკოლის განვითარების მიმდინარე ეტაპზე, როცა განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ახალგაზრდობის შეიარაღებას პრაქტიკული ჩვევებით, კიდევ უფრო მეტად რჩება ძალაში ქართული ენის სწავლების პროცესის არსებითად გაუმჯობესების ამოცანა.

აღსანიშნავია, რომ ცხოვრებასთან სკოლის კავშირის განმტკიცება მკვეთრად აყენებს მშობლიური ენის სწავლების გარდაქმნა-გაუმჯობესების ამოცანას ყველა ტიპისა და საფეხურის სკოლაში; განსაკუთრებით მწვავედ დგას მშობლიური ენის სწავლების ხარისხის ამაღლების საკითხი დაწყებით კლასებში, სადაც საფუძველი ეყრება მომავალი თაობის აღზრდის, ფორმირების რთულ საქმეს და სადაც ქართული ენის სწავლება მეტად სპეციფიკური ხასიათის საკითხებს მოიცავს.

მშობლიურ ენაზე სწავლა-აღზრდის უდიდესი მნიშვნელობა კარგად აქვთ გათვალისწინებული თავიანთ შრომებში პედაგოგიკის კლასიკოსებს, გამოჩენილ ფსიქოლოგებსა და ენათმეცნიერებს. აღსანიშნავია, რომ ი. კომენსკიმ, კ. უშინსკიმ, ი. გოგებაშვილმა და სხვებმა თავიანთი მეცნიერული მოღვაწეობის უდიდესი ნაწილი

დაწყებით სკოლაში მშობლიური ენის სწავლების თეორიული და პრაქტიკული საკითხების გარკვევას მოახმარეს და ამით დიდად წასწიეს წინ არა მხოლოდ მშობლიური ენის სწავლების მეთოდიკა, არამედ — ზოგადი დიდაქტიკაც. მშობლიური ენის სწავლების თეორიაში გაწეული დიდი შრომა გახდა ამ ადამიანთა, როგორც პედაგოგიკის კლასიკოსთა, დიდების, უკვდავყოფის მთავარი ფაქტორი და საფუძველიც. ასევე გამოჩენილი ფსიქოლოგები (ვ. შტერნი, დ. უზნაძე, ლ. ვიგოტსკი, ს. რუბინშტეინი და სხვ.) ენერგიულად იკვლევდნენ და იკვლევენ ბავშვის მეტყველებისა და სხვა ფსიქიკური ფენომენების ბუნებას, მშობლიური ენის სწავლების ფსიქოლოგიის საკითხებს, რომელთა ცოდნა აუცილებელია მშობლიური ენის სწავლების პრობლემათა მეცნიერული გადაწყვეტისათვის.

პედაგოგიკა, ფსიქოლოგია, სწავლების პრაქტიკა ცალ-ცალკე და ერთად ადასტურებენ იმ ფაქტს, რომ აღზრდა-განათლება უფრო შედეგიანია, თუ სწავლება მშობლიურ ენაზეა, და პირიქით — დაქვეითებულია, თუ ის არამშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს. მშობლიური ენა ბავშვისათვის ყველა სხვა ენაზე უფრო მახლობელია. ამიტომ ჯერ მშობლიური ენა ვასწავლოთ, შემდეგ ამ ენის საფუძველზე სხვა ენა (და ენები). „ბავშვს ჯერ დედაენა უნდა ასწავლო და მერე უცხო ენა, ერთი — მეორის შემდეგ. თუ ერთს დროს დააწყებინე ორივე ენის სწავლება, ბავშვს გონებას დაუბნევ, — ამბობს პედაგოგთა მამამთავარი კომენიუსი " (ი. გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. 2, 1954, გვ. 216). ი. კომენსკის აზრით, „მშობელი, რომელიც მოინდომებს თავის შვილებს ასწავლოს უცხო ენა, ვიდრე ისინი განმტკიცდებოდნენ დედაენის ცოდნაში, იქმს იმისთანა საოცარ სისულელეს, როგორსაც ჩაიდენდა ადამიანი, რომელიც ჯერედ ფეხაუდგმელს ბალღს ცხენზე ჯდომას დააწყებინებდა". კ. უშინსკი წერს: „ყრმა, რომელიც დედაენას შეისწავლის, ცხოვრებაში განუზომელი ძალებით შედის. მშობლიურ ენას რომ სწავლობს, არა მარტო პირობით ბგერებს სწავლობს ბავშვი, არამედ დედაენის მშობლიური ძუძუდან იწოვს სულიერ ცხოვრებასა და ძალას. დედაენა უხსნის მას ბუნებას, ისე როგორც ვერც ერთი ბუნებისმეტყველი ვერ აუხსნიდა. იგი აცნობს მის გარშემო მყოფი ადამიანების ხასიათს. აცნობს საზოგადოებას, რომელშიაც ის ცხოვრობს, აცნობს მის ისტორიასა და მის მისწრაფებებს ისე, როგორც ვერც ერთი ისტორიკოსი ვერ გააცნობდა; მას შეჰყავს იგი ხალხის რწმენათა სამყაროში, ხალხური პოეზიის საგანძურში, ისე როგორც ვერც ერთი ესთეტიკოსი ვერ შეიყვანდა. ბავშვი, რომლის განვითარება ძალად არ იქნა დამახინჯებული, მეტწილად ხუთი ან ექვსი წლის ასაკში უკვე მარჯვედ და გამართულად ლაპარაკობს თავის მშობლიურ ენაზე. მაგრამ წარმოიდგინეთ, რამდენი ცოდნა. გრძნო-

ბა, აზრი, ლოგიკა და ფილოსოფიაც არის საჭირო იმისათვის, რომ ილაპარაკოს რომელიმე ენაზე ისე, როგორც ლაპარაკობს ექვსი-შვიდი წლის გონიერი ბავშვი თავის მშობლიურ ენაზე? ძლიერ ცდება, ვინც ფიქრობს, რომ ბავშვის მიერ მშობლიური ენის ამ შეთვისებაში მხოლოდ მეხსიერება მოქმედებს" (კ. უშინსკი, რჩ. თხზ., ტ. 1, 1948, გვ. 137).

თ. ბუსლაევი ფსიქოლოგიურად აანალიზებს დედაენის უმჭიდროეს კავშირს ადამიანის ცნობიერებასთან; იგი აღნიშნავს, რომ „დედაენას ყოველი ადამიანი გაეცნობა უშუალოდ, გარეგანი მოვლენებისა და შინაგან შეგრძნებათა თვალსაჩინო აღქმასთან ერთად; ამიტომ მეტყველების უნარი უშუალოდ უკავშირდება აღქმასა და შთაბეჭდილებას. ასე რომ სიტყვები ჩვენს ცნობიერებას ევლინება, როგორც საგანთა ცოცხალი შესატყვისობა" (Ф. Буслаев, О преподавании отечественного языка, Л., 1941, გვ. 54). დედაენის ათვისების ასეთი წარმატება იმით უნდა აიხსნას, რომ დედაენა ბავშვის სააზროვნო ენაა.

ქართველი ერის გამოჩენილ შვილებს ნათლად ჰქონდათ წარმოდგენილი მშობლიური ენის ცოდნისა და ამ ენაზე სწავლების სასიკეთო შედეგები. ილია ჭავჭავაძე, აკაკი წერეთელი, ვაჟა-ფშაველა, იაკობ გოგებაშვილი, ნიკო ნიკოლაძე, გიორგი წერეთელი, სერგეი მესხი, ლუარსაბ ბოცვაძე და სხვები, იზიარებდნენ რა ა. გერცენის, ნ. ჩერნიშევსკის, ნ. დობროლუბოვის, ბ. ბელინსკის, კ. უშინსკის პროგრესულ დემოკრატიულ იდეებს, სახალხო განათლების განვითარებისა და ერის გამოფხიზლება-გათვითცნობიერების მთავარ საშუალებად დედაენაზე სწავლა-აღზრდას თვლიდნენ. „სადაც-კი ჭეშმარიტის განათლების ლამპარი დანთებულა, — წერს ი. გოგებაშვილი, — დედაბოძად მას ჰქონია და აქვს დედაენა, სწავლება დედაენაზე. როგორც საუკეთესო ღონე გონების განვითარებისა და ცოდნის შეძენისა... რომელს ქვეყანაშიაც კი გადაუხვევიათ ამ გზისათვის, იქ გონების გახსნის მაგიერ მისი დახშობა მიუღიათ, განათლების მაგიერ — დაბნელება და ზნეობის გაწმენდის მაგიერ — მისი დაცემა... დედაენა სულია სკოლისა. თვით ღატაკი სკოლა მძლავრია. რომელსაც მას ხალხში ფესვები აქვს გადგმული დედაენის შუამავლობით, თვით უმდიდრესი, ყოველი მხრით შემკული სკოლა უძლურია, რომელსაც ამ ნიადაგს მოკლებულია". დედაენა, როგორც „ღონე გონების განვითარებისა", „გონების გახსნისა"; როგორც ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდის მიზნების განხორციელების „აუცილებელი საშუალო", „უპირველესი საგანი" და „სკოლის სული"... ეი ასეთს შეფასებას აძლევდა ქართული პედაგოგიკური აზრი დედაენის შესწავლას და ამ ენაზე სწავლების მნიშვნელობას.

დღეს, როცა ჩვენი სახელოვანი წინაპრების ოცნება განხორციელებულია, როცა ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდა მშობლიურ ენაზეა, კიდევ უფრო თვალსაჩინოა ამ მოვლენის დადებითი შედეგები. აქვე უნდა დავსძინოთ: დაწყებითი სკოლის ამჟამად მოქმედ ქართული ენის პროგრამასა და სხვა სახელმძღვანელო დოკუმენტებში ყურადღება გამახვილებულია მოწაფეთა პრაქტიკული ცოდნა-ჩვევით შეიარაღებაზე, საზოგადოებრივ-სასარგებლო შრომის ჩვევათა გამომუშავებაზე და ა. შ. ეს აუცილებელია, მაგრამ ასეთი ვითარება სრულიადაც არ მოითხოვს ქართული ენის ელემენტარული თეორიული ხასიათის საკითხებისადმი ყურადღების შენელებას, დედაენის სწავლების ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობის შემცირებას. არ უნდა დავივიწყოთ, რომ დედაენის სწავლებას აქვს მრავალმხრივი მიზანი: საგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი, პრაქტიკული. ეს მიზნები ერთდროულად ხორციელდება ქართული ენის სწავლების პროცესში: მაგალითად, კითხვის სწავლებით მოწაფე ეუფლება არა მხოლოდ კითხვის ტექნიკას, არამედ, ამასთან ერთად, სხვადასხვა შინაარსის ნაწარმოებთა კითხვის საფუძველზე ეცნობა გარემომცველ სინამდვილეს, რითაც იძენს გარკვეულ ცოდნას, საბჭოთა მოქალაქისათვის საჭირო თვისებებსა და ქცევებს. კითხვის სწავლების პროცესში უვითარდება მას ფსიქიკური ფუნქციები და იზრდება და ყალიბდება ის, როგორც პიროვნება, როგორც მომავალი საზოგადოების ყოველმხრივ განვითარებული წევრი. ან კიდევ, დაწყებით კლასებში მოწაფე იძენს ბევრ პრაქტიკულ ჩვევას მართლწერასა და პუნქტუაციაში, მაგრამ ამ ჩვეეათა გარკვეულ ნაწილს გრამატიკის ელემენტარული წესების ცოდნის საფუძველზე ეუფლება, რითაც მდიდრდება მისი ცნობიერება, გონება. თეორიული და პრაქტიკული ცოდნა ერთიმეორეს ავსებს და საბოლოო ანგარიშში ყველაფერი ეს აუცილებელია მოწაფის სულიერი ძალების განვითარების, ზნეობრივი აღზრდისა და პრაქტიკული მომზადებისათვის.

ამრიგად, მოსწავლე ახალგაზრდობის აღზრდისა და განათლების ამოცანები დედაენის სწავლების პროცესში ერთიმეორესთან დაკავშირებით ერთდროულად წყდება. ეს კარგად უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა, რათა თავიდანვე სწორი და სრული წარმოდგენა ჰქონდეს დაწყებით კლასებში დედაენის სწავლების განსაკუთრებულ მნიშვნელობასა და ფართო მიზნებზე.

ქართული ენის სწავლების ორგანიზაციის თავისებურება და გაკვეთილის ძირითადი ტიპები დაწყებით კლასებში. სასწავლო მუშაობის ორგანიზაცია ქართული ენის მეთოდიკის საკითხთა სფეროში შედის. სასწავლო მუშაობის ორგანიზაციის ძირითადი ფორმა გაკვეთილია. ქართული ენის სწავლების სისტემის რაციონალიზაცია შეუძლებელია,

ოლ არსებითად არ გადავახალისეთ, არ გარდაქმენით ამ სისტემის შემადგენელი რგოლების — გაკვეთილების ჩატარების მეთოდიკა. მასწავლებელი სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით ძირითადად გაკვეთილზე ახდენს პროგრამული მიზნების პრაქტიკულად განხორციელებას. შენიშნულია, რომ დაწყებითი კლასების ზოგიერთი მასწავლებელი ვერ ანაწევრებს ქართული ენის სწავლების ამოცანებს. ეს ამოცანები რაგ შემთხვევაში მას არცა აქვს ნათლად წარმოდგენილი და უძნელდება სწავლების მთელი პროცესის სწორად აგება და წარმართვა, მუშაობაში მტკიცე თანამიმდევრობის დანერგვა. ამის შედეგად გაკვეთილი უზომოდ გადატვირთულია, ტარდება უგეგმოდ, კონკრეტული მიზანდასახულობის გარეშე. დაწყებით კლასებში ქართული ენის გაკვეთილი თავისებურია:

ერთ რომელიმე გაკვეთილზე შეიძლება ვავარჯიშოთ მოწაფეები კითხვაში; გავაცნოთ ახალი ყოფის დამახასიათებელი რომელიმე ეპიზოდი (ე. ი. ვაწარმოოთ სათანადო აღმზრდელობითი მუშაობა); ავუხსნათ უცნობი სიტყვები; ვავარჯიშოთ თხრობის გეგმაზე (II—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილზე შეიძლება ვასწავლოთ მოწაფეებს საბუნებისმეტყველო შინაარსის მასალა; მივცეთ მათ წარმოდგენა, ვთქვათ, ბამბის თესლის აღმოცენებაზე, ბამბის ელემენტარულ ტექნოლოგიაზე; გაეცნობოთ მათ ლექსიკონი სათანადო სიტყვებით; ვაწარმოოთ ვარჯიშობა სწორ და შეგნებულ კითხვაში; შევადგინოთ შინაარსის გადმოცემის გეგმა; ვაწარმოოთ ვარჯიშობა ლოგიკურ თხრობაში; ამ მასალებზე მუშაობისათვის სხვადასხვა მიზანდასახულობით გამოვიყენოთ საგნობრივი ან სურათების თვალსაჩინოება (II—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილზე შეიძლება ვასწავლოთ ლირიკული ლექსი; ვაწარმოოთ ვარჯიშობა გამომეტყველებით კითხვაში, ხატოვან ლექსიკონზე. ლექსის მხატვრულად წარმოთქმაზე და ა. შ. (III—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილზე შეიძლება ვასწავლოთ ერთ-ერთი ოგავ-არაკი: ვავარჯიშოთ მოწაფეები კითხვაში, გავაცნოთ მისი შინაარსი და დედააზრი; ვაწარმოოთ სათანადო აღმზრდელობითი მუშაობა; ავუხსნათ უცნობი სიტყვები და გამოთქმები; შევადგინოთ შინაარსის გადმოსაცემი გეგმა და სხვ. (II—IV კლ.). ერთ-ერთ გაკვეთილზე შეიძლება ვასწავლოთ ეროელი მოთხრობის რომელიმე ერთი ნაწილი. ჯერ გამომეტყველებით წავიკითხოთ ეს ნაწილი; ავუხსნათ უცნობი სიტყვები და გამოთქმები; ავუხსნათ შინაარსი; შევადგინოთ შინაარსის გადმოსაცემი გეგმა; საკითხავ მასალას დაეუკავშიროთ გრამატიკაში ვარჯიშობა (III—IV კლ.). ერთ-ერთი გაკვეთილი შეიძლება დაეთმოს მხოლოდ და მხოლოდ კითხვაში ვარჯიშობას და გზადაგზა ავუხსნათ უცნობი სიტყვები და გამოთქმები (I—II კლ.). ერთ-ერთი გაკვეთილი შეიძლება ძირითადად მიეძღვნას მხოლოდ და მხოლოდ სალექსიკონო მუშაობას და ამისათვის გამოვიყენოთ რომელიმე ჟანრის ნაწარმოები (ლექსი. მოთხრობა, ოგავ-არაკი....) ან სურათი (I—II კლ.). ერთ-ერთი გაკვეთილი შეიძლება ძირითადად თხრობაზე მუშაობას დაეთმოს და მას წარემძღვაროს კითხვაზე პასუხის გაცემა და თხრობის გეგმის შედგენა (III—IVკლ.). რომელიმე გაკვეთილი შეიძლება მთლიანად დაეთმოს გრამატიკასა და მართლწერაში ვარჯიშობას (III—IV კლ.) რომელიმე გაკვეთილი შეიძლება მთლიანად დაეთმოს ან პუნქტუაციაში, ან მართლწერაში, ან ელემენტარულ სტილისტიკაში ვარჯიშობას (III—IV კლ.), ანდა რომელიმე მცთგანი დაუკავშირდეს კითხვის გაკვეთილს (I—IV კლ.), მთელი გაკვეთილი მიეძღვნას მხოლოდ სუფთა წერას (I—III კლ).

მოცული გაკვეთილი შეიძლება დაეთმოს გრამატიკული მასალის განმეორებასა და წერაში დაშვებული შეცდომების გასწორებას (III—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილი შეიძლება მიეძღვნას სიუჟეტურ სურათზე მუშაობას: ლექსიკონის გამდიდრებას, სურათის შინაარსის გეგმის შედგენას. შინაარსის გადმოცემას (II—III კლ.).

რომელიმე გაკვეთილი შეიძლება იყოს საგნობრივი, თვალსაჩინო სწავლებაზე დაფუძნებული: თვალსაჩინოდ გაეცნოს საგნები, მოვლენები. შრომა-საქმიანობის პროცესები, ან მოწაფეებმა უშუალო მონაწილეობა მიიღონ ამ შრომა-საქმიანობაში — ფერმაში, ბოსტანში. ბაღში. ვენახში. სახელოსნოში. ქარხანაში (I—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილი დაეთმობა სასწავლო კინოსურათების ზეპირად აღწერას და შემდეგ ზეპირად აღწერილის მოკლე შინაარსის დაწერას (III—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილი შეიძლება დაეთმოს ექსკურსიიდან მოტანილი ექსპონატების (მცენარეების, მცენარეთა ნაყოფის მწერებისა და სხვათა) შესწავლა-გაცნობას (I—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილზე მოხდება მხოლოდ გავლილი მასალის განმეორება, ან აღრიცხვა. რომელიმე გაკვეთილი შეიძლება ძირითადად ახალი მასალის ახსნას მიეძღვნას, მაგრამ გავლილის განმეორებისათვის რამდენიმე წუთი სპეციალურად გამოიყოს, ან განმეორება ახსნის პროცესს უშუალოდ დაუკავშირდეს (I—IV კლ.). რომელიმე გაკვეთილზე შეიძლება შინაარსის წერილობით გადმოცემა, რომელსაც წინ წარემძღვარება სათანადო მოსამზადებელი ვარჯიშობა ზეპირად (II—IV კლ.).

აღნიშნულით არ იფარგლება ქართული ენის გაკვეთილების მრავალფეროვნება დაწყებით კლასებში. სირთულეც სწორედ ამაშია.

ქართული ენის გაკვეთილი შინაარსისა და სტრუქტურის მიხედვით ერთგვარი არაა. გაკვეთილის შინაარსი და აგებულება დამოკიდებულია ძირითადად გაკვეთილის მიზანზე. ახალი მასალის ახსნის გაკვეთილსა და ცოდნის განმტკიცების გაკვეთილს თავ-თავისი მიზანდასახულობა, შინაარსი და სტრუქტურა აქვს. ჩვეულებრივ, პრაქტიკაში გავრცელებულია შემდეგი ტიპის გაკვეთილები:

1. ახალი მასალის ახსნის, ანუ ახალი ცოდნის მიწოდების;
2. მიწოდებული ცოდნის განმტკიცების, ჩვევის გამომუშავების;
3. განმეორების;
4. ცოდნის აღრიცხვის, შემოწმების;
5. შერეული, კომბინირებული.

გაკვეთილების ასეთ ნაირსახეობას, სხვადასხვა ტიპს, ქართულ ენაში სასწავლო-საგანმანათლებლო ამოცანები აპირობებს (ენობრივი მასალის, თემის დამუშავება ამა თუ იმ ეტაპზე სწავლების რა ფორმას მოითხოვს — ახსნას, ვარჯიშობას, განმეორებას, აღრიცხვა-შემოწმებას თუ სხვას). თუ ახსნითი მომენტი სჭარბობს — ახალი მასალის ახსნის გაკვეთილი იქნება, თუ ახსნილი მასალის ცოდნის განმტკიცება, ჩვევის გამომუშავებაა ყურადღების ცენტრში — ცოდნის განმტკიცების, ჩვევის გამომუშავების გაკვეთილია, თუ მო-

მეტებულად ვანმეორებას აქვს ადგილი — განმეორების გაკვეთილია და ა. შ. ეს მომენტები ერთ გაკვეთილზე შეიძლება ისე იყოს წარმოდგენილი, რომ სწავლების ორგანიზაციის ამ ფორმაში ძნელად დასადგენი იყოს — რომელი მომენტია წამყვანი; ასეთ შემთხვევაში გაკვეთილი ნარევი. კომბინირებული სახისაა და ასეთივე სახელწოდებაც აქვს. ასეა ეს ყველა სასწავლო დისციპლინაში და მათ შორის ქართულ ენაშიც. დაწყებით კლასებში ქართული ენის გაკვეთილისათვის სპეციფიკური ისაა, რომ მას კონკრეტული შინაარსისა და მიზნების მრავალსახიანობა ახასიათებს, რაც ართულებს გაკვეთილის სტრუქტურასაც. რას ვგულისხმობთ გაკვეთილის ამ მრავალსახიანობაში?

დაწყებით კლასებში ქართული ენის ერთ გაკვეთილზე, როგორც ეს ზემოთაც აღვნიშნეთ, ბევრ შემთხვევაში ერთდროულად ხდება კითხვის, გრამატიკის, მართლწერის საკითხებისა და მეტყველების განვითარების საკითხების ერთმანეთთან დაკავშირებით სწავლება. მართალია, ამ სახეებს შორის უმჭიდროესი კავშირია, მაგრამ თითოეულ მათგანს აქვს საერთო ამოცანებიდან გამომდინარე, მაგრამ მაინც განსხვავებული ამოცანები და სწავლების შიგა პროცესების თავისებური ფორმები; მაგალითად, კითხვის სწავლების მეთოდიკა და გრამატიკის სწავლების მეთოდიკა ან მეტყველების განვითარების მეთოდიკა ერთგვარი არაა. ერთგვარი რომ იყოს, მაშინ ამ საკითხების ცალკე დამუშავება აღარ იქნებოდა საჭირო. კითხვის მეთოდიკა, გრამატიკის მეთოდიკა და სხვათა მეთოდიკა სწორედ იმიტომ მუშავდება ცალ-ცალკე, რომ კითხვა, გრამატიკა და სხვა სწავლების თავისებურ ორგანიზაციასა და მეთოდებს მოითხოვს. ამის საფუძველი დაწყებითი კლასების ქართული ენის პროგრამის თავისებურებაში, დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების შინაარსსა და ამოცანებშია. გაკვეთილის ორგანიზაციის სირთულეს ისიც იწვევს, რომ მასწავლებელს ერთ გაკვეთილზე ხშირად უხდება ქართული ენის ამ სხვადასხვა საკითხის მეთოდიკის მონაცემების შერწყმით გამოყენება... კითხვის, წერის, გრამატიკისა და სხვათა მეთოდიკის მონაცემების შერწყმით კარგად გამოყენება აძნელებს ქართული ენის გაკვეთილის რთული ორგანიზაციის დაუფლებას. გაკვეთილების სათანადოდ მომზადებისათვის დაწყებითი კლასების ქართული ენის მასწავლებელს ესაჭიროება მეთოდიკის საფუძვლიანი ცოდნა, მათი ჩატარებისათვის კი — დიდი დახელოვნება.

2. ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის საფუძვლები და წყაროები

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის მეთოდოლოგიური საფუძველი. ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის პრობლემათა კვლევის, ქართული ენის ბუნება-აგებულების სწავლების მეთოდოლოგიური საფუძველი დიალექტიკური მატერიალიზმია. ჭეშმარიტი ცოდნის მიღება ქართული ენის სინამდვილის შესახებ მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი, თუ შესასწავლი ენობრივი მოვლენები მეთოდოლოგიურად სწორადაა გამოკვლეული, ე. ი. ახსნილია და გაშუქებული მარქსისტულ-ლენინური თვალსაზრისით, დიალექტიკურ-მატერიალისტური მსოფლმხედველობით.

სკოლაში ენის ბუნება-აგებულების გამოკვლევა კი არ ხღება, არამედ მეცნიერულად, მეთოდოლოგიურად სწორად გამოკვლეული და შესწავლილი ენობრივი ფაქტებისა და მოვლენების სწავლება, გადაცემა. „გადმოცემის წესი ფორმალურად უნდა განსხვავდებოდეს კვლევის წესისაგან. კვლევა-ძიებამ უნდა აითვისოს მასალა დეტალურად, გაუკეთოს ანალიზი მისი განვითარების სხვადასხვა ფორმას და აღმოაჩინოს მათი შინაგანი კავშირი. მხოლოდ ამ მუშაობის შესრულების შემდეგ შეიძლება ნამდვილი მოძრაობის სათანადო წესით გადმოცემა“[1].

ენობრივი სინამდვილის მეცნიერული კვლევა-ძიება და გადაცემა, ე. ი. სწავლება, ერთი და იგივე არაა; მაგრამ ის, რაც მოწაფეს უნდა ვასწავლოთ, მეთოდოლოგიურად სწორად უნდა აიხსნას, რათა „სათანადო წესით“ გადაიცეს. ეს, ერთი მხრივ. მეორე მხრივ, ის, რასაც მოწაფე ქართულ ენაში სწავლობს, მისთვის ახალი სინამდვილეა, რომელიც მან უნდა გაიგოს და აითვისოს. ამდენად, ენობრივი ფაქტებისა და მოვლენების შესწავლა შემეცნებითი პროცესია. მაშასადამე, შესასწავლი მასალა მეცნიერულად სწორად უნდა აიხსნას, რათა იგი მოწაფემ სწორად აითვისოს, შეიმეცნოს. ამით ნათელი ხდება, რომ სწავლების პროცესში მოწაფე არა მხოლოდ ცოდნას იღებს გარემომცველ სინამდვილეზე, ამ შემთხვევაში ენობრივ მოვლენათა კანონზომიერებაზე, არამედ, ამასთან ერთად, ე. ი. მეცნიერების საფუძვლების დაუფლებასთან ერთად, თანდათანობით სწავლობს, ეჩვევა მოვლენათა ახსნას, შეფასებას დიალექტიკურ-მატერიალისტური თვალსაზრისით.

დაწყებით კლასებში გრამატიკისა და მართლწერის ელემენტარული წესები ლიტერატურულ ნიმუშებთან დაკავშირებით ისწავლება. ენობრივ-ლიტერატურული მასალების მაღალ დონეზე სწავლების

[1] კ. მარქსი, კაპიტალი, ტ. I, თბ., 1954, გვ. 22.

პროცესში საზოგადოებრივ და ბუნებრივ მოვლენათა ახსნისას, მიზეზისა და შედეგის ურთიერთობის გარკვევისას, მოვლენათა შორის კავშირია აღმოჩენისას, საგანთა კლასიფიკაციისას, სახეობრივი და გვარეობრივი ცნებების შედარება-შეპირისპირებისას თანდათანობით ყალიბდება მოწაფეთა მსოფლმხედველობა.

ამრიგად, დედაენის სწავლების მეთოდიკა (ისე როგორც სხვა სასწავლო საგანთა მეთოდიკები) ეფუძნება მარქსისტულ-ლენინურ მოძღვრებას. მასწავლებელი, რომელიც ეყრდნობა მეცნიერული მეთოდიკის მონაცემებს, დედაენის სხვადასხვა საკითხის სწავლების პროცესში პრაქტიკულად ხელმძღვანელობს მოწაფეთა მსოფლმხედველობის ფორმირებას.

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის ენათმეცნიერული საფუძველი. ქართული ენის სწავლების შინაარსს, მიზანდასახულობას, ამოცანებს განაპირობებენ, საერთო მიმართულებას აძლევენ სათანადო საენათმეცნიერო და პედაგოგიკური სისტემები. ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, რომელიც ქართული ენის სწავლების თეორიას წარმოადგენს, ფართოდ სარგებლობს ენათმეცნიერების, პედაგოგიკის, ფსიქოლოგიისა და ფიზიოლოგიის მონაცემებითა და სკოლის გამოცდილებით.

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა მასალას, უწინარეს ყოვლისა, ენათმეცნიერებიდან იღებს. ჩვენ გვაქვს მრავალი მეცნიერული გამოკვლევა ქართული ენის ბუნება-აგებულების შესახებ, როგორც ქართული ენის სწავლებაში დასაყრდენი მასალა. ენის სწავლება წარმოუდგენელია ენათმეცნიერებასთან მჭიდრო კავშირის გარეშე. სკოლაში ენათმეცნიერების მონაცემები ისწავლება. ენის სინამდვილეს, მის ბუნება-აგებულებას სწავლობს გრამატიკა, ლექსიკოლოგია, ფონეტიკა, სემასიოლოგია, სტილისტიკა... ენის შესწავლაში წამყვანია გრამატიკა და ლექსიკა. გრამატიკასა და ლექსიკას თან დაკავშირებით ისწავლება ფონეტიკის, სემანტიკისა და სტილისტიკის ელემენტარული საკითხები, აგრეთვე მართლწერა, მართლმეტყველება და პუნქტუაცია. დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამა მოიცავს ენის როგორც თეორიულ საკითხებს, ისე ზეპირი და წერითი მეტყველების კულტურის პრაქტიკულ საკითხებს. თეორიული და პრაქტიკული საკითხების ურთიერთკავშირში სწავლება ქართული ენის სწავლების ერთ-ერთი პრინციპული საფუძველია.

ენათმეცნიერება ენის სინამდვილეს, ენობრივ მოვლენათა კანონზომიერებას სწავლობს, ე. ი. ენის ბუნება-აგებულების მეცნიერულ ახსნას იძლევა. ენობრივი მასალა, რომელიც სკოლაში შესასწავლადაა გათვალისწინებული, უწინარეს ყოვლისა, უნდა იყოს მეცნიერულად სწორი, ზუსტი, ე. ი. მისი ცოდნა სწორ წარმოდგენას აძ-

ლევდეს მოწაფეს ქართული ენის ბუნებაზე, მის პრაქტიკულ, გამოყენებითს ღირებულებაზე. ამდენად, ენათმეცნიერება ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის ერთ-ერთი საფუძველია.

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის პედაგოგიკური საფუძველი. საბჭოთა სკოლაში სწავლა და აღზრდა მთლიანი პროცესია. ყოველი სასწავლო საგანი, განსაკუთრებით მშობლიური ენა, მოსწავლე ახალგაზრდობის განათლებისა და აღზრდის საერთო საქმეს ემსახურება.

საბჭოთა პედაგოგიკა, რომელიც აღზრდის, განათლებისა და სწავლების თეორიულსა და პრაქტიკულ საკითხებს განიხილავს, ქართული ენის მეთოდიკის ერთ-ერთ მეცნიერულ საფუძველს წარმოადგენს.

დიდაქტიკა, რომელიც პედაგოგიკის ნაწილია, უშუალოდ განიხილავს სწავლების პრინციპებს, მეთოდებსა და ორგანიზაციას, სხვადასხვა ტიპის გაკვეთილის აგებისა და ჩატარების ზოგადმეთოდიკურ საკითხებს. პედაგოგიკის, დიდაქტიკის მონაცემებს ეყრდნობა ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, რომელიც დიდაქტიკის ზოგადი დებულებების კონკრეტიზაციას წარმოადგენს ერთი საგნის — ქართული ენის სწავლების მაგალითზე. ზოგადი დიდაქტიკით ხელმძღვანელობს ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, როცა ამუშავებს ისეთ საკითხებს, როგორიცაა აღმზრდელობითი სწავლების შეგნებულობის, თვალსაჩინოების, სისტემატურობისა და თანამიმდევრობის, მისაწვდომობის, აქტიურობისა და სხვა პრინციპების გამოყენება ქართული ენის სწავლებაში. მაგრამ დაწყებით კლასებში ქართული ენის სხვადასხვა საკითხი—წერა-კითხვა, გრამატიკა, მართლწერა, ლიტერატურის ნიმუშები—სწავლების თავისებურ ორგანიზაციას, დიდაქტიკის პრინციპების თავისებურად გამოყენებას მოითხოვს; მაგალითად, თვალსაჩინოება წერა-კითხვის სწავლებაში ზუსტად არ ემთხვევა, უკეთ, არ იმეორებს თვალსაჩინოებას გრამატიკის სწავლებაში ან სალექსიკონო მუშაობაში... ქართული ენის ამა თუ იმ საკითხის სწავლებაში თვალსაჩინოების პრინციპის გამოყენება ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის საგანია და ამ შემთხვევაში ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა ზოგადი დიდაქტიკის მონაცემებით ხელმძღვანელობს. ასევე ითქმის სწავლების სხვა პრინციპების გამოყენებაზე, სხვადასხვა ტიპის გაკვეთილის სტრუქტურაზე ქართულ ენაში... ასეთი საკითხების მეცნიერულად დამუშავება ქართული ენის სწავლების მეთოდიკას არ შეუძლია ზოგადი დიდაქტიკის გარეშე. ამიტომ მეცნიერულად ზუსტი და მყარი უნდა იყოს ზოგადი დიდაქტიკის ყოველი დებულება, რომელთაც სწავლების მეთოდიკა ეყრდნობა. თავის მხრივ მშობლიური ენის სწავლების მეთოდიკა ხელს უწყობს დიდაქტიკის მეცნიერული დონის ამაღლებას, რამდენადაც იგი (მეთოდიკა) არა მხოლოდ ხელმძღვანელობს ზოგადი დიდაქტიკის დებულებებით, არამედ კონკრეტული მასა-

ლის საფუძველზე პრაქტიკულად ამოწმებს კიდეც ამ დებულებათა სიზუსტესა და სისწორეს.

დიდაქტიკის პრინციპები, რომელთაც ეყრდნობა ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, მხოლოდ პირობითად განიხილება ცალ-ცალკე, სწავლების პრაქტიკაში კი ისინი ერთმანეთთან უმჭიდროეს კავშირშია; მაგალითად, შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპები ერთიმეორეს ავსებენ. ასეთივე ურთიერთობა არსებობს სხვა პრინციპებს შორისაც: „თვალსაჩინოებისა და შეგნებულობის პრინციპები ლოგიკურად ავსებენ ერთი-მეორეს"[1].

აღმზრდელობითი სწავლების პრინციპი ქართული ენის სწავლების წამყვანი, ძირითადი პრინციპია, რომელიც ორგანულად უკავშირდება სწავლების სხვა პრინციპებს; იგი შერწყმულია, ჩაქსოვილია მთელ სასწავლო მუშაობაში. ქართული ენა აღმზრდელობითი მუშაობის უმდიდრეს მასალას იძლევა. აღმზრდელობითი თვალსაზრისითაა შერჩეული და წარმოდგენილი საკითხავი მასალები დაწყებითი კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში, სავარჯიშო მასალები ქართული ენის გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოებში და სხვ.

„აღზრდა — ეს ერთ-ერთი ყველაზე ძნელი პედაგოგიური სამუშაოა",—აღნიშნავს მ. ი. კალინინი. ამიტომ პრინციპული მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რამდენად ბუნებრივად აწარმოებს ასეთ მუშაობას მასწავლებელი კონკრეტული მასალის სწავლებასთან დაკავშირებით.

დაწყებით კლასებში მხატვრული თხზულებებისა და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლებას საფუძველზე თანდათანობით უნდა გამოუმუშაოთ მოწაფეებს მარქსისტულ-ლენინური მსოფლმხედველობა, სინამდვილის ობიექტური ანალიზის უნარი. კონკრეტული მაგალითების ანალიზის საფუძველზე მოწაფეებს მტკიცედ უნდა შევაგნებინოთ, რომ ჩვენი სოციალისტური სამშობლო თავისუფალი შრომისა და მშვიდობიანი მშენებლობის ქვეყანაა, სადაც პარტიისა და საბჭოთა სახელმწიფოს ღონისძიებანი მშრომელთა მატერიალური კეთილდღეობისა და კულტურული დონის ამაღლებისაკენაა მიმართული.

შეგნებულობის პრინციპი ქართული ენის სწავლების ძირითადი პრინციპია, შეგნებულობა ქართული ენის სწავლებაში ნიშნავს — მასწავლებელი გასაგებად, აზრიანად ხსნიდეს მასალას, მოწაფე კი შეგნებულად ითვისებდეს ახსნილის შინაარსს, დედაარსს. სწავლებაში ასეთი ეფექტი მაშინაა შესაძლებელი, თუ ახსნაში აქტიურად იქ-

[1] Педагогика — под редакц. Н. А. Каирова, М., 1948, გვ. 275.

ნება ჩაბმული მოწაფე, ე. ი. ის, ვინც უნდა გაიგოს და აითვისოს ასახსნელი მასალა, მიიღოს ახალი ცოდნა.

სწავლება არის მასწავლებლისა და მოწაფეთა აქტიური ურთიერთობის პროცესი. მასწავლებელი მოწაფეებს უბრალოდ კი არ გადასცემს ცოდნას, არამედ სწავლების პროცესში მოწაფეთა აზროვნებისა და სხვა ფსიქიკური ძალების ასამოძრავებლად იყენებს აქტიურ მეთოდებსა და ხერხებს, თვალსაჩინო დიდაქტიკურ მასალას. ამით ის ზეგავლენას ახდენს მოწაფეთა ინტელექტზე, ამაღლებს მათს ყურადღებასა და ინტერესს, განაწყობს მათ, რათა აქტიურად იფიქრონ, იაზროვნონ გადასაცემ მასალაზე, ასაკის შესაძლებლობის მიხედვით აწარმოონ ენობრივი ფაქტის ანალიზი, დახასიათება, გამოყონ ენობრივი მოვლენის არსებითი ნიშნები, დააჯგუფონ ერთგვარი საგნები, მონახონ კავშირი მიზეზსა და შედეგს შორის და სხვ. სწავლებაში მოწაფეთა ასეთი აქტივობა მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს და როცა ფართოდაა გამოყენებული აქტიურობის პრინციპი, მაღალია ახალი ცოდნის ათვისების ხარისხი, უზრუნველყოფილია მოწაფეთა ინტელექტის ინტენსიურად განვითარება, დამოუკიდებელი მუშაობის უნარისა და ჩვევის გამომუშავება.

დამოუკიდებელი მუშაობის უნარისა და ჩვევის გამოსამუშავებლად ქართულ ენაში სისტემატურად ეძლევა დაწყებითი კლასების მოწაფეებს სათანადო მოცულობის დავალებები, რომელთაც სხვისი დახმარების გარეშე ასრულებენ. მოწაფე პირველი კლასიდანვე თუ არ შევაჩვიეთ პატარ-პატარა დავალებების შესრულებას, ის შემდგომ ვერ შეძლებს სერიოზული ხასიათის დავალებათა დამოუკიდებლად შესრულებას. ამის თაობაზე კ. უშინსკი წერს: „დიდი ნაკლია, როცა ადამიანმა არ იცის თავისი აზრების კარგად გამოთქმა, მაგრამ კიდევ უფრო უარესია, როცა მას თავისი საკუთარი აზრები არ მოეპოვება: დამოუკიდებელი აზრები კი მხოლოდ დამოუკიდებლადვე შეძენილი ცოდნიდან გამომდინარეობს“ (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 1, თბ., 1948, გვ. 52). დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევის გამომუშავებაში მოწაფეს დიდად შეუწყობს ხელს ისეთი ცოდნა, რომელიც სასარგებლოა და მოწაფემაც იცის, რომ იგი ცხოვრებაში ნამდვილად გამოადგება. ასეთი ცოდნის შეძენას მოწაფე შეგნებულად უდგება და მას საფუძვლიანადაც ითვისებს. „ყოველი საგნის შეთვისების დროს მაშინვე უნდა მოვიფიქროთ, თუ რა სარგებლობის მოტანა შეუძლია მას“ (იან ამოს კომენსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 1, თბ., 1949, გვ. 183) და გავითვალისწინოთ ჩასატარებელ მუშაობაში. შეიძლება ითქვას, რომ ქართულ ენას ასეთი ცოდნის მიწოდების ამოუწყვავი შესაძლებლობა აქვს. ამის მასალას უხვად მოიცავს გრამატიკა, მართლწერა, სალექსიკონო მუ-

შაობა, სტილზე მუშაობა და ა. შ. ამრიგად, შეგნებულობის პრინციპი ქართული ენის სწავლების წამყვანი პრინციპია, რომელიც აქტიურობასა და სხვა პრინციპებთან ერთად ხელს უწყობს მოწაფეთა ინტელექტის განვითარებასა და დამოუკიდებელი მუშაობის უნარის ჩვევის გამომუშავებას.

ქართული ენის მასალის ახსნა შეიძლება ძალიან მაღალ დონეზე ჩატარდეს, მაგრამ ჭეშმარიტი ცოდნის მისაღებად საჭიროა მისი განმტკიცება. 3. ცოდნის განმტკიცების პრინციპის არსი იმაში მდგომარეობს, რომ ერთხელ მიღებული ცოდნა განმტკიცდეს და გაღრმავდეს, რათა იგი მოწაფის ნამდვილ კუთვნილებად იქცეს. ცოდნის განსამტკიცებლად საჭიროა სხვადასხვა სახის ვარჯიშობის ჩატარება, წერა-კითხვის, კითხვის, წერის, გრამატიკის, მართლწერისა და სხვათა სწავლებაში. კ. უშინსკი დიდ როლს ანიჭებს „პირველდაწყებით ლოგიკურ ვარჯიშობას, რომელზედაც დამოკიდებულია ლოგიკურობა, ე. ი. თვით სიტყვის ჭეშმარიტება და რომლისაგანაც შემდეგ თავისთავად გამომდინარეობს ლოგიკური მეტყველება და გრამატიკული კანონების გაგება“ (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 7). ვარჯიშობა მშობლიურ ენაში უნდა იყოს აზრიანი, გაცნობიერებული, ლოგიკურ მეხსიერებაზე დამყარებული. ამიტომ საჭიროა ვარჯიშობა გარკვეული წესით ჩავატაროთ, გავითვალისწინოთ მოწაფის შესაძლებლობა და მასალის თავისებურება. ვარჯიშობა იმდენჯერ უნდა ჩატარდეს, რამდენსაც მოითხოვს ცოდნის განმტკიცება: „სწავლება არ შეიძლება საფუძვლიანი გახდეს, თუ არ ვაწარმოებთ რაც შეიძლება ხშირად და წესიერად განმეორებასა და ვარჯიშს“ (იან ამოს კომენსკი, თხზულებანი, ტ. 1, თბ., 1949, გვ. 184).

საბჭოთა სკოლაში ვარჯიშობა პედაგოგიკურად ორგანიზებული პროცესია, რომელიც ბავშვის აქტივობას, ცნობიერ, აზრიან მოქმედებას ემყარება და ხელს უწყობს მტკიცე, მყარი ცოდნის გამომუშავებას, ისეთი ცოდნისა, რომლის გამოყენება მას შეუძლია. „ვარჯიში მიზანშეწონილი და შეგნებული მოქმედებაა იმ მნიშვნელობით, რომ ვარჯიშის პროცესში თვითონ სუბიექტი მონაწილეობს, იგი ადამიანის ვარჯიშის პროცესია“ (ზ. ხოჯავა, განწყობა და ვარჯიში, ფსიქოლოგია, ტ. 1, 1942, გვ. 33). სწორედ ამიტომ დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ქართულ ენაში ვარჯიშობისათვის აზრიანი მასალის შერჩევას. ექსპერიმენტულად არაერთგზისაა დამტკიცებული, რომ მხოლოდ ისეთი ცოდნა აღიბეჭდება ადამიანის ცხოვრებაში მტკიცედ, დიდხანს შერჩება მეხსიერებას, რომელიც აზრიანი მასალის ხშირი განმეორების საფუძველზეა მიღებული. კითხვის სწავლება წარმატებას მხოლოდ მაშინ აღწევს, როცა საკითხავი-სავარჯიშო მასალის

შინაარსი მოწაფეთათვის გასაგებია. ექსპერიმენტულად დამტკიცებულია (და ჩვენი პრაქტიკაც ხომ ამას ეუვმიუტანლად ადასტურებს), რომ კითხვას ბავშვი გასაგები შინაარსის სიტყვებისა და ფრაზების სისტემატური კითხვით უფრო ადვილად და მტკიცედ ეუფლება, ვიდრე უაზრო მარცვლების, უაზრო სიტყვების, გაუგებარი ფრაზების საშუალებით. საკითხავი მასალა სპეციალურ შერჩევას მოითხოვს. ქართული ენის გრამატიკის რომელიმე კანონის ცოდნის განმტკიცება მოწაფეთათვის გასაგები, აზრიანი მაგალითების ანალიზის საფუძველზე ხდება. ასევე ითქმის სალექსიკონო მუშაობაში ვარჯიშობის როლისა და გამოყენების მიზნის შესახებ. სადაც სწავლებაა, იქ ერთხელ ახსნილი მასალის განმტკიცება აუცილებელია.

მიწოდებული ენობრივი მასალა რომ მოწაფემ კარგად გაიგოს და მტკიცედ შეითვისოს, უწინარეს ყოვლისა, მისაწვდომი უნდა იყოს. მასალა მოცემული კლასისათვის შეიძლება ადვილიც იყოს, მაგრამ, თუ მას რთული ფორმით მივაწოდებთ მოწაფეებს, ბუნებრივია, გაუძნელდებათ მისი გაგება-გაცნობიერება: მასალა შეიძლება მოცემული კლასის მოწაფეთათვის რამდენადმე ძნელიც იყოს, მაგრამ ისეთი ფორმით მივაწოდოთ, რომ იგი თავისუფლად გაიგონ და შეითვისონ. მოწაფე პასიურად ითვისებს ქართული ენის მასალას, როცა მასწავლებელი ცოტას ზრუნავს სწავლების პროცესის რაციონალიზაციაზე, ნაკლებად ფიქრობს აქტიური მეთოდებისა და ხერხების შერჩევაზე, ანგარიშს არ უწევს მოწაფის ინტელექტის შესაძლებლობასა და სასწავლო მასალის თავისებურებას, არ ზრუნავს ყოველი გაკვეთილის მაღალ ეფექტზე. მისაწვდომობის პრინციპის არსი იმაში მდგომარეობს, რომ ის, რაც მასწავლებელმა მოწაფეს უნდა ასწავლოს, მისაწვდომი, დასაძლევი უნდა იყოს. ცოდნა არ იქნება ნამდვილი ცოდნა, თუ ის მხოლოდ ნაწილობრივაა გაგებული და ათვისებული. ნამდვილი ცოდნა არც ისაა, როცა მოწაფე მას უმტკივნეულოდ, გონებრივი ოპერაციების გარეშე ღებულობს. როცა მისაწვდომობის პრინციპის გამოყენებაზე ვმსჯელობთ, მხედველობიდან არ უნდა გამოგვრჩეს ის ფაქტი, რომ ქართული ენის სწავლება სხვადასხვა მიზანთან ერთად ემსახურება ბავშვის საერთო განვითარების საქმეს. საერთო განვითარება კი მაშინ იქნება უზრუნველყოფილი, თუ გადასაცემი მასალა მხოლოდ ადვილი კი არაა, არამედ შეიცავს ისეთ სიძნელეებს, რომელთა დაძლევა მოსახერხებელია გონივრულად ორგანიზებულ სასწავლო პროცესში. მაშასადამე, არა მზამზარეული ცოდნის მექანიკურად მიწოდება, არამედ მისი ისეთი მოცულობითა და ფორმით მიწოდება, რომ ცნობიერების აქტიური მოქმედების შედეგად გაიგოს და ითვისოს მოწაფემ, ე. ი. სიძნელეთა თანდათანობითი დაძლევით მყარი ცოდნა მიიღოს ენაში და ამავე დროს ინტელექტიც ინტენსიურად

განვითარდეს. ცოდნა, რომელიც მისაწვდომი არაა მოწაფისათვის და იმდენად ადვილია, რომ მისი გაგება-ათვისება მოწაფის ფსიქიკური ძალების აქტივობას არ მოითხოვს, ნაკლებად შესძენს მოწაფეს რეალურ ცოდნას, ნაკლებად შეუწყობს ხელს მოწაფის საერთო განვითარებას.

უკანასკნელ წლებში საბჭოთა დიდაქტიკაში სერიოზული მუშაობა გაიშალა სწავლების ისეთი სისტემის შესამუშავებლად, სადაც უზრუნველყოფილ უნდა იქნეს მოწაფის საერთო განვითარების ამოცანის წარმატებით გადაწყვეტა. ასეთი ამოცანა თვით ცხოვრებამ დააყენა. ატომისა და კიბერნეტიკის ეპოქა მოითხოვს სწავლების შინაარსის გამდიდრებას თანამედროვე მეცნიერებისა და ტექნიკის მიღწევებით. „დრო მკაცრად მოითხოვს, რომ პედაგოგიკა აღიჭურვოს ახალი თვისებებით, შეიარაღდეს ელექტრონული მანქანებით, ინფორმაციისა და რთული პროცესების მართვის თეორიის, მათემატიკური ლოგიკის, მეცნიერებისა და ტექნიკის სხვა ახალი დარგების უკანასკნელი მიღწევებით“ (იხ. ა. ბერგი).

ფსიქოლოგიურმა და პედაგოგიკურმა ექსპერიმენტებმა ცხადყვეს, რომ დაწყებითი კლასების მოწაფეებს გაცილებით მეტი განზოგადების, უფრო რთული გონებრივი ოპერაციების უნარი აქვთ, ვიდრე აქამდე იყო ეს გამოვლენილი და ნავარაუდევი.

რუსეთში, სხვა მოძმე რესპუბლიკებსა და, კერძოდ, საქართველოში გამოიყო რამდენიმე ექსპერიმენტული კლასი, რომლებიც განსხვავებული პროგრამებით მუშაობენ სხვადასხვა საგანში და მათ შორის მშობლიურ ენაში. სწავლების ახალი სისტემა ყურადღების ცენტრში აყენებს ბავშვის გონებრივი განვითარების დაჩქარების, ლოგიკური აზროვნების ინტენსიური განვითარების ამოცანას, რაც, ექსპერიმენტატორთა აზრით, უნდა გადაწყდეს იმით, რომ დაწყებითი კლასების დედაენის სწავლებაში გაიზარდოს თეორიულ, სინთეზურ სამუშაოთა ხვედრითი წონა ანალიტიკური სამუშაოების მოცულობათა შემცირების ხარჯზე.

ტრადიციული სასწავლო პროგრამები და სწავლების პროცესი ნამდვილად მოითხოვს მოძველებული მასალებისა და დაბალეფექტური სავარჯიშოებისაგან განთავისუფლებას, მაგრამ ამ ახალი ღონისძიებების გატარებისას თავი იჩინა ზოგადი და კერძო დიდაქტიკის ტრადიციულ ნორმათა რღვევის ძლიერმა ტენდენციამ, რასაც უდავო დადებეთს შედეგებთან ერთად ინერციულად მოჰყვა დიდაქტიკის ზოგიერთ პროგრესულ მონაპოვართა გადაფასებაც. კერძოდ, სწავლების ამ ახალ სისტემაში მისაწვდომობის პრინციპი ადგილს ვეღარ პოულობს, ზედმეტი მოჩანს.

სწავლების პროცესის რაციონალიზაციისაკენაა მიმართული მოძრაობები, რომელთაც თავი იჩინეს ლიპეცკის, ტიუმენის, როსტოვის, გორკის პედაგოგიურ საზოგადოებრიობაში, ლ. ზანკოვის, დ. ელკონინისა და სხვათა ექსპერიმენტებსა და დაპროგრამებულ სწავლებაში.

ანალოგიური მუშაობა მიმდინარეობს საქართველოშიაც. სასწავლო შინაარსის გამდიდრება ახალი მასალით, სწავლების მეთოდებისა და ხერხების სრულყოფა, სასწავლო პროცესის მაღალ მეცნიერულ დონეზე დაყენება ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის საბრძოლო ამოცანებია. ამ ამოცანების გადაწყვეტა შეუძლებელია ზოგადი დიდაქტიკის პროგრესულ მონაპოვართა, დიდაქტიკის რომელიმე ტრადიციული პრინციპის, მათ შორის მისაწვდომობის პრინციპის, სწავლებაში უგულებელყოფით ან მნიშვნელობის შემცირებით. ასეთი ტენდენცია არაა მიმართული სწავლების პროცესის რაციონალიზაციისაკენ. ის, რაც გაუგებარია და მიუწვდომელი, განა ცნებით აზროვნებას განავითარებს? რასაკვირველია, არა. უმცროსი სასკოლო ასაკის მოწაფეთა ცნებითი აზროვნების განვითარება განა ცნებებით შეიძლე-

ბა? რასაკვირველია, არა. თეორიული მასალის ხვედრითი წონის გაზრდა დაწყებით კლასების მოწაფეთა ინტელექტუალურ შესაძლებლობას, ფსიქიკის თავისებურებას მაქსიმალურად უნდა ითვალისწინებდეს. აქ ზომიერების დაცვა არა თუ სასურველია, არამედ აუცილებელი.

ქართული ენა რომ მაღალ დონეზე ვასწავლოთ, საჭიროა შესასწავლი მასალა გარკვეული თანამიმდევრობით დავალაგოთ. მასალათა მიწოდებაში სისტემატურობის პრინციპის დაცვა აუცილებელია. არა შემთხვევითობა, არამედ სისტემა. „სისტემა უაღრესად სასარგებლოა, თუ იგი გარკვეულ საგანთა შესწავლის შედეგია... თავი, რომელიც სავსეა ნაწყვეტ-ნაწყვეტი, დაულაგებელი ცოდნით, წაგავს საკუჭნაოს, რომელშიაც ყველაფერი უწესრიგოდაა და რომელშიც თვით პატრონიც ვერაფერს მოძებნის; თავი, რომელშიაც მხოლოდ სისტემაა ცოდნის გარეშე, წააგავს დუქანს, რომელშიაც ყოველ ყუთზე არის წარწერა. მაგრამ ყუთებში არაფერია. ჭეშმარიტი პედაგოგიკა გაურბის ორივე უკიდურესობას (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 28). უსისტემო, ერთიმეორესთან დაუკავშირებელი ცოდნა ნამდვილი ცოდნა არ არის, ამიტომ აუცილებელია გავლილსა და გასავლელ მასალათა შორის მჭიდრო კავშირის დამყარება.

„ყველაფერი, რაც ერთმანეთთან კავშირში იმყოფება, ურთიერთთან ასე დაკავშირებულად უნდა ისწავლებოდეს... ყველაფერი უნდა ისწავლებოდეს განუწყვეტელი თანამიმდევრობით, რომ დღევანდელმა მასალამ განამტკიცოს გუშინდელი და გზა გაუხსნას ხვალინდელს!“ (იან ამოს კომენსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 1, თბ., 1949, გვ. 193).

წერა-კითხვის შესასწავლად ბგერა-ასოებს თანამიმდევრობით, სისტემით ვალაგებთ: ი ა თ ს ხ ე რ უ... აქ დალაგების სისტემას მეცნიერული თვალსაზრისი, დიდაქტიკის პრინციპი უძევს საფუძვლად: ხშირად სახმარ ბგერა-ასოებს პირველ რიგში ვაძლევთ. ამათგან ჯერ — ხმოვნებს, ამ ხმოვნებიდან პირველად უფრო ხშირად ხმარებულს, ადვილად წასაკითხავსა და გრაფიკულად მარტივ ასოებს ვაწვდით, შემდეგ — უფრო რთულს... ხმოვნების ადრე მიცემა საშუალებას იძლევა შევადგინოთ კითხვაში სავარჯიშო მასალები, ამით კი ერთდროულად გეგმაშეწონილად გადავჭრათ კითხვის, წერის სწავლებისა და მეტყველების განვითარების კონკრეტული ამოცანები და სხვ.

თვალსაჩინოება დიდაქტიკის ერთ-ერთი ძირითადი პრინციპია, რომელიც ფართოდაა დანერგილი საბჭოთა სკოლის პრაქტიკაში. იგი გამოყენებულია სხვადასხვა საგნის, მათ შორის ქართული ენის სწავლებაში. თვალსაჩინოებას ვიყენებთ წერა-კითხვის, ქართული ენის გრამატიკისა და მართლწერის სწავლებაში, ახსნითი კითხვის

გაკვეთილებზე, მოწაფეთა მეტყველების განვითარებისათვის და სხვ. დიდია მისი როლი ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდის საქმეში. თვალსაჩინო სწავლების პროცესში აქტიურ მონაწილეობას ღებულობს ადამიანის მხედველობითი, სმენითი და სხვა შეგრძნებანი. „თუ არ შეგრძნების შემწეობით, ჩვენ არაფრის ცოდნა არ შეგვიძლია არც ნივთიერების რაიმე ფორმებზე, არც მოძრაობის რაიმე ფორმებზე",—ამბობს ლენინი. საბჭოთა სკოლაში სწავლების მეთოდოლოგიურ საფუძველს დიალექტიკური მატერიალიზმი წარმოადგენს, რომელიც გვასწავლის, რომ ჩვენი გრძნობის ორგანოებზე გაკლენას ახდენს გარე სინამდვილე, რომელსაც შევიგრძნობთ. ლენინის თქმით: „შეგრძნება არის შედეგი მატერიის ზემოქმედებისა ჩვენი გრძნობის ორგანოებზე. ჩვენი შეგრძნებანი ობიექტურ რეალობას ასახავენ". შეგრძნება იძლევა მასალას აღქმისათვის. ის, რასაც აღქმა შეგრძნების გზით ღებულობს, აღქმის შინაარსია. სინამდვილის შემეცნება კონკრეტული აღქმით, ანუ „ცოცხალი ჭვრეტით" იწყება და მიიმართება აბსტრაქტული აზროვნებისაკენ. გენიალური ლ ე ნ ი ნ ი ს სიტყვებით რომ ვთქვათ: „ცოცხალი განჭვრეტიდან აბსტრაქტულ აზროვნებამდე და მ ი ს გ ა ნ პ რ ა ქ ტ ი კ ა მ დ ე — ასეთია ჭ ე შ მ ა რ ი ტ ე ბ ი ს შემეცნების, ობიექტური რეალობის შემეცნების დიალექტიკური გზა".

ლენინური ასახვის თეორია სინამდვილის შეცნობის გზებს ხსნის, გვასწავლის. სწავლება, რომელიც გულისხმობს მეცნიერების მიერ მოპოვებული ცოდნის მიწოდებას მოწაფეთათვის, ეყრდნობა ამ თეორიას. სწავლების პროცესი მოწაფის (შემცნობლის) ცნობიერების გარკვეულ პროცესებს გულისხმობს.

შესასწავლი საგნის, მოვლენის ათვისებაში გრძნობადი აღქმის მონაწილეობა იგივეა, რაც „ცოცხალი განჭვრეტა". „ცოცხალი განჭვრეტა", „უშუალო აღქმა" სწავლებაში თვალსაჩინოებას ნიშნავს.

საბჭოთა დიდაქტიკა, სწავლების პროცესში ლენინური ასახვის თეორიაზე დაყრდნობით, შესასწავლი მასალის შინაარსსა და ხასიათთან ერთად ითვალისწინებს შემსწავლელის გონებრივი განვითარების სხვადასხვა დონეს სხვადასხვა კლასში და ამით აწესრიგებს, კანონზომიერებას ამყარებს სასწავლო მასალათა მიწოდებაში (კლასების მიხედვით), იძლევა ამ მასალათა სწავლებისათვის შესაბამისი აქტიური მეთოდების შერჩევისა და გამოყენების შესახებ ზოგად სახელმძღვანელო დებულებებს.

ეს დებულებები განსაზღვრავენ თვალსაჩინოების გამოყენების ფორმებსა და ადგილს სწავლების სისტემაში.

თვალსაჩინოების გზით მიწოდებული მასალა სათანადო ემოციებს იწვევს ბავშვში; ცნობილია, რომ ემოციის როლი ათვისებაში საკმაოდ დიდია. ის, რაც ბავშვის გრძნობაზე დადებითად მოქმედებს, იწ-

ვევს მასში გარკვეულ ხალისსა და ინტერესს, ყურადღების აქტივობას, ცხადია, ათვისების ეფექტსაც ამაღლებს.

თვალსაჩინოების ეფექტი განსაკუთრებით მაღალია დაწყებით სკოლაში, სადაც „ბავშვის ცნება, ჩვეულებრივ, სპეციფიკურს, მაგრამ ჯერ კიდევ კონკრეტულ ნიშნებს შეიცავს. არსებითი ნიშნის ცნობიერების განვითარება შემდგომი საფეხურის ამოცანას წარმოადგენს“, — აღნიშნავს უზნაძე.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ქართული ენის საფუძვლების ათვისება მხოლოდ გრძნობადი აღქმის, თვალსაჩინოების გზით არის შესაძლებელი. ნამდვილი ცოდნა საგნისა და მოვლენის დედაარსის შემეცნებას მოითხოვს, ცოდნათა სისტემას გულისხმობს. „ცოცხალი განჭვრეტა პირველი საფეხურია სწავლის, მასზე ცოდნათა სისტემის შეთვისება შენდება. ცოცხალი განჭვრეტა მხოლოდ მოვლენათა სამყაროს გვაძლევს; მისი არსების, მის კანონზომიერებათა შესწავლა მხოლოდ ცნებითი აზროვნების საშუალებით — აბსტრაქტული აზროვნების საშუალებით — არის შესაძლებელი. დამტკიცებულია, რომ ცნებითი აზროვნება მოწაფის განვითარებაში თავს იჩენს მხოლოდ გარკვეულ საფეხურზე, შემეცნება ერთიანობის აღმოჩენაა სიმრავლეში... ეს ერთიანობა, რომელიც ზოგადია თავისი ბუნებით, ცოცხალ განჭვრეტაში არასოდეს არ არის უშუალოდ მოცემული. ამ შემთხვევაში ცოცხალი განჭვრეტა მხოლოდ საშუალებაა, დასაყრდენია; აზროვნება ამ ცოცხალ განჭვრეტაზე დაყრდნობით აღმოაჩენს ამ ერთიანს, ზოგადს“, — ამბობს კ. ბაქრაძე. „აზროვნება, აღქმის მონაცემებზე დაყრდნობით, სინამდვილის უფრო ღრმა ასახვას იძლევა“, — წერს რ. ნათაძე.

თვალსაჩინოებას დიდი ხნის ისტორია აქვს სწავლებაში, კერძოდ, მშობლიური ენის სწავლების პრაქტიკაში. ამდენად ის დიდ თეორიულ ინტერესსაც იწვევდა და იწვევს პედაგოგიურ მეცნიერებაში. ძლიერ შორს რომ არ წავიდეთ, საკმარისია დავასახელოთ პედაგოგიკის ისეთი გამოჩენილი კლასიკოსები, როგორიც იყვნენ ი. კ ო მ ე ნ ს კ ი, ჟ. რ უ ს ო, ი. პ ე ს ტ ა ლ ო ც ი, კ. უ შ ი ნ ს კ ი, ი. გ ო გ ე ბ ა შ ვ ი ლ ი, რომლებიც უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებდნენ თვალსაჩინოებას ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდაში. იან ამოს კომენსკი, შეიძლება ითქვას, გადაჭარბებით აფასებს თვალსაჩინოების მნიშვნელობას: „სწავლება უნდა იწყებოდეს არა სიტყვიერი განმარტებებით საგნების შესახებ, არამედ თვით საგნებზე რეალური დაკვირვებით“. იგი მოითხოვს, რომ „ისე წარვუდგინოთ გრძნობებს საგნები, რომ მათგან მტკიცე შთაბეჭდილება დაგვრჩეს“. „საგანთა სახელები თვით საგნებისაგან განცალკევებულად არ უნდა ისწავლებოდეს“... ი. კომენსკის ამ შემთხვევაში მხედველობაში ჰყავს უმცროსი ასაკის ბავშვები, რომელთაც ჯერ კიდევ საკმაოდ არა აქვთ განვითარებული განყენებული აზროვნების უნარი.

ი. კომენსკის „ენათა ღია კარები“ (1631) პირველი დასურათებული სახელმძღვანელო იყო, რომელიც 200 წელზე მეტ ხანს ითვლებოდა ყველაზე უფრო პოპულარულ სახელმძღვანელოდ. ამ სახელმძღვანელოში საკითხავ მასალებთან ერთად წარმოდგენილია ისეთი სიტყვები და წინადადებები, რომლებიც გრამატიკულად თანდათანობით რთულდება“ (ე. მედინსკი, პედაგოგიკის ისტორია, 1, თბ., 1940, გვ. 131—133).

შემდეგი თაობა პედაგოგიკის თეორეტიკოსებისა თვალსაჩინოების გაგების საკითხებში ემყარება ი. კომენსკის მოძღვრებას და ამ მიმართულებით წინ წევს პედაგოგიკურ აზრს. ი. პესტალოცის შეხედულებით, „სწორად დანახვა და გაგონება არის პირველი ნაბიჯი ცხოვრების სიბრძნისაკენ“.

უნდა აღინიშნოს, რომ ი. კომენსკის, ჟ. რუსოს, ი. პესტალოცისა და სხვათა თხზულებებში საღ პედაგოგიკურ მოსაზრებათა გვერდით ვხვდებით სწავლებაში თვალსაჩინოების როლის გაზვიადებულად შეფასების მაგალითებსაც და მეთოდოლოგიურად მცდარ დებულებებსაც.

მშობლიური ენის სწავლებაში თვალსაჩინოების გამოყენების შესახებ ჩვენი სინამდვილისათვის მახლობელ თვალსაზრისზე დგას დიდი რუსი პედაგოგი კ. უშინსკი.

კ. უშინსკის აზრით, თვალსაჩინოება „ისეთი სწავლებაა, რომელიც ემყარება არა განყენებულ წარმოდგენებსა და სიტყვებს, არამედ ბავშვის მიერ უშუალოდ აღქმულ კონკრეტულ სახეებს... სწავლების ასეთი გზა კონკრეტულიდან აბსტრაქტულისაკენ, წარმოდგენებიდან აზრისაკენ, იმდენად ბუნებრივია და ისეთ ნათელ ფსიქიკურ კანონებს ემყარება, რომ მისი აუცილებლობის უარყოფა შეუძლია მხოლოდ იმას, ვინც საერთოდ უარყოფს, რომ სწავლება საჭიროა შეეუსაბამოთ ადამიანის ბუნების მოთხოვნებს საერთოდ და ბავშვისას განსაკუთრებით“ (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 59).

დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს კ. უშინსკი თვალსაჩინოებას მოწაფეთა მეტყველებისა და აზროვნების განვითარებისათვის. „ბავშვის ბუნება გარკვევით მოითხოვს თვალსაჩინოებას. ასწავლეთ ბავშვს რაღაც ხუთიოდე სიტყვა, რომლებიც მისთვის უცნობია, და იგი დიდხანს და ტყუილად იწვალებს მათ შეთვისებაზე; მაგრამ დაუკავშირეთ სურათებს ოცი ასეთი სიტყვა და მოსწავლე იოლად შეითვისებს მათ. თქვენ უხსნით მოსწავლეს ძალიან უბრალო აზრს, მაგრამ მას არ ესმის იგი: თქვენ უხსნით იმავე ბავშვს რთულ სურათს და იგი სწრაფად იგებს მას. სცადეთ, მოუყვეთ ერთი და იგივე ამბავი ერთნაირი უნარის მქონე ორ ბავშვს: ერთს სურათების გამოყენებით, მეორეს სურათების გა-

რეშე. და მაშინ დააფასებთ სურათების მთელ მნიშვნელობას ბავშვებისათვის“.

ი. გოგებაშვილის დიდაქტიკური მოსაზრებანი რეალური განათლების შესახებ თვალსაჩინოების პრინციპს ეყრდნობა. მისი ბრწყინვალე სახელმძღვანელოები ქართული და რუსული ენებისა ხომ თავიდან ბოლომდე თვალსაჩინოების პრინციპზეა აგებული. ი. გოგებაშვილის აზრით, „სურათების შემწეობით ბავშვი ნახევარს ცოდნას სრულ ცოდნად გადააქცევს, გაურკვეველს გარკვეულად, არასრულ სახეს საგნისას სრულ სახედ“.

ი. გოგებაშვილს თვალსაჩინოება დიდაქტიკის მთავარ პრინციპად მიაჩნდა. იგი ავითარებდა თვალსაჩინოების შესახებ დიდი რუსი პედაგოგის კ. უშინსკის შეხედულებებს როგორც მშობლიური ენის. ისე რუსული ენის სწავლებაში და საყურადღებო დებულებებს აყენებდა: „საგანი, მისი მდგომარეობა, მდგომარეობის შეცვლა, მოქმედება. ამ შემთხვევაში საგნიდან მიღებული რეალური შთაბეჭდილება უერთდება ცოცხალ ფონეტიკურ ათვისებას“... და შემდეგ ფსიქოლოგიურად ასაბუთებს ათვისების ამ პროცესს.

დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სწავლებაში დიდი ადგილი უჭირავს თვალსაჩინოებას. დაწყებით კლასებში, სადაც ბავშვის აზროვნება ჯერ კიდევ კონკრეტულია, ენობრივი მასალის ათვისებაში გრძნობადი შთაბეჭდილებების გამოყენება დიდ ეფექტს იძლევა. თვალსაჩინოება გზას უღობავს ფორმალიზმს და ამაღლებს შეგნებულობას მშობლიური ენის სწავლებაში, აადვილებს წერა-კითხვის, გრამატიკისა და მართლწერის სწავლებას, ხელს უწყობს მოწაფეთა ლექსიკონის გამდიდრებასა და თხრობის უნარის აღზრდას.

3) ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური საფუძვლები. საბჭოთა ფსიქოლოგია, განიხილავს რა აღქმის, წარმოსახვის, მეხსიერებისა და სხვა ფსიქიკური ფუნქციების არსსა და ურთიერთდამოკიდებულებას, დიდად უწყობს ხელს სწავლების რაციონალიზაციას; მიუთითებს ბავშვის ცნობიერების, მეტყველების, ყურადღებისა და სხვათა განვითარების თავისებურებებზე სხვადასხვა ასაკში... საბჭოთა ფსიქოლოგიის, კერძოდ, ბავშვის ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკური ფსიქოლოგიის, მონაცემები ქართული ენის მეთოდიკის საფუძველსა და მისი მეცნიერული სრულყოფის მძლავრ ფაქტორს წარმოადგენს.

ფსიქოლოგია ბევრ აუცილებელ ცნობას გვაწვდის ბავშვის მეტყველების ბუნების, მისი განვითარების შესახებ. მაგალითად, ფსიქოლოგია გვასწავლის, რომ ბავშვი სულ მცირე ასაკში (როცა ის მეტყველებას იწყებს), როცა მას ჯერ კიდევ არა აქვს სიტყვათა გარკვეული მარაგი წინადადების ასაგებად, სიტყვას წინადადების მნიშვნელობით

ხმარობს, ე. ი. ფრაზის აგებას მეტყველების ნაწილებით კი არ იწყებს, არამედ მეტყველების რომელიმე ერთი ნაწილით (უმეტესად არსებითი სახელით), ერთი სიტყვით მთელ აზრს გადმოსცემს. ცალკეული სიტყვის ზუსტი მნიშვნელობის გაგება (საგნის სახელი, მოქმედების სახელი...) კი მომავლის საქმეა.

მაშასადამე, ბავშვი თავისი მეტყველების პირველ საფეხურზე ერთი სიტყვით გადმოსცემს ყოველივე იმას, რასაც მოზრდილი რამდენიმე სიტყვით გამოთქვამს. „ბავშვის მეტყველების სტრუქტურის დასაწყის პუნქტად გვეელინება სიტყვა-წინადადება, რომელიც ადრინდელ სტადიაში ასრულებს იმ ფუნქციას, რასაც მოზრდილთა მეტყველებაში მთლიანი წინადადება გამოხატავს, „სკამი“ ნიშნავს — „დამსვი სკამზე!“, „მოსწი სკამი!“ და ა. შ., თუმცა სტრუქტურის მიხედვით ერთი სიტყვაა — ის ფუნქციონალურად უახლოვდება წინადადებას“ (С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, М., 1946, გვ. 427).

ასევე, კ. კორნილოვი წერს: „წარმოთქვამს რა სიტყვას „დედა“, ბატარა ბავშვი ამით გამოხატავს მთელ წინადადებას: „დედა, მომე!“, „დედა, აიღე!“ და ა. შ. ბავშვის მეტყველების განვითარება, როგორც ცნობილია, იწყება არა ცალკეული სიტყვებით, არამედ ეგრეთწოდებული „სიტყვა-წინადადებით.“

„თავისებურია სიტყვა-წინადადების შინაარსიც, — წერს ა. ბოჟორიშვილი, — იგი შემოზღუდულია ბავშვის ვიწრო, აქტუალური მოთხოვნილებით: ბავშვი ამ ასაკში მხოლოდ იმას ამბობს, რაც მას უნდა, რისი მოთხოვნილებაც მას იმჟამად აქვს. ბავშვის სიტყვა აქ ჯერ კიდევ არ არის მკაცრად გათიშული ემოციის ბუნებრივი გამოვლინებიდან. მართალია, იგი რაციონალური წარმოშობისაა და არა ბიოლოგიურის. მაგრამ მეტყველებისათვის დამახასიათებელი პირობითობა, სახელდებითი აზრი მას კიდევ არ აქვს“ (ა. ბოჟორიშვილი და შ. ჩხარტიშვილი, ფსიქოლოგია, თბ., 1950, გვ. 310).

დ. უზნაძის აზრით, წლინახევრის „ბავშვში ერთბაშად იღვიძებს ახალი სიტყვების შეძენის საკმარისად ძლიერი წყურვილი; იგი დაჟინებით კითხულობს, თუ რა ჰქვია ამა თუ იმ საგანს და შედარებით მცირე ხნის განმავლობაში საგრძნობლად ამდიდრებს თავის ლექსიკონს“. ბავშვი ცდილობს, რომ სიტყვის „მნიშვნელობის მიმართება“ დაინახოს. იგი თანდათანობით ბგერათა კომპლექსის არა მხოლოდ წარმოთქმის აქტით კმაყოფილდება, არამედ მნიშვნელობას ეძიებს მასში.

ფსიქოლოგია გვიხსნის, რომ სიტყვები, რომელთაც პირველად ითვისებენ ბავშვები, მოიცავს მახლობელი საგნების თემატიკას და უმეტესი ნაწილი ამ სიტყვებისა არსებითი სახელია. მაგრამ ორ წლამდე სხვადასხვა პროპორციით ინტენსიურად იზრდება სხვა მეტყველების ნაწილე-

ბაკ (ზმნა, ზედსართავი სახელი...). სიტყვათა მარაგის ზრდასთან ერთად ხდება სიტყვათა ფორმაცვლის (ფლექსია) დაუფლება.

ბავშვი მეტყველების პრაქტიკაში ეჩვევა სიტყვათა ერთიმეორესთან სათანადო ფორმით დაკავშირებას. ამის შემდეგ ბავშვი მარტივ წინადადებებს ერთიმეორესთან აკავშირებს. აღარაა მისთვის უცხო თანწყობილი წინადადების მაგალითები (უმეტესად კავშირების გარეშე) და მალე ქვეწყობილი წინადადების ხმარებასაც ეჩვევა.

ამრიგად, ბავშვის მეტყველება ვითარდება ჯერ კიდევ სკოლის წინარე პერიოდში, 7 წლამდე. მეტყველების პრაქტიკაში გამოცდილების გზით ბავშვს შეძენილი აქვს არა მარტო სიტყვათა სათანადო მარაგი სხვადასხვა მეტყველების ნაწილიდან, არამედ აზრის გამოთქმის გრამატიკული ფორმებიც.

სკოლის ასაკამდელი ბავშვის მეტყველების განვითარების ეს თავისებურება ჯერ კიდევ კარგად ჰქონდა შენიშნული კ. უ შ ი ნ ს კ ი ს, რომელიც წერდა: „ბავშვი... მეტწილად ხუთი ან ექვსი წლის ასაკში უკვე მარჯვედ და გამართულად ლაპარაკობს თავის მშობლიურ ენაზე... ძლიერ ცდება ის, ვინც ფიქრობს, რომ ბავშვის მიერ მშობლიური ენის ამ შეთვისებაში მხოლოდ მეხსიერება მოქმედებს: არავითარი მეხსიერება არ ეყოფოდა იმას, რომ განემტკიცებინა რომელიმე ენის არა მარტო ყველა სიტყვა, არამედ ამ სიტყვების ყველა შესაძლებელი შეერთებანიც და ყველა მათი სახეცვლილებანი“.

ჩვენი სოციალისტური, კულტურული გარემო კიდევ უფრო მეტი წარმატებით მოქმედებს სკოლის ასაკის ბავშვის მეტყველებაზე, სწორ მიმართულებას აძლევს მის განვითარებას, აადვილებს გრამატიკული მოვლენების შესწავლას, ეხმარება სკოლას მოწაფეთა მეტყველების კულტურის ამაღლებაში.

სკოლის ასაკის ბავშვებს, რომელთაც სიტყვათა სათანადო მარაგი უკვე აქვთ, რომელთაც გრამატიკული კატეგორიების პრაქტიკული გამოყენების ელემენტარული ჩვევები გააჩნიათ, ცხადია, შეუძლიათ როგორც კერძო, ისე რამდენადმე ზოგადი, განყენებული ხასიათის მოვლენების გაგება-შესწავლაც; ისინი მეტ-ნაკლებად ორიენტირებას უნარს ამჟღავნებენ. სკოლა მხედველობაში იღებს ამ ფაქტს და სხვადასხვა საგანში სისტემატიზებული ცოდნის მიწოდების გზით, ორგანიზებულად მოქმედებს ბავშვის აზროვნებისა და მეტყველების აღზრდის მთელ პროცესზე და მეტყველებაში მიღებულ პრაქტიკულ გამოცდილებას არა მხოლოდ აფართოებს, არამედ პრაქტიკულად შეძენილი ენობრივი ფაქტების თეორიულ ახსნას იძლევა, ე. ი. ახალი ცოდნის მიწოდებასთან ერთად გამოცდილებით შეძენილი მეტყველების ფაქტების ახალი გააზრებაც ხდება.

განსაკუთრებით ნათელია ეს პროცესი დაწყებით კლასებში.

ამრიგად, გრამატიკული კატეგორიების ფორმირება ბავშვის მეტყველებაში სკოლამდელ ასაკში იწყება და სწორ მიმართულებას იგი

სკოლაში ღებულობს, სადაც ენის ბუნება-აგებულების საფუძვლები გრამატიკის სამუალებით ისწავლება.

ბავშვის მეტყველების განვითარება დიდადაა დამოკიდებული სოციალურ გარემოზე. რამდენადაც ორგანიზებულად მოქმედებს ეს გარემო ბავშვის მეტყველებაზე, იმდენად სწრაფად და სწორი ფორმით ვითარდება ბავშვის მეტყველება. საბჭოთა ბავშვის, განსაკუთრებით სკოლის ასაკის ბავშვის, აზროვნება და მეტყველება სათანადო შესწავლასა და ანალიზს მოითხოვს; აუცილებელია, ექსპერიმენტულად დამტკიცდეს — რომელ ასაკში რა ენობრივი ცნობებისა და ცნებების მიწოდება შეიძლება, ფსიქოლოგიურად გაანალიზდეს კითხვის, წერის, გრამატიკის სწავლების პროცესები, რასაც დაეყრდნობა ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა... ექსპერიმენტულად უნდა გამოიკვლიონ და დაადგინონ სხვადასხვა ასაკის ბავშვის მეტყველების სინამდვილე ლექსიკისა და გრამატიკული სტრუქტურის მიხედვით, რა ცნებების შემცველი სიტყვებისა და გრამატიკული კატეგორიების მიწოდება შეიძლება ამა თუ იმ ასაკში — სწავლების ამა თუ იმ საფეხურზე...

საბჭოთა ბავშვის მეტყველების წარმატების შესახებ საინტერესო ცნობებს იძლევა ა. ავალიშვილი, რომელიც თავისი ბავშვის მეტყველების განვითარებას აგვიწერს დაბადებიდან 4 წლის განმავლობაში. მართალია, მისი მასალები მხოლოდ ერთი ბავშვის მეტყველებას (ისიც 4 წლამდე) ეხება, მაგრამ მაინც მნიშვნელოვანია; ის აღნიშნავს: „ვ. შტერნის ჰილდას სიტყვათა მარაგი ორი წლის ბოლოს 275 სიტყვას შეადგენდა, ხოლო გიუნტერის 2 წ. და 4 თვის ასაკში 310—320 სიტყვას. მაიორის ბავშვის სიტყვათა მარაგი ორი წლის ბოლოს 143 სიტყვას არ აღემატება, ჩვენი ე. ი. დღევანდელ პირობებში აღზრდილი ბავშვისა კი 450 სიტყვას შეადგენს"[1]. ა. ავალიშვილი ქართველი საბჭოთა ბავშვის მეტყველების უპირატესობას არა მხოლოდ ლექსიკურ მარაგში ხედავს, არამედ გრამატიკულ წყობაშიაც. სწორედ ასეთი გარემოების გამო ძნელია საბჭოთა ბავშვის მეტყველების საზომად გამოდგეს ვ. შტერნისა და სხვათა „ნორმები". ამ მიმართულებით მომავალში დიდი მუშაობაა ჩასატარებელი.

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, რომელიც თავის საფუძვლებში პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის მონაცემებს იყენებს, მოითხოვს ამ მეცნიერებათა მაღალ დონეს. ჯერ კიდევ ადრე მოწინავე პედაგოგიკური აზრი ადამიანის სწავლა-აღზრდაში უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებდა ფიზიოლოგიისა და ფსიქოლოგიის გამოყენებას. „ფიზიოლოგია და ფსიქოლოგია, — აღნიშნავდა კ. უშინსკი, — ანუ, თუ გნებავთ, ანთროპოლოგია, ხელიხელჩაკიდებული მიდიან და ორივე შეადგენს ან, ყოველ შემთხვევაში, უნდა შეადგენდეს აღზრდის ხელოვნების სა-

[1] ა. ავალიშვილი, მეტყველების განვითარება ბავშვთან (ოთხ წლამდე), ფსიქოლოგია, ტ. VII, 1950, გვ. 33.

ფუძველს, აღზრდისა, რომელიც... თავის საგნად იღებს ადამიანს მთლიანად, მის სხეულსა და მის სულს"[1]. სკოლა ზრდის მომავალ ადამიანს, რომელიც ძლიერი უნდა იყოს ფიზიკურად და გონებრივად, წმინდა და მტკიცე იყოს ზნეობრივად. საბჭოთა სკოლაში ადამიანის ყოველმხრივი განვითარება დგას მთავარ ამოცანად. ბავშვის ყოველმხრივი განვითარებისათვის აუცილებელი ხდება ადამიანის უმაღლესი ნერვული სისტემის, უმაღლესი ნერვული მოქმედების კანონზომიერებათა ცოდნა. აზროვნებას, მეტყველებას და საერთოდ მთელი ფსიქიკური ფუნქციების მოქმედებას წარმართავს თავის დიდი ტვინი.

ლენინი აღნიშნავდა: „შეგრძნება, აზრი, ცხობიერება განსაკუთრებულად ორგანიზებული მატერიის უმაღლესი პროდუქტია". მაშასადამე, ტვინი არის „განსაკუთრებულად ორგანიზებული მატერია", რომელიც ფსიქიკის სუბსტრატს, ფსიქიკის მატერიალურ საფუძველს წარმოადგენს. ამ საფუძვლის ფიზიოლოგიის ცოდნა დიდად დაგვეხმარება ჭეშმარიტად გავარკვიოთ ბავშვის ფსიქიკის ბუნება, გამოვიყენოთ ეს ცოდნა სწავლების რაციონალიზაციისათვის, ბავშვის ფსიქიკური ძალების სწორი გზით განვითარებისათვის.

ქართული ენის მეთოდიკის მეცნიერული დონის ამაღლებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს წერის, კითხვის, მეტყველების ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური პროცესების საფუძვლების შესწავლას. ი. პ ა ვ ლ ო ვ ს ფრიად საყურადღებო მოსაზრებები აქვს გამოთქმული მეტყველების ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ. ის აღნიშნავს, რომ მეტყველებამ შემოიტანა ნერვული მოქმედების ახალი პრინციპი, მეტყველების საშუალებით შეძლო ადამიანმა გამოყოფოდა ცხოველს და დაპატრონებოდა სინამდვილეს. მეტყველებას ი. პავლოვი „მეორე სასიგნალო სისტემას" უწოდებს. „თუ გარემოს მიმართ ჩვენი შეგრძნებები და წარმოდგენები ჩვენთვის სინამდვილის პირველ კონკრეტულ სიგნალებს წარმოადგენენ, მაშინ მეტყველება უპირველეს ყოვლისა სპეციალური კინესტეზური გაღიზიანებაა, რომელიც მეტყველების ორგანოებიდან მიდის ქერქში. ამრიგად, არსებობენ მეორე სიგნალები — სიგნალთა სიგნალები. ისინი სინამდვილისაგან განყენების და განზოგადების საშუალებას იძლევიან"[2]. სხვაგან ი. პავლოვი მიუთითებს მეტყველების საკომუნიკაციო ფუნქციაზე: „მთელი დედამიწის ზურგზე გაფანტული ადამიანები ერთმანეთს უკავშირდებიან მეტყველების, წერის და ბეჭდვითი ნიშნების საშუალებით"[3].

„სიტყვამ შექმნა, — წერს ი. პავლოვი, — მეორე, სპეციალურად ჩვენი, სინამდვილის სასიგნალო სისტემა, რომელიც პირველი სიგნალების სიგნალს წარმოა-

[1] კ. უ შ ი ნ ს კ ი, რჩეული პედაგოგიური ნაწერები, ტ. I, 1948, გვ. 88.

[2] ი. პ ა ვ ლ ო ვ ი, უმაღლესი ნერვული მოქმედების ფიზიოლოგია, თბ., 1951, გვ. 16.

[3] მ ი ს ი ვ ე, ბუნებისმეტყველება და ტვინი, თბ., 1951, გვ. 7.

დგენს. ერთი მხრივ, სიტყვით გამოწვეულმა უამრავმა გაღიზიანებამ დაგვაშორა ჩვენს სინამდვილეს და ამიტომ ჩვენ მუდამ უნდა გვახსოვდეს ეს, რომ არ დავამახინჯოთ ჩვენი ურთიერთობა სინამდვილესთან; მეორე მხრივ, სწორედ სიტყვამ გვაქცია ჩვენ ადამიანებად... მაგრამ ეჭვს გარეშეა, რომ ის ძირითადი კანონები, რომლებიც დადგენილია პირველი სასიგნალო სისტემის მუშაობაში, აგრეთვე უნდა განაგებდნენ მეორესაც, ვინაიდან ეს არის იმავე ნერვული ქსოვილის მუშაობის შედეგი"[1].

ი. პავლოვის აზრით, ადამიანის ქცევის ფორმები განისაზღვრება არა მხოლოდ ნერვული სისტემის თანდაყოლილი თვისებებით, არამედ იმ გავლენებითაც, რომელთაც განიცდიდა და განიცდის ადამიანის ორგანიზმი თავისი არსებობის მანძილზე მუდმივი სწავლებისა და აღზრდის შედეგად.

სკოლა ხომ ისეთი დაწესებულებაა, სადაც ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდა, ახალგაზრდობაზე ზეგავლენა გეგმაშეწონილად, ორგანიზებულად სიტყვის, მეტყველების საშუალებით წარმოებს. სწავლების, სწავლისა და აღზრდის თეორიული და პრაქტიკული საკითხების დამუშავებაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ი. პავლოვის პირობითი რეფლექსების, პირველი და მეორე სასიგნალო სისტემების, მათი ურთიერთკავშირის შესწავლას, შეძენილი ჩვევის შეცვლის, ახალი ჩვევის გამომუშავებისა და სხვათა ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური საფუძვლების გათვალისწინებას, პედაგოგიკური და მეთოდიკური საკითხების დამუშავებისას საბჭოთა ფიზიოლოგიისა და ფსიქოლოგიის მონაცემების გამოყენებას.

სკოლის გამოცდილების შესწავლა-განზოგადება. ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა წარმოადგენს ქართული ენის სწავლების თეორიას, რომელსაც ეყრდნობა მასწავლებელი თავის პრაქტიკულ მუშაობაში. ამ თეორიის გამდიდრების დაუშრეტელ წყაროს, მისი მეცნიერული დონის ამაღლების მძლავრ ფაქტორს საბჭოთა სკოლის ქართული ენის მასწავლებელთა გამოცდილების სისტემატური შესწავლა, მისი თეორიული განზოგადება წარმოადგენს. თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთობის გარეშე ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა ვერ იქცევა ჭეშმარიტ მეცნიერებად, ვერ გაბდება ქართული ენის სწავლების თეორიად, მასწავლებლის გზის მაჩვენებლად. სკოლის გამოცდილების თანამიმდევრული, მეცნიერული შესწავლა-გამოვლენის მრავალგვარი ფორმა არსებობს: საკუთარი გამოცდილების უშუალოდ აღწერა თვით მასწავლებლის მიერ და მისი მონოგრაფიის სახით დამუშავება; მოწინავე მასწავლებლის მუშაობაზე მეცნიერი მეთოდისტის უშუალო დაკვირვება; მიღებული მასალების მეცნიერული ანალიზი, ანალიზის შედეგების განზოგადება; ქართული ენის სწავლების ცალკეული საკითხე-

[1] პ ა ვ ლ ო ვ ი, პირობითი რეფლექსი, თბ., 1951, გვ. 19.

ბის ექსპერიმენტული გამოკვლევა და შედეგების განზოგადება მეცნიერი მეთოდისტის მიერ; მოწაფეთა წერითი ნამუშევრების შესწავლა-ანალიზი და შედეგების განზოგადება; ქართული ენის მოწინავე მასწავლებელთა მიერ მოხსენებების გაკეთება დაწყებით სკოლაში ქართული ენის სწავლების ცალკეულ საკითხზე (გამოცდილების გაზიარების მიზნით) მეთოდური გაერთიანებისა და პედაგოგიური კაბინეტის სხდომებზე. ამ მოხსენებათა შესწავლა მეცნიერი მეთოდისტის მიერ და მიღებული შედეგების თავის კვლევით მუშაობაში გამოყენება; დაწყებითი სკოლის ქართული ენის ღია გაკვეთილების მასალების (კონსპექტების, გეგმების, გარჩევის ოქმების) შესწავლა-ანალიზი მეცნიერი მეთოდისტის მიერ და მიღებული შედეგების თავის კვლევით მუშაობაში გამოყენება; დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების შესახებ სკოლის დირექტორის, სასწავლო ნაწილის გამგის, სასკოლო ინსპექტორ-მეთოდისტის გამოკვლევის მასალებისა და სკოლის პედაგოგიური საბჭოს ღონისძიებათა შესწავლა-ანალიზი მეცნიერი მეთოდისტის მიერ; მიღებული შედეგების კვლევით მუშაობაში გამოყენება; საუკეთესო გამოცდილების გამოტანა „პედაგოგიურ კითხვაზე“ და „სამეცნიერო პედაგოგიურ კონფერენციაზე“ განსახილველად. შერჩევით ასეთი გამოცდილების გამოქვეყნება; მეთოდიკური ნარკვევის განხილვა გამოქვეყნებამდე მასწავლებელთა წრეში და მიღებული შენიშვნების გამოყენება...

მასწავლებელთა გამოცდილების შესწავლა-განზოგადების ეს ფორმები კიდევ უფრო უნდა გამრავალფეროვნდეს და გაუმჯობესდეს. ჯერ კიდევ სათანადოდ დამუშავებული არაა ქართული ენის მასწავლებელთა ამ გამოცდილების შესწავლისა და განზოგადების მეთოდიკა, ე. ი. გამოცდილების კვლევის მეთოდიკა. ემპირიზმი და შტამპი ახასიათებს გამოკვლევებს ამ დარგში. გამოცდილების შესწავლა-განზოგადების მეთოდიკის ხარისხზე კი არსებითადაა დამოკიდებული ქართული ენის სწავლების თეორიის გამდიდრება, მისი შემდგომი მეცნიერული სრულყოფა.

საქმაო არ არის მხოლოდ ქართული ენის სწავლების პრაქტიკის მიღწევათა შესწავლა, არამედ საჭიროა რუსული ენისა და სხვა მოძმე ერების მშობლიური ენის სწავლების გამოცდილების შესწავლა-გამოყენებაც.

მეთოდიკური მემკვიდრეობის შესწავლა-გამოყენების შესახებ. ქართული ენის სწავლებას დიდი და მდიდარი ისტორია აქვს. ასევე მდიდარია მისი მეთოდიკური მემკვიდრეობაც, რომელიც საფუძვლიან შესწავლასა და კრიტიკულ გამოყენებას მოითხოვს. ქართული ენის მეთოდიკური მემკვიდრეობის საკითხების შესწავლა უნდა დაუკავშირდეს ქართული წერა-კითხვის სწავლებისა და გრამატიკული და პედაგო-

ვიკური აზროვნების ისტორიის საკითხებს. განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია ამ მხრივ ი. გოგებაშვილის მდიდარი მეთოდიკური მემკვიდრეობა.

ქართული ენის სწავლების მეთოდიკის ზოგადი საკითხების დამუშავებისას ფართოდ უნდა გამოვიყენოთ რუსეთისა და სხვა მოძმე საბჭოთა რესპუბლიკების მშობლიური ენის სწავლების მეთოდიკური მემკვიდრეობა.

§ 3. დაწყებითი კლასების ქართული ენის პროგრამისა და სახელმძღვანელოების ანალიზი

დაწყებითი კლასების ქართული ენის პროგრამის შინაარსი და აგებულების თავისებურება. დაწყებითი კლასის ქართული ენის პროგრამა შემდეგი ძირითადი ნაწილებისაგან შედგება: წერა-კითხვის სწავლება, კითხვა და მეტყველების განვითარება; გრამატიკა, მართლწერა და მეტყველების განვითარება; სუფთა წერა. ქართული ენის პროგრამაში მითითებულია, რომ „დაწყებით სკოლაში ქართული ენის სწავლების მიზნების განხორციელება წარმოებს გარემომცველი სინამდვილის ამსახველი მხატვრული თხზულებებისა და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების ახსნითი კითხვის საფუძველზე, გრამატიკის საკითხების ახსნით კითხვასთან დაკავშირებით სწავლების საფუძველზე, აგრეთვე სინამდვილეზე უშუალო დაკვირვების, ექსკურსიების, ცდების, პრაქტიკული ვარჯიშების ჩატარების საფუძველზე, რასაც დიდი მნიშვნელობა აქვს მოწაფეთა ლექსიკონის გამდიდრებისათვის, შესასწავლი ობიექტების სწორად აღქმისა და დამოუკიდებელი გონებრივი შრომის ელემენტარული ჩვევის გამომუშავებისათვის. ეს ძირითადი მიზნები და ამოცანები განსაზღვრავენ ქართული ენის სწავლების შინაარსსა და ხასიათს დაწყებით სკოლაში და მისი პროგრამის აგებულებასაც“. საბჭოთა სკოლაში ამა თუ იმ სასწავლო საგნის პროგრამული საკითხების შინაარსს, ხასიათს, მოცულობას, დალაგების პრინციპებსა და სწავლების მიზანდასახულობას განსაზღვრავს ახალგაზრდობის კომუნისტურად აღზრდის საერთო ამოცანები. ქართული ენის სწავლების საერთო მიზანდასახულობა განსაზღვრავს კითხვის, წერის, გრამატიკის, მართლწერის, მეტყველების განვითარების საკითხთა მოცულობას, ადგილსა და ურთიერთკავშირს ქართული ენის პროგრამაში.

პროგრამაში კლასების მიხედვით განაწილებულია კითხვის, წერის, გრამატიკისა და სხვათა საკითხები. მართალია, ქართულ ენაში მუშაობის ეს სახეები პროგრამაში ერთადაა წარმოდგენილი, მაგრამ მხედველობაში მიღებულია ის, რომ კითხვა, წერა, მეტყველების განვითარება, გრამატიკა და მართლწერა, ცალ-ცალკე აღებული, შეიცავენ სპეციფიკური ხასიათის საკითხებს. ამიტომ ეს საკითხები კლასების მიხედ-

ვით დალაგებულია თანამიმდევრობით, სისტემით. მაშასადამე, ქართული ენის პროგრამაში მოხაზულია სამუშაოთა სახეები; თითოეული სახე (კითხვა, წერა, გრამატიკა, მართლწერა...) კლასების მიხედვით შეიცავს ჯგუფს საკითხებისას, რომლებიც როგორც ერთი კლასის ფარგალში, ისე კლასების მიხედვით განაწილებულია მიზანდასახულობით და დალაგებულია სათანადო პრინციპის მიხედვით.

პროგრამაში ამოცანები კლასების მიხედვითაა განსაზღვრული.

I კლასში პროგრამის მოთხოვნით 3 თვის მანძილზე მოწაფეებმა უნდა შეძლონ „დედა ენის“ საანბანო ნაწილში მოთავსებული სავარჯიშო მასალების გამით (და არა ასო-ასო) კითხვა, ყველა ასოს ცალკე და სიტყვაში დედნის მიხედვით წერა.

კითხვის სწავლება საანბანო პერიოდის შემდგომაც გრძელდება და იგი დაწყებითი სკოლის ოთხივე კლასის ყურადღების ცენტრში დგას. კითხვის სწავლების მიზანი და თემატიკა კლასების მიხედვით თანდათანობით ფართოვდება, ამოცანები რთულდება. ოთხივე კლასში კითხვის სწავლების ერთ-ერთი ძირთადი მიზანია სწორი, შეგნებული, სწრაფი და გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევათა გამომუშავება, ე. ი. კითხვის ტექნიკის დაუფლება; ამასთან ერთად, დაწყებით კლასებში კითხვის სწავლება მიზნად ისახავს მისცეს მოწაფეებს პირველადი სწორი წარმოდგენა, ცოდნა გარე სინამდვილეზე — ბუნებაზე, საზოგადოებასა და შრომაზე; ჩაუნერგოს მათ სწავლისა და შრომის სიყვარული, სამშობლოსა და მშობლების სიყვარული და უფროსების პატივისცემა... კითხვის ტექნიკის დაუფლება და საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი მუშაობა ერთდროულად მიმდინარეობს. საამისოდ უნდა გამოიყენონ ის საკითხავი მასალა, რომელიც დაწყებითი კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებშია.

I და II კლასებში ყურადღება მახვილდება სწორი და შეგნებული კითხვის ჩვევათა გამომუშავებაზე, III და IV კლასებში კი — შეგნებული, სწორი და გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევათა გამომუშავებაზე.

შეგნებულობის ხარისხი დიდადაა დამოკიდებული სწორი კითხვის ხარისხზე. კითხვა, რომელიც ასო-ასო ან ასოთა გადაადგილებით, ან გამოტოვებით, ან შეცვლით წარმოებს, ცხადია, შეგნებულობას მოკლებული იქნება.

სწრაფად კითხვა სრულყოფილი კითხვის ერთ-ერთი დამახასიათებელი მხარე და ნიშანია. კითხვის ზომიერი ტემპის შემუშავებაზე ზრუნვა II კლასში იწყება და III და IV კლასებში მას საგანგებო ყურადღება ექცევა.

გამომეტყველებითი კითხვა მაღალხარისხოვანი კითხვის ერთ-ერთი მთავარი მხარე და ნიშანია. გამომეტყველებითი კითხვისას იგულისხმე-

ბა, რომ დაცულია სწორი, შეგნებული, სწრაფი კითხვის ყველა წესი და ნაწარმოები იკითხება შინაარსის შესაბამისი ხმის მოდულაციით, ტონების მონაცვლეობით ისე, რომ ნაწარმოებში მოცემული სურათები, გმირთა ქცევები მსმენელს იმდაგვარად წარმოესახოს, როგორც ეს ავტორს აქვს გამოხატული, და შესაბამისი ემოციები გამოიწვიოს მასში. გამომეტყველობითობა კითხვისა იმას ნიშნავს, რომ კითხვაში დაცულია სრულყოფილი კითხვის ყველა აუცილებელი კომპონენტი: გრამატიკული, ლოგიკური და ფსიქოლოგიური პაუზები, ლოგიკური და ფსიქოლოგიური მახვილები, ინტონაცია, ტემპი და ტემბრი.

3 II — IV კლასების მოწაფეებს სხვადასხვა ჟანრისა და მოცულობის მასალათა კითხვის საფუძველზე უნდა შევასწავლოთ ტექსტზე ელემენტარული მუშაობის წესები, სახელდობრ, მათ თავისუფლად უნდა შეეძლოთ — მონახონ ტექსტში და შეგნებულად ხმამაღლა (ან ჩუმად) წაიკითხონ მასწავლებლის მიერ მითითებული ადგილები. III კლასში მოწაფე უნდა შევაჩვიოთ წაკითხული ტექსტის შინაარსის გეგმის შედგენას და გეგმის მიხედვით შინაარსის დალაგებულად გადმოცემას, სურათზე გამოხატული შინაარსის გეგმის შედგენას, ამ გეგმის მიხედვით თხზულების შედგენასა და გადმოცემას და ა. შ. ერთი სიტყვით, დაწყებითი სკოლის კურსდამთავრებულს უნდა შეეძლოს სხვადასხვა ჟანრისა და პატარა მოცულობის ტექსტების დამოუკიდებლად წაკითხვა; მათი შინაარსის როგორც ზეპირად, ისე წერილობით დალაგებულად გადმოცემა. ამით მოწაფეთა მეტყველების განვითარების საკითხები განუყრელად უკავშირდება კითხვის ჩვევის გამომუშავების საკითხებს.

4 ოთხივე კლასის ერთ-ერთი ძირითადი პროგრამული მიზანია მოწაფეთა შეიარაღება გარემომცველ სინამდვილეზე ელემენტარული, მაგრამ სწორი წარმოდგენებითა და ცოდნით, მოწაფეებში საუკეთესო თვისებების აღზრდა და ზოგიერთი პრაქტიკული ჩვევის გამომუშავება; ერთი სიტყვით, დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლებისას ყურადღების ცენტრში დგას პატარების განათლებისა და აღზრდის კონკრეტული საკითხები; სათანადო საკითხავი მასალა კი ქართული ენის სახელმძღვანელოებშია. ამ მასალების სათანადო სიღრმით სწავლებამ ხელი უნდა შეუწყოს ახალგაზრდების კომუნისტურ აღზრდასა და განათლებას, მათი აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას, ბუნებისა და საზოგადოების შესწავლასა და სხვ. I — IV კლასების საკითხავ მასალათა დიდი ნაწილი ეხება ზნეობრივი აღზრდის ისეთ საკითხებს, როგორიცაა: ქურდობის, მლიქვნელობის, თვალთმაქცობის, ტყუილის, სიზარმაცისა და სხვა ცუდი თვისებებისა და ქცევების გაკიცხვა... ამგვარი შინაარსის ნაწარმოებთა სწავლება მასწავ-

ლებელმა მოხერხებულად უნდა გამოიყენოს მოწაფეთა ზნეობრივი აღზრდისათვის.

პროგრამა კითხვის თემატიკაში ითვალისწინებს ისეთ საკითხებსაც, რომელთა შესახებ სათანადო საკითხავი ლიტერატურა I — IV კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში არაა შეტანილი. ასეთი საკითხების დასამუშავებლად საკითხავი მასალები უნდა შეარჩიოს მასწავლებელმა სხვადასხვა წიგნებიდან და საბავშვო ჟურნალ-გაზეთებიდან, ჩაატაროს საუბრები, ექსკურსიები, დაკვირვებანი, პრაქტიკული მეცადინეობანი. სწავლების ეს დამატებითი ღონისძიებანი და ფორმები, რასაკვირველია, კი არ სცვლიან გაკვეთილს, ახსნით კითხვას, არამედ ავსებენ, უფრო შინაარსიანს, აქტიურსა და მიმზიდველს ხდიან მას, ათვალსაჩინოებენ სწავლებას. საუბრებით, ექსკურსიებით, უშუალო დაკვირვებით, პრაქტიკული მეცადინეობის ჩატარებით დამუშავდება ბევრი საბუნებისმცოდნეო და ისტორიული ხასიათის თემა და საკითხი, რომელთაც ქართული ენის ახსნითი კითხვის პროგრამა კლასების მიხედვით ითვალისწინებს.

5. პროგრამაში კითხვასთან დაკავშირებით მეტყველების განვითარების საკითხები ვრცლადაა წარმოდგენილი. ამით ყურადღება გამახვილებულია იმაზე, რომ საკითხავი ტექსტების ლექსიკურ-შინაარსობრივ და მხატვრულ ანალიზს მჭიდროდ დაუკავშირდეს მოწაფეთა მეტყველების განვითარების კონკრეტული საკითხები. კითხვის სწავლება დიდ გასაქანს იძლევა მოწაფეთა ზეპირი და წერითი მეტყველების განვითარების საკითხებზე სისტემატური მუშაობისათვის: დაწყებით სკოლაში მხატვრული თხზულებანი და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები ახსნითი კითხვის გზით ისწავლება. ახსნითი კითხვა კი მოითხოვს საკითხავი მასალების ლექსიკა-ფრაზეოლოგიის ახსნას, შინაარსის გეგმის შედგენას, გეგმის მიხედვით შინაარსის გადმოცემას, თხზულებიდან პირველხარისხოვანი და მეორეხარისხოვანი საკითხების გამოყოფას, საკითხებზე მსჯელობას, დედააზრის გამოტანას, თხზულების ზეპირად და წერილობით შედგენას (მარტივად) და სხვ. მთელი ეს მუშაობა, თუკი ის ორგანიზებულად ტარდება, უშუალოდ მიმართულია მოწაფის ზეპირი და წერითი მეტყველების კულტურის ამაღლებისაკენ, მოწაფის აზროვნების განვითარებისაკენ.

6. კითხვის პროგრამა კლასების მიხედვით ითვალისწინებს წიგნსა და ჟურნალ-გაზეთზე მუშაობას, კლასგარეშე კითხვას — დამოუკიდებელ კითხვას. დაწყებითი სკოლის კურსდამთავრებულს თავისთავად უნდა შეეძლოს თავისი ასაკისათვის მისაწვდომი საბავშვო ლიტერატურის დამოუკიდებლად წაკითხვა, წაკითხულის შინაარსის დამოუკიდებლად გაგება და ზეპირად გადმოცემა.

ასევე მოწაფეთა პრაქტიკული მომზადებისათვის დიდი მნიშვნელო-

ბა აქვს მახლობლებისა და კედლის გაზეთისათვის წერილების დაწერისა და საქმის ქაღალდების შედგენის ჩვევის გამომუშავებას. წერილის მიწერის ჩვევის გამომუშავებას ითვალისწინებს II კლასის პროგრამა, ხოლო კედლის გაზეთის წერილისა და საქმის ქაღალდების შედგენის ჩვევას — IV კლასის პროგრამა.

7. სასწავლო გეგმით და პროგრამით სუფთა წერა I. II და III კლასებშია გათვალისწინებული. სუფთა წერა I კლასში სასწავლო წლის მეორე ნახევრიდან იწყება. სწორი, მართებული ხელის გამომუშავებას საგანგებო ყურადღება უნდა მიექცეს არა მხოლოდ სუფთა წერის სპეციალურ გაკვეთილებზე (რომლებიც დიდი მონდომებითა და დაკვირვებით უნდა ჩატარდეს), არამედ ყველა სახის (საკლასო თუ საშინაო) წერისას, ვინაიდან სწორი, მართებული, ლამაზი და სწრაფი ხელი მოწაფეთა წიგნიერების მაღალი დონის ერთ-ერთი აუცილებელი ნიშანი და პირობაა.

8. დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამაში გათვალისწინებულია ქართული ენის გრამატიკისა და მართლწერის ელემენტარული საკითხების სწავლება. მიზანია — მისაწვდომ ფორმებში მისცეს მოწაფეებს ელემენტარული ცოდნა ზოგიერთ გრამატიკულ კატეგორიაზე, მიღებული ცოდნის საფუძველზე გამოუმუშაოს მართლგამოთქმისა და მართლწერის ელემენტარული ჩვევები. ყოველ გრამატიკულ თემას უკავშირდება სათანადო მართლწერისა და პუნქტუაციის საკითხები, რომელთა ცოდნა აუცილებელია მართებული ზეპირი და წერითი მეტყველების ჩვევათა გამომუშავებისათვის. მართალია, მეტყველების განვითარების ბევრი საკითხი გრამატიკას უკავშირდება, მაგრამ გაცილებით მეტი — ახსნით კითხვას. ასეთებია, მაგალითად: გადმოსაცემი შინაარსის გეგმის შედგენა და ამ გეგმის მიხედვით შინაარსის მოკლედ და ვრცლად გადმოცემა, სურათზე თხზულების შედგენა ზეპირად და წერილობით, აბზაცების დაცვაზე ვარჯიშობა და სხვა, რომელთაც დაწყებითი კლასების პროგრამა ფართოდ ითვალისწინებს და რომელთა შესწავლა აუცილებელია მოწაფეთა სათანადო პრაქტიკული ჩვევებით შესაიარაღებლად.

დაწყებითი კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოები. დაწყებითი კლასების ქართული ენის პროგრამით გათვალისწინებული საკითხები ასახულია ქართული ენის სახელმძღვანელოთა მასალებში. ეს მასალები სხვადასხვა სახისაა იმისდა მიხედვით, თუ რა ცოდნა-ჩვევის მიწოდებაა განსაზღვრული პროგრამით. კითხვის ჩვევისათვის სათანადო მასალაა შერჩეული, წერის სწავლებისათვის — სათანადო და ა. შ. დაწყებით კლასებში ქართული ენის შემდეგი სახელმძღვანელოებია: I კლასისათვის — „დედა ენა", I ნაწილი, რომელშიაც წარმოდგენილია წერა-კითხვის შესასწავლი მასალები, და „დედა ენა", II ნაწილი, რომელშიც წარმოდგენილია ანბანის შემდგომ საკითხავი მხატვრული ლი-

ტერატურის ნიმუშები და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები — კითხვარებითა და დავალებებით. II კლასისათვის განკუთვნილია „ქართული ენა“, რომელშიაც წარმოდგენილია საკითხავი მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშები და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები — კითხვარებითა და დავალებებით.

III კლასისათვის — „ქართული ენა“, ასევე IV კლასისათვის — „ქართული ენა“, რომლებშიაც წარმოდგენილია საკითხავი მხატვრული თხზულებები და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები — კითხვარებითა და დავალებებით საწერი თემებითურთ.

ამ სახელმძღვანელოებში საკითხავი მასალები თემატიკის მიხედვით სხვადასხვაგვარია: საბუნებისმცოდნეო, ისტორიული; ეხება საკოლმეურნეო შრომა-საქმიანობას, კომუნიზმის მშენებლობას, დიდ სამამულო ომს, საბჭოთა არმიას, ტექნიკის მიღწევებს, მწერლებისა და სხვა გამოჩენილი ადამიანების ცხოვრებასა და სხვ. თემატიკური მრავალფეროვნება განსაკუთრებით ახასიათებს პირველი სამი კლასის სახელმძღვანელოს. ამ მასალების შესწავლის საფუძველზე მოწაფეებმა უნდა მიიღონ კლასების მიხედვით სათანადო ჩვევები კითხვაში, წერაში, მეტყველებაში... შეისწავლონ გარემომცველი სინამდვილე — ბუნება და საზოგადოება — მისაწვდომ ფორმებში, გამოუმუშავდეთ საბჭოთა პატრიოტიზმის გრძნობა, კოლექტივიზმის გრძნობა, სოციალისტური საკუთრების დაცვის შეგნება, დამოუკიდებელი მუშაობისა და ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების ჩვევები და სხვ.

I, II, III კლასებისათვის შემოღებულია წერის სახელმძღვანელო — „ქართული წერის დედანი“, რომლითაც ქართული დაწერილობა ისწავლება: ასევე კლასების მიხედვით ცალ-ცალკეა შემოღებული ქართული ენის ელემენტარული გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოები.

თავი II

წერა-კითხვის სწავლების მეთოდიკა

წერა-კითხვის ცოდნის მნიშვნელობა. ანბანის შემოღებამდე ადამიანები ურთიერთშორის კავშირს მხოლოდ ზეპირი გზით ამყარებდნენ. წერის შემოღება საზოგადოებრივი ცხოვრების განვითარებამ მოითხოვა, მაგრამ იგი ერთბაშად არ შექმნილა. კაცობრიობამ გაიარა წერის მაგიერი რამდენიმე წინა საფეხური, რომელთაც მოამზადეს ნიადაგი ასოებრივი წერის შემოღებისათვის[1].

წერა, უწინარეს ყოვლისა, ბგერების, ფორემების, სათანადო გრაფიკული ნიშნებით, ასოებით, აღნიშვნაა. კითხვის ფაქტი თავისთავად

[1] დაწერილობის განვითარების საფეხურებისა და სისტემათა შესახებ იხ. ჩვენი „ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა“, 1957, გვ. 46—55.

მიგვითითებს ნაწერის (ხელნაწერის, ნაბეჭდის) არსებობაზე. ნაწერის შინაარსის გაგება მხოლოდ კითხვის საშუალებითაა შესაძლებელი.

ბგერითი მეტყველება რომ არ ყოფილიყო, არ იქნებოდა მისი წერილობითი ნიშნებიც. ბგერითი ენა უდიდესი სოციალური მნიშვნელობის მოვლენაა.

ზეპირი მეტყველება, რომელიც ადრინდელია წერით მეტყველებაზე, საფუძვლად დაედო წერითი მეტყველების წარმოშობასა და განვითარებას. წერა ადამიანთა ურთიერთობის ისეთი საშუალებაა, რომელსაც ვერ ზღუდავს დრო და სივრცე. წერის საშუალებით შეიძინა კაცობრიობამ ცნობები თავისი შორეული წარსულის შესახებ; მისი საშუალებით შეგვიძლია უშორეს მანძილზე გადავცეო, გავაგებინოთ ჩვენი აზრები სხვებს; წერამ შეუწყო ხელი სწავლა-განათლების შემოღებასა და გავრცელებას, ლიტერატურის, მეცნიერების, ტექნიკის, კულტურის სწრაფ აღმავლობას...

მოწაფე წერა-კითხვის სწავლით, უწინარეს ყოვლისა, ეუფლება კითხვისა და წერის ძირითად ჩვევებს, ეჩვევა წიგნის კითხვის საშუალებით სხვისი აზრების გაგებას, თავისი აზრების წერილობით გადმოცემას. წერა-კითხვის ცოდნა ადამიანის განვითარების, განათლების აუცილებელი საფუძველია.

წერა-კითხვის სწავლების მეთოდები

წერა-კითხვის სწავლებაში სხვადასხვა დროს გამოყენებული იყო შემდეგი ძირითადი მეთოდები: ასოთშეერთების, ანუ ანბანური, მარცვალთშეერთების, ბგერათშეერთების, ანუ ბგერითი სინთეზური, ბგერითი ანალიზური, მთლიან სიტყვათა, ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური.

ეს მეთოდები შეიძლება დაჯგუფდეს სინთეზურ, ანალიზურ და ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდებად.

სინთეზი ნიშნავს შერწყმას, შეერთებას. წერა-კითხვის სწავლებაში სინთეზური მეთოდი გულისხმობს ასოების, ბგერების ან მარცვლების შეერთებით მეტყველების უფრო რთული ერთეულის — სიტყვის მიღებასა და წაკითხვას. ამ მეთოდის პრინციპული საფუძველია: ნაწილიდან მთელზე გადასვლა, ჯერ ნაწილის შესწავლა-წაკითხვა, შემდეგ ამ ნაწილების შეერთებით მთელის წაკითხვა. სინთეზურ მეთოდთა ჯგუფში შედის ასოთშეერთების, ანუ ანბანური, მარცვალთშეერთების, ბგერათშეერთების, ანუ ბგერითი სინთეზური, მეთოდები.

ანალიზი ნიშნავს მთელის დაშლას შემადგენელ ნაწილებად. წერა-კითხვის სწავლებაში ანალიზური მეთოდის გამოყენება

გულისხმობს წერა-კითხვის სწავლებას ანალიზის გზით. მთელი დაიყოფა ნაწილებად, ე. ი. სიტყვები (ან ფრაზები) დაიყოფა მარცვლებად და ბგერა-ასოებად. სწავლის დაწყება ხდება ნაცნობიდან უცნობზე გადასვლით. მოწაფეებს ეძლევათ ნაცნობი სიტყვები (სოკო, ხელი...); ხდება მათი დამარცვლა (სო-კო, ხე-ლი...), შემდეგ მარცვალთა დაშლა ბგერა-ასოებად (ს-ო-კ-ო, ხ-ე-ლ-ი...).

ანალიზური მეთოდი სინთეზური მეთოდის საპირისპიროა. ანალიზური მეთოდის გამოყენებისას გამორიცხულია სინთეზი. ფრაზის, სიტყვის დაშლა ხდება მარცვლებად, ბგერა-ასოებად; გაეცნობა ბგერა და მისი აღმნიშვნელი ასოც, მაგრამ არ წარმოებს ამ ბგერა-ასოების შეერთებით სიტყვათა მიღებაზე ვარჯიშობა.

ანალიზურ მეთოდთა ჯგუფში შედის ბგერითი ანალიზური მეთოდი, აგრეთვე მთლიან სიტყვათა მეთოდი, რამდენადაც ეს უკანასკნელი კითხვის პროცესში, თუმცა გვიან, მაგრამ მაინც მიმართავს ანალიზს (ე. ი. სიტყვის დაშლას მარცვლებად და ბგერა-ასოებად).

ა ნ ა ლ ი ზ უ რ-ს ი ნ თ ე ზ უ რ ი მეთოდი განცალკევებით დგას. ამ მეთოდის გამოყენებისას წერა-კითხვას ვასწავლით როგორც ანალიზის, ისე სინთეზის გზით. კითხვის პროცესში „ნორმალური“ სიტყვა დაიშლება მარცვლებად, მარცვლები — ასოებად (სოკო, სო-კო, ს-ო-კ-ო), შემდეგ ასოთა შერწყმით ხდება მარცვალთა მიღება, მარცვალთა გაერთიანებით სიტყვის მიღება და წაკითხვა (ს-ო-კ-ო, სო-კო. სოკო...). ანალიზს სინთეზი ცვლის, სინთეზს — ანალიზი.

ა. სინთეზური მეთოდები

ასოთშეერთების, ანუ ანბანური, მეთოდი. ასოთშეერთების მეთოდი წერა-კითხვის სწავლების უძველესი და თანაც გამოსაყენებლად უძნელესი მეთოდია. ამ მეთოდის ძირითადი არსი შემდეგში მდგომარეობს: კითხვის სწავლება მიმდინარეობს ნაწილიდან (ასოდან) მთელისაკენ (სიტყვისაკენ) ისე, რომ ეს ნაწილი, ე. ი. სიტყვის შემადგენელი ელემენტები, ასოები, წარმოდგენილია არა იმგვარად, როგორც ისინი ბუნებრივად გვხვდება სიტყვაში, არამედ ასოთა სახელწოდების სახით, რომელთა გაერთიანება ხდება მარცვლებად, შემდეგ კი უაზრო მარცვლების შეერთებით — სიტყვათა მიღება და წაკითხვა. ამგვარად, უცნობი და უფრო ძნელად გასაგები მასალა (ასოთა სახელწოდებები, უაზრო მარცვლები) ედება საფუძვლად ნაცნობი და უფრო ადვილად გასაგები მოვლენის (სიტყვის) შესწავლას. სწორედ სწავლების ასეთი მეთოდი ჰქონდა მხედველობაში იან ამოს კ ო მ ე ნ ს კ ი ს, როცა წერდა: „რის ჩაწვეთება და ჩანერგვა გონებაში ძალიან ადვილად შეიძლებოდა, მას ძალად აწოდებდნენ, ჩასჭედავდნენ და

ჩასჩრიდნენ ხოლმე თავში. რის სწავლებაც შეიძლებოდა თვალსაჩინოდ და ნათლად, იმას წარუდგენდნენ ბუნდოვნად, გადახლართულად, აწეწილად, ნამდვილი ამოცანების სახით... ამ შემთხვევაში მე არაფერს ვიტყვი იმის შესახებ, თუ სადმე გონება იკვებებოდა საგანთა არსის ნამდვილი მარცვლებითი; ის მეტ ნაწილად ივსებოდა სიტყვების ქერქით... აზრების ანაცერით და ბუნდოვანი მსჯელობით" (იან ამოს კომენსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 1, თბ., 1949, გვ. 91).

ანბანური მეთოდით სწავლება შეიცავდა სამ ძირითად საფეხურს:

1. ასოთა შესწავლა მათი სახელწოდების დაზეპირებით ანბანის რიგის მიხედვით: ან, ბან, გან, დონ, ენ, ვინ... მასწავლებელი აჩვენებდა ასოს და წარმოთქვამდა მის სახელწოდებას, მოწაფეები იმეორებდნენ და იზეპირებდნენ.

2. ამოსაღებით მარცვალთა კითხვა. ეს იყო ყველაზე გაჭიანურებული, მომაბეზრებელი და მექანიკური ხასიათის სავარჯიშო. ცნობილია მარცვალთა ამოკითხვის ორი სახე:

ა) თითოეულ თანხმოვანთან, რომლებიც დალაგებულია ანბანური რიგით, შეერთებულია ყოველი ხმოვანი ასე:

ბა, ბე, ბი, ბო, ბუ;
გა, გე, გი, გო, გუ;
და, დე, დი, დო, დუ...

ბ) ანბანური რიგით დალაგებულ ყოველ თანხმოვანთან შეერთებულია თითო ხმოვანი ასე: ბა, გა, და, ვა... ამას მოსდევს ორ და მეტთანხმოვნიან მარცვალთა ამოკითხვა-დაზეპირება: ბრა, ბრე, ბრი, ბრო, ბრუ... მარცვლის შედგენა და წაკითხვა ხდებოდა მარცვალში შემავალ ასოთა სახელწოდებების გაერთიანებით; მაგალითად, „ბრე" მარცვალი ასე უნდა წაკითხულიყო: ბან + რაე + ენ... მოწაფეს უნდა ამოეღო ამ სახელწოდებების პირველი ბგერა-ასოები: ბ. რ, ე. ასეთი უაზრო კომპლექსების კითხვა მიმდინარეობდა სრულიად მექანიკურად, შეუგნებლად, უშუალო შეხსიერებაზე დაყრდნობით. მოწაფეთათვის გაუგებარი რჩებოდა — როგორ ან რატომ მიიღებოდა ან + ბან-ისაგან აბ და ა. შ.

3. სიტყვის წაკითხვა ამოსაღების კითხვის დაძლევის შემდეგ შედარებით ადვილი იყო, მაგრამ მანამდე ამოსაღებით კითხვა — ძნელი; მაგალითად, „კაცის" ამოკითხვა ასე ხდებოდა: კან+ან=კა, ცან+ინ=ცი—კაცი. მარტივის შესასწავლად რთული საშუალებების გამოყენება, დახლართული გზებით სვლა — ასეთი იყო ასოთშეერთების მეთოდით წერა-კითხვის სწავლება.

„ანბანისა და მარცვალთა თანმიმდევრობით დაზეპირება-დასწავ-

ლა ძნელი იყო, მაგრამ ის გაცილებით ნაკლებ სიძნელეს წარმოადგენდა მოწაფეთათვის, ვიდრე კითხვის პროცესზე გადასვლა... სიძნელე, პირველ ყოელისა, იმაში მდგომარეობდა, რომ ანბანის ასობგერები მარცვალ-სიტყვაში და ცალკე ერთნაირად არ გამოითქმოდა“ (გ. თავზიშვილი, სახალხო განათლებისა და პედაგოგიკური აზროვნების ისტორია საქართველოში, თბ., 1948, გვ. 238).

ანბანური მეთოდით ხდებოდა ჩვენში წერა-კითხვის სწავლება პ. უმიკაშვილის „ქართული ანბანისა“ (1864 წ.) და ი. გოგებაშვილის „ქართული ანბანი და პირველი საკითხავი წიგნის“ (1865 წ.) გამოცემამდე. ასოთშეერთების, ანუ ანბანური, მეთოდის გასაოვალისწინებლად ნათელ სურათს წარმოადგენს სულხან-საბა ორბელიანის ლექსიკონზე დართული „ანბანი პირველად სასწავლო ყრმათათვის“, რომლის ძირითად ნაწილს საილუსტრაციოდ აქვე ვათავსებთ:

ანბანი პირველად სასწავლო ყრმათათჳს

ა ბ გ დ ე ვ ზ ჱ თ ი კ ლ მ ნ ჲ ო პ ჟ რ ს ტ უ ფ ქ ღ ყ შ
ჩ ც ძ წ ჭ ხ ჯ ჰ ჶ ჷ

ა, ან: ბ, ბან: გ, გან: დ, დონ: ე, ენ: ვ, ვინ: ზ, ზენ: ჱ, ჱე: თ, თან: ი, ინ: კ, კან: ლ, ლას: მ, მან: ნ, ნარ: ჲ, ჲე: ო, ონ, პ, პარ: ჟ, ჟან: რ, რაე: ს, სან: ტ, ტარ: უ, ულ: ჳ,ჳე: ფ, ფარ: ქ, ქან: ღ, ღან: ყ, ყარ: შ, შინ: ჩ, ჩინ: ც, ცან: ძ, ძილ: წ, წილ: ჭ, ჭარ: ხ, ხან: ჯ, ჯარ: ჰ, ჰან: ჶ, ჶ[ოე]: ჷჷ ა: და: ესე სიტყჳს შემკრავია: ზეით ანი უჯდეს:

ჷ ესე ფარსა და ჳეს საშუალად ითქმის. ძუელს წიგნში ახლა ვიპოეთ, სხუათა ენ [ის] [თა] რგმანებათა შინა ფრიად საკმარი არს. ამისთჳს ბოლოს დავსვი.

და თუ [ზევი] თ ანი უზის სიტყვის შემკრავია; და თუ გეერდით დაუსვან სიტყვის რიგია.

ყ[ოვლ]ის ენის ანბანთა ბოლოს უწერია. მე ამისთჳს ჩაურთე.

მეორედ სწავლება ანბანის რიგისა, სადა კმიანი ასო საკმარ არს

რიგით [ა]

ბა	ბე	ბი	ბო	ბუ	ტა	ტე	ტი	ტო	ტუ
გა	გე	გი	გო	გუ	ფა	ფე	ფი	ფო	ფუ
და	დე	დი	დო	დუ	ქა	ქე	ქი	ქო	ქუ
ვა	ვე	ვი	ვო	ვუ	ღა	ღე	ღი	ღო	ღუ
ზა	ზე	ზი	ზო	ზუ	ყა	ყე	ყი	ყო	ყუ
თა	თე	თი	თო	თუ	შა	შე	ში	შო	შუ
კა	კე	კი	კო	კუ	ჩა	ჩე	ჩი	ჩო	ჩუ
ლა	ლე	ლი	ლო	ლუ	ცა	ცე	ცი	ცო	ცუ

მა	მე	მი	მო	მუ	ა	ბე	ბი	ბო	ბუ
ნა	ნე	ნი	ხო	ნუ	წა	წე	წი	წო	წუ
პა	პე	პი	პო	პუ	ჭა	ჭე	ჭი	ჭო	ჭუ
ჟა	ჟე	ჟი	ჟო	ჟუ	ხა	ხე	ხი	ხო	ხუ
რა	რე	რი	რო	რუ	კა	კე	კი	კო	კუ
სა	სე	სი	სო	სუ	ჯა	ჯე	ჯი	ჯო	ჯუ

ასოთშეერთების, ანუ ანბანური, მეთოდი ქართული წერა-კითხვის შესასწავლად ფართოდ იყო გამოყენებული უძველესი დროიდან მოყოლებული მეცხრამეტე საუკუნის სამოციან წლებამდე. ამ მეთოდს გარკვეული ნაკლი ახასიათებდა:

1. წერა-კითხვის შესწავლა მიმდინარეობდა მექანიკურად: ემყარებოდა უშუალო მეხსიერებას, მოკლებული იყო შეგნებულობას. ამ მეთოდს კ. უ შ ი ნ ს კ ი ასე ახასიათებდა: „საჭირო არაა დიდი ფსიქოლოგი იყო, რათა გაიგო, რომ მრავალ ასოთა და, მათ შემდეგ, ისევ მრავალ და კიდევ უფრო უაზრო შეერთებათა უაზრო დასწავლით ძველი მეთოდი არავითარ საზრდოს არ აძლევდა ბავშვის გონებას, თან საშუალებას არ აძლევდა მას, რომ სხვა რამე ეკეთებია და, მაშასადამე, ანბანის სწავლების მთელ მანძილზე უმოქმედოდ და გაშეშებულ მდგომარეობაში ჰყავდა იგი“ (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950).

2. არ იყო დაცული ადვილიდან ძნელისაკენ გადასვლის წესი: ბგერა-ასოთა სწავლება ხდებოდა ანბანური რიგის მიხედვით და ასოთა სახელწოდებების დაზეპირებით... ცნობილია, რომ ასოთა რიგი (ანბანი) სიძნელე-სიადვილეს არ ემყარება. ასოთა სახელწოდებების დაზეპირება, სიტყვის წაკითხვა ასოთა სახელწოდებებისაგან მარცვლების ამოღებით წარმოადგენდა კითხვის შესწავლის უძნელეს გზას.

3. ძლიერ ხანგრძლივდებოდა წერა-კითხვის შესწავლის დრო. ეს მეთოდი სხვადასხვა დროს განიცდიდა სახეცვლილებას, გაუმჯობესებას (იყენებდნენ სპეციალურ სახელმძღვანელოებს, მოძრავ ანბანსა და სხვ.), მაგრამ ძირითადი სიძნელე მაინც ძალაში რჩებოდა.

მარცვალთშეერთების მეთოდი. მარცვალთშეერთების მეთოდი, როგორც სახელწოდებაც გვიჩვენებს, კითხვის სწავლების დასაყრდენ ერთეულად მიიჩნევს არა ასოს, ასოს სახელწოდებას ან ბგერას, არამედ მარცვალს, მაგრამ ამ მეთოდის ზოგიერთი ვარიანტით სწავლება მთელი ანბანის ან მისი ნაწილის დამახსოვრებით იწყება, რის შემდეგაც ხდება მარცვლების დაზეპირება. ზოგიერთი ვარიანტით კი ჯერ ყველა ხმოვნის დამახსოვრება ხდება, შემდეგ ეროი და იგივე თანხმოვანი ყველა ხმოვანთან ერთად შეისწავლება; მაგალითად, მას-

წავლებელი წარმოთქვამს მარცვლებს: გა, გე, გი, გო გუ... მოწაფეები იზეპირებენ და იმახსოვრებენ ამ მარცვლებს.

მარცვლების დამახსოვრების შემდეგ იწყება იმ სიტყვების წაკითხვა, რომლებშიაც დასწავლილი მარცვლები შედის. კითხვის სწავლების გასაადვილებლად ხშირად იყო გამოყენებული მარცვალთა ტაბულები. მარცვალთშეერთების მეთოდის შემოღება ასოთშეერთების მეთოდთან შედარებით პროგრესული მოვლენა იყო, რამდენადაც უკუაგდეს ასოთა სახელწოდების დაზეპირება, შემოკლდა წერა-კითხვის შესასწავლი დრო და სხვ. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ამ მეთოდსაც ბევრი ნაკლი ახასიათებს; უპირველესი მარცვლების დაზეპირება აქაც ძალაში რჩება; განყენებულობა, მექანიკურობა წერა-კითხვის სწავლებაში დამახასიათებელ ნაკლად რჩება, რამდენადაც უგულებელყოფილია მარცვლის და სიტყვის ბგერითი ანალიზი.

ქართული წერა-კითხვის სწავლებაში მარცვალთშეერთების მეთოდის გამოყენების მხოლოდ კვალს თუ ვხვდებით.

ბგერითი სინთეზური, ანუ ბგერათშეერთების, მეთოდი. ასოთშეერთების (ანბანური) და მარცვალთშეერთების მეთოდები ძნელი გამოსაყენებელი იყო პრაქტიკაში და წერა-კითხვის შესწავლის დროსაც წლობით ახანგრძლივებდა. პროგრესული პედაგოგიკური აზრი უფრო უკეთესი მეთოდის ძიებაში იყო. ბგერათშეერთების, ანუ ბგერითი სინთეზური, მეთოდის შემოღებამ რამდენადმე შეამსუბუქა შექმნილი მდგომარეობა. ბგერითი სინთეზური მეთოდისათვის ამოსავალი ბგერაა. ჯერ ბგერათა წარმოთქმა ხდება, შემდეგ მასთან დაკავშირებით ეცნობა შესატყვისი ასოები და ხდება სიტყვათა და ფრაზათა წაკითხვა.

ბგერათშეერთების, ანუ ბგერითი სინთეზური, მეთოდი სხვადასხვა სახით გვხვდება. ზოგიერთი ვარიანტით პირველად ხმოვნების წარმოთქმაში ხდება გავარჯიშება, შემდეგ თანხმოვნების წარმოთქმაში, შემდეგ ხდება მათი შესატყვისი ასოების გაცნობა და ასოთა შერწყმით სიტყვათა წაკითხვა.

ამ მეთოდის ზოგიერთი ვარიანტისათვის დამახასიათებელია კითხვის დაწყების წინ ბგერის წარმოთქმის თავისებურებაზე საგანგებო დაკვირვება, ამა თუ იმ ბგერის წარმოთქმისას საარტიკულაციო ორგანოების მონაწილეობაზე დაკვირვება, ბგერის ზუსტად წარმოთქმაზე ვარჯიშობა და შემდეგ შესატყვისი ასოს გაცნობა; შემდეგ კი ხდება გაცნობილი ასოების გამოყენებით მარცვლებისა და სიტყვის წაკითხვა. ბგერითი სინთეზური მეთოდი სხვადასხვა ენაში რამდენიმე სხვადასხვა სახით იყო წარმოდგენილი.

საყურადღებოა, რა სახით გვხვდება ბგერითი (ბგერათშეერთების) სინთეზური მეთოდი წერა-კითხვის სწავლების პრაქტიკაში. ბგერითი სინთეზური მეთოდის გამოყენების ნიშნებს ვხვდებით პ. იოსელია-

ნის, ი. კერესელიძის, დ. ფურცელაძის ანბანის სახელმძღვანელოებში, მაგრამ ეს სახელმძღვანელოები ძირითადად ანბანურ მეთოდზეა შედგენილი. ბგერითი სინთეზური მეთოდი შედარებით სრული სახით გამოყენებული აქვთ პ. უმიკაშვილს „ქართულ ანბანში“ (რომელიც პირველად 1864 წელს გამოიცა) და ი. გოგებაშვილს „ქართულ ანბანსა და პირველ საკითხავ წიგნში მოსწავლეთათვის“ (1868—1903 წლების გამოცემებში).

როგორც ჩანს, პ. უმიკაშვილს ი. გოგებაშვილზე ადრე გამოუყენებია ბგერითი სინთეზური მეთოდი. ამიტომ მოკლედ გავეცნოთ — როგორ აქვს ეს მეთოდი გამოყენებული მას. პ. უმიკაშვილი იცავს წერა-კითხვის სწავლებაში ანბანურ რიგს, მაგრამ, გრძნობს რა მთელი ანბანის „ერთიანად სწავლების“ სიძნელეს, ანბანს ყოფს 7 ჯგუფად; თითოეულ ჯგუფში აქცევს 5—5 ბგერა-ასოს, უკანასკნელში კი 3 ბგერა-ასოს. ამით პ. უმიკაშვილმა რამდენადმე გააადვილა ანბანური რიგის მიხედვით წერა-კითხვის სწავლება. პ. უმიკაშვილის „ქართულ ანბანში“ ბგერა-ასოს შესასწავლი მასალა ასეა დალაგებული:

ა ბ გ დ ე.

ბა-დე ე-დე-ბა. დე-და ად-გება. ეგ აბ-გა და-აგ-დე. დე-და და-დგა... ბადე ედება. დედა აღგება. ეგ აბგა დააგდე. დედა დადგა... ამას მისდევს ისევ ხუთი ბგერა-ასოს (ვზთიკ) გაცნობა და ა. შ. (მ. თალაკვაძე, ანბანის სახელმძღვანელოები ი. გოგებაშვილის „დედა ენამდე“, საქ. სსრ პედაგ. მეცნ. ინსტიტუტის „შრომები“, VI, 1950).

პ. უმიკაშვილის მიერ გამოყენებული ბგერითი სინთეზური მეთოდის არსი შემდეგშია: ჯერ ბგერათა წარმოთქმა, მათი შესატყვისი ასოების გაცნობა ხდება, შემდეგ გაცნობილი ასოების გამოყენებით სიტყვათა (ისიც ფრაზაში) დამარცვლით წაკითხვა. ამის შემდეგ იგივე ფრაზები წასაკითხავად ეძლევა დამარცვლის გარეშე. როგორც ვხედავთ, სწავლების ეს გზა სინთეზურია — ნაწილიდან მთელისაკენ: ბგერა-ასო — მარცვალი — სიტყვა — ფრაზა.

ბგერითი სინთეზური მეთოდით შედგენილი პ. უმიკაშვილის „ქართული ანბანი“ რომ შევადაროთ ანბანური მეთოდით შედგენილ სულხან-საბა ორბელიანის „ანბანი პირველად სასწავლო ყრმათათჳს“, ნათლად დაეინახავთ, თუ რაოდენ პროგრესული მოვლენა ყოფილა ბგერითი სინთეზური მეთოდი ანბანურ მეთოდთან შედარებით.

ი. გოგებაშვილმა ბგერითი სინთეზურ მეთოდში შეიტანა მთელი რიგი გაუმჯობესებანი: თანხმოვანთა წმინდად, ყოველგვარი დანართების გარეშე წარმოთქმა; კითხვაში საეარჯიშოდ მოწაფეებისათვის ნაცნობი და მისაწვდომი ცალკეული სიტყვების მიწოდება; საკითხავ მასა-

ლაში თანდათანობისა და ადვილიდან ძნელისაკენ გადასვლის მოთხოვნილებათა დაცვა და სხვ. მაგრამ, რაც მთავარია, ი. გოგებაშვილმა პირველად დაარღვია ქართული წერა-კითხვის სწავლებაში გაბატონებული ბგერა-ასოთა გაცნობის ანბანური რიგი და მოგვცა ახალი რიგი, რომელშიც არის ცდა წარმოთქმითა და მოსაზულობით მარტივი ბგერა-ასოებიდან უფრო რთულსა და ძნელისაკენ გადასვლისა.

საერთოდ უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში გავრცელებული ბგერითი სინთეზური მეთოდისათვის დამახასიათებელია: წერისა და კითხვის ერთად სწავლება და შეგნებულობის პრინციპის გამოყენება.

ბგერითი სინთეზური მეთოდი უფრო მეტ ანგარიშს უწევს ბავშვის ათვისების უნარს, ვიდრე ანბანური და მარცვალთშეერთების მეთოდები.

ბგერითი სინთეზური მეთოდით სწავლებისას უკუგდებულია ასოთა უშინაარსო სახელწოდებათა დაზეპირების (ანბანური მეთოდი), უშინაარსო მარცვლების დაზეპირების (მარცვალთშეერთების მეთოდი) პრაქტიკა, რითაც შემოკლებულია წერა-კითხვის შესწავლის დრო და სხვ.

მიუხედავად იმისა, რომ ბგერითი სინთეზური (ბგერათშეერთების) მეთოდი უდიდესი ნაბიჯია წინ წერა-კითხვის სწავლებაში. მას ზოგიერთი ნაკლიც ახასიათებს; მაგალითად, ძნელდება ბგერათა შერწყმა; ჯერ ცალკეული ბგერების გაცნობა და მათი შერწყმა მარცვლებად დაბრკოლებას აწყდება, რადგანაც თანხმოვნის წმინდად წარმოთქმა ვერ ხერხდება; ის ერთგვარი დანართით მოისმის ყოველთვის, რის გამოც მოწაფეს უჭირს ბგერა-ასოდან მარცვალზე გადასვლა: თ ა — თ (უ) ა. ბგერის წარმოთქმის დაუფლება ზოგჯერ საარტიკულაციო ორგანოების მოძრაობაზე დაკვირვებით წარმოებდა, რაც მოწაფეთათვის უმეტეს შემთხვევაში მიუწვდომელი და დაუძლეველი იყო.

ამ მეთოდით სწავლებისას უგულებელყოფილია ფრიად საპატიო პედაგოგიური მოთხოვნილება — გადასვლა ნაცნობიდან უცნობისაკენ, მახლობლიდან შორეულისაკენ. სწავლა იწყება მოწაფეთათვის უცნობი და შორეული ბგერითა და ასოთი. ბავშვი იცნობს სიტყვას, წინადადებას და არა ცალკეულ ბგერებსა და მით უფრო — ასოებს.

ბ. ანალიზური მეთოდები

ბგერითი ანალიზური მეთოდი. ბგერითი ანალიზური მეთოდით წერა-კითხვის სწავლება ფრაზათა, სიტყვათა ბგერითი ანალიზის გზით მიმდინარეობს. ფრაზა დაიყოფა სიტყვებად, სიტყვები — მარცვლებად, მარცვლები — ბგერა-ასოებად (ნავი, ნა-ვი, ნ-ა-ვ-ი....). ბგერითი ანალიზური მეთოდი სხვადასხვა სახით გვხვდება. ზოგიერთი ვარიანტით ფრაზის, სიტყვის წაკითხვას წინ ზეპირი ანალიზი უსწ-

რებს, ე. ი. სიტყვა ჯერ ბგერებად დაიშლება და შემდეგ შესატყვისი ასოები გაეცნობა. ზოგიერთი ვარიანტით კი ზეპირი ანალიზის გარეშე ეძლევა დაწერილი სიტყვა და მისი დაშლა ხდება მარცვლებად და ასოებად. ორივე შემთხვევაში ანალიზთან გვაქვს საქმე. სათანადო ფრაზას ჯერ მასწავლებელი წარმოთქვამს ან წაიკითხავს, შემდეგ მოწაფეები იმეორებენ მას. ამის შემდეგ ხდება სიტყვის მარცვლებად დაყოფა, მარცვლების ასოებად დაყოფა, ცალკე ბგერის წარმოთქმაზე ვარჯიშობა, ახალგაცნობილი ასოს ძებნა მარცვლებში...

ბგერითი ანალიზური მეთოდი საქართველოში პირველად ი. გოგებაშვილმა მოიმარჯვა თავის ანბანის სახელმძღვანელოში „ქართული ანბანი და პირველი საკითხავი წიგნი მოსწავლეთათვის".[1] ამ სახელმძღვანელოს პირველი ორი გამოცემა (1865, 1867 წწ.) ბგერითი ანალიზური მეთოდით არის შედგენილი.

მ. თ ა ლ ა კ ვ ა ძ ი ს აღწერილობით, ი. გოგებაშვილი ამ სახელმძღვანელოში ბგერა-ასოებს ტრადიციული ანბანური რიგით აცნობს, მაგრამ მასში არის შეტანილი ერთგვარი ცვლილებანი. მთელი ანბანი დაყოფილია 5 ნაწილად. პირველ ნაწილში მოცემულია ანბანის პირველი 5 თანხმოვანი და ი, ო, უ ხმოვნები, მეორეში 9 ბგერა-ასო და ა. შ. სიტყვები მარცვლებადაა დაყოფილი, მარცვლები ცალკეა წარმოდგენილი, მარცვლებიდან ცალკე გამოყოფილია ხმოვნები და თანხმოვნები. მაგ., ასე:

ს ი ტ ყ ვ ე ბ ი

ბა-გა	გუ-და	ბე-დი
დე-და	აბ-გა	გო-გო
დი-დი	ად-გა	ო-ბი

მ ა რ ც ვ ლ ე ბ ი

ბა დე დი გა და გუ აბ ად ბე გო ბი.

1) ბა, დე, გუ, გო, დი.

ა ე უ ო ი.

ხ მ ო ვ ა ნ ი ასონი.

ა ე ი ო უ.

2) ბა, გა, დე.

ბ გ დ.

უ ხ მ ო ნ ი ასონი.

ბ გ დ.

ა ბ გ დ ე ი ო უ[2]

---

[1] ეს სახელმძღვანელო მოთავსებულია ი. გოგებაშვილის პედაგოგიკურ თხზულებათა მე-5 ტომში.

[2] მ. თ ა ლ ა კ ვ ა ძ ე, ი. გოგებაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოთა აგების პრინციპები, თბ., 1952, გვ. 72.

ამას მოსდევს საკითხავი სავარჯიშო მასალები, რომლებიც დიდაქტიკური მოთხოვნილების მიხედვითაა შერჩეული და დალაგებული: „ჯერ მოცემულია „ერთმარცვლოვანი“ სიტყვები: მე, და, ხე. ის... თანდათანობით გართულებით — ძმა, გზა, თხა...

ასეთივე თანამიმდევრობაა დაცული ორ, სამ და ოთხმარცვლოვან სიტყვებშიც, რომლებიც მარცვალ-დაყოფილია მოცემული; მაგ., ჩა-ი, კა-ცი, ოქ-რო, კარ-გი, ძვი-რი, ცხვა-რი... ორ და სამმარცვლოვან სიტყვებს თან სდევს ამავე სიტყვებისაგან შედგენილი ფრაზები ასეთი სახისა: ძროხა ბღა-ვის; კა-ცი თვა-ლით ხე-დავს, ყუ-რით ისმენს“.[1]

კითხვა სიტყვების წარმოთქმით, დაზეპირებით იწყება. მასწავლებელი ერთ სიტყვას წარმოთქვამს დამარცვლით. მოწაფეები გაიმეორებენ მას ჯერ ზეპირად, შემდეგ წაკითხვით. შემდეგ ამდაგვარად ხდება ორი სიტყვის ერთად წარმოთქმა, განმეორება და წაკითხვა. ამის შემდეგ მოწაფე წაიკითხავს იმ სიტყვას, რომელზედაც მასწავლებელი ნებისმიერად მიუთითებს, უჩვენებს დაწერილს („თხა“) და დაავალებს — წაიკითხოს, ან წარმოთქვას ზეპირად („თხა“), მოწაფე ეძებს ამ სიტყვას ტექსტში და კითხულობს. სიტყვათა გარკვეული ნაწილის წაკითხვის შემდეგ ხდება მარცვლების დასწავლა, შემდეგ ასოების დასწავლა (ხმოვნებისა ცალკე და თანხმოვნებისა ცალკე).

ბგერითი ანალიზური მეთოდის გამოყენებამ გააადვილა და გააუმჯობესა წერა-კითხვის სწავლება. ამ მეთოდის უპირატესობა სინთეზურზე იმაში მდგომარეობს, რომ მასში დაცულია დიდაქტიკის პრინციპები და წესები, სწავლება უფრო კონკრეტულია და შეგნებული, კითხვის სწავლების პროცესში შედარებით კარგადაა გათვალისწინებული შესასწავლი საგნის თავისებურება და ბავშვის გონებრივი შესაძლებლობანი. მიუხედავად ამისა, ამ მეთოდს ნაკლიც აქვს; არსებითია: სინთეზის უგულებელყოფა და სიტყვის კითხვის შესწავლის შემდეგ მარცვლებისა და ასოების (ხმოვნების ცალკე და თანხმოვნების ცალკე) კითხვაში უმიზნო ვარჯიშობა, წერისადმი ნაკლები ყურადღება.

მთლიან სიტყვათა მეთოდი. მთლიან სიტყვათა მეთოდის არსი იმაში მდგომარეობს, რომ მისი გამოყენებისას მოწაფეები მხედველობით აღქმაზე დაყრდნობით იმახსოვრებენ მთლიანი სიტყვის გრაფიკულ სახეს და სწავლობენ მის წაკითხვასა და წერას (უკეთ: გადმოხატვას) ისე, რომ წინასწარ არ იცნობენ ამ სიტყვის შემადგენელ

[1] შ. თ ა ლ ა ქ ვ ა ძ ე, ი. გოგებაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოთა აგების პრინციპები, თბ., 1952, გვ. 72.

ელემენტებს — მარცვლებსა და ბგერა-ასოებს. სიტყვის ანალიზი, ისიც შეზღუდულ ფორმებში, ძლიერ გვიან იწყება.

ამ მეთოდისათვის ანალიზი და სინთეზი დამახასიათებელი არაა, მაგრამ, რამდენადაც მისი გამოყენებისას ანალიზი სრულიად უგულებელყოფილი არაა, ამ ნიშნით ეჭცევა ის ანალიზურ მეთოდთა ჯგუფში.[1]

წერა-კითხვის სწავლების მეთოდიკა არჩევს მთლიან სიტყვათა მეთოდის ორ სახეს:

1. საკუთრივ მთლიან სიტყვათა („სიტყვახედვითს") მეთოდს და 2. ამერიკულ მეთოდს. ამერიკული მეთოდი საფრანგეთში წარმოშობილ მთლიან სიტყვათა მეთოდის ყველაზე უფრო გავრცელებული სახეა. ორივე სახისათვის დამახასიათებელია წერა-კითხვის სწავლება მთლიანი სიტყვებით, ე. ი. ახალი ბგერა-ასოს შესწავლა მთლიან სიტყვაში სიტყვის ანალიზის გარეშე ხდება, ან . ასეთი ანალიზი ძლიერ გვიან იწყება.

მთლიან სიტყვათა მეთოდით წერა-კითხვის სწავლება შემდეგნაირად ხდება: მასწავლებელი უჩვენებს მოწაფეებს საგნის სურათს, ვთქვათ, სოკოს სურათს, და ეკითხება მათ — რის სურათს ხედავენ. მოწაფეები უპასუხებენ, რომ ეს სოკოს სურათია. ამ სურათს ქვეშ აქვს სათანადო წარწერა: სოკო. მასწავლებელი მოწაფეთა ყურადღებას ამახვილებს ამ სიტყვის (ნაბეჭდის თუ ხელნაწერის) გრაფიკულ გამოსახულებაზე. მოწაფეები უკვირდებიან ამ სიტყვას და „კითხულობენ" მას ზეპირად ისე, რომ არ იციან ამ სიტყვაში შემავალი მარცვლები და ასოები. ხდება სურათის გადახატვა რვეულებში თავისივე წარწერით, ბოლოს კი უსურათო მთლიანი სიტყვის წაკითხვა. ასე ასწავლიან რამდენიმე სიტყვის წაკითხვას და შემდეგ იწყება სიტყვის ბგერითი ანალიზი. პირველ ხანებში სიტყვის ანალიზი 3 თვის მანძილზე სრულიად არ ხდებოდა (200-ზე მეტი მთლიანი სიტყვა ანალიზის გარეშე ისწავლებოდა). შემდეგ კი თანდათანობით შემოკლდა ეს დრო.

მთლიან სიტყვათა მეთოდმა განსაკუთრებით დიდი გასაქანი პოვა ამერიკაში, სადაც წერა-კითხვას ინგლისურ ენაზე სწავლობენ. ინგლისურ ენაში, როგორც ვიცით, წერასა და კითხვას შორის ნაკლები შეთანხმებაა; ასევე ფრანგულში და ზოგიერთ სხვა ენაში ერთი ბგერის გადმოსაცემად რამდენიმე გრაფიკული ნიშანი — ასოა გამოყენებული, ან ერთი და იგივე ასო სხვადასხვა შემთხვევაში სხვადასხვაგვა-

[1] მთლიან სიტყვათა მეთოდს ზოგიერთი მეთოდისტი ანალიზური მეთოდების სისტემაში აქცევს, ზოგი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის სახედ თვლის. ასეთი სხვადასხვა თვალსაზრისი სხვადასხვა ენაში ამ მეთოდის გამოყენების სხვადასხვა სახიდან წარმოდგება.

რად იკითხება, ე. ი. წარმოთქმასა და წერას შორის არაა დაცული შეთანხმება. ასეთ ენებში ბევრი სიტყვის დაწერილობა, სიტყვის გრაფიკული სახე მხედველობითი შთაბეჭდილებით უნდა დაიმახსოვროს მოწაფემ; თუმცა წერა-კითხვის სწავლების გარკვეულ ეტაპზე ბგერითი ანალიზი აქაც აუცილებელია: წინააღმდეგ შემთხვევაში შეუძლებელია შესწავლილი ასოების საშუალებით ახალი სიტყვების შედგენა და წაკითხვა.

კომპლექსურ და პროექტთა მეთოდებით სწავლების პერიოდში წერა-კითხვის სწავლება ხდებოდა მთლიან სიტყვათა მეთოდით. აღმოჩნდა, რომ ეს მეთოდი სრულიად შეუფერებელია ქართული ენის ბუნებისათვის. ის აფერხებდა ქართული წერა-კითხვის დროულად და მტკიცედ შეთვისების საქმეს. ქართულ ენაში თითოეულ ბგერას თავისი შესატყვისი წერილობითი ნიშანი აქვს, ე. ი. წარმოთქმასა და წერას შორის შედარებით ზუსტი შეთანხმებაა; ამიტომ წერა-კითხვის სწავლებაა უფრო ხელსაყრელია ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით.

მთლიან სიტყვათა მეთოდის საფუძველზე იყო შედგენილი ქართული წერა-კითხვის რამდენიმე სახელმძღვანელო. ვ. ძიძიგურისა და ა. გვახარიას „პირველი წიგნი", რომელიც პირველად 1926 წელს გამოიცა, დიდხანს ვერ გათავისუფლდა მთლიან სიტყვათა მეთოდისაგან. ამ მეთოდის საფუძველზე იდგა ნ. ბოცვაძის, ექ. ბერჯანაძის და რ. ჩიხლაძის „ახალი წიგნი" (1927 წ.), ტ. ზაალიშვილის „ვისწავლოთ" (1928 წ.), პ. ჭანიშვილის „შრომა და ცოდნა" (1933 წ.). მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ მთლიან სიტყვათა მეთოდი ჩვენს სკოლაში წმინდა სახით არ ყოფილა გამოყენებული.

1. სიტყვის გამართული კითხვა შესაძლებელია მხოლოდ მასში შემავალი ასოებისა და მარცვლების გაცნობიერების, სიტყვის ანალიზისა და მისი შემადგენელი ნაწილების შეკავშირებაზე საგანგებო უარყოფის შემდეგ.

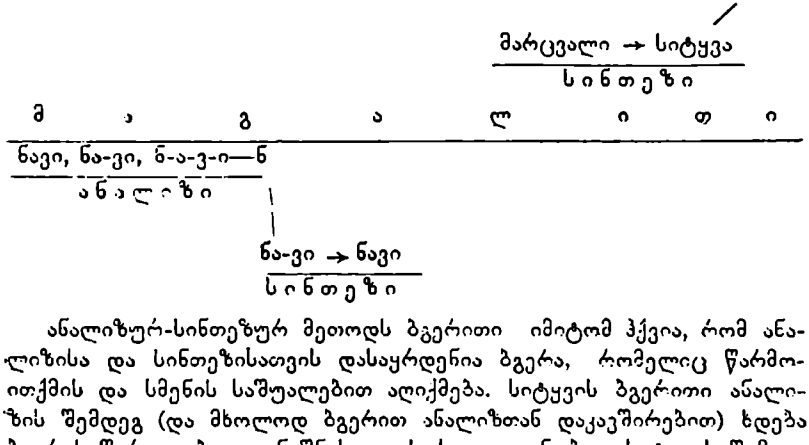
2. წერა-კითხვის მცოდნეს სიტყვის წასაკითხავად, მართალია, არ სჭირდება სიტყვის შემადგენელ ნაწილებზე საგანგებო დაკვირვება, მაგრამ წერა-კითხვის უცოდინარმა, ე. ი. პირველი კლასის მოწაფემ, რომელმაც უნდა ისწავლოს კითხვა, შეუძლებელია, წაიკითხოს სიტყვა მისი შემადგენელი ნაწილების (ასოების, მარცვლების) ცოდნის გარეშე. ამდენად მთლიან სიტყვათა მეთოდის მომხრეებმა ეს მიზანი ფაქტად მიიჩნიეს, წერა-კითხვის უცოდინარისა და წერა-კითხვის მცოდნის გონებრივი და ფსიქო-ფიზიოლოგიური შესაძლებლობანი გაათანაბრეს და ხელოვნურად მოხსნეს კითხვის ჩვევის გამომუშავებასთან დაკავშირებული სიძნელეები.

მართალია, მთლიან სიტყვათა მეთოდით, ისე როგორც ბგერითი ანალიზური მეთოდით, წერა-კითხვის სწავლება მოწაფეთათვის ნაც-

ნობი „ნორმალური“ სიტყვებით ხდება, მაგრამ ეს მეთოდი ნაკლებად ითვალისწინებს დიდაქტიკის პრინციპებს, სასწავლო საგნის სპეციფიკას, ამ შემთხვევაში ქართული ენის თავისებურებას, რის გამოც ის შეუსაბამოა ქართული წერა-კითხვის შესასწავლად.

გ. ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი

ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის არსი შედგომარეობს შემდეგში: წერა-კითხვის სწავლების პროცესში ერთდროულად წარმოებს როგორც ანალიზი—სიტყვის დაშლა მარცვლებად, მარცვლისა — ბგერა-ასოებად, ისე სინთეზი —. ბგერა-ასოთა შერწყმით მარცვლისა და მარცვალთა შეერთებით სიტყვათა შედგენა და წაკითხვა. კითხვის სწავლების პროცესი ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით გრაფიკულად შეიძლება ასე წარმოვიდგინოთ:



ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს ბგერითი იმიტომ ჰქვია, რომ ანალიზისა და სინთეზისათვის დასაყრდენია ბგერა, რომელიც წარმოითქმის და სმენის საშუალებით აღიქმება. სიტყვის ბგერითი ანალიზის შემდეგ (და მხოლოდ ბგერით ანალიზთან დაკავშირებით) ხდება ბგერის წერილობითი ნიშნის — ასოს — გაცნობა, სიტყვის შემადგენლობის გრაფიკული ნიშნების გაცნობა.

სინთეზური მეთოდი გამორიცხავს ანალიზს, ანალიზური მეთოდი — სინთეზს. ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის გამოყენებისას უკუგდებულია ასეთი ცალმხრივობა. ანალიზს სინთეზი მოსდევს, სინთეზს — ანალიზი. მეტყველების ძირითად ერთეულად აღებულია ბგერა. კითხვა ბგერის შესატყვისი ასოს გაცნობით იწყება. ჯერ ბგერა, შემდეგ მისი შესატყვისი ნიშანი — ასო, რომელიც სიტყვის ბგერითი ანალიზის საფუძველზე ეცნობა.

ანალიზი ეხმარება სინთეზს, სინთეზი — ანალიზს, რათა სიტყვის ბგერით შემადგენლობაში კარგად გაერკვეს მოწაფე და ადვილად გაიგოს ბგერათა გამომხატველი ნიშნები. ამ მეთოდის უპირატესობის შესახებ კ. უ შ ი ნ ს კ ი წერს: „მე იმიტომ კი არ ვამჯობინებ ბგერით მეთოდს, რომ ამ მეთოდით ბავშვები უფრო ჩქარა სწავლობენ კითხვასა და წერას, არამედ იმიტომ, რომ, წარმატებით აღწევს რა თავის სპეციალურ მიზანს, ეს მეთოდი ამავე დროს აძლევს ბავშვს თვითმოქმედების საშუალებას, განუწყვეტლივ ავარჯიშებს ბავშვის ყურადღებას, მეხსიერებასა და გონებას და, როცა შემდეგ მის წინ წიგნი გადაიშლება, იგი უკვე საკმარისად მომზადებულია იმის გასაგებად, რასაც კითხულობს და, რაც მთავარია, სწავლის ინტერესი მასში ჩახშობილი კი არაა, არამედ აგზნებულია“ (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 63—64).

ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი მოიმარჯვა იაკობ გ ო გ ე ბ ა შ ვ ი ლ მ ა თავის „დედა ენაში“ (1876 წ.). ამ მეთოდს გზადაგზა ქართულში სხვა მეთოდებიც ეცილებოდა, მაგრამ პრაქტიკამ საუკეთესოდ დაადასტურა, რომ ქართული ენის ბუნებისათვის, ქართული წერა-კითხვის სწავლებისათვის ყველაზე მარჯვე მეოდი ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდია.

ცნობილია ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის ორი ხერხი. წ ე რ ა-კ ი თ ხ ვ ი ს ა და კ ი თ ხ ვ ა-წ ე რ ი ს ა. პირველ ხერხს მიჰარს უჭერდა კ. უ შ ი ნ ს კ ი, რომელიც წერა-კითხვის სწავლებას წერით იწყებდა. ჯერ სიტყვები დაიყოფოდა ბგერებად, შემდეგ გამოყოფილი ბგერის გამომხატველი ასო და მისი შემცველი სიტყვა იწერებოდა და იკითხებოდა. მაშასადამე, ჯერ წერა ხდება და შემდეგ ამ ხელნაწერის კითხვა. რამდენიმე ხელნაწერი ასოს შესწავლის შემდეგ ხდებოდა ბეჭდური ასოების კითხვაზე გადასვლა.

კითხვა-წერის ხერხი ი. გ ო გ ე ბ ა შ ვ ი ლ მ ა მოიმარჯვა. მისი აზრით, წერა ძნელია, კითხვა კი შედარებით უფრო ადვილი. წერის ჩვევის გამომუშავება უფრო ნელი ტემპით მიმდინარეობს, ვიდრე კითხვისა.

კითხვის პროცესში ხშირად ხედავს მოწაფე ასოს მოხაზულობას, მსედველობით იმახსოვრებს მას, რაც შემდეგ ამ ა ს ო ს დაწერაში ეხმარება. კითხვა წერას უწყობს ხელს, წერა კი — კითხვას. კითხვისა და წერის სწავლება თითქმის ერთდროულად წარმოებს.

ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი ქართული წერა-კითხვის სწავლების ყველაზე სრულყოფილი მეთოდია. ამ მეთოდის საშუალებით მასწავლებლები 2—3 თვის მანძილზე წარმატებით ასწავლიან პატარებს წერა-კითხვას, უეითარებენ გონებას, ანალიზისა და სინთეზის უნარს. ი. გოგებაშვილს თავის სხვადასხვა შრომაში არაერთგზის აქვს დახასიათებული ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის არსი, მისი მაღალი დიდაქტიკურ-მეთოდიკური მნიშვნელობა.

ი. გოგებაშვილის „დედა ენისა" (I ნაწ.) და ამჟამად მოქმედი „დედა ენის" (I ნაწ.) აგებულების შედარებითი ანალიზი. პირველი წიგნი, რომლითაც ბავშვმა უნდა ისწავლოს წერა-კითხვა, გაიხსნას გონების კარი და დაეწაფოს განათლებას, ანბანის სახელმძღვანელოა. მშობლიური ენის ანბანის სახელმძღვანელოს ღირსება, მისი ავკარგიანობა, მთელი საზოგადოების ყურადღების ცენტრში დგას. ეს ბუნებრივიცაა: თუ აღზრდისა და განათლების საძირკველი საიმედოდ არ გაიმართა, „მაშინ კედლების აშენებისათვის ყოველი შრომა დაკარგულია". სწავლა-აღზრდის საქმის საძირკვლის გამართვაში კი ანბანის სახელმძღვანელოს როლი განუსაზღვრელია. ასეთი წიგნი უნდა იყოს მეცნიერულად ყოველმხრივ გამართული, ამაღლებული. ამიტომაა, რომ არ ცხრება ინტერესი შეიქმნას ანბანის უკეთესი და უკეთესი სახელმძღვანელო.[1]

ქართველებს ანბანის სახელმძღვანელოს შედგენაში გამონაკლისი ბედნიერება ხვდათ წილად. დიდმა ქართველმა პედაგოგმა, ქართული და რუსული ენების სახელმძღვანელოების უბადლო შემდგენელმა ი. გოგებაშვილმა „დედა ენის" (I ნაწ.) სახით დაგვიტოვა ანბანის ისეთი სახელმძღვანელო, რომელსაც მხოლოდ შევსება, შემდგომი სრულყოფა თუ ესაჭიროება სკოლის გამოცდილების შესწავლისა და სხვადასხვა მეცნიერების ახალ მონაპოვართა მიხედვით.

ი. გოგებაშვილის „დედა ენა" თავისი მაღალი მეცნიერულ-პედაგოგიკური ღირსებებით, დიდაქტიკური პრინციპების გამართულობით შეუდარებლივ მაღლა დგას თავის და სხვა ავტორთა მიერ ადრე თუ შემდეგ შედგენილ ქართული ანბანის ყველა სახელმძღვანელოზე.

ი. გოგებაშვილის პედაგოგიკური მემკვიდრეობისადმი ინტერესი ძლიერ გაიზარდა საბჭოთა ხელისუფლების დროს. ი. გოგებაშვილის „დედა ენა" 1926 წლამდე (1922 და 1923 წელს „დედა ენის" სახელწოდებით, 1925 წელს „ქართული ანბანის" სახელწოდებით) წერა-კითხვის სხვა სახელმძღვანელოების გვერდით გამოდიოდა. ი. გოგებაშვილის ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი გასაქანს არ აძლევდა სკოლის პრაქტიკაში დამკვიდრებულიყო მთლიან სიტყვათა მეთოდი. ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის უპირატესობაზე მიგვითითებს ის ფაქტიც, რომ საბჭოთა ხელისუფლების დროს ამ მეთოდის საფუძველზე შედგენილი არა ერთი სახელმძღვანელო გამოცემულა.

---

[1] ამ ინტერესით აიხსნება ის ფაქტი, რომ საქართველოს სსრ აკადემიის დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ისტიტუტმა შეადგინა და 1955 წელს განსაკუთრებულად გამოსცა „საანბანო წიგნის შედგენის ძირითადი პრინციპები ი. გოგებაშვილის „დედა ენის" ახალი რედაქციის პროექტითურთ" (ავტ. ა. მოსიაშვილი და ზ. ხოჯავა). ეს წიგნი მასწავლებელთა და მეცნიერთა ღრმა მსჯელობის საგანი გახდა (ამის შესახებ ჩვენი მოსაზრებანი მოკლედ გამოთქმული გვაქვს წიგნში „ქართული ენის სწავლება დაწყებით სკოლაში", 1959, იხ. გვერდები: 20—33, 61—62, 304—305).

გ. ჯუმბურაძისა და სხვათა მიერ შედგენილი ანბანის სახელმძღვანელო „ჩვენი სკოლა“ (1922 წელს გამოიცა) ძირითადად ითვალისწინებდა ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს[1]. საყურადღებოა ისიც, რომ 1930 წელს გამოდის პ. ჭანიშვილის მეთოდიკური წიგნი „წერა-კითხვის სწავლების მეთოდები“, რომელშიც სხვა მეთოდთა შორის ქართულისათვის უპირატესობა მინიჭებული აქვს ი. გოგებაშვილის ბგერით ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს. ძირითადად ამ მეთოდის საფუძველზეა შედგენილი ვ. ძიძიგურისა და ა. გვახარიას „დედა ენის“ უკანასკნელი წლების გამოცემები (1935—1942). 1940 წელს, ი. გოგებაშვილის დაბადებიდან 100 წლისთავზე, აღადგინეს ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“ (I ნაწ.).

1943 წელს საქართველოს სსრ განსახკომთან შეიქმნა დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სახელმძღვანელოების გამაუმჯობესებელი კომისია, რომელმაც ქართული ენის სახელმძღვანელოს აგების პრინციპებში პირველ პუნქტად შეიტანა მითითება: „დედა ენის“ პირველი ნაწილი უნდა აიგოს ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ პრინციპთა მიხედვით. შემდეგ მითითებულია: „წიგნი უნდა შედგეს ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის კითხვა-წერის ხერხით“... „ძირითადად უნდა დარჩეს შესასწავლ ასო-ბგერათა გოგებაშვილისეული თანამიმდევრობა — დამყარებული ასოთა მოხაზულობის მსგავსებაზე“...

მოცემულ მითითებათა საფუძველზე ნ. ბოცვაძემ და ეკ. ბურჯანაძემ შეადგინეს „დედა ენა“ ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ მიხედვით, რომელიც პირველად 1944 წელს გამოიცა: ამ „დედა ენის“ I ნაწილში ასოთა თანამიმდევრობა ძირითადად მოცემულია ისე, როგორც ი. გოგებაშვილს ჰქონდა.

თუ რამდენად ახლო დგას ამჟამად მოქმედი „დედა ენა“ ი. გოგებაშვილის „დედა ენასთან“ — ეს შემდეგიდანაც ჩანს:

ქართულ ბგერა-ასოთა სწავლების თანამიმდევრობა ახალი ბგერა-ასოს გასაცნობი სიტყვებითა და ფრაზებითურთ

(შედარებითი ცხრილი)

ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“, ნაწ. I (1910)	„დედა ენა“, ნაწ. I, შედგენილი ნ. ბოცვაძისა და ეკ. ბურჯანაძის მიერ ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ მიხედვით (1965)
ი ა	ი ა
თ თითი	თ თითი
ს საათი	ს საათი

[1] გ. ჯუმბურაძე, წერა-კითხვის სწავლების ბგერითი მეთოდი (ცრებ. „მასწავლებლის თანამგზავრი“, 1926).

ი. გოგებაშვილის „დედა ენა", ნაწ. I (1910)	„დედა ენა", ნაწ. I, შედგენილი ნ. ბოცვაძისა და ეკ. ბურჯანაძის მიერ ი. გოგებაშვილის „დედა ენის" მიხედვით (1965)
ხ თხა	ხ თხა
ო თოხი	ო თოხი
ე ხე	ე ხე
უ უთო	უ უთო
ძ ძუა	ძ ძუა
მ მუხა	მ მუხა
შ მაშა	შ შეშა
კ სოკო	კ სოკო
ვ იხვი	ვ იხვი
ფ ოფოფ	გ გემი
ნ აქვანი	ფ თოფი
ზ თევზი	ნ ნავი
რ ურემი	ზ თევზი
ჩ კამეჩი	რ მერხი
დ დანა	ჩ ჩანთა
ღ ღორი	დ დაფა
ლ კურდღელი	ღ ღორი
ქ ქათამი	ლ მამალი
გ ნამგალი	ქ ქუდი
ბ ბუდე	პ პეპელა
პ პეპელა	ბ ბუდე
ყ ბაყაყი	ყ ბაყაყი
ც მერცხალი მიფრინავს	ც ცხენი
ტ ქოჩორა ტოროლა	ტ კატა
წ აბუზული წიწილა სდგას	წ წიწილა
ჭ კაჭკაჭი ტოტზე ზის	ჭ ჭიქა
ჯ ჯარა მიწაზე სდგას	ჯ ჯოხი
ჟ პატარა ვაჟი ლოცულობს	ჟ ეკვანი
ჰ ჩიტი ტოტზე ჰკიდია	ჰ ჰამაკი

როგორც შედარებიდან ჩანს, ბგერა-ასოთა დალაგება ძირითადად ერთგვარია ორივე სახელმძღვანელოში. განსხვავება შემდეგშია: ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში" გ ბგერა-ასო მოთავსებულია 22-ე ადგილზე, ამჟამად მოქმედ „დედა ენაში" ეს ბგერა-ასო გადმოტანილია მე-13 ადგილზე მოხაზულობით მის მსგავს ასოთა რიგში (ცვგფ). ჟმნიშვნელო ცვლილებაა აგრეთვე შემდეგში: ი. გოგებაშვილისეული

ღალაგებით ჯერ ბ არის, შემდეგ — პ, ამჟამად მოქმედ — „დედა ენაში“ ჯერ პ არის, შემდეგ — ბ.

ბგერა-ასოთა დალაგება ამ მცირედი ცვლილებებით უფრო და ზუსტებულია და დიდაქტიკურად გამართული. ცვლილება შეეხო „ნორმალურ“ სიტყვებსაც: ამჟამად მოქმედ „დედა ენაში“ თითოეული ბგერა-ასოს გასაცნობად გამოყენებულია არსებითი სახელი— სათანადო სურათით; ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში“ კი 7 ბგერა-ასო ფრაზით ეცნობა. სურათი ყველგანაა გამოყენებული, ხოლო ჰ-აეს გასაცნობად ავტორს ზმნა („ჰკიდია“) გამოუყენებია.

კითხვის გაადვილების მიზნითაა გამოწვეული ამჟამად მოქმედ „დედა ენაში“ ბგერა-ასოს გასაცნობი ზოგიერთი სიტყვის შეცვლა (აკვნის — ნავით, კურდღლის — მამლით, ნამგლის — გემით, კაჭკაჭის — ჭიქით და სხვ.).

ცვლილება განიცადა კითხვაში სავარჯიშო მასალებმაც. ზოგი მათგანი მოძველების გამო სრულიად ამოღებულია. საგანგებოდაა შერჩეული ჩვენი სოციალისტური სინამდვილის დამახასიათებელი და ბავშვისათვის თემატიკურად მახლობელი მასალები.

ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“ საფუძვლად უძევს ამჟამად მოქმედ „დედა ენას“, ი. გოგებაშვილის მემკვიდრეობა გამოყენებულია საბჭოთა პედაგოგიკის, დიდაქტიკის მიხედვით და გამდიდრებულია ახალი შინაარსით. ამჟამად მოქმედი „დედა ენა“, რასაკვირველია, მოშავალშიაც მოითხოვს თემატიკურ გაუმჯობესებას და დიდაქტიკურ სრულყოფას.

ამჟამად მოქმედ „დედა ენაში“ (I ნაწ.) წერა-კითხვის შესასწავლად ბგერა-ასოები დალაგებულია ი. გოგებაშვილის მიერ დადგენილი თანამიმდევრობით, რაც ემყარება ადვილიდან ძნელისაკენ გადასვლის დიდაქტიკურ წესს: იათსხოეუძმშკვგფ... ბგერა-ასოთა ასეთ დალაგებას ძირითადად გრაფიკული სიმარტივე-სირთულე უძევს საფუძვლად: ჯერ მარტივი მოხაზულობის ასოებია, შემდეგ — უფრო რთული, მიჯრით ერთიმეორეს მისდევს მოხაზულობით მსგავსი ასოები: იათ, ძმშ, კვგფ... მაგრამ ამ თანამიმდევრობას ბგერა-ასოთა ხმარების სიხშირეც აპირობებს. ბგერა, რომელიც მეტი სიხშირით იხმარება, ადრე ეძლევა და პირიქით. გარდა ამისა, ეს თანამიმდევრობა ითვალისწინებს სიტყვათა ბგერითი შემადგენლობის სიძნელე-სიადვილესაც. შესაძლებლობის ფარგლებში ჯერ მარტივი ბგერითი შემადგენლობის სიტყვები ეძლევა, შემდეგ უფრო რთული შემადგენლობისა; მაგალითად, ღ-ს გასაცნობად სიტყვები ასეთი თანამიმდევრობითაა წარმოდგენილი: ღო-რი, ღო-მი, კო-ღო, ღა-მე, დღე, ღერძი, სა-ღო-რე, ღა-მუ-რა, ფუ-ღუ-რო („დედა ენა“, 1967, გვ. 40); ტ-ს გასაცნობად — კა-ტა, ტი-ვი, ქა-ტო, ჩი-ტი, ტო-რო-ლა, ტა-ბი-კი,

ფუტ-კა-რი, ტე-ლე-ფო-ნი, ავ-ტო-მო-ბი-ლი („დედა ენა", 1967, გვ. 54).

ახალგასაცნობი ბგერა-ასოსათვის „ნორმალური" სიტყვები შერჩეულია საგანგებოდ. ისინი შინაარსობრივად (სემანტიკურად) მისაწვდომი და ადვილად გასაგებია პატარებისათვის: ი, ა—ია, თ—თითი, ს—საათი, ხ—თხა, ე—ხე, ო—ოთხი, უ—უთო, ძ—ძუა... ამრიგად, ბგერა-ასოთა გასაცნობი სიტყვების შერჩევა სემანტიკური თვალსაზრისითაც ხდება. მაშასადამე, ამჟამად მოქმედ „დედა ენაშიაც" ისე, როგორც ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში", ბგერა-ასოთა თანამიმდევრობასა და „ნორმალური" სიტყვების შერჩევას საფუძვლად უძევს არა მხოლოდ გ რ ა ფ ი კ უ ლ ი პ რ ი ნ ც ი პ ი (რომელიც წამყვან პრინციპს წარმოადგენს), არამედ, მასთან ერთად, ფ ო ნ ე ტ ი კ უ რ ი და ს ე მ ა ნ ტ ი კ უ რ ი პ რ ი ნ ც ი პ ე ბ ი ც.

„დედა ენაში" (I ნაწ.) მოთავსებული მასალები ძირითადად ემსახურება წერა-კითხვის სწავლებას, მაგრამ ამასთან ერთად ეს მასალები მოწაფეთა მეტყველების განვითარების, აღზრდა-განათლების მდიდარი წყაროა.

საანბანო ნაწილი (რომელიც „დედა ენის" მთავარი ნაწილია) დიდაქტიკურ-მეთოდიკური თვალსაზრისით საკმაოდ გამართულია:

1. ყველა ბგერა-ასო არსებითი სახელით ეცნობა; თანაც ისეთებით, რომლებიც მახლობელი და ნაცნობია ბავშვებისათვის; ამ სახელებით აღნიშნული საგნების სურათით წარმოდგენა ხერხდება.

2. ხმოვნები ადრე ეცნობა. ი, ა (თ, ს, ხ); ო, ე, უ; ამრიგად, პირველი 8 ბგერა-ასოთაგან 5 ხმოვანია და 3 თანხმოვანი. ხმოვნების ახე ადრე მიწოდება საშუალებას იძლევა, რაც შეიძლება, მეტი სიტყვები და ფრაზები შედგეს კითხვაში სავარჯიშო ტექსტებისათვის. ი. გოგებაშვილისა და ამჟამად მოქმედ „დედა ენაში" პირველ 8 ბგერა-ასოს ფარგალში ეცნობა ყველა ხმოვანი: ი, ა (თ, ს, ხ) ო, ე, უ; ვ. ძიძიგურისა და ა. გვახარიას „დედა ენაში" (1937 წ.) — პირველ 16 ბგერა-ასოს ფარგალში ეცნობა ყველა ხმოვანი: ი, ა (თ, ვ, ნ, ხ), ე (შ, ს), ო (კ, ლ, მ,პ, რ), უ; ა. მოსიაშვილისა და ზ. ხოჯავას საანბანო წიგნის პროექტში — პირველი 10 ბგერა-ასოს ფარგალში: ი, ა (ს, თ, ხ), ო, ე (რ, ზ), უ.

3. 7 საანალიზო სიტყვა თანხმოვანდაჯგუფებულია, დანარჩენი 25 კი თანხმოვანდაუჯგუფებელია (ამჟამად მოქმედი „დედა ენის" პირველ (1944 წ.) გამოცემაში თანხმოვანდაჯგუფებული საანალიზო სიტყვა 5 იყო).

4. ერთხელ გაცნობილი ბგერა-ასო რამდენიმე მომდევნო მასალაში ხშირად მეორდება, რაც ხელს უწყობს შესწავლილი ბგერა-ასოს ცოდნის განმტკიცებას; მაგალითად, მოქმედ სახელმძღვანელოში პირველი 10 ბგერა-ასო მომდევნო ხუთ მასალაში შემდეგი რაოდენობით მეორდება:

ნ. ბოცვაძისა და ე. ბურჯანაძის „იდედა ენაში“ ბგერა-ასოთა რიგი	ბგერა-ასოთა განმეორება მომდევნო საკითხავ მასალებში რიგზე				
	1	2	3	4	5
ი	29	26	15	28	13
ა	13	32	26	16	17
თ	17	15	20	13	26
ს	4	15	21	9	19
ხ	6	9	9	3	15
ო	5	6	9	3	12
ე	8	11	11	10	8
ძ	3	8	2	2	—
ჭ	4	4	2	2	1
მ	10	16	5	14	4

5. ბგერა-ასოები ძირითადად დალაგებულია ასოთა მოხაზულობის მსგავსების, ანუ გენეტური (გრაფიკული) პრინციპის მიხედვით. თუმცა ამ დალაგებაში კითხვის სწავლების ამოცანა (და სხვა ამოცანებიც) საკმაოდ ანგარიშგაწეული მოჩანს. ამრიგად, ანბანის სახელმძღვანელოში მასალის შერჩევა-დალაგება ერთდროულად ემსახურება კითხვისა და წერის სწავლების ამოცანას. ამათთან ერთად ყურადღების ცენტრში დგას მეტყველების განვითარება, აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო მიზნები, რომლებიც ერთდროულად ხორციელდება წერა-კითხვის სწავლების პროცესში. ეს ამოცანები ერთმანეთთან კავშირშია და ერთის გადაწყვეტა არ უნდა უშლიდეს ხელს მეორე ამოცანის გადაწყვეტას.

მართალია, გენეტური პრინციპი წამყვანი პრინციპია სახელმძღვანელოში ბგერა-ასოთა დალაგებისა, მაგრამ იგი ერთადერთი პრინციპი არაა. წერის გასაადვილებლად, გენეტური პრინციპის მიხედვით, მოხაზულობით მსგავსი ასოები (სხ, ძმშ, კგფ, დღლ) მიჯრითაა წარმოდგენილი სახელმძღვანელოში, მაგრამ ეს პრინციპი ბოლომდე დაცული არაა. ბგერა-ასოთა ამ დალაგებაში კითხვის სიძნელეების დაძლევაც დგას ყურადღების ცენტრში, თუმცა წერის სწავლება უფრო რთული საქმეა, ვიდრე კითხვისა. გენეტური პრინციპი რომ ერთადერთ პრინციპად ყოფილიყო მიჩნეული ამ დალაგებაში, მაშინ ა-ს შემდეგ ბ უნდა იყოს, ბ-ს შემდეგ გ, ვინაიდან გენეტურად პირველი ასო მეორე ასოს ელემენტს წარმოადგენს, მეორე ასო კი — მესამე ასოს ელემენტს. მაგრამ ეს, რასაკვირველია, ასე არაა დალაგებული სახელმძღვანელოში სწორედ იმის გამო, რომ სხვა ამოცანებსაც ეწევა ანგარიში.

საანალიზო სიტყვა და წერა-კითხვის სასწავლო-სავარჯიშო მასალების, (სიტყვების, ფრაზების) დიდი ნაწილი ფონეტიკური აგებულების მხრივ მარტივია: მომეტებულად ღია მარცვლიანია, თანხმო-

ვანდაუჯგუფებელი (მოკლე-მოკლე წინადადებებში გაერთიანებული), ე. ი. ფონეტიკურად ადვილია.

მოხაზულობით მსგავსი, მაგრამ უფრო მარტივი ასო. მეტწილად წინ უსწრებს მომდევნო მსგავსს და ამავე დროს რთული მოხაზულობის ასოს. პირველის ცოდნა საფუძვლად ედება მომდევნოს სწავლებას; მაგალითად, როდესაც მტკიცედ აქვთ მოწაფეებს შესწავლილი ს-ს მოხაზულობა, შემდგომ აღარ ძნელდება გრაფიკულად მსგავსი მომდევნო ხ-ს სწავლება, რომელიც შეიცავს ს-ს გრაფიკას და მცირედი მონახაზის მიმატებით სხვა ბგერის წერილობით ნიშნად გვევლინება.

ასეთია ამჟამად მოქმედ „დედა ენაში" წერა-კითხვის მასალათა დალაგების პრინციპები, რომლებიც ი. გოგებაშვილის მიერაა შემუშავებული.

წერა-კითხვის სწავლების პერიოდები

წერა-კითხვის სწავლების მთელი დრო გაიყოფა სამ პერიოდად (საფეხურად): წინასაანბანო, საანბანო და ანბანის შემდგომი. თითოეულ პერიოდში გარკვეული შინაარსისა და სახის სამუშაოები ტარდება.

ა. წინასაანბანო პერიოდი

სკოლაში შემსვლელთა ცოდნა-ჩვევის საკითხი. სასწავლო წლის დაწყებიდან ორი კვირა წერა-კითხვის მოსამზადებელ სამუშაოებს ხმარდება. წარმოებს როგორც საკუთრივ კითხვისა და წერისათვის მზადება, ისე სხვა სახის სამუშაოები: მოწაფეთა საერთო პომზადების, აზროვნებისა და მეტყველების დონის, მათი თავისებურების, უნარისა და ქცევების გამოვლენა-შესწავლა.) ამით დაგროვდება სათანადო ცნობები ახალმიღებულთა ინდივიდუალური თავისებურებების შესახებ, რომელთა გათვალისწინება აუცილებელია მომავალი გეგმაშეწონილი მუშაობისათვის.

შენიშნულია, რომ I კლასის ზოგიერთი მასწავლებელი ამ თვალსაზრისით წინასწარ არ სწავლობს ახალმიღებულებს, რის გამო მუშაობა წინასაანბანო პერიოდში მიმდინარეობს უგეგმოდ, შეხვედრიდან შეხვედრამდე. ასეთი მუშაობის შედეგად ბავშვი თავიდანვე უხალისოდ, უინტერესოდ ეკიდება სწავლას, არ იზიდავს ახალი გარემო, ახალი სიტუაცია, ძნელად ეგუება სკოლის რეჟიმს. მოწაფეთა კოლექტივს და წერა-კითხვის დასაწყებად სრულიად არაა მზად.

ი. გოგებაშვილი კატეგორიულად მოითხოვდა წინასაანბანო პერიოდში სავარჯიშოები შემდეგი მიზანდასახულობით ჩატარებულიყო:

„ჩვენი მეთოდი მიუცილებელ საჭიროებად ხდის წინამძღოლ ვარ-

ჯიშობებსა. წერა-კითხვის სწავლა, მეტადრე ანალიტიკური მეთოდით, რთული საქმეა. პირდაპირ მისი დაყენება ბავშვის გონებისათვის ძნელი დასაძლევი და ასატანია. საჭიროა, რომ მისი გონება ამ რთულ საქმის შესათვისებლად მომზადდეს უფრო მარტივი საგნების გაცნობაზე. ამ საგნებს უნდა ჰქონდეს პირდაპირი დამოკიდებულება წერა-კითხვასთან და შეადგენდეს მის ელემენტებსა. წინამძღოლს ვარჯიშობებს შეადგენენ: დაბიური საუბრები, სმების გამორკვევა და ხატვა, რომლებიც ერთიერთმანეთს მისდევენ, ერთმანეთს სცვლიან და ასხვაფერებენ ბავშვის პირველდაწყებით შრომას. სასაუბროებსა საგნად უნდა ჰქონდეთ: ბავშვების ნათესაობა, მათი კარმიდამო, შკოლის რიგი, მისი კუთვნილებანი, ათი რიცხვის თვლა, მათი ერთმანეთ. ზე მითვლა, გამოთვლა, გამრავლება და გაყოფა და სხვანი. ხმების გარკვევა მდგომარეობს ფრაზების დაყოფაში სიტყვებად, სიტყვების დაყოფაში მარცვლებად და მარცვლების დაყოფაში ხმებად. ეს ვარჯიშობა ადვილი არ არის და კაი სიმარჯვე მართებს მასწავლებელს, რომ იგი გვარიანად წაიყვანოს".[1]

ბევრ მოწინავე მასწავლებელს კარგად აქვს შეგნებული I კლასში მუშაობის სირთულე და წინასწარ, ზაფხულშივე, გულმოდგინედ ემზადება. დამსახურებული მასწავლებელი ნ. ალადაშვილი თავისი გამოცდილებიდან მოგვითხრობს შემდეგს: „პირველი კლასის მოწაფეებთან შესახვედრად საგანგებოდ ვემზადები. ზაფხულიდანვე მოვამარაგებული მაქვს: 1. მოძრავი ანბანი (საკლასო); 2. ჩარჩო ასოების ჩასაწყობად; 3. სურათი—პლაკატი ბგერა-ასოს შესასწავლად; 4. მარტივისუქეტიანი სურათები თხრობა-აღწერისათვის; 5. სამკუთხედის, კვადრატისა და წრის ტრაფარეტები; 6. მარტივი ხაზით შესრულებული სურათები ვაშლისა, მსხლისა, ცხოველებისა და ფრინველებისა; 7. კალმის საწმენდები; 8. სანიმუშო რვეული, სადაც წინასწარ ჩაწერილი მაქვს სხვადასხვა საწერი მასალა; 9. ჩანთა მოძრავი ასოებისათვის; 10. რვეული გამოტოვებული გაკვეთილების აღრიცხვისათვის; 11. კითხვარი მოწაფეთა ოჯახური პირობების შესასწავლად; 12. მოწაფეთა საყოფაცხოვრებო პირობების შესასწავლად სპეციალური ჟურნალი".[2]

საკითხის სპეციალური შესწავლით გამოირკვა, რომ I კლასში ახალმიღებულთა კონტინგენტის ცოდნა-ჩვევა სხვადასხვაგვარია; დიდ ნაწილს სკოლაში შესვლამდე უსწავლია წერა-კითხვა ოჯახში ან საბავშვო ბაღში. ამათგან უმნიშვნელო ნაწილმა იცის რამდენადმე და-

[1] ი. გოგებაშვილი, „დედა ენა," 1876, წინასიტყვაობიდან.

[2] ნ. ალადაშვილი, რა სახის მუშაობას ვატარებ ქართულ ენაში მოსწავლეთა მეორეწლიანობის სალიკვიდაციოდ; კრებ. „მასწავლებელთა გამოცდილებიდან", ქართული ენა და ლიტერატურა, VI, 1957, გვ. 5.

მაკმაყოფილებლად კითხვა, წერა კი, როგორც წესი, თითქმის — არც ერთმა (ლაპარაკია კითხვისა და წერის ნამდვილ ჩვევაზე). ან ასეთი ვითარებაა: ზოგმა ასოების ამოცნობა იცის, მაგრამ ბგერათა შერწყმა და კითხვა — არა; ზოგი ასო-ასო კითხულობს, ზოგიც მარცვალ-მარცვალ, მაგრამ სიტყვის გაბმით კითხვა არ შეუძლია; რამდენიმე ასო იცის, მაგრამ ზოგის ამოცნობა უძნელდება... ზოგ ასოს წერს, ზოგს — ვერა, მაგრამ, რასაც წერს, ყველას უმართებულოდ; ასოს დაფიდან მიახლოებით გადმოხატვა შეუძლია, მაგრამ მხედველობითი შთაბეჭდილების გარეშე (ე. ი. თუ არ ხედავს გადმოსახატავ ასოს) უჭირს ასოთა მოხაზულობის დაცვა და სხვ. ეს სიჭრელე წერა-კითხვის ცოდნა-ჩვევისა ისეთი დაბრკოლებაა, რომელიც საგანგებო ყურადღების ღირსია. მასწავლებელმა აღარ იცის, რა გზას დაადგეს, საიდან დაიწყოს წერა-კითხვის სწავლება, რომელ ფენას დაეყრდნოს — მცოდნეთა, ნაწილობრივ მცოდნეთა თუ უცოდინართა ფენას.

საყურადღებოა ის მოვლენა, რომ საბავშვო ბაღების ნაწილი ცდილობს გამოუშვას წერა-კითხვის მცოდნენი, ე. ი. საბავშვო ბაღში, რომელიც ითვლება სკოლამდელ დაწესებულებად და სადაც სკოლაში შესასვლელად უნდა მომზადდეს ბავშვი, ხორციელდება ის უმთავრესი მიზანი, რომელიც პროგრამით I კლასს ეკისრება. ახლა ჩვენს წინაშე ბუნებრივად დგება ასეთი კითხვები: რა გამართლება აქვს წინასაანბანო პერიოდის გამოყოფას, სადაც, როგორც ამაზე თვით სახელწოდებაც გარკვევით მიგვითითებს, ანბანის, ანუ წერა-კითხვის, სწავლებისათვის ნიადაგის მომზადება წარმოებს? თუკი საბავშვო ბაღშივე შეისწავლიან მოწაფეები წერა-კითხვას, რაღა აზრი აქვს მაშინ არათუ წინასაანბანო, არამედ თვით საანბანო პერიოდის გამოყოფას? თუ საბავშვო ბაღი იკისრებს I კლასის პროგრამული მიზნების განხორციელებას, რაღა უნდა აკეთოს I კლასმა? რა იქნება საერთოდ I კლასისა და კერძოდ წინასაანბანო და საანბანო პერიოდების მუშაობის მიზანი და შინაარსი?

ფაქტია, რომ ახალმიღებულთა საგრძნობი ნაწილი სკოლაში შესვლამდე — ოჯახში ან საბავშვო ბაღში სწავლობს წერა-კითხვას. ქალაქად უმეტესი ნაწილი I კლასის კონტინგენტისა საბავშვო ბაღიდანაა მიღებული. როგორია ამ ცოდნის შინაარსი მეთოდიკური და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით?

ახალმიღებულთა წერა-კითხვის ცოდნა-ჩვევის გამოსარკვევად ერთ-ერთ I კლასში სწავლის დაწყების მეორე დღეს (2 სექტემბერს) ჩატარდა ასეთი მუშაობა. მასწავლებელმა დაურიგა მოწაფეებს რვეულის სუფთა ფურცლები, ფანქრები და ყოველგვარი გაფრთხილების გარეშე (წერის ჰიგიენის წესების დაცვაზე და სხვ.) მისცა ასეთი და-

ვალება: დახატეთ, რაც გსურთ, გამოიყენეთ ნებისმიერი ფერადი ფანქრებიც!

ბავშვებმა ნებისმიერად დახატეს ის, რაც უნდოდათ: ზოგმა სახლი, ზოგმა — კიბე, ზოგმა ყვავილი, ზოგმა — გზა და მანქანა, ზოგმა — ბურთი, ზოგმა პეპელა, ზოგმა — სანლი და ხეები, ზოგმა — სახლი და რაფაზე ქოთნით ყვავილი, ეზოში ვარდი, მაღლა თვითმფრინავი და ამომავალი მზე.

ხატვის პროცესში ვუკვირდებოდით, თითოეული მოწაფე როგორ იცავდა წერის ჰიგიენის წესებს, რა ინდივიდუალურ ჩვევებს ავლენდა (როგორ იჯდა, როგორ ეჭირა ფანქარი ხელში და სხვ.). როცა ხატვა დაამთავრეს, ცოტა შეისვენეს (რათა დაღლილთ არ ეწერათ), შემდეგ მასწავლებელმა ასეთი დავალება მისცა: ვინც წერა იცის, ნახატს თავისი სახელი და გვარი მიაწეროს, ვინც არ იცის, ნახატი მერხზე დადოს და წყნარად იჯდეს. ფანქარს ყველა სწვდა. ზოგმა მხოლოდ სახელი დაწერა, ზოგმა — სახელიცა და გვარიც, ზოგმა — სახელი მთლიანად და გვარი ინიციალით.

კლასში არც ერთ მოწაფეს არ დაუწერია სახელი და გვარი მართებულად; არა თუ სახელი და გვარი, არამედ უმეტესი ნაწილი ასოებისა არამართებულად დაწერეს: ხაზზევით დასაწერი ხაზქვევით დაწერეს და ხაზქვევით დასაწერი — ხაზზევით, ხელი გადახარეს მარჯვნივ ან მარცხნივ. ასოს ნაწილების პროპორცია დაარღვიეს. ერთი ზომის ასოები სხვადასხვა ზომით დაწერეს, ასოები კუთხოვანი გამოიყვანეს; ზოგმა ხელნაწერი ასოები (რ, ლ) გამოიყენა, გამოტოვეს ასოები და სხვ.

სურათების შესრულებაში შედარებით მდიდარი ფანტაზია, ერთგვარი ტექნიკა და გემოვნება გამოავლინეს, მაგრამ ასოების გამოყვანაში — მეტად სუსტი ჩვევა. მცდარად წერის ასეთი ჩვევა შემდეგ (სკოლაში) ავტომატიზდება, ვინაიდან ძნელად ხერხდება ხელის კუნთების ერთი მიმართულებით გამომუშავებულ მოძრაობათა მეორე მიმართულებით განვითარება, ფიზიოლოგიური პროცესის ნებისმიერად შეცვლა, მით უმეტეს, თუ ეს ჩვევა ბავშვს მიღებული აქვს ანატომიურ-ფიზიოლოგიური განვითარების ისეთ საათუთ სტადიაში, როგორიცაა სკოლამდელი ასაკი (როცა კუნთები და ძვლები დიდი სისწრაფით ვითარდება).

წერის ნიმუშები იმაზედაც მკაფიოდ მეტყველებენ, რომ კითხვის ტექნიკა უაღრესად სუსტია, ხარვეზიანი, მახინჯი. ეს სხვა საშუალებითაც დადასტურდა: მათ, რომელთაც სკოლაში შესვლამდე შეესწავლათ წერა-კითხვა, „დედა ენაში“ წავაკითხეთ სიტყვები. უმეტესმა ნაწილმა ჩათვლით (ასოგაშოტოვებით), მარცვალგამოტოვებით წაიკითხა, ე. ი. კითხვის ძალიან დაბალი ჩვევა გამოავლინა.

ამრიგად, წერა-კითხვის ასეთი ხარვეზიანი ჩვევა ოჯახში თუ საბავშვო ბაღში უსისტემო სწავლის შედეგია. სწავლის პროცესიც, რომ ნორმალურად წარმართულიყო, 5—6 წლის ბავშვის ანატომია-ფიზიოლოგია და ფსიქიკური ფუნქციები არაა ისე განვითარებული, რომ წერა-კითხვის შესწავლა თავისუფლად მოხერხდეს: ბავშვის მხედველობითი და სმენითი შეგრძნებები, ხელის მტევანი და თითების კუნთები, ინტერესი, ნებელობა, წარმოდგენა, მეხსიერება, აზროვნება და მეტყველება არაა ისე განვითარებული, რომ ბავშვმა წერა-კითხვის შესწავლა ფიზიოლოგიური და ფსიქიკური ტრავმის გარეშე შეძლოს. ეს ტრავმა შეიძლება უხეირო კითხვისა და წერის ნიშნებად გამოვლინდეს, შეიძლება ბავშვის ბუნებაში უჩინრად დარჩეს და მისი შემდგომი ნორმალური განვითარების შემფერხებელ მიზეზად იქცეს.

შექმნილი ვითარების ანალიზს იმ დასკვნამდე მივყავართ, რომ ბავშვმა წერა-კითხვა აუცილებლად სკოლაში, I კლასში, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით უნდა შეისწავლოს სათანადო მეთოდური წესების საფუძველზე და არა ოჯახში ან საბავშვო ბაღში.

სადაც პარალელური კლასებია ჩამოსაყალიბებელი, ე. ი. რამდენიმე პირველი კლასის დაკომპლექტებაა შესაძლებელი — იქ საქმე შედარებით უფრო უკეთ გვარდება: ერთ კლასში თავს მოიყრის წერა-კითხვის მცოდნენი, მეორეში — ნაწილობრივ მცოდნენი, მესამეში — სრულიად უცოდინარნი. მაგრამ იქ, სადაც მხოლოდ ერთი კლასი კომპლექტდება, მდგომარეობა ამ მხრივ ძლიერ რთულია.

პირველი კლასების დაკომპლექტებას მიახლოებით თანაბარი ცოდნა-ჩვევის მოწაფეებით აქვს პედაგოგიკური და ფსიქოლოგიური საფუძველი: წერა-კითხვის ცოდნის ერთგვარი დონე საშუალებას აძლევს მასწავლებელს — შეიმუშაოს წერა-კითხვის სწავლების სათანადო ფორმები და ნორმალურად წარმართოს მთელი სასწავლო მუშაობა. ერთნაირი დონის პირობებში მოწაფეები თავს არ გრძნობენ უხერხულად, თითქმის თანაბარი ინტერესითა და ყურადღებით სწავლობენ წერა-კითხვას, ვიდრე ისეთ შემთხვევაში, როცა ერთმა ნაწილმა იცის წერა-კითხვა და მეორე ნაწილმა — არა. მცოდნეთათვის შესასწავლი საგანი ინტერესმოკლებულია, უცოდინარნი კი უხერხულად გრძნობენ თავს მცოდნეთა გვერდით და უხალისოდ ეკიდებიან წერა-კითხვის შესწავლას.

(საყურადღებოა ახალმისაღებთა საერთო განვითარებისა და მეტყველების კულტურის სხვადასხვა დონის საკითხიც.) ზოგი ახალმისაღების განვითარებისა და მეტყველების კულტურის დონე უფრო მაღალია, ვიდრე შვიდწლიანი ბავშვისა საერთოდ: იცის რამდენიმე ზღაპრისა და მოთხრობის შინაარსი; ზეპირად იცის რამდენიმე ლექ-

სი, კითხვებზე გონიერულ პასუხს იძლევა; აქვს ელემენტარული, მაგრამ სწორი წარმოდგენები მისაწვდომ საგნებსა და მოვლენებზე; შეუძლია თავისი აზრი ბავშვურად, მაგრამ არსებითად მაროებულად გადმოსცეს; არ იყენებს ან იშვიათად იყენებს დიალექტიკურ ფორმებს; ზოგი ახალმისაღების საერთო განვითარებისა და მეტყველების კულტურის დონე ჩვეულებრივზე დაბალია: არ იცის, არც ერთი ზღაპრის ან მოთხრობის შინაარსი, უჭირს კითხვებზე პასუხის სწორად გაცემა, არ ემარჯვება თხრობა, მეტყველებს დიალექტიკური ფორმებით და სხვ.

იმისათვის, რომ რაციონალურად დააკომპლექტონ I კლასი, და მასწავლებელმა თავიდანვე სწორად აგეგმოს ჩასატარებელი მუშაობა, საჭიროა ახალმისაღებთა შესწავლა სწავლის დაწყებამდე, როგორც ამას გამოცდილი მასწავლებლები აკეთებენ. ახალმისაღებთა წინასწარი შესწავლა უნდა ჩატარდეს ასეთი გეგმით:

1. სახელი, გვარი, მამის სახელი.
2. დაბადების წელი და თვე.
3. მშობლების საქმიანობა.
4. იცის თუ არა კითხვა და როგორ?
5. იცის თუ არა წერა და როგორ?
6. იცის თუ არა მოთხრობები, ზღაპრები და ლექსები?
7. როგორ მეტყველებს?

მასწავლებელმა ამ სქემის მიხედვით ოჯახშივე უნდა შეისწავლოს სკოლაში ახალმისაღები და სათანადო ცნობები ჩაიწეროს. ამ ცნობების საფუძველზე მოხდება სკოლაში მისაღებთა დაკომპლექტება და წინასწარ დაისახება ზოგიერთი სხვა გასატარებელი ღონისძიებაც.

თუ კლასი დაკომპლექტებულია ისეთი მოწაფეებით, რომელთაც სრულიად არ იციან წერა-კითხვა. სწავლება ჩვეულებრივ ისე წარიმართება, როგორც ამის შესახებ წერა-კითხვის სწავლების მეთოდიკა და გამოცდილ მასწავლებელთა პრაქტიკა მიგვითითებს.

„ცნობილია, რომ კლასის შემადგენლობის არათანაბარი მომზადების დონე ხელს უშლის მასწავლებელს მუშაობის წარმატებით ჩატარებაში. თუ კლასი დაახლოებით ერთნაირი ცოდნითაა აღჭურვილი, მაშინ მუშაობა ადვილია. პირველი სექტემბრიდანვე ვიბრძვი ცოდნა-ჩვევის მხრივ კლასის შემადგენლობის რამდენადმე გათანაბრებისათვის. როგორ ვაღწევთ ამას? შევამოწმებ რა ახალმოსულ მოწაფეებს მათი ცოდნის მოცულობის მხრივ, აღრიცხვაზე ავიყვან ისეთებს, რომლებიც აუხანაგებს ჩამორჩებიან; მაგალითად: უჭირთ მარტივ კითხვაზე პასუხის გაცემა, ზოგ სიტყვას დამახინჯებულად ხმარობენ, განიცდიან სიტყვიერი მარაგის სიღარიბეს და სხვა. ასეთ მოწაფეებთან სექტემბრიდანვე ვიწყებ დამატებით მუშაობას. ზოგ შემთხვევაში მშობლებსაც ვიშველიებ; ვუტარებ კონსულტაციას, თუ რას მიაქცეთ ყურადღება, როგორ და რამი დაეხმარონ თავიანთ შვილებს" (მ. ლ ო ლ უ ა, როგორ ვასწავლი დედაენას პირველ კლასში, კრებ. „მასწავლებელთა გამოცდილებიდან", 1953, გვ. 4).

იმ შემთხვევაში, თუ კლასი ასე თუ ისე წერა-კითხვის მცოდნე კონტინგენტით დაკომპლექტდა, მასწავლებელი გვერდს აუვლის წერა-კითხვის სწავლების ზოგიერთ არააუცილებელ მომენტს და ყურადღებას გაამახვილებს უკვე მიღებული ჩვევების ნაკლოვანებათა გამოსწორებაზე, სწორი კითხვისა და მართებული წერის ჩვევათა განმტკიცებაზე.

იმ შემთხვევაში, როცა მხოლოდ ერთი კლასის გახსნაა შესაძლებელი და მასში ერთიანდება სხვადასხვა ცოდნა-ჩვევის მოწაფე, მასწავლებელი წერა-კითხვის სწავლებისას კურსს აიღებს წერა-კითხვის უცოდინარებზე, ე. ი. სწავლება თითქმის ზუსტად ისე წარიმართება, როგორც წერა-კითხვის უცოდინარებთან, მაგრამ კითხვის მცოდნე მოწაფეები უმოქმედოდ კი არ იქნებიან კითხვის გაკვეთილებზე, არამედ რამდენადმე განსხვავებული დავალებები ექნებათ შესასრულებლად: მასწავლებელი თავისი სანიმუშო კითხვის შემდეგ კითხვის მცოდნე მოწაფეებს წააკითხებს პირველად, სხვათა დაშვებულ შეცდომებს გამოასწორებინებს და სხვ. ერთი სიტყვით, კითხვის მცოდნენი მუდმივ მოქმედებაში იქნებიან, რათა სწავლის ინტერესი არ შეუნელდეთ, თანაც საკუთარი კითხვის ხარვეზებსაც გააცნობიერებენ და გზადაგზა გამოასწორებენ კიდეც.

შვიდწლიანი ბავშვის მეტყველების თავისებურებანი. შვიდწლიანი ბავშვის მეტყველება ჯერ კიდევ არაა სრულყოფილად შესწავლილი ენათმეცნიერული, ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური თვალსაზრისით. ის მონაცემები, რაც მეცნიერების ამ დარგებს ამჟამად აქვთ ბავშვის მეტყველების შესწავლაში, მაინც იძლევა საკმაო მასალას — შემუშავდეს გარკვეული პედაგოგიკურ-მეთოდიკური ღონისძიებანი ბავშვის მეტყველების შემდგომი სისტემატური განვითარებისათვის.

1. შვიდწლიან ბავშვს ბევრი სიტყვის მარაგი აქვს, მაგრამ ზოგი მათგანის მნიშვნელობა არ იცის სათანადო წარმოდგენების უქონლობის გამო.

2. სიტყვათა ეს მარაგი შედგება მეტყველების სხვადასხვა ნაწილისაგან, განსაკუთრებით სჭარბობს საგნის აღმნიშვნელი სახელი, რომელთა საგნობრივი წარმოდგენა ყველაზე მეტადაა შესაძლებელი (გარდა არსებითი სახელებისა, ამ ასაკში საკმაო მარაგი აქვს ბავშვებს ზმნებისა და ზედსართავი სახელებისა, მეტყველების დანარჩენ ნაწილებთან შედარებით).

3. შვიდწლიანმა ბავშვმა არ იცის არა მხოლოდ ყველა იმ სიტყვის მნიშვნელობა, რომელთა მარაგიც აქვს, არამედ ბევრ საგანს ხელშესახებად იცნობს, ყოველდღიური ურთიერთობა აქვს მათთან. მაგრამ ზოგიერთის სახელი (მაგ.: სხეულის ნაწილების, სხვადასხვა

დგამის, სხვადასხვა ფეხსაცმლის, სხვადასხვა ბოსტნეულის...) არც კი იცის.

4. სიტყვათა მნიშვნელობაც იცის და სათანადო წარმოდგენებიც აქვს, მაგრამ ახალ სიტუაციაში მოქცევის გამო უჭირს თავისი შესაძლებლობის სრულყოფილად გამოვლენა: უძნელდება მასწავლებლის კითხვაზე პასუხი, მოწაფის პასუხის მოსმენა, მოწაფეთა კოლექტივში (ახალ გარემოში) მეტყველება, მორცხვობს — წინადადებას ნაწყვეტ-ნაწყვეტად წარმოთქვამს. ზოგსაც არა აქვს სათანადო უნარი თავისი აზრები, განცდები სიტყვიერ ფორმაში გამოხატოს; ლაპარაკობს, მაგრამ რა ობიექტზე რ ო გ ო რ — ამის კონტროლი არ ეხერხება და გამონათქვამის შინაარსი გაუგებარია.

5. ზოგიც თავისი ხასიათითა და ტემპერამენტით გამოირჩევა სხვებისაგან: სიტყვებსა და ფრაზებს წარმოთქვამს მეტისმეტი აგზნებით, ზედიზედ, ისე სწრაფად, რომ ნათქვამის შინაარსი გაუგებარია.

6. ზოგსაც სამეტყველო ორგანოების დეფექტის გამო უჭირს ბგერებისა და სიტყვების სწორად წარმოთქმა (ჩიფჩიფებს, თიფთიფებს...).

7. ზოგს ძლიერ სუსტად აქვს განვითარებული ყურადღება, მოსმენის უნარი, რის გამო უძნელდება დასმული კითხვის შინაარსის რეაგირება, სათანადო პასუხის მართებულად და თავის დროზე მომზადება-გაცემა.

8. შვიდწლიან ბავშვს აქვს არა მხოლოდ სიტყვათა მარაგი, არამედ ამ სიტყვათა უდიდესი ნაწილის სწორად გამოყენების უნარი და ჩვევა, ე. ი. შეუძლია სიტყვები გამოიყენოს არა მხოლოდ მისათითებლად, დასასახელებლად, არამედ საათანადო აზრისა თუ გრძნობის წინადადებების სახით გადმოსაცემად. ეს იმას ნიშნავს, რომ შვიდწლიანი ბავშვის მეტყველება ფორმობრივი, გრამატიკული თვალსაზრისითაც რამდენადმე გამართულია, თორემ სხვაგვარად გაუძნელდებოდა მას თავისი აზრების სხვისთვის გაგებინება.

9. მართალია, შვიდწლიან ბავშვს აქვს როგორც სიტყვათა მარაგი, ისე პრაქტიკული გზით შეძენილი ბევრი გრამატიკული ფორმის სწორად გამოყენების უნარი, მაგრამ ამ ასაკის ბავშვის მეტყველებაში საკმაოდ შეინიშნება როგორც დიალექტების, ჟარგონების გამოვლენის შემთხვევები, ისე გრამატიკული უზუსტობანი.

10. მეტყველება ჯერ კიდევ არაა შვიდწლიანი ბავშვისათვის დაკვირვებისა და განსჯის ობიექტი, შედარების საგანი. ამ ასაკში ბავშვი ვერ აშორებს საგანსა და მის სახელს ერთიმეორეს: საგანი და მისი სახელი ერთად განიცდება, როგორც განუყრელი რამ. ამიტომაა, რომ პედაგოგიკის გამოჩენილი კლასიკოსები და გამოჩენილი ფსიქოლოგები მხარს უჭერდნენ და დაჟინებით მოითხოვდნენ საგნის სახელი ბავშვს საგანთან ერთად, საგანთან კავშირში მიეწოდოსო, საგნობ-

რიგი თვალსაჩინოების ფართოდ გამოყენებით გაეცნოსო. ამ „ოქროს წესს“ მისდევს და იცავს მოწინავე სასკოლო პრაქტიკა; კიდევ მეტი: მთელი სასწავლო მუშაობა პედაგოგიკური და ფსიქოლოგიური მეცნიერების ამ უდავო ჭეშმარიტების დადასტურებაა.

✓ მეტყველების განვითარების საშუალებანი. წინასაანბანო პერიოდში უურადღების ცენტრში დგას ახალმიღებულთა მეტყველების განვითარება. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა ამ მიმართულებით წარმართოს სათანადო მუშაობა, საჭიროა გამოავლინოს და შეისწავლოს ახალმიღებულთა მეტყველების დონე და თავისებურება. მეტყველების დონისა და თავისებურების გამოვლენა-შესწავლა და მეტყველების განვითარებისათვის სწორი გეზის მიცემა ეროდროულად ხდება, რისთვისაც გამოცდილი მასწავლებლები მიმართავენ მეცადინეობის სხვადასხვა ფორმას: კითხვაზე პასუხის გაცემას, თხრობას, კითხვას, სურათის აღწერას, ექსკურსიასა და სხვ.

მეცადინეობის ამ ფორმების გამოყენებით გამოირკვევა არა მხოლოდ ახალმიღებულთა მეტყველების მდგომარეობა, არამედ მათი საერთო განვითარების დონეც და ამაღლდება არა მხოლოდ მეტყველების კულტურა, არამედ საერთო მომზადების დონეც.

წინასაანბანო პერიოდში მოწაფეთა მეტყველების განვითარებას აქვს როგორც თავისთავადი მიზანი, ისე დაქვემდებარებული მიზანიც: იგი აუცილებელია აგრეთვე წერა-კითხვის სწავლებისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად.

მეტყველების განვითარებისათვის გამოსაყენებელი მასალა (კითხვაზე პასუხის გასაცემი, სათხრობი, ასაწერი, წასაკითხავი...) უნდა ეხებოდეს ბავშვებისათვის მახლობელსა და საინტერესო საგნებსა და მოვლენებს, იყოს საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი ხასიათისა და პატარებისათვის მისაწვდომი შინაარსისა. მეტყველების განვითარებასთან ერთად მოწაფეს უნდა დაუბუსტდეს აღქმა და წარმოდგენა საგნებსა და მოვლენებზე, გაუძლიერდეს მოსმენის, უურადღებისა და დაკვირვების უნარი.

მასწავლებლის ხანგრძლივი თხრობა გაკვეთილზე აკვეთებს მოსმენის უნარს, ინტერესსა და უურადღებას. ამიტომ უნდა ვეცადოთ, ისე მივაწოდოთ მასალა, რომ ბავშვის ემოციების ამოქმედებას იწვევდეს; გაკვეთილი იყოს არა მხოლოდ ერთი სახის სამუშაოებით დატვირთული (ვთქვათ, მხოლოდ კითხვაზე პასუხის გაცემით, ან მხოლოდ სიტყვის ანალიზითა და სინთეზით, ან ხელის გავარჯიშებით...), რაც ადუნებს მოწაფეთა ინტერესს, არამედ ერთიმეორეს უნდა ცვლიდეს სხვადასხვა სახის სამუშაო და მოწაფეთა ინტერესი და უურადღება მუდამ აქტიურ მდგომარეობაში იყოს.

მასწავლებელი დიდი მოთმინებითა და დაკვირვებით უნდა ადევ-

ნებდეს თვალყურს მოწაფეთა მუშაობას: ზოგი ჩქარა ასრულებს დავალებას, ზოგი გვიან, ზოგი მასწავლებლის უშუალო დახმარების გარეშე ნაცნობ საგანთა დასახელებასაც ვერ ახერხებს. ასეთი ვითარება აფერხებს მუშაობის ნორმალურად წარმართვას, რაც წინასწარ კარგად უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა და თითოეული მოწაფის ინდივიდუალური თავისებურების შესწავლის საფუძველზე შეძლოს კიდეც ერთგვარი წონასწორობის მიღწევა, რიტმულობის დანერგვა მეცადინეობაში.

1. კითხვაზე პასუხის გაცემა. კითხვაზე პასუხის გაცემისათვის შეიძლება გამოიყენონ სხვადასხვა სახის მასალა: თამაშობა, ბავშვთა საქმიანობა, ოჯახის საქმიანობა, ამხანაგებთან ურთიერთობა, შინაური ცხოველები, შინაური ფრინველები და სხვ. ამ მიზნით ხშირად იყენებენ ბუნებრივ საგნებს ან მათს სურათებს, ისეთ მასალებს, რომელთა შინაარსის წარმოდგენა შეიძლება თვალსაჩინოდ, რომელთა აღქმაში მოწაფის გარეგნობები (განსაკუთრებით მხედველობა) ღებულობენ აქტიურ მონაწილეობას. ასეთს მასალებს მასწავლებელი ზაფხულშივე არჩევს.

სკოლის პრაქტიკაში მოწაფეთა მეტყველების განვითარებისათვის უფრო ხშირად იყენებენ „დედა ენის“ I ნაწილში მოთავსებულ სურათებს. თითოეული სურათი იძლევა კითხვაზე პასუხის გაცემისა და თხრობის საშუალებასაც. პირველი ასეთი სურათი შემდეგი შინაარსისაა: სკოლის კოხტა შენობა, გამწვანებული ეზო. ეზოს ღობეს აკრავს. მოწაფეები ჯგუფ-ჯგუფად მიდიან სკოლისაკენ.

ხდება ამ სურათის აღწერა. მასწავლებელი კლასს უსვამს კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები სურათის მიხედვით გასცემენ პასუხს.

— რას ხედავთ ამ სურათზე? (უჩვენებს).
— ამ სურათზე ვხედავთ სკოლასა და ბავშვებს.
— რას შვრებიან ბავშვები?
— ბავშვები სკოლისაკენ მიდიან.
— სკოლის ეზოში რა ჩანს?
— სკოლის ეზოში ხეები ჩანს.
— სკოლის ეზოს რა აკრავს?
— სკოლის ეზოს ღობე აკრავს.
— სკოლის შენობა რამდენსართულიანია?
— სკოლის შენობა ორსართულიანია.

კითხვაზე პასუხის გაცემისას მასწავლებელი უკვირდება მოწაფეების პასუხებს — ვინ როგორ მეტყველებს, განვითარების რა დონეს ავლენს, რამდენად უნაკლოდ წარმოთქვამს ბგერებსა და სიტყვებს, რამდენად შესწევს კითხვაზე პასუხის სწორად გაცემის უნარი. მასწავლებელი შენიშნული ნაკლის გამოსწორებაზე არა მხოლოდ სიტყ-

ვიერად მიუთითებს პატარებს, არამედ მართებულ ნიმუშებსაც მიაწვდის და ავარჯიშებს კიდეც.

კითხვაზე პასუხის გასაცემი სურათები უნდა იყოს მარტივსიუჟეტიანი, მასწავლებლის კითხვები კი მოკლე და ლექსიკურ-გრამატიკული შედგენილობისა და სტილისტიკური თვალსაზრისით მისაწვდომი ანალმიღებულთათვის. კითხვა ყოველთვის ისე უნდა დაისვას, რომ მოსალოდნელი იყოს მხოლოდ ერთი პასუხი.

2. მ ა ს წ ა ვ ლ ე ბ ლ ი ს თ ხ რ ო ბ ა. მასწავლებლის თხრობის მიზანია სწორი თხრობის ნიმუშის მიცემა და შემდგომ მონათხრობის შინაარსის 3—4 წინადადებით გადმოცემა მოწაფეთა მიერ. სათხრობად გამოდგება მცირე მოცულობის მოთხრობები, იგავ-არაკები, ზღაპრები და სხვა, ოღონდ მათი შინაარსი უნდა იყოს ემოციური და პატარებისათვის ადვილად გასაგები. განსაკუთრებით იზიდავს მათ ისეთი შინაარსის თხრობა, რომელშიაც ბავშვების მოქმედებაა ჩართული: პატარების დახმარება უფროსებისათვის შრომაში, წიწილების გადარჩენა, დაკარგული ბოჩოლას პოვნა, ბარტყების ხსნა კატის კლანჭებისაგან და სხვ. სათხრობ მასალას მასწავლებელი წინასწარ არჩევს. მარტო შერჩევა, რასაკვირველია, არ კმარა. მასწავლებელი საგანგებოდ უნდა მოემზადოს ასეთი თხრობისათვის.

მასწავლებლის თხრობის პროცესში ზუსტდება და იხვეწება მოწაფის ლექსიკონი. ზოგი სიტყვის მნიშვნელობას მოწაფე მასწავლებლის თხრობაში გებულობს. თხრობის ჩატარების შემდეგ მასწავლებელი კლასს უსვამს 3—4 კითხვას მოთხრობის შინაარსის შესახებ. მოწაფეები ამ კითხვაზე პასუხს გასცემენ. შემდეგ გაცემული პასუხების თანამიმდევრული დალაგებით მოწაფეები გადმოსცემენ მონათხრობის შინაარსს მასწავლებლის უშუალო დახმარებით. ამას რამდენიმე მოწაფე გაიმეორებს. ამით გამოვლინდება მოწაფეთა ელემენტარული თხრობის, აკუსტიკური აღქმის, მოსმენისა და ყურადღების უნარი და თანაც ხელი შეეწყობა ამ უნართა სწორი მიმართულებით განვითარებას.

3. მ ა ს წ ა ვ ლ ე ბ ლ ი ს კ ი თ ხ ვ ა. მასწავლებელი, გარდა თხრობისა, ზეპირად გადაცემისა, აწარმოებს სხვადასხვა ჟანრისა და მისაწვდომი შინაარსის პატარა თხზულებების კითხვას. ასეთი კითხვა იმავე მიზნით ტარდება, რა მიზნითაც თხრობა; ასეთს კითხვასაც ისეთივე წინასწარმომზადება სჭირდება, როგორც თხრობას.

4. ლ ე ქ ს ი ს ზ ე პ ი რ ა დ დ ა ს წ ა ვ ლ ა. მარტივი შინაარსის 1—2 სტროფიან ლექსს მასწავლებელი კითხულობს გამომეტყველებით. მოწაფეები ისმენენ და აღიქვამენ მოსმენილის შინაარსს აკუსტიკური შთაბეჭდილებით. ზოგი სიტყვისა და ფრაზის მნიშვნელობას მოწაფეები საგანგებო ახსნა-განმარტების გარეშეც გებულობენ. მას-

წაკითხვისა და ახსნა-განმარტების შემდეგ წარმოებს ლექსის დაზეპირება ტაეპების მიხედვით და მთლიანად ზეპირად წარმოთქმა. წინასაანბანო პერიოდში დასაზეპირებლად გამოდგება „დედა ენის“ I ნაწილში მოთავსებული პატარა ლექსები: „ყაყაჩო და ყმაწვილი“, „ქორი“, „სკოლისაკენ“ და სხვ.

კითხვის სწავლებისათვის მზადება. წინასაანბანო პერიოდში კითხვისათვის მზადება მეტყველებაზე მუშაობას ეფუძნება. მეტყველებაზე მუშაობაა, როცა სიტყვას ვშლით მის შემადგენელ ნაწილებად და შემდეგ ამ ნაწილებისაგან ისევ სიტყვას ვადგენთ. სიტყვის მარცვლებად დაყოფა, შემდეგ მარცვლის ბგერებად დაშლა და ბგერის ცალკე გამოყოფა — რთული პროცესია; ბავშვისათვის სიტყვა მეტყველების უმცირესი მნიშვნელობის მქონე ერთეულია, მაგრამ მარცვალი ან ბგერა რას წარმოადგენს, მისთვის გაუგებარია, მიუწვდომელია.

გარდა ამისა, შვიდწლიან ბავშვს ნაკლებად აქვს განვითარებული ანალიზისა და სინთეზის უნარი. სიტყვის მნიშვნელობას ადვილად სწვდება იმიტომ, რომ საგანს, რომელსაც ეს სიტყვა აღნიშნავს, თვალით ხედავს, შეხებაც შეუძლია, მაგრამ სიტყვის დაშლის პრინციპი მისთვის მისაწვდომი არაა. ამიტომაა, რომ როცა ვავალებთ, დაშალოს სიტყვა მარცვლებად, -- ბგერებად შლის; როცა ვავალებთ, დაშალოს სიტყვა ბგერებად, — მარცვლებად შლის. მისთვის მისაწვდომი არაა მარცვლის ან ბგერის არსი, მიუხედავად იმისა, რომ ერთიცა და მეორეც ყურით ესმის, ე. ი. მის აღქმაში მონაწილეობას ღებულობს სმენის ორგანო. ამით იმის თქმა გვინდა, რომ, მართალია, სმენით შეგრძნებაც ღებულობს მონაწილეობას მარცვლისა და ბგერის რაობის გაგებაში, მაგრამ შვიდწლიანი ბავშვის აზროვნების დაბალი დონის გამო, იმის გამო, რომ მას აბსტრაქციის უნარი სათანადოდ განვითარებული არა აქვს, უძნელდება წარმოიდგინოს: მარცვალი სიტყვის შემადგენელი ერთეულია, ბგერა მარცვლის ნაწილია; ბგერათა კომბინირებით მარცვალი მიიღება, მარცვალთა კომბინირებით სიტყვა მიიღება.

არის წინასაანბანო. და საანბანო პერიოდში მომენტი. როდესაც ეს დაბრკოლება მხოლოდ ნაწილობრივ გადალახული მოჩანს. ასე რომ, წინასაანბანო პერიოდში კითხვისათვის მზადების ერთ-ერთი ამოცანაა ანალიზისა და სინთეზის უნარის განვითარებაც, ე. ი. კითხვისათვის მზადების პროცესში ხდება როგორც უშუალოდ სიტყვის შემადგენელ ნაწილებზე ვარჯიშობა, ისე საერთოდ მოწაფის ანალიზისა და სინთეზის უნარის გამომუშავებაზე ვარჯიშობა. სავარჯიშო მასალა ერთია და ვარჯიშობაც ორივე მიზნის განსახორციელებლად ერთდროულად ხდება. იმისათვის, რომ ამ ამოცანების გადაწყვეტა გა-

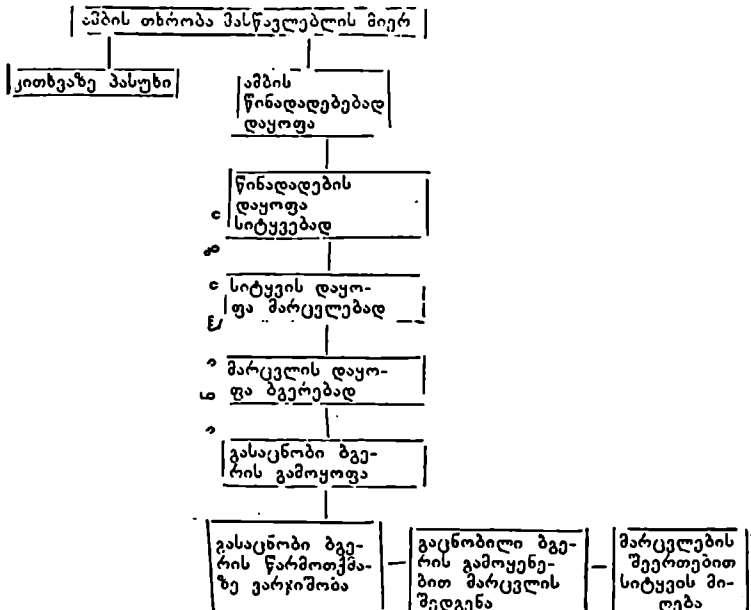
უადვილდეს სკოლას, მთავარია, მოწაფეებს შეეუქმნათ შეგნებული მოქმედების პირობები, ე. ი. შეექმნათ ისეთი სიტუაცია, რომ ბავშვი შეგნებულად (და არა მექანიკურად) მიუდგეს თავის წინაშე მდგარი კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტას: სიტყვის შემადგენელ ნაწილებად დაყოფას და შემდეგ ამ ნაწილებისაგან ისევ სიტყვის შედგენას.

დიდაქტიკა, მეთოდიკა, დიდი ხნის ძიების შედეგად, შეიდწლიანი ბავშვის ფსიქოლოგიის გათვალისწინების შედეგად, მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ ეს შესაძლებელია, თუ ბავშვის აზროვნებასა და ემოციებს მაქსიმალურად ავამოქმედებთ და გამოვიყენებთ. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი ხელმძღვანელობს დიდაქტიკის ცნობილი წესით: ბავშვებისათვის უფრო ნაცნობი და ადვილია მთელი სიტყვა, ვიდრე მისი შემადგენელი ნაწილები; კიდევ უფრო ნაცნობი და ადვილია აზრი — წინადადება, ვიდრე ამ წინადადების ნაწილები—სიტყვები; ამაზე კიდევ უფრო ადვილი გასაგებია ამბავი, რომლის ნაწილებსაც წინადადებები შეადგენენ. ყოველივე ამის გამო, სანამ სიტყვის ნაწილებად დაშლას (მარცვლებად, ბგერებად)[1] დავიწყებდეთ, აზრიანი განწყობილების შესაქმნელად და მოსალოდნელი შეფერხებების თანდათანობით დასაძლევად, ვიწყებთ საგანგებოდ შერჩეული ამბის ან მოთხრობის, ან ზღაპრის შინაარსის თხრობას (ან სურათის აღწერას. ან ლექსის წაკითხვას), რაც პატარებისათვის მისაწვდომი, დასაძლევი და სათანადო ემოციების აღმძვრელი უნდა იყოს. სათხრობი შინაარსი უნდა შეიცავდეს საანალიზო სიტყვის შემცველ წინადადებებს ან წინადადებას. ასეთი მონათხრობი შინაარსი ჯერ დამუშავდება კითხვების საშუალებით, შემდეგ იგი დაიყოფა მასში შემავალ წინადადებებად (აზრებად), გამოიყოფა ის წინადადება, რომელშიაც საანალიზო სიტყვაა და დაიყოფა შემადგენელ სიტყვებად; აქედან გამოიყოფა საანალიზო სიტყვა (რომელშიაც გასაცნობი ბგერაა) და დაიყოფა მარცვლებად, მარცვლები კი — ბგერებად. ამის შემდეგ ხდება ამ ბგერის გამოყენებით ახალი მარცვლების შედგენა, მარცვლებისაგან კი სიტყვების შედგენა.

---

[1] ცნებებისა და ტერმინთა — „მარცვალი", „ბგერა" — ახსნა პრაქტიკულად, თვალსაჩინოების გამოყენებით ხდება. მასწავლებელი სიტყვას „მამა" ასე დაყოფით წარმართქვამს: მა-მა. მასწავლებელი ასეთს განმარტებას იძლევა: პირველი ნაწილი მარცვალია, მეორე ნაწილიც მარცვალია. ეს სიტყვა ორი მარცვლისაგან შედგება. მარცვალი „მა" იყოფა ბგერებად. ანუ ხმებად: მ, ა. ტერმინი „ბგერა" „ხმის" სინონიმად იხმარება.

კითხვისათვის წინასწარი ვარჯიშობის პროცესი სქემატურად ასეთი თანამიმდევრობით წარმოგვიდგება:



სიტყვის ბგერით შედგენილობაზე ვარჯიშობისას მოწაფეები პრაქტიკულად სწავლობენ სიტყვის დამარცვლას, მარცვლის ბგერებად დაშლას, მარცვლისა და თითოეული ბგერის მკაფიოდ წარმოთქმას მასწავლებლის ნიმუშის მიხედვით.

ასეთ ვარჯიშობას აქვს სხვა მნიშვნელოვანი შედეგებიც: ბავშვები მასწავლებლის მონათხრობი შინაარსის გაცნობით იძენენ რეალურ ცოდნას ბუნებასა და საზოგადოებაზე, იძენენ ახალ სიტყვებსა და გამოთქმებს, ეჩვევიან კითხვაზე სწორი და ზუსტი პასუხის გაცემას.

კითხვისათვის მოსამზადებელი ვარჯიშობის პროცესი მთელის ნაწილებად დაშლისა და ნაწილებისაგან მთელის შედგენის პროცესია. ანალიზისა და სინთეზის ერთიანი შემოქმედებითი პროცესია. ამ პროცესში მოწაფე სწავლობს არა მხოლოდ სიტყვის შემადგენელ ნაწილებად დაყოფასა და ამ ნაწილებისაგან ისევ სიტყვის შედგენის ხერხს, არამედ საერთოდ უვითარდება მას მოვლენათა ანალიზის, სინთეზისა და დაკვირვების უნარი; ვითარდება და იზრდება ის გონებრივად.

კითხვისას მოსამზადებელ პერიოდში ვავარჯიშებთ არა ყველა ბგერის გამოყენებასა და გაცნობაზე, არამედ რამდენიმეზე. მიზანია არა ყველა ბგერის გაცნობა, არამედ რამდენიმე ბგერისა, ვინაიდან კითხვისათვის ვამზადებთ ნიადაგს და არა თვით კითხვას ვასწავლით. კითხვის ნამდვილად სწავლება მხოლოდ ასოების საშუალებითაა შესაძლებელი, რაც წერა-კითხვის სწვალების პროცესში ხორციელდება.

ჯერ ხმოვან ბგერებს ვაცნობთ, შემდეგ თანხმოვნებს.[1] ხმოვნები გაეცნობა ასეთი თანამიმდევრობით: ა, ი, ე, ო, უ. შემდეგ ისეთი თანხმოვნები გაეცნობა, რომელთა გაგრძელებით წარმოთქმა (ს, ზ, შ, რ, ლ, ვ) ხერხდება; შემდეგ კი ისეთები, რომელთა გაგრძელებით წარმოთქმა შეუძლებელია (თ, კ, ტ, პ, ჭ...).

ახალი ბგერების გამოყენებისას ჯერ ერთმარცვლიან ან ორმარცვლიან (ღიამარცვლიან) სიტყვებზე ვავარჯიშებთ, შემდეგ — სამ, ოთხ და მეტმარცვლიან სიტყვებზე; ჯერ — თანხმოვანდაუჯგუფებელ სიტყვებზე, შემდეგ — თანხმოვანდაჯგუფებულებზე.

ხმოვნების სწავლება არ შეიცავს განსაკუთრებულ სიძნელეს, ამიტომ მათი გაცნობა თავისუფლად შეიძლება სიტყვისაგან წინასწარ გამოყოფაზე ვარჯიშობის გარეშე. ცოდნის განმტკიცებისათვის კი აუცილებელია სიტყვაში აღება და სიტყვისაგან მათ გამოყოფაზე ვარჯიშობა.

წინასაანბანო პერიოდში კითხვისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად მიმართავენ ვარჯიშობის სხვადასხვა სახეს. ვთქვათ, გვინდა გავაცნოთ მოწაფეებს კ ბგერა, მისი სწორად გამოყოფა სიტყვებისაგან და მკაფიოდ წარმოთქმა, მისი გამოყენებით ახალი სიტყვების შედგენა.

მასწავლებელი მოწაფეებს უჩვენებს მარტივი შინაარსის სურათს სამ სერიად: ა) ბავშვები კალათებით ტყისაკენ მიდიან. ბ) ტყეში ბევრი სოკო მოჩანს. გ) ბავშვები სოკოს კრეფენ.

დგება მოთხრობა ამ სურათის მიხედვით.

— რას ხედავთ ამ სურათზე? (მიუთითებს პირველ სურათზე).
— ორი ბავშვი კალათებით ტყისაკენ მიდის.
— ტყეში რა მოჩანს? (მიუთითებს მეორე სურათზე).
— ტყეში ბევრი სოკო მოჩანს.
— რას შვრებიან ბავშვები?
— ბავშვები სოკოს კრეფენ.

მიეცით სამწინადადებიანი მოთხრობა: „ბავშვები კალათებით ტყისაკენ მიდიან. ტყეში ბევრი სოკო მოჩანს. ბავშვები სოკოს კრე-

[1] ტერმინები — ხმოვანი, თანხმოვანი — წარმოთქმის სიძნელე-სიადვილის მიხედვით უნდა შევუპირისპიროთ ერთმანეთს: ა თავისუფლად წარმოითქმის, მაგრამ ჯ არა: ქვედა ყბის კბილები ებჯინება ზედა ბაგეს და დაბრკოლება იქმნება. მოწაფეებს ეს პრაქტიკულადაც უნდა ვუჩვენოთ.

ფენ". მასწავლებელი გადმოსცემს ამ ტექსტს ისე, რომ თითოეული წინადადების ბოლოს სათანადო ხანგრძლიობით ჩერდება. ამის შემდეგ მოწაფეებს ავალებს — დაასახელონ პირველი აზრი, ანუ წინადადება, შემდეგ — მეორე აზრი, ანუ წინადადება, შემდეგ კი — მესამე აზრი, ანუ წინადადება. ბოლოს ეკითხება — რამდენი წინადადებაა ამ ამბავში? უპასუხებენ, რომ ეს ამბავი (მოთხრობა) სამი წინადადებისაგან შედგება.

ამის შემდეგ ხდება იმის გარკვევა, თუ თითოეულ წინადადებაში რამდენ-რამდენი სიტყვაა. გაირკვევა, რომ პირველ წინადადებაში ოთხი სიტყვაა, მეორეშიც — ოთხი, მესამეში — სამი. აქ ყურადღება მახვილდება სიტყვაზე, ე. ი. რა არის პრაქტიკულად სიტყვა, — რომ ის წინადადებაში შედის, წინადადების შემადგენელი ნაწილია, რომელსაც მნიშვნელობა აქვს. ამიტომ არაა სასურველი ასეთ წინადადებაში ერიოს თანდებულიანი და ნაწილაკიანი სიტყვები; იყოს შორისდებული ან კავშირი, ერთი სიტყვით, წინადადების არაწევრი სიტყვა. შემდეგი მომენტია ერთ-ერთი წინადადებისაგან საანალიზო სიტყვის გამოყოფა და მისი დაშლა შემადგენელ ნაწილებად. ხდება სიტყვა „სოკოს" გამოყოფა და დაშლა.

მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს—მოიგონონ სიტყვები, რომლებიც კ ბგერით იწყება: კუ, კაცი, კაჟი, კოპიტი, კომში, კომბოსტო, კურდღელი...

მოიგონონ ისეთი სიტყვები, რომლებშიაც კ ბგერა შიგნითაა: ნეკი, ლეკი, ლუკა, ნიკაპი, თიკანი, ნუკრი... დაშალონ ასეთი სიტყვები მარცვლებად, მარცვლები — ბგერებად, გამოყონ კ ბგერა და წარმოთქვან მართებულად.

მასწავლებელი ასახელებს სიტყვებს, რომელთაც მოწაფეები თავში კ ბგერას დაურთავენ და ახალი მნიშვნელობის სიტყვებს მიიღებენ: ავი — კ-ავი, ვალი — კ-ვალი...

მასწავლებელი ასახელებს სიტყვებს, რომელთა დასაწყისი ბგერა კ-თი შეიცვლება და ახალი მნიშვნელობის სიტყვები მიიღება: ზ-ღარი — კ-არი, ქ-ატო — კ-ატო, ჭ-ვარი — კ-ვარი...

ბგერითი ანალიზ-სინთეზი სხვა ხერხებითაც შეიძლება, მაგრამ მასწავლებელი არ უნდა გაიტაცოს მრავალი ხერხის გამოყენების სურვილმა. მთავარია, მოცემული მიზნისათვის ყველაზე ეფექტური ხერხის მიგნება და მისი რაციონალურად გამოყენება.

წერის სწავლებისათვის მზადება. წინასაანბანო პერიოდის ერთ-ერთი მიზანია—ნიადაგი მოამზადოს წერის სწავლებისათვის: დააუფლოს მოწაფეები წერის ჰიგიენის ელემენტარულ წესებს, ელემენტარულ გრაფიკულ ჩვევებს. თუკი ახალმიღებულთა გარკვეულმა ნაწილმა კითხვა ასე თუ ისე იცის, შედარებით ნაკლებმა იცის წერა.

არა თუ ასოების წერა, არამედ ელემენტარული მონახაზის შესრულება უძნელდება შვიდწლიან ბავშვს საგანგებო დახმარების გარეშე.

წერისათვის მზადება კითხვისათვის მზადებასთან პარალელურად მიმდინარეობს. მასწავლებელი სასწავლო წლის დაწყების პირველ დღესვე ურიგებს ახალმიღებულებს სუფთა ქაღალდის ფურცლებსა და ფანქრებს და ავალებს — დახატონ, რაც სურთ ან რაც შეუძლიათ; ბოლოს დააწერონ თავიანთი სახელი და გვარი. ვინც წერა არ იცის, თვით მასწავლებელი აწერს შემსრულებლის სახელსა და გვარს. მასწავლებელი ხატვის პროცესშიაც უკვირდება მოწაფეებს და შემდეგ შესრულებული ნამუშევრების მიხედვით უფრო საფუძვლიანად ეცნობა ახალმიღებულთა გრაფიკულ ჩვევებს. ეს აუცილებელია იმისათვის, რომ მასწავლებელმა სწორად გაითვალისწინოს შემდგომში ჩასატარებელი მუშაობა.

გამოვლინდება, რომ ზოგი მოწაფე სწრაფად ამოძრავებს ხელს, გავარჯიშებული აქვს ხელის მტევანი და ოითის კუნთები გარკვეული ნახაზების შესასრულებლად; ზოგს სრულიად არ ეხერხება ფანქრის ხელში დაჭერა და უმარტივესი მოძრაობების შესრულება; ზოგს ხელი რამდენადმე აქვს გავარჯიშებული, მაგრამ ამოძრავებს არამართებულად: მაღლა გასავლებ ხაზს დაბლა ავლებს, მომრგვალების მაგიერ ხაზს უადგილო ადგილას ტეხს, ფანქარი არამართებულად უჭირავს, თავი ზედმეტად აქვს წინ წამოხრილი...

უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა წერის ჰიგიენის წესების დაცვა: საკლასო დაფის გარკვეული მანძილით დაცილება მერხებიდან, დაფის დახაზვა რვეულისებრ, სათანადო ზომის მერხების შერჩევა და სწორად განლაგება; მერხებზე მოწაფეთა განაწილება მათი მხედველობის, სმენის მდგომარეობისა და სიმაღლის მიხედვით; მერხებზე სწორად ჯდომა, ზურგის მიბჯენა საზურგეზე, ფეხის დასადგამზე ფეხის დადგმა; რვეულის პირდაპირ დადება და მარცხენა ხელით დამაგრება; ფანქრისა და კალმისტრის ხელში სწორად დაჭერა; მელანში კალმის ზომიერად დასველება და ნაწერის დაშრობა საშრობით... წერის ჰიგიენის წესების გასაცნობად და სათანადო ჩვევათა გამოსამუშავებლად კარგია ისეთი სურათების ჩვენება, სადაც მოწაფე წერის დროს სწორად ზის, კალმისტარი ხელში სწორად უჭირავს, მოცემულია კალმის, კალმისტრის სტანდარტები პირველი კლასისათვის... მოწაფე იმთავითვე უნდა შეეჩვიოს აგრეთვე დაფასთან სწორად დადგომას წერის დროს, დაფაზე ცარცით წერას... წერის ჰიგიენის წესების გაცნობა და სათანადო ჩვევათა გამომუშავება ხდება არა მხოლოდ სიტყვიერი ახსნა-განმარტებისა და მითითების გზით, არამედ მასწავლებლის ნიმუშების მიხედვით.

წერის ჰიგიენის სწავლებასთან ერთად უნდა ვავარჯიშოთ ხელის

საწაფავად და მარტივი გრაფიკული ჩვენების გამოსამუშავებლად. საჭიროა მოვიმარაგოთ მასალები: ჩხირები, ცარცი, თარგი, კონტურები, რვეული, ფანქარი, ფერადი ფანქრები, სამელნე, კალამი, კალმისტარი.

1. ჩხირები ან ასანთის ღეროები თავდაპირველი ვარჯიშობისათვის გამოსაყენებელი მასალაა. ჩხირების კომბინაციით გაკეთდება სხვადასხვა გეომეტრიული ფიგურა: სამკუთხედი, კვადრატი, სწორკუთხედი და სხვ. ამ ფიგურებს მასწავლებლის ნიმუშის მიხედვით (და სახელწოდების გარეშე) მიბაძვით აკეთებენ მოწაფეები. ასეთ ვარჯიშობას ნახევრად თამაშობის ხასიათი აქვს და მას ხალისით ეკიდებიან ბავშვები. ამ ვარჯიშობას წერასთან უშუალო კავშირი არა აქვს, მაგრამ ძლიერ საჭიროა.

2. ხატვაც წინ უსწრებს წერის უშუალო მოსამზადებელ სავარჯიშოებს. მაგრამ უნდა ხატონ არა ქართული ენის გაკვეთილებზე, არამედ ხატვის გაკვეთილებზე და ხატვის რვეულებში და არა ქართული წერის რვეულებში. ხატავენ როგორც უბრალო ფანქრით, ისე ფერადებით. ამისათვის გამოყენებულია თარგები ფანერის ან მუყაოსი, რომლის მიხედვით მოწაფეებს გამოჰყავთ სხვადასხვა საგნის მარტივი ფიგურა: სამკუთხედი, ოთხკუთხედი, წრე, ფოთოლი, ჩაქუჩი, ცული და სხვ. რასაკვირველია, სასურველი არაა რთულ მოხაზულობაზე ვარჯიშობა. კონტურების შესრულების შემდეგ ხდება ამ ფიგურების დაშტრიხვა შავი ან ფერადი ფანქრებით.

ასეთი ვარჯიშობა უვითარებს მოწაფეებს თვალზომას, ზღვარის მიგნება–დაცვისა და ხაზების გავლებაში სიზუსტის დაცვის უნარს.

3. ამის შემდეგ იწყება ხაზვა ქართული წერისათვის განკუთვნილ ოთხხაზიან რვეულში მელნით. აქ ახალი სიძნელეები ჩნდება: დასაუფლებელია რვეულის ბადე, კალმის, კალმისტრისა და მელნის მოხმარების ჩვევები. ამ შემთხვევაში მასწავლებლის ყურადღება განუყოფლად ნაწილდება როგორც სათანადო ნახაზების შესრულებაზე, ისე საწერი იარაღის სწორად ხმარებაზე.

ა) პირველი სავარჯიშო ამ შემთხვევაში წერტილის სწორად დასმაა. მას მოსდევს ორ წერტილს შორის სწორი ხაზის გავლებაზე ვარჯიშობა (ვერტიკალურად, ჰორიზონტალურად...).

ბ) ამას მოსდევს უშუალოდ ასოს ნაწილებისმაგვარ ან ასოსმაგვარ ნახაზებზე ვარჯიშობა: ორ ვიწრო ხაზშუა (უჯრაში) ოვალის, ნახევაროვალის კლაკნილი ხაზების ჩახაზვა, რითაც ნიადაგი მომზადდება ი-ს, ა-ს, ო-სა და თ-ს წერისათვის.

ხაზზევითა ასოების ელემენტთამაგვარი ნახაზების შესრულება ხაზზევითა უჯრაში: ვერტიკალური ხაზების გავლება ხაზზევით, ვერ-

ტიკალური ხაზი თავში მარჯვნივ ან მარცხნივ მრგვალად მოხვევით. ვერტიკალური ხაზი ბოლოში მარჯვნივ ან მარცხნივ მრგვალად მოხვევით (ს-ს, ხ-ს, ნ-ს, ძ-ს, მ-ს, შ-ს, ბ-სა და სხვათა წერისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად).

ხაზქვევითა ასოების ელემენტთამაგვარი ნახაზების შესრულება ხაზქვევითა უჯრაში: ვერტიკალური ხაზების გავლება ხაზქვევით, ვერტიკალური ხაზის ბოლოში მარცხნივ მრგვალად მოხვევით (ე-ს, კ-ს, ვ-ს, გ-ს, ფ-ს წერისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად).

სიგრძით სამ უჯრაში საწერი ასოების ელემენტთამაგვარი ხაზების გავლება მარცხნივ მრგვალად მოხვევით (ქ-ს, ჯ-ს წერისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად და სხვ.).

სავარჯიშოთა ნიმუშები წარმოდგენილია „ქართული წერის დედანში", სადაც ვკითხულობთ: „სავარჯიშო ნიმუშები: გადმოხაზვა-გადმოხატვა სასურველია კალმით. თავიდანვე ოთხხაზიან რვეულში ვარჯიშობა, ასოთა ნაწილების კალმით გადაწერა უთუოდ გააადვილებს წერის სწავლებას".

დაუშვებელია წინასაანბანო პერიოდში ისეთი დავალების მიცემა, რომელიც გრაფიკულად რთულია, მეთოდიკურად — გაუმართლებელი.

ბ. საანბანო პერიოდი

წერა-კითხვის სწავლების მიზანი და ორგანიზაცია. წერა-კითხვის სწავლების მიზანია შევასწავლოთ მოწაფეებს ქართული ბგერები და ასოები; ასოთა საშუალებით სიტყვების, წინადადებებისა და პატარა ტექსტების სწორად კითხვა; ასოთა, სიტყვათა და წინადადებათა წერა; გავუმდიდროთ ლექსიკური მარაგი; გამოვუმუშაოთ კითხვებზე პასუხის გაცემის ჩვევა; შევაიარაღოთ სკოლაში მოქცევის პირველადი ჩვევებით; კითხვისა და წერის ჰიგიენის დაცვის ელემენტარული ჩვევებით; ჩავუნერგოთ სამშობლოს სიყვარული, უფროსებისა და ამხანაგების პატივისცემა; გამოვუმუშაოთ საზოგადო საკუთრებისადმი შეგნებული დამოკიდებულების გრძნობა; გავუვითაროთ სხვისი აზრების ყურადღებით მოსმენის უნარი; საგნებისა და მოვლენების სწორად ამოცნობის უნარი; ჩავუნერგოთ სწავლისა და შრომის სიყვარული... ამ უნარ-ჩვევებზე მუშაობა წინასაანბანო პერიოდსა და ანბანის სწავლების პროცესში იწყება და შემდეგში კიდევ უფრო ძლიერდება. პირველი კლასის მასწავლებლის კარგი მომზადება, სამაგალითო პირადი თვისებები და ქცევა წარმოადგენენ მყარ ნიადაგს, რომელზედაც აიგება წარმატებული სწავლა-აღზრდის როული შენობა.

საანბანო პერიოდი 3 თვემდე გრძელდება. დაახლოებით დეკემ-

ბრის შუა რიცხვებში დამთავრდება წერა-კითხვის სწავლება. 33 ბგერა-ასოა და თითოეულის შესწავლას საშუალოდ 3—4 (უფრო მეტად 4) გაკვეთილი სჭირდება. დღეში კი ქართულ ენას 2—2 გაკვეთილი ეთმობა.

მთელი საანბანო პერიოდი მუშაობის ხასიათის მიხედვით შეიძლება დავყოთ ორ ეტაპად. I ეტაპზე პირველი 12 ბგერა-ასო (ი, ა, თ, ს, ხ, ო, ე, უ, ძ, მ, შ, კ, ე) თითო საკითხავი მასალით ისწავლება. II ეტაპზე 20 ბგერა-ასო (გ, ფ, ნ, ზ, რ, ჩ, დ, ღ, ლ, ქ, პ, ბ, ყ, ც, ტ, წ, ჭ, ჯ, ჟ, ჰ) კი ორ-ორი საკითხავი მასალით ისწავლება, რომელთაგან მეორე ან პატარა ამბავია, ან პატარა ლექსი და სხვ.

I ეტაპზე თითოეული ბგერა-ასოს გაცნობას სჭირდება 3—3 გაკვეთილი (ზოგჯერ 4-იც). ახალი ბგერა-ასოს გასაცნობი პირველი გაკვეთილი ეთმობა მეტყველებაზე მუშაობას, სიტყვის ბგერითს ანალიზსა და სინთეზს, მოძრავ ასოებზე ვარჯიშობას; მეორე გაკვეთილი ხმარდება ახალი ბგერა-ასოს გასაცნობი ტექსტის კითხვის სახელმძღვანელოში და ტექსტის ენობრივ-ლოგიკურ ანალიზს; ერთი გაკვეთილი კი მთლიანად მოხმარდება ახალი ასოსა და მისი შემცველი სიტყვის წერას.

II ეტაპზე თითოეული ბგერა-ასოს შესასწავლად საჭიროა 4—4 გაკვეთილი. პირველი გაკვეთილი დაეთმობა მეტყველებაზე მუშაობას, სიტყვის ბგერითს ანალიზსა და სინთეზს, მოძრავ ასოებზე ვარჯიშობას, მეორე გაკვეთილი — ახალი ბგერა-ასოს გასაცნობი ტექსტის კითხვას სახელმძღვანელოში და ტექსტის ენობრივ-ლოგიკურ ანალიზს; მესამე გაკვეთილზე ხდება ფაბულარული ტექსტის (ამბის, მოთხრობის, ლექსის) კითხვა და ენობრივ-ლოგიკური ანალიზი; ერთი გაკვეთილი დაეთმობა წერაში ვარჯიშობას: დაიწერება ახალგაცნობილი ასო და ამ ასოს შემცველი სიტყვა და წინადადება. საანბანო პერიოდში ბეჭდური ასოების წერის სწავლების შემდეგ ხდება ხელნაწერი ასოების წერის სწავლება. დეკემბრის ბოლომდე უნდა დასრულდეს „დედა ენის“ I ნაწილით ხელმძღვანელობა.

ამრიგად, მოსამზადებელი პერიოდის ჩათვლით დაახლოებით $3^1/_2$ თვეში მთავრდება ბეჭდური შრიფტის კითხვისა და წერის სწავლება. შემდეგი 15 დღის განმავლობაში მოწაფეები სწავლობენ ხელნაწერი ასოების წერას, განამტკიცებენ კითხვაში მიღებულ ჩვევებს „დედა ენის“ I ნაწილში მოთავსებული ანბანის შემდგომ საკითხავი მასალის კითხვის საფუძველზე.

ზოგი მასწავლებელი დაინტერესებულია, ადრე დაამთავროს წერა-კითხვის სწავლება. ადრე დამთავრება მაშინაა დასაშვები, თუ მოწაფეებს კარგად ექნებათ შეთვისებული კითხვა და წერა. მაგრამ ადრე დამთავრების შემთხვევაში დაბალია ცოდნის ხარისხი, მოწაფეები

ვერ ავლენენ სათანადო ჩვევებს კითხვასა და წერაში. ამიტომ არაა საჭირო აჩქარება წერა-კითხვის სწავლებაში. მთავარია, ყოველდღიურად ისწავლონ ცოტა, მაგრამ ისწავლონ მტკიცედ.

საანბანო პერიოდში მოწაფეები უნდა დაეუფლონ არა მხოლოდ ასოების ერთიმეორისაგან გარჩევასა და წერას, არამედ შესწავლილი ასოების გამოყენებით სიტყვათა სწორსა და ხმამაღალ კითხვას; არა ასო-ასო კითხვას, არამედ ასოთა შერწყმით გაბმულ კითხვას, ასოთა სრულყოფილად წერას ოთხხაზიან რვეულში. კითხვისა და წერის ტექნიკის დასაუფლებლად აუცილებელია სავარჯიშოების ჩატარება, რისთვისაც დროა საჭირო. ეს დრო მასწავლებელმა, რასაკვირველია, არ უნდა დაიშუროს.

საანბანო პერიოდში ჩასატარებელი მუშაობა კითხვაში, წერაში, მეტყველების განვითარების ხაზით ქართული ენის პროგრამაში ცალ-ცალკეა გათვალისწინებული, მაგრამ მათი სწავლება ერთდროულად ხდება; ხშირად ერთსა და იმავე გაკვეთილზე მონაცვლეობით ისწავლება ერთიც, მეორეცა და მესამეც. კითხვის სწავლება მოითხოვს ლექსიკურად ნაცნობი მასალის გამოყენებას, ამიტომ სალექსიკონო მუშაობა კითხვის სწავლებას უკავშირდება. ასევე წერის სწავლება კითხვის სწავლებას ეფუძნება. მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ რომელიმე ამ საკითხის სწავლებას საჭირო შემთხვევაში ცალკე გაკვეთილი არ დაეთმოს.

საანბანო პერიოდში კითხვისა და წერის ერთად სწავლებას აქვს პრინციპული მნიშვნელობა. კითხვა ხელს უწყობს წერის შესწავლას. წერა ხელს უწყობს კითხვის შესწავლას. კითხვა აძლიერებს მხედველობით შთაბეჭდილებას, რითაც ადვილდება ასოს მოხაზულობის დეტალების სწორად აღქმა, დამახსოვრება და წერა. ასევე წერა, მოტორული ჩვევები განამტკიცებს ასოს მოხაზულობის ცოდნას, აადვილებს ასოების ერთიმეორისაგან განსხვავებას, ასოთა ერთიმეორესთან სწორად შერწყმას კითხვაში.

კითხვისა და წერის ერთდროულად სწავლება, გაკვეთილზე მათი მონაცვლეობა ამაღლებს მოწაფეთა ყურადღებასა და ინტერესს, აადვილებს და აჩქარებს კითხვისა და წერის ათვისებას. კითხვისა და წერის გათიშულად სწავლება კი სასურველ შედეგებს არ იძლევა, გაკვეთილზე მხოლოდ კითხვის ან მხოლოდ წერის სწავლება ღლის პატარებს, აქვეითებს მოწაფის ყურადღებასა და ინტერესს შესასწავლი მასალებისადმი, აძნელებს წერა-კითხვის შესწავლას, კითხვისა და წერის სათანადო ჩვევათა გამომუშავებას. კითხვისა და წერის ასე მონაცვლეობით სწავლება აუცილებელია საანბანო პერიოდში, როცა კითხვისა და წერის პირველადს ჩვევებს ღებულობენ მოწაფეები, ანბანის შემდგომ პერიოდში კი სწავლების შინაარსი და მიზანდასახულობა რამდენადმე იცვლება. ამ პერიოდში, სხვა სახის სა-

მუშაობათან ერთად, ყურადღება მახვილდება კითხვასა და წერაში უკვე მიღებულ ჩვევათა განმტკიცებაზე, რისთვისაც სპეციალური სავარჯიშოებია ჩასატარებელი კითხვაში ცალკე და წერაში ცალკე.

დიდაქტიკური მასალები და სასწავლო ნივთები. წერა-კითხვის სწავლებისათვის საჭიროა შემდეგი დიდაქტიკური მასალები და სასწავლო ნივთები: სასაუბრო სურათები; სურათები ახალი ასოს შემცველი სახელით; მოძრავი ანბანი: დიდი ზომისა — მთელი კლასისათვის; პატარა ზომისა — თითოეული მოწაფისათვის (კლასში და შინ); მოძრავი მარცვლები — სიტყვების შესადგენად; მოძრავი სიტყვები — წინადადებების შესადგენად, მოძრავი წინადადებები — ამბის შესადგენად; ქართული ანბანის პლაკატი... „დედა ენა", I და II ნაწილი; „ქართული წერის დედანი", ოთხხაზიანი რვეული, მელანი, კალამი, კალმისტარი; ცარცი, დაფა...

მასწავლებელი ყოველი გაკვეთილისათვის წინასწარ ემზადება. გაკვეთილის მაღალხარისხოვნად ჩატარებისათვის საჭიროა წინასწარ მოამარაგონ სათანადო დიდაქტიკური მასალები, წესრიგში მოიყვანონ სასწავლო ნივთები. მოძრავი ანბანი ან ცარცი გაკვეთილზე კი არ უნდა იყოს საძიებელი, არამედ მისაწვდომ ადგილას ეწყოს და საჭირო შემთხვევაში ადვილად იყენებდნენ მოწაფეები და მასწავლებელი.

ჯერ კიდევ რამდენიმე საუკუნის წინ ი. კ ო მ ე ნ ს კ ი შენიშნავდა: „ს კ ო ლ ე ბ ი ა რ ზ რ უ ნ ა ვ ე ნ ი მ ა ზ ე, რ ო მ ყ ო ვ ე ლ გ ვ ა რ ი ი ა რ ა ღ ი: წ ი გ ნ ი, დ ა ფ ა, მ ო დ ე ლ ი, ნ ი მ უ შ ი და სხვა, მ ზ ა დ ი ყ ო ს ს ა ე რ თ ო გ ა მ ო ყ ე ნ ე ბ ი ს ა თ ვ ი ს. როცა რაიმე დასჭირდებათ, მხოლოდ მაშინ დაუწყებენ ძებნას, მოწესრიგებას, კარნახს, გადაწერას და სხვ. ეს იძლევა სამწუხარო შედეგებს, მით უფრო მაშინ, როდესაც საქმეს ხელს ჰკიდებს გამოუცდელი ან დაუდევარი მასწავლებელი (რომელთა რიცხვი, ჩვეულებრივ, მეტია). ეს იმას ჰგავს, რომ ექიმმა იმ მომენტში, როცა ავადმყოფს წამალი უნდა მისცეს, დაიწყოს რბენა ბაღებსა და ტყეებში, რათა მოკრიფოს ბალახები და ფესვები, დაუწყოს მათ ხარშვა, გაწურვა და ა. შ.; მაშინ, როდესაც საჭიროა წამლები ყოველ შემთხვევისათვის წინასწარ ჰქონდეს დამზადებული" (ი. კომენსკი, დიდი დიდაქტიკა, თ. XVI).

1. **სურათები** დანიშნულების მიხედვით სხვადასხვაგვარი იქნება: ა) სიუჟეტიანი, რომელიც ახალგასაცნობი ბგერა-ასოს შესავალი საუბრისათვისაა საჭირო; ბ) საგნისა, რომლის აღმნიშვნელი სახელი შეიცავს ახალგასაცნობ ბგერა-ასოს. მაგალითად, ნ-ს გასაცნობი შესავალი საუბრისათვის მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს შემდეგი შინაარსის სურათი.

მდინარის პირას ხეებია. მდინარეში ნავია. ნავში ბიჭი ზის, წყალში ანკესი გადაუშვია და თევზს იჭერს.

ამ სურათს, რომელიც დიდი ფორმატის ქაღალდზე უნდა დაიბეჭდოს, მასწავლებელი აკრავს საკლასო ოთახის კედელზე. სანამ სურათის აღწერას დაიწყებენ, მანამ საჭიროა ნავში მჯდომი ბიჭისათვის სახელის გამონახვა. ვთქვათ, მას დავარქვით შოთა. სურათის შინაარსი დაახლოებით ასე გადმოიცემა:

მდინარის ნაპირას მოჩანს ხეები. მდინარეში ნავი დგას. ნავში შოთა ზის. მას წყალში ანკესი გადაუშვია და თევზს იჭერს.

როცა სურათის შინაარსი გადმოიცემა, შემდეგ გამოიყოფა ის წინადადება, რომელშიაც შედის საანალიზო სიტყვა „ნავი". ჯერ ამ სიტყვის ანალიზი ხდება, შემდეგ მოძრავი ასოს საშუალებით ახალგაცნობილი ბგერის აღმნიშვნელი ასო გაეცნობა. შემდეგ კი მოძრავი ასოებით სიტყვას — „ნავი" შეადგენენ და წაიკითხავენ; ამის შემდეგ მასწავლებელი კედელზე აკრავს ნავის სურათს. მიმართავს მოწაფეებს — დაასახელონ, რას ხედავენ ამ სურათზე. მოწაფეები ასახელებენ. მასწავლებელი სურათის ქვეშ აკრავს სათანადო წარწერას: ნ ა ვ ი. ამ სიტყვას მოწაფეები კითხულობენ.

2. მ ო ძ რ ა ვ ი ა ნ ბ ა ნ ი ა მოძრავი ასოების მთელი კომპლექტი. მოძრავი ანბანი ორგვარია: დიდი და პატარა ფორმატისა. პატარა ფორმატისას მოწაფე ინდივიდუალურად იყენებს, დიდი ფორმატისას კი მასწავლებელი იყენებს კლასში საჩვენებლად. მოძრავ ანბანში შედის ყველა ქართული ასო. მოძრავ ანბანთან ერთად სხვა მოძრავი გრაფიკული ნიშნებიც გვხვდება: ციფრები, არითმეტიკული მოქმედების ნიშნები...

ა	ბ	გ	დ	ე	ვ	ზ	თ	ი	კ	ლ	მ	ნ	ო	პ	ჟ	რ	ს	ტ	უ	ფ	ქ	ღ	ყ	შ	ჩ	ც	ძ	წ	ჭ	ხ	ჯ	ჰ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	—	+	×	:	=																	

შედგენილობის მიხედვით როგორც დიდი ფორმატის, ისე პატარა ფორმატის მოძრავი ანბანი ერთგვარია: „მოძრავ ანბანს" აქვს წიგნაკის ფორმა, რომელსაც შიგნით იმდენი უჯრა (ჯიბე) აქვს, რამდენიც მოძრავი ნიშანია წარმოსადგენი; თითოეულ უჯრაში (ჯიბეში) ანბანის რიგზე ჩაწყობილია 4—4 მოძრავი ასო. წიგნაკი წიგნისებრ იშლება და იხურება. წიგნაკში არის საბწკრე, რომელშიც ვაწყობთ მოძრავ ასოებს, რომ ესა თუ ის სიტყვა მივიღოთ. სიტყვის დაშლის შემდეგ თითოეული მოძრავი ასო უნდა მოვათავსოთ თავის საკუთარ უჯრაში, რათა საჭირო შემთხვევაში სწრაფად მოვნახოთ და გამოვიყენოთ.

დიდი ფორმატის მოძრავი ასოებისათვის იყენებენ დაფის თამასას (планка) — ღარს, რომელზედაც მიჯრით დაიდგმება მოძრავი ასოები.

3. გარდა მოძრავი ანბანისა, შეიძლება გამოიყენონ მოძრავი მარცვლების, მოძრავი სიტყვებისა და წინადადებების ტ ა ბ უ ლ ე ბ ი ც:

ა). მოძრავი მარცვლების ტაბულები:

თა	ფე	ვა	მუ
თი	ხი	ზი	ხა
და	ნა	ბა	შე
ფა	ვი	რი	შა

ამ მარცვლების სხვადასხვა კომბინაციით მიიღება სხვადასხვა სიტყვა; მაგ.: თათი, დაფა, ფეხი, ნავი, თინა, დანა, თივა, ხიფათი, ვაზი, ბარი, ფერი, ფარი, ნაზი, დარი, თარი, მუხა, ხაზი, შეშა, თეხა...

ბ). მოძრავი სიტყვების ტაბულები:

ათი	მუხას	აკაკის	გემი
თითი	ბოთა	ეძახის	გუშაგი
საათს	სამი	ასხია	თავთავი
თასია	შოშიას	იხვი	შავი
ხეა	ოთახი	თოკი	გესმის
ეს	ამ	სთხოვს	ხმა
უთო	ძმამ	რკო	ისმის
ხუთი	ოავი	ნიკოს	გააკეთა

ამ სიტყვების სხვადასხვა კომბინაციით მიიღება სხვადასხვა წინადადება; მაგ.: ეს ათი ხეა. მუხას რკო ასხია. შოშიას ხმა ისმის. შოთა აკაკის საათს სთხოვს...

გ). მოძრავი წინადადებების ტაბულები:

ვანოს ეზო სუფთაა.	ეზოს კუთხეში თივის ზვინია.
ეზოში თუთის ხეა.	ზვინთან შავი ნაგაზია.
ხესთან თხაა.	ნაგაზი ავია.

მოძრავი წინადადებების ერთიმეორესთან სათანადო დალაგებით პატარა ამბავს მიიღებთ.

მოძრავი ტაბულების კითხვა ნიადაგს ამზადებს ანბანის სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი პატარ-პატარა სტატიებისა და ლექსების კითხვისათვის. ამრიგად, ამ ტაბულებზე ვარჯიშობა წინ უსწრებს სახელმძღვანელოში კითხვას, თუმცა მოძრავი ტაბულების გამოყენება კითხვის განმტკიცებისათვის სხვა დროსაც შეიძლება (ე. ი. ანბანის სახელმძღვანელოში წაკითხვის შემდეგაც).

დ). ქართული ანბანის პლაკატი.

თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალები წერა-კითხვის სწავლებისას განსაკუთრებით ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული პირველი 15—18 ბგერა-ასოს შესწავლის დროს.

სათანადო დიდაქტიკურ მასალებს, რომლებიც ბეჭდურის სახით არ იშოვნება, საჭიროებისამებრ მასწავლებელი ამზადებს.

წერა-კითხვის სწავლების ერთ-ერთი ამოცანაა — კარგად გავარკვიოთ მოწაფეები სიტყვის ბგერითსა და მარცვლობლივ შედგენილობაში. კონკრეტული მაგალითების ანალიზის საფუძველზე თვალსაჩინოდ დავანახოთ — ბგერა-ასოთა და მარცვალთა სხვადასხვა კომბინაციით როგორ ხდება ახალ-ახალი მნიშვნელობისა და შედგენილობის სიტყვათა მიღება; ნიმუშები: 1. სიტყვის თავში ბგერა-ასოს მიმატებით: ორი—ქორი, ალამი—კალამი. 2. სიტყვის თავში ბგერა-ასოს შეცვლით: ბარი—დარი, ხარი—კარი. 3. მარცვლის შეცვლით: თოხი—თონე, ყური—ყუთი. 4. მარცვალთა მიმატებით: ფაფა—ფაფარი, ხერხი—ნახერხი. 5. მარცვალთა გადასმით: თათი—თითა, კაკო—კოკა.

ასეთი სავარჯიშოები არა მხოლოდ სიტყვის ბგერითსა და მარცვლობლივ შემადგენლობაში არკვევს მოწაფეებს, არამედ ხელს უწყობს მათი ლექსიკური მარაგის გამდიდრებასა და აზროვნების უნარის განვითარებასაც. ასეთი სავარჯიშოების ზოგიერთი ტიპობრივი ნიმუშიც შეიძლება დაიწეროს დიდი ზომის ქაღალდზე და გაიკრას საკლასო ოთახში თვალსაჩინო ადგილას.

წერა-კითხვის სწავლების ერთ-ერთი ამოცანაა სიტყვათა მართებულად წაკითხვა-წარმოთქმა. ამ მხრივ განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია ისეთი სიტყვები, რომელთა ასოებრივი გამოსახულების ზუსტად წაკითხვა ზოგჯერ არ ხერხდება ფონეტიკური მიზეზების გამო. „დედა ენის“ (I ნაწ.) საანბანო ნაწილში ასეთი სიტყვები არაიშვიათად გვხვდება; მაგალითად: საათი, გააკეთა, გაავსო, ჩაიგდო, გაახარა, ჩააკრა, გაანათა, საამური, გალიის, ზოოპარკში... ნემსში, ქუთაისში, წიგნი, ბამბა, პუნქტი, კურდღლის, ქვანახშირით, საფქვავი, თვითმფრინავი, შემძვრალან, გასწვეს, თეთრად, ფრთხილად, სუფთად, სათევზაოდ, უთუოდ... მუშაობს, დაიკლებს, ცხოვრობს, უფროსებს... ასეთი სიტყვების კითხვისას მოსალოდნელია, მოწაფემ დაუშვას შემდეგი სახის შეცდომები: ორი ერთგვარი ხმოვნის მაგივრად წაიკითხოს ერთი (სათი, ზოპარკში...), სშ-ს ერთად თავმოყრის გამო ამოიკითხოს მხოლოდ შ (ქუთაიში), რამდენიმე თანხმოვნიდან გამოტოვოს ზოგიერთი (კურდლის, თვითფრინავი...), გადასვას თანხმოვნები (წრნგი, გასხნეს...). დ-ს მაგივრად წაიკითხოს თ (სუფთათ, უთუოთ...), ბ-ს მაგივრად ფ (მუშაოფს, ცხოვროფს...).

ძნელად წასაკითხავი და წარმოსათქმელი სიტყვები შეიძლება მასწავლებელმა ამოწეროს კითხვაში სავარჯიშო მასალებიდან და ტაბულების სახით თანდათანობით (ასეთი სიტყვების შემცველი ტექსტების კითხვის პროცესში) გაკრას საკლასო ოთახის კედელზე. ეს დაეხმარება მოწაფეებს არა მარტო კითხვის ტექნიკის გაუმჯობესებაში,

არამედ სიტყვათა მართლწარმოთქმისა და მართლწერის ჩვევათა გამომუშავებაშიც.

კითხვის ჰიგიენა. კითხვის ჰიგიენის დაცვას კითხვის სწავლების დაწყებიდანვე ექცევა საგანგებო ყურადღება. კითხვის ჰიგიენის წესების გაცნობა, ამ წესების დაცვა ძირითადად I კლასში წარმოებს, დაწყებითი სკოლის შემდეგ კლასებში კი კითხვის ჰიგიენაში უკვე მიღებული ჩვევების განმტკიცება და სრულყოფა ხდება.

კითხვა დაკავშირებულია როგორც ცენტრალური ნერვული სისტემის მუშაობასთან, ისე მხედველობის, სმენისა და მეტყველების ორგანოების მუშაობასთან. კითხვის ჰიგიენა მოითხოვს კითხვის დროს ამ ორგანოებისა და თავისა და ტანის გარკვეულ მდგომარეობაში ყოფნას.

როგორც სკოლაში, ისე ოჯახში საჭიროა დავიცვათ კითხვის ჰიგიენის შემდეგი ძირითადი წესები:

1. გავუფრთხილდეთ მხედველობის ორგანოს — თვალს, რომლის საშუალებით ხდება ასოთა, სიტყვათა აღქმა.

2. წიგნს ზომიერი სინათლე უნდა ეცემოდეს მარცხნიდან. როგორც სიბნელე, ისე ზედმეტი სინათლე ვნებს თვალს. აძნელებს აღქმას.

3. წიგნი, რომელსაც კითხულობს მოწაფე, დაშორებული უნდა იყოს თვალიდან 30—35 სანტიმეტრით; ზედმეტი სიახლოვე ან დაშორება წიგნისა ღლის, ვნებს თვალს.

4. დაწოლილ მდგომარეობაში კითხვა დაუშვებელია, ვინაიდან დაზიანდება თვალი. დაუშვებელია აგრეთვე ტრამვაიში, ტროლეიბუსში, ავტობუსში კითხვა, ვინაიდან ტრანსპორტის მოძრაობის დროს ხელი კანკალებს, რაც ღლის თვალს და აძნელებს მხედველობით აღქმას.

5. ხანგრძლივი, შეუსვენებელი კითხვა ძლიერ ძაბავს თვალს. რამდენიმე წუთის შემდეგ საჭიროა კითხვის შეწყვეტა და თვალის დასასვენებლად სივრცეში გახედვა.

წერა-კითხვის სწავლების მეთოდი და ხერხები. წერა-კითხვას ვასწავლით ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით. ამ მეთოდით ისწავლება ქართული წერა-კითხვა 1876 წლიდან, ე. ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ პირველი გამოცემიდან. დროთა ვითარებაში ამ მეთოდს ეცილებოდა წერა-კითხვის სწავლების სხვა მეთოდებიც (მარცვლობლივი,[1] მთლიან სიტყვათა...), მაგრამ დიდაქტიკური უპირატესობის შედეგად მტკიცედ დამკვიდრდა წერა-კითხვის სწავლების პრაქტიკაში ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი. უპირატესობა იმაში მდგომარეობს, რომ წერა-კითხვის სწავლების მეთოდთა შორის ეს მეთოდი ყველაზე უფრო სრულყოფილია დიდაქტიკურად, მარჯვეა გამოსაყენებლად, მაღალია გამოყენების ეფექტები.

[1] იხ. ი. ზ ე დ გ ე ნ ი ძ ე, წერა-კითხვის სწავლება „მთლიანი სახმო ელემენტის“ მეთოდით (კრებ. „მასწავლებლის თანამგზავრი“, 1928, გვ. 105); აგრეთვე მისივე „ახალი ქართული ანბანი“.

ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი სმენით აღქმას ეყრდნობა, სმენაზე დაყრდნობით იწყება მნიშვნელობის მქონე ერთეულის—სიტყვის—დაყოფა მარცვლებად და ბგერებად. სიტყვის დაშლა ბგერამდე და ბგერის, როგორც მეტყველების უმცირესი ერთეულის, პრაქტიკულად დაუფლება, ერთი ბგერის გამოყოფა მეორისაგან და მართებულად წარმოთქმა, მისი თავისუფლად შერწყმა მეზობელ ბგერასთან (ხმოვანთან, თანხმოვანთან) და მარცვლის შედგენა, მარცვალთა კომბინაციით სიტყვის მიღება და მისი სწორად წარმოთქმა; მოკლედ, სიტყვის შემადგენელ ნაწილებად, ფონემებად დაყოფა და შემდეგ ამ ფონემების ახალ-ახალი კომბინაციით ახალ-ახალი მნიშვნელობის სიტყვათა მიღება წარმოადგენს ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის გამოყენების პირველ მომენტს. მეორე მომენტია სმენითი აღქმისათვის მხედველობითი აღქმის მიშველება—ბგერის პირობითი გრაფიკული ნიშნის—ასოს—ჩართვა და გამოყენება სიტყვის ანალიზსა და სინთეზში: სიტყვის ბგერითი ანალიზი სრულდება არა ბგერის გამოყოფით, არამედ გრძელდება და სრულდება ბგერის წერილობითი ნიშნის—ასოს—ჩვენებით და მისი მოხაზულობის აღქმით. ამის შემდეგ სინთეზი იწყება არა ბგერის სმენითი აღქმიდან, არამედ გამოყოფილი ბგერის წერილობითი ნიშნის—ასოს—მხედველობითი აღქმიდან. ე. ი. ბგერას ასო ენაცვლება, სმენითს აღქმას—მხედველობითი აღქმა და მხედველობით შთაბეჭდილებაზე დაყრდნობით და მის პარალელურად სმენითი შთაბეჭდილება ხდება სინთეზის საყრდენი წერტილი, ამოსავალი პუნქტი. გამოყოფილი ასოს მეზობელ ასოსთან (ხმოვანთან, თანხმოვანთან) კომბინაციით, შერწყმით ხდება მარცვალთა შედგენა და მარცვალთა კომბინაციით სიტყვათა შედგენა და წაკითხვა.

ასოთა გამოყენება ახალი მომენტია, რომელიც ანბანის სწავლების ეტაპზე ჩნდება და რომელიც ერთიორად აძლიერებს აღქმითს შთაბეჭდილებას, ამაღლებს სწავლების ეფექტს. ასოთა გამოყენება წერა-კითხვის შესასწავლად პირველად მოძრავი ასოებით ხდება. მოძრავი ანბანი დიდი ზომის შრიფტითაა წარმოდგენილი და ანალიზისა და სინთეზის საუკეთესო საშუალებად ითვლება. მოძრავი ასოების გამოყენების შემდეგ იწყებენ საანბანო წიგნში კითხვას, სადაც ყოველი ბგერა-ასოს გასაცნობი მასალა ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის პრინციპზეა შედგენილი და დალაგებული.

ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი გამოყენებულია არა მარტო ანბანის სწავლების საფეხურზე, არამედ წინასაანბანო პერიოდშიაც, როცა სმენითს აღქმაზე დაყრდნობით წარმოებს სიტყვის ბგერითი ანალიზი და სინთეზი. ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი გამოყენებულია არა მარტო კითხვის, არამედ წერის სწავლებაშიაც. წერისათვის ასო მთლიანად საწერი ერთეულია, რომელიც

მისი წერის ეტაპზე მოწაფისათვის ბგერის აღმნიშვნელი გრაფიკული ნიშანია. ე. ი. მოწაფისათვის ის უკვე მნიშვნელობის მქონე მონახაზია. რაღაც მთლიანობის მატარებელი საგანი, რომელიც ნაწილებისაგან, ელემენტებისაგან შედგება (მაგ., ს შედგება ხაზზეითა ვერტიკალური ხაზი + ა ასო). როცა ასოს წერას ვასწავლით, ჯერ მთლიან ასოს ვუჩვენებთ და შემდეგ ვამახვილებთ მოწაფეთა ყურადღებას მის შემადგენელ ნაწილებზე. ასოს ნაწილების გაცნობიერების შემდეგ იწყება ამ ნაწილების სინთეზი, ე. ი. ასოს მიღება. ეს პროცესი ჯერ მხედველობითი შთაბეჭდილებისა და ახსნა-განმარტების გზით მიმდინარეობს, შემდეგ ხელის მოძრაობით, მიტორიკით ხორციელდება, ე. ი. წერით სრულდება.

ამრიგად, ანალიზი და სინთეზი ერთიმეორეს ცვლის, ერთიმეორეს ავსებს და წერა-კითხვის სწავლების პროცესი თუ შემოქმედებითი პროცესია—ეს მხოლოდ და მხოლოდ ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის წყალობითაა.

ეს მეთოდი შემოწმებულია პრაქტიკაში და დასაბუთებულია დიდაქტიკაში, როგორც წერა-კითხვის სწავლების ყველაზე რაციონალური მეთოდი, რომელიც კი ოდესმე გამოყენებულა წერა-კითხვის სწავლებაში.

ი. გოგებაშვილის შეფასებით, ანალიზურ-სინთეზური „მეთოდი ითვლება უახლეს, უკეთეს მეთოდად"; „როდესაც ამ ერთის წლის წინათ ერთმა ჩვენმა ახალგაზრდამ გერმანიიდგან მოიტანა ნემენცურს ენაზე რამდენიმე საუკეთესო სახელმძღვანელო წიგნი და ჩვენ ისინი გადავსინჯეთ, განცვიფრებულნი დავრჩით: ჩვენს წიგნსა და ამ სახელმძღვანელოებს შორის ეპოვეთ სრული შსგავსება... ნემენცურს წიგნში ნორმალური სიტყვის ანალიზს თავდაპირველადვე ვერ მისდევს სინთეზი, ესე იგი გაცნობილის ასოებიდგან ახალი სიტყვები არ არის შემდგარი. სინთეზს ვხედავთ მხოლოდ მეხუთე, მეექვსე გაკვეთილიდგან. ჩვენს წიგნში კი პირველივე სიტყვის ანალიზის შემდეგ ბავშვი შესწავლილი ორის ასოსაგან ადგენს და კითხულობს ახალ სიტყვებსა. ფრაზებს ნემენცურს სახელმძღვანელოებში კიდევ უფრო გვიანა ეხედავთ. „დედა ენაში" კი პირველსავე გაკვეთილში, პირველსავე დღეს ბავშვი კითხულობს ფრაზას. ნემენცურს სახელმძღვანელოებში უაზრო მარცვლები ვერ აუცილებიათ; ჩვენს წიგნში არც ამ ნაკლოვანებასა აქვს ადგილი. მარცვლების მაგიერ ჩვენ მოვძებნეთ და ჩავურთეთ ორასოიანი სიტყვები, რომლებიც მარცვლებივით ადვილნი არიან სწავლისათვის და ამასთან მაო უაზრობას მოკლებულნი, რადგანაც თითოეული მათგანი ცოტა ნივთს, საგანს ნიშნავს და წარმოუდგენს გონებაში ბავშვსა" (ი. გოგებაშვილი, უმეცრების ამაყობა, „იერია", 1881, № 6).

ქართული წერა-კითხვის ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით სწავლებისას გამოყენებულია სხვადასხვა ხერხი, როგორიცაა: კითხვა-წერის, შედარების, გასაცნობი ბგერა-ასოს ადგილის შეცვლის, კომბინირებული. გუნდური კითხვა. ტაქტით კითხვა, ტაქტით წერა...

1. კითხვა-წერის ხერხის არსი იმაში მდგომარეობს, რომ წერა-

კითხვა. მართალია. ერთდროულად ისწავლება, მაგრამ კითხვის სწავლება მაინც უსწრებს წინ წერის სწავლებას. ვინაიდან წერა უფრო ძნელია კითხვაზე და კითხვაში ასოს მოხაზულობის თვალით აღქმა ადვილებს შემდეგ ასოს წერას, ამიტომ კითხვის სწავლება უნდა უსწრებდეს წერის სწავლებას. ეს ხერხი პირველად ი. გოგებაშვილმა მოიმარჯვა. ამ ხერხის გამოყენება აჩქარებს წერა-კითხვის შესწავლას და ამაღლებს შეგნებულობას სწავლებაში. ქართული კითხვა-წერა დღესაც ამ ხერხით ისწავლება.

2. შედარებას მივმართავთ როგორც კითხვის, ისე წერის სწავლებაში. შედარება მოითხოვს შესადარებელ ობიექტთა ასე თუ ისე ცოდნას. მაშასადამე, ამ ხერხის გამოყენება უფრო მეტად ცოდნის გასამტკიცებლად ხდება. მაგალითად, როცა კითხვის სწავლებისას წარმოთქმაში ერევა მოწაფეს ჰომორგანული ბგერები დ და თ, მასწავლებელი წარმოთქმაში შესადარებლად აძლევს მოწაფეებს ისეთ სიტყვებს, რომლებშიაც ყველა ბგერა ერთგვარია, გარდა შესადარებლისა: თითი—დიდი, ათი — ადი, თათის — დადის...

3. არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება იმას, სად იქნება სიტყვაში გამოსაყოფი, გასაცნობი ბგერა-ასო: თავში, ბოლოში თუ შუაში. გარდა ამისა, რომელ ბგერასთან მეზობლობაში: ხმოვანთან, თანხმოვანთან, მეღერთან, ყრუსთან; ადვილად მოსახერხებელია მისი გამოყოფა სხვა ბგერებისაგან და მკაფიოდ წარმოთქმა თუ არა... ხერხი, რომლის გამოყენებით საანალიზო სიტყვაში გამოსაყოფი ბგერა-ასოსათვის დიდაქტიკურად ხელსაყრელი ადგილის შერჩევა ხდება, გასაცნობი ბგერა-ასოს ადგილის შერჩევის ხერხია. ამ ხერხის მიხედვით გასაცნობი ბგერა-ასო სიტყვის შუაში ან ბოლოში უნდა იყოს და არა სიტყვის თავში. თავში იმიტომ არ ვარგა, რომ შეუძლებელია ჯერ უცნობი, შესასწავლი გავაცნოთ და შემდეგ ნაცნობზე, შესწავლილი ასოების კითხვაზე გადავიდეთ. ნაცნობი ბგერა-ასოების დანიშნულება ისაა, რომ უცნობის გაცნობაში შეგვიწყოს ხელი, ახალი ბგერა-ასოს შესწავლა გაგვიადვილოს; მაგრამ ამ ფუნქციას შესწავლილი ბგერა-ასოები ვერ შეასრულებენ, თუ ისინი უცნობის შემდეგ არიან სიტყვაში წარმოდგენილნი. ახალი ბგერა-ასოს შუაში (ან ბოლოში) მოქცევას ის დიდაქტიკური ღირებულება აქვს, რომ მასთან მისვლამდე ნაცნობი ბგერა-ასოების ანალიზით, გამოყოფა-ამოკითხვით გაადვილებულია უცნობი გამოსაყოფ ბგერა-ასოსთან მისასვლელი გზა: უცნობი მოქცეულია ნაცნობ ბგერა-ასოთა შორის, რითაც შესასწავლი ბგერა-ასოს გასაცნობად შექმნილია მეტად ხელსაყრელი პირობები.

საანალიზო სიტყვაში გასაცნობი თანხმოვანი ბგერა-ასო უმჯობესია იდგეს ხმოვნის წინ, საიდანაც ადვილია მისი გამოყოფა და მკაფიოდ

წარმოთქმა. საანალიზო სიტყვაში არ უნდა იყოს ჰომორგანული ბგერები: დ—თ, ზ—ს, ღ—ხ...

4. კომბინირებულ ხერხთან იმ შემთხვევაში გვექნება საქმე, თუ ახალი ბგერა-ასოს გასაცნობად რამდენიმე ხერხს ერთდროულად მივმართავთ, რასაც ხშირად აქვს ადგილი წერა-კითხვის სწავლებაში...

5. გუნდური კითხვაა, როცა მთელი კლასი კითხულობს ერთი ტემპით, ხმის ერთი სიმაღლითა და ინტონაციით. ეს ხერხი მიზნად ისახავს კითხვაში ჩამორჩენილთა გამოსწორებას, მარცვალთა შერწყმითა და სიტყვის გაბმით კითხვის ჩვევის გამომუშავებას.

6. ტაქტით კითხვა სწორი კითხვის პირველადი ჩვევის გამომუშავების ერთ-ერთი ხერხია, რომელსაც კითხვის დასაწყის ეტაპზე მიმართავენ.

7. ტაქტით წერა წერის პირველადი ჩვევის გამომუშავების ერთ-ერთი ხერხია, რომელსაც წერის დასაწყის ეტაპზე მიმართავენ და სხვ.

წინადადებათა გამოყოფა-შედგენა სმენითი აღქმის გზით. ყოველი ბგერა-ასოს შესასწავლად ტარდება წინასწარი მუშაობა, რაც შემდეგში გამოიხატება: წინასწარი საუბრისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ რეალური საგანი, რომელსაც ვუჩვენებთ და შემდეგ ავწერთ, ან სიუჟეტიანი სურათი, ან მოთხრობა, ან სტატია, ან ზღაპარი, ან ლექსი... სურათი ზეპირად აიწერება, მოთხრობის (ან ზღაპრის, ან სტატიის) შინაარსს მასწავლებელი გადმოსცემს თხრობით ან რომელიმე მასალას წაიკითხავს კლასში, რის შემდეგაც აწერილი სურათის, მოთხრობის ან წაკითხულის, ან ზეპირად დასწავლილი მასალის (ვთქვათ, ლექსის) შინაარსი დაიყოფა შემადგენელ ნაწილებად—წინადადებებად (აზრებად). ვთქვათ, გვინდა ვასწავლოთ ი და ა ბგერა-ასოები. ამისათვის, ტარდება წინასწარი საუბარი.

1. მასწავლებელს შეუძლია ასეთი საუბრისათვის მიმართოს საგნობრივ თვალსაჩინოებას—კლასს უჩვენოს ია. იმართება საუბარი:

— რა არის ეს? (უჩვენებს მასწავლებელი კლასს).

— ეს არის ია.

— რა არის ია?

— ია ყვავილია.

— როგორი სუნი აქვს იას?

— იას სამური სუნი აქვს.

— სად იზრდება ია?

— ია იზრდება მინდვრად, ბუჩქებში.

— ვის უნახავს ან დაუკრეფია ის?

(მონაფეები გადმოსცემენ ამ კითხვებთან დაკავშირებულ საკუთარ ეპიზოდებს, განცდებს). როდის მოდის ია?

— ია მოდის გაზაფხულზე (ან: ზამთრის შემდეგ, თოლის დადნობის შემდეგ).

2. შეიძლება მასწავლებელმა ზეპირად უთხრას ან წაუკითხოს კლასს პატარა ლექსი „ია".

„მე პატარა გოგო ვარ,
ეზიეარ ბუჩქის ძირასა,
ლურჯი კაბა მაცვია,
მეძახიან იასა“.

ლექსის ლოგიკურ-ლექსიკური ანალიზის შემდეგ ხდება მისი დაზეპირება იქვე. ამის შემდეგ ლექსი დაიყოფა ოთხ აზრად—წინადადებად. მასწავლებელი ტაქტის გამოყენებით დააყოფინებს მოწაფეებს ამ ლექსს წინადადებებად.

მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს—იყონ ფხიზლად და ხელის მაგიდაზე დაკვრისას დაასახელონ თითოეული წინადადება.

ამით გაირკვა, რომ ეს პატარა ლექსი იყოფა ოთხ აზრად, წინადადებად, ე. ი. მთლიანი შინაარსის მასალა იყოფა თავის შემადგენელ ნაწილებად—წინადადებებად. თითოეული ეს ნაწილი—ცალკე აღებული—რაღაც აზრს გამოხატავს.

3. შეიძლება მიეცეს კლასს სიტყვები და დაევალოს წინადადების შედგენა, შემდეგ წინადადებათა დაკავშირებით ამბის შედგენა, შემდეგ კი ამბის ისევ წინადადებად დაშლა. ვთქვათ, პირველი წინადადების შესადგენად მასწავლებელმა დაასახელა სიტყვა „ია“. მოწაფეები ადგენენ წინადადებას: „ია ყვავილია“. მასწავლებელი მეორე წინადადების შესადგენად ასახელებს სიტყვებს: „ბუჩქებში იზრდება“. მოწაფეები ადგენენ წინადადებას: „ია ბუჩქებში იზრდება“. მასწავლებელი ასახელებს სიტყვებს: „საამური სუნი“. მოწაფეები ადგენენ წინადადებას: „იას საამური სუნი აქვს“. მასწავლებელი ასახელებს სიტყვებს: „გაზაფხულზე მოდის“. მოწაფეები ადგენენ წინადადებას: „ია გაზაფხულზე მოდის“ და ა. შ. ეს წინადადებები, ერთად აღებული, შეადგენენ მთლიანი სიუჟეტის მქონე ამბავს, რომელიც შემდეგ დაიშლება ისევ წინადადებებად.

ასეთი ანალიზი და სინთეზი აჩვევს მოწაფეს მთელის ნაწილებად დაყოფას, ამბიდან წინადადების გამოყოფას, წინადადებაზე პრაქტიკულად სწორი წარმოდგენის შემუშავებას (ანალიზი). აჩვევს ნაწილებისაგან მთელის—წინადადების შედგენას, წინადადებების დაკავშირებით—ამბის შედგენას (სინთეზი), ამ ამბის ისევ წინადადებებად დაშლას (ანალიზი), მათი შეკავშირებით ისევ ამბის შედგენას (სინთეზი). ეს ანალიზი და სინთეზი სმენით აღქმას ეყრდნობა.

წინადადების დაშლა სიტყვებად, სიტყვებისაგან წინადადების შედგენა სმენითი აღქმის გზით. ამბის წინადადებებად დაშლის შემდეგ ხდება წინადადების დაშლა სიტყვებად და სიტყვებისაგან ისევ წინადადების შედგენა. აქაც ანალიზსა და სინთეზთან გვაქვს საქმე, რომელიც სმენით აღქმას ეყრდნობა. ჯერ, რასაკვირველია, მხედველობითი აღქმის გამოყენების შესაძლებლობა გამორიცხულია, ვინაიდან მოწაფეებმა არ იციან ასოები, ამიტომ მხოლოდ სმენით აღქმაზე

დაყრდნობით წყვეტენ საკმაოდ რთულ გონებრივ ოპერაციას: წინადადებას შლიან სიტყვებად (ანალიზი) და შემდეგ ამ სიტყვების გამოყენებით ისევ სწორად დაყრდნობით ადგენენ წინადადებებს (სინთეზი).

საანალიზო წინადადებები უნდა იყოს შინაარსით თხრობითი, აგებულებით—მარტივი. სავარჯიშოდ ჯერ გაუერცობელი მარტივი წინადადება უნდა ავიღოთ, შემდეგ — გავრცობილი, რომელთაც დაშლიან მოწაფეები სიტყვებად.

ვთქვათ, წინადადების დაშლა სიტყვებად გამიზნულია ბგერის გაცნობისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად. ავიღებთ ისეთ წინადადებებს, რომლებშიც შედის დ-ს შემცველი სიტყვები; მაგალითად: „დაფა შავია“. „დედა საუზმეს ამზადებს“. „ჩიტმა ხეზე ბუდე გააკეთა“.

ამ წინადადებას შლიან სიტყვებად, გამოყოფილი დ-ს შემცველი სიტყვის გამოყენებით კი ახალ წინადადებებს ადგენენ. მასწავლებელი ასახელებს პირველ წინადადებას („დაფა შავია“). იმართება საუბარი:

— რამდენი სიტყვაა ამ წინადადებაში?
— ამ წინადადებაში არის ორი სიტყვა.
— რომელია პირველი სიტყვა?
— პირველი სიტყვაა „დაფა“.
— მეორე სიტყვა?
—მეორე სიტყვაა „შავია“ და ა. შ.

თუ გაუჭირდებათ მოწაფეებს წინადადებისაგან სიტყვების გამოყოფა, მასწავლებელი გამოიყენებს ტაქტის ხერხს: თითოეული სიტყვის წარმოთქმისას თითოჯერ დაკრავს ხელს მაგიდას და შეჩერდება. ასევე მოსთხოვს მოწაფეებსაც წინადადების სიტყვებად დაყოფისას თითოეული სიტყვის წარმოთქმის შემდეგ სათანადო პაუზის დაცვას.

ზემოთ მხოლოდ წინადადების ანალიზის პროცესია განხილული, სიტყვებისაგან წინადადებების შედგენა—არა.

თითოეული წინადადების სიტყვებად დაშლის შემდეგ დ-ს შემცველი სიტყვების გამოყენებით ადგენენ ახალ-ახალ წინადადებებს (მაგ., „დაფა დგას“. „დედა შვილს ეფერება“. „მერცხალმა ბუდეში კვერცხები დადო“...) და მათ წარმოთქვამენ სიტყვათა შორის სათანადო პაუზის დაცვით.

სიტყვის დაშლა მარცვლებად, მარცვლებისაგან სიტყვის შედგენა სმენითი აღქმის გზით. ვთქვათ, ვემზადებით ზ ბგერის გასაცნობად. სათანადო წინადადებებსა და სიტყვებზე ვარჯიშობის შემდეგ საჭიროა ზ ბგერის შემცველ სიტყვათა დამარცვლაზე ვარჯიშობაც. მოწაფეებმა წინასაანბანო პერიოდშიაც ივარჯიშეს სიტყვის დამარცვლაზე. ამჟამად დამარცვლაზე ვარჯიშობა უშუალოდ უძღვის წინ თითოეული ბგერა-ასოს გაცნობას და ეს აუცილებელია სიტყვის მართებულად და-

მარცვლისა და ბგერათა სწორად შერჩევის დასაუფლებლად. მარცვლობლივი კითხვისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად.

მასწავლებელი დამარცვლით წარმოთქვამს ორ და მეტმარცვლიან სიტყვებს, რომლებიც შეიცავენ ზ ბგერას: გა-ხი, ხა-ზი, წი-გო-ზი, კო-ზა-კი. მოწაფეებს ევალებათ—დაუკვირდნენ მასწავლებლის წარმოთქმას, მიბაძონ მას სიტყვის დამარცვლით წარმოთქმაში.

ყურადღება გამახვილდება ზ ბგერიანი მარცვლის ისე წარმოთქმაზე, რომ ზ ბგერა მკაფიოდ ისმოდეს. ტაქტის ხერხი სიტყვის დამარცვლაშიაც გამოიყენება. მასწავლებელი ხმამაღლა დამარცვლით წარმოთქვამს: გა-ზი. პირველი მარცვლის წარმოთქმის შემდეგ ხელს დაკრავს მაგიდაზე და ცოტათი ჩერდება. ასე ტაქტის მიხედვით დაიცავენ პაუზას მოწაფეები სხვა სიტყვების დამარცვლისას.

სიტყვათა დამარცვლას მოსდევს ზ ბგერიანი მარცვლის გამოყენებით ახალი სიტყვების შედგენაზე ვარჯიშობა. მასწავლებელი ასახელებს ზ ბგერით დაწყებულ მარცვალს, მოწაფეები აგრძელებენ მას ერთი მარცვლით, ან ორი მარცვლით, რომ ახალი სიტყვა მიიღონ (ზე-თი, ზვი-ნი, ზვა-ვი...). მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს—დაასახელონ ისეთი სიტყვა, რომელშიაც ზ ბგერიანი მარცვალი ბოლოს იქნება და დამარცვლით სწორად და ხმამაღლა წარმოთქვან: ვა-ზი, ნა-ზი, თევ-ზი, კოვ-ზი, ნი-გბ-ზი, ბუ-ზი, ნა-გა-ზი. მოწაფეები სიტყვაში შემავალ მარცვლებს წარმოთქვამენ როგორც ინდივიდუალურად, ისე გუნდურად.

მარცვლის დაშლა ბგერებად, ბგერებისაგან სიტყვის შედგენა სმენითი აღქმის გზით. სიტყვის მარცვლებად დაყოფა რთული ოპერაციაა, მაგრამ არანაკლებ რთულია მარცვლის დაყოფა ბგერებად. შვიდწლიან ბავშვს უძნელდება მარცვლისა და ბგერის ერთმანეთისაგან განსხვავება. მარცვალიცა და ბგერაც მას სიტყვის ერთნაირ ნაწილებად მიაჩნია, ორივე წარმოდგენილი აქვს „ხმად“, რომელიც ერთჯერად წარმოითქმება, როგორც დაუნაწევრებელი რამ. მდგომარეობა იმითაცაა გართულებული, რომ ჯერჯერობით ეს ოპერაციაც სმენითს აღქმას ეყრდნობა, ვინაიდან მოწაფეებმა ჯერ არ იციან ასო— ბგერის წერილობითი ნიშანი.

როგორც სიტყვის დამარცვლაზე ვარჯიშობა, ისე, განსაკუთრებით, მარცვლის ბგერებად დაშლასა და უცნობი ბგერის გამოყოფაზე ვარჯიშობა საჭიროა იმისათვის, რომ მომზადდეს ნიადაგი ბგერის წერილობითი ნიშნის—ასოს—გასაცნობად, რაც აუცილებელია კითხვის სწავლებისათვის. სწორედ ამისათვის საჭიროა, თითოეული ასოს გაცნობას წინ უძღოდეს მარცვლის ბგერებად დაყოფა, გასაცნობი ბგერის გამოყოფა და ამ ბგერის გამოყენებით ახალი სიტყვების შედგენა. ვთქვათ, გვინდა გავაცნოთ ხ ბგერა. მოწაფეებს უნდა შევასწავლოთ მარცვლი-

საგან ამ ბგერის გამოყოფა, მისი ცალკე და სხვა ბგერასთან შერწყმით მართებულად წარმოთქმა.

ბგერითი ანალიზისათვის შეირჩევა ისეთი სიტყვები, რომლებშიაც ახალია მხოლოდ ხ ბგერა. თითოეული სიტყვა დაიმარცვლება და მარცვლისაგან კი ახალი ბგერა გამოიყოფა. ვთქვათ, საანალიზოდ შევარჩიეთ შემდეგი სიტყვები: თიხა, თოხი, ხახა.

მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს—დაშალონ მარცვლებად სიტყვა „თიხა". მიმართავს კლასს:

— დაასახელეთ პირველი მარცვალი!

— **თი.**

— დაასახელეთ მეორე მარცვალი!

— **ხა.**

— დაასახელეთ პირველი მარცვლის პირველი ბგერა!

— **თ.**

— დაასახელეთ პირველი მარცვლის მეორე ბგერა!

— **ი.**

უკანასკნელ მარცვალში შემავალ ბგერებს ცალ-ცალკე თვით მასწავლებელი წარმოთქვამს: ხ, ა. ბგერათა შორის იცავს სათანადო პაუზას და ავალებს მოწაფეებს—ასე პაუზის დაცვით წარმოთქვან მარცვლის ნაწილები—ბგერები. ტაქტის ხერხის გამოყენება აქაც შეიძლება. შემდეგ მასწავლებელი ცალკე წარმოთქვამს ხ ბგერას და ავალებს მოწაფეებს—მათაც გაიმეორონ ის მასწავლებლის წარმოთქმის რიმუშის მიხედვით. შემდეგ მოწაფეები თვით შლიან დანარჩენ სიტყვებს მარცვლებად, მარცვლებს კი—ბგერებად და გამოყოფენ ხ ბგერას. ბგერათა ცალკე წარმოთქმა ხდება როგორც ინდივიდუალურად, ისე გუნდურად. ამის შემდეგ ამ ბგერის გამოყენებით მოწაფეები ადგენენ ახალ-ახალ სიტყვებს.

კითხვის სწავლების ფიზიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და დიდაქტიკური საფუძვლები. კითხვის პროცესი გარკვეულ თავისებურებებს შეიცავს. კითხვის სწავლება მოითხოვს კითხვის პროცესის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ბუნების გათვალისწინებას და მის ანალიზს. კითხვის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური საფუძვლები ჯერ-ჯერობით ნაკლებადაა შესწავლილი[1]. მათი ცოდნა კი აუცილებლად ესაჭიროება მას, ვინც კითხვას ასწავლის. თუ კითხვის პროცესის ფსიქოლოგიური ანალიზის შესახებ რამდენიმე ცნობა მაინც მოგვეპოვება,

[1] ქართული წერა-კითხვის სწავლებას ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით იკვლევდა ა. ჭ ო ს ი ა ე ა, რომელმაც ამ საკითხზე საყურადღებო წერილები გამოაქვეყნა (ფსიქოლოგია, ტ. V, ტ. VII—VIII). რუსული წერა-კითხვის სწავლების ფსიქოლოგიის საკითხებზე შრომები გამოქვეყნებული აქვთ ტ. ეგოროვს, ე. გურიანოვს, ა. ლეონტიევს, ა. ლურიას, ა. ლაზურსკის, ლ. შვარცსა და სხვებს.

კითხვის ფიზიოლოგიური პროცესი ჯერჯერობით არსებითად შეუსწავლელია. ნაკლებადაა გამოყენებული კითხვის სწავლების მეთოდიკის შემუშავებაში ი. პავლოვის ფიზიოლოგიის მონაცემები. ვერც ფსიქოლოგიური დასკვნები გამოდგება კითხვის მეთოდიკის დასაყრდენად, თუ ისინი კითხვის ფიზიოლოგიის საფუძვლების გათვალისწინების გარეშეა მიღებული. ჯერ კიდევ ადრე ბ. ბელინსკი წერდა: „ფსიქოლოგია, რომელიც არ ეყრდნობა ფიზიოლოგიას, ისევე უსუსური და უსაფუძვლოა, როგორც ფიზიოლოგია, რომელიც არ იცნობს ანატომიის არსებობას". კითხვის დიდაქტიკური წესები უნდა შეიმუშაონ კითხვის მექანიზმის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ანალიზის მონაცემების გათვალისწინების საფუძველზე.

კითხვა ფიზიოლოგიურად და ფსიქოლოგიურად რთული პროცესია. იგი ადამიანის, „მოაზროვნე ცხოველის", სწავლის შედეგად შეძენილი ჩვევაა, ქცევაა. სწავლა „ადამიანის ერთ-ერთი დამოუკიდებელი ქცევის ფორმაა, და როგორც ასეთს, თავისი სპეციფიკური ფსიქოლოგიური შინაარსი აქვს".[1] იმისათვის, რომ ამ შინაარსში გავერკვეთ და კითხვის სწავლების დიდაქტიკა მეცნიერულ საფუძველზე ავაგოთ, საჭიროა კითხვის შესწავლის ფიზიოლოგიური პროცესების გათვალისწინება. მარტო კითხვის ფიზიოლოგიის შესწავლა, რასაკვირველია, ვერ უზრუნველყოფს კითხვის სწავლების მეთოდიკის პრობლემის გადაწყვეტას, ისე როგორც მხოლოდ კითხვის ფსიქოლოგიური შინაარსის ცოდნა არაა საკმაო კითხვის სწავლების მეთოდიკის შესამუშავებლად. კითხვის პროცესის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ანალიზი დაგვეხმარება კითხვის სწავლების რაციონალიზაციაში, აქტიური მეთოდებისა და ხერხების შერჩევაში; დაგვეხმარება სწავლების ორგანიზაციის ისეთი ფორმების შემუშავებაში, რომელთა გამოყენება უზრუნველყოფს სრულყოფილი კითხვის ჩვევათა ფორმირებას მოწაფეებში.

კითხვის პროცესი მარტივად ასე წარმოგვიდგება. მხედველობის ორგანო—თვალი—აღიქვამს ასოებს, რომელთაც სამეტყველო ორგანოები მიჯრით, ერთიმეორეზე გადაბმით წარმოთქვამენ (წაიკითხავენ). ერთი შეხედვით კითხვის შესასწავლად თითქოს ყველაფერი რიგზე იქნება, თუ მხედველობისა და მეტყველების ორგანოების მოქმედება მოწესრიგებულია. მაგრამ კითხვის პროცესი ასე მარტივი როდია. კითხვის დროს ადამიანის ორგანიზმში ხდება ურთულესი მოძრაობები, რომლებიც დაკავშირებულია ადამიანის ცენტრალური ნერვული სისტემის მუშაობასთან. მხედველობისა და მეტყველების კავშირი, რაც კითხვის დროს შეინიშნება, ურთულესი ორგანული კავშირია, რომელსაც არეგულირებს დიდი ტვინი. მხედველობასა და მეტყველებას, ისე რო-

[1] დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბ., 1940, გვ. 300.

გორც სხვა ფუნქციებს, დიდ ტვინში აქვს სათანადო არეები, ცენტრები. ეს ცენტრები ერთიმეორესთან და სხვა ცენტრებთან უთვალავი ნერვული ძაფითაა დაკავშირებული. ასოების დანახვაზე თვალი განიცდის გაღიზიანებას. თვალში, ისე როგორც სხვა გრძნობის ორგანოში, იმყოფება მიმღები ნერვული დაბოლოებანი, რეცეპტორები. ეს რეცეპტორები, რომლებიც გაღიზიანებებს ღებულობენ, აგზნებას გადასცემენ ცენტრალურ ნერვულ სისტემას, თავის ტვინს.

ი. პავლოვი აღნიშნავს, რომ „ცენტრალური ნერვული სისტემის უმდაბლეს ნაწილში ფიზიოლოგიამ დიდი ხანია, რაც დაადგინა ე. წ. რეფლექსის მექანიზმი, ე. ი. ნერვული სისტემის დახმარებით შექმნილი მუდმივი კავშირი გარე სამყაროს გარკვეულ მოვლენებსა და ორგანიზმის მხრივ შესაბამის გარკვეულ რეაქციებს შორის". ეს კავშირი მარტივი და მუდმივი კავშირია, რომელსაც პირობითი კავშირი ეწოდება[1].

„ცნება რეფლექსზე, როგორც ნერვული სისტემის განსაკუთრებულ ელემენტარულ მუშაობაზე,—ბუნებისმეტყველების უძველესი და მტკიცე მონაპოვარია. ეს არის ორგანიზმის რეაქცია გარემოზე".[2]

ადამიანის სხვადასხვაგვარ მოქმედებას, ქცევას საფუძვლად უდევს სხვადასხვა სახის თანდაყოლილი და პირობითი რეფლექსები, მათი ურთულესი კავშირები. ადამიანი გარემომცველ სინამდვილესთან ურთიერთობის პროცესში მრავალი სახის რეფლექსს იძენს. ზოგი რეფლექსი ადამიანს თან დაყვება, ზოგსაც გამოცდილებით ან სწავლით იძენს ცხოვრებაში. „შეიძლება დავუშვათ, რომ ზოგიერთი პირობითი ახალშეძენილი რეფლექსი შემდეგ მემკვიდრეობით გარდაიქმნება უპირობოდ" (ი. პავლოვი). ეს ვრცელდება როგორც ადამიანზე, ისე ცხოველზედაც. ყოველი შეძენილი რეფლექსი ჩაქრება, თუკი დროდადრო არ შეეაუღლეთ პირობითი გამღიზიანებელი ძირითად გამღიზიანებელთან.

გაღიზიანება, რომელსაც ორგანიზმის რომელიმე გრძნობის ორგანო განიცდის, მთელ ორგანიზმზე ვრცელდება ცენტრალური ნერვული სისტემის მეშვეობით. გაღიზიანებაზე საპასუხო რეაქციას ცენტრალური ნერვული სისტემა იძლევა. ეს რეაქცია რეფლექსური რეაქციაა. რეფლექსური რეაქციის გამომწვევი იმპულსი ქმნის რეფლექსურ რკალს. რეფლექსური რკალი სქემატურად ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: გრძნობის ორგანოებში (თვალში, ყურში, ცხვირში) მოთავსებული რეცეპტორები იღებენ გაღიზიანებას; მიღებული აგზნება ცენტრისკენული ნერვის საშუალებით გადაეცემა ცენტრალურ ნერვულ სისტემას, რომელიც შედგება თავის ტვინისა და ზურგის ტვინისაგან; აქედან

[1] ი. პავლოვი, ბუნებისმეტყველება და ტვინი, 1951, გვ. 6.

[2] ი. პავლოვი, პირველი მტკიცე ნაბიჯები ახალი გამოკვლევის გზაზე, 1951, გვ. 11.

ცენტრალური ნერვის სამუალებით იმპულსი გადაეცემა სათანადო ორგანოს და იწვევს მის ამოქმედებას. ადამიანის რეფლექსური რეაქციები თავის ტვინის მონაწილეობით ხორციელდება. თავის ტვინის ქვემო ზედაპირიდან გამოდის ისეთი ნერვები, რომლებიც თავის ტვინთან აკავშირებს თვალს, ყურს, ცხვირსა და სხვა გრძნობის ორგანოებს. რეცეპტორები აგზნებას ღებულობენ გარკვეული სპეციფიკური გამღიზიანებლებისაგან. ყურის რეცეპტორები ჰაერის ტალღებით აღიგზნებიან. სუნს არ შეუძლია აღაგზნოს სმენის ან მხედველობის ორგანოთა რეცეპტორები და სხვ. მაგრამ ყნოსვის რეცეპტორებით მიღებული აგზნება ყნოსვის ნერვის სამუალებით იმპულსს გზავნის დიდი ტვინის ნახევარსფეროების ქერქის ყნოსვის ცენტრში (რის შემდეგაც აღიძვრება სუნის შეგრძნება), რომელიც ცენტრალურ ნერვულ სისტემაში შედის, რითაც მთელ ორგანიზმს უკავშირდება. ასევე ითქმის სხვა რეცეპტორთა მიმართაც.

ჩვენი გრძნობების ორგანოებზე (თვალზე, ყურზე...) გარემომცველი სინამდვილის ზემოქმედებით წარმოიშვება სხვადასხვა შეგრძნება (მხედველობის, სმენის...). ცალკეული გრძნობის ორგანოს საშუალებით შევიგრძნობთ საგნის ამა თუ იმ თვისებას; მაგალითად, შაქრის ფერი მხედველობის ორგანოთი შეიგრძნობა, გემო—გემოვნების ორგანოთი და სხვ. შეგრძნება უკვე ფსიქიკური პროცესია, რომელიც მჭიდროდ უკავშირდება შეგრძნების ორგანოებში (მხედველობის, ყნოსვისა და სხვათა) ფიზიოლოგიურ პროცესებს.

გარემომცველი სინამდვილე წარმოადგენს შეგრძნების მიზეზს. მისი მოქმედებით ჩვენი გრძნობის ორგანოებზე წარმოიშვება ფიზიოლოგიური პროცესი, რომელსაც აგზნება ეწოდება. აგზნება გადადის დიდი ტვინის ქერქში და იქ წარმოიშვება ფსიქიკური პროცესი, რომელსაც შეგრძნება ეწოდება. შეგრძნება, მართალია, ფსიქიკური პროცესია, მაგრამ მაინც საგნის ან მოვლენის რომელიმე ცალკეული თვისების შეგრძნებაა; მაგალითად, შაქრის თეთრი ფერი ვერ გვაძლევს სრულ წარმოდგენას შაქრის შესახებ. შეგრძნება საგნის ან მოვლენის რომელიმე თვისებას ასახავს, მაგრამ საგნის (ან მოვლენის) მთლიანი განცდისათვის საჭიროა აღქმა. ასე, მაგალითად, შაქარს, გარდა ფერისა, სხვა თვისებებიც აქვს. ყველა ამ თვისების მთლიანობაში აღქმა მოგვცემს ნამდვილ წარმოდგენას შაქრის შესახებ. ასე რომ აღქმის შინაარსს ჩვენი შეგრძნებები იძლევა. ამრიგად, გრძნობათა ორგანოებისა და ნერვული სისტემის ერთიანი მოქმედების საფუძველზე საგანი (ან მოვლენა) აისახება ჩვენს ცნობიერებაში.

კითხვის სწავლება, რომელიც ადამიანის გრძნობათა ორგანოების, ტვინისა და მისი ფუნქციის—აზროვნების—აქტიური მოქმედებით ხორციელდება, რთული ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური პროცესია. მაშასადამე, კითხვის შესწავლის პროცესში მოქმედებს ადამიანის როგორც სენსორული, ისე ინტელექტუალური ფაქტორები. კითხვის სწავლების მეთოდიკამ შეუძლებელია ანგარიში არ გაუწიოს კითხვის შემსწავლელის ფსიქიკურ თავისებურებებს.

სწავლებასა და სწავლაში სენსორული ფაქტორის მნიშვნელობა დიდია. „დეკლარაციებიდან ცნობილია, რომ ზოგს ოპტიკური მასალის დამახსოვრება უადვილდება, ზოგს აკუსტიკურისა და ზოგს კიდევ უფრო მოტორულის. ეს იქიდანაც ჩანს, თუ როგორ სწავლობს თითოეული ჩვენგანი მიწოდებულ მასალას ზეპირად: ზოგი ჩუმად კითხვას ამჯობინებს (ოპტიკური ტიპი), ზოგს ურჩევნია, თუ სხვა ვინმე უკითხავს

მას (აკუსტიკური ტიპი), ზოგი კი ხმამაღლა კითხულობს და ამავე დროს დასამახსოვრებელ მასალას რაიმე მოძრაობებით (მაგ., ჩაწერის მოძრაობებით) განამტკიცებს მეხსიერებაში (მოტორული ტიპი). რასაკვირველია, წმინდა სახით ეს ტიპები ძლიერ იშვიათად გვხვდება, და ისიც თითქმის მხოლოდ შემოქმედ ხელოვანთა შორის; სახელდობრ, წმინდა ოპტიკური ტიპის—მხატვარი, აკუსტიკურის—მემუსიკე და მოტორულის—მოცეკვავე. ჩვეულებრივ ადამიანთა შორის კი, როგორც წესი, შერეული ტიპის ხალხი უფრო გვხვდება. ღონდ იმ შემთხვევაში, როდესაც ერთ-ერთი გრძნობის ორგანოს მონაწილეობა სჭარბობს, ჩვენ მაინც უფლება გვეძლევა შესაბუვისი ტიპის შესახებ ვილაპარაკოთ. მაგალ., თუ ადამიანს შედარებით უკეთ ეიზუალური შთაბეჭდილებები ამახსოვრდება და ამიტომ იგი სწორედ ამ მასალას აძლევს უპირატესობას, სრული უფლება გვაქვს, იგი მხედველობითს ტიპს მივაკუთვნოთ.

სენსორულ მასალას იმ მხრივაც აღმოაჩნდა მნიშვნელობა, რომ, მაგალ., სიტყვიერი მასალის დასამახსოვრებლად მარტო ოპტიკურად ან მარტო აკუსტიკურად მიწოდებას ამ მასალის ერთდროულად ოპტიკურ-აკუსტიკური მიწოდება სჯობს".[1] ფსიქოლოგიის ამ მონაცემებს ეყრდნობა კითხვის მეთოდიკა. წერა-კითხვის სწავლების პროცესში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სხვადასხვა მოდალობის სენსორული აპარატის ერთდროულად ამოქმედებას—აკუსტიკური, ოპტიკური და მოტორული შთაბეჭდილებების ერთდროულად გამოყენებას. ახალ ბგერა-ასოს ჯერ სიტყვის ბგერითი ანალიზითა და სინთეზით აცნობენ (აკუსტიკური შთაბეჭდილება), შემდეგ უჩვენებენ ამ სიტყვაში შემავალი ბგერების აღმნიშვნელ ასოებს—მოძრაკი ანბანის საშუალებით, გამოყოფენ ახალგაცნობილ ბგერის აღმნიშვნელ ასოს, წაიკითხვენ პლაკატზე საანალიზო სიტყვას, სადაც ახალგაცნობილი ბგერის აღმნიშვნელი ასო განსხვავებული ფერითაა გამოყოფილი (ოპტიკური შთაბეჭდილება); მოხაზავენ ჰაერში მოწაფეები ამ ასოს თითით, დაწერენ მას დაფაზე (მოტორული შთაბეჭდილება). ყველაფერი ეს აძლიერებს ახალგაცნობილი ბგერა-ასოს აღქმას, მის სწრაფად გარჩევას სიტყვაში, ხელს უწყობს ისეთი სიტყვების წაკითხვის ჩვევის გამომუშავებას, რომლებშიც ახალგაცნობილი ასოა; მაგრამ ადამიანის სენსორული აპარატის მუშაობა ამ შეკითხვევაში როდი ხდება ინტელექტის მონაწილეობის გარეშე. მოწაფე ისმენს სიტყვას, ანაწევრებს მას მარცვლებად და ბგერებად, შემდეგ ამ ბგერებისა და მარცვლებისაგან ადგენს ახალ სიტყვებს და წარმოთქვამს. ამ ოპერაციებს—სმენით ანალიზსა და სინთეზს—მოწაფე აწარმოებს ცნობიერების, აზრის ხელმძღვანელობით. ანალიზი და სინთეზი გონების, ინტელექტის გარეშე შეუძლებელია. ასევე სხვა სენსორული აპარატის მოქმედებაშიც ჩართულია ცნობიერება. რომ ეს ასეა და არა სხვაგვარად, წერა-კითხვის სწავლების პროცესის უბრალო ანალიზითაც დასტურდება. ბგერა-ასოს გაცნობის სხვადასხვა შემთხვევას ყოველთვის თან ახლავს სიტყვისა და ბგერა-ასოს შესახებ სათანადო მსჯელობანი. ამ ბგერა-ასოს რაობაზე გარკვეული ცნების შემუშავებისა და სათანადო დასკვნების გამოტანის პროცედურა, რაც ინტელექტის მონაწილეობას გულისხმობს.

ამრიგად, კითხვის შესწავლა ბავშვის ინტელექტუალური ძალების აქტიურ მოქმედებას მოითხოვს. კითხვა თავისებური სახის მოქმედებაა, რომელსაც თავისი წესი გააჩნია. უწინარეს ყოვლისა, მოწაფემ ეს წესი უნდა ისწავლოს, ე. ი. რამდენადმე სწვდეს ამ მოქმედების წესებს—კითხვის კანონებს. კითხვის წესების წვდომა გულისხმობს კითხვის—ამ თავისებური მოქმედების—შინაარსის გაგებას. გაგება, რაც

[1] დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბ., 1940, გვ. 304.

აუცილებლად უძღვის წინ კითხვის შესწავლას, მთავარი პირობაა კითხვის ჩვევის გამომუშავებისათვის. ასეთი გაგების უნარი სასკოლო ასაკის ბავშვებს, რასაკვირველია, აქვთ და ეს ფაქტი გვაძლევს საფუძველს, დავაწყებინოთ მათ კითხვის შესწავლა. მაგრამ ადვილი საქმე არაა ის, რომ 7 წლის ბავშვის ინტერესის საგნად ვაქციოთ კითხვის შესწავლა, მისი ყურადღების ცენტრი გადავიტანოთ კითხვის შესწავლაზე და იგი მისი მოთხოვნილების საგნად ვაქციოთ.

„წერა-კითხვის სწავლა მოითხოვს ყურადღების გადმოტანას საგნიდან სიტყვაზე. სიტყვა უნდა განიცადო საგნისაგან დამოუკიდებლად, როგორც შინაგანად დანაწევრებული მთლიანი. იგი თვითონ უნდა იქცეს დაკვირვების ობიექტად, დაკვირვების საგნად. ვიდრე ბავშვს ეს ამოცანა არ გადაუჭრია, წერა-კითხვის სწავლების საქმე უძნელესი დაბრკოლების წინაშე დგას. ეს ამოცანა მოწაფემ მასწავლებლის დახმარებით უნდა გადაჭრას“.[1] კითხვის შესწავლის მიზანს მოწაფე, რასაკვირველია, მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით აღწევს. წერა-კითხვის სწავლება ისე უნდა ავაგოთ, რომ ფართოდ გავითვალისწინოთ 7-წლიანი ბავშვის ფსიქოლოგია და ფიზიოლოგია. წერა-კითხვის სწავლების მხოლოდ ასეთ პროცესს შეუძლია კითხვის შესწავლა აქციოს მოწაფის ინტერესის, ყურადღების, ინტელექტის საგნად.

როცა კითხვის დიდაქტიკის საკითხებს ვეხებით, წინასწარ უნდა გავითვალისწინოთ: ვის კითხვაზე ვლაპარაკობთ—კითხვაში გაწაფულის თუ კითხვის დამწყების კითხვის პროცესზე. თუ კითხვის შემსწავლელის კითხვის პროცესს ვაანალიზებთ, წინასწარ უნდა გაირკვეს კითხვის კონკრეტული მიზანდასახულობა, წასაკითხავი მასალის ბგერითი შემადგენლობის სიძნელე-სიადვილე და შინაარსის მისაწვდომობის საკითხი წამკითხველისათვის. ეს აუცილებელია იმისათვის, რომ კითხვის მცოდნისა და კითხვის დამწყების კითხვის პროცესები განვასხვავოთ ერთიმეორისაგან. კითხვაში გაწაფულის თვალი სწრაფად მოძრაობს სიტყვიდან სიტყვაზე, სტრიქონიდან სტრიქონზე და ზედიზედ აღიქვამს სიტყვებსა და ფრაზებს. რასაც თვალი აღიქვამს, მას ვკითხულობთ კიდეც, მაგრამ თვალი უფრო სწრაფად მოძრაობს, უფრო მეტს აღიქვამს დროის გარკვეულ მონაკვეთში, ვიდრე წავიკითხავთ მას; ე. ი. მხედველობით აღქმულის წაკითხვა, რაც ჩვენი მეტყველების ორგანოების მოძრაობის საშუალებით ხორციელდება, უფრო ნელა მიმდინარეობს. ამრიგად, წაკითხვა-წარმოთქმის ტემპი საგრძნობლად ჩამორჩება მხედველობითი აღქმის ტემპს.

---

[1] ა. ბოჯორიშვილი და შ. ჩხარტიშვილი, ფსიქოლოგია, თბ., 1950, გვ. 409.

კითხვაში გაწაფულის მხედველობის არე ასოთი ან სიტყვით კი არ შემოიფარგლება. არამედ მოიცავს რამდენიმე სტრიქონს, რასაც კითხვის არეს უწოდებენ. თვალი კითხვის პროცესში ჩერდება სიტყვის არა თითოეულ ასოზე, არამედ რამდენიმე ასოზე, სტრიქონის რამდენიმე პუნქტზე. ეს პუნქტები, ე. ი. წერტილები, სადაც თვალი ჩერდება კითხვის დროს, თვალის ფიქსაციის პაუზებია, ფიქსაციის პაუზების რაოდენობა, ხანგრძლიობა სხვადასხვაგვარია, იმის მიხედვით, თუ როგორია წამკითხველის კითხვის ხარისხი, რა არის კითხვის კონკრეტული მიზანი (სიტყვაა წასაკითხავი, წინადადება თუ მთელი ტექსტი...), როგორია წასაკითხავი მასალის ბგერითი შემადგენლობა (თანხმოვანდაჯგუფებული სიტყვებია თუ თანხმოვანდაუჯგუფებელი, გრძელი სიტყვებია თუ მოკლე), როგორია შინაარსის მიხედვით (ადვილად გასაგებია თუ ძნელად გასაგები) და სხვ.

რამდენადაც გაწაფულია წამკითხველი კითხვის ტექნიკაში და წასაკითხავი ტექსტიც ადვილი გასაგებია, იმდენად მეტი მოცულობისაა ასეთი წამკითხველის კითხვის არე, იმდენად მეტი მანძილითაა დაშორებული ერთმანეთისაგან თვალის საფიქსაციო წერტილები. იმდენად ნაკლებია ფიქსაციის პაუზების ხანგრძლიობა ამ წერტილებზე.

მხედველობაში მისაღებია შემდეგიც. როგორია საკითხავი სიტყვების ასოთა კონფიგურაცია—ერთიმეორისაგან ოდნავ განსხვავდება, თუ არსებითი სხვაობა იგრძნობა: თვალი სწრაფად ასხვავებს მათ თუ ვერა. ყოველივე ეს მოქმედებს სწორ კითხვასა და კითხვის ტემპზე.

კითხვის დამწუებას კითხვის არე მცირე მოცულობისაა: ეს არე ასოთი იფარგლება. ამ ასოს მოყვანილობას ხანგრძლივად უკვირდება კითხვის დამწყები.

კარგად წამკითხველი საშუალოდ ერთ სტრიქონზე 3—7 ადგილას აჩერებს თვალს. მთლიანად აღიქვამს სიტყვას, ერთდროულად უცქერის სტრიქონზე რამდენიმე სიტყვას და ამ სიტყვებში მხოლოდ რამდენიმე ასოზე ჩერდება თვალი. კითხვაში გაწაფულ წამკითხველს სრულებით არ სჭირდება ცალკეული ასოს კონფიგურაციის დეტალების აღქმა და ამ გზით სიტყვის ასოებრივი შემადგენლობის გაცნობიერება; იგი ზოგიერთ ასოზე, ისიც ამ ასოთა კონფიგურაციის მხოლოდ დამახასიათებელ ნიშნებზე აჩერებს თვალს. ამით სწრაფად აღიქვამს სიტყვათა გრაფიკსა და ზედიზედ, სხაპასხუპით კითხულობს სიტყვებს, სწვდება მათ მნიშვნელობას; მაგალითად, სიტყვა „კამეჩის" წაკითხვისას თვალი ჩერდება ამ სიტყვაში შემავალი ასოების სხვადასხვა კონფიგურაციის (კამეჩი) მთავარ ნიშნებზე, რითაც სიტყვის გრაფიკის მთლიანი სახე წარმოუდგება. საყურადღებოა ისიც, რომ სტრიქონზე თუ ერთი სიტყვის წაკითხვა პირველი ასოს კონფიგურაციის აღქმით იწყება, მეორე სიტყვისა შეიძლება სიტყვის შუა ასოს (ან ასოების) კონფიგურაციის აღქმით დაიწყოს, მესამე და მეოთხე სიტყვის წაკითხვისათვის ამ სიტყვებს შორის შუალედზე მოხდეს მხედველობის ფიქსაცია და ეს საკმაო გახდეს ორივე სიტყვის მთლიანი სახის აღქმისა და წაკითხვისათვის.

დაკვირვებითაც მტკიცდება, რომ სტრიქონზე ასოთა ზედა და ქვედა ნაწილებს მხედველობითი აღქმისათვის თანაბარი ღირებულება არა აქვს; ზედა ნაწილებს უფრო მეტი უნარი გააჩნია, წარმოდგენა მოგვცეს ასოთა მოხაზულობაზე, ვიდრე ქვედა ნაწილებს. ამაში ნათლად დაგვარწმუნებს შემდეგი ნიმუშიც:

კითხვაში გაწაფულ წამკითხველს იმიტომ არ უძნელდება სხვადასხვა სიტყვის, ფრაზის, ტექსტის წაკითხვა, ნაკლული ასოების წაკითხვაც კი, რომ მას სხვადასხვა დროს კითხვის პროცესში მრავალჯერ აღუქვამს ქართული ასოების მოხაზულობა და არა მარტო ასოთა, არამედ სიტყვის მთლიანი სახე და ყველაფერი ეს ისე აქვს შეჩონახული მეხსიერებაში, რომ ერთი თვალის მოკვრით სწრაფად წარმოუდგება თვალწინ სიტყვის, ფრაზის მთელი სახე.

თუ კითხვაში გაწაფული თვალის ფიქსაციის პაუზა ერთ სტრიქონზე 3—7-მდე მოდის, კითხვის დამწყების კითხვაში ასეთი პაუზა ერთ სტრიქონზე 40-მდე ადის, ე. ი. დაახლოებით იმდენია, რამდენიც ასოა ერთ სტრიქონზე; გარდა ამისა, ეს პაუზები რეგულარულად ასეთი რაოდენობით არ მეორდება ყველა სტრიქონზე: შეიძლება ერთ სტრიქონზე 15-მდე იყოს, მეორეზე 40-ზე მეტი, ერთი სტრიქონის პირველ ნახევარზე 10—12 პაუზა იყოს, მეორე ნახევარზე 30-მდე ავიდეს და ა. შ. ეს დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორია წასაკითხავი ტექსტის სიტყვების ბგერითი შემადგენლობა, რამდენად გასაგებია მათი მნიშვნელობა წამკითხველისათვის. ძნელად გასაგები სიტყვები, რასაკვირველია, მეტ პაუზებს მოითხოვს.

ახალდამწყების კითხვისათვის დამახასიათებელია აგრეთვე არა მხოლოდ პირდაპირი მიმართულებით კითხვა, ე. ი. მარცხნიდან მარჯვნივ, არამედ შებრუნებული, ანუ რეგრესული მიმართულებით კითხვაც — მარჯვნიდან მარცხნივ. ეს უფრო მეტად იმ შემთხვევაში შეინიშნება, როცა წასაკითხავი ტექსტი ძნელად გასაგებია—რთული შინაარსისაა, პატარა ზომის შრიფტითაა წარმოდგენილი, საერთოდ ძნელად წასაკითხავია (დასერილია, წაშლილია ან გატეხილია ასოები და სხვ.).

ანბანის სახელმძღვანელოს დიდაქტიკის უმთავრესი საკითხებია: წერა-კითხვის შესასწავლ საკითხავ მასალათა სასწავლო-აღმზრდელობითი თვალსაზრისით საგანგებოდ შერჩევა და სიძნელე-სიადვილის მიხედვით დალაგება; კითხვის შესწავლისათვის სათანადო ზომის შრიფტის შერჩევა;

კითხვის შესასწავლ მასალათა ისეთი გათვალსაჩინოება, რაც გაადვილებს კითხვის ჩვევის გამომუშავებას და სხვ.

ასევე კითხვის სწავლების მეთოდის სწორად შერჩევასა და მომარჯვებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს კითხვის შეგნებულად სწავლებისათვის. ასეთ მეთოდად მიღებულია მრავალგზის ნაცადი ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი. ამ მეთოდის უპირატესობა თეორიულად დასაბუთებულია; იგი ყველა მეთოდზე უკეთ უწევს ანგარიშს კითხვის დამწყების ფსიქოლოგიას, ითვალისწინებს მოზარდის ფსიქიკურ პროცესებს, კითხვის შესწავლასთან ერთად ბუნებრივად უწყობს ხელს მოწაფის გონებრივ აღზრდას.

ბგერის წერილობითი ნიშნის—ასოს—გაცნობა. ასოს გაცნობა სრულიად ახალი და ამავე დროს არსებითი მნიშვნელობის მომენტია წერა-კითხვის სწავლებაში. თუ აქამდე სიტყვის მარცვლობლივი და ბგერითი ანალიზი ძირითადად სმენითს აღქმაზე დაყრდნობით მიმდინარეობდა და გამორიცხული იყო მხედველობითი აღქმის მონაწილეობა, ამჟამად, ასოს გაცნობისას, წამყვანი მხედველობითი შთაბეჭდილებაა, რომელიც სმენითს შთაბეჭდილებას უკავშირდება და საწარმოთქმო ორ-

განოების აქტიური მონაწილეობით კითხვის უშუალო საყრდენად გვეყლინება.

როცა გარეგრძნობების როლზე ვსაუბრობთ, იგულისხმება, რომ ადამიანის შეგრძნებებთან, აღქმასთან გვაქვს საქმე და არა ცხოველის აღქმასთან, რომელიც არაა დაკავშირებული აზროვნებასთან და რომელიც თვისობრივად განსხვავდება ადამიანის აღქმისაგან.

ვთქვათ, გვინდა გავაცნოთ მოწაფეებს ს ასო. შესავალი საუბრიდან გამოიყოფა წინადადება, რომელიც შეიცავს ისეთ სიტყვას, რომელშიაც ს ბგერაა. წინადადებიდან გამოიყოფა ს ბგერის შემცველი სიტყვა, რომელიც დაიშლება მარცვლებად, მარცვლები კი—ბგერებად. მარცვლიდან გამოიყოფა ბგერა ს და მასწავლებელი ამის შემდეგ და ამასთან დაკავშირებით, ე. ი. ბგერის წარმოთქმასთან ერთად, კლასს უჩვენებს ამ ბგერის წერილობით ნიშანს—ასოს—მოძრავი ასოთი. მაშასადამე, ახალი ბგერის გამოყოფასა და წარმოთქმას უკავშირდება შესატყვისი ასოს მოხაზულობის გაცნობა. ეს ერთდროულად ხდება.

ახალი ასოს გასაცნობი ტექსტის კითხვა. სახელმძღვანელოში კითხვის დაწყებამდე საჭირო იქნება აიხსნას ძნელად გასაგები სიტყვები, რომლებიც საკითხავ სავარჯიშო ტექსტშია[1]. მაგალითად, ლ ასოს გასაცნობ საკითხავ ტექსტში ასეთი სიტყვებია: ლომი, ლიმონი, რუმელი, ხელოსანი, ელმავალი, ფორთოხალი. ეს სიტყვები მასწავლებელმა სხვადასხვა ხერხით უნდა ახსნას; მაგალითად, „ლომის“ ასახსნელად კარგი იქნება ლომის სურათის ჩვენება; გარეგნული ნიშნების მიხედვით იგი კატას ემსგავსება, მაგრამ სიდიდისა და ძლიერების მხრივ კატის კონტრასტია.

სურათით გაეცნობა „ლიმონი“ და „ფორთოხალი“ და მიეთითება მათ გემოსა და ფერზე.

„ღუმელი“ საგნობრივად გაეცნობა: მიეთითება საკლასო ოთახის ღუმელზე; თუ ასეთი არ არის, უჩვენებს სათანადო სურათს და გააცნობს ღუმელის დანიშნულებას.

„ხელოსანი“ აიხსნება მაგალითის მიხედვით: მიეთითება კალატოზზე, დურგალზე და სხვ.

„ელმავალი“ გაეცნობა საგნობრივად: უჩვენებს სათამაშო ელმავლის მოდელს. თუ ეს მოსახერხებელი არაა, მაშინ ელმავლის სურათს უჩვენებს. თან გააცნობს ელმავლის დანიშნულებას[2].

ამის შემდეგ მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს—ამოიღონ „დედა ენა“ და გადაშალონ ის გვერდი, სადაც მამლის სურათია. როცა მოწა-

[1] უცნობ სიტყვათა დიდი ნაწილი მასწავლებელმა შესავალ საუბარში უნდა ახსნას, ნაწილი—კითხვის პროცესში.

[2] ამდენი უცნობი სიტყვების შეტანა ბგერა-ასოს გასაცნობ ტექსტში დიდაქტიკურად გამართლებული არაა.

ფეები შეასრულებენ დავალებას, მასწავლებელი გააფრთხილებს მოწაფეებს, რომ ყურადღებით უსმინონ მას. ის წაიკითხავს ამ მასალას, მოწაფეებმა კი უხმოდ თითი უნდა გააყოლონ მასწავლებლის წაკითხულ სიტყვებს. მასწავლებელი კითხულობს ტექსტს ისე, როგორც ეს გაფორმებულია ანბანის სახელმძღვანელოებში; მაგალითად, პირველი „მამალი" მთლიანად, გაბმით წაიკითხება, მეორე „მა-მა-ლი"—დაბარცლით, მესამე „მ ა მ ა ლ ი" ასო-ასო წაიკითხება, შემდეგ ცალკე წაიკითხება ლ ასო.

შემდეგ მასწავლებელი დამარცლით კითხულობს ცალკეულ სიტყვებს. თითოეული მარცლის შემდეგ (მით უმეტეს სიტყვის შემდეგ) ჩერდება, რითაც საშუალება ეძლევათ მოწაფეებს—დაკვირვებით ადევნონ თვალი მასწავლებლის კითხვას.

ამის შემდეგ სახელმძღვანელოში ცალკეული ფრაზები და წინადადებებია, რომლებიც ლ ასოიან სიტყვებს შეიცავენ. მასწავლებელი კითხულობს ამ ფრაზებსა და წინადადებებს ნელა და გარკვევით.. კითხვის დამთავრების შემდეგ მასწავლებელი მოწაფეთა აქტიური დახმარებით ხსნის ზოგიერთი ფრაზისა და წინადადების შინაარსს იმავე ხერხებით, რომელთა გამოყენებით უცნობი სიტყვები აიხსნა. შემდეგ ტექსტს კითხულობს კითხვაში ძლიერი 3—4 მოწაფე, სხვები უხმოდ აღევნებენ თვალყურს ამხანაგების კითხვას.

ამის შემდეგ ხდება წაკითხული ტექსტის ენობრივ-შინაარსობრივი ანალიზი კითხვა-პასუხის გზით (მოწაფეები კითხვებზე პასუხს გასცემენ ტექსტის მიხედვით).

ენობრივი და შინაარსობრივი ანალიზი აადვილებს ტექსტის წაკითხვას, ხელს უწყობს სწორი და შეგნებული კითხვის ჩვევის გამომუშავებას. ასეთი ანალიზის შემდეგ გრძელდება კითხვაში ვარჯიშობა. ამ საქმიანობაში უნდა ჩაებას მთელი კლასი. არაა სავალდებულო ერთმა მოწაფემ თავიდან ბოლომდე წაიკითხოს ტექსტი. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ, რაც შეიძლება, მეტმა მოწაფემ მიიღოს მონაწილეობა საკლასო კითხვაში, ამიტომ ერთი მოწაფე წაიკითხავს ტექსტის პირველ ნახევარს, მეორე მოწაფე კი გააგრძელებს მეორე ნახევრის კითხვას. კითხულობენ როგორც ინდივიდუალურად, ისე გუნდურად. კითხვაში შენიშნული დეფექტები გზადაგზა სწორდება მოწაფეთა ძალების გამოყენებით.

სახელმძღვანელოში კითხვის შემდეგ მოწაფეები სწავლობენ ახალგაცნობილი ასოს წერას, მაგრამ სანამ ამ საკითხს შევეხებოდეთ, მანამდე საჭიროა წერის ჰიგიენის, წერის სწავლების ფიზიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და დიდაქტიკური საფუძვლებისა და სხვა საკითხების განხილვა.

წერის ჰიგიენა. წერის ჰიგიენა მოიცავს მრავალ საკითხს, როგორი-

ცაა: წერის დროს სხეულის მდგომარეობა, დაჯდომა, სინათლე, მერხის ზომა, საწერი მასალები და იარაღები და მათი მომარჯვება, წერის ხანგრძლივობა და სხვ. წერის ჰიგიენის წესების სწავლება, ამ წესების დაცვა აუცილებელია არა მარტო მართებული წერის ჩვევის გამოსაშუშავებლად. არამედ ბავშვის ჯანმრთელობისათვისაც. წერის ჰიგიენის წესებს, უწინარეს ყოვლისა, საფუძვლიანად უნდა იცნობდეს მასწავლებელი და არა მხოლოდ იცნობდეს, არამედ განუხრელად იცავდეს მათ. ო. ფლეროვი აღნიშნავს, რომ „ზოგჯერ მასწავლებელი ბავშვებს უჩვენებს ერთ ხერხს — სწორს და თვითონ კი ხმარობს მეორეს — არასწორს, ვინაიდან სწორ ხერხს არ არის დაუფლებული... ზოგჯერ მასწავლებელი დაბალი კლასების ბავშვებს აწერინებს ზედიზედ, შეუსვენებლად, ზედმეტად დიდხანს. ამის შედეგად—ბავშვები იღლებიან, იწყებენ ნიდაყვზე დაყრდნობას, მერხზე „წოლას“, უსრულო ჩასუნთქვა-ამოსუნთქვას; ამაში დამნაშავეა მასწავლებელი და არა ბავშვები“ (ო. ფლეროვი, იჯექი სწორად წერის დროს, თბ., 1939, გვ. 1). იშვიათი არაა ისეთი შემთხვევა, როცა მასწავლებელი მოწაფეებს ასწავლის წერის დროს სწორად დაჯდომის წესს, უჩვენებს კიდეც სწორად დაჯდომის ნიმუშს, მაგრამ სხვა დროს, როცა ის ზის თავის მაგიდასთან და წერს, ამ წესს არ იცავს — მკერდი მაგიდაზე აქვს დაყრდნობილი, თავი გადახრილი აქვს მარცხნივ ან მარჯვნივ და სხვ. ასევე ითქმის კალმისტრის ხელში დაჭერაზედაც: ზოგიერთი მასწავლებელი მოწაფეებს ასწავლის კალმისტრის წესიერად დაჭერის წესს, თვითონ კი არაწესიერად ხმარობს მას... მოწაფეებს ყოველივე ეს როდი რჩებათ ყურადღების გარეშე! პირველ რიგში, რასაკვირველია, მასწავლებელმა უნდა დაიცვას წერის ჰიგიენის წესები, რათა სწორი ნიმუში უჩვენოს, შემდეგ კი დაბეჯითებით მოითხოვოს მოწაფეებისაგან ამ წესების განუხრელად დაცვას.

მოწაფეებს წერის სწავლების პირველი დღეებიდანვე უნდა შეასწაელოთ წერის ჰიგიენის წესები. „მასწავლებელი,—წერს კ. უშინსკი,—ასწავლის ბავშვებს, რომ წერის დროს სწორად ისხდნენ, არ მიეყრდნონ მერხს მკერდით, რაც ძლიერ ვნებს ბავშვის მკერდს, რომელიც განვითარების პროცესშია: არ დაიხარონ დაფისაკენ ძალიან ახლოს, რადგანაც ძალიან ხშირად ბავშვებს სიბეცე უვითარდებათ; სწორად დადონ თავის წინ გრიფელის დაფა, სწორად ეჭიროთ ხელი და გრიფელი. ყველა ამ ჩვევას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ჯანმრთელობისა და თვით სწავლის მსვლელობისათვის. მათ ბევრად უფრო ადვილად ითვისებენ ბავშვები ახლა, ამ პირველი, ყველაზე აუკილი ვარჯიშობის დროს, ვიდრე შემდეგ, როცა ეს ვარჯიშობა

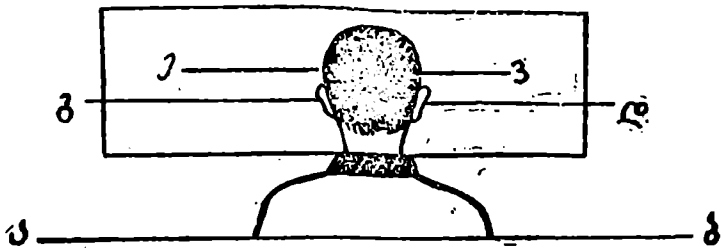
უკვე თავისთავად საკმაოდ ძნელი გახდება და ბავშვის მთელ ყურადღებას მოითხოვს. ამის გარდა, შემდეგში, როცა ბავშვი დაიწყებს უკვე წერას, მისი საქმიდან მოწყვეტა განუწყვეტელი შენიშვნებით: დაჯექ უფრო სწორად, კარგად არ გიჭირავს გრიფელი და სხვ., ძლიერ უშლის ხელს სწავლას და ანელებს მის მიმდინარეობას. ვასწავლით რა ბავშვებს, მაგალითად დგომას, ჩვენ ამით ბევრ დროს მოვიგებთ შემდეგში, რადგან თავისუფალი ვიქნებით განუწყვეტელი შენიშვნების მიცემისაგან" (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თ.ბ., 1950, გვ. 67).

წერის დროს მოწაფეს თავი უნდა ეჭიროს სწორად (ოდნავ წინ წამოხრილი), მარჯვნივ ან მარცხნივ გადაუხრელად. ზურგი და გულმკერდი მოხრილი არ უნდა ჰქონდეს, მხრები უნდა ეჭიროს სწორად, მერხის კიდურების გასწვრივ. არ უნდა იყოს გადახრილი მარჯვნივ ან მარცხნივ, წინ ან უკან. ფეხები მთელი ტერფით უნდა იდოს მერხის საფეხურზე ან იატაკზე; მუხლები ისე უნდა იყოს მოხრილი, რომ სწორი ას ოდნავ ბლაგვი კუთხე მივიღოთ. მკერდი მაგიდიდან დაშორებული უნდა იყოს დაახლოებით 5 სანტიმეტრით. თვალსა და კალამს შორის მანძილი 30—35 სანტიმეტრით განისაზღვრება. მოწაფე მჯდომარე მდგომარეობაში, მართალია, გარკვეულ წესს ექვემდებარება, მაგრამ ეს არ ნიშნავს იმას, რომ ტანი და კიდურები დაძაბული იყოს, ბავშვი შეზღუდულად გრძნობდეს თავს.

„ბავშვის სხეული, მისი კუნთები, ხერხემალი და საერთოდ მთელი ჩონჩხი, ნერვული სისტემა სუსტია, განუვითარებელია, ზრდისა და განვითარების პროცესში იმყოფება. მათი ზედმეტი დაძაბვა, ერთსა და იმავე მდგომარეობაში ხანგრძლივად ყოფნა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც სხეულის მდებარეობა, პოზა არაა წესიერი, არ შეესაბამება სხეულის აგებულებას, აფერხებს სხეულის ნაწილებისა და მნიშვნელოვანი ორგანოების მუშაობას, მაგალითად, სუნთქვას, სისხლის მოძრაობას და სხვ". (ა. ხმალაძე, მოწაფის ჰიგიენა, თბ., 1951, გვ. 4).

წერის ჰიგიენის წესების დაცვა ხელს უწყობს მოწაფის ორგანიზმის ნორმალურად განვითარებას და დაუცველობა კი აქვეითებს მხედველობას, ამრუდებს ხერხემალს... ფიზიკურად აზიანებს ბავშვს.

ამრიგად, წერის ჰიგიენის დაცვით ერთდროულად ვემსახურებით ბავშვის ორგანიზმის ნორმალურად განვითარებასა და სწავლის პროდუქტიულობის ამაღლებას.



თავის მდგომარეობა პირდაპირი წერის დროს:
აბ—მაგიდის კიდეები; გდ—მხედველობის მთავარი ხაზი;
ევ—სტრიქონი, რომელზედაც წერა მიმდინარეობს.
(პროფ. ს. სოვეტოვის მიხედვით)

დიდი მნიშვნელობა აქვს წერისათვის სათანადო სიმაღლისა და კონსტრუქციის მერხის შერჩევას. გამოჩენილ პედაგოგებს, ექიმ-ჰიგიენისტებს მრავალი მოსაზრება აქვთ გამოთქმული მოწაფის მერხის კონსტრუქციისა და ზომის შესახებ. საბჭოთა სკოლაში მიღებულია ცნობილი რუსი ჰიგიენისტის თ. ერისმანის კონსტრუქციის მერხი. ერისმანის კონსტრუქციის „მერხი მარტივი აგებულებისაა, მას არა აქვს მახვილი კუთხეები და ნაწილები, რასაც შეეძლო გამოეწვია მოწაფეთა ტრავმული დაზიანება. მერხი მსუბუქია, იოლად გადასატან-გადმოსატანია, რაც აადვილებს საკლასო ოთახისა და თვით მერხის დასუფთავებას. დაბოლოს, რაც მთავარია, მერხის მაგიდა და სკამი უძრავად არის ერთიმეორესთან მიმაგრებული, რის გამოც მერხის ცალკეული ნაწილების ურთიერთდამოკიდებულება ზომის მხრივ... საუკეთესო პირობებს ქმნის წერისა და კითხვისათვის“ (ზ. კ ო ვ ზ ი რ ი ძ ე, სასკოლო მერხის ჰიგიენურ-პედაგოგიური მნიშვნელობა და გამოყენება, თბ., 1949, გვ. 5—6). საბჭოთა სკოლაში გამოყენებულია ერისმანის კონსტრუქციის 7 სხვადასხვა ზომის მერხი—№ 6-დან № 12 ჩათვლით.

მერხი № 6—110—119 სმ სიმაღლის მოწაფეთათვის
„ № 7—120—129 „ „
„ № 8—130—139 „
„ № 9—140—149 „
„ № 10—150—159 „
„ № 11—160—169 „
„ № 12—170—179 „

მერხის დასაჯდომი ფიცრის კიდესა და ზედა ფიცრის (რომელზედაც რვეულია წერის დროს) წინა კიდეს შორის უნდა დავიცვათ დისტანცია. ძლიერ დაცილება აიძულებს მოწაფეს, გადაიხაროს წინ, გა-

მოუყენებელი დარჩეს საზურგე, ფეხები განლაგდეს არაწესიერად და სხვ. ასევე მერხის ამ ნაწილების არც ზედმეტი სიახლოვეა მისაღები. დისტანციის დარღვევა ზღუდავს მოწაფეს, დაიცვას წესიერად დაჯდომის პირობები, რის გამო წერის პროცესში ორგანიზმი ძლიერ მოშვებულ ან ძლიერ დაძაბულ მდგომარეობაშია, რაც უარყოფითად მოქმედებს მოწაფის ნერვულ სისტემაზე, შრომის პროდუქტიულობაზე.

დასაჯდომი ფიცრის კიდესა და ზედა (ასახდელი) ფიცრის წინა კიდეს შორის სხვადასხვა მანძილის გამო ასხვავებენ დასაჯდომის დისტანციების სამ სახეს: უარყოფითს, ნულიანსა და დადებითს.

მიუღებელია დადებითი სახის დისტანციის დასაჯდომიანი მერხი, დასაშვებია, მაგრამ არარეკომენდებული ნულიანი დისტანციისა, მისაღებია უარყოფითი დისტანციისა. დადებითი დისტანციის დასაჯდომი ძლიერ დაცილებულია მერხის ძირითადი ნაწილისაგან, ასახდელი ფიცრის წინა კიდესა და დასაჯდომის კიდეს შორის მანძილი დიდია; ნულიან დისტანციაში ეს მანძილი შემცირებულია, ასახდელი ფიცრის წინა კიდიდან ჩაშვებული პერპენდიკულარი პირდაპირ ემთხვევა საჯდომის წინა კიდეს; უარყოფით დისტანციაში კი ეს პერპენდიკულარული ხაზი 3—5 სანტიმეტრით შეჭრილია დასაჯდომი ფიცრის არეში (განში). სწორედ ამის გამო ეს უკანასკნელი უფრო აკმაყოფილებს წერის ჰიგიენის პირობებს.

დ ა ფ ა უნდა იყოს I კლასის რვეულისებრ დახაზული. არ უნდა პრიალებდეს. იდგეს ისეთ ადგილას, რომ ყველა მოწაფე კარგად ხედავდეს მასზე დაწერილს.

ც ა რ ც ი არ უნდა იყოს ძალიან მაგარი ან ძალიან რბილი: წერის დროს არ უნდა ფხაჭნიდეს დაფას, ან არ იფხვნებოდეს დაფაზე.

დაფაზე წერის დროს მოწაფე ისე უნდა იდგეს, რომ არ ეფარებოდეს თავის ნაწერს. მოწაფემ I კლასში უნდა ისწავლოს როგორც მელნის საშრობის, ისე დაფის საწმენდის ხმარება, მინდვრის დაცვა როგორც დაფაზე, ისე რვეულში.

კ ა ლ მ ი ს ტ ა რ ი უნდა იყოს ზომიერი. მისი სიგრძე განისაზღვრება 15 სანტიმეტრით; სიმსხო იმ ადგილისა, სადაც კალამი უკეთდება, არ უნდა აღემატებოდეს 8 მმ-ს. კალმისტარი უნდა იყოს ხისა.



კალმისტარი კალმით

კ ა ლ ა მ ი საგანგებოდ უნდა შევარჩიოთ I კლასისათვის. ზოგი კალამი ძლიერ მაგარია ან ძლიერ რბილი, ზოგი ძლიერ წვრილად წერს, ზოგიც—მსხვილად. პირველ კლასში ასეთი კალმების გამოყენება და-

უშვებელია. კალამი წერის შემდეგ ყოველთვის უნდა გაიწმინდოს კალმის გასაწმენდად დამზადებული ჩვრით.

რ ვ ე უ ლ ი უნდა იყოს საუკეთესო ხარისხის ქაღალდზე დაბეჭდილი იმ ფორმით, რომელიც განათლების სამინისტროს აქვს დადგენილი კლასების მიხედვით. თავიდანვე უნდა შევაჩვიოთ მოწაფეები რეველის სუფთად ხმარების წესს. რეველი მოწაფეს უნდა ედოს მერხზე პარდაპირ.

ფანქარი და კალმისტარი მოწაფეს უჭირავს მარჯვენა ხელის სამ თითში. თითები არ უნდა იყოს ძლიერ მოხრილი ან ძლიერ გაშლილი. საჩვენებელი თითი კალმისტარს ზემოდან თავისუფლად ადევს.

მარცხენა ხელით რვეული დამაგრებულია მერხზე. სინათლე ეცემა მარცხნიდან. სინათლე ზომიერი უნდა. როგორც სიბნელე, ისე ზედმეტი სინათლე ვნებს თვალს. წერა I კლასში 10—15 წუთამდე გრძელდება.

წერის სწავლების ფიზიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და დიდაქტიკური საფუძვლები. წერას (დაწერილობას, გრაფიკას) აქვს თავისი ფიზიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და დიდაქტიკური საფუძვლები. ამ საფუძვლების ცოდნა აუცილებელია წერის სწავლების მეთოდიკის თეორიული და პრაქტიკული საკითხების დასამუშავებლად.

გამოუცდელ მასწავლებლებს, რომელთაც არა აქვთ გაცნობიერებული ის სიძნელეები, რომლებიც წინ ეღობება და აფერხებს წერის სწავლებას, ჰგონიათ, რომ წერის (ხელის, გრაფიკის) დაუფლება უბრალო მექანიკური წვრთნის შედეგად შეიძლება. ნამდვილად კი წერის (გრაფიკის) სწავლება რთული ანატომიურ-ფიზიოლოგიური და ფსიქიკური პროცესია, რომლის ბუნების ცოდნა აუცილებლად სჭირდება იმას, ვინც წერას ასწავლის. წერის პროცესის ანატომიურ-ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური საფუძვლების ცოდნა ხელს შეგვიწყობს გავითვალისწინოთ წერის პროცესის მექანიზმის თავისებურება, ნერვული სისტემის მოქმედება წერის დროს, მოტორიკის, მხედველობისა და სმენის როლი წერის შესწავლაში და სხვ. წერის პროცესის ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური ანალიზი ნათლად მიუთითებს იმაზე, რომ წერა დიდ დაძაბულ გონებრივ მუშაობას მოითხოვს. სიტყვის ბგერებად დაშლა-დანაწევრება, ბგერის, როგორც სიტყვის უმცირესი ერთეულის, გაცნობიერება და წარმოთქმა, მისი აღმნიშვნელი ასოს გრაფიკული სახის სწორად წარმოსახვა—ყველა დეტალის გათვალისწინებით, შემდეგ ამ წარმოსახულის საკუთარი ხელით შესრულება, ე. ი. დაწერა, წარმოადგენს რთულ ფსიქოლოგიურ პროცესს და შეიცავს ფიზიოლოგიურად კოორდინირებულ მოძრაობებს. ამიტომაა, რომ წერას ისე ადრე და ისე სწრაფად ვერ ეუფლება ბავშვი, როგორც ზეპირ მეტყველებას. სკოლამდელ ასაკში

ბავშვს იმდენად განუვითარებელი აქვს ორგანიზმი, ხელის კუნთები, თითების კუნთები, მხედველობითი, სმენითი და სხვა შეგრძნებები, რომ წერის მცირე აქტის შესრულებაც კი უძნელდება. წერა რომ ამ პირობებში დავაწუებინოთ მას, ამით ბავშვის სათუთი და მზარდი ორგანიზმის ბუნებრივ განვითარებას ხელოვნურად შევუქმნით დაბრკოლებას.

წერის სწავლების პროცესი უაღრესად ცნობიერი პროცესია. მიუხედავად იმისა, რა მასშტაბის ამოცანების გადაწყვეტასთან გვექნება საქმე (ასოს ნაწილების გამოსახვა, ასოს დაწერა, სიტყვისა თუ წინადადების დაწერა...). რამდენადაც მოწაფემ იცის წერის წესი, რამდენადაც გამახვილებულია მისი ყურადღება რომელიმე დეტალის გამოსახულების შესრულებაზე, იმდენად მეტი სიზუსტითა და წარმატებით ძოძრაობს ხელი დასახული ამოცანის გადასაწყვეტად. ასოს წაკითხვა, მისი გრაფიკული დეტალების გაცნობიერება ამ ასოს დასაწერად ხელის ამოქმედების წანამძღვარია. რამდენადაც გამორიცხულია გონების მოქმედება ასეთი ოპერაციების შესრულებაში, იმდენად სწავლება არათანამიმდევრული. უსისტემო, მექანიკური, შემთხვევითი ხასიათისაა და შეგნებულობის გარეშე დგას.

წერა-კითხვის მცოდნე წერის პროცესში არა თუ ასოს დეტალებზე, არამედ ასოს მოხაზულობასა და სიტყვის გრაფიკულ გამოსახულებაზედაც კი არ ფიქრობს; მისი მთავარი ამოცანაა აზრის სწორად გადმოცემა. რასაკვირველია, მას ამ პირობებში არც შეუძლია ასოს მოხაზულობაზე იფიქროს. მისთვის ასოს გრაფიკული ელემენტები აღარ წარმოადგენს საგანგებო ყურადღების საგანს. მას უკვე ხელი ისე აქვს გავარჯიშებული, ისეთი ჩვევები აქვს შემუშავებული, რომ ყველა ასოს მართებულად და სწრაფად წერს ცალკეული გრაფიკული კომპონენტების გაცნობიერების გარეშე, ავტომატიზებულად. მაგრამ ამ ავტომატიზებული ჩვევის გამომუშავებას, ცხადია, წინ უძღოდა გონების, ცნობიერების ხანგრძლივი და დაძაბული მუშაობა, მოტორული პროცესები — ხელის თითების კუნთების სათანადო გავარჯიშება.

გარკვეული, მართებული და სწრაფი ხელის გამომუშავება პედაგოგიურ პროცესში გეგმაშეწონილად ხორციელდება წლების მანძილზე ადვილიდან ძნელისაკენ თანდათანობით გადასვლით, ხანგრძლივი ვარჯიშობის გზით. ამ პედაგოგიური პროცესის გათვალისწინება წერის მეთოდიკის აუცილებელი საფუძველია. არ უნდა გავაიგივეოთ ერთიმეორესთან წერის მცოდნის, წერაში დახელოვნებულის წერის პროცესი და წერის დამწყების, წერის შემსწავლელის წერის პროცესი. პირველისათვის წერა ძირითადად აზრის გადმოცემის საშუალებაა. მეორისათვის კი. წერის შესწავლა არის მიზანი, რომელიც თავისებური ხერხების გამოყენებით ხორციელდება.

წერის პროცესის ფიზიოლოგიისა და ფსიქოლოგიის ცოდნა წერის მეთოდიკის აუცილებელი საფუძველია. ამ საფუძვლის ცოდნა ხელს შეგვიწყობს, მეცნიერულად გავითვალისწინოთ წერის ორგანიზაცია, დიდაქტიკურად სწორად ავაგოთ წერის სწავლების მთელი პროცესი, დავნერგოთ სწავლებაში შეგნებულობა და თანამიმდევრობა.

წერის პროცესის ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით ერთდროულად შესწავლა დაგვეხმარება იმაში, რომ გავიგოთ — რა ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური ფაქტორები მოქმედებენ წერის შესწავლაში, რომელია მათ შორის მთავარი და რომელია დამხმარე; რა მიზეზები აფერხებენ წერის სწავლებას, რომელი ხერხების გამოყენება მოგცემს მეტ ეფექტს წერის სწავლებაში და სხვ.

წერითი მეტყველება დასაწყისში მიმდინარეობს როგორც გაცნობიერებული მოქმედება, შემდეგ კი თანდათანობით გარდაიქმნება მწყობრად მიმდინარე ჩვევებად... ეს ფაქტი განსაზღვრავს წერითი მეტყველების ფსიქოლოგიურ თავისებურებას თავისი განვითარების ცალკეულ ეტაპზე[1]. ცნობიერ მოქმედებასთან თავიდანვე გვაქვს საქმე, როცა წერისათვის ნიადაგს ვამზადებთ. წერის სწავლებას ჩვეულებრივ წინ უძღვის ბგერითი ანალიზი. მაგალითად, თუ გვინდა ვაწერინოთ სიტყვა „გემი“, ამ სიტყვას წინასწარ ვშლით ბგერებად. მოწაფეები ბგერითი ანალიზის საფუძველზე კარგად გებულობენ, რომ ეს სიტყვა ოთხი ბგერისაგან შედგება. შემდეგ თითოეულ ბგერას მკაფიოდ, გარკვევით წარმოვთქვამთ. სიტყვის წინასწარი ბგერითი ანალიზი, რომელიც სიტყვის გრაფიკული გამოსახულების აღქმას უწყობს ხელს, თავისთავად რთული ფსიქო-ფიზიოლოგიური აქტია. ბგერითი ანალიზის დროს მოწაფის ყურადღების ცენტრში მასწავლებლის წარმოთქმული სიტყვის უბრალო განმეორება კი არ დგას, არამედ, საქმე გვაქვს სიტყვის შემადგენელ ნაწილებად, ბგერებად დაშლის პროცესთან. მოწაფე დაშლის სიტყვას ბგერებად, შემდეგ თანამიმდევრულად დაასახელებს ოთხივე ბგერას (გ ე მ ი) და წარმოთქვამს მათ ცალ-ცალკე მკაფიოდ. ამით ამ სიტყვის ბგერითი შემადგენლობის გაცნობიერება მოხდა, რაშიაც მონაწილეობა მიიღეს როგორც საარტიკულაციო ორგანოებმა, ისე სმენის ორგანომ. ეს აქტი როგორც ფიზიოლოგიურად, ისე ფსიქოლოგიურად განსხვავდება ამ სიტყვის დაწერის აქტისაგან, მაგრამ პირველი (ბგერითი ანალიზი) სხვა გზით, სხვა საშუალებათა გამოყენებით ნიადაგს უმზადებს მეორეს (წერას). ამ ურთულეს კოორდინაციას არეგულირებს თავის ტვინი, რომელიც

[1] А. Л у р и я, Очерки психологии шисьма, М., 1950, გვ. 7.

ადამიანის ცნობიერების, ინტელექტუალური მოქმედების, განცდის წარმოქმნის მატერიალური სუბსტრატია.

წერის აქტის ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური ბუნება თავისებურია. ზეპირად წარმოთქმული და ბგერებად დაშლილი სიტყვა გრაფიკულ ნიშნებში—ასოებში—უნდა გამოისახოს. ასო პირობითი ნიშანია ბგერისა და როგორც გრაფიკულად, ისე წარმოქმნის მიხედვითაც ორგანულ კავშირში არაა იმასთან, რაც უნდა გამოსახოს. სიტყვა „გემის“ დასაწერად, უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა ამ სიტყვის გრაფიკული ანალიზი: რამდენი გრაფიკული ერთეულისაგან—ნიშნისაგან, ასოსაგან—შედგება ეს სიტყვა, როგორია ასოთა თანამიმდევრობა, როგორია თითოეული ასოს გრაფიკა, მოხაზულობა. აქ მხედველობითი აღქმაა მთავარი, მაგრამ ეს ჯერ კიდევ წერა არ არის. მხედველობით აღქმული მოხაზულობა ხელმა გარკვეული, გაცნობიერებული მოძრაობების საშუალებით უნდა შეასრულოს. წერის დასაწყის ეტაპზე, როცა მოწაფე სიტყვის დაწერას ახლახან სწავლობს, ხელის მოძრაობა უჭირს და ამ სიძნელის დაძლევაში იგი იშველიებს როგორც მხედველობით შთაბეჭდილებას, ისე ბგერით ანალიზსაც: ასოების წერის პროცესში თანამიმდევრობით ჩუმად (თავისთვის) წარმოთქვამს იმ ბგერებს, რომლებიც წერით უნდა გადმოიცეს. ამას მოწაფე შემთხვევით არ ჩადის: წერა ფსიქოლოგიურად რთული პროცესია და თანაც ისეთი პროცესი, რომელიც ფიზიოლოგიურად მოითხოვს სმენის, მხედველობის, ხელის მოძრაობის, მეტყველების ორგანოებისა და სხვათა ერთდროულად მოქმედებას.

სწორედ ამიტომ დასაწყის ეტაპზე წერის სწავლების პროცესი ისე უნდა აიგოს, რომ უზრუნველყოფილ იქნეს ამ საშუალებათა კოორდინირებული მოქმედება; წერის დიდაქტიკური საფუძვლების სწორად გათვალისწინებისათვის ეს აუცილებელია, რაშიაც ფასდაუდებელი დახმარების გაწევა შეუძლია ი. პავლოვის მოძღვრებას ცენტრალური ნერვული სისტემის მოქმედებისა და რეფლექსის შესახებ.

როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, წერა ფიზიოლოგიურად კოორდინირებული მოძრაობაა, მოძრაობათა კომპლექსია, ერთმანეთთან უერთულესად დაკავშირებული. ფსიქოლოგიურად წერის პროცესი შეიცავს გონების, ინტელექტის აქტიურ მოქმედებას, ადამიანის გაცნობიერებულ მოძრაობებს. წერა გეგმაშეწონილი, გაცნობიერებული მოქმედებაა, ამდენად, იგი ადამიანის დამახასიათებელი ქცევაა. ადამიანის ქცევა მოიცავს მრავალი სახის მოძრაობას.

„მთელი უმაღლესი ნერვული მოქმედება, რა სახითაც იგი გამოვლინდება პირობით რეფლექსში, შედგება სამი ძირითადი პროცესის განუწყვეტელი შენაცვლებისაგან, ან უფრო სწორად რომ ვთქვათ, მათი ბალანსირებისაგან. ეს პროცესებია — აგზნება, შეკავება და შეკავების მოხსნა... გარე სამყაროსთან ცხოველის დამოკიდე-

ბეულების გართულების დროს დროებითი კავშირი აუცილებელი გახდა. მაგრამ ურთიერთობის ეს გართულება გულისხმობს ცხოველის ორგანიზმის უნარს—დაანაწევროს გარე სამყარო ცალკეულ ელემენტებად. და მართლაც, ყოველ უმაღლეს ცხოველს გააჩნია სხვადასხვა მეტად ზუსტი ანალიზატორი. ეს არის ის, რასაც აქამდე გრძნობათა ორგანოებს უწოდებდნენ...

როდესაც ფიზიოლოგი რწმუნდება, რომ საგნის ნამდვილი ზომის შესახებ წარმოდგენის გამომუშავებისათვის საჭიროა გამოსახულების გარკვეული სიდიდე ბადურაზე და ამასთან ერთად—თვალის შიგნითა და გარეთა კუნთების გარკვეული მუშაობა, ამით იგი ადგენს პირობითი რეფლექსის მექანიზმს. გაღიზიანებათა გარკვეული კომბინაცია, რომელიც მოდის ბადურიდან და ამ კუნთებიდან, თუ რამდენიმეჯერ დაემთხვა გარკვეული სიდიდის საგნის შეხებით გამოწვეულ გაღიზიანებას, წარმოადგენს სიგნალს, იგი იქცევა საგნის ნამდვილი სიდიდით გამოწვეულ პირობით გამღიზიანებლად. უდავოა, რომ ფიზიოლოგიური ოპტიკის ფსიქოლოგიური ნაწილის ძირითადი ფაქტები ფიზიოლოგიურად სხვა არაფერია, თუ არა პირობითი რეფლექსების რიგი, ე. ი. ელემენტარული ფაქტები თვალის ანალიზატორის რთული მოქმედებისა... ანალიზატორი წარმოადგენს რთულ ნერვულ მექანიზმს, რომელიც იწყებს გარეთა მიმღები აპარატით და ბოლოვდება ტვინში ხან მის უმდაბლეს, ხან უმაღლეს ნაწილში, უკანასკნელ შემთხვევაში გაცილებით რთული სახით".[1]

ი. პავლოვი ჩვენს ყურადღებას მიაქცევს „ანალიზატორების, ე. ი. იმ ნერვული მექანიზმების მოქმედებას, რომელთა ამოცანას შეადგენს გარემოს გარკვეული სირთულე — დაანაწევროს გარკვეულ ელემენტებად და ამგვარად ცალ-ცალკე მიიღოს როგორც ეს ელემენტები, ისე ამ ელემენტების ყოველგვარი კომბინაცია".[2] ადამიანი იმით განსხვავდება ცხოველისაგან, რომ ის მოაზროვნე ცხოველია. მხოლოდ ადამიანს შესწევს უნარი გარემომცველი სამყაროს ობიექტური შესწავლის, მოვლენათა ღრმა ანალიზისა და სინთეზისა, ცნობიერი, მიზანდასახული მოქმედებისა. ადამიანის ფსიქიკასა და ცხოველის ფსიქიკას შორის დიდი ზღვარია. გარემომცველი სინამდვილე თავისებურად ცხოველის ფსიქიკაშიც აისახება, მაგრამ მოვლენებში კანონზომიერების წვდომის უნარი, შემეცნებისა და განზოგადების უნარი მხოლოდ და მხოლოდ ადამიანს აქვს, ადამიანს, რომელსაც ცხოველებისაგან განსხვავებით ცნობიერება და მეორე სასიგნალო სისტემა—მეტყველება—გააჩნია.

რეფლექსი ცხოველისა და ადამიანის ნერვული მოქმედების საფუძველია. ცხოველისა და ადამიანის რეფლექსებში ბევრი რამაა საერთო, მაგრამ ცხოველისათვის მიუწვდომელია ის რეფლექსები, რომლებიც ადამიანის ურთულეს ნერვულ სისტემას ახასიათებს, რაც ადამიანს მეორე სასიგნალო სისტემის—სიტყვის—წყალობით აქვს შეძენილი. პირობითი კავშირების წარმოქმნაში სიტყვა უდიდეს როლს თა-

---

[1] ი. პავლოვი, ბუნებისმეტყველება და ტვინი, 1951, გვ. 10—12.

[2] ი. პავლოვი, ცხოველთა უმაღლესი ნერვული მოქმედების ობიექტური შესწავლა, 1951, გვ. 32.

მაშობს. ადამიანისათვის სიტყვა „ისეთი რეალური პირობითი გამღიზიანებელია, როგორც მისთვის და ცხოველებისათვის საერთო სხვა დანარჩენი გამღიზიანებლები, მაგრამ ამავე დროს სიტყვა იმდენად ბევრის შემცველია, როგორც არც ერთი სხვა. მას ამ მხრივ ვერ შეეღრება ცხოველების პირობითი გამღიზიანებლები ვერც რაოდენობრივად და ვერც თვისობრივად".[1] ადამიანის ტვინის ქერქში სიტყვის საფუძველზე იქმნება პირობითი კავშირები. ამის მატერიალური საფუძველი ადამიანის დიდი ტვინია. ადამიანის მოქმედება არსებითად სხვა ბუნებისაა, ვიდრე ცხოველისა. გენიალური კ. მ ა რ ქ ს ი ამის შესახებ შემდეგს წერს: „ობობა ასრულებს ისეთ ოპერაციებს, რომელნიც ფეიქრის ოპერაციებს მოგვაგონებენ, და ფუტკარი თავისი ფიჭის უჯრედების აშენებით ბევრ ხუროთმოძღვარს გააწბილებს. მაგრამ რაც ყველაზე მდარე ხუროთმოძღვარს იმთავითვე საუკეთესო ფუტკრისაგან განასხვავებს, ეს ის გარემოებაა, რომ ხუროთმოძღვარმა, ვიდრე ფიჭის უჯრედს ააშენებდეს, უკვე თავის თავში ააშენა იგი. შრომის პროცესის დასასრულს ვღებულობთ შედეგს, რომელიც ამ პროცესის დაწყებისას მუშის წარმოდგენაში, მაშასადამე, იდეალურად, უკვე არსებობდა. იმაში, რაც ბუნებით ცოცემულია, მუშას მარტო ფორმის ცვლილება როდი შეაქვს: იგი აბასთანავე ამ ბუნებით მოცემულში ახორციელებს თავის შეგნებულ მიზანს, რომელიც, როგორც კანონი, მისი მოქმედების წესსა და ხასიათს განსაზღვრავს და რომელსაც მან თავისი ნებისყოფა უნდა დაუქვემდებაროს".[2]

ადამიანის ცნობიერ მოქმედებას განაგებს ცენტრალური ნერვული სისტემა. დიდ ტვინსა და მის ქვემოთ მდებარე ტვინს სხვადასხვა ფუნქცია აქვს დაკისრებული. დიდი ტვინის ჰემისფეროები განაგებენ ადამიანის ფსიქიკურ ცხოვრებას.

მართალია, თავის ტვინის ქერქში არსებობს მხედველობის ცენტრი, მოძრაობის ცენტრი, მეტყველების ცენტრი და სხვა, მაგრამ ამ ცენტრების მოქმედება მჭიდროდ დაკავშირებულია ერთმანეთთან. „ქერქი წარმოადგენს გრანდიოზულ მოზაიკას, — წერს ი. პ ა ვ ლ ო ვ ი. — რომელიც ყოველ მოცემულ მომენტში შეიცავს უამრავ პუნქტს გარეგანი გაღიზიანების მისაღებად, რომელიც ხან აღაგზნებენ და ხან აკავებენ ორგანიზმის სხვადასხვა მოქმედებას. მაგრამ, ვინაიდან ეს პუნქტები გარკვეულ ფუნქციონალურ ურთიერთობაში იმყოფებიან, დიდი ჰემისფეროები ყოველ მომენტში წარმოადგენენ მოძრავ, წონასწორობაში მყოფ სისტემას".

„მოტორული მიდამო რეცეპტორული მიდამოა, ისევე როგორც თვალის სფერო და ა. შ. და მამოძრავებელი ეფექტი ქერქის გაღიზიანების დროს არსებითად რეფ-

[1] И. П а в л о в, Полн. собр. трудов, т. IV, გვ. 337.

[2] კ. მ ა რ ქ ს ი, კაპიტალი, ტ. I, 1954, გვ. 228.

ლექსური ბუნებისაა. ამით მტკიცდება ჰემისფეროების ქერქის ერთიანობა. ამგვარად, ქერქი წარმოადგენს მხოლოდ რეცეპტორულ აპარატს, რომელიც მრავალნაირ ანალიზსა და სინთეზს აწარმოებს მოსული გაღიზიანებებისა, რომელნიც მხოლოდ შემაერთებელი ბოჭკოების საშუალებით აღწევენ ქვეყით ჰეშმარიტ ეფექტორულ აპარატამდე...

ყოველ პერიფერიულ რეცეპტორულ აპარატს, უპირველეს ყოვლისა, ქერქში გააჩნია ცენტრალური, სპეციალური გამოცალკევებული ტერიტორია, რომელიც მის საბოლოო სადგურს, მის ზუსტ პროექციას წარმოადგენს...

დიდი ჰემისფეროების მიერ წარმოებული დეტალური უმაღლესი ანალიზი და სინთეზი არ შემოიფარგლება გარემომცველი სამყაროთი. ასეთსავე ანალიზსა და სინთეზს განიცდის ორგანიზმის შინაგანი სამყაროც, მასში მიმდინარე ორგანული ცვლილებანი. სპეციალურად და მკვეთრად ანალიზი და სინთეზი მიმართულია იმ მოელენებისადმი, რომელნიც ჩონჩხ-კუნთოვან სისტემაში გვაქვს: დაძაბულობა და მისი ხანგრძლივობა როგორც ყოველი ცალკეული კუნთისა, ისე მათი სხვადასხვაგვარად შეერთება ურიცხვი ჯგუფისა. ჩონჩხ-კუნთოვანი მოქმედების ეს უწვრილესი ელემენტები და მომენტები ისეთსავე გამღიზიანებელს წარმოადგენენ, როგორსაც გარეგანი რეცეპტორებიდან მომავალი გამღიზიანებლები, ე. ი. მათ შეუძლიათ დროებით დაუკავშირდნენ როგორც თვით კუნთების მოქმედებას, ისე ორგანიზმის ყოველ სხვა მოქმედებას. ამით მიღწეულია ჩონჩხ-კუნთოვანი მოქმედების მეტად სხვადასხვაგვარი და უნატიფესი შეგუება მუდამ ცვალებადი გარემოს პირობებთან. ზემოაღნიშნულ სპეციალურ უპირობო რეფლექსების განხორციელების დროს ამგვარი მექანიზმით ხორციელდება გამომუშავებით შეძენილი ჩვენი უწვრილესი მოძრაობანი, მაგალითად ხელებისა, ამასვე ეკუთვნის მეტყველებითი მოძრაობანი".

ი. პ ა ვ ლ ო ვ ი ს ეს დებულებები ნათელს ფენენ წერის ფიზიოლოგიის მექანიზმის რთულ ბუნებას. მართალია, წერის პროცესს უშუალოდ მოტორული ცენტრი განაგებს, მაგრამ, იგი ამ ფუნქციას ასრულებს არა იზოლირებულად, არამედ სხვა ცენტრებთან კავშირში, რომლებიც განლაგებულნი არიან დიდ ჰემისფეროებზე. დიდი ჰემისფეროები კი განაგებენ ადამიანის ფსიქიკურ ფუნქციათა ურთიერთკავშირს, ფსიქიკურ პროცესებს, მათ შორის, რასაკვირველია, წერის პროცესსაც, როგორც გაცნობიერებულ, კოორდინირებულ მოძრაობათა სისტემას.

წერის შესწავლა მოითხოვს როგორც წერის წესის ცოდნას, ე. ი. ქართული დაწერილობის, გრაფიკის მეცნიერულ ცოდნას, ისე იმ ფაქტორების გათვალისწინებას, რომლებიც აქტიურად მოქმედებენ წერის შესწავლის საქმეში. ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ წერა ადამიანის ცნობიერი მოქმედებაა. ადამიანი მრავალი სხვადასხვა სახის მოძრაობას ასრულებს. ზოგიერთი მოძრაობისათვის მას რაიმე წინასწარი მომზადება არ სჭირდება. ზოგიერთი ასეთი მოძრაობა თანდაყოლილია, ზოგიც შემდეგ შეძენილი... წერა კი ისეთი მოძრაობაა, რომელსაც საგანგებო შესწავლა სჭირდება. წერის შესწავლისათვის აუცილებელი ხდება წერის წესების შეგნება; ამ წესების ცოდნის საფუძველზე კი მხედველობის, სმენისა და სხვათა გამოყენებით ხელის სათანა-

დო მოძრაობების, მოტორული ჩვევების გამომუშავება. ასეთი მოტორული ჩვევა მიზნობრივი ხასიათის ვარჯიშობის საფუძველზე უნდა გამომუშავდეს. წესის ცოდნას დიდი მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ მარტო ამით შეუძლებელია მოწაფეები წერას დაეუფლონ. წერა წერით უნდა ისწავლოს მოწაფემ. აქ პრაქტიკას, ვარჯიშობას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება.

წერის დასაწყის ეტაპზე, როცა წერაში ჯერ კიდევ საკმაო რაოდენობით არ ჩატარებულა ვარჯიშობა, ხელი წერისათვის მოუქნელია, უხეში, არამყარი. ამ ეტაპზე ხელისათვის დამახასიათებელია მრუდე და მსხვილი ხაზები, არაზუსტი მონახაზები. მაგრამ პედაგოგიკურად, მეთოდიკურად გეგმაშეწონილი ვარჯიშობის გზით მოწაფე თანდათანობით ძლევს ამ ხარვეზებს და ნელ-ნელა, მაგრამ მტკიცედ ეუფლება წვრილს, ზუსტსა და მწყობრ დაწერილობას.

ვარჯიშობა წერაში უნდა ტარდებოდეს სათანადო მიზანდასახულობით და სისტემატურად. ასეთი ვარჯიშობის პროცესში მოწაფე თვით ხედავს თავის ყოველდღიურ წარმატებას, რაც სტიმულს აძლევს მას — გაბედულად დაძლიოს ყოველი ახალი სიძნელე. სისტემატური ვარჯიშობით უნდა მივაღწიოთ ისეთ შედეგებს, რომ მოწაფეს წერის პროცესში აღარ დასჭირდეს წერის წესების საგანგებო მოგონება, ხელი ისე იყოს განვითარებული, რომ წერა ასოთა დეტალების გაცნობიერების გარეშე ხდებოდეს.

ახალგაცნობილი ასოს წერა. რასაც თვალი აღიქვამს, მისი შესრულება ხელს თავისუფლად არ შეუძლია. წერის შესწავლისას მთელი სიმძიმე ხელს აწვება, ხელის მოტორული ჩვევის გამომუშავებაა საჭირო. „უნდა გათვალისწინებული გვქონდეს, რომ წერისა და კითხვის პროცესს შორის, ადამიანის ძალღონის მოხმარების მხრივ, არსებითი განსხვავებაა: წერის დროს უმთავრესად ხელის კუნთების მუშაობაა... კითხვის დროს მხოლოდ თვალი მუშაობს... ჯაფის ტვირთი თვალს აწევს“ (ი. ჯავახიშვილი).

საანბანო პერიოდში, როცა ასოების წერას ვასწავლით, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ქართული დაწერილობის თავისებურებათა — ზოგადი ნიშნების — დაცვას; სწორს, პირდაპირსა და მრგვალ ხელს; ზომიერ დანაწერებს, სხვადასხვა განზომილების ასოების თავ-თავისი ზომის დაცვით წერას.

ახალი ბგერა-ასოს გასაცნობი ტექსტის კითხვაში ვარჯიშობის შემდეგ მოწაფეებმა უნდა ისწავლონ გაცნობილი ასოს წერა ცალკე და სიტყვაში. ყოველ ახალ ასოს მასწავლებელი დაფაზე და რვეულში წერს სანიმუშოდ. ასოს ორ-ორი ნიმუში იწერება სტრიქონის დასაწყისში; სიტყვის ნიმუში ერთჯერ დაიწერება. ნიმუშები რვეულში წითელი მელნით დაიწერება.

დაფაზე და რვეულში ასოს ორ-ორი ნიმუში იმისათვის იწერება, რომ მოწაფემ ასოს შორის ინტერვალის დაცვა ისწავლოს. რვეულის გვერდის მარჯვენა და მარცხენა მხარეზე უნდა გაავლონ ვერტიკალური ხაზები მინდვრის გამოსაყოფად. აბზაცით დასაწყები სტრიქონის წინ 3 უჯრა გამოიტოვება, ჩვეულებრივ კი — თითო უჯრა (ასევე ერთი უჯრა გამოიტოვება უკანა ვერტიკალური ხაზის წინაც, ე. ი. რვეულის მინდვრის წინ).

წერის ჰიგიენის ძირითადი წესები წინასაანბანო პერიოდში გავაცანით მოწაფეებს, მაგრამ საანბანო პერიოდში კიდევ უფრო მეტად გვჭირდება ამ წესების ცოდნის განმტკიცებაზე ზრუნვა. წერის ყოველ გაკვეთილზე არა თუ მხოლოდ უნდა მოვაგონოთ მოწაფეებს ამ წესების ცოდნა, არამედ შევაჩვიოთ კიდეც ისინი წერის ჰიგიენის წესების პრაქტიკულად დაცვას.

ასოს წერის სწავლება ასე მიმდინარეობს: დაფა დახაზულია პირველი კლასის რვეულისებრ. მასწავლებელი მიაქცევს მოწაფეთა ყურადღებას დაფისაკენ, მიმართავს მათ:

— მე ვიწყებ ლ-ს წერას ცარცით. თქვენ დააკვირდით ჩემი ხელის მოძრაობას: რომელ ნაწილს დავწერ უწინ და რომელს—შემდეგ, სად გავავლებ წვრილ ხაზს და სად—მსხვილს, რამდენი და რომელი უჯრა დასჭირდება ფეხის დაწერას და რამდენი—ზედა ტანისას.

აი თქვენ ხედავთ, თავში (წინ) მე ვტოვებ ერთ უჯრას და ისე ვიწყებ ლ-ს წერას: მასწავლებელი მართლაც გამოტოვებს პირველ უჯრას და იწყებს წერას ლ-ს ფეხისას, მოწაფეთა ყურადღება მახვილდება იმაზე, რომ ეს ფეხი იწყება ქვედა გრძელი უჯრის მარცხენა ხაზის ზემო წელიდან ძაფისებრ და ოდნავ მოხრით წვრილად მიებჯინება აქედან მესამე მარჯვენა ქვედა უჯრის ქვედა კუთხეს. შემდეგ ხაზი მიემართება ზევით, იხრება მარცხნივ და შუა პატარა უჯრაში (სელაუღებლივ) მრგვალად უხვევს მარჯვნივ პირველ ხაზზე, იქიდანვე მეორედ უხვევს ზევით და ისევ მიჰყვება მეორე შუა უჯრის ზედა ხაზს მოხრილად, შემდეგ მესამე ხაზზე ისევ დაბლა ეშვება მესამე შუა ხაზის ქვედა კუთხეში წვრილად და ოდნავ მოხრით. ამის შემდეგ მასწავლებელი ცოტას შეისვენებს და კვლავ მიაქცევს მოწაფეთა ყურადღებას ლ-ს მოხაზულობას და წერის დროს ხაზის მიმართულებაზე. შემდეგ პირველზე უფრო ჩქარა, მაგრამ, საერთოდ, ნელა წერს მეორე ლ-ს პირველი ლ-დან ერთი უჯრის გამოტოვებით.

ახლა მოწაფეებმა კარგად დაინახეს—როგორ იწერება ლ დაფაზე ცარცით, მაგრამ როგორ დაწერენ ისინი მას დაფაზე და შემდეგ რვეულში—ეს მომავლის საქმეა. ერთია მხედველობითი შთაბეჭდილება, მეორეა საკუთარი ხელით მისი შესრულება. როგორც დავინახეთ, ამ ასოს გრაფიკული დეტალებისა და ხელის მოძრაობის მხედველობით

სწორად აღქმა და გაცნობიერება ადვილი არაა. მაგრამ კიდევ უფრო ძნელია ამ ასოს საკუთარი ხელით დაწერა. აქ ორგვარ სიძნელესთან გვაქვს საქმე. ჯერ დასაძლევია ცარცით დაფაზე დაწერის სიძნელე. შემდეგ — კალმით რვეულში დაწერის სიძნელე. მართალია, ერთი ასოს დაწერა ხდება დაფაზედაც და რვეულშიაც, მაგრამ საწერი მასალა და იარაღები ორივე შემთხვევაში ერთნაირი არაა, არც წერის ჰიგიენის ერთგვარი წესებია დასაცავი: დაფაზე წერისას მოწაფე ფეხზე დგას და ცარცთან აქვს საქმე, კალმით წერის დროს ზის და რვეულსა და მელანთან აქვს საქმე; ეს სხვადასხვა ვითარება აუცილებლად წინასწარაა გასათვალისწინებელი.

როცა მასწავლებელი დაფაზე დაწერს ორ ლ-ს, შემდეგ მოწაფეები ვარჯიშობენ დაფაზე ცარცით წერაში, აქაც ჯერ წერაში ძლიერ მოწაფეებს ვავალებთ წერას, შემდეგ — სხვებს. ამის შემდეგ ვურიგებთ მოწაფეებს რვეულებს და ვავალებთ — გადაშალონ. მოწაფეები ნახავენ, რომ თავიანთ რვეულებში მასწავლებლის მიერ წითელი მელნით ერთ სტრიქონზე სწერია ორი ლ, მეორე სტრიქონზე კი ერთხელ სიტყვა „მამალი“.

მოწაფეებს დაევალებათ — კარგად დაათვალიერონ ლ ასო. კვლავ მოაგონებს მოწაფეებს ლ-ს წერის წესს, აგრეთვე ჰიგიენის დაცვის წესებს და ცოტა შესვენების შემდეგ მიმართავს კლასს.

— რვეულები სწორად დადეთ მერხზე. აიღეთ ხელში კალმისტარი და მოემზადეთ საწერად. ერთი ასოს დასრულებამდე ხუთჯერ დავკრავ მაგიდაზე ფანქარს, აი, ასე (და წერს ამ ტაქტის მიხედვით ლ-ს დაფაზე). თქვენც ეცადეთ, ყოველ ხმაზე კალამი შეუჩერებლივ ამოძრაოთ და ერთად დაასრულოთ ასოს წერა. თითო ასოს დაწერის შემდეგ ცოტას შეისვენებთ. აბა დავიწყოთ: ერთი... ორი... სამი... ოთხი... სუთი!

ამის შემდეგ მასწავლებელი ათვალიერებს თითოეული მოწაფის ნამუშევარს და აძლევს მოწაფეებს სათანადო მითითებებს. ზოგს კვლავ დაუწერს ახალ ნიმუშს. ასე ტაქტით დაიწერება პირველი ოთხი ასო (ლ). შემდეგ მოწაფეები დამოუკიდებლად დაწერენ ამ ასოს ერთ სტრიქონზე. მასწავლებელი ახლა იცვლის ხელმძღვანელობის წესს: იგი დამოუკიდებელი წერის დროს მოძრაობს მერხებ შუა და უშუალოდ მეთვალყურეობს თითოეული მოწაფის წერის პროცესს. შენიშნული შეცდომების გამოსასწორებლად იქვე სახავს და ატარებს საჭირო ღონისძიებებს. ცოტა შესვენების შემდეგ (ან შემდეგ გაკვეთილზე) წარმოებს სიტყვის „მამალი“ წერა. სიტყვა ოთხჯერ დაიწერება რვეულში. სიტყვის წერაც იმავე წესით ჩატარდება (ჯერ დაფაზე დაიწერება და დაფაზევე ივარჯიშებენ, შემდეგ ნიმუშის მიხედვით რვეულში წერენ), როგორითაც ასოს წერის სწავლება ჩატარდა. შემ-

დეგ წერით სავარჯიშოდ (არა ამ გაკვეთილზე) შეიძლება მიეცეს ისეთი წინადადების გადაწერა, რომელშიაც ლ ასოიანი სიტყვები იქნება. ასეთი წინადადება ჯერ დაფაზე დაიწერება მასწავლებლის მიერ. სათანადო ანალიზის შემდეგ მოწაფეები ორჯერ გადაწერენ მას თავიანთ რვეულებში.

არაა საჭალდებულო სიტყვის ან წინადადების გადაწერას თითოთითო გაკვეთილი მოხმარდეს. მომეტებულად ასეთი სავარჯიშო ტარდება სხვა სამუშაოებთან (კითხვასთან, მეტყველების განვითარებასთან...) ერთად (შეიძლება მას აგრეთვე ცალკე გაკვეთილიც დაეთმოს, მაგრამ აქედან რვეულში უშუალოდ წერას 10 წუთზე მეტი არ უნდა მოხმარდეს). ერთჯერად ხანგრძლივად წერა ისევე დაუშვებელია და საზიანო, როგორც იშვიათად, არასისტემატურად წერა.

ასევე საგანგებო ყურადღებასა და სპეციალურ ვარჯიშობას მოითხოვს ციფრების დაწერილობის შესწავლაც. ციფრების წერას არითმეტიკისათვის განკუთვნილ ოთხხაზიან რვეულში ვასწავლით. ციფრების წერის სწავლების თანამიმდევრობა უკეთესია გრაფიკული მსგავსების მიხედვით — გენეტური ხერხის გამოყენებით (ა. 1, 4, 7, ბ. 3, 5, 6, 9; გ. 2, 0, 8).

წერა-კითხვის გაკვეთილის ნიმუშები

თ-ს სწავლება

I გაკვეთილი

გაკვეთილის მასალა: თ ბგერა-ასო.

გაკვეთილის მიზანი: თ ასოს გაცნობა.

დიდაქტიკური მასალები: მოძრავი ანბანი დიდი და პატარა ზომისა; მოძრავი მარცვლები და სიტყვები; თითის სურათი წარწერით, მავთული.

მეთოდი: ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური.

ხერხები: თ-ს გრაფიკული ანალიზი; ტაქტით კითხვა; გუნდური კითხვა...

გაკვეთილის გეგმა

1. ია-ს წაკითხვა;
2. შესავალი საუბრისათვის „თოთუბის ბაასის“ შინაარსის თხრობა;
3. საუბრიდან წინადადების გამოყოფა;
4. წინადადებიდან საანალიზო სიტყვის — თითი-ს გამოყოფა;
5. სიტყვის დაყოფა მარცვლებად, მარცვლებისა — ბგერებად;
6. ისეთი სიტყვების მოგონება, რომლებიც იწყება თ ბგერით, რომლებშიაც თ ბგერა შიგნითაა; ასეთი სიტყვების ბგერითი ანალიზი და სინთეზი;
7. სიტყვის თითი ბგერითი ანალიზი და თ ასოს გაცნობა მოძრავი ანბანით; თ-ს გრაფიკული ანალიზი;
8. თითი-ს აწყობა მოძრავი ანბანით და წაკითხვა;
9. პლაკატზე თითი-ს წაკითხვა;

10. თ-ს გამოყენებით ახალი სიტყვების შედგენა და წაკითხვა (მოძრავ ასოებზე ვარჯიშობა);

11. მოძრავი მარცვლებისაგან სიტყვების შედგენა, მოძრავი სიტყვებისაგან ფრაზების შედგენა და წაკითხვა.

გაკვეთილის მსვლელობა

მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს — ამოიღონ „დედა ენა" და გადაშალონ ის კვერდი, სადაც „ია"-ს სურათია. მოაგონებს და ავალებს მოწაფეებს კითხვის პიჯინის წესების დაცვას. ძველი მასალის ცოდნის შესამოწმებლად ია-ს წააკითხებს რამდენიმე მოწაფეს.

მასწავლებელი მოუთხრობს მოწაფეებს „თითების ბაასის" შინაარსს. შემდეგ კითხვებზე პასუხის გაცემით ამოწმებს, თუ როგორ გაიგეს მოწაფეებმა მონათხრობის შინაარსი:

— რა თქვა ცერმა?
— ცერმა თქვა — ვჭამოთო.
— რა იკითხა სალოკმა თითმა?
— სალოკმა თითმა იკითხა — რა ვჭამოთო.
— რა უპასუხა შუა თითმა?
— შუა თითმა უპასუხა — რაც ჩვენი ნაშრომი აყოსო.
— არათითმა რა თქვა?
— არათითმა თქვა — ჩამოვითხოვოთო.
— რა თქვა ნეკმა?
— ნეკმა თქვა — მოვიპაროთო და ა. შ.

მასწავლებელი უჩვენებს მოწაფეებს თითებს და ეკითხება კლასს:

— ერთ ხელზე რამდენი თითია?
— ერთ ხელზე ხუთი თითი არის.
— ეს რა არის? (უჩვენებს თითს).
— ეს არის თითი.
— რამდენი სიტყვაა წინადადებაში — „ეს არის თითი"?
— სამი.
— რომელია პირველი სიტყვა?
— ეს.
— რომელია მეორე სიტყვა?
— არის.
— რომელია მესამე სიტყვა?
— თითი.
— დაყავით სიტყვა თ ი თ ი მარცვლებად!
— თი თი
— დაასახელეთ პირველი მარცვალი.
— თი.
— დაასახელეთ მეორე მარცვალი!
— თი.
— დაშალეთ თი მარცვალი ბგერებად!
— თ-ი.
— წარმოთქვით პირველი ბგერა!
— თ.
წარმოთქვით მეორე ბგერა!
— ი.

— მოიგონეთ ისეთი სიტყვები, რომლებიც თ ბგერით იწყება!

— თხა, თავი, თუთა, თეო, თამარი, თამაზი, თათი, თეთრი, თოკი, თოფი, თევზი, თიქა...

— მოიგონეთ ისეთი სიტყვები, რომლებშიაც თ ბგერაა!

— ათი, ხუთი, მცხეთა, კალათი, მახათი, კახეთი, სომხეთი...

ხდება ამ სიტყვების დაყოფა მარცვლებად, მარცვლებისა — ბგერებად; მათ შორის სიტყვა თითი-ს დაყოფა მარცვლებად, მარცვლებისა — ბგერებად; თ ბგერის გამოყოფა და მისი წერილობითი ნიშნის — თ-ს ჩვენება მოძრაობით ანბანით. წარმოებს თ-ს გრაფიკული ანალიზი. რომ მისი პირველი ნაწილი მოხაზულობით წაგგავს შესწავლილ ა ასოს, მეორე ნაწილი კი — ი ასოს. წაიკითხება თითი პლაკატზე (თ გამოყოფილია სხვა ფერით). წარმოებს თ ასოს გამოყენებით ახალი მარცვლების (ოი, თა) შედგენა. მარცვლების შეერთებით სიტყვების შედგენა თი-თი, თი-თა, თა-თი. ა-თი. სიტყვების დაკავშირებით ფრაზების შედგენა: აი თითი, აი თათი, აი თითა, აი ათი თითი; მარცვალთა, სიტყვათა და ფრაზათა გაბმელი, ხმამაღალი კითხვა დიდი და პატარა ზომის მოძრაობა ანბანით (როგორც ინდივიდუალურად, ისე გუნდურად; როგორც ტაქტით, ისე ტაქტის გარეშე).

მოძრავ მარცვლების (თი-თა) შეკავშირებით სიტყვის შედგენა (თი-თი, თი-თა, თა-თი), მოძრაობა სიტყვების (თითი, აი თათი) შეკავშირებით ფრაზების შედგენა (აი თითი; აი თათი; აი თითა).

სინთეზს ისევ ანალიზი მოსდევს; შედგენილი ფრაზები დაიშლება სიტყვებად, სიტყვები — მარცვლებად, მარცვლები — ასოებად.

II გაკვეთილი

გაკვეთილის მასალა: თ ასო.

გაკვეთილის მიზანი: თ ასოს წაკითხვა სახელმძღვანელოში; თ-ს წერა დაფაზე და რვეულში.

სახელმძღვანელო: „დედა ენა" (I ნაწილი); „ქართული წერის დედანი".

დიდაქტიკური მასალა: კურდღლის თათი: თითას სურათი: თ დიდი ზომის ქაღალდზე რვეულის ბადეში (ცელზე გასაკრავად).

მეთოდი: ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური.

ხერხები: გუნდური კითხვა; ტაქტით კითხვა; თ-ს გრაფიკული ანალიზი; ტაქტით წერა.

გაკვეთილის გეგმა

1. თ-ს გასაცნობი საანალიზო სიტყვისა და კითხვაში სავარჯიშო მასალის სანიმუშოდ წაკითხვა მასწავლებლის მიერ;
2. უცნობი სიტყვების ახსნა თვალსაჩინოების გამოყენებით;
3. მასალის კვლავ სანიმუშოდ წაკითხვა მასწავლებლის მიერ;
4. ამ მასალის წაკითხვა ძლიერი მოწაფეების მიერ;
5. კითხვა მოწაფეთა მიერ ინდივიდუალურად და გუნდურად;
6. ასო თ-ს სანიმუშოდ დაწერა დაფაზე მასწავლებლის მიერ;
7. თ ასოს დაფაზე წერაში ვარჯიშობა;
8. თ ასოს წერა რვეულებში.

გაკვეთილის მსვლელობა

მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს — ამოიღონ სახელმძღვანელო, სწორად დაიდონ წინ და გასწორდნენ ისე, როგორც საჭიროა კითხვის დროს; ავალებს — გადაშალონ იქ, სადაც თითის სურათია; დაათვალიერონ სურათი და მის ქვეშ წარწერა.

მოწაფეები ასრულებენ მასწავლებლის დავალებას. სურათისა და საკითხავი მასალის პირველადი დათვალიერების შემდეგ მასწავლებელი აფრთხილებს მოწაფეებს:

— იყავით ყურადღებით. მე წაგიკითხავ სურათის ქვეშ მოთავსებულ საკითხავ მასალას. თქვენ თვალყური ადევნეთ — როგორ ვკითხულობ. ჩემს წაკითხულს თქვენ თითს გააყოლებთ. საჭიროა სრული სიჩუმე. მასწავლებელი კითხულობს ნელი ტემპით, მაგრამ ხმამაღლა:

თითი
თი-თი
თ ი თ ი
თ

ამას მოსდევს დამარცვლილი სიტყვები: თი-თი, თა-თი, თი-თა. ეს სიტყვები დამარცვლით წაიკითხება.

შემდეგ ფრაზები მოდის: აი ია. ათი თითს აი თათი აი ათი ია. აი თითი აი ტუჩი თითი. მასწავლებელი ამ ფრაზებს კითხულობს ისე ნელა, გაბმით, რომ მოწაფეები არ უნდა ჩამორჩნენ თვალისდევნებასა და თითის გაყოლებაში.

ხდება სიტყვების — თათის, თითას, ათის ახსნა.

მასწავლებელი უჩვენებს კურდღლის თათს და ეკითხება კლასს:

— ეს რა არის?

— ეს კურდღლის ფეხია.

— რა ჰქვია კურდღლის ფეხს სხვანაირად?

— თ ა თ ი.

— კიდევ რას აქვს თათი?

— კატას, ძაღლს, ლომს, დათვს...

მასწავლებელი უჩვენებს მოწაფეებს სხვადასხვა ჯიშის ყურძნის სურათს და ეუბნება, რომ ყურძენი სხვადასხვაგვარია; ამას (უჩვენებს თითას სურათს) თ ი თ ა ჰქვია; თითა მოგრძომარცლიანი ყურძენია.

მასწავლებელი უჩვენებს მოწაფეებს ორიენ ხელს და ეკითხება: — რამდენი თითი გვაქვს ორივე ხელზე?

— ათი (თუ ვერ იტყვიან, მასწავლებელი ეტყვის).

სიტყვების ახსნის შემდეგ ადგილდება ტექსტის წაკითხვა. მასწავლებელი კვლავ სანიმუშოდ კითხულობს ტექსტს. მოწაფეები კვლავაც თვალყურს ადევნებენ მასწავლებლის წაკითხულს.

მასწავლებელი ჯერ აკითხებს კითხვაში ძლიერ მოწაფეებს, შემდეგ მორიგეობით აკითხებს კლასის უმეტეს ნაწილს. კითხვაში ჩამორჩენილთათვის იყენებს ტაქტს, ტაქტის ხერხს მიმართავს აგრეთვე გუნდურად კითხვის დროსაც.

ამის შემდეგ მოწაფეები სახელმძღვანელოებს ინახავენ.

ფიზკულტურული წუთების ჩატარების შემდეგ იწყება წერის სწავლება.

მოწაფეთა ყურადღების მობილიზების შემდეგ მასწავლებელი წერს დაფაზე თ-ს ორჯერ. მოწაფეთა ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ თ გრაფიკულად ძირიადად შეიცავს ა-ს მოხაზულობა + ი-ს მოხაზულობა ზოგიერთი დეტალის განსხვავებით. მასწავლებელი მოწაფეთა ყურადღებას მიაქცევს დიდ ქაღალდზე ბადეში ჩაწერილ თ-ზე, რომელიც კედელზე იქნება გაკრული გრაფიკული ანალიზისათვის. გაირკვევა, რომ თ გაელილ ასოებთან (ი-სა და ა-სთან) შედარებით, რთულია გრაფიკულად; მართალია, თ, ისე როგორც ი და ა, ორ პატარა ხაზშუა იწერება, მაგრამ განიერია და იმდენ უჯრას მოითხოვს, რამდენსაც ი და ა ერთად (ე. ი. ორ უჯრას); თანაც ხელი მრავალი მიმართულებით მოძრაობს (ქვევიდან ზევით, ზევიდან ქვევით, ქვევიდან ზევით, ზევიდან ქვევით) და მოითხოვს რამდენიმე დანაჭერის გაკეთებას. მასწავლებელმა ეს სიძნელეები დაფაზე წერისას უნდა გახაზოს და გააცნობიერები-

ნოს მოწაფეებს, სანამ ისინი თვით შეუდგებოდნენ ამ რთული გრაფიკული ამოცანის საკუთარი ხელის მოძრაობით შესრულებას.

კარგი იქნება თ-ს წერის სწავლებაში, ამ გრაფიკული ანალიზის ხერხთან ერთად, ტაქტის ხერხის გამოყენებაც. დაფაზე ვარჯიშობისას მასწავლებელი აფრთხილებს მოწაფეებს, რომ ტაშის ოთხჯერ დაკვრის პროცესში უნდა დაიწყოს და დასრულდეს თ-ს წერა; პირველი ტაშის დაკვრა იმის სიგნალია, რომ დაიწყოს თ-ს წერა და გაუღებულ იქნეს ხაზი ქვეიდან ზევით, მეორე ტაშის დაკვრა — შეუჩერებლივ გაგრძელდეს ეს ხაზი ზევიდან ქვევით, მესამე ტაშის დაკვრა — შეუჩერებლივ გაგრძელდეს ხაზი ქვეიდან ზევით, მეოთხე ტაშის დაკვრა — შეუჩერებლივ გაგრძელდეს ხაზი ზევიდან ქვევით და დასრულდეს. ასე ტაქტით დაიწერება დაფაზე თ რამდენჯერმე, გზადაგზა მასწავლებელი მიმართავს გრაფიკულ ანალიზსაც (შეფერხების შემთხვევაში).

ამის შემდეგ მოაგონებს მოწაფეებს რვეულში წერის სათანადო წესებს; აეალებს — მოემზადონ რვეულში წერისათვის. დაურიგებს რვეულებს, სადაც წითელი მელნით მასწავლებელს ჩაწერილი აქვს თ-ს ორ-ორი ნიმუში. მოწაფეები ათვალიერებენ რვეულში დაწერილ ასოს მოყვანილობას, ადარებენ მას წერის დედნის ნიმუშს (საჭიროა დედანი წინ ედოს მოწაფეებს წერისას). მასწავლებელი იძლევა გაფრთხილებას, რომ ახლა წერა იწყება. ასო თ ერთჯერ დაიწერება ტაშის ოთხჯერ დაკვრის (ან ოთხის დათვლის) პროცესში და შემდეგ შემოწმდება ყველა მოწაფის ნამუშევარი.

ასე ტაქტით დაიწერება ასო თ ოთხჯერ და ოთხჯერვე ცალ-ცალკე შემოწმდება თითოეული მოწაფის ნამუშევარი. შემდეგ კი დაევალებათ მოწაფეებს, დამოუკიდებლად წერონ ასო თ სტრიქონის ბოლომდე.

III გაკვეთილი

გაკვეთილის მასალა: თ ასო.

გაკვეთილის მიზანი: თ-ს გასაცნობი მასალის კითხვა. სიტყვის თითი წერა დაფაზე და რვეულში.

სახელმძღვანელო: „დედა ენა" (I ნაწილი); „ქართული წერის დედანი".

დიდაქტიკური მასალა: დიდი ზომის ასოებით სიტყვა თათი და ფრაზა აი თითი რვეულის ბადეში (ქედელზე გასაკრავად).

მეთოდი: ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური.

ხერხები: გუნდური კითხვა; გრაფიკული ანალიზი; ტაქტით წერა.

გაკვეთილის გეგმა

1. დავალების თითი განმეორებით კითხვა სახელმძღვანელოში;
2. ახსნილი სიტყვების მნიშვნელობის მოგონება;
3. სიტყვის თათი წერა დაფაზე და რვეულში (რვეულში დაწერა სამჯერ);
4. ფრაზის აი თითი წერა დაფაზე და რვეულში (რვეულში დაწერა ორჯერ).

გაკვეთილის მსვლელობა

— ამოიღეთ „დედა ენა" და მონახეთ დავალება. წიგნი სწორად დადეთ მაგიდაზე, თავს ძლიერ ნუ წახრით წინ (წააკითხებს გაკვეთილს 2—3 მოწაფეს და მიმართავს კლასს): დასახელეთ შინაური და გარეული ცხოველები!

— ძროხა, ცხენი, ღორი, ცხვარი, კატა, ძაღლი, ლომი, დათვი, მელა, მგელი, კურდღელი...

— რომელ ცხოველს აქვს თათი?

— თათი აქვს კურდღელს, კატას, დათვს, ლომს...

— ცრონას აქვს თათი?
— არა, ძროხას თათი არა აქვს.
— კიდევ რომელ ცხოველს არა აქვს თათი?
— ცხენს, ღორს, ცხვარს და სხვას არა აქვს თ·თი.
— რა არის თითი?
— თითა ყურძენია.
— როგორი ყურძენია თითა?
— თითა მოგრძომარცლიანი ყურძენია.
— მიჩვენეთ ათი თითი (მოწაფეები ასწევენ ორივე ხელის თითებს).

ამის შემდეგ იწყება თ-ს გასაცნობი მასალის განმეორებითი კითხვა. განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა კითხვაში ჩამორჩენილებს. კითხულობენ გუნდურად, რომელსაც ისევ ინდივიდუალური კითხვა ცვლის.

ფიზკულტურული წუთების შემდეგ მასწავლებელი მოწაფეთა ყურადღებას მიაქცევს კედელზე გაკრულ ქაღალდზე, სადაც რვეულის ბადეში დიდი ზომის ასოებით ორჯერ სწერია თ ა თ ი. სიტყვათა შორის შუალედი ოთხი უჯრაა. სიტყვის შემდეგ პირველი უჯრის ქვედა მარჯვენა კუთხეში წერტილია დასმული.

მოწაფეები ათვალიერებენ კედელზე გაკრულ საწერ ნიმუშებს. შემდეგ ათვალიერებენ ამ სიტყვას წერის დედანში. ვარჯიშობენ სიტყვის თ ა თ ი წერაში დაფაზე. ყოველი სიტყვის შემდეგ წერტილი დაიწერება.

მოწაფეებს დაურიგდებათ რვეულები, რომლებშიაც თ ა თ ი ერთჯერ სწერია. მოწაფეები უკვირდებიან ამ სიტყვის დაწერილობას და ადარებენ მას დედნის ნიმუშს. პირველი ორი სიტყვა ტაქტით დაიწერება რვეულში, შემდეგ ორ სიტყვას (სულ ოთხჯერ დაიწერება სიტყვა თ ა თ ი) ტაქტის გარეშე დამოუკიდებლად დაწერენ მოწაფეები.

შემდეგ ამავე წესით გაეცნობა ფრაზის ა ი თ ა თ ი მოხაზულობა, სიტყვათა შორის შუალედი, ფრაზათა შორის შუალედი, ფრაზის შემდეგ წერტილის ადგილი.

ფრაზას მოწაფეები დედნის მიხედვით ორჯერ წერენ (ტაქტის გამოყენება აქ აუცილებელი არაა).

გ. ანბანის შემდგომი პერიოდი

საანბანო პერიოდს ანბანის შემდგომი პერიოდი მოსდევს, რომელიც სასწავლო წლის ნახევარზე მეტ ხანს გრძელდება. ამ პერიოდისათვის მოწაფეებმა უკვე იციან კითხვა, ბეჭდური ასოებით წერა, მარტივ კითხვებზე პასუხის სწორად გაცემა; აქვთ სათანადო ლექსიკური მარაგი და ელემენტარული თხრობის უნარი; შემუშავებული აქვთ ელემენტარული წარმოდგენა მათს ირგვლივ არსებულ საგნებსა და მოვლენებზე. მაგრამ ყოველივე ეს, რასაკვირველია, საკმაო არაა და მოითხოვს შემდგომს განვითარებას, შევსებას, განმტკიცებასა და სრულყოფას. ცოდნის არც ერთი ზემოდასახელებული დარგის სრულყოფა არ შეიძლება იმ პერიოდში, რომელიც პირველ კლასში ანბანის შემდგომ პერიოდადაა ცნობილი.

საანბანო პერიოდის დასასრულს მოწაფეთა უმეტესი ნაწილი მარცვალ-მარცვალ კითხულობს, იშვიათად აქვს გამომუშავებული მწყობრი, გაბმული კითხვის ჩვევა. წერს ბეჭდურ ასოებს, ხელნაწერი ასო-

ების წერა ჯერ არ იცის; კითხვისა და წერის ტემპი ძლიერ ნელია; უჭნელდება კითხვებზე სრული პასუხის გაცემა, არ ესმის ბევრი სიტყვის მნიშვნელობა; მისი თხრობის მოცულობა 3—5 წინადადებით იფარგლება; საგნებსა და მოვლენებზე უმეტესად სუბიექტური წარმოდგენები აქვს.

ანბანის შემდგომი პერიოდის ამოცანა უმთავრესად იმაში მდგომარეობს, რომ განვამტკიცოთ ის ჩვევები, რომლებიც მოწაფეებმა საანბანო პერიოდში განსაკუთრებით მწყობრი, სწორი და შეგნებული კითხვის მიმართულებით გამოიმუშავეს; შევაჩვიოთ რამდენადმე სწრაფ კითხვას შედარებით წვრილი შრიფტისას და კითხვის ჰიგიენის უმთავრესი წესების დაცვას; შევასწავლოთ ყველა ბელნაწერი ასოს მართებულად წერა როგორც ცალკე, ისე სიტყვაში; გამოვუმუშაოთ რამდენადმე სწრაფი ხელი, შევაჩვიოთ წინადადებების წიგნიდან გადაწერას; გადაწერილის ბოლოს წერტილისა და კითხვითი ნიშნის დაწერას, წერის ჰიგიენის წესების დაცვას; პატარა ამბის შინაარსის მწყობრ, დალაგებულ თხრობას; შესწავლილ საგნებსა და მოვლენებზე სწორი წარმოდგენების შემუშავებას, პატარა მოცულობის ლექსების დაზეპირებასა და გამომეტყველებით წარმოთქმას.

ანბანის შემდგომ პერიოდში მოწაფემ უნდა შეძლოს შეუფერხებელი, მწყობრი კითხვა სიტყვებისა და წინადადებებისა.

შენიშნულია, რომ ანბანის შემდგომ პერიოდში მოწაფეთა ნაწილი პირდაპირ სიტყვას კი არ კითხულობს, არამედ ჯერ თავისთვის ასოებს კითხულობს და, როცა ასე ამოიკითხავს სიტყვაში შემავალ ყველა ასოს, შემდეგ ცალკე ზეპირად წარმოთქვამს სიტყვას, ე. ი. პირველად სიტყვა ასოებით იკითხება, მაგრამ ისმის ცალკეული ბგერები და არა სიტყვები; სიტყვებს ამ ბგერების შერწყმის საფუძველზე კი არ კითხულობს, არამედ, დაამთავრებს რა ასო-ასო კითხვას, მეორედ მთლიან სიტყვას წარმოთქვამს ზეპირად. ასეთი „სუბიექტური კითხვის“ შედეგი ისაა, რომ ასო-ასო წაკითხულს ხან შეესატყვისება ზეპირად წარმოსათქმელი სიტყვა და ხან — არა.

სწორი, გაბმული კითხვა იმას გულისხმობს, რომ მოწაფემ ასო-ასო ამოკითხვამდე ერთდროულად პირდაპირ სიტყვა ამოიკითხოს, სიტყვის გრაფიკული ხატი ასოების, მარცვლების ერთიმეორესთან დაკავშირების საფუძველზე წარმოიდგინოს, ე. ი. კითხვის ნამდვილად ეს ერთი აქტი არ მიიჩნიოს სხვადასხვა აქტად.

ასოთა გადაადგილება, გამოტოვება ან ერთი ასოს მეორე ასოთი შეცვლა კითხვის არამყარი ჩვევის შედეგია. ასოთა მოხაზულობის სწრაფი აღქმა, ამ ასოთა შესატყვისი ბგერების მიჯრით (მარცვალ-მარცვალ) ერთდროულად სწრაფად და შეუცდომლად წარმოთქმა იმას ნიშნავს, რომ სწორი კითხვის მთავარი ამოცანა უკვე გადაწყვეტილია.

ეს ამოცანა, რასაკვირველია, ერთბაშად ვერ გადაწყდება. გარდა იმისა, რომ საჭიროა საგანგებო, მიზნობრივი სავარჯიშოების ჩატარება, აუცილებელია დროც. და სწორედ ამ მიზანს მთელი ანბანის შემდგომი პერიოდი სჭირდება და ზოგჯერ ამ ხნის განმავლობაშიაც ვერ ხორციელდება ის სრულყოფილად.

კიდევ უფრო ძნელად ეუფლებიან მოწაფეები წერის მოტორიკას. ხელი საანბანო პერიოდში, მიუხედავად თითოეულ დეტალზე საგანგებო ზრუნვისა, უხეშია: ასოს სხვადასხვა ნაწილის ხაზი თანაბრად მსხვილია, გადახრილია მარჯვნივ ან მარცხნივ; გვხვდება კუთხეები და ტეხილი ხაზები, ნაცვლად მრგვალი და პირდაპირი ხაზებისა, ხელის კუნთების უწვრილესი მოძრაობების არაკოორდინირებული მოქმედების. წერის არამყარი ჩვევების გამო. მიუხედავად საგანგებო ღონისძიებებისა, წერის მოტორული ჩვევები კიდევ უფრო ძნელად გამოსამუშავებელია, ვიდრე კითხვისა. ამიტომ ბეჭდური ასოების წერისა და დამატებით ხელნაწერი ასოების წერის ამოცანის გადასაწყვეტად ანბანის შემდგომ პერიოდში სისტემატური და დაძაბული გონიერული მუშაობაა საჭირო.

თავი III

კითხვის სწავლების მეთოდიკა

კითხვის ცოდნა-ჩვევის მნიშვნელობა. წიგნი ცოდნის წყაროა. ამ წყაროთი სარგებლობა შეუძლია იმას, ვინც კითხვა იცის, ვისაც წიგნის მოხმარების უნარი და ჩვევა აქვს. კითხვას ძირითადად დაწყებით სკოლაში ეუფლება მოწაფე. აქვე ეუფლება ის არა მარტო კითხვის ტექნიკურ მხარეს (გამართული კითხვის ჩვევებს), არამედ იძენს წიგნის გამოყენების ელემენტარულ ჩვევასაც.

კითხვის ცოდნა, რასაკვირველია, არ განისაზღვრება მარტოოდენ ქართული ანბანის ცოდნით, მხოლოდ იმით, რასაც ეიწრო მნიშვნელობით წერა-კითხვა ჰქვია და რასაც მოწაფე წერა-კითხვის სწავლების ეტაპზე იძენს. კითხვის ტექნიკის სრულყოფა და წიგნის მოხმარების ჩვევათა დაუფლება არც დაწყებითი სკოლის უფროს კლასებში მთავრდება, არამედ V—VIII კლასებში გრძელდება, სადაც ლიტერატურული კითხვა საგანგებოდ ისწავლება. განუსაზღვრელია კითხვის ჩვევის მნიშვნელობა. კითხვის საშუალებით სწრაფად ვითარდება ადამიანი: სწავლობს გარემომცველ სინამდვილეს—ბუნებასა და საზოგადოებრივ ცხოვრებას, აანალიზებს რთულ მოვლენებს, რაც ამაღლებს მას გონებრივად. კითხვის მცოდნესათვის მისაწვდომია ის გამოცდილება, რაც კაცობრიობას დაუგროვებია და წიგნებში განუზოგადებია, კითხვის უცოდინარი კი ამ შესაძლებლობას მოკლებულია. კითხვის საშუალებით იძენს ადამიანი ბევრ სასარგებლო ცნობას საზოგადოებრივ საქმიანობასა და პირად ცხოვრებაში გონიერული მოქმედების შესახებ. ხდება საზოგადოების აქტიური წევრი.

კითხვის საშუალებით მოწაფე ეუფლება მეცნიერებათა საფუძვლებს. კითხვა ხელს უწყობს მოწაფის აზროვნებისა და მეტყველების. ყურადღების, მეხსიერების, ნებელობის, ფანტაზიისა და ემოციის განვითარებას, კომუნისტური მსოფლმხედველობის ფორმირებას.

ამრიგად, დიდია კითხვის ცოდნა-ჩვევის ზოგადსაგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და პრაქტიკული მნიშვნელობა.

ახსნითი კითხვის რაობა და მიზანი. დაწყებით კლასებში ქართული ენის საკითხავი მასალების სწავლება ამჟამად ახსნითი კითხვის გზით

ხდება. ახსნითი კითხვა დაწყებითი სკოლის კითხვის პროგრამული მიზნების განხორციელების საშუალებათა ერთიანი სისტემაა.

საბჭოთა სკოლაში ახსნით კითხვას საბჭოთა პედაგოგიკის, დიდაქტიკის პრინციპები უძევს საფუძვლად. დაწყებით სკოლაში ახსნითი კითხვის გზით წყდება კითხვასთან დაკავშირებული საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი ამოცანები, სხვადასხვა ჟანრისა და შინაარსის ნაწარმოებთა კითხვის საფუძველზე სრულყოფილი კითხვის ჩვევათა გამომუშავება, მეცნიერულ-პოპულარული სტატიებისა და მხატვრულ ნაწარმოებთა შინაარსის, მხატვრული გამოთქმების გაგების ჟნარის განვითარება. ტექსტში მთავარი საკითხების მიგნებისა და მათი მეორეხარისხოვანი საკითხებისაგან გამოყოფის ჩვევის გამომუშავება. ახსნითმა კითხვამ უნდა მისცეს მოწაფეებს ცოდნა ბუნებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების მნიშვნელოვან მოვლენებზე, აღზარდოს მათში ჩვენი სოციალისტური სამშობლოსადმი სიყვარულისა და თავდადების გრძნობა, აზროვნებისა და მეტყველების მაღალი კულტურა; გამოუმუშაოს წიგნის დამოუკიდებლად გამოყენების ჩვევა, პრაქტიკული მუშაობის ელემენტარული ჩვევები...

ახსნითი კითხვა, როგორც ვიცით, ნაწარმოების შინაარსის გაგებასთან ერთად—კითხვის, წერისა და ზეპირი მეტყველების ჩვევათა გამომუშავებას ემსახურება. კითხვის დროს რომ ნაწარმოების მხოლოდ შინაარსის გაგებით შემოვიზღუდოთ და სათანადო ჩვევათა გამომუშავებაზე არ ვიზრუნოთ, ეს დაუშვებელია. ასეთი ვადახრა კითხვის მიზნის გაგებაში ჰქონდა ც. ბალტალონს, მაგრამ იგი დამარცხდა. მოწაფე კითხვას ეუფლება კითხვაში ხანგრძლივი ვარჯიშობით და არა მხოლოდ სხვისი მოსმენით. მოწაფე ლექსიკურ მარაგს იმდიდრებს ტექსტის უშუალო კითხვის პროცესში, როცა თვითონ კითხულობს და არა მხოლოდ სხვის წაკითხულს ან ახსნილს ისმენს. მოწაფე თხრობას მხოლოდ მასწავლებლის კითხვის ან თხრობის პროცესში კი არ ეუფლება (ეს მხოლოდ ერთ-ერთი საშუალებაა ასეთი ჩვევის გამომუშავებისათვის), არამედ ძირითადად საკუთარი კითხვისა და საკუთარი თხრობის პროცესში, რასაც მასწავლებელი ხელმძღვანელობს.

ახსნითი კითხვა, უპირველეს ყოვლისა, მოითხოვს მოწაფეს საფუძვლიანად ავუხსნათ, გავაგებინოთ სახელმძღვანელოებში მოთავსებულ მასალათა ლექსიკა, შინაარსი, სწორად გამოვატანინოთ წაკითხული და ახსნილი მასალის შინაარსიდან დედააზრი, იდეა, მივცეთ ანალოგიური ხასიათის მასალათა დამოუკიდებლად წაკითხვისა და გაგების ჩვევები. საკითხავ მასალათა ლექსიკისა და შინაარსის ახსნა, მათი იდეური მხარის გამორკვევა მასწავლებლისაგან მოითხოვს წინასწარ სერიოზულ მომზადებას. ასეთი მომზადების გარეშე შეუძლებე-

ლია ორგანიზებულად, მიზნობრივად იქნეს წარმართული ახსნითი კითხვა.

ზოგჯერ ერთისა და იმავე ჟანრის ორი სხვადასხვა მასალის დამუშავების მეთოდიკაც რამდენადმე სხვადასხვა ხერხისა და მეთოდის გამოყენებას მოითხოვს. ახსნითი კითხვის გაკვეთილებს ზოგიერთი ატარებს ნაწარმოების სპეციფიკის გათვალისწინების გარეშე, ერთფეროვნად, ე. ი. ერთხელ შემუშავებული წესის მიხედვით: წაიკითხება მასალა, აიხსნება სიტყვებიც, მოწაფეები დაისწავლიან კიდეც ამ მასალას ზეპირად ან თხრობით, მაგრამ ვერ მიიღებენ იმ ცოდნას ბუნებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების შესახებ, იმ ჩვევებს კითხვასა და მეტყველებაში, რომელთა მიღება აუცილებლად შეიძლებოდა გაკვეთილის წინასწარ, მიზნობრივად მომზადების შედეგად. ნათელ მიზანდასახულობას მოკლებული გაკვეთილი კი ნაკლებად შეუწყობს ხელს პროგრამული მიზნების განხორციელებას.

ახსნითი კითხვის გაკვეთილებზე სათანადო მასალათა სწავლების პროცესში მოწაფეებს თანდათანობით უნდა გამოვუმუშაოთ ბუნებისა და საზოგადოებრივ მოვლენათა კანონზომიერებაზე დაკვირვების, გარემომცველი სინამდვილისადმი შეგნებული დამოკიდებულების უნარი. მოწაფეები ნათლად უნდა გავარკვიოთ იმაში, რომ საზოგადოებრივი ცხოვრება ვითარდება, იცვლება; ადამიანები ცოდნის, ტექნიკის საშუალებით იმორჩილებენ ბუნებას, აუმჯობესებენ თავიანთ მატერიალურ ცხოვრებას, ავითარებენ კულტურას. „ადამიანები, რომელნიც ავითარებენ თავიანთ მატერიალურ წარმოებას და თავიანთ მატერიალურ ურთიერთობას, ამ თავიანთ სინამდვილესთან ერთად სცვლიან აგრეთვე თავიანთ აზროვნებას და თავიანთი აზროვნების პროდუქტებს".[1] მოწაფეებს სათანადო მასალათა სწავლების პროცესში თანდათანობით უნდა გამოვუმუშაოთ ნათელი შეხედულება ჩვენს სოციალისტურ სინამდვილეზე, ელემენტარული ჩვევები საზოგადოებრივი სასარგებლო შრომისა. პრაქტიკული ჩვევის გამომუშავებისათვის სათანადო ნიადაგი დაწყებით სკოლაში უნდა მომზადდეს. ამ მხრივ განსაკუთრებით ფართო გასაქანს იძლევა საბუნებისმცოდნეო თემები, რომლებიც დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამითაა გათვალისწინებული. ასეთი თემების დამუშავებისას მარჯვედ უნდა იქნეს გამოყენებული ქართული ენის სახელმძღვანელოებში მოთავსებული ისეთი მასალები, რომლებიც ეხება კომუნიზმის მშენებლობას, ბუნების გარდაქმნებს, ჩვენი ქვეყნის ტექნიკის მიღწევებსა და მათი გამოყენების ფაქტებს სახალხო მეურნეობაში. საბუნებისმცოდნეო საკითხების დამუშავები-

[1] კ. მარქსი და ფრ. ენგელსი, გერმანული იდეოლოგიიდან, თბ., 1948, გვ. 25.

სას ფართოდ უნდა გამოეიყენოთ დაკვირვება, ცდები, ექსკურსიები. მოწაფეებს ელემენტარულად უნდა გაეცნოს ის ღონისძიებანი, რომელთაც კომუნისტური პარტია და საბჭოთა ხელისუფლება სისტემატურად ატარებენ ხალხის მატერიალური კეთილდღეობისა და კულტურული დონის მკვეთრად ამაღლებისათვის.

ამრიგად, დაწყებით სკოლაში კითხვასთან დაკავშირებით სწავლა-აღზრდის ძირითადი ღონისძიებანი ახსნითი კითხვის გზით ხორციელდება.

მოკლე ცნობები ახსნითი კითხვის ისტორიიდან. ახსნითი კითხვა როგორც რუსეთში, ისე საქართველოში შემოიღეს 1860—70-იან წლებში. რუსეთში ახსნითი კითხვის ფუძემდებელია კ. უშინსკი, საქართველოში — ი. გოგებაშვილი. კ. უშინსკის „Детский мир" (1861) და „Родное слово" (1864) შედგენილია ახსნითი კითხვის პრინციპებზე. ამ სახელმძღვანელოების წინასიტყვაობებსა და სხვა შრომებში კ. უშინსკის დახასიათებული აქვს ახსნითი კითხვის დიდაქტიკურ-მეთოდიკური ბუნება და მისი გამოყენების ფორმები.

კ. უშინსკი კატეგორიულად მოითხოვდა და მეცნიერულად ასაბუთებდა დაწყებით სკოლაში მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშების გვერდით მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვა-სწავლების აუცილებლობას. იგი მეცნიერულ-პოპულარულ სტატიებს თვლიდა „ლოგიკური" კითხვის ჩვევის გამომუშავების საშუალებად, ხოლო მხატვრულ ლიტერატურას — „ესთეტიკური" კითხვის ჩვევის გამომუშავების საშუალებად. კ. უშინსკის ახსნითი კითხვა მიაჩნდა მოწაფეთა ყოველმხრივი განვითარების, მათი ზნეობრივი და გონებრივი აღზრდის რეალურ საწყისებზე დაფუძნების საშუალებად, მათი შემოქმედებითი ნიჭისა და უნარის ბუნებრივი გაშლა-განვითარების საფუძვლად. ასეთი პროგრესულ-დემოკრატიული შეხედულებით კ. უშინსკი დაუპირისპირდა ცარიზმის სწავლა-აღზრდის სქოლასტიკურ სისტემას და თეორიულად დაასაბუთა მისი პრიმიტიულობა და უვარგისობა.

კ. უშინსკის შეხედულებანი ახსნით კითხვაზე შემოქმედებითად განვითარეს გამოჩენილმა რუსმა მეთოდისტებმა: ნ. კორფმა, ნ. ბუნაკოვმა, ვ. ფლეროვმა, ვ. ვახტეროვმა, ნ. შერემეტევსკიმ, ვ. სტოიუნინმა, დ. ტიხომიროვმა და სხვ.

80—90-იან წლებში კ. უშინსკის ახსნითი კითხვის ფართო საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი მიზნები გააუბრალოეს და შემოფარგლეს ტექსტის ცალკეული სიტყვისა თუ ფრაზის ფორმალური ახსნით. უშინსკისეულ შეხედულებებს ახსნით კითხვაზე დაუპირისპირდა აგრეთვე ც. ბალტალონი, რომელმაც ახსნითი კითხვა შეცვალა „აღმზრდელობითი კითხვით". მისი აზრით, კითხვის სწავლებისათვის უნდა შევარჩიოთ მხოლოდ დასრულებული სახის, მთლიანი შინაარსის მხატვრული ნაწარმოები. შეცნიერულ-პოპულარული სტატიები და უკეკაგდით ნაწყვეტები. კითხვის სწავლებისას მთავარია კითხულობდეს მასწავლებელი და არა მოწაფე; მასწავლებელი მოწაფეებზე ზემოქმედების მიზნით მეტს უნდა კითხულობდეს, მოწაფეები კი — ნაკლებს... კ. უშინსკის ახსნითი კითხვის იდეას ასეთი გადახრებისაგან ენერგიულად იცავდა და ავითარებდა ბევრი მისი მიმდევარი, განსაკუთრებით დ. ტიხომიროვი[1].

საქართველოში, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ახსნითი კითხვის ფუძემდებელია ი. გოგებაშვილი. მისი „ბუნების კარი" (1868) და „დედა ენა" (1876) შედგენილია ახსნითი კითხვის პრინციპებზე. ეს სახელმძღვანელოები თემატიკით, შინაარსის მრავალფეროვნებით, მასალათა განლაგებით, ენის დახვეწილობითა და სისადავით, მხატვ-

[1] Д. Тихомиров, чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе, 1904.

რული ნაწარმოებებისა და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების მონაცელეობით, კითხვარებით, სავარჯიშოებით, პედაგოგიური მიმართულებით წარმოადგენენ კლასიკურ დიდაქტიკურ პრინციპებზე შედგენილ მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებს. „დედა ენის“ II ნაწილსა და „ბუნების კარში“ მოთავსებული საკითხავი მასალები ეხება ბავშვისათვის თითქმის ყველა საინტერესო თემას და წარმოდგენილია პატარებისათვის მისაწვდომი მოცულობით, სიღრმით, ენითა და სტილით. ამ სახელმძღვანელოებით სწავლობდა ჩვენი ახალგაზრდობა საქართველოს მშვენიერსა და მდიდარ ბუნებას, ქართველი ხალხის გმირულ წარსულს, ერისა და ქვეყნის სახელოვანი ადამიანების ცხოვრებას, ქართველების შრომა-საქმიანობას, საქართველოს სხვადასხვა კუთხის გეოგრაფიასა და ეთნოგრაფიას, ხალხის მისწრაფებას განათლებისადმი, სხვა ქვეყნების ხალხთა კულტურას და სხვ.

ი. გოგებაშვილი აღნიშნავს, რომ „ბუნების კარში“, „სალიტერატურო მასალის გარდა, მოთავსებულია ბოტანიკური, ზოოლოგიური, ანტროპოლოგიური, გეოგრაფიული და ისტორიული წერილები“. „საგნობრივი სტატიები, — წერს ი. გოგებაშვილი, — თუ იგინი კარგად არიან შერჩეულნი დაბალის კლასებისათვის, ჩინებულად ამზადებენ მოსწავლეებს საგნების სისტემატურად შესწავლისათვის მაღალს კლასებში... ეს მრავალფეროვანი შინაარსი, რომელიც იპყრობს უფრო საინტერესო მხარეებს საგნებისას, აყვარებს ბავშვებს ცოდნას, უეითარებს და უმდიდრებს აზრსა და ენასა“. ი. გოგებაშვილი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდა საბუნებისმეტყველო საკითხების სწავლებას. „ბუნების კარის“ დიდ ღირსებად ის თვლიდა იმას, რომ მასში წარმოდგენილია მოწაფეთათვის სასიამოვნო და სასარგებლო ცნობები მახლობელ საგნებსა და მოვლენებზე, იმაზე, „რაც ყმაწვილს გარშემო არტყია“... „მიზანი ამ წიგნისა არის — გაუხსნას ყმაწვილს თანაგრძნობა ბუნებისა, შეაყვაროს მისი გამოძიება და მისი განხილვა, ერთი სიტყვით, უნდა გახდეს ბუნების კარათა“; „ვისაც კი სურს, რომ ყმაწვილი გონების გახსნაში და სწავლაში სწორ გზაზე დააყენოს და განათლების მიღება გაუადვილოს, ის უთუოდ უნდა ეცადოს — სწავლა იმ საგნებიდან დაიწყებინოს, რომლებიც ყმაწვილზედ უფრო ახლო არიან, მის გრძნობა-გონებას ეზიდაენ და ადვილად შეითვისებიან“. ამ საღი დიდაქტიკური თვალსაზრისის საფუძველზე „ბუნების კარის“ პირველ გამოცემაშივე შეტანილია საკითხავი მასალები მახლობელ სინამდვილეზე საქართველოს გეოგრაფიიდან, ბუნებიდან, ისტორიიდან.

ი. გოგებაშვილს კარგად ესმის, რომ საბუნებისმეტყველო ცოდნის მიწოდება პატარებისათვის ადვილი არაა. მიწოდების ფორმაზე ის კოლოსალურ შრომას ხარჯავს. იგი ისე თხზავს საბუნებისმეტყველო სასწავლო სტატიებს, რომ მათში გვერდს უკვლის „იმისთანა მშრალ მხარეებს საგნისას, როგორიც არის კლასიფიკაცია მცენარეებისა და ცხოველებისა და მათი ანატომიური აგებულება, რაც შეადგენს პირდაპირ საგანს ბუნებისმეტყველების სახელმძღვანელოსას. სამაგიეროდ დიდი ყურადღება მივაქციოთ მას, თუ რა დამოკიდებულება არსებობს მცენარეთა და ადამიანთა შორის, როგორ ცხოვრობს ცხოველი, როგორ იბრძვის არსებობისათვის, რა ადგილი უჭირავს ბუნებაში, რა დამოკიდებულება აქვს სხვა ცხოველებთან და მეტადრე ადამიანთან და თავის სამშობლოსთან“ (ი. გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. 6, გვ. 241—242).

ი. გოგებაშვილს ღრმად აქვს შეგნებული მხატვრულ ნაწარმოებთა გვერდით მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების დიდი სასწავლო-საალმზრდელო და საგანმანათლებლო მნიშვნელობა. მან კარგად იცის, რომ ასეთი მრავალფეროვანი ლიტერატურის კითხვა-სწავლება ხელს უწყობს ახალგაზრდობის გონებრივი და ზნეობრივი აღზრდის. მისი ყოველმხრივი განვითარების საქმეს. აი რას წერს ის ისტორიული მოთხრობების მნიშვნელობის შესახებ:

„ისტორიულ მოთხრობებს დიდი მნიშვნელობა აქვს ბაშვის აღზრდაში. საუკე-

თეს მამულიშვილების მხურვალე სიყვარული თავის ქვეყნისა, თავისი სარგებლო-ბის დაფიწყება მის სიკეთისათვის და თავდადება მამულის ბედნიერებისათვის უპირველეს ღირსისძიებად ირიცხებიან ჩასანერგად და აღსაზრდელად მოზარდი თაობის წორის მაღალი ზნის პრინციპებისა" (ი. გოგებაშვილი, რჩეული პედაგოგიური და პუბლიცისტური ნაწერები, 1, 1910, გვ. 161).

ისტორიული მოთხრობების სწავლებას თავისი დანიშნულება აქვს, საბუნებისმეტყველო მასალების სწავლებას — თავისი. კარგ მამულიშვილს სინამდვილის კარგი ცოდნა ესაჭიროება, რათა გონება გაიმდიდროს. ავითარებდა რა ამ აზრს, ი. გოგებაშვილს ნათლად ჰქონდა გათვალისწინებული ისტორიული, საბუნებისმეტყველო შინაარსის მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის, მათი შინაარსის ცოდნის ზოგადი და პრაქტიკული მნიშვნელობა. მაგრამ მან ისიც კარგად იცოდა, რომ ასეთი მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები ვერ შესცვლიდა ქართული ენის სწავლების, ახალგაზრდობის აღზრდის საქმეში მშობლიური მხატვრული ლიტერატურის როლსა და ადგილს. ი. გოგებაშვილის აზრით, მხატვრული ლიტერატურა ახალგაზრდობის აღზრდისა და განათლების საუკეთესო იარაღია, სინამდვილის შესწავლის საუკეთესო საშუალებაა; კერძოდ, მშობლიური ენის შესწავლის საქმეში მხატვრულ ლიტერატურას ის უდიდეს როლს ანიჭებდა; „დიაღ, უმთავრესი და საუკეთესო ღონისძიება ენის შესწავლისათვის გახლავთ: ხალხის გონების ნაწარმოები, პოეზია და სიტყვაკაზმული პროზა, ერთი სიტყვით, ლიტერატურა. ლიტერატურა არის ერთადერთი ცხოველი წყარო ენის სიმდიდრის შეთვისებისათვის". ი. გოგებაშვილს თავის სახელმძღვანელოებში ორივე სახის (მეცნიერულ-პოპულარული და მხატვრული) ლიტერატურა ჰქონდა შეტანილი და მათი თავ-თავის ადგილას სწავლების შესახებ გარკვეული თეორიულ-პედაგოგიური მოსაზრებებიც აქვს გამოთქმული.

თავის დროზე ი. გოგებაშვილი ახსნით კითხვასა და მეტყველების განვითარებაზე მუშაობის საკითხებს მჭიდროდ უკავშირებდა მოწაფეთა ლოგიკური მსჯელობის უნარის განვითარების საკითხს. ეს ძირფასი მემკვიდრეობა უნდა გამოვიყენოთ ჩვენი სკოლის პირობებშიაც. ლოგიკური მსჯელობის უნარის აღზრდა დაწყებითი სკოლის ქართული ენის მასწავლებლის ერთ-ერთი სერიოზული ამოცანაა. ი. გოგებაშვილი ურჩევდა მასწავლებლებს — ქართული ენის სწავლების პროცესში მოწაფეთა ყურადღება გაემახვილებინათ საგანთა სწორ კლასიფიკაციაზე, კითხვაზე სწორი პასუხის გაცემაზე, საგანთა მსგავსება-განსხვავებაზე, საგნის შემადგენელი ნაწილების სწორად აღწერაზე, მოთხრობის შინაარსის ლოგიკური თანამიმდევრობით გადმოცემაზე, ელემენტარულ მსჯელობაზე და სხვ. ამისათვის, ი. გოგებაშვილის აზრით, საჭიროა გონივრული სავარჯიშოების ჩატარება, რათა ბავშვი პრაქტიკულად შეეჩვიოს საგნებზე დაკვირვებას, საგნებზე სწორი წარმოდგენების შემუშავებას. ბავშვს რასაც ვასწავლით, ის საფუძვლიანად უნდა იცოდეს. ამიტომ ვასწავლოთ ცოტ-ცოტა და მტკიცედ, მოვლენების ერთიმეორესთან კავშირში. არ შეიძლება ერთდროულად სხვადასხვა რიგის ცნებების მიწოდება, ვინაიდან ასეთი სწავლება შეაჩვევს ბავშვს „ერთი რიგის საგნებიდან მეორე რიგის საგნებზე ხტომას", არალოგიკურ მსჯელობას. „დალაგებულსა და დაულაგებელს, აბდაუბდა მსჯელობას შორის დიდი განსხვავებაა... ადამიანი, დალაგებულ მსჯელობას შეჩვეული, ცხოვრებაში წარმოადგენს ნამდვილს ძალას, და ადვილად ეწევა ყოველს თავის გულის წადილსა. დაულაგებელი გონების პატრონი კი უძლურია ყოველს საქმეში, თუნდაც მას ფაქტების ცოდნა არ აკლდეს".[1] როცა საბჭოთა სკოლაში ახსნითი კითხვის გამოყენების საკითხს ვეხებით, არ შეიძლება ი. გოგებაშვილის მდიდარ მემკვიდრეობას გვერდი ავუაროთ; მით უმეტეს, ვიმეორებთ, მისი მშობლიური ენის სახელმძღვანელოები ახსნითი კითხვის პრინციპებზეა შედგენილი.

[1] ი. გოგებაშვილი, „ბუნების კარის" მე-10 გამოცემის წინასიტყვაობა.

1924—30 წლებში ახსნითი კითხვის დამკვიდრებას სკოლაში ხელს უშლიდა კომპლექსური და პროექტთა მეთოდები. 1931 წლიდან გაღვივდა ინტერესი ახსნითი კითხვისადმი. 1944 წლიდან შემოიღეს დაწყებით სკოლაში ახსნითი კითხვა. ამავე წელს გამოდის ახსნითი კითხვის პრინციპებზე შედგენილი I, II და III კლასების ქრესტომათიები. ეს სახელმძღვანელოები ეფუძნება ი. გოგებაშვილის „დედაენასა" და „ბუნების კარს".

1946—47 სასწავლო წელს როგორც საბჭოთა რუსეთსა და სხვა მოძმე საბჭოთა რესპუბლიკების სკოლებში, ისე საქართველოს სკოლებშიც გაუქმდა III კლასში ბუნებისმეტყველების, გეოგრაფიისა და ისტორიის როგორც დამოუკიდებელ საგანთა სწავლება და აუცილებელი საკითხები მეცნიერების ამ დარგებიდან შეიტანეს III კლასის მშობლიური ენის პროგრამაში, ხოლო სათანადო საკითხავი მასალები კი — III კლასის მშობლიური ენის სახელმძღვანელოში. ამის შედეგად პირველი სამი კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოების მესამე გამოცემა (ე. ი. 1946 წლისა) შეიცვა ახალი მეცნიერულ-პოპულარული სტატიებით ბუნებისმეტყველებიდან, გეოგრაფიიდან, ისტორიიდან; განსაკუთრებით დიდი ცვლილება III კლასის სახელმძღვანელოში მოხდა.

ამჟამად ახსნითი კითხვით ისწავლება ქართული ენა I—IV კლასებში. ამის შესახებ სახელმძღვანელო მითითებანი შესულია ოფიციალურ პროგრამებში. დამუშავებულია ახსნითი კითხვის მეთოდიკის ძირეული საკითხებიც.

საკლასო და დამოუკიდებელი კითხვა. კითხვის წესების სწავლება, კითხვის ჩვევათა გამომუშავება კითხვის გაკვეთილებზე მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს. კითხვა ქართული ენის გაკვეთილებზე ისე საგანგებოდ ისწავლება, როგორც სუფთა წერა, გრამატიკა, მართლწერა, პუნქტუაცია... ქართული ენის გაკვეთილებზე კითხვის ტექნიკის გამომუშავებასთან ერთად ძირითადად კლასში ახსნითი კითხვის გზით ხდება მოწაფეთა შეიარაღება სხვადასხვა სახის ცოდნა-ჩვევით, რომელთაც დაწყებითი სკოლის პროგრამა კლასების მიხედვით ითვალისწინებს... საკლასო კითხვა ამზადებს ნიადაგს დამოუკიდებელი კითხვისათვის.

კლასში მიღებულ კითხვის ჩვევებს, საკლასო კითხვის გზით მიღებულ ცოდნა-განათლებას განამტკიცებს დამოუკიდებელი (ანუ კლასგარეშე) კითხვა, რომელსაც ავრეთვე დაწყებით სკოლაში ეყრება საფუძველი.

ახსნითი კითხვის მასალა და ცოდნა-ჩვევა. მასალები ახსნითი კითხვისათვის მოთავსებულია I—IV კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში. ეს მასალები ჟანრის მიხედვით სხვადასხვაგვარია: ლექსი, მოთხრობა, იგავ-არაკი, ზღაპარი, მეცნიერულ-პოპულარული სტატია, ანდაზა, გამოცანა... საკითხავი მასალები ზოგი ხალხურია, ზოგი ეკუთვნის მწერლებს, ზოგიც სახელმძღვანელოს ავტორების მიერაა შედგენილი. თემატიკის მიხედვით საკითხავი მასალები მრავალგვარია. ეხება ბუნების მოვლენებს, ცხოველებს, ფრინველებს, მცენარეებს, ბავშვთა გართობას, ბეჯითობას, მამაცობას, სწავლასა და შრომას, მშო-

ბელთა სიყვარულს, სამშობლოს სიყვარულს, სამამულო ომს, კოლმეურნეობას, მუშათა ცხოვრებასა და შრომას, მშობლიური ქვეყნის ისტორიას, გეოგრაფიას, მშობლიური ტექნიკის მიღწევებს, საზოგადო საკუთრების დაცვას, სკოლასა და ოჯახში მოქცევის წესებსა და სხვ.

მთელი ის მასალა, რომელიც I—IV კლასებში საკითხავად ეძლევათ მოწაფეებს, შეიძლება გავყოთ ორ დიდ ჯგუფად:

1. მხატვრული ლიტერატურა: ლექსები, მოთხრობები, იგავ-არაკები, ზღაპრები, გამოცანები, ანდაზები და სხვ.

2. საქმიანი, მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები ბუნებისმცოდნეობიდან, ისტორიიდან და მეცნიერების სხვა დარგებიდან.

სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი სხვადასხვა სახის მასალა ემსახურება მოწაფეთა ყოველმხრივი აღზრდა-განათლების საქმეს. მხატვრული ტექსტები და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები ხელს უწყობს როგორც სრულყოფილი კითხვის ჩვევათა გამომუშავებას, ისე გარემომცველი სინამდვილის შესწავლას. მაგრამ მხატვრული და მეცნიერულ-პოპულარული ლიტერატურა ამ მიზანს სხვადასხვა გზით ემსახურება; პირველი — მხატვრული სურათებით იძლევა ცოდნას გარემომცველ სამყაროზე, მეორე კი ლოგიკური აღწერით. მართალია, მეცნიერულ-პოპულარული სტატია მხატვრულ ნაწარმოებთან შედარებით ნაკლებ ემოციურია, რადგანაც მასში პოეტური სახეები, პოეტური სურათები არაა, მაგრამ სამაგიეროდ ასეთ სტატიებში წარმოდგენილი ფაქტები და მოვლენები ლოგიკური თანამიმდევრობით არის ერთიმეორესთან დაკავშირებული და დიდად უწყობს ხელს მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლის საქმეს, ბავშვის ლოგიკური აზროვნებისა და მეტყველების განვითარების საქმეს.

მხატვრული ნაწარმოებისა და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვა, ახსნა და გადაცემა არ ხდება ერთი და იმავე საშუალებითა და ხერხებით. თითოეული მათგანის კითხვა და სწავლება თავისებური ხერხების გამოყენებას მოითხოვს. მხატვრული ნაწარმოების შინაარსის გაგებისა და იდეის გამოსარკვევად საჭიროა ყურადღების გამახვილება მხატვრული სახეების გახსნაზე, მოვლენათა ასახვის მხატვრულ საშუალებათა თავისებურებაზე, რომელთა არსი, მნიშვნელობა ზოგჯერ გასაგები ხდება კითხვის პროცესში — დეტალური სიტყვიერი ახსნა-განმარტების გარეშეც. მხატვრული ნაწარმოებები — „ვაშლი და შაქარა“, „ახალი ურმული“, „მარილის აკვანში“, მხატვრული სურათები (მაგ., „შემოდგომა“—ილია ჭავჭავაძისა და სხვ.) წაიკითხება გამომეტყველებით, მხატვრულად. ასეთი კითხვის დროს ბევრი სიტყვა და პოეტური გამოთქმა აუხსნელადაც ნათელი გახდება კითხვის პროცესშივე. ზოგიერთი ლირიკული ლექსისა და მხატვრული სურათის კითხვისას უნდა ვერიდოთ დეტალების ახსნას, ე. ი. ყოველივე იმას, რაც შე-

ანელებს ნაწარმოების მხატვრული ზემოქმედების ძალას, ემოციის ინტენსივობას. ასეთი მხატვრული მასალების შინაარსი მხატვრული კითხვით უნდა ვაგრძნობინოთ, განვაცდევინოთ, შევათვისებინოთ მოწაფეს.

კ. უშინსკის აზრით, ზედმეტი ახსნა-განმარტება ანელებს ნაწარმოების შთაბეჭდილებას. „პოეტური ნაწარმოების გაგრძელებული და დაწვრილებითი ახხნა ასუსტებს იმ შთაბეჭდილებას, რომელსაც ეს ნაწარმოები ახდენს გრძნობაზე; მეორე მხრივ კი გრძნობაზე შთაბეჭდილების მოხდენა შეიძლება მხოლოდ მაშინ, როცა სანიმუშო ნაწარმოები სავსებით გაგებულია“ (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 18).

დაწყებით სკოლაში სხვადასხვა ჟანრის, მოცულობისა და თემატიკის მასალების კითხვის პროცესში უნდა მიეცეთ პატარებს სისტემატიზებული ცოდნა დედაენაში, შევასწავლოთ მარტივი საგნების კლასიფიკაცია გვარების მიხედვით; შევასწავლოთ თითოეული ანდაზის, გამოცანისა და აფორიზმის მნიშვნელობა, ვინაიდან სხვა მასალებთან ერთად ასეთი მასალების შინაარსზე დაკვირვება, ასეთი მასალების შინაარსის გაგება ძლიერ უწყობს ხელს ბავშვის გონებრივსა და ზნეობრივ აღზრდას, მისი აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას.

კითხვის სწორ ორგანიზაციასა და აქტიური მეთოდების გამოყენებაზეა დამოკიდებული დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამით გათვალისწინებული საკითხების საფუძვლიანად შესწავლა, კითხვის ძირითადი წესების დაუფლება, კითხვასთან დაკავშირებული აღმზრდელობითი მიზნების განხორციელება, სიტყვათა ახალი მარაგითა და შესიტყვების სხვადასხვა ფორმით მეტყველების გამდიდრება, ლოგიკური თხრობის სტილის გამომუშავება.

ამის სწორ გეზს მასწავლებელს მუშაობაში აძლევს ის დავალებები და სავარჯიშოები, რომლებიც ქართული ენის სახელმძღვანელოებში ამა თუ იმ საკითხავი მასალის ბოლოსაა მოთავსებული.

ხმამაღალი და ჩუმი კითხვა

კითხვა ორი სახისაა: ხმამაღალი და ჩუმი. კითხვის ორივე სახის ცოდნა აუცილებელია. საჭიროა მათი მონაცვლეობით გამოყენება.

ხმამაღალი კითხვა. ხმამაღალი კითხვა I კლასში ისწავლება და მისი ცოდნა-ჩვევა შემდგომ კლასებში მტკიცდება. ხმამაღალი კითხვა მომეტებულად იმ მიზნით ტარდება, რომ წაკითხულის შინაარსი სხვას გავაგებინოთ. მაშასადამე, ხმამაღალი კითხვა გულისხმობს მსმენელსაც, რომელმაც ასე წაკითხული უნდა მოისმინოს და მისი შინაარსი გაიგოს. იმისათვის, რომ ხმამაღლა კითხვამ თავისი დანიშნულება შეასრულოს, საჭიროა, წამკითხველმა არა მხოლოდ თვით გაიგოს წასაკითხავის

შინაარსი (როგორც ეს ჩუმი კითხვის დროს ხდება), არამედ ისე წაიკითხოს, რომ სხვასაც კარგად გააგებინოს. ამისათვის კი ხმამაღლა წამკითხველს დასჭირდება წასაკითხავი ტექსტის კომპოზიციის, წინადადებათა კონსტრუქციების, ენის საფუძვლიანად გაცნობა-შესწავლა, რათა გამომეტყველებით წაიკითხოს. ამრიგად, ხმამაღალი კითხვის მიზანდასახულობა, პროცესი და ტემპი განსხვავდება ჩუმი კითხვის მიზანდასახულობის, პროცესისა და ტემპისაგან. ხმამაღალი კითხვისას წაკითხულის აღქმაში მხედველობასთან ერთად აქტიურად მოქმედებენ სმენისა და სამეტყველო ორგანოები, ფართოდაა გამოყენებული გამომეტყველებითი კითხვის საშუალებები... ყველაფერი ეს კი უადვილებს მსმენელს წაკითხულის (ამ შემთხვევაში მოსმენილის) შინაარსის გაგებას, ადვილად ხერხდება კითხვის ხარისხის კონტროლი, კოლექტიური კითხვა და სხვ. ასეთი კითხვის ნაკლი იმაში მდგომარეობს, რომ კითხვის პროცესი ნელი ტემპით მიმდინარეობს, არ ხერხდება ძნელად გასაგები ადგილების განმეორებით წაკითხვა (დაირღვევა გამომეტყველებითი კითხვის სტილი), მისი გამოყენება დანიშნულ ადგილას მხოლოდ სათანადო მიზნით ხდება და არ შეიძლება ყველა გარემოში მივმართოთ მას (მაგ., ვერ გამოვიყენებთ მას სამკითხველოში, სადაც სხვადასხვა პირი სხვადასხვა წიგნს თავისთვის კითხულობს...) და სხვ.

ხ მ ა მ ა ღ ა ლ ი კ ი თ ხ ვ ი ს ჩვევის გამოსამუშავებლად ძირითადად საჭიროა შემდეგი ხერხების გამოყენება:

1. მასწავლებლის სანიმუშო კითხვა;
2. კითხვაში ძლიერი მოწაფის ნიმუში;
3. გუნდურად კითხვა;
4. სხვადასხვა ჟანრის ნაწარმოების შინაარსის სათანადო ინტონაციით თხრობა და სხვა.

ჩუმი კითხვა. ჩუმი კითხვა ისეთი კითხვაა, როცა იგი ჩუმად, მხოლოდ თავისთვის და არა სხვისთვის ხდება, როცა სამეტყველო ორგანოების მოქმედება გარეგნულად არ შეინიშნება, გამოთიშულია წარმოთქმა, სმენითი პროცესი. ჩუმი კითხვა დიდ გონებრივ დაძაბულობას მოითხოვს. ჩუმი კითხვა უფრო სწრაფად მიმდინარეობს, ვიდრე ხმამაღალი, ვინაიდან წარმოთქმა არ ხდება, პაუზები იმდენად არაა საჭირო, თვალი სწრაფად მოძრაობს, სწრაფად აღიქვამს სათანადო ნიშნებს. ასეთი კითხვისას წაკითხულის აზრის გაგებაც სწრაფად ხდება. ჩუმი კითხვა აძლიერებს დაკვირვების უნარს, ამაღლებს ყურადღებას, ხელს უწყობს მხედველობითი მეხსიერების განვითარებას. ჩუმი კითხვის ჩვევის გამომუშავება II კლასში იწყება. მისი გამოყენების მასშტაბი საგრძნობლად ძლიერდება III — IV კლასებში. ჩუმი კითხვა, ისე როგორც ხმამაღალი კითხვა, აუცილებელია. მოზრდილთა 99 % ჩუმად კითხულობს. ჩუმ კითხვას დადებით ზეარეებთან ერთად უარყოფითი

მხარეებიც ახასიათებს: მხატვრული ნაწარმოების თავისებურებათა გამოვლენას ადგილი არა აქვს, ემოციური ზემოქმედება მსმენელზე გამორიცხულია, კითხვის ხარისხის კონტროლი ვერ ხერხდება, გამორიცხულია კოლექტიური კითხვის სახეები: გუნდური კითხვა, როლებად კითხვა, მონაცვლეობით კითხვა და სხვ.

II კლასში მოწაფეს ჩუმი კითხვა უნდა ვასწავლოთ პატარ-პატარა მოთხრობების, სტატიების, ან თხზულების რომელიმე ერთი ნაწილის ხშირი კითხვით. კითხულობენ უხმოდ, დაკვირვებით, ბაგეების მოძრაობის გარეშე. პირველ ხანებში ეძლევა ადვილად გასაგები პატარა მოცულობის ტექსტი, შემდეგ დავალებები უფრო რთულდება. დავალების შესასრულებლად პირველ ხანებში დიდი დრო ეძლევა, შემდეგ ასეთი კითხვისათვის დრო მინიმუმამდე მცირდება, რათა მოწაფემ ყურადღების მაქსიმალური დაძაბვით დროის მონაკვეთში სწრაფად წაიკითხოს მოცემული ტექსტი და სრულად გადმოსცეს მისი შინაარსი. სწრაფ კითხვას მაშინ შეეჩვევა მოწაფე, თუ ის ხშირად, სისტემატურად კითხულობს; კითხულობს ისეთ მასალას, რომლის შემადგენელი სიტყვების მნიშვნელობა და მთელი ტექსტის შინაარსი მისთვის გასაგებია.

1. კითხვის ამ ორი სახის (ხმამაღალისა და ჩუმის) სწავლება ხდება ერთიმეორესთან დაკავშირებით; ისინი ერთიმეორეს ავსებენ; ჯერ ხმამაღალი კითხვა ხდება, შემდეგ — ჩუმი. თუ წაკითხულის შინაარსის გადმოცემაში შეცდომა დაუშვა მოწაფემ, ტექსტი ხმამაღლა იკითხება. ხმამაღალი კითხვა ჩუმი კითხვის ხარვეზების გამოვლენისა და სწავლების საშუალებადაა გამოყენებული.

2. მასწავლებელი ან ერთი მოწაფე კითხულობს ხმამაღლა, მოწაფეები. ისმენენ რა ამას, თვალს ადევნებენ ტექსტს, თავისთვის კითხულობენ და შემდეგ ნაწილ-ნაწილ ან მთლიანად გადმოსცემენ წაკითხულის შინაარსს.

3. მოწაფეებს ეძლევათ დავალება — შინ თავისთვის წაიკითხონ ახალი ტექსტი — შემდეგ, კლასში, მისი ხმამაღალი კითხვისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად.

სრულყოფილი კითხვის მხარეები, მათი სწავლების ორგანიზაცია და ხერხები

კითხვის მხარეთა ერთიანობა. სრულყოფილია კითხვა, თუ ის არის სწორი, შეგნებული, სწრაფი და გამომეტყველებითი. პირობითად ცალკე გამოყოფენ და ახასიათებენ ხოლმე კითხვის შემდეგ მხარეებს: სწორს, შეგნებულს, სწრაფსა და გამომეტყველებითს. სინამდვილეში კი კითხვის ყველა ეს მხარე მეტად მჭიდრო კავშირშია ერთმანეთთან, მოქმედებენ ურთიერთზე და ერთად კი

სრულყოფილი კითხვის აუცილებელ მხარეებს წარმოადგენენ. მარცლად, შეგნებული კითხვა აუცილებელია იმისათვის, რომ სწორად წაიკითხო; სწორი კითხვა კი ხელს უწყობს წაკითხულის შეგნებას; შეგნებული და სწორი კითხვა აუცილებელია იმისათვის, რომ სწრაფად წაიკითხო; სწრაფი კითხვა ხელს უწყობს შეგნებული და სწორი კითხვის ჩვევის გამომუშავებას; ასევე ყველა ეს მოქმედებს გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევაზე, გამომეტყველებითი კითხვა კი თავისთავად ხელს უწყობს შეგნებულ, სწორ და სწრაფ კითხვას.

მაშასადამე. კითხვის ხსვადასხვა მხარეს ცალ-ცალკე კი არ ვასწავლით, არამედ ერთად, ხოლო სწავლების ამა თუ იმ ეტაპზე რომელიმეს ექცევა მეტი ყურადღება. მაგალითად, I—II კლასებში ყურადღების ცენტრი გადატანილია სწორსა და შეგნებულ კითხვაზე და ასე საგანგებო ზრუნვის საგანს არ წარმოადგენს სწრაფი კითხვა; III—IV კლასებში ყურადღება მიექცევა სწრაფსა და გამომეტყველებით კითხვაზე, შეგნებულ კითხვასთან ერთად. კითხვის პროგრამა სათანადო ჩვევებს კლასების მიხედვით ითვალისწინებს. განსაკუთრებით სერიოზული ამოცანები დგას I კლასის წინაშე, სადაც კითხვის სწავლებას საფუძველი ეყრება. კითხვის შემდგომი გაუმჯობესება, სრულყოფა დიდადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ ჩვევებს მიიღებს მოწაფე I კლასში.

1. სწორი კითხვა. სწორია კითხვა, როცა ასოთა შესატყვისი ბგერა წარმოითქმის. არ ხდება ასოთა გადაადგილება, ერთი ასოს შესატყვისი ბგერის მაგიერ მეორის ამოკითხვა, ასოს დაკარგვა; როცა ხდება ასოთა სწორად შერწყმა მარცვალში, მარცვალთა გაბმით სიტყვის წაკითხვა, სიტყვის დაბოლოების სწორად ამოკითხვა, სიტყვათა შორის სათანადო ინტერვალების დაცვა, წინადადებათა შორის სათანადო პაუზების დაცვა. ამრიგად, სწორი კითხვა გულისხმობს ზუსტსა და მკაფიო კითხვას. მისთვის დამახასიათებელია ბგერათა სწორად, მართებულად წარმოთქმა, ასოების შერწყმით (და არა ასო-ასო) კითხვა.

სწორი კითხვის ჩვევის გამოსამუშავებლად I და II კლასებში გამოყენებულია შემდეგი ხერხები:

1. ბგერის, მარცვლისა და სიტყვის წაკითხვა-წარმოთქმაში სამეტყველო ორგანოთა გაწაფვა სისტემატური ვარჯიშობით;

2. ტექსტის წაკითხვამდე უცნობი სიტყვების მნიშვნელობის ახსნა. ძნელად წასაკითხავი სიტყვების (თანხმოვანდაჯგუფებულების, ძნელადწარმოსათქმელების) წინასწარი ბგერითი ანალიზი სმენითი და მხედველობითი აღქმების საშუალებით (ზეპირად წარმოთქმით, დაფაზე დაწერითა და შემდეგ წაკითხვით).

3. ტექსტის წაკითხვამდე სიტყვათა ანალიზი და სინთეზი მოძრავი ასოებით;

4. მასწავლებლის სწორად წაკითხვა-წარმოთქმის ნიმუში;

5. ძნელადწასაკითხავი სიტყვებისა და ტექსტის ინდივიდუალური და გუნდური კითხვა;

6. კითხვის კონტროლი მასწავლებლის მიერ: დაშვებული შეცდომების გამოსწორება რამდენჯერმე სწორად წაკითხვით;

7. სწრაფსათქმელების (ენისგასატეხების) ზეპირად წარმოთქმასა და წაკითხვაში ვარჯიშობა; მაგალითად, როცა მოწაფეთა გარკვეული ნაწილი **ს, დ, რ** ასოებს სიტყვაში სწორად ვერ კითხულობს (წაკითხვის შედეგად ამ ასოების შესატყვისი ბგერები კი არ ისმის, არამედ სხვა: **ზ, თ, ლ...**), ავარჯიშებს მოწაფეებს ისეთი სწრაფსათქმელების წარმოთქმა-წაკითხვაში, რომლებშიაც ეს ასოები რამდენჯერმე მეორდება;

8. ხელნაწერი ტექსტის კითხვაში ვარჯიშობა...

2. შეგნებული კითხვა. ფართო მნიშვნელობით შეგნებულია კითხვა, როცა სათანადოდ და ზუსტადაა გაგებული ტექსტში შემავალი სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობა, მთელი ტექსტის შინაარსი, ტექსტის ლოგიკური და იდეური მხარე. რამდენადაც წასაკითხავი მასალის ლექსიკა და შინაარსი ადვილად გასაგებია, იმდენად კითხვა შეგნებულია და მაღალხარისხოვანი. შეგნებულ კითხვას განსაკუთრებით მჭიდროდ უკავშირდება სალექსიკონო მუშაობა. მოწაფეებს კითხვის პროცესში უნდა ავუხსნათ ტექსტში შემავალი უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების მნიშვნელობა. სიტყვათა მნიშვნელობის გაგება ხელს შეუწყობს ტექსტის შინაარსის გაგებას; ეს უკანასკნელი კი — ტექსტის იდეური მხარის გამორკვევას. სიტყვათა მნიშვნელობის გაგება ამდიდრებს მოწაფის ლექსიკურ მარაგს, რაც აუცილებელია მეტყველების შემდგომი განვითარებისათვის.

შეგნებული კითხვა კითხვის მთავარი მხარე და ღირსებაა. შეგნებულობა ედება საფუძვლად კითხვის სხვადასხვა მხარის სწავლებას. გაუჭირდება მოწაფეს სწორი კითხვის დაუფლება, თუ წასაკითხავი მასალის (რომლის საფუძველზედაც სწავლობს სწორ კითხვას) შინაარსი, მნიშვნელობა არ ესმის. ასეთი კითხვა იქნება მექანიკური ხასიათისა. შეგნებულობა კითხვის სწავლებაში მთავარი და წამყვანი პრინციპია. შეგნებული კითხვის ჩვევის დასანერგავად აუცილებელია სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი მასალები გასაგები გავხადოთ მოწაფეთათვის, რისთვისაც საჭიროა საკითხავი ტექსტის შინაარსის ახსნა.

ახსნისას ძირითადად შემდეგი თანამიმდევრობა უნდა დავიცვათ: ჯერ ისეთ სიტყვებს ავხსნით, რომელთა მნიშვნელობის გაგება კონტექსტის გარეშეცაა შესაძლებელი, შემდეგ გავარკვევთ წინადადებასა და წინადადებათა შორის ლოგიკურ კავშირს, ამას მოჰყვება აბზაცებისა და მთელი ტექსტის შინაარსის ახსნა, ხოლო დასასრულ გაირკვევა ტექსტის დედააზრი. ამ თანამიმდევრობის დაცვა აუცილებელია იმიტომ, რომ

სიტყვის მნიშვნელობა თუ არ ესმის მოწაფეს, ვერ გაიგებს წინადადების შინაარსს. ასევე ლექსიკური ანალიზის შემდეგ აუცილებელია წინადადებაში გამოხატული აზრის ახსნა-განმარტება, რომ მთელი ტექსტის შინაარსი ნათელი და გასაგები გახდეს. მთელი ტექსტის შინაარსის ცოდნის გარეშე კი შეუძლებელია დედააზრის გამოტანა. მაგრამ ამ საკითხების გაშუქებამდე წინასწარ საჭიროა პასუხის გაცემა შემდეგ კითხვებზე:

1. ყველა ჟანრის ნაწარმოების შინაარსი ერთისა და იმავე ხერხით უნდა ავხსნათ თუ სხვადასხვა ხერხით?

2. არის თუ არა საჭირო ყველა სიტყვის ახსნა, თუ მარტო უცნობი სიტყვები და გამოთქმები უნდა ავხსნათ?

3. როდის უნდა ავხსნათ ასახსნელი სიტყვები და გამოთქმები — კითხვის დაწყებამდე, კითხვის პროცესში თუ კითხვის დამთავრების შემდეგ?

ამ კითხვებზე ასეთი პასუხი უნდა გავცეთ:

1. დაწყებით სკოლაში სხვადასხვა ჟანრის ნაწარმოები ისწავლება: მოთხრობები, იგავ-არაკები, ლექსები, ზღაპრები, მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები, გამოცანები, ანდაზები... სხვადასხვა ჟანრის ნაწარმოები კითხვის (დამუშავების) სწავლების სხვადასხვა ხერხს მოითხოვს; მაგ., საქმიანი სტატია „ქართული ჩაი“ (III კლ.) და ა. წერეთლის ლექსი „გაზაფხულის მაყრები“ (III კლ.) არ შეიძლება ერთნაირი წესით დამუშავდეს. პირველი მასალა კითხვის დაწყებამდე მოითხოვს შესავალ საუბარს, საუბარშივე აიხსნება ბევრი სიტყვა. შემდეგ ნაწილ-ნაწილ წაიკითხება ტექსტი, აიხსნება ზოგი სიტყვა და გამოთქმა; შემდეგ დაისმება რამდენიმე საკონტროლო კითხვა, შედგება შინაარსის გადმოსაცემი გეგმა და სხვ. მეორე მასალა არ მოითხოვს შესავალ საუბარს (ამ კონკრეტულ შემთხვევაში ეს საჭირო არაა, სხვა შემთხვევაში კი შეიძლება ზოგიერთი სიტყვა და გამოთქმა კითხვის დაწყებამდე ახსნას მასწავლებელმა და ისინი დაფაზედაც დაწეროს); მას მხატვრული ზემოქმედებისათვის, მთლიანი შთაბეჭდილებისათვის ჯერ მასწავლებელი კითხულობს თავიდან ბოლომდე, შემდეგ კი კითხვაში ძლიერი მოწაფეები წაიკითხავენ; კონტექსტში აიხსნება მხატვრული გამოთქმები... პირველ მასალაში საგანი და მოვლენა პროზაულად, ლოგიკური თანამიმდევრობითაა გადმოცემული, მეორე მასალაში კი სახეებით, სურათებით, რომლებიც კითხვის პროცესში უშუალოდ მოქმედებენ მოწაფის გრძნობებზე, იწვევენ მასში შესაფერის ემოციებს და ა. შ.

2. ყველა სიტყვის ახსნა არაა საერთოდ საჭირო შემდეგ მოსაზრებათა გამო:

ა. ზოგიერთი სიტყვისა და გამოთქმის მნიშვნელობა ისედაც იციან მოწაფეებმა;

ბ. ზოგიერთი სიტყვისა და გამოთქმის მნიშვნელობა მხოლოდ კონტექსტშია გასაგები;

გ. ყველა სიტყვისა და გამოთქმის ახსნა კითხვის პროცესში ზღუდავს მოწაფეს, ყურადღება გაამახვილოს მთავარზე — ტექსტის შინაარსზე;

3. საქმიან სტატიებში სრულიად უცნობი სიტყვები და გამოთქმები აიხსნება მომეტებულად კითხვის დაწყებამდე, შესავალ საუბარში; მხატვრულ ნაწარმოებში კი პოეტური გამოთქმები აიხსნება კითხვის შემდეგ, კონტექსტის მიხედვით; მაგალითად იგავ-არაკში, გამოცანაში ცალკეული გამოთქმის მნიშვნელობა კონტექსტის გარეშე ძნელად ასახსნელი და გასაგებია.

რა დიდაქტიკური მასალები და ხერხები უნდა გამოვიყენოთ უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ასახსნელად?

1. მასწავლებელი თვალსაჩინოდ უჩვენებს მოწაფეებს იმ საგანს ან მოქმედებას (თუ ეს მოსახერხებელია), რომელთა აღმნიშვნელი სიტყვაა ასახსნელი; მაგ., II კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოში მოთავსებულია მასალა „გაზაფხულის ყვავილები", რომელშიც გვხვდება სიტყვები: „თეთრყვავილა", „ბუჩქისძირა", „ღიღილო" და „ყაყაჩო". მასწავლებელი მოწაფეებს უჩვენებს ამ საგნებს და აუხსნის, რომ მათი სახელებია: „თეთრყვავილა", „ბუჩქისძირა", „ღიღილო" და „ყაყაჩო".

2. მასწავლებელი უჩვენებს არა საგანს ან მოქმედებას, არამედ იმ საგნის ან მოქმედების სურათს, რომელთა აღმნიშვნელი სიტყვებია ასახსნელი. მაგ., „გაზაფხულის ყვავილების" (II კლ.) სწავლებისას თეთრყვავილას, ბუჩქისძირას, ღიღილოსა და ყაყაჩოს სურათებს.

3. უცნობი სიტყვისა თუ გამოთქმის შეცვლა სხვა ნაცნობი სიტყვითა (სინონიმი) თუ გამოთქმით. მაგალითად, უცნობი სიტყვა „ნაბავს" აიხსნება: ხუჭავს, ნელა ხუჭავს (თვალებს ხუჭავს). „ბუმბერაზი" — ძალიან დიდი, უზარმაზარი. „დიდედა ოჯახში ტრიალებს" — დიდედა ოჯახში მუშაობს, ოჯახში სწრაფად აკეთებს სხვადასხვა საქმეს.

4. სიტყვის ან გამოთქმის მაგალითით ახსნა.

განსაკუთრებით საჭიროა ეს ხერხი განყენებული ცნებების გამომხატველი სიტყვების ასახსნელად. მაგ., სიტყვა „გულკეთილობის" ასახსნელად შეიძლება დავასახელოთ როგორც ამ თვისების გამოჩენის ცოცხალი ფაქტები მოწაფეთა ცხოვრებიდან, ისე გამოვიყენოთ შესაფერისი შინაარსის საკითხავი ტექსტი. ასეთი შინაარსის მასალები დაწყებითი სკოლის მშობლიური ენის სახელ-

მძღვანელოებში საკმაოდ ბევრია: „კეთილი ძმა“ (I კლ.) — სანიმუშოს გულკეთილობის მაგალითი; „ქინაქინა“ (III კლ.), — მასწავლებლის გულკეთილობის მაგალითი და სხვ.

5. უცნობი კერძო ცნების გამომხატველი სიტყვის ნაცნობი ზოგადი ცნების გამომხატველი სიტყვით ახსნა. მოწაფეებმა იციან საერთოდ გარეული ცხოველები (მგელი, დათვი, ლომი და სხვ.), მაგრამ არ იციან ყველა გარეული ცხოველი და მათი სახელი. მაგალითად, არ იციან, რა არის ფოცხვერი, მასწავლებელი უხსნის, რომ ფოცხვერი გარეული ცხოველია.

6. სხვადასხვა ნიშნის მიხედვით შედარების გზით ახსნა. მაგ., თუ გვინდა, მოწაფეებს ავუხსნათ „ვეფხვი“, ვეუბნებით, რომ ვეფხვი გარეული, მტაცებელი ცხოველია, რომელიც გარეგნობით უზარმაზარ კატას მოგვაგონებს... „მგლის ღმუილი არა სცხრება, იმუქრება მტერი შორით“ („მესაზღვრის სიმღერა“). მტრის მუქარა შედარებულია მგლის ღმუილთან.

7. რთული სიტყვის მნიშვნელობის ახსნა მისი შემადგენელი ნაწილების მნიშვნელობის ახსნით. მაგ., ორთქლმავალი—ორთქლით მავალი, სწრაფმავალი — სწრაფად მავალი...

8. სიტყვის ასახსნელად პერიფრაზის გამოყენება. ზოგიერთი სიტყვა სინონიმით არ აიხსნება. საჭიროა მისი არსებითი ნიშნების მიხედვით ახსნა-განმარტება. მაგ., „დოს“ ასე ახსნა: დო — სითხე, რომელიც რჩება მაწვნის შედღეებისა და კარაქის ამოღების შემდეგ („ქართული ენა“, III კლ.). პერიფრაზის ელემენტები მეტნაკლებად სიტყვის განმარტების ყველა ფორმას ახასიათებს.

9. უცნობი სიტყვების გასაგებ ფრაზაში მოქცევა. მაგ., „აღაღანდა“. ჯეჯილი აღაღანდა, ბალახი აღაღანდა (ე. ი. აბიბინდა).

10. მხატვრული, გადატანითი მნიშვნელობით ნახმარი სიტყვებისა და გამოთქმების პირდაპირი მნიშვნელობით ახსნა. მაგ., „ოქროს მარცვლებით ივსება ბეღელი კოლმეურნისა“ („მომკელს ეძახის თავთავი“, II კლ.) — ხორბლით ივსება კოლმეურნის ბეღელი და სხვ. მხატვრული, გადატანითი მნიშვნელობით ნახმარი სიტყვებისა და გამოთქმების ახსნა-გაგების ჩვევათა გამოსამუშავებლად საუკეთესო საშუალებაა გამოცანებისა და ანდაზების ახსნაზე ვარჯიშობა.

სიტყვა ერთ წინადადებაში მხოლოდ ერთი მნიშვნელობითაა წარმოდგენილი; მაშასადამე, აქ მისი მხოლოდ ერთი მნიშვნელობა ირკვევა. ხშირად არც წინადადება არის საკმარო, რომ სიტყვის მნიშვნელობა გაიგო; მაგალითად, ავიღოთ სიტყვა „ფურცელი“ ასეთ წინადადებაში: „ბავშვმა ფურცელი აიღო“, „ფურცელი“ ფოთლის მაგიერადაც იხმარება და ქაღალდისაც. ამ შემთხვევაში სიტყვა „ფურცლის“ მნიშვნელობის ასახსნელად.. გასაგებად, როგორც ვხედავთ, წინადადებაც კი

ვერ აღმოჩნდა საკმარისი. საჭიროა, ვიცოდეთ საერთოდ ტექსტის შინაარსი (ე. ი. სხვა წინადადების აზრიც), რომ დავადგინოთ — რომელ „ფურცელზეა“ საუბარი.

მაშასადამე, შეგნებული კითხვისათვის ხშირად სიტყვებისა და გამოთქმების ცალკე, იზოლირებულად ახსნა ვერას მოგვცემს; მთავარია, უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ნამდვილი მნიშვნელობის გასაგებად კონტექსტის ფართოდ გამოყენება.

ცალკეული სიტყვისა და გამოთქმის მნიშვნელობა ჯერ კონტექსტის მიხედვით აიხსნება, შემდეგ კი მათი სხვა მნიშვნელობაც გაირკვევა.

როცა წინადადებაში შემავალი სიტყვების მნიშვნელობა გაირკვევა, შემდეგ გაადვილებულია წინადადების აზრის გაგებაც. ტექსტის ყველა წინადადების ახსნა არაა საჭირო. აიხსნება ისეთი წინადადება, რომელიც უცნობ სიტყვებსა და გამოთქმებს შეიცავს, რთული კონსტრუქციისაა, ვრცელია და სხვ.

უცნობ სიტყვებსა და გამოთქმებს მასწავლებელი ზემონაჩვენები ხერხების გამოყენებით ახსნის. თუ წინადადება რთული აგებულებისაა და ძნელდება მასში მარტივ წინადადებათა მიმართების გაგება, ან თუ წინადადება მარტივია, მაგრამ ძნელდება მასში სიტყვათა ლოგიკური კავშირის გარკვევა, მასწავლებელი მიმართავს პერიფრაზს. განმარტება უნდა იყოს მოკლე, მკაფიო, მისაწვდომი და დასაძლევი მოწაფეთათვის; მაგ., I კლასის მოწაფეებს გაუჭირდებათ ამ რთული წინადადების აზრის, შინაარსის დამოუკიდებლად გაგება:

ცა იღრუბლება საწვიმრად,
ისმის ზუზუნი ჭარისა;
ტყე დაღრეჯილა, ყვითლდება
სიმწვანე მთა და ბარისა.

(ლექსი „შემოდგომა“, „დედა ენა“, I ნაწ.).

მასწავლებელი ახსნის რთულ წინადადებაში შემავალი მარტივი წინადადებების შინაარსს, შემდეგ კი ამ მარტივი წინადადებების შინაარსობრივ ურთიერთობას; გამოიყენებს ამ მიზნისათვის საჭირო კითხვებსაც. წინადადების შინაარსის გაგებისათვის ავარჯიშებს მოწაფეებს წინადადებაში ლოგიკური ცენტრის მონახვაზე, მიმართავს აღწერას, მოქმედების ასახსნელად გამოიყენებს ილუსტრაციას (მიმიკას, ჟესტს...) და სხვ.

სიტყვებისა და წინადადებების შინაარსის გაგების შემდეგ კითხვების საშუალებით გამოირკვევა წინადადებათა კავშირი აბზაცებში, ე. ი. აბზაცების შინაარსი და ბოლოს—მთელი ტექსტის შინაარსი. მთელი ტექსტის შინაარსის გაგება მოითხოვს განზოგადების ერთგვარი უნარის გამოვლენას. პატარებს უძნელდებათ კერძო ხასიათის მოვლენე-

ბის, ნაწარმოების ცალკეული ნაწილების შესახებ მიღებული ცოდნის გამთლიანება, ტექსტის ნაწილებს შორის არსებული ლოგიკური კავშირის მიგნება, ნაწარმოების დედააზრის, იდეის გაგება; ეს ეტაპი შეგნებული კითხვის ყველაზე საპასუხისმგებლო ეტაპია. მასწავლებელი ამ ეტაპზე მუშაობის შემდეგ ფორმებს იყენებს:

1. მოწაფეთა აქტიური მონაწილეობით ლოგიკურად დასრულებულ თითოეულ ნაწილს აძლევს შესაფერის სათაურს (ასათაურებს). ეს სათაურები კი საბოლოოდ მთელი ტექსტის გეგმად წარმოგვიდგება (ე. ი. აგეგმავს ნაწარმოებს);

2. მოაგონებს მოწაფეებს ტექსტის შინაარსს ამ გეგმის მიხედვით;

3. შინაარსის გადმოსაცემად თანამიმდევრულად დასვამს კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს;

4. მასწავლებელი კლასს შერჩევით უსვამს კითხვებს, რომელთა პასუხი ტექსტიდან მოაქვთ მოწაფეებს და ასეთი გზით თანდათანობით მიდიან ტექსტის დედააზრის გაგებამდე.

მოწაფეები უნდა შევაჩვიოთ ნაწარმოებში მწერლის თვალსაზრისის მიგნებას, წაკითხულის შინაარსისადმი თავიანთი დამოკიდებულების გამომუშავებას, მაგალითად, III კლასში ისწავლება ი. კრილოვის იგავ-არაკი „მგელი და წერო“. ლოგიკური ანალიზის შემდეგ შეიძლება მოწაფეთა ძალის გამოყენებით გამოვიტანოთ სათანადო დასკვნები, გამოვარკვიოთ დედააზრი, იდეა, რომ მგელმა წეროს ბოროტად გადაუხადა თავისი ამაგი, სიკეთე. ასეთი საქციელი დასაგმობია. სიკეთეს სიკეთით უნდა გადახდა.

3. სწრაფი კითხვა. სწრაფი კითხვა ისეთი კითხვაა, როცა მოწაფე მარცვალ-მარცვალ კი არ კითხულობს, არამედ სიტყვას მთლიანად აღიქვამს და გაბმით, ერთი აქტით ამოიკითხავს. სწრაფი კითხვა უკვე ავტომატიზებული კითხვაა: მოწაფე ცალკეულ ასოს ან მარცვალს კი არ კითხულობს, არამედ სიტყვის კონფიგურაციას თვალის გადავლებისთანავე წარმოისახავს და წარმოთქვამს (წაიკითხავს) კიდეც. სწრაფი კითხვა ნორმალური ტემპით კითხვაა. ზედმეტად ჩქარი ან ნელი კითხვა კითხვის ნაკლია. ზოგი მოწაფე ისე ნელა კითხულობს, რომ წამკითხველსა და მსმენელს უძნელდებათ წაკითხულ ნაწილებს შორის ლოგიკური კავშირის დამყარება, ტექსტის მთლიანი შინაარსის გაცნობიერება.

სწრაფი კითხვის ჩვევის გამომუშავება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად კარგადაა დაუფლებული მოწაფე შეგნებულსა და სწორ კითხვას. მიუღებელია ისეთი სწრაფი კითხვა, როცა შეგნებული და სწორი კითხვის წესები დარღვეულია. სისწრაფე კითხვაში მაშინ ითვლება კითხვის ღირსებად, თუ მოწაფე სიტყვებსა და წინადადებებს,

მთელ ტექსტს სწრაფად, მაგრამ ამავე დროს სწორად კითხულობს და საფუძვლიანად ესმის წაკითხულის მნიშვნელობა, შინაარსი.

კ. უშინსკი მიგვითითებს, რომ კითხვის სიჩქარე გაგების სისწრაფის შესაბამისად უნდა განვითარდეს. კითხვის სწრაფი ტემპის გამომუშავება დამოკიდებულია წასაკითხავი მასალის სიძნელე-სიადვილეზეც: როგორი ბგერითი შემადგენლობისაა წასაკითხავი სიტყვები და წინადადებები, რამდენად გასაგებია მათი მნიშვნელობა, მთელი ტექსტის შინაარსი...

ბგერითი შემადგენლობით მარტივ სიტყვებსა და ადვილად გასაგებ ტექსტს მოწაფე დაუბრკოლებლად სწრაფად კითხულობს. კითხვის ტემპის გამოსამუშავებლად ხშირად კითხვასა და კითხვაში მასწავლებლის სისტემატურ ხელმძღვანელობას დიდი მნიშვნელობა აქვს. კითხვის ტემპი ინდივიდუალური თავისებურებით ხასიათდება. მისი გამომუშავება მოითხოვს რთული ფსიქო-ფიზიოლოგიური პროცესების გათვალისწინებას: მხედველობაში უნდა მივიღოთ წამკითხველის სანეტყველო აპარატის მოქნილობა, წამკითხველის ხასიათი, ტემპერამენტი, აზროვნებისა და მეტყველების დონე და სხვ. სწრაფი კითხვის ჩვევათა გამომუშავება მოითხოვს პედაგოგიურ ზემოქმედებას, სხვადასხვა მეთოდიკური ხერხის გამოყენებას; როგორიცაა:

1. მასწავლებლის სანიმუშო კითხვა;

2. სამეტყველო აპარატის გასავარჯიშებლად, კითხვაში გასაჩვევად სწრაფსათქმელების (ენისგასატეხების) წარმოთქმაში მოწაფეთა ხშირი ვარჯიშობა;

3. ძნელადწასაკითხავი სიტყვებისა და წინადადებების სწრაფად კითხვაში ვარჯიშობა;

4. გუნდური კითხვა;

5. ლექსების სათანადო ინტონაციით წარმოთქმა;

6. სიტყვათა და წინადადებათა ტაქტით კითხვა;

7. ადგილების შერჩევით კითხვა;

8. როლებად კითხვა...

4. გამომეტყველებითი კითხვა. გამომეტყველობითობა სრულყოფილი კითხვის ყველაზე არსებითი მხარეა. კითხვა გამომეტყველებითია, ანუ გამომეტყველია, თუ ტექსტის ესა თუ ის ნაწილი წაიკითხება შინაარსის შესაბამისი ინტონაციების, პაუზების, მახვილების, რიტმის, ტემპის, ტემბრის დაცვით. ასეთი კითხვა მხატვრული (გამომეტყველებითი) მეტყველების საფუძველია და დიდი ზემოქმედებითი ძალის მატარებელია. გამომეტყველებითი კითხვა ხელს უწყობს წაკითხულის შინაარსის უკეთ გაგებას, გაცნობიერებას, ვინაიდან ასეთი კითხვა ადამიანის გარე გრძნობებზე მოქმედებს, ამოძრავებს ადამიანის ემოციებს.

გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევის გამომუშავება მხატვრული

მასალების კითხვის საფუძველზე ხდება. კარგად წაიკითხება, გამომეტყველებით გამოიხატება ის, რაც წამკითხველმა კარგად გაიგო. გაუმართლებელია, ტექსტის შინაარსი არ იცოდეს წამკითხველმა და მისი გამომეტყველებით წაკითხვა ვასწავლოთ. გამომეტყველებით კითხვას წინ უნდა უსწრებდეს ტექსტის ენობრივ-შინაარსობრივი ანალიზი.

გამომეტყველებით კითხვას აქვს დიდი საგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და პრაქტიკული მნიშვნელობა. გამომეტყველებითი კითხვით უფრო ღრმად სწვდება მოწაფე ნაწარმოების შინაარსს, ნაწარმოების ღეღააზრს, მოქმედი პირების ხასიათებს და მოქმედებებს; ნაწარმოების მხატვრულ მხარეს, გამოსახვის მხატვრულ საშუალებებს; იძენს საუკეთესო ადამიანურ თვისებებსა და მეტად საჭირო ჩვევებს; უღვივდება სიყვარული მხატვრული ლიტერატურისადმი, მშობლიური ენისადმი. უვითარდება გემოვნება, მშვენიერების შეცნობის უნარი, გამომეტყველებითი თხრობის უნარი, საკუთარი, ბუნებრივი ხმით მეტყველების უნარი და ჩვევა.

გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევის გამომუშავება ადვილი არაა, ძნელია; მოითხოვს მასწავლებლისაგან დიდი ენერგიის დახარჯვას და სათანადო ჩვევასაც დადასტურებულია, რომ, თუ მასწავლებელი კარგადაა დაუფლებული გამომეტყველებით კითხვას, ადვილად ახერხებს სათანადო ჩვევის გამომუშავებას მოწაფეებში, პასუხისმგებლობით ეკიდება გამომეტყველებითი კითხვის სწავლებას, და პირიქით, თუ მასწავლებელი თვით არაა გამომეტყველებით წამკითხველი, არ ესმის ასეთი კითხვის დიდი საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა, ვერ ხელმძღვანელობს სკოლაში გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევის გამომუშავებას; სწორედ ამის შედეგია ის ფაქტი, რომ მოწაფეთა დიდი ნაწილი კითხულობს მონოტონურად, მხოლოდ ხმამაღლა და არა გამომეტყველებით; კითხულობს ყალბი პათოსით, გაკვირვების ინტონაციით წასაკითხავს თხრობის ინტონაციით კითხულობს, ხმადაბლა წასაკითხავს ხმამაღლა კითხულობს, ხმამაღლა წასაკითხავს — ხმადაბლა; არაა დაცული გრამატიკული პაუზები, ლოგიკური მახვილები, ზომიერი ტემპი და ტემბრი; გეგმაზომიერად და ბუნებრივად არაა გამოყენებული გამომეტყველებითი კითხვის საშუალებანი და კითხვა დაბალხარისხოვანია, ნაკლოვანებით სავსეა.

გამომეტყველებითი კითხვა საგანგებოდ ისწავლება. ამიტომ მას სჭირდება სათანადო წანამძღვრები. მოწაფე, რომელიც ასეთი კითხვის შესწავლას იწყებს, უნდა იცნობდეს იმ მასალის ლექსიკასა და შინაარსს, რომლის გამომეტყველებითს კითხვასაც სწავლობს, იყოს დაუფლებული სწორი და სწრაფი კითხვის ჩვევებს. ამის შემდეგ საგანგებოდ ემზადება მასწავლებელი გამომეტყველებით კითხვაში მოწაფეთა სავარჯიშოდ. ჯერ თვით მასწავლებელი ეუფლება სავარჯი-

შო მასალის გამომეტყველებითს კითხვას, საგანგებოდ ვარჯიშობს ყოველ დეტალზე შინ. გამომეტყველებითი კითხვის სწავლებისათვის საკმაო როდია მხოლოდ ასეთი კითხვის წესების ცოდნა, მთავარია მასწავლებლის ნიმუში. გამომეტყველებითი კითხვის ნიმუში კი წინასწარ უნდა მოამზადოს მასწავლებელმა, თორემ დადებით ნიმუშად ის ვერარ გამოდგება.

გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევა ერთბაშად ან ერთ კლასში ვერ გამომუშავდება. მას სჭირდება საკმაოდ დიდი დრო, დაკვირვებული მუშაობა, ამისათვის სხვადასხვა ჟანრის ნაწარმოების გამოყენება; ჯერ გამომეტყველებითი კითხვის წესების მისაწვდომ ფორმებში გაცნობა, შემდეგ გამომეტყველებით კითხვაში უშუალოდ ხანგრძლივი ვარჯიშობა.

დაწყებითი სკოლის კითხვის პროგრამა არ ითვალისწინებს გამომეტყველებითი კითხვის საშუალებათა თეორიული საკითხების სწავლებას, არც სათანადო ტერმინები (ინტონაცია, ტემპი, რიტმი, ლოგიკური მახვილი, ლოგიკური და გრამატიკული პაუზები...) ეძლევა მოწაფეებს. მთავარია მასწავლებლის სწორი ნიმუშის მიხედვით მოწაფეთა პრაქტიკული ვარჯიშობა გამომეტყველებითს კითხვაში.

მახვილის შესახებ. „მეტყველების პროცესში ჩვენ შესაძლებლობა გვაქვს გამოვყოთ, მეტად გამოჩინების მიზნით, რომელიმე ელემენტი: ბგერა, მარცვალი, სიტყვა და შესიტყვება—საჭიროების მიხედვით. ეს შესაძლებლობა გამოიხატება ამ ელემენტის გაძლიერებულ ან ხმაამაღლებულ წარმოთქმაში. თუ საჭიროა, რაიმე გარემოების გამო, გავუსაზოთ მოსაუბრეს, რომ ჰქონია მას, და არა ვინმე სხვას, გავაძლიერებთ გ-ს სიტყვაში გქონია. ამგვარადვე შეგვიძლია გავამახვილოთ მსმენელის ყურადღება მარცვალ მო-ზე მი-საგან განსხვავებით (მაგ., ვიტყვით: „მოიტანა და არა მიიტანა"), ან მთელ სიტყვაზე (მაგ., „აკაკი" და არა „ილია") და ა. შ.

მეტყველების ელემენტთა გამოყოფა-გამოჩინებას ან მათს ერთმანეთთან დაპირისპირებას სიძლიერე-სიმაღლით და ამათი მოდულაციით ეწოდება მახვილი".[1] მახვილის ეს მრავალფეროვნება დამახასიათებელია ზეპირი ეტყველებისა და კითხვისათვის. ნაწერში მახვილებზე მომეტებულად კონტექსტის შინაარსი მიგვითითებს. ნაწერის შინაარსი რომ ისე გავიგოთ, როგორც ის დამწერს ესმის, ამისათვის კითხვაში მახვილის დაცვა აუცილებელია. ქართულ მახვილს აქვს თავისებურებები, რომელთა დაცვას პრაქტიკულად ვასწავლით მოწაფეებს კითხვაში ვარჯიშობისას.

[1] გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბ., 1956, გვ. 125.

ლოგიკური მახვილი. ამა თუ იმ აზრის გამოთქმისას წინადადებაში ერთ-ერთ სიტყვას ეძლევა განსაკუთრებული მნიშვნელობა. ასეთი სიტყვა წინადადებაში ლოგიკურ ცენტრს წარმოადგენს. კითხვის პროცესში ხმის ამაღლება, ე. ი. ლოგიკური მახვილი, ამ ლოგიკურ ცენტრზე (სიტყვაზე) მოდის. ავიღოთ ასეთი მაგალითები:

თ ი ვ ა შ ი ცეცხლი არ დაიმალება.

ურემი რომ გ ა დ ა ბ რ უ ნ დ ე ბ ა, გზა მას უკან გ ა მ ო ჩ ნ დ ე ბ ა.

ა ს ჯ ე რ გაზომე, ე რ თ ჯ ე რ გასჭერი.

ამ წინადადებებში დამლიტ წარმოდგენილი სიტყვები მნიშვნელობის მიხედვით სხვა სიტყვებთან შედარებით ერთგვარი უპირატესობით სარგებლობენ და ლოგიკური მახვილიც მათზე მოდის.

ერთსა და იმავე წინადადებაში ლოგიკური მახვილი აზრის მიხედვით შეიძლება სხვადასხვა სიტყვაზე მოხვდეს. მახვილის მოძრაობა რამდენადმე ცელის წინადადების აზრს. ავიღოთ ასეთი მაგალითი: ვ ა ნ ო გ უ შ ი ნ ნ ა ვ შ ი ი ჯ დ ა.

ვინ იჯდა გუშინ ნავში?

ვ ა ნ ო იჯდა გუშინ ნავში.

როდის იჯდა ვანო ნავში?

გ უ შ ი ნ იჯდა ვანო ნავში.

რაში იჯდა ვანო გუშინ?

ნ ა ვ შ ი იჯდა ვანო გუშინ.

როგორც ეხედავთ, სხვადასხვა პასუხში განსაკუთრებული მნიშვნელობა აზრის მიხედვით სხვადასხვა სიტყვას ეძლევა. ამიტომ კითხვისა და გამოთქმის დროს სხვადასხვა სიტყვაზე მახვილდება ყურადღება, მაღლდება ხმა. ასეთი სიტყვებია: პირველ თხრობით წინადადებაში ვ ა ნ ო, მეორეში — გ უ შ ი ნ, მესამეში — ნ ა ვ შ ი.

ლოგიკური ცენტრის, ლოგიკური მახვილის მისაგნებად წინადადებაში და ასეთი წინადადების სათანადო ინტონაციით წაკითხვის ჩვევის გამოსამუშავებლად საჭიროა შესაფერის მასალაზე ხშირი ვარჯიშობა. ლოგიკური მახვილი შეიძლება მოდიოდეს არა მხოლოდ სიტყვაზე წინადადებაში, არამედ მთელ წინადადებაზეც ტექსტში. ლოგიკური მახვილის დაცვა კითხვაში ხელს უწყობს ტექსტის ლოგიკური, შინაარსობრივი მხარის გარკვევას. ლოგიკური მახვილის დაცვა გამომეტყველებითი კითხვის აუცილებელი პირობა და ნიშანია.

ფსიქოლოგიური მახვილი. მხატვრულ ნაწარმოებში მოვლენები, გმირთა სულიერი განწყობილებანი ისეთი ენობრივი ფორმითაა გადმოცემული, რომ მკითხველის (თუ მსმენელის) გრძნობაზე ძლიერ მოქმედებს და იწვევს მასში შესაფერის ემოციებს. ამა თუ იმ განწყობილების (სიხარულის, მწუხარების, თანაგრძნობის, სიძულვილის...) გამოწვევაში ყველა სიტყვა თანაბარი ძალით არ მოქმედებს. განსაკუთრე-

ბით ძლიერად მოქმედებს მკითხველის ემოციებზე ეპითეტი, შედარება, განმეორება... ფსიქოლოგიური მახვილიც მომეტებულად ასეთ სიტყვებზე მოდის. ასეთი სიტყვები გამოითქმის სათანადო გრძნობითი იერით, ინტონაციით; მაგ., გ. ტაბიძის ლექსში „მშობლიურო ჩემო მიწავ“ არის ასეთი ადგილი:

მშობლიურო ჩემო მიწავ,
შენს საყვარელ სახელს ვფიცავ.
გიცავდი და გიცავ მარად,
გიცავდი და კვლავ დაგიცავ!

პოეტი მაღალი პატრიოტული განწყობილების გადმოსაცემად მიმართავს განმეორებას (გიცავდი, გიცავ, გიცავდი, დაგიცავ), რომლის საშუალებითაც იწვევს მკითხველში სათანადო განწყობილებას. ამ სიტყვებს წამკითხველი აღტაცებით, განსაკუთრებული გრძნობით კითხულობს.

ლოგიკური და ფსიქოლოგიური მახვილები აფერადებენ კითხვას. ხშირად ორივე მახვილი გვხვდება ერთისა და იმავე წინადადების სხვადასხვა სიტყვაში. მასწავლებელმა წასაკითხავი ტექსტი წინასწარ საფუძვლიანად უნდა შეისწავლოს, გამოარკვიოს ლოგიკური და ფსიქოლოგიური მახვილების ადგილი და შემდეგ ამ მახვილების დაცვით წაიკითხოს და წააკითხოს მოწაფეებს.

მახვილი სიტყვაში. სიტყვის წაკითხვა-წარმოთქმისას ყველა მარცვალი ხმის ერთგვარი სიძლიერით, აქცენტუაციით არ ისმის. ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ აზრის გამოთქმის დროს წინადადებაში რომელიმე სიტყვას განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ვანიჭებთ. ასევე ტექსტში (უკეთ: წონაკვეთში) რომელიმე წინადადებას ვაძლევთ განსაკუთრებულ მნიშვნელობას. ამ „განსაკუთრებულ მნიშვნელობას“ განსხვავებული ინტონაციით გამოვხატავთ. ანალოგიურად ამისა, სიტყვაში შემავალი ყველა მარცვალი და ბგერა არ წაიკითხება ან არ წარმოითქმება ხმის ერთგვარი სიმაღლით, გაძლიერებით.

ქართული მახვილი მოძრავია. მახვილის ასეთი მოძრაობა სრულიად არაა შემთხვევითი. იგი ქართული სიტყვის წარმოთქმის დამახასიათებელი მოვლენაა, რასაც სათანადო კანონზომიერება უძევს საფუძვლად. ამ კანონზომიერების ცოდნა აუცილებლად ესაჭიროება მასწავლებელს, რომელიც მოწაფეს პრაქტიკულად ასწავლის ქართულ კითხვასა და ქართულ ენაზე მართებულ მეტყველებას.

გრამატიკული პაუზა. კითხვის პროცესში სათანადო ადგილზე საჭიროა შეჩერება ხანგრძლივად, მცირე ხნით, ძლიერ მცირე ხნით. შეჩერება, ანუ პაუზა, ემსახურება ტექსტის შინაარსის ნათელყოფას. შეჩერების ხანგრძლივობა დამოკიდებულია ტექსტის შინაარსისა და

გრამატიკული აგებულების თავისებურებაზე. გრამატიკული პაუზა აღინიშნება სასვენი ნიშნებით: წერტილით, კითხვითი ნიშნით, ძახილის ნიშნით, წერტილმძიმით, ორწერტილით, მრავალწერტილით, მძიმით, ტირეთი, ფრჩხილებით...

გრამატიკული სასვენი ნიშნები აღნიშნავენ პაუზის სხვადასხვა ხანგრძლიობას და არა მარტო ხანგრძლიობას, არამედ ხმის ტონალობასაც. ხმის სიმაღლე სხვადასხვა შინაარსის წინადადებაში სხვადასხვაგვარია. კითხვისა და ძახილისნიშნიანი წინადადებები ერთნაირად არ გამოითქმება, ერთნაირი ინტონაციით არ წაიკითხება. სასვენი ნიშნები გვაძლევენ გეზს, სხვადასხვა ელფერი მივსცეთ ხმას. აქ ინტონაციის რეგულატორი სასვენი ნიშნებია; ემოციური მრავალფეროვნება განსაკუთრებით ახასიათებს ძახილის წინადადებას, რომლის პაუზა ერთი გრაფიკული ნიშნითაა აღნიშნული (!), მაგრამ კითხვის პროცესში წინადადების შინაარსის მიხედვით ხმის კილო სხვადასხვა გრძნობას გამოხატავს: ბრძანებას, გაკვირვებას, მწუხარებას, აღტაცებას და სხვ.

მრავალწერტილიც პაუზას აღნიშნავს, მაგრამ ამ ნიშანთან ყოველთვის ერთი ხანგრძლიობით არ ვჩერდებით. არც ასეთი ნიშნით აღნიშნული წინადადება გამოითქმის ხმის ერთნაირი ინტონაციით. ამგვარად, მრავალია ის თავისებურებანი, რომლებიც გრამატიკულ პაუზებს ახასიათებს ტექსტის შინაარსის ნათელყოფისას.

გრამატიკული პაუზები, სასვენი ნიშნების ადგილას საჭირო ხანგრძლიობით შეჩერება და ამ ნიშნების მიხედვით კითხვის სათანადო ინტონაციის დაცვა აუცილებლად ამაღლებს კითხვის ხარისხს, ჰარმონიულს ხდის კითხვას.

ლოგიკური პაუზა. გრამატიკული და ლოგიკური პაუზები ხშირად ემთხვევიან ერთიმეორეს, მაგრამ ისინი ერთიმეორეს არ უდრიან. ტექსტის კითხვა ზოგჯერ მოითხოვს ისეთ ადგილზე შეჩერებას, სადაც გრამატიკული თვალსაზრისით შეჩერება, სასვენი ნიშნის დასმა არ შეიძლება. „წლიური გეგმის გადაჭარბებით შესრულების შემდეგ გიორგი დასასვენებლად წავიდა აგარაკზე". გრამატიკულად ეს მარტივი გავრცობილი წინადადებაა. როცა ამ წინადადებას კითხულობენ, ლოგიკური პაუზა, ანუ შეჩერება, ბუნებრივად ხდება „შემდეგ" სიტყვის ბოლოს; ლოგიკური ნათელყოფისა და ემოციურობისათვის ეს თითქოს აუცილებელია, მაგრამ გრამატიკულად აქ მძიმის დასმა არაა საჭირო. ასე რომ, კითხვის პროცესში საჭირო პაუზა ყოველთვის არ აღინიშნება წერაში სასვენი ნიშნით.

მხატვრული პაუზა მხატვრულ ნაწარმოებში საგნები, მოვლენები, მოქმედ პირთა სულიერი განწყობილებანი და მოქმედებები არაა მეტყველების ერთისა დაიმავე ფორმით აღწერილი, წარმოდგენილი.

ხშირად ერთ ნაწარმოებში ერთი სურათი მეორეს ცვლის, საპირისპირო ხასიათის მოვლენებს გადმოგვცემს. ასეთ შემთხვევაში არ შეიძლება პაუზა ერთნაირი იყოს. ტრაგიკული და კომიკური განცდების აღწერილობა კითხვის დროს სხვადასხვა ტონს მოითხოვს, ვინაიდან ისინი ადამიანის სულიერი მდგომარეობის საპირისპირო მოვლენებს გვიხატავენ. როცა ტრაგიკულ მოვლენას კომიკური ცვლის ან პირიქით, იქ პაუზების ჩვეულებრივი ხანგრძლიობა არ კმარა, მეტია საჭირო. მხატვრული პაუზები აძლევს კითხვას დრამატულ ელფერსა და ემოციურ იერს. რასაკვირველია, საჭირო არაა ყველაფერი ეს დაწყებითი სკოლის მოწაფემ თეორიულად იცოდეს, კითხვის ამ ჩვევებს მოწაფეები ღებულობენ მასწავლებლის ნიმუშის მიხედვით პრაქტიკული ვარჯიშების პროცესში.

რიტმი. რიტმი დამახასიათებელია მოძრაობისათვის (მოტორული რიტმი), საგნების განლაგებისათვის (მხედველობითი რიტმი), ხმისათვის (ბგერითი რიტმი). საათის ისარი დროის გარკვეულ მონაკვეთში თანაბრად მოძრაობს და ვამბობთ, საათი რიტმულად მოძრაობსო; ასევე, როცა ლექსს გამომეტყველებით კითხულობენ, გარკვეულ ადგილებზე ხდება ხმის აწევა ან დაწევა, გაგრძელება ან შემოკლება; ხმის ტონის ასეთი კანონზომიერი მონაცვლეობა ქმნის გარკვეულ რიტმს. რიტმი არის კითხვასა და წარმოთქმაში მეტყველების ერთეულთა კანონზომიერი, გეგმაშეწონილი, მოწესრიგებული მონაცვლეობა გარკვეულ დროში. რიტმის დაცვა კითხვაში უფრო ემოციურს, გასაგებს ხდის წაკითხულის შინაარსს. რიტმი გამომეტყველებითი კითხვის აუცილებელი კომპონენტია და მისი სწავლება დაწყებით სკოლაში მარტივად ხდება. სავარჯიშოდ ისეთი ლექსები უნდა ავიღოთ, რომლებშიც თვალსაჩინოდ იქნება გამოხატული საგნის მოძრაობა; მაგ., გ. ქუჩიშვილის ლექსში „მოდის ჩვენკენ, მოცქრიალებს“ (III კლ.) გაზაფხულის მოსვლის სურათი ისეა წარმოდგენილი, რომ თითქოს იგი სულიერი არსებაა და მოძრაობს („მოდის ჩვენკენ, მოცქრიალებს, ფრთებშესხმული“...). ასეთი ლექსის კითხვისას გარკვეულ ადგილებზე ხმის აწევა-დაწევის ჩვევის, რიტმის დაცვის ჩვევის გამომუშავებაში მოწაფეს შველის თვით საგნის შესაფერისი მოძრაობის წარმოდგენაც.

ინტონაცია. ინტონაცია არის მეტყველების სხვადასხვა ტონი, სხვადასხვა მანერა, რომლითაც მთქმელი თავის დამოკიდებულებას აღნიშნავს გადმოსაცემი ობიექტისადმი (ეკითხება, მოუთხრობს, უბრძანებს, ეხვეწება თუ სხვ.). წერაში ამ დამოკიდებულების ასახვა მთლიანად არ ხერხდება, მაგრამ უმთავრესზე მაინც მიუთითებს წერტილი, კითხვითი და ძახილის ნიშნები. ინტონაციის დაცვა კითხვაში ნაწერის შინაარსის ნათელყოფას უწყობს ხელს. ნაწარმოებში ავტორის სი-

ტყვების, მოქმედ პირთა მეტყველების, განწყობილებისა და სხვათა გადმოცემა სხვადასხვა ინტონაციას მოითხოვს; მაგალითად, არ შეიძლება ერთნაირი ინტონაციით წავიკითხოთ ჭრიჭინასა და ჭიანჭველას გაბაასება („ჭრიჭინა და ჭიანჭველა“, II კლასი), ან მგლისა და კრავის („მგელი და კრავი“, III კლ.) სიტყვები. მგლის სიტყვები ბრძანებისა და მუქარის ინტონაციით უნდა გადმოიცეს, კრავისა კი — მოკრძალების, შიშისა და ხვეწნა-მუდარის.

ტემპი. ნაწარმოების გამომეტყველებითი კითხვა მოითხოვს მისი ცალკეული ნაწილების სხვადასხვა ტემპით წაკითხვას. ნაწარმოებში სხვადასხვა მოვლენა, განწყობილება შესაფერისი სიტყვიერი ფორმითაა გადმოცემული; მაგალითად, „ყინვა და პატარა მოწაფე“ (III კლ.) იწყება ზამთრის სურათის აღწერით: თოვლით დაფენილ მინდორს თითქოს ღრმად ჩასძინებია, ჩადრწამოსხმული ტყე გაშეშებულა, სიცოცხლე თითქოს მოუსპია ყინვასა და სიცივეს; ყინვა მეფურად დაბრძანდება და მსხვერპლს ელოდება. ეს ადგილი, რასაკვირველია, ნელი ტემპით უნდა იქნეს წაკითხული... მაგრამ აი გამოჩნდება პატარა ბავშვი, რომელიც არ უშინდება ამ საშინელ დაბრკოლებას. ბავშვის გამოჩენა და მისი მოძრაობის სურათი კითხვის ტემპის აჩქარებას მოითხოვს. ლექსში გამოხატული მდგომარეობის ობიექტური გადმოცემა მოითხოვს კითხვის ასეთ ტემპს. კითხვა იქნება უფერული, არაგამომეტყველი და ობიექტის არაზუსტად გადმომცემი, რომ ყინვის მძვინვარებისა და ყინვისა და ბავშვის შებრძოლების სურათები ერთნაირი ტემპით წავიკითხოთ.

გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევათა გამოსამუშავებლად შეიძლება გამოვიყენოთ შემდეგი ძირითადი ხერხები:

1. მასწავლებლის სანიმუშო გამომეტყველებითი კითხვა.

მასწავლებელი ასეთი კითხვისათვის წინასწარ საგანგებოდ ემზადება.

2. ტექსტის როლებად (ინდივიდუალურად, გუნდურად) კითხვა. ზოგიერთი ნაწარმოების შინაარსი გადმოცემულია დიალოგის ფორმით, რაც მისი როლებად წაკითხვის საშუალებას იძლევა. „რწყილი და ჭიანჭველას“ (II კლ.) შესწავლისას მოწაფეები მორიგეობით სათანადო ინტონაციით შეასრულებენ სხვადასხვა პირის (რწყილის, ჭიანჭველას, ავტორისა და სხვათა) როლს.

3. გუნდური გამომეტყველებითი კითხვა, გუნდური დეკლამაცია. ასეთ კითხვაში მთელი კლასია ჩაბმული. გუნდური კითხვისათვის მთელი კლასი ისე ემზადება, როგორც თითოეული მოწაფე ინდივიდუალურად. გუნდური გამომეტყველებითი კითხვა ეწყობა ტექსტის ყოველმხრივი დამუშავების შემდეგ.

4. მოწაფის გამოყვანა მასწავლებლის მაგიდასთან და იქიდან კითხვა მთელი კლასის წინაშე;

5. გამომეტყველებითი კითხვის გამოსამუშავებლად მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით მოწაფეთა სპეციალური ვარჯიშობა ტექსტზე და სხვ.

ქზ 3. მხატვრული ნაწარმოების ახსნითი კითხვა

მხატვრული ნაწარმოების სწავლების მნიშვნელობა. დაწყებით სკოლაში ბევრი საბავშვო მხატვრული ნაწარმოები ისწავლება. მხატვრული ლიტერატურა ახალგაზრდობის განათლების, იდეური აღზრდის მძლავრი იარაღია. ამ მხრივ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება საბჭოთა ლიტერატურის ნიმუშების კითხვა-შესწავლას. ჭეშმარიტ მხატვრულ ნაწარმოებს დიდი ზემოქმედებითი ძალა აქვს. ნაწარმოებში გამოყვანილი მოქმედი პირის განცდები შესაბამის ემოციებს იწვევს მკითხველში; მოქმედი პირის სულიერი მღელვარება აღელვებს მკითხველს, იწვევს მასში მოქმედი პირისადმი თანაგრძნობას ან სიძულვილს. მხატვრული ნაწარმოები უვითარებს მოწაფეებს ხელოვნებისადმი სიყვარულის გრძნობას, ესთეტიკურ გრძნობას, ხელს უწყობს მათი ზნეობრივი და სულიერი ძალების განვითარებას, ქცევის ფორმირებას.

ბავშვის აღზრდა-განათლების საქმეში ბ. ბელინსკი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა მეცნიერების შესწავლას და მოითხოვდა, რომ მეცნიერების შესწავლა მხატვრულ ლიტერატურას არ დაცილებოდა. მაგრამ როგორი უნდა იყოს ის ლიტერატურა, რომელსაც მოწაფეებს ვასწავლით? ეს ლიტერატურა, უპირველეს ყოვლისა, მაღალიდეური, აზრიანი უნდა იყოს: „თხზულებაში საქმე აზრია, — ამბობს ი. ჭავჭავაძე,— და მაღალს და დაბალს ფრაზასა აღარაფერი ღირსება არა აქვს, თუ ბრწყინვალე აზრი არ გამოსჭვივის სტატიაში“ (ი. ჭ ა ვ ჭ ა ვ ა ძ ე, ნაწერების სრული კრებული, IV, თბ., 1927, გვ. 344).

ლიტერატურა, რომელსაც ბავშვი კითხულობს, სწავლობს, უნდა იყოს მაღალიდეური, მხატვრული, ბავშვებისათვის მისაწვდომი ენით დაწერილი. კარგი საბავშვო მხატვრული ნაწარმოების კითხვით მოწაფე თანდათან აფართოებს, აზუსტებს თავის წარმოდგენას, ცოდნას გარემომცველ სინამდვილეზე, თანდათანობით ერკვევა მის ირგვლივ არსებული საგნების რაობასა და მოვლენათა ურთიერთობაში. სხვადასხვა ჟანრის მხატვრული ნაწარმოები საუკეთესო საშუალებაა აგრეთვე გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევათა გამომუშავებისა და სახოვანი მეტყველების განვითარებისათვის. კ. უშინსკი წერს, რომ მოწაფეებს უნდა ვასწავლოთ მხატვრული ნაწარმოების არა მხოლოდ შინაარსი, არამედ „დავეხმაროთ მათ ამა თუ იმ ნაწარმოების ნამდვილი მნიშვნელობის გაგებაში, ვუჩვენებთ რა მათ ამ ნაწარმოებთა ისეთ კრიტიკულ შეფასებას, რომელიც მათი ასაკისათვის მისაწვდომია...

ცარიელი აღფრთოვანება, რასაც შეუძლია ბავშვი მხოლოდ ფრაზას შეაჩვიოს, გამორიცხულ უნდა იქნას. უკეთესია, თვითონ ნაწარმოები მოქმედებდეს ბავშვის სულზე, ვიდრე გავაუხამსხვით ნაწარმოები ასეთი კრიტიკით"[1].

მხატვრული ნაწარმოების სწავლების თავისებურება I—IV კლასებში. მხატვრული ნიმუშების სწავლების ორგანიზაცია და ხერხები თავისებურია, განსხვავდება მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლების ორგანიზაციისა და ხერხებისაგან. მხატვრული ნაწარმოები ჯერ მთლიანად წაიკითხება და წაკითხულის შინაარსი მთლიანად აღიქმება, შემდეგ წარმოებს მხატვრული თხზულების ცალკეული ნაწილების, მხატვრული კომპონენტების ანალიზი და მიღებული შთაბეჭდილების უფრო გაღრმავება-განმტკიცება. მაგალითად, IV კლასში ისწავლება ი. გოგებაშვილის მოთხრობა „იავნანამ რა ჰქმნა?" ამ ნაწარმოებში მხატვრული სახეებით გადმოცემულია ის სულიერი დრამა, რაც გამოიწვია მშობლისა და სამშობლოს სიყვარულის გრძნობის დაკარგვამ და შემდეგ ის დიდი აღმაფრენა, რაც ამ გრძნობის ერთბაშად გაღვიძებას მოჰყვა იმ სიმღერის (იავნანას) მოსმენის შედეგად, რომელიც ქეთოს პატარაობისას დედისაგან სმენია. მწერალი ნაწარმოების ფინალში ამ გრძნობის გაღვიძების პროცესს ასეთი ემოციებით ხატავს: დედის სიმღერაზე ქეთოს აღელვება დაეტყო. „ცხადი იყო, რომ რაღაცას იგონებდა და ვერ კი მოეგონებინა გარკვევით. მისი ბუნების სიღრმეში დიდი ხნის დამარხული ხსოვნა იღვიძებდა, მაგრამ ვერ კი გამოეღვიძა, გონების ძირიდან რაღაც სანატრელი მოგონება აპირებდა ამოხეთქას, მაგრამ ზევიდან კეცკეცად აწვნენ სხვა წარმოდგენანი და უშლიდნენ მაღლა ამოსვლას. მაგდანმა ეს კარგად შეამჩნია და თავის ხმას მისცა საოცარი მეტყველება და მიმზიდველობა. უწინ ამგვარი სიმღერით და ამავე ხმით ყოველდღე უტკბობდა მაგდანი თავის ქეთოს სიპატარავის დღეებს. მაგდანის ხმამ უწია ქეთოს ბუნების სიღრმემდის, შესძრა ის ძირიანად და გააცოცხლა იქ დამარხული ბავშვობის სანატრელი ნაშთი, საგონებელნი. მაგდანი თან ხმას აძლევდა მომხიბლავს ძალას და თან ქეთოს შესცქეროდა უსაზღვრო დედობრივი სიყვარულით. ქეთოც თითქმის ჰამდა თვალით დედის პირსახეს და მღელვარებით ცდილობდა ამ სახეზე ამოეკითხა რაღაც დიდი საიდუმლო და კიდეც ამოიკითხა. ქეთოს აღელვებული სახე თანდათან დაუწყნარდა, პირსახიდან მთლად გადაეყარა შავი ღრუბლები, განსაზღვრული სხივის ნათელი მოეფინა სახეზე და სიხარულის სხივმა დაუწყო მასზე ელვარება. უცებ წამოვარდა ქეთო ტახ-

[1] კ. უ შ ი ნ ს კ ი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 19.

ტიდან, დაიძახა სანატრელი ხმით „დედავ“, სწრაფლ მივარდა მაგდანთან, მოეხვია ორივე ხელით და მხურვალედ დაუწყო კოცნა“...

ამ ნაწარმოების სათაურის მნიშვნელობა სწორედ აქ იხსნება. ფინალი გასაგებს ხდის ყველა დანარჩენი წინა ნაწილის დანიშნულებას ეხზულების სიუჟეტური ხაზის განვითარებისა და მხატვრული კომპოზიციისათვის. ამიტომ საჭიროა თავდაპირველად ასეთი მხატვრული ნაწარმოების შინაარსის მთლიანი აღქმა (კლასში წაიკითხება მთლიანად თუ შინ გაგრძელდება და დასრულდება მისი წაკითხვა). ამის შემდეგ კი ხდება ნაწარმოების ნაწილ-ნაწილ წაკითხვა მისი ლექსიკურ-შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზისათვის.

მხატვრულ ნაწარმოებში სინამდვილე მხატვრულ სახეებშია განზოგადებული. მწერალი ცხოვრების, სინამდვილის სხვადასხვა მხარეს (ადამიანთა ურთიერთობას, შრომას, ბრძოლას...) გვიხატავს მხატვრულად, ემოციურად. ვკითხულობთ რა ასეთ ნაწარმოებს, თვალწინ ცოცხლად გვეშლება ამ ნაწარმოებში გამოხატული სინამდვილის სურათები: გმირთა ხასიათები და მოქმედებანი, გმირთა განცდები და იდეები, მწერლის სიმპათია — ანტიპათია და სხვ. სწავლობს რა მოწაფე მხატვრულ ნაწარმოებს, იგი განიცდის მხატვრული სახეების ზემოქმედებას და ხელს უწყობს მასში ხასიათისა და ნებელობის აღზრდას, აზროვნებისა და მეტყველების გაბვითარებას, ესთეტიკური გრძნობის განვითარებას, საგნებსა და მოვლენებზე სწორი შეხედულების გამოშუშავებას — კომუნისტური მსოფლმხედველობის ფორმირებას.

დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილ მხატვრულ მასალებში — ლექსებში, მოთხრობებში, ზღაპრებში, იგავ-არაკებში, გამოცანებსა და ანდაზებში — გვხვდება უამრავი მეტაფორა, ეპითეტი, შედარება, განპიროვნება, სინონიმი, ომონიმი და პოეტური გამოსახვის სხვა საშუალებანი. მოწაფეები მხატვრული ნაწარმოების კითხვის პროცესში პრაქტიკულად ითვისებენ პოეტური ლექსიკისა და ფრაზეოლოგიის ნიმუშებს ტერმინების (მეტაფორა, ეპითეტი, სინონიმი, ომონიმი და სხვა) დასახელებისა და განსაზღვრების გარეშე. მაგალითად, III კლასის სახელმძღვანელოში მოთავსებულია ვაჟა-ფშაველას ლექსი „გაზაფხული“. ასეთი ნაწარმოები პირველად მასწავლებელმა უნდა წაიკითხოს გამომეტყველებით და შემდეგ ასევე წააკითხოს რამდენიმე მოწაფეს. ცხადია, ასეთი კითხვის პროცესში კონტექსტთან დაკავშირებით უკეთ გაირკვევა შემდეგი მხატვრული გამოთქმების მნიშვნელობა: „ბუნებამ გამოიღვიძა“, „ცივი ციური ცვარია“, „ხეებზე მოჰყეფს ღვარია“... აქ ბევრი სიტყვა და გამოთქმა არაპირდაპირი, გადატანითი მნიშვნელობითაა ნახმარი და მათი პირდაპირი მნიშვნელობით ახსნა არ მისცემს მოწა-

ფეს ნათელ წარმოდგენას საქმის ვითარებაზე (ვინაიდან ბუნება ნამდვილად არ „იღვიძებს“, მდინარე ნამდვილად არ „ყვირის“, ან „ბანს იძლევა“...). ზედმეტი დეტალიზაცია ახსნაში, კითხვების ძეტისმეტი დაწვრილება ანელებს, ამცირებს მხატვრული ნაწარმოების ემოციურობას, მის ზემოქმედებით ძალას. პოეტური გამოთქმები მრავლად გვხვდება დაწყებითი სკოლის ყველა კლასის მხატვრულ მასალებში; მაგ., I კლასში („დედა ენა“, II ნაწ.) ისწავლება შ. მღვიმელის ლექსი „შოშია და ბავშვები“. ამ ლექსში გვხვდება განპიროვნების მაგალითები, როცა კითხვაზე ბავშვებს შოშია უპასუხებს, — რა ვქნა, ვერ ვძლებდი სხვა მხარეს, ვიყავი ნაღლიანადა... შოშიას ამეტყველება, განპიროვნება, დამსგავსება ადამიანისადმი ემოციურად გვიხატავს უცხო მხრიდან შოშიას დაბრუნების მიზეზს. ეს რომ თხრობით, მესამე პირით გადმოცემულიყო, რასაკვირველია, არ ექნებოდა მას ძლიერი ცხოველმყოფელობა.

სხვადასხვა ჟანრის მხატვრული ნაწარმოების კითხვის ორგანიზაცია და დამუშავების ხერხები ზუსტად ერთგვარი არაა. არა თუ სხვადასხვა ჟანრისა, არამედ ერთის და იმავე ჟანრის ნაწარმოების კითხვა-დამუშავება დაწყებითი სკოლის სხვადასხვა კლასშიც არ ხდება ერთგვარი წესით: ანგარიში ეწევა მოწაფის ასაკს, მისი მომზადებისა და ცოდნის დონეს; ასევე მხედველობაში მისაღებია ნაწარმოების კომპოზიცია, მოცულობა, მისი ენობრივი სიძნელე-სიადვილე და სხვ. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მაინც შეიძლება მოვხაზოთ ის ზოგადი პრინციპები, რომლებიც საფუძვლად უძევს დაწყებით სკოლაში მხატვრულ ნაწარმოებთა სწავლებას:

შესავალი საუბარი მხატვრული ნაწარმოების კითხვის წინ ყოველთვის არაა აუცილებელი, მაგრამ საჭირო შემთხვევაში მას იყენებენ. ეს საუბარი არამც და არამც არ უნდა წარმოადგენდეს წასაკითხავი მხატვრული ნაწარმოების შინაარსის გადმოცემას. ასეთი საუბარი მიზნად უნდა ისახავდეს ზოგიერთი ძნელად გასაგები გამოთქმის ან სიტყვის ახსნას (რომლის უცოდინარობა კითხვას გააძნელებდა) და წასაკითხავი მასალის შინაარსის გაგებისათვის მოწაფეთა ინტერესის შემზადებას. ვთქვათ, III კლასში გვინდა ვასწავლოთ ი. გოგებაშვილის „თავის განწირვა შვილებისათვის“. მასწავლებელი ესაუბრება მოწაფეებს შვილებისადმი ფრინველთა სიყვარულისა და მათთვის თავდადების მაგალითებზე. მოაგონებს I და II კლასებში ნასწავლ იმ ნაწარმოებთა შინაარსს, სადაც შვილებისათვის დედა ფრინველების თავგანწირვის ამბებია გადმოცემული.

აქვე შეიძლება მასწავლებელმა უჩვენოს მოწაფეებს კვერნის სურათი და აუხსნას, რომ კვერნა გარეული ცხოველია. სხვა შემთხვევა-

ში კითხვის წინ შეიძლება საგნების, მათი მოდელების თვალსაჩინოდ ჩვენება, ექსკურსიის მოწყობა, კინოფილმების ნახვა...

მხატვრული ნაწარმოები თავიდან ბოლომდე მთლიანად იკითხება. მთლიანი მხატვრული შთაბეჭდილებიდან გადავდივართ ნაწარმოების ცალკეული ნაწილების, სურათების, როგორც მთლიანის ორგანული ნაწილის, მთლიანის შემადგენელი კომპონენტის, ახსნაზე, ე. ი. კერძო ხასიათის საკითხები აიხსნება კონტექსტის მთლიან შინაარსთან დაკავშირებით, როგორც მთელის ნაწილი. მაშასადამე, მხატვრული ნაწარმოების დამუშავება მიმდინარეობს მთლიანიდან — ნაწილისაკენ, ზოგადიდან — კერძოსაკენ.

ნაწარმოებს პირველად მასწავლებელი კითხულობს, რისთვისაც იგი წინასწარ უნდა იყოს მომზადებული. მასწავლებელი ტექსტს კითხულობს გამომეტყველებით. მოწაფეებს ამ დროს წიგნები დახურული აქვთ და მასწავლებლის კითხვის შთაბეჭდილების ქვეშ არიან. მოწაფეები მთელი ყურადღებით უსმენენ მასწავლებელს. სწრაფად უკავშირებენ სურათებს ერთიმეორეს, ცდილობენ, არ გამოუშვან მხედველობიდან ნაწარმოების შინაარსის უმთავრესი საკითხები.

მასწავლებლის კითხვის პროცესში უცნობი სიტყვებისა და პოეტური გამოთქმების ახსნა არ ხდება. ცხადია, რამდენიმე უცნობი სიტყვა და გამოთქმა მასწავლებლის გამომეტყველებითი კითხვის პროცესში თავისთავად გასაგები გახდება მოწაფეთათვის.

ნაწარმოების წაკითხვის შემდეგ, იმის გამოსარკვევად, გაიგეს თუ არა მოწაფეებმა ნაწარმოების შინაარსი, მასწავლებელი დასვამს ორსამ ზოგადი ხასიათის კითხვას, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს; მთლიანი შთაბეჭდილების მისაღებად ტექსტს კითხულობს კითხვაში გაწაფული ერთი მოწაფე.

ხდება ტექსტის ნაწილ-ნაწილ წაკითხვა მოწაფეთა მიერ — უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ასახსნელად. ნაწილ-ნაწილ წაკითხვის შემდეგ ცალკეულ ნაწილთა შორის ლოგიკური და მხატვრული კავშირის აღსადგენად ტექსტს ზოგჯერ კითხულობს კითხვაში გაწაფული 1 მოწაფე (თუ ტექსტი მცირე მოცულობისაა). ამის შემდეგ ტარდება ტექსტის ჩუმად კითხვა და ზოგიერთი უცნობი სიტყვა-გამოთქმისა და გაუგებარი ადგილების ახსნა. ამას მოსდევს მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვებზე მოწაფეთა პასუხები ტექსტიდან შესაფერი ადგილების ამოკითხვით. დგება შინაარსის გეგმა; გეგმა მოწაფეთა აქტიური მონაწილეობით დგება როგორც ზეპირად, ისე უმთავრესად წერილობით; მაგ., „მაგდანას ლურჯას“ (III კლ.) გეგმა საორიენტაციოდ ასე შეიძლება შედგეს:

მაგდანას გაჭირვება;
სახედრის პოვნა;

სახელრის მოვლა;
ოჯახის წელში გამართვა;
დავა;
ლურჯას დაპრუნება.

გეგმის შედგენის შემდეგ მოწაფეებს ევალებათ თანამიმდევრობით გადმოსცენ ნაწარმოების შინაარსი. შინაარსის გადმოცემა ხდება არა კითხვებზე პასუხების გაცემით, არამედ თხრობით. ეს უკანასკნელი უვითარებს მოწაფეს ლოგიკურ აზროვნებას, გაბმული მეტყველების სტილს.

ამას მოსდევს ნაწარმოების მთავარი და მეორეხარისხოვანი პირების, მთავარი და მეორეხარისხოვანი საკითხების გამოყოფა, დასკვნითი საუბარი საგანმანათლებლო და აღმზრდელობით საკითხებზე, დედააზრის გამოტანა. ნაწარმოების ყოველმხრივი დამუშავებისა და შესწავლის შემდეგ ეწყობა გამომეტყველებით კითხვაში ვარჯიშობა; ბოლოს ტარდება წერა.

დიდი მოცულობის ნაწარმოები თავების მიხედვით წაიკითხება და ისწავლება (მაგ., „მაგდანას ლურჯა" — III კლ., „ქაჯანა" — IV კლ. და სხვ.), მაგრამ მთლიანად წაკითხვამდე ნაწარმოების გეგმა არ შედგება. არც მთავარი აზრის გამოტანა დაევალებათ მოწაფეებს. ეს სამუშაოები ნაწარმოების კითხვის დასრულების შემდეგ უნდა ჩატარდეს. დასაშვებია აგრეთვე: დიდი მოცულობის ნაწარმოების ის ნაწილი, რომლის წაკითხვა ერთ გაკვეთილზე არ მოესწრება, მოწაფეებს შინ წასაკითხავად მიეცეს (მაგრამ თავიდან უნდა წაიკითხონ ეს ნაწილი). დიდი მოცულობის ნაწარმოებს თავების მიხედვით რამდენიმე მოწაფე კითხულობს. სასურველია, კითხვა მასწავლებელმა დაიწყოს და შემდეგ მოწაფეებმა განაგრძონ. მეორედ წაკითხვის დროს ხდება ტექსტის თავების მიხედვით გარჩევა და დასათაურება.

მხატვრული ნაწარმოების კითხვა-ვარჩევის მთელი ეს პროცედურა სქემატურად ასეთი თანამიმდევრობით წარმოგვიდგება:

1. შესავალი მეშაობა;
2. ნაწარმოების გამოშეტყველებით წაკითხვა მასწავლებლის მიერ;
3. ნათქვამზე 2—3 საკონტროლო კითხვის დასმა და მათზე პასუხის გაცემა;
4. ტექსტის მთლიანად წაკითხვა კითხვაში ძლიერი 1—2 მოწაფის მიერ;
5. ტექსტის ლექსიკური ანალიზისათვის ნაწილ-ნაწილ წაკითხვა მოწაფეთა მიერ;
6. ჩუმი კითხვა;
7. მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვაზე ტექსტში სათანადო ადგილის მონახვა და წაკითხვა;
8. შინაარსის გეგმის შედგენა;
9. გეგმის მიხედვით შინაარსის გადმოცემა;
10. მთავარი და მეორეხარისხოვანი მოქმედი პირების, მთავარი და მეორეხარისხოვანი საკითხების გამოყოფა-დაჯგუფება.
11. საგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი ხასიათის დასკვნითი საუბარი და დედააზრის გამოტანა;

12. გამომეტყველებით კითხვაში ვარჯიშობა;
13. წერა.

მოთხრობის კითხვა-გარჩევა. მოთხრობის წაკითხვამდე საჭიროა წინასწარი მუშაობის ჩატარება. წინასწარი მუშაობა შესავალ საუბარს გულისხმობს. შესავალმა საუბარმა ნიადაგი უნდა მოამზადოს მოთხრობის წაკითხვისათვის, განაწყოს მოწაფეები, ინტერესით წაიკითხონ მოთხრობა; ამიტომ შესავალ საუბარში მასწავლებელმა არ უნდა გადმოსცეს მოთხრობის შინაარსი. შინაარსის წინასწარი გადაცემით შეიელდება მოთხრობის წაკითხვის ინტერესი. გარდა ამისა, შესავალ საუბარში უნდა აიხსნას წასაკითხავი ტექსტის ზოგიერთი უცნობი სიტყვა და გამოთქმა, რაც გააადვილებს როგორც ტექსტის გამოცნეტყველებით წაკითხვას, ისე მისი შინაარსის გაგებას. შესავალი საუბრისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ წასაკითხავ მასალასთან თემატიკურად მახლობელი სურათი ან გავლილი მოთხრობა, რაიმე შემთხვევის გამო მიღებული შთაბეჭდილება ან პირადი განცდები და სხვ.

ვთქვათ, II კლასს გვინდა ვასწავლოთ ირ. ევდოშვილის მოთხრობა „პირველი თოვლი". შესავალი საუბრისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ ზამთრის სურათი, რომლის აღწერა მოამზადებს ნიადაგს ამ მოთხრობის შეგნებული კითხვისათვის. ვთქვათ, III კლასს გვინდა ვასწავლოთ ი. ჭავჭავაძის მოთხრობა „დედა ჩიტი"; შესავალი საუბრისათვის შეიძლება, მოწაფეებს მოვაგონოთ ანალოგიური შინაარსის ეპიზოდები თავიანთი ცხოვრებიდან (ძირს ჩამოვარდნილი ბარტყის პოვნა, კატის ოინები, ჩიტის ბუდის დაცვა და სხვ.). მოვაგონოთ II კლასში ნასწავლი ი. ტურგენევის მოთხრობის „დედობრივი სიყვარულის ძალა" შინაარსი და ა. შ. კითხვის მეორე მომენტია მოთხრობის წაკითხვა მასწავლებლის მიერ. აქ გასათვალისწინებელია შემდეგი: როგორი მოცულობისაა მოთხრობა. თუ მოთხრობა პატარა მოცულობისაა, პირველად მას მასწავლებელი თავიდან ბოლომდე კითხულობს, შემდეგ მოწაფეები ნაწილ-ნაწილ წაიკითხავენ. აიხსნება ზოგი უცნობი სიტყვა და მხატვრული გამოთქმა. ასეთი პატარა მოთხრობა ძლიერ ბევრია I — IV კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში. თუ მოთხრობა ვრცელია, კითხვა-გარჩევა რამდენიმე გაკვეთილზე გაგრძელდება. პირველ გაკვეთილზე წაიკითხება რამდენადმე დასრულებული პირველი ნაწილი, მეორე გაკვეთილზე წაიკითხება რამდენადმე დასრულებული მეორე ნაწილი და ა. შ. ამ ნაწილების მეორედ წაკითხვის პროცესში გაირკვევა თითოეული ნაწილის შინაარსი და შინაარსის გასარკვევად აიხსნება ზოგი უცნობი სიტყვა და მხატვრული გამოთქმა (ასეთი ვრცელი მოთხრობებია: „გიგლას გაოცება", „პირველად ქალაქში"... (II კლ.); „პაპა ბასა", „მაუდი", „მაგდანას ლურჯა"

(III კლ.); „იავნანამ რა ჰქმნა?“, „ქაჯანა“, „ჩხიკვთა ქორწილი“, „შვლის ნუკრის ნაამბობი“ (IV კლ.)...

ნაწილ-ნაწილ წაკითხვის პროცესში აიხსნება ზოგი უცნობი სიტყვა და მხატვრული გამოთქმა და არა ყველა უცნობი სიტყვა და მხატვრული გამოთქმა, ვინაიდან ბევრი რამ მოწაფეთათვის ისედაც გასაგები გახდება მასწავლებლის გამომეტყველებითი კითხვის შედეგად ნაწარმოების შინაარსის პირველადი მთლიანი აღქმისას.

ნაწილ-ნაწილ კითხვის შემდეგ მასწავლებელი დასვამს რამდენიმე კითხვას, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს. ამ შემთხვევაში შეიძლება პასუხისათვის მასწავლებელმა დაავალოს მოწაფეებს — მონახონ სათანადო ადგილი ტექსტში და წაიკითხონ, ან ჯერ თავისი სიტყვებით გასცენ პასუხი და თავისი აზრის გასამტკიცებლად დაიმოწმონ ადგილები ტექსტიდან (ნებისმიერად ან მასწავლებლის მითითებით). ეს ეტაპი ტექსტის შინაარსის გახსნისა და ძირითადი აზრების გაგების ეტაპია, ამიტომ დიდი დაკვირვებაა საჭირო: მოწაფეთა ყურადღება უნდა გამახვილდეს სიუჟეტის განვითარებაზე, მოთხრობის გმირებზე, მოთხრობის პირველხარისხოვანი და მეორეხარისხოვანი საკითხების დაჯგუფებაზე. მოქმედ პირთა ხასიათებსა და ქცევებზე, მოქმედების სიტუაციაზე, მხატვრული გამოსახვის საშუალებებზე (შედარებაზე, ეპითეტზე, მეტაფორაზე...); მხატვრული ადგილების შინაარსის გახსნასა და იდიომატიურ გამოთქმებზე; როგორიცაა: „ოქროსფერ მღელვარე ყანას მანქანა სიმღერით მიაყენეს“; „ხარბად დაუწყეს ცქერა“; „კომბაინი დალაქივით კოხტად პარსავს“; „გულმა იქითკენ გაუწია“...

ხდება მოთხრობის ჩუმი კითხვა. მას ცვლის ადგილების შერჩევით კითხვა, შემდეგ გეგმა ასე შედგება: წაიკითხება ერთი გარკვეული მოცაკეთი, რომელიც ნაწარმოების ლოგიკურად დასრულებულ პატარა ნაწილს წარმოადგენს და მას შინაარსის მიხედვით დაერქმევა სახელი ან ისეთი კითხვა შემუშავდება, რომლის პასუხსაც ლოგიკურად დასრულებული ნაწილის შინაარსი წარმოადგენს. ასე შედგება გეგმის სხვა პუნქტებიც მოთხრობის სხვა ნაწილებზე. ვთქვათ, III კლასს ვასწავლით ა. ხახუტაშვილის მოთხრობას „ყანაში“. მისი გეგმა კითხვების სახით ასე შედგება:

რისთვის გაემგზავრნენ ბავშვები მინდორში? რა შთაბეჭდილება მოახდინა ბავშვებზე კომბაინმა? რა სამუშაო შეასრულეს ბავშვებმა? რას აკეთებდა ვანოს დედა? როგორ იმოქმედა ბავშვებზე ვანოს დედის დანახვამ? რა უთხრა ვალიკომ კოლმეურნეობის თავმჯდომარეს? რა თქვეს იქ დამსწრე კოლმეურნეებმა? ამ გეგმის მიხედვით გადმოიცემა შინაარსი.

ამის შემდეგ მასწავლებლის განმაზოგადებელი კითხვების მიხედ-

ვით გამოაქვეთ საერთო დასკვნები მოთხრობაში გატარებული აზრების შესახებ; მაგალითად, ასეთი კითხვები:

1. როგორი დახმარება გაუწიეს III კლასის მოწაფეებმა კოლმეურნეობას?

2. რით უთანაგრძნეს ბავშვებმა ვანოს დედას?

3. როგორ მოგწონთ ვანოს ამხანაგების საქციელი?

მოთხრობის შინაარსიდან სათანადო დასკვნების გამოტანის შემდეგ წარმოებს ტექსტის გამომეტყველებითი კითხვა — გამომეტყველებით კითხვაში მოწაფეთა გასავარჯიშებლად. გამომეტყველებით კითხვაში ვარჯიშობას შეიძლება დაეთმოს სპეციალური გაკვეთილი.

შემდეგ გაკვეთილზე გადმოიცემა შინაარსი და ჩატარდება წერა ასეთ თემაზე: სამაგალითო საქციელი (ზემოდასახელებული მოთხრობის შინაარსის მიხედვით).

ზღაპრის კითხვა-გარჩევა. ზღაპარიც ისე დამუშავდება, როგორც მოთხრობა. განსხვავება მოთხრობასა და ზღაპარს შორის თვალსაჩინოა. მოთხრობას თავისი ავტორი ჰყავს, მას მწერალი თხზავს. ზღაპარი უმეტეს შემთხვევაში ხალხური შემოქმედების ნიმუშია, რომელიც თაობიდან თაობას ზეპირად გადაეცემა. თუმცა ზღაპარს მწერლებიც ქმნიან. ახლა დიდძალი ხალხური ზღაპარი უკვე ჩაწერილია და წერილობით ვრცელდება.

ზღაპრები შეტანილია დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სახელმძღვანელოებში და ისინიც ისე ისწავლება, როგორც სხვა საკითხავი მასალები.

ზღაპარში ყოველთვის რაღაც ამბავია გადმოცემული, მაგრამ ამ ამბავში სინამდვილე არაპირდაპირაა გამოხატული. ზღაპარში მხატვრულად წარმოდგენილია ადამიანის ადრინდელი შეხედულებანი გარემომცველ სინამდვილეზე, მოქმედ პირებად ადამიანების გვერდით გამოყვანილია ცხოველები, ფრინველები, ფანტასტიკური არსებანი, რომლებიც ადამიანების მსგავსად მოქმედებენ, მაგრამ რიგ შემთხვევაში არაადამიანურ თვისებებსაც ავლენენ, ახდენენ სასწაულებს და სხვა. თუმცა ამ თვისებებსა და მოქმედებებს, მიუხედავად ფანტასტიკურობისა, კავშირი აქვთ რეალურ სინამდვილესთან, ადამიანის ფიქრსა და ცრძნობასთან, მის შრომა-საქმიანობასთან.

ზღაპარში ხალხის ფანტაზიის ძალის საშუალებით დაჯგუფებულია კეთილი და ბოროტი არსებანი, რომლებიც ებრძვიან ერთმანეთს და ამ ბრძოლებში საბოლოოდ კეთილი ძლევს ბოროტს.

ზღაპარი თემატიკურად მრავალგვარია. მასში წარმოდგენილია გონების გამჭრიახობის იშვიათი მაგალითები, დადებითი და უარყოფითი მორალის შეპირისპირების ნიმუშები.

ზღაპარში ამბები უმეტესად ხალხური ენითაა გადმოცემული და

წაკითხველი და მომსმენი უშუალოდ ეცნობა ხალხური ლექსიკის სიმდიდრეს, ფრაზეოლოგიისა და საქცევების სისადავეს, მოქნილობას, გამომხატველობითი ძალის უშუალობასა და სიდიადეს. ყოველივე ამას იგი არა მხოლოდ ეცნობა, არამედ მისი ემოციური შინაარსის ძლიერი ზემოქმედების შედეგად ადვილად ეუფლება და იყენებს კიდეც საკუთარი აზრებისა და განცდების გამოსახატავად.

ზღაპარი ამდიდრებს მოწაფის ფანტაზიას, უვითარებს მას წარმოსახვის უნარს, აზროვნებასა და მეტყველებას, აწრთობს მორალურად.

I კლასში ისწავლება შემდეგი ზღაპრები: „გვრიტი", „მელია და ყწყერჩიტა", II კლასში — „გაუგონარი", „რწყილი და ჭიანჭველა" და ა. შ.

I კლასში ზღაპრის „გვრიტი" სწავლებისას ყურადღება მახვილდება იმაზე, რომ უმწეო არსების — გვრიტის — დასახმარებლად ერთიანდებიან კეთილი ძალები (სულიერი და უსულო): მამალი, მახათი, ფილთაქვა, ვირი; მათ გონივრულად გაინაწილეს როლები ბოროტმოქმედის გზის ასარევად და ბარტყების უკან დასაბრუნებლად: ფილთაქვა გასკდა და კაცს თვალებში ნაღვერდალი შეეყარა, მახათი ბარძაყში შეერჭო, მამალმა ზევიდან დაჰყივლა, შეშინებული კაცი გარეთ გავარდა, იქ, კარებში, ვირმა წიხლი ჩაჰკრა... და „ამასობაში გვრიტმა გაღია გაუღო თავის ბარტყებს, მხრებზე შეისხა და ბუდისაკენ გაექანა".

ზღაპარს მასწავლებელი კითხულობს გამომეტყველებით. ერთი წაკითხვის შემდეგ მასწავლებელი დასვამს ორიოდე კითხვას. ზღაპარს მეორედ მოწაფეები ნაწილ-ნაწილ წაიკითხავენ. ყურადღება გამახვილდება იმაზე, თუ თითოეულმა პირმა რა გააკეთა საერთო მიზნის მისაღწევად, როგორ გეგმაშეწონილად იმოქმედეს ბარტყების დასახსნელად. შემდეგ მასწავლებელი დასვამს ასეთ კითხვებს: რა შეემთხვა გვრიტს? რა ქნა საბრალო გვრიტმა? რა უთხრა მამალმა? მახათმა? ფილთაქვამ? ვირმა? რა ქნეს მათ? გვრიტი სად მიფრინდა? რა ქნა კაცმა? ახლა რა ქნა ფილთაქვამ? მახათმა? მამალმა? ვირმა? რა მოუვიდა კაცს? ამასობაში რა ქნა გვრიტმა? ამ ზღაპრის შინაარსის შესწავლით მოწაფეებში უნდა აღვძრათ უდანაშაულო და ფიზიკურად სუსტი არსებისადმი თანაგრძნობა, და არა მხოლოდ უბრალო თანაგრძნობა, არამედ გამოვიმუშაოთ მათში დაჩაგრულისადმი პრაქტიკული დახმარებისათვის მზადყოფნის განწყობილებაც. I კლასში საჭირო არაა ვაწარმოოთ ახსნა-განმარტება იმის შესახებ, რომ ზღაპარში სინამდვილე ალეგორიულადაა წარმოდგენილი. ამით შენელდება პატარებში ზღაპრის სიყვარული, დაქვეითდება ზღაპრის წაკითხვა-მოსმენის ინტერესი. ფრინველთა და ცხოველთა სამყაროსთან ბავშვები ახლოს არიან და მათი ადამიანის მსგავსი ქცევები დიდად იტაცებთ მათ.

გარდა ზემოაღნიშნულისა, ზღაპარი საუკეთესო მასალაა გამომეტყველებითი კითხვისა და მეტყველების გასავითარებლად.

II — III — IV კლასებში მოწაფეები ზღაპარს სწავლობენ როგორც საკლასო კითხვის გზით, ისე კლასგარეშე კითხვით (კლასგარეშე, ანუ დამოუკიდებელი, კითხვის შესახებ იხ. ჩვენი „ქართული ენის სწავლება დაწყებით სკოლაში", 1959, გვ. 165—172). ამ კლასებში ზღაპრის კითხვას შეიძლება წარემძღვაროს შესავალი საუბარიც, რომელიც დაეხმარება მოწაფეებს ზღაპრის შინაარსისა და მასში გატარებული მორალის გაგებაში. განსაკუთრებით გამახვილდება ყურადღება ზღაპრის ფორმასა და ენაზე.

იგავ-არაკის კითხვა-გარჩევა. იგავ-არაკი სიუჟეტური ნაწარმოებია, რომელშიაც ალეგორიული ფორმით მოცემულია მორალური დარიგებანი. იგავ-არაკი შეიძლება იყოს როგორც პროზის სახით (მაგ., სულხან-საბა ორბელიანისა), ისე ლექსად (მაგ., ივ. კრილოვისა).

იგავ-არაკები დაწყებითი სკოლის ქართული ენის ოთხივე კლასის სახელმძღვანელოებშია. ამ იგავ-არაკებში გამოყვანილია ცხოველები: მელა, მგელი, ლომი, დათვი და სხვები, რომლებიც ავლენენ ადამიანის თვისებებს: მელა უმეტესად ცბიერის როლშია, დათვი — ბრიყვის როლში, კურდღელი მშიშარას როლში და სხვ. დამოკიდებულება ამ ცხოველებს შორის ადამიანთა ურთიერთობის მსგავსია. მოქმედებენ ცხოველები — იგულისხმება ადამიანთა მოქმედებანი. ბოლოს მოცემულია ამ ურთიერთობისა და მოქმედების შეფასება, ე. ი. იგავ-არაკის დედააზრი, იგავ-არაკიდან გამომდინარე მორალი.

II კლასში ისწავლება შემდეგი იგავ-არაკები: „მელა და ყურძენი", „ჭრიჭინა და ჭიანჭველა", „გუგული და მამალი", III კლასში: „მაიმუნი და სარკე", „მგელი და წერო"; IV კლასში: „აქლემი და ვირი", „ლომი და მელა", „მეწისქვილე" და სხვ.

ძველად სოციალური უსამართლობისა და საზოგადოებაში დამკვიდრებული ამორალობის (ქურდობის, ტყუილის, მექრთამეობის, ცბიერების, ღალატის, მლიქვნელობის, სიძუნწის, უმადურობის, გაყვლეფის, დამცირების...) წინააღმდეგ ხალხი და მეიგავე მწერლები შენიღბულად, ფარულად, გადაკრულად გამოხატავდნენ თავიანთ აზრებს. იგავ-არაკებში ალეგორიულად, მაგრამ უაღრესად მკვეთრად დახატულია საზოგადოების უარყოფითი მოვლენები. იგავ-არაკის ლექსიკა-ფრაზეოლოგია ხალხურია, სტილი ლაკონური და სადა. ამიტომ იგავ-არაკები მოწაფეთა მეტყველების განვითარების საუკეთესო საშუალებას წარმოადგენენ.

იგავ-არაკი დამუშავდება ისე, როგორც სხვა სიუჟეტური მხატერული ნაწარმოები. თუ იგავ-არაკი ლექსითი ფორმისაა, რიგ შემ-

თხვევაში მისი დაზეპირებაც ხდება. იგავ-არაკის კითხვა-დამუშავება მოკლედ ასე ხდება:

1. იგავ-არაკს ჯერ მასწავლებელი კითხულობს გამომეტყველებით;

2. შემდეგ წაიკითხავს კითხვაში გაწაფული 1—2 მოწაფე;

3. ხდება ტექსტის ნაწილ-ნაწილ დამუშავება და დამახასიათებელ ადგილებზე ყურადღების გამახვილება. აიხსნება უცნობი სიტყვები და გამოთქმები;

4. შედგება გეგმა; ამ გეგმის მიხედვით გადმოიცემა შინაარსი და გამოიტანება დასკვნა, დედააზრი;

5. წარმოებს განმეორებითი კითხვა გამომეტყველებით კითხვაში გასაჩვევად. ამისათვის ჩატარდება როლებად კითხვა;

6. საშინაოდ დაევალებათ ზეპირად დასწავლა (თუ ლექსადაა) და შინაარსის გადმოცემა;

7. ჩატარდება წერა.

ლექსის კითხვა-გარჩევა. დაწყებით სკოლაში მრავალი ლექსი ისწავლება. ეს ლექსები ეხება წელიწადის დროებს (გაზაფხულს, ზაფხულს, შემოდგომას, ზამთარს), რევოლუციურ დღესასწაულებს, ახალ წელს, სწავლა-ბეჯითობას, ფრინველებს, ცხოველებს, მცენარეებს, მშვიდობის დაცვას, ხალხთა მეგობრობას, კოლმეურნეობას, მუშათა შრომას, მშობლების სიყვარულს, სამშობლოს სიყვარულს, საბჭოთა არმიას, სამამულო ომს. ბავშვთა სიმამაცესა და სხვ.

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

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

დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელოებში მოთავსებული ლექსების დიდი ნაწილი საკმაო სიძლიერით გვიხატავენ ბუნების სურათებს და ამ სურათების ზემოქმედებით გამოწვეულ ადამიანურ განცდებს: სიხარულს, მოწყენილობასა და სხვ. ამოცანა იმაშია, რომ ლექსებში მხატვრულად წარმოდგენილი სურათების სიმშვენიერე, რაც შეიძლება, მთლიანად და ძლიერად განვაცდევინოთ მოწაფეებს და ამით გამოვიმუშაოთ მათში მხატვრული ნაწარმოების კითხვისა და გაგების (გახსნის) უნარი, დადებითი მიმართულებით განვავითაროთ მათი გრძნობები, გამოვუმუშაოთ მათ მაღალი ესთეტიკური გემოვნება, საგნებსა და მოვლენებზე სწორი შეხედულებანი და გავამდიდროთ მეტყველება მხა-

ტერული, სახოვანი გამოთქმებით[1]. III კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოში მოთავსებულია გ. ჭალადიდელის ღრმა განცდებით აღსავსე ლექსი „დედის დარიგება“ (შემოკლებით). ამ ლექსში მხატვრული უშუალობით მოცემულია დარიგება, რომელშიაც გამოხატულია ქართველი პატრიოტი დედის მაღალი სურვილები და რწმენა — როგორ უნდა აღიზარდოს და რა თვისებების მატარებელი უნდა იყოს თავისი პირმშო (ბეჯითი, გამრჯე, სწავლის მოყვარული, მშობლიური ენის მოყვარული... საჭიროა ცოდნის მყარი საძირკველის გადგმა, რათა მასზე ნამდვილი ცოდნის კედელი აშენდეს; მცოდნე, განათლებული ადამიანი კი უკეთ გამოადგება თავის სამშობლოს...).

სტრიქონებში თანაბარი რაოდენობა მარცვლებისა, რიტმი — შინაგანი მუსიკალობა და რითმები — სტრიქონების ბოლო ბგერების ერთგვაროვნება — ქმნიან ჰარმონიულ ჟღერადობას, რაც აძლიერებს აკუსტიკურ შთაბეჭდილებას დედის აზრებისა და გრძნობების ღრმად განცდისა და შთაგონებისათვის.

IV კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოშია ლ. ასათიანის ლექსი „შემოდგომა“. პოეტს შემოდგომა ეხატება წითელ-ყვითელ ფერებში:

„შემოდგომა მოვიდა
წითელ-ყვითელ ფერებით“.

მართლაც, შემოდგომას ეს გარეგანი სამოსელი მოსავს. ამ მხედველობით წარმოდგენას ავსებს სხვა წარმოდგენები, რომელთაც პოეტი დინამიკაში გვიხატავს და ქმნის მთელ ანსამბლს შემოდგომის პლასტიკური სურათებისას.

(„მოსავალით აივსო
კოლექტივის ეელები,
დაიტვირთნენ ეაზები,
დაიშაქრნენ მტევნები,
აღაღაჟდნენ ვაშლები,
გადაყვითლდნენ ტევრები.
— სიტკბოებაც აქ არი!
— სიხარულიც აქ არი!
— ბიჭო, მაგრად დაჰკარი!—
— ჩამობერტყე კაკალი
ისმის შეძახილები.

სიმღერებით ტკბებიან.
აჩუხჩუხებს თათარას
თმაჭაღარა ბებია.
ჩურჩხელები მზისაგან
მაგრდებიან, ხმებიან,
პატარები ბებიას
მკვირცხლად ეგებებიან,
ტკბილად ესიტყვებიან,
ტკბილად ეუბნებიან:
— ჩურჩხელები მოგვეცი,
საყვარელო ბებია!“).

---

[1] „მასალის წაკითხვისას ეცდილობ ზუსტად დავიცვა გამომეტყველებითი კითხვის ყველა წესი, რათა ბავშვები დავაინტერესო, ავამოძრაო მათი გრძნობები, ძლიერი შთაბეჭდილება მოვახდინო მათზე და გასაგები გავხადო წაკითხული ნაწარმოების აზრი“ (გ. ფრუიძე, ახსნითი კითხვის გაკვეთილი III კლასში, ჟურნ. „კომუნისტური აღზრდისათვის“, № 1, 1953).

ლექსის კითხვისას ეს სურათები ჩვენ თვალწინ კინოლენტივით მოძრაობს და იქმნება შემოდგომის ერთიანი და ამაღლებული სურათი, რომელიც, ცალკეული ნაწილების ახსნა-განმარტების გარეშე, მთლიანობაში უფრო ადვილად აღსაქმელი და გასაცნობიერებელია.

ლექსის კითხვა-გარჩევა ასეთი სქემით ტარდება:

1. შესავალი საუბარი. საუბრის მიზანია, მოამზადოს ნიადაგი ლექსის კითხვისათვის. ამისათვის შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სათანადო სურათებიც. შესავალ საუბარში აიხსნება წასაკითხავი ლექსის ზოგიერთი უცნობი სიტყვა (მაგალითად, ზემოდასახელებულ ლექსში აიხსნება „ტევრები"). შესავალ საუბარში ლექსის შინაარსის გადმოცემა დაუშვებელია;

2. შესავალი საუბრის შემდეგ ლექსს გამომეტყველებით კითხულობს მასწავლებელი;

3. მასწავლებელი დასვამს რამდენიმე საკონტროლო კითხვას;

4. ლექსს კითხულობს კითხვაში გაწაფული 1—2 მოწაფე;

5. მოწაფეები ლექსს კითხულობენ ნაწილ-ნაწილ. ხდება ლექსის გარჩევა და ზოგიერთი მხატვრული ადგილის გახსნა (კითხვა-პასუხით);

6. ხდება ლექსის სურათებად დაყოფა (იშვიათად და ისიც III — IV კლასებში);

7. ლექსის კითხვა მოწაფეთა მიერ გამომეტყველებით კითხვაში გასავარჯიშებლად;

8. ლექსის ზეპირად დასწავლა კლასში ან შინ.

ანდაზების, გამოცანების, აფორიზმების კითხვა-გარჩევა. დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სახელმძღვანელოებში ამა თუ იმ ნაწარმოების ბოლოს ხშირად შევხვდებით ან ანდაზას, ან გამოცანას, ან აფორიზმს. ეს შემთხვევითი არაა. ისინი ეხმარებიან წამკითხველს ტექსტის შინაარსისა და მისი დედააზრის გაგებაში.

ანდაზებში ხალხს სურათოვნად, სხარტად და გონებამახვილურად გამოხატული აქვს თავისი შეხედულებანი მოვლენებზე. ანდაზა ხალხის სიბრძნისა და მაღალგონიერების ნიმუშია. ფრაზის უდიდესი ეკონომია, აზრის სიღრმე და მოქნილობა — აი რა არის ანდაზებისათვის დამახასიათებელი.

ანდაზას აქვს დიდი საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა. კ. უშინსკი ანდაზის სწავლების მნიშვნელობის შესახებ აღნიშნავს: „ვასწავლით რა ბავშვებს ხალხური სიტყვიერების ან მისი ლიტერატურის რომელიმე ნაწარმოებს, ჩვენ მხოლოდ მაშინ ვაუფლებთ ბავშვს ხალხური ენის ფორმებს, როცა ნამდვილად განვუმარტავთ მას იმ აზრსა და გრძნობას, რაც მასშია ასახული. ამავე დროს

ენის ფორმის საშუალებით ვაცნობთ მას ხალხის ცხოვრებას, ხალხურ პოეზიას, ხალხურ ლოგიკას, ერთი სიტყვით, ვაუფლებთ ხალხის სულიერ სფეროს". ან კიდევ: „ანდაზები მით არის კარგი, რომ მასში, თითქმის ყოველთვის არის ისეთი რამ, რაც ბავშვმა უნდა გაიგოს: იგი წარმოადგენს პაწია გონებრივ ამოცანას, სრულიად შესაბამისს ბავშვის ძალისას".

ასევე, ი. გოგებაშვილი ანდაზების რაობის, წარმოშობისა და მნიშვნელობის შესახებ წერს: „ანდაზები არიან ხალხისაგან მოგონებული თავისი ბავშვობის, სიყმაწვილის დროსა, როდესაც შექმნა მან ზღაპრები, არაკები, ლექსები, გამოცანები, ლეგენდები და სხვა ნაწარმოები თავისი ბუნებრივი ფანტაზიისა, გონებისა, როგორც ნაყოფი სიყმაწვილისა; ყველა ეს ჩინებულს მასალას წარმოადგენს ბავშვისათვის"... „იგინი არიან გამოთქმული მშვენიერი, უნაკლო ხალხური ენით და როგორც ლექსიკონით, ისე სინტაქსით სამაგალითო საკითხავს წარმოადგენენ. ყველა ანდაზა შედგება ერთი ან ორი წინადადებისაგან, რომლის წაკითხვა ბავშვს ისევე ეადვილება, როგორც უბრალო ფრაზისა". ანდაზას ხშირად ვიყენებთ ზეპირსა და წერითს მეტყველებაში. იგი ცხოველმყოფელობას ჰმატებს ადამიანის აზრებს.

ანდაზებში ადამიანთა დადებითი და უარყოფითი თვისებებისა და ქცევების სათანადო შეფასებაა მოცემული. უარყოფითი გაკიცხულია, დადებითი შექებულია, მოწონებულია. გაჭირვებაში დახმარებისათვის ხალხმა შექმნა ასეთი დამარიგებელი ანდაზა: „ძმა ძმისთვისაო, შავი დღისთვისაო".. უგუნურად, თვითნებურად მოქმედების წინააღმდეგ: „დედის წინ მარბენალ კვიცს მგელი შეჭამსო". სიზარმაცის გასაკიცხავად: „ზარმაცისათვის ყოველთვის უქმეაო". ქურდობის გასაკიცხავად: „აქლემის ქურდი და ნემსის ქურდი ორივე ქურდიაო"...

შენიშნულია, რომ მასწავლებლები იშვიათად მიმართავენ ანდაზების კითხვა-გარჩევას, ხშირად მარტო იმით კმაყოფილდებიან, რომ მიუთითონ მოწაფეებს — დაისწავლონ ანდაზა. ანდაზა კლასში უნდა აიხსნას მასწავლებლის ხელმძღვანელობით იმ ნაწარმოების გარჩევისას, რომელსაც იგი ახლავს. ანდაზა უმეტესად ნაწარმოების გარჩევის დასასრულს, დასკვნის, დედააზრის გამოტანისას აიხსნება, ანდა შეიძლება შესავალ საუბარშიაც გაირჩეს (თუ ნაწარმოების აზრის გაგება ძნელია).

I კლასში ისწავლება „მჩხავანა კატა". მას ახლავს ასეთი ანდაზა: „მჩხავანა კატა თაგვს ვერ დაიჭერსო". მოთხრობის დედააზრიც სწორედ ეს ანდაზაა. მოთხრობის წაკითხვა-გარჩევის შემდეგ სრულიად არ გაძნელდება ანდაზის აზრის გაგება. გაირჩევა ასე: — წაიკითხეთ ანდაზა! როგორ კატაზე ითქმის ეს ანდაზა? ბავშვები უმტკივნეულოდ

იტყვიან: — მჩხავანა კატაზე. მჩხავანა კატა თაგვს ვერ დაიჭერს. II კლასში ისწავლება „თავნება თაგვი". აქ მოთხრობილია იმის შესახებ, რომ ერთმა ახალგაზრდა (გამოუცდელმა და თავნება) თაგვმა იმ მხარეს დაიწყო მიწის თხრა, საითაც საშიში იყო. იგი დარწმუნებული იყო, რომ ქონს მიაგნებდა. გამოცდილმა თაგვებმა გააფრთხილეს: „მანდეთკენ მიწის თხრას თავი დაანებე, თორემ ქონის მაგივრად კატას გამოთხრი და დაიღუპებიო". თაგვმა არ დაუჯერა მათ და მართლაც კატას ჩაუვარდა კლანჭებში. ამ ტექსტს ბოლოში ახლავს ასეთი ანდაზა: „თაგვმა თხარა, თხარაო, კატა გამოთხარაო". ტექსტის წაკითხვა-გარჩევის შემდეგ ანდაზის წაკითხვამდეც შეიძლება მოწაფეებს დავუსვათ ასეთი კითხვა: რომელი ანდაზა გაგიგონიათ ასეთი თაგვის შესახებ? მოწაფეებს თუ ეს ანდაზა გაგონილი აქვთ, აუცილებლად დაასახელებენ, თუ არა, მასწავლებლის მითითებით წაიკითხავენ და ამ კითხვის მიხედვით გაარჩევენ: როგორ ესმით ამ ანდაზის აზრი?

III კლასში ისწავლება დ. მეგრელის მოთხრობა „ქინაქინა". ამ მოთხრობას ახლავს ასეთი ანდაზა: „კარგი შვილი დედის გულის ვარდიაო"; აგრეთვე დ. გურამიშვილის აფორიზმი: „თუ კაცსა ცოდნა არა აქვს, გასტანჯავს წუთისოფელი".

მოთხრობის შინაარსობრივ-მხატვრული დამუშავების შემდეგ გაირკვევა ანდაზის მნიშვნელობა; ბეჯითი და მშობლების მოყვარული შვილი „დედის გულის ვარდია", ე. ი. დედის სიხარული და იმედია. სწორედ ასეთი შვილია პატარა მიხა.

ამის შემდეგ გაირჩევა აფორიზმის მნიშვნელობა—რად გასტანჯავს ადამიანს წუთისოფელი, თუ ცოდნა არა აქვს — და გაირკვევა ისიც, თუ რა ლოგიკური კავშირი აქვს ამ აფორიზმს მოთხრობის შინაარსთან.

გ ა მ ო ც ა ნ ე ბ ი ს გამოცნობა საუკეთესო გონებრივი სავარჯიშოა, მაგრამ, გარდა ამისა, მისი გარჩევა ნაწარმოების დედააზრის გაგების კარგი საშუალებაა; ამისათვის ახლავს გამოცანები ზოგიერთ მხატვრულ ნაწარმოებს. გამოცანა ხალხის გონებამახვილობის, შორსმჭვრეტელობის, მაღალი გონიერების იშვიათი ნიმუშია. გამოცანების გამოცნობა-გარჩევას აქვს როგორც საგანმანათლებლო, ისე აღმზრდელობითი მნიშვნელობა.

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

I კლასში ისწავლება ლექსი „მკვეხარა მამალი", ამ ლექსის ბოლოს მოთავსებულია გამოცანა: „თავს — ხერხი, ბოლოს — ნამგალი"; მოწაფეებს უნდა ავუხსნათ ამ ლექსთან დაკავშირებით მამლის გარეგ-

ნობა: მამალს ტანზე ბუმბული აქვს, თავზე — ბიბილო; აქვს გრძელი მოხრილი ბოლო. ფეხზე კი — დეზები. როცა მოწაფეებმა მამლის გარეგნობა იციან, აღარ გაუძნელდებათ ამ გამოცანის გამოცნობა. გამოსაცნობად მასწავლებელი ასეთ კითხვებს დასვამს: მამალს როგორი ბიბილო აქვს? როგორი ბოლო აქვს?

მაშასადამე, გამოცანაში მოცემულია მამლის გარეგნობის ორი ნიშანი: ხერხისებური ბიბილო და ნამგლისებური ბოლო; ეს ორი ნიშანი სრულიად საკმაოა იმისათვის, რომ გამოცანაში მ ა მ ა ლ ი გამოვიცნოთ.

II კლასში ისწავლება ლექსი „მკა". მის ბოლოს მოთავსებულია შემდეგი გამოცანა: „შეიქმნა ხმა და ძახილი, მრავალი წაიქცევისა, უწყალოდ ჰყრია დაჭრილი, სისხლი არ დაიქცევისა".

ამ გამოცანაში მკის პროცესის რამდენიმე ნიშანია წარმოდგენილი: 1. მკის დროს ხმაურია, 2. მოჭრილი პურის ღეროები მიწაზე ეცემა, 3. მიწაზე ჰყრია დაჭრილი ღეროები, რომელთაც სისხლი არ სდის. ამ ნიშნებზე კითხვების საშუალებით შეიძლება მოწაფეთა ყურადღების გამახვილება.

III კლასში ისწავლება ი. გოგებაშვილის „ორაგულის ცხოვრება", რომლის ბოლოს ასეთი გამოცანაა მოთავსებული: „ფრთები აქვს — არა ფრინავს, უფეხოა — დარბის". ტექსტის წაკითხვის შემდეგ, როცა თევზის გარეგნობა კარგად ექნებათ მოწაფეებს გაცნობიერებული, გაუადვილდებათ ამ გამოცანის გამოცნობა. მასწავლებელი გამოცანის გამოსაცნობად დასვამს კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები უპასუხებენ.

— რას აქვს ფრთები?
— ფრინველებს.
— ფრინველებს რად სჭირდებათ ფრთები?
— ფრინველები ფრთებით დაფრინავენ.
— რას აქვს ფრთები და არ ფრინავს?
— თევზს აქვს ფრთები, მაგრამ არ ფრინავს.
— ვის და რას აქვს ფეხი?
— ადამიანს, ცხოველებს, ფრინველებს.
— რად უნდათ ფეხი?
— ისინი ფეხით დადიან.
— დაასახელეთ ისეთი საგანი, რომელსაც ფეხები არა აქვს, მაგრამ წყალში დარბის.
— ასეთია თევზი.
— მაშ, რა იგულისხმება ზემომოყვანილ გამოცანაში?
— თევზი.

— როცა მოწაფეები მასწავლებლის დახმარებით ასე გამოიცნობენ რამდენიმე გამოცანას, შემდეგ აღარ გაუჭირდებათ სხვა გამოცანების დამოუკიდებლად გამოცნობა

ა ფ ო რ ი ზ მ ე ბ ი — ბრძნული აზრები — ზოგჯერ ახლავს III—IV კლასების საკითხავ ტექსტებს და ხელს უწყობს სათანადო დასკვნების განზოგადებას.

III—IV კლასებში ისწავლება შემდეგი აფორიზმი:

„ცოდნა თან დასდევს მცოდნელსა, რა ზომსაც დაეტარების,
აქვს უხილავი საუნჯე, ხელი არ შეეკარების“ (ახლავს ი. ჭავჭავაძის ნაწყვეტს „ცოდნა სინათლეა“).

„სწავლის ძირი მწარე არის,
კენწეროში გატკბილდების“ (ახლავს გ. ჭალადიდელის „დედის დარიგებას“).

„მას დედის ძუძუ ტკბილი შხამადაც შერგებია,
მამულისთვის სიკვდილი ვისაც დაზარებია“ (ახლავს „კრწანისის ომს“).

„თუ კაცსა ცოდნა არა აქვს,
გასტანჯავს წუთისოფელი“ (ახლავს დ. მეგრელის „ქინაქინას“).

„სამშობლო, დედის ძუძუი არ გაიცვლების სხვაზედა;
ორივ ტკბილია, ძმობილო, მირჩევნის ორსავ თვალზედა“ (ახლავს „ზოიას“).

თითოეული აფორიზმი ლოგიკურ კავშირშია იმ საკითხავ მასალასთან, რომელსაც ახლავს. ანდაზა, გამოცანა და აფორიზმი სათანადო გარჩევის შემდეგ საზეპიროა.

მხატვრული ნაწარმოების კითხვის გაკვეთილის ნიმუშები

კითხვის გაკვეთილები რამდენადმე განსხვავდება ერთმანეთისაგან იმის მიხედვით, თუ რომელი ჟანრის ნაწარმოების (ლექსის, მოთხრობის, იგავ-არაკის, ზღაპრის, მეცნიერულ-პოპულარული სტატიისა...) სწავლება ხდება; როგორია ნაწარმოების შინაარსი, მოცულობა; რომელ კლასში რა მიზანს ისახავს კითხვა; ახალი მასალის ახსნის გაკვეთილია თუ ვარჯიშობისა, განმეორებისა, აღრიცხვისა; კომბინირებულია თუ არა, ლიტერატურული მასალის კითხვასთან დაკავშირებით გრამატიკის საკითხების სწავლებაცაა განზრახული, თუ გაკვეთილი მხოლოდ ლიტერატურული ნაწარმოების კითხვას ეთმობა და სხვ. მიუხედავად ამისა, შეიძლება კითხვის გაკვეთილის საერთო ნიშნების მოხაზვა, საორიენტაციო სქემების შედგენა.

II კლასი

გ ა კ ვ ე თ ი ლ ი ს მ ა ს ა ლ ა: მოთხრ. „უურცქვიტა და ნაბია“.

გ ა კ ვ ე თ ი ლ ი ს მ ი ზ ა ნ ი: კითხვაში ვარჯიშობა; კურდღლის გარეგნობისა და ცხოვრების გაცნობა; ბოსტნის დაცვა კურდღლისაგან; მეტყველების განვითარება.

დ ი დ ა ქ ტ ი კ უ რ ი მ ა ს ა ლ ა: სურათი—ბაჟიები ბოსტნეულს ჭამენ.

გაკვეთილის გეგმა

1. დაცალების შემოწმება: იგავ-არაკი „მელა და ყურძენი“ ზეპირად, შინაარსის გადმოცემითა და დედაბერის გამოტანით;
2. ახალი სასალის ახსნა, მოთხ. „ყურცქვიტა და ნაბიას“ წაკითხვა და შინაარსის დამუშავება;
3. განმეორებითი კითხვა კითხვაში გასავარჯიშებლად;
4. საშინაო დაცალება: „ყურცქვიტა და ნაბია“ კითხვითა და შინაარსის გადმოცემით.

გაკვეთილის მსვლელობა

მასწავლებლის დავალებით იგავ-არაკს „მელა და ყურძენს“ ზეპირად, გამომეტყველებით წარმოთქვამს რამდენიმე მოწაფე.

შემდეგ მასწავლებელი დასვამს კითხვებს, რომლებზედაც პასუხის გაცემით გადმოიცემა შინაარსი, გამოვლინდება სიტყვებისა და გამოთქმების მნიშვნელობის ცოდნა, გამოიტანება დედაბერი, ეს კითხვებია:

რას შერება დამშეული კუდა მელა? გადმოეცით ზეპირად—როგორ მიცუნცულებს? რატომ წაუხდა აზრი? რას ნიშნავს დაბლარი? როგორ მოჩანდა ყურძენი? რა ქნა ყურძნის დანახვაზე? რატომ ვერ შეჭამა ყურძენი? გადმოეცით ზეპირად — რა დაიკვეხა? ამ სიტყვების მიხედვით როგორია მელა? მკვეხარას როგორ ადამიანზე ეიტყვით? მკვეხარობა როგორი საქციელია? რას ნიშნავს ყორე? მაღლარი? დაბლარი? — „მიმწიფებულ-მინაბდული?“ „დარჩა ამოძუებული“?.

ამის შემდეგ მასწავლებელი აკრავს კედელზე სურათს — ბაჭიები ბოსტნეულს ჭამენ. იმართება საუბარი. ამ საუბარში გაირკვევა, რომ კურდღლები ქურდულად ბოსტნეულით იკვებებიან. კურდღლების შესახებ შეიძლება ბავშვებმაც მოიგონონ ზოგიერთი რამ თავისი წარსულიდან ან უფროსებისაგან გაგონილიდან.

შესავალი საუბრის შემდეგ მოთხრობას „ყურცქვიტა და ნაბია“ გამომეტყველებით კითხულობს მასწავლებელი. წაკითხვის შემდეგ დასვამს ორიოდე კითხვას: რას ჩადიოდნენ ბაჭიები? როგორ დააფრთხო ისინი პეტრემ?

მოთხრობას კითხულობს კითხვაში გაწაფული 1—2 მოწაფე, შემდეგ მოთხრობას ნაწილ-ნაწილ კითხულობენ მოწაფეები. კითხვის პროცესში აიხსნება უცნობი სიტყვები.

მასწავლებელი კლასს უსვამს კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს:

— რატომ დაარქვა დედამ ერთ ბაჭიას ყურცქვიტა?
— ყურცქვიტას ძილშიაც ყურები აცქვეტილი ჰქონდა.
— რას ნიშნავს „აცქვეტილი?“
— მაღლა აწეული.
— რატომ დაარქვა მეორე ბაჭიას ნაბია?
— ნაბია ჩუმად დადიოდა, განაბული დაიპარებოდა.
— ვის აწუხებდნენ ბაჭიები?
— ბაჭიები აწუხებდნენ პეტრეს, ბოსტნეული გაუნადგურეს მსუნაგებმა.
— რას ნიშნავს მსუნაგი?
— გაუმაძღარი, მოუთმენელი.
— რატომ ვერ დაიჭირა პეტრემ პატარა მსუნაგები?
— იმიტომ ვერ დაიჭირა, რომ ყურცქვიტას ას ნაბიჯზე ესმოდა პეტრეს ფეხის ხმა. ულვაშების ცმაცუნით უცბად ატყობინებდა თავის დას და უცბად სადღაც ქრებოდნენ.

— რა ქნეს პეტრემ და მისმა დედაბერმა?

ჩაიმალნენ სიმინდებში და უდარაჯებდნენ ბაჭიების გამოჩენას.

— რა ქნეს ბაჭიებმა?

— ბაჭიები ბუჩქიდან გამოძერწნენ და ბოსტანს ესტუმრნენ.

წაიკითხეთ ის ადგილი, სადაც აწერილია — რა მოხდა ამის შემდეგ.

— „იგრიალა თოფმა, დედაბერი ჭიშისაგან გადაგორდა, პეტრემ თვალი მოჰკრა გაქცეულ ქურდებს. ეს ამბავი ერთ წამს მოედო კურდღელთა უბანს. კურდღლები სხვა ბოსტანში გადასახლდნენ".

ხდება განმეორებითი კითხვა კითხვაში გასავარჯიშებლად.

საშინაო დავალება: მოთხ. „ყურაქვიტა და ნაბია" კითხვითა და შინაარსის გადმოცემით (კითხვაზე პასუხის გაცემით).

III კლასი

გაკვეთილის მასალა: რ. ჭარგიანის ლექსი „მოსაველის სიმღერა".

გაკვეთილის მიზანი: პურის აღების პროცესის მხატვრულად წარმოდგენა; გამომეტყველებით კითხვაში გაწაფვა; მეტყველების განვითარება.

დიდაქტიკური მასალა: პურის აღების სურათი.

გაკვეთილის გეგმა

1. დავალების შემოწმება: „ციტრუსები" თხრობით;
2. ახალი მასალის ახსნა: ლექსი „მოსაველის სიმღერა" კითხვითა და ლექსიკურ-მხატვრული გარჩევით;
3. განმეორებითი კითხვა გამომეტყველებით კითხვაში გასავარჯიშებლად;
4. საშინაო დავალება: „მოსაველის სიმღერა".

გაკვეთილის მსვლელობა

„ციტრუსების" შინაარსს გადმოსცემს 2—3 მოწაფე. კლასის საერთო ცოდნა შემოწმდება კითხვების მიხედვით.

ამის შემდეგ მასწავლებელი აკრავს კედელზე პურის აღების სურათს. ხდება ამ სურათის აღწერა. აიხსნება ის უცნობი სიტყვები, რომლებიც წასაკითხავ ლექსშია (ქალო, კომბაინი, ფერდობები). შემდეგ მასწავლებელი აღნიშნავს, რომ ის წაიკითხავს რ. მარგიანის ლექსს „მოსაველის სიმღერა", რომელშიაც მხატვრულადაა წარმოდგენილი მოსავლის აღების სურათები.

მასწავლებელი თავიდან ბოლომდე გამომეტყველებით კითხულობს ლექსს. შემდეგ ლექსს გამომეტყველებით წაიკითხავს 2 მოწაფე.

ამის შემდეგ ლექსი გაირჩევა ლექსიკურად და მხატვრულად. მოწაფეთა ყურადღება გამახვილდება მხატვრულ ლექსიკა-ფრაზეოლოგიაზე:

დამწიფდა ყანა, დამწიფდა,
ყვითლად ბიბინებს მთა-ველი,
სიმწიფისაგან დამძიმდა
მუკისოდენა თაველი".

„არ ეძინება კომბაინს,
დღედაღამ გააქვს გრიალი" და სხვ.

გაირკვევა, რად ჰქვია ამ ლექსს „მოსაველის სიმღერა".

ხდება ლექსის განმეორებით კითხვა გამომეტყველებით კითხვაში გასავარჯიშებლად.

საშინაო დავალება: ლექსი „მოსაველის სიმღერა" ზეპირად და გარჩევით.

6. მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების ახსნითი კითხვა

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლების მნიშვნელობა. დაწყებითი სკოლის პირველ სამ კლასში მხატვრულ ნიმუშებთან ერთად ფართოდ ისწავლება საბუნებისმცოდნეო და ისტორიული შინაარსის მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები, აგრეთვე სტატიები გამოჩენილი ადამიანების ცხოვრებაზე, ტექნიკის მიღწევებზე, სოციალისტური ქალაქისა და სოფლის ცხოვრების სხვადასხვა საკითხზე.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის საფუძველზე მოწაფეები გარემომცველ სინამდვილეზე ღებულობენ ელემენტარულ, მაგრამ სისტემატიზებულ ცოდნას დაკვირვების, აღწერის, მსჯელობისა და დასკვნების გზით და არა მხატვრული სახეებით, ემოციური სურათებით.

ამ სტატიების კითხვა-დამუშავებით მოწაფეები ლოგიკური თანამიმდევრობით ელემენტარულ ფორმებში ეცნობიან ბუნებისა და საზოგადოებრივ მოვლენებს, შრომის სახეებსა და პროცესებს, ეუფლებიან სწორს, შეგნებულსა და სწრაფ კითხვას, იძენენ ახალ სიტყვებსა და გამოთქმებს, უვითარდებათ ელემენტარული ლოგიკური აზროვნებისა და მეტყველების უნარი, დაკვირვებისა და მსჯელობის უნარი, ფაქტების ანალიზისა და დასკვნების სწორად გამოტანის უნარი, უმუშავდებათ ელემენტარული პრაქტიკული შრომის ჩვევა, მოვლენათა განვითარებაზე სწორი შეხედულება და სხვ.

საბუნებისმცოდნეო, ისტორიული და ტექნიკური შინაარსის მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვა-დამუშავებით ვაძლევთ მოწაფეებს ცოდნას ჩვენს სოციალისტურ მშენებლობასა და ხალხის გმირულ წარსულზე, ვაღვივებთ და ვზრდით მათში პატრიოტულ გრძნობას, სოციალისტურ მშენებლობაში აქტიური მონაწილეობის ინტერესს, ტექნიკური, სამეურნეო ცოდნის შეძენის ინტერესს.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის პროცესში ხდება ახსნითი კითხვის გაკვეთილების გამდიდრება-გაშინაარსიანება ადგილობრივი საბუნებისმცოდნეო, ისტორიული, სამეურნეო და საყოფაცხოვრებო შინაარსის ცოცხალი მაგალითებით. ასეთი სტატიების კითხვის პროცესში ეჩვევიან მოწაფეები დამოუკიდებელ მუშაობას, მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებას — მცენარეების დარგვა-მოვლას, ოთახის ყვავილების მოვლას, კომპასის გამოყენებას, ამინდის კალენდრის წარმოებას და სხვ.

აქედან ნათელია მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლების ზოგადსაგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და პრაქტიკული მნიშვნელობა.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლების თავისებურება I — III კლასებში. მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლება ხდება ინდუქციის გზით, ნაწილიდან მთელისაკენ: ჯერ სტატიის ცალკეული ნაწილები წაიკითხება და აიხსნება, შემდეგ თანდათანობით—სტატიის მთელი შინაარსი. მეცნიერულ-პოპულარულ სტატიებში ცნობები გარემომცველ სინამდვილეზე წარმოდგენილია ლოგიკური თანამიმდევრობით. მოწაფე, როცა ასეთ ტექსტს კითხულობს, კითხვის პროცესშივე (ნაწარმოების დასრულებამდე) გებულობს თითოეული წინადადების მნიშვნელობას. მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები იკითხება ნაწილ-ნაწილ, რათა მივაგნოთ ცალკეულ ნაწილებს შორის არსებულ ლოგიკურ კავშირს სტატიის საერთო შინაარსის გასაგებად.

მართალია, მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვა დამუშავების ძირითადი გზა ინდუქციურია—ნაწილიდან მთელისაკენ, კერძოდან ზოგადისაკენ, მაგრამ ზოგჯერ ასეთი საქმიანი სტატიების დასამუშავებლად გამოყენებულია დედუქციის გზაც; მაგალითად, თუ მეცნიერულ-პოპულარული სტატია მცირე მოცულობისაა და ადვილი გასაგები, მას არ დასჭირდება ნაწილ-ნაწილ დამუშავება, იგი მთლიანად წაიკითხება და აიხსნება. იმისათვის, რომ მოწაფეში გავზარდოთ მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის ინტერესი, ავამაღლოთ ასეთი მასალების ათვისების ხარისხი, საჭიროა გამოვიყენოთ მუშაობის სხვადასხვა ფორმა, სხვადასხვა მეთოდი — თხრობა, საუბარი, დემონსტრაცია; აგრეთვე ექსკურსიები, საგნობრივი გაკვეთილები, ცდები, პრაქტიკული მუშაობა, გეგმის შედგენა, კინოფილმები, დიაპოზიტივები და სხვ., ე. ი. უნდა გამოვიყენოთ ყველა საშუალება, რათა სინამდვილე არა მარტო წიგნით ვასწავლოთ მოწაფეებს, არამედ, სადაც კი ეს მოსახერხებელია, ვანახოთ კიდეც, როგორც ამის შესახებ დიდი დიდაქტიკოსი იან ამოს კომენსკი წერს: უნდა ვასწავლოთ ბავშვებს ცოდნის შეძენა არა მარტო წიგნებით, არამედ საგნებსა და მოვლენებზე უშუალო დაკვირვებითაც. „არც უწიგნობა ვარგა, — წერს ი. ჭავჭავაძე, — და არც მარტო წიგნიდამ გამოხედვა. უწიგნოდ თვალთახედვის ისარი მოკლეა და მარტო წიგნითაც საკმაო გრძელი არ არის“ („ოთარაანთ ქვრივი“).

თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობა ფართოდ უნდა გავითვალისწინოთ მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლებაში. მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვა უფრო ეფექტური იქნება, თუკი მას წინ უსწრებს საგნობრივი გაკვეთილების ჩატარება (განსაკუთრებით ბუნებისმცოდნეობაში). როცა ექსკურსიაზე შეგროვილ მასალებს წინასწარ თვალსაჩინოდ გავაცნობთ მოწაფეებს, ნათელი საგნობრივი წარმოდგენა შეუმუშავდებათ წასაკითხავი ტექსტის შინაარსზე. ექსკურსიაზე მიღებული შთაბეჭდილებანი და მოტანილი ექსპონატე-

ზე ხელს შეუწყობს მოწაფეს — ადვილად გააცნობიეროს, აითვისოს სახელმძღვანელოებში მოთავსებული სათანადო საკითხავი მასალები.

პროგრამით გათვალისწინებულ ყველა საბუნებისმცოდნეო და ისტორიულ თემაზე შესაბამისი კლასების მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებში საკითხავი მასალები არაა. ამიტომ ზოგი თემა დამუშავდება მასწავლებლის საუბრის გზით ან ექსკურსიების მოწყობით, ან მოწაფეთა პრაქტიკული მეცადინეობით, დაკვირვებებითა და სხვ. საბუნებისმცოდნეო ცნობების მიწოდებისას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება საკითხავი მასალების სეზონების მიხედვით სწავლებას და ერთგვარი შინაარსის სამეცნიერო-პოპულარული სტატიებისა და მხატვრული მასალების ერთიმეორესთან დაკვირვებით სწავლებას, სწავლების პროცესში საგნობრივი თვალსაჩინოების ფართოდ გამოყენებას (I — III კლ.). „რეალური სისტემა ამზადებს მოწაფეებს სამეურნეო ცოდნის შესაძენად, ხოლო ამ ცოდნას უპირველესი მნიშვნელობა აქვს ჩვენთვის"... „თეორიულ სწავლებასთან ერთად მოსწავლეებმა უნდა შეითვისონ პრაქტიკულად, თვალსაჩინოდ: მებოსტნეობა, მებაღეობა, ფუტკრისა და აბრეშუმის ჭიის მოვლა და ამ სახით მოემზადონ მაღალი სამეურნეო ცოდნის მისაღებად" (ი. გოგებაშვილი). საბუნებისმცოდნეო ცოდნასა და სათანადო პრაქტიკულ ჩვევებს სასარგებლო შრომისას I — III კლასების მოწაფეები ქართული ენის საკითხების სწავლებასთან დაკავშირებით იძენენ.

ისტორიული შინაარსის მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები ქრონოლოგიური თანამიმდევრობით უნდა შევასწავლოთ ანალოგიური შინაარსის მხატვრულ თხზულებებთან დაკავშირებით. ისტორიული შინაარსის სტატიების კითხვისას ფართოდ უნდა გამოვიყენოთ ექსკურსიები (ისტორიულ ადგილებსა და მუზეუმებში), საგნობრივი და სურათების თვალსაჩინოება.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვა-დამუშავება ასეთი თანამიმდევრობით ხდება:

1. მოსამზადებელი მუშაობა;
2. სტატიის კითხვა;
3. სტატიის შინაარსის დამუშავება;
4. განმეორებითი კითხვა:
5. შინაარსის ცოდნის განმტკიცება; გეგმის შედგენა;
6. სტატიის შინაარსის გადმოცემა, დასკვნების გაკეთება.

1. წასაკითხავი მასალით მოწაფეთა დასაინტერესებლად და ამ მასალის შინაარსის გაგების გასაადვილებლად მასწავლებელი კითხვის დაწყებამდე, სხვადასხვა კონკრეტულ შემთხვევაში, ატარებს სხვადასხვა სახის მოსამზადებელ მუშაობას; მაგალითად, II კლასში ისწავლება სტატია „ბამბა" („ქართული ენა", II კლ.). კითხვის დაწ-

ჯებამდე მასწავლებელი ატარებს საუბარს ბამბის შესახებ, უჩვენებს კლასს ბამბის მცენარეს (ან უჩვენებს ბამბის პლანტაციას, თუ ეს მოსახერხებელია), ანდა უჩვენებს ბამბის სურათს, აუწერს მას თვალსაჩინოდ: აცნობს ტოტს, პარკს, თესლსა და სხვა ნაწილებს. მოუთხრობს, თუ რა კეთდება ბამბისაგან, სად ხარობს იგი და სხვ. წინასწარ საუბარშივე აიხსნება უმეტესი ნაწილი უცნობი სიტყვებისა და ტერმინებისა.

2. წინასწარი, მოსამზადებელი მუშაობის შემდეგ მასწავლებელი (ან კითხვაში გაწაფული მოწაფე) კითხულობს ტექსტს.

ა) სტატიას ნაწილ-ნაწილ კითხულობენ მოწაფეები. თუ სტატია პატარა მოცულობისაა, მთლიანად წაიკითხება;

ბ) სტატიას მასწავლებელი გამომეტყველებით კითხულობს, თუ იგი რამდენადმე ემოციური ხასიათისაა (მაგ., „ორაგულის ცხოვრება", III კლ.);

გ) ზოგი სიტყვა ნაწილ-ნაწილ კითხვის პროცესში აიხსნება.

დ) მთლიანად წაკითხვის შემდეგ დაისმება რამდენიმე საკონტროლო კითხვა;

3. სტატიის შინაარსის დამუშავება შემდეგნაირად ხდება:

ა) სტატიის ცალკეული — რამდენადმე დასრულებული — ნაწილების შინაარსი გაირკვევა კითხვების საშუალებით;

ბ) გზადაგზა გაირკვევა აგრეთვე ზოგიერთი ძნელად გასაგები სიტყვა და გამოთქმა;

გ) შინაარსის ანალიზისას შეიძლება ვისარგებლოთ იმ დიდაქტიკური მასალებით, რომლებიც კითხვის დაწყებამდე შესავალ საუბარში იყო გამოყენებული. სტატიის მთლიანად წაკითხვის შემდეგ დაისმება შინაარსის ზოგადი საანალიზო კითხვები, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს.

4. სტატიის განმეორებითი კითხვის მიზანია, განამტკიცოს მოწაფემ ტექსტის მთლიანად წაკითხვის ჩვევა, დაიცვას ცალკეული ლოგიკური ნაწილების წაკითხვის შემდეგ სათანადო პაუზები, ყურადღება გაამახვილოს ტექსტის მთავარ საკითხებზე და სხვ.

ტექსტს ერთი მოწაფე მთლიანად კითხულობს ხმამაღლა, მკაფიოდ, სათანადო ინტონაციით, სხვები ვალდებულია, თვალყური ადევნონ ამხანაგის კითხვას და კითხვაში შენიშნული შეცდომები აღრიცხონ. ზოგიერთი მათგანი კითხვის პროცესში გასწორდება, ზოგიც კითხვის დამთავრების შემდეგ.

გარდა ამისა, განმეორებითი კითხვისას მოწაფეებს ეძლევათ დავალება — გამორჩევით მონახონ და წაიკითხონ ტექსტში ადგილები მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვის მიხედვით; მაგალითად, სტა-

ტიის „ჩაის“ კითხვისას (III კლ.) შეიძლება ასეთი დავალების მიცემა: მონახეთ და წაიკითხეთ ის ადგილი, რომელიც უპასუხებს კითხვაზე — როგორ მზადდება ჩაი ფაბრიკაში?

მოწაფე წაიკითხავს ტექსტში ამ ადგილს: „მწვანე ფოთლისაგან რომ ჩაი მივიღოთ, საჭიროა მისი ფაბრიკაში გადამუშავება. ფაბრიკაში ფოთოლი უნდა დაჭკნეს, დაიგრიხოს, მიიღოს საჭირო გემო და სურნელება, შემდეგ უნდა გახმეს და დახარისხდეს. ყველაფერი ეს ახლა მანქანების საშუალებით კეთდება“ („ქართული ენა“, III კლ.).

5. წაკითხული ნაწილების შინაარსის ცოდნის გასამტკიცებლად გამოყენებულია შინაარსის გადმოცემა და გადმოცემული ნაწილის დასათაურება. შინაარსის თხრობა აზუსტებს და აღრმავებს წაკითხვის შედეგად მიღებულ ცოდნას, აჩვევს მოწაფეს აზრის თანამიმდევრულად გადმოცემას. დასათაურება, სათაურის მოძებნა კი კითხვის შედეგად მიღებული ცოდნის ერთგვარი განზოგადებაცაა; აჩვევს მოწაფეს წაკითხულიდან დედააზრის გამოტანას, მთავარი საკითხების გამოყოფას მეორეხარისხოვანი საკითხებისაგან და სხვ. დასათაურება სტატიის გეგმის შედგენაზე მუშაობას ნიშნავს. როცა სტატიის კითხვა დასრულდება, ასეთი სათაურები, ერთად აღებული, შეადგენენ ამ სტატიის შინაარსის გეგმას. სტატიის მთლიანი წაკითხვის შემდეგ ხდება მთელი შინაარსის გადმოცემა გეგმის მიხედვით. გარდა ამისა, მასწავლებელი დასვამს განზოგადებულ კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს.

მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს, გეგმის თითოეულ კითხვაზე ორი-სამი წინადადებით გასცენ პასუხი. ამით შეეჩვევიან მოწაფეები წაკითხულის შინაარსის მოკლედ, კონსპექტურად გადმოცემას, მთავარი აზრის მიგნებას, შინაარსიდან სათანადო დასკვნების გამოტანას.

გარდა ამისა, შეიძლება ასეთი ვარიანტიც: სტატიის კითხვას წინ უსწრებდეს ექსკურსიაზე მიღებული შთაბეჭდილებანი და მოტანილი ექსპონატებიც გამოყენებულ იქნეს საგნობრივი გაკვეთილისათვის, ე. ი. კითხვა საგნობრივი თვალსაჩინოების საფუძველზე ჩატარდეს. ასეთი კითხვისას შეგნებულობა მაღალ დონეზე დგას და მოწაფე მტკიცე რეალურ ცოდნასა და პრაქტიკულ ჩვევას ღებულობს.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლების პროცესში უნდა შევაიაროთ მოწაფეები იმ სამეცნიერო-ტექნიკური ტერმინებითა და ცნებებით, რომლებიც მათთვის მისაწვდომი და დასაძლევია. ამის შესაძლებლობას ქმნის ქართული ენის სახელმძღვანელოებში მოთავსებული მეცნიერულ-პოპულარული სტატიებიცა და საბჭოთა სკოლის გარემო პირობებიც.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიის კითხვა და საგნობრივი გაკვე-

თილი. ახსნით კითხვას ხშირად ახლავს საგნობრივი გაკვეთილებიც. საგნობრივი გაკვეთილების ჩატარების მიზანია საგნის ნიშნების თვალსაჩინოდ სწავლება. საბუნებისმეტყველო თემებთან დაკავშირებით ვუჩვენებთ საგანს ან მის მოდელს და ხდება მისი დამახასიათებელი ნიშნების თვალსაჩინოდ აღწერა.

იმისათვის, რომ მოწაფეებს შევასწავლოთ საგნის ნიშნები, საჭიროა წინასწარ სათანადო საგნის ან მისი მოდელის მომარაგება; საჭირო საგანი ან მასწავლებელს მოაქვს ან მოწაფეებს, ანდა — ორივეს. ხშირ შემთხვევაში ასეთი გაკვეთილის ჩასატარებლად მზადება რამდენიმე დღით ადრე იწყება; ტარდება ექსკურსიაც, სადაც გროვდება სათანადო ექსპონატები საგნობრივ გაკვეთილზე მათი გამოყენებისათვის.

საგნობრივი გაკვეთილი ზოგჯერ წინ უსწრებს ახსნით კითხვას, იშვიათად მის შემდეგაც ტარდება, ანდა საგნის დათვალიერება და კითხვა ერთდროულად ხდება. ვთქვათ, გვინდა II კლასს გავაცნოთ ბოსტნეული მცენარეები. წინასწარ ეწყობა ექსკურსია ბოსტანში, სადაც მოწაფეები მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ათვალიერებენ ბოსტნეულ მცენარეებს: პამიდორს, კიტრს, სტაფილოს, ხახვს, ჭარხალსა და სხვ. მოაქვთ თან ამ ბოსტნეულის ნიმუშები საგნობრივი გაკვეთილისათვის. ხდება ამ საგნების ერთი ნაწილის აღწერა გაკვეთილზე და შემდეგ სათანადო სტატიის წაკითხვა ქართული ენის სახელმძღვანელოში.

ვთქვათ, გვინდა III კლასს გავაცნოთ „ფილტვები". უმჯობესია წინასწარ ვაჩვენოთ მოწაფეებს ამ საგნის მოდელი. მოწაფეები, საგნობრივად გაეცნობიან რა საგანს, შემდეგ წაიკითხავენ III კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოში მოთავსებულ სტატიას „ფილტვები". შეიძლება თვით კითხვის პროცესში მოხდეს მოდელის დათვალიერება.

საგნობრივ გაკვეთილზე ერთი საგანი პირდაპირ შეგვიძლია შევადაროთ მეორე საგანს თვალსაჩინოდ და ყველასათვის გასაგებად დავადგინოთ მათი ერთგვარი და განსხვავებული ნიშნები; მაგალითად, I კლასში მწვანე ფოთოლი შევადაროთ ყვითელ ფოთოლს და ავხსნათ ფოთლის გაყვითლების მიზეზი; თოვლი შევადაროთ ყინვას და ავხსნათ გაყინვის მიზეზი... II კლასს ვუჩვენოთ ფოთლოვანი და წიწვოვანი მცენარეების ნიმუშები და დავადგინოთ მათ შორის მსგავსება-განსხვავება... III კლასს ვუჩვენოთ ჭვავისა და ხორბლის ნიმუშები და დავადგინოთ მათ შორის მსგავსება-განსხვავება... შედარებასთან ერთად წავიკითხოთ და დავამუშაოთ ქართული ენის სახელმძღვანელოში მოთავსებული სათანადო შინაარსის სტატიები იმ წესით, როგორც ეს ახსნითი კითხვისათვის ზემოთ გვქონდა მითითებული.

ახსნით კითხვასთან დაკავშირებული საგნობრივი გაკვეთილი

ამაღლებს მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის სწავლების ხარისხს, აიარაღებს მოწაფეებს რეალური ცოდნითა და სასარგებლო შრომაში მონაწილეობის პრაქტიკული ჩვევით.

გეგმის შედგენა. კითხვის სწავლებასთან დაკავშირებულია საკითხავი მასალის გეგმის შედგენა. ასეთი გეგმა, უწინარეს ყოვლისა, დგება ნაწარმოების შინაარსობრივ-ლოგიკური დამუშავებისათვის. გეგმის შედგენა აადვილებს კითხვას და ხელს უწყობს ნაწარმოების შინაარსის გააზრება-გაცნობიერებას. იგი აუცილებელია აგრეთვე შინაარსის გადმოსაცემად. გეგმის შედგენაზე მუშაობა II კლასიდან იწყება. სხვადასხვა სახის გეგმის შედგენა კითხვასთან დაკავშირებით სისტემატურად III კლასში წარმოებს.

ნიმუში:

სტატია „ომი პურის ყანაში" (III კლ.)

გეგმა

კითხვების სახით:

1. რას ართმევენ სარეველები კულტურულ მცენარეებს?
2. რა და რა სარეველა მცენარეს იცნობთ?
3. როგორ უნდა ვებრძოლოთ სარეველებს?
4. როგორ უნდა მოვიქცეთ, რომ სარეველების თესლი არ მოხვდეს მომავალი წლის სათესლე მასალებში?
5. რა ოთხფეხა მტრები ჰყავთ პურეულ მცენარეებს?

სახელდებითი წინადადებების სახით:

1. სარეველა მცენარეების ბრძოლა კულტურული მცენარეების წინააღმდეგ;
2. სარეველა მცენარეები: შვრიუკა, ხვართქლა, ჭიოტა, ღიღილო;
3. სარეველების წინააღმდეგ ბრძოლა;
4. სათესლე მასალის გაწმენდა სარეველების თესლისაგან;
5. პურეული მცენარეების ოთხფეხა მტრები: თაგვი, ზაზუნა.

თხრობითი წინადადებების სახით:

1. სარეველა მცენარეები ებრძვის კულტურულ მცენარეებს;
2. სარეველა მცენარეებია: შვრიუკა, ხვართქლა, ჭიოტა, ღიღილო;
3. სარეველა მცენარეები მოისპობა ყანის თავის დროზე გამარგვლით, სარეველას აყვავებამდე მოთხრით;
4. დათესვის წინ თესლი გადაირჩევა და დახარისხდება;
5. პურეული მცენარეების ოთხფეხა მტრებია თაგვი, ზაზუნა.

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვის გაკვეთილის ნიმუში
III კლასი

გაკვეთილის მასალა: სტატია „პირველი მაისი".

გაკვეთილის მიზანი: 1. მშრომელთა დღესასწაულის — 1 მაისის მნიშვნელობის გაცნობა; 2. ინტერნაციონალური აღზრდა; 3. კითხვაში ვარჯიშობა; 4. მეტყველების განვითარება.

დიდაქტიკური მასალა: საპირველმაისო დემონსტრაციის სურათები.

გაკვეთილის გეგმა

1. საშინაო დავალების შემოწმება: „ბაღ-ბოსტნის ტრაქტორის" შინაარსის გადმოცემა;

2. ახალი მასალის ახსნა: სტატიის „პირველი მაისის" წაკითხვა; მისი ლექსიკურ-შინაარსობრივი ანალიზი;

3. სტატიის განმეორებით წაკითხვა კითხვაში გასავარჯიშებლად;

4. სტატიის შინაარსის გეგმის შედგენა და ამ გეგმის მიხედვით შინაარსის გადმოცემა;

5. საშინაო დავალების მიცემა: სტატია „პირველი მაისი" თხრობით.

გაკვეთილის მსვლელობა

მოთხრობა „ბაღ-ბოსტნის ტრაქტორის" შინაარსის გადმოცემა 3—4 მოწაფის ძიერ. საკონტროლო კითხვების დასმა კლასის საერთო ცოდნის შესამოწმებლად.

ახალი მასალის კითხვამდე საპირველმაისო დემონსტრაციის 2 სურათის ჩვენება: ერთში წარმოდგენილი იქნება მშრომელთა დემონსტრაცია ძველად, მეფის დროს (სურათზე გამოხატული იქნება, ერთი მხრივ, დემონსტრანტი მუშები დროშებით; მეორე მხრივ, ცხენოსანი პოლიცია და ჟანდარმერია ხიშტიანი თოფებით გზას უღობავენ დემონსტრანტებს), მეორე სურათზე წარმოდგენილი იქნება მშრომელთა დემონსტრაცია რეეოლუციის შემდეგ საზეიმო ვითარებაში.

ხდება ამ სურათების დათვალიერება. სურათებზე გამოხატული ვითარების ურთიერთ შედარების საფუძველზე მოწაფეები ერთგვარ წარმოდგენას მიიღებენ საპირველმაისო დღესასწაულის ძველად და ახლა ჩატარების შესახებ. სურათზე მუშაობის (შესაავალი საუბრის) დროს აიხსნება სიტყვები და გამოთქმები, რომლებიც სტატიაში „პირველი მაისი" შეგხვდება; ასეთებია: რეეოლუციამდე, საამქროები, სახელოსნოები, განაპირა უბნები, დემონსტრაცია, პოლიცია, ჟანდარმერია, ტყვიებით მოედრიკა და სხვ.

სტატია იკითხება ნაწილ-ნაწილ მოწაფეთა ძიერ. აიხსნება წინადადებებისა და აბზაცების შინაარსი.

ხდება სტატიის განმეორებით კითხვა მოწაფეთა კითხვაში გასავარჯიშებლად. შემდეგ კლასი კოლექტიურად ადგენს წაკითხული სტატიის შინაარსის გეგმას, გეგმა ასეთი სახის იქნება:

1. პირველმაისობა რეეოლუციამდე აკრძალული იყო;

2. ძველად მუშები თაეს ანებებდნენ სამუშაოს და დროებით გამოდიოდნენ ქუჩაში;

3. მეფის დამცველი ჯარი და პოლიცია ტყვიით უმასპინძლდებოდნენ მუშებს;

4. ჩვენში მუშებმა და გლეხებმა გაიმარჯვეს კომუნისტური პარტიის ხელმძღვანელობით;

5. ახლა ჩვენში მშრომელები პირველ მაისს დიდი ზეიმით დღესასწაულობენ. ეს გეგმა კოლექტიურად შედგება და დაფაზე დაიწერება. ამ გეგმის მიხედვით ხდება შინაარსის გადმოცემა. გამოაქვეთ დასკვნა: პირველი მაისი ყველა ქვეყნის მშრომელთა დღესასწაულია. ამ დღეს ჩვენში თაეისუფლად ზეიმობენ, ბურჟუაზიულ ქვეყნებში კი პირველმაისობის ჩატარებას უკრძალავენ მუშებს. ამის შემდეგ მოწაფეები დაფიდან გადაიწერენ სტატიის შინაარსის გეგმას.

საშინაო დავალება: მიცემული გეგმის მიხედვით შინაარსის გადმოცემა (შემდეგ გაკვეთილზე კლასში საწერად შეიძლება მიეცეს თემა: პირველმაისობა ჩვენში).

თავი IV

32 სუფთა წერის სწავლების მეთოდიკა

სუფთა წერის სწავლების ადგილი. სუფთა წერას (გრაფიკას) წერითი სავარჯიშოების სისტემაში განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს. იგი სპეციალურად ისწავლება პირველ სამ კლასში. სუფთა წერა I კლასში იწყება სასწავლო წლის მეორე ნახევრიდან. მას I, II და III კლასებში კვირაში თითო საათი ეთმობა; სუფთა წერის სწავლება ქართული ენის სწავლების საკითხთა სისტემაში შედის; აქვს სხვა საკითხებისაგან განსხვავებული თავისებური შინაარსი (რამდენადაც იგი მხოლოდ დაწერილობას— გრაფიკას—ეხება), თავისებური მიზანდასახულობა და მოითხოვს შესაბამის მეთოდიკურ ღონისძიებათა დასახვა-გატარებას.

სუფთა წერის სწავლების მიზანი. სუფთა წერის სწავლების მიზანია გამოუმუშაოს მოწაფეს **გარკვეული, მართებული და სწრაფი** წერის ჩვევები. გარკვეული, მართებული ხელი აადვილებს ნაწერის წაკითხვას, მისი შინაარსის გაგებას. გაურკვეველი, არამართებული ხელი ძნელი წასაკითხავია, ბევრ დროსა და ენერგიას ართმევს წამკითხველს, აძნელებს ნაწერის შინაარსის გაგებას, ზოგჯერ მცდარ წარმოდგენასაც იძლევა ნაწერის შინაარსზე. მაშასადამე, გ ა რ კ ვ ე უ ლ ო ბ ა ნაწერის დაუბრკოლებელი წაკითხვის, ნაწერის შინაარსის გაგების აუცილებელი პირობაა და სუფთა წერის სწავლების ერთ-ერთ ძირითად მიზანს წარმოადგენს.

ასოები შეიძლება გარკვეული იყოს და სიტყვები ადვილადაც იკითხებოდეს, მაგრამ არ იყოს დაცული სათანადო პროპორცია ასოს ნაწილებს შორის, სათანადო შუალედები ასოებს შორის სიტყვაში და სიტყვებს შორის — წინადადებაში; ასოები გადახრილი იყოს მარჯვნივ ან მარცხნივ, ე. ი. ნაწერი მაინც არ იყოს წესიერად, მართებულად შესრულებული; მაშასადამე, ქართული ხელნაწერის მ ა რ თ ე ბ უ ლ ო ბ ა ქართული ხელისათვის დამახასიათებელი არსებითი ნიშნების, ს ა ზ ო გ ა დ ო ნიშნების, დაცვას გულისხმობს და იგი სუფთა წერის სწავლების ერთ-ერთი ძირითადი მიზანია.

მოწაფე შეიძლება წერდეს გარკვეულადაც და მართებულადაც:

დაწეროს სუფთად, კულტურულად (ასოები მკაფიოდ გამოიყვანოს — არ დაამახინჯოს...), დაიცვას ქართული ხელნაწერის ძირითადი ნიშნები, მაგრამ ყოველივე ეს შეასრულოს ძლიერ ნელა, ე. ი. არ ჰქონდეს მოწაფეს გამომუშავებული ხელის მწყობრი და ამავე დროს სწრაფი მოძრაობის ჩვევა. ს წ რ ა ფ ი (მწყობრი) წერა სუფთა წერის სწავლების ძირითად მიზანს წარმოადგენს.

სუფთა წერის სწავლების მიზანია წერის ჰიგიენის იმ წესების განმტკიცება, რომლებიც მოწაფეებმა I კლასში სასწავლო წლის პირველ ნახევარში შეისწავლეს, აგრეთვე წერის ჰიგიენის ჩვევათა შემდგომი სრულყოფა, ავტომატიზება. წერის ჰიგიენის წესების სწავლება და დაცვა ორგანულადაა დაკავშირებული საერთოდ ყოველი სახის წერით სავარჯიშოსთან და კერძოდ სუფთა წერის სწავლებასთან. მოწაფე, რომელიც სათანადოდ ვერ ფლობს საწერ იარაღებს და სწორად არ ზის მერხზე წერის დროს, ბუნებრივია, ვერც სუფთად დაწერს. წერის ჰიგიენის წესები და ამ წესების წერის პრაქტიკაში დაცვა ისე ისწავლება, როგორც ასოთა და გადაბმათა წერა.

სუფთა წერის სწავლების მნიშვნელობა. სუფთად ნაწერი ადვილად იკითხება, წამკითხველს დრო აღარ ეკარგება ნაწერის გრაფიკული მხარის გარკვევაზე, კითხვის პროცესი მიმდინარეობს უმტკივნეულოდ და ხალისით. სუფთა წერის სწავლების პროცესში მოწაფეს უძლიერდება ქართული ენის სიყვარული, უმუშავდება ქართული დაწერილობისადმი შეგნებული დამოკიდებულების გრძნობა, უვითარდება გემოვნება, ესთეტიკური გრძნობა; სუფთა წერის სწავლების პროცესში ეჩვევა მოწაფე წერის ჰიგიენის დაცვას, დავალების შესრულებაში აკურატობას, მოქმედებაში სიზუსტისა და თანამიმდევრობის დაცვას; სუფთა წერის სწავლება ხელს უწყობს მოწაფის წარმოსახვის უნარის, ნებელობის, ხასიათის, ყურადღებისა და სხვა ფსიქიკური და ანატომიურ-ფიზიოლოგიური პროცესების ნორმალურად განვითარებას. ამრიგად, სუფთა წერის სწავლებას დიდი ზოგადსაგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს. სუფთა წერის სწავლების მაღალ დონეზე დაყენება დაწყებითი სკოლის პირველხარისხოვანი ამოცანაა.

წერის ხანგრძლიობა და ნაწერის მოცულობა. I კლასში სუფთა წერა (თვით წერის პროცესში) გრძელდება 10—15 წუთამდე, II კლასში — 15—20 წუთამდე, III კლასში 20—25 წუთამდე.

I კლასს სუფთა წერაში ერთჯერად სავარჯიშოდ ეძლევა 1—2 სტრიქონი, II კლასს სასწავლო წლის I ნახევარში 2—3 სტრიქონი, II ნახევარში — 3—5 სტრიქონი, III კლასს—5—10 სტრიქონი. ეს მოცულობა საორიენტაციოა. კონკრეტულ შემთხვევაში მასწავლებელს შეუძლია ნაკლებიც აწერინოს და მეტიც. მაგრამ ერთი რამ უნდა გვა-

ხსოვდეს: მეტის წერა გამოიწვევს მოწაფის გადაღლას და გააუარესებს ხელს.

სუფთა წერის სახელმძღვანელო და დიდაქტიკური მასალები. სუფთა წერის სახელმძღვანელოა „ქართული წერის დედანი“ — შედგენილი ვ. თოფურიას მიერ. ამ სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია წერის ნიმუშები კლასების მიხედვით. დედანში I კლასის ნიმუშები ოთხხაზიანი რვეულის ბადეშია წარმოდგენილი, II კლასისა — ორხაზიანში, III კლასისა — ცალხაზიანში. წერის ნიმუშები მოთავსებულია აგრეთვე „დედა ენაშიც“.

სუფთა წერის სწავლებისას გამოყენებულია შემდეგი დიდაქტიკური მასალები: 1. მოძრავი ანბანი; 2. მუყაოს ქაღალდზე ოთხხაზიან ბადეში დაწერილი ასოები, მარცვლები, სიტყვები; 3. მუყაოს ქაღალდზე ოთხხაზიან ბადეში დაწერილი ყველა ასო ანბანის რიგზე; 4. მუყაოს ქაღალდზე ორხაზიან ბადეში შესრულებული გადაბმის ყველა სახე; 5. მუყაოს ცალხაზიან ქაღალდზე წერილი ხელით დაწერილი პატარა ტექსტი და სხვ.

ამ ნიმუშებიდან ზოგი მუდმივადაა საკლასო ოთახის კედელზე გაკრული, ზოგიც სუფთა წერის მხოლოდ ცალკეულ გაკვეთილზეა გამოსაყენებელი.

კარგი საშუალებაა აგრეთვე ნიმუშისათვის სპეციალური რვეულის შემოღება, რომელშიც მასწავლებელი ყოველდღიურად შეიტანს სუფთა წერაში მისაცემ ნიმუშს. ასეთი რვეული ძალიან გაუადვილებს მასწავლებელს სუფთა წერის სწავლების ხელმძღვანელობას. სუფთა წერისათვის მოწაფეებს ცალკე რვეული აქვთ.

საერთო (საზოგადო) ქართული დაწერილობა და ქართული წერის დედანი. „ქართული წერის დედნის“ წინასიტყვაობაში დედნის დანიშნულების შესახებ მითითებულია: „მან გარკვეული როლი უნდა ითამაშოს ერთიანი ხელის გამოსამუშავებლად და გასაკეთად“.[1] საერთო, საზოგადო ქართული ხელის, დაწერილობის, გამომუშავება დიდი საზოგადოებრივი, სახელმწიფოებრივი მნიშვნელობის საქმეა. სკოლა, როგორც სახელმწიფო სასწავლო დაწესებულება. ვალდებულია ასწავლოს მოწაფეს ქართული დაწერილობა, გამოუმუშაოს ხელი, ნებისმიერი გადახრება დაწერილობაში დაუშვებელია, ისე როგორც დაუშვებელია ასეთი გადახრები საერთო-სახალხო ენაში, სალიტერატურო ენაში.

წერა კაცობრიობის უდიდესი კულტურული მონაპოვარია. იგი ადამიანთა ურთიერთობის ისეთივე ეფექტური საშუალებაა, როგორც ზეპირი მეტყველება. ამიტომ ქართული დაწერილობის გრაფიკა, რომელიც საუკუნეების მანძილზე ვითარდებოდა და სრულყოფას განიცდიდა, ერთი უნდა იყოს, თუ გვინდა, რომ მან წარმატებით შეასრულოს თავისი დანიშნულება, იყოს საზოგადოებრივი ურთიერთობის საუკეთესო საშუალება.

---

[1] ვ. თოფურია, ქართული წერის დედანი, თბ., 1967, გვ. 3.

ქართული დაწერილობის სისწორე. სიცოცხლეში ყოველთვის იყო ქართველი სალხის, ქართველი მწიგნობრების ზრუნვის საგანი. ქართველი ხალხი ყოველთვის სათუთად ეპყრობოდა საეროო (საზოგადო) ქართულ დაწერილობას და იცავდა მას ყოველგვარი დამახინჯებისაგან.

იმ პერიოდში, როცა ჯერ კიდევ არ იყო შემოღებული ბეჭდვა, სტანდარტული შრიფტები, წერილობითი ურთიერთობის მთელი სიმძიმე ხელნაწერს აწვა, რაც ერთგვარად აძნელებდა დაწერილობის საერთო ნიშნების დაცვას. მაგრამ ბეჭდვის შემოღების შემდეგ არამც თუ შენელდა ყურადღება საერთო (საზოგადო) ქართული ხელის დაცვასა და გაუმჯობესებაზე, არამედ გაძლიერდა კიდეც. ქართულ დაწერილობას, კალიგრაფიას უძველესი დროიდანვე ეტყობა მზრუნველობა და ჩვენი კულტურის, წიგნის ისტორიამ სიყვარულით შემოინახა არა ერთი და ორი საუკეთესო გადამწერის (კალიგრაფის) სახელი და ქართული დაწერილობის იშვიათი ნიმუში.

„როგორც მკითხველი, ისევე დამწერელი რჩებოდნენ, რომ საკითხავად განკუთვნილი წერილობითი ძეგლი, დამწერლის ხელის პირადი თავისებურების მქონები, რაც შეიძლება ნაკლებად ყოფილიყო და ისეთი მოხაზულობის ასოებით ყოფილიყო" შესრულებული, რომ მკითხველს იგი სწრაფად გაერკვია და ადვილად წაეკითხა; „ამ მოთხოვნილებამ ყველასათვის გასაგები დამწერლობა შექმნა. ქართულად ძველადაც არსებობდა ამ ცნების გამომხატველი განსაკუთრებული ტერმინი „საზოგადო"[1].

ჩვენი წინაპრების ასეთი დაინტერესება საზოგადო ქართული ხელის, დაწერილობის ბედით, გვაფიქრებინებს, რომ უძველესი დროიდანვე უნდა გვქონოდა სათანადო დედანი, როგორც ქართული წერის სახელმძღვანელო.

მე-19 საუკუნეში ქართული ერთიანი ხელის დამკვიდრებისათვის ბრძოლა სხვა ვითარებით ხასიათდება. ამ პერიოდში ცარიზმის პოლიტიკა, მიმართული ქართული ეროვნული თვითშეგნების ჩახშობისაკენ, დაუნდობლად სდევნიდა ქართულ ენას, ამდენად ერთიანი ხელის დაცვისა და დამკვიდრების საქმეც ჩვენს ეროვნულ სკოლებში უნუგეშო მდგომარეობაში იყო. მაგრამ უდავოა შემდეგი: ქართული პედაგოგიკა ფართოდ სარგებლობდა დიდი რუსი ხალხის მოწინავე პედაგოგიკის მიღწევებით და საგრძნობი სიახლე შეჰქონდა სწავლების თეორიის სფეროში. ეს ითქმის წერის მიმართაც. ამ ხანებში დიდი ყურადღება ექცეოდა რუსული წერის დედნის დამუშავებას, რუსული წერისათვის სპეციალური ბადის შემოღებას და სხვ. ქართული სკოლა დიდად საჭიროებდა ქართული წერის დედანს. ზოგიერთმა პედაგოგმა რუსული ბადე პირდაპირ გამოიყენა ქართულისათვის. ზოგმა ამ ბადეში შეიტანა გარკვეული ცვლილებანი და შეეცადა შეეფარდებინა ქართული დაწერილობის ბუნებისათვის.

არაერთი ქართული წერის დედანია ცნობილი მე-19 საუკ. 60-იანი წლებიდან; 1878 წლიდან 1890 წლამდე სხვადასხვა ავტორის რამდენიმე დედანი გამოდის: პ. უმიკაშვილისა (1878), ა. ჯუღელისა (1879), ი. გოგებაშვილისა (1884), ვ. გაბინჩვაძისა (1884), ს. დათეშიძის (1890)...

ამ დედანთა უმეტესობა ვერ ითვალისწინებდა ქართული ენის, ქართულ ასოთა მოხაზულობის თავისებურებას. ეს გახდა ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, რომ ი. გოგებაშვილს მოეკიდა ხელი დედნის შედგენისათვის. ამის შესახებ ის წერს: „ჩვენებური ანბანი, ბეჭდური და ხელთნაწერი, ბევრად განსხვავდება ევროპული ანბანისაგან და ამიტომ ვერ დაემორჩილება მის კანონებს უცვლელად. წერის კანონების შეცვლა, გადასხვაფერება, თანახმად ჩვენი ანბანის თვისებისა. გზის გაკვლევა და ზედ გამოკრილს კალაპოტში ჩაგდება ჩვენი წერისა იყო რთული და ძნელი საქმე. სავსე ბევრვარი დაბრკოლებით. ამიტომაც გაუძნელდა გამარჯვება ამ საქმეში იმ რაოდენიმე პირთა,

[1] ი. ჯავახიშვილი, ქართული პალეოგრაფია, თბ., 1949, გვ. 111.

რაჭველიც იკრიბებ წინა წლებში ქართული წერის დედნის შედგენა და გამოცემა"[1]. შემდეგ გოგებაშვილი, ანალიზს უკეთებს რა ქართული ასოების მოხაზულობას, ასაბუთებს პ. უმიკაშვილისა და ა. ჯუღელის მიერ შედგენილი დედნების სისუსტეს, იწუნებს ქართული დედნისათვის მათ მიერ შემოღებულ რვა მწოლარე ხაზისაგან შემდგარ წერის ბადეს, როგორც რთულსა და ძლიერ გადამეტებულს. იწუნებს აგრეთვე სხვების ბადესაც, რომელიც ოთხ ხაზს ჯერდება და თვითონ დიდი დაკვირვებით ქმნის ქართულის ბუნების შესაფერ ბადეს ნორმალური ქართული წერისათვის, ამუშავებს ქართული წერის დედანს. ამ დედანში ბადესთან ერთად წარმოდგენილია როგორც ქართული ასოების გრაფიკა, ისე გადაბმის ძირითადი შემთხვევები. ეს დედანი მხოლოდ ერთხელ გამოიცა (1884წ.), 1886 წლიდან კი იგი შემოკლებით „დედა ენაში" იბეჭდებოდა. წერის დედანი ი. გოგებაშვილს შემდეგაც გამოსცა რამდენიმე პირმა, მაგრამ ი. გოგებაშვილის „ქართული წერის დედნის" სიმაღლეზე ვერც ერთი ვერ აღმოჩნდა.

საერთო (საზოგადო) ხელისადმი. წერის სწავლებისადმი ნიჰილისტურმა დამოკიდებულებამ მძლავრად იჩინა თავი კომპლექსური და პროექტთა მეთოდებით სწავლების პერიოდში, როცა წერა ისწავლებოდა უბაზო რვეულებში, უარყოფილი იყო წერის დედანი, ფართო გასაქანი მიეცა ნებისმიერ წერას, არასწორ ნიმუშებს, უგულებელყოფილი იყო დიდაქტიკის პრინციპები წერის სწავლებაში...

საკავშირო კ. პ. (ბ) ცენტრალურმა კომიტეტმა დაგმო სკოლის მუშაობის ასეთი პრაქტიკა და დასახა სათანადო ღონისძიებანი.

1939 წელს გამოდის ვ. თ ო ფ უ რ ი ა ს მიერ შედგენილი „ქართული წერის დედანი"—სახელმძღვანელო I, II და III კლასებისა. ამ დედანს საფუძვლად დაედო „ე ა კ ო ბ გ ო გ ე ბ ა შ ვ ი ლ ი ს მიერ დადგენილი დაწერილობა"[2].

ზოგიერთი ასოს მოხაზულობაში შეტანილია მცირეოდენი ცვლილება. „დედანს რვეულის სახე აქვს: ხაზები და ხაზების ზომა ისეთივეა, როგორიც ამჟამად მოქმედ ქართულ რვეულში არის.

საწერი ნიმუშები (მცირე ნაწილის გამოკლებით) ამოღებულია პირველი, მეორე და მესამე კლასების სახელმძღვანელოებიდან. სავარჯიშო მასალების შერჩევა, ასოთა დაყოფა ნაწილებად და გადაბმის დაზუსტება და გამოცალკევება დედანის შემდგენელს ეკუთვნის".[3] მეოთხე გამოცემის შედგენილობა ასეთია: ერთ გვერდზე მოთავსებულია სამი სურათი კალმისტრის სწორად დაჯერისა და წერის დროს მერხზე სწორად დაჯდომისა. შემდეგ მოთავსებულია წინასიტყვაობა, რომელიც ეხება დედნის შედგენილობას და შეიცავს მეთოდიკურ მითითებებს დედნის გამოყენების შესახებ; ამას მოსდევს წინასაანბანო პერიოდში ხელის გასავარჯიშებელი სახაზავ-სახატავი მასალა, რომელიც მოწაფემ უნდა შეასრულოს მელნით ქართულის ოთხხაზიან რვეულში. ამას უკავია 2 გვერდი. 20 გვერდზე მოთავსებულია I კლასის მასალა: ასოები. სიტყვები, წინადადებები, ტექსტები. 20 გვერდზე მოთავსებულია II კლასის მასალა — ასოთა გადაბმის ნიმუშები და საწერი სავარჯიშოები. 6 გვერდზე მოცემულია III კლასში საწერი სავარჯიშოები — ცალხაზიან რვეულზე წერილი ხელის ნიმუშები.

ე. თ ო ფ უ რ ი ა ს მიერ შედგენილი დედანი, ეყრდნობა რა ი. გ ო გ ე ბ ა შ ვ ი ლ ი ს დედანს, საკმაოდ შეესაბამება ახალი მასალით, დამუშავებულია მაღალ მეცნიერულ დონეზე და სუფთა წერის. საუკეთესო სახელმძღვანელოს წარმოადგენს.

---

[1] ი. გ ო გ ე ბ ა შ ვ ი ლ ი, პედაგოგიური თხზულებანი, II, თბ., 1940, გვ. 218.

[2] ე. თ ო ფ უ რ ი ა, ქართული წერის დედანი, თბ., 1967 გვ. 4.

[3] იქვე

სუფთა წერის გაკვეთილები გეგმაშეწონილად უნდა ჩატარდეს. სჯობს ვაწერინოთ ცოტა-ცოტა და ხშირად, ვიდრე ბევრი და იშვიათად. ექსპერიმენტულად დამტკიცებულია, რომ სუფთა წერის ჩვევათა გამომუშავებაში საუკეთესო შედეგებს პატარ-პატარა, კონკრეტული ამოცანების გადაწყვეტა იძლევა, ვიდრე ხანგრძლივი დროის მანძილზე რთულ ამოცანებზე ვარჯიშობა.[1]

ყოველი სავარჯიშოს დანიშნულება, მიზანი ნათლად უნდა გავაგებინოთ მოწაფეს და აქტიურად ჩავაბათ იგი თითოეული კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტაში.

სუფთა წერის სწავლებაში გამოყენებულია სხვადასხვა ხერხი: მასწავლებლის ნიმუში, გენეტური ხერხი, ხაზობრივი ხერხი, სტიგმოგრაფიის (ანუ ასლის) ხერხი, ტაქტის (ანუ რიტმის) ხერხი, წახალისების ხერხი...

ყოველ ხერხთან ერთად სუფთა წერის სწავლებაში ფართოდაა გამოყენებული სათანადო დიდაქტიკური მასალები და მასწავლებლის სიტყვიერი ახსნა-განმარტება. მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვის როლი და მნიშვნელობა დიდია წერის სწავლებაში.

ა) **მასწავლებლის ნიმუში.** სუფთა წერის სწავლებაში ყველაზე უფრო გავრცელებული, თანაც ყველაზე უფრო ეფექტური **მასწავლებლის ნიმუშია.** სამწუხაროდ, დაწყებითი სკოლის ზოგიერთი მასწავლებლის ხელი ვერ აკმაყოფილებს სუფთა წერისათვის წაყენებულ მოთხოვნებს, ე. ი. თვით მასწავლებელი სუსტადაა დაუფლებული მართებულ ხელს. ამის მაგალითები მომეტებულად შეინიშნება წერის იმ ნიმუშებში, რომლებიც მასწავლებელს შეაქვს მოწაფეთა რვეულებში. მასწავლებელს, რომელიც ასწავლის სუფთა წერას, ბუნებრივია, მოეთხოვება სანიმუშო ხელი. ყოველ შემთხვევაში ის, რაც მოწაფეებს ნიმუშისათვის ეძლევა დაფაზე თუ რვეულში, უნდა იყოს მართლა სანიმუშო, უნაკლოდ შესრულებული. მასწავლებელი, რომელიც სუსტადაა დაუფლებული წერას, ვალდებულია, გულმოდგინედ იმუშაოს ხელის გამოსწორებაზე. ცდება, ვინც ფიქრობს, რომ შეუძლებელია ამ სიძნელის გადალახვა. სისტემატური ვარჯიშობის გზით ხელის გამოსწორება მოზრდილსაც შეუძლია. რვეულში ან დაფაზე ნიმუში უნდა შესრულდეს დიდი დაკვირვებით.

წერის ყოველი გაკვეთილის ჩატარებისათვის მასწავლებელმა საგანგებოდ უნდა ივარჯიშოს დაფაზე და რვეულში იმ ნიმუშების შესასრულებლად, რომელთა მიწოდება აქვს განზრახული. მასწავლებ-

[1] Е. Гурьянов, Развитие навыка письма у школьников, М., 1940, გვ. 65.

ლის ნიმუშის შესახებ ი. გოგებაშვილი წერს: „მიუცილებლად საჭიროა თვითონ მასწავლებელმა საკლასო ფიცარზე დაანახოს მოწაფეებს დაწერა ასოსი, ყოველი ნაწილი ცალკე რიგზე გამოიყვანოს, აჩვენოს მათ, თუ საიდან იწყება ასო, როგორ გრძელდება, სად თავდება, სად უნდა გაუკეთდეს მსხვილი ხაზი, სად წვრილი, — ერთი სიტყვით, მან მთელი კლასის წინ უნდა შექმნას, დაბადოს ასო. წინააღმდეგ შემთხვევაში, თუ იგი თავდაპირველადვე დედნის ამარა დაანარჩუნებს საქმეს, ბავშვები ბევრს ეწვალებიან, ბევრჯერ უკეღმა დასწერენ ასოსა, მახინჯ სახეს მისცემენ მას და რიგიანი წერის შეთვისება ძლიერ გაუძნელდებათ“.[1] მაშასადამე, მოწაფეთა ხელის გამოსამუშავებლად მთავარია არა მხოლოდ დედნის ნიმუში, არამედ მასწავლებლის სრულქმნილი ნიმუშიც.

იმისათვის, რომ წერის გაკვეთილი ორგანიზებულად ჩატარდეს, გამოცდილი მასწავლებლები საგანგებოდ ემზადებიან, წინასწარ ვარჯიშობენ დაფაზე ცარცით წერაში, რვეულში მელნით წერაში. ზოგიერთს შემოღებული აქვს სპეციალური რვეული, რომელშიაც წინასწარ შეაქვს იმ მასალის წერის ნიმუში, რომელიც კლასს უნდა აწერინოს. ნიმუშის რვეულს შემდეგი ღირებულება აქვს: მასწავლებელი გულმოდგინედ, დაკვირვებით ემზადება წერის გაკვეთილისათვის; საგანგებოდ არჩევს საწერ სავარჯიშოს სიძნელე-სიადვილის მიხედვით, იცავს წერის სწავლებაში სათანადო თანამიმდევრობას; ნიმუშს ასრულებს დედნის მიხედვით — ყველა დეტალის დაცვით, მართებულად (შეზღუდული არ არის დროთი); თვით ეჩვევა სუფთა წერას და ხელსაყრელი მდგომარეობა ეკმნება, ჩატარებული მუშაობა, საკუთარი პრაქტიკა ყოველდღიურად კრიტიკულად შეამოწმოს, მოპოვებული მიღწევები შემდეგშიაც გამოიყენოს და შენიშნული ნაკლი უკუაგდოს, კარგად დახელოვნდეს წერის სწავლების მეთოდიკაში. ეს რვეული იქნება არა მხოლოდ მასწავლებლის დამხმარე საშუალება ჩასატარებელი სამუშაოების გასათვალისწინებლად, არამედ მას საჭირო შემთხვევაში მოწაფეებიც ათვალიერებენ.

ბ) გენეტური ხერხი. გენეტური ხერხით წერის სწავლება გულისხმობს ჯერ ისეთი მარტივი შემადგენლობის ასოს სწავლებას, რომელიც შემდეგ შესასწავლი უფრო რთული მოხაზულობის ასოს შემადგენელი ნაწილია ან მსგავსია. ამ ხერხის გამოყენებით წერის სწავლება წარმოებს ადვილიდან ძნელზე თანდათანობით გადასვლით. ძირითადად ამ ხერხის მიხედვითაა ბგერა-ასოები დალაგებული საანბანო პერიოდში; განსაკუთრებით ფართოდაა იგი გამოყენებული სუფთა წერის სწავლებისას I კლასში სასწავლო წლის II ნახევრი-

[1] ი. გოგებაშვილი, პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. II, თბ., 1940, გვ. 219.

დან; გენეტური ხერხით არა მხოლოდ ასოები ისწავლება, არამედ II კლასში მსგავსი გადაბმებიც კი.

გენეტური ხერხით სწავლების ნიმუშია, როცა ს-ს შემდეგ ხ ისწავლება, ძ-ს შემდეგ — ჭ, შემდეგ — შ, როცა მიჯრით ისწავლება **ეკვგფ; დღლ...**

ახალი ასოს წერისას მოვაგონებთ მოწაფეებს იმ შესწავლილი ასოს გრაფიკულ გამოსახულებას, რომელიც ამ ახალი ასოს მსგავსია, ან მის ნაწილს წარმოადგენს; მაგალითად, თუ ვასწავლით ჭ-ს წერას, უნდა მოვაგონოთ ა-სა და პ-ს მოხაზულობა, თუ ვასწავლით გ-ს წერას, მოვაგონოთ კ-სა და ვ-ს მოხაზულობა და ა. შ. ამ ხერხს ის ღირებულება აქვს, რომ ჭ-ს შესწავლამდე მოწაფე უკვე დაუფლებულია ა-სა და პ-ს წერას და ამ მხრივ მას ჭ-ს დაწერის სიძნელე ნაწილობრივ დაძლეული აქვს. ასევე ითქმის გ-ს, ლ-სა და სხვათა წერის სწავლების შესახებ. გენეტური გზით შეიძლება დალაგდეს სუფთა წერის მასალა I კლასში სასწავლო წლის მეორე ნახევრიდან, როცა წერა-კითხვა უკვე შესწავლილია და სპეციალურად ისწავლება სუფთა წერა.

გენეტური ხერხით ხდება აგრეთვე ხელის გამოსწორებაც. ზოგჯერ მოწაფეს შესწავლილი აქვს როგორც ასოების, ისე მათი გადაბმით წერა, მაგრამ ხელი მაინც შეიცავს გარკვეულ ხარვეზებს: მოხაზულობით მსგავსი ასოებიდან ზოგს მართებულად წერს, ზოგს — ვერა. ასეთ შემთხვევაში შენიშნული ხარვეზების გამოსასწორებლად უნდა მივმართოთ მსგავსი ასოებისა და გადაბმების გრაფიკულ ანალიზს, გამოვაელინოთ მათი საერთო ნიშნები და განმასხვავებელი ნიშნები; მაგალითად, მოხაზულობით საერთო ნიშნები აქვს ასოებს: დ ღ ლ; ჯერ ამ ასოების საერთო ნიშნების გამოყვანაში უნდა ვავარჯიშოთ მოწაფეები, შემდეგ განსხვავებული ნიშნების გამოყვანაში ისე, რომ მსგავსი და მარტივი სავარჯიშო წინ იყოს და განსხვავებული და რთული — შემდგომ.

გ) ხაზობრივი ხერხი. ხაზობრივი ხერხი იმას გულისხმობს, რომ წერის სწავლებაში გამოვიყენოთ სათანადო წერის ბადე. ხაზებიანია ქართული წერის რვეულები I და II კლასებისა. ასევე უნდა იყოს დახაზული დაფებიც. ასეთი გრაფიკული ბადე წერის სწავლების პირველ საფეხურზე უსათუოდ ეხმარება მოწაფეს ხელის გამომუშავების საქმეში. იყო პერიოდი, როცა წერა უხაზო ან ცალხაზიან რვეულებში იწყებოდა. ამჟამად გვაქვს ბადიანი რვეულები წერის სწავლების სხვადასხვა საფეხურისათვის. ხაზობრივი ბადე უადვილებს მოწაფეს თვალზომის გამომუშავებას, ასოს ფორმის დაუფლებას, ასოს დასაწერი ხაზის სწორად გაყვანას, თავ-თავის ადგილას დანაჭერების გაკეთებას, ერთი სიტყვით, ასოთა და სიტყვათა ქართული

ხელის საერთო ნიშნების დაცვით წერას. ოთხხაზიან ბადეს, რომელიც პირველ კლასშია გამოყენებული, ორხაზიანი ცელის, რომელიც მეორე კლასშია გამოყენებული, ორხაზიანს კი ცალხაზიანი ცელის, რომელიც III და შემდგომ კლასებშია გამოყენებული.

ეს სხვადასხვა ბადე თუ ხაზი, რომლებიც რეგულებშია წარმოდგენილი, ხელს უწყობს მოწაფეს არა მხოლოდ ასოების სწორად გამოყვანაში, არამედ ასოების ზომის (სიმაღლისა და განის — მოცულობის) თანდათანობით შემცირებაში, წვრილი, ნორმალური ხელნაწერის შემუშავებაში. ეს პროცესი სამი წლის მანძილზე თანდათანობით მიმდინარეობს და ამ თანდათანობას სხვადასხვა ფორმის ბადე არეგულირებს. თუმცა ხელის საბოლოო ჩამოყალიბება არც III კლასში სრულდება, შემდეგშიაც, წლების მანძილზე, ნელა მიმდინარეობს. ბადიან რეგულში გადამეტებით ვარჯიშობა საჭირო არაა — შეაფერხებს ხელის შემდგომ ნორმალურად განვითარებას.

დ) სტიგმოგრაფიის (ანუ ასლის) ხერხი. სტიგმოგრაფიის ხერხის გამოყენება იმას გულისხმობს, რომ პუნქტირებით (წერტილებით) გამოვიყვანოთ ასო (სიტყვებიც) და შემდეგ მოწაფეებს მასზე კალმის შემოვლებით ვასწავლოთ ასოს გამოყვანა. ეს ხერხი ძველ სკოლაში ფართოდ იყო გამოყენებული. ამისათვის სპეციალური რეგულებიც იყო შემოღებული. ამრიგად, ასოების, სიტყვების ასლები მოცემული იყო და მოწაფის წინაშე იდგა მარტივი ამოცანა: მექანიკურად შემოევლო ხაზი ამ ტრაფარეტისათვის. ეს ხერხი თვალსაჩინოებას კი ეყრდნობა, მაგრამ მისი გამოყენებისას შეგნებულობა და აქტიურობა მაინც დაბალია: მოწაფე ხელის კუნთებს ავარჯიშებს მიცემული მიმართულების მიხედვით და თვითონ დამოუკიდებლად არც ერთ ძინახაზს არ ასრულებს.

მიუხედავად ასეთი მექანიკურობისა, სტიგმოგრაფიის ხერხი საჭიროა და იგი მომეტებულად უნდა გამოვიყენოთ იმ მოწაფეთა ხელის გამოსასწორებლად, რომელთაც თავის დროზე გაძნელებიათ წერისას ხელის კუნთების შესაფერისი მოძრაობების გამომუშავება.

ე) ტაქტის (ანუ რიტმის) ხერხი. ტაქტის ხერხით წერის სწავლება გულისხმობს იმას, რომ საწერი დავალებები ერთდროულად და ერთგვარად შესრულდეს. იგი გამოყენებულია უმთავრესად სწრაფად წერის ჩვევის გამოსამუშავებლად, მაგრამ ამ ხერხს მიმართავენ წერაში ზედმეტი სიჩქარის აღსაკვეთადაც. ზოგი მოწაფე ძლიერ სწრაფად წერს, ზოგიც — ძლიერ ნელა. ტაქტით წერა აიძულებს მათ, შეასრულონ გარკვეული სამუშაო ერთდროულად, გარკვეული დროის მონაკვეთში. ტაქტით წერა რიტმული მოძრაობის ჩვევის გამომუშავებას უწყობს ხელს. ტაქტის ხერხს რიტმულობა შეაქვს წერაში. ერთდროულად შესასრულებელ სამუშაოს დაწყებასა და დამთავრებას

მასწავლებელი აღნიშნავს თვლით: ერთი!... ორი!... ან მაგიდაზე ხელის დაკვრით (ან ფანქრის დარტყმით): მოწაფეები კი ერთდროულად ასრულებენ ერთსა და იმავე დავალებას.

3) წახალისების ხერხი. წერის პროცესზე უარყოფითად მოქმედებს უსიამოვნო ემოციები და არა ყველა სახის ემოცია. მაგალითად, გამოცდილი მასწავლებლები ხშირად მიმართავენ წახალისების ხერხს, რომელიც არწმუნებს პატარებს თავიანთ ძალებში, ხალისსა და ენერგიას მატებს მუშაობაში. დადებითი ემოციები ეხმარება მოწაფეებს სიძნელეების გადალახვაში, დასახული მიზნის მიღწევაში. ამ ხერხის გამოყენებაზე I კლასის მასწავლებელი ნ. ალადაშვილი შემდეგს მოგვითხრობს: „ცუდი კალიგრაფიის ბავშვს არასოდეს არ ვუწყრები. მას პირადად ვესაუბრები ასე: „მეოთხედის ბოლოს ნაწერის გამოფენას ვაწყობ, როგორ მწყინს, რომ შენი ნამუშევარი იქ არ იქნება“... „ჩვენ გამოეუშვებთ მხატვრულ გაზეთს, მინდა, რომ იმ გაზეთში შენი ხელნაწერიც იყოს. იქნებ შეძლო და მეტი იმუშაო ამ დღისათვის“. ამ გაზეთის მიზანი სწორედ ის არის, რომ (წერილების შინაარსი თუნდაც სხვას ეკუთვნოდეს) ბავშვმა ლამაზად დაწეროს. ბავშვები ბევრს მუშაობენ, რომ წერა ისწავლონ და გაზეთში მათი წერილებიც მოხვდეს.

სხვა წამახალისებელ მუშაობასთან ერთად მაქვს თითოეული ბავშვისათვის ლამაზად დაწერილი გვარები და სახელები. ერთი კვირით ადრე ვაფრთხილებ ბავშვებს: „ერთი კვირის შემდეგ უნდა შეასრულო სამი სამუშაო (კარნახი, კითხვებზე პასუხი, ლექსის ზეპირად დაწერა); რა შეფასებასაც ამ სამუშაოში მიიღებო, ნიშნის ფურცელშიაც იმას ჩაგიწერთ“. ამისათვის განსაკუთრებით ემზადებიან ბავშვები; ყველა ცდილობს, თავისი ნამუშევარი კარგი იყოს. რომ არ შერცხვეს.

რასაც ვპირდები, ვასრულებ. ჩემს კლასში ყოველი მეოთხედის დამთავრება ერთგვარ საზეიმო ხასიათს ატარებს (მხატვრული დილის მოწყობა, წერითი ნამუშევრებისა და მხატვრული გაზეთის გამოფენა). ყველა ეს ღონისძიება მიზნად ისახავს — ასწავლოს ბავშვებს სუფთა და ლამაზი წერა.

სწავლების არც ერთი საშუალება იმდენ ნაყოფს არ მაძლევს, რამდენსაც წახალისება და მოფერება. მოწაფეს, რომელიც „სამზე“ და „ოთხზე“ წერს, ყოველდღე მოვაგონებ, რომ მას შეუძლია „ხუთზე“ წეროს.[1] ნ. ალადაშვილის გამოცდილება განსაკუთრებით იმითაა

---

[1] ნ. ალადაშვილი, როგორ ვასწავლი წერას პირველ კლასში (მასწავლებელთა გამოცდილებიდან, კრებული I, „პედაგოგიური კითხვის“ სერია, 1951).

საყურადღებო, რომ წლის ბოლოს მისი კლასის ყველა მოწაფე თიო-ქმის ერთნაირი ხელითა და უნაკლოდ წერს. ამ წარმატებაში წახალი-სებას უდაოდ დიდი წილი უძევს.

სუფთა წერის სწავლება კლასების მიხედვით

სუფთა წერის სწავლება I კლასში. ხელის კუნთების კოორდინი-რებული მოძრაობები ნელა, მაგრამ ძლიერ მყარად ყალიბდება. ასე-ვე ნელა და ძნელად ხდება ერთხელ მტკიცედ გამომუშავებული მო-ტორული ჩვევების შეცვლა ახლით. სწორედ ამიტომაა აუცილებელი, თავიდანვე, წერის სწავლების პირველი გაკვეთილებიდანვე, გონივრუ-ლად წავმართოთ წერის სწავლება. წერა — ეს მოტორული პროცე-სია, კოორდინირებული უწვრილესი მოძრაობების რთული სისტე-მაა — შემუშავებული ხანგრძლივი ვარჯიშობის საფუძველზე. მასწავ-ლებელს მტკიცედ უნდა ახსოვდეს, რომ წერის მაღალხარისხოვნად სწავლება წინასწარ ბევრი წვრილმანის გათვალისწინებას მოითხოვს.

თუ საანბანო პერიოდში წერის სწავლების თანამიმდევრობას წე-რა-კითხვის სწავლების თანამიმდევრობა განსაზღვრავდა, ანბანის შემდგომ პერიოდში მთელი ანბანი (33 ასო) დაჯგუფდება გრაფიკუ-ლი მსგავსების, გენეტური პრინციპის მიხედვით და დალაგდება გა-რკვეულ გრაფიკულ თემებად ასე:

1. ხაზშუა ასოები: ი, ა, ო, თ.
2. ხაზზევითა ასოები: ს, ხ, ზ; ძ, მ, შ, ბ; რ, ჩ; ნ, წ; პ, ჰ.
3. ხაზქვეითა ასოები: ე, კ, ვ, გ, ფ; ყ, უ, ქ; დ, ღ, ლ; ც, ტ.
4. გრძელი (მაღალი) ასოები: ქ, ჯ, ჭ.

ჯერ ვარჯიშობა ცალკეულ ასოს წერაში ტარდება, შემდეგ მოწა-ფეები ვარჯიშობენ ამ ასოიანი სიტყვებისა და წინადადებების წერა-ში. გარდა ამისა, საწერ-სავარჯიშოდ ეძლევა ისეთი სიტყვები, რომ-ლებშიაც გრაფიკულად მსგავსი ასოებია; მაგალითად, გრაფიკულად მსგავსი (გენეტური რიგის) ასოებია: დ, ღ, ლ. საწერად მიეცემათ ისეთი სიტყვა, რომელშიაც სამივე გენეტური ასოა; ასეთი იქნება: კურდღელი; გრაფიკულად მსგავსი ასოებია: ძ, მ, შ, ბ; საწერად მი-ეცემათ ისეთი სიტყვები, რომლებშიაც აქედან რამდენიმე ასო იქნე-ბა: ძ მ ა, შ შ ო ხ ე ლ ი...

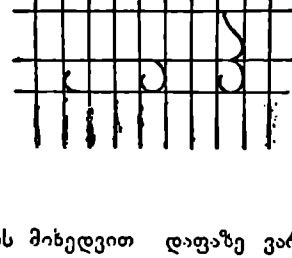
გენეტური რიგის მიხედვით ვარჯიშობის შემდეგ ასოთა წერაში ვარჯიშობა წარმოებს ანბანის რიგის მიხედვით, რისთვისაც მივმარ-თავთ სიტყვებისა და წინადადებების გადაწერას დაფიდან, დედნიდან და წიგნიდან. „თუ გადმოწერა დაფიდან — შემჩნევას და მიბაძვას მოითხოვს მოწაფისაგან, წიგნიდან გადმოწერა გულისხმობს ბეჭდურის

გადატანას ხელნაწერის ფორმით და ამასთანავე უკანასკნელის იმგვარად შესრულებას, რის ნიმუში პირდაპირ ბავშვის წინაშე არ არის. ეს საბუ ამიტომ უფრო ძნელია და ბავშვის სხვა მხრივ გამავითარებელიც" (ც. ლორთქიფანიძე, როგორ ტარდება წერითი მუშაობა დაწყებით სკოლაში (მასწავლებლის გამოცდილება), 1941, გვ. 32).

ერთი ასოს სხვადასხვა პირობებში წერით მოწაფეები შეეჩვევიან ერთისა და იმავე ასოს სხვადასხვა ასოსთან კავშირში მართებულად წერას, დაეუფლებიან საჭირო თვალზომის დაცვას. რამდენადმე სწრაფ ტემპს, სიმეტრიულ ხელს.

სუფთა წერა 1 კლასში ასე ტარდება:

1. მასწავლებელი წერს დაფაზე ასოს ნიმუშს (დაფა ოთხხაზიანი რეეულისებრაა დახაზული). უჩვენებს — საიდან იწყება ასოს დასაწერი ხაზი და როგორ ვითარდება, სად უხვევს, სად მსხვილდება და სად წერილდება.



წარმოებს ასოს გრაფიკული ანალიზი.

მოწაფეები აცნობიერებენ ყოველ დეტალს. დაფაზე მასწავლებლის ნიმუში ორჯერ დაიწერება ასოთა შორის შუალედის გასაცნობად და სათანადო თვალზომის გამოსამუშავებლად.

2. მოწაფეები მასწავლებლის ნიმუშის მიხედვით დაფაზე ვარჯიშობენ ასოს წერაში.

3. დაფაზე ვარჯიშობის შემდეგ მოწაფეებს დაურიგდებათ რვეულები, რომელთაც გადაშლიან, რვეულში გაეცნობიან მასწავლებლის ნიმუშს (შეიძლება ეს ნიმუში დედანშიაც დაათვალიერონ, კლასში გაკრულ სუფთა წერის სპეციალურ პლაკატებზედაც გააანალიზონ) და ამის შემდეგ შეუდგებიან წერას.

4. ნიმუშს მოწაფეები ნელ-ნელა ასრულებენ. ასო დაიწერება ერთ სტრიქონზე[1].

5. მასწავლებელი დაფაზე წერს იმ სიტყვას, რომელიც შეიცავს ა ასოს. მოწაფეები ასეთ სიტყვას 3 — 4-ჯერ დაწერენ ან წინადადებას 1 — 2-ჯერ დაწერენ.

[1] გარდა იმისა, რომ ერთჯერად ბევრის წერა ფიზიკურად ღლის ბავშვს, უარყოფითად მოქმედებს მას განწყობილებაზე, რაც ხელის გაუარესების ერთ-ერთ მიზეზადაც გვეელინება. „როცა ერთსა და იმავე ასოს ან სიტყვას ორ ხაზზე დავაწერინებ, მეორე ხაზზე დაწერილი უფრო ულამაზოა, ვიდრე პირველზე. ეს იმიტომ, რომ ბავშვს არ მოსწონს ერთფეროვანი ?უშაობა და უხალისოდ წერს" (მ. ლოღუა, როგორ ვასწავლი დედაენას პირველ კლასში, კრებ. „მასწავლებელთა გამოცდილებიდან", 1953, გვ. 10).

6. მასწავლებელი წერის პროცესში დადის მერხებს შუა და უშუალოდ ხელმძღვანელობს მოწაფეებს.

სუფთა წერის სწავლება II კლასში. II კლასში ორხაზიან რვეულში ისწავლება გადაბმით წერა. გადაბმის ტექნიკის დაუფლება ავითარებს ხელს, ალამაზებს ხელნაწერს და, რაც მთავარია, ხელს უწყობს სწრაფი წერის ჩვევის გამომუშავებას. სანამ გადაბმის სწავლება დაიწყებოდეს, მანამდე საჭიროა განმეორებულ იქნეს რთული მოხაზულობის ასოების წერა, გამოსწორდეს ასოთა წერაში ინდივიდუალური ხასიათის გადახრები. II კლასში თანდათანობით ეუფლებიან მოწაფეები წვრილსა და სწრაფ ხელს.

გადაბმის წესების სწავლებისათვის მასწავლებელმა წინასწარ კარგად უნდა გაითვალისწინოს — რომელი ასოების გადაბმა შეიძლება და რომლის — არა, რომელი გადაბმა ისწავლება უწინ და რომელი — შემდეგ.

ქართულში სხვადასხვა განზომილებისა და კონფიგურაციის ასოებია, რომელთა გადაბმა სხვადასხვა წესით ხდება. ზოგი გადაბმა ადვილია, ზოგი — რთული. ამიტომ ჯერ ადვილი გადაბმები ისწავლება, შემდეგ — უფრო ძნელი. გადაბმები სიძნელე-სიადვილის მიხედვით ასეთი თანამიმდევრობით უნდა იქნეს გავლილი: ასოთა გადაბმა ქვედა შუა ხაზზე გასწვრივ, ასოთა გადაბმა შუა ხაზს ზევით, ასოთა გადაბმა ორ შუა ხაზში ხაზქვევიდან, ასოთა გადაბმა ხაზქვევიდან ხაზზევით, ასოთა გადაბმა ქვედა ხაზზე, ასოთა გადაბმა ზედა შუა ხაზზე გასწვრივ, ასოთა გადაბმა შუა ხაზებში ასწვრივ, ასოთა გადაბმა ასწვრივ შუა ხაზებს შორის, ასოთა გადაბმა ასწვრივ ზედა შუა ხაზთან, ასოთა გადაბმა შუა ხაზებს შორის დასწვრივ, ასოთა გადაბმა შუა ხაზებში გასწვრივ, ასოთა გადაბმა შუა ხაზებში დასწვრივ.

მოწაფეები ჯერ ცალკეული გადაბმის შესრულებაში ვარჯიშობენ; როცა კარგად დაეუფლებიან მას, შემდეგ წერენ ისეთ სიტყვებსა და წინადადებებს, რომლებშიაც შესწავლილი გადაბმა იქნება. ვთქვათ, ცალ-ცალკე ვასწავლეთ შემდეგი გადაბმები: შუა ხაზზევით, ხაზქვევიდან ხაზზევით, ქვედა ხაზზე. ამის შემდეგ სავარჯიშოდ შეიძლება მიეცეთ ისეთი სიტყვები, რომლებშიაც ეს გადაბმები იქნება; მაგალითად: მამულის სიყვარული.

გადაბმის ცოდნის გამოსავლენად და გასამტკიცებლად ბოლოს ჩატარდება ვარჯიშობა ასოთა რიგის მიხედვით (ნიმუშები იხ. „ქართული წერის დედანში"). გადაბმაში სავარჯიშო მასალები გადასაწერად უნდა ავიღოთ „ქართული წერის დედნიდან", აგრეთვე II კლასის „ქართული ენის" სახელმძღვანელოდან. წერის ჰიგიენის განმტკიცებას შეუნელებელი ყურადღება ექცევა გადაბმის სწავლების პროცესშიაც. გადაბმა ასე ისწავლება:

1. დაფაზე, რომელიც ორხაზიან რვეულისებრაა დახაზული, მასწავლებელი იძლევა ორი ასოს გადაბმის ნიმუშს. მოწაფეთა ყურადღებას მიაქცევს იმაზე, სად იწყება გადასაბმელი ხაზი, საით მიმართება და მთავრდება, რა ნაწილი აკლდება ასოს გადაბმისას და სხვ. მოწაფეებმა წინასწარ ყოველი დეტალი მასწავლებლის ნიმუშში უნდა გაიაზრონ და ისე შეუდგნენ ვარჯიშობას. არ კმარა მარტო მასწავლებლის ნიმუში. ასახსნელი გადაბმის ნიმუში მოწაფეებს უნდა ვუჩვენოთ პლაკატზედაც, რომელიც სასკოლო ოთახის კედელზე გაიკვრება, უნდა ვუჩვენოთ აგრეთვე დედანშიაც და სხვ.

2. ამის შემდეგ ამ გადაბმის შესასწავლად მოწაფეები ვარჯიშობენ დაფაზე. გადაბმის სახე ერთი იქნება, მაგრამ გადასაბმელი ასოები შეიძლება სხვადასხვა იყოს (ეს, ეხ, ერ... უს, უხ, ურ...).

იმ შემთხვევაში, თუ მოწაფეს დაფაზე ზუსტად ვერ გამოჰყავს გადაბმა, ხდება ამ გადაბმის ანალიზი დაფასა და პლაკატზე (პლაკატზე გადაბმის ნიმუში უნდა წარმოადგინონ როგორც ცალკე, ისე სიტყვაშიაც).

3. დაფაზე გადაბმის წესის სწავლებისა და ხელის გავარჯიშების შემდეგ მოწაფეები რვეულებში ასრულებენ ამ გადაბმას, რვეულებში კი მასწავლებელს წინასწარ წითელი მელნით აქვს შეტანილი გადაბმის ორ-ორი ნიმუში. ერთჯერად მიეცემა გადაბმის ერთი წესი, მაგრამ ორ სხვადასხვა ასოზე (ას, ახ...).

ვარჯიშობა ყოველ გადაბმაზე მანამ გრძელდება, სანამ არ დაეუფლებიან მოწაფეები მიწოდებული გადაბმით წერას.

4. ყოველი ცალკე გადაბმის შესწავლის შემდეგ იგივე გადაბმა მიეცემა სიტყვასა და წინადადებაში. ისეთი სიტყვა უნდა იქნეს შერჩეული, რომელშიაც გავლილი, უკვე შესწავლილი გადაბმები განმეორდება.

5. დაფიდან გადაწერის შემდეგ დავალებები „ქართული წერის დედნიდან“ მიეცემა.

6. გადაბმის შესწავლის შემდეგ მოწაფე ყოველგვარ წერით სამუშაოს (და არა მხოლოდ სუფთა წერისას) უნდა ასრულებდეს გადაბმით. გადაბმა ხელნაწერი ასოებით სრულდება და არა ბეჭდურით.

7. გადაბმის წერის სწავლებისას როგორც დაფაზე, ისე რვეულებში, ხშირად მივმართავთ ტაქტის ხერხის გამოყენებას, ვინაიდან გადაბმის სწავლების ერთ-ერთი მთავარი მიზანი სწრაფად წერის ჩვევის გამომუშავებაა.

სუფთა წერის სწავლება III კლასში. III კლასში ხდება I და II კლასებში მიღებული ცოდნის განმტკიცება და ხელის ასე თუ ისე ჩამოყალიბება. საწერი მასალის მოცულობა III კლასში უფრო იზრ-

დება, ასოების მოცულობა (სიმაღლისა და განის მხრივ) კი საგრძნობლად მცირდება; III კლასში ხდება წვრილ ხელზე გადასვლა, სწრაფი წერის ჩვევის გამომუშავება, ნორმალური ხელის (ზომისა და ტემპის მხრივ) გამომუშავება.

ქართული ენის მასწავლებელს მტკიცედ უნდა ახსოვდეს შემდეგი: „მესამე და მომდევნო კლასებში წერა მიმდინარეობს ისე, როგორც მეორე კლასში, ოღონდ ცალხაზიან რვეულში უფრო წვრილი ხელით. მასწავლებელი ვალდებულია დედანს მისდიოს და მის მიხედვით წარმართოს წერა. მასწავლებელმა დამახინჯებული ასო და არასწორი გადაბმა ისევე უნდა გაასწოროს, როგორც ორთოგრაფიული შეცდომა“.[1]

ქართულ ასოებს არ სჭირდება ზედმეტი ორნამენტები, კუთხეები, ხელოვნური გაგრძელება ან გაგანიერება. ქართული ასოები ძირითადად სწორი, პირდაპირი და მრგვალია. „ტოლმეტობა“, რითაც ქართული ასოები ხასიათდება, ქართულის ღირსებაა და არა ნაკლი. აი რას წერს ამის შესახებ აკად. ივ. ჯავახიშვილი: „ასოთა ურთიერთშორის განსხვავება სიდიდით, განსაკუთრებით კი თავიანთი ზედა და ქვედა ტანის სიგრძე-სიმოკლით და მოყვანილობით, თითოეულ მათგანს უფრო მეტ ნიშანდობლიობას და მკაფიობას ანიჭებს, რაც თვალს მათ გარჩევას უადვილებს“. ამიტომ სასტიკად უნდა ვებრძოლოთ ისეთ შემთხვევებს, როცა მოწაფე ორ ხაზს შუა თანაბარი სიმაღლით ხატავს (და არა წერს) სხვადასხვა სიგრძის ასოებს (იშ).

ქართული ასოს სილამაზე მართებულ წერაზეა დამოკიდებული და ყოველი ზედმეტი შტრიხი ამახინჯებს მას. „ესთეტიკურ მხარეს, სილამაზეს წერაში ერთი უპირველესი ადგილი უჭირავს“ (ი. გოგებაშვილი). ლამაზი ხელის გამოსამუშავებლად წარმატებით უნდა გავახორციელოთ სუფთა წერის პროგრამით გათვალისწინებული მიზნები, ზუსტად დავიცვათ სუფთა წერისათვის წაყენებული ყველა პირობა.

III კლასში წარმოებს წინა კლასებში ასოს წერასა და ასოთა გადაბმაში შენიშნული ხარვეზების გამოსწორება. სუფთა წერის სწავლება III კლასში ამ ხარვეზების გამოსწორებით იწყება. ხარვეზების გამოსავლენად მასწავლებელი წინასწარი გაფრთხილების გარეშე მოწაფეებს აძლევს ცალხაზიან რვეულში წიგნიდან გადასაწერად ნებისმიერ ტექსტს. ნაწერების ანალიზის შემდეგ მივდივართ ასეთ დასკვნამდე:

ცალხაზიან რვეულზე გადასვლის შედეგად წერის ტემპი საგრძნობლად მატულობს; ოთხხაზიანი და ორხაზიანი ბადე ხელის მოძრაობის სისწრაფეს კი რამდენადმე ზღუდავდა, აფერხებდა. ხელის

[1] გ. თ ო ფ უ რ ი ა, ქართული წერის დედანი, თბ., 1967, გვ. 4.

სისწრაფის შემზღუდველი წერის ბადის უქონლობისა და ჯერ კიდევ არამყარი მოტორული ჩვევების გამო ცალხაზიან რვეულში თავისუფალი წერისას მერყეობს ხელი, იხრება მარჯვნივ ან მარცხნივ, ირღვევა პროპორცია ასოს ნაწილებს შორის, ძნელდება სხვადასხვა სიმაღლის (ხაზზევითა, ხაზქვევითა, ხაზშუა...) ასოთა ერთად წერისას სიმეტრიის დაცვა, ასოები სიტყვაში ძლიერ მიტმასნილია ერთიმეორესთან ან ძლიერ დაცილებული, ძნელდება თანაბარი ინტერვალების დაცვა ასოთა შორის, სიტყვათა შორის...

ასე თუ ისე ხელს, ერთი შეხედვით, გაუარესება ემჩნევა. ასეთი შედეგი ამ ეტაპზე თითქოს გარდაუვალია, მაგრამ მდგომარეობის გამოსწორება დაკვირვებული, გეგმაშეწონილი მუშაობის შედეგად, რასაკვირველია, ადრეა შესაძლებელი.

III კლასშიაც ყურადღების ცენტრში დგას წერის ჰიგიენის გამტკიცება; პირველ ხანებში მოწაფეებს ცალხაზიან რვეულში სავარჯიშოდ ეძლევა პატარა-პატარა დავალებები; დასაწყის ეტაპზე რამდენადმე უნდა შეიზღუდოს მოწაფეთა მიდრეკილება სწრაფად წერისადმი. ამისათვის უნდა გამოვიყენოთ ტაქტის ხერხი. ეს ხერხი კიდევ უფრო ფართოდ უნდა გამოვიყენოთ შემდეგში სწრაფად წერის ჩვევის თანდათანობით გამოსამუშავებლად.

სუფთა წერაში სავარჯიშოდ შეირჩევა ანდაზები, ნაწყვეტები ლექსებიდან, მოთხრობებიდან, ლექსიკურად ნაცნობი, მაგრამ ორთოგრაფიულად ძნელი სიტყვები (სუფთა წერასთან დაკავშირებით ზოგიერთი ძნელად დასაწერი სიტყვის მართლწერის სწავლებაც შეიძლება). ეს მასალა მოწაფეებს მიეცემათ დაფიდან, დედნიდან, წიგნიდან გადასაწერად და კარნახით დასაწერად.

III კლასში თვალსაჩინოებისათვის კარგი საშუალება იქნება დიდი ფორმატის ქაღალდზე ცალხაზიანი რვეულის ფონზე წარმოდგენილი იქნეს წერილი, გადაბმული ხელნაწერების ნიმუშები. ეს ნიმუშები საკლასო ოთახის კედელზე გაიკვრება. მასწავლებელს ყოველ საჭირო შემთხვევაში შეუძლია სახელდახელოდ უჩვენოს მოწაფეს სწორი წერის მაგალითი, გამოიყენოს ის სუფთა წერაში დაშვებული ინდივიდუალური და ტიპობრივი შეცდომების ანალიზისათვის კლასში და სხვ.

III კლასში ცალხაზიან რვეულში წერა ასე ტარდება:

1. მასწავლებელი წერს დაფაზე ერთ წინადადებას, რომელიც კლასის წინაშე სუფთა წერის თვალსაზრისით გაანალიზდება; მასწავლებელი მოწაფეთა ყურადღებას მიაქცევს შემდეგზე (წერა წარმოებს ცალხაზიან რვეულში): ასოთა ზომა, მეორე კლასთან შედარებით, ძლიერ მცირდება. დიდი ასოების დაწერა არ ხერხდება იმიტომ, რომ ასოს ნაწილები ერთმანეთს შეხვდებიან. ხელის სისწორე და სიმრგვალე აქაც მაქსიმალურად უნდა დავიცვათ. რვეულის სტრიქონი უნდა გაივსოს მინდვრამდე, ასოები სიტყვაში თანაბარი მანძილით უნდა

დასცილდეს ერთიმეორეს. სიტყვებიც წინადადებაში თანაბარი მანძილით დასცილდება ერთმანეთს.

ყურადღება უნდა მიექცეს გადაბმის სიზუსტის დაცვას — ცალხაზიან რვეულში გადაბმის დამხმარე ხაზები არა გვაქვს, ამიტომ თვალით კარგად უნდა დავუკვირდეთ — როგორ ვითარდება გადასაბმელი ხაზი. ასოში უნდა დავიცვათ დანაჭერები, თორემ უშნო ასოებს მივიღებთ. წერის დროს უნდა ვისხდეთ სწორად, რვეული სწორად გვედოს მერხზე. კალმისტარიც სწორად უნდა გვეჭიროს ხელში, კალამი ზომიერად დავასველოთ მელნით, არ დავაწვეთ კალმისტარს, ვწეროთ ნელა და დაკვირვებით.

მასწავლებელი აქ სიტყვიერი ახსნა-განმარტებით კი არ იფარგლება, არამედ დაფაზე დაწერილს აანალიზებს, ოვალსაჩინოდ მიუთითებს მოწაფეებს ყოველ დეტალზე — ფართოდ გამოიყენებს მხედველობით აღქმას ცალხაზიან რვეულებში ასოთა მოხაზულობის ორიენტაციისათვის.

2. მოწაფეები ჯერ დაფაზე ვარჯიშობენ. მასწავლებლის კარნახით წერენ მოკლე-მოკლე წინადადებებს და აანალიზებენ გრაფიკული თვალსაზრისით.

3. ამის შემდეგ მოწაფეები დავალებას გადაიწერენ „ქართული წერის დედნიდან“ ან დაფიდან.

4. წერის პროცესში მასწავლებელი მიდის მოწაფეებთან და უშუალოდ ეხმარება მათ შენიშნული შეცდომების აცილება-დაძლევაში.

5. სწრაფი წერის ჩვევის გამოსამუშავებლად მასწავლებელი ხშირად იყენებს ტაქტის ხერხს...

წერის ტექნიკური მხარის სრულყოფას შეუნელებელი ყურადღება უნდა მიექცეს ყველა სახის წერითს ნამუშევარში, როგორიცაა: გადაწერა, კარნახი, შინაარსის გადმოცემა, თხზულების წერა; ერთი სიტყვით, პირდაპირი, სწორი, გადაბმული და წვრილი ხელით სწრაფად წერის ამოცანა ყურადღების ცენტრში უნდა იდგეს არა მხოლოდ I — IV კლასებში, არამედ უფროს კლასებშიაც; არა მხოლოდ ქართული ენის სწავლების პროცესში, არამედ სხვა საგნების სწავლების პროცესშიაც, სადაც კი წერა ტარდება. სუფთა წერის სწავლების მიზანი მაშინ ჩაითვლება მიღწეულად, თუ მოწაფე სხვადასხვა სახის წერით ნამუშევრებში ავლენს იმ ჩვევებს, რომლებიც მან საგანგებოდ სუფთა წერის გაკვეთილებზე მიიღო.

წერის ტემპი კლასების მიხედვით; სწრაფი წერის ჩვევის გამომუშავებისათვის. წერის სწავლების პირველ ეტაპზე, როცა მთავარი მიზანი ასოს მოხაზულობის სწავლებაა, საგანგებო ყურადღება არ ექცევა წერის ტემპს. რამდენადაც გაჩვეულია მოწაფე წერაში, იმდენად სწრაფი ტემპით წერს. წერის სისწრაფის შესახებ ფსიქოლოგებსა

და მეთოდისტებს სხვადასხვაგვარი მოსაზრება აქვთ გამოთქმული. ე. გურიანოვის აზრით, წერაში გაწაფული მოზრდილი ერთ წუთში 100 ასოს წერს. ოთხწლედდამთავრებული წუთში წერს დაახლოებით 40 ასოს.[1]

ა. ვოსკრესენსკაიასა და მ. ზაკოჟურნიკოვას აზრით, წლის დასაწყისში I კლასის მოწაფე ერთ წუთში წერს 4—5 ასოს, წლის ბოლოს კი 10—12 ასოს, II კლასის მოწაფე წლის დასაწყისში 12—15 ასოს წუთში, წლის ბოლოს კი 30 ასოს, III კლასის მოწაფე 45—50 ასოს წუთში, IV კლასის მოწაფე კი 50 —65 ასოს წუთში.[2]

დ. პისარევსკის აზრით, წერის დასაწყისი სისწრაფე I კლასში ერთ წუთში 4—5 ასოთი განისაზღვრება, სასწავლო წლის ბოლოს I კლასის მოწაფე წუთში 10—12 ასოს წერს, ხოლო II კლასის მოწაფე წლის დასაწყისში წუთში 15—20-ს, წლის ბოლოს კი 30-ს; III და IV კლასების მოწაფეები წუთში 50—60 ასოს წერენ.[3]

სხვადასხვა მეთოდისტის დაკვირვების შედეგები წერის სისწრაფის შესახებ დაახლოებით ერთგვარია I და II კლასებში, სადაც წერის ტემპი ძლიერ ნელია და ზუსტი შედეგების მისაღებად დაკვირვების პირობები უფრო ხელსაყრელი. შემდეგ კლასებში კი, სადაც წერის ტემპი უფრო სწრაფია, დაკვირვების შედეგები საგრძნობლად სხვადასხვა სურათს იძლევა. აქ შემდეგი გარემოებაცაა მხედველობაში მისაღები: I და II კლასებში შემოღებულია სპეციალური საწერი ბადე, რომელშიც გარკვეული ზომის ასოები იწერება, III და IV კლ. მოწაფეები კი ცალხაზიან რვეულებში წერენ, სადაც ასოები ძალზე შემცირებულია, მცირე ზომის ასოების წერა კი ნაკლებ დროს მოითხოვს. გარდა ამისა, ასოთა გადაბმას მოწაფეები II კლასში სწავლობენ. გადაბმის ტექნიკის დაუფლება კი საგრძნობლად უწყობს ხელს წერის სისწრაფეს III და შემდეგ კლასებში.

ქართულში ხელის სისწრაფე დაახლოებით შემდეგნაირად შეიძლება განვსაზღვროთ: I კლასში სასწავლო წლის დასაწყისში 3—4 ასო წუთში, სასწავლო წლის ბოლოს კი 8—10 ასო; II კლასში სასწავლო წლის დასაწყისში 10—15 ასო წუთში, სასწავლო წლის ბოლოს კი— 15—20 ასო; III კლასში 20—30 ასო წუთში, IV კლასში 30—40 ასო.

ჩვენი დაკვირვების შედეგები ხელის სისწრაფეზე რამდენადმე უახლოვდება ე. გურიანოვის დაკვირვების შედეგებს და საგრძნობლად სცილდება სხვა მეთოდისტთა დაკვირვების მონაცემებს. განსხვავების მიზეზი შემდეგში მდგომარეობს: მართალია, ქართულ ბეჭდურ ასოსა

---

[1] Е. Гурьянов, психологические основы упражнений при обучении письму, Акад. педаг. наук РСФСР, 1948, გვ. 3.

[2] А. Воскресенская и М. Закожурникова, Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе, М., 1950, გვ. 323.

[3] Д. Писаревский, Обучение письму, М., 1937, გვ. 39.

და ხელნაწერს შორის ნაკლები განსხვავებაა, ვიდრე რუსულ ბეჭდურსა და ხელნაწერს შორის, მაგრამ ქართული ასოების უმეტესი ნაწილი ხაზჭეეით ან ხაზზევით იწერება, აგრეთვე ორ ხაზს შორის მთელ სიგრძეზე თავსდება და გარკვეული ორნამენტულობით ხასიათდება, რომლის შესრულება მეტ დროს მოითხოვს, რაც სისწრაფის ტემპს აფერხებს.

სწრაფად წერას პირველი კლასიდან ეჩცევა ყურადღება. ხელნაწერის ხარისხი სწორედ იმით განისაზღვრება, თუ სწრაფი წერის პროცესში რამდენად დაცულია ნაწერის ღირსებანი: ასოთა სიმეტრიულობა, დანაჭერი, ინტერვალები ასოთა და სიტყვათა შორის, ასოთა გადაბმის წესი და სხვ.

წერის სწრაფმა ტემპმა უარყოფითად არ უნდა იმოქმედოს წერაში მიღწეულ შედეგებზე, უკვე გამომუშავებულ ჩვევებზე. თუ ეს შეინიშნება, მაშინ არაბუნებრივ ნახტომებთან გვექნება საქმე და ამ შეჯთხვევაში აჩქარება არაა საჭირო. სწრაფი წერის ჩვევის გამომუშავებისათვის საჭიროა წინასწარ გაირკვეს— ვინ როგორი ტემპით წერს. ამ ტემპის გამოსაელენად მასწავლებელი აწესებს განსაზღვრულ დროს; ვთქვათ 15 წუთს, რომლის განმავლობაში მიცემული წინადადება (დაფაზე დაწერილი ან ნაკარნახევი) უნდა დაწერონ მოწაფეებმა რამდენჯერმე. ამგვარი სამუშაო კლასს ეძლევა არა მარტო წერის ტემპის გამოსარკვევად, არამედ სწრაფი წერის ჩვევის გამოსამუშავებლადაც.

განსაკუთრებით მიღებულია სწრაფი წერის ჩვევის გამოსამუშავებლად ტაქტით წერა. ტაქტით წერას ერთგვარი რიტმულობა შეაქვს მოძრაობაში, ხელს უწყობს ამ მოძრობის ავტომატიზებას. ერთი და იმავე ტემპით გარკვეული მოძრაობის შესრულებას. კ. უშინსკი ტაქტის მეთოდიკური ღირებულების შესახებ წერდა, რომ „ტაქტი იმავეს ნიშნავს ხელისათვის წერის დროს, რასაც ფეხისათვის ცეკვის დროს. ზუსტი ზომის დაცვა მოძრაობაში — აი ლამაზი და სწრაფი წერის მთელი საიდუმლოება". შეხედეთ ხელზე კარგად დამწერს, როგორ მოძრაობს იგი (ე. ი. ხელი) ქაღალდზე, „და თქვენ მოგაგონდებათ მოცეკვავის გაწაფული ფეხი, რომელიც დასრიალებს პარკეტზე: ორივე მოძრაობაში საფუძველი ერთი და იგივეა — ტაქტი" (კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 67).

საყურადღებო აზრს გამოთქვამს ტაქტის გამოყენების შესახებ ი. გოგებაშვილი: „ხელი ერთ მანძილზე დაჩვეული ასოების ატანას და ჩატანას წერის დროს, მოძრაობს ერთს შეუცვლელს ყაიდაზე, და ადვილად ეჩვევა სისწრაფეს და სიმარჯვეს. ასევე ითქმის თვალზედაც კითხვის დროს"... და ცოტა ქვემოთ დასძენს: „წერის დროს მიუცილებლად უნდა იქნეს ხმარებული ტაქტი, აყოლა"... „ტაქტით წერის წინ მასწავლებელმა უნდა მოწაფეებს აუხსნას, რა და როგორ უნდა

დაწერონ აყოლით. იგი დაჰყოფს ყოველ ასოს ნაწილებად და უჩვენებს, საიდან უნდა დაიწყონ თითოეული ნაწილი, როგორ გაავლონ ხაზი, სად შეაჩერონ ხელი და როგორ გადააბან ასოს შემდეგ ნაწილებს, უმთავრესად კი თითოეული რამდენი ტაქტით უნდა სწერონ" (ი. გოგებაშვილი, რჩეული პედაგოგიური და პუბლიცისტური ნაწერები, I, თბ., 1910, გვ. 202—204).

წერის დროს საჭიროა მაქსიმალური სიმშვიდე. უნდა უზრუნველვყოთ მოწაფის ნერვული სისტემის ნორმალური მოქმედება. ზედმეტი გაღიზიანებები უნდა აღიკვეთოს. გამოუცდელი მასწავლებელი არაიშვიათად აღელვებით უსაყვედურებს შვიდწლიან ბავშვს, რომ მან დაარღვია წერის წესი, დაუშვა შეცდომა ასოს ან სიტყვის გადაწერაში დაუდევრობის, უყურადღებობის შედეგად; არ წერს ჩქარა, ჩამორჩება ამხანაგებს და სხვ. ეს ხდება მაშინ, როცა ბავშვი შეიძლება იყოს ძლიერ მონდომებულიცა და ყურადღებიანიც, მაგრამ არ ჰქონდეს გამომუშავებული სათანადო მოძრაობები, მოტორული ჩვევა... ასეთ პირობებში ბავშვი გამოსავალს ვეღარ პოულობს და მძიმე განცდები იპყრობს; აღელვების, შიშის შედეგად კარგავს წონასწორობას მოქმედებაში: ხელი კანკალს იწყებს, დაწერილობა უარესდება. პატარებისადმი ასეთი მიდგომით მივიღებთ ნერვულ ტიპს, რომელსაც არ შეეძლება გეგმაშეწონილი მოქმედება არა მხოლოდ წერაში, არამედ მის ყოველგვარ საქმიანობაში. მოტორული ჩვევის გამომუშავებისათვის აუცილებელია ხანგრძლივი, თანამიმდევრული ვარჯიშობის ჩატარება მეტად მშვიდ პირობებში.

ტიპობრივი შეცდომები. დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა ნამუშევრებში დაწერილობის დამახინჯების შემდეგ ტიპებს ვხვდებით:

1. ხაზზევით დასაწერი ასოები ხაზზე ან ხაზქვევითაა დაწერილი;
2. ხაზქვევით დასაწერი ასოები ხაზზე ან ხაზზევითაა დაწერილი;
3. ხაზზე დასაწერი ასოები ხან ხაზზევითაა დაწერილი, ხან ხაზქვევით;
4. ასოს ცალკეულ ელემენტებს შორის არ არის დაცული ერთგვარი პროპორცია; მაგალითად. უ-ს თავი უფრო დიდი აქვს, ვიდრე დანარჩენი ნაწილი ერთად;
5. არ არის დაცული დანაშერები: ხაზი ისეთ ადგილზე მსხვილდება, სადაც უნდა წერილდებოდეს და პირიქით, რაც ჭართული ასოს დაწერილობას ამახინჯებს, ლაზათს უკარგავს;
6. ზოგიერთ ასოს რომელიმე ელემენტი აკლია. მაგალითად: ლ-ს, ღ-სა და დ-ს ქვემოთ მოხრილი ფეხი არა აქვთ. ს და ე მხოლოდ ვერტიკალური ხაზითაა წარმოდგენილი და სხვ.;
7. ასოები ზოგჯერ ისეა ერთიმეორესთან გადაბმული, რომ ცალკეულ ასოს საკუთარი სახე დაუკარგავს;

ბ. ასოები სიტყვაში ერთიმეორესთანაა მიტმასნილი ან პირიქით: ასოები სიტყვაში ძლიერ დაცილებულია ერთიმეორისაგან. ანალოგიური მდგომარეობაა სიტყვების წერისას წინადადებაში;

9. ქართული დაწერილობისათვის დამახასიათებელი პირდაპირობა და სიმრგვალე ზოგჯერ არაა დაცული: ხელი გადახრილია მარჯვნივ ან მარცხნივ; გვხვდება კუთხეებიანი, ხელოვნურად გაგანიერებული ან გაგრძელებული ასოები და სხვ.

განსაკუთრებით შეინიშნება პირდაპირი დაწერილობის დარღვევის შემთხვევები. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს წერის ბადე, გაუჩვეველ ხელს მაინც უძნელდება ასოების პირდაპირ, სწორად წერა. პირდაპირ წერას, ი. გოგებაშვილის აზრით, დიდი ჰიგიენური მნიშვნელობაც აქვს: „როცა ადამიანი წერაში მისდევს სწორე ხელსა, იგი წერის დროს ზის პირდაპირ, სხეული მისი ნორმალურ მდგომარეობაშია. წინააღმდეგ ამისა, როცა ირიბად წერს, ადამიანი იძულებულია ალმაცერად, გვერდულად იჯდეს, ეს მავნებელია სხეულისათვის, დამამახინჯებელია მეტნაკლებობით, მეტადრე პატარაობის დროსა, როცა სხეული იზრდება და ძლიერ ეჩვირება ნორმალური მდგომარეობა“ (ი. გოგებაშვილი, პედაგოგიური თხზულებანი, II. თბ., 1940, გვ. 214).

მაგრამ ი. გოგებაშვილი იმასაც აღნიშნავს, რომ ირიბად წერა ზოგიერთი სხვა ენის დაწერილობას იმდენად არ ენებს, რამდენადაც ქართულს. „ევროპული ასოები შედგება ხაზებისაგან, ჩვენს ასოებს კი შეადგენენ რკალები და რგოლები, რის გამოც ქართული ხელი მრგვალია. ხაზებს დაირიბება მეტნაკლებობით შეეფერება, მაგრამ სიმრგვალეს კი იგი ნამდვილად აუშნოვებს და ამახინჯებს... ევროპული და რუსული ასოები, ოთხიოდეს გარდა, ცენტრალური არის და იწერება ორ ხაზს შუა; ჩვენში კი ცენტრალური ასო მხოლოდ ოთხია (ა ი ო თ), სხვანი კი ზოგი ზევით ადის, ზოგი ქვევით ჩადის. ამის გამო ევროპულის ასოებს, როგორც უფრო მოკლეებს, დაირიბება აშკარად არ ეტყობა, ჩვენებურს ასოებს კი ეს დაირიბება ამსგავსებს ხეებსა, რომელნიც მიწაზე იქცევიან“.

საყურადღებოა ის მოვლენა, რომ პირდაპირ წერას მხარს უჭერს აგრეთვე ს. სოვეტოვიც შემდეგი მოსაზრებით: „ჰიგიენის თვალსაზრისით პირდაპირ წერას უპირატესობა აქვს ირიბ წერასთან შედარებით, ვინაიდან ის უფრო მეტ საშუალებას იძლევა მართებულად იჯდეს მერხზე მოწაფე წერის დროს. რვეული უნდა იდვეს ტანის პირდაპირ“.[1]

[1] С. Советов, Школьная гигиена, 1940, М., გვ. 200.

წერაში დაშვებულ შეცდომათა ანალიზისას შეუძლებელია ყურადღების გარეშე დავტოვოთ წერის ჰიგიენის დარღვევის შემთხვევები, ვინაიდან წერის პროგრამა ჰიგიენის დაცვის საკითხებსაც ითვალისწინებს. გარდა იმისა, რომ წერის ჰიგიენის დაუცველობა მოწაფის ჯანმრთელობაზე უარყოფითად მოქმედებს, ბევრ შემთხვევაში წერაში დაშვებული შეცდომების უშუალო მიზეზადაც გვევლინება.

როცა ტიპობრივ შეცდომებს ვეხებით, შეუძლებელია აგრეთვე ყურადღების გარეშე დავტოვოთ შემდეგი მოვლენა: არაიშვიათია შემთხვევა, როცა ხელი IV და შემდეგ კლასებში, ნაცვლად განვითარებისა, უარესდება, ირღვევა დაწერილობის სხვადასხვა წესი; ამის მიზეზი, უწინარეს ყოვლისა, დაწერილობის არამტკიცე, არაავტომატიზებული ჩვევაა, რაც ამ კლასებში სწრაფად წერის პროცესში გამოვლინდება რელიეფურად. მაგრამ არის სხვა მიზეზებიც: წერის დროს ყურადღების ცენტრში შინაარსი, მართლწერაა და არა დაწერილობა; მოწაფეები ძლიერ ბევრს წერენ არა მარტო ქართულ ენაში, არამედ სხვა საგანშიაც, კონტროლი დაწერილობისადმი შენელებულია, მასწავლებელს აღარ უნდა პასუხი აგოს მოწაფის ხელზე და სხვ.

გასწორება მასწავლებლის მიერ. I და II კლასებში სუფთა წერა კლასშიაც სწორდება. წერის პროცესში მასწავლებელი უკვირდება მოწაფეებს, თუ როგორ იცავენ ასოთა დაწერისა (I კლ.) და ასოთა გადაბმის (II კლ.) წესს.

მოწაფე ზოგჯერ არ იცავს წერის ჰიგიენის წესებს: ზის არასწორად, რვეული გადახრილი აქვს, კალმისტარი არაწესიერად უჭირავს, ზედმეტად აწვება კალამს; არ იცავს წერის ყველა წესს: ასოს წერას იწყებს არამართებულად. მაგალითად, ხ-ს დასაწერად ხაზს ზევიდან ქვევით კი არ ავითარებს, არამედ პირიქით: ქვევიდან — ზევით; ასოს დასაწერად ამოძრავებულ კალამს ისეთ ადგილას აჩერებს, რომ ხაზი მოულოდნელად წყდება და ქართულისათვის არადამახასიათებელ კუთხოვან ასოს ვღებულობთ და სხვ. ყველა ამის შემჩნევა და აღრიცხვა უფრო ზუსტად მოსახერხებელია წერის პროცესზე უშუალო მეთვალყურეობით, თითოეული მოწაფის წერაზე უშუალო დაკვირვებით.

როცა მასწავლებელი ამჩნევს, რომ მოწაფე წერაში უშვებს შეცდომებს, არ იცავს ქართულ ასოთა დაწერილობის წესს, იქვე აძლევს რვეულში მართებულად დაწერის ნიმუშს. ეს შეიძლება როგორც წერის პროცესში, ისე წერის დამთავრების შემდეგაც. მაგრამ ეს არის წერითი ნამუშევრების გასწორების ერთ-ერთი გზა, როცა მოწაფე მასწავლებლის ახლო დახმარებას მოითხოვს; ჩვეულებრივ კი მოწაფეთა წერით ნამუშევარს მასწავლებელი შინ ასწორებს.

მასწავლებელი წერითი ნამუშევრის შინ გასწორებას აწარმოებს ძლიერ გულდასმით, დაკვირვებით; ამა თუ იმ შეცდომას აღნიშნავს სათანადო ნიშნით, აანალიზებს თითოეულ მათგანს, იძლევა მართე-

ბულად დაწერის ნიმუშებს; გარდა ამისა, მასწავლებელი ოაეისთვის აღნიშნავს—ვინ რა ხასიათის შეცდომა დაუშვა (მომავალში სათანადო ღონისძიების გასატარებლად).

მოწაფეთა წერითი ნამუშევარი წითელი მელნით უნდა გასწორდეს, ნიმუშებიც წითელი მელნითვე უნდა მიეცეს.

გასწორება მოწაფის მიერ. ყველა სახის წერითი ნამუშევარი ერთნაირი წესით არ სწორდება. სუფთა წერაში დაშვებული შეცდომები გასწორების თავისებურ წესს მოითხოვს, ვიდრე, მაგალითად, შინაარსის გადმოცემაში დაშვებული შეცდომები. ვთქვათ, ვაწარმოებთ სუფთა წერის გასწორებას (II—III კლ.). მასწავლებელი დაურიგებს მოწაფეებს რვეულებს. სანამ მოწაფეები გასწორებას შეუდგებოდნენ, მასწავლებელი მიუთითებს მათ, დაწერონ თარიღი (მხოლოდ თვე და რიცხვი), შემდეგ გაასწორონ მიცემული ნიმუშების ან მითითების მიხედვით.

მოწაფეებმა წინასწარ უნდა იცოდნენ, თუ რამდენჯერ დაწერონ ცუდად დაწერილი ასო ან სიტყვა. ამიტომ მასწავლებელს ადრე უნდა ჰქონდეს მითითებული—რა სახის შეცდომა როგორი წესით სწორდება. ვთქვათ, I კლასის მოწაფე ხაზს ქვევით წერს რ ასოს. მასწავლებელი იძლევა რ-ს მართებულად დაწერის ნიმუშს (მასწავლებლის ნიმუში დიდი მონდომებითა და გულისხმიერებით უნდა შესრულდეს, წინააღმდეგ შემთხვევაში იგი ნიმუშად არ გამოდგება). საკმარისია მოწაფემ იგი 6—8-ჯერ დაწეროს, მაგრამ დაწეროს მონდომებით და სწორად. ასევე, ვთქვათ, II კლასის მოწაფე არამართებულად აბამს ერთიმეორეს ა და ბ ასოებს, მასწავლებელი რვეულში აძლევს ამ ორი ასოს მართებულად გადაბმის ნიმუშს, მოწაფე 6 — 8-ჯერ დაწერს მას და ა. შ.

ასე გასწორდება სიტყვა, რომელშიც ასოებს შორის არაა დაცული სათანადო შუალედები: ასოები ძლიერ მიტმასნილია ერთიმეორესთან ან ძლიერ დაცილებული. ასეთ სიტყვას მასწავლებლის ნიმუშის მიხედვით 3—4-ჯერ დაწერს მოწაფე ცალკე ხაზზე. თუ წინადადებაში სიტყვათა შორის არ არის დაცული სათანადო შუალედები, მაშინ საკმარისია მთელი წინადადება 2-ჯერ დაწეროს მოწაფემ.

შეცდომის გამოსწორებისათვის ბევრჯერ დაწერას უსათუოდ აქვს ერთგვარი მნიშვნელობა, მაგრამ მთავარია მასწავლებლის ნიმუშის (რასაკვირველია, სრულქმნილი ნიმუშის) დაუფლება საკუთარ პრაქტიკაში; აქ მარტო ბევრჯერ დაწერა, ცხადია, არ წყვეტს საკითხს. ყველაფერი ეს ეხება ინდივიდუალური ხასიათის შეცდომების გასწორებას.

არის შემთხვევა, როცა კლასში რამდენიმე მოწაფე ერთისა და იმავე სახის შეცდომას უშვებს; ვთქვათ, პირველი კლასის 8—15 მო-

წაფე არაპართებულად წერს ასო ჯ-ს. ასეთი შეცდომა ტიპობრივი იქნებოდა ამ კლასის მოწაფეთათვის. ამიტომ იგი მასწავლებელმა დაფაზე უნდა დაწეროს, შემდეგ მიცემული ნიმუშის მიხედვით რამდენიმე მოწაფესაც დააწერინოს დაფაზე. ამის შემდეგ კი მთელ კლასს 6—8-ჯერ შეასრულებინოს რვეულებში.

ასეთ შეცდომებს უმთავრესად იწვევს ძნელად დასაძლევი, ძნელად ასათვისებელი მასალა (რომლის დასაუფლებლადაც საჭიროა ხანგრძლივი ვარჯიშობა), ანდა ზოგიერთი მასალის ზერელე სწავლება.

ვთქვათ, მოწაფემ გაასწორა შეცდომები მასწავლებლის მითითების ან ნიმუშის მიხედვით. ეს გასწორება ამ შემთხვევაში შეიძლება აკმაყოფილებდეს მოწაფის წინაშე წაყენებულ მოთხოვნებს. მაგრამ ამოცანა ამით საბოლოოდ არ წყდება; მართალია, ამ ერთ შემთხვევაში მოწაფემ მასწავლებლის კვალს მისდია და დავალება სწორად შეასრულა, მაგრამ ეს მხოლოდ წინ გადადგმული ერთი ნაბიჯია მდგომარეობის გამოსასწორებლად. მთავარია ამ ცოდნის განმტკიცება, ჩვევად ქცევა. ეს მომავალში სხვა სამუშაოთა შესრულების პროცესში უნდა გამოამჟღავნოს მოწაფემ და არა მხოლოდ აქ, სადაც საგანგებოდ მხოლოდ ერთი ამოცანა ჰქონდა შესასრულებელი — მიებაძა მასწავლებლის ნიმუშისათვის.

ვთქვათ, მოწაფემ არ გაასწორა ისე, როგორც მასწავლებელს ჰქონდა მითითებული, მაშინ იგი ხელახალი სიტყვიერი ახსნა-განმარტებისა და ნიმუშის ჩვენების შემდეგ კვლავ უნდა მიეცეს გასასწორებლად.

სუფთა წერის დასაუფლებლად, მასწავლებლის სანიმუშო ხელს გარდა, არსებითი მნიშვნელობა აქვს ერთხელ ახსნილის, სწორად ნასწავლის ხშირად განმეორებას. განსაკუთრებით აუცილებელია ეს ხელის (კალიგრაფიის) დასაუფლებლად, რისთვისაც მხედველობით აღქმასთან ერთად ხელის შესაფერისი მოძრაობის ჩვევაა საჭირო, რომელიც არა ერთბაშად, არამედ თანდათანობით, სისტემატური ვარჯიშობის გზით გამომუშავდება.

მტკიცედ უნდა გვახსოვდეს ი. გოგებაშვილის გაფრთხილება: „თუ ბავშვმა რამდენიმეჯერ უშნო, უკანონო ასოები დასვა, მისი ხელი დაეჩვევა მათ ცუდად წერასა და შემდეგში ძნელად გადაეჩვევა“.[1]

სუფთა წერის გაკვეთილის ნიმუშები

I კლასი

(ანბანის შემდგომი პერიოდი; I გაკვეთილი)

გაკვეთილის მასალა: ქ ასოს წერა.

გაკვეთილის მიზანი: ქ ასოს წერის სწავლება ცალკე და სიტყვაში; წერის ჰიგიენის წესების დაცვა.

---

[1] ი. გოგებაშვილი, რჩეული პედაგოგიური და პუბლიცისტური ნაწერები, I, თბ., 1910, გვ. 200.

დიდაქტიკური მასალა: დიდი ზომის ქაღალდზე ოთხხაზიან ბადეში ასო ჭ და სიტყვა „ქალაქი".

გაკვეთილის გეგმა

1. გაკვეთილის მიზნის გაცნობა;
2. ჭ ასოს მოხაზულობის ანალიზი დიდი ზომის ქაღალდზე;
3. ჭ ასოს დაწერა მასწავლებლის მიერ დაფაზე;
4. ჭ ასოს წერა მოწაფეთა მიერ დაფაზე;
5. ჭ ასოს დათვალიერება „ქართული წერის დედანში";
6. ჭ ასოს წერა რვეულებში მოწაფეთა მიერ;
7. სიტყვა „ქალაქის" გრაფიკული ანალიზი დიდი ზომის ქაღალდზე;
8. „ქალაქის" დაწერა მასწავლებლის მიერ დაფაზე;
9. „ქალაქის" წერა მოწაფეთა მიერ დაფაზე;
10. „ქალაქის" წერა მოწაფეთა მიერ რვეულებში.

გაკვეთილის მსვლელობა

მასწავლებელი მიმართავს მოწაფეებს: ბავშვებო, თქვენს საკლასო რვეულებში წერეთ ასო ჭ (უჩვენებს დიდი ზომის ქაღალდზე ჭ ასოს). ჭ გრძელი ასოა: იწყება ზემო ხაზიდან, გადაკვეთს შუა ხაზს და დაეშვება ქვემო ხაზზე ვერტიკალურად, შემდეგ მოუხვევს ერთ უჯრაში მარცხნივ და შუა ხაზის ქვედა სტრიქონის ძირამდე არც აღწევს. ეს ბოლო ხაზი შედარებით წვრილია. შემდეგ ცალკე იწერება ეს ქიმი (უჩვენებს ყოველივე ამას კედელზე გაკრულ ქაღალდზე ზემოაღნიშნული ტერმინების — ქიმის, ვერტიკალურისა და სხვათა — დასახელების გარეშე).

ამის შემდეგ მასწავლებელი წერს დაფაზე ჭ ასოს ძლიერ ხელა და მოწაფეთა ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ ჯერ ერთი გრძელი ხაზია დასაწერი, რომლებიც შემდეგ იმგვარ მუცელს იკეთებს, როგორსაც ე, კ, ვ, უ, ყ, ე. ასე რომ დასაწერად ძნელი არ არის. ქიმი კი მარცხნიდან მარჯვნივ იწერება შუა ხაზში.

ამის შემდეგ მოწაფეები დაფაზე წერენ ჭ ასოს. შემდეგ მოწაფეები დედანში ათვალიერებენ ასო ჭ-ს მოხაზულობას.

მასწავლებელი ურიგებს მოწაფეებს რვეულებს, რომლებშიაც ჭ-ს ნიმუში წითელი მელნითაა შეტანილი.

მოწაფეები ტაქტით წერენ 3—4 ნიმუშს, შემდეგ ამ ნიმუშის მიხედვით წერენ მთელ სტრიქონს. წერის პროცესში ხდება შესვენება და ნაწერის შემოწმება.

ასო ჭ-ს დაწერის შემდეგ მოწაფეები რვეულში მოცემული ნიმუშისა და დიდი ზომის ქაღალდზე მოცემული ნიმუშის მიხედვით სამჯერ წერენ რვეულებში სიტყვას „ქალაქი".

II კლასი

გაკვეთილის თემა: ასოთა გადაბმა შუა ხაზს ზევით.

საწერი მასალა: ახ, ახ, აბ ასოთა გადაბმა.

გაკვეთილის მიზანი: შუა ხაზს ზევით ასოთა გადაბმის რამდენიმე შემთხვევის სწავლება ორხაზიან რვეულში.

გაკვეთილის მოწყობილობა: „ქართული წერის დედანი", ორხაზიანი რვეული საშრობით, კალმისტრები კალმებით, სამელნეები მელნით, კალმის საწმენდი; ორხაზიანი დაფა, ცარცი; კედელზე გასაკრავი დიდი ზომის ქაღალდზე ასოთა გადაბმის ნიმუშები.

გაკვეთილის გეგმა

1. საშინაო დავალების შემოწმება: ასოთა გადაბმა ქვედა შუა ხაზზე გასწვრივ;
2. ახალი მასალის ახსნა: შუა ხაზს ზევით ასოთა გადაბმის რამდენიმე შემთხვევის სწავლება;
3. კედელზე გაკრულ დიდი ზომის ქაღალდზე მოცემულ გადაბმათა ნიმუშების ანალიზი;
4. გადაბმათა დაწერა დაფაზე მასწავლებლის მიერ;
5. გადაბმაზე ვარჯიშობა დაფაზე მოწაფეთა მიერ;
6. გადაბმის ნიმუშების დათვალიერება წერის დედანში;
7. გადაბმათა წერა ორხაზიან რვეულებში.

გაკვეთილის მსვლელობა

მასწავლებელი გაკვეთილს იწყებს სუფთა წერაში საშინაო დავალების შემოწმებით. მერხებს შუა ჩამოვლით მასწავლებელი ამოწმებს საშინაო დავალების შესრულებას—ასოთა გადაბმას შუა ხაზზე გასწვრივ. აძლევს მოწაფეებს სათანადო შენიშვნებს.

წარმოებს სუფთა წერაში დაშვებული შეცდომების გასწორება მასწავლებლის ნიმუშის მიხედვით.

მასწავლებელი აცნობს მოწაფეებს გაკვეთილის მიზანს. უჩვენებს კედელზე გაკრულ დიდი ზომის ქაღალდზე მოცემულ შუა ხაზს ზევით ასოთა გადაბმის ნიმუშებს. ხდება ამ ნიმუშების გრაფიკული ანალიზი.

მასწავლებელი წერს დაფაზე შუა ხაზს ზევით გადაბმათა ნიმუშებს. მოწაფეები დაფაზე ვარჯიშობენ ამ გადაბმების წერაში.

ათვალიერებენ შუა ხაზზეით ასოთა გადაბმის ნიმუშებს „ჭარხული წერის დედანში".

ამის შემდეგ მოწაფეები ამ გადაბმებს წერენ ორხაზიან რვეულებში ისე, რომ ერთ სტრიქონზე ერთი სახის ნიმუში დაიწეროს:

ას

აბ

არ

აბ

მოწაფეებს დაევალებათ—გადაბმის ეს ოთხი ნიმუში ოთხ სტრიქონზე შეასრულონ.

წერის პროცესში მასწავლებელი დადის მერხებს შუა და უშუალოდ ეხმარება მოწაფეებს.

თავი V

ქართული ენის ელემენტარული გრამატიკის სწავლების მეთოდიკა

1. გრამატიკის სწავლების მეთოდიკის საფუძვლები

გრამატიკის ადგილი ქართული ენის საკითხთა სწავლების სისტემაში. ქართული ენის გრამატიკის ელემენტარული საკითხები ისწავლება დაწყებითი სკოლის ოთხივე კლასში. ეს საკითხები პროგრამაში კლასების მიხედვით ასეთი ფორმულირებითაა შეტანილი: I და II კლასები—„მართლწერა და მეტყველების განვითარება". III და IV კლასები — „გრამატიკა, მართლწერა და მეტყველების განვითარება". გრამატიკა ძირითადად, მართალია, პრაქტიკული მიზანდასახულობით ისწავლება დაწყებით კლასებში, განსაკუთრებით I—II კლასებში, მაგრამ ქართული ენის სხვა საკითხთა სწავლების სისტემაში მას დიდი ადგილი უჭირავს. დაწყებით სკოლაში ქართული ენის გრამატიკის ეპიზოდური თეორიული კურსის ცოდნა უძევს საფუძვლად მართლწერის, პუნქტუაციის, ელემენტარული სტილისტიკისა და მეტყველების განვითარების სხვა დიდმნიშვნელოვანი პრაქტიკული საკითხების სწავლებას, რითაც არა მხოლოდ გრამატიკას უკავშირდება ქართული ენის სწავლების ბევრი საკითხი, არამედ თვით გრამატიკის საკითხებიც ღრმადაა შეჭრილი ქართული ენის სხვა საკითხთა ქსელში და მათი სწავლება ორგანულადაა დაკავშირებული ქართული ენის საერთო საკითხების სწავლებასთან. ამრიგად, ქართული ენის გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლების ხარისხის ამაღლების ამოცანა მჭიდროდ უკავშირდება ქართული ენის სწავლების ხარისხის ამაღლების საერთო ამოცანებს. გრამატიკის სწავლების ხარისხის ამაღლება მოწაფეთა წიგნიერების დონის ამაღლების ერთ-ერთი საიმედო საშუალება და მყარი საფუძველია. ამით ნათელი ხდება დაწყებით კლასებში გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლების საპატიო ადგილი და მნიშვნელოვანი როლიც ქართული ენის სხვა საკითხთა სწავლების სისტემაში.

გრამატიკის ხაგანი და სწავლების მიზანი. გრამატიკა ენათმეცნიერების ერთ-ერთი დარგია, რომელიც სწავლობს ენის მორფოლოგი-

ურსა და სინტაქსურ აგებულებას. დაწყებით სკოლაში ქართული ენის მორფოლოგიისა და სინტაქსის ელემენტარული საკითხები ისწავლება. მორფოლოგიურ და სინტაქსურ მხარეთა გარდა, ენას აქვს სხვა მხარეებიც (ბგერითი აგებულება, სიტყვათა მარაგი, მათი მნიშვნელობა და სხვ.), რომელთაც სწავლობენ ენათმეცნიერების შესაბამისი დარგები: ფონეტიკა, ლექსიკოლოგია, სემასიოლოგია და სტილისტიკა. ენათმეცნიერების ეს დარგები დაწყებით სკოლაში სპეციალურად არ ისწავლება, მაგრამ, ვინაიდან სკოლაში მშობლიური ენის საერთო ბუნება-აგებულების ელემენტარული საკითხები ისწავლება, ზოგიერთი აუცილებელი ცნობა ენათმეცნიერების ამ დარგებიდან მოწაფეებს გრამატიკასთან დაკავშირებით ეძლევა. რაც შეეხება ფონეტიკას, მისი ელემენტარული საკითხები, გრამატიკის საკითხებთან ერთად, შედარებით გამოკვეთილადაა წარმოდგენილი დაწყებითი კლასების ქართული ენის პროგრამაში. დაწყებით კლასებში ფართოდ ისწავლება გრამატიკასთან დაკავშირებული მართლწერისა და პუნქტუაციის საკითხები, თუმცა ისინი არც გრამატიკის ნაწილებს შეადგენენ და არც ენათმეცნიერების რომელიმე დარგს განეკუთვნებიან.

აზროვნება და ენა მჭიდრო კავშირში არიან ერთიმეორესთან, მაგრამ ისინი სხვადასხვა რიგის მოვლენებია. თითოეულ მათგანს სხვადასხვა მეცნიერება სწავლობს. აზროვნების ფორმებსა და კანონებს სწავლობს ლოგიკა. ენის აგებულების კანონებს — გრამატიკა, აზროვნების შემსწავლელი მეცნიერების — ლოგიკის — კატეგორიები ზოგადია, ერთია ყველასათვის. ლოგიკური განსაზღვრა „წიგნისა“ ერთია სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკეთათვის; მისი სახელი, რაც ენაში სათანადო ნიშნებით გამოისახება, სხვადასხვა ენაზე სხვადასხვაა: ქართულად—წიგნი, რუსულად — книга, გერმანულად — dás Buch... ქართული „წიგნი“ და რუსული „книга“—ორივე არსებითი სახელია, მაგრამ სხვადასხვა ბგერითი შემადგენლობით, სხვადასხვა ფუძით, სხვადასხვა მორფოლოგიური ნიშნებით. გრამატიკის ისტორიიდან ცნობილია ცალმხრივი გადახრები, რომლებიც უარყოფით გავლენას ახდენდნენ გრამატიკის სწავლებაზე. განსაკუთრებით მწვავედ იგრძნობოდა ლოგიცისტური მიმართულება გრამატიკაში. ამ მიმართულების მონოპოლიის შედეგად გრამატიკა ასცდა თავის ნამდვილ საგანს—იგი გააიგივეს ლოგიკასთან. ლოგიკისა და გრამატიკის საგნის, ცნებების, კატეგორიების გაიგივებამ დააბრკოლა ენის კანონზომიერების მეცნიერულად შესწავლის საქმე. თავის დროზე ვ. ი. ლენინი მახვილად შენიშნავდა: „ლოგიკა ჰგავს გრამატიკას იმით, რომ დამწუებისათვის იგი ერთია, ხოლო ენისა (და ენების) და ენის სულის მცოდნესათვის, — მეორე“ (ლენინის კრებული, IX, თბ., 1935, გვ. 21). ამ განსხვავებას ვერ ხედავდა ბევრი

ენათმეცნიერი, რის გამო ენათმეცნიერების მაგიერ ლოგიკას ემსახურებოდა. ლოგიციზმი ახასიათებდა არა მხოლოდ გრამატიკას, არამედ სასკოლო გრამატიკის სახელმძღვანელოებს, ენის მეთოდიკებსა და სწავლების პრაქტიკას. ჩვენი ამოცანაა, რომ რაციონალურად გამოვიყენოთ საგნობრივი, ლოგიკურ-ლექსიკური სავარჯიშოები ენობრივი ფაქტის გრამატიკული დახასიათებისათვის, გრამატიკული მხარის ანალიზისათვის, გრამატიკული წესის ახსნისათვის (ასეთი ახსნის ნიმუშები მოცემულია დაწყებითი კლასების გრამატიკისა, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოებში).

სათანადო გრამატიკული წესის ახსნის შემდეგ სისტემატურმა მიზნობრივმა სავარჯიშოებმა ხელი უნდა შეუწყოს მოწაფეებში პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავებას, დამოუკიდებელი მუშაობის უნარის აღზრდას. დაწყებით სკოლაში გრამატიკის ძირითადი ფაქტების ცოდნამ უნდა უზრუნველყოს სათანადო ნიადაგის მომზადება რვაწლიან სკოლაში ქართული ენის გრამატიკის თეორიული და პრაქტიკული საკითხების საფუძვლიანი შესწავლისათვის.

6. **გრამატიკის ცოდნის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა.** გრამატიკის ცოდნას აქვს დიდი თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა. გრამატიკის ცოდნის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა თანაბრად დასაფასებელი და ღირებულია. რომელიმესათვის უპირატესობის მინიჭება საკითხის არასწორად დასმა ან გაგება იქნება. გრამატიკის ცოდნა ხელს უწყობს მოწაფის როგორც ლოგიკური აზროვნებისა და ფსიქიკური ფუნქციების განვითარება-ფორმირებას, ისე ზეპირი და წერითი მეტყველების კულტურის ამაღლებას. პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავებას ისეთი ცოდნა უწყობს ხელს, რომლის გამოყენებითი ღირებულება მოწაფეს კარგად აქვს შეგნებული, რომლის გამოყენებაც შეუძლია მას პრაქტიკაში (ამ შემთხვევაში მეტყველებაში). მასალის შეუგნებლად დასწავლა, წესების ფორმალური ცოდნა არც მოწაფის ზოგად განათლებას უწყობს ხელს და არც მის პრაქტიკულ მომზადებას. ის, რაც მოწაფეს შეგნებულად არა აქვს ათვისებული, მას ვერც პრაქტიკაში გამოიყენებს, პრაქტიკაში გამოუყენებელი ცოდნა კი ნაკლებად ემსახურება მოწაფის საერთო კულტურის ამაღლებას. გრამატიკული წესების პრაქტიკაში ხშირად გამოყენება, ამ წესების მიხედვით მეტყველება კიდევ უფრო განამტკიცებს და გააფართოებს ენაში მიღებულ თეორიულ ცოდნას. როცა გრამატიკის ცოდნის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობის შესახებ ცალ-ცალკე ვმსჯელობთ — ეს მხოლოდ პირობითად ხდება. სინამდვილეში ისინი ცალ-ცალკე არც არსებობენ. ენის თეორიული საკითხების ცოდნა (რომელსაც გრამატიკის შესწავლა იძლევა) ხელს უწყობს გან-

ზოგადების უნარის განვითარებას, კონკრეტული აზროვნებიდან აბსტრაქტულ აზროვნებაზე გადასვლას. გრამატიკის ცოდნა აძლიერებს მოწაფის პასუხისმგებლობას, კრიტიკულად მოეპყრას საკუთარსა და სხვის მეტყველებას, გაარჩიოს მეტყველების მართებული ფორმა არამართებულისაგან, კანონიერი — უკანონოსაგან. ერთი სიტყვით, გრამატიკაში მიღებული ცოდნა გამოიყენოს საკუთარი მეტყველების მოსაწესრიგებლად: მიზანშეწონილად შეარჩიოს სიტყვები ფრაზისათვის, სწორი ფორმით დააკავშიროს ერთიმეორესთან სიტყვები წინადადებაში, შეგნებულად მოეკიდოს გრამატიკული კანონ-წესების გამოყენებას ზეპირსა და წერით მეტყველებაში. გარდა ამისა, გრამატიკის შესწავლით მდიდრდება მოწაფის ლექსიკური მარაგი, იხვეწება მეტყველების სტილი და ა. შ.

გრამატიკის შესწავლა ყოველთვის მოითხოვს მოწაფისაგან აქტიურ აზროვნებას, შემოქმედებით მუშაობას, ენობრივი ფაქტებისა და მოვლენებისადმი შეგნებულ დამოკიდებულებას. ასეთ ვითარებაში, ბუნებრივია, გრამატიკა ფასდაუდებელ სამსახურს უწევს მოწაფის ცნებითი აზროვნების განვითარებას. ენის გრამატიკული აგებულების შესწავლისას რთული ფსიქიკური პროცესების საფუძველზე ყალიბდება მოწაფის ლოგიკური აზროვნება, სუბიექტში ხდება დიდი სულიერი გარდაქმნები. გრამატიკის ცოდნის ამ გარდამქმნელი ძალის შემეცნების შედეგად, — აღნიშნავს კ. უშინსკი, — ძველადო „უსაფუძვლოდ როდი მიაკუთვნეს გრამატიკა ადამიანის განმაკაცებელ (очеловечивающих) მეცნიერებათა რიცხვს“.[1]

გრამატიკა ხელს უწყობს მართლწერისა და პუნქტუაციის ჩვევების გამომუშავებას; იგი მართლწერისა და პუნქტუაციის საფუძველია. გრამატიკა ხელს უწყობს კითხვის ჩვევის გამომუშავებას; პაუზების, ინტონაციის, მახვილების დაცვა კითხვაში ენის კანონების ცოდნას ეყრდნობა.

ქართული ენის გრამატიკის ცოდნა უადვილებს მოწაფეს არითმეტიკის, ბუნებისმცოდნეობის, ისტორიის, ენებისა და სხვა ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების შესწავლას, ხელს უწყობს მისი პრაქტიკული ჩვევებით შეიარაღებას.

2. გრამატიკის სწავლების თავისებურებანი დაწყებით სკოლაში. გრამატიკის სწავლება დაწყებით სკოლაში თავისებურებებით ხასიათდება. კ. უშინსკი ეხება დაწყებით სკოლაში გრამატიკის სწავლების თავისებურების საკითხს და იძლევა რჩევას, „როგორი დიდაქტიკური ხერხი უნდა იყოს გაბატონებული მშობლიური გრამატიკის პირველდაწყებითი შესწავლის დროს. ეინაიდან გრამატიკა არის შედეგი იმ დაკვირვებისა, რომელსაც ადამიანი ახდენს თავის საკუთარ ენაზე, და არა

[1] К. Ушинский, Избр. педаг. соч., 1945, გვ. 428.

ენა არის გრამატიკის შედეგი, გრამატიკის შესწავლის ყველაზე რაციონალური ხერხი იქნება ისეთი ხერხი, რომლის გამოყენებისას ვცდილობთ მივაქციოთ ბავშვის ყურადღება იმაზე, თუ როგორ ლაპარაკობს იგი, ვუხელმძღვანელოთ მის დაკვირვებებს იმ გრამატიკულ კანონებზე, რომლებსაც იგი შეუცნობლად იცავს მეტყველებაში, რომელიც მან მიბაძვის გზით შეითვისა და რომელიც თვითშეგნების ნაყოფია. ეჭვი არაა, რომ ამასთან ერთად, მასწავლებლის ხელმძღვანელობა აუცილებელია. თავის ნებაზე მიშვებული ბავშვი, რასაკვირველია არავითარ დაკვირვებას არ მოახდენს ისეთ რთულ, ფართო და ამასთან ერთად განყენებულ მოვლენებზე, როგორ მოვლენასაც წარმოადგენს ადამიანის სიტყვა მთელი თავისი ისტორიული და ლოგიკური ორგანიზაციით. მაგრამ, ამავე დროს, ასეთი ხელმძღვანელობა რაც შეიძლება მეტ დამოუკიდებლობას უნდა აძლევდეს ბავშვს. ამ აუცილებლობის შეგნებამ გვაიძულა გამოგვეყენებია მასალის გადაცემის ის კითხვითი ხერხი, როგორც მკითხველი ადვილად შენიშნავს, გატარებული მთელ ჩვენს პირველდაწყებითს გრამატიკაში, რომელიც უფრო კითხვებისაგან შედგება, ვიდრე დოგმატიკური დებულებებისაგან“ (კ. უშინსკი, თხზ., ტ. 2, გვ. 155—156).

ქართული ენის გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლება ახსნით კითხვასა და ლექსიკონზე მუშაობას უკავშირდება. ამიტომ დაწყებით კლასებში სიტყვათა ცვლილებისა და წინადადებაში სიტყვათა შეთანხმების წესების სწავლებისას ყურადღება ექცევა ენობრივი ფაქტის ლექსიკურ-სემანტიკურ მხარესაც. ეს აუცილებელია, მაგრამ გაუმართლებელი იქნება, რომ გრამატიკის სწავლება სემანტიკა-ლექსიკის სწავლებით შემოიფარგლოს.

I და II კლასებში მართლწერის მარტივი ფაქტები ისწავლება დეტალური განმარტების გარეშე, III და IV კლასებში ხდება ზოგიერთი გრამატიკული მოვლენის არსებითი ნიშნების მიხედვით დახასიათება, რის შემდეგ მოწაფეებს მიეცემათ სათანადო გრამატიკული განსაზღვრანი, რომელთა მტკიცე ცოდნას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება.

დაწყებით სკოლაში გრამატიკის სწავლებას საფუძვლად ედება შეგნებულობის, თვალსაჩინოების, აქტიურობის, სისტემატურობის, მისაწვდომობის, ცოდნის მტკიცედ შეთვისების პრინციპები... გრამატიკაში საილუსტრაციო და სავარჯიშო მაგალითები შეირჩევა როგორც სასწავლო, ისე აღმზრდელობითი თვალსაზრისით. კონკრეტული გრამატიკული მასალის სწავლების ორგანიზაციისათვის, სწავლების მეთოდების შერჩევისათვის ამოსავალია სწავლების კონკრეტული მიზანდასახულობა, ასახსნელი მასალის თავისებურება და მოწაფის ათვისების უნარი, საერთო განვითარების დონე.

დაწყებით სკოლაში გრამატიკული მასალის ახსნა მიმდინარეობს

როგორც ინდუქციის, ისე დედუქციის გზით.) გრამატიკულ განსაზღვრათა მიწოდებას ზოგჯერ წინ უსწრებს ენობრივი ფაქტების ანალიზი (კერძოდან ზოგადისაკენ), მაგრამ კერძო ფაქტების ანალიზი ყოველთვის მთავრდება სათანადო დასკვნებით, ერთგვარი განზოგადებით (მოწაფეთათვის მისაწვდომ ფორმებში), რის შემდეგაც მიღებული, შესწავლილი წესის მომარჯვებით ხდება ანალოგიური ენობრივი ფაქტების ანალიზი. მაგრამ ზოგ შემთხვევაში (III—IV კლ.) გრამატიკული მასალის ახსნა დედუქციის გზით იწყება, ე. ი. განსაზღვრის, წესის მიწოდება უსწრებს ფაქტების ანალიზს.

მართლწერის საკითხების სწავლება მჭიდროდაა დაკავშირებული სათანადო გრამატიკული მასალების სწავლებასთან, თუმცა, განსაკუთრებით I და II კლასებში, მართლწერის ზოგიერთი საკითხის ცოდნა პრაქტიკული ვარჯიშობის გზითაც ეძლევა.

გრამატიკული ტერმინები დაწყებით სკოლაში ძლიერ შეზღუდულად, მაგრამ აუცილებლად მეცნიერულად სწორად ეძლევა; ნაწილი ახსნა-განმარტებით — საილუსტრაციო მოვლენათა ანალიზის შემდეგ, ნაწილი კი — (მაგ., ბრუნვათა სახელები...) მნიშვნელობის ძიების ახსნა-განმარტების გარეშე, ვინაიდან ზოგიერთი ტერმინი ამჟამად სრულიად დაშორებულია თავის პირვანდელ მნიშვნელობას, ფუნქციას და პირობითად იხმარება.

გრამატიკა და ახსნითი კითხვა. ქართული ენა სრულყოფილად, თავისი სასიცოცხლო ნიშნებით ქართულ ხალხურ შემოქმედებასა და მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშებშია მოცემული. ქართულ ენას მოწაფე ქართული ლიტერატურის ნიმუშების სწავლებასთან დაკავშირებით სწავლობს. ხალხური ენის მიმზიდველ სისადავესა და გადმოცემის უშუალობას, მხატვრული თხზულებების ენის მრავალფეროვნებასა და ბრწყინვალე სტილს მოწაფე მაშინ ეუფლება პრაქტიკულად, როცა ასეთ მასალებს კითხულობს, სწავლობს ზეპირად ან თხრობით. გრამატიკის პროგრამული საკითხების ლიტერატურის ნიმუშებთან დაკავშირებით სწავლებას დიდი პრინციპული მნიშვნელობა აქვს. I—IV კლასებში გრამატიკის ელემენტარული საკითხების სწავლება ახსნითს კითხვას უკავშირდება. როგორც დაწყებითს, ისე უფროს კლასებში გრამატიკისა და ფონეტიკის სწავლების მთავარ წყაროს მშობლიური ლიტერატურის ნიმუშები და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები წარმოადგენენ. სადაც გრამატიკა ფართოდ არ სარგებლობს მშობლიური ლიტერატურის მასალებით, იქ გრამატიკის სწავლება ფორმალიზმით ხასიათდება.

მოწაფეთა მეტყველების განვითარებას გრამატიკა მაშინ გაუწევს სათანადო სამსახურს, თუ მოწაფე ენობრივ მოვლენათა კანონზომიერებას ლიტერატურული და ცოცხალი მეტყველების ფაქტებით გაეც-

ნობა და არა გამოგონილი, ხელოვნურად შეკოწიწებული ფრაზებით.

ამიტომ გრამატიკაში საილუსტრაციო და სავარჯიშო მასალები რამდენადაც მიზნობრივადაა შერჩეული ლიტერატურიდან, რამდენადაც ენობრივ მოვლენათა კანონზომიერების მისაგნებად და იქიდან სახელმძღვანელო დებულებების გამოსატანად ფართოდაა გამოყენებული ბუნებრივი ქართული მეტყველების ფაქტები, იმდენად მშობლიური ენის გრამატიკა მეტად მოემსახურება მოწაფეთა მეტყველებას და საერთოდ მოწაფეთა წიგნიერების დონის ამაღლებას. ახსნითი კითხვის გაკვეთილებიდან გამოიყოფა რამდენიმე წუთი, რომლებიც მხოლოდ გრამატიკისა და ფონეტიკის სწავლებას. ზოგჯერ გრამატიკას ცალკე გაკვეთილიც ეთმობა (III—IV კლ.). საილუსტრაციო და სავარჯიშო მასალები, რომლებიც მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს სათანადო გრამატიკული საკითხების სწავლებისათვის, უნდა შეირჩეს უმეტესად გავლილი ლიტერატურული მასალებიდან, რომელთა ლექსიკური მნიშვნელობა უკვე შესწავლილი აქვთ მოწაფეებს ახსნითი კითხვის გაკვეთილებზე.

გრამატიკულ მასალათა დალაგების პრინციპები. ტრადიციულად ცნობილია გრამატიკულ მასალათა დალაგების ორი პრინციპი: კონცენტრული და სისტემატური. დაწყებით სკოლაში უმთავრესად მიმართავდნენ გრამატიკული მასალის კონცენტრული პრინციპით დალაგებას. საყურადღებოა ის მოვლენა, რომ გრამატიკულ მასალათა ამდაგვარი დალაგების პრინციპს მხარს უჭერდნენ ისეთი დიდი პედაგოგები, როგორიც იყვნენ: თ. ბუსლაევი, კ. უშინსკი და სხვები.

რა იგულისხმება მასალათა კონცენტრული პრინციპით დალაგებაში? ვთქვათ, პირველ კონცენტრში ეძლევა მარტივი წინადადება და არსებით სახელთა ბრუნება, მეორე კონცენტრში მეორდება საკითხთა ეს წრე ახალი ცნობების მიმატებით, შემდეგ კვლავ განმეორდება პირველ და მეორე კონცენტრში გავლილი საკითხები ახალი ცნობების მიმატებით და ა. შ.

სისტემატურობის პრინციპი უპირისპირდება კონცენტრულობის პრინციპს. სისტემატურობის პრინციპი გულისხმობს გრამატიკის ცალკეული დარგების მიხედვით მასალათა თანამიმდევრულად, სისტემატურად დალაგებას, სადაც აცილებულია წლების მანძილზე ერთისა და იმავე საკითხებით შემოფარგვლა, ერთისა და იმავე საკითხების ხშირი განმეორება, რაც დამახასიათებელია კონცენტრულობის პრინციპისათვის. სისტემატურობის პრინციპს მხარს უჭერდნენ ენათმეცნიერები — ა. შახმატოვი, თ. ფორტუნატოვი და სხვები. მასალათა კონცენტრული პრინციპით დალაგება არა მარტო დაწყებითი სკოლისათვის იყო დამახასიათებელი, არამედ სხვადასხვა დროს იგი უცხო არ იყო აგრეთვე საშუალო სკოლისათვისაც.

V—VIII კლასებში, სადაც გრამატიკის სისტემატური კურსი ისწავლება, უფრო მარჯვეა და ეფექტური მასალათა სისტემატური დალაგების პრინციპი.

რა დადებითი მხარეები აქვს მასალათა კონცენტრული პრინციპით დალაგებას?

1. ადვილად ხერხდება გავლილი მასალების განმეორება, განმტკიცება;

2. გათვალისწინებულია მოწაფის გონებრივი შესაძლებლობანი;

3. ვაადვილებულია ზოგიერთი რთული გრამატიკული მოვლენის სწავლება (რადგან გრამატიკული მოვლენა დანაწევრებულად ისწავლება);

4. დაცულია ადვილიდან ძნელზე თანდათანობით გადასვლის წესი.

კონცენტრულობის პრინციპის მიხედვით მასალათა დალაგებას შემდეგი უარყოფითი მხარეები აქვს:

1. შესასწავლი საგანი მოკლებულია მთლიანობას -- დაქუცმაცებულია; გაძნელებულია გრამატიკული თემების, მოვლენების მთლიანი, თანამიმდევრული სწავლება;

2. ერთისა და იმავე მასალის ზედმეტად განმეორება ანელებს მოწაფის ინტერესსა და ყურადღებას შესასწავლი მასალისადმი;

3. თეორიული ახსნა-განმარტების ხვედრითი წონა შემცირებულია.

რა დადებითი მხარეები აქვს გრამატიკულ მასალათა სისტემატურ დალაგებას?

1. დაცულია გრამატიკული ფაქტებისა და მოვლენების მთლიანობა და თანამიმდევრობა სწავლების პროცესში, რის გამო თითოეული თემის, ნაკეთის, მთელი კურსის შესწავლა მტკიცე, სისტემატურ ცოდნას აძლევს მოწაფეს ენაში;

2. სასწავლო დრო საგნის შესწავლის თვალსაზრისით რაციონალურადაა დაგეგმილი და გამოყენებული;

3. თეორიული ხასიათის საკითხები საკმაო სისრულითაა წარმოდგენილი და საფუძვლად ედება ეხაში პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავებას.

რა ნაკლი ახასიათებს გრამატიკული მასალის სისტემატურობის პრინციპით დალაგებას?

1. გაძნელებულია ზოგიერთი გრამატიკული მოვლენის შესწავლა, ვინაიდან გრამატიკის სისტემატური კურსის შესწავლის დროს გზადაგზა ისეთი საკითხების შესწავლაც ხდება საჭირო, რომელთაც, მართალია, მოვლენათა თანამიმდევრობა მოითხოვს, მაგრამ დიდაქტიკის თვალსაზრისით (რომელიც მოწაფის გონებრივ განვითარებასა და ენობრივების უნარს ანგარიშს უწევს) ძნელად გასახორციელებელია.

2. ისეთი საკითხებიც ისწავლება, რომელთაც ამ საფეხურზე მხოლოდ თეორიული მნიშვნელობა აქვს, რის გამო არ ხდება ერთხელ ახსნილის მოგონება, განმეორება და მალე დავიწყებას ეძლევა.

I—IV კლასებისა და V—VIII კლასების ქართული ენის გრამატიკის ამჟამად მოქმედ პროგრამებში მასალები ერთნაირი პრინციპით, წესით არაა დალაგებული. დალაგების ამ სხვადასხვა პრინციპს მტკიცე პედაგოგიური, დიდაქტიკური საფუძველი გააჩნია და ამიტომ სათანადო გამართლებაც აქვს. მართალია, დაწყებით სკოლაში გრამატიკის ელემენტარული კურსი ისწავლება, სადაც მასალები გრამატიკის სხვადასხვა განყოფილებიდანაა წარმოდგენილი და დალაგებული, მაგრამ თანამიმდევრობის დაცვა, პროგრამის ფარგლებში სისტემატიზებული ცოდნის მიწოდება მოწაფეთათვის აქაც ისე სავალდებულოა, როგორც სისტემატური კურსის სწავლებისას V—VIII კლასებში.

სავარჯიშო მასალათა შერჩევის პრინციპები. გრამატიკის სწავლებაში არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება საილუსტრაციო და სავარჯიშო მაგალითების გარკვეული მიზანდასახულობით შერჩევას, ვარჯიშობის აქტიური სახეების შერჩევას, მის გეგმაშეწონილად ჩატარებას, საშინაო დავალებათა დოზირებას, მოწაფეთა ნორმალურად დატვირთვას, გრამატიკის სახელმძღვანელოთი მუშაობას და სხვ. სწავლების პრაქტიკაში შენიშნულია, რომ გრამატიკაში საილუსტრაციო და სავარჯიშო მაგალითებს მასწავლებელთა ნაწილი საგანგებოდ არ არჩევს, არამედ იღებს იმას, რაც შემთხვევით მოაგონდება. ასეთ ვითარებაში მოწაფეებიც არ გრძნობენ პასუხისმგებლობას— დაკვირვებით შეარჩიონ სათანადო მაგალითები. ამის შედეგი ცუდია: შემთხვევით აღებული მაგალითი მოკლებულია ბუნებრივობას, ხელოვნურია, ტიპობრივი არაა მოცემული წესისათვის, ე. ი. სასწავლო თვალსაზრისით უვარგისია; ზოგჯერ აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო თვალსაზრისით მიუღებელიც (მაგალითად, მარტივი გავრცობილი წინადადების მაგალითებად მოწაფეები ასახელებენ ასეთ წინადადებას: „ერთმა ბიჭმა ერთ ბიჭს სცემა“; „დღეს ძლიერ გავძეხი“. „შაქრომ წიგნი დაფხრიწა“ და სხვ.). არის შემთხვევები, როცა მასწავლებელი წინასწარ ზეპირად დასახელების გარეშე ავალებს მოწაფეებს — დაწერონ თავიანთი მაგალითები დაფაზე. დაფაზე დაწერის პროცესში ან შემდეგ ირკვევა, რომ მაგალითი უვარგისია და სხვ. საილუსტრაციო და სავარჯიშო მაგალითი დიდი დაკვირვებით უნდა შეირჩეს გავლილი ლიტერატურული მასალიდან; იგი მისაღები უნდა იყოს შინაარსისა და ფორმის მიხედვით, აკმაყოფილებდეს სასწავლო, საგანმანათლებლო და აღმზრდელობით მოთხოვნებს.

არის შემთხვევები, როცა ასახსნელია მარტივი წინადადება აგებულების მიხედვით და მასწავლებელი საილუსტრაციოდ იღებს არა დამოუკიდებელ მარტივ წინადადებას, არამედ რთულს და მას ანაწევრებს მარტივ წინადადებებად. ეს კეთდება მაშინ, როცა მოწაფეებმა ჯერ კიდევ არ იციან რთული წინადადების აგებულება და უჭირთ მისი დაყოფა მარტივ წინადადებებად. გარდა ამისა, რთული წინადადების დაშლის შედეგად გამონაწევრებული მარტივი წინადადება ყოველთვის როდი ატარებს სრულყოფილი მარტივი წინადადების სახეს. მარტივი წინადადების ახსნა უნდა ვაწარმოოთ დამოუკიდებელი მარტივი წინადადებებით და არა რთულისაგან გამონაწევრებული მარტივი წინადადებით. წინააღმდეგ შემთხვევაში ხელოვნურად გართულდება სწავლების გზა, მაგალითი ვერ იქნება ეფექტური სათანადო გრამატიკული წესის ასახსნელად.

განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია გრამატიკული მოვლენის ასახსნელად დიალექტიკური, ე. ი. არალიტერატურული, ფორმების

გამოყენების საკითხი. სკოლაში სალიტერატურო ენას ვასწავლით, ისწავლება სალიტერატურო ენის გრამატიკა და არა დიალექტების გრამატიკა. ამიტომ სალიტერატურო ენის გრამატიკის შესასწავლად არ გამოდგება დიალექტური, არალიტერატურული ფორმები, ვინაიდან ასეთი ფორმები ხელს შეუშლის მოწაფეთა მეტყველების განვითარებას, წიგნიერების დონის ამაღლებას.

ზოგადად შეიძლება ასეთი დებულებებისათვის დაგვეჭირა მხარი:

1. მასალები გრამატიკული თემისათვის მომეტებულად მხატვრული ნაწარმოებიდან და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიებიდან უნდა ამოვიღოთ. გამონაკლის შემთხვევაში ასეთ მაგალითებსა და ტექსტებს ხმზავს, ადგენს მასწავლებელიც.

2. ფონეტიკის ელემენტებისა და სიტყვის შედგენილობის სწავლების დროსაც არაა აუცილებელი საილუსტრაციო და სავარჯიშო მასალები მაინცდამაინც ნაწარმოებიდან ამოვიღოთ; ბრუნების, უღლებისა და სინტაქსის ელემენტარული საკითხების სწავლების დროს კი მომეტებულად მწერალთა ნაწარმოები უნდა გამოვიყენოთ.

3. სავარჯიშო ტექსტი შეიძლება იყოს ფაბულარული—ერთი მთლიანი სიუჟეტის შემცველი; ამასთან ერთად შეიძლება გამოვიყენოთ ცალკე სიტყვებიცა და წინადადებებიც, რომლებიც შეიძლება შინაარსობრივად არ იყოს ერთმანეთთან დაკავშირებული.

2. თვალსაჩინოება გრამატიკის სწავლებაში

გრამატიკისა და ფონეტიკის ელემენტარული საკითხების სწავლება ეყრდნობა შეგნებულობის, თვალსაჩინოების, აქტიურობისა და სწავლების სხვა დიდაქტიკურ პრინციპებს. დაწყებით სკოლაში, სადაც მოწაფეთა აზროვნება კონკრეტულია, არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება სწავლებაში თვალსაჩინოების გამოყენებას.

თვალსაჩინოების ადგილი გრამატიკის სწავლებაში. თვალსაჩინოება გამოყენებულია ქართული ენის სხვადასხვა საკითხის სწავლებაში, მათ შორის გრამატიკის სწავლებაშიაც. გრამატიკული ფაქტებისა და მოვლენების მარტო სიტყვიერ ახსნა-განმარტებას ძნელად შეჰყავს პატარები ენის რთულ სამყაროში. მაგრამ ცოდნის მიწოდება გრამატიკაში მარტო თვალსაჩინოების გზითაც შეუძლებელია. თვალსაჩინოება გრამატიკის სწავლებაში გამოიყენება სიტყვიერ, ვერბალურ (საუბრის, თხრობის) მეთოდთან ერთად—სიტყვიერი ახსნა-განმარტების წინ ან ახსნის პროცესში. მაგალითად, თხრობითი წინადადების ახსნისას I კლასში ვუჩვენებთ სურათს: „ბავშვი მიდის", „ჩიტი ფრინავს"... აღნიშნავენ, რა არის დახატული (ბავშვი მიდის. ჩიტი ფრინავს...), შემდეგ ხდება ანალოგიური მაგალითების ამოკითხვა „დედა ენიდან"; მოჰყვება მოგონება ისეთი მაგალითებისა, რომელთაც თან უნდა ახლ-

დეს სიტყვიერი ახსნა-განმარტება საუბრის ან სხვათა სახით და ა. შ. ვთქვათ, III კლასს ვასწავლით არსებით სახელს, ვუჩვენებთ საგნებს ან საგანთა სურათებს და ვასახელებინებთ მათს სახელებს; შემდეგ გამოგვაქვს დასკვნა, რომ ყოველ საგანს თავისი სახელი აქვს; ვიძლევით განსაზღვრას: საგნის აღმნიშვნელ სახელს არსებითი სახელი ეწოდება და ა. შ. საყურადღებოა ის გარემოება, რომ მარტო თვალსაჩინოების გამოყენებით შეუძლებელია მოწაფეს მივსცეთ სრული და ზუსტი ცოდნა რომელიმე გრამატიკულ კატეგორიაზე; ჯერ ერთი, თვალსაჩინოების გამოყენების ყველა შემთხვევას თან ახლავს მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვა, შემდეგ რიგი გრამატიკული ფაქტები და მოვლენები შეუძლებელია გათვალსაჩინოვდეს. ესეც რომ შესაძლებელი იყოს, ნამდვილ მეცნიერულ ცოდნას მოწაფე მხოლოდ თვალსაჩინოების ვზით მაინც ვერ მიიღებდა ამ საგნის შესახებ. ენობრივ მოვლენათა კანონზომიერებაზე დაკვირვება, ამ კანონზომიერების შესახებ თუნდაც ზედაპირული ცნობების მიღება მოითხოვს აზროვნების უფრო მაღალ ფორმას, ვიდრე უშუალო აღქმა, „ცოცხალი ჭვრეტა“. მართალია, „თვალსაჩინო გრძნობადი შინაარსის მოცემულობა პირველი პირობაა, რომლის გარეშეც აზროვნებაზე ლაპარაკიც შეუძლებელი იქნებოდა“ (დ. უზნაძე), მაგრამ „აღქმა მხოლოდ გვიჩვენებს იმას, რაც უშუალოდ მოქმედებს ამ გარკვეულ მომენტში და ამ განსაზღვრულ ადგილას ჩვენზე“[1]... აღქმით ასახვა სინამდვილის „ეიწროდ შემოფარგლულ ნაწილს ეხება... არც ამ შემოფარგლული ნაწილის ნამდვილ ასახვას იძლევა. აღქმა იმასაც კი ვერ გვეუბნება, თუ რა არის ის, რასაც აღიქვამთ; იგი მის სურათს, მის ხატს, გვაძლევს მხოლოდ. რაც შეეხება მის ნამდვილ არსს, წმინდა აღქმისათვის ეს სრულიად უცხო რჩებაო“[2]. ამ არსის ახსნას, გადაცემას მასწავლებელი სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით აღწევს.

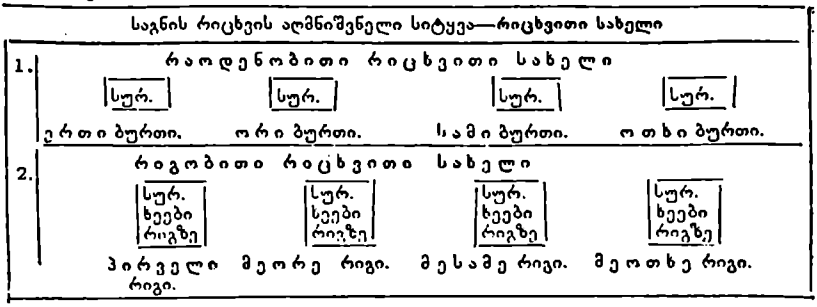
დიდაქტიკურ მასალათა გამოყენება. გრამატიკის სწავლების პროცესში გამოყენებულია სხვადასხვა სახის დიდაქტიკური მასალა. ეს დიდაქტიკური მასალები—სურათები, პლაკატები, სქემები, ტაბულები—უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ პირობებს: სასწავლო თვალსაზრისით იყოს უნაკლოდ შესრულებული და გამოსაყენებლად ადვილი, ე. ი. ნათელი შინაარსისა, ხელს უწყობდეს შესასწავლი მოვლენის გაგებას; გაფორმებული იყოს მხატვრულად — აკმაყოფილებდეს ბავშვის ესთეტიკურ მოთხოვნილებას (მაგრამ არ შეიცავდეს ზედმეტ ფერს ან ხაზს, რომელიც დააქვეითებს მის სასწავლო ღირებულებას).

[1] დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბ., 1940, გვ. 350.

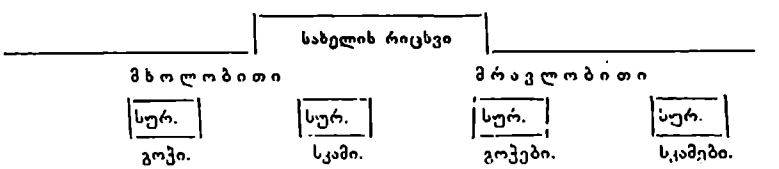
[2] იქვე.

თვალსაჩინოების რომელი სახე საღ იქნება გამოყენებული — ეს დამოკიდებულია თვით მასალის თავისებურებასა და მოწაფეთა განვითარების დონეზე. დაწყებით სკოლაში, სადაც ბავშვი უფრო კონკრეტული ცნებებით აზროვნებს და რომელსაც აბსტრაქციის, განზოგადების უნარი შედარებით ნაკლები აქვს, გრამატიკის სწავლებაში ფართოდ უნდა გამოვიყენოთ საგნობრივი თვალსაჩინოება. ვთქვათ, III კლასს ვაცნობთ ზედსართავ სახელს. ვუჩვენებთ მოწაფეებს ნამდვილ ფანქარს და ვეუბნებით, რომ საგანი—ფანქარი—შეიძლება იყოს შავი, წითელი, ლურჯი და სხვა ფერის; ე. ი. შავი, წითელი და ლურჯი აღნიშნავს საგნის — ფანქრის—სხვადასხვა ფერს. ფანქარი შეიძლება იყოს გრძელი, მოკლე. გრძელი და მოკლე აღნიშნავს საგნის—ფანქრის—სხვადასხვა ზომას. ფანქარი შეიძლება იყოს მრგვალი და კუთხეებიანი. მრგვალი და კუთხეებიანი აღნიშნავს (საგნის) ფანქრის სხვადასხვა ფორმას. სიტყვები—შავი, წითელი, ლურჯი, გრძელი, მოკლე, მრგვალი, კუთხეებიანი მიუთითებს საგნის—ფანქრის—სხვადასხვა ნიშანზე (თუ როგორი არის იგი); ასეთს სიტყვებს ზედსართავი სახელი ეწოდება. ამის გაცნობა შეიძლება სურათების საშუალებითაც. შეიძლება არ უჩვენო შავი ფანქარი, არამედ უჩვენო შავი ფანქრის სურათი (ზედსართავი სახელისათვის) და სხვ. ასევე გრამატიკული რიცხვის გაცნობა უფრო სახალისოა და ხელსაყრელი თვით საგნის ჩვენებით: მასწავლებელი ერთ ხელში იჭერს ერთ ცალ კალამს, მეორე ხელში კი—რამდენიმეს, მრავალს. მასწავლებელი ეკითხება მოწაფეებს:—ეს რამდენია?—ეს ერთია. უჩვენებს მეორე ხელს და ეკითხება:—ეს რამდენია?—ეს ბევრია, მრავალი და ა. შ. მასწავლებელს გამოაქვს დასკვნა: თუ „კალამი“ ერთია—ის მხოლობით რიცხვშია. როცა ერთზე მეტია—მრავალია, ამბობენ „კალმები“; „კალმები“ მრავლობით რიცხვშია და ა. შ. ამ მოვლენის გაცნობა, რასაკვირველია, შეიძლება სურათის გზითაც, მაგრამ, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, თვით საგნის ჩვენება ათვისების ხარისხს უფრო ამაღლებს, ვიდრე სურათი და მით უფრო ნაკლებეფექტურია მხოლოდ სიტყვიერი ახსნა-განმარტება; თუმცა გრამატიკის სწავლებისას პრაქტიკაში ერთსა და იმავე დროს ხშირად იყენებენ საგნის ჩვენებას, საგნის სურათსაც და სიტყვიერ ახსნა-განმარტებასაც.

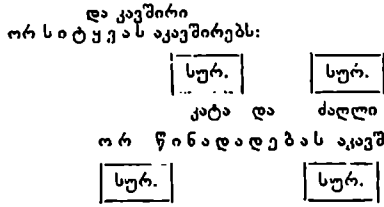
რიცხვითი სახელის გასაცნობად III კლასში შეიძლება გამოვიყენოთ ასეთი პლაკატი:



სახელის რიცხვის შესასწავლად III კლასში ასეთი პლაკატი:



„და“ კავშირის დანიშნულების შესასწავლად IV კლასში ასეთი პლაკატის გამოყენება შეიძლება:

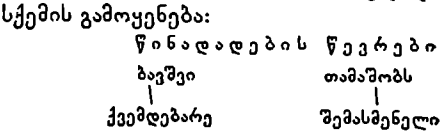


მოწაფეებს დაევალებათ:

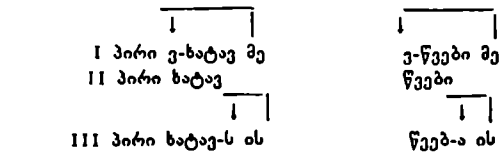
1. მოიგონონ ანალოგიური შემთხვევები, სადაც და ორ სიტყვას ან ორ წინადადებას აკავშირებს.

2. გააკეთონ დასკვნა: და კავშირი ორ სიტყვას ან ორ წინადადებას აკავშირებს.

ქვემდებარისა და შემასმენლის შესასწავლად III კლასში შეიძლება ასეთი სქემის გამოყენება:



ზმნის პირთა ნიშნების გასაცნობად შეიძლება გამოვიყენოთ ასეთი სქემა (სადაც ნაცვალსახელი მოხრილი ისრითაა დაკავშირებული სათანადო პირის აღმნიშვნელ ნიშანთან ზმნაში):



ანალოგიური სქემები შეიძლება გამოვიყენოთ ზმნის რიცხვის გასაცნობად IV კლასში.

ბოლოთანხმოვნიან სახელთა ბრუნების სწავლების პროცესში შეიძლება გამოვიყენოთ ისეთი ტაბულები, რომლებიც გრამატიკული მოვლენის შესწავლასთან ერთად დახმარებას გაგვიწევს მართლწერის ჩვევების გამომუშავებაშიც. ვთქვათ, ვასწავლით ბოლოთანხმოვნიან სახელთა ბრუნებას. ბუნებრივია, სხვა საკითხებთან ერთად მტკივნეულად დადგება ბოლოთანხმოვნიანი სახელის მართლწერის საკითხი; მათ შორის ორი მ-სა და ორი ს-ს მართლწერის საკითხიც. აქ შეიძლება გამოვიყენოთ ასეთი ტაბულები (რომლებიც, სასურველია, ფერებში იყოს).

მმ

ბიძაჩემმა ატამი დარგო.
ატამმა ნაყოფი მოისხა.
ექიმმა ვარლამს წამალი გამოუწერა.
ვარლამმა წამალი დალია.

სს

თბილისს ქარხნები აშენებს.
ქუთაისს მატარებელი მიუახლოვდა.
დიასახლისს საუზმე მოუმზადებია.
ვანო ალმასს ყიდულობს.

ანალოგიური ტაბულების შედგენა და გამოყენება შეიძლება ზ-თი დაბოლოებული სახელის ბოლოს (ზე თანდებულის დართვისას) ორი ზ-ს ერთად ხმარებისა და სხვა შემთხვევაში.

როცა გრამატიკული მასალის თვალსაჩინოებით სწავლების საკითხებზე ვლაპარაკობთ, მხედველობაში გვაქვს არა მარტო ისეთი თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალების გამოყენება, რომლებიც მხედველობით ორგანოებზე ახდენს გავლენას (ე. ი. რომელთა აღქმა მხოლოდ მხედველობის საშუალებით შეიძლება), არამედ აღქმის სხვა საშუალებებიც, როგორიცაა: სმენა, შეხება, ყნოსვა, გემოვნება... ენობრივ მოვლენათა საგნობრივად, სურათით ან სხვა გრაფიკული საშუალებებით წარმოდგენა—მხედველობითი აღქმის საგანია, მაგრამ

ბგერათა სწავლებაში მხედველობაზე წინ სმენა დგას; ფორმის (ამ შემთხვევაში ფორმის აღმნიშვნელი სიტყვების) გასაცნობად მხედველობასთან ერთად—შეხება, გემოს (ამ შემთხვევაში გემოს აღმნიშვნელი სიტყვების) გასაცნობად გემოვნება და ა. შ.

თანხმოვანი ბგერების წარმოთქმას რომ დაბრკოლებანი ხვდება, ამის დემონსტრაციას მასწავლებელი წარმოთქმის ნიმუშის, ე. ი. ბგერათა წარმოთქმის პროცესის ჩვენებით აწარმოებს; ამ პროცესში მონაწილეობას ღებულობს როგორც მხედველობა, ისე სმენა და შეხებაც. ვთქვათ, გვინდა ვასწავლოთ ფ-ს წარმოთქმის წესი, აუცილებლად უნდა ვუჩვენოთ, რომ ბგერის წარმოთქმაში ორივე ბაგე ღებულობს მონაწილეობას, რომლის დანახვა თვალით შეიძლება: შემდეგ წარმოთქმული ბგერის სპეციფიკურ ხმას გავიგონებთ სმენის საშუალებით და, თუ წარმოთქმის პროცესში ბაგესთან ახლოს ხელს მივიტანთ, ვიგრძნობთ ჰაერის ტალღის შეხებასაც. ასევე შეუძლებელია საგნის გემოს—ტკბილის, მწარეს, მჟავეს—შეგრძნება, თუ არ შემოწმდა ის გემოვნების ორგანოთა მიერ და სხვა (როცა ვლაპარაკობთ „შაქარი ტკბილიაო", ეს უკვე გამოცდილების შედეგია).

ამა თუ იმ გრამატიკული მასალის სწავლების პროცესში უნდა ავამოქმედოთ და გამოვიყენოთ აღქმის სათანადო ფაქტორები, ან როგორც ი. კომენსკი ფიგურალურად იტყოდა: „მ ა ს წ ა ვ ლ ე ბ ლ ი ს ა თ ვ ი ს ო ქ რ ო ს წ ე ს ს წ ა რ მ ო ა დ გ ე ნ დ ე ს შ ე მ დ ე გ ი: ყველაფერი, რაც კი შეიძლება, უნდა აღქმულ იქნეს გრძნობათა საშუალებით: ხილული—მხედველობის საშუალებით; სმენადი—სმენის საშუალებით: სუნი—ყნოსვის საშუალებით, გემო—გემოვნების საშუალებით; შეხებადი — შეხების საშუალებით. თუ რომელიმე საგანი შეიძლება აღქმულ იქნეს ერთბაშად რამდენიმე გრძნობით, მაშინ უნდა ვაქციოთ იგი ერთბაშად რამდენიმე გრძნობის ობიექტად" (იან ამოს კომენსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. I, თბ., 1949. გვ. 219).

7 ვ. გრამატიკის სწავლების მეთოდები

დაწყებით სკოლაში გრამატიკის სწავლებაში ძირითადად ორი მეთოდია გამოყენებული: საუბარი და თხრობა[1]. პირველისათვის დამახასიათებელია მასწავლებლისა და მოწაფის დიალოგი (კითხვა-პასუხი). მეორისათვის—მონოლოგი (მთლიანი თხრობა).

ა) საუბრის მეთოდი. საუბარი სტრუქტურის მიხედვით ორგვარი სახისაა: ევრისტიკული და კატეხიზური. როგორც ევრისტიკული საუბარი, ისე კატეხიზური — ორივე კითხვა-პასუხს მოითხოვს. მასწავ-

[1] გრამატიკის სწავლების გზებისა და მეთოდთა ნომენკლატურის შესახებ იხ. ჩვენი „ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა", 1957, გვ. 275—282.

ლებელი თანამიმდევრულად აყენებს კითხვებს, მოწაფეები ამ კი-
თხვებზე გასცემენ შესაფერ პასუხებს.

ევრისტიკული საუბარი მომეტებულად გამოყენებულია ახალი გრა-
მატიკული მასალის ასახსნელად, კატეხიზური კი—უფრო ხშირად ახს-
ნილი მასალის ცოდნის განმტკიცებისა და შემოწმებისათვის.

საუბრის მეთოდის ღირსება ისაა, რომ მისი გამოყენების პროცეს-
ში გრამატიკული მოვლენების სწავლება მტკიცედ დაფუძნებულია შე-
გნებულობის პრინციპზე, მაქსიმალურად უზრუნველყოფილია მოწა-
ფეთა უშუალო მონაწილეობა ახალი მასალის ახსნისას.

საუბარი, რომელიც მოწაფის შემოქმედებითი ძალების მაქსიმალურ
გამოყენებას მოითხოვს, ევრისტიკულია. ევრისტიკული საუბრისას
მოწაფეები მასწავლებლისაგან მზამზარეულ ცოდნას კი არ ღებულო-
ბენ, არამედ ახალი მასალის ახსნის პროცესში უშუალოდ და აქტიუ-
რად არიან ჩაბმულნი, მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით
ძიების გზით მიდიან არცოდნიდან ცოდნისაკენ, შეუცნობელის შეც-
ნობისაკენ. აქ მოწაფეთა აქტივობასა და დამოუკიდებლობას დიდი
ადგილი უჭირავს.

საუბრის მეთოდით სწავლების პროცესში გრამატიკული ფაქტის,
შოვლენის შესახებ ცნობები მოწაფეებს გაკვეთილზე მასწავლებლის
მთლიანი, გაბმული თხრობით კი არ ეძლევა, არამედ საგაკვეთილო
ასახსნელი, გადასაცემი საკითხი დანაწევრებულია, დაყოფილია ლო-
გიკურად ერთიმეორესთან მტკიცედ დაკავშირებულ ქვესაკითხებად,
რომელთა ახსნა, გაშუქება მასწავლებლის მიერ თანამიმდევრულად
დასმულ კითხვებზე მოწაფეთა შეგნებული პასუხების გაცემით ხდება,
ე. ი. მოწაფეები კითხვებზე პასუხის გაცემის გზით მასწავლებლის
უშუალო ხელმძღვანელობით თანდათანობით მიდიან სათანადო გრა-
მატიკულ დასკვნამდე.

ვთქვათ, IV კლასს ვასწავლით ზმნიზედას. მასწავლებელი ზმნი-
ზედის დამახასიათებელი ნიშნების შესახებ გაბმით კი არ ლაპარაკობს,
არამედ მთელ სათხრობ მასალას ყოფს კითხვებად (ან საკითხებად):
როგორ ხდება მოქმედება? სად ხდება მოქმედება? როდის ხდება
მოქმედება? მოწაფეები ასახელებენ სათანადო მაგალითებს (ნიკა ლა-
მაზად წერს. ნათელა შინ მიდის. შაქრო დღეს ჩვენთან იყო...) და მა-
თი ანალიზის საფუძველზე მოფიქრებულად იძლევიან პასუხს თითოე-
ულ კითხვაზე; ე. ი. ამოცანის გადაწყვეტა, ახალი მასალის ახსნა, ნა-
წილ-ნაწილ და მოწაფეთა შემოქმედებითი ძალების მაქსიმალური გა-
მოყენებით ხდება. ასეთ პირობებში, ცხადია, გრამატიკული შოვლენის
გაგების, ათვისების ხარისხი მაღალი იქნება. საუბრის მეთოდის გა-
მოყენება მოითხოვს შემდეგი პირობების გათვალისწინებას:

1. კითხვები ისეთი თანამიმდევრობით უნდა დავსვათ, რომ კი-

თხვებზე გაცემული პასუხები მთლიანად აშუქებდეს ასახსნელად გათვალისწინებულ საგაკვეთილო გრამატიკულ თემას;

2. კითხვების თანამიმდევრობაში უნდა დავიცვათ სიძნელე-სიადვილის წესი; წინა კითხვა უნდა წარმოადგენდეს მომდევნო კითხვის არა მხოლოდ აუცილებელ წინასაფეხურს, არამედ ერთგვარ საფუძველსაც;

3. კითხვა იმგვარად უნდა დავსვათ, რომ პასუხი აუცილებლად იწვევდეს მოწაფის აქტიურ აზროვნებას;

4. კითხვა არ უნდა შეიცავდეს პასუხს, ე. ი. არ უნდა წარმოადგენდეს თვითკარნახს; მაგ., ასეთს: არის თუ არა ქვემდებარე წინადადების მთავარი წევრი?

5. დასმული კითხვა აუცილებლად უნდა იყოს მოცემული კლასის მოწაფეთათვის მისაწვდომი, გასაგები, ვინაიდან „კარგად გაგებული კითხვა უკვე პასუხის ნახევარია“ (კ. უშინსკი). ამიტომ აუცილებელია: ა. კითხვაში არ იყოს ისეთი სიტყვები, რომელთა ლექსიკური მნიშვნელობა მოწაფეებმა არ იციან (თუ არის, ასეთი წინასწარ უნდა აიხსნას), ბ. იყოს სინტაქსურად მარტივი კონსტრუქციისა და სტილისტიკურად ნათელი, ცხადი, არ შეიცავდეს ზედმეტ სიტყვებს;

6. მოწაფეთა პასუხებიც შესაბამისად უნდა იყოს სწორი, ზუსტი და ცხადი; პირდაპირ უპასუხებდეს დასმულ კითხვას და ბოლომდე აშუქებდეს მას; არ იყოს ბუნდოვანი, ორაზროვანი, ენობრივად გაუმართავი; წარმოადგენდეს მოწაფის აზროვნების ნამდვილ ნაყოფს და არა მექანიკურად დაზეპირებულ პასუხს.

საუბრის მეთოდის დადებითი მხარეები იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ხელს უწყობს: 1. ახსნილი გრამატიკული მასალის მტკიცედ ათვისებას; 2. მიღებული თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებას; 3. ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას; 4. მოწაფეებში აქტივობისა და მსჯელობის უნარის აღზრდას, შეგნებულობის ამაღლებას და სხვ.

საუბრის მეთოდს გრამატიკის სწავლებაში დადებითთან ერთად გააჩნია უარყოფითი მხარეებიც:

1. გრამატიკული მოვლენის შესახებ ცოდნა მოწაფეს ნაწილ-ნაწილ ეძლევა, რომელთა სინთეზირება, ე. ი. მთლიანობაში წარმოდგენა (მოვლენის შესახებ მთლიანი ცოდნის მიღება) ყოველთვის ადვილად არ ხერხდება;

2. მასწავლებლის ცოცხალ სიტყვას დიდი ადგილი არ უჭირავს, რის გამო ზოგჯერ ახსნა მოკლებულია საჭირო სიზუსტეს;

3. მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვის ხვედრითი წონის სიმცირე გაკვეთილზე უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის მეტყველების განვითარებაზე;

4. დიდი დრო სჭირდება და სხვ.

მიუხედავად ამ უარყოფითი მხარეებისა, საუბრის მეთოდი გრამატიკის სწავლებაში ფართოდაა გამოყენებული. ეს იმით აიხსნება, რომ ეს მეთოდი უფრო დაცდილი და ეფექტურია ამ საგნის სწავლებაში, ვიდრე სხვა მეთოდი.

ბ) თხრობის მეთოდი. ზოგიერთი გრამატიკული მასალის სწავლება მოითხოვს არა საუბარს, კითხვა-პასუხს, არამედ მასწავლებლის მთლიან, გაბმულ თხრობას. თხრობის მეთოდის ღირსება იმაში მდგომარეობს, რომ ამ მეთოდის საშუალებით მოწაფე მთლიან წარმოდგენას ღებულობს ახალი გრამატიკული მოვლენის შესახებ. იგი დიდად უწყობს ხელს მოწაფეთა ლოგიკური აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას.

თხრობის გამოყენება შეიძლება გრამატიკის სწავლების სხვადასხვა ეტაპზე—ახალი გრამატიკული ფაქტისა თუ მოვლენის ახსნისას (მაგ., არსებითი სახელის ახსნისას III კლასში, სხვათა სიტყვის ახსნისას IV კლასში...), დასკვნების გამოტანისას, განსაზღვრის მიწოდებისას და სხვ.

გრამატიკის სწავლებაში თხრობა დიდხანს არ უნდა გრძელდებოდეს; დაწყებით სკოლაში გრამატიკულ მასალაზე ხანგრძლივ თხრობას არ შეიძლება ბოლომდე საკმაო ინტენსივობით გასდიოს დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა ყურადღებამ. თხრობა, რა მცირე ხნითაც უნდა ტარდებოდეს, მაინც მოითხოვს მასწავლებლის საგანგებო მომზადებას. თხრობა გრამატიკის სწავლებაში უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ პირობებს:

1. მთლიანად და თანამიმდევრულად აშუქებდეს საგაკვეთილო თემას.

2. მოწაფეთა ინტერესის გასაღვივებლად და ყურადღების ასამაღლებლად მასში (თხრობაში) გზადაგზა ჩართონ ცოცხალი მაგალითები, გამოიყენონ დიდაქტიკური ხელსაწყოები, რათა მასალა მოწაფეთათვის უფრო გასაგები და დამაჯერებელი გახდეს, ხოლო პედაგოგიური პროცესი უფრო ხალისიანი და მიმზიდველი.

3. წინა პლანზე წამოწიონ პირველხარისხოვანი საკითხები, ასახსნელი გრამატიკული ფაქტის დამახასიათებელი ნიშნები და გზადაგზა გაკეთდეს მათ შესახებ მოკლე დასკვნები.

4. თხრობა ენობრივად სრულიად მისაწვდომი და გასაგები უნდა იყოს მოწაფეთათვის. იგი მომეტებულად მარტივი წინადადებებისაგან უნდა შედგებოდეს; არ უნდა ერიოს შიგ მოწაფეთათვის გაუგებარი სიტყვები და გამოთქმები, ბუნდოვანი და ორაზროვანი ფრაზები.

თხრობის მეთოდის დადებითი მხარეები იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ხელს უწყობს:

1. გრამატიკული მოვლენების შესახებ თანამიმდევრული, მთლიანი ცოდნის მიღებას;

2. თხრობის კულტურის ამაღლებასა და სხვ.

თხრობის მეთოდს გრამატიკის სწავლებაში დადებით მხარეებთან ერთად გააჩნია უარყოფითი მხარეებიც:

1. ახალი მასალის ახსნის პროცესში მოწაფეთა აქტივობა არაა მაღალი, ამიტომ ათვისების დონეც ზოგჯერ დაბალია.

2. ერთჯერად იმდენი ცნობა ეძლევა, რომ მათ გაცნობიერებასა და სისტემაში მოყვანას მოწაფე ვეღარ ახერხებს და სხვ.

მიუხედავად ამისა, თხრობის მეთოდი გრამატიკის სწავლების აქტიურ მეთოდად ითვლება და ზოგიერთ შემთხვევაში მისი შეცვლა სხვა მეთოდს არ შეუძლია. აქვე უნდა დავძინოთ, რომ, როგორც აძას გრამატიკულ მასალათა მეთოდიკური დამუშავებიდან დავინახავთ, ზოგიერთი გრამატიკული მასალის ახსნა ერთსა და იმავე დროს მოითხოვს სხვადასხვა მეთოდისა და ხერხის გამოყენებას.

4. გრამატიკის სწავლების ხერხები

გრამატიკის სწავლებაში მეთოდებთან ერთად გამოყენებულია სხვადასხვა ხერხი: გრამატიკული გარჩევის, შეპირისპირების, კითხვების, ჩასმის, აღდგენის, ინტონაციის, გადაკეთების ხერხი, გრამატიკული ამოცანები და სხვ. სპეციალურად განვიხილავთ გრამატიკის სწავლებაში ყველაზე უფრო გავრცელებულ ხერხებს—გრამატიკულ გარჩევას, შეპირისპირებასა და კითხვების ხერხს. განსაკუთრებით ვრცლად შევჩერდებით გრამატიკულ გარჩევაზე.

ა) გრამატიკული გარჩევა. გრამატიკული გარჩევა გრამატიკის სწავლების ერთ-ერთი ფრიად გავრცელებული ხერხია. გრამატიკული გარჩევა აფართოებს, აღრმავებს და ამტკიცებს მოწაფის ცოდნას გრამატიკულ მოვლენათა შესახებ. იგი გრამატიკული მოვლენების შეგნებულად შეთვისების საუკეთესო საშუალებაა. გარჩევა ქმნის ნათელ ფონს ახალი მოვლენის, მასალის ახსნისათვის: ასახსნელი მოვლენა მოქცეულია ნაცნობ მოვლენათა წრეში, ნაცნობ მოვლენათა რგოლების მთლიან ჯაჭვში, რომელიც ქმნის აზრიან გარემოს ნაცნობი მთლიანიდან უცნობი კერძოს, მაგრამ მთლიანთან დაკავშირებულის, გამოყოფისათვის, უცნობზე საგანგებო დაკვირვებისათვის. ნაცნობი მთლიანიდან უცნობი კერძოს გამოყოფა, უცნობის გრამატიკული არსის გაგება, ამ მთლიანში მისი ადგილისა და ფუნქციის გაგება ხელს უწყობს როგორც გრამატიკული მოვლენის ახსნა-განმარტებას, ისე მოწაფის მსჯელობის უნარის გამომუშავებას, ლოგიკური აზროვნების განვითარებას.

გრამატიკული გარჩევის სახეები. ტერმინი „გრამატიკული გარჩევა“ ზოგადი შინაარსის შემცველია იმდენად, რამდენადაც დაწყებით სკოლაში მორფოლოგიისა და სინტაქსის საკითხებთან ერთად ისწავლე-

ბა ფონეტიკის ელემენტებიც, მართლწერისა და პუნქტუაციის წესებიც. ამიტომ გრამატიკული გარჩევა სხვადასხვა ნიშნის მიხედვით სხვადასხვაგვარად ხასიათდება: შინაარსის მიხედვით — მორფოლოგიური, სინტაქსური; ბგერითი შემადგენლობის მიხედვით—ფონეტიკური; მართლწერის თვალსაზრისით—ორთოგრაფიული, პუნქტუაციური; მოცულობის მიხედვით—ზოგადი, კერძო; ფორმის მიხედვით—ზეპირი, წერილობითი და ა. შ. ძირითადია მორფოლოგიური და სინტაქსური გარჩევა, დანარჩენები გარჩევის ამ ორი სახის გაღრმავებაშევსებას (მაგ., ფონეტიკური გარჩევა), ან გრამატიკის ცოდნის პრაქტიკული გამოყენების ჩვევის გამომუშავებას (მაგ., ორთოგრაფიული და პუნქტუაციური გარჩევა) ემსახურება.

მ ო რ ფ ო ლ ო გ ი უ რ ი გ ა რ ჩ ე ვ ა ა, როცა სიტყვა ირჩევა მეტყველების ნაწილთა მიხედვით: არსებითი სახელი, ზმნა, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი... ან შემადგენლობის მიხედვით: ფუძე, თავსართი, ბოლოსართი...

მორფოლოგიური გარჩევისას სიტყვას წინადადებაში ვიღებთ, ვინაიდან ფორმას სიტყვა წინადადებაში იცვლის. მაგრამ ეს საჭიროა მაშინ, როცა გარჩევას მორფოლოგიური კატეგორიის ახსნისათვის ვიყენებთ. ცოდნის განმტკიცებისა და განმეორების ან აღრიცხვის დროს გამოყენებული გარჩევისას მოწაფეს პროგრამის ფარგლებში თავისუფლად უნდა შეეძლოს ცალკე აღებული სიტყვის სათანადო მორფოლოგიური ნიშნების მიხედვით გარჩევა, დახასიათება.

დაწყებით სკოლაში მორფოლოგიური და სინტაქსური კატეგორიები მონაცვლეობით ისწავლება. ასეთ შემთხვევაში მორფოლოგიის საკითხების სწავლება ბუნებრივად უკავშირდება სინტაქსის საკითხების სწავლებას. ამიტომ მორფოლოგიური გარჩევაც ხშირად შესწავლილი სინტაქსური კატეგორიების გამოყენებით ხდება. ამას აქვს როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მხარეები. სწავლების ასეთი პრაქტიკა დადებით შედეგებს იმ შემთხვევაში იძლევა, თუ არ ხდება მორფოლოგიური და სინტაქსური ცნებების აღრევა, თუ ერთის, მაგ., მორფოლოგიის კატეგორიების ცოდნა გამოყენებულია მეორის—სინტაქსის კატეგორიების—ასახსნელად, გასაგებად. არ ვარგა, როცა საშუალება მიზნად იქცევა; მაგალითად, ხშირია შემთხვევა, როცა მორფოლოგიური გარჩევის წინ სინტაქსური გარჩევა ძლიერ დიდხანს გრძელდება და ამის შედეგად მორფოლოგიურ მოვლენებს ნაკლები დრო ეთმობა, ნაკლები ყურადღება ექცევა: იჩქმალება გაკვეთილზე სწორედ ის, რაც შესწავლის მიზანია (სინტაქსური გარჩევის გამოყენება კი ამ მიზნის განხორციელების საშუალებაა). ასეთ შემთხვევაში სინტაქსური გარჩევა უნდა განთავისუფლდეს ზედმეტი დეტალიზაციისაგან და მოწაფეთა ყურადღება შესასწავლ მორფოლოგიურ კატეგორიებზე გამახვილდეს.

მორფოლოგიური გარჩევა გულისხმობს გავიგოთ: რას გამოხატავს სიტყვა—საგანს, საგნის მოქმედებას, საგნის თვისებას, საგნის რიცხვსა თუ სხვას (მნიშვნელობა), რომელი კითხვა დაესმის მას, როგორი ფორმა აქვს, რატომ აქვს ასეთი ფორმა და არა სხვაგვარი. ავიღოთ მაგალითი IV კლასისათვის: ნაზი ბულბული საამურად გალობს.

გაირჩევა ასეთი თანამიმდევრობით: ბულბული გამოხატავს საგანს (რა?); ბულბული არის არსებითი სახელი—სახელობით ბრუნვაში, მხოლობით რიცხვში.

გალობს გამოხატავს საგნის მოქმედებას (რას შერება?); გალობს არის ზმნა—მესამე პირში, მხოლობით რიცხვში, ახლანდელ დროში.

ნაზი გამოხატავს საგნის (ბულბულის) თვისებას (როგორი?); ნაზი არის ზედსართავი სახელი—სახელობით ბრუნვაში, მხოლობით რიცხვში.

საამურად გამოხატავს—როგორ ხდება მოქმედება (როგორ?); საამურად დაერთვის ზმნას, იგი ზმნიზედაა.[1]

ამგვარ გარჩევას ეხვდებით მასწავლებელთა პრაქტიკაში. უფრო ვრცელი გარჩევა არ ხერხდება დაწყებით სკოლაში. ასეთ გარჩევას მომეტებულად აწარმოებენ ზეპირად, მაგრამ არაიშვიათად წერილობითაც გვხვდება.

მორფოლოგიური გარჩევა მეტყველების ნაწილთა მიხედვით თვალსაჩინოდ (ტაბულის სახით, IV კლ.) შეიძლება ასე წარმოვიდგინოთ; მაგალითი: ნაზი ბულბული საამურად გალობს.

წინადადება	კითხვა	მეტყველების ნაწილი	ბრუნვა	პირი	რიცხვი	დრო
ნაზი	როგორი?	ზედსართავი სახელი				
ბულბული	რა?	არსებითი სახელი	სახელობითი		მხოლობითი	
საამურად	როგორ?	ზმნიზედა				
გალობს	რას შერება?	ზმნა		III პ.	მხოლობითი	ახლანდელი

მორფოლოგიური გარჩევა სიტყვის შედგენილობის მიხედვით IV კლასში ასე შეიძლება:

1. სიტყვის ფუძის გამოყოფა;
2. თავსართისა და ბოლოსართის გამოყოფა;
3. ბრუნვის ნიშნის გამოყოფა;

[1] ასეთი თანამიმდევრობა მხოლოდ დაწყებითი კლასებისათვისაა მიზანშეწონილი.

ბ. მრავლობითი რიცხვის მაწარმოებლის გამოყოფა;

გ. პირის ნიშნის გამოყოფა;

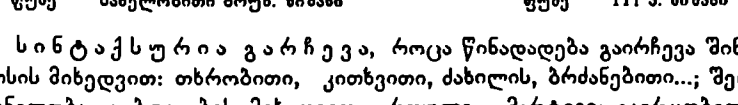
ვ. ფუძეზე ახალი მაწარმოებლის დართვით სხვა მნიშვნელობის სიტყვების მიღება და ა. შ.

ასეთ გარჩევას სკოლა უმეტესად ზეპირი გზით აწარმოებს, მაგრამ მისი გამოხატვა წერილობითაც შეიძლება.

მაგალითი: კ ა ც ი ს ა ხ ლ ს ა შ ე ნ ე ბ ს.

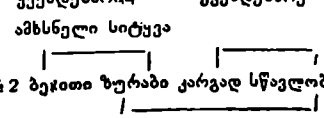
სიტყვები	ფუძე	ბოლოსართი		
		ბრუნვის ნიშანი	პირი	რიცხვი
კაცი	კაც-	ი-სახელ.		მხოლობითი
სახლს	სახლ-	ს-მიცემ.		მხოლობითი
აშენებს	აშენებ-		ს III პირის ნიშანი	მხოლობითი

ან ასეთი სქემით:



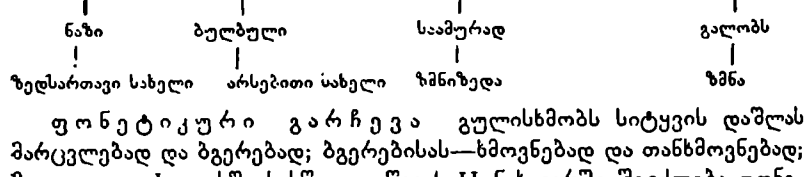
ს ი ნ ტ ა ქ ს უ რ ი ა გ ა რ ჩ ე ვ ა, როცა წინადადება გაირჩევა შინაარსის მიხედვით: თხრობითი, კითხვითი, ძახილის, ბრძანებითი...; შედგენილობა-აგებულების მიხედვით: რთული, მარტივი; გავრცობილი, გაუვრცობელი; სრული, უსრული...; წინადადების წევრები დაჯგუფდება დანიშნულების მიხედვით: ქვემდებარე, შემასმენელი, ამხსნელი სიტყვები...

სინტაქსური გარჩევისათვის უნდა ავიღოთ შინაარსობრივად, ლექსიკურად ნაცნობი წინადადებები. საანალიზო წინადადების შინაარსი ნათელი და მისაწვდომი უნდა იყოს კლასისათვის, ამავე დროს იმ კატეგორიების შემცველი, რომელთა შესწავლა-განმტკიცებასაც ემსახურება გარჩევა. თუ საანალიზო წინადადებაში შემავალი სიტყვის ან გამოთქმის შინაარსი ყველასათვის გასაგები არაა, წინასწარ უნდა აიხსნას. ნაცნობი, გასაგები წინადადების (თუ ტექსტის) შინაარსობრივი ანალიზი საჭირო არაა, ზედმეტად დატვირთავს მოწაფეთა ყურადღებას; ჯობს პირდაპირ შეუდგეთ გარჩევის კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტას. სინტაქსური გარჩევის ნიმუშები წინადადების წევრთა მიხედვით:



პირველი სქემა ანალიზური ხასიათისაა: წინადადება დაშლილია შემადგენელ ნაწილებად. მეორე სქემა სინთეზური ხასიათისაა: წინადადების წევრთა ურთიერთობაზე, კავშირზე მიგვითითებს.

გარჩევა ერთსა და იმავე დროს შეიძლება იყოს სინტაქსური და მორფოლოგიური (ნარევი) სახის, ე. ი. ერთსა და იმავე წინადადებაში შემავალი სიტყვები გაირჩევა წინადადების წევრთა (ქვემდებარე, შემასმენელი...) და მეტყველების ნაწილთა (არსებითი სახელი, ზმნა, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი...) მიხედვით; მაგალითად, ვრაფიკულად ასეთი სახით:



ფონეტიკური გარჩევა გულისხმობს სიტყვის დაშლას მარცვლებად და ბგერებად; ბგერებისას—ხმოვნებად და თანხმოვნებად; მაგალითად, I კლასში სასწავლო წლის II ნახევარში შეიძლება ფონეტიკური გარჩევის ასეთი სქემა იქნეს გამოყენებული:

მაგალითი: მოწაფე სურათს ხატავს.

სიტყვები	მარცვლები	ბგერები	
		ხმოვანი	თანხმოვანი
მოწაფე	მო-წა-ფე	ო, ა, ე	მ, წ, ფ
სურათს	სუ-რათს	უ, ა	ს, რ, თ ს
ხატავს	ხა-ტავს	ა, ა	ხ, ტ, ვ, ს

ორთოგრაფიული გარჩევა გულისხმობს მართლწერისადმი ყურადღების გამახვილებას. როცა ვასწავლით არსებით სახელთა ბრუნებას, იქვე ვასწავლით მოთხრობით ბრუნვაში მ თანხმოვანფუძიან სახელთა ბოლოს ორი მ-ს, მიცემით ბრუნვაში ს თანხმოვანფუძიან სახელთა ბოლოს ორი ს-ს დაწერის წესებსაც და ა. შ. ორთოგრაფიული გარჩევა ეყრდნობა გრამატიკულ გარჩევას. ასეთი გარჩევა წინ უსწრებს ამა თუ იმ წერით სავარჯიშოს.

პუნქტუაციური გარჩევაა, როცა გარჩევა ტარდება სასვენი ნიშნის ხმარების წესის შესასწავლად. ასეთი გარჩევა უკავშირდება სათანადო სინტაქსური თემების სწავლებას. ვთქვათ, IV კლასს ვასწავლეთ სხვათა სიტყვა. ამ თემის თეორიული ახსნა-განმარტების შემდეგ ორწერტილისა და ბრჭყალების ხმარების წესის შესწავლი-

სა და სათანადო ჩვევათა გამოსამუშავებლად ხდება სათანადო მაგალითების გარჩევა.

გრამატიკული გარჩევა შეიძლება იყოს: ზ ო გ ა დ ი, საერთო, სრული გავლილ გრამატიკულ თემაზე, რამდენიმე ერთიმეორესთან მჭიდროდ დაკავშირებულ მოვლენაზე, წესზე, ან ნაწილობრივი, კ ე რ ძ ო — ერთ რომელიმე მოვლენაზე, წესზე.

ზოგადი გარჩევა ტარდება მომეტებულად გრამატიკული ცოდნის გასამტკიცებლად, გავლილი მასალის გახმეორებისა და აღრიცხვისას. ზოგადი გარჩევისას უნდა გაირკვეს წინადადების ტიპი, წინადადების წევრები, წევრთა ფუნქციები და ფორმები...

კერძო ხასიათის გარჩევა მომეტებულად ტარდება ახალი მასალის ასახსნელად (ან ახსნილი მასალის ცოდნის გასამტკიცებლად). ვთქვათ, IV კლასს უკვე შესწავლილი აქვს ზმნის პირი, რიცხვი, ზმნისწინი და ვაცნობთ ზმნის დროს. გასარჩევად ეძლევა წინადადება და საგანგებო ყურადღება ექცევა ამ წინადადებაში ზმნის დროს და არა ამ წინადადებასთან დაკავშირებულ საერთო საკითხებს.

გარჩევა ფორმის მხრივ შეიძლება იყოს წერილობითი და ზეპირი. პრინციპული განსხვავება მათ შორის არ არსებობს. წერილობითი გარჩევისას ხშირად იყენებენ გრაფიკულ საშუალებებსაც: სქემებს, ხაზებსა და სხვ.; მაგალითად, ზედსართავი სახელის სწავლებისას შეიძლება III კლასის მოწაფეებს გასარჩევად მიეცეს ასეთი სახის დავალება: ამოწერონ მოთხრობიდან „ქინაქინა“ („ჭართ. ენა“, III კლ.) ხუთი ისეთი წინადადება, რომლებშიაც ზედსართავი სახელი იქნება. ზედსართავ სახელებს კი ქვეშ ხაზი გაუსვან. წერილობითია გარჩევა, როცა იგი (გარჩევა) დაფაზე ან რვეულში წარმოებს.[1] ზეპირი გარჩევისას გრაფიკული საშუალებების გამოყენება გამორიცხულია (თუ წერილობით შესრულებულ გარჩევას არ კითხულობს).

გარჩევა შეიძლება მიეცეს კ ლ ა ს შ ი და შ ი ნ შ ე ს ა ს რ უ ლ ე ბ ლ ა დ. ხასიათისა და მიზანდასახულობის მიხედვით ეს გარჩევები არ განსხვავდებიან ერთიმეორისაგან. მაგრამ უნდა გავახსოვდეს ისიც, რომ გარჩევა კლასში მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით, ზედამხედველობით მიმდინარეობს, საშინაოდ მიცემული გარჩევა კი ამ უკანასკნელს მოკლებულია. იგი მოწაფის დამოუკიდებელი ძალით სრულდება, რაც ხელს უწყობს მას, დამოუკიდებლად გაიგოს ან გააანალიზოს ზოგიერთი ენობრივი მოვლენა. ცხადია, ეს არ გულისხმობს იმას, რომ შინ შესრულებული გარჩევა არ შემოწმდება მასწავლებლის მიერ. მასწავლებელი ისე ამოწმებს მას, როგორც საკლასოდ შესრულებულ გარჩევას.

[1] წერილობითი გარჩევის ნიმუშები წარმოდგენილია აგრეთვე დაწყებითი კლასების ამჟამად მოქმედი ქართული ენის გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოებში.

გრამატიკული გარჩევისათვის დრო ზომიერად უნდა განესაზღვროთ. გასარჩევი მასალა ყოველთვის დაკვირვებით შეევარჩიოთ. გრამატიკული გარჩევა, როგორც გრამატიკული მასალის სწავლების ეფექტური საშუალება, ფართოდ დავნერგოთ სკოლის პრაქტიკაში, ვინაიდან იგი უვითარებს მოწაფეს ენის კანონებისადმი დაკვირვებისა და მის რთულ დეტალებში თანდათანობითი წვდომის უნარს, ენობრივ მოვლენათა ანალიზისა და სინთეზის სწორად წარმოებას.

გრამატიკული გარჩევა უმთავრესად ხელს უწყობს გრამატიკული კატეგორიების გაგების გზის გაადვილებას, გარჩევაში თვალსაჩინოების გამოყენება კი ერთიორად ამაღლებს გრამატიკული მოვლენის ათვისების ხარისხს.

ბ) შეპირისპირების ხერხი. როდესაც საგნებს ან მოვლენებს ერთმანეთს ვადარებთ, ვავლენთ მათ შორის იგივეობის, მსგავსების, ან განსხვავების ნიშნებს. ნიშნები, რომლებიც ერთ ობიექტს განასხვავებენ მეორე ობიექტისაგან, საპირისპირო ნიშნებია. ასეთი ნიშნების გამოვლენით საშუალება გვეძლევა ერთი გრამატიკული მოვლენა შევუპირისპიროთ მეორეს და ამით ადვილად ვსწვდეთ შესასწავლი მოვლენის არსებით ნიშნებს. ფონეტიკისა და გრამატიკის სწავლებაში ფართოდაა გამოყენებული ეს ხერხი. მაგალითად, როცა ვასწავლით I კლასში ხმოვანსა და თანხმოვანს, შეპირისპირების საშუალებას იძლევა ხმოვნისა და თანხმოვნის წარმოთქმის განსხვავებული მდგომარეობა: ხმოვნის წარმოთქმისას პირი ღიაა და ფილტვებიდან წამოსულ ჰაერს დაბრკოლება არ ხვდება, ამიტომ ხმოვანი ხმამაღლა და გაგრძელებით წარმოითქმება. თანხმოვნის წარმოთქმისას ფილტვებიდან წამოსულ ჰაერს დაბრკოლება ხვდება, ამიტომ ის ხმადაბლა წარმოითქმება, ხმის გაგრძელება არ ხერხდება. ამ ნიშნების გამოვლენა შეიძლება საგნობრივი თვალსაჩინოების გამოყენებით: მასწავლებლის წარმოთქმის ჩვენებითა და მოწაფეთა მიერ ანალოგიურის განმეორებით; ამ საპირისპირო ნიშნების მოშველიებითა და მასწავლებლის სათანადო სიტყვიერი ახსნა-განმარტების საშუალებით მოწაფეები სწრაფად სწავლობენ ხმოვანთა და თანხოვანთა დაჯგუფებას.

სხვადასხვა მეთოდთან ერთად შეპირისპირების ხერხით აიხსნება დაწყებითი სკოლის პროგრამით გათვალისწინებული შემდეგი საპირისპირო ნიშნების მქონე გრამატიკული საკითხები: თხრობითი, კითხვითი და ძახილის წინადადებები, სულიერთა და უსულოთა სახელები. ვინ და რა ჯგუფის სახელები, განმაზოგადებელი და ჩამოთვლილი სიტყვები, მარტივი და რთული სიტყვები, წინადადების მთავარი და არამთავარი წევრები, გაუვრცობელი და გავრცობილი წინადადებები, სრული და უსრული წინადადებები, მხოლობითი და მრავლობითი რიცხვი, რაოდენობითი და რიგობითი რიცხვითი სახელები, არსებითი

სახელი და ნაცვალსახელი, თავსართი და ბოლოსართი, ზმნისწინები, ზმნის დროები, მარტივი და რთული წინადადებები, პირდაპირი და არაპირდაპირი ნათქვამი და ა. შ.

შეპირისპირების ხერხი არა მხოლოდ გრამატიკული მოვლენის ახსნის ეფექტური საშუალებაა, არამედ მას ხშირად მიმართავენ აგრეთვე განმეორების, აღრიცხვისა და ცოდნის შემოწმებისას.

გ) კითხვების ხერხი. კითხვების ხერხი ფართოდ იყო გამოყენებული ძველ სკოლაში, როცა ლოგიცისტური გრამატიკა ისწავლებოდა. კითხვები გამოყენებული იყო გრამატიკული კატეგორიების გამოსაცნობად როგორც გრამატიკის სახელმძღვანელოებში, ისე მასწავლებლის სიტყვაში გაკვეთილზე საუბრის (კითხვა-მიგების), თხრობის დროს, როგორც ახალი მასალის ახსნის პროცესში, ისე განმეორებისა და აღრიცხვის პროცესშიაც. ძველ სკოლაში ეს ხერხი გრამატიკული კატეგორიების გამოცნობის უნივერსალურ საშუალებად ითვლებოდა. ამიტომ ბევრ შემთხვევაში ხელოვნურად იყენებდნენ იქ, სადაც მისი გამოყენება საჭირო არ იყო: ვერ ავლენდა გრამატიკული მოვლენის არსებით ნიშანს.

კითხვების ხერხი ამჟამადაც გამოყენებულია გრამატიკის სწავლებაში, მაგრამ საბჭოთა სკოლაში იგი არ ითვლება გრამატიკის სწავლების თუ შესწავლის უნივერსალურ საშუალებად. მას ვიყენებთ მხოლოდ იქ, სადაც აუცილებელია, სადაც ნამდვილად გამოდგება გრამატიკული მოვლენის გასაგებად, ასახსნელად; მაშასადამე:

1. კითხვების ხერხი კარგი საშუალებაა გრამატიკული ფაქტის შინაარსობრივი მხარის გამოსარკვევად, რამდენადმე გამოდგება აგრეთვე გრამატიკული კატეგორიების გამოსარკვევად, ასახსნელად;

2. კითხვების ხერხი არ წარმოადგენს გრამატიკული მოვლენების გამორკვევის აბსოლუტურ საშუალებას.

ასე რომ კითხვები გრამატიკის სწავლების არც უნივერსალური და არც სრულიად უკუსაგდები, უარყოფითი ხერხია. მისი გამოყენება შეიძლება და, სადაც კი ის გრამატიკის სწავლებაში ნამდვილად გვეხმარება, აუცილებლად უნდა გამოვიყენოთ.

აუცილებელია ვიცოდეთ არა მხოლოდ ის ნაკლოვანება, რაც კითხვების ხერხის გამოყენებას ახასიათებს (მხედველობაში გვაქვს მისი როგორც უნივერსალობა, ისე ხელაღებით უარყოფა), არამედ ის ნაკლოვანებანიც, რომლებიც მას, როგორც სწავლების ხერხს, თავისთავად გააჩნია;[1] ჩვენ აქ მხოლოდ ზოგიერთს აღვნიშნავთ: „ვინ" კითხვა ბრუნვების გამოსაცნობად მხოლოდ ნაწილობრივ იხმარება იმის გამო, რომ თითოეული ბრუნვისათვის საკუთარი ფორმა არ გააჩნია:

[1] იხ. ვ. თ ო ფ უ რ ი ა, „კითხვების" მეთოდით გრამატიკის სწავლებისათვის, ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ", № 1—2 (ოქტომბერ-ნოემბერი), 1928.

სახელობითი და მოთხრობითი ბრუნვებისათვის „ვინ“ ფორმა აქვს, მიცემითი და ნათესაობითი ბრუნვებისათვის — „ვის“ ფორმა (სახ. ვი-ნ, მოთხ. ვი-ნ[1], მიც. ვი-ს, ნათ. ვი-ს). ნათესაობითში ეს კითხვა „ვის“-თვის ფორმითაც გვხვდება, რაც თანდებულის დართვითაა მიღებული. კუთვნილებითი „ვისი“ „ვისით“ ფორმით გვხვდება მოქმედებით ბრუნვაში. ასევე ვითარებით ბრუნვაშიაც კუთვნილებითიდან ნასესხები „ვისად“ ან „რა“ ჯგუფის სახელიდან ნასესხები „რად“ ფორმა გვაქვს (ის ქუდი ვის-ად იცანი? — ჩემ-ად ვიცანი. ლეკვი რად გაზარდე? — მეძებრ-ად გავზარდე). ასე რომ „ვინ“ კითხვა თავისებურად ბრუნებადი სახელია („ვინ“ კითხვას არა აქვს აგრეთვე უნარი—გამოარკვიოს მრავლობითის ფორმა).

„რა“ კითხვა უფრო სრულია; მას თითოეული ბრუნვისათვის ცალკე ფორმა გააჩნია; ასევე მრავლობითშიაც სრულ ფორმებს იკეთებს.

ზმნის დროის გამოსაცნობად გამოყენებული კითხვები სხვადასხვა დროში სხვადასხვა ფუძით იხმარება (რას ვშვრები? რა ვქენი? რას ვიზამ?). ეს გარემოება რამდენადმე აძნელებს კითხვების პრაქტიკულად გამოყენებას.

ხშირად ერთსა და იმავე ფორმას შინაარსის მიხედვით სხვადასხვა კითხვა დაესმის. ვთქვათ, გვაქვს ასეთი თანდებულიანი სიტყვები: „ჩვენ მეოცე საუკუნეში ვცხოვრობთ“. აქ თანდებულიან სიტყვას მიუდგება კითხვა „როდის?“ „ნიკო მოსკოვში იყო“. აქ თანდებულიანი სიტყვა „სად“ კითხვას მოითხოვს. „მებრძოლმა ხმალი ქარქაშში ჩაჰგო“. აქ თანდებულიანი სიტყვა „რაში“ კითხვას მოითხოვს. მაშასადამე, ში თანდებულმა, ე. ი. ერთმა ფორმამ, სამი სხვადასხვა ფორმის კითხვა მოითხოვა. ასევე მთელ რიგ შემთხვევაში აშკარად ძნელდება ამ კითხვების უმტკივნეულოდ გამოყენება სინტაქსში. იგივე ზემოდასახელებული მაგალითები რომ სინტაქსური თვალსაზრისით გავარჩიოთ, მაგალითად, გვინდოდეს იმის გაგება, თუ თანდებულიანი სიტყვები წინადადების რომელ წევრებს წარმოადგენენ, ერთისა და იმავე ფორმიანი სიტყვის გამოსაცნობად ისევ რამდენიმე კითხვა დაგვჭირდება: I წინადადებაში თანდებულიანი სიტყვა (საუკუნეში) დროის გარემოებაა, II წინადადებაში (მოსკოვში) ადგილის გარემოება და ა. შ.

მიუხედავად მრავალი ნაკლისა, კითხვების ხერხს ვიყენებთ როგორც მორფოლოგიის, ისე სინტაქსის სწავლების დროსაც. ამ კითხვების ფუნქცია წინადადებაში პრაქტიკულად ადრეც იციან მოწაფეებმა, ვიდრე მათ გრამატიკული მასალის შესასწავლად გამოვიყენებდეთ. მასწავლებელი I კლასიდანვე უსვამს მოწაფეებს ასეთ კი-

[1] ლოგიცისტური გრამატიკა წოდებითი ბრუნვისათვის ამავე ფორმას (ვი) ხელოვნურად იყენებდა.

თხვებს: **რა** დგას საკლასო ოთახში? **როგორი** ფანქარია ეს? **სად** ჰკიდია სურათი? და სხვ.

II კლასში წინადადებაში შემავალ სიტყვათა[1] შორის აზრითი კავშირის გამოსარკვევად ხდება კითხვების გამოყენება: **ვინ** მოვიდა? **რას** ხატავს ვანო? **ვის** ელაპარაკება გივი?...

III კლასში კი საკმაოდ მომზადებულია ნიადაგი იმისათვის, რომ ეს კითხვები გრამატიკული მიზანდასახულობით გამოვიყენოთ. III კლასში ხდება **ვინ** და **რა** კითხვების მიხედვით არსებით სახელთა გამოცნობა-დაჯგუფება:

მებაღე მიწას ბარავს.

ბულბული გალობს...

ვინ ბარავს? — მებაღე.

რა გალობს? — ბულბული.

ვინ არის მებაღე? — მებაღე ადამიანია.

რა არის ბულბული? — ბულბული ფრინველია.

არსებითი სახელის კითხვებია:

ვინ? რა? **ვინ** კითხვა დაესმის მხოლოდ ადამიანს, **რა** კითხვა დაესმის, ადამიანის გარდა, ყველა სახელს...

ასევე III კლასში ზედსართავი სახელის შესასწავლად ვიყენებთ კითხვებს: როგორი? რომელი? სადაური? როდინდელი? რიცხვითი სახელის გამოსაცნობად: რამდენი? რიგით რომელი? მერამდენე? ზმნიზედისათვის: როგორ? სად? როდის? ზმნის დროების გამოსაცნობად: რას შვრება? რა ქნა? რას იზამს?

კითხვები გამოყენებულია სინტაქსის შესასწავლადაც; წინადადების წევრების — ქვემდებარისა და შემასმენლის გამოსაცნობად კითხვები ამგვარადაა გამოყენებული: „ვინ მუშაობს?

— მუშა (მუშა მუშაობს).

— რას შვრება მუშა?

— მუშაობს (მუშა მუშაობს).

მუშა მოქმედის გამომხატველი სიტყვაა, **მუშაობს** — მოქმედებისა.

ქვემდებარისა და შემასმენლის რიცხვში შეთანხმების შესწავლისას კითხვების ხერხი გამოყენებულია ასე:

„მხატვარი ხატავს. მხატვრები... (რას შვრებიან?). მოწაფე სწავლობს. მოწაფეები... (რას შვრებიან?)“ და ა. შ. მოწაფეებს ევალებათ, წერტილების ადგილას ჩაწერონ შემასმენლები სათანადო რიცხვის ფორმაში. გავრცობილი და გაუვრცობელი წინადადების, სრული და უსრული წინადადების შედგენილობის გასარკვევად ფართოდაა გამოყენებული კითხვები და ისინი დიდ დახმარებას უწევენ მოწაფეებს გრამატიკული მოვლენების შესწავლაში.

[1] ტერმინი „წინადადების წევრი“ აქ არ ეძლევა.

დაწყებით სკოლაში კითხვების ხერხით ბევრი გრამატიკული მასალის სწავლება ადვილდება. მასწავლებლები ხშირად იყენებენ მას როგორც ახალი მასალის ასახსნელად, ისე ახსნილი ცოდნის გასამტკიცებლადაც. კითხვების ხერხის გამოყენება ხდება არა მარტო დაწყებით სკოლაში, არამედ უფროს კლასებშიაც. შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ კითხვების ხერხი დაწყებით სკოლაში შეიძლება ფართოდ გამოვიყენოთ როგორც ენობრივი მოვლენების სემანტიკური მხარის გამორკვევა-შესწავლისათვის, ისე გრამატიკული კატეგორიების გამოსარკვევად და შესასწავლად.

5. ფონეტიკისა და გრამატიკის პროგრამული საკითხების სწავლება (ნიმუშები)

ხმოვანი და თანხმოვანი. ბგერისა და ასოს შემდეგ ისწავლება განსხვავება ხმოვანსა და თანხმოვანს შორის. აქ საჭირო იქნება თვალსაჩინოდ დავანახოთ I კლასის მოწაფეებს ის, რომ ხმოვანი ბგერა დაუბრკოლებლად, გაგრძელებითა და ხმამაღლა წარმოითქმება, თანხმოვანი ბგერა კი — დაბრკოლების გადალახვით და ხმადაბლა. ზოგიერთი თანხმოვნის (ს, ზ, შ, ჟ, რ...) გაგრძელებით წარმოთქმაც შეიძლება. ამ ცნობების მიწოდება არ გაძნელდება იმის გამო, რომ ჯერ კიდევ წინასაანბანო და საანბანო პერიოდში პრაქტიკულად ისწავლეს მოწაფეებმა ხმოვანი და თანხმოვანი. მართლაც, სიტყვის მარცვლებად, მარცვლის ბგერებად დაყოფასა და ბგერათა წარმოთქმაზე ვარჯიშობა შეუძლებელია, თუ მოწაფეები ერთმანეთისაგან რამდენადმე მაინც ვერ ასხვავებენ ხმოვანსა და თანხმოვანს.

ეს წანამძღვარი ცოდნა საფუძველია — თვალსაჩინოდ შევასწავლოთ მოწაფეებს განსხვავება ხმოვანსა და თანხმოვანს შორის. მასწავლებელი ამ განსხვავებას ხმოვნისა და თანხმოვნის დასახასიათებელ ნიშანთა შეპირისპირების ნიადაგზე აცნობს; მასწავლებელი მიმართავს მოწაფეებს — დაასახელონ სიტყვა, რომელშიც ხმოვანიც იქნება და თანხმოვანიც. მოწაფეები ასახელებენ: თავი. დედა, მამა... მასწავლებელი დამარცვლით წარმოათქმევინებს სიტყვას „თავი", შემდეგ მარცვალი დაიშლება ბგერებად. მასწავლებელი მკაფიოდ, ზუსტად წარმოთქვამს თ ბგერას, წარმოათქმევინებს მოწაფეებსაც. ამ ორი ბგერის (თ, ა) წარმოთქმის მაგალითიდან გაირკვევა, რომ ა დაუბრკოლებლად, ხმამაღლა და გაგრძელებით წარმოითქმის, თ კი სამივე ამ ნიშანს მოკლებულია. ასევე შეპირისპირებით გაირკვევა სხვა ხმოვნები და თანხმოვნებიც. ვარჯიშობის გზით მოწაფეები მიგვყავს იმ დასკვნამდე, რომ ხმოვანთა და თანხმოვანთა შორის განსხვავება წარმოთქმაშია. ხმოვნის წარმოთქმისას ფილტვებიდან წამოსულ (ამონადენ) ჰაერს დაბრკოლება არ ხვდება და ხმამაღლა, გაგრძელებულად წარ-

მოითქმის. თანხმოვნის წარმოთქმისას ფილტვებიდან წამოსულ ჰაერს დაბრკოლება ხვდება ბაგეებთან, კბილებთან და სხვაგან, რის გამო არ შეიძლება მისი ხმამაღლა წარმოთქმა. ამ განსხვავების ჩვენება თვალსაჩინოდ შეიძლება როგორც სხვის, ისე საკუთარ წარმოთქმაზე დაკვირვებითაც.

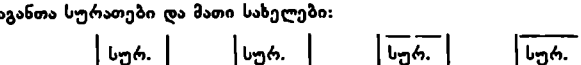
არსებითი სახელი. მორფოლოგიის სწავლება III კლასში არსებითი სახელის გაცნობით იწყება. ამ კლასში ის ისწავლება შემდეგი მოცულობითა და თანამიმდევრობით: არსებითი სახელი — საგნის სახელი, სულიერთა და უსულოთა სახელები, არსებითი სახელი ვინ და რა კითხვების მიხედვით. არსებითი სახელის ორი რიცხვი: მხოლობითი და მრავლობითი. არსებითი სახელის ასახსნელად ვიყენებთ ნატურალურ საგნებს: ფანქარს, კალამს, კალმისტარს, სამელნეს, მერხს, მაგიდას, ფანჯარას, ხელს, თვალს, წიგნს, რვეულს და სხვ. ჯერ ვუჩვენებთ ამ საგნებს (ან მათ სურათებს) და მოწაფეები მიგვყავს იმ დასკვნამდე, რომ ყოველივე ეს საგანია, ყოველ საგანს კი თავისი სახელი აქვს. საგნის სახელი არსებითი სახელია.

საგანი შეიძლება იყოს სულიერი ან უსულო. სულიერი საგნებია: ადამიანები, ცხოველები, ფრინველები... გივი, ნინო, მოწაფე, ირემი, ცხენი, არწივი, ბულბული სულიერი საგნების სახელებია... ნაძვი, ყაყაჩო, ხორბალი, სელი, მთვარე, ქვა, მიწა, ოქრო უსულო საგნების სახელებია...

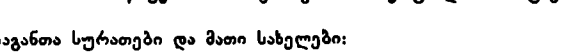
აი ეს (ააყენებს მოწაფეს) სულიერი საგანია, მისი სახელია მზია; აი ეს (იღებს ხელში ფანქარს) უსულო საგანია, მისი სახელია ფანქარი. მზია, ფანქარი არსებითი სახელებია.

დაასახელეთ ან ამოკრიბეთ სახელმძღვანელოდან სულიერ და უსულო საგანთა სახელები. ამ მიზნით შეიძლება გამოვიყენოთ სულიერ და უსულო საგანთა სურათებიც; ნიმუშები:

სულიერ საგანთა სურათები და მათი სახელები:



უსულო საგანთა სურათები და მათი სახელები:



მიეცემათ დავალება — ამოკრიბონ მითითებული ტექსტიდან სულიერ და უსულო საგანთა 4 — 4 სახელი და ცალ-ცალკე დაალაგონ (საშინაო რვეულში).

ამის შემდეგ არსებითი სახელი ვინ და რა კითხვების მიხედვით გაეცნობათ. საყურადღებოა ის მოვლენა, რომ მოწაფეებს უჭირთ

არსებითი სახელის დაჯგუფება ვ ი ნ და რ ა კითხვების მიხედვით. ვ ი ნ კითხვას ანალოგიით უყენებენ ყველა სულიერ საგანს (ადამიანს, ცხენს, დათვს, კატასა და სხვ.), სინამდვილეში კი ეს კითხვა მხოლოდ ადამიანს (ვ ი ნ? კაცი, ექიმი, მასწავლებელი, ივანე...) დაესმის. ამიტომ ამ ნაკვეთის სწავლებისას ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ სახელთა დაჯგუფება ს უ ლ ი ე რ თ ა და უ ს უ ლ ო თ ა მიხედვით არ ემთხვევა ვ ი ნ და რ ა ჯგუფს. ვ ი ნ კითხვა მხოლოდ ადამიანთა სახელებს მიუდგება, დანარჩენებს (ცოცხალ და არაცოცხალ საგანთა სახელებს) რ ა კითხვა (რა? ცხენი, ლომი, მელა, ჭორი, ჩხიკვი, მდინარე, ცაცხვი, ჩაი, წყალი, ქვა...) მოუხდება. ამიტომ რ ა კითხვის მიხედვით სახელთა გასაცნობად პირველად უსულო საგნის სახელები უნდა ავიღოთ და ვ ი ნ კითხვას შევუპირისპიროთ ასე:

ვინ?	რა?
კაცი	ქვა
ექიმი	ხე...

მასწავლებელი კედელზე აკრავს პლაკატს, რომელზედაც ვ ი ნ კითხვის ქვეშ ადამიანთა სახელებია, რ ა კითხვის ქვეშ არაადამიანთა სახელები, მაგრამ ასეთი რიგით: ჯერ უსულო საგანთა სახელებია, შემდეგ — სულიერთა, მაგრამ არაადამიანთა, მაგალითად, ასე:

არსებითი სახელი ვ ი ნ და რ ა კითხვების მიხედვით:

ვ ი ნ?	რა?
კაცი	ქვა
ექიმი	ხე
ბავშვი	ჭორი

მასწავლებელი აკეთებს დასკვნას: ვინ კითხვა დაესმის მხოლოდ ადამიანს, რა კითხვა, ადამიანის გარდა, ყველა სახელს. საკვარჯიშოდ ეძლევათ დავალებები:

1. მოწაფეები დაფაზე აჯგუფებენ სახელებს ვ ი ნ და რ ა კითხვების მიხედვით.

2. დაფაზევე სახელთა გვერდით მიუწერენ სათანადო ჯგუფებს: სულიერი, უსულო, ადამიანთა, არაადამიანთა, ასე:

ვინ?

მოწაფე — სულიერი, ადამიანთა სახელი.
ექიმი — სულიერი, ადამიანთა სახელი.
გიორგი — სულიერი, ადამიანთა სახელი.
მუშა — სულიერი, ადამიანთა სახელი.
მეხანძრე — სულიერი, ადამიანთა სახელი.

ქვა — უსულო, არაადამიანთა სახელი.
კომშო — უსულო, არაადამიანთა სახელი.
სახლი — უსულო, არაადამიანთა სახელი.
ხარი — სულიერი, არაადამიანთა სახელი.
ცხვარი — სულიერი, არაადამიანთა სახელი.
თაგვი — სულიერი, არაადამიანთა სახელი.
ფუტკარი — სულიერი, არაადამიანთა სახელი.
მერცხალი — სულიერი, არაადამიანთა სახელი.

3. ამოკრებენ მითითებული ტექსტიდან სახელებს და დააჯგუფებენ სულიერთა და უსულოთა მიხედვით, ვ ი ნ დ ა რ ა კითხვების მიხედვით.

4. მასწავლებელი დაფაზე დაწერს რამდენიმე წინადადებას, რომლებშიაც არსებითი სახელი გამოტოვებულია; მოწაფეები გადაიწერენ ამ წინადადებებს და თავის ადგილას დაწერენ სათანადო არსებით სახელებს; მაგ.:

საამურად გალობს.
გაკვეთილს ჩხნის.

5. მისცემს გავლილი მასალიდან ტექსტს, საიდანაც მოწაფეები ცალ-ცალკე ამოიწერენ სულიერთა და უსულოთა სახელებს, მიუწერენ არსებით სახელებს შესაფერის კითხვებს... ანალოგიური დავალებები მიეცემათ შინ შესასრულებლად.

ზმნიზედა. ზმნიზედა არის სიტყვა, რომელიც უმთავრესად ზმნას ახლავს და იმას აღნიშნავს, თუ როგორ, სად, როდის, რატომ, რისთვის ხდება მოქმედება. ამიტომ ზმნის სწავლების შემდეგ აუცილებელია ზმნიზედის ელემენტარული საკითხების სწავლება. თანაც ზმნიზედის ცოდნა საჭიროა მომავალში წინადადების წევრების, კერძოდ გარემოების, შესასწავლად.

IV კლასში ზმნიზედა ძლიერ მოკლედ და მარტივად ისწავლება. აქ არ ვაცნობთ მოწაფეებს ზმნიზედის ჯგუფებს შინაარსის მიხედვით, არ ვასწავლით ტერმინებს: ვითარების, დროისა და სხვათა ზმნიზედას. ზმნიზედას ვაცნობთ მხოლოდ კითხვების საშუალებით. სულ სამ კითხვას ვიყენებთ ამისათვის: როგორ? სად? როდის? ამ კითხვების გამოყენებით მოწაფეებს შეეძლებათ — გააანალიზონ რ ო გ ო რ, ს ა დ, რ ო დ ი ს ხდება მოქმედება და რომელ სიტყვებს ვიყენებთ ზმნასთან ამის გასაგებად. ზმნიზედას უკავშირდება მართლწერისა და სტილისტიკის ელემენტარული საკითხების სწავლებაც.

ჯერ ვასწავლით იმ ზმნიზედებს, რომლებიც მიუგებენ კითხვა-

ზე როგორ? მასწავლებელი წერს დაფაზე ასეთ წინადადებას: კატო სუფთად წერს. კითხვების საშუალებით გაირჩევა ეს წინადადება წევრთა მიხედვით. გაირკვევა, რომ სიტყვა „სუფთად“ მიუგებს კითხვაზე როგორ? სიტყვა, რომელსაც მიუდგა კითხვა როგორ? ხსნის, განმარტავს ზმნას — როგორ ხდება მოქმედება, ე. ი. როგორ წერს? სიტყვა სუფთად დაერთვის ზმნას. ამრიგად, სიტყვა, რომელიც გვიჩვენებს როგორ ხდება მოქმედება, ზმნიზედაა.

ცოდნის გასამტკიცებლად დაფაზე დაწერენ სხვა რამდენიმე წინადადებას, რომლებშიაც იქნება ზმნიზედები; მაგალითები:

ქეთო ბეჯითად სწავლობს.
შოთა ლამაზად ხატავს.
ქარი ძლიერ უბერავს.
გემი მაგრად მიაპობს ტალღებს.

ამ წინადადებებს არჩევენ კითხვების გამოყენებით; გაირკვევა, რომ სიტყვები ბეჯითად, ლამაზად, ძლიერ, მაგრად ეროვის ზმნებს, აღნიშნავენ, თუ როგორ ხდება მოქმედება. აქვე მახვილდება ყურადღება იმაზე, რომ ზოგი ზმნიზედა დ-თი ბოლოვდება, რაც გარკვევით არ ისმის წარმოთქმაში და ზოგჯერ მის მაგიერ თ-საც კი წერენ, რაც არაა მართებული. დ-თი დამთავრებული ზმნიზედების ბოლოს ად იწერება (და არა:-ათ): სუფთად, ლამაზად, კარგად, მაგრად, მშვიდად...

ამასთან დაკავშირებით შეიძლება მიეცეს გადასაწერად ასეთი ორთოგრაფიულ-სტილისტიკური ხასიათის სავარჯიშო: ტექსტში ზმნიზედების ადგილი აღნიშნული იქნება წერტილებით. მოწაფეებს დაევალებათ — შეარჩიონ სათანადო შინაარსის ზმნიზედები და იხმარონ ისინი სწორი ფორმით.[1]

ამის შემდეგ მასწავლებელი ხსნის ისეთ ზმნიზედას, რომელიც მიუგებს კითხვაზე სად?

დაფაზე წერს წინადადებას, რომელშიაც ასეთი ზმნიზედაა:

ბავშვებმა ყვავილები იქ დაკრიფეს.

სად?

სად დაკრიფეს ყვავილები? — იქ. „იქ“ ზმნიზედაა, რომელიც დაერთვის ზმნას (დაკრიფეს) და ხსნის, თუ სად ხდება მოქმედება.

მაგალითები:

საწყალი ბერი ქედანი ბოლოში მოიგდიანო.
მაღლა ფოთლებში ელვარებს ვაშლი, სისხლივით წითელი.
შენ ზეცით ხარ, მე ქვეცით, როგორ აგიმღერებ წყალსაო.

---

[1] ზმნიზედასთან დაკავშირებული მართლწერისა და სტილისტიკის საკითხები ვრცლადაა განხილული მ. ჩინჩალაძის შრომაში „ქართული ზმნიზედის სწავლება სკოლაში“, 1955.

ცოდნის გასამტკიცებლად მიეცემათ დავალებანი:

1. მითითებული ტექსტიდან ამოწერონ წინადადებები, რომლებშიაც იქნება ისეთი ზმნიზედები, რომლებიც მიუგებენ კითხვაზე ს ა დ? ზმნიზედებს ქვეშ ხაზი გაუსვან.

2. მიეცემათ გადასაწერად ისეთი ტექსტი, რომელშიაც ზმნიზედების ადგილი წერტილებით იქნება აღნიშნული; მოწაფეებს დაევალებათ — შეარჩიონ სათანადო ზმნიზედები და დაწერონ...

ბოლოს აიხსნება ზმნიზედა, რომელიც მიუგებს კითხვებზე როდის? მასწავლებელი წერს დაფაზე წინადადებას:

დ ღ ი ს ი თ შევზვერავ ბალახსა, ღ ა მ ი თ მივრეკ საქონელსა.

! !

როდის? როდის?

როდის შევზვერავ? — დღისით.

როდის მივრეკ? — ღამით.

დ ღ ი ს ი თ, ღ ა მ ი თ დაერთვის ზმნას და ხსნის — როდის ხდება მოქმედება; სიტყვა, რომელიც გვიჩვენებს რ ო დ ი ს ხდება მოქმედება, ზ მ ნ ი ზ ე დ ა ა.

დაფაზე წერენ რამდენიმე წინადადებას, რომლებშიაც იქნება ისეთი ზმნიზედები, რომლებიც მიუგებენ კითხვაზე რ ო დ ი ს?

დ ღ ე ს მერცხალი შემოფრინდა, ჭიკჭიკითა გადმომძახა.
ე რ თ ხ ე ლ ვანომ საამური სიზმარი ნახა.
გიგლავ, გეყოფა სწავლა. ა ხ ლ ა კარგია გაელა.
მელამ მ ა შ ი ნ ვე ჩხიკვის ბუდისაკენ გასწია.

ხდება ამ წინადადებების გარჩევა. მოინახება ზმნა და ის ზმნიზედა, რომელიც მიუგებს კითხვაზე რ ო დ ი ს?

ცოდნის გასამტკიცებლად ტარდება სავარჯიშოები:

1. მითითებული ტექსტიდან მოწაფეები წინადადებიანად ამოწერენ ზმნიზედებს, რომლებიც მიუგებენ კითხვაზე რ ო დ ი ს? ზმნიზედებს ქვეშ ხაზს გაუსვამენ.

2. მასწავლებელი წერს დაფაზე წინადადებებს, რომლებშიაც იგულისხმება ისეთი ზმნიზედები, რომლებიც მიუგებენ კითხვაზე რ ო დ ი ს? ამ ზმნიზედების ადგილი ტექსტში წერტილებითაა აღნიშნული; მოწაფეებს დაევალებათ — მოიგონონ სათანადო ზმნიზედები და ისე გადაიწერონ ტექსტი.

ზმნიზედის ცალკეული მაგალითის ანალიზის, მისი რაობის ეპიზოდური გაცნობის შემდეგ ეძლევა (თუმცა არასრული, მაგრამ შედარებით უფრო ვრცელი) განსაზღვრა: ზმნიზედა არის სიტყვა, რომელიც უმთავრესად ზმნასთან იხმარება და გვიჩვენებს — რ ო გ ო რ ა ნ ს ა დ, ან რ ო დ ი ს ხდება მოქმედება.

ზმნიზედის შემაჯამებელ გაკვეთილზე ეძლევათ მოწაფეებს ტექსტი,

როჟელშიაც იქნება ისეთი ზმნიზედები, რომლებიც მიუგებენ კითხვებზე რ ო გ ო რ? ს ა დ? რ ო დ ი ს? მოწაფეებს დაევალებათ — ამოკრიბონ ამ ტექსტიდან ზმნიზედები და დააჯგუფონ თავიანთ რვეულებში კითხვების მიხედვით, ასე:

როგორ?	სად?	როდის?

ქვემდებარე და შემასმენელი. III კლასში სინტაქსის ელემენტარული საკითხების შესასწავლად მზადაა ნიადაგი: მოწაფეებს მორფოლოგიიდან უკვე შესწავლილი აქვთ ხუთი მეტყველების ნაწილი (არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი, ნაცვალსახელი და ზმნა) მნიშვნელობის მიხედვით. ახლა მათ უნდა შევასწავლოთ წინადადების შედგენილობა-აგება გაცნობილი მეტყველების ნაწილების გამოყენებით. I და II კლასებში მოწაფეებს პრაქტიკულად შესწავლილი აქვთ სხვადასხვა შინაარსის წინადადება, იციან მათი ერთიმეორისაგან შინაარსის მიხედვით გარჩევა და მათ ბოლოს სათანადო სასვენი ნიშნის ხმარება. მაგრამ ისინი III კლასამდე არ ეცნობიან წინადადების წევრებს: ქვემდებარეს, შემასმენელს, არამთავარ წევრებს...

წინადადების წევრთა შესწავლა III კლასში ხდება. წინადადება რომ დასრულებული აზრის გამომხატველი სიტყვათა ჯგუფია — ეს უკვე III კლასამდე ისწავლეს მათ; ისიც იციან, რომ წინადადება სიტყვებისაგან შედგება. სიტყვა წინადადების ნაწილია, მაგრამ არ იციან ეს სიტყვები — რა როლს, რა ფუნქციას ასრულებენ წინადადებაში, ე. ი. არ იციან წინადადების წევრები. მაშასადამე, წინადადებაზე ზოგადი წარმოდგენა III კლასამდე აქვთ, მაგრამ მისი წევრების შესწავლა, სირთულის გამო, პირველ ორ კლასში ვერ ხერხდება. წინადადების წევრებიდან პირველად ქვემდებარესა და შემასმენელს ვასწავლით.

ქართული ზმნის თავისებურებანის გამოვლენა და სწავლება დაწყებით სკოლაში არ ხდება. არც ქართული ენემდებარისა და პირმიმართი დამატებების თავისებურებათა სწავლების საკითხებია წამოწეული დაწყებითი სკოლის პროგრამასა და სახელმძღვანელოში. ამიტომ უფრო ხელსაყრელია მორფოლოგიის კურსის შესაბამისად ჯერ არსებითი სახელით გამოხატული ქვემდებარე გავაცნოთ, შემდეგ—შემასმენელი, მერე კი ასეთი თანამიმდევრობა დავიცვათ: ჯერ ქვემდებარის ამხსნელი სიტყვის ფუნქცია შევასწავლოთ, შემდეგ კი—შემასმენლისა.

ქვემდებარისა და შემასმენლის გაცნობა ერთდროულად ხდება. ამისათვის მასწავლებელი ფართოდ იყენებს თვალსაჩინოებას. მოაგონებს მოწაფეებს არსებითი სახელისა და ზმნის მაგალითებსა და განსაზღვრას, შემდეგ აკრავს კედელზე სურათს სათანადო წარწერით.



როგორც ამ წარწერიდან ჩანს, თითოეული სურათის შინაარსის გადმოსაცემად საკმარისია ორ-ორი სიტყვა: მოქმედი საგნისა და მოქმედების ან მდგომარეობისა (საგანგებოდ ისეთი სურათი უნდა ავიღოთ, რომ მხოლოდ ორი სიტყვა — ქვემდებარე და შემასმენელი— იყოს საჭირო მისი შინაარსის გადმოსაცემად). მასწავლებელი მიმართავს მოწაფეებს: — დააკვირდით პირველ სურათს, წაიკითხეთ მის ქვეშ წარწერა!

— კაცი ბარავს.

ხდება ორივე წინადადების გარჩევა მეტყველების ნაწილთა მიხედვით. გაირკვევა, რომ „კაცი“ არსებითი სახელია, „ბარავს“ ზმნაა.

— ვინ ბარავს?

— კაცი.

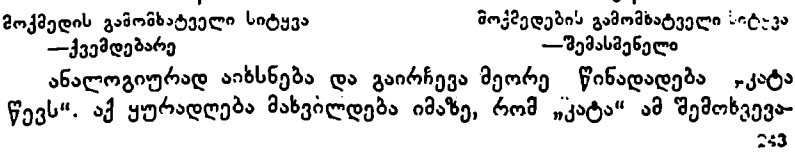
— რას შვრება კაცი?

— ბარავს.

დასკვნა. „კაცი ბარავს“ წინადადებაა. პირველი სიტყვა მოქმედ საგანს გამოხატავს, მეორე სიტყვა მოქმედი საგნის მოქმედებას გამოხატავს. ორივე სიტყვა წინადადების წევრია.

როცა მოწაფეები საფუძვლიანად გაერკვევიან და საკმაოდ დახელოვნდებიან წინადადებაში მოქმედი საგნისა და მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვების მიგნება-ანალიზში, ამით უკვე არსებითად დაძლეულია ქვემდებარისა და შემასმენლის ცნებათა გაგება-ათვისებისა და სათანადო ტერმინების მიწოდების სიძნელე. ამის შემდეგ მასწავლებელი პირველი წინადადების მაგალითზე (კაცი ბარავს) ასეთ განსაზღვრას იძლევა:

მოქმედი საგნის გამომხატველი სიტყვა წინადადების წევრია. მას ქ ვ ე მ დ ე ბ ა რ ე ჰქვია; ასევე, მოქმედების გამომხატველი სიტყვა წინადადების წევრია და მას შ ე მ ა ს მ ე ნ ე ლ ი ეწოდება; გრაფიკულად ასე:

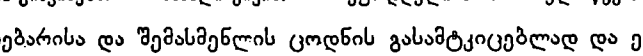


ანალოგიურად აიხსნება და გაირჩევა მეორე წინადადება „კატა წევს“. აქ ყურადღება მახვილდება იმაზე, რომ „კატა“ ამ შემთხვევა-

ში მოქმედ საგანს არ გამოხატავს („წევს“ მოქმედება არაა), მაგრამ მაინც მოქმედი საგნის უფლებებშია. „წევს“ მოქმედებას არ გამოხატავს, მაგრამ გამოხატავს საგნის მდგომარეობას (ქატა წევს), ამიტომ მდგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვაც შ ე მ ა ს მ ე ნ ე ლ ი ა. ამის შემდეგ ეძლევა შემასმენლის სრული განსაზღვრა: წინადადებაში საგნის მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს ან მ დ გ ო მ ა რ ე ო ბ ი ს გამომხატველი სიტყვა შ ე მ ა ს მ ე ნ ე ლ ი ა.

ცოდნის გასამტკიცებელი ვარჯიშობა ამ სხვადასხვა სახის ქვემდებარესა და შემასმენელზე ჯერ ცალ-ცალკე ჩატარდება, შემდეგ — ერთად.

ნიმუშები იმ სურათებისა, რომელთა გამოყენება შეიძლება ქვემდებარისა და შემასმენლის ცოდნის გასამტკიცებლად:



ცხენი ჭიხვინებს. მამალი ყიეის. კურდღელი ზის. მელა წევს.

ქვემდებარისა და შემასმენლის ცოდნის გასამტკიცებლად და ელემენტარული სტილისტიკური ჩვევების მისაღებად ჩატარდება სავარჯიშოები:

1. მასწავლებელი წერს დაფაზე წინადადებებს და ავალებს მოწაფეებს — გადაიწერონ; ქვემდებარეს ქვეშ ერთი ხაზი გაუსვან, შემასმენელს — ორი;

2. მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს — მოიგონონ ისეთი წინადადებები, რომლებშიაც იქნება მხოლოდ ორი-ორი წევრი — ქვემდებარე და შემასმენელი;

3. მასწავლებელი მიუთითებს მოწაფეებს გავლილ ლიტერატურულ მასალას და ავალებს მათ—ამოწერონ იქიდან მხოლოდ ქვემდებარეები და მათთან დაკავშირებული შემასმენლები;

4. მასწავლებელი წერს დაფაზე ისეთს მარტივ წინადადებებს, რომლებიც სამი ან ოთხი სიტყვისაგან შედგება; მოწაფეებს დაევალებათ—ამ წინადადებების შემოკლება და მხოლოდ ქვემდებარეებისა და მათთან დაკავშირებული შემასმენლების გადაწერა;

5. მასწავლებელი არეულად წერს დაფაზე ქვემდებარეებსა და შემასმენლებს (ხარი. ფრინავს. ძოვს. ჩიტი. ჭიხვინებს. კატა. ცხენი. კნავის...). მოწაფეებს დაევალებათ —ისე დაალაგონ ეს სიტყვები, რომ თითოეულ ქვემდებარესთან სათანადო შინაარსის შემასმენელი მოხვდეს...

გრამატიკის გაკვეთილის ნიმუში

IV კლასი

გ ა კ ვ ე თ ი ლ ი ს მ ა ს ა ლ ა: ზმნის ფუძე.

გ ა კ ვ ე თ ი ლ ი ს მ ი ზ ა ნ ი: ზმნის ფუძის მარტივად გაცნობა.

დ ი დ ა ქ ტ ი კ უ რ ი მ ა ს ა ლ ა: ზმნის ფუძის გამორკვევის ტაბულა და სქემა.

გაკვეთილის გეგმა

1. საშინაო დავალების შემოწმება: ზმნის პირი;
2. ახალი მასალის ახსნა: ზმნის ფუძის გაცნობა სათანადო ხერხის გამოყენებით; ამ ხერხის დაუფლება პრაქტიკულად;
3. ახსნილის ცოდნის განმტკიცება: სათანადო მაგალითების დასახელება და გარჩევა; ახსნილი მასალის სახელმძღვანელოში წაკითხვა;
4. საშინაო დავალება: ზმნის ფუძის შესწავლა „ქართული ენის გრამატიკის მართლწერისა და მეტყველების გაწვითარების სახელმძღვანელოში".

გაკვეთილის მსვლელობა

საშინაოდ მიცემული იყო „ზმნის პირი" (სახელმძღვანელოს სათანადო პარაგრაფი).

მასწავლებელი ამოწმებს 3—5 მოწაფის ცოდნას; შემდეგ კლასის საერთო ცოდნის შესამოწმებლად სვამს რამდენიმე კითხვას, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს.

პასუხის გაცემისას მოწაფეები ასახელებენ ზმნის მაგალითებს და ზეპირად დაფაზე არჩევენ მათ პირის მიხედვით; მაგ., ზმნა „ბარავს" ასეთი მასშტაბით გაირჩევა: რომელ პირშია? როგორ იქნება I და II პირში? რა არის პირველი პირის ნიშანი? მესამე პირის ნიშანი? II პირში ნიშანი აქვს? ვარჩევთ მხოლოდ ისეთ ზმნებს, რომელთაც III პირის ნიშნად ს აქვთ...

ზმნის პირის სწავლებას მჭიდროდ უკავშირდება მომდევნო მასალის—ზმნის ფუძის — სწავლება. მასწავლებელი აჯამებს დავალების შემოწმებას და ბუნებრივად გადადის ახალი მასალის ახსნაზე.

— აი თქვენ ისწავლეთ მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვის — ზმნის — პირი (წერს დაფაზე წინადადებაში „ვიკერავ" ზმნას, შემდეგ ცალკე წერს პირის ნიშნების გამოყოფით); იცით, რომ ზმნა იხმარება I, II და III პირში. იცით პირთა ნიშნები (I პირისა ვ-, II პირისა -ს), რომელი პირის ნიშანი სად დაერთვის ზმნას. ახლა ჩვენ ვისწავლით — რა არის ზმნის ფუძე. თქვენ ხედავთ, ზმნის პირის ნიშნებს (უჩვენებთ ცალთით): I პირის ნიშანი ვ- ზმნას თავში დაერთვის და ის თავსართია; III პირის ნიშანი -ს ზმნას ბოლოში დაერთვის და ის ბოლოსართია; დარჩა სამიე პირში უცვლელი ნაწილი კერავ. — ეს იქნება ფუძე. როგორც ვხედავთ, ზმნა იცვლება პირების მიხედვით.

მასწავლებელი აკრავს კედელზე შემდეგ ტაბულასა და სქემას, რომელთაც იყენებს ფუძისა და პირის ნიშნების გასათვალსაჩინოებლად:

3	ხერხავ	3	ხერხავ
	ხერხავ	I პირის ნიშანი	ზმნის
	ხერხავ	-ს	ფუძე

ამ დიდაქტიკური მასალის გამოყენებისა და დაფაზე ანალოგიური მაგალითების გარჩევის საფუძველზე მასწავლებელს მოწაფეთა ძალების დახმარებით გამოაქვს დასკვნა:

თუ ზმნას დავსვამთ I პირში და ჩამოვაშორებთ პირველი პირის ვ- ნიშანს, რაც დარჩება, ფუძეა. ეს პირველადი ცოდნა ზმნის ფუძის შესახებ განმტკიცდება ანალოგიურ მაგალითებზე ვარჯიშობისას და კიდევ უფრო გაფართოვდება ზმნის კატეგორიის — რიცხვის — შესწავლის შემდეგ.

სათანადო მაგალითების მონახვა-გარჩევის შემდეგ მასწავლებელი ახსნილ მასა-

ლას წაკითხვას სახელმძღვანელოში ერთ-ერთ მოწაფეს; განემარტავს მოწაფეებს ზოგიერთ ადგილს და მიუთითებს მათ — რას მიაქციონ განსაკუთრებული ყურადღება.

ამის შემდეგ მიეცემათ საშინაო დავალება: ზმნის ფუძე. სახელმძღვანელოში „ფუძის ვარიაციობის ხერხი“ — გადმოცემით; იმავე პარაგრაფში დავალების წერილობით შესრულება.

თავი VI

მართლწერის სწავლების მეთოდიკა

1. მართლწერის სწავლების მეთოდიკის საფუძვლები

მართლწერის რაობა და საგანი. ორთოგრაფია ბერძნული სიტყვაა და ნიშნავს orthos — სწორი და grapho — ვწერ, ე. ი. მართლწერას, მართლწერის წესების ერთობლიობას. წესების ის ერთიანი სისტემა, რომელიც სალიტერატურო ენის თვალსაზრისით სიტყვათა დაწერილობას უძევს საფუძვლად და სიტყვის ამა თუ იმ ფორმას საყოველთაოდ ხმარების სანქციას აძლევს, მართლწერა, ანუ ორთოგრაფიაა.

მართლწერის საგანია სიტყვათა მართებული, საყოველთაოდ გასაგები და სალიტერატურო ენის თვალსაზრისით მისაღები ფორმით წარმოდგენა; მისი ობიექტია სიტყვა, მისი ფუძე, თავსართ-ბოლოსართი,— მთლიანად სიტყვის დაწერილობა.

მართლწერა და გრაფიკა. ქართულში 33 ბგერაა და ამდენივე ამ ბგერათა აღმნიშვნელი ასო, ანუ გრაფიკული ნიშანი. ეს 33 ასო—გრაფიკა — ქართული ბგერების წერილობითი გამოსახვის წესების ერთობლიობას წარმოგვიდგენს და ცალკეული ბგერის გამოსახატავად არ საჭიროებს რაიმე დამატებით ნიშანს. ქართული დაწერილობის (გრაფიკის) ასეთი მოქნილობა აადვილებს როგორც ქართული მართლწერის ერთიანი სისტემის შემუშავებას, ისე მისი სწავლების საქმესაც სკოლაში.

მართლწარმოთქმა და მართლწერა. მართლწარმოთქმა და მართლწერა მჭიდრო კავშირშია ერთიმეორესთან. ვინაიდან თითოეულ ბგერას თითო ასო აღნიშნავს, ქართული წარმოთქმა და წერა ძალიან შეხამებულია ერთმანეთთან. „რადგანაც ქართული წერა დიდი მიახლოებით გადმოგვცემს წარმოთქმულ ბგერებს, ამიტომ მ ა რ თ ლ წ ე რ ი ს საკითხი თავისთავად წყვეტს მ ა რ თ ლ მ ე ტ ყ ვ ე ლ ე ბ ი ს საკითხს. სიტყვა უნდა წარმოითქვას ისე, როგორც დაწერილია“ (ა. შ ა ნ ი ძ ე). მაშასადამე, ზეპირი მეტყველება, წარმოთქმა უნდა დაეყრდნოს დაწერილობას, გრაფიკას. სიტყვის დაწერილობა, თუ ის სალიტერატურო ენის თვალსაზრისით ზუსტია, მართლწარმოთქმის უტყუარი საფუძველია. მაგრამ, როცა სწავლების საკითხი დადგება, გასათვალისწინებე-

ლია შემდეგი: ბავშვის წარმოთქმა სკოლამდე მოკლებულია იმ კონტროლსა და ხელმძღვანელობას, რასაც სკოლაში თანდათანობით ვახორციელებთ გრამატიკისა და მართლწერის სათანადო წესების სწავლების პარალელურად. სკოლამდე და სკოლაში შესვლის შემდეგაც, განსაკუთრებით 1—2 წლის მანძილზე, იმდენ ჩვევას ვერ ღებულობს მოწაფე მართლწერაში, რამდენიც საჭიროა წარმოთქმის, ზეპირი მეტყველების ინტენსიური განვითარების ხელმძღვანელობისა და რეგულაციისათვის. მაშასადამე, სწავლების დასაწყის ეტაპზე მუშაობა ისე უნდა წარიმართოს, რომ გრამატიკისა და მართლწერის სათანადო წესების სწავლებას კი არ დავუცადოთ, არამედ დავსახოთ და გავატაროთ სხვა ღონისძიებებიც წარმოთქმაში წლების მანძილზე გამომუშავებულ უზუსტობათა აღმოსაფხვრელად და მეტყველების სწორი მიმართულებით გასავითარებლად; ე. ი. მასწავლებელმა რეგულარულად ჩაატაროს სათანადო პრაქტიკული ვარჯიშობანი წარმოთქმის მოსაწესრიგებლად, რაც ამავე დროს ნიადაგს ამზადებს მართლწერის სათანადო წესების შესასწავლადაც. ასე რომ მასწავლებელი ორთოეპიაზე მუშაობისას თვითონ კი ხელმძღვანელობს გრამატიკისა და მართლწერის სათანადო წესებით, მაგრამ ეს წესები მოწაფეებს ჯერ არც შესასწავლი აქვთ და არც პროგრამა ავალებს მათს ცოდნას. ამრიგად, მართლწერის სწავლებაში არის ისეთი მომენტები, როცა ორთოეპიაში ვარჯიშობა ერთდროულად გამოყენებულია როგორც წარმოთქმის მოსაწესრიგებლად. ისე მართლწერის სწავლებისათვის ნიადაგის მოსამზადებლად; ერთი სიტყვით, ორთოეპია ედება საფუძვლად ორთოგრაფიას; სწავლების შემდგომ და შემდგომ წლებში პირიქით ხდება: ორთოგრაფია აწესრიგებს ორთოეპიას. ასეა თუ ისე ორთოეპია და ორთოგრაფია ერთიმეორესთან დაკავშირებით ერთდროულად ისწავლება. ამის შესაძლებლობას მაქსიმალურად იძლევა ქართული ენა, რომელიც ფონეტიკური დაწერილობის ენაა, რომელშიაც წარმოთქმა და წერა დიდად მიახლოებულია ერთმანეთთან. ცნობილია, რომ ენის გრამატიკული აგებულება უფრო ნელა იცვლება, ვიდრე ლექსიკა. ცვლილებას განიცდის მართლწერაც, დაწერილობაც (გრაფიკა), მაგრამ ეს უკანასკნელი შედარებით უფრო ნელა იცვლება. სხვადასხვა დროს წარმოთქმასა და მის გრაფიკულ, წერილობით ნიშნებს შორის ჩნდება არაარსებითი, მაგრამ მაინც საგრძნობი შეუთანხმებლობა, რაც მართლწერაში იჩენს თავს და სალიტერატურო ენის ნორმალურ განვითარებას აფერხებს. ენაში რამდენადაც დიდად შორდება ერთიმეორეს წარმოთქმა და წერა, იმდენად უფრო მწვავდება მართლწერის საკითხი. ქართულმა ისტორიულად ნაკლები ფონეტიკური ცვლილება განიცადა, ამდენად წარმოთქმასა და წერას შორის დიდი შეუთანხმებლობა არ არის. „ქართული მართლწერისა და მართლწარმოთქმის ასეთი სიახლო-

ვე ქართული ანბანის ქმნილი ღირსების მაჩვენებელია და ქართულ ლიტერატურულ წარმოთქმას იგი ტრადიციულად ყოველთვის ახასიათებდა"[1]. ინგლისური დაწერილობა უაღრესად კონსერვატულია, ჩამორჩა ცოცხალი ენის განვითარებას. წარმოთქმასა და წერას შორის დიდი შეუთანხმებლობაა.

ქართული ენის ასეთი თავისებურება დიდ გასაჭანს აძლევს მასწავლებელს ერთდროულად და ერთიმეორესთან დაკავშირებით წარმატებით ასწავლოს მართლწარმოთქმა და მართლწერა.

მართლწერის სწავლების ადგილი, მიზანი და მნიშვნელობა. მართლწერა ქართული ენის სწავლების, მოწაფეთა წერითი მეტყველების კულტურის აღზრდის ერთ-ერთი უაღრესად მნიშვნელოვანი უბანია. ქართული მართლწერის სწავლებაში მწყობრი სისტემის შექმნის, გარკვეული კანონზომიერების დამყარების მეთოდოლოგიური საფუძველი მარქსიზმ-ლენინიზმის კლასიკოსთა საეწათმეცნიერო შეხედულებებია. ქართული მართლწერის სწავლების მეთოდიკის მაღალი მეცნიერული დონის მისაღწევად აუცილებელია თანამედროვე სალიტერატურო ენის ნორმათა უნიფიკაცია, მართლწერაში სადავო საკითხების მოგვარება, მწერლობაში სალიტერატურო ენის სიწმინდის მაქსიმალურად დაცვა, ერთიანი ეროვნული ქართული ენის განვითარებისათვის საერთო სახალხო ზრუნვა. მართლწერა საბჭოთა სკოლაში გრამატიკასთან მჭიდრო კავშირში ისწავლება. იგი მჭიდროდაა აგრეთვე დაკავშირებული ახსნით კითხვასთან. მისი საგანი სკოლაში არ იფარგლება მარტო სიტყვის მართლწერის სწავლებით, არამედ ფართო მნიშვნელობით მიზნად ისახავს სალიტერატურო ენის ნორმების დანერგვას მოწაფეთა მეტყველებაში; ამიტომაც მოიცავს ფონეტიკის, მორფოლოგიის, სინტაქსისა და სხვათა საკითხებს, უკავშირდება ლექსიკონსა და სტილზე მუშაობას.

დაწერილობა (გრაფიკა), პუნქტუაცია, სტილისტიკა, მართლწერა წერითი მეტყველების უმნიშვნელოვანესი მხარეებია. ერთიანი საზოგადო ნიშნების, ფორმების განმტკიცება, განსაკუთრებით გრაფიკაში, პუნქტუაციასა და მართლწერაში, აუცილებელია წერითი მეტყველების კულტურის შემდგომი ამაღლებისათვის. სტილისტიკა კი შედის როგორც ზეპირი, ისე წერითი მეტყველების საკითხთა სფეროში და მისი ერთიანი, საზოგადო ნიშნების (მხედველობაში გვაქვს ობიექტური სტილის ნიშნები) საკითხი უკავშირდება წერის კულტურის საერთო საკითხებს.

წიგნიერი ახალგაზრდობის აღზრდისათვის, უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა თანამედროვე ქართული დაწერილობის (გრაფიკის) სისტემის

[1] ს. ჟ ღ ე ნ ტ ი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბ., 1956, გვ. 19.

ცოდნა, ე. ი. მოწაფეები კარგად უნდა იყვნენ დაუფლებულნი ქართული წერის წესებს, ქართულ ხელნაწერს. ვინაიდან მართლწერის მაჯავარი მიზანი სწორედ ისაა, რომ გრაფიკული ნიშნებით ზუსტად გამოიხატოს სიტყვის ბგერითი აგებულება. წერის ამ მხარეს, ე. ი. გრაფიკას, დაწყებით კლასებში ეუფლებიან მოწაფეები. მართლწერის ძირითადი ჩვევების გამომუშავება დაწყებით სკოლაში ხდება. დაწყებითი სკოლის ყველა კლასში ფონეტიკისა და გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლებასთან დაკავშირებით გათვალისწინებულია მართლწერის სათანადო საკითხების სწავლებაც.

მართლწერა მეტყველების კულტურის ორგანული ნაწილია; იგი მოწაფის წიგნიერების დონის ამაღლების საერთო საქმეს ემსახურება. სიტყვათა მართებული, ლიტერატურული ფორმით ხმარებას სინათლე და სიზუსტე შეაქვს ნაწერში, უფრო გასაგებს ხდის აზრს. წინადადება, რომელიც შეიძლება სინტაქსურად სწორად იყოს აგებული და სტილისტურადაც გამართული, ვერ ჩაითვლება ლიტერატურული მეტყველების ნიმუშად, თუ მასში შემავალი სიტყვები ორთოგრაფიულად არაა გამართული. სრულყოფილი წერითი მეტყველება შეუძლებელია მართლწერის ერთიანი წესების მაქსიმალურად დაცვის გარეშე. მართლწერის მტკიცე ცოდნა თავის მხრივ ხელს უწყობს გრამატიკული მოვლენების გაცნობიერებას, მეტყველების კულტურის ამაღლებასა და სრულყოფილი კითხვის ჩვევათა გამომუშავებას. მართლწერის ცოდნა საფუძვლად ედება მოწაფეთა პრაქტიკული ჩვევებით შეიარაღების საქმეს.

მართლწერის სწავლების საფუძველი. სიტყვათა მართებულად წერის ჩვევის გამომუშავებას ბევრი ფაქტორი ედება საფუძვლად; მათ შორის ყველაზე მთავარი გრამატიკული კანონების, წესების ცოდნაა. მართლწერა გრამატიკის ნაწილი არ არის, მაგრამ მართლწერის თეორიულ საფუძველს, მისი სწავლების აუცილებელ დასაყრდენს გრამატიკა წარმოადგენს. ამ ურთიერთობის უარყოფა ფაქტის უარყოფა იქნება. ამის დამტკიცება უამრავი მაგალითით შეიძლება; ავიღოთ ორი თ-ს წერის საკითხი IV კლასში; ორი თ-ს ხმარებას (თითთან) ვერ შეეჩვევა მოწაფე, თუ თეორიულად არ გაერკვევა „თან“ თანდებულიანი სიტყვის შედგენილობაში, რომ ერთი თ სახელის ფუძისაა და მეორე თ „თან“ თანდებულისა. შეიძლება მოწაფემ გაუცნობიერებლად, მექანიკურად რამდენჯერმე მართებულად დაწეროს ორი თ, მაგრამ, თუ სათანადო გრამატიკული წესი არ შეისწავლა, ისე ნამდვილ ცოდნას, ნამდვილ ჩვევას ორი თ-ს მართლწერის შესახებ ვერ მიიღებს. გრამატიკის ცოდნა ეხმარება მოწაფეს სიტყვების მართებული ფორმით ხმარებისა და წინადადების სწორად აგების ჩვევის გამომუშავებაში. გრამატიკა გვასწავლის ენის კანონებს, წესებს; ამ კანონების, წესების

ცოდნა წარმოადგენს ენობრივი ფაქტებისა და მოვლენების ახსნის თეორიულ საფუძველს, მართებული ზეპირი მეტყველებისა და მართლწერის ცოდნა-ჩვევის გამომუშავების საიმედო დასაყრდენს. გრამატიკის მნიშვნელობის შეუფასებლობა მართლწერის ჩვევათა გამომუშავებაში ნიშნავს თეორიის როლის შეუფასებლობას პრაქტიკისათვის, თეორიისა და პრაქტიკის ერთიმეორისაგან გათიშვას.

ანტიგრამატიკული თვალსაზრისის მქონე პირები უარყოფდნენ რა მართლწერის სწავლებაში გრამატიკის საფუძველს, უარყოფდნენ მართლწერის სათანადო წესების ცოდნის აუცილებლობას და მოითხოვდნენ პრაქტიკული ვარჯიშობის გაძლიერებას, ე. ი. გაზვიადებული იყო მართლწერის სწავლებაში ვარჯიშობის როლი და უგულებელყოფილი წესების ცოდნის როლი. მართლწერაში მხოლოდ პრაქტიკული ვარჯიშობის გზით მიღებული ცოდნა, რომელიც თეორიას არ ეყრდნობა, მექანიკური ხასიათისაა და ადრე ქრება ბავშვის ცნობიერებიდან. ზოგიერთი გადამწერი მექანიკური გადაწერის გზითაც აღწევს ერთგვარ შედეგებს, მაგრამ, კ. უშინსკის სიტყვებით რომ ვთქვათ, ცოდნის შეძენის ასეთი ხერხი სრულიად მიუღებელია ბავშვებისათვის... მართლწერის სწავლების დროს უნდა მივაშველოთ გრამატიკული წესები, რომლებიც ჩვევის შეძენას აადვილებს და აჩქარებს. თან ეს საქმე არ შეიძლება გადადებული იქნეს, რადგან, რამდენადაც უფრო დიდხანს წერს ბავშვი არასწორად, მით უფრო ძნელად გადაეჩვევა იგი შეცდომებს მომავალში".[1] არ შეიძლება „ადვილი იყოს წერის შესწავლა გრამატიკის გარეშე, მხოლოდ ჩვევის გზით, ვიდრე გრამატიკის დახმარებით. საჭიროა ათეული წლები და გრამატიკულად დაწერილი ნიმუშების განუწყვეტელი გადაწერა, რომ ადამიანმა ისწავლოს სწორი წერა მხოლოდ ჩვევის გზით, გრამატიკული წესების ყოველი დახმარების გარეშე, და მაშინ კი წერა-კითხვის ასეთ მცოდნეს ყოველი ახალი სიტყვა ჩიხში ჩააყენებს."[2]

მართებული წერის შესათვისებლად ბავშვებს, ცხადია, სჭირდებათ პრაქტიკა, მაგრამ პრაქტიკა — გრამატიკის ხელმძღვანელობით (კ. უშინსკი). ამ ჭეშმარიტ თვალსაზრისზე ყოველთვის როდი იდგნენ მეთოდისტები. კ. უშინსკის ამ უდავო დებულებას ბევრი მოწინააღმდეგე ჰყავდა.

ქართული მართლწერის პრინციპები. ქართული მართლწერის პრინციპები შეიძლება ორ ძირითად ჯგუფად დაიყოს:

I. მართლწერის სწავლების პედაგოგიკური და ზოგადმეთოდიკური პრინციპები; II. საკუთრივ მართლწერის პრინციპები.

---

[1] კ. უშინსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. 2, თბ., 1950, გვ. 157.
[2] იქვე. გვ. 139.

I. მართლწერის სწავლების პედაგოგიკურ და ზოგადმეთოდიკურ პრინციპებად მიიჩნევა:

1. თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობა მართლწერის სწავლებაში: მართლწერის ჩვევათა გამომუშავება ენის კანონების შესწავლის, გრამატიკის შესწავლის საფუძველზე, თეორიულად შესწავლილი წესების პრაქტიკულად გამოყენება წერაში.

2. მართლწერის სწავლების დაკავშირება მოწაფეთა ზოგადსაგანმანათლებლო და აღმზრდელობით მიზნებთან: მართლწერაში გამოსაყენებელი სასწავლო-სავარჯიშო მაგალითების საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი თვალსაზრისით შერჩევა. ასეთი მაგალითების აღება ჩვენი სოციალისტური სინამდვილიდან: მუშებისა და კოლმეურნეთა შრომისა და ყოფა-ცხოვრებიდან, ჩვენი ქვეყნის ეკონომიკის, ტექნიკისა და კულტურის მიღწევებიდან, საბჭოთა არმიის გმირული ბრძოლებიდან და ა. შ.

3. მართლწერის სწავლების მჭიდროდ დაკავშირება მეტყველების კულტურის ამაღლებისა და კითხვის ჩვევათა გამომუშავების საკითხებთან.

4. მართლწერის ჩვევათა გამომუშავებისათვის მიზნობრივი სავარჯიშოების სისტემატურად ჩატარება.

5. მართლწერის სწავლებაში ადვილიდან ძნელისაკენ თანდათანობით გადასვლის დიდაქტიკური წესის მაქსიმალურად დაცვა.

II. მართლწერას საერთოდ რამდენიმე პრინციპი უძევს საფუძვლად: ფონეტიკური, მორფოლოგიური, ისტორიული, გავრცელებულობისა და სხვ. ამათგან რომელიმე ენისათვის ძირითადია ერთ-ერთი: ან ფონეტიკური, ან მორფოლოგიური, ან ისტორიული პრინციპი, ანდა რამდენიმე პრინციპი ეცილება ერთიმეორეს; ეს დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა თავისებურება ახასიათებს ამა თუ იმ ენას, რა სახის ცვლილება განიცადა მან, მისმა დაწერილობამ, როგორ ურთიერთობაშია ერთიმეორესთან წარმოთქმა და წერა. ქართულში მომეტებულად სიტყვა იწერება ისე, როგორც წარმოითქმის: კ-ა-ც-ი. ოთხი ბგერა გადმოცემულია ოთხი ასოთი და თითოეული ასო თითო ბგერას აღნიშნავს. ამრიგად, ქართულში ასო უმეტესად ერთი მნიშვნელობის მატარებელია, მაგრამ ეს პრინციპი ზოგჯერ ირღვევა ისევ ფონეტიკურ ნიადაგზე: ერთი ბგერა მეორე ბგერასთან მეზობლობის გამო იკარგება ან სხვა მნიშვნელობას იძენს, სხვადასხვაგვარად წარმოითქმის, ე. ი. ასოსა და წარმოთქმას შორის დისპროპორცია იჩენს თავს: ასო აღარ გადმოგვცემს იმას, რაც უნდა გადმოეცა; მაგალითად, სიტყვაში „ხდება“ დ-ს მაგიერ თ წარმოითქმის. აქ სიტყვის მართლწერა ფონეტიკურ პრინციპს კი არ ექვემდებარება, არამედ ეწინააღმდეგება (ფონეტიკური პრინციპის მიხედვით „ხთება“ უნდა დაიწეროს). ამი-

ტომ ამ სიტყვის („ხდება“) მარცვლწერას სხვა პრინციპი უძევს საფუძ-ველად, სახელდობრ, მ ო რ ფ ო ლ ო გ ი უ რ ი პ რ ი ნ ც ი პ ი ამაგრებს დ-ს აუცილებლობას. მაშასადამე, მართალია ქართულში სიტყვათა მართლწერას ძირითადად ფონეტიკური პრინციპი განსაზღვრავს, მაგ-რამ ბევრი სიტყვის მართლწერა მორფოლოგიურ პრინციპს ექვემდე-ბარება. როცა სიტყვათა მართლწერას მორფოლოგიური კატეგორიები ედება საფუძვლად (სახელთა მართლწერას — ბრუნება, ზმნის მართლ-წერას — უღლება, წარმოქმნილ სიტყვათა მართლწერას — წარმოქმნის მაწარმოებელი ნიშნები), მ ო რ ფ ო ლ ო გ ი უ რ პ რ ი ნ ც ი პ თ ა ნ გვაქვს საქმე; მაგალითად: იწერება „ერთგული“, წარმოითქმის და იკი-თხება „ერდგული“. ამ სიტყვაში თ მორფოლოგიური ანალიზის შედე-გად არის დამაგრებული.

„ვვახშმობ“ — წარმოითქმის „ვახშმოფ“, მაგრამ აქ მორფოლოგი-ური პრინციპის მიხედვით ვმოქმედებთ, როცა თავში ორ ვ-ს და ბო-ლოში ბ-ს ვწერთ. ერთი ვ სუბიექტური I პირის ნიშანია, მეორე ვ კი ფუძისეულია; თემის ნიშნის (ობ) ნაწილი ბ არის და არა ფ.

„ორთოგრაფიის ისტორიული პრინციპის თანახმად წერა ეწოდება სიტყვის ისეთ დაწერილობას, რომელიც დამკვიდრებულია ტრადიციის ძალით მოცემული ენის დამწერლობაში—მიუხედავად მორფოლოგი-ური პრინციპის დარღვევისა. ისტორიულია ანუ ტრადიციული, ამ სიტყვების პირდაპირი მნიშვნელობით, ყველა ის დაწერილობა, რომე-ლიც უცვლელად მომდინარეობს წინა ეპოქებიდან; მაგ.: კაცი, სახლი, ცივი, მინდორი, სხედან და მრავალი სხვა. მაგრამ, როცა ამ პრინციპზეა საუბარი, მხედველობაში აქვთ მხოლოდ ისეთი შემთხვევები, როცა დამწერლობაში დ ა რ ღ ვ ე უ ლ ი ა მორფოლოგიური ან ფონეტიკური პრინციპი, დამწერლობა კი ს წ ო რ ა დ ი თ ვ ლ ე ბ ა.

ისტორიული პრინციპის თანახმად იწერება, მაგ.: „თვრამეტი“— იმის შემდეგ, რაც დაიკარგა თავში ა და მოხდა გადასმა (ათ+რვა+ მეტი-საგან); ვწერთ ტრადიციის ძალით „თაყვანისცემა“-ს აგრეთვე ბგერათგადასმის შედეგის ტრადიციულად ქცევის გამო (მორფოლო-გიური შედგენილობაა: თავ-ყანის-ცემა).

როგორც პირველს, ისე მეორე ნიმუშში დარღვეულია მორფოლო-გიური პრინციპი, მაგრამ დაცულია ისტორიულ-ფონეტიკური. იწე-რება „ბეჩავი“ იმის შემდეგ, რაც ტრადიციულად იქცა დ-ს დაყრუე-ბისა (შ-ს წინ) თ-დ და თ-ს შ-სთან შეერთების შედეგი (ჩ). მხოლოდ ისტორიულ ფონეტიკას შეუძლია აღადგინოს ამ სიტყვების („თვრამე-ტი, თაყვანისცემა, ბეჩავი“) და მრავალ სხვათა მორფოლოგიური შედ-გენილობა... ისტორიული პრინციპით დამწერლობას ეძახიან ე ტ ი-მ ო ლ ო გ ი უ რ დამწერლობას იმ შემთხვევაში, როცა მასში გამოისა-ხება, თუ როგორი წარმოშობისაა სიტყვა ან ფორმა. ეტიმოლოგიური

პრინციპი იქნებოდა დაცული, რომ დაგვეწერა თავყანისცემა, (ა) თრვა-მეტი, ბედშავი".[1]

ზოგი სიტყვის მართლწერას გავრცელებულობის პრინციპი ედება საფუძვლად. კანონიერი ფორმა „მოსულარიან" დღეს არალიტერატურულ ფორმად, დიალექტადაა ქცეული და მის მაგიერ გავრცელებულია „მოსულან". ფორმა „დაღმართი", რომელშიაც ღ „აღმართის" ანალოგიითაა გაჩენილი (ძველ ქართულში „დამართია), დღევანდელ სალიტერატურო ენაში კანონიერ ფორმად ითვლება. გავრცელებულობას ანგარიში ეწევა მართლწერაში.

ამრიგად, ქართულ მართლწერას ძირითადად საფუძვლად უძევს მორფოლოგიური და ფონეტიკური პრინციპები. მაგრამ ზოგიერთი ფორმის ახსნა მოითხოვს ისტორიულ და გავრცელებულობის პრინციპებისა და სხვა ფაქტორთა გათვალისწინებასაც.

ს. გორგაძე თავის საყურადღებო შრომაში „ქართული მართლწერა" (ქუთაისი, 1916) წერს, რომ ენის ფონეტიკური მხარე, „საოცარი მერყეევი და ელასტიურია" (14). თუმცა **საზოგადოდ ფონეტიკურ პრინციპს** ქართულ მართლწერაში მუდამ საპატიო ადგილი ეჭირა და კიდევაც ეჭირება. მხოლოდ, საჭიროა—მას გვერდით სხვა პრინციპებიც ამოვუყენოთ და ამასთანავე თვით ფონეტიკური პრინციპები სასტიკად განვსაზღვროთ და შევზღუდოთ" (6). ს. გორგაძე აყალიბებს ქართული მართლწერის 8 პრინციპს: გრაფიკულ-ფონეტიკურს, ეროვნულს, ევოლუციურს, კულტურულს, ისტორიულ-გენეტიკურს, მორფოლოგიურს, კეთილხმოვნებისა და სასინტაქსო-ლოგიკურს.

აქ დასახელებული ზოგიერთი პრინციპთაგანი ქართული მართლწერის ძირითადი პრინციპების ახსნის, მათი შეღებისა და დაზუსტების საშუალებას წარმოადგენს და არა თვით პრინციპებს.

მართლწერის სწავლებისას გასათვალისწინებელია როგორც სწავლების ზოგადმეთოდიკური, ისე ქართული მართლწერის პრინციპები, რომლებიც მართლწერის სწავლების მეთოდიკის აუცილებელ საფუძველს წარმოადგენენ.

მართლწერაში სავარჯიშო მასალები. მართლწერაში სავარჯიშო მასალა წარმოდგენილია დაწყებითი კლასების გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოებში. ანალოგიური მასალა დამატებით შეირჩევა კითხვის სახელმძღვანელოებიდან. მართლწერის წესის საილუსტრაციო, ცოდნის გასამტკიცებელი და სათანადო ჩვევის გამოსამუშავებელი სავარჯიშოები უნდა აკმაყოფილებდეს როგორც სასწავლო, ისე საგანმანათლებლო-აღმზრდელობით მოთხოვნებს: შეესაბამებოდეს წესს, იყოს აზრიანი და მისაღები მოწაფეთა მორალური აღზრდის თვალსაზრისით.

სავარჯიშო მასალას მასწავლებელი მომეტებულად გავლილი ღი-

[1] გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბ., 1956, გვ. 149—150.

ტერატერიდან იღებს. შერჩეული მასალა ნაცნობი უნდა იყოს მოწაფეთათვის ლექსიკურად და შინაარსობრივად. სათანადო ორთოგრამების შემცველი საკარნახო და გადასაწერი ტექსტები უმჯობესია იყოს მთლიანი სიუჟეტისა, მაგრამ ერთიანი შინაარსის სავარჯიშოთა შედგენა უმეტეს შემთხვევაში არ ხერხდება ობიექტური მიზეზების გამო. ამიტომ მართლწერაში სავარჯიშოდ გამოყენებულია როგორც ფაბულარული ტექსტები, ისე ცალკეული ნაწარმოებიდან ამოღებული წინადადებები. არის შემთხვევები, როცა მართლწერის წესის შესწავლის შემდეგ ხანდახან მასწავლებელი მოწაფეებს ავარჯიშებს შეცდომების აღმოჩენაზე. მცდარ მაგალითებზე ვარჯიშობა დიდ სიფრთხილეს მოითხოვს. საფიქრებელია, არ აურიოს მოწაფემ ერთიმეორეში მართებული და უმართებულო ფორმები, არ შერჩეს მეხსიერებაში უმართებულო ფორმები მართებულის ნაცვლად. ამიტომ მცდარ ფორმებზე ვარჯიშობა უნდა ვაწარმოოთ დაკვირვებით.

თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალები. მართლწერის სწავლებაში გამოყენებულია თვალსაჩინოების, შეგნებულობის, აქტიურობისა და სწავლების სხვა პრინციპები. შეგნებულობის პრინციპთან ეროად განსაკუთრებით ფართოდაა გამოყენებული თვალსაჩინოების პრინციპი. მართლწერის სწავლებაში თვალსაჩინოების ყველა სახეა (საგნობრივი, სურათებისა, ტაბულებისა და სხვ.) გამოყენებული. თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალები აადვილებს მართლწერის სწავლებას, ამაღლებს შეგნებულობას მართლწერის სწავლებაში.

I კლასში სიტყვათა მართლწერის, წინადადებების ერთიმეორისაგან გამიჯვნისა და თითოეული წინადადების ბოლოს წერტილის ხმარების ჩვევის გამოსამუშავებლად შეიძლება გამოვიყენოთ სამგანყოფილებიანი სურათი, რომელშიც ერთი საგნის სამი მოქმედებაა გამოხატული. სურათებს ქვეშ წარწერები არა აქვს. მოწაფეები აღწერენ სურათებს. წინადადებებს თანამიმდევრობით დაწერენ თავიანთ რვეულებში და წერტილებს თავ-თავის ადგილას დასვამენ.

IV კლასში სახელთა ფუძეზე -ში თანდებულის დართვისას ორი შ-სა და -თან თანდებულის დართვისას ორი თ-ს მართლწერისათვის შეიძლება ასეთი პლაკატების გამოყენება: ჯარისკაცი ხმალს ქარქაშში აგებს, ხალათი საპთთან ჰკიდია და სხვ. სურათებს ქვეშ სათანადო წარწერები არ ექნება.

1. მოწაფეები ამ სურათებს აღწერენ.
2. თითოეულ წინადადებას ჩაწერენ რვეულებში.
3. თანდებულიან სიტყვებს მართებულად დაწერენ.
4. ორ ერთნაირ ასოს ქვეშ ხაზს გაუსვამენ.

ზმნისწინთა შესასწავლად შეიძლება გამოვიყენოთ ასეთი სქემაც.



ვავალებთ მოწაფეებს — მოიგონონ ანალოგიური მაგალითი, შეასრულონ თავიანთ რვეულებში და სხვ.

მართლწერის სწავლების ძირითადი გზები. მართლწერის სწავლება ორი გზით მიმდინარეობს: მართლწერის წესის შესწავლის გზით სათანადო მაგალითებზე ვარჯიშობა. მაგალითებზე ვარჯიშობის გზით მართლწერის სათანადო დასკვნების გამოტანა, წესის შესწავლა. მართლწერის წესის ცოდნა ნიშნავს ენის, გრამატიკის კანონის ცოდნას. ეს განზოგადებული, თეორიული ცოდნაა, რომლითაც მოწაფე წერის დროს ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში ხელმძღვანელობს, მეორე შემთხვევაში კი პრაქტიკული ვარჯიშობით იკაფავს გზას სათანადო წესისაკენ.

პირველი დედუქციის გზაა, მეორე — ინდუქციისა. მართლწერის სწავლებაში ინდუქციის გზას დედუქცია ცვლის, დედუქციისას — ინდუქცია. მართლწერის ჩვევათა გამომუშავებისათვის ორივე გზა აუცილებელია.

მართლწერის ჩვევათა გამოსამუშავებლად სკოლა, ერთი მხრივ, აფართოებს და აძლიერებს ლიტერატურული ენის გავლენის სფეროს სისტემატური და გეგმიანი კითხვით, თხრობითა და ნაწარმოების ზოგიერთი ადგილის დაზეპირებით; მასწავლებლის სანიმუშო მეტყველებით; კლასში, სკოლაში მტკიცე ორთოგრაფიული რეჟიმის შექმნით.

მეორე მხრივ, ხდება ენის კანონების, გრამატიკული წესების მიწოდება და სათანადო პრაქტიკულ ჩვევათა გამოსამუშავებლად მიზნობრივი წერითი სავარჯიშოების ჩატარება.

მართლწერის სწავლების ხერხები და სავარჯიშოები. მართლწერის სწავლებაში გამოყენებულია სხვადასხვა ხერხი და სავარჯიშო: ორთოგრაფიული გარჩევა, კითხვა, ორთოგრაფიული ლექსიკონი, მართლწერის ერთიანი რეჟიმის დაცვა და სხვ.

ორთოგრაფიული გარჩევა. ორთოგრაფიული გარჩევა იმგვარად ტარდება, როგორც გრამატიკული გარჩევა. ორთოგრაფიული გარჩევა ემყარება გრამატიკულ გარჩევას. იგი ხშირად სხვადასხვა სახის კარნახთანაა დაკავშირებული. ამ სახის გარჩევით მოწაფე პრაქტიკულად აცნობიერებს მართლწერის წესს. ორთოგრაფიული გარჩევაა, როცა ტექსტის ანალიზი მართლწერის თვალსაზრისით ხდება, ე. ი. ირკვევა,

ესა თუ ის სიტყვა როგორ უნდა დაიწეროს. ვთქვათ, IV კლასს ვასწავლეთ ს_თი დამთავრებული სახელის ბოლოს მიცემით ბრუნვაში ორი ს-ს თავმოყრის წესი. ორთოგრაფიული გარჩევით აიხსნება ასეთი სახელის ბოლოს ორი ს-ს მართლწერა, მისი გრაფიკული, წერილობითი გამოსახვა. ორთოგრაფიული გარჩევა, ისე როგორც გრამატიკული გარჩევა, შეიძლება გამოვიყენოთ ახალი მასალის ასახსნელად, განმეორებისა და აღრიცხვისათვის; შეიძლება იყოს ზოგადი და კერძო ხასიათისა; ჩატარდეს ზეპირად და წერილობით.

ორთოგრაფიული გარჩევა ჩვეულებრივ ტარდება ახსნითი (გამაფრთხილებელი) კარნახის წინ და ნაწერის გასწორების შემდეგ. მას გაკვეთილიდან მხოლოდ რამდენიმე წუთი დაეთმობა.

მართლწერა და კითხვა. სისტემატური და გეგმიანი კითხვა, წაკითხულის შინაარსის ტექსტთან მიახლოებული და თავისუფალი გადმოცემა, სურათზე თხრობა, შთაბეჭდილებათა გადმოცემა და სხვა სახის ზეპირი სავარჯიშოები მართლწერის ჩვევის გამომუშავებისა და განმტკიცების საუკეთესო საშუალებებია. უდავოა, რომ კითხვის პროცესში ზოგ სწორ ფორმას მართლწერის წესის ცოდნის გარეშე ითვისებს მოწაფე (ტომსონი). მართლწერის ჩვევათა გამოსამუშავებლად იყენებენ ლექსებისა და მოთხრობებიდან ისეთი ადგილების დაზეპირებას, სადაც შესასწავლი ორთოგრამებია: მაგალითად, მოთხრობით ბრუნვაში ორი მ-ს ხმარების ჩვევის გასამტკიცებლად (IV კლ.) კარგია მოწაფეებს დავაზეპირებინოთ „შვლის ნუკრის ნაამბობიდან“ ის ადგილები, სადაც მ ბოლოთანხმოვნიანი არსებითი სახელები მოთხრობით ბრუნვაში გვხვდება... ასეთი ადგილების დაზეპირებას თან უნდა ახლდეს ტექსტში შემავალი ორთოგრამების ანალიზი.

ორთოგრაფიული ლექსიკონის გამოყენება. სპეციალურად დაწყებითი სკოლისათვის ორთოგრაფიული ლექსიკონი არა გვაქვს. სასკოლო ორთოგრაფიული ლექსიკონი, რომელიც ამჟამად უფროსი კლასებისათვისაა განკუთვნილი (ვ. თოფურიასა და ი. გიგინეიშვილის მიერ შედგენილი), ძირითადად დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელოების ლექსიკურ მასალაზეა (ორთოგრამებზეა) აგებული. ამრიგად, ორთოგრაფიულ ლექსიკონში მოთავსებული სიტყვების უმეტესი ნაწილი ლექსიკურად გასაგები და ნაცნობია მოწაფეთათვის, ხოლო მათი მართლწერა დაწყებითი სკოლის მოწაფეებმა. რასაკვირველია, არ იციან. ბევრი სიტყვის მართლწერის ცოდნა სათანადო გრამატიკული საფუძვლების ცოდნას მოითხოვს (დაწყებითი სკოლის პროგრამა კი ყველა ამ საფუძველს არ ითვალისწინებს). მიუხედავად ამისა, ორთოგრაფიული ლექსიკონის გამოყენება III—IV კლასებში თავისუფლად შეიძლება.

ლექსიკონით სარგებლობისათვის საჭიროა ქართულ ასოთა რიგის ზეპირად ცოდნა, რასაც III კლასის პროგრამა ითვალისწინებს.

საჭიროა მასწავლებელმა მოწაფეებს არა მხოლოდ ზეპირად შეასწავლოს ქართული ანბანი და აუხსნას ორთოგრაფიული ლექსიკონით სარგებლობის წესი, არამედ პრაქტიკულად ავარჯიშოს კიდეც ისინი საჭირო სიტყვების მონახვასა და ამოწერაში.

მართლწერის ერთიანი რეჟიმის დაცვა. ერთ-ერთი ღონისძიება მართლწერის ჩვევის გამომუშავებისა მართლწერის ერთიანი რეჟიმის დაცვაა. დაწყებით სკოლაში მოწაფეებმა მართლწერის ბევრი წესი არ იციან, რის შედეგად დამოუკიდებლად ძნელად არჩევენ ერთიმეორისაგან მართებულსა და არამართებულ ფორმებს. ამიტომ აუცილებელია, ისინი მართებულ ენობრივ გარემოში მოვაქციოთ.

როგორც ქართული ენის, ისე სხვა საგნის მასწავლებელს სავალდებულოდ უნდა გავუხადოთ მოწაფეებთან ლიტერატურული ენით საუბარი.

მტკიცედ უნდა მოვსთხოვოთ მოწაფეს როგორც გაკვეთილზე, ისე გაკვეთილის გარეთ საუბრისას სალიტერატურო ენის ნორმების დაცვა. ხშირად უნდა გავხადოთ მსჯელობის საგნად მოწაფეთა მიერ მართლმეტყველების დარღვევის შემთხვევები.

სისტემატურად უნდა გასწორდეს მოწაფეთა წერითი ნამუშევარი არა მარტო ქართულ ენაში, არამედ სხვა საგანშიაც. მართლწერაში, პუნქტუაციაში დაშვებული შეცდომების გამო უნდა შემცირდეს წერითი ნამუშევრის შეფასების ნიშანი როგორც ქართულ ენაში, ისე სხვა საგანშიაც.

სკოლაში კედელზე გაკრულ განცხადებებში, პლაკატებსა და კედლის გაზეთებში არ უნდა გაიპაროს არც ერთი ენობრივი ხასიათის შეცდომა.

მასწავლებლებსა და სკოლის სხვა მუშაკებს სავალდებულოდ უნდა გავუხადოთ წერილობითი დოკუმენტების ლიტერატურული ენით გაფორმება.

გარდა ზემოთ აღნიშნულისა, უნდა მივაღწიოთ ერთიანი რეჟიმის დაცვას სახელმძღვანელოებში, საბავშვო ჟურნალ-გაზეთებსა და ყველა სახის ბეჭდურ ლიტერატურაში.

მტკიცედ უნდა გვახსოვდეს, რომ ქართული ენის სიწმინდის დაცვა, სალიტერატურო ენის ნორმების დანერგვა მოწაფეთა მეტყველებაში სკოლის, მასწავლებელთა კოლექტივის უშუალო და ამავე დროს საპატიო სახელმწიფოებრივ მოვალეობას წარმოადგენს.

2. წერითი სავარჯიშოები

მართლწერისა და სასვენი ნიშნების ხმარების ცოდნის გასამტკიცებლად და სათანადო ჩვევათა გამოსამუშავებლად წერითი მუშაობის სხვა სახეებთან (თხზულება, შინაარსის გადმოცემა...) ერთად დაწყები-

თი სკოლის ყველა კლასში იყენებენ კარნახსა და გადაწერას.

კარნახი, მისი გამოყენების ადგილი და მიზანი. კარნახი წერითი მუშაობის ერთ-ერთი სახეა და შეტანილია დაწყებითი და საშუალო სკოლის ქართული ენის პროგრამაში.

გრამატიკაში ზეპირი გზით შესწავლილი მასალა წერით მტკიცდება. ასეა ეს სხვა საგნებშიაც (ლიტერატურაში, მათემატიკაში...). კარნახის საშუალებით მტკიცდება გრამატიკაში ზეპირი გზით მიღებული ცოდნა, სიტყვათა მართლწერისა და სასვენი ნიშნების ხმარების ცოდნა. კარნახით წერა გამოყენებულია აგრეთვე მართლწერის ცოდნის შესამოწმებლადაც.

კარნახით წერა ტარდება ამა თუ იმ გრამატიკული მასალის შესწავლასთან დაკავშირებით მიზნობრივად, მაგრამ აუცილებლად განსაზღვრული რაოდენობით: არაა საჭირო წერითი სამუშაოს ამ სახით გატაცება, უადგილოდ მისი გამოყენება. ამას იმიტომ აღვნიშნავთ, რომ ქართულში სიტყვათა მართლწერის საკითხი ისე მწვავედ არ დგას, როგორც სხვა ენებში, ვინაიდან ქართულში წარმოთქმასა და წერას შორის შედარებით მეტი შეთანხმებაა; მაგრამ ცოტა არაა ისეთი სიტყვებიც, რომელთა წარმოთქმასა და წერას შორის შეთანხმება დარღვეულია: მაგალითად: გვაქვს (ისმის „გვაქს“), დიდად (ისმის „დიდათ“). ვსწავლობ (ისმის „ვსწავლოფ“), სჭამს (ისმის „შჭამს“), ვვარჯიშობ (ისმის „ვარჯიშოფ“)... დაწყებით სკოლაში, განსაკუთრებით I — II კლასებში, შეუძლებელია ამ სიტყვების მართლწერა ვასწავლოთ გრამატიკული ანალიზის საფუძველზე. III — IV კლასებში კი ზოგიერთი მოვლენის შესახებ მიეცემა სათანადო თეორიული ახსნა-განმარტება, ე. ი. მართლწერის სწავლებას საფუძვლად დაედება სათანადო გრამატიკული წესების ცოდნა; მაგალითად, IV კლასის პროგრამაში გათვალისწინებულია სახელის ბრუნება და მასთან დაკავშირებული მართლწერის საკითხები, ზმნის უღლება და მასთან დაკავშირებული მართლწერის საკითხები. ამის შესაბამისად IV კლ. ქართული ენის გრამატიკისა, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოში მოთავსებულია საწერი-სავარჯიშო ტექსტები: ვითარებით ბრუნვაში დ-ონის ხმარების, ვ-ინით დაწყებული ზმნების წინ პირველ პირში ორი ვ-ინის ხმარების შესახებ და სხვ. ამ მიმართულებით სათანადო ჩვევების მისაღებად კარნახით წერა ერთ-ერთი კარგი და სკოლის პრაქტიკაში საკმაოდ გავრცელებული საშუალებაა.

საკარნახო ტექსტი დიდი დაკვირვებით უნდა შეირჩეს ან შედგეს და ემსახურებოდეს მართლწერის კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტას. ტექსტი, რომელიც საკარნახოდ მიეცემა კლასს, გამართული უნდა იყოს აღმზრდელობითი თვალსაზრისით და საკმაოდ შეიცავდეს იმ ორთოგრამებს, რომელთა მართლწერის ჩვევის გამომუშავებაა განზ-

რახული. ამრიგად, შემთხვევით აღებული ტექსტი საკარნახოდ არ გამოდგება.

კარნახის გამოყენება საჭიროა როგორც ფონეტიკური პროცესებით გამოწვეული შეცდომების თავიდან ასაცილებლად, ისე ქართული ენის მორფოლოგიური და სინტაქსური მოვლენების შესწავლისა და სასვენი ნიშნების თავის ადგილზე დასმის ჩვევათა გამოსამუშავებლად. პრაქტიკამ არაერთხელ დაადასტურა, რომ კარნახი, თუ იგი მიზნობრივად ტარდება, საუკეთესო შედეგს იძლევა.

საკარნახო ტექსტის მოცულობა. საკარნახო ტექსტის მოცულობის განსაზღვრისას მხედველობაში მისაღებია შემდეგი: 1. ენის თავისებურება; 2. კარნახის სახე და მიზანი (კონკრეტულ შემთხვევაში);

3. ორთოგრამების რაოდენობა საკარნახო ტექსტში;

4. წერის დროის ხანგრძლიობა კლასებისდა მიხედვით, ე. ი. წერის ჰიგიენის თვალსაზრისით რამდენ ხანს შეიძლება წეროს I კლასის მოწაფემ, II კლასის მოწაფემ და ა. შ.

კარნახის ტექსტის მოცულობის განსაზღვრისათვის უთუოდ აქვს ერთგვარი მნიშვნელობა იმას, თუ რა მიზნით ტარდება კარნახი: სავარჯიშო ხასიათი აქვს მას თუ საკონტროლო. საკონტროლო კარნახის ტექსტი (იმის გამო, რომ რამდენიმე ორთოგრამის ცოდნაა გამოსარკვევი) ჩვეულებრივ უფრო ვრცელია, ვიდრე ერთ ან ორ ორთოგრამაზე შედგენილი სავარჯიშო ხასიათის საკარნახო ტექსტი.

საკარნახო ტექსტის მოცულობის დასადგენად არსებითი მნიშვნელობა აქვს წინასწარ წერის ხანგრძლიობის საკითხის გადაწყვეტას. წერის ხანგრძლიობა კლასების მიხედვით ქართულში ასეა განსაზღვრული: I კლ. — 10 — 15 წუთი, II კლ. — 15 — 20 წუთი, III კლ. — 20 — 25 წუთი, IV კლ. — 25 — 30 წუთი.

წერის ხანგრძლიობისათვის მიღებული დროის ფარგლებში საშუალო მომზადების კლასები ნორმალურად ასრულებენ უფრო ნაკლები მოცულობის ტექსტს, ვიდრე ეს ნავარაუდევი აქვს ზოგიერთ მეთოდისტს. მოცემული ლიტერატურის კრიტიკულმა ანალიზმა და სათანადო ექსპერიმენტული მუშაობის შედეგებმა მიგვიყვანეს შემდეგ დასკვნამდე: კლასების მიხედვით გათვალისწინებულ ასოთა ზომისა და ხელის სისწრაფის ტემპის შედარებითი ზრდის პირობებში (წერის ჰიგიენის თვალსაზრისით დაწესებული დროის ფარგლებში) სასწავლო წლის სხვადასხვა ეტაპზე საკარნახო ტექსტის მოცულობა განსაზღვრულია ამდაგვარად: I კლ.—8—14 სიტყვა, II კლ.—14—25 სიტყვა, III კლ. — 25 — 40 სიტყვა, IV კლ. — 40 — 55 სიტყვა.

კარნახის სახეები. კარნახი მიზანდასახულობისა და ჩატარების პროცესის მიხედვით სხვადასხვა სახისაა: სმენითი, მხედველობითი; თავისუფალი, შემოქმედებითი, გამოკრებითი; გამაფრთხილებელი, საკონტროლო...

სმენითი და მხედველობითი კარნახი. სმენითია კარნახი, როცა იგი ზეპირად ტარდება, როცა ორთოგრამების ათვისებაში სმენითი ფაქტორი თამაშობს აქტიურ როლს. თუ კარნახი მხედველობის გზით მიმდინარეობს, ე. ი. ორთოგრამების ათვისებაში მხედველობითი ფაქტორი თამაშობს აქტიურ როლს, ასეთი კარნახი მხედველობითია.

შეიძლება ერთსა და იმავე დროს მხედველობითი და სმენითი კარნახის შერეული სახის გამოყენებაც.

სმენითი კარნახის ჩატარების პროცესი. მასწავლებელი ტექსტს კითხულობს ხმამაღლა, გარკვევით: ბგერებს, სიტყვებს, წინადადებებს წარმოთქვამს მკაფიოდ, სათანადო ინტონაციის დაცვით. ტექსტს პირველად თავიდან ბოლომდე კითხულობს. მოწაფეები ამ დროს არ წერენ, ისმენენ. მასწავლებელი შემდეგ კითხულობს თითო წინადადებას ერთხელ ან ორჯერ. შეიძლება სამჯერაც წაიკითხოს, თუ წინადადება ძნელად წარმოსათქმელი ან ძნელი დასამახსოვრებელია. თუ წინადადება ძლიერ ვრცელია, რაც არაა სასურველი, მაშინ მასწავლებელი ნაწილ-ნაწილ კითხულობს მას. მასწავლებლის წაკითხულს იმეორებს 1—2 მოწაფე.

კარნახის პროცესში მოწაფეთა შეკითხვები დაუშვებელია. დაუშვებელია აგრეთვე მასწავლებლის კარნახის დროს წერონ. წინადადების წერა მაშინ იწყება, როცა მოწაფე მასწავლებლის წარმოთქმულის განმეორებას დაასრულებს. კარნახის დამთავრების შემდეგ ტექსტი თავიდან ბოლომდე იკითხება ნელა. კითხვის პროცესში მოწაფეები უკვირდებიან თავიანთ ნაწერს და შენიშნულ შეცდომებს ასწორებენ. კიდევ წაიკითხავენ თავიანთ ნაწერს ერთხელ ან ორჯერ. გამორჩენილ შეცდომებს გაასწორებენ და ნამუშევრებს შემდეგ ჩააბარებენ მასწავლებელს.

მხედველობითი კარნახის ჩატარების პროცესი. შერჩეული ტექსტი, რომელიც შეიცავს შესამოწმებელ ორთოგრამებს, იწერება დაფაზე (ან ეძლევა წიგნში წასაკითხავად). ამ ტექსტში საგანგებოდაა გამოყოფილი შესამოწმებელი ორთოგრამები, რომელთა დაწერილობას მხედველობითი შთაბეჭდილებით იმახსოვრებენ მოწაფეები. წარმოებს ამ ორთოგრამების ორთოგრაფიული გარჩევა. შემდეგ ტექსტი იფარება დაფაზე.

მასწავლებელი კარნახობს თითოეულ წინადადებას. მოწაფეები იმეორებენ მასწავლებლის წარმოთქმულს და წერენ. როცა ტექსტის კარნახი დამთავრდება, იხსნება დაფარული ტექსტი დაფაზე. მოწაფეები დაფაზე დაწერილი ტექსტის მიხედვით ასწორებენ თავიანთ ნაწერებს. ამის შემდეგ კვლავ ხდება დაშვებული შეცდომების გრამატიკული და ორთოგრაფიული გარჩევა.

თავისუფალი კარნახი. თავისუფალი კარნახი ხელს უწყობს როგორც მართლწერის ჩვევათა განმტკიცებას, მეტყველების განვითარე-

ბას, ისე მეხსიერების, ყურადღებისა და აზროვნების განვითარებას. თაკისუფალი კარნახით წერა რამდენადმე ჰგავს შინაარსის გადმოცემას. თაკისუფალი კარნახი მთლიანი შინაარსის ტექსტის გამოყენებას მოითხოვს.

თაკისუფალი კარნახით წერა ტარდება ასე: მასწავლებელი თავიდან ბოლომდე კითხულობს ტექსტს, რომელშიაც (ცოდნის გასამტკიცებელი ან საკონტროლო) ორთოგრამებია. ტექსტი გაირჩევა ლექსიკურად და შინაარსობრივად. მასწავლებელი ტექსტს კითხულობს ერთხელ. შემდეგ უკარნახებს ცალკე წინადადებებს ან მოკლე აბზაცებს. წინადადებას კითხულობს ერთხელ, განმეორება არ ხდება. მოწაფეები წერენ წინადადებების შინაარსს ტექსტთან მიახლოებით, თავისუფლად.

პირველ ხანებში მოწაფეებს უძნელდებათ, ყურადღებით მოისმინონ და დაიმახსოვრონ ნაკარნახევი ნაწილის შინაარსი, მაგრამ ამას თანდათანობით შეეჩვევიან. ტექსტი ასეთი კარნახისათვის უნდა იყოს ადვილად გასაგები, ნათელი შინაარსის, ლექსიკური და სინტაქსურ-სტილისტური აგებულების მხრივ კლასისათვის მისაწვდომი და დასაძლევი.

შემოქმედებითი კარნახი. შემოქმედებითი კარნახის ჩატარებისას წერის კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტაში მოწაფეთა აქტივობა მაღალია, მართლწერის ჩვევათა გამომუშავებას მჭიდროდ უკავშირდება გრამატიკულ სტილისტიკაზე ვარჯიშობა. შემოქმედებითი კარნახი მიზანდასახულობის მიხედვით სხვადასხვა სახით ტარდება:

1. მასწავლებელი წერს დაფაზე ისეთ სიტყვებს, რომელთა მართლწერის წესი შესწავლილი აქვთ მოწაფეებს. ამ სიტყვების გამოყენებით ხდება სხვადასხვა წინადადების შედგენა და დაფაზე დაწერა. შემდეგ ეს წინადადებები წაიშლება, დაფაზე რჩება მხოლოდ პირველად დაწერილი სიტყვები (ორთოგრამები). მოწაფეები ამ ორთოგრამების გამოყენებით დამოუკიდებლად ადგენენ სათანადო წინადადებებს (იგონებენ წაშლილ წინადადებებს, თხზავენ ახალსაც) და წერენ.

2. მასწავლებელი წერს დაფაზე სიტყვებს, რომელთა მართლწერის წესი შესწავლილი აქვთ მოწაფეებს. აძლევს მათ გეგმას — როგორ შეადგინონ წინადადებები ამ ორთოგრამების გამოყენებით და დაალაგონ გარკვეული თემის მიხედვით, ე. ი. შეთხზან მთლიანი შინაარსის პატარა მოცულობის ამბავი. ამ შემთხვევაში შეიძლება სათანადო შინაარსის სურათის გამოყენებაც. მოწაფეები დამოუკიდებლად ასრულებენ ამ სამუშაოს.

3. მასწავლებელი წერს დაფაზე წინადადებებს, რომლებსაც აკლია ისეთი სიტყვები, რომელთა მართლწერის ცოდნის განმტკიცებაა საჭირო. წინადადებაში გამოტოვებული სიტყვები (ორთოგრამები) კოლექტიურად შეირჩევა და დაიწერება თავის ადგილას. როცა ყველა წი-

ნადადება შეივსება, შემდეგ დაწერილ ტექსტს მასწავლებელი უკარნახებს. მოწაფეები წერენ წინადადებებს და ორთოგრამებს სათანადო ფორმით იყენებენ. როცა კარნახი დასრულდება, მასწავლებელი ხსნის ტექსტზე ჩამოფარებულ ქაღალდს. მოწაფეები ადარებენ თავიანთ ნაწერს დაფაზე დაწერილ ტექსტს (ეს იმ შემთხვევაში, თუ კარნახი საკონტროლო ხასიათისაა).

4. მასწავლებელი უკარნახებს კლასს დაუმთავრებელ წინადადებებს, მოწაფეები იგონებენ სტილისტური თვალსაზრისით საჭირო შინაარსის სიტყვებს (რომელთა მართლწერის ცოდნის გაღრმავება-განმტკიცება ან კონტროლია განზრახული) და სათანადო ფორმით წერენ.

ვთქვათ, II კლასში გვინდა, სხვადასხვა პირსა და რიცხვში განვამტკიცოთ მართლწერა შემდეგი სიტყვებისა: ვსწავლობ, ვშრომობ, ვკითხულობ, ვამაყობ... (მოსალოდნელია: ვსწავლობ, ვშრომობ, ვკითხულობ, ვამაყობ...). წარმოთქმაში სათანადო ვარჯიშობის შემდეგ ეს სიტყვები დაფაზე დაიწერება. თითოეული მათგანის გამოყენებით მოწაფეები ადგენენ წინადადებებს, რომლებიც დაფაზევე იწერება. შემდეგ დაფა დაიფარება ქაღალდით. მასწავლებელი იწყებს კარნახს, თითოეულ სიტყვას მკაფიოდ წარმოთქვამს (ეს ტექსტი მას წინასწარ თავისთვის აქვს ჩაწერილი). მოწაფეები უკვირდებიან მასწავლებლის წარმოთქმას, თან მეხსიერებაში აღადგენენ ამ სიტყვათა გრაფიკულ ნიშნებს და წერენ. კარნახის დამთავრების შემდეგ აიხსნება დაფარული ტექსტი და ბავშვები ამ ტექსტის მიხედვით ამოწმებენ თავიანთ ნაწერებს.

ეს საკარნახო ტექსტი მასწავლებელს შეიძლება მიახლოებით ასე ჰქონდეს შედგენილი: „მე მოთხრობას ვკითხულობ. ჩემი და ლექსს ზეპირად სწავლობს. წიგნებს ორივე ხმამაღლა ვკითხულობთ. სკოლაში ბეჯითად ვსწავლობთ. შვილების ბეჯითი სწავლით დედა ამაყობს. მამაჩემი ბევრს მუშაობს. მისი შრომით ჭარხანა ამაყობს".

ასეთი კარნახის ჩასატარებლად ტექსტები წარმოდგენილია ქართული ენის გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოებში; ეს ტექსტები სახელმძღვანელოს მიხედვით უმეტესად გადასაწერადაა რეკომენდებული, მაგრამ როგორც ისინი, ისე ანალოგიური ხასიათის ტექსტები შეიძლება მიეცეს საკარნახოდაც. მიმდებელობაში გვაქვს სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი საწერი დავალებები, რომლებიც სხვადასხვა მიზანდასახულობისაა: ზოგი ემსახურება სიტყვათა მართლწერის ცოდნის გაღრმავებას, ზოგიც წინადადების აგებისა და პუნქტუაციის ჩვევის განმტკიცებას, ზოგი კი სტილისტიკური ამოცანების გადაწყვეტას.

გამოკრებითი კარნახი. კარნახი გამოკრებითია, როცა ნაკარნახევ ტექსტს მთლიანად კი არ წერენ მოწაფეები, არამედ ამ ტექსტიდან ამოკრებენ მხოლოდ მითითებულ ორთოგრამებს; მაგალითად, შეიძლე-

ბა III კლასს დავავალოთ — ამოკრიბონ ნაკარნახევი ტექსტიდან მხოლოდ გაუვრცობელი წინადადებები.

ამოწერის შემდეგ წარმოებს ამოწერილი ორთოგრამების გარჩევა-ანალიზი.

გამოკრებითი კარნახი განსაკუთრებით კარგია გავლილი ორთოგრამების ცოდნის შესამოწმებლად, საკონტროლოდ.

კარნახის ამ სახის გამოყენება შეიძლება III კლასიდან.

გამაფრთხილებელი და საკონტროლო კარნახი. მიზანდასახულობის მიხედვით კარნახის სხვადასხვა სახე — სმენითი, მხედველობითი, შემოქმედებითი, თავისუფალი, გამოკრებითი — შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც მართლწერის წესების ცოდნის გასამტკიცებლად, ისე მართლწერის ჩვევათა საკონტროლოდაც.

მართლწერის ცოდნის გასამტკიცებლად გამოყენებული კარნახი სასწავლო ხასიათისაა, შეიცავს ახსნას, გაფრთხილებას მოსალოდნელ შეცდომათა შესახებ. ასეთი კარნახის ჩატარების მიზანია გარკვეული ორთოგრამების ცოდნის გაღრმავება-განმტკიცება.

გამაფრთხილებელ (ანუ სასწავლო, ახსნით) კარნახს ჩვეულებრივ წინ უსწრებს გრამატიკული და ორთოგრაფიული გარჩევა.

გამაფრთხილებელი კარნახი ტარდება ერთ ან ორ ორთოგრამაზე, საკონტროლო კი — მთელ თემაზე, რამდენიმე გავლილ ორთოგრამაზე. საკონტროლო კარნახმა უნდა გამოავლინოს საკონტროლო ორთოგრამების ცოდნა, მათი გამოყენების ჩვევა.

საკონტროლო კარნახის დროს გამორიცხულია მოწაფეთა გაფრთხილება მოსალოდნელ შეცდომებზე.

გადაწერა. ზემოთ, კარნახთან დაკავშირებით, შევეხეთ სხვადასხვა პედაგოგის, ფსიქოლოგისა და ენათმეცნიერის შეხედულებებს გადაწერის შესახებ. როგორც აღვნიშნეთ, ზოგიერთის აზრით (ლაი, ტომსონი, შერემეტევსკი...), გადაწერა მიჩნეულია მართლწერის ჩვევათა გამომუშავების ერთადერთ ხერხად.

გამოჩენილ პედაგოგებს თ. ბუსლაევს, კ. უშინსკის, ი. გოგებაშვილსა და სხვებს გადაწერა მიაჩნდათ მართლწერის ჩვევათა გამომუშავების არა ერთადერთ, არამედ ერთ-ერთ ხერხად.

თ. ბუსლაევი გადაწერის გამოყენებას მოითხოვდა მხოლოდ დაწყებით სკოლაში. კ. უშინსკი, გადაწერის გაანალიზებით, აღნიშნავდა გადაწერის როგორც დადებით, ისე უარყოფით მხარეებს და მოითხოვდა მის (გადაწერის) ზომიერად გამოყენებას პრაქტიკაში, ე. ი. კ. უშინსკი გადაწერით გატაცების წინააღმდეგი იყო. ამ თვალსაზრისზე იდგა ი. ვოგებაშვილიც.

ქართულში გადაწერა განსაკუთრებით გავრცელებულია I—II კლასებში, მაგრამ მას იყენებენ III—IV კლასებშიაც.

გადაწერა უნდა იყოს მიზნობრივი, სათანადო ორთოგრაფიის შესწავლისათვის გამოყენებული.

გადაწერა ემსახურება ლოგიკური, სტილისტიკური, ორთოგრაფიული ჩვევების გამომუშავებას.

I და II კლასებში ტარდება დაფიდან და წიგნიდან გადაწერა. გადაწერის პროცესში მოწაფე ეუფლება ძნელად დასაწერი სიტყვების მართლწერას.

ტექსტი მოწაფემ ასო-ასო მექანიკურად კი არ უნდა გადმოიხატოს დაფიდან ან წიგნიდან, არამედ წინასწარ საფუძვლიანად გაარჩიოს, გააანალიზოს შინაარსობრივად.

გადაწერა შეიძლება იყოს ტექსტუალური, შემოქმედებითი, გამოკრებითი... გადაწერის სახეები ძირითადად შეიძლება ორ ჯგუფად დავყოთ:

1. დაფიდან ან წიგნიდან ტექსტუალური გადაწერა.
2. დაფიდან ან წიგნიდან შემოქმედებითი გადაწერა.

ტ ე ქ ს ტ უ ა ლ უ რ ი ა გ ა დ ა წ ე რ ა, როცა მოწაფეები მასწავლებლის დავალებით პატარ-პატარა ტექსტებს დაფიდან ან წიგნიდან სიტყვა-სიტყვით იწერენ. ასეთი გადაწერა ხშირად ტარდება ხელის სრულყოფისა და სწრაფად წერის ჩვევათა გამოსამუშავებლად. მაგრამ მას იყენებენ აგრეთვე გარკვეული ორთოგრამების დასაძლევადაც. მაგალითად, კლასს გადასაწერად ეძლევა ისეთი რთული ბგერითი შედგენილობის სიტყვები (ტექსტში), რომელთა წარმოთქმა და წერა ერთიმეორეს ზუსტად არ ემთხვევა. გადაწერისას მოწაფეებმა ზუსტად უნდა დაიცვან ასეთი სიტყვის მართლწერა.

შ ე მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი თ ი გ ა დ ა წ ე რ ა გულისხმობს, რომ ტექსტი სიტყვა-სიტყვით კი არ არის გადასაწერი, არამედ გადამწერმა გადასაწერ ტექსტში რაღაც თავისი უნდა შეიტანოს:

1. შეავსოს გამოტოვებული ასო სიტყვაში;
2. შეავსოს გამოტოვებული სიტყვა წინადადებაში;
3. მისცეს შესაფერისი დაბოლოება სიტყვას;
4. გადაწერის შემდეგ ხაზი გაუსვას ქვეშ ქვემდებარეს ან შემასმენელს... ასეთი გადაწერა ერთგვარ შემოქმედებით მუშაობას მოითხოვს გადამწერისაგან. შემოქმედებითი გადაწერა გამოყენებულია დაწყებითი სკოლის II—IV კლასებში.

გ ა მ ო კ რ ე ბ ი თ ი (შერჩევითი) გ ა დ ა წ ე რ ი ს ა ს მოწაფეს ევალება მოცემული ტექსტის არა მთლიანად გადაწერა, არამედ მხოლოდ მითითებული ორთოგრამებისა.

როგორც გადაწერაში, ისე ყველა სახის წერით სამუშაოში მოწაფის ხელი მაქსიმალურად უნდა აკმაყოფილებდეს კლასის პროგრამის

მოთხოვნილებას. ლამაზი, გარკვეული და სუფთა ხელი დიდ როლს თამაშობს მართლწერის სრულყოფაში.

ორთოგრაფიულ შეცდომათა ტიპები, მათი კლასიფიკაცია. წერითი ნამუშევრების ანალიზმა გვიჩვენა, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში მართლწერის პროგრამული მიზნები კლასების მიხედვით საგრძნობი ხარვეზებით ხორციელდება. ამიტომ წინა კლასში შეუსრულებელი სამუშაო ტვირთად აწვება მომდევნო კლასს და ხელს უშლის მას თავისი პროგრამული მიზნების შესრულებაში. კლასიდან კლასში ხარვეზს ხარვეზი ემატება და მოწაფეს არ მიჰყვება ოთხწლედიდან მართლწერაში ის ცოდნა-ჩვევები, რაც პროგრამითაა დაწესებული.

IV კლასის მოწაფეთა ნაწერებში შემდეგი ორთოგრაფიული ხასიათის შეცდომებს ვხვდებით:

1. სიტყვა არაა მართებულად დამარცვლილი და სტრიქონიდან სტრიქონზე გადატანილი; მაგალითად, მოწაფეს ერთმარცვლიანი სიტყვა „ნუკრს“ დაუშლია და გადაუტანია ასე: ნუ-კრს; შუაში ორთანხმოვნიანი სიტყვა „ბულბული“ დაუშლია და გადაუტანია ასე: ბუ-ლბული...

2. სიტყვა არაა მართებულად დაწერილი — ფუძის მართლწერაშია შეცდომა.

ა. აკლია ასო; მაგალითად: სათი, ცეცხში...

ბ. ერთი ასო შეცვლილია მეორეთი; მაგალითად: - ბახში, ვამბოფ, გახთა...

გ. ასოები სიტყვაში გადასმულია; მაგალითად: ხვახი, წინგი...

3. სიტყვა არაა მართებულად დაწერილი — თავსართის ან ბოლოსართის მართლწერაშია შეცდომა: „ვაზ კარგი მოვლა შჳირდება“, ნაცვლად: „ვაზს კარგი მოვლა სჭირდება“.

„დედაჩემა ერთი კი ამოიკვნესა“ („შვლის ნუკრის ნაამბობიდან“), ნაცვლად: დედაჩემმა... ხაზე, ნაცვლად: ხაზზე...

4. რთული სიტყვა არაა მართებულად დაწერილი:

ა. რთული სიტყვა, რომლის გაყოფა „და“ კავშირით არ ივარაუდება, დეფისითაა დაწერილი; მაგალითად: თავ-გადასავალი, რკინი-გზა...

ბ. რთული სიტყვა, რომლის შემადგენელ სიტყვათა შორის „და“ კავშირი ივარაუდება, უდეფისოდაა დაწერილი; მაგალითად: მთაბარი, დედმამა...

5. არაბული და რომაული ციფრებით გადმოცემული რიგობითი სახელი უმართებულოდაა ნახმარი: 3, მე-3-ე... მე-3-მე... 4, 4-ხე, მე-IV..., მე-IV-ხე... არ ვასახელებთ პროვინციალიზმის მაგალითებს, რომელთა ხვედრითი წონა საკმაოდ დიდია და მრავალნაირი არა მარტო დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა წერით ნამუშევრებში, არა-

მედ უფროსი კლასების მოწაფეთა წერით ნამუშევრებშიაც (შინაარსის გადმოცემაში, თხზულებაში და სხვ.), რაც, უწინარეს ყოვლისა, ლიტერატურული ენის, წიგნის ენის სუსტი გავლენით აიხსნება.

აქ წარმოდგენილია მხოლოდ ის ორთოგრაფიული შეცდომები, რომელთა ცოდნა პროგრამით მოეთხოვება დაწყებით სკოლაში მოწაფეს და არა საერთოდ ყველა სახის ორთოგრაფიული შეცდომა, რომელიც კი მოწაფის ნაწერში ვხვდებით (მაგალითად: დააწერია თუ დააწერინა, ბეჯით ვახტანგმა თუ ბეჯითმა ვახტანგმა...).

დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა ნამუშევრებში შენიშნული ორთოგრაფიული ხასიათის შეცდომები წარმოშობის მიზეზების მიხედვით ორ მთავარ ჯგუფად იყოფა:

1. ორთოგრაფიული შეცდომები, რომლებიც გრამატიკული წესის უცოდინარობითაა გამოწვეული;

2. ორთოგრაფიული შეცდომები, რომლებიც საერთოდ შეტყველების დაბალი კულტურის შედეგია.

ორთოგრაფიული ხასიათის შეცდომები უნდა გასწორდეს ისე, როგორც ყველა სახის შეცდომა. იგი უნდა გასწორდეს როგორც კარნახსა და გადაწერაში, ისე ყველა სახის წერით ნამუშევარში (შინაარსის გადმოცემაში, თხზულებაში...) იმ წესის მიხედვით, როგორც ეს გათვალისწინებულია წერითი ნამუშევრის გასწორების მეთოდიკაში (იხ. აქვე „მოწაფეთა მეტყველების განვითარების მეთოდიკა“).

დ ა ს კ ვ ნ ე ბ ი: 1. მართლწერის შინაარსს, მის მოცულობასა და ადგილს ენის სწავლების საერთო სისტემაში დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამა განსაზღვრავს.

2. მართლწერის სწავლება, მართლწერის ჩვევათა ფორმირება სათანადო გრამატიკული თემის სწავლებასთან დაკავშირებით წარმოებს, უმეტეს წილად ამ უკანასკნელის საფუძველზე ხდება. ამასთან ერთად მართლწერის ჩვევის გამომუშავებას ხელს უწყობს კითხვა (წიგნის ენა), მასწავლებლის ლიტერატურული მეტყველება, მეტყველების განვითარებისათვის რეკომენდებული სხვადასხვა ღონისძიება.

3. მართლწერის ჩვევათა გამომუშავება ენის კანონების გაცნობიერების საფუძველზე ხდება, რაშიაც აქტიურ როლს თამაშობს მხედველობის, ხელის მოძრაობისა და სმენის ფაქტორებიც.

4. მართლწერის ჩვევათა გამომუშავება ძირითადად ენის კანონების ცოდნის საფუძველზე წარმოებს, მაგრამ ზოგიერთი ფაქტის შესწავლა, მართლწერაში ზოგიერთი ჩვევის შეძენა პრაქტიკული გზითაც ხდება (განსაკუთრებით I და II კლასებში).

მართლწერის ცოდნის პრაქტიკულ გზას დაწყებითი სკოლის უფროს კლასებში თანდათანობით ცვლის მართლწერის კანონის, წესის

შეგნებული ცოდნა. წესის ცოდნა აადვილებს და ამოკლებს მართლწერის დაუფლების გზას.

5. მართლწერის ჩვევისათვის მხოლოდ ენის კანონზომიერების, წესის ცოდნა არაა საკმაო. საჭიროა სისტემატური ვარჯიშობა. ვარჯიშობის პროცესში ღრმავდება, მტკიცდება და ზუსტდება წესის ცოდნა; იგი თანდათან ივსება და მდიდრდება ახალი შინაარსით.

6. მართლწერაში სავარჯიშო მასალები (მაგალითები, ტექსტები) უნდა შეირჩეს, როგორც სასწავლო, ისე აღმზრდელობითი თვალსაზრისით.

7. ვარჯიშობა ტარდება მართლწერაში სისტემატურად, გარკვეული რაოდენობით, რამდენიც აუცილებელია პროგრამით გათვალისწინებულ ჩვევათა გამოსამუშავებლად.

მოწაფეებს ჯერ ადვილი სახის წერითი სავარჯიშოები ეძლევა, შემდეგ კი უფრო რთული — როგორც მოცულობის, ისე ამოცანის სიღრმის მიხედვით.

წერით სავარჯიშოთა სახეები კლასებს მონაცვლეობით ეძლევა ზეპირ მუშაობასთან დაკავშირებით, ზეპირმეტყველებასთან მტკიცე კავშირში.

8. ყოველი სახის წერითი სავარჯიშო — საკლასო თუ საშინაო — მტკიცედ უნდა ითვალისწინებდეს მოწაფეთა წერითი მეტყველების კულტურის თანდათანობითი ამაღლების კონკრეტულ ამოცანებს, ე. ი. იყოს მიზნობრივი.

9. მართლწერის ჩვევათა განმტკიცებას არსებითად თავისუფალი ხასიათის წერითი სავარჯიშოები უწყობს ხელს. ასეთ სავარჯიშოებში მეღავნდება მართლწერის ნამდვილი, გააზრებული ცოდნა. ამიტომ ხვედრითი წონა ასეთი თავისუფალი ხასიათის წერითი სავარჯიშოებისა საგრძნობლად უნდა სჭარბობდეს ისეთ სავარჯიშოებს, რომლებიც ვიწრო ამოცანების გადაწყვეტით კმაყოფილდება (ლექსის ზეპირად წერა, პარადიგმების წერა...).

10. ფორმალიზმი მართლწერაში უმეტესად წესების გაუაზრებლად დაზეპირებასა და უმიზნო, მექანიკური ხასიათის ვარჯიშობაში ვლინდება, სადაც მართლწერის კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტაში მოწაფის ცნობიერების აქტივობა დაქვეითებულია. ამიტომ მართლწერის სწავლებაში ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული თვალსაჩინოება, გრამატიკული და ორთოგრაფიული გარჩევა და სხვ.

საგანგებოდ შერჩეულ მაგალითებზე ვარჯიშობამ, ენობრივი ფაქტების სისტემატურმა ანალიზმა და სათანადო დასკვნების გამოტანაში მოწაფეთა პრაქტიკულმა მონაწილეობამ უნდა უზრუნველყოს მართლ-

წერის შესწავლაში მოწაფის ინტერესისა და ყურადღების, აქტივობისა და დაკვირვების მაღალი უნარიანობის აღზრდა, შესწავლილი წესის პრაქტიკაში გამოყენების მტკიცე ჩვევის გამომუშავება.

3. მართლწერის პროგრამული საკითხების სწავლება (ნიმუშები)

რიგობითი რიცხვითი სახელის მართლწერა. III კლასში რიგობითი რიცხვითი სახელის ცოდნა საფუძვლად ედება მართლწარმოთქმისა და მართლწერის რიგი პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავებას. წარმოებს რიგობითი რიცხვითი სახელის სწორად წარმოთქმაზე ვარჯიშობა: მოწაფეებს მიეცემათ რა რიგობითი რიცხვითი სახელის სათანადო წარმოთქმის ნიმუში, დაეჯაჭებათ, დაიცვან მათი სწორად წარმოთქმის წესი; მაგალითად, რიგობითი რიცხვითი სახელი „მეორედან“ დაწყებული „ოცამდე“ ჩათვლით თავში მე-ს დართვით წარმოითქმება; „ოცის“ შემდეგ ერთეულები და ათეულები და-ს შემდეგ დაირთავს მე-ს (ოცდამე-ერთე): ოცეულის გამომხატველი რიგობითი სახელი კი ყველგან თავში მე-ს დამატებით წარმოითქმის (მეოცე, მეორმოცე, მესამოცე, მეოთხმოცე).

რიგობითი რიცხვითი სახელის მართლწერა მართლწარმოთქმაზეა დამოკიდებული, ამიტომ მე-ს თავის ადგილას ხმარებას წარმოთქმაში სისტემატური ყურადღება სჭირდება. მართლწერის საკითხი განსაკუთრებით მწვავედ დგება არაბული ციფრით გამოხატულ რიცხვით სახელთან. ამიტომ III კლასში არაბული ციფრით გამოხატული რიგობითი რიცხვითი სახელის მართლწერას მხოლოდ ოცამდე ვასწავლით... ოცის შემდეგ რთულდება საქმე: არაბულ ციფრს ზოგან თავში მე-ერთვის, ზოგან ბოლოში-ე; ორიდან ოცამდე კი არაბული ციფრით გამოხატული რიგობითი სახელი ერთგვარად იწერება: მე-2, მე-8, მე-10, მე-11, მე-15, მე-19, მე-20.

მოწაფეებს მტკიცედ უნდა შევაგნებინოთ, რომ არაბული ციფრით გამოხატული რიგობითი სახელი ორიდან ოცამდე ისე იწერება, როგორც წარმოითქმის:

მეორე — მე-2
მეხუთე — მე-5
მეთვრამეტე — მე-18
მეოცე — მე-20.

რიგობითი რიცხვითი სახელი რომაული ციფრებითაც გამოიხატება, მაგრამ მას თავში ან ბოლოში არაფერი ემატება; წარმოითქმის მეორე, მაგრამ იწერება II, წარმოითქმის მეხუთე, მაგრამ იწერება V,

წარმოითქმის მეათე, მაგრამ იწერება X (რომაული ციფრების წერას მხოლოდ ათამდე ვასწავლით).

სავარჯიშოდ მიეცემა დავალებები, რომელთაც მოწაფეები წერილობით შეასრულებენ დაფაზე ან რვეულებში.

1. მოწაფეებს დაევალებათ --- მითითებული ტექსტიდან ამოკრიბონ რიცხვითი სახელები არსებითი. სახელებითურთ;

2. მიეცემათ რაოდენობითი რიცხვითი სახელები სიტყვობრივად და დაევალებათ მათი გადაკეთება რიგობითად და გამოხატვა სიტყვობრივად;

3. მიეცემათ რაოდენობითი რიცხვითი სახელები არაბული ციფრებით; დაევალებათ მათი გადაკეთება რიგობითად და გამოხატვა არაბული ციფრებით;

4. მიეცემათ რიგობითი რიცხვითი სახელები სიტყვობრივად და დაევალებათ მათი გამოხატვა არაბული ციფრებით;

5. მიეცემათ რიგობითი რიცხვითი სახელები არაბული ციფრებით და დაევალებათ მათი გამოხატვა რომაული ციფრებით...

რთული სიტყვების მართლწერა. რთული სიტყვების სწავლება ძირითადად მართლწერის ელემენტარული ჩვევის გამომუშავების მიზნითაა გათვალისწინებული დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამაში. სათანადო სავარჯიშოები წარმოდგენილია აგრეთვე სახელმძღვანელოშიაც. რთული სიტყვების მართლწერის სწავლება პრინციპულად ისე და იმ მოცულობით ჩატარდება, როგორც სახელმძღვანელოშია წარმოდგენილი. მიზანია — მოწაფემ არ დაუშვას უხეში შეცდომა რთული სიტყვების მართლწერაში. იმისათვის, რომ მოწაფეებს გავაცნოთ რთული სიტყვების მართლწერის ელემენტარული წესები, უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა ავუხსნათ მათ, რით განსხვავდებიან ერთი-მეორისაგან მარტივი და რთული სიტყვები. მასწავლებელი წერს დაფაზე ერთიმეორის გასწვრივ მარტივსა და რთულ სიტყვებს ასე:

ფშავი	ფშავ-ხევსურეთი
ქალი	ქალ-ვაჟი
ქართლი	ქართლ-კახეთი
გული	გულკეთილი
თავი	თავგადასავალი
ტანი	ტანსაცმელი

შედარების საფუძველზე მასწავლებელი უხსნის მოწაფეებს, რომ პირველ სვეტში მოთავსებული სიტყვები ერთი ფუძისაგან შედგება, მეორე სვეტში მოთავსებული სიტყვები ერთზე მეტი ფუძისაგან შედგება; ერთი ფუძის შემცველი სიტყვა მარტივია; მაგალითები: ფშავ-ი, ქალ-ი, ქართლ-ი, გულ-ი, თავ-ი, ტან-ი... ერთზე მეტი ფუძის შემცველი სიტყვა რთულია; მაგალითები:

ფშავ-ხევსურეთ-ი, ქალ-ვაჟ-ი, ქართლ-კახეთ-ი, გულ-კეთილ-ი, თავ-გადასავალ-ი, ტან-საცმელ-ი...

მასწავლებლის დავალებით მოწაფეები მითითებული ტექსტიდან ამოწერენ რთულ სიტყვებს და დეფისიან სიტყვებს ქვეშ ხაზს გაუსვამენ. ამის შემდეგ გადავდივართ რთული სიტყვების მართლწერის წესების სწავლებაზე. პირველად მოწაფეებს გაეცნობათ რთული სიტყვების მართლწერის პირველი წესი:

რთული სიტყვა, რომელიც აღნიშნავს ერთ საგანს ან საგნის თვისებას, ერთად იწერება;[1] ნიმუშები: რკინიგზა, ბიძაჩემი, თავგადასავალი, გულაცრუებული, შავთვალწარბა... ყურადღება მახვილდება იმაზე, რომ ასეთი სიტყვა არ შეიძლება ვწეროთ დეფისით ან ფუძეების მიხედვით დაყოფით. მოწაფეებს დაევალებათ — გაცნობილი წესის სალუსტრაციო მაგალითები ამოწერონ მითითებული ტექსტიდან.

შემდეგ გაეცნობა მეორე წესი: რთული სიტყვა, რომელიც აღნიშნავს ერთზე მეტ საგანს, დეფისით იწერება; ნიმუშები: ფშავ-ხევსურეთი, მთა-ბარი, ქალ-ვაჟი, დედ-მამა... ყურადღება მახვილდება იმაზე, რომ ასეთ რთულ სიტყვაში ყოველთვის ივარაუდება და კავშირი, ე. ი. რთული სიტყვა, რომლის ფუძეთა შორის ივარაუდება და კავშირი, დეფისით უნდა გაიყოს.

რთული სიტყვების მართლწერის ცოდნა-ჩვევის გასამტკიცებლად ტარდება სავარჯიშოები:

1. მოწაფეებს დაევალებათ — მითითებული ტექსტიდან ამოწერონ რთული სიტყვები და დეფისიან სიტყვებს ქვეშ ხაზი გაუსვან;

2. მასწავლებელი უკარნახებს დეფისიან და უდეფისო რთულ სიტყვიან წინადადებებს; მოწაფეებს დაევალებათ — შესწავლილი წესების მიხედვით დაიცვან რთული სიტყვების მართლწერა.

მართლწერის გაკვეთილის ნიმუში

სიტყვის გადასატანად დაყოფა

(II კლ.)

გაკვეთილის მასალა. თანხმოვანდაჯგუფებული სიტყვების გადასატანად დაყოფა.

მიზანი. შუაში თანხმოვანდაჯგუფებულ სიტყვათა გადასატანად დაყოფის ცოდნის განმტკიცება.

---

[1] დაუშვებელია წესის უარყოფითი შინაარსით ფორმულირება: მაგალითად ასე: „რთული სიტყვა, რომელიც აღნიშნავს ერთზე მეტ საგანს, უდეფისოდ (მთაბარი) არ უნდა დაიწეროს". უმართებულოდ დასწავლილი წესი ახალ გაუთვალისწინებელ შეცდომებს იწვევს.

გაკვეთილის მსვლელობა

1. შეცდომათა გასწორება (10 წუთი).

მოწაფეებს დაურიგდებათ რვეულები. ხდება დაშვებული შეცდომების გასწორება მასწავლებლის მითითების მიხედვით.

2. მოსამზადებელი მუშაობა (5 წუთი).

ხდება დაფაზე ისეთი სიტყვების დაშლა-ანალიზი, რომლებშიაც რამდენიმე თანხმოვანია დაჯგუფებული (მაგალითად: სახლი, თევზი, ვაშლი; პირხლი, ფერფლი...). ხდება სათანადო წესის მოგონება: როცა სიტყვაში რამდენიმე თანხმოვანია დაჯგუფებული, გადასატანად ასე დაიყოფა: პირველი თანხმოვანი პირველ მარცვალთან დარჩება, დანარჩენი მომდევნო მარცვალს გაჰყვება; მაგალითად: ცარ-ცი, ცერ-ცვი...

3. გადაწერა (25 წუთი; აქედან: გადასაწერის ანალიზი — 10 წუთი, წერის პროცესი — 15 წუთი).

მასწავლებელი წერს დაფაზე თარიღს. სათაურს და ქვემომოყვანილ შუაში თანხმოვანდაჯგუფებულ რამდენიმე სიტყვას. მოწაფეები დაყოფენ ამ სიტყვებს გადასატანად შესწავლილი წესის მიხედვით (ზეპირად). შემდეგ მოწაფეებს დაევალებათ — დაფიდან ეს სიტყვები გადაიწერონ გადასატანად დაყოფით (შუაში დეფისით). გადასატანად დაიყოფა არა მხოლოდ სიტყვის ის ნაწილი, რომელშიც თანხმოვნებია დაჯგუფებული, არამედ სხვა ნაწილიც, ე. ი. მთელი სიტყვა (მაგ., ასე: ქარ-თვე-ლი...).

20 აპრილი

სიტყვის გადასატანად დაყოფა

წიგნი. ხერხი. ჯაღლი. ქურნალი. ნაძვი. კურდღელი. ჩერჩხელა. ქართველი. ბავშვი. წისქვილი. ჯანმრთელი. ვარსკვლავი.

4. დაწერილის თვითკონტროლი (5 წუთი).

მოწაფეები ამოწმებენ და ასწორებენ თავიანთ დაწერილს. ამის შემდეგ აბარებენ მასწავლებელს რვეულებს.

თავი VII

პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკა

1. პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკის საფუძვლები

პუნქტუაციის რაობა. პუნქტუაცია (ლათ. punctum — წერტილი) არის სასვენ ნიშანთა ხმარების წესების ერთობლიობა.

პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკის საგანი. პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკის საგანია, განიხილოს სასვენი ნიშნების სწავლების თეორიული და პრაქტიკული საკითხები, როგორიცაა: სასვენი ნიშნების ხმარების საფუძვლები, სწავლების ორგანიზაცია, ხერხები და სხვ. დაწყებით სკოლაში პუნქტუაციის ელემენტარული საკითხები სინტაქსის ელემენტარულ კურსთან დაკავშირებით ისწავლება. პუნქტუაციის ელემენტების სწავლებისას თავს იჩენს ბევრი სიძნელე. საჭიროა ამ სიძნელეთა მიზეზების გამოვლენა და გარკვეული მეთოდიკური თვალსაზრისის შემუშავება, სავარჯიშოთა გარკვეული სისტემის შექმნა, რომელთაც დაეფუძნება დაწყებით სკოლაში სასვენი ნიშნების სწავლების პრაქტიკა და სათანადო ჩვევების გამომუშავება.

პუნქტუაციის ცოდნის მნიშვნელობა. ადამიანი, რომელიც კარგად არაა დაუფლებული სასვენი ნიშნების ხმარებას, დაბალწიგნიერია. სასვენი ნიშნების ხმარებას მოწაფე თანდათანობით სწავლობს. მისი საფუძვლიანი ცოდნა აუცილებელია იმისათვის, რომ პუნქტუაცია ემსახურება აზრის დანაწევრებას და აღნიშნავს აზრის მნიშვნელობის მქონე ერთეულების ურთიერთობას ნაწერში (დაბეჭდილში, ხელნაწერში), რითაც აადვილებს ტექსტის შინაარსის გაგებას. პუნქტუაცია მიუთითებს არა მარტო აზრის დანაწევრებაზე, არამედ წერილობით გადმოცემული აზრის შინაარსობრივ ნიუანსებზე, სტილისტიკურ ელფერზეც. ნაწერი, რომელშიაც უადგილოდაა, ან სულ არ არის დასმული სასვენი ნიშნები, — ბუნდოვანია, გაუგებარი, ხშირად ორაზროვანიც. ნაწერი, რომელშიც პუნქტუაცია არ არის დაცული, დამწერისა და წამკითხველისათვის ზოგჯერ სხვადასხვა მნიშვნელობისაა (წამკითხველმა სასვენი ნიშანი შეიძლება წარმოიდგინოს არა იქ, სადაც საჭიროა, არამედ სხვა ადგილას). მოკლებულია საჭირო სიზუსტეს და გადმოსაცემ ობიექტს ჯეშმარიტად ვერ გამოხატავს. ხშირად ასეთი ნაწერი სტილისტიკური და ლოგიკური შეუსაბამობის ნიმუშია.

„ვანოს ნიკოს ველოდები".
„ვანოს, ნიკოს ველოდები".

სიტყვიერი შედგენილობა ორივე წინადადებისა ერთნაირია, მაგრამ აზრი სხვადასხვაა. პირველ წინადადებაში მძიმის დაუსმელობამ „ვანოს ნიკო" მოგვცა, მეორე წინადადებაში მძიმემ თანაბარ უფლებებში წარმოგვიდგინა „ვანო" და „ნიკო".

„დარჩეს, არ შეიძლება წავიდეს!"
„დარჩეს არ შეიძლება, წავიდეს!"

მძიმის სხვადასხვა ადგილას დასმამ საწინააღმდეგო შინაარსის წინადადება მოგვცა და სხვ. აქედან ნათლად ჩანს, რა დიდი მნიშვნელობა აქვს პუნქტუაციის სწავლებას, მის საფუძვლიან ცოდნას.

სასვენ ნიშანთა რაოდენობა და ფუნქცია. ყოველი სასვენი ნიშანი გრაფიკული ნიშანია. მათი რაოდენობა ბევრი არაა: წერტილი (.), ორწერტილი (:), სამწერტილი(...), მრავალწერტილი (.....), მძიმე (,), წერტილ-მძიმე (;), კითხვითი ნიშანი (?), ძახილის ნიშანი (!), კითხვით-ძახილის ნიშანი (?!), ტირე (—), წერტილი და ტირე (.—), კითხვითი ნიშანი და ტირე (?—), ძახილის ნიშანი და ტირე (!—), კითხვით-ძახილის ნიშანი და ტირე (?!—), მძიმე და ტირე (,—), ორწერტილი და ტირე (:—), ფრჩხილები ( ), ბრჭყალები („ ")...

თითოეული სასვენი ნიშანი ცალკე (.) ან კომბინირებული (:), (...) გამოხატავს ერთს ან რამდენიმე ფუნქციას; მაგალითად, წერტილი (.) თხრობითი წინადადების დასრულებულობას აღნიშნავს, ორწერტილი (:) კი იხმარება განმაზოგადებელი სიტყვის შემდეგ — ერთგვარი წევრების ჩამოთვლის წინ; სხვათა სიტყვაში — ავტორის სიტყვის დასასრულს — პირდაპირი სიტყვის დაწყებამდე; უკავშირო რთულ ქვეწყობილ წინადადებაში დამოკიდებულის სავარაუდო კავშირის წინ და სხვაგანაც. ასევე რამდენიმე მნიშვნელობას გამოხატავს ძახილის ნიშანი, ტირე და სხვა სასვენი ნიშნები. სასვენი ნიშანი აღნიშნავს არა მხოლოდ შესვენებას — პაუზას, არამედ ინტონაციასაც. ის, რაც ზეპირ მეტყველებაში პაუზით, ინტონაციით გამოიხატება, წერაში სასვენი ნიშნით აღინიშნება. ამდენად, სასვენი ნიშანი ასრულებს რამდენიმე სხვადასხვა ფუნქციას.

დაწყებით სკოლაში არც ყველა სასვენი ნიშანი ისწავლება და არც ერთი სასვენი ნიშნის ყველა ფუნქცია. მაგალითად, არ ისწავლება წერტილ-მძიმე, კითხვით-ძახილის ნიშანი, მრავალწერტილის მნიშვნელობა, ორწერტილისა და ტირეს ზოგი მნიშვნელობა და სხვ. დაწყებით სკოლაში პუნქტუაციის საკითხების მოცულობას სინტაქსის ელემენტარული კურსის მოცულობა განსაზღვრავს.

პუნქტუაციის ჩვევათა საფუძველი. მეთოდიკურ ლიტერატურაში

დიდხანს იყო დავა იმის შესახებ, თუ პუნქტუაციის ჩვევებს რა ფაქტორები შეიძლება ედოს საფუძვლად და რომელ მათგანს ენიჭება უპირატესობა. უნდა ითქვას, რომ ამ მიმართულებით ყველაფერი გარკვეული და დაზუსტებული არც დღეს გვაქვს.

მოსაზრებები პუნქტუაციის საფუძვლების შესახებ შეიძლება სამ ჯგუფად დაიყოს:

1. პუნქტუაციის საფუძველი ინტონაცია და პაუზაა, ე. ი. სასვენი ნიშნები წარმოთქმის მიხედვით უნდა დაისვას.

2. პუნქტუაციის საფუძველი სინტაქსია (გრამატიკაა), ე. ი. სასვენი ნიშანი სინტაქსური კონსტრუქციის მიხედვით უნდა დაისვას.

3. ინტონაცია და პუნქტუაცია აზრის გამოთქმის თანაბარუფლებიანი საშუალებებია, ორივეს აზრი უძევს საფუძვლად, პუნქტუაციის საფუძველს აზრი წარმოადგენს.

პუნქტუაციის სწავლებას საფუძვლად ინტონაციასა და პაუზას უდებდა ა. პეშკოვსკი, რომელიც თავის თვალსაზრისს ასაბუთებდა შემდეგით: გრამატიკოსები მრავალი საუკუნის მანძილზე შეუპოვრად ისწრაფოდნენ, რათა სასვენი ნიშნები გრამატიკულ ცნებებსა და წესებთან მჭიდროდ დაეკავშირებინათ, მაგრამ ჩემი შეხედულებით უმეტეს შემთხვევაში პუნქტუაციის საფუძველი გრამატიკა კი არ არის, არამედ მეტყველების დეკლამაციურ-ფსიქოლოგიური დანაწევრება[1].

ამ შეხედულებამ თავისი გამოძახილი პოვა ქართული ენის გრამატიკის სახელმძღვანელოებსა და მეთოდიკურ ლიტერატურაშიაც. ამ მხრივ საყურადღებოა ი. ფერაძისა და ი. სიხარულიძის „ენის დაკვირვების“ განმარტებით ბარათში გამოთქმული შემდეგი მოსაზრება: „სასვენი ნიშნები არ არის სინტაქსური მოვლენა, არამედ ფსიქოლოგიური, რაც მკაფიოდ მეღავნდება ჩვენს მეტყველებაში და მისი ხმარება ფრაზებსა და წინადადებებში სინტაქსის შესწავლის გარეშედაც შეიძლება“... „ინტონაცია განხილულ უნდა იქნეს არა როგორც შედეგი ჩვენი მეტყველების სინტაქსურ ერთეულებად დაყოფისა, არამედ როგორც მიზეზი.

ფრაზის სინტაქსური ანალიზი ყოველთვის ეყრდნობოდა და ეყრდნობა ჩვენი მეტყველების რიტმულ-მელოდიკურ ბუნებას, ინტონაციას და არა პირიქით“[2]. გამოდის, რომ პუნქტუაცია მხოლოდ ფსიქოლოგიური მოვლენაა, რომელიც ეყრდნობა ინტონაციას, რომელშიც ვლინდება ენის რიტმულ-მელოდიკური ბუნება. ამდენად, პუნქტუაცია მიგვითითებს არა აზრის გამომხატველი მეტყველების გარკვეული მნიშვნელობის მატარებელ სინტაქსურ ერთეულებზე, არამედ „მეტყველე-

[1] А. Пешковский, Школьная и научная грамматика, М., 1922, გვ. 106.
[2] ი. ფერაძე და ი. სიხარულიძე, ენის დაკვირვება, 1927, გვ. X.

ბის დეკლამაციურ-ფსიქოლოგიურ“ ერთეულებზე. ამიტომ, მათი აზრით, პუნქტუაციის სწავლებას ინტონაცია უნდა დაედოს საფუძვლად.

მეორე ჯგუფი მეთოდისტებისა მხარს უჭერდა და უპირს მოსაზრებას: პუნქტუაცია მიუთითებს მეტყველების აზრობრივ დანაწევრებაზე, რომელიც სხვადასხვა სინტაქსური კონსტრუქციითაა გამოხატული; ამიტომ პუნქტუაციის სწავლების საფუძველს გრამატიკა (სინტაქსი) წარმოადგენს. რა ურთიერთობაშია ერთიმეორესთან ინტონაცია და პუნქტუაცია? „ინტონაცია და პუნქტუაცია — ორიეე აზრის გაჩოთქმის თანაბარუფლებიანი საშუალებებია, წერს ს. ა ბ ა კ უ მ ო ვ ი, — ოღონდ ერთი იხმარება ზეპირმეტყველებაში, მეორე კი დამახასიათებელია წერითი მეტყველებისათვის. ინტონაცია და პუნქტუაცია — ეს როგორც ორი და, ქალიშვილებია ერთისა და იმავე მამისა — მეტყველების აზრისა. მაგრამ უნდა ითქვას, რომ ეს ორი თანაბარუფლებიანი საშუალება აზრის გამოთქმისა ა რ ა თ ა ნ ა ბ ა რ ნ ი შ ნ ი ა ნ ი ა[1]. ს. აბაკუმოვის აზრით, საბოლოო ანგარიშში ინტონაცია და პუნქტუაცია — ორიეე აზრის გამოთქმის საშუალებებია.

ის, რაც ზეპირმეტყველებაში ინტონაციითა და პაუზით გამოითქმის, წერაში პუნქტუაციით აღინიშნება, მაგრამ მათი დამთხვევა ყოველთვის არაა შესაძლებელი. ინტონაციას უფრო მდიდარი საშუალებები გააჩნია აზრის ესა თუ ის ნიუანსი, იერი ზუსტად გამოხატოს, ვიდრე პუნქტუაციას. მაგალითად, ავიღოთ ძახილის ნიშანი, რომელიც ერთი ნიშანია, მაგრამ იგი დაისმის სხვადასხვა აზრის მატარებელ წინადადებათა ბოლოს: ძახილის, ბრძანებითისა და ა. შ. არა თუ ბრძანებითი და ძახილისა, არამედ მარტო ძახილის წინადადებით შეიძლება გამოიხატოს სხვადასხვა აზრი, გრძნობა — აღტაცება, მწუხარება, გაკვირვება და სხვ. ამ სხვადასხვაობას ზეპირმეტყველებაში სხვადასხვა საშუალება გახაზავს, მაგრამ წერაში ყველა ე რ თ ი გრაფიკული ნიშნით (!) აღინიშნება. ან ავიღოთ რამდენიმე წერტილი. რამდენიმე წერტილი ერთი სასვენი ნიშანია, მაგრამ წინადადებები, რომლებშიაც იგია გამოყენებული, ყოველთვის ერთი აზრის, ერთი შინაარსის არ არის. ერთ შემთხვევაში მრავალწერტილი იმას ნიშნავს, რომ აზრი არაა დასრულებული, მაგრამ იგივე მრავალწერტილი ადამიანის სულიერ მღელვარებასაც აღნიშნავს. ამ სხვადასხვა შინაარსს, მართალია, მრავალწერტილი აღნიშნავს, მაგრამ არა ისე სრულად და ზუსტად, როგორც ინტონაცია და პაუზა. მაშასადამე, აზრის სხვადასხვა იერზე მითითების უფრო მდიდარი საშუალებები ინტონაციასა და პაუზას გააჩნია, ვიდრე პუნქტუაციას. მაგრამ ყოველივე ეს ზეპირი მეტყველების სპეციფიკისა და ღირსებების საკითხია და კონკრეტულად არ მიგვითითებს იმაზე, თუ რა დამოკიდებულებაშია ერთიმეორესთან პუნქტუაცია და ინტონაცია.

[1] С. А б а к у м о в, Методика пунктуации, М., 1951, გვ. 11.

მეტყველების „დეკლამაციურ-ფსიქოლოგიურ“ ფაქტორს თუ პუნქტუაციის საფუძვლად მივიღებთ, მაშინ მეტად ნაირ-ნაირი სასვენი ნიშანი იქნებოდა საჭირო; მაგალითად, კითხვითსიტყვიანი კითხვითი წინადადება და არაკითხვითსიტყვიანი კითხვითი წინადადება ერთი სასვენი ნიშნით (?) აღინიშნება, მაგრამ ხმის ამაღლება (შეკითხვის ინტონაცია) პირველში კითხვით სიტყვაზე მოდის, მეორეში კი — წინადადების ბოლოს. ამ წინადადებისათვის ინტონაციის მიხედვით ორი ნიშანი მაინც დაგჭირდებოდა. ცხადია, ინტონაცია და პაუზა მთელ რიგ შემთხვევაში გვიწყობს ხელს მეტყველების ცალკეულ აზრობრივ ერთეულებად დანაწევრებაში, მეტყველების შინაარსის გაგებაში, მაგრამ ეს იმ შემთხვევაში ხდება, როცა ინტონაცია ან პაუზა არსებითად დისპროპორციულ მდგომარეობაში არ არის პუნქტუაციის მიმართ. გარდა ამისა, ინტონაცია და პაუზა მეტყველებას სხვა მხრივაც უწევს სამსახურს. მეტყველების შინაარსი, აზრი გადმოიცემა სხვადასხვა სინტაქსური კონსტრუქციით. სასვენი ნიშანიც ამისდა მიხედვით იწერება. ამიტომ პუნქტუაციური ჩვევისათვის საჭიროა სინტაქსური კონსტრუქციის ანალიზი, ე. ი. უნდა გაირკვეს, გადმოსაცემი წინადადება როგორი წყობითაა გადმოცემული. ამაზეა დამოკიდებული ამა თუ იმ სასვენი ნიშნის შერჩევა და მისი გარკვეულ ადგილას დასმა. ამ პროცედურაში ზოგჯერ ინტონაცია და პაუზა აუცილებლად გვიწევს დახმარებას. სასვენი ნიშნის დასმა ზოგ შემთხვევაში ფსიქოლოგიური მომენტის გათვალისწინებასაც მოითხოვს. მხოლოდ „აზრის მიხედვით“ ნიშნის დასმა ბევრ შემთხვევაში შეცდომაში შეგვიყვანდა. თანაც ძნელია, გამოიყოს სასვენი ნიშნების დასმის ისეთი შემთხვევები, რომლებიც მარტო „აზრის მიხედვითაა“ შესაძლებელი. მხოლოდ „აზრის მიხედვით“ სასვენი ნიშნების დასმა დიდ გასაჭანს მისცემდა პუნქტუაციის ხმარების საქმეში სუბიექტივიზმს, აღრევას შეიტანდა მის სწავლებაში.

პუნქტუაციის ყველაზე საიმედო დასაყრდენი სინტაქსია. აზრი რომ პუნქტუაციისა და ინტონაცია-პაუზის რეგულატორი და მიმართების მიმცემია, ეს კი არ უარყოფს პუნქტუაციის სინტაქსურ საფუძველს, არამედ ადასტურებს.

წესის ცოდნა და ვარჯიშობის როლი. პუნქტუაციის წესები მცირეა, წინადადებათა მაგალითი უამრავი. წესში განზოგადებულია ის საერთო, რაც ამ მაგალითებისათვისაა დამახასიათებელი. მაგალითად, ჩამოთვლილ სიტყვებთან რომ მძიმე იხმარება—ამის უამრავი მაგალითის დასახელება შეიძლება, მაგრამ ასეთ მაგალითებში მძიმის ხმარების ერთი წესია მოქმედებაში და იგი ფორმულირებულია ასე: ჩამოთვლილი სიტყვები ერთმანეთისაგან მძიმით გამოიყოფა, გარდა „და“ კავშირით შეერთებული სიტყვებისა. ეს წესი თუ რამდე-

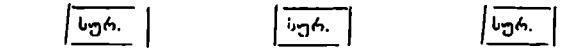
ნიმე მაგალითის ანალიზის საფუძველზე შეავათვისებინეთ მოწაფეებს, შემდეგ ისინი ყოველ ანალოგიურ შემთხვევაში ამ წესს მოიმარჯვებენ, ამ წესით იმოქმედებენ. წესი რომ კარგად შეისწავლონ მოწაფეებმა და მისი გამოყენება სწრაფად და შეუფერხებლად შეძლონ, ე. ი. მიიღონ შესწავლილი პუნქტუაციური წესის გამოყენების ავტომატიზებული ჩვევა, აუცილებელია სათანადო მაგალითებზე ვარჯიშობა. წესის ცოდნა თეორიული ცოდნაა; ამ ცოდნის ჩვევაში გადასვლა სისტემატურ ვარჯიშობას მოითხოვს. ვარჯიშობის გარეშე, მხოლოდ წესის დაზეპირებით შეუძლებელია ჩვევის გამომუშავება. მაგრამ თუ წესი კარგად არა აქვს მოწაფეს გაცნობიერებული, მარტო ვარჯიშობაც ვერ უზრუნველყოფს სასვენი ნიშნის ხმარების ჩვევის გამომუშავებას. ამრიგად, საჭიროა წესების ცოდნა, ამ ცოდნის პრაქტიკული ვარჯიშობით განმტკიცება. წესის ცოდნა ამოკლებს და აადვილებს პუნქტუაციის შესწავლის გზას. გონივრულად შერჩეულ მაგალითებზე ვარჯიშობა კი განამტკიცებს წესის ცოდნას, ამ წესის პრაქტიკულად გამოყენების ჩვევას.

პუნქტუაციაში სავარჯიშო მასალები. პუნქტუაციაში ძირითადი სავარჯიშო მასალა მოთავსებულია თითოეული კლასის ქართული ენის გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოში. იგი რაციონალურად უნდა გამოიყენოს მასწავლებელმა პუნქტუაციის წესების ახსნის, ცოდნის განმტკიცებისა და სათანადო ჩვევათა გამოსამუშავებლად. ეს მასალა ზოგი ცალკეული მაგალითის სახითაა წარმოდგენილი, ზოგი ფაბულარული ტექსტის სახით. ორივე სახის საილუსტრაციო-სავარჯიშო მასალა საჭიროა. ცალკეული წინადადებისაგან შედგენილ სავარჯიშოს იმიტომ ვიყენებთ, რომ პუნქტუაციის ყოველ წესზე ჭირს მთლიანი შინაარსის სავარჯიშო ტექსტის შედგენა. მაგალითად, შეუძლებელია სიუჟეტური სავარჯიშო ტექსტი შევადგინოთ მხოლოდ კითხვითი ან მხოლოდ ძახილის წინადადებებისაგან (რომელთაც I—II კლასებში ვასწავლით), მაგრამ სრულიად არაა ძნელი, შევადგინოთ ასეთი ტექსტი თხრობითი წინადადებებისაგან და იგი გამოვიყენოთ წერტილის ხმარების სწავლებაში.

მასწავლებელი არ უნდა დაკმაყოფილდეს იმ სავარჯიშოებით, რომლებიც სახელმძღვანელოშია წარმოდგენილი, ანალოგიური შეადგინოს გავლილი საკითხავი მასალებიდან და გამოიყენოს საჭირო შემთხვევაში.

თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალები. პუნქტუაციის სწავლებაშიც იმ თვალსაჩინო დიდაქტიკურ მასალებს იყენებენ, რომლებიც სინტაქსის ელემენტარული საკითხების სწავლებაში გამოიყენეს. დაწყებითი სკოლის პრაქტიკაში მომეტებულად სურათების თვალსაჩინოებაა გა-

მოყენებული; მაგალითად, წერტილის ხმარების შესასწავლად I კლასში იყენებენ ისეთ სურათებს, რომელთა შინაარსი თხრობითი წინადადებით გადმოიცემა. სურათის შინაარსი აღინიშნება შესაბამისი წინადადებით და მოწაფეებს პრაქტიკულად გაეცნობათ ასეთი წინადადების ბოლოს წერტილის ხმარების წესი; ნიმუშები:



ჩიტი ფრინავს. ბავშვი ზის. მხერხავი ხერხავს.

მაგრამ სურათების გამოყენება ჭირს კითხვითი და ძახილის წინადადებების, აგრეთვე განმაზოგადებელი სიტყვის შემდეგ ორწერტილისა და ჩამოთვლილ სიტყვათა შორის მძიმის ხმარებისას. ამის მიზეზი ისაა, რომ კითხვითი შინაარსისა და ძახილის შინაარსის ამსახველი სურათების დახატვა არ ხერხდება; ჩამოთვლილი სიტყვები ყოველთვის ერთგვარ საგნებს კი არ აღნიშნავენ, არამედ სხვა რაიმეს (ცოქვათ, ერთგვარ თვისებებს), რომელთა სურათით გამოხატვა არ შეიძლება; მით უფრო არ შეიძლება გვარეობითი ცნების გამომხატველი სიტყვის (განმაზოგადებელი სიტყვის) შინაარსის სურათით გამოხატვა. მაგრამ ასეთ შემთხვევაში სურათებს ცვლის სხვა თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალები: ტაბულები, სქემები და სხვ. ვთქვათ, I—II კლასებს ვასწავლით წერტილის, კითხვითი ნიშნისა და ძახილის ნიშნების თავ-თავის ადგილას ხმარებას, შეიძლება შევადგინოთ ტაბულები, სადაც სასვენი ნიშნებით წარმოდგენილი იქნება რამდენიმე მაგალითი თხრობითი, კითხვითი და ძახილის წინადადებებისა და გამოვიყენოთ, ნიმუში:

თხრობითი წინადადება	კითხვითი წინადადება	ძახილის წინადადება
მზე ამოვიდა.	მზე ამოვიდა?	მზე ამოვიდა!
მერცხალი მოფრინდა.	მერცხალი მოფრინდა?	მერცხალი მოფრინდა!
ყურძენი დამწიფდა.	ყურძენი დამწიფდა?	ყურძენი დამწიფდა!
შოთამ კუთხეში დაიჭირა.	შოთამ კუთხეში დაიჭირა?	შოთამ კუთხეში დაიჭირა!

პუნქტუაციის სწავლების მეთოდები და ხერხები დაწყებით სკოლაში. დაწყებით სკოლაში პუნქტუაციის სწავლების ძირითადი მეთოდებია საუბარი და თხრობა. ამ მეთოდებს ცალ-ცალკე ან ერთად ვიყენებთ პუნქტუაციის წესის ახსნაში. პუნქტუაციის სწავლებაში განსაკუთრებით ფართოდაა გამოყენებული საუბრის მეთოდი. როცა სათანადო სინტაქსური მოვლენა შესასწავლი აქვთ მოწაფეებს, მასწავლებელი ამ ცოდნაზე დაყრდნობითა და მოწაფეთა ძალების გამოყენებით ხსნის პუნქტუაციის შესაბამის წესს. ვთქვათ გვინდა, III კლასს ვასწავლოთ განმაზოგადებელსიტყვიან შერწყმულ წინადადებაში ორ-

წერტილის ხმარების წესი (ტერმინს „შერწყმული წინადადება“ დაწყებით კლასებში არ ვხმარობთ). მოწაფეებს II კლასში აქვთ შესწავლილი ჩამოთვლილ სიტყვათა შორის მძიმის ხმარების წესები. აქ, III კლასში, როცა განმაზოგადებელ სიტყვასთან ორწერტილის ხმარების ელემენტარულ წესს ვასწავლით, წინასწარ უნდა მოვაგონოთ როგორც ჩამოთვლილ სიტყვებთან მძიმის ხმარების წესი, ისე განმაზოგადებელი (გამაერთიანებელი, შემკრები) სიტყვის მნიშვნელობა, რომელიც III კლასში ისწავლეს და რომელსაც უშუალოდ უკავშირდება ორწერტილის ხმარების წესის სწავლება. მასწავლებელი წერს დაფაზე სათანადო მაგალითს თავისი სასვენი ნიშნებითურთ: კატომ გამოზარდა შინაური ფრინველები: ქათამი, იხვი, ბატი და ინდაური.

კითხვების საშუალებით მოიგონებენ ჩამოთვლილ სიტყვათა შორის მძიმის ხმარების აუცილებლობას, მაგრამ განმაზოგადებელი სიტყვა თავისი შინაარსით ისეთია, რომ იგი მოიცავს ყველა ჩამოთვლილი სიტყვის შინაარსს. ამ დასკვნამდე ისიწი გამაერთიანებელი სიტყვისა და ჩამოთვლილი სიტყვების შინაარსთა შეპირისპირებით მივიდნენ წინა გაკვეთილზე, როცა გამაერთიანებელი სიტყვის ზოგ გრამატიკულ ნიშანს გაეცნენ. ახლა ასეთი საკითხები გაირკვევა: ერთნაირი შინაარსის სიტყვები ერთიმეორისაგან კახოხიერად გამოვყავით ერთისა და იმავე სასვენი ნიშნით — მძიმეთი, მაგრამ ეს ნიშანი აღარ გამოდგება გამაერთიანებელი შინაარსის მქონე სიტყვის ჩამოთვლილი სიტყვებისაგან გამოსაყოფად, ვინაიდან გამაერთიანებელი სიტყვა ჩამოთვლილი სიტყვის თანაბარი შინაარსის კი არაა, არამედ ყველა ჩამოთვლილი სიტყვის შინაარსს აერთიანებს. ამიტომ იგი სხვა სასვენი ნიშნით უნდა გამოეყოს ჩამოთვლილ სიტყვებს, და ეს ნიშანი ორწერტილია. მთელი ეს პროცედურა ორწერტილის ხმარების წესის გაცნობისა მიმდინარეობს თანამიმდევრულად დასმულ კითხვებზე პასუხის გაცემით ელემენტარული მსჯელობის საფუძველზე, მოწაფეთა ძალების გამოყენებით. ამის შემდეგ მიეცემა სათანადო პუნქტუაციური წესის განსაზღვრა (ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ ტერმინები ორწერტილი და ორი წერტილი არ გამოხატავს ერთსა და იმავე მოვლენას).

ეს წესი თხრობის მეთოდით რომ აგვეხსნა, ახსნის პროცედურა ასეთი თანამიმდევრობით უნდა წარმართულიყო: მაგალითი დაფაზე დაიწერებოდა, ახსნა-განმარტებას თვითონ მასწავლებელი ჩაატარებდა და სათანადო დასკვნასაც თვითონ გამოიტანდა. ან ასე დაიწყებდა: ჯერ სათანადო წესს გააცნობდა მოწაფეებს, შემდეგ საილუსტრაციო მაგალითებს გააანალიზებდა. მაგრამ ყველაფერი ეს ჩატარდებოდა მასწავლებლის თხრობის წესით და მოწაფეთა ძალების გამოყენების გარეშე.

პუნქტუაციის სწავლებაში გამოყენებულია შემდეგი ხერხები:

პუნქტუაციური გარჩევა, შეპირისპირების, კითხვების, ინტონაციის, კავშირის აღდგენის, კავშირის ამოღების, წინადადების კონსტრუქციის შეცვლისა და სხვ.

პუნქტუაციურ გარჩევასთან გვაქვს საქმე, როცა ენობრივ ფაქტებს იმის მიხედვით ვაანალიზებთ, თუ რა სასვენი ნიშნის ხმარებაა საჭირო. შეპირისპირების ხერხს ვიყენებთ წინადადებათა შინაარსისა და კონსტრუქციის მიხედვით ერთიმეორისაგან განასხვავებლად, ამასთან დაკავშირებით სასვენი ნიშნების საპირისპირო მნიშვნელობათა გამოსარკვევად: წერტილი თხრობითი წინადადების ბოლოს იხმარება, მაგრამ კითხვითი ნიშანი—კითხვითი წინადადების ბოლოს; ორწერტილი გამაერთიანებელი სიტყვის შემდეგ დაისმის, მაგრამ მძიმე ამ გამაერთიანებელთან დაკავშირებული ჩამოთვლილი სიტყვების ერთიმეორისაგან გამოსაყოფად და ა. შ. კითხვების ხერხი გამოყენებულია წინადადების შინაარსისა და კონსტრუქციის განსხვავების გამოსავლენად, აგრეთვე ამასთან დაკავშირებით სხვადასხვა სასვენი ნიშნის გამოსარკვევად. გამაერთიანებელი სიტყვა ხშირად ერევა მოწაფეებს არაგამაერთიანებელ (არაგანმაზოგადებელ) სიტყვაში და ამის შედეგად ორწერტილს ხშირად ხმარობენ არაგანმაზოგადებელი სიტყვის ბოლოს. ამ ორი სხვადასხვა ფუნქციის მქონე სიტყვათა ერთიმეორისაგან განასხვავებლად და ორწერტილის ხმარების წესის ასახსნელად კითხვების ხერხის გამოყენება შეიძლება; მაგალითში — ნიკომ იყიდა რვეული, ფანქარი და კალამი — სიტყვა „იყიდას“ შემდეგ შეცდომით ხმარობენ ორწერტილს (ეს სიტყვა რახან ჩამოთვლის წინაა, იგი ასოციაციით განმაზოგადებელი ჰგონიათ). კითხვების ხერხით გაირკვევა, რომ სიტყვა „იყიდა“ არაა განმაზოგადებელი სიტყვა. განმაზოგადებელ სიტყვას ის კითხვა მიუდგება, რომელიც ჩამოთვლილ სიტყვებს (ვინაიდან ფუნქციით განმაზოგადებელი სიტყვაც ისეთივე წევრია წინადადებისა, როგორიც ჩამოთვლილი სიტყვები — ერთგვარი წევრები); შევადაროთ მაგალითები:

1.	დედამ	იყიდა	ხორცი,	ყველი,	ღობიო,	ხორბალი..
	ვინ?	რა ქნა?	რა?	რა?	რა?	რა?
2.	ნიკომ	იყიდა	სანოვაგე:	ხორცი,	ყველი,	ხორბალი..
	ვინ?	რა ქნა?	რა?	რა?	რა?	რა?

ინტონაციის ხერხს ვიყენებთ კითხვითი, თხრობითი და ძახილის წინადადებების ერთიმეორისაგან შინაარსის მიხედვით განსასხვავებლად და ამისდა მიხედვით სათანადო სასვენი ნიშნების თავ-თავის ადგილას დასასმელად. მასწავლებელი სხვადასხვა წინადადებას სხვადასხვა ინტონაციით წარმოთქვამს და განსხვავებული აკუსტიკური

შთაბეჭდილების შექმნით სწორ ორიენტაციას აძლევს მოწაფეებს — სად რა სასვენი ნიშანი იხმაროს. ასევე ინტონაციის ხერხი კარგ ეფექტს იძლევა ორწერტილისა და მძიმის ხმარების საორიენტაციოდ (განმაზოგადებელი სიტყვა და ჩამოთვლილი სიტყვები სხვადასხვა ინტონაციით წარმოითქმის)... ასე ვიყენებთ პუნქტუაციის სწავლების სხვა ხერხებსაც სხვადასხვა სასვენი ნიშნის სწავლებაში (ნიმუშები იხ. აქვე: „პუნქტუაციის პროგრამული საკითხების სწავლება“).

წერითი სავარჯიშოები პუნქტუაციაში. სასვენი ნიშნების ხმარების ცოდნის გასამტკიცებლად დაწყებით კლასებში ფართოდაა გამოყენებული კარნახი და გადაწერა. სათანადო ნიმუშები წარმოდგენილია ქართული ენის გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოებში. ანალოგიურ სავარჯიშოებს მასწავლებელი დამატებით ადგენს საჭიროების მიხედვით. სასვენი ნიშნების ხმარების ცოდნის გასამტკიცებლად კარნახი და გადაწერა პრინციპულად ისე ტარდება, როგორც მართლწერის ცოდნის გასამტკიცებლად.

შეიძლება მოწაფემ კარნახსა და გადაწერაში არ დაუშვას შეცდომა უკვე შესწავლილი სასვენი ნიშნის ხმარებაში, მაგრამ ეს კიდევ არ ნიშნავს იმას, რომ მან (მოწაფემ) ამ სასვენი ნიშნის ხმარება უკვე ისე იცის, რომ მისი გამოყენება წესის მოგონების გარეშე შეუძლია ყველა თავისუფალი სახის წერით სავარჯიშოში (შინაარსის გადმოცემაში, თხზულებაში...). ამიტომ ერთხელ შესწავლილი წესის ცოდნის გასამტკიცებლად და სათანადო ჩვევის გამოსამუშავებლად ხშირად უნდა შემოწმდეს მოწაფეთა ჩვევა თავისუფალი, შემოქმედებითი სახის წერით სავარჯიშოებში, სადაც მოწაფეს ყურადღების ცენტრში დასაწერად აღებული საკითხის შინაარსი აქვს და არა შესწავლილი სასვენი ნიშნების ხმარება...

პუნქტუაციური შეცდომები. სკოლის ცხოვრებაში ჯერ კიდევ ვიწრო ადგილად რჩება პუნქტუაციის სწავლების საკითხი. როგორც დაწყებითი სკოლის, ისე საშუალო სკოლის უფროსი კლასებისა და საშუალო სკოლის კურსდამთავრებულთა წერით ნამუშევრებში დაშვებულ შეცდომათა დიდი პროცენტი პუნქტუაციის წესის დარღვევაზე მოდის. ამის მთავარი მიზეზებია: აზრის ლოგიკური თანამიმდევრობით გადმოცემის სუსტი ჩვევა; გრამატიკის არასაფუძვლიანი ცოდნა; პუნქტუაციაში არახშირი ვარჯიშობა; შეუგნებელი კითხვა; წერით სამუშაოებში დაშვებული პუნქტუაციური შეცდომებისადმი მასწავლებლის არასაკმაო ყურადღება.

დაწყებით სკოლაში პუნქტუაციის რამდენიმე წესი ისწავლება და არა ყველა წესი, მაგრამ, როცა მოწაფეები თავისუფალი სახის წერით სავარჯიშოებს (შინაარსის გადმოცემა, შთაბეჭდილებათა აღ-

წერა და სხვ.) ასრულებენ, წერის პროცესში სათანადო აზრის გადმოსაცემად იყენებენ სხვადასხვა კონსტრუქციის წინადადებას. სხვადასხვა კონსტრუქციის წინადადებაში სხვადასხვა სასვენი ნიშანია სახმარი. ვინაიდან დაწყებით კლასებში მოწაფეებს არა აქვთ შესწავლილი სხვადასხვა აგებულების წინადადება, არც სათანადო სასვენი ნიშნები იციან. ეს ბუნებრივია. არც პირველისა და არც მეორის ცოდნას მათ არ ავალებს ოფიციალური პროგრამა. მაშ, როგორ მოვიქცეთ, როცა მოწაფე არ იცნობს ბევრი წინადადების აგებულებას და მათი გამოყენებისას უშვებს პუნქტუაციურ შეცდომებს?

სასვენი ნიშნების ხმარებაში დაშვებული შეცდომები ორ ჯგუფად დაიყოფა: შეცდომები, რომლებიც დაშვებულია იმის გამო, რომ გავლილი წესი სათანადოდ ვერ აითვისა მოწაფემ; შეცდომები, რომლებიც დაშვებულია იმის გამო, რომ მოწაფეს არა აქვს შესწავლილი სათანადო წესი და არც პროგრამით ევალებოდა მისი ცოდნა. პირველი სახის შეცდომა უხეშია, მეორე სახის შეცდომა — არაუხეში. უხეშია იმიტომ, რომ მოწაფემ წესი ისწავლა, მაგრამ კერ აითვისა. არაუხეშია იმიტომ, რომ მოწაფეს წესის ცოდნა არ ევალებოდა. ამრიგად, კლასების მიხედვით უხეში პუნქტუაციური შეცდომა იქნება I კლასისათვის სასწავლო წლის დასასრულს თხრობითი წინადადების ბოლოს წერტილისა და არაკითხვითსიტყვიანი კითხვითი წინადადების ბოლოს კითხვითი ნიშნის უხმარებლობა; II კლასისათვის სასწავლო წლის დასასრულს — წერტილის. კითხვითი და ძახილის ნიშნების ხმარებაში დაშვებული შეცდომები: III კლასში სასწავლო წლის დასასრულს — სათანადო ძარტივ მაგალითებში ორწერტილისა და მძიმის ხმარებაში დაშვებული შეცდომები, არაპირდაპირი მნიშვნელობით ნახმარ სიტყვებთან ბრჭყალების უხმარებლობა; IV კლასში სასწავლო წლის ბოლოს — დაწყებითი სკოლის პროგრამით გათვალისწინებული სასვენი ნიშნების ხმარებაში დაშვებული შეცდომები. დაწყებითი სკოლის რომელიმე კლასში რთულ ქვეწყობილ წინადადებასთან სასვენი ნიშნების ხმარებაში დაშვებული შეცდომები, რასაკვირველია, არაუხეში იქნება.

დასკვნები: 1. პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკა ქართული ენის მეთოდიკის საკითხთა სფეროში შედის და მისი საკითხები გრამატიკისა და მართლწერის საკითხებთან დაკავშირებით განიხილება. 2. „თავდაპირველად ადამიანი ჯერ იმდენად განვითარებული და დახელოვნებული არ იყო, რომ წერისა თუ წარწერის ამოჭრის დროს სიტყვებისა და წინადადებათა დაყოფაზე ეფიქრა. მაშინ ის მხოლოდ იმაზე ზრუნავდა, რომ ასოები სწორად გამოეყვანა. ამიტომ ყველგან და ყველა ენაზე უუძველესი წარწერები ისეა შედგენილი, რომ ასო ასოს მისდევს და არც სიტყვები და არც, მით უმეტეს, წინადადებები

ერთიმეორისაგან დაშორებულიც კი არ არის“ (ივ. ჯავახიშვილი).

სიტყვის განკვეთილობის ნიშნებისა და სასვენი ნიშნების შეშოღება წერითი მეტყველების კულტურის მაღალი საფეხურის მაჩვენებელია.

ქართული პუნქტუაციის საწყისი VI საუკუნიდან იწყება. პუნქტუაციის გარკვეული სისტემა შეიმუშავა ეფრემ მცირემ. იგი გააგითარეს სულხან-საბა ორბელიანმა და ანტონ პირველმა. ევოლუცია განიცადა როგორც სასვენი ნიშნების გამოსახულებამ, ისე მათმა ფუნქციამაც.[1]

3. პუნქტუაცია ხელს უწყობს წინადადებისა და მთელი ტექსტის შინაარსის გაგებას. სასვენი ნიშნების გამოუყენებლობა ან უადგილო ადგილას დასმა აბუნდოვანებს ტექსტის შინაარსს.

4. ერთსა და იმავე სასვენ ნიშანს სხვადასხვა შემთხვევაში სხვადასხვა ფუნქცია აქვს დაკისრებული; მაგალითად, ორწერტილი (:) იხმარება პირდაპირ და ირიბად ნათქვამში, შერწყმულ წინადადებაში განმაზოგადებელი სიტყვის შემდეგ (ჩამოთვლის წინ), უკავშირო რთულ ქვეწყობილ წინადადებაში პირველი მარტივი წინადადების შემდეგ, როცა მომდევნო წინადადება განმარტავს პირველი წინადადების შინაარსს... ასევე მრავალი ფუნქცია აქვს დაკისრებული ძახილის ნიშანს (!), ტირეს (—) და სხვ.

5. ერთი და იგივე სასვენი ნიშანი სხვადასხვა შემთხვევაში გამოყენებულია არა მხოლოდ აზრის დასანაწევრებლად, სიტყვათა და წინადადებათა გასაცალკევებლად, არამედ აზრის ამა თუ იმ ნიუანსისა და ფსიქოლოგიური იერის გადმოსაცემად, რაც კითხვისა თუ ზეპირი მეტყველების პროცესში ინტონაციასა და პაუზაში მჟღავნდება.

6. ინტონაცია, მეტყველების „დეკლამაციურ-ფსიქოლოგიური დანაწევრება“ (ა. პეშკოვსკი) ან მეტყველების „რიტმულ-მელოდიკური ბუნება“ (ი. ფერაძე, ი. სიხარულიძე) კი არ წარმოადგენს პუნქტუაციის საფუძველს, არამედ სინტაქსი, რომელიც საბოლოო ანგარიშში აზრის სიტყვიერ ფორმაში გადმოცემის საქმეს ემსახურება. მეტყველების შინაარსი, აზრი სხვადასხვა სინტაქსური კონსტრუქციით გადმოიცემა. სასვენი ნიშანიც ამ კონსტრუქციის მიხედვით იწერება. მაშასადამე, სასვენი ნიშნის ხმარება საბოლოოდ აზრზეა დამოკიდებული. ამიტომ პუნქტუაციის შესწავლისათვის საჭიროა მეტყველების სინტაქსური კონსტრუქციის გააზრება კონტექსტის შინაარსის მიხედვით, ე. ი. რა არის გადმოსაცემი და წინადადებათა როგორი წყობა ან წინადადებაში სიტყვათა როგორი წყობაა საჭირო.

---

[1] ქართული პუნქტუაციის ისტორიის შესახებ იხ. ჩვენი „პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკა“, 1954, გვ. 27 — 35.

ამიტომ სასვენი ნიშნების სწავლება ძირითადად სათანადო გრამატიკული მოვლენის შესწავლას უნდა დაუკავშირდეს.

7. ის, რაც ზეპირმეტყველებაში ინტონაციითა და პაუზით გამოითქმის, წერაში პუნქტუაციით აღინიშნება, მაგრამ მათი დამთხვევა ყოველთვის არაა შესაძლებელი. ამიტომ არ შეიძლება ინტონაცია და პაუზა მივიღოთ პუნქტუაციის საფუძვლად. პუნქტუაციის საფუძვლად რომ ინტონაცია და პაუზა მივიღოთ, მაშინ იმდენი სასვენი ნიშანი დაგვჭირდებოდა, რამდენიც ფსიქოლოგიური იერი და ლოგიკური ნიუანსი ახასიათებს ამა თუ იმ წინადადებას. მეტყველების ყველა ამ იერისა თუ ნიუანსის გრაფიკულად ასახვის უნარი კი პუნქტუაციას არ გააჩნია.

ინტონაცია და პაუზა იმ შემთხვევაში გამოდგება პუნქტუაციის ჩვევის გამოსამუშავებლად, თუ სავარჯიშო ტექსტში ისინი დისპროპორციულ მდგომარეობაში არ არიან პუნქტუაციის მიმართ.

8. პუნქტუაციის სწავლებაში ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალები (სურათები, სქემები...), ტექსტის შინაარსობრივი და სინტაქსური ანალიზის საფუძველზე პუნქტუაციური გარჩევა; ისეთი ტექსტების გადაწერა და კარნახით წერა, რომელთაც სასვენი ნიშნები აკლია და მოწაფეებმა უნდა დასვან; ერთი შინაარსის წინადადების სხვა შინაარსის წინადადებად გადაქცევა და ამისდა მიხედვით სათანადო სასვენი ნიშნების დასმა: წინადადებათა კონსტრუქციის შეცვლა და შესაბამისი სასვენი ნიშნების დასმა; მოწაფეთა წერითი ნამუშევრების ანალიზი, კლასში ტექსტის გამომეტყველებით კითხვა...

სასვენი ნიშნის დასმას წერის პროცესშივე უნდა შეეჩვიოს მოწაფე, ი. ი. სათანადო სასვენი ნიშანი წინადადებაში ან მის ბოლოს წერის პროცესშივე დასვას და არა წერის დასრულების შემდეგ.

9. სასვენი ნიშნის თავ-თავის ადგილას ხმარების ჩვევის გამომუშავება არა მხოლოდ გრამატიკისა და მართლწერის სწავლებასთან დაკავშირებით ხდება, არამედ კითხვასა და ზეპირმეტყველებასთან დაკავშირებითაც.

•

2. პუნქტუაციის პროგრამული საკითხების სწავლება 3
(ნიმუშები)

წერტილის, კითხვისა და ძახილის ნიშნების ხმარება. დაწყებით სკოლაში მოწაფე I კლასიდანვე ზეპირი მეტყველების პროცესში ეჩვევა ერთი აზრის მეორე აზრისაგან განსხვავებას, ერთი აზრის დასრულების შემდეგ შეჩერებას. „დედა ენის" საანბანო ნაწილში შესასწავლი ბგერა-ასოს გასაცნობად წარმოდგენილ მასალათა ნაწილები ერთი-მეორისაგან გამიჯნულია წერტილებით, რომელთა სათანადო პაუზით

აღნიშვნას მტკიცედ მოითხოვს მასწავლებელი ჯერ კიდევ წერა-კითხვის სწავლების პირველი ეკვეთილებიდანვე: თი-თი. თა-თი. თი-თა. სა-სა. თი-ხა. ხა-ხა. სა-ხუ. მიზანია: კითხვაში ერთი სიტყვის გამოჯვნა მეორისაგან.

პირველ კლასში წერა-კითხვის შესწავლის პირველ ეტაპზე კითხვის, აგრეთვე სიტყვების, ფრაზებისა და წინადადებების გადაწერის პროცესში ეჩვევა მოწაფე წერტილების თავ-თავის ადგილას დასმას. მაგრამ აქ წერტილის ხმარების წესს იგი პრაქტიკული გზით სწავლობს. წერტილის ხმარების ასეთი პრაქტიკა სასარგებლოცაა და სახიფათოც: სახიფათოა იმ მხრივ, რომ მოწაფე, თავიდანვე დაჩვეული სიტყვის ბოლოს წერტილის დასმას (თითი. თათი. თითა), ფრაზებსა და წინადადებებშიაც ყოველი სიტყვის შემდეგ დასვამს წერტილს. წერტილის მართებულად დასმის ძირითადი ჩვევა I კლასის მოწაფემ უნდა მიიღოს სასწავლო წლის მეორე ნახევარში. ამ ჩვევის გამომუშავება სპეციალური ვარჯიშობის საფუძველზე წარმოებს:

1. წერტილის გასაცნობად აღებულია მარტივი თხრობითი წინადადება ყოველგვარი განსაზღვრის გარეშე.

2. შერჩეულია ისეთი მარტივი ტექსტი, რომელშიც მხოლოდ მარტივი თხრობითი წინადადებებია; მაგალითად: „შემოდგომა მიდის. ციყვი ზამთრისათვის ემზადება. მას ბინა ძველი მუხის ფუღუროში აქვს“. ეს ამბავი დაიწერება დაფაზე წერტილებით.

ამ მოთხრობაში სამი წინადადებაა, მაშასადამე, წერტილი სამ ადგილას დაისმება. მასწავლებელი ჯერ თვითონ წაიკითხავს ამ ტექსტს სათანადო ინტონაციითა და პაუზით. თითოეულ წინადადებას იწყებს ხმამაღლა და ამთავრებს ხმადაბლა (ინტონაცია). თითოეული წინადადების დასრულების შემდეგ ჩერდება (პაუზა). წააკითხებს ასეთივე წესით რამდენიმე მოწაფეს ინდივიდუალურად, შემდეგ მთელ კლასს — გუნდურად; გამოაყოფინებს მოწაფეებს ტექსტიდან წინადადებებს, გაირჩევა სამივე წინადადება. ყურადღებას ვამახვილებთ წერტილზე, რომელიც იმის ნიშანია, რომ ერთი წინადადება დამთავრდა. წერტილის ადგილს ვჩერდებით.

3. წერტილის ხმარების ჩვევის განმტკიცება ხდება კითხვითა და წერით, აგრეთვე ზეპირი მეტყველებით.

4. დაფაზე დაიწერება უწერტილებო სამ-ოთხწინადადებიანი ტექსტი, მოწაფეები გადაიწერენ და დასვამენ სათანადო სასვენ ნიშანს.

I კლასში კითხვითი წინადადების გაცნობა თხრობით წინადადებასთან შეპირისპირებით ხდება. ამის გამო თავდაპირველად კითხვითი ნიშნის დასმა ისწავლება არაკითხვითსიტყვიან წინადადებასთან. აქაც კითხვითი ნიშნის სწავლებას წინ უსწრებს კითხვითი წინადადების შინაარსობრივი ანალიზი: ასეთი წინადადება შეკითხვას, გამოხატავს,

წარმოითქმის, წაიკითხება კითხვითი ინტონაციით. ავიღოთ ასეთი წინადადებები: ზამთარი დადგა. ზამთარი დადგა?

აზრობრივად ეს წინადადებები სხვადასხვაგვარია. ამაზე სწორედ სასვენმა ნიშნებმა მიგვითითეს. პირველი წინადადება ხმამაღლა იწყება და ხმადაბლა მთავრდება, მეორე წინადადება ხმადაბლა იწყება და შეკითხვის კილოთი ხმამაღლა მთავრდება. ბოლოს კითხვითი ნიშანი დაისმის.

5. მასწავლებელი უკარნახებს სამ-ოთხწინადადებიან ტექსტს სათანადო ინტონაციითა და პაუზის დაცვით. მაგრამ არ აუხსნის — სად უნდა დაისვას წერტილი. მოწაფეები წერენ ნაკარნახევ წინადადებებს და სათანადო ადგილას დასვამენ წერტილებს.

6. მასწავლებელი ნაცნობი მასალის მიხედვით აძლევს კლასს კითხვებს; მოწაფეებს ეკალებათ — პასუხები რვეულებში დაწერონ და წინადადების ბოლოს დასვან წერტილები.

7. კლასს ეძლევა მარტივსიუჟეტიანი სურათი, რომლის შინაარსი ორი-სამი წინადადებით გადმოიცემა. მოწაფეები ჯერ ზეპირი გზით აღწერენ ამ სურათს, შემდეგ აღწერილს (მიღებულ წინადადებებს) დაწერენ და სათანადო ადგილას დასვამენ წერტილებს. წერტილის ხმარებას, მართალია, I კლასი სწავლობს, მაგრამ ასეთი სახის ვარჯიშობა საჭიროა ჩატარდეს II კლასშიც, სადაც წერტილის ხმარების ჩვევის განმტკიცება ხდება.

კითხვითი ნიშნის ხმარების ჩვევის გასამტკიცებლად კარგი საშუალებაა:

1. თხრობითი წინადადების გადაკეთება კითხვითად და მის ბოლოს კითხვითი ნიშნის დასმა.

2. თხრობითი წინადადების გასწვრივ წერტილების დასმა, რომელთაც მოწაფეები სათანადო კითხვითი წინადადებებით შეავსებენ და კითხვით ნიშნებსაც დაწერენ; მაგალითად, მასწავლებელი წერს დაფაზე:

შაქრო ძლიერ გაჯანსაღდა
ის აგარაკზე იყო . . .
შაქრო დილით ადრე დგებოდა
პირს წყაროზე იბანდა . .
პირის დაბანის შემდეგ ვარჯიშობდა

მოწაფეები წერტილების ადგილას წერენ სათანადო კითხვით წინადადებებს:

ვინ გაჯანსაღდა?
შაქრო სად იყო?
როდის დგებოდა?
პირს სად იბანდა?
შემდეგ რას შეუბოდა?

3. ისეთი მოთხრობებისა და ლექსების გამომეტყველებით წაკითხვა, რომლებშიაც თხრობითი და კითხვითი წინადადებებია.

II კლასში ძახილის წინადადების ბოლოს ძახილის ნიშნის ხმარების ჩვევისათვის უნდა გამოვიყენოთ შემდეგი ხერხები:

1. თხრობითი და კითხვითი წინადადების გადაკეთება ძახილის წინადადებად და მათ ბოლოს ძახილის ნიშნის დასმა.

2. ძახილის წინადადების შინაარსობრივი და ინტონაციური ანალიზი.

3. ძახილის წინადადების ამოწერა გავლილი მასალიდან.

4. ისეთი ტექსტის მიცემა გადასაწერად, რომელშიაც ძახილის წინადადებები ძახილის ნიშნის გარეშეა. მოწაფეებს დაევალებათ — გადაწერონ და გადაწერის პროცესში სათანადო ადგილას დასვან ძახილის ნიშნები.

5. მასწავლებლის კარნახით (ძახილის ნიშნის დასახელების გარეშე) ძახილის წინადადებების წერა, სადაც ძახილის ნიშანი მოწაფეებმა უნდა დასვან.

მძიმის ხმარება რთულ წინადადებაში. IV კლასში მარტივი წინადადების გვერდით ისწავლება რთული თანწყობილი წინადადების მარტივი მაგალითები, რომლებშიაც ორი წინადადება „და“ კავშირითაა დაკავშირებული ან რომელთა შორის „და“ კავშირი არაა და მძიმეა დასმული. მძიმის ხმარება აქ არ უძნელდებათ მოწაფეებს იმ შემთხვევაში, თუ პრაქტიკულად იციან ასეთი რთული წინადადების მარტივ წინადადებებად დაშლა.

მასწავლებელი ერთიმეორის გასწვრივ წერს დაფაზე მარტივი წინადადებისა და უკავშირო რთული თანწყობილი წინადადების მაგალითს:

ქარიშხალი ამოვარდა. ქარიშხალი ამოვარდა, ზღვა აღელდა.

მოწაფეთა ყურადღება მახვილდება იმაზე, რომ მეორე წინადადებაში ორი მარტივი წინადადებაა გაერთიანებული. წინადადება, რომელიც ორი ან მეტი მარტივი წინადადებისაგან შედგება, რთულია.

რთული წინადადება IV კლასში სახეების მიხედვით, დანაწევრებულად არ ისწავლება. საჭირო არ არის IV კლასში რთული წინადადების ცნების დეფინიციები (თანწყობილი, ქვეწყობილი, კავშირიანი, უკავშირო წინადადება და სხვ.). მაგალითების შეპირისპირების გზით მოწაფეებს უნდა გავაგებინოთ, რომ რთულ წინადადებაში ერთზე მეტი მარტივი წინადადებაა. წევრები მარტივ წინადადებაში შეიძლება რთულზე მეტიც იყოს, მაგრამ იგი მაინც მარტივი წინადადება იქნება; მაგალითად, მარტივი წინადადება — **ჩვენი დიდი ეზო წითელი ყვავი-**

ლებით მოირთო — 6 წევრისაგან შედგება და რთული წინადადება — ცხენი გარბის, კვიცი მისდევს — 4 წევრისაგან.

რთულ წინადადებაში ორი მარტივი წინადადება შეიძლება და კავშირით იყოს შეერთებული; თუ მათ შორის ასეთი კავშირი არაა, მაშინ ისინი ერთიმეორისაგან მძიმით გაიყოფა; შევადაროთ მაგალითები: ბუჩქი შეინძრა და კურდღელი გამოხტა; ბუჩქი შეინძრა, კურდღელი გამოხტა. სავარჯიშოდ მიეცემათ დავალებანი:

1. მონახეთ მითითებულ ტექსტში და-თი შეერთებული წინადადებები და ამოწერეთ;

2. მასწავლებელი წერს დაფაზე უკავშირო თანწყობილ წინადადებებს; მოწაფეებს დაევალებათ მათი დაყოფა მარტივ წინადადებებად და სათანადო ადგილას მძიმის ხმარება;

3. მასწავლებელი დაფაზე წერს რამდენიმე და კავშირიან თანწყობილ წინადადებას; მოწაფეებს დაევალებათ — გადაიწერონ ეს წინადადებები და კავშირის გარეშე და იხმარონ მძიმე სათანადო ადგილას.

პუნქტუაციის გაკვეთილის ნიმუში

ორწერტილისა და მძიმის ხმარება

(III კლ.)

გაკვეთილის მასალა. ორწერტილის ხმარება შემკრები (განმაზოგადებელი, გამაერთიანებელი) სიტყვის შემდეგ.

მიზანი. მოწაფეებში ორწერტილის ხმარების ჩვევის განმტკიცება შემკრები სიტყვის შემდეგ; მძიმის ხმარების წესის განმეორება ჩამოთვლილ სიტყვათა შორის.

გაკვეთილის მსვლელობა

1. შეცდომათა გასწორება.

მოწაფეებს ურიგდებათ რვეულები. ჯერ ხდება საერთო ხასიათის შეცდომების კოლექტიურად გასწორება (დაფაზე), შემდეგ თითოეული მოწაფე ასწორებს დაშვებულ შეცდომებს მასწავლებლის მითითების მიხედვით.

2. მოსამზადებელი მუშაობა (10 წუთი).

მოწაფეები მოიგონებენ ისეთ წინადადებებს, რომლებშიც შემკრები (განმაზოგადებელი) სიტყვები და ჩამოთვლილი სიტყვებია. ხდება ამ წინადადებების გრამატიკული ანალიზი: რომელია ჩამოთვლილი სიტყვები, რომელია შემკრები, განმაზოგადებელი. როგორ უკავშირდება შემკრებ (განმაზოგადებელ) სიტყვას ჩამოთვლილი სიტყვები. მოიგონებენ, რომ შემკრები (განმაზოგადებელი) სიტყვა ფართო შინაარსის (გამაერთიანებელი შინაარსის) მქონე სიტყვაა, მასთან დაკავშირებულია ამ შინაარსის კერძო სახის აღმნიშვნელი სიტყვები. ამის საილუსტრაციოდ დაფაზე ან დიდ ქაღალდზე ეუჩვენებათ ამ მიმართების გამომხატველ სქემას.

მოვაგონებთ სასვენი ნიშნის ხმარების სათანადო წესებს: შემკრები სიტყვის შემდეგ ორწერტილი დაისმის, ჩამოთვლილი სიტყვები კი ერთიმეორისაგან მძიმით გამოიყოფა (თუ მათ „შორის „და“ კავშირი არაა).

3. კარნახით წერა (20 წუთი; აქედან: საკარნახო მასალის ახხნა-განმარტება — 5 წუთი, წერის პროცესი — 15 წუთი).

მასწავლებელი ჯერ თავიდან ბოლომდე ხმამაღლა წაიკითხავს ქვემომოყვანილ საკარნახო მასალას, შემდეგ კი — ცალ-ცალკე თითოეულ წინადადებას. მასწავლებლის მიერ ნაკარნახევ წინადადებას იმეორებს 2—2 მოწაფე სათანადო ინტონაციისა და პაუზის დაცვით. სად რა სასვენი ნიშანია სახმარი — ამას თითოეული მოწაფე დამოუკიდებლად წყვეტს.

20 მარტი

ორწერტილის ხმარება

ვანომ იყიდა სასწავლო ნივთები რვეული ფანქარი კალამი და კალმისტარი გარეული ფრინველებია აწწივი ქორი ყვავი კაკაჯი შინაური ფრინველებია ქათამი იხვი ბატი დედამ იყიდა პურუელი ჭიქა ლამბაქი თეფში და ფინჯანი წარჩინებით სწავლობენ მოწაფეები შაქრო ნათელა გიორგი და მაყვალა.

4. დანერილის თვითკონტროლი (5 წუთი).

მოწაფეები გადაათვალიერებენ თავიანთ ნაწერებს და მართლწერასა და პუნქტუაციაში შენიშნულ შეცდომებს გაასწორებენ; ამის შემდეგ ჩააბარებენ მასწავლებელს რვეულებს.

თავი VIII

მოწაფეთა მეტყველების სტილზე მუშაობის მეთოდიკა

სტილი და სტილისტიკა. სტილი მეტყველების თავისებურებათა ერთობლიობაა. მეტყველების სტილის შემსწავლელ მეცნიერებას სტილისტიკა (ფრანგ. stylistique) ეწოდება. სტილისტიკა მეტყველების გამომსახველობით თავისებურებას, გამოსახვის საშუალებათა ერთობლიობას სწავლობს. ცნობილია სტილისტიკის ორი დარგი—პოეტიკური და ენათმეცნიერული. პოეტიკური სტილისტიკა მხატვრული გამოსახვის საშუალებებს სწავლობს და მას უფრო ხანგრძლივი ისტორია აქვს, ვიდრე ენათმეცნიერულ სტილისტიკას. ენათმეცნიერული სტილისტიკა სწავლობს არაპოეტური, არამხატვრული მეტყველების გამოსახვის საშუალებებს და მისი საგანი ჯერაც არაა ნათლად გამოკვეთილი; არაა დადგენილი — რა მიმართებაშია ენათმეცნიერული სტილისტიკა პოეტიკურ სტილისტიკასთან; მერყეობს ტერმინიც: „გრამატიკული სტილისტიკა", „ენათმეცნიერული სტილისტიკა", „ლინგვოსტილისტიკა"... ენათმეცნიერული სტილისტიკის „ადგილი ენათმეცნიერების სხვა დარგებს შორის გარკვეული ჯერ კიდევ არ არის" (ა. ჩიქობავა). სტილისტიკა მეტყველების სტილის კულტურის ამაღლების საქმეს ემსახურება. „ეროვნული სტილისტიკა აქტიურად უნდა უწყობდეს ხელს კულტურული მეტყველების ზრდას" (ვ. ვინოგრადოვი).

საერთოდ ენათმეცნიერების ყურადღების ცენტრში ენის ლექსიკა და გრამატიკული წყობა დგას. როგორც ვიცით, გარდა ლექსიკოლოგიისა და გრამატიკისა, ენას სწავლობს ენათმეცნიერების სხვადასხვა დარგი (ფონეტიკა, სემასიოლოგია, ეტიმოლოგია...), რომლებიც „ჩამოყალიბებულია ლექსიკისა და ენის გრამატიკული წყობის ყოველმხრივი შესწავლის პროცესში („ენათმეცნიერების შესავლის" პროგრამა). ლექსიკოლოგია ენის ლექსიკურ შემადგენლობას სწავლობს, გრამატიკა — ენის გრამატიკულ აგებულებას. სტილისტიკა სწავლობს ლექსიკური მარაგიდან და გრამატიკულ ფორმათა ქონებიდან ამა თუ იმ საჭიროებისათვის უფრო შესაფერისი მასალის შერჩევის საშუალებას და გამოყენების ხერხებს" (ა. შანიძე). „სტილისტიკა შეისწავლის

ებრივ საშუალებებს მათს მიმართებაში გადმოსაცემ შინაარსთან" (ა. ჩიქობავა). ენათმეცნიერული სტილისტიკა განიხილავს მეტყველების ობიექტური სტილის საკითხებს, ენის შესაძლებლობათა რაციონალურად გამოყენების საკითხებს. ქართული ენის მდიდარი ლექსიკური მარაგისა და გრამატიკული აგებულების საფუძვლიანი ცოდნა ობიექტური სტილის, სტილისტიკური მინიმუმის გამომუშავების საფუძველია. სტილი გამართულია, თუ სიტყვები შინაარსის მიხედვით სწორადაა შერჩეული და მათი შეხამების ფორმები დაცულია, ე. ი. თითოეულ მათგანს თავისი ბუნებრივი ადგილი უპირავს ფრაზაში.

თუ გამონათქვამი ზუსტად გამოხატავს გამოსათქვამ შინაარსს — საქმე გვაქვს ობიექტური სტილის ნიმუშებთან. სტილი ამავე დროს ინდივიდუალური მოვლენაცაა, მაშასადამე, ფსიქოლოგიური მოვლენაც, რამდენადაც პიროვნება გადმოსაცემი ობიექტისადმი თავის ფსიქიკურ დამოკიდებულებას სიტყვიერი მასალის გამოყენებაში ავლენს. ეს რომ ასეა, ამას ის ფაქტიც ადასტურებს, რომ ერთისა და იმავე ობიექტის გადმოსაცემად, გამოსახატავად, სხვადასხვა მწერალი მეტყველების სხვადასხვა ფორმას, გამოსახვის სხვადასხვა საშუალებას იყენებს და ვამბობთ: სინამდვილე, ერთი და ივიე ობიექტი, გადმოცემულია მეტყველების სხვადასხვა სტილითო. ლოგიკურად ორივე მწერლის გადმოცემა სწორი და მისაღებია, მაგრამ ერთიანი ქართული ენის ლექსიკიდან და გრამატიკული წყობიდან აღებული მასალა გამოყენებულია სხვადასხვაგვარად. ენა ერთია, გადმოცემის სტილი კი — სხვადასხვა.

9 ლექსიკური მარაგი და გრამატიკის ცოდნის მნიშვნელობა სტილისათვის. ობიექტური სტილის ნიშნებია: აზრის სინათლე, სიცხადე, სიზუსტე; ამისათვის, უწინარეს ყოვლისა, აუცილებელია სიტყვათა გარკვეული მარაგი, რათა ფრაზის ასაგებად მოწაფეს საჭირო სიტყვის შერჩევის საშუალება ექნეს. ლექსიკური მარაგის გარეშე შეუძლებელია სიტყვათა ზუსტი მნიშვნელობით შერჩევა. რამდენადაც ზუსტად ესმის მოწაფეს თითოეული სიტყვის მნიშვნელობა, მისი შედგენილობა — ძირი, ფუძე, ბრუნვის, პირის, რიცხვისა და სხვა კატეგორიების ნიშნები და მნიშვნელობის შემცვლელი აფიქსების დანიშნულება, იმდენად ადვილად და მარჯვედ შეუძლია მას სიტყვათა მართებულად გამოყენება ფრაზაში. ლექსიკური მარაგის გარეშე წინადადება ვერ გაიმართება ვერც გრამატიკულად და ვერც სტილისტიკურად.

სწორედ ღარიბი ლექსიკონია ყველაზე თვალსაჩინო მიზეზი მეტყველების უხეირო, დაბალი სტილისა და არა მარტო მეტყველების დაბალი სტილისა, არამედ დაბალი აზროვნებისაც. ამრიგად, სიტყვის არაზუსტი მნიშვნელობით ხმარების მიზეზების გამოკვლევას რომ გამო-

ვუდგეთ, გზადაგზა ბევრი საყურადღებო მოვლენა მიიქცევს ყურადღებას: თვალწინ წარმოგვიდგება წყება ბევრი ისეთი დამაბრკოლებელი მიზეზისა, რომლებიც, როცა მეტყველების სტილის დეფექტებზე ვლაპარაკობთ, ერთი შეხედვით წინა პლანზე არ ჩანან, მაგრამ სინამდვილეში სწორედ ისინია სტილის გამომუშავების მთავარი შემაფერხებელი ფაქტორები. ამიტომაა აუცილებელი სიტყვის ყოველმხრივი შესწავლა. სიტყვათა მარაგი მექანიკური ვარჯიშობის გზით არ მდიდრდება; არ შეიძლება იგი მხოლოდ გაზეპირების გზით მივიღოთ, ისე როგორც გრამატიკული წესის მხოლოდ დაზეპირებით არ შეიძლება ენის კანონების შესწავლა. სიტყვა ცნების გამოხატვის საშუალებაა. ცნების სიმრავლე განვითარებული აზროვნების დამახასიათებელია, სათანადო ცნებათა გამომხატველი სიტყვათა მარაგი — ლექსიკონის სიმდიდრეა.

ბავშვის აზროვნების განვითარებას, მისი ზოგადი განათლების საქმეს ემსახურება ყველა სასწავლო-სააღმზრდელო ღონისძიება. ამრიგად, ცნებათა და ლექსიკური მარაგის გამდიდრება ერთდროულად მიმდინარეობს. მაშასადამე, სრულყოფილი მეტყველების ერთ-ერთ აუცილებელ პირობას მდიდარი ლექსიკონი წარმოადგენს. ლექსიკონის გამდიდრება კი დამოკიდებულია იმაზე — რას კითხულობს, როგორ და რამდენს კითხულობს მოწაფე, რა ახალ ცოდნას ღებულობს ის; როგორია მასწავლებლის მეტყველება და როგორ ზრუნავს იგი საერთოდ მოწაფეთა მეტყველების კულტურის აღზრდის საქმეზე. კარგი სტილის გამომუშავების ერთ-ერთი პირობა სხვადასხვა ჟანრის ნაწარმოების გეგმიანი და სისტემატური კითხვაა. მშობლიური ენის გრამატიკაც ხელს უწყობს მოწაფის ლექსიკონის გამდიდრებას, მაგრამ მისი როლი სტილის გამომუშავების საქმეში უმთავრესად იმაში მდგომარეობს, რომ ლექსიკური მარაგიდან შერჩეულ სიტყვებს შესაფერისი ფორმა მისცეს და შინაარსის მიხედვით ბუნებრივი ადგილი მიუჩინოს წინადადებაში.

ძირითადი მოთხოვნები. მეტყველების სტილზე მუშაობას დაწყებით სკოლაში ეყრება საფუძველი. სკოლაში ისწავლება როგორც არამხატვრული, ისე მხატვრული მეტყველების სტილის ნიმუშები; როგორც საქმიანი, მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები, ისე მხატვრული ნაწერები. სკოლის მიზანია, პროგრამის ფარგლებში შეასწავლოს მოწაფეებს როგორც ობიექტური სტილის ნიშნები, ისე პოეტური სტილის ნიშნები, გამართული სტილით მეტყველება. ელემენტარულ სტილისტიკაში ვარჯიშობა საერთოდ ჯანსაღ ნიადაგზე აყენებს მშობლიური ენის სწავლებას, ამაღლებს მოწაფეთა მეტყველების კულტურის აღზრდის საქმეს სკოლაში.

სტილისტიკური მინიმუმის დარღვევის შემთხვევები გვხვდება რო-

გორც ზეპირ მეტყველებაში, ისე წერით მეტყველებაშიც. განსაკუთრებით აქვეითებს საერთო-სახალხო ენას, აბუნდოვანებს აზრს, ლაზათს უკარგავს ბუნებრივ ქართულს პროვინციალიზმები, ბარბარიზმები, ტავტოლოგია... მხატვრული, პოეტური თვალსაზრისით ზოგჯერ აუცილებელია სინონიმები, პარალელიზმები, განმეორებანი, მაგრამ მათი გამოყენება მეცნიერული და ზოგიერთი სხვა სახის მეტყველებაში ხშირად აზიანებს ობიექტურ სტილს. მეტყველების სტილზე უარყოფითად მოქმედებენ გრამატიკული და ორთოგრაფიული შეცდომები. რამდენადაც მეტყველება თავისუფალია ორთოგრაფიული და გრამატიკული ხასიათის შეცდომებისაგან, იმდენად მეტყველების სტილი უფრო ნათელი და მიმზიდველია. ეს არ ნიშნავს იმას, რომ გრამატიკული და ორთოგრაფიული შეცდომები სტილისტიკურს ნიშნავდეს ან პირუკუ. არა. ორთოგრაფიულ შეცდომებს საკუთარი, სპეციფიკური ნიშნები აქვთ, რითაც ისინი განსხვავდებიან სხვა ტიპის შეცდომებისაგან; იგივე ითქმის მორფოლოგიური და სინტაქსური ხასიათის შეცდომათა შესახებაც. ამიტომ არ შეიძლება სტილისტიკური მოთხოვნები გრამატიკულ მოთხოვნებთან გაეიგივეოთ. სტილის გამომუშავებაზე ყველა სასწავლო საგანი მოქმედებს. განსაკუთრებით მდიდარ მასალას და ფართო გასაქანს სტილზე მუშაობისას მშობლიური ენა და ლიტერატურა იძლევა.

დაწყებით სკოლაში უნდა მიიღოს მოწაფემ აზრის სწორად, ნათლად და ზუსტად გადმოცემის ჩვევა, ლოგიკური აზროვნების ელემენტარული ჩვევა; აქვე უნდა გამოუმუშავდეს მას წინადადებისათვის საჭირო სიტყვათა შერჩევის ალღო, გემოვნება და უნარი, მეტყველების ინდივიდუალური იერი. „თვითეული უნდა ცდილობდეს საკუთარი ენით ლაპარაკს, იმ ენით, რომელიც მას დედამ მისცა... შეისწავლე გრამატიკა, რომ მეტყველება სწორი იყოს, მაგრამ ილაპარაკე ბუნებრივი, ჩვეულებრივი ენით... თუ ლაპარაკობ, ილაპარაკე შენი ენით. სიტყვები სხვა იქნება, დედაარსი კი ერთი და იგივე“... „უნდა ვერიდოთ მზამზარეული ფორმულირებებით ლაპარაკს, როდესაც ადამიანი მეხსიერებით ათვისებს და არა ტვინით ამუშავებს თქვენს ნათქვამს... თუ სტილი არაბუნებრივია, მას არასასიამოვნო ელფერი აქვს“ (მ. კალინინი). სტილზე მუშაობისათვის გამოყენებული უნდა იქნეს გადმოსაცემი მასალის შინაარსის გეგმის შედგენაზე ვარჯიშობა, ლოგიკური ხასიათის სავარჯიშოები, რომლებიც მსჯელობას, ბავშვის აქტიურ აზროვნებას მოითხოვს; გამოცანებისა და ანდაზების აზრის გახსნაზე ვარჯიშობა და სხვ. ძლიერ უშლის ხელს მოწაფეთა მეტყველების სტილის გამომუშავებას უაზრო, მექანიკური ხასიათის სავარჯიშოები ქართულ ენაში და მასწავლებლის მეტყველების დაბალი კულტურა.

სტილის გამომუშავება უმთავრესად მშობლიური ლიტერატურის

სწავლების პროცესში ხდება ლექსიკური მარაგის გამდიდრებისა და აღვილად გასაგები პოეტური გამოთქმების — ომონიმების, სინონიმების, ეპითეტების, შედარებებისა და სხვათა პრაქტიკული შესწავლის პროცესში. მაგრამ გამოიყოფა ისეთი საკითხები, რომლებიც ელემენტარული ენათმეცნიერული სტილისტიკის საგანია და რომელთა შესწავლა უფრო მოსახერხებელია და ეფექტური გრამატიკისა და მართლწერის საკითხების სწავლებასთან დაკავშირებით.

ენათმეცნიერულ სტილისტიკაზე ვარჯიშობა წარმოებს ისე, რომ ჯერ გრამატიკული საკითხები შეისწავლება, შემდეგ გრამატიკასთან ბუნებრივად დაკავშირებული სტილისტიკის საკითხები. ამიტომ ენათმეცნიერული სტილისტიკის სავარჯიშოთა შინაარსსა და ხასიათს სათანადო გრამატიკული თემები განსაზღვრავს. ამრიგად, გრამატიკული მოვლენების ცოდნა საფუძვლად ედება სტილზე მუშაობას. ამით ადვილდება სტილზე მუშაობის საკითხების თანამიმდევრულად გათვალისწინება.

დაწყებით სკოლაში გრამატიკასთან დაკავშირებით სტილისტიკის შემდეგი ელემენტების სწავლება შეიძლება:

1. სიტყვათა რიგის დაცვა წინადადებაში;
2. ვ ი ნ და რ ა კითხვების მიხედვით სიტყვათა დაჯგუფება;
3. სიტყვის ზუსტი მნიშვნელობით ხმარება წინადადებაში;
4. ნაცვალსახელის გამოყენება არსებითი სახელის მაგიერ ან პირუკუ;
5. პირველი და მესამე პირით თხრობა;
6. ზმნის დროთა შეთანხმება ერთმანეთთან და მათი თანამიმდევრობის დაცვა წინადადებაში (პრაქტიკულად);
7. კავშირების უადგილოდ ხმარების, სიტყვათა უმიზნო განმეორებისა და მრავალსიტყვაობის აცილება;
8. გაუვრცობელი წინადადების გადაკეთება გავრცობილად და პირუკუ;
9. უსრული წინადადების გადაკეთება სრულად და პირუკუ (მარტივი შემთხვევები);
10. პირდაპირი სიტყვის გადაკეთება ირიბად და პირუკუ (მარტივი შემთხვევები) და სხვ.

3) ელემენტარულ სტილისტიკაში ვარჯიშობა გრამატიკის საკითხების სწავლებასთან დაკავშირებით. როგორც ზემოთ აღინიშნა, ბევრი გრამატიკული საკითხი საფუძვლად ედება ელემენტარულ სტილისტიკაში ვარჯიშობას. მეტყველების სტილზე მუშაობა შეიძლება I კლასიდანვე დავიწყოთ. იქ, სადაც მოწაფეთა ლექსიკონის გამდიდრებასა და თხრობის კულტურის აღზრდაზე მიმდინარეობს მუშაობა, სადაც ენის კანო-

ნებისა და მართლწერის ელემენტარული საკითხების სწავლება იწყება, ბუნებრივად თავს იჩენს სტილზე მუშაობის საჭიროებაც. I კლასში ქართული ენის გრამატიკისა და მართლწერის ელემენტარული საკითხები საკითხავ მასალასთან ერთად ისწავლება. მეტყველების კულტურის აღზრდა გრამატიკის, მართლწერისა და ლიტერატურული მასალების სწავლებასთან დაკავშირებით წარმოებს. I კლასში ხდება მოწაფის ლექსიკური მარაგის ასე თუ ისე წესრიგში მოყვანა, კუთხური და არამართებული გამოთქმებისაგან მოწაფის მეტყველების რამდენადმე დახვეწა, ინტენსიური მობრძანება ლიტერატურული მეტყველებისაკენ. ამ საქმეს მასწავლებელი ხელმძღვანელობს თავისი გამართული მეტყველების მაგალითით, სახელმძღვანელო წიგნის ენის სწავლებით და იმ სავარჯიშოებით, რომლებიც რეკომენდებულია საერთოდ ქართული ენის შესასწავლად I კლასში. I კლასში სწავლობენ გრამატიკიდან თხრობითსა და კითხვით წინადადებებს, მათ დაშლას სიტყვებად და სიტყვებისაგან ისევ წინადადების შედგენას. აქ სტილზე მუშაობა იმაში მდგომარეობს, რომ მოწაფეთა განკარგულებაში არსებული ლექსიკური მარაგიდან და შესწავლილი გრამატიკული ფორმებიდან შეირჩეს ისეთი მარჯვე სიტყვიერი მასალა, რომელსაც მაქსიმალური ძალა ექნება — ობიექტის შინაარსი ზედმიწევნით ზუსტად, ნათლად და ცხადად გამოხატოს. I და II კლასებში მოწაფეები პრაქტიკულად სწავლობენ სიტყვებისაგან წინადადების აგებას, სწავლობენ იმას, რომ წინადადებაში სიტყვები გარკვეული წესითაა დალაგებული და თითოეული სიტყვა გარკვეული მნიშვნელობითაა გამოყენებული. ამის შემდეგ ტარდება ასეთი სახის ვარჯიშობა: მასწავლებელი გავლილი მასალიდან (II კლ.) წერს დაფაზე ისეთ წინადადებებს, რომელთაც ზოგიერთი სიტყვა აკლია; მაგალითად:

მჩხავანა კატა

პატრონმა ——— გასაწყვეტად კატა გაიჩინა. კატამ თაგვი ვერ პატრონმა კატა . . .

ამ წინადადებების შევსება ჯერ ზეპირად ხდება. მოწაფეები შეარჩევენ სათანადო სიტყვებს და შეავსებენ წინადადებებს. გამოტოვებული სიტყვების შერჩევა ტექსტთან მიახლოებით ხდება (ამიტომ რამდენიმე ვარიანტია შესაძლებელი). შემდეგ მასწავლებელი წაშლის მოწაფეთა მიერ ზეპირად შერჩეულ სიტყვებს და ტექსტს იმდაგვარად ტოვებს, როგორც ეს ზემოთაა წარმოდგენილი. მოწაფეებს ევალებათ, გადაიწერონ ეს წინადადებები და გამოტოვებულ ადგილებზე დაწერონ სათანადო სიტყვები. მოწაფეებს აქ უსათუოდ დასჭირდებათ დაფიქრება, სიტყვათა ზუსტი მნიშვნელობით შერჩევისათვის თავიანთი შემოქმედებითი ძალების ამოქმედება, აზრის გამოსახატავად სიტყვათა შერჩევის

უნარიანობის გამოვლენა, სიტყვისათვის წინადადების მიხედვით შესაფერისი ფორმის შერჩევა. აქ მოწაფეები ხელმძღვანელობენ თავიანთი ლექსიკური მარაგითა და გრამატიკიდან წინადადების შესახებ მიღებული ელემენტარული ცნობებით. მართალია, ეს მასალა ტექსტთან მიახლოებულია, მაგრამ სიტყვა-სიტყვით არ მისდევს მას. მოწაფეები მეტ-ნაკლები სიზუსტით შეარჩევენ შესაფერის სიტყვებს და სათანადო ფორმით დაწერენ. ეს სტილისტიკური ვარჯიშობაა.

ასევე კითხვებზე სწორი და ზუსტი პასუხის გაცემა, აზრის გადმოსაცემად შესაფერი სიტყვიერი მასალის შერჩევა წინადადების გასამარტივად, სიტყვებისათვის ბუნებრივი ადგილის მიჩენა წინადადებაში სტილზე მუშაობაა და უშუალოდ ემსახურება მოწაფის მართებული სტილის გამომუშავების საქმეს.

მეტყველებაზე მუშაობის ფორმები კიდევ უფრო რთულდება III—IV კლასებში. შენიშნულია, რომ დაწყებითი სკოლის მოწაფეებს უძნელდებათ ნაწარმოების შინაარსისა თუ მოქმედი პირის თავგადასავლის გადმოცემის დროს (ზეპირად, წერილობით) არსებითი სახელის მაგიერ ნაცვალსახელის გამოყენება (III—IV კლ.). გადმოცემაში ან სულ მოქმედი პირის სახელს იყენებს ყველა წინადადებაში, ანდა მხოლოდ ნაცვალსახელს, რის შედეგად თხრობა მეტად უფერული ხდება და ზოგჯერ აზრობრივად ბუნდოვანიც: მაგალითად ასე (III კლ.): მიხა მოწაფე იყო. მიხას დედა ავად გახდა. მიხა ძლიერ მოწყენილი იყო. მიხას დედას მასწავლებელმა ექიმი მოუყვანა. მიხას დედამ ქინაქინა დალია და ა. შ. („ქინაქინა“).

ან:

მიხა მოწაფე იყო. მას დედა ავად გაუხდა. ის ძლიერ მოწყენილი იყო. მის დედას მასწავლებელმა ექიმი მოუყვანა. მისმა დედამ ქინაქინა დალია და ა. შ.

მოსასმენად ორივე ტექსტი არასასიამოვნოა. ამის მიზეზი გადმოცემის სუსტი სტილია. ამ მასალასთან დაკავშირებით მასწავლებელი ატარებს შემდეგ სტილისტიკურ სავარჯიშოებს:

1. წერს დაფაზე ისეთ ტექსტს, რომელშიაც საჭიროა ზოგიერთი არსებითი სახელის შეცვლა სათანადო ნაცვალსახელით; ავალებს მოწაფეებს — ეს ტექსტი გადაიწერონ რვეულებში და საჭირო ადგილას ნაცვალსახელით შეცვალონ არსებითი სახელი;

2. წერს დაფაზე ისეთ ტექსტს, რომელშიაც საჭიროა ზოგიერთი ნაცვალსახელის შეცვლა სათანადო არსებითი სახელით; ავალებს მოწაფეებს—ეს ტექსტი გადაიწერონ რვეულებში და საჭირო ადგილას არსებითი სახელით შეცვალონ ნაცვალსახელი; ნიმუშები:

მგელი და კრავი

მგელი შეხვდა კრავს. მგელი მშიერი იყო. მგელმა მოინდომა კრავის შეჭმა. მგელმა კრავს დააბრალა წყლის ამღვრევა. კრავი ქვევით იყო, მგელი ზევით.

კრავს არ შეეძლო წყლის ამღვრევა. კრავმა დაიწყო თავის მართლება. მგელმა არ უსმინა კრავს. მგელი ეცა საბრალო კრავს და შეჭამა.

მოწაფეებს დაევალებათ ზემომოყვანილი ტექსტის ისე გადაწერა, რომ საჭირო ადგილას არსებითი სახელები „მგელი“ და „კრავი“ შეიცვალოს სათანადო ნაცვალსახელით.

კაკანათი

ღადას აუსრულდა ნატერა. მას ბიძამ კაკანათი გაუკეთა. ის ძალიან გაახარა კაკანათმა. მან კაკანათი კალოზე დადგა. ის გულისფანცქალით ელოდა ჩიტის გამოჩენას. ჩიტი კაკანათში გაება. იგი მივარდა კაკანათს და გამოიყვანა იქიდან ჩიტი. იგი კაკანათს მოეკლა. ამ ამბავმა ძლიერ დააღონა ის.

მოწაფეებს დაევალებათ ზემომოყვანილი ტექსტის ისე გადაწერა, რომ საჭირო ადგილას ნაცვალსახელი შეიცვალოს სათანადო არსებითი სახელით. არსებითი სახელისა და ნაცვალსახელის მონაცვლეობა მეტყველებაში სტილისტიკური მოთხოვნილების საფუძველზე ხდება.

არსებითი სახელისა და ნაცვალსახელის მონაცვლეობა თხრობაში მაშინ უნდა შევასწავლოთ მოწაფეებს, როცა გრამატიკიდან ნაცვალსახელს შეისწავლიან (III კლ.); ნაცვალსახელის შესწავლას წინ არსებითი სახელის შესწავლა უსწრებს.

როცა ავუხსნით მოწაფეებს ნაცვალსახელებს, გავაგებინებთ, რომ პირთა ნაცვალსახელი — არსებითი სახელის ნაცვალი, მაგიერია, მივუთითებთ მათი გამოყენების პრაქტიკულ საჭიროებაზედაც; ჩავატარებთ სათანადო ვარჯიშობას როგორც ზეპირად, ისე წერით; დავაკვირვებთ მოწაფეებს ურთიერთის მეტყველებაზე და დავარწმუნებთ, რომ ნაცვალსახელების ზომიერად გამოყენება თხრობასა და საუბარში ნათელს ჰფენს გადმოსაცემი მასალის შინაარსს, უფრო გასაგებს ხდის მას.

სიტყვათა რიგის დაცვა წინადადებაში სტილისტიკური ხასიათის სავარჯიშოა. ამა თუ იმ აზრის გადმოსაცემად სიტყვას გარკვეული ადგილი უჭირავს წინადადებაში და ამ ადგილის შეცვლა იწვევს აზრის შეცვლას, ან აბუნდოვანებს წინადადების შინაარსს.

წინადადებაში სიტყვათა რიგის დაცვის ამოცანა III კლასში არ წყდება. ამ ამოცანის გადაწყვეტა დამოკიდებული არაა მხოლოდ გრამატიკული მასალის, გრამატიკული კატეგორიების ცოდნაზე, არამედ მოწაფის საერთო აზროვნების კულტურაზე, მის საერთო განვითარებაზე, ამიტომ სიტყვათა რიგის დაცვას სისტემატური ზრუნვა ესაჭიროება უფროს კლასებშიაც, როგორც ზეპირმეტყველებაში, ისე წერით მეტყველებაში.

მოწაფეთა მეტყველების სტილზე მუშაობა, მართალია, დაწყებით სკოლაში იწყება, მაგრამ პირველ ოთხ კლასში კი არ სრულდება, არამედ უფრო ინტენსიურად შემდეგ კლასებში გრძელდება.

სტილისტიკური შეცდომები, მათი ანალიზი. დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა მეტყველებაში შენიშნულ სტილისტიკურ შეცდომათა ტიპები პედაგოგიური თვალსაზრისით შეიძლება ორ ძირითად ნაწილად დავაჯგუფოთ: 1. ისეთები, რომელთა უმეტეს ნაწილს სათანადო გრამატიკული საფუძველი დაწყებით სკოლაში აქვს და ძირითადად მათი დაძლევა ამ საფეხურზეა შესაძლებელი („ძირითადად" იმიტომ ვამბობთ, რომ მუშაობა ამ საკითხებზე უფრო ფართო მასშტაბით ზედა კლასებში გრძელდება). 2. ისეთები, რომელთა დაძლევა დაწყებით კლასებში შეუძლებელია სათანადო გრამატიკული საფუძვლების უცოდინარობის გამო, მაგრამ არ შეიძლება ასეთ საკითხებზე მოწაფეთა ყურადღება დაწყებით სკოლაშივე არ გამახვილდეს, დაწყებით სკოლაშიე არ გაიშალოს მუშაობა გამოვლენილ სტილისტიკურ შეცდომათა შესანელებლად და თავიდან ასაცილებლად. სტილზე მუშაობა დაწყებით სკოლაში რიგ შემთხვევაში პრაქტიკული ვარჯიშობის გზით წარიმართება; პრაქტიკული გზით შესწავლილი სტილისტიკის ელემენტების თეორიულად გაცნობიერება შემდეგ კლასებში სათანადო გრამატიკული მასალის შესწავლის შემდეგ ხდება.

სიტყვათა და ნაწილაკთა ზუსტი მნიშვნელობით ხმარება მართებული სტილის ძირითადი პირობაა. ყველაზე მეტად სწორედ ამ პირობის დარღვევის შემთხვევებს ვხვდებით მოწაფეთა მეტყველებაში. ასეთი შეცდომების ძირითადი მიზეზი ლექსიკონის სიღარიბესთან ერთად ენის კანონების უცოდინარობაა: როცა ბავშვმა ზუსტად არ იცის ამა თუ იმ ცნების გამომხატველი სიტყვა, არა აქვს იგი საჭირო ფორმით წარმოდგენილი, მას დანიშნულებისამებრ ვერც იყენებს წინადადებაში. სიტყვის მნიშვნელობის არცოდნის შედეგად მოწაფე ერთი ცნების გამომხატველ სიტყვას სულ სხვა მნიშვნელობის აღსანიშნავად ხმარობს.

ამ ტიპის შეცდომები მომეტებულად დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა მეტყველებაში იგრძნობა.

სიტყვათა არაზუსტი მნიშვნელობით ხმარების ზოგიერთი მაგალითი:

ზედსართავი სახელისა: „ვანომ კეთილი ცოდნა გამოიჩინა". ცოდნა შეიძლება იყოს საფუძვლიანი, მტკიცე, ღრმა, ფართო და სხვა, მაგრამ არ შეიძლება ითქვას „კეთილი ცოდნა" (ან „წრფელი ცოდნა", „გემრიელი ცოდნა" და სხვ...). სიტყვა „კეთილი" აქ არაა ზუსტი მნიშვნელობით ნახმარი.

ზმნისა: „რაღაცას ბურტყუნებდა შაშვი". შაშვი არ ბურტყუნებს...

ზმნიზედისა: „ქარი მსხვილად ქროდა“. იტყვიან ქარი ძლიერ ქროდა, მაგრამ „მსხვილად ქროდა“ უხერხულია და არაბუნებრივი.

კავშირისა: და-თი უმართებულოდ დაკავშირებულია ერთისა და იმავე ცნების აღმნიშვნელი ორი სიტყვა (სინონიმი): „ცუდი და უვარგისი ხასიათი ჰქონდა ეფრემას“...და ა. შ.

სიტყვათა რიგის დარღვევა წინადადებაში:

წინადადებაში შეიძლება არა თავის ადგილას იყოს მეტყველების ესა თუ ის ნაწილი: არსებითი სახელი (ქვემდებარე): „ფიქრებში წასული დიდხანს იდგა ერთ ადგილას ვანო“; ქართულისათვის ბუნებრივია: „ფიქრებში წასული ვანო დიდხანს იდგა ერთ ადგილას“; ან: „ფიქრებში წასული ვანო ერთ ადგილას დიდხანს იდგა“...

ზედსართავი სახელი (განსაზღვრება): „მფრინავი მამაცი გმირულად იბრძოდა“. ბუნებრივია: „მამაცი მფრინავი გმირულად იბრძოდა“.

ზმნიზედა: „მთვარე ლამაზად ღრუბლებში მიცურავს“. ბუნებრივია: „მთვარე ღრუბლებში ლამაზად მიცურავს“.

სიტყვის უმიზნო (უადგილო) ხმარება, უმიზნო (უადგილო) განმეორებები, მრავალსიტყვაობა:

კავშირებისა: „ღვინია რომ გადაიჩეხა და ნინიამ რომ ყვირილი მორთო“. მეორე „რომ“ ზედმეტია; კავშირის ზედმეტად დართვა აბუნდოვანებს აზრს...

ნაცვალსახელებისა: „შენ ამბობ, რომ შენ დამნაშავე არა ხარ, შენ მართალი ხარ?“ აქ უკანასკნელი ორი „შენ“ ზედმეტია, უადგილოა; თუმცა აქვე უნდა დავძინოთ, რომ განმეორება პოეტური დანიშნულებით აუცილებელია ზოგჯერ და დიდ ექსპრესიულ ძალასა და ესთეტიკურ ემოციურობას ანიჭებს ფრაზას.

სტილზე უარყოფითად მოქმედებს ერთისა და იმავე თანდებულის ხმარება წინადადების რამდენიმე ერთნაირ წევრთან: „მივიღე წერილი დეღისაგან, მამისავან, დისაგან და ძმისაგან“; უნდა: მივიღე წერილი დედისაგან, მამისაგან, დისა და ძმისაგან“. ერთგვარი დაბოლოებანი ბრუნვაში: „ნელის ნაკადულის ჩუხჩუხის ხმას ავყევით“...

ერთგვარი დაბოლოება ბრუნვაში ზოგჯერ აუცილებელია გრამატიკული თვალსაზრისით და სტილისტიკურად მოხდენილიც, მაგრამ არაბუნებრივია: ნელის ნაკადულის ჩუხჩუხის... ასევე უარყოფითად მოქმედებს მსაზღვრელისა და საზღვრულის ბრუნვაში შეთანხმების წესის დარღვევა, დროთა შეუთანხმებლობა: „ეფემია მივა და თაგვები ნახა“. პირველი ზმნა მომავალშია, მეორე ნამყო-წყვეტილში. აქ აუცილებელია ზმნების დროში შეთანხმება, თორემ ულოგიკობამდე მივდივართ: გამოდის, რომ მომავალში მივა სანახავად და უკვე ნახული ყოფილა. ამავე ტიპისაა: „ვიყაო ბაღში და დავკრეფ მარწყვს“; „გაიღვიძებს და გზას გაუდგა“...

ასევე ითქმის კ ი ლ ო თ ა შეუთანხმებლობის შესახებაც.

დროთა და კილოთა შეთანხმება გარკვეულ შემთხვევაში აუცილებელია, რათა ორაზროვნებასა და ბუნდოვანებას დავაღწიოთ თავი და აზრს საჭირო სიცხადე და სინათლე შევუნარჩუნოთ. თუმცა არ უნდა დავივიწყოთ, რომ აზრის გამოთქმისას ხშირია ისეთი შემთხვევა, როცა დროსა და კილოში დარღვეულია შეთანხმების ეს პირობა, მაგრამ ფრაზა მაინც მოხდენილადაა აგებული: მაგ., „ის ურჩევნია მამულსა რომ შვილი სჯობდეს მამასა“ (ი. ჭავჭავაძე).

ამრიგად, დროთა და კილოთა შეთანხმების ცალკეული შემთხვევა უნდა გახდეს მსჯელობის საგნად, ე. ი. ის შემთხვევები, როცა ასეთი შეთანხმების დარღვევა ჩრდილს აყენებს აზრის სინათლეს და არა ყოველი შემთხვევა, სადაც ამ შეთანხმების დარღვევა მეტ გარკვეულობასა და სიცხოველეს ანიჭებს წინადადებას აზრის ზუსტად გამოხატვის საქმეში.

ჩართული სიტყვების წარამარა უადგილოდ გამოყენება აქვეითებს სტილს, აუფერულებს და მოსაბეზრებელს ხდის თხრობას, ხშირია შემთხვევა, როცა მოწაფე თხრობას ასე იწყებს: „როგორც ვიცით, ქაჯანა ცელქი ბავშვი იყო“. სინამდვილეში მსმენელებმა არა იციან რა, ვინაიდან ქაჯანას შესახებ მხოლოდ ახლა დაიწყო საუბარი. ზოგიერთი ყოველ წინადადებაში იყენებს ჩართულ სიტყვებს: რასაკვირველია, ცხადია და სხვ.

სტილზე უარყოფით გავლენას ახდენს უ მ ა რ თ ე ბ უ ლ ო დ ნ ა თ ა რ გ მ ნ ი სიტყვები და გამოთქმები, რომლებშიაც არაა დაცული ქართული გამოთქმის სპეციფიკურობა; მაგ., გვხვდება ასეთი თარგმნის მაგალითები: Сидели в шапках“, „ქუდებში ისხდნენ“. ქართველისათვის უფრო ბუნებრივი იქნება: „ქუდებით ისხდნენ“...

ს ა ს ვ ე ნ ი ნ ი შ ნ ე ბ ი ს გამოუყენებლობა, ან არა თავის ადგილას ხმარება აბუნდოვანებს, ორაზროვანს ხდის წინადადებით გამოთქმულ აზრს, ამახინჯებს ფაქტს: „მელას მგელს ერთი ამბავი ჰქონდათ“. „მელას“ შემდეგ მძიმე არაა დასმული, რის გამო „მელას მგელს“ მივიღეთ. „ტურა, მელა, კატა, მგლები დათუნიას გვერდზე, შემოუსხდნენ“ (IV კლ.). მძიმე დასმულია „გვერდზე“ სიტყვის შემდეგ, რის გამო ერთად დაჯგუფდნენ სიტყვები ტურა, მელა, კატა, მგლები დათუნიას გვერდზე“, ცალკე გამოეყო კი შემასმენელი „შემოუსხდნენ“.

სტილისტიკური შეცდომა ზოგჯერ იმდენად უხეშია, რომ ლოგიკური შეცდომის ხასიათს ღებულობს; მაგალითად. საგანი არაა დასახელებული და ამ „დაუსახელებელს“ (ე. ი. არაფერს) შედარების ობიექტად იყენებენ: „ორაგული ბევრად უფრო გემრიელი თევზია“ (III კლ.) ...

სტილისტიკის საკითხია დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა მეტყვე-

ლებაში მარტივი და რთული წინადადების ურთიერთ შეხამების საკითხი. დაწყებითი სკოლის მოწაფე თავისი აზრის გადმოსაცემად იყენებს როგორც მარტივ წინადადებებს, ისე რთულსაც, როგორც მარტივ გაუვრცობელ წინადადებას, ისე გავრცობილს, როგორც სრულ წინადადებას, ისე უსრულს, შერწყმულ წინადადებას, პირდაპირ და ირიბ სიტყვას, როგორც დიალოგს, ისე მონოლოგს.

ენის სისწორე და სილამაზე იმაში მდგომარეობს, რომ წინადადებათა ეს სახეები და გადმოცემის ფორმები ბუნებრივად თავის ადგილს იქნეს გამოყენებული. არაა აუცილებელი და სასარგებლო მეტყველების კულტურისათვის რომელიმე ერთი ფორმისადმი უპირატესობის მინიჭება მეტყველებაში. სრულყოფილი მეტყველების დამახასიათებელი სწორედ ამ სხვადასხვა ფორმის შეხამებაა. მეტყველებაში ამ ფორმათა მონაცვლეობა არსებითად სტილის საკითხია. თუმცა აქ რაიმე ნორმებზე ლაპარაკი საერთოდ ძნელია, მაგრამ სასარგებლო მსჯელობა და მიახლოებითი დასკვნების გაკეთება შესაძლებელია და აუცილებელიც.

დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა მეტყველების ფაქტებს თუ დაკვირვებით გავაანალიზებთ, იმ დასკვნამდე მივალთ, რომ ისინი (მოწაფეები), განსაკუთრებით I და II კლასებში მეტწილად მარტივი წინადადებებით მეტყველებენ. ხვედრითი წონა რთული წინადადებებისა უდავოდ ნაკლებია მარტივთან შედარებით. მაგრამ, ფაქტია, რომ დაწყებითი სკოლის მოწაფეები მეტყველებაში ძლიერ ხშირად იყენებენ რთულ წინადადებებსაც. არა თუ დაწყებითი სკოლის მოწაფეების, არამედ ორწლინახევრის ასაკის ბავშვის მეტყველებაშიც კი ვლინდება ქვეწყობილი წინადადებები, შეინიშნება მეტყველების რთული არქიტექტონიკა, მაგრამ აქ მაინც დაუნაწევრებელ წინადადებებთან, რთული წინადადების გამოვლენის ცალკეულ ფაქტებთან გვაქვს საქმე. ასეთი წინადადებები დამახასიათებელი არაა საერთოდ ამ ასაკის ბავშვთა მეტყველებისათვის. რთულ წინადადებას ხშირად იყენებს 5—6 წლის ბავშვი. სასკოლო ასაკის ბავშვის აზროვნება და მეტყველების სტრუქტურა კი იმ დონემდე ვითარდება, რომ რთული წინადადებები ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. ფაქტია, რომ დაწყებითი სკოლის მოწაფე ზეპირმეტყველებაში უფრო მართებულად იცავს რთული წინადადების ფორმებს, ვიდრე წერაში: რთული წინადადების წერილობით გადმოცემა, წერილობითი გაფორმება უძნელდება. ხშირ შემთხვევაში დაწყებითი სკოლის მოწაფის წერილობით მეტყველებაში რთული წინადადებები ერთიმეორესთან ხელოვნურად დაკავშირებული მარტივი წინადადებებისაგან შედგება: „ბედნიერ ცხოვრებაში იყვნენ ორაგულები და მდინარე პატარა იყო“ (III კლ.). „ქაჯანა დამშუნჯდა და კატო ცელქი იყო“ (IV კლ.)

ზეპირი და წერითი მეტყველების განვითარების დონე ყოველთვის არ ეთანაბრება ერთიმეორეს. აზრის წერილობითი გაფორმება სპეციფიკური ხასიათის ჩვევებს, განვითარების უფრო მაღალ დონეს მოითხოვს (ვიდრე ზეპირი მეტყველება). ამ ფაქტობრივი მდგომარეობის ანალიზის შემდეგ არ შეიძლება დაწყებით სკოლაში წერითი მეტყველების კულტურის საკითხების განხილვისას ყურადღება არ მიიქციოს საკითხმა — დაწყებით სკოლაში მივცეთ თუ არა ფართო გასაქანი რთული წინადადებებით წერის პრაქტიკას? მ. მელნიკოვი წერს, რომ „არ არის საჭირო დაწყებითი სკოლის უფროს კლასებში ხელოვნურად შეკავებულ იქნეს მოწაფეთა წერითი მეტყველების განვითარება, შემოისაზღვროს იგი მხოლოდ მოკლე, მარტივი წინადადებებით. დახელოვნებული მასწავლებლის ხელმძღვანელობით წინადადების ერთი მარტივი ფორმიდან უფრო რთულ ფორმაზე გადასვლა უმტკივნეულოდ ხდება და იძლევა დადებით შედეგებს, რასაც თვალსაჩინოდ ადასტურებს საუკეთესო სკოლების მოწაფეთა საგამოცდო ნამუშევრები“.[1]

მოწაფის მეტყველების განვითარების ხელოვნურად შეზღუდვა დაუშვებელია, მაგრამ თუ ეს განვითარება არასწორი გზით მიმდინარეობს, ე. ი. მოწაფის მეტყველებაში მკვიდრდება უმართებულო კონსტრუქციები, აზრის უმართებულო ფორმით გადმოცემის პრაქტიკა, სკოლა ვალდებულია, წინ აღუდგეს მას და სწორი მიმართულება მისცეს. მ. მელნიკოვის აზრით, ბავშვი სკოლაში შესვლამდეც ლაპარაკობს რთული წინადადებით და რატომ არ შეიძლება ამ წინადადებებით წეროს დაწყებით სკოლაშიო. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ეს წინადადებები ბევრ შემთხვევაში რთული კი არა, ხელოვნურად დაკავშირებული მარტივი წინადადებებია. წერას თავისი სპეციფიკური პირობები და ამოცანები აქვს. დაწყებითი სკოლის მოწაფეს როდი შეუძლია უმტკივნეულოდ (თუნდაც მტკივნეულად) წერილობით გადმოსცეს ყოველივე ის, რასაც ზეპირად ლაპარაკობს. დაწყებითი სკოლის მოწაფეს თეორიულად ვერ ავუხსნით და ვერ გავაგებინებთ რთული წინადადების აგებულებას. მარტო პრაქტიკული ვარჯიშობითაც ვერას გავხდებით. რთული წინადადებები რომ თავისუფლად გამოიყენოს მოწაფემ, მან უნდა იცოდეს მარტივი წინადადებების სწორად აგება, რთულ წინადადებებში მარტივი წინადადებების ერთიმეორესთან დაკავშირების წესი — შეთანხმებანი, კავშირებისა და სასვენი ნიშნების ხმარება და სხვ. ყველაფერი ეს რთული საქმეა და სათანადო გრამატიკული მასალის შესწავლამდე ძნელად მოსაგვარებელი (ზოგი რამ, ცხადია, პრაქტიკულად, უგრამატიკოდაც გვარდება).

[1] М. Мельников, Экзаменационные письменные работы учащихся четвертных классов (Журн. «Начальная школа», № 3, 1947, გვ. 37—38).

მართალია, ჩვენ არ ვხღუდავთ ბავშვის ზეპირი მეტყველების განვითარებას, ვაძლევთ მოწაფეს საშუალებას თავისი აზრი რთული წინადადებითაც გამოთქვას, მაგრამ მიეუთითებთ, რომ უმართებულოდ არ გამოიყენოს ეს წინადადებები, უმეტეს შემთხვევაში შესცვალოს ისინი მარტივი წინადადებებით. რთული წინადადებებით თავისი აზრის გადმოცემა არა თუ წერით, არამედ ზეპირადაც კი უძნელდება მოწაფეს. რთული წინადადებების უმართებულოდ ხმარების შედეგია, როცა მასწავლებელი ხშირად ერევა მოწაფის საუბარში და აფრთხილებს: „მოკლედ გამოთქვი აზრი“, „გაყავი წინადადება“... და უსვამს ისეთ კითხვებს, რომლებზედაც პასუხი მარტივი წინადადებებით გაიცემა. მაგრამ წერაში ახალი, რთული სახის სიძნელეებიც ჩნდება: წერის დაწყებამდე მთელი რთული წინადადების ბოლომდე გააზრება უჭირს მოწაფეს, უჭირს მარტივი წინადადებების ერთ რთულ წინადადებად სინთეზირება. აზრის რთული წინადადებით გადმოცემისას ჯერ მარტივ წინადადებას წერს და შემდეგ ფიქრობს მომდევნო მარტივ წინადადებაზე; ხშირად მომდევნო წინადადების ფორმა მოითხოვს წინა წინადადების კონსტრუქციის შეცვლას, მაგრამ ეს უკანასკნელი მოწაფეს უკვე დაწერილი აქვს და ვეღარ ახერხებს მის შეცვლას. ამიტომ მომდევნო წინადადებებს უმართებულოდ უკავშირებს პირველს; რასაკვირველია, არაა დაცული საჭირო შეთანხმებები, თავის ადგილას არ არის კავშირები, ან ეს კავშირები დანიშნულებისამებრ არაა გამოყენებული, ერთი და იგივე სიტყვა ხშირად მეორდება, ზოგიც სრულიად ზედმეტია, მძიმეები არაა გამოყენებული ან თავის ადგილას არაა დასმული და სხვ. იგივე მ. მელნიკოვი იმავე წერილის შემდეგ გვერდზე (გვ. 39) გულისტკივილით წერს: „დიდი რაოდენობა შეცდომებისა მოწაფეთა მიერ დაშვებულია პუნქტუაციაში. ეს შეცდომები შეადგენენ საგამოცდო ნამუშევრებში ბავშვების მიერ დაშვებულ ყველა შეცდომის თითქმის ნახევარს“. სწორედ ამ შეცდომების პირველად წყაროს რთული წინადადებებით გატაცება წარმოადგენს. ამიტომ, როცა ბავშვი რამდენადმე მაინც არაა დაუფლებული მარტივი წინადადებებით წერას, არ შეიძლება დიდი გასაქანი მიეცეს რთული წინადადებებით წერის პრაქტიკას.

დაუშვებელია მეტყველების ბრმა პრაქტიკის ინერციას ინდიფერენტულად უყუროს სკოლამ. უწინარეს ყოვლისა, სკოლაა მოწოდებული — სწორი გეზი მისცეს ბავშვის მეტყველების განვითარებას. ეს არ იქნება მეტყველების „შეზღუდვა“. სწორედ ისაა მიზანი, რომ მარტივი წინადადებების საფუძვლიანმა ცოდნამ მტკიცე ნიადაგი მოამზადოს რთული წინადადებების გამოყენებისათვის. ეს, რასაკვირველია, არ გულისხმობს იმას, რომ რთული წინადადებები გავდევნოთ დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა მეტყველებიდან. მოწაფეებს თანდათანო-

ბით უნდა ვასწავლოთ მეტყველებაში სხვადასხვა კონსტრუქციის წინადადებათა შეხამება. ამ მიზნის განსახორციელებლად საჭიროა დიდაქტიკურ პრინციპებზე, თვალსაზრისზე დაფუძნებული გონივრული სავარჯიშოების ჩატარება.

სტილისტიკის გაკვეთილის ნიმუში

სიტყვათა რიგი წინადადებაში

(III კლ.)

გაკვეთილის მასალა. სიტყვათა რიგი წინადადებაში.

მიზანი. წინადადებაში სიტყვათა გარკვეული (მართებული) რიგით დალაგებაში გაჩვევა.

გაკვეთილის მსვლელობა

1. შეცდომათა გასწორება (10 წუთი).

წარმოებს წინა ნაწერში დაშვებულ შეცდომათა გასწორება მასწავლებლის მითითების მიხედვით და მეთვალყურეობით. ტიპობრივი ხასიათის შეცდომას მოწაფეები კოლექტიურად ასწორებენ.

2. მოსამზადებელი მუშაობა (5 წუთი).

მასწავლებელი დაფის მარცხენა მხარეზე ჩამოწერს ისეთ წინადადებებს, რომლებშიაც სიტყვები არამართებულადაა დალაგებული. მოწაფეები ზეპირად ვარჯიშობენ თითოეულ წინადადებაში სიტყვათა მართებულად დალაგებაზე. გამართულ წინადადებები იწერება დაფაზე სათანადო გაუმართავი წინადადების გასწვრივ (მარჯვნივ); მაგალითად, ასე:

ძლიერ მზე ანათებს. მზე ძლიერ ანათებს.

საამურად ბულბული გალობს. ბულბული საამურად გალობს.

გამოაქვთ დასკვნა: წინადადებაში სიტყვები გარკვეული რიგით უნდა დალაგდეს.

3. წერა (25 წუთი; აქედან: ზეპირი ვარჯიშობა — 10 წუთი, გამართული წინადადებების წერა — 15 წუთი). მასწავლებელი დაფაზე წერს ქვემოთ მოყვანილ წინადადებებს, რომლებშიაც სიტყვები არამართებულადაა დალაგებული. ჯერ ხდება ამ წინადადებებში სიტყვათა მართებულად დალაგებაში ვარჯიშობა (ზეპირად). შემდეგ მოწაფეებს დაევალებათ ამ წინადადებებში სიტყვების მართებულად დალაგება (დამოუკიდებლად) და დაწერა.

20 აპრილი

სიტყვათა რიგი წინადადებაში

ბავშვები პატარა თამაშობენ. ფრინველები მხიარული გალობენ. სწრაფად მდინარე მოქუხს. ძაღლი არც თვითონ ჭამს ავი და სხვას არც აქმევს. გვთმ სახლი მაღალი ააშენა. ერთგულად ნიკო ენახს უვლის. კუდმაკრატელა მოფრინდა მერცხალი.

4. დაწერილის თვითკონტროლი (5 წუთი).

მოწაფეები შეამოწმებენ თავიანთ ნაწერებს. შენიშნულ შეცდომებს (სიტყვათა მართლწერაში, პუნქტუაციასა და სიტყვათა დალაგებაში) გაასწორებენ და შემდეგ გადასცემენ რვეულებს მასწავლებელს.

თავი IX

მოწაფეთა მეტყველების განვითარების მეთოდიკა

1. მეტყველების განვითარების მეთოდიკის ზოგადი საკითხები

მეტყველების რაობა და დანიშნულება. მეტყველება ადამიანის დამახასიათებელი თვისებაა, ენის კანონებზე დაფუძნებული მოქმედებაა პიროვნებისა. მეტყველება ადამიანთა ურთიერთობის უდიდესი საშუალებაა და ამდენად იგი სოციალური მოვლენაა. მეტყველების მეოხებით გამოეყო ადამიანი ცხოველთა სამყაროს, ამაღლდა და ბუნების გვირგვინად იქცა. ადამიანი მეტყველების საშუალებით ავლენს თავის აზრებსა და განცდებს, უკავშირდება სხვა ადამიანებს, ეწევა ადამიანურ ცხოვრებასა და საზოგადოებრივ მოღვაწეობას.

მეტყველების კულტურის მნიშვნელობა და სკოლის ამოცანები. ადამიანს, რომელსაც განვითარებული მეტყველება აქვს, უადვილდება თავისი აზრების გამოხატვა, სხვისთვის გაცნობა; სხვისი აზრების გაგება, საზოგადოებასთან ცნობიერი, შეგნებული ურთიერთობის დამყარება.

საბჭოთა სკოლის მშობლიური ენის მასწავლებლის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა მოწაფეთა მეტყველების განვითარების საქმეში გარკვეული თანამიმდევრობის, სისტემის დანერგვა. მეტყველება ორგანულადაა ჩაქსოვილი მთელ სასწავლო-აღმზრდელობით მუშაობაში: მასწავლებელი მეტყველების საშუალებით ამყარებს კონტაქტს მოწაფეთა კოლექტივთან, ახდენს ზეგავლენას მასზე, აწვდის ცოდნას მეცნიერების სხვადასხვა დარგიდან. მოწაფეები ზეპირი და წერითი მეტყველების გზით ეუფლებიან მეცნიერებათა საფუძვლებს, საგანგებოდ სწავლობენ სკოლაში მართებულად მეტყველების წესებს, ამ წესების ცოდნის საფუძველზე პრაქტიკული ვარჯიშობით იმაღლებენ მეტყველების კულტურას, ამყარებენ ურთიერთობას მასწავლებელთან, ავლენენ თავიანთ ცოდნას სხვადასხვა საგანში... ასეთ ვითარებაში იხვეწება, ვითარდება მოწაფის მეტყველება, უფრო სრულყოფილი და მოქნილი ხდება ის, როგორც აზროვნების გამოვლენისა და ურთიერთობის საშუალება. მოწაფეთა ზეპირი და წერითი მე-

ტყველების კულტურის ამაღლება სკოლის უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა. ენობრივი კულტურის მაღალი დონე აზროვნების მაღალ დონეზე მიგვითითებს.

ადამიანის ცოდნის, ზოგადი კულტურის გამოვლენა მეტყველების საშუალებით ხდება. ამიტომაა, რომ ხშირად მეტყველების მონაცემებით ვმსჯელობთ ამა თუ იმ პიროვნების ცოდნის დონეზე, მის საერთო განათლებაზე. მეტყველებისა და აზროვნების ასეთი ურთიერთდამოკიდებულება გარკვეულად მიგვითითებს იმაზე, რომ მოწაფეთა მეტყველების მაღალი დონისათვის ყველა საგნის მასწავლებელი უნდა ზრუნავდეს. მასწავლებელთა კოლექტივმა სისტემატურად, თანამიმდევრულად უნდა იბრძოლოს სკოლაში სასწავლო დისციპლინების სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებისათვის, გაკვეთილზე მოწაფეთა აქტიურობის ამაღლებისა და შესასწავლი მასალისადმი შეგნებული დამოკიდებულების ჩვევის დანერგვისათვის, მოწაფეთა დამოუკიდებელი აზროვნების უნარის გამომუშავებისა და ნააზრევის მართებულ სიტყვიერ ფორმაში გადმოცემისათვის. განსაკუთრებით დიდი პასუხისმგებლობა აწევს ამ მხრივ ქართული ენის მასწავლებელს, რომელსაც უშუალოდ აქვს დაკისრებული უხელმძღვანელოს სკოლაში მოწაფეთა მეტყველების კულტურის აღზრდის საქმეს.

ენა და მეტყველება. ენა გარკვეული კოლექტივის კუთვნილებაა და ობიექტური მოვლენაა. ენის კანონები, მიუხედავად იმისა, იყენებს თუ არა მას ვინმე მეტყველებისათვის, პიროვნებისაგან დამოუკიდებლად არსებობს, სოციალური მოვლენაა. მეტყველება ვერ იქნება გამართული, ვერ შეასრულებს იმ ფუნქციას, რაც მას დაკისრებული აქვს, თუ არ დაეყრდნო ენაში მოქმედ კანონებსა და წესებს. მეტყველება, რამდენადაც ის ზუსტად ხელმძღვანელობს ქართულ ენაში მოქმედი კანონებით, იმდენად გამართულია. საერთო სახალხო ენის კანონებისა და ნორმებისაგან დაშორებული მეტყველება ნაკლოვანია, უმართებულოა.

სკოლაში სალიტერატურო ენის ლექსიკა და გრამატიკა ისწავლება: დაწყებითში — ელემენტარულად, რვაწლიანში — შედარებით სისტემატურად. სალიტერატურო ენის ლექსიკა და გრამატიკა მოწაფეთა მეტყველების კულტურის აღზრდის საფუძველია.

ამრიგად, ენა და მეტყველება არაა ერთი და იგივე მოვლენა, მაგრამ ისინი ერთიმეორესთან უმჭიდროესადაა დაკავშირებული. მოწაფის მეტყველება სალიტერატურო ქართული ენის საფუძველზე ვითარდება.

აზროვნება და მეტყველება. აზროვნება არის ადამიანის ტვინის პროდუქტი და სინამდვილის შემეცნების ყველაზე უფრო რთული ფორმა. აზრი, რომელიც მეტყველების საშუალებით გამოიხატება, აზროვნების პროცესის შედეგია. აზრი ჟესტით, მიმიკითაც გამოიხატება, მაგ-

რამ სრულყოფილად იგი მხოლოდ ბგერითი მეტყველებით გადმოიცემა. ბგერითი მეტყველება და აზროვნება ფიზიოლოგიურად და ფსიქოლოგიურად ერთიმეორესთან ორგანულად დაკავშირებული მოვლენებია. ფიზიოლოგების მიერ დამტკიცებულია, რომ უსიტყვო, უხმო აზროვნების დროსაც კი მოძრაობენ სამეტყველო ორგანოები; სხვისი აზრის მოსმენის დროსაც მსმენელის მეტყველების ორგანოებიც მოუბრის მეტყველების შესატყვისად მოძრაობენ.

ბგერითი მეტყველება არა მხოლოდ აზროვნების პროცესის პროდუქტის — აზრის — გამოხატვის საშუალებაა, არამედ აზროვნების განვითარების საფუძველიცაა. აზრი სიტყვიერ ფორმასთან ერთად წარმოიქმნება, ენობრივ ფორმაში ყალიბდება.

ბავშვი თუ მეტყველების გარემოში არ მოხვდა, მეტყველებას ვერ სწავლობს. ბავშვი სხვებს უსმენს და ამით, ე. ი. სხვისი მიბაძვით, სწავლობს მეტყველებას. ყრუს სამეტყველო ორგანოები ნორმალურია, მაგრამ, როცა მას სმენის ორგანო დახშული აქვს, ე. ი. არასოდეს არ მოუსმენია ხმა, არ შეუძლია ბგერითი მეტყველება. ყრუ თავისი შეგრძნებების (მხედველობითი, შეხებითი...) საშუალებით აღიქვამს გარემომცველ სინამდვილეს, მაგრამ მეტყველების უუნარობის გამო მას უჭირს ცნებითი აზროვნება, ადამიანი კი უმეტესად ცნებებით აზროვნებს. სინამდვილე შედგება ისეთი საგნებისა და მოვლენებისაგან, რომელთა გარკვეული ნაწილი შეგრძნების ორგანოებით აღიქმება, მაგრამ საგანთა და მოვლენათა შორის მიმართებები განყენებული ცნებები, რთული აბსტრაქციები შეუძლებელია საგნობრივად აღიქვას ადამიანმა, ისინი შემეცნების მაღალი ფორმით — აზროვნებით — უნდა შეიმეცნოს. განყენებული ცნებების გამოსახატავად ცნებითი აზროვნება და მისი მატერიალური დასაყრდენი — ბგერითი მეტყველებაა საჭირო. აზროვნება, როგორც შემეცნების მაღალი ფორმა, თანდათანობით განუვითარდა ადამიანს ბგერით მეტყველებასთან ერთად და ამ უკანასკნელის მეოხებით. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, აზროვნება და მეტყველება ადამიანმა შრომის პროცესში შეიძინა. პირველყოფილი ადამიანი, რომელიც მოკლებული იყო ცნებით აზროვნებას, ე. ი. ისეთ აზროვნებას, რომლითაც შეიძლებოდა მოვლენათა ურთიერთკავშირის აღმოჩენა, საგნებსა და მოვლენებს ხსნიდა თავისი გარეგანი ნიშნების მიხედვით, ე. ი. ნიშნებით, რომლებიც მის გარე გრძნობებზე (სმენაზე, მხედველობაზე, შეხებაზე, გემოვნებაზე...) ახდენდნენ გავლენას. ეს ნიშნები, რასაკვირველია, არაა საგნისა თუ მოვლენის არსებითი ნიშნები. ასეთი ნიშნების მიგნება ცნებითი აზროვნებითაა შესაძლებელი. შეგრძნებები, აღქმები, მართალია, აზროვნების ფორმებია, მაგრამ პრიმიტიული ფორმები, აზროვნების დაბალი საფეხურები ცნებით აზროვნებასთან შედარებით.

შეგრძნება და აღქმა გარემომცველი სინამდვილის შემეცნების საწყისი საფეხურებია, წარმოდგენა და წარმოსახვა წარმოადგენენ ცნებით აზროვნებაზე გადასვლის გარდამავალ საფეხურებს; შეგრძნებები, აღქმები ცხოველებსაც აქვთ, მაგრამ ადამიანის შეგრძნებები და აღქმები თვისობრივად განსხვავდებიან მათგან, ვინაიდან ადამიანის შეგრძნებები და აღქმები აზროვნებასთანაა დაკავშირებული.

ცხოველი თავისი შეგრძნებებითა და აღქმებით პასიურადაა დამოკიდებული გარემომცველ სინამდვილესთან, ადამიანი არა მხოლოდ შეიგრძნობს, აღიქვამს ობიექტურ სინამდვილეს, არამედ თავისი აზროვნების საშუალებით სწვდება მოვლენათა მიზეზებს, მოვლენათა შორის კავშირებს, მიმართებებს და ობიექტური სინამდვილის კანონზომიერებებს აღმოჩენით, მიგნებით, აწარმოებს ამ სინამდვილის გარდაქმნას თავისი ინტერესების სასარგებლოდ.

შრომაში დაგროვილმა გამოცდილებამ, ბუნების წინააღმდეგ არსებობისათვის ბრძოლამ განავითარა ადამიანის ანატომია, მისი თავის ტვინი (აზროვნების ორგანო), სამეტყველო აპარატი (ბგერითი მეტყველების ორგანო), რამაც განაპირობა ადამიანის აზროვნებისა და მეტყველების ერთიანი სწრაფი განვითარება. აზრი ბუნდოვანია, გაუგებარი, როცა ის მეტყველების საშუალებით მართებულად არაა გაფორმებული, გამოთქმული. აზრი არ არსებობს სიტყვის გარეშე, სიტყვა კარგავს თავის ფუნქციას აღსანიშნავი შინაარსის — აზრის გარეშე. იქცევა „უაზრო" ბგერების კომპლექსად. მიუხედავად ასეთი ურთიერთობისა აზრსა და სიტყვას შორის, აზროვნებასა და მეტყველებას შორის განსხვავებაა.

სიტყვას ორი მხარე აქვს: სემანტიკური (ანუ აზრობრივი, შინაარსობრივი) და ფორმობრივი (ანუ ბგერითი, ფონეტიკური). სიტყვის შინაარსში (აზრში) ობიექტური სინამდვილეა ასახული, გამოხატული; ფორმობრივი (ანუ ბგერითი) მხარე, რომელიც პირობით ნიშნებს შეიცავს და სიტყვის შინაარსობრივი მხარის (მნიშვნელობის) აღმნიშვნელია, ისაა, რასაც ენობრივ საშუალებებს ვუწოდებთ; მაშასადამე, სიტყვაში გაერთიანებულია მნიშვნელობა და ბგერითი კომპლექსები ისე, რომ ამ ბგერით კომპლექსებშია გახვეული მნიშვნელობა, ცნება, რომელიც სიტყვის შინაარსს წარმოადგენს. ეს შინაარსი, ანუ აზრი (ცნებები), სხვა სინამდვილეა და ბგერითი კომპლექსები, რომლებიც მას აღნიშნავენ, სხვა. საგანსა და მის სახელს შორის პირობითი კავშირია. მაშ, მეტყველების ფაქტი, ერთი მხრივ, შეიცავს ობიექტის ასახვას, რაც ცნებაში გამოიხატება და რასაც სწავლობს მეცნიერება აზროვნების კანონების შესახებ (ლოგიკა); მეორე მხრივ, შეიცავს ბგერით (ანუ ენობრივ) მხარეს, რაც ცნების აღმნიშვნელია და რასაც სწავლობს მეცნიერება ენის შესახებ (ენათმეცნიერება).

აზროვნების შემეცნების კანონები საყოველთაო, საკაცობრიო კანონებია; მეტყველება, პიროვნების მოქმედება აქტია, რომელიც ეყრდნობა ენაში მოქმედ კანონებს; ეს კანონები კი მეტყველისაგან (პიროვნებისაგან) დამოუკიდებელია, ობიექტური მონაცემია და მოქმედებს მხოლოდ ერთი ენის ფარგლებში. მასწავლებელი კარგად უნდა ერკვეოდეს აზროვნებისა და მეტყველების ამ თავისებურებასა და განვითარების კონკრეტულ საკითხებში, მეტყველების კულტურის ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობაში.

ძირითადი მოთხოვნები მოწაფეთა მეტყველების კულტურისადმი დაწყებით სკოლაში. განვითარებული, კულტურული მეტყველება ეწოდება ისეთ მეტყველებას, რომელიც არის აზრიანი, სწორი, ზუსტი, ცხადი, სუფთა, მწყობრი და სახოვანი. მეტყველება, რომელშიაც დაცულია ეს მოთხოვნები, სრულყოფილია. სკოლა თანდათანობით, კლასების მიხედვით, ერთდროულად იბრძვის მოწაფეთა მეტყველების ყველა მხარის გასავითარებლად, სრულყოფილი მეტყველების ჩვევათა გამოსამუშავებლად. მოწაფეთა მეტყველების კულტურის ამაღლებისათვის ზრუნვა I კლასიდანვე იწყება და შემდგომ კლასებში კიდევ უფრო ძლიერდება. I კლასიდანვე ცდილობს მასწავლებელი, რომ მოწაფე ა ზ რ ი ა ნ ა დ. შინაარსიანად მეტყველებდეს. I—II კლასებში მოწაფის სასაუბრო მასალის მოცულობა, მართალია, ძლიერ მცირეა, ზოგჯერ კითხვებზე პასუხებით იფარგლება, მაგრამ, რასაც ამბობს, იგი შინაარსიანი უნდა იყოს. უშინაარსო, უაზრო მეტყველება მეტყველების ყველაზე არსებითი ნაკლია. იმისათვის, რომ მოწაფე შეეჩვიოთ აზრიან, შინაარსიან მეტყველებას, უნდა შეეჩვიოთ თქმამდე დაფიქრებას, პასუხის მომზადებას.

მეტყველება ს წ ო რ ი იქნება, თუ ის დაეფუძნა გრამატიკულ კანონებს, სალიტერატურო ენის ნორმებს. დაწყებით კლასებში კი ამ კანონებისა და ნორმების მცირე ნაწილი ისწავლება, რაც საკმაო არაა. მასწავლებელს დასჭირდება საგანგებო ღონისძიებების გატარება — პრაქტიკული გზით თანდათანობით შეაჩვიოს მოწაფეები სიტყვათა სწორად შეთანხმებას, მათ დალაგებას წინადადებაში, წინადადებათა სწორად შეხამებას თხრობაში.

წინადადებაში სიტყვათა და გამოთქმათა ზ უ ს ტ ი მნიშვნელობით გამოყენება მაშინაა შესაძლებელი. თუ მოწაფეს აქვს მდიდარი ლექსიკური მარაგი, ე. ი. ამა თუ იმ ცნების გამოსახატავად თავისი ლექსიკური მარაგიდან არ უძნელდება სათანადო სიტყვის შერჩევა. ამიტომ, როცა ზუსტი მეტყველების ჩვევის გამომუშავების ამოცანა დგება მასწავლებლის წინაშე, პირველ რიგში საჭიროა ყურადღების გაძლიერება მოწაფეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრებაზე.

ს ი ც ხ ა დ ე აუცილებელია მეტყველებისათვის. სიცხადის გარე-

შე მეტყველების შინაარსი გაუგებარი ხდება სხვისთვის, კარგავს თავის საკომუნიკაციო ფუნქციას. მეტყველება რომ ცხადი იყოს, იგი სწორი და ზუსტი უნდა იყოს. სისწორე, სიზუსტე, სიცხადე—სტილისტიკური მინიმუმის მოთხოვნებია, რომელთა დაცვას პრაქტიკულად ეჩვევიან მოწაფეები დაწყებით კლასებში — მასწავლებლის თხრობის ენიმუშის მიხედვით, კითხვაზე პასუხის გაცემისას, შინაარსის გადმოცემისას... მეტყველება რომ ცხადი, ანუ ნათელი იყოს, ამისათვის საჭიროა, ფრაზები კარგად აიგოს როგორც შინაარსის, ისე ფორმის მიხედვით. არ იყოს გამონათქვამში უადგილო განმეორებანი, ზედმეტი სიტყვები და გამოთქმები, არამართებულად დაკავშირებული სიტყვები და წინადადებები, რაც ორაზროვანს ან ბუნდოვანს გახდის აზრს. როგორც ზემოთაც აღინიშნა, მეტყველების სიცხადისათვის ბრძოლას მასწავლებელი უმთავრესად პრაქტიკული გზით აწარმოებს, თუმცა III—IV კლასებში გზადაგზა შეიძლება სათანადო გრამატიკული წესების ცოდნის გამოყენებაც.

სუფთაა მეტყველება, თუ მასში არაა დიალექტიზმების, ბარბარიზმების, ჟარგონებისა და სხვათა მაგალითები. ე. ი. მეტყველება გამართულია სალიტერატურო ენის ნორმების მიხედვით. დაწყებითი სკოლის მოწაფეები, განსაკუთრებით I კლასის მოწაფეები, სკოლაში მოდიან ოჯახის, ამხანაგების მეტყველების გარემოდან და არა სკოლის, წიგნის ენის გარემოდან, ამიტომ მათი მეტყველება ძლიერ ხშირად დატვირთულია პროვინციალიზმით, ბარბარიზმით. სკოლის ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ ამ მიმართულებით შეისწავლოს მოწაფეთა მეტყველება, თავიდანვე შეეცადოს, გაათავისუფლოს ის არალიტერატურული გამოთქმებისაგან და მტკიცედ დააყენოს მასწავლებლისა და წიგნის ენის გავლენის ქვეშ.

მეტყველების **სიმწყობრე** არაა მარტო მეტყველების კულტურის საკითხი. იგი მწყობრია, თანამიმდევრული, თუ ლოგიკურია, ე. ი. მწყობრი, თანამიმდევრული თავისთავად გულისხმობს ისეთ მეტყველებას, რომელშიაც ზუსტადაა დაცული ლოგიკური აზროვნების კანონები, ამისათვის კი საჭიროა არა მხოლოდ ენის კანონების ცოდნა, არამედ ლოგიკური აზროვნების ელემენტარული ჩვევებიც, რომელთა გამომუშავებას მასწავლებელი უმთავრესად ქართული ენის სწავლების პროცესში აწარმოებს (გადმოსაცემი შინაარსის გეგმის შედგენა და ამ გეგმის მიხედვით გადმოცემა, ერთგვარი საგნების დაჯგუფება და სხვ.).

სახოვანია მეტყველება, როცა მასში ბუნებრივადაა გამოყენებული ეპითეტები, მეტაფორები, შედარებები, ანდაზები, აფორიზმები, ხატოვანი გამოთქმები... დაწყებით სკოლაში ასეთი მეტყველებისათვის ბრძოლა, რასაკვირველია, შეზღუდულად მიმდინარეობს,

მაგრამ პრაქტიკული გზით სათანადო ელემენტარული ჩვევების გამომუშავება შესაძლებელიცაა და აუცილებელიც.

ზეპირი და წერითი მეტყველება. ადამიანს შეუძლია თავისი აზრი გამოთქვას როგორც ზეპირად, ისე წერილობით. ზეპირი და წერითი მეტყველება ერთიმეორესთან მჭიდროდაა დაკავშირებული და პირველი მეორისა და მეორე პირველის განვითარებას აპირობებს. ამიტომ იშვიათი შემთხვევაა, რომ ადამიანი ზეპირად ლიტერატურულად მეტყველებდეს და იგი უწიგნურად წერდეს; მით უმეტეს, წერდეს სრულყოფილად და ზეპირად კი არალიტერატურულად მეტყველებდეს. ჩვენ აქ მეტყველების სკოლაში შეძენილი ჩვევები გვაქვს მხედველობაში და არა ის თავისებურებანი, რომლებიც ასხვაებს ერთ პირს მეორისაგან, ვთქვათ იმით, რომ ერთს უფრო ზეპირი მეტყველება ემარჯვება, დაჯილდოებულია ორატორული ნიჭით და მეორეს კი ამის უნარი არა აქვს, მაგრამ ემარჯვება წერილობით უკეთ გამოთქვას თავისი აზრი.

ზეპირი და წერითი მეტყველება, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ურთიერთ კავშირში ვითარდებიან, ერთიმეორისაგან განსხვავდებიან კიდეც. ზეპირი მეტყველება, რომელსაც თავისი განვითარების უფრო ხანგრძლივი ისტორია აქვს, ვიდრე წერით მეტყველებას, მსმენელს მეტყველების აქტის პროცესში იქვე გულისხმობს. წერითი მეტყველებისათვის მნიშვნელობა არა აქვს იმას, ვინ იქნება მისი წამკითხველი (იქვე. თუ შორს). ზეპირი მეტყველება წარმოითქმება და გაიგონება, ნაწერი დაინახება და წაიკითხება.

ზეპირი მეტყველება სწრაფად მიმდინარეობს, ვიდრე წერითი მეტყველება; ამიტომ ზეპირად გამონათქვამში მოსალოდნელია მეტი უზუსტობანი, ვიდრე ნაწერში, რომელიც ნაწილ-ნაწილ და უფრო დაკვირვებით სრულდება. ზეპირი მეტყველების დეფექტების გამოვლენა, აღრიცხვა და გამოსწორება ძნელდება თავისი დინამიკურობის გამო, ნაწერისა კი შედარებით ადვილია თავისი მყარი მდგომარეობის გამო. მაგალითად, ნაწერის წაშლა, გასწორება, ამა თუ იმ ნაწილის ამოღება ან ჩამატება უმტკივნეულოდ ხდება წერის პროცესშივე, რაც ასე ადვილი არაა ზეპირი მეტყველებისას (თუმცა ზეპირი მეტყველების დროსაც შეიძლება ასეთი ოპერაციები, მაგრამ ზეპირი მეტყველება მაშინ ძნელად მოსასმენია). სწორედ ამიტომ სრულიად ობიექტურად ადამიანის მეტყველების კულტურის საზომად ნაწერი ითვლება, ვიდრე ზეპირად ნათქვამი.

ზეპირი მეტყველების დროს სამეტყველო ორგანოები უფრო აქტიურ მდგომარეობაშია, ვიდრე წერისას, მაგრამ წერის პროცესში ხელის მოძრაობა მეტყველების აქტის ერთ-ერთი არსებითი ფაქტორთაგანია, რომლის მოქმედება გამორიცხულია ზეპირი მეტყვე-

ლებისას. ამ დროს არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება სამეტყველო აპარატის უნაკლოდ მოქმედებას, ხმის ტონს, ტემპს, ინტონაციას, ტემბრს; ლოგიკური და გრამატიკული პაუზების, ლოგიკური და ფსიქოლოგიური მახვილების დაცვას. ნაწერი ამ ემოციურ საშუალებებს მოკლებულია და ზეპირი მეტყველების ღირსებათა დანაკლისს ნაწილობრივ ავსებს ორთოგრაფიისა და პუნქტუაციის გამოყენებით, გრამატიკულ-სტილისტიკური ნორმების დაცვა კი ერთგვარად აუცილებელია როგორც ზეპირი, ისე წერითი მეტყველებისათვის.

2. ზეპირი მეტყველების კულტურა

დაწყებით სკოლაში მოსწავლეთა ზეპირი მეტყველების გასავითარებლად რეკომენდებულია მუშაობის სხვადასხვა სახე: ლოგიკური საუვარჯიშოები, ლექსიკონსა და წინადადებებზე მუშაობა, გაბმულ მეტყველებასა და სახოვან მეტყველებაზე ვარჯიშობა...

ა) ლოგიკური სავარჯიშოები

მეტყველებისა და აზროვნების განვითარების პროცესი ერთიანი პროცესია. როცა მოწაფე სიტყვების ან გამოთქმების მნიშვნელობას სწავლობს, სწავლობს იმ ცნებებსაც, რომელთაც ეს სიტყვები და გამოთქმები აღნიშნავენ. ცნების შესწავლა მჭიდროდაა დაკავშირებული მისი აღმნიშვნელი სიტყვიერი მასალის შესწავლასთან და სიტყვიერი მასალის შესწავლა — სათანადო ცნების შესწავლასთან. ამრიგად, სწავლების პროცესში სიტყვასა და ცნებას ერთად ეუფლება მოწაფე, რითაც უზრუნველყოფილია აზროვნებისა და მეტყველების ერთიანი განვითარება.

მოწაფეთა მეტყველებისა და აზროვნების განვითარება წარმოებს სხვადასხვა საგნისა და მოვლენის შესწავლის პროცესში: დაწყებით სკოლაში განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ბუნების მისაწვდომი საგნებისა და მოვლენების შესწავლას. ბავშვი ბუნებასთან ძლიერ ახლოა: კონტაქტშია შინაურ ცხოველებსა და ფრინველებთან, ხეხილთან, ბოსტნეულსა და სხვა მცენარეებთან... ზოგი საგანი (თუ მოვლენა) იმ ნიშნებით იცის, რომელთაც შეგრძნებებით აღიქვამს, ზოგს არსებითი ნიშნების მიხედვითაც არჩევს და ასხვავებს სხვა მსგავსი საგნებისაგან... სკოლა ეხმარება პატარებს — სწორი წარმოდგენა, გარკვეული ცოდნა მისცეს გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე, თანდათანობით გაუვითაროს მათ ამ მოვლენებზე დაკვირვების, სხვისი აზრების მოსმენისა და წაკითხულზე დაფიქრების უნა-

რი, ერთგვარი საგნების დაჯგუფების, სხვადასხვაგვარი საგნების ურთმანეთისაგან განსხვავების. გვარეობითი და სახეობრივი ცნებების ერთმანეთისაგან განსხვავების უნარი... საგნებსა და მოვლენებზე ელემენტარული მსჯელობის, ელემენტარული ლოგიკური აზროვნების უნარი.

დაწყებითი სკოლის მოწაფეებს, მართალია, ნაკლებად შეუძლიათ ცნებითი, ლოგიკური აზროვნება, მათ უფრო მეტად კონკრეტული აზროვნება ახასიათებთ. მაგრამ სკოლა მოწოდებულია არა მხოლოდ ქართული ენის, არამედ ყველა საგნის სწავლების პროცესში აღზარდოს მოწაფეებში ცნებითი, ლოგიკური აზროვნების, ლოგიკური მსჯელობის, დალაგებული თხრობის უნარი და ჩვევა. ამ უნარისა და ჩვევის თანდათანობით გამომუშავება ინტენსიურად მიმდინარეობს კარგად დაყენებულ სასწავლო პროცესში, კარგად დაყენებული სასწავლო პროცესი კი უწინარესად იმას გულისხმობს, რომ საგაკვეთილო მასალა დოზირებულია; მასწავლებელი აანალიზებს ამ მასალას ლექსიკურად და შინაარსობრივ-ლოგიკურად, გამოაქვს საჭირო დასკვნები, რაც ახალ ცოდნას, ახალ შეხედულებას წარმოადგენს. მასწავლებელი აძლევს მოწაფეებს გარკვეულ გეზს — როგორ მოამზადონ გადმოსაცემი, როგორ გადმოსცენ ახალი ცოდნა: რა თანამიმდევრობა დაიცვან გადმოცემაში, რას მიაქციონ მთავარი ყურადღება, როგორ იმსჯელონ დასმულ კითხვაზე, როგორ გამოიტანონ დასკვნა... ასეთი მუშაობა მოწაფის ლოგიკურ აზროვნებაზე მუშაობაა და ამიტომ ვამბობთ, რომ კარგად დაყენებული სასწავლო პროცესი თავისთავად წარმოადგენს მოწაფის ლოგიკური აზროვნების განვითარების მთავარ პირობას და ყველაზე ეფექტურ საშუალებასაც. ასეთი მუშაობა ამავე დროს მეტყველების განვითარების საუკეთესო პირობა და საშუალებაა და სწორედ ამიტომ აუცილებელია აზროვნების განვითარების ღონისძიებები მჭიდროდ დაუკავშირდეს მეტყველების განვითარების ღონისძიებებს, ვინაიდან საბოლოო ანგარიშით არ არსებობს აზროვნების კულტურა მეტყველების კულტურის გარეშე და მეტყველების კულტურა აზროვნების კულტურის გარეშე. მათი, როგორც ერთიმეორესთან ორგანულად დაკავშირებული მოვლენების, განვითარება ურთიერთდაკავშირებით ერთდროულად მიმდინარეობს. ეს ფაქტი, სამწუხაროდ, არაა სათანადოდ გამოვლენილი და შეფასებული სწავლა-აღზრდის საკითხთა სისტემაში, რაც ზოგადი დიდაქტიკის საგანია და არ შეიძლება გადაწყდეს მხოლოდ ქართული ენის სწავლების მეთოდიკაში.

აქ ჩვენ ამ საკითხს არ ვიხილავთ საკუთრივ ლოგიკური აზროვნების განვითარების თვალსაზრისით, არამედ მას ვეხებით მოწაფეთა მეტყველების განვითარების საკითხის დასამუშავებლად. მოთხოვნა ასეთია: მეტყველების განვითარება უნდა დაუკავშირდეს ლოგიკურ

სავარჯიშოებს, უკეთ: ლოგიკური სავარჯიშოები, როგორც ძლიერ ეფექტური საშუალება, გამოვიყენოთ მოწაფის მეტყველების გასავითარებლად. ამგვარ სავარჯიშოებს, ცხადია, ატარებენ მასწავლებლები, მაგრამ არათანამიმდევრულად, არა კონკრეტული მიზანდასახულობით. ეს მითითებანი ამ სავარჯიშოთა სისტემაში მოყვანას ისახავს მიზნად.

I კლასში წინასაანბანო პერიოდიდანვე ყურადღება მახვილდება საგანთა დაჯგუფებაზე ვინ და რა კითხვების მიხედვით. მაწავლებელი მოწაფეებს მიუთითებს კონკრეტულ საგნებზე და აჩვევს კითხვების მიხედვით სწორად დაჯგუფებას.

I კლასშიეე წარმოებს ერთგვარ საგანთა დაჯგუფება სასაუბრო სურათების გამოყენებით: სასწავლო ნივთები, სათამაშო ნივთები, ხილი, ბოსტნეული, ტანსაცმელი, ფეხსაცმელი... II კლასში წარმოებს ერთგვარ საგანთა დაჯგუფება: ცხოველები, ფრინველები, სამუშაო იარაღები და სხვ.; საგანთა დაჯგუფება ფერის, გემოსა და სხვა ნიშნების მიხედვით, საპირისპირო ნიშნების მქონე საგანთა დაჯგუფება... III—IV კლასებში წარმოებს საგანთა დაჯგუფება მოქმედების მიხედვით, მთელისა და ნაწილის განსხვავება, მიზეზსა და შედეგს შორის კავშირის მიგნება... „დედა ენაში“ (I ნაწილი) მოთავსებულია სასაუბრო „სასწავლო ნივთები“. იქვეა დახატული: რვეული, წიგნი, კალმისტარი, ფანქარი, ჩანთა, სამელნე. ამ სურათებს ქვეშ ასეთი კითხვები აქვთ მიწერილი: კითხვას რით სწავლობთ? რაში წერთ? რით წერთ დაფაზე? ქაღალდზე? კალამს რაში აწებთ? მელანი რაში გიხიათ? ყველა ეს ნივთი რისთვის გინდათ? ამ კითხვებზე პასუხის სწორად გაცემით მოწაფე სწავლობს საგნებსა და მათ დანიშნულებას, რითაც მდიდრდება მისი გონება ახალი ცოდნით, ეჩვევა აზროვნების ელემენტარულ წესებს.

ი. გოგებაშვილი თავის „დედა ენაში“ მოთავსებული სასაუბროების დანიშნულების შესახებ წერს: „პირველი ნახევარი ყოველის სასაუბროსი შედგება მარტივის კითხვებისაგან, რომელთაც აზრადა აქვთ ბავშვის ნაცნობი საგნების კლასიფიკაცია, რიგ-რიგად დაწყობა. მეორე ნახევარი სასაუბროსი შეაყენებს ბავშვის გონებას საგნების ნაწილებზედ. გაარკვევინებს მათ და ბოლოს შეადარებინებს მსგავს საგნებსა. ბავშვებმა, რასაკვირველია, უნდა დაასახელონ მხოლოდ უმთავრესი, მსხვილი ნაწილები საგნისა და წერილმან ნაწილებს კი თავი დაანებონ; შედარების დროსაც უნდა უჩვენონ მხოლოდ სამი მსგავსება და განსხვავება საგნებისა; რაც უნდა მარტივი იყოს საუბარი, მან ბავშვს სამის მხრით უთუოდ უნდა გააცნოს საგანი: რომელ რიგს საგნებისას ეკუთვნის, რა ნაწილებიდან შედგება, რითი ჰგავს თავის გვარს საგნებსა და რითი განსხვავდება მათგან“ (ი. გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. 1, 1952, გვ. 317).

კლასის დონის მიხედვით კიდევ შეიძლება ზოგიერთი კითხვის გაშლა, ზოგიერთი დამატებითი ცნობის მიღება საგნებსა და მოვლენებზე, რასაც, გარდა ლექსიკური მარაგის გამდიდრებისა, მნიშვნელობა აქვს მოწაფის ლოგიკური აზროვნების განვითარებისათვის; მაგალი-

თად, კითხვა „რით წერთ დაფაზე?“ შეიძლება ასე გაიშალოს: როგორი ფერისაა ცარცი? დაფა? კითხვა „რით წერთ ქაღალდზე?“ კი — ასე: როგორი ფერისაა ქაღალდი? რით ვაშრობთ მელნით ნაწერს? და ა. შ.

II კლასში შეიძლება ასეთი ლოგიკური სავარჯიშოების ჩატარება:

ვთქვათ, ვასწავლეთ შინაური ცხოველები: ძროხა, ხარი თხა, ცხვარი, ღორი. ცხენი და სხვ. ვავალებთ მოწაფეებს — აღწერონ ძროხა გარეგანი ნიშნების მიხედვით: დიდი თავი, რქები, მოგრძო ტანი, ჯიქანი, ოთხი ფეხი, კუდი. სარგებლობის მიხედვით: ძროხა იძლევა რძეს, ხორცს, ტყავს. რძისაგან რა მზადდება? ყველი, კარაქი, ნაღები, ხაჭო... შეიძლება ძროხა შეადარონ ცხენს და მონახონ მათი საერთო და განმასხვავებელი ნიშნები (გარეგნობის მიხედვით, სარგებლიანობის მიხედვით).

გარეგანი ნიშნების ჩამოთვლით მოწაფე სწავლობს მთელისა და მისი ნაწილების განსხვავებასა და ურთიერთკავშირს, ნაწილების ფუნქციას... მაგალითად, ძროხის გარეგანი ნიშნების აღწერისას, გაირკვა, რომ ძროხა რქებით ნადირს იგერიებს, კუდით — ბუზებს, ჯიქანში რძეს აგროვებს, ფეხებით დადის და სხვ.

მიზეზისა და შედეგის ურთიერთკავშირის შესახებ დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სახელმძღვანელოებში ძრავალი სავარჯიშო მასალაა; მაგალითად, III კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოში არის მასალა სათაურით: „სითბოს გავლენა“. აქ მოთხრობილია იმის შესახებ, რომ გაცივებული ტყვია რკინის რგოლში თავისუფლად გადის, მაგრამ გახურებული, ვინაიდან სითბოსაგან გაფართოვდა, ვეღარ გადის. აქ გათბობა სხეულის გაფართოების მიზეზია, სხეულის გაფართოება კი — შედეგი. იმართება მსჯელობა. რკინის რგოლში გადიოდა თუ არა ცივი ტყვია? რა მოუვიდა ტყვიას გახურების შედეგად? გახურებული ტყვია გავიდა თუ არა იმავე რგოლში? რა მოხდა? დასკვნა: ტყვია სითბოსაგან გაფართოვდა.

მიზეზსა და შედეგს შორის დამოკიდებულების აღმოჩენაზე გამართული მსჯელობა და მსჯელობის შედეგად მიღებული დასკვნა ლოგიკური აზროვნების გასავითარებელი პროცედურაა. ლოგიკური აზროვნების განვითარებას ემსახურება ყველა სასწავლო საგანი, მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები ბუნებისმცოდნეობიდან, ისტორიიდან; მოთხრობები, იგავ-არაკები, ლექსები; ანდაზებსა და გამოცანებზე ვარჯიშობა და სხვ.

ნაწარმოების შინაარსის დანაწილება ცალკე ქვეთავებად, მათი დასათაურება და გეგმის შედგენა, ნაწარმოებიდან მთავარი და მეორეხარისხოვანი საკითხების გამოყოფა და დაჯგუფება, მთავარი მოქმედი პირებისა და მეორეხარისხოვანი პირების გამოყოფა და დაჯგუფე-

ბა, ნაწარმოების დედააზრის გამოტანა — უშუალოდ ემსახურება მოწაფის ლოგიკური, ცნებითი აზროვნების განვითარებას.

უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს ცნებითი, ლოგიკური აზროვნების განვითარებისათვის გრამატიკული კატეგორიების მაღალხარისხოვნად სწავლებას. გრამატიკული კატეგორიები (ბრუნვები და ბრუნება, ზმნა და უღლება, მხოლობითი და მრავლობითი რიცხვი, წინადადების მთავარი და არამთავარი წევრები, განმაზოგადებელი სიტყვები და ერთგვარი წევრები და სხვ.) თავისთავად, განყენებულ ცნებებს წარმოადგენენ, რომელთა შესწავლა მოითხოვს მოწაფის ლოგიკური აზროვნების რესურსების მაქსიმალურად გამოყენებას ასეთი აზროვნების უფრო მაღალი წარმატებისათვის.

ბ) ლექსიკონზე მუშაობა

დაწყებით სკოლაში ლექსიკონზე მუშაობის მიზანია: 1. მოწაფეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრება, 2. სიტყვათა და გამოთქმათა პირდაპირი და გადატანითი მნიშვნელობის ახსნა-გაგება, 3. მოწაფეთა პასიური ლექსიკონის გააქტიურება. 4. მოწაფეთა ლექსიკონის დახვეწა-გასუფთავება და წესრიგში მოყვანა. ლექსიკონზე მუშაობა ავითარებს მოწაფის მეტყველებასა და აზროვნებას.

დაწყებითი სკოლის ყველა კლასში, განსაკუთრებით კი I—II კლასებში, მოწაფეს არა აქვს იმ საგნების, მოქმედებებისა და სხვათა სახელწოდებების ცოდნა, რომლებიც მას არასოდეს არ უნახავს. ამიტომ დაწყებით სკოლაში ლექსიკონზე მუშაობისას ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული თვალსაჩინოება; საგნის მოქმედების, საგნის თვისების, საგნის რიცხვისა და სხვათა თვალსაჩინოდ ჩვენება ან მათი სურათების ჩვენება უნდა გახდეს ლექსიკონზე მუშაობის პრინციპული საფუძველი.

სიტყვის მნიშვნელობის გაცნობა დაკავშირებულია ბავშვის გონების, აზროვნების მოღვაწეობასთან, ბავშვი ადარებს ერთ საგანს მეორეს, ნახულობს მათ შორის მსგავს და განმასხვავებელ ნიშნებს, არკვევს შესასწავლი სიტყვით აღნიშნული საგნის ყველაზე დამახასიათებელ ნიშნებს; ე. ი. საგნის სახელის შესწავლა, მისი მნიშვნელობის გახსნა უბრალოდ, მექანიკურად კი არ ხდება, არამედ ბავშვის გონება აქტიურად მოქმედებს მის მისაწვდომად; ბავშვი სიტყვას საგანს უკავშირებს, საგანს სიტყვის ს ა ფ უ ძ ვ ლ ა დ თვლის და ამით საკუთარი ლექსიკონის გასამდიდრებლად დიდ წარმატებასაც აღწევს. სიტყვა რომ საგნის ან მოვლენის კ ი რ ო ბ ი თ ი აღმნიშვნელია, ამის შეგნება I კლასის მოწაფეს არცა აქვს და არც შეიძლება ექნეს. ასეთი ზღვარის მიგნება საგანსა და მის აღმნიშვნელ სიტყვას შორის რთულ გონებრივ

ოპერაციას, რთული მიმართებების დანახვას მოითხოვს, რასაც I კლასის მოწაფე ვერ ახერხებს თავისი აზროვნების დაბალი დონის გამო.

შვიდწლიანი ბავშვი უმთავრესად კონკრეტულად, თვალსაჩინო ხატებით აზროვნებს. მოვთხოვოთ მას სიმბოლური აზროვნების მაღალი უნარი, გაუმართლებელია. სკოლის პრაქტიკა კარგად ადასტურებს, რომ შვიდწლიან ბავშვს, თუ საგანი არა აქვს სახელის დასაყრდენად, უძნელდება ამ სახელის გაცნობიერება. ასე რომ საგანი, მოქმედება, როგორც სახელსაც სწავლობს ბავშვი, საყრდენია და ამ საყრდენსა და სიტყვას შორის ხელოვნური უფსკრულის შექმნა, სიტყვის, როგორც მეტყველების ერთეულის, გაცნობიერებას ხელს შეუშლის. სიტყვა, მეტყველების ფაქტი, განყენებულია, არაცნობიერია, საგანთან კავშირში კი მისი ათვისება და მეხსიერებაში დამაგრება ადვილად ხერხდება. ბავშვი უფრო ადვილად და მტკიცედ სწავლობს სიტყვებს — იას, ენძელას, იასამანს, ყაყაჩოს, ზამბახს, როცა სათანადო საგნებსაც (ან სურათებსაც) ვუჩვენებთ. არც დიდაქტიკა, არც სწავლების პრაქტიკა არ უშვერს მხარს იმ მოსაზრებას, რომ ბავშვი თვალსაჩინოების გარეშე უფრო ეუფლება სიტყვებს, ვიდრე თვალსაჩინოების საფუძველზე.[1] ეს უდავო ჭეშმარიტებაა.

ახლა ასეთი კითხვები დგება: შეიძლება თუ არა დაწყებითი სკოლის მოწაფემ, ისიც შვიდწლიანმა ბავშვმა მოახდინოს მეტყველების (თქმის) ფაქტის ობიექტივაცია მისი აღსანიშნავი საგნისაგან გამოყოფით? შეიძლება თუ არა მეტყველების ფაქტის ისე გათვალსაჩინოება, როგორც კონკრეტული საგნისა? თქმის ფაქტის ობიექტივაცია, რასაკვირველია, შეიძლება, მაგრამ იმ საგანთან (ობიექტთან) კავშირში, რო-

[1] ი. კომენსკი წერს: „სწავლება უნდა იწყებოდეს არა სიტყვიერი განმარტებით საგნების შესახებ, არამედ თვით საგნებზე რეალური დაკვირვებით“ (ი. კომენსკი, რჩ. პედაგ. თხზ., ტ. I, 1949, გვ. 219). „საგანთა სახელები თვით საგნებისაგან განცალკევებულად არ უნდა ისწავლებოდეს“ (იქვე, გვ. 241). „რა ენასაც არ უნდა ვასწავლობდეთ, გინდა დედაენა იყოს, უნდა კუჩუენოთ საგნები, რომლებსაც სიტყვები აღნიშნავენ“ (იქვე, გვ. 210).

კ. უშინსკი წერს: „ასწავლეთ ბავშვს რაღაც ხუთიოდე სიტყვა, რომლებიც მისთვის უცნობია, და იგი დიდხანს და ტყუილად იწვალებს მათ შეთვისებაზე; მაგრამ დაუკავშირეთ სურათებს ოცი ასეთი სიტყვა, და ჭოსწავლე იოლად შეითვისებს ყველა“ (კ. უშინსკი, რჩ. პედაგ. თხზ., ტ. II, თბ., 1950, გვ. 59).

ი. გოგებაშვილი წერს: „პედაგოგიური აქსიომაა, რომ საგანი იმდენად უფრო ადვილად შეითვისება და უფრო მკვიდრს შთაბეჭდილებას მოახდენს, რამდენადაც უფრო მომეტებული ორგანოების შეუმაველობით ჩაისახება კაცის გონებაში“ (ი. გოგებაშვილი, თხზ., ტ. I, 1952, გვ. 492).

მელსაც ეს „თქმა“ აღნიშნავს. ვთქვათ, გვინდა ვასწავლოთ სიტყვა „ბულბული“. მოწაფეებს ეუჩვენებთ ბულბულის სურათს და ვეუბნებით, რომ ეს არის მგალობელი ფრინველი. სიტყვა „ბულბულის“ ობიექტივაცია, მისი გაცნობიერება, რომ ის სიტყვაა და არა ის. საგანი, რომელსაც აღნიშნავს, შესაძლებელია იმის მოგონებით, წარმოდგენით, რომ ბულბული ასეთი და ასეთი ნიშნის მქონე საგანია, განსხვავებული სხვა საგნისაგან. სამწუხაროდ, ყველა სიტყვის გათვალსაჩინოება მოსახერხებელი არაა და რისი წარმოდგენაც კი შეიძლება, საგნით ან სურათით, ეს საშუალება აუცილებლად უნდა გამოვიყენოთ. ასე მიწოდებულ სიტყვას რომ უფრო უკეთ აცნობიერებს მოწაფე, ვიდრე თვალსაჩინოების გარეშე მიწოდებულს, ისეთი ჭეშმარიტებაა, რომელიც ყოველი ფეხის ნაბიჯზე ცდით მტკიცდება. თვალსაჩინო წარმოდგენები ამტკიცებენ ადამიანის ცნობიერებაში უმარავ სიტყვას, როგორც მეტყველების (თქმის) ფაქტს. აღსანიშნსა (საგანსა) და აღმნიშვნელს (სიტყვას) შორის კავშირი პირობითია. ამიტომ სიტყვა განყენებულია და მისი გაცნობიერება შეუძლებელია. სიტყვის, მეტყველების ფაქტის ისე გათვალსაჩინოება, როგორც, ვთქვათ ყვავილის ან სამკუთხედისა, ე. ი. განყენებული მოვლენის (მეტყველების ფაქტის) თვალსაჩინო ხატად წარმოსახვა, თვალსაჩინოებაზე არაობიექტური წარმოდგენის შედეგია. საგნის, როგორც კონკრეტული ობიექტის, ხატი (როგორც თვალსაჩინოების ფაქტი) შეუძლებელია გაუთანაბრდეს ან ოდნავადაც შეეზომოს სიტყვას — ბგერათა კომპლექსის გრაფიკულ ხატს, როგორც თვალსაჩინოების ფაქტს. ამ ორი სხვადასხვა ოდენობის მოვლენის ერთ სიბრტყეზე წარმოდგენა ნაკლებად ემყარება ბავშვის ფსიქოლოგიის ცოდნას და უგულებელყოფს დიდაქტიკისა და სკოლის პრაქტიკის იმ საყოველთაოდ აღიარებულ წარმატებებს, რომლებიც თვალსაჩინოების გამოყენების შედეგადაა მოპოვებული. ამრიგად, სალექსიკონო მუშაობაში თვალსაჩინოების როლის სწორად გაგებასა და დაგროვილი გამოცდილების სწორად გამოყენებას დიდი თეორიული და პრაქტიკული ღირებულება აქვს.

საგნებსა და სურათებზე მუშაობა: 1. **საგნის სახელი.** სალექსიკონო მუშაობაში განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს საგანთა სახელების შესწავლას. საგანთა სახელები იგივე არსებითი სახელებია, რომელთაც, მეტყველების სხვა ნაწილებთან შედარებით, ადვილად ეუღლება მოწაფე. სკოლაში შესულამდეც ბავშვს ყველაზე დიდი ძარაგი სწორედ ამ მეტყველების ნაწილისა აქვს. ამის მიზეზი ისაა, რომ საგნებთან პატარა ბავშვს უშუალო კონტაქტი აქვს. იგი გამოცდილების გზით, თავისი აქტიური ცნობისმოყვარეობით („ეს რა არის?“ „რა ჰქვია ამას?“ „ვინ არის ის?“) დიდ წარმატებას აღწევს საგანთა სახელების შესწავლის საქმეში. შემთხვევითი არაა, რომ ბავშვი პირველად საგნის

სახელებს ასახელებს („დედა“, „მამა“...) და ამით მთელ აზრს გამოხატავს („რძე მასვი“, „ხელში ამიყვანე“ და სხვ.). აქტიური მოთხოვნილება საგნის სახელების ცოდნისადმი წარმოადგენს საუკეთესო პირობას, რაც შეიძლება, მეტი და მეტი საგნის სახელი შევასწავლოთ მოწაფეებს დაწყებითი კლასების ყველა ჯგუფში. ამ მიზნის განსახორციელებლად ყველაზე ეფექტურია ის ბუნებრივი გზა, რითაც ბავშვი სკოლაში შესვლამდე უამრავ სიტყვას ეუფლება. ეს გზაა საგნების უშუალო ხილვა ან მათი სურათების ნახვა, ე. ი. საგნის სახელების შესასწავლად საგნობრივი და სურათების თვალსაჩინოების გამოყენება.

ახლა გასარკვევია: რომელი საგნები გამოვიყენოთ ამისათვის პირველად და რომელი შემდეგ? შეიძლება თუ არა ყველა საგნის ბუნებრივად ჩვენება, ან მათი სურათით გამოხატვა? პირველად უნდა შევასწავლოთ ბავშვს მახლობელი საგნების სახელწოდებანი (როგორც უფრო ადვილად დასაუფლებელისა), შემდეგ — თანდათანობით შორეული საგნების სახელწოდებანი. პირველად ბავშვები ისეთი საგნის სახელს შეისწავლიან, რომელიც მახლობელი კი არაა მხოლოდ, არამედ ნაცნობიცაა: იციან ამ საგნის დანიშნულება, მაგრამ სახელი — არა. ასეთ მდგომარეობაში დიდებიცაა: საგნებს ეხედავთ (შეიძლება ყოველდღიურადაც), მაგრამ ზოგი მათგანის სახელი არ ვიცით. ადამიანი პირველ რიგში ისეთ საგანთა სახელებს სწავლობს, რომლებთანაც რაღაც კონტაქტშია, რომელთა გამოყენება მისი აქტიური პოთხოვნილების საგანია და ეს მოთხოვნილება ხდება საფუძველი შეისწავლოს მათი სახელები. ყველა საგნის სახელის ცოდნა არც მოწაფეებს სჭირდებათ და არც დიდებს. ზემოთაც აღვნიშნეთ და აქაც ვიმეორებთ, რომ ყველა არსებითი სახელის გათვალსაჩინოება არ ხერხდება; მაგალითად, არ შეიძლება თვალსაჩინოდ წარმოვიდგინოთ კაცობა, სითეთრე, შიშშილი, სიყვარული, სიძულვილი და სხვ. მაგრამ ამ სიტყვების მნიშვნელობას პირველ რიგში არც ვაცნობთ მოწაფეებს, ასეთი სახელების გასაცნობად არსებობს სხვა საშუალებანი და სწავლების შემდგომი პერიოდი.

საგანთა სახელები, რომელთა გაცნობა შეიძლება საგნებითა და მათი სურათებით, ცოტა არაა. სწორედ ისეთები უნდა ვასწავლოთ პირველ რიგში (და ვასწავლოთ საგნებითა და სურათებით), რომელნიც მათი აქტიური მოხმარების საგანს შეადგენენ. პირველ რიგში უნდა ვასწავლოთ სკოლისა და ოჯახის გარემოში არსებული საგნების სახელები. საკლასო ოთახში მოწაფეები პირველი დღიდანვე ამჩნევენ საგნებს, რომელთა დანიშნულება ნაწილობრივ ან სულაც არ იციან. მასწავლებელი ჯერ ნაცნობ საგნებზე უსვამს კითხვებს და თანდათანობით გადადის უცნობ საგანთა სახელების სწავლებაზე.

კითხვების დასმა საგნის ჩვენებასთან ერთად ხდება, ე. ი. საგანთა სახელების შესასწავლად გამოყენებულია საგნობრივი თვალსაჩინოება.

ასეთი გაკვეთილიც საგნობრივ გაკვეთილად ითვლება და მის ორგანიზებულად ჩატარებას დიდი მნიშვნელობა აქვს საგნებზე სწორი წარმოდგენის შესამუშავებლად და საგანთა სახელების შესასწავლად.[1] ასეთი კითხვა-პასუხის პირობებში მოსალოდნელია სახელთა არამართებულად დასახელება; მაგალითად: „მერხს“ შეიძლება „მაგიდა“ ან „პარტა“ უწოდონ. ამის უყურადღებოდ დატოვება არ შეიძლება. მასწავლებელი საგნის სახელის არამართებულად დასახელების შემთხვევაში იძლევა განმარტებას, რომ ეს „მაგიდა“ კი არაა, არამედ „მერხია“. მერხზე მოწაფე ზის და მუშაობს. უჩვენებს მოწაფეებს, რომ მას აქვს დასაჯდომი და დასაყრდენი ფიცარი, მაგიდა კი სხვაგვარია. მას დასაჯდომი არა აქვს და სხვ. „პარტა“ რუსული სახელია, ქართულად მას „მერხი“ ჰქვია. ამიტომ „მერხი“ უნდა ვთქვათ და არა „პარტა“ და ა. შ. ამდენი სამუშაო შეიძლება ერთჯერად არ მიეცეს კლასს, მასალა შეიძლება თემატურადაც დაჯგუფდეს და ნაწილ-ნაწილ მიეწოდოს, რასაც მასწავლებელი კონკრეტული ვითარების მიხედვით თვითონ გადაწყვეტს.

პრინციპულად ასევე ჩატარდება საგნის სახელთა სწავლება ექსკურსიის დროსაც. მართალია, ადვილად ხერხდება საკლასო ოთახის მოწყობილობისა და სასწავლო ნივთების კლასშივე საგნობრივად ჩვენება, მაგრამ ასე როდი შეგვიძლია კლასშივე წარმოვუდგინოთ მოწაფეებს, ვთქვათ, ცხოველები (შინაური და გარეული), ფრინველები (შინაური და გარეული), ხეხილი და სხვა, თუ მოწაფეების ექსკურსია არ ჩავატარეთ საქონლის ფერმაში, ფრინველთა ფერმაში, ზოოლოგიურ პარკში, ხეხილის ბაღში და სხვაგან... თუმცა შეიძლება საგნობრივი თვალსაჩინოების მასალად გამოვიყენოთ ბუნებისმეტყველების კაბინეტის ექსპონატები: შინაური და გარეული ცხოველებისა და ფრინველების ფიტულები ან მოდელები და სხვ.

ძლიერ ბევრია ისეთი საგანი, რომელთა ჩვენება არც უშუალოდ შეიძლება და არც ფიტულით ან მოდელით. ასეთი საგანი მოწაფეებს სურათით უნდა წარმოვუდგინოთ. მართალია, სურათი ვერ შეცვლის

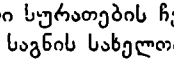
---

[1] „ბავშვი, რომელიც სწავლას იწყებს, არა მარტო უნდა ხვდებოდეს იმას, რასაც კითხულობს, არამედ სწორად და დაკვირვებით უნდა უცქეროდეს წინამდებარე საგანს, უნდა ამჩნევდეს მის თავისებურებებს ერთი სიტყვით — არა მარტო დაფიქრება, არამედ საგნის დანახვაც უნდა ისწავლოს და უპირველეს ყოვლისა სწორედ საგნის დანახვა უნდა ისწავლოს, ვიდრე დაფიქრება“ (კ. უშინსკი, რჩ. პედაგ. თხზ., ტ. 1, გვ. 360).

„მარტივი საგნების და სურათების სინჯვა და აღწერა კითხვა-პასუხის შუამავლობით, ელემენტარული თვალსაჩინო სწავლა უნდა შეადგენდეს ყოველდღიურს სავარჯიშოსა. ეს ვარჯიშობა ბავშვს შესძენს რეალურს ცოდნასაც, დაკვირვების ნიჭსაც გაუფურჩქვნის და ენასაც თანდათან გაუმდიდრებს რეალური ლექსიკონითა“ (ი. გოგებაშვილი, რჩ. პედაგოგ. თხზ., ტ. 11, 1940, გვ. 394.)

საგანს, რომლის ეფექტი უფრო მაღალია საგნის სახელთა შესასწავლად, ვიდრე სურათისა, მაგრამ სურათის თვალსაჩინოება ძაინც ფართოდაა გამოყენებული მოწაფეთა მეტყველების გასავითარებლად, კერძოდ, საგნის სახელთა შესასწავლად. თუმცა პრაქტიკაში მიღებულია სურათის გამოყენება არა მარტო საგნის ბადლად, არამედ საგანთან ერთად (მაგალითად, ერთდროულად სასწავლო ნივთებისა და მათი სურათების ჩვენება სათანადო სახელთა შესასწავლად).

საგნის სახელთა შესასწავლად გამოსაყენებელი სურათების ნიმუშები:



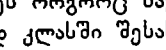
ცხენი ცხვარი ქათამი მატარებელი

2. მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს გ ა მ ო მ ხ ა ტ ვ ე ლ ი ს ი ტ ყ ვ ა. მოქმედებათა გამომხატველი სიტყვების შესასწავლად გამოყენებულ უნდა იქნეს როგორც საგნობრივი, ისე სურათების თვალსაჩინოება. პირველად კლასში შესასრულებელ მოქმედებათა გამომხატველი სიტყვები გაეცნობა, შემდეგ კლასგარეთ შესასრულებელ მოქმედებათა აღმნიშვნელი სიტყვები. უკანასკნელი მომეტებულად სურათების საშუალებით გაეცნობა. სურათების საშუალებით გაეცნობა როგორც ადამიანთა მოქმედებანი, ისე ცხოველთა და ფრინველთა მოქმედებანი...

მოქმედების გამომხატველ სიტყვათა შესასწავლად თვალსაჩინო დიდაქტიკური მასალების გამოყენება შეიძლება არა მარტო I კლასში, არამედ II—IV კლასებშიაც. ხატავს, წერს, ხსნის, უსმენს და სხვა მოქმედების გამომხატველ სიტყვათა შესასწავლად მასწავლებელი კლასს უსვამს კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს სათანადო მოქმედებაზე დაკვირვების შედეგად.

მასწავლებელი უჩვენებს კლასს ისეთ სურათებს, რომლებზედაც ცალკეული საგნის მოქმედებაა გამოხატული და ეკითხება: რას ხედავთ ამ სურათზე? (მიუთითებს ცალკეულ სურათზე). მოწაფეები გასცემენ პასუხს იმის მიხედვით, თუ ცალკეულ სურათზე რა მოქმედებას ხედავენ.

საგნის მოქმედების გამომხატველი სურათების ნიმუშები:



ცხენი გარბის კაცი ბარავს მამალი ყივის ბიჭი ხტება ხერხავს

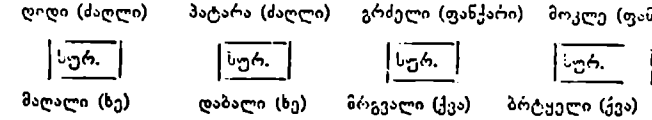
მასწავლებელი, უსვამს რა მოწაფეებს კითხვებს, მოითხოვს სრულ პასუხებს. შეიძლება ასეთი სურათები თემატურიც იყოს: მოქმედებები ერთიმეორესთან ბუნებრივად იყოს დაკავშირებული, მაგრამ ისე, რომ თითოეულ კითხვაზე მხოლოდ ერთი მოქმედების დასახელება შეიძლებოდეს.

გარდა ამისა, II—IV კლასებში სამეურნეო საქმიანობის ლექსიკის დასაუფლებლად კარგი იქნება ექსკურსიების მოწყობა მინდორში, ბაღში, ვენახში, ტყეში, საქონლის ფერმაში, ქარხანაში და სხვაგან, სადაც სათანადო მოქმედების გამომხატველ სიტყვებს ბავშვები მოქმედებაზე უშუალო დაკვირვების გზით გაიცნობენ, შეისწავლიან.

3. საგნის ფერის, ფორმის, გემოს (და სხვ.) სახელი. საგნის ფერის, ფორმის, გემოს, ზომა-ოდენობისა და სხვათა აღმნიშვნელი სახელები საგანთან ერთად უნდა გაეცნოს მოწაფეებს უშუალო ჩვენებით (ბუნებრივად) ან სურათების საშუალებით. საგანთან ერთად იმიტომ უნდა გაეცნოს, რომ ფორმა, გემო და სხვა საგანს ახასიათებს; საგნის გარეშე ისინი არც არსებობენ; მაგალითად, როცა გვინდა მოწაფეებს გავაცნოთ ძირითადი ფერები, ვუჩვენებთ ისეთ საგნებს, რომელთაც ასეთი ფერები აქვთ. მასწავლებელი მიუთითებს დაფაზე და ეკითხება კლასს:

— კედელზე როგორი ფერის დაფა ჰკიდია?
— კედელზე შავი ფერის დაფა ჰკიდია.
— ვანოს როგორი ფერის ხალათი აცვია? (მიუთითებს).
— ვანოს თეთრი ფერის ხალათი აცვია და ა. შ.

ყველაფერი ეს შეიძლება ვუჩვენოთ სურათის საშუალებით, გარდა გემოსი, რომლის სურათით წარმოდგენა არ შეიძლება. საგნის ფერის, სიდიდის, ფორმისა და საგნის რიცხვის გამოხატვა სურათზე ხერხდება და სათანადო სახელთა სწავლება სურათების საშუალებით ფართოდაა შესაძლებელი:



დიდი (ძაღლი) პატარა (ძაღლი) გრძელი (ფანჯარი) მოკლე (ფანჯარი)

მაღალი (ხე) დაბალი (ხე) მრგვალი (ქვა) ბრტყელი (ქვა)

ამ სურათებზე მუშაობა კითხვა-პასუხის გზით წარიმართება. მასწავლებელი იმგვარად უსვამს კითხვებს თითოეულ სურათზე, როგორც უსვამდა საგნობრივი თვალსაჩინოების გამოყენებისას. მოწაფეები თითოეულ კითხვაზე გასცემენ სრულ პასუხს. წარმოებს სურათზე საგნის სიდიდისა და ფორმის სახელთა სწორად დასახელება კითხვა-პასუხის საშუალებით (სანიმუშოდ ასეთი სურათის ჩვენება: პირველი — დიდი და მრგვალი საათი, მეორე — პატარა და ოთხკუთხედი საათი).

ანალოგიური ვარჯიშობა ჩატარდება სხვა სურათებზე. სათანადო ცნებებისა და სიტყვების (გრძელი — მოკლე, მაღალი — დაბალი, ერთი—ხუთი) შესასწავლად.

ანტონიმებზე მუშაობა. ანტონიმებია[1] საპირისპირო მნიშვნელობის სიტყვები: დიდი — პატარა, მაღალი — დაბალი, გრძელი — მოკლე, ტკბილი — მწარე, თბილი — ცივი, კეთილი — ბოროტი, სქელი — თხელი, ნათელი — ბნელი, ძლიერი — სუსტი, გამბედავი — მშიშარა, ღია — დახურული, ადრე — გვიან, ჩქარა — ნელა, ზევით — ქვევით, მიდის — მოდის...

ანტონიმებზე მუშაობა იწყება I კლასში და ძლიერდება II კლასში. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ II კლასის მოწაფემ შეძლოს ანტონიმების მარტივი მაგალითების პრაქტიკულად გამოყენება. ამისათვის კი საჭიროა არა მხოლოდ საილუსტრაციო მაგალითების ახსნა, არამედ სათანადო სავარჯიშოების ჩატარებაც; მაგალითად:

ა) სათანადო მაგალითების სიტყვიერი ახსნის შემდეგ მოწაფეებს დაევალებათ — ამოკრიბონ მითითებული ტექსტიდან ანტონიმების მაგალითები და დაალაგონ ერთიმეორის გასწვრივ (კარგი — ცუდი, ჩქარი — ნელი...).

ბ) დაფაზე არეულად დაიწერება ანტონიმების მაგალითები და მოწაფეებს დაევალებათ მათი დაჯგუფება საპირისპირო მნიშვნელობის მიხედვით.

გ) მიეცემათ ანტონიმების მაგალითები და დაევალებათ მათი გამოყენებით წინადადებების შედგენა და სხვ.

სინონიმებზე, ომონიმებზე, შედარებებზე მუშაობა. სინონიმებია ისეთი სიტყვები, რომლებიც ერთსა და იმავე ან მონათესავე ცნებებს გამოხატავენ, მაგრამ ბგერითი შედგენილობით სხვადასხვაა; სინონიმებია: ვირი—სახედარი, სევდა—მწუხარება, ლამაზი—მშვენიერი, გულადი — მამაცი და სხვ.

სინონიმები ენის სიმდიდრეა. ადამიანი სხვადასხვა აზრისა თუ გრძნობის გამოსახატავად, მნიშვნელობის ზუსტად გადმოსაცემად სინონიმი სიტყვებიდან არჩევს უფრო შესაბამისს. დაწყებითი სკოლის მოწაფეს სინონიმების მართებულად გამოყენების უნარი, რასაკვირველია, განვითარებული არა აქვს. სინონიმების მართებულად შერჩევა-გამოყენება ადამიანის აზროვნების მაღალ დონეს მოითხოვს. III — IV კლასებში ამ მიმართულებით მოსახერხებელია მხოლოდ ელემენტარული სავარჯიშოების ჩატარება და ზოგიერთი პრაქტიკული ჩვევის გამომუშავება. როცა მოწაფე პასუხს სცემს მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვაზე, გადმოსცემს თხზულების შინაარსს თუ მიღებულ შთაბეჭდილებას, მასწავლებელი უკვირდება — რამდენად ზუსტად ხმარობს ის სიტყვებს სათანადო ცნების გამოსახატავად. სიზუსტის დარღვევის შემთხვევაში მოსთხოვს — მოიფიქროს და შეარჩიოს უფ-

[1] ტერმინები „ანტონიმები", „სინონიმები", „ომონიმები" დაწყებით სკოლაში არ იხმარება.

რო შესაფერისი (უფრო ადეკვატური) სიტყვა სათანადო შინაარსის გამოსახატავად. შეიძლება დაფაზედაც დაიწეროს ამ მხრივ გასამართავი ტექსტი და მოწაფეებიც ვავარჯიშოთ სათანადო სიტყვების შერჩევა-შეცვლაში ზეპირად.

IV კლასს შეიძლება მიეცეს ასეთი ტექსტი.

„წყნარი დილა გათენდა. ნამი ბალახზე ათამაშდა. ცხვრის ფარა მინდორზე გამოვიდა. ძაღლებმა ჟრიამული ატეხეს. მწყემსმა სალამური აატირა. ფრინველებმა ხმაური მორთეს“ და სხვ.

ეს ტექსტი მოწაფეთა ძალებით ასე გაიმართება:

„მშვიდი დილა გათენდა. ნამი ბალახზე აციმციმდა. ცხვრის ფარა მინდორზე გაიშალა. ძაღლებმა ყეფა ატეხეს. მწყემსმა სალამური ააკვნესა. ფრინველებმა ჟრიამული მორთეს“ და სხვ.

ასეთ ტექსტებზე პრაქტიკული ვარჯიშობით დაწყებითი სკოლის მოწაფეები თანდათანობით შეეჩვევიან სინონიმების მართებულად გამოყენებას. ანალოგიური მუშაობა ჩატარდება ომონიმებზედაც. ომონიმებია ისეთი სიტყვები, რომლებიც ბგერითი შედგენილობით სრულიად ერთი და იგივეა, მაგრამ მნიშვნელობით სხვადასხვა, ე. ი. ფორმა ერთგვარი აქვთ, მაგრამ სხვადასხვა ცნებებს აღნიშნავენ; ასეთია ხ ე ლ ი: კაცის ხ ე ლ ი, კარის ხ ე ლ ი; გიჟი — ხ ე ლ ი, ნაწერი—ხ ე ლ ი და სხვ. ბ ა რ ი: ბ ა რ ი—სამეურნეო იარაღი, ბ ა რ ი—ვაკე ადგილი და სხვ. თ ვ ა ლ ი: კაცის თ ვ ა ლ ი, ურმის თ ვ ა ლ ი და სხვ.

ომონიმებზე მუშაობა შეიძლება დავიწყოთ II კლასში და უფრო ინტენსიურად განვაგრძოთ III—IV კლასებში. ომონიმების მნიშვნელობის გახსნა უნდა მოხდეს კონტექსტის მიხედვით: ამ ორ კონტექსტში— „მხერხავს მჭრელი ხ ე რ ხ ი აქვს“ და „ხ ე რ ხ ი სჯობია ღონესა“— სხვადასხვა მნიშვნელობის „ხერხზეა“ საუბარი.

ასევე გადატანითი მნიშვნელობით ნახმარი სიტყვების ასახსნელად ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული კონტექსტი, კონკრეტული ვითარება; მაგალითად, „დადგა მ ა ძ ღ ა რ ი შემოდგომა“. „არ ე ძ ი ნ ე ბ ა კომბაინს“... აქ სიტყვები — „მაძღარი“, „ეძინება“ — არაპირდაპირი მნიშვნელობითაა ნახმარი (ძღება და იძინებს სულიერი არსება). გვხვდება ასეთი მხატვრული გამოთქმებიც:

„გოდებს მთა, თოვლით მოსილი,
კვნესის მდინარე ლაღია“,
„შემოდგომა მოვიდა წითელ-ყვითელ ფერებით“.
„ხეში წყალი... ძლივს მოიპარებოდა ქვებს შორის რიყეზე“.

მოწაფეებს ავუხსნით, რომ მთას გ ო დ ე ბ ა არ შეუძლია. მდინარეს — კ ვ ნ ე ს ა, შემოდგომას — მ ო ს ვ ლ ა, წყალს — გ ა პ ა რ ვ ა... სულიერის მოქმედებანი გადატანილია უსულო საგნებზე. ამ ხერხით მწერლები უფრო ცხოველმყოფელად გეიხატავენ საგნებს.

შედარებებიც ამ მიზნითაა გამოყენებული სხვადასხვა ნაწარმოებში.

„ცამდის აყუდებულ მთების კალთებზე რკინიგზა გველივით ძიძკლაკნებოდა“... „დედამიწას ბული ასდიოდა, თითქოს გახურებული თორნეაო“. „თოვლის ფიფქები პეპლებივით მოფრინავდნენ დაბლა“...

მასწავლებელი, აუხსნის რა შედარების რამდენიმე მაგალითს, შემდეგ აკალებს მოწაფეებს — მონახონ მითითებულ ტექსტში ანალოგიური მაგალითები და გაარჩიონ.

ამრიგად. ანტონიმების, სინონიმების, ომონიმების, შედარებების ახსნა დაწყებით სკოლაში საჭირო არაა; არც სათანადო ცნებათა დეფინიციები ხდება. მთავარია, ვარჯიშობის გზით იმდენად გაიგოს მოწაფემ მათი მნიშვნელობა, რომ შეძლოს მარტივი მაგალითების საკუთარ მეტყველებაში გამოყენება.

წინადადებაზე (ფრაზაზე) მუშაობა. წინადადებაზე (ფრაზაზე) მუშაობა შეიძლება ვაწარმოოთ ორგვარი მიზანდასახულობით: მეტყველების გასავითარებლად, წინადადების შესასწავლად გრამატიკული თვალსაზრისით.

ზეპირი მეტყველების გასავითარებლად წინადადებაზე მუშაობას სისტემატურად მიმართავენ დაწყებითი სკოლის ყველა კლასში.

წინადადებაზე მუშაობა, ანუ ფრაზეოლოგიური მუშაობა, მჭიდროდ უკავშირდება ლექსიკონზე მუშაობას. სიტყვა თავის ფუნქციას წინადადებაში ასრულებს. სიტყვის პირდაპირსა და გადატანით მნიშვნელობას მხოლოდ წინადადების საშუალებით ვასხვავებთ; კიდევ მეტი: ზოგჯერ რამდენიმე წინადადებაა (კონტექსტია) საჭირო, რომ სიტყვის მნიშვნელობა გაირკვეს; მაგალითად, ცალკე აღებული სიტყვა „ხელი“ არ ვიცით—რაზე მიგვითითებს: ხელი — ადამიანის სხეულის ნაწილი, ხელი — კარის ხელი, ხელი — ნაწერი თუ სხვ. მაგრამ, როცა მას წინადადებაში მოვაქცევთ („ხელი არის ადამიანის სხეულის ნაწილი“), მაშინ „ხელის“ ეს კონკრეტული მნიშვნელობა ჩვენთვის ნათელი ხდება. მაგრამ ავიღოთ ასეთი წინადადება: „ნინოს ლამაზი ხელი აქვს“. აქ ძნელი გასაგები ხდება — რომელ „ხელზეა“ საუბარი: „ლამაზი ხელი“ შეიძლება იყოს სხეულის ნაწილიცა და ნაწერიც. ამის გასარკვევად დაგვჭირდება კონტექსტი; უნდა გაირკვეს, კონტექსტში რომელ „ხელზეა“ საუბარი, რათა ზემომოყვანილ წინადადებაში ნახმარი „ხელის“ მნიშვნელობა ზუსტად გავიგოთ.

წინადადების შედგენაზე ვარჯიშობას წესრიგში მოჰყავს მოწაფის ლექსიკური მარაგი და ამზადებს ნიადაგს გაბმული, მწყობრი თხრობის ჩვევის გამოსამუშავებლად.

წინადადებაზე მუშაობის ყველაზე უფრო გავრცელებული ფორმაა კითხვაზე პასუხის გაცემა. კითხვაზე პასუხის გაცემა წარ-

მოუბს სწავლის დაწყების პირველი გაკვეთილიდანვე. მასწავლებელი მოწაფეებს პირველად კითხვა-პასუხის საშუალებით ეცნობა. წინასაანბანო პერიოდში მოწაფეების გაცნობის მიზნით მასწავლებელი უსვამს კითხვებს როგორც კლასს, ისე თითოეულ მოწაფეს (ინდივიდუალურად): არკვევს კლასის შემადგენლობის ოჯახურ-ნათესაურ მდგომარეობას, მოწაფის მეტყველებისა და საერთო განვითარების დონეს, ხასიათსა და ტემპერამენტს, ინტერესსა და ცნობისმოყვარეობას და სხვ. ყოველივე ამის გამორკვევა უმთავრესად კითხვა-პასუხის საშუალებით წარმოებს. ახალმიღებულთათვის დამახასიათებელია დასმულ კითხვაზე არასრული და ზოგჯერ კი არაზუსტი პასუხების გაცემა; მაგალითები:

— რამღენი წლისა ხარ შენ?

— შვიდისა (ნაცვლად შემდეგისა: მე ვარ შვიდი წლისა).

— შენს დას რა ჰქვია?

— რუსუდანი (ნაცვლად შემდეგისა: ჩემს დას რუსუდანი ჰქვია).

— კინ მოგიყვანა სკოლაში?

— დედაჩემმა (ნაცვლად შემდეგისა: მე სკოლაში დედამ მომიყვანა).

— სად მუშაობს მამაშენი?

— მამაჩემი ბარავს (ნაცვლად შემდეგისა: მამაჩემი მუშაობს კოლმეურნეობაში; ან: მამაჩემი მუშაობს ქარხანაში; ან: მამაჩემი მუშაობს ოჯახში; ან: მამაჩემი მასწავლებლად მუშაობს და სხვ.).

არასრული და არაზუსტი პასუხები დამახასიათებელია არა მხოლოდ ახალმიღებულთათვის, არამედ საკმაოდ გვხვდება II—IV კლასების მოწაფეთა მეტყველების პრაქტიკაშიც.

მიზნად უნდა დავისახოთ, რომ სწავლის დაწყების პირველი დღიდანვე შევაჩვიოთ მოწაფეები კითხვაზე სრული და ზუსტი პასუხების გაცემას. მოწაფემ რომ შეძლოს კითხვაზე სრული და ზუსტი პასუხის გაცემა, კარგად უნდა იცოდეს გასაცემი პასუხის შინაარსი, ე. ი. ერკვეოდეს საქმის ვითარებაში; შემდეგი ამოცანაა — როგორ გადმოსცეს, ე. ი. როგორი ფორმით გადმოსცეს გადმოსაცემი. ამ შემთხვევაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლის ნიმუშსა და პრაქტიკულ ვარჯიშობას, ვინაიდან წინადადების აგების წესები თეორიულად არ იციან მოწაფეებმა და არც შეიძლება ვასწავლოთ ამ საფეხურზე. წინადადების შედგენაზე ვარჯიშობა ავითარებს ბავშვის ლოგიკური აზროვნების უნარსაც.

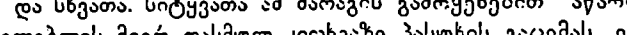
„როდესაც თქვენ ბავშვს შეადგენინეთ რამდენიმე სიტყვისაგან ფრაზები კანონიერს ყალიბზედ და ჟორმაზედ, და ის შემდეგ ახალ ფრაზებს უპორჩილებს ამავე ფორმებს თავის მოსაზრების ძალით, მისი გონება მოქმედობს სილოღიზმების კანონზედ, დასკვნის ნიჭს ავარჯიშებს“ (ი. გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. I, 1953, გვ. 485).

კითხვაზე სრული და ზუსტი პასუხის გაცემისათვის შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სხვადასხვა მასალა: მ ო წ ა ფ ი ს გ ა მ ო ც დ ი ლ ე ბ ა, ბ უ ნ ე ბ რ ი ვ ი ს ა გ ნ ე ბ ი ან მ ა თ ი ს უ რ ა თ ე ბ ი, მ ა ს-

წავლებლის მიერ წაკითხული და მოწაფეთა მიერ ზეპირად ნასწავლი ნაწარმოების შინაარსი და სხვ. მოწაფის გამოცდილებაში იგულისხმება ოჯახში მიღებული შთაბეჭდილებების (შრომის, თამაშობის და სხვ.) შინაარსი, რომლითაც მოდის მოწაფე სკოლაში.

მოწაფემ გამოცდილებით იცის და სკოლაშიც ყოველდღიურად სწავლობს ახალ-ახალ სახელებს საგნებისას, მოქმედებისას, თვისებისას და სხვათა. სიტყვათა ამ მარაგის გამოყენებით აწარმოებს ის მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვაზე პასუხის გაცემას, ეჩვევა მასწავლებლის მაგალითის მიხედვით კითხვაზე პასუხის სწორად გაცემას.

წინადადების შედგენის ჩვევის გამოსამუშავებლად კარგ ეფექტს იძლევა სურათების თვალსაჩინოება. პირველად ისეთი სურათები ეძლევა, რომლებზედაც ორსიტყვიანი წინადადების შედგენა შეიძლება.



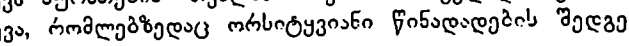
კატა ქნავის კურდღელი გარბის ბავშვი წერს

მასწავლებელი უსვამს მოწაფეებს ისეთ კითხვებს, რომ პასუხი ორსიტყვიან წინადადებას მოითხოვდეს:

— რას შვრება კატა?

— კატა ქნავის... და ა. შ.

შემდეგ მიეცემა ისეთი სურათები, რომელთა შინაარსი ორზე მეტსიტყვიანი წინადადების შედგენას მოითხოვს.



მეეზოვე ეზოს გვის ბავშვი წიგნს კითხულობს კაცი ზაქს ლობავს

მასწავლებელი უსვამს მოწაფეებს ისეთ კითხვებს, რომ პასუხი ორზე მეტსიტყვიანი წინადადების შედგენას, ე. ი. გავრცობილ წინადადებას, მოითხოვდეს.

— რას შვრება ძროხა?

— ძროხა ბალახს ძოვს... და ა. შ.

სურათების გამოყენება შეიძლება ისეთი წინადადებების შესადგენად, რომლებშიაც მეტყველების სხვადასხვა ნაწილის სწორად გამოყენების ამოცანა იქნება გადასაწყვეტი (რასაკვირველია, პრაქტიკულად): მაგალითად, წინადადებაში თანდებულთა სწორად ხმარებისათვის შეიძლება ასეთი სურათების შერჩევა:



ბავშვი სკოლისაკენ მიდის ფანჯარი მაგიდაზე ძევს ჩიტი გალიაში ზის ცხენი ხესთან დგას

— საითკენ მიდის ბავშვი?
ბავშვი სკოლისაკენ მიდის... და ა.შ.

წინადადების შესადგენად ტარდება ასეთი სახის ვარჯიშობაც: მასწავლებელი ასახელებს საგანს და მოითხოვს უპასუხონ — რას შვრება საგანი, ე. ი. საგნის სახელთან ერთად დაასახელონ სათანადო მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები წინადადებაში.

მასწავლებელი ასახელებს მოქმედების აღმნიშვნელ სიტყვებს და მოითხოვს მოწაფეებისაგან შესაბამისი საგნის სახელთა დასახელებით წინადადების შედგენას.

მასწავლებელი ასახელებს საგნის ან ფერის, ან ფორმის, ან რიცხვის აღმნიშვნელ სიტყვას და მოითხოვს — მოიგონონ მოწაფეებმა შესაფერისი საგნის სახელი და წარმოთქვან სათანადო მოქმედების აღმნიშვნელ სიტყვებთან ერთად წინადადების სახით.

მასწავლებელი ასახელებს წინადადებას და მოითხოვს მოწაფეებისაგან — დატოვონ საგნის აღმნიშვნელი სიტყვა და შეცვალონ მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვა სხვა სიტყვებით; მაგალითები:

მასწ.: კურდღელი გარბის.
მოწ.: კურდღელი მიიპარება; კურდღელი კომბოსტოს შეეკვება...
მასწ.: დათვი დაბაჯბაჯებს.
მოწ.: დათვი ბურტყუნებს; დათვი თაფლს სელეპს; დათვი მსხვერპლს ელოდება...

ამრიგად, წინადადების შესადგენად სხვადასხვა სახის ვარჯიშობა ტარდება. ამოცანაა — პრაქტიკულად დაეუფლონ მოწაფეები წინადადების (ფრაზის) შედგენას როგორც შინაარსის, ისე ფორმის მხრივ: შეძლონ გრამატიკაში მიღებული ცოდნის გამოყენება წინადადების შესადგენად (III—IV კლ.); გაუკრცობელი წინადადების გავრცობა, გავრცობილის — შემოკლება და ა. შ.

გ) მწყობრ მეტყველებაზე (თხრობაზე) ვარჯიშობა

მწყობრი (გაბმული) მეტყველების უნარისა და ჩვევის გამომუშავება დამოკიდებულია იმაზე, თუ მოწაფეებს რამდენად მდიდარი და დახვეწილი ლექსიკონი აქვთ და რამდენად მტკიცედ არიან ისინი დაუფლებულნი წინადადების მართებულად შედგენის პრაქტიკას. გაბმული (მწყობრი) მეტყველების ჩვევის გამომუშავებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს მეტყველების გრამატიკული საფუძვლების ცოდნას, ე. ი. სათანადო გრამატიკული წესების ცოდნას. დაწყებით სკოლაში გრამატიკა კი ძლიერ შეზღუდულად ისწავლება; III — IV კლასების მოწაფე მხოლოდ რამდენიმე ძირითად გრამატიკულ წესს სწავლობს, რომელთა ცოდნას არ შეუძლია უზრუნველყოს იმ ლექსიკური მარაგის მაქსიმალურად სწორი ფორმით გამოყენება, რომელთაც დაწყე-

ბითი სკოლის მოწაფე ფლობს და პრაქტიკულად იყენებს კიდეც თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. ასე რომ დაწყებითი სკოლის მოწაფე აზრის გადმოსაცემად ხშირ შემთხვევაში აგებს წინადადებას და აკავშირებს ამ წინადადებებს ერთიმეორესთან არა მხოლოდ მორფოლოგიისა და სინტაქსის წესების ცოდნის საფუძველზე, არამედ სწორად დაუფლებული მეტყველების პრაქტიკის, გამოცდილების საფუძველზე, რასაც, როგორც ამას თავის დროზე გაბაზავდა კ. უშინსკი, უდიდესი მნიშვნელობა აქვს მოწაფის მეტყველების განვითარებისათვის.

მეტყველების პრაქტიკის ანალიზი კარგად დაგვარწმუნებს იმ ფაქტში, რომ ადამიანი იზოლირებული სიტყვებით ან წინადადებებით კი არ გამოხატავს თავის ან სხვის აზრს, არამედ სიტყვებს ერთმანეთთან აკავშირებს წინადადებების მისაღებად და წინადადებებსაც — დაკავშირებული აზრების, აზრთა მთელი წყების გადმოსაცემად. ასეთი წინადადებების ერთად წარმოთქმა გაბმული, მწყობრი მეტყველების ნიმუშია.

კარგი, გამართული მეტყველების ნიმუშად ისეთი მეტყველება ითვლება, რომელიც მოიცავს არა მხოლოდ სწორად აგებულ წინადადებებს, არამედ რომელშიაც ასეთი წინადადებები ლოგიკური თანამიმდევრობითაა დალაგებული და ზუსტად და სრულად გადმოსცემენ გადმოსაცემ შინაარსს, ე. ი. გაბმული მეტყველების მთავარი მოთხოვნაა წინადადებების ერთიმეორესთან ორგანულად დაკავშირება, მათი მწყობრად, ლოგიკურად დალაგება. მეტყველების მონაცემები მწყობრი, ლოგიკური მაშინ იქნება, თუ გადმოსაცემი შინაარსი გადმომცემმა საფუძვლიანად იცის და იცის არა მხოლოდ გადმოსაცემის შინაარსი, არამედ კარგად დაუფლებულია წინადადებების ერთიმეორესთან დაკავშირების პრაქტიკას.

დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა (განსაკუთრებით I—II კლასელების) მეტყველება ლოგიკური და გრამატიკული თვალსაზრისით ბევრი ხარვეზით ხასიათდება: მოწაფე რიგ შემთხვევაში სრულიად ტოვებს საჭირო შინაარსის სიტყვას, უწესრიგოდ ალაგებს სიტყვებს წინადადებაში და ნაკლებად ემარჯვება მათი სათანადო ფორმით ხმარება; უფრო რთულად დგას წინადადების ერთიმეორესთან ლოგიკური თანამიმდევრობით დალაგების საკითხი: იშვიათად იცავს აზრების თანამიმდევრობას და ზოგჯერ თავში სათქმელ წინადადებას ბოლოში ამბობს. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი ხშირად ერევა მოწაფის თხრობაში და მოხერხებული რიგით დასმული კითხვებით ჩიხიდან სწორ გზაზე გამოჰყავს მოწაფის მეტყველება, სწორ მიმართულებას აძლევს მას; III—IV კლასებში კი მომეტებულად მიმართავენ გადმოსაცემი შინაარსის გეგმის შედგენას და ამ გეგმის მიხედვით წინადადებათა დალაგებას.

ასეთი ვარჯიშობა, უწინარეს ყოვლისა, ლოგიკური მეტყველების ჩვევის გამომუშავებას უწყობს ხელს და მას ხშირად მიმართავენ გამოცდილი მასწავლებლები. მწყობრი მეტყველებისათვის მასალად იყენებენ უშუალოდ მიღებულ შთაბეჭდილებას, სურათებს, წაკითხული ან მოსმენილი პატარა მოცულობის ნაწარმოების (ზღაპრის, იგავ-არაკის, მოთხრობის...) შინაარსს. ლოგიკური, მწყობრი მეტყველების მოთხოვნები კლასების მიხედვით იზრდება და ამისათვის გამოსაყენებელი მასალებიც თანდათან რთულდება.

I კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოში („დედა ენა", I) ერთად მოთავსებულია რამდენიმე სურათი, რომელთაც შეიძლება შინაარსის მიხედვით დავარქვათ „სკოლაში წასასვლელად მომზადება". მოცემულია რიგზე ოთხი სურათი: 1. ბავშვი ფეხსაცმელს იცვამს, დედა საუზმეს აწყობს; 2. ბავშვი პირს იბანს; 3. ბავშვი რძეს სვამს (ან: საუზმობს); 4. ბავშვი სკოლაში მიდის. მიზანია: სურათზე გამოხატული შინაარსის თანამიმდევრულად გადმოცემა. იმისათვის, რომ ეს მიზანი წარმატებით განხორციელდეს, მასწავლებელი ავალებს კლასს—გადაშალონ წიგნები და კარგად დაათვალიერონ თითოეული სურათი. მოწაფეები ასრულებენ დავალებას. უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა, გაირკვეს სურათებზე გამოხატული საგნები—სწორად დასახელდნენ ისინი და მათი მოქმედებანი, შემდეგ თანამიმდევრულად რამდენიმე წინადადებით გადმოიცეს ოთხივე სურათის შინაარსი.

მასწავლებელი კლასს შემდეგი თანამიმდევრობით უსვამს კითხვებს (რომლებზედაც მოწაფეები პასუხს გასცემენ):

— რას ხედავთ პირველ სურათზე?
— პირველ სურათზე ვხედავთ ბავშვსა და დედას.
— რას შვრება ბავშვი?
— ბავშვი ფეხზე იცვამს (ან: ბავშვი ტახტზე, ზის და ფეხსაცმელს იცვამს)
— რას შვრება დედა?
— დედა საუზმეს აწყობს (ან: რძეს ასხამს).
— რას ხედავთ მეორე სურათზე?
— მეორე სურათზე —ბავშვი პირს იბანს.
— რას ხედავთ მესამე სურათზე?
— მესამე სურათზე — ბავშვი რძეს სვამს.
— რას ხედავთ მეოთხე სურათზე?
— მეოთხე სურათზე — ბავშვი სკოლაში მიდის.

მასწავლებელი ავალებს მოწაფეებს, გადმოსცენ, რას ხედავენ ოთხივე სურათზე.

ერთ-ერთი მოწაფე სურათების რიგის მიხედვით მასწავლებლის დახმარებით მწყობრად გადმოსცემს შემდეგ წინადადებებს: „ბავშვი

ტახტზე ზის და ფეხსაცმელს იცვამს. დედა საუზმეს აწყობს. ბავშვი პირს იბანს. ის საუზმობს და შემდეგ სკოლაში მიდის".

ასე მწყობრად ამ წინადადებების გადმოცემას წინასაანბანო პერიოდში ვერ შეძლებს მოწაფე მასწავლებლის დახმარების გარეშე. მოსალოდნელია თანამიმდევრობის დარღვევა, სიტყვა „ბავშვის" ხშირად განმეორება, ზოგიერთი საჭირო დეტალის გამოტოვებაც. ამისათვის აუცილებელია, ფხიზლად მოეკიდოს მასწავლებელი მოწაფის მეტყველების მიმდინარეობას, მისცეს მოწაფეს არა მხოლოდ მითითება მართებული მეტყველების შესახებ, არამედ ზოგიერთი წინადადების დასაწყისი სიტყვის დასახელებით ერთგვარი ბიძგიც წინადადების სწორად აგებისა და დალაგებისათვის. ასე ეყრება საფუძველი ლოგიკური, მწყობრი მეტყველების პრაქტიკას I კლასში. ზემომოყვანილ ნიმუშში კარგად ჩანს, რომ ლექსიკასა და წინადადებაზე მუშაობა წინ უძღვის მწყობრი მეტყველების ჩვევის გამომუშავებას, მჭიდროდ უკავშირდება ლოგიკური მეტყველების განვითარებას.

„დედა ენის" II ნაწ. მოთავსებულია სასაუბრო სურათი: „მელამ თავი მოიმკვდარუნა". მოწაფეებს დაევალებათ — გულდასმით დაათვალიერონ სურათი. შემდეგ მასწავლებელი თანამიმდევრულად უსვამს კლასს კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები პასუხს გასცემენ:

— რა ჰქნა მელამ?
— მელა მიწაზე გულაღმა დაწვა (ან: მელა მიწაზე დაწვა და თვალები დახუჭა).
— რა ეგონათ ყვავებს?
— ყვავებს ეგონათ — მელა მომკვდარაო.
—რა ჰქნეს ყვავებმა?
— ყვავები მელას მიუახლოვდნენ. ერთმა ყვავმა კუდის წიწკნაც კი დაიწყო.
—რა უყო მელამ ერთ ყვავს?
— მელამ ერთ ყვავს პირი წაავლო (ან: მელამ ერთი ყვავი დაიჭირა).
— რა ჰქნეს სხვა ყვავებმა?
— სხვა ყვავები აქეთ-იქით გაფრინდნენ.

ერთ-ერთი მოწაფე მასწავლებლის დახმარებით ამ ამბავს ასეთი თანამიმდევრობით გადმოსცემს:

„მელა მიწაზე გულაღმა დაწვა და თვალები დახუჭა. ყვავებს ეგონათ — მელა მომკვდარაო. ყვავები მელას მიუახლოვდნენ. მელა უცებ წამოხტა და ერთი ყვავი დაიჭირა. სხვა ყვავები აქეთ-იქით გაფრინდნენ".

ამ ამბავს ამგვარადვე რამდენიმე მოწაფე გადმოსცემს.

„დედა ენის" II ნაწილში მოთავსებულია „ძაღლყურძენა". მწყობრი მეტყველების ჩვევისათვის ამ მოთხრობის შინაარსი მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვებზე ასეთი თანამიმდევრობით გადმოიცემა:

კითხვები:	პასუხები:
რა ნახა ვანომ ტყეში?	ვანომ ტყეში მრგვალი და მოშავო ფერის ხილი ნახა.
რა ეგონა ვანოს ეს ხილი?	ეს ხილი ვანოს კენკრა ეგონა.
რა ქნა მან?	მან ბლომად ჭამა ეს ხილი.
რა მოუვიდა ვანოს?	ვანოს გული აერია და მუცელი ასტკივდა.
ვინ მოუყვანა დედამ ვანოს?	დედამ ვანოს ექიმი მოუყვანა.
რა გაიგო ექიმმა?	ექიმმა გაიგო, რომ ვანოს ძაღლყურძენა ეჭამა.
რა დაალევინა დედამ ვანოს ექიმის რჩევით?	ექიმის რჩევით დედამ ვანოს თბილი რძე დაალევინა.
რა მოხდა?	ვანოს წაეღებინა და სიკვდილს გადარჩა.

II კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოში მოთავსებულია მოთხრობა „ტოროლა“. მისი შინაარსის თანამიმდევრულად გადმოცემისათვის საჭიროა თანამიმდევრულად გაეცეს პასუხი შემდეგ კითხვებს:

რას შეუდგა ტოროლა? სად მონახა ადგილი? რა უყო ბუდის ადგილს? როგორ მოაწყო ბუდე? რა დადო ბუდეში? რამდენ კვირაში გამოჩეკა ბარტყები? რით კვებავდა ტოროლა თავის ბარტყებს? რას შეარებოდა ტოროლა გათენებისას? როცა წვიმა მოვიდოდა? ტოროლამ ერთ ზაფხულში რამდენი პირი ბარტყები დაზარდა? შემოდგომით სად გაფრინდა ტოროლა? სამშობლოში როდის დაბრუნდება?

III—IV კლასებში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს გადმოსაცემი შინაარსის გეგმის შედგენას და გეგმის მიხედვით შინაარსის მწყობრად გადმოცემას. გეგმის შედგენა შეიძლება როგორც კითხვების, ისე სახელდებითი ან თხრობითი წინადადებების ფორმით.

III კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელოში მხატვრულ ნაწარმოებებთან მოთავსებულია ისტორიული და საბუნებისმეტყველო შინაარსის სტატიები; ასეთ სამეცნიერო-პოპულარულ სტატიებში სიუჟეტი შეკრულია ლოგიკურად და ისინი მწყობრი მეტყველების ჩვევის გამომუშავების საუკეთესო სავარჯიშო მასალებს წარმოადგენენ.

III კლასში ისწავლება ისტორიული ხასიათის სტატია „კახეთის აოხრება“. შინაარსის გადმოსაცემად ამ სტატიას კითხვების სახით დართული აქვს ასეთი გეგმა.

ვინ იყო შაჰ-აბასი?
რა ბედი ეწია კახეთს 1616 წელს?
ვინ იხსნა კახეთი თურქმანებისაგან?
რა ბედი ეწიათ აჯანყების მეთაურებს?

ამ კითხვების საშუალებით ლოგიკური თანამიმდევრობით გადმოიცემა სტატიის შინაარსი. შეიძლება კითხვების ეს ფორმა შეეცვალოთ სახელდებით წინადადების ფორმით, ასე:

სპარსეთის მეფის შაჰ-აბასის თავდასხმა.
კახეთის არბევა 1616 წელს სპარსელებისაგან.
1659 წელს კახეთის ხსნა თურქმანებისაგან აჯანყებულ ქართველთა მიერ.
აჯანყების ჩეთაურების დახოცვა შაჰის მიერ.
თხრობითი წინადადების ფორმით:
ირანის მეფე შაჰ-აბასი მრავალრიცხოვანი ჯარით შემოესია კახეთს.
1616 წელს შაჰ-აბასმა აოხრა კახეთი.
1659 წელს კახეთი იხსნეს თურქმანების წინააღმდეგ აჯანყებულმა ქართველებმა.
შაჰმა აჯანყების მეთაური ქართველები დახოცა.

გეგმის სამივე ფორმის გამოყენება შეიძლება III—IV კლასებში სხვადასხვა შინაარსის გადმოსაცემად და მოწაფეთა მწყობრი (გაბმული) მეტყველების ჩვევის გამოსამუშავებლად.

15 ვ. წერითი მეტყველების კულტურა

წინასწარი მითითებანი. წერითი მეტყველების კულტურა ფართო მნიშვნელობით მოიცავს სუფთა წერის, მართლწერის, პუნქტუაციის, სტილისტიკის საკითხებს. სუფთა წერის, მართლწერისა და პუნქტუაციის სწავლების საკითხები თავ-თავის ადგილას სპეციალურადაა განხილული და აქ მათ აღარ შევეხებით, აღვნიშნავთ მხოლოდ, რომ მეტყველების განვითარებისათვის, მისი მაღალი კულტურისათვის არსებითი მნიშვნელობა აქვს გრაფიკული მხარის, მართლწერის, პუნქტუაციის სათანადო პრაქტიკულ ჩვევებს. მართლაც, ნაწერი არ შეიძლება კულტურული მეტყველების ნიმუში იყოს, თუ ის გრაფიკულად არამართებულადაა შესრულებული და შეიცავს ორთოგრაფიულსა და პუნქტუაციურ შეცდომებს. სუფთა წერა სპეციალური საკითხია. უკანასკნელი ორი საკითხი (მართლწერა, პუნქტუაცია) გრამატიკის სწავლებას ეფუძნება[1]. აქ კი განვიხილავთ ისეთ საკითხებს, რომლებიც უშუალოდ უკავშირდებიან კითხვასა და ზეპირი მეტყველების განვითარებას, მათთან კავშირში ისწავლება. მიზნად ვისახავთ, გაირკვეს ელემენტარულ სტილისტიკაში წერითი სავარჯიშოების ორგანიზაციისა და სათანადო პირველადი ჩვევების გამომუშავების საკითხები.

იმისათვის, რომ დაწყებითმა სკოლამ ამ მიმართულებით განახორციელოს თავისი კონკრეტული მიზნები, პროგრამაში გათვალისწინებულია წერითი სამუშაოს სხვადასხვა სახე; როგორიცაა: კითხვაზე წერილობითი პასუხის გაცემა, წინადადების შედგენა, წაკითხულის ან მოსმენილის მოკლე შინაარსის დაწერა, თხზულების წერა, დაზეპირებულის დაწერა, დეფორმირებული წინადადებისა და დეფორმირებული ტექსტის აღდგენა, თავგადასავლის დაწერა, წერი-

[1] საკუთრივ გრამატიკასაც აქვს თავისი სპეციფიკური წერითი სავარჯიშოები.

ლის მიწერა მშობლებისა და ამხანაგებისათვის, კედლის გაზეთისათვის წერილის დაწერა, საქმის ქაღალდების შედგენა... წერითი სამუშაოს ზოგი სახე საზიაროა რამდენიმე კლასისა (მაგალითად: შინაარსის გადმოცემა, თხზულების წერა სხვადასხვა სიღრმით დაწყებითი სკოლის ყველა კლასში წარმოებს). ზოგიც მხოლოდ ერთი კლასის კუთვნილებას (მაგალითად, თავგადასავლის წერილობით გადმოცემა მხოლოდ IV კლასში წარმოებს) წარმოადგენს.

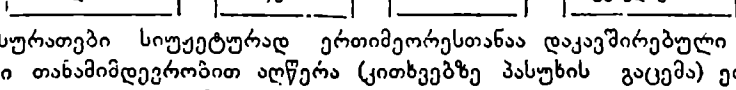
ა) კითხვაზე წერილობითი პასუხის გაცემა

კითხვაზე ზეპირად პასუხის გაცემას მივმართავთ წინასაანბანო პერიოდიდანვე, ხოლო წერილობით პასუხის გაცემას ვასწავლით ანბანის შემდგომ პერიოდსა და II კლასში.

ანბანის შემდგომ პერიოდში მოწაფეებს უკვე აქვთ ელემენტარული ჩვევები კითხვაზე ზეპირად სწორი პასუხის გაცემისა და სიტყვათა და წინადადებათა მართებული ხელით წერის (დაფიდან, წიგნიდან გადაწერისა). სათანადო წინასწარი ზეპირი ვარჯიშობის შემდეგ (წლის ბოლოს, შეიძლება მასწავლებელმა დაწეროს დაფაზე 2—3 კითხვა, რომლებზედაც მოწაფეები თანამიმდევრულად გასცემენ პასუხს. ამისათვის მასალად გამოდგება პატარა მოცულობისა და მარტივი შინაარსის მოთხრობა, ისეთივე მისაწვდომი მოცულობისა და შინაარსის სურათი და სხვ.

I კლასს შეიძლება ვუჩვენოთ ისეთი სურათები, რომელთა შინაარსი 2—3 წინადადებით გადმოიცემა. ხდება ასეთი სურათების ზეპირად აღწერა. მასწავლებელი უსვამს კლასს კითხვებს გარკვეული თანაწარმიმდევრობით, რომლებზედაც მოწაფეები ასეთივე თანამიმდევრობით გასცემენ პასუხს; შემდეგ წარმოებს ამ კითხვების ამავე თანამიმდევრობით დაწერა დაფაზე, რომლებზედაც მოწაფეები წერილობით გასცემენ პასუხს.

II კლასს კითხვაზე წერილობით პასუხის გასაცემად შეიძლება მივცეთ ასეთი სურათები:



სურათები სიუჟეტურად ერთიმეორესთანაა დაკავშირებული და მათი თანამიმდევრობით აღწერა (კითხვებზე პასუხის გაცემა) ერთ მთლიან ამბავს გადმოგვცემს.

წინასწარ ხდება სურათის ზეპირად აღწერა, შემდეგ მასწავლებელი კითხვებს ასეთი რიგით ჩამოწერს დაფაზე:

Სად სხედან ბატები?
რისთვის ზის მელა ბუჩქებში?

რა ქნა მელამ?
რა ჭხეს ბატებმა?

მოწაფეები ამ კითხვებზე ამავე თანამიმდევრობით წერილობით გასცემენ პასუხებს (კითხვების გადაწერის გარეშე). მოწაფეებს დაევალებათ—დასვან თითოეული წინადადების ბოლოს წერტილი. ტექსტი მიახლოებით ასეთ სახეს მიიღებს: „ბატები მდინარის პირას სხედან. მელა ბატებს უდარაჯებს. მელა ზეზე წამოდგა. ბატებმა მელა დაინახეს და მდინარეში გადაცვივდნენ“.

კითხვაზე წერილობით პასუხის გასაცემად უფრო ფართოდაა გამოყენებული პატარა მოცულობისა და მისაწვდომი შინაარსის მოთხრობები, რომლებიც I—II კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებშია მოთავსებული. კითხვებზე წერილობით პასუხის გასაცემად შერჩეულ უნდა იქნეს გავლილი მასალა, რომლის შინაარსი შესწავლილი ექნებათ მოწაფეებს. კითხვაზე წერილობით პასუხის გასაცემად ყველა გავლილი მასალა არ გამოდგება. უნდა შეირჩეს ისეთი სტატია (მოთხრობა, იგავ-არაკი ან ნაწყვეტი), რომელიც აღწერითი ფორმისა იქნება. დიალოგის ფორმით დაწერილი ნაწარმოების შინაარსს პირდაპირ ძნელად უდგება კითხვები; ძნელდება ამ კითხვებზე ზუსტი პასუხების ფორმულირებაც.

I კლასს შეიძლება ასეთი წერითი საავარჯიშოსათვის მივცეთ ნაწყვეტი სტატიიდან „ბავშვთა ბაგა“ („დედა ენა“, II ნაწ.). წინასწარ ტარდება ტექსტის შინაარსის მოგონება (ზეპირად) კითხვებზე პასუხით:

— სად მუშაობს ნოდარის დედა?
— ნოდარის დედა ფაბრიკაში მუშაობს.
— სად მიჰყავს დედას ნოდარი ყოველ დილით?
— დედას ნოდარი ყოველ დილით ბაგაში მიჰყავს.
— სად არის მოწყობილი ბაგა?
— ბაგა ფაბრიკასთან არის მოწყობილი.
— ბაგაში რა არის ბევრი?
— ბაგაში ბევრი სათამაშოა. მასწავლებელი აქედან დაფაზე დაწერს პირველ ორ კითხვას:
—სად მუშაობს ნოდარის დედა?
— სად მიჰყავს დედას ნოდარი ყოველ დილით?

ამ კითხვებზე მოწაფეები თხრობითი წინადადებებით გასცემენ სათანადო პასუხებს. წინადადებებს შორის იხმარენ წერტილს. მიიღებთ მიახლოებით ასეთ ტექსტს:

„ბავშვთა ბაგა.

ნოდარის დედა ფაბრიკაში მუშაობს. მას ყოველ დილით მიჰყავს ნოდარი ბაგაში“.

ბ) შინაარსის წერილობით გადმოცემა

შინაარსის წერილობით გადმოცემა ფართოდაა გავრცელებული დაწყებითი სკოლის ყველა კლასში, განსაკუთრებით კი — III—IV კლასებში. შინაარსის წერილობით გადმოცემა წერითი მუშაობის რთული სახეა. დაწყებით სკოლაში ამისათვის პატარა მოცულობის, მისაწვდომი შინაარსისა და აღწერითი ფორმის შესასწავლი ტექსტები (იგავ-არაკი, ზღაპარი, ამბავი, სტატია ან რომელიმე მათგანის ნაწყვეტი) შეირჩევა.

უნდა ვერიდოთ ისეთი ნაწარმოების შინაარსის წერილობით გადმოცემას, რომელიც შედგება ვრცელი, რთული წინადადებებისაგან, განკერძოებული სიტყვებისა და გამოთქმებისაგან... ასეთი წინადადებების გაფორმება მოითხოვს სათანადო გრამატიკული საფუძვლების ცოდნას, სხვადასხვა სასვენი ნიშნის გამოყენებას, რომელთაც არ ითვალისწინებს დაწყებითი სკოლის ქართული ენის პროგრამა.

სამწუხაროდ, სკოლის პრაქტიკაში ამ თვალსაზრისით ნაკლებად ხდება საწერი ტექსტების შერჩევა, რაც უარყოფითად მოქმედებს შინაარსის გადმოცემის ხარისხზე. შინაარსის გადმოცემა, სადაც ზემოთ მითითებულ დეტალებზე არაა გამახვილებული ყურადღება, აღსავსეა ლოგიკური, სტილისტიკური, სინტაქსური და პუნქტუაციური შეცდომებით. შინაარსის გადმოცემა, მართალია, წერითი მუშაობის რთული სახეა, მაგრამ ამისათვის აუცილებლად ამზადებს ნიადაგს კითხვაზე წერილობით პასუხის გაცემა, თუ ეს უკანასკნელი გეგმაშეწონილად, გონივრულად ტარდება. შინაარსის წერილობით გადმოცემა შეიძლება როგორც სიტყვასიტყვით, ისე — თავისუფლად, როგორც შემოკლებით, ისე — ვრცლად. ამას განსაზღვრავს როგორც ნაწარმოების კომპოზიცია, ისე — შინაარსის გადმოცემის კონკრეტული მიზანდასახულობა.

მოკლე შინაარსის წერილობით გადმოცემას წინ უსწრებს ზეპირი ეარჯიშობა, გადმოსაცემი შინაარსის გეგმის შედგენა (III—IV კლ.) და ამ გეგმის მიხედვით თხრობა. გეგმა შეიძლება შედგეს კითხვების ან თხრობითი წინადადების სახით, რომელიც დაეხმარება მოწაფეებს წინადადების სწორად აგებასა და დალაგებაში.

წერილობითი გადმოცემა თავისუფალი უნდა იყოს ზედმეტი სიტყვებისა და გაჭიანურებული გამოთქმებისაგან; იგი უფრო შეკრული უნდა იყოს ლოგიკურად, დახვეწილი ენობრივად, ვიდრე ზეპირად გადმონაცემი. შინაარსის წერილობით გადმოცემისას გასათვალისწინებელია კლასების მიხედვით მოწაფეთა განვითარების დონე, გონებრივი შესაძლებლობა. საწერი სავარჯიშოების შერჩევისას მკაცრად უნდა დავიცვათ ადვილიდან ძნელზე გადასვლის წესი.

შინაარსის გადმოცემასა და თხზულებას შორის დიდი განსხვავებაა. შინაარსის გადმოცემისათვის არსებობს მზამზარეული ნაწარმოები — სხვის მიერ შეთხზული. ამოცანაა სხვის მიერ უკვე შექმნილი ნაწარმოების შინაარსის სწორად და მოკლედ გადმოცემა.

თხზულების წერა კი მოითხოვს დამოუკიდებელ შემოქმედებითს მუშაობას: დამწერმა თვით უნდა შექმნას, შეთხზას თხზულება ზეპირად და შემდეგ წერილობით გამართოს. ამოცანა რთულია—რა სიღრმისა და მასშტაბისაც უნდა იყოს ის.

თხზულების წერა დასაწყისიდანვე მოითხოვს დამოუკიდებელი მუშაობის ელემენტარულ ჩვევებს, რომელთა გამომუშავებას მასწავლებელი წინასწარ, თხზულებაზე ზეპირი ვარჯიშობისას, აწარმოებს.

ზეპირი და წერილობითი თხზულება — ორივე — დამოუკიდებელი მუშაობის შედეგია და ამ უნარის განვითარებას უწყობს ხელს. თხზულების წერა უფრო მეტ დაძაბულ შრომას მოითხოვს, ვიდრე ზეპირად შეთხზვა. ეს უკანასკნელი წერილობითი თხზულების წინა საფეხურია. წერილობით შეთხზული იმას გულისხმობს, რომ ის წინასწარ ზეპირად შეითხზა. შეიძლება წერილობით გადმოსაცემი მთლიანად არ იყოს წინასწარ ზეპირად შეთხზული, მაგრამ ნაწილ-ნაწილ თუ მთლიანად ხდება მისი ზეპირად შეთხზვა — სულერთია, ეს პროცესი მაინც წერის წინ იგულისხმება. ასე რომ თხზულების წერისას ორმაგი სიძნელეა გადასალახავი: პირველი—ზეპირად შეთხზვა, მეორე — წერილობით შეთხზვა. თვით წერის პროცესი რთულია იმ მხრივ, რომ მოწაფემ ჯერ ზეპირად უნდა შეთხზას, ზეპირად გამართოს თხზულება, შემდეგ წერის სხვა მხარეთა (ხელი, მართლწერა, პუნქტუაცია) დაცვით ლოგიკური თანამიმდევრობით დაალაგოს თხზულების შინაარსი, ე. ი. სტილისტიკურად გამართოს. ასეთმა ურთიერთობამ ზეპირსა და წერილობით თხზულებას შორის არ უნდა გვაფიქრებინოს, რომ ზეპირი თხზულების როლი მხოლოდ წერის ხელშეწყობით განისაზღვრება. ზეპირ თხზულებას აქვს თავისი, წერილობითი თხზულებისაგან დამოუკიდებელი, საკუთარი ამოცანებიც.

დაწყებითი სკოლის მოწაფე რასაც ზეპირად შეთხზავს, ყველაფერს წერილობით ვერ გადმოსცემს. წერილობითი თხზულებისათვის შედარებით მარტივი მასალა უნდა შეირჩეს, ან ზეპირად შეთხზულიდან წერილობითი თხზულებისათვის შედარებით ნაკლები სიძნელისა და პატარა მოცულობის მასალა უნდა გამოიყოს. დაცულ უნდა იქნეს წერის ხანგრძლიობისა და სიტყვათა რაოდენობის ის რეგლამენტაცია, რომელიც შეშუშავებულია და დაწესებული კლასების მიხედ-

ვით. წერილობითი თხზულება შეიძლება იყოს როგორც ინდივიდუალური, ისე კოლექტიური, დაიწეროს როგორც წინასწარ შედგენილი გეგმის მიხედვით, ისე გეგმის გარეშე. თემატიკა წერილობითი თხზულებისა ისე მრავალფეროვანია, როგორც ზეპირი თხზულებისა: ეპიზოდები ბავშვთა ცხოვრებიდან, თამაშობა, სწავლა, ოჯახის შრომა-საქმიანობა, სოფლის ან ქალაქის შრომა-საქმიანობა, ბუნების მოვლენები, რევოლუციური დღესასწაულები და სხვ. დაწყებით სკოლაში რეკომენდებულია წერილობითი თხზულების შემდეგი სახეები: საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვებიდან მიღებული შთაბეჭდილებანი, სურათების გამოყენება, კინოსურათების გამოყენება, თხზულება საკუთარი განცდების საფუძველზე, თხზულების წერა წაკითხულის ან მოსმენილის მიხედვით, თხზულების წერა შემოქმედებითი წარმოსახვის საფუძველზე (მასწავლებლის მიერ მიცემული თემების მიხედვით), წერილის წერა და სხვ.

თხზულება ფორმის მიხედვით შეიძლება იყოს თხრობითი (მოთხრობის სახით), აღწერითი, მსჯელობითი; თხრობითი ფორმის თხზულებაში ლოგიკური თანამიმდევრობით მოთხრობილია რაიმე მოვლენის შესახებ; აღწერით'ში აღწერილია ის, რასაც მოწაფე გარე გრძნობებით აღიქვამს, და შეიცნობს ასაწერ საგანში. მსჯელობითი სახის თხზულებაში შთაბეჭდილებათა უბრალო აღწერა კი არაა, არამედ მიზეზების დასახელებაც, საგნებისა და მოვლენებისადმი ავტორის დამოკიდებულების გადმოცემაც. დაწყებით სკოლაში მომეტებულად თხზულების პირველი ორი ფორმაა გამოყენებული, მსჯელობითი ხასიათის თხზულება სირთულის გამო შედარებით იშვიათადაა გამოყენებული დაწყებით სკოლაში. მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მიზნად არ დავისახოთ თხზულებაში მსჯელობითი ელემენტის გაძლიერება. მასწავლებელმა ისე უნდა წარმართოს მუშაობა, რომ III — IV კლასების მოწაფემ წერილობით თხზულებაში რამდენადმე გამოავლინოს თავისი მსჯელობის უნარი. შეძლოს მთავარი საკითხებისაგან მეორეხარისხოვანთა გამოყოფა, საბუთების მომარჯვება, ელემენტარული მტკიცება, დასკვნების სწორად გამოტანა. ამრიგად, თხრობასა და აღწერასთან ერთად მსჯელობასაც ეჭცევა ყურადღება, ვინაიდან თავის ინდივიდუალურ შესაძლებლობას მოწაფე სწორედ მსჯელობაში ავლენს.

როცა დაწყებით სკოლაში სხვადასხვა ფორმის თხზულებაზე ვარჯიშობას მოვითხოვთ, მხედველობიდან არ უნდა გამოგვრჩეს შემდეგი ფაქტობრივი მდგომარეობა: სხვადასხვა კლასში მოწაფეთა განვითარების სხვადასხვა დონეა და ბოლო ჩვევების გამომუშავების სხვადასხვა პირობები; ერთისა და იმავე კლასის მოწაფეებშიაც არაა განვითარების

ერთი და იგივე დონე, ათვისების ერთი და იგივე უნარი, საგნებისა და მოვლენების დანახვისა და მათში წვდომის ერთგვარი უნარი, გადმოცემის ერთგვარი ჩვევა: ზოგი, რასაც ხედავს, მას ფოტოგრაფიულად გადმოგვცემს (არაფერს აკლებს, მაგრამ არც არაფერს უმატებს); ზოგი იმას კი არ გადმოსცემს, რასაც ხედავს, არამედ დანახულისადმი თავის დამოკიდებულებას, განცდებს; ზოგი მჭიდრო კავშირს ამყარებს გადმოსაცემ საგნებს შორის და ლოგიკურად გადმოსცემს გადმოსაცემს; ზოგი ვერ ამჩნევს არსებით ნიშნებს, არსებით მხარეს საგნებისას და გადმოსცემს, აღწერს იმას, რაც არსებითი არაა; ზოგს საგნისა თუ მოვლენის არსებითი ნიშნების წვდომის უნარი აქვს, მაგრამ წერილობითი გადმოცემის სათანადო ჩვევა არა და სხვ. ყოველივე ამას წინასწარ სჭირდება გათვალისწინება, რათა მოწაფეებს ინდივიდუალურად მივუდგეთ და სათანადო დახმარება აღმოვუჩინოთ თხზულების წერის ჩვევის გამომუშავებაში.

ხშირია შემთხვევა, რომ მასწავლებელი თხზულების წერას კოლექტიურად შედგენილი გეგმით აწარმოებს. თხზულებისათვის გეგმის კოლექტიურად შედგენა აუცილებელი საფეხური და ფორმაა თხზულების დამოუკიდებელი წერის უნარის გასავითარებლად, მაგრამ მხოლოდ ამით დაკმაყოფილება შეუძლებელია. გეგმის კოლექტიურად შედგენამ ნიადაგი უნდა მოამზადოს ინდივიდუალური გეგმის შესადგენად. თხზულების წერის მიზანია მოწაფეში დამოუკიდებელი წერის უნარის აღზრდა, დამოუკიდებელი ჩვევის გამომუშავება და ამიტომ გარკვეულ ეტაპზე, როცა საამისოდ ნიადაგი მომზადებული იქნება, უნდა გადავიდეთ თხზულებისათვის ინდივიდუალური გეგმის შედგენაზე.

საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვებიდან მიღებული შთაბეჭდილებანი. ასეთი მასალა შეიძლება საწერად მიეცეს II—IV კლასებს. საგანი, რომელიც წერილობით უნდა აღწეროს მოწაფემ, შეიძლება კლასში იყოს და მოწაფე წერის პროცესში უშუალოდ ხედავდეს მას (მაგ.: საკლასო ოთახის მოწყობილობა, სასწავლო ნივთები და სხვ.). საგნის ან მოვლენის შესახებ ასეთი შთაბეჭდილება მოწაფეს შეიძლება უკვე მიღებული ჰქონდეს ადრე (კლასგარეთ: ოჯახში, მინდორში, მდინარის დათვალიერებისას, ფერმის დათვალიერებისას და სხვ.) და ცოცხლად ინახავდეს მას თავის მეხსიერებაში.

დასაწერი თემა შეიძლება მოითხოვდეს მასწავლებლის წინასწარ კითხვებს, რომლებზედაც მოწაფეები გასცემენ პასუხს; შეიძლება ასეთი კითხვები საჭირო არ იყოს: მოწაფეები, მასწავლებლის დახმარების გარეშე, თხზულებას დამოუკიდებლად თხზავდნენ.

ვთქვათ, II კლასს თხზულებისათვის ვუჩვენეთ კედლის საათი და დავავალეთ მისი წერილობით აღწერა. წინასწარ მოწაფეებს დაევალე-

ბათ საგნის ყოველმხრივი დათვალიერება. მოწაფეები დეტალურად ათვალიერებენ საათის შემადგენელ ნაწილებს. შემდეგ მასწავლებელი მოითხოვს—ზეპირად აღწერონ საათი, გაარკვიონ მისი დანიშნულება. ამის შემდეგ მოწაფეები მასწავლებლის ხელმძღვანელობით კოლექტიურად ადგენენ თხზულების გეგმას. ეს გეგმა დაახლოებით ასეთი იქნება:

1. რისთვისაა საჭირო საათი?
2. სად ჰკიდია საათი?
3. როგორი ფორმისაა საათი?
4. რა არის აღნიშნული საათზე?
5. რამდენი ისარი აქვს?
6. რას უჩვენებს მოგრძო ისარი?
7. რას უჩვენებს მოკლე ისარი?

მოწაფეები ამ კითხვების მიხედვით დამოუკიდებლად ადგენენ წერილობით თხზულებას.

ნიმუშში:

„კ ე დ ლ ი ს ს ა ა თ ი

საათი დროს გვიჩვენებს. იგი კედელზე ჰკიდია. კედლის საათი მრგვალია. საათზე აღნიშნულია ციფრები. მას აქვს ორი ისარი. მოგრძო ისარი წუთებს უჩვენებს, მოკლე ისარი საათს უჩვენებს“.

ვთქვათ, III კლასს დავათვალიერებინეთ ზოოპარკი. ექსკურსიაზე მიღებულ შთაბეჭდილებებს მოწაფეები ჯერ ზეპირად გადმოსცემენ, შემდეგ დაევალებათ — დამოუკიდებლად დაწერონ.

ნიმუშში:

„ზ ო ო პ ა რ კ შ ი

ზოოპარკში ცხოვრობენ ცხოველები და ფრინველები. მელიები ერთ კუთხეში სხედან. დათვები დინჯად დაბაჯბაჯებენ. ლომებს მშვიდად სძინავთ. მაიმუნები მაღლა დახტიან.

ყველაზე უფრო მომეწონა ფარშავანგი. მას ლამაზი და გრძელი ბოლო ამშვენებს. პატარა ჩიტები მოუსვენრად ჩიკჩიკებენ. მომვლელი ქალები ჩიტებს საკენკს უყრიან“.

როგორც ვხედავთ, თხზულების ამ ნიმუშში წარმოდგენილია ნახულის არა მხოლოდ უბრალო, ინდიფერენტული აღწერა, არამედ გადმოცემულია ზოგიერთი საგნის ძლიერი ზემოქმედების შედეგად გამოწვეული ემოციებიც.

IV კლასს შეიძლება მივცეთ დავალება — დაწერონ თხზულება შემოდგომის დამახასიათებელ ნიშნებზე (უშუალო დაკვირვების საფუძველზე).

გ ე გ მ ა:

1. ჭირნახულის აღება.
2. ბუნების ცვალებადობა.
3. ფრინველების გადაფრენა.

ნიმუშში:

„შემოდგომა

შემოდგომაზე მწიფდება სიმინდი, ყურძენი და მრავალი ხილი. სოფლად დიდი მუშაობა ჩაღდება. ზოგი სიმინდს ტეხს, ზოგი ყურძენს კრეფს, ზოგიც მსხალს, ვაშლსა და კომშს კრეფს და საზამთროდ ინახავს. ამ დროს ბოსტნეულსაც ინახავენ.

დღე მცირდება, ღამე დიდდება. იწყება ღრუბლიანი და წვიმიანი ამინდები. ფრინველები აღარ ჭიკჭიკებენ მხიარულად. ბევრი მათგანი თბილ ქვეყნებში გასაფრენად ემზადება. ფრინველებს აღონებთ სამშობლოს დატოვება".

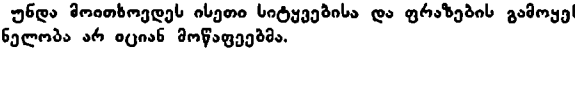
შეიძლება ასეთი თემები გეგმის გარეშედაც მიეცეს, ან გეგმა შედგეს, მაგრამ ამ გეგმის მიხედვით არ ჩატარდეს წინასწარი ზეპირი ვარჯიშობა, თხზულების დამოუკიდებელი წერის უნარის გამოსაელენად.

სურათის გამოყენება წერილობითი თხზულებისათვის. სურათები გამოყენებულია წერილობითი თხზულებისათვის დაწყებითი სკოლის ყველა კლასში. სურათი, რომელსაც წერილობითი თხზულებისათვის შევარჩევთ, აუცილებლად უნდა იყოს სიუჟეტიანი: რამდენიმე ერთიმეორესთან ლოგიკურად დაკავშირებული წინადადების შედგენის საშუალებას იძლეოდეს.

I—II კლასებში მარტივი შინაარსის სურათები ეძლევა, III — IV კლასებში შედარებით უფრო რთული შინაარსისა.[1] განსაკუთრებით აუცილებელია ადვილიდან ძნელზე გადასვლის მოთხოვნის წაყენება ისეთი სურათებისადმი, რომლებიც დაწყებით სკოლაში წერილობითი თხზულებისათვის შეირჩევა.

ზეპირ თხზულებაზე ვარჯიშობა წინასაანბანო პერიოდიდანვე იწყება, წერილობით თხზულებაზე ვარჯიშობა კი — II კლასიდან. ელემენტარული სახის თხზულების (2 — 3 წინადადებიანი) წერა შეიძლება ჩატარდეს I კლასშიაც სასწავლო წლის უკანასკნელ მეოთხედში, თუ კლასი ძლიერია. წერილობითი თხზულებისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ ერთი მთლიანი სიუჟეტის სურათი ან სურათების სერია, რომლებიც ერთიმეორესთან შინაარსობრივად დაკავშირებულ ეითარებას გამოხატავენ.

I კლასში მასწავლებელი სასწავლო წლის უკანასკნელ მეოთხედში სათანადო რიგით აკრავს კედელზე შემდეგი სახისა და შინაარსის სურათებს:



[1] მეტყველების განვითარებისათვის გამოსაყენებელი სურათის შინაარსი უნდა იყოს უაღრესად ნათელი, ადვილად გასაგები მოწაფეთათვის. სურათზე გამოხატული ეითარება არ უნდა მოითხოვდეს ისეთი სიტყვებისა და ფრაზების გამოყენებას, რომელთა მნიშვნელობა არ იციან მოწაფეებმა.

მოწაფეები მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ათვალიერებენ სურათებს. განსაკუთრებით დიდხანს ჩერდებიან პირველ სურათზე. შემდეგ ხდება სურათების შინაარსის ზეპირად გადმოცემა მასწავლებლის კითხვების მიხედვით. ამის შემდეგ მოწაფეები დამოუკიდებლად დაწერენ ამ სამწინადადებიან თხზულებას. პირველი სტილისტიკური ვარიანტი:

„მერცხალი ბუდეს აკეთებს. მერცხალმა ბარტყები გამოჩეკა. იგი თავის ბარტყებს საჭმელს უზიდავს“.

მეორე სტილისტიკური ვარიანტი:

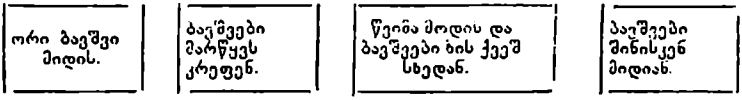
„მერცხალი ბუდეს აკეთებს... მან ბუდეში კვერცხები დადო და ბარტყები გამოჩეკა. მერცხალი თავის ბარტყებს კვებავს“.

მესამე სტილისტიკური ვარიანტი:

„მერცხალი ბუდეს აშენებს. მან კვერცხები დადო. კვერცხებიდან ბარტყები გამოჩეკა. მერცხალი თავის შვილებს მატლს უზიდავს“.

შეიძლება სხვა ვარიანტიც მივიღოთ, მაგრამ სტილისტიკურად ასატანი, მისაღებიც იყოს. როგორც შინაარსის გადმოცემაში, ისე თხზულების წერაში ასეთი „სხვადასხვაობა“ არაა თუ დასაშვებია, არამედ სასურველი და აუცილებელია.

II კლასში მასწავლებელი აკრავს დაფაზე ასეთ სურათებს:



მოწაფეები დაკვირვებით ათვალიერებენ სურათებს და ეცნობიან მათზე გამოხატულ შინაარსს. დგება გეგმა კითხვების სახით, რომელიც დაფაზე სათანადო რიგით იწერება. მოწაფეები ზეპირად აღწერენ სურათებს და შემდეგ დამოუკიდებლად ადგენენ თხზულებას.

პირველი სტილისტიკური ვარიანტი:

„ორი ბავშვი მარწყვის საკრეფად წავიდა. დაიწყეს მარწყვის კრეფა. უცებ წვიმა წამოვიდა. ბავშვებმა ხეს შეაფარეს თავი. წვიმის გადაღების შემდეგ შინ დაბრუნდნენ“.

მეორე სტილისტიკური ვარიანტი:

„ბავშვები კალათებით წავიდნენ. უნდოდათ მარწყვი მოეკრიფათ. მოკრიფეს მარწყვი და წვიმაც წამოვიდა. ბავშვებმა ხეს მიაშურეს, წვიმა გადაიღო. ბავშვებმა შინისაკენ მოკურცხლეს“.

მესამე სტილისტიკური ვარიანტი:

„ბავშვები მინდვრისაკენ მიდიან; თან კალათები მიაქვთ. მარწყვის კრეფას შეუდგნენ. წვიმამ არ დააცალა. ბავშვები ხის ქვეშ დადგნენ. ცოტა ხნის შემდეგ გამოიდარა და ბავშვებმა თავის სახლს მიაშურეს“.

მეოთხე სტილისტიკური ვარიანტი:

„ბავშვებს ხელში კალათები აქვთ და მიდიან. მათ ბევრი მარწყვი მოკრიფეს, მაგრამ წვიმამ მოუსწრო. ხისაკენ გაიქცნენ. დიდხანს იდგნენ ხის ქვეშ. წვიმა შეწყდა. ბავშვებმა შინისაკენ გასწიეს".

რასაკვირველია, კიდევ მეტი ვარიანტია შესაძლებელი და უკეთესად გამართულიც; წარმოდგენილი ოთხი ვარიანტის შედარებიდან ნათლად ჩანს, რომ ერთისა და იმავე სურათის შინაარსი შეიძლება ზუსტად ერთგვარად არ აღიქვას სხვადასხვა მოწაფემ. მაგრამ აღქმის ეს სხვადასხვა შინაარსი — ყველა მისაღები იყოს და სადავო არაფერი გვექნეს; მაგალითად, მესამე ვარიანტში წერია: „მარწყვის კრეფას შეუდგნენ"; მეოთხე ვარიანტში კი შემდეგია აღნიშნული: „მათ ბევრი მარწყვი მოკრიფეს"... მართლაც. სურათის მიხედვით არ შეგვიძლია ზუსტად დავადგინოთ—ახლახან შეუდგნენ მარწყვის კრეფას, თუ მოკრიფეს უკვე, ცოტა მოკრიფეს თუ ბევრი და სხვ. ამიტომ ასეთი „სხვადასხვაობა" არ უნდა ჩაითვალოს ლოგიკურ ან სტილისტიკურ შეცდომად.

III—IV კლასებს წერილობითი თხზულებისათვის შედარებით რთული შინაარსის სურათი ან სურათების სერია ეძლევათ. ამ კლასებში თხზულების თემატიკაც უფრო მრავალფეროვანია და მდიდარი, წერა მოწაფეებს უფრო ხანგრძლივად და სწრაფად შეუძლიათ, II კლასთან შედარებით; მაგრამ აქაც საჭიროა — ვერიდოთ რთული კომპოზიციის თემების მიცემას, რამდენადაც სურათზე თხზულების წერა მოითხოვს წარმოსახვის, ფანტაზიისა და ლოგიკური აზროვნების სათანადო უნარს, ორთოგრაფიისა და პუნქტუაციის ჩვევებს, დამოუკიდებელი მუშაობის უნარს.

III კლასს თხზულების დასაწერად შეიძლება ვუჩვენოთ ასეთი სურათი: მგელს ზურგზე ბატკანი გაუდვია და გარბის. გვერდით მისდევს თავისი ორი ლეკვი. მგელს უკან ძაღლები და მწყემსები მოსდევენ. მოწაფეები ათვალიერებენ ამ სურათს. დათვალიერების შემდეგ ისინი კოლექტიურად შეიმუშავებენ სათანადო სათაურს. ვთქვათ, შეთანხმდნენ შემდეგ სათაურზე: „როგორ აჩვევს მგელი ნადირობას თავის შვილებს", ან ასეთზე:

„მგელმა ბატკანი მოიტაცა..." ამის შემდეგ მოწაფეები თხზულებას წერენ დამოუკიდებლად (კოლექტიური გეგმის გარეშე).

პირველი სტილისტიკური ვარიანტი:

„მგელი თავისი ორი ლეკვით ესტუმრა ცხვრის ფარეხს. შიგ ჩუმად შეიპარა და ერთი ბატკანი ზურგზე მოიგდო. გარბის მგელი. მას გვერდით მისდევს თავისი ორი შვილი.

გვიან გაიგეს ძაღლებმა ბატკნის მოტაცება. ძაღლების ყეფაზე გამო-

ცვივდნენ მწყემსები და დაედევნენ მგელს. მგელმა ტყეში შეასწრო და მიიმალა".

მეორე სტილისტიკური ვარიანტი:

„მგელმა სანადიროდ წაიყვანა თავისი ორი ლეკვი. ისინი მინდორში ერთ ბატკანს წააწყდნენ. მგელმა ბატკანი გაიტაცა.

მწყემსები და ძაღლები გამოუდგნენ. ცოტა ხნის შემდეგ ძაღლები დაეწივნენ მგელს. ორი ძაღლი მგელს ეცა, ორიც—მგლის ლეკვებს.

მგელმა ბატკანი ძირს დააგდო და შვილებს მიეშველა. მაგრამ გვიანი იყო. მგლის ლეკვები ძაღლებს უკვე დაეგლიჯათ".

მესამე სტილისტიკური ვარიანტი:

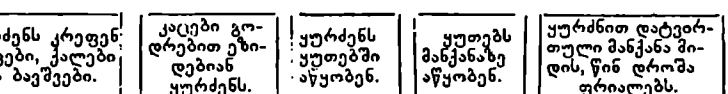
„მგელს უნდოდა, თავის შვილებს ესწავლათ ნადირობა. წაიყვანა თავისი ორი ლეკვი და წავიდა სანადიროდ.

მინდორში ბატკანი დედას დაეძებდა. მგელმა ბატკანს პირი სტაცა და ზურგზე გაიდო; შვილებიც აქეთ-იქით ამოუდგნენ.

ბევრი ირბინეს, მაგრამ ტყემდე ვერ მიაღწიეს. ძაღლები და მწყემსები უკან მისდევდნენ. მგელმა ბატკანი დააგდო და თავისი შვილები წინ გაიგდო. მტაცებლები ძლივს გადაურჩნენ ცხვრის ძაღლებსა და მწყემსებს".

სამივე ვარიანტში მდგომარეობა ზუსტად ერთგვარად არაა მოთხრობილი. შინაარსი ერთმანეთისაგან რამდენადმე განსხვავდება. ზოგი რამ ისეთიცაა, რაც სურათზე არაა გამოხატული და ბავშვის ფანტაზიის ნაყოფს წარმოადგენს.

IV კლასს თხზულების დასაწერად შეიძლება კედელზე გავუკრათ ასეთი სურათები:



დათვალიერების შემდეგ შეირჩევა სათაური; ვთქვათ, სათაურად შეირჩა „რთველი".

დგება კოლექტიური გეგმა:

1. ყურძენს კრეფენ;
2. ეზიდებიან გოდრებით;
3. ყურძენს ყუთებში აწყობენ;
4. ყურძნით დატვირთული მანქანა ქალაქისაკენ მიდის.

პირველი სტილისტიკური ვარიანტი:

„დაიწყო რთველი. დიდი და პატარა ვენახშია. გამალებით კრეფენ ყურძენს და გოდრებსა და კალათებში ჰყრიან.

ორი კაცი გოდრებით ეზიდება ყურძენს მანქანასთან. იქ ყურძენს ყუთებში აწყობენ. ერთი კაცი ყუთს ლურსმნებით ჭედავს.

მანქანას ყუთებით ტვირთავენ. ქალაქის მშრომელები სოფლიდან

მოელიან ტკბილ ყურძენს. აი მანქანაც დაიძრა. მაღლა წითელი დროშა ფრიალებს. მანქანამ ქალაქისაკენ გასწია".

მეორე სტილისტიკური ვარიანტი:

„ყურძენს კრეფენ სოფლის მშრომელები. პატარების სიხარულს საზღვარი არა აქვს. ისინი ეხმარებიან უფროსებს ყურძნის კრეფაში. აგერ ერთს კალათი პირამდე აუვსია, მეორე ტკბილ ყურძენს მიირთმევს.

სავსე გოდრებს მანქანასთან ეზიდებიან. იქ უთებია. ამ უთებში აწყობენ ქალაქში გასაგზავნ ყურძენს.

საბარგო მანქანა კარგად დატვირთეს უთებით. მანქანის თავზე წითელი დროშა ფრიალებს. კოლმეურნეები ქალაქის მუშებს უგზავნიან ყურძენს".

მესამე სტილისტიკური ვარიანტი:

„კარგი სანახავია რთველი. ვენახში დიდი მხიარულებაა. ვაზები ვეღარ იტევს მწიფე ყურძენს. საამური სუნი დგას. პატარებიც ეხმარებიან მშობლებს ყურძნის კრეფაში, თანაც საზამთროდ აკიდოებს ამზადებენ.

გოდრები და კალათები ზედიზედ ივსება მწიფე ყურძნით. ყურძენს უთებში ჰყრიან და მანქანებით მიაქვთ მარანში. მარანი რამდენიმე კილომეტრითაა დაშორებული ვენახებიდან.

მანქანის თავზე წითელი დროშა ფრიალებს. სოფელი ყურძნის აღებას ზეიმობს".

სურათის შინაარსი სხვადასხვა მოწაფეს სხვადასხვაგვარად აქვს გააზრებული. ამის შედეგად ვღებულობთ თხზულების სხვადასხვა სტილისტიკურ ვარიანტს.

კინოსურათების გამოყენება წერილობითი თხზულებისათვის. უკანასკნელ წლებში დაწყებითსა და რვაწლიან სკოლაში წერილობითი თხზულებისათვის იყენებენ კინოსურათებს.

მეტყველების განვითარებისათვის კინოსურათის ეფექტი გაცილებით უფრო მაღალია, ვიდრე უბრალო სურათისა, სადაც ვითარება სტატიკურადაა წარმოდგენილი. კინოსურათში საგნები, მოვლენები მოქმედებაშია, დინამიკურია, ცხოვლად მოქმედებენ სუბიექტის მხედველობით აღქმაზე, აქტიურად განაწყობენ მას (მოწაფეს) სურათის შინაარსის შესაცნობად.

წერილობითი თხზულებისათვის კინოსურათის გამოყენება შეიძლება III—IV კლასებში; ამ კლასებისათვის საგანგებოდ უნდა შეირჩეს მარტივი სიუჟეტის კინოსურათები, ისეთები, რომელთაც საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვთ.

კინოსურათების გამოყენება წერილობითი თხზულებისათვის შემდეგნაირად წარმოებს:

1. მასწავლებელი ატარებს შესავალ საუბარს საჩვენებელი კინო-სურათის შინაარსის შესახებ (საუბარი არ უნდა შეიცავდეს სურათის შინაარსის გადმოცემას). წინასწარ ხდება სურათში წარმოდგენილი საგნებისა და მოვლენების ლექსიკური მნიშვნელობის ახსნა.

2. კინოსურათის ჩვენება ხდება ორჯერ. პირველად მოწაფეები ზოგად შთაბეჭდილებას ღებულობენ. ამის საფუძველზე ხდება ზოგიერთი სიტყვა-გამოთქმის და გაუგებარი მომენტების ახსნა-განმარტება; დგება აგრეთვე სურათის შინაარსის მიხედვით თხზულების გეგმა. მეორედ ჩვენებისას მოწაფეებს აღარ უძნელდებათ კინოსურათის შინაარსის სწორად, სრულად გაგება და სურათზე გამოხატული მთელი პროცესის ლოგიკური თანამიმდევრობით გათვალისწინება.

3. კინოსურათის მეორედ ჩვენების შემდეგ მოწაფეები დამოუკიდებლად წერენ თხზულებას.

4. წერის დასრულების შემდეგ თითოეული მოწაფე გულდასმით ამოწმებს და ასწორებს თავის ნამუშევარს.

თ ხ ზ უ ლ ე ბ ა ს ა კ უ თ ა რ ი გ ა ნ ც დ ე ბ ი ს ს ა ფ უ ძ ვ ე ლ ზ ე. Საკუთარი (ბავშვის) განცდები მდიდარი და ხალისიანი თემატიკაა თხზულებისათვის, თუმცა წერილობით გადმოსაცემად ძნელია. ბავშვს ახლო თუ შედარებით შორეულ წარსულში განუცდია ისეთი რამ, რაც ცხოველად ახსოვს; მისი მოგონება სასიამოვნო ან უსიამოვნო ემოციებს აღძრავს და იძლევა მდიდარ მასალას თხზულებისათვის; მაგალითად: სკოლაში შესვლის პირველი დღე, პირველი თოვლი, ყვავილების კრეფა, ზღვაზე ბანაობა, თევზაობა, პეპლების დაჭერა, სოკოს კრეფა, მარწყვის კრეფა, ზეიმი სკოლაში, პიონერთა კოცონი, ექსკურსია ქარხანაში, ხანძრის ჩაქრობა, მწყემსებთან მთაში, რთველში და სხვ.

სკოლის პრაქტიკაში ასეთ თემებზე თხზულების წერა ფართოდაა გავრცელებული, მაგრამ ორგანიზებულად იშვიათად ტარდება. მართალია, სხვადასხვა მოწაფეს სხვადასხვა ემოცია უჩნდება, მაგალითად, ზღვაზე ყოფნასთან დაკავშირებით (სასიამოვნო — ცურვისა, უსიამოვნო—დახრჩობისა), მაგრამ მაინც შეიძლება წინასწარ გარკვეული მოსამზადებელი მუშაობის ჩატარება და ასეთი მასალის გონივრულად გამოყენება თხზულების წერის ჩვევის გამოსამუშავებლად. დაუშვებელია, როცა მასწავლებელი სწავლის დაწყებისას, ყოველგვარი წინასწარი ახსნა-განმარტებისა და მითითების გარეშე, დასაწერად აძლევს II—IV კლასების მოწაფეებს ასეთ თემას: „როგორ გავატარე ზაფხული“. საჭიროა ასეთი თემის კონკრეტიზება, თორემ ზოგი მოწაფე მას წერს ტრაფარეტულად, მზამზარეული წინადადებებით და არა საკუთარი განცდების, ემოციების მიხედვით. საჭიროა დაფაზე დაიწეროს რამდენიმე სათაური: თევზაობა, ბანაობა, პეპლების დაჭერა,

მარწყვის კრეფა, კალოობაზე, ტყეში, ზღვაზე, პიონერთა ბანაკში და სხვ.

რამდენიმე ასეთ თემაზე ზეპირად გადმოვაცემინებთ მოწაფეებს თავიანთ განცდებს, მივუთითებთ მოთხრობის გეგმაზე და შემდეგ ვაძლევთ დავალებას — წერონ შერჩეული თემების მიხედვით. ამრიგად, თხზულებისათვის უფრო მეტად ისეთი თემები უნდა შევარჩიოთ, რომლებიც ახლოა ბავშვის სულსა და გულთან, რომლებიც მართალი ცხრობის საშუალებას იძლევიან.

წერილის დაწერა გაზეთისათვის. IV კლასის მოწაფეს უნდა შეეძლოს პატარა მოცულობის კორესპონდენციის შედგენა, სკოლის კედლის გაზეთში თანამშრომლობა. ამით შეეჩვევა საბავშვო ბეჭდური გაზეთისა და ჟურნალისათვის წერილის დაწერას.

მოწაფეებს უნდა გავაცნოთ საბავშვო გაზეთი („ნორჩი ლენინელი") და მისი შედგენილობა. გავაცნოთ მასში მოთავსებული წერილების შინაარსი და ხასიათი. უნდა გავაგებინოთ —რა არის მეთაური, წერილები, ქრონიკა; წერილის შედგენილობა: სათაური, შინაარსი, დასკვნა. ამასთან ერთად უნდა გავაცნოთ კედლის გაზეთის დანიშნულება, მასში მოთავსებული წერილების შინაარსი, ხასიათი და შედგენილობა. შემდეგ ეძლევათ წერილების თემები: საბავშვო დილა, ჩვენი კლასის წარჩინებული, სანიმუშო ყოფაქცევის მოწაფე, მზადება ქალთა დღისათვის და სხვ. ერთი-ორი წერილი იწერება კოლექტიურად კლასში, დანარჩენი ეძლევათ საშინაო წერისათვის.

სკოლამ უნდა იზრუნოს იმისათვის, რომ მოწაფის კარგად შედგენილი სტატია მოთავსდეს საბავშვო ბეჭდურ გაზეთში. ასეთი შემთხვევა წაახალისებს, სტიმულს მისცემს მოწაფეებს — მონდომებით, დაკვირვებით შეადგინონ წერილები.

კედლის გაზეთის წერილის ნიმუში:

(IV კლასი)

ჩვენი კლასის სიამაყე

ქეთევან როინიძე წარჩინებით სწავლობს. გაკვეთილებს ყოველთვის გულმოდგინედ ამზადებს. ქეთევანი სანიმუშო ყოფაქცევის მოწაფეა. იგი ამხანაგების დამხმარეა. მან სწავლაში ჩამორჩენილი ორი მოწაფე გამოასწორა.

ქეთევან როინიძე ხელმძღვანელობს პიონერთა რგოლს. თავის რგოლში მას ჩამორჩენილი და უდისციპლინო მოწაფე არა ჰყავს. ქეთევანი ძლიერ უყვართ ამხანაგებსა და მასწავლებლებს. ის ჩვენი კლასის სიამაყეა.

მ. სანებლიძე

წერილის მიწერა მახლობლისათვის. წერილებს ვწერთ მშობლებს, ძმას, დას, ბიძაშვილს, ამხანაგებსა და სხვებს, — ყველას, ვისთანაც მახლობლობა, კონტაქტი გვაქვს. წერილის მიწერა

მახლობლისადმი ყოველთვის მიზნობრივია, კონკრეტული შინაარსის მატარებელია (თუ არ არის ასეთი — ეს წერილის ნაკლია).

ასეთი წერილების შედგენა უნდა დავაწყებინოთ მოწაფეებს II კლასიდან და ვავარჯიშოთ III—IV კლასებშიაც იმ ანგარიშით, რომ ოთხწლედდამთავრებულს თავისუფლად შეეძლოს მახლობლისათვის ყველა სახის წერილის მიწერა.

წერილის შედგენის სწავლება ამგვარად მიმდინარეობს: მასწავლებელს წინასწარ დამზადებული აქვს სხვადასხვა პირისადმი (ამხანაგისადმი, მშობლებისადმი) სხვადასხვა შინაარსის წერილი, რომელთა შედგენილობასა და შინაარსს აცნობს კლასს.

თვალსაჩინოებისათვის კარგი იქნება, თუ სანიმუშო წერილს დაფაზე დავწერთ; მოწაფეები დაინახავენ, რომ ასეთი წერილი იწყება მიმართვითი სიტყვით ან სიტყვებით. ადრესატი შეიძლება ერთი იყოს (ძვირფასო მეგობარო ვანო!), შეიძლება ერთზე მეტიც (ძვირფასო დედა! საყვარელო დაო!). მიმართვითი სიტყვის ბოლოს ძახილის ნიშანი უნდა დაისვას (სათანადო წერილის წერას IV კლასამდე ვერ ისწავლიან, მანამდე მხოლოდ ნიმუშის მიხედვით წერენ). მიმართვის გაცნობის შემდეგ ვაეცნობა წერილის შინაარსი და დასკვნა, წერილის ბოლოს —ხელმოწერისა და თარიღის ადგილი. წერილის გაფორმება ხდება ასე:

წერილის პირველი სტრიქონის შუაში იწერება მიმართვითი სიტყვა (ან სიტყვები), შემდეგ სტრიქონებზე — შინაარსი (და დასკვნა), ბოლოს კი — ხელმოწერა და თარიღი (ნიმუშები წარმოდგენილია გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოში.

დ) საქმის ქაღალდების შედგენა

ადამიანები, დაწესებულებები უშუალო (პირადი) კონტაქტის გარდა, ერთმანეთს უკავშირდებიან წერილობითი დოკუმენტებით. ამ დოკუმენტებს საქმის ქაღალდები ჰქვია.

საქმის ქაღალდების შედგენას IV კლასის პროგრამა ითვალისწინებს. ოთხწლედდამთავრებულმა უნდა შეძლოს მარტივი ანკეტის შევსება, მარტივი შინაარსის განცხადების, მინდობილობის, ხელწერილისა და დეპეშის ტექსტის შედგენა. საქმის ქაღალდის თითოეული სახის შესწავლა სპეციალურად წარმოებს. მასწავლებელი ჯერ საქმის ქაღალდის (ვთქვათ, განცხადების) ნიმუშს აცნობს; უხსნის — როგორაა შედგენილი ის; აძლევს გეგმას—განცხადებაში ცნობები როგორი თანამიმდევრობითაა წარმოდგენილი და ავალებს მოწაფეებს—ამ გეგმის მიხედვით დამოუკიდებლად შეადგინონ განცხადების ტექსტი.

საქმის ქაღალდების შედგენაში ვარჯიშობა ისე წარმოებს, როგორც

შინაარსის გადმოცემასა და თხზულების წერაში. საქმის ქალალდების შედგენის ჩვევა სასარგებლო პრაქტიკული ჩვევაა, რაც დაწყებით სკოლაში ქართული ენის გაკვეთილებზე უნდა გამომუშავდეს (ნიმუშები წარმოდგენილია გრამატიკის, მართლწერისა და მეტყველების განვითარების სახელმძღვანელოში).

ე) ტიპობრივი შეცდომები მოწაფეთა წერით ნამუშევრებში

მოწაფეთა წერით ნამუშევრებში გვხვდება სხვადასხვა სახის შეცდომა: ფაქტობრივი, ლოგიკური, კომპოზიციური, სტილისტიკური, გრამატიკულ-ორთოგრაფიული, კალიგრაფიული და სხვ.

ფაქტის დამახინჯება ფაქტობრივი შეცდომაა; II კლასის ერთ-ერთი მოწაფე წერს: „გაზაფხულის თვეებია: აპრილი, მაისი, ივნისი". (უნდა: „გაზაფხულის თვეებია: მარტი, აპრილი, მაისი"). III კლასის ერთ-ერთი მოწაფე დ. მეგრელის „ქინაქინას" მოკლე შინაარსის გადმოცემისას წერს: „მიხას მამა ავად გახდა" (უნდა: „მიხას დედა ავად გახდა"). IV კლასის ერთ-ერთი მოწაფე სულხან-საბა ორბელიანის იგავ-არაკის „აქლემი და ვირის" შინაარსის გადმოცემისას წერს: „დიდი აქლემი პატარა ვირს აჰკიდეს" (უნდა: „ვირი თავისი საპალნით აქლემს აჰკიდეს").

ლოგიკური შეცდომაა მიზეზისა და შედეგის არაბუნებრივი შეფარდება; მაგალითად, III კლასის ერთ-ერთი მოწაფე წერს: „დაიწყო ყინვები და ნახირი მთებში წაასხეს". როცა ყინვები იწყება, ნახირს თბილ სადგომში აბინავებენ და არა მთაში წაასხამენ ხოლმე. IV კლასის ერთ-ერთი მოწაფე წერს: „ქარიშხალმა გემის აფრა დაამაგრა". ქარიშხალი აფრას კი არ დაამაგრებს, არამედ ააგლეჯს ხოლმე.

კომპოზიციური შეცდომაა, როცა თხზულების შინაარსის გეგმა დარღვეულია. შესავალს, ძირითად ნაწილსა და დასკვნას ბუნებრივი ადგილები არა აქვთ მიჩენილი თხზულებაში...

სტილისტიკურ შეცდომასთან გვაქვს საქმე, როცა წინადადებით გამოთქმული აზრი მოკლებულია სისწორეს, სიზუსტესა და სიცხადეს, ე. ი. ბუნდოვანია ან ორაზროვანი. ასეთი შეცდომების მიზეზად ხდება: სიტყვათა რიგის დარღვევა წინადადებაში, ნაცვალსახელისა და არსებითი სახელის არაგეგმაზომიერი მონაცვლეობა გადმოცემასა და თხზულებაში, შინაარსის მიხედვით სიტყვისათვის არაბუნებრივი ადგილის მიჩენა ფრაზაში, უმიზნო განმეორებანი სიტყვისა, წინადადებისა და სხვ. მაგალითები; „მოუსვენარი ბიჭი ჭაჭანა იყო" (უნდა: „მოუსვენარი ბიჭი იყო ჭაჭანა"); „მას დედის სიმღერა მოაგონდა. ის უცებ გამოერკვა. ის დედას მოეხვია" (უნდა: „ქეთოს დედის სიმღერა მოაგონ-

და. ის უცებ გამოერკვა. შვილი დედას მოეხვია"). „ჭირხლი სუსტად გვსუსხავდა" (უნდა: „ჭირხლი ოდნავ გვსუსხავდა"); „ეზოს საამური ხეები ამშვენებს" (უნდა: „ეზოს მაღალი (ან ლამაზი, ან მწვანე ...) ხეები ამშვენებს" და სხვ.).

გრამატიკულ-ორთოგრაფიული შეცდომებია ფონეტიკური, მორფოლოგიური და სინტაქსური წესების დარღვევის ნიადაგზე აღმოცენებული შეცდომები; მაგალითები: სათავური (უნდა: სათაური); საშვალო (უნდა: საშუალო); კალობა (უნდა: კალოობა); ქათაპა (უნდა: ქათამმა); მიც. თბილის (უნდა: თბილისს); დედათ (უნდა: დედად); ისტორის (უნდა: ისტორიის); ვარჯიშობ მე (უნდა ვვარჯიშობ მე); დარსდა (უნდა: დაარსდა); დაარსა (უნდა: დააარსა); ცხადება (უნდა: ცხადდება); ჩიტები გაფრინდა (უნდა: ჩიტები გაფრინდნენ); ყველა მივიდნენ (უნდა: ყველა მივიდა) და სხვ.

კალიგრაფიულია შეცდომა, როცა ასოები არაა მართებულად გამოყვანილი, არაა მართებულად გადაბმული, ხელი ძლიერ მსხვილია ან ძლიერ წვრილი, გადახრილია მარჯვნივ ან მარცხნივ, ნაწერი უსუფთაოა და სხვ.

საშინაო, საკლასო და საკონტროლო წერითი სავარჯიშოების შესახებ. I კლასს საშინაო წერითი დავალება სასწავლო წლის მეორე ნახევრიდან ეძლევა. I—IV კლასებს საშინაო დავალება კვირაში 3-ჯერ მიეცემა. საშინაო წერითი დავალების მიზანია, განამტკიცოს საკლასო წერაში მიღებული ჩვევა, გამოუმუშაოს მოწაფეს დამოუკიდებელი წერის ელემენტარული ჩვევა. I—IV კლასებს საშინაო წერით დავალებად მიეცემა კლასში დამუშავებული საკითხები. დავალებათა მოცულობა მკაცრად უნდა განისაზღვროს კლასის შესაძლებლობათა მიხედვით. I—III კლასებს აქვთ სამი რვეული: საშინაო წერისათვის, სუფთა წერისათვის, საკლასო წერისათვის. IV კლასს აქვს ორი რვეული: საშინაო-საკლასო და საკონტროლო წერისათვის. I—III კლასებს საკონტროლო წერა არ უტარდებათ.

I კლასში წერა ყოველდღიურად ტარდება საკლასო რვეულებში. დამატებით სუფთა წერა კვირაში 1-ხელ ტარდება. II კლასში საკლასო წერა კვირაში 3-ჯერ ტარდება, III კლასში — 2-ჯერ. IV-ში საკონტროლო წერა კვირაში ერთხელ ტარდება. II—III კლასებში საკლასო წერა კვირის იმ დღეებში უნდა ჩატარდეს, როცა სუფთა წერა არაა გათვალისწინებული. საშინაო წერის რაოდენობის განსაზღვრისას სათვალავში შედის მხოლოდ სპეციალური დავალებები და არა ისეთი დავალებანი, რომლებიც გაკვეთილის მომზადების ჩვეულებრივ დეტალებს წარმოადგენენ.

ვ) ნაწერის გასწორება და შეფასება

გასწორება. გასწორების საშუალებით ვამოწმებთ მოწაფის წერითი მეტყველების კულტურას, ვეხმარებით მას ყოველდღიურ მუშაობაში — დაძლიოს დაბრკოლებანი, გამოასწოროს შენიშნული ნაკლი, შეავსოს ცოდნა, განამტკიცოს მიღებული ჩვევა. დაწყებითი სკოლის მოწაფეთა წერითი ნამუშევრის გასწორებისას მასწავლებელმა მხედველობაში უნდა მიიღოს შემდეგი:

მოწაფეს არა აქვს შესწავლილი მართლწერის ყველა წესი, არ იცის ბევრი რამ ქართული ენის გრამატიკიდან (ყველაფრის ცოდნა პროგრამით არ ევალება), არა აქვს მდიდარი ლექსიკონი. ბევრი სიტყვა ესმის მხოლოდ პირდაპირი მნიშვნელობით. ამის შედეგად მეტყველების სტილი, ბუნებრივია, მოკლებულია ბევრ საჭირო ნიშანს. ამიტომ არ შეიძლება, დაწყებითი სკოლის მოწაფეს მოეთხოვოს ყველა იმის ცოდნა, რასაც საერთოდ დამოუკიდებლად შესრულებული წერითი ნამუშევრის ანალიზის შედეგად შეცდომებად მივიჩნევდით. მას მოეთხოვება მხოლოდ სტილისტიკური მინიმუმი, რამდენადმე დამოუკიდებლობის უნარის გამოვლენა და იმ ენობრივი ნორმების ცოდნა, ის ჩვევები, რომელთაც ოფიციალური პროგრამა კლასების მიხედვით ითვალისწინებს (რომელნიც სავალდებულოა და ერთია ყველასათვის).

ზოგჯერ მასწავლებელი მოწაფეს სთხოვს ისეთი საკითხის ცოდნას, რომელიც პროგრამით არ არის გათვალისწინებული და მხედველობის გარეშე ტოვებს ისეთს, რომლის ცოდნა ამ კლასში (ან წინა კლასში) ნამდვილად მოეთხოვება; მაგ., ერთ-ერთი სკოლის II კლასის მოწაფეს კლასში შეუსრულებია (სასწ. წლის მე-2 ნახ.) ასეთი თავისუფალი სახის წერითი სამუშაო:

ბოტანიკური ბაღი

დასვენების დღეს მასწავლებელმა ბოტანიკურ ბახში წაგვიყვანა იქ ბევრი ვითამაშეთ, ლექსები ვთქით. მე და მაყვალამ კიდეც ვიცეკვეთ. ბოტანიკური ბაღი თბილის ამშვენებს. მე ძლიერ მიყვარს ეს ბაღი.

ნამუშევარში კარგადაა გადმოცემული შთაბეჭდილების შინაარსი, მაგრამ იგი შესრულებულია ცუდი ხელით: ა) ასოები მარცხნივაა გადახრილი, ბ) ლ ყველგან ოთხი კბილითაა (ბრახნითაა) წარმოდგენილი, გ) ასოები ირვიათადაა გადაბმული.

მასწავლებელს ეს შეცდომები არ გაუსწორებია. აქ სხვა შეცდომებიც არის: თხრობითი წინადადების ბოლოს ერთ ადგილას წერტილი არაა დასმული („დასვენების დღეს მასწავლებელმა ბოტანიკურ ბახში წაგვიყვანა“ „იქ ბევრი ვითამაშეთ“); არამართებულადაა დაწერილი სიტყვები: ბახში (უნდა: ბაღში), ვთქით (უნდა: ვთქვით), თბილის (უნდა: თბილისს). ამ შეცდომებიდან მასწავლებელს სათანა-

დო სიმბოლოებით აღუნიშნავს მხოლოდ თხრობითი წინადადებების ბოლოს წერტილის დაუსმელობის შემთხვევა და სიტყვა „თბილის“, არ გაუსწორებია (არ აღუნიშნავს) სიტყვები: „ბახში“ და „ვთვით“.

ეს ნამუშევარი, რასაკვირველია, არ არის გულდასმით და წესიერად გასწორებული: ამ კლასის მოწაფეს კატეგორიულად მოეთხოვება ყველა ასოს მართებულად დაწერა, პირდაპირი და მრგვალი ხელნაწერი, სიტყვების — „ბახში“ და „ვთვით“ სწორად წარმოთქმა და მართლწერა. შეიძლება სიტყვა „თბილისს“ მიცემით ბრუნვაში სწორად ვერ იხმაროს, ამას შემდეგ (IV კლ.) შეისწავლის; ამის გამო იგი აქ უხეშ შეცდომად არ ჩაეთვლება მოწაფეს. მაგრამ სიტყვების — „ბაღში“ და ვთქვით“ სწორად წარმოთქმა და მართლწერა, თუ პირველ კლასში არა, მეორე კლასში მაინც უნდა იცოდეს მოწაფემ.

წერაში დაშვებულ შეცდომას საგანგებო ყურადღება უნდა მიექცეს. ყურადღების მიქცევაში ვგულისხმობთ მასწავლებლის მიერ არა მარტო აღრიცხვას, გასწორებას ამ შეცდომებისას, — ეს შეცდომების აღმოფხვრის ერთ-ერთი საშუალებაა, არამედ თითოეული შეცდომის წინააღმდეგ ზეპირი გზით სისტემატურ ბრძოლას — კითხვაზე პასუხის გაცემის, თხრობისა და საუბრის დროს.

გარდა ამისა, კარგი საშუალებაა წერის დაწყების წინ მასწავლებლის საუბარი მოწაფეებთან მოსალოდნელი შეცდომების შესახებ; მაგ., ზემომოყვანილი მასალის წერისას შეიძლებოდა წინასწარ სიტყვა „ბაღშის“ სწორად წარმოთქმაზე ვარჯიშობა, მართებული ფორმით მისი დაფაზე დაწერა და სხვ. კარგი საშუალებაა, აგრეთვე, თემისათვის გეგმის მიცემა — თუ როგორ ააგოს მოწაფემ დასაწერი მასალის შინაარსი. ყველა ეს „პროფილაქტიკური ღონისძიებაა“ — თავიდან ავაცდინოთ მოწაფეს მოსალოდნელი შეცდომები. რამდენადაც ეს წინასწარი მუშაობა გამიზნულია, გააზრებულია, ატარებს სისტემატურ ხასიათს, იმდენად მოწაფეები ნაკლები შეცდომების დაშვებით ასრულებენ სამუშაოს. მაშასადამე, გამაფრთხილებელი, მოსამზადებელი მუშაობა წერითი ნამუშევრის გასწორების წინაპირობაა და მოწაფეთა წერითი მეტყველების განვითარების ერთ-ერთ ეფექტურ საშუალებას წარმოადგენს.[1]

შეცდომების ანალიზისა და გასწორებისათვის გამოიყოფა სპეციალური დრო უახლოეს გაკვეთილზე; ტიპობრივი შეცდომები დაფაზე გასწორდება სათანადო ახსნა-განმარტებით, ინდივიდუალური ხასიათის შეცდომებს გაასწორებს ის, ვისაც ასეთი დაშვებული აქვს (თავის რვეულში).

---

[1] დ. ბოგოიავლენსკი. თვლის რა შეცდომათა გასწორებას მართლწერის ჩვევათა გამომუშავების ერთ-ერთ საშუალებად, წინააღმდეგია გასწორების ფეტიშიზაციისა (იხ. მისი «Очерки психологии усвоения орфографии». М.—Л., 1948).

დაწყებით სკოლაში მცდარად დაწერილი ასოს ან სიტყვის გადახაზვა და გადახაზულის თავზე დაწერა დაუშვებელია. ასეთი „გასწორება“ ვნებს ხელს. ზედმეტი ასო ან სიტყვა, ახდა წინადადება გადაიხაზება (წაიშლება). მცდარად დაწერილი ასო, სიტყვა, წინადადება გადაიხაზება და მართებული ფორმით დაწერს მათ მოწაფე ცალკე ხაზზე. თუ შეცდომა იმის გამოა დაშვებული, რომ მოწაფეს არა აქვს შესწავლილი წესი გრამატიკასა და მართლწერაში, მაშინ მათი მართებულად დაწერის თითო ნიმუშს მასწავლებელი იძლევა რვეულში. მოწაფეები კი ამ ნიმუშის მიხედვით წერენ — ნახევარ სტრიქონზე (სიტყვას — 2 — 4-ჯერ, წინადადებას — ერთხელ). თუ შეცდომა დაშვებულია იმის გამო, რომ მოწაფეს მტკიცედ არა აქვს შეთვისებული სათანადო გაელილი გრამატიკული და ორთოგრაფიული წესი, ანალიზის შემდეგ მოწაფე დამოუკიდებლად ასწორებს მას.

სწორდება არა მხოლოდ საკლასო და საკონტროლო წერითი ნამუშევრები, არამედ I—III კლასების საშინაო და IV კლასის საშინაო-საკლასო წერითი ნამუშევრებიც. საშინაო წერითი ნამუშევრების შესამოწმებლად და გასასწორებლად გამოცდილი მასწავლებლები ასეთს ხერხს მიმართავენ: გაკვეთილის დაწყებისას, ინდივიდუალური ცოდნის შემოწმებამდე, მოწაფეებს აკალებენ გადაშალონ საშინაო დავალების რვეულები. მასწავლებელი დადის მერხებს შუა და ათვალიერებს თითოეული მოწაფის ნამუშევარს. შენიშნულ შეცდომებზე მიუთითებს ზეპირად და მოწაფეები მითითებულის მიხედვით ასწორებენ მათ. მასწავლებელი იმახსოვრებს — ვის აქვს დავალება წესიერად შესრულებული და ვის — არა. რასაკვირველია, ეს არაა საფუძვლიანი შემოწმება-გასწორება, მაგრამ სხვაგვარი ფორმა საშინაო წერითი დავალებების მასობრივი და სისტემატური შემოწმება-გასწორებისა ჯერჯერობით მიგნებული არაა. საშინაო წერითი დავალების შემოწმება ზემოაღნიშნულით არ მთავრდება. მასწავლებელი ყოველ გაკვეთილზე ამოწმებს მოწაფის ზეპირ ცოდნას. გამოძახებული მოწაფის ზეპირი ცოდნის შემოწმებისას დეტალურად სინჯავს წერით დავალებასაც და მოწაფის ცოდნის შეფასებისას მხედველობაში იღებს საშინაო თუ საშინაო-საკლასო წერითი დავალების შესრულების ხარისხს. არც ეს კმარა. გამოცდილ მასწავლებელს ჰერიოდულად მიაქვს შინ 10—15 მოწაფის საშინაო რვეული, გულდასმით ამოწმებს და ასწორებს მათ და სათანადო შენიშვნებით მეორე დღესვე უბრუნებს მოწაფეებს. ასევე, იმ დღესვე მააქვს დანარჩენი მოწაფეების საშინაო რვეულები და მათაც ზემოაღნიშნული წესით ამოწმებს და ასწორებს. მიღებულ შთაბეჭდილებებს იყენებს მეოთხედის ბოლოს მოწაფეთა წერითი მეტყველების კულტურის დონის შესაფასებლად.

გასწორება მასწავლებლის მიერ. საფუძვლიანი შემოწმების მიზ-

ნით წერითი ნამუშევარი მასწავლებელმა გულდასმით ორჯერ მაინც უნდა წაიკითხოს. პირველი წაკითხვისას მასწავლებელი უკვირდება წერითი ნამუშევრის შინაარსს, გეგმას, — ეს აუცილებელია ზოგადი შთაბეჭდილებისათვის. მეორედ წაკითხვისას მასწავლებელი ამოწმებს და ასწორებს სხვადასხვა ტიპის შეცდომას. შეცდომები, რომლებიც დაშვებულია გაელილი (პროგრამული) მასალის უცოდინარობის გამო, სასურველია, მასწავლებელმა აღნიშნოს სათანადო სიმბოლოებით (III—IV კლ.):

სიტყვაში ასოს გამოტოვება ან ერთი ასოს მაგიერ მეორე ასოს, ანდა ზედმეტი ასოს დაწერა — ქვეშ პატარა ხაზით.

სიტყვის გამოტოვება — რადიკალით — (ზედმეტი სიტყვა კი წაიშლება ჰორიზონტალური ხაზით).

სასვენი ნიშნის არათავის ადგილას დასმა ან სიტყვის გადატანაში დაშვებული შეცდომა — ქვეშ ორი (პარალელური) პატარა ხაზით.

ორი სიტყვის ერთი მეორის ახლოს დაწერა — შუაში ვერტიკალური (გამყოფი) ხაზით.

მინდვრის არდაცვა — გვერდით ვერტიკალური ხაზით.

ცუდად დაწერილი ასო ან ცუდად შესრულებული გადაბმა — ქვეშ პატარა ჰორიზონტალური ხაზით (ან პირდაპირ ნიმუშის მიცემით).

სინტაქსური ხასიათის შეცდომა — ქვემდებარისა და შემასმენლის არამართებული შეთანხმება რიცხვში, მსაზღვრელისა და საზღვრულის არამართებული შეთანხმება ბრუნვაში და სხვა—ქვეშ გრძელი ჰორიზონტალური ხაზით.

სტილისტიკური და ლოგიკური ხასიათის შეცდომები — წინადადებაში სიტყვათა არამართებული დალაგება, სიტყვათა შეუფერებელი შეხამება ფრაზაში შინაარსის მიხედვით, კავშირის წარამარა უმიზნოდ ხმარება, უმიზნო გამეორებები სიტყვისა, ფრაზისა, წინადადებისა; გადმოცემაში ნაცვალსახელის გამოუკენებლობის შემთხვევები, პირველი და მესამე პირით თხრობის წესის დარღვევა; მიზეზისა და შედეგის შეუსაბამოდ შეფარდება, აზრობრივი თანამიმდევრობის დარღვევა — არაბუნებრივი ნახტომების შემთხვევა, ფაქტისადმი დასკვნის შეპირისპირება და სხვა — ქვეშ ტალღისებური ხაზით.

ფაქტობრივი ხასიათის შეცდომა — ფაქტის არასწორად წარმოდგენა, სინამდვილის დამახინჯება — გვერდით ვერტიკალური ხაზისა და კითხვითი ნიშნით.

შენიშნულ შეცდომას, რომლის ცოდნა არ მოეთხოვება მოწაფეს პროგრამის მიხედვით, მასწავლებელი თვითონ ასე ასწორებს: ერთად დასაწერ ორ სიტყვას (კომპოზიტი), რომელიც ცალ-ცალკეა დაწერი-

ლი, ცალ-ცალკე დასაწერ რთულ სიტყვას, რომელიც ერთადაა დაწერილი, ან დეფისით დასაწერ რთულ სიტყვას, რომელიც უდეფისოდაა დაწერილი, ამოწერს ცალკე ხაზზე მართებული ფორმით. არამართებულად დაწერილი წინადადების შესახებ კი ზეპირად მიუთითებს ან დაფაზე მართებულად დაწერს და გააანალიზებს.

გასწორება მოწაფის მიერ. შეცდომები დროზე უნდა გაასწორონ მოწაფეებმა. დაგვიანებით გასწორება ანელებს პასუხისმგებლობას გასწორებისადმი, ნაკლებეფექტურია. შეცდომათა აღსანიშნავი სიმბოლოები წინასწარ იციან მოწაფეებმა, მაგრამ ისინი შეცდომათა კლასიფიკაციას დამოუკიდებლად ვერ აწარმოებენ, ამიტომ გასწორების დაწყების წინ მასწავლებელმა მაინც უნდა მოაგონოს მათ ზოგიერთი ამ ნიშნის მნიშვნელობა (III—IV კლ.).

მოწაფეები დასვამენ რა თარიღს, შემდეგ იწყებენ შეცდომების გასწორებას. პირველ რიგში სწორდება კალიგრაფიული ხასიათის შეცდომები, შემდეგ — ორთოგრაფიული და სხვები.

კალიგრაფიული ხასიათის შეცდომას მოწაფე ასწორებს სუფთა წერის გასწორებისათვის ნაგულისხმევი წესით (იხ. აქვე: „სუფთა წერის სწავლების მეთოდიკა").

ორთოგრაფიული ხასიათის შეცდომა ამოიწერება 3—4-ჯერ მართებული ფორმით (ერთხელ კი — მთელ წინადადებაში). სასვენ ნიშნებში დაშვებული შეცდომა სწორდება მთელი წინადადების ამოწერით, წინადადებაში სიტყვათა არამართებული დალაგება — მთელი წინადადების ამოწერით; ასევე წინადადებაში უნდა გასწორდეს სხვა ტიპის შეცდომებიც. წინადადება მხოლოდ ერთხელ დაიწერება. ტიპობრივი ხასიათის სტილისტიკური, ლოგიკური და ფაქტობრივი შეცდომები მასწავლებელმა მთელ კლასს უნდა გაასწორებინოს (ავარჯიშოს მოწაფეები ზეპირი გზით, დააწერინოს დაფაზე მართებული ფორმით და სხვ.).

თუ წერით ნამუშევარში ბევრი ენობრივი ხასიათის შეცდომაა დაშვებული, ამავე დროს ნამუშევარი თემას არ უპასუხებს, გაუმართავია შინაარსი, არაა დაცული გეგმა და სხვა, მაშინ მოწაფე ცალკეულ შეცდომას კი არ ასწორებს, არამედ ხელმეორედ ასრულებს ამ სამუშაოს.

შეიძლება, რომ მოწაფემ შეცდომის გასწორების დროს ვერ გაასწოროს მითითებული შეცდომა — ისევ შეცდომით დაწეროს ან ახალი შეცდომები დაუშვას. ამიტომ აუცილებელია — მასწავლებელმა შეცდომების გასწორებაც შეამოწმოს.

შეფასება. წერითი ნამუშევრის ობიექტური, მართებული შეფასება დამოკიდებულია წესიერ გასწორებაზე. რამდენადაც გასწორება საფუძვლიანია და ყოველმხრივ ითვალისწინებს ნამუშევრის დადები-

თი და უარყოფითი მხარეების ყველა დეტალს, იმდენად შეფასების კრიტერიუმის ორიენტირება გაადვილებულია. რამდენადაც გასწორება არასაფუძვლიანია, ზერელეა, არ ემყარება ფაქტობრივი მდგომარეობის ნამდვილ ანალიზს, იმდენად შეფასება ობიექტურ დასაყრდენს მოკლებულია და პედმარიტებას ღალატობს.

ზოგჯერ წერითი ნამუშევრის შეფასება არ გამომდინარეობს საქმის ერთნაირი ცოდნიდან ან პასუხისმგებლობის ერთნაირი შეგნებიდან, ობიექტური თვალსაზრისიდან; ზოგიერთი მასწავლებელი ძლიერ მარტივად ჰრის საკითხს: კლასში ვინც ყველაზე კარგად ასრულებს წერით სამუშაოს — მას „5“ ეკუთვნის, ვინც მასზე ნაკლებად — „4“ და ა. შ. ამ შემთხვევაში ინდივიდუალური ცოდნის შეფასების ბაზად აღებულია ერთი კლასის შემადგენლობის მომზადების სხვადასხვა დონე, ცოდნის სხვადასხვა ხარისხი და არა ოფიციალური პროგრამით გათვალისწინებული მასალების ათვისების სხვადასხვა ხარისხი, ცოდნა-ჩვევის მოცულობა, რომელიც ყველასათვის ერთნაირად სავალდებულოა.

წერითი ნამუშევრის შეფასება უნდა ითვალისწინებდეს და ეძყარებოდეს პროგრამული მასალის მოცულობას, კლასის პროგრამის მოთხოვნებს, ნამუშევრის შინაარსობრივ, ენობრივსა და შესრულების ტექნიკის ანალიზს (გასწორების შედეგად) და არა მხოლოდ მოცემული კლასის ცოდნის დონეს, რომელიც შეიძლება საერთოდ დაბალ ან მაღალი იყოს. ამრიგად, შეფასების ხარისხი მაშინ იქნება ობიექტური, თუ ის ოფიციალური პროგრამის მოთხოვნებს ეყრდნობა და არა მხოლოდ ერთი კლასის შემადგენლობის ცოდნის სხვადასხვა დონეს.

თითოეული წერითი ნამუშევარი უნდა შეფასდეს. შეფასება სტიმულს აძლევს მოწაფეს — იზრუნოს სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებისათვის.

უნდა შეფასდეს როგორც საკონტროლო, ისე სხვა ხასიათის წერითი ნამუშევარიც. მეოთხედებისა და წლის ბოლოს მოწაფის წერითი მეტყველების კულტურის დონე შეფასდება არა მარტო საკონტროლო ნამუშევრის ანალიზის მიხედვით, არამედ სისტემატურად ჩატარებულ სამუშაოთა და საკონტროლო სამუშაოთა საერთო ანალიზისა და შეფასების მიხედვით. კონკრეტულ შემთხვევაში ერთი რომელიმე წერითი ნამუშევრის ანალიზისა და შეფასებისას მხედველობაში უნდა მივიღოთ წერითი სამუშაოს სახე, ნაწერის მოცულობა, შეცდომათა რაოდენობა და ხასიათი.

წერითი ნამუშევრის შეფასებისას მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რა სახის წერით ნამუშევარშია დაშვებული შეცდომა: გადაწერაში დაშვებული შეცდომა გაცილებით მეტს ნიშნავს, ვიდრე კარნახში დაშ-

ვებული შეცდომა; კარნახში დაშვებულ ორთოგრაფიულსა და პუნქტუაციურ შეცდომებს უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვთ, ვიდრე შინაარსის გადმოცემაში დაშვებულ ასეთ შეცდომებს და სხვ. ყველა ტიპის შეცდომა ერთნაირი ხარისხის არაა; მაგ., ფაქტობრივი ხასიათის შეცდომას მეტი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე ორთოგრაფიული ხასიათის შეცდომას; ერთი ფაქტობრივი ხასიათის შეცდომა ზოგჯერ რამდენიმე ორთოგრაფიული ხასიათის შეცდომასაც კი უდრის და ა. შ.

I—III კლასებში მოწაფის ცოდნის პერიოდული შეფასება წერაში წარმოებს საკლასო და საშინაო წერითი ნამუშევრების სისტემატური შემოწმებისა და შეფასების საფუძველზე, IV კლასში კი საკონტროლო წერითი ნამუშევრებისა და საშინაო-საკლასო წერითი ნამუშევრების შეფასების საფუძველზე. I—III კლასებში წერითი ნამუშევრების შეფასებისას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება საკლასო წერითი ნამუშევრების ანალიზს (I—III კლასებში სუფთა წერის შეფასების ნიშანი ცალკე იწერება, ვინაიდან იგი ცალკე რვეულში სრულდება და ცალკე სასწავლო საგანია). IV კლასში წერითი ნამუშევრების შეფასებისას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება საკონტროლო წერის ანალიზს. I—III კლასებში მოწაფის წერითი მეტყველების კულტურის შეფასებისას მხედველობაში მიიღება საშინაო წერითი ნამუშევრების შესრულების ხარისხი, IV კლასში — საშინაო-საკლასო წერითი ნამუშევრების შესრულების ხარისხი.

I—III კლასებში საკლასო წერილი ნამუშევრებისა და სუფთა წერის მიმდინარე შეფასების ნიშნები რვეულებში იწერება და არა საკლასო ჟურნალში. IV კლასის საკონტროლო ნამუშევრის შეფასების ნიშანი რვეულშიაც იწერება და საკლასო ჟურნალშიაც. I—III კლასების საკლასო წერის, სუფთა წერისა და IV კლასის საკონტროლო წერის რვეულები მასწავლებელთან ინახება, I—III კლასების საშინაო და IV კლასის საშინაო-საკლასო რვეულები კი მოწაფეებს აქვთ ხელზე. I—III კლასების საკლასო და IV კლასის საკონტროლო წერის რვეულებში საწერი დავალებები დამოუკიდებლად სრულდება. მასწავლებელი მათ ასწორებს ერთიდან სამი დღის მანძილზე და აფასებს ხუთნიშნიანი სისტემით: 5, 4, 3, 2, 1. ამ რვეულებში დაშვებულ შეცდომებს ამავე რვეულშივე ასწორებენ მოწაფეები.

მეტყველების განვითარების გაკვეთილის ნიმუში

შინაარსის გადმოცემა

(III კლასი)

I გაკვეთილი

გაკვეთილის მასალა: ი. გოგებაშვილის „თაგის განწირვა შვილებისათვის“.

მ ი ზ ა ნ ი: 1. უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ახსნა-გაგება.

2. შინაარსის შესწავლა და დასკვნის გაკეთება.

3. დედის თავგანწირულების ანალიზის საფუძველზე მშობლებისადმი სიყვარულისა და პატივისცემის გრძნობის აღზრდა.

4. შინაარსის მოკლედ და მწყობრად გადმოცემა.

5. წერისათვის ნიადაგის მომზადება.[1]

გ ა კ ე თ ი ლ ი ს პ რ ო ც ე ს ი (იმართება საუბარი):

— სად იყვნენ კრუხები თავიანთი წიწილებით?

— თავიანთი წაწილებით კრუხები ტყის პირას იყვნენ.

— რამ შეაშფოთა კრუხები?

— კრუხები შეაშფოთა კვერნის გამოჩენამ.

— საითკენ გაექანა კვერნა?

— კვერნა გაექანა წიწილებისაკენ.

— რა ქნა ქოჩორამ?

— ქოჩორამ კისერი წაიგრძელა, ფრთები გაშალა და წინ გადაეღობა კვერნას.

— რა ქნა კვერნამ?

— კვერნა ქოჩორას მიეარდა.

— რა ქნა მეორე კრუხმა?

— მეორე კრუხი მიეშველა ქოჩორას.

— რა ქნეს კრუხებმა?

— კრუხებმა თვალები ამოსჩიჩქნეს კვერნას.

— რა ქნა გაშმაგებულმა კვერნამ?

—გაშმაგებულმა კვერნამ ორიე კრუხი დაგლიჯა.

— რას წარმოადგენდა ბრძოლის ველი ომის შემდეგ?

— მიწაზე ეგდო შვილებისათვის თავგანწირული ორი კრუხი. თვალებდათხრილი კვერნა აქეთ-იქით დაფარფატებდა. წიწილები გლოვობდნენ დაღუპულ დედებს.

— რა არის კვერნა?

— კვერნა ნადირია.

— რას ნიშნავს გაშმაგებული?

— გაშმაგებული, ე. ი. გააფთრებული, ძლიერ გულმოსული, გაბრაზებული, განრისხებული.

— რას ნიშნავს დაფარფატებდა?

— დაფარფატებდა. ე. ი. უგზოუკელოდ დაეხეტებოდა.

ამის შემდეგ მოწაფეთა აქტიური მონაწილეობით დგება გეგმა (რომელიც დაფაზე იწერება):

1. კრუხები წიწილებით ტყის პირას.
2. კვერნის გამოჩენა.
3. კრუხებისა და კვერნის ბრძოლა.
4. ბრძოლის ველი ომის შემდეგ.
5. დაობლებული წიწილები.

---

[1] მიზნის პირველი სამი საკითხი დამუშავებულია ტექსტის კითხვის პროცესში— შინაარსის შესწავლისას. ამიტომ აქ მათ აღარ ეხებით. სალექსიკონო მუშაობაც ჩატარებულია ტექსტის კითხვის პროცესში. აქ მხოლოდ ნაწილობრივ მივმართავთ მას, რამდენადაც იგი აუცილებელია შინაარსის მწყობრად გადმოცემის ჩვევის გამოსამუშაებლად (რაც ამ გაკვეთილის სპეციალური მიზანია), ე. ი. ეს გაკვეთილი შინაარსის გადმოცემაზე ვარჯიშობას ეთმობა.

თითოეულ კითხვაზე მოწაფეები ერცლად გასცემენ პასუხს. ზოგი კითხვა ორ-სამ წინადადებიან პასუხს მოითხოვს. წინადადებები ლოგიკური თანამიმდევრობით ლაგდება და მიეღებათ მწყობრი თხრობის, შინაარსის ლოგიკური გადმოცემის ნიშუშს.

მოკლე შინაარსი თავიდან ბოლომდე ამ კითხვების მიხედვით 4—5-ჯერ გადმოიცემა. განსაკუთრებული ყურადღება მიექცევა წინადადებების სწორად აგებას, წინადადებათა ლოგიკური თანამიმდევრობით დალაგებას, შინაარსის უმთავრესი საკითხების გადმოცემას.

II გაკვეთილი

ნ ე რ ა. წერისათვის გამოდგება ის გეგმა, რომელიც ზეპირი თხრობისათვის შეგვიმუშავეთ, მაგრამ პასუხები აუცილებლად უფრო მოკლე უნდა იყოს. ამიტომ დასაწერი პასუხები წერის დაწყებამდე ზეპირად ამ ფორმით გადმოიცემა, როგორითაც შემდგომ დაიწერება.

ზეპირი ვარჯიშობის შემდეგ მოწაფეები მოკლე შინაარსს წერენ დაფაზე დაწერილი გეგმის მიხედვით (დამოუკიდებლად).

წინასწარ საჭიროა მიეთითოს მოწაფეებს სათანადო სიტყვების მართლწერისა და სასვენი ნიშნების სწორად ხმარებაზე.

წერილობით გადმოსაცემი მიახლოებით ასეთი სახისა იქნება:

თავის განწირვა შვილებისათვის
(მოკლე შინაარსი)

ორ კრუხს თავისი ნიწილები ტყის პირას ჰყავდა. ტყიდან კვერნა გამოძვრა და ნიწილებისაკენ გაეჭანა. კვერნას გადაეღობა წინ ჭოჭორა. მას მიეშველა მეორე კრუხი. კრუხებმა კვერნას ორივე თვალი ამოსჩიჩქნეს და დააბრმავეს. კვერნამ ორივე კრუხი დაგლიჯა.

დაობლებული ნიწილები დასტიროდნენ შვილებისათვის დაღუპულ დედებს.

შინაარსი

წინასიტყვაობა		83·
თავი	I. შესავალი	3
თავი	II. წერა-კითხვის სწავლების მეთოდიკა	5
თავი	III. კითხვის სწავლების მეთოდიკა	42
თავი	IV. სუფთა წერის სწავლების მეთოდიკა	128
თავი	V. ქართული ენის ელემენტარული გრამატიკის სწავლების მეთოდიკა	182
თავი	VI. მართლწერის სწავლების მეთოდიკა	208
თავი	VII. პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკა	247
თავი	VIII. მოწაფეთა მეტყველების სტილზე მუშაობის მეთოდიკა	273
თავი	IX. მოწაფეთა მეტყველების განვითარების მეთოდიკა	291
		306

რედაქტორი ე. პოლოლიკაშვილი
მხატვრული რედაქტორი ზ. კაპანაძე
ტექრედაქტორი ალ. ქებულაძე
კორექტორი ნ. ახობაძე

ხელმოწერილია დასაბეჭდად 23/XII-68 წ. ქაღალდის ზომა 60×90¹/₁₆.
ნაბეჭდი თაბახი 22,75. სააღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 22,32.
ტირაჟი 3 000 შეკვეთა № 4773.

ფასი 75 კაპ.

გამომცემლობა „განათლება", თბილისი, კამოს ქ. № 18.
Издательство «Гапатлеба», Тбилиси, ул. Камо, 18.
1969

საქართველოს სსრ მინისტრთა საბჭოს ბეჭდვითი სიტყვის
სახელმწიფო კომიტეტის მთავარპოლიგრაფმრეწველობის სტამბა № 5,
ქუთაისი, ი. ჭავჭავაძის პროსპექტი, 11.

Типография № 5 Главполиграфпрома Государственного комитета
Совета Министров Грузинской ССР по печати,
г. Кутаиси, пр. И. Чавчавадзе, 11.