

ნათელა მაღლაკელიძე

**ქართული ენის სწავლების
მეთოდика/დიდაქტიკა**

(I - VI კლასები)

გამომცემლობა „მერიდიანი“
თბილისი 2013

უაკ. (UDC) 811.353.1 (072)

მ-403

ავტორი

ნათელა მაღლაკელიძე

ტექნიკური რედაქტორი

კახაბერ რუსიძე

კომპიუტერული უზრუნველყოფა

დავით კუტუბიძე

© ნათელა მაღლაკელიძე

© გამომცემლობა „მერიდიანი“, 2013

ISBN 978-9941-10-732-0

დაიბეჭდა:

გამომცემლობა „მერიდიანი“, ალ. ყაზბეგის გამზ. №45

ტ. 239-15-22, E-mail: meridiani777@gmail.com

სტრუქტურა

შესავალი	7
1. სიახლეები დაწყებითი განათლების სისტემაში	7
2. დედაენაზე სწავლების აუცილებლობა	11
3. ქართული ენის მეთოდის საგანი.....	14
4. ქართული ენის მეთოდის საფუძვლები:	
ა) ენათმეცნიერული	16
ბ) ზოგადდიაქტიკური	18
გ) ფსიქოფიზიოლოგიური	23
<i>გამოყენებული ლიტერატურა</i>	<i>27</i>
I. წერა-კითხვის სწავლება	29
1. წერა-კითხვის სწავლების მეთოდები.....	29
2. წერა-კითხვის სწავლების პერიოდები:	
ა) წინასაანბანო	36
ბ) საანბანო.....	39
გ) ანბანის შემდგომი.....	43
3. ქართული წერა-კითხვის სწავლების ისტორიიდან.....	44
<i>გამოყენებული ლიტერატურა</i>	<i>56</i>
II. კითხვის სწავლება	57
1. კითხვის სწავლების აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო ფუნქციები, საკითხავი მასალის შერჩევისა და დალაგების პრინციპები	57
2. კითხვის სახეები და მხარეები.....	59
3. სხვადასხვა ჟანრის ნაწარმოებთა კითხვა:	
ა) მარტივი დარგობრივი (სამეცნიერო-პოპულარული) ტექსტების კითხვა	68
ბ) მხატვრული ტექსტების კითხვა	71
გ) სხვადასხვა ჟანრის მხატვრული ნაწარმოებების სწავლების თავისებურებანი I-VI კლასებში	80
4. დამოუკიდებელი (კლასგარეშე) კითხვა.....	85
<i>გამოყენებული ლიტერატურა</i>	<i>87</i>
III. კალიგრაფიის სწავლება	89
1. კალიგრაფიის სწავლების მიზანი, ადგილი და მნიშვნელობა სწავლების თანამედროვე ეტაპზე.....	89

2. კალიგრაფიის სწავლების პრინციპები, ქართული ანბანის თავისებურება.....	92
3. კალიგრაფიულ შეცდომათა სახეები და მათი გასწორება.....	95
<i>გამოყენებული ლიტერატურა.....</i>	<i>97</i>
IV. გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლება	98
1. გრამატიკის სწავლების მნიშვნელობა	98
2. გრამატიკის სწავლების ისტორიიდან	102
3. გრამატიკის სწავლების გზები, მეთოდები და ხერხები	106
4. თვალსაჩინო-დიდაქტიკური მასალა გრამატიკის სწავლებისას..	118
5. სავარჯიშო-საილუსტრაციო მასალის შერჩევა გრამატიკაში. ..	124
<i>გამოყენებული ლიტერატურა.....</i>	<i>126</i>
V. ორთოგრაფიის სწავლება	127
1. ორთოგრაფიის რაობა. საგანი. მართლწერის პრინციპები ...	127
2. მართლწარმოთქმის კულტურა.....	130
3. მართლწერის სწავლების საფუძვლები	133
4. სავარჯიშოთა სახეები მართლწერაში	135
<i>გამოყენებული ლიტერატურა.....</i>	<i>141</i>
VI. პუნქტუაციის სწავლება	142
1. პუნქტუაციის რაობა, საგანი, ცნობები ქართული პუნქტუაციის ისტორიიდან	142
2. პუნქტუაციის სწავლების საფუძვლები	143
3. პუნქტუაციურ შეცდომათა ტიპები, მათი გამომწვევი მიზეზები.....	145
4. პუნქტუაციის სწავლების მეთოდები და ხერხები, სავარჯიშოთა სახეები.....	146
<i>გამოყენებული ლიტერატურა.....</i>	<i>149</i>
VII. მოსწავლეთა გაბმულ მეტყველებაზე მუშაობა.....	150
1. აზროვნება, ენა და მეტყველება. ზეპირი და წერიითი მეტყველება	150
2. მოსწავლეთა გაბმულ მეტყველებაზე მუშაობის ორგანიზაცია და ფორმები:	
ა) სურათის აღწერა	153

ბ) შინაარსის გადმოცემა	155
გ) თხზულება (ესე)	157
3. წერით ნამუშევრებში დაშვებული შეცდომები და მათი კლასიფიკაცია.....	164
გამოყენებული ლიტერატურა.....	168

VIII. მეტყველების სტილზე მუშაობა

მშობლიური ენის გაკვეთილებზე	169
1. სტილის რაობა, ლინგვისტური და მხატვრული სტილი.....	169
2. I-VI კლასის მოსწავლეთა მეტყველების სტილის თავისებურებანი, სტილისტურ შეცდომათა ტიპები	170
3. მოსწავლეთა მეტყველების სტილზე მუშაობის ორგანიზაცია და ფორმები.....	174
გამოყენებული ლიტერატურა.....	176

IX. სწავლების უახლესი სტრატეგიები

ა) ზეპირმეტყველება:	177
გონებრივი იერიში	177
T სქემა.....	179
ვენის დიაგრამა	179
სტრატეგია “ვიცი, ვისწავლე, მინდა ვიცოდე“	180
სტრატეგია „კუბი“	181
დისკუსია	182
დიდაქტიკური თამაშები	184
ბ) კითხვა:	185
პაუზებით კითხვა	185
მართული კითხვა	187
„მზე და მთვარე“	187
აქტიური კითხვა.....	188
კითხვა, არგუმენტი, პასუხი	189
ბლუმის ტაქსონომია	190
გ) წერა:.....	194
თავისუფალი წერა.....	194
საკუთარი თავისათვის წერა.....	194
„ხუთსტრიქონიანი ლექსი“	195
პირამიდული ისტორია.....	196
მაგიდის გარშემო წერა.....	197
როლი, აუდიტორია, ფორმატი – RAFT	197

სტრატეგია 3.2.1.....	198
რა დამამახსოვრდა კლასის დატოვების შემდეგ	198
გამოყენებული ლიტერატურა.....	199
X. შეფასება ქართულ ენასა და ლიტერატურაში.....	200
1. შეფასების სახეები	200
2. შეფასების სქემები.....	204
ა) შეფასება მასწავლებლის მიერ.....	204
ბ) ურთიერთშეფასება და თვითშეფასება	207
გ) ტესტირება	209
3. ქართული ენის გაკვეთილის დაგეგმვა	211
სანიმუშო გაკვეთილების სცენარები	213
გამოყენებული ლიტერატურა.....	227
XI. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება.....	228
1. სახელმწიფოს ენობრივი პოლიტიკა	228
2. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სტანდარტის ძირითადი მიმართულებები	229
3. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების მეთოდები:	232
ა) გრამატიკულ-თარგმნითი მეთოდი	233
ბ) პირდაპირი მეთოდი.....	234
გ) შერეული მეთოდი	235
დ) აუდიო-ლინგვალური მეთოდი.....	235
ე) აუდიო-ვიზუალური მეთოდი.....	237
ზ) საკომუნიკაციო დიდაქტიკა	237
გამოყენებული ლიტერატურა.....	238

შესავალი

1. სიახლეები დაწყებითი განათლების სისტემაში

სასკოლო განათლების რეფორმამ ძირეულად შეცვალა არა მხოლოდ სწავლების მეთოდები, არამედ მისი შინაარსიც. **„სწავლის ძირი მწარე არის, კენწეროში გატკბილების,“** – მოკლედ ასეთი ფორმულირება შეიძლება გავუკეთოთ სწავლების ტრადიციულ გაგებას. ამ ფრაზის მიხედვით, წინასწარ არის განსაზღვრული სწავლების მიზანი, რომელიც ხანგრძლივი წვალების შემდეგ მიიღწევა. ამ შემთხვევაში სწავლების მიზანი არის ცოდნის მიწოდება, რომელიც ძირითადად მასწავლებლის აქტიურობის შედეგია. სწავლების ეს სისტემა ძირითადად მასწავლებელზეა ორიენტირებული.

ამჟამად მისაწოდებელი ინფორმაციის რაოდენობა იმდენად დიდია, რომ შეუძლებელია ის ჩატიო მხოლოდ სასკოლო განათლების ჩარჩოებში. ამიტომ დღის წესრიგში დადგა მხოლოდ **საბაზისო ცოდნის** მინიმუმის მიწოდების საკითხი, მხოლოდ იმგვარად, რომ **მოსწავლეს განუვითაროს ამ ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების, ახალი ცოდნის დამოუკიდებლად მოძიებისა და სხვისთვის მიწოდების უნარი, სწავლის სწავლების უნარი**, რაც პირველ რიგში შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებასა და ინფორმაციის დამოუკიდებლად მოძიებას გულისხმობს.

ტრადიციულ პედაგოგიკას მოსწავლის უნარებიდან ძირითადად **სიბეჯითე და მეხსიერება** ესაჭიროებოდა. ამასთანავე აქცენტი ძირითადად კეთდებოდა დასჯაზე (თუმცა **ნიშანი**, როგორც შეფასების ერთ-ერთი ფორმა, თავისთავში აუცილებლად შეიცავს ნახალისების მომენტს). ამჟამად კი აქცენტი მოსწავლეში **დადებითი ემოციების** აღძვრაზე კეთდება. ფსიქოლოგიიდან ცნობილია, რომ დადებითი ემოციების ფონზე იზრდება სწავლების ხარისხი, ამიტომაც სწავლების პროცესშიც ძირითადად ყურადღება ამას ექცევა. არ შეიძლება გამოვრიცხოთ **ემპათიის** ფაქტორი, რომელიც სწორედ ამ დადებითი გარემოს შექმნისაკენ არის მიმართული. ამასთანავე გასათვალისწინებელია ის ფაქტიც, რომ დასწავლის პროცესში რაც უფრო აქტიურად არის ჩართული აზროვნება, მით უფრო მაღალია შედეგიც. გარკვეული სახით მიწოდებული ინფორმაცია მოსწავლეს ეხმარება აზროვნების ამოქმედებაში.

ჩვენ შევეცდებით მოვძებნოთ განსხვავება **ტრადიციულსა და სწავლების თანამედროვე** მეთოდებს შორის. ესაა:

- **გააზრებული სწავლა ზეპირობის ნაცვლად;**
- **პრაქტიკული სწავლა ვერბალური სწავლის სანაცვლოდ** („კეთებით“ სწავლა);
- **„აღმოჩენებით“ სწავლა ნაცვლად „რეცეპტებით“ სწავლისა;**
- **შემოქმედებითი სწავლა ლოგიკური სწავლის სანაცვლოდ** (როცა მოსწავლის ფანტაზია შეზღუდული არ არის);

- **ინტერაქტიური სწავლება მასწავლებლის მიერ ცოდნის გადაცემის სანაცვლოდ.** ამ დროს მოსწავლე ხდება არა მხოლოდ მასწავლებლის პარტნიორი, არამედ საგაკვეთილო პროცესის აქტიურ წარმმართველი.

მოსწავლე ინტერაქტიური სწავლების სუბიექტია. იგი **სწავლება-სწავლის** პროცესის აქტიური მონაწილეა. **სწავლება-სწავლის პროცესი** განსაკუთრებით აქტიურია მაშინ, როდესაც იგი მოსწავლის კვლევითი ინტერესებისაკენ არის მიმართული. ეს ცნება (სწავლების სწავლა) მოიცავს დიდაქტიკურ ძიებებს, სწავლების პროცესში განსახორციელებელი აქტივობების დროში განაწილებას, მასწავლებლისა და მოსწავლის როლების ურთიერთდამოკიდებულებას, მოსალოდნელი შედეგების განსაზღვრას.

ამ სიახლეებმა თავისი გამოხატულება პოვა დაწყებითი განათლების სისტემაშიც, რომელიც ნაცვლად ტრადიციული 4-წლედისა, ახლა 6 წლით განისაზღვრება.

მთავარი სიახლე გახლავთ ის, რომ ნაცვლად ცალკეულ საგნებში სასწავლო პროგრამებისა, რომლებშიც აქცენტი კეთდებოდა ინფორმაციის მიწოდებაზე, შემუშავდა **ეროვნული სასწავლო გეგმა** და აქედან გამომდინარე – **სტანდარტები** ცალკეულ დისციპლინებში.

საგნობრივ პროგრამებში, ჩვეულებრივ, მოცემული იყო იმ საკითხების ჩამონათვალი, რომელიც მოსწავლეს უნდა შეესწავლა მთელი სასწავლო წლის განმავლობაში და არსად ჩანდა ის უნარ-ჩვევები, რომლებიც მოსწავლეს ამ საკითხების შესწავლის შემდეგ უნდა გამოემუშავებინათ (*თუმცა ცალკეულ წლებში იყო ცდები იმისა, დაეფიქსირებინათ კლასების მიხედვით, რა უნდა სცოდნოდა მოსწავლეს თითოეული სასწავლო წლის ბოლოს*).

ტრადიციული დაწყებითი სკოლის (4-წლედის) ქართული ენის პროგრამა შემდეგი მონაკვეთებისაგან შედგებოდა: **1. წერა-კითხვის სწავლება და მეტყველების განვითარება, 2. კითხვა და მეტყველების განვითარება, 3. კალიგრაფია, 4. გრამატიკა, მართლწერა და მეტყველების განვითარება.** თითოეულ მონაკვეთში დეტალურად იყო ჩამონერჩილი ის საკითხები, რომლებიც კლასების მიხედვით უნდა შეესწავლა მოსწავლეს დაწყებითი განათლების ამა თუ იმ ეტაპზე. ქვეთავში „კითხვა და მეტყველების განვითარება“ კლასების მიხედვით წარმოდგენილი იყო შესასწავლი მხატვრული თუ სამეცნიერო-პოპულარული ტექსტების ნუსხა, მოგვიანებით (გასული საუკუნის 80-იანი წლებიდან ამას დამატა „კლასგარეშე საკითხავი ლიტერატურის ნუსხა“ მე-2, მე-3 და მე-4 კლასებისათვის). ქვეთავში „გრამატიკა, მართლწერა და მეტყველების განვითარება“ კონკრეტულად იყო მითითებული ის საკითხები, რაც ცალკეულ კლასებში უნდა შეესწავლათ მოსწავლეს. განსაკუთრებით რთული იყო ქვეთავი „კალიგრაფია/სუფთა წერა“, რომელიც მაშინვე იწვევდა სპეციალისტების აზრთა სხვადასხვაობას, რამდენადაც მეტისმეტად იყო გადატვირთული ასოთა გადაბმის ჯგუფებით, რომელთა დიდი ნაწილი წერისას არც კი გამოიყენებოდა.

როგორც ვხედავთ, ძირითადი აქცენტი აქ გადატანილი იყო თეორიული მასალის მიწოდებასა და ცოდნის დაგროვებაზე, პრაქტიკული საკითხები იყო წარმოდგენილი, მაგრამ მხოლოდ და მხოლოდ თეორიულ მასალასთან მჭიდრო კავშირში.

ეროვნული სასწავლო გეგმა (ისპ) 2006 წლიდან მოქმედებს. ამ ხნის განმავლობაში მან განიცადა გარკვეული კორექტირება, ძირითადი და არსებითი ცვლილებები შევიდა მასში 2011 წელს, თუმცა მისი არსი უცვლელი დარჩა. ჩვენ შევეცდებით, მოკლედ ჩამოვაცალიბოთ ის სიახლეები, რითიც იგი განსხვავდება ადრე არსებული საგნობრივი პროგრამებისაგან:

1. **ისპ შედეგზეა ორიენტირებული** – საგანმანათლებლო პროცესის ცენტრში დგას მოსწავლე და მიღწეული შედეგი. აქ მნიშვნელოვანი ის კი არ არის, რის სწავლებას ცდილობდა მოსწავლელი, არამედ ის, რა ისწავლა მოსწავლემ.
2. მაქსიმალურად არის გათვალისწინებული თითოეული მოსწავლის **ინდივიდუალური შესაძლებლობები**. ადრე საგანმანათლებლო პროგრამები გათვლილი იყო მეტწილად ე. წ. „საშუალო მოსწავლეზე“. **ისპ** ორიენტირებულია უკლებლივ ყველა მოსწავლეზე. სტანდარტში მოცემული ყველა შედეგი გარკვეული დოზით მიღწევადია ყველა მოსწავლისათვის. სხვა საქმეა, რომ თითოეული მათგანი, თავისი ინდივიდუალური შესაძლებლობიდან გამომდინარე, სხვადასხვა ხარისხით აღწევს ამ შედეგს.
3. სკოლას აქვს მეტი უფლება განსხვავებული მეთოდები, ხერხები (და ზოგჯერ სასწავლო მასალაც) შესთავაზოს მოსწავლეებს.
4. **სწავლა ორიენტირებულია არა ცოდნის ოდენობაზე, არამედ – ხარისხზე**. მთავარია არა ის, რა ისწავლა მოსწავლემ, არამედ ის, როგორ ისწავლა და როგორ შეუძლია ამ ცოდნის პრაქტიკული გამოყენება. **სწავლება უნარ-ჩვევების გამომუშავებაზეა ორიენტირებული**. სწავლა ნიშნავს არა ინფორმაციის შექმნას, არამედ ამ ცოდნასთან დაკავშირებით გარკვეული უნარ-ჩვევების გამომუშავებას.
5. **ორიენტაცია სასწავლო პროცესის ერთიანობაზე** – თითოეული საგანი სპეციფიკურ უნარ-ჩვევებს უფითარებს მოსწავლეს, მაგრამ გარდა ამისა, გათვალისწინებულია ზოგადი უნარ-ჩვევები, რომლებიც სხვადასხვა სასწავლო დისციპლინების ერთიანობით მიიღწევა და ამავე დროს ამ საგნებს აახლოებს ერთმანეთთან.

როგორც აღვნიშნეთ, **ისპ** მიხედვით შეიქმნა ცალკეული სასწავლო დისციპლინების საგნობრივი სტანდარტები თითოეული კლასისათვის. ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტის ბირთვის წარმოადგენს **ენა**.

ქართული ენა მხოლოდ ერთ-ერთი **სასწავლო საგანი** კი არ არის, არამედ, სხვა საგანთაგან განსხვავებით, **სწავლების ენაა**, ყველა დანარჩენი საგნის შესწავლის საშუალებაა.

ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნობრივი სტანდარტი წარმოდგენილია სამი მიმართულებით: **ზეპირმეტყველება, კითხვა, წერა**. ზეპირმეტყველება ორ ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ სამეტყველო ქცევას აერთიანებს. ესენია: **მოსმენა და ლაპარაკი**.

კლასების მიხედვით ზუსტად არის მითითებული ის ინდიკატორები, რომლებიც შესაბამისი სასწავლო უნარ-ჩვევების გამოიმუშავებაზე მიგვითითებს. ეს არის უნარ-ჩვევების განვითარებაზე ორიენტირებული მიმართულებები. თითოეულ მიმართულებაში 3-დან 7-მდე შედეგია. ინდიკატორთა რაოდენობა არ არის შეზღუდული და მერყეობს 2-დან 20-მდე. ინდიკატორები სხვადასხვა სირთულისაა და, შესაბამისად, დასაშვებია მათი არა სრულად, არამედ ნაწილობრივად დაფარვა, რაც აისახება კიდევ მოსწავლეთა შეფასებაში.

მეორე ძირითადი სიახლე, რასაც ადგილი აქვს დაწყებით კლასებში, ეს არის მე-5-მე-6 კლასების მიერთება ოთხწლედთან. დღეს დაწყებითი სწავლება მოიცავს ექვსწლიან ციკლს. სკოლის ეს პერიოდი მოითხოვს სწავლების ამოცანების წარმოდგენას ინტეგრირებული, კოორდინირებული სახით. ამდენად, ამ შემთხვევაში ნამყვანი პრინციპია ორი საგნის (ენისა და ლიტერატურის) შინაარსობრივი ერთიანობა, რაც დღეს სპეციალისტთა შორის აზრთა სხვადასხვაობის საგანია.

ისიც უნდა ითქვას, რომ ის სასწავლო მასალა და მეთოდები, რომლებითაც ხდება ტექსტზე მუშაობა 1-ლ – მე-4 კლასებში, რამდენადმე განსხვავდება იმ სასწავლო მასალისა და მეთოდებისაგან, რომლებიც მე-5-მე-6 კლასებში გამოიყენება ამ მიზნით. ეს სირთულეს უქმნის მასწავლებელს და უფრო მეტ პროფესიულ კომპეტენციებს მოითხოვს მისგან. ამიტომ დღის წესრიგში დადგა დაწყებითი სკოლისათვის ორი ტიპის მასწავლებლის მომზადება: **ა) მულტიდისციპლინარული სწავლების (I-IV კლ.)**, სადაც მასწავლებელი ერთდროულად ასწავლის რამდენიმე საგანს (მშობლიური ენა, მათემატიკა, ბუნებისმცოდნეობა) და **ბ) საგნობრივი**, როცა მასწავლებელი სპეციალიზებულია მხოლოდ ერთ დისციპლინაში I -დან VI კლასამდე. თავად სკოლის გადასაწყვეტია, რომელი ტიპის მასწავლებელს მისცემს უპირატესობას.

2. დედაენაზე სწავლების აუცილებლობა. პედაგოგიკის კლასიკოსები მშობლიურ ენაზე სწავლების შესახებ

ქართული ენა ქართულ ეროვნულ სკოლაში არა მხოლოდ ერთ-ერთი ძირითადი სასწავლო დისციპლინაა, არამედ სხვა საგანთა სწავლების საფუძველიც. იგი მშობლიური ენაა, დედაენაა, რომლის სწავლებაც ბავშვის აზროვნების, ინტელექტის განვითარებისაკენ არის მიმართული და ეროვნული – ქართული – მენტალიტეტის ჩამოყალიბებას ისახავს მიზნად. არაერთგზის აღუნიშნავთ დიდ ფილოსოფოსებსა და მოაზროვნეებს, რომ ენა სულია ხალხისა: „ენა ხალხისა არის მისი სული და სული ხალხისა – მისი ენა“ (ვ. ჰუმბოლდტი). აქედან გამომდინარე, ნათელია, რომ ქართველი ხალხის სული ქართული ენაა, რომელსაც „დედაენას“ ვეძახით. როგორც პროფ. გ. რამიშვილი აღნიშნავს, „დედაენა“ ცივილიზებულ ქვეყნებში ტერმინად მხოლოდ ქართველებსა და გერმანელებს გვაქვს, სხვა ენები მის ნაცვლად ხმარობენ ტერმინებს: „მშობლიური ენა“, „პირველი ენა“, „ბაზისური ენა“... იყო შემთხვევები, როდესაც გერმანიაში ამ ტერმინის წინააღმდეგ ილაშქრებდნენ, ამჯობინებდნენ თარგმნილ ვარიანტს – „მშობლიურ ენას“, მაგრამ ამაოდ. საქართველოში კი ამ ლამაზი სიტყვის სიცოცხლე ი. გოგებაშვილის „დედა ენამ“¹ უკვდავყო. „დედაენა მთავარია იმ გაგებით, როგორც დედამინა, დედაბოძი, დედაქალაქი... დედაენა ენობრივი სოციუმის თვისებაა და არა ინდივიდისა“ (ვგ. რამიშვილი).

ქართული ენა, როგორც ქართველთა დედაენა, ერის ფენომენტან უღრმეს შინაგან კავშირშია. იგი ქართველთა ეროვნულობის საფუძველია. სწორედ ამიტომ არის, რომ ქართველი ერი ყოველთვის დიდ ყურადღებას უთმობდა ქართულ ენაზე სწავლა-განათლების საქმეს, რადგანაც კარგად ჰქონდა შეგნებული, რომ „სადაც კი ჭეშმარიტი განათლების ლამაზი დანთებულა, დედაბოძად მას ჰქონია და აქვს დედაენა“ (ი. გოგებაშვილი).

ქართველები ყოველთვის იწონებდნენ თავს უცხო ენების ცოდნით. ასეა დღესაც. უკვე საბავშვო ბალის ასაკიდან იწყებენ პატარები ინგლისურის (ან სხვა უცხო ენის) შესწავლას. მეტად პრესტიჟულ საქმედ გადაიქცა 5-6 წლის ბავშვების მიყვანა უცხოენოვან სკოლებში, სადაც უკვე პირველი კლასიდან სწავლობენ ზოგჯერ 2 უცხო ენასაც კი. რა ზიანი ადგება ამით ბავშვის აზროვნებას? მის მეტყველებას? შევეცდებით ამის ჩვენებას.

ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში წერდნენ ჩვენი დიდი მოაზროვნენი ადრეული ასაკიდან უცხო ენის სწავლების მავნებლობაზე. ნიმუშად ი. გოგებაშვილის სტატიებიც კმარა. ი. გოგებაშვილის დროს გენეტიკა, როგორც მეცნიერება, არ არსებობდა, არც დიდ პედაგოგს ჰქონია მის ცოდნაზე პრეტენზია, მაგრამ თავისი განათლებისა და გამოცდილების ნყალობით მივიდა უტყუარ

¹ ი. გოგებაშვილის სახელმძღვანელოზე ეს სიტყვა – „დედა ენა“ – ამგვარად გახლავთ წარმოდგენილი, ამიტომაც ამ წიგნზე საუბრისას მას ჩვენც ამ ფორმით გამოვიყენებთ. – **გ. შ.**

დასკვნამდე, რომ „დედაენა არ არის ტანისამოსი, რომლის გამოცვლა და მორგება ადვილად შეიძლება... მას ღრმად აქვს გამდგარი ფესვები ადამიანის ტვინში, ნერვებში, ძვალსა და რბილში, მთელს მის ბუნებაში“.

აქ არ შეიძლება რამდენიმე სიტყვა არ ვთქვათ ენის ფუნქციებზე. ტრადიციულად ენის 2 ფუნქციას – ექსპრესიულსა და საკომუნიკაციოს – გამოყოფენ. ენა, უპირველეს ყოვლისა, აზრის გამოხატვის საშუალებაა. მხოლოდ მშობლიური (პირველი, საბაზისო) ენა არის კოჰერენტობის მიმართებაში აზროვნებასთან.

მაგრამ, როგორც სპეციალისტები აღნიშნავენ, დედამიწის ზურგზე არ არსებობს ენა, რომელიც აზროვნების გამოვლენის საშუალებაა და იმავდროულად ურთიერთობის იარაღად არ არის გამოყენებული. ექსპრესიული ფუნქციისთვის ადამიანს ენა არ შეუქმნია. „მხოლოდ ექსპრესიული ფუნქცია ენას ვერ გააჩენს, რომც გაჩნდეს, ვერ განვითარდება“ (არნ. ჩიქობავა). არნ. ჩიქობავას ასეთი საინტერესო მაგალითი მოაქვს: შავკანიანი ადამიანი მოყვა აფხაზთა წრეში. მან აფხაზური არ იცის, რა ენაზე აზროვნებს ეს ადამიანი? ცხადია, თავის დედაენაზე, მაგრამ საკმარისია, ის დაეუფლოს აფხაზურს, მისი აზროვნების იარაღიც ეს ენა გახდება: „წაართვით ენას საკომუნიკაციო ფუნქცია და ის ვერ შეინარჩუნებს ექსპრესიულ ფუნქციას – ადრე თუ გვიან დაკარგავს უნარს, იყოს აზროვნების იარაღი სათანადო ენობრივი კოლექტივისათვის“ (არნ. ჩიქობავა). აქედან გამომდინარე, მშობლიური ენის დაცვისათვის ბრძოლა იქითკენ არის მიმართული, რომ გაფართოვდეს მისი გამოყენების არეალი. ასეთი კი პირველ რიგში სკოლაა, რომელიც ერთდროულად ზრუნავს როგორც მოსწავლის აზროვნების (მეტყველების) განვითარებაზე, ასევე უზრუნველყოფს მის გამოყენებასაც. ენა, რომელსაც არავინ არ ხმარობს ურთიერთობის იარაღად, კვდება. „ენა, რომელსაც არც ერთი დედა არ ასწავლის შვილს აკვნიდანვე, მკვდარი აღმოჩნდება“ (არნ. ჩიქობავა). და თუ აქ დიდი ბრძენის ცნობილ ტრიადას – „მამული, ენა, სარწმუნოება“ – გავიხსენებთ, დავრწმუნდებით, რომ ენის დაკარგვა მამულის სიყვარულსაც უჩლუნგებს კაცს.

აქ კვლავ არ შეიძლება არ მოვიხმოთ ჩვენი გენიალური პედაგოგის – იაკობ გოგებაშვილის – შეხედულება ამ საკითხზე. მშობლიური ენის გაცვლა უცხო ენაზედ „ადაბლებს კაცის გონებასა და უსუსტებს ზნეობრივ ძალას... თუ იგი გენიოსად იყო დაბადებული, გამოვა მხოლოდ შესანიშნავი ნიჭის პატრონი, თუ ნიჭიერად იყო გაჩენილი, საშუალო ნიჭის ადამიანი შეიქმნება და თუ ბუნებისგან დაყოლილი ჰქონდა უბრალო ნიჭი, მტკნარს სიტუტუტეზედ ჩამოხტება“.

რა შეხედულება აქვთ ამ საკითხზე თანამედროვე მკვლევარებს? თანამედროვე შეხედულების მიხედვით (პიაჟე), ახალდაბადებული ბავშვი ლინგვისტური თვალსაზრისით წარმოადგენს სუფთა დაფას. ბავშვს აქვს უნარი, შეითვისოს ნებისმიერი ენა, რომელ ენობრივ კოლექტივშიაც იზრდება. ამ

თვალსაზრისით ბავშვის მშობლიური ენა შეიძლება გახდეს ნებისმიერი მათგანი, ე.ი. ახალდაბადებულ ბავშვს აქვს თანდაყოლილი მეტყველების ნიჭი, რომელიც შემდეგ ენად გარდაიქმნება იმის მიხედვით, თუ რომელ ენობრივ კოლექტივში იზრდება.

მაგრამ არის განსხვავებული მოსაზრებაც იმის შესახებ, რომ ენა გარკვეული თვალსაზრისით გენეტიკური მოვლენაა. ბავშვი წინასწარ არის „დაპროგრამებული“ საიმისოდ, რომ ამა თუ იმ ენაზე ამეტყველდეს, ე.ი. ახალდაბადებული რუსი ბავშვი „დაპროგრამებულია“ სწორედ რუსული ენის შესასწავლად, ქართველი – ქართულის შესასწავლად... „ჩვილს თან დაჰყვება გარკვეული ლინგვისტური პროგრამა და ეს პროგრამა შეიძლება იყოს მხოლოდ მშობლიური ენის გენეტიკური პროგრამა. ამ პროგრამის რეალიზებას საზოგადოება სჭირდება, სწორედ საზოგადოება გარდაქმნის თანდაყოლილ ლინგვისტურ ნიჭს საკომუნიკაციო სისტემად“ (გ. ნებეირიძე). ამ შეხედულებას ამყარებს ქართველი მეცნიერის ზ. ჯაფარიძის მიერ სამშობლიაროში ჩატარებული ცდებიც. ცდის შედეგები გამოაგნებელი აღმოჩნდა – ახალდაბადებული ქართველი და რუსი ბავშვები თურმე „სხვადასხვა ენაზე“ ტირიან. უფრო მეტიც: ჩვილის ტირილით გამოწვეული ჰაერის ტალღების რხევის სიხშირე ემთხვევა დედის საუბრით გამოწვეული ჰაერის ტალღების რხევის სიხშირეს.

ძალზე საინტერესოდ განსაზღვრავს დედაენის როლს ადამიანის ცხოვრებაში პროფ. ნ. ნათაძე. იგი აღნიშნავს, რომ ყველა ენას აქვს: ა) საკუთარი ბგერათსისტემა, ბ) საკუთარი ცნებათსისტემა. ენის ბგერათსისტემა „დამყარებულია იმ გენეტიკურ (თანდაყოლილ) ბუნებრივ მონაცემებზე, ამა თუ იმ ხალხს თავისი ჩასახვის დროიდანვე რომ მოსდევს. ასეთი მონაცემებია: ჩვენი სამეტყველო ორგანოების, ჩვენი ნერვული სისტემის აღნაგობა, რომელიც ბგერათა წარმოთქმის სხვადასხვა თავისებურებებს განაგებს და მრავალი სხვა...“ მისი აზრით, სხვადასხვა ენა სხვადასხვაგვარად „ხედავს“ სამყაროს, სხვადასხვა საგნებს ამჩნევს და ასხვავებს. სხვადასხვა ენა სამყაროს სხვადასხვა სურათს გვიხატავს. ენას „ერი იცავს, მასში ერის სული ფეთქს და ერის სული იხატება“ (ნ. ნათაძე). აქვე ნ. ნათაძეს მოჰყავს ერთი მეტად საინტერესო მაგალითი ჩატარებული იაპონელ ბავშვებზე: ერთი მხრივ, ამ ბავშვებზე, რომლებიც ერთენოვნების (იაპონურის) გარემოცვაში გაიზარდნენ, და იმ იაპონელ ბავშვებზე, რომლებიც ორენოვნების (იაპონურ-ინგლისურის) პირობებში გაიზარდნენ. პირველთა უპირატესობა ამკარა აღმოჩნდა როგორც ჰუმანიტარულ საგნებში, ასევე – მათემატიკაში.

დასკვნა ერთია: ადრეულ ასაკში უცხო ენის სწავლებამ ზედმეტად არ უნდა გავავიტაცოს – ასეთი აზრისანი არიან, როგორც პედაგოგიკის კლასიკოსები, ისე თანამედროვე მეცნიერებიც. ეს სიტყვები განსაკუთრებით შეეხება სწავლების ადრეულ საფეხურს. მაგრამ ეს სრულიადაც არ ნიშნავს იმას, რომ უარი ვთქვათ უცხო ენების შესწავლაზე. სამართლიანად

წერდა გოეთე: „ვინც დედაენის გარდა სხვა ენა არ იცის, მან რიგიანად არც ეს დედაენა იცისო“. ი. გოგებაშვილის თქმისა არ იყოს, „მხოლოდ მტერს შეუძლია ურჩიოს ქართველებს, შეაქციეთ ზურგი უცხო ენებს და დარჩით მარტო დედაენის ამარაო“. რა თქმა უნდა, ჩვენმა მოზარდმა თაობამ უცხო ენები აუცილებლად უნდა შეისწავლოს, მაგრამ არა ისეთ ადრეულ ასაკში, რისი ტენდენციაც დღეს შეიმჩნევა. კარგად უნდა გვახსოვდეს, რომ 4-5-6 წლის ასაკში უცხო ენის შესწავლა მშობლიური ენის ხარჯზე ხდება. მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ბავშვი რამდენადმე გამართულად დაიწყებს დედაენაზე მეტყველებას და შეისწავლის ქართულად წერა-კითხვას, შეიძლება ვიფიქროთ უცხო ენის სწავლებაზე. ასეთ შემთხვევაში ეს უკანასკნელი არამც თუ ხელს შეუშლის, არამედ დაეხმარება კიდევ მის გონებრივ განვითარებას.

3. ქართული ენის სწავლების მეთოდის/დიდაქტიკის საგანი

მეთოდი ბერძნული სიტყვაა და ნიშნავს ამა თუ იმ საქმეში გარკვეული წესით, ხერხით, სისტემით სარგებლობას, რაიმე საქმეში გამოყენებულ მეთოდთა ერთობლიობა კი **მეთოდისაა**. არსებობს ცალკეულ საგანთა სწავლების მეთოდებიც, რომლებიც იკვლევენ მოცემული საგნის სწავლებისათვის აუცილებელ გზებს, ხერხებს, საშუალებებს. რაც შეეხება თავად ტერმინს – მეთოდისა – მის ნაცვლად ბოლო დროს უფრო და უფრო ხშირად გამოიყენება მეთოდოლოგია, ტექნოლოგია, სწავლების სტრატეგიები, საგნის სწავლების დიდაქტიკა.

ჩვენ **მეთოდის** პარალელურად ვიყენებთ ტერმინ **დიდაქტიკასაც**. იგი უფრო ფართო მნიშვნელობის შემცველია, რამდენადაც სწავლების ფორმებთან და მეთოდებთან ერთად (როგორ ვასწავლოთ) მოიცავს სწავლების შინაარსსაც (რა ვასწავლოთ).

ქართული ენის სწავლების მეთოდის/დიდაქტიკის პედაგოგიური ციკლის მეცნიერებაა. მისი საგანია პროგრამით გათვალისწინებული საკითხების საფუძველზე ნათლად გაარკვიოს ქართული ენის სწავლების მიზანდასახულობა და ამოცანები, შეიმუშაოს ქართული ენის სწავლების ძირითადი პრინციპები და ორგანიზაციის ფორმები, შეარჩიოს სწავლების აქტიური მეთოდები, ხერხები, დიდაქტიკური საშუალებანი; ე. ი. მეცნიერულად წარმოადგინოს ქართული ენის სწავლების პედაგოგიური პროცესი. მეთოდის საფუძვლიანი ცოდნა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს – გონივრულად წარმართოს ქართული ენის სწავლება, გეგმაშენონილად გაანაწილოს დროში ქართული ენის პროგრამული საკითხები, სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი მასალები, დაიცვას საჭირო თანმიმდევრობა მასალათა მიწოდებაში, მეთოდურად სწორად ააგოს ქართული ენის გაკვეთილები, მოიმარჯვოს საჭირო მეთოდები და ხერხები. ერთი სიტყვით – ქართული ენის სწავლების მეთოდის/დიდაქტიკის მეცნიერულად ასაბუთებს იმას, თუ რა უნდა ვასწავ-

ლოთ. ამავე დროს გვთავაზობს იმ მეთოდებისა და ხერხების ერთობლიობას, თუ როგორ უნდა ვასწავლოთ.

ცნობილია, რომ ამა თუ იმ საგნის ცოდნა ჯერ კიდევ არ ნიშნავს მის მაღალ დონეზე სწავლებას. ერთია საგნის თეორიულ-მეცნიერული ცოდნა, მეორეა თვით ამ ცოდნის მიტანა მოსწავლეთა შეგნებამდე, მისი გამოყენება მოსწავლეთა აღზრდისა თუ ბუნებრივი განვითარებისათვის, მათი ცოდნის თანდათანობით გაფართოებისათვის. სრულფასოვანი პედაგოგისათვის ერთნაირად აუცილებელია როგორც საგნის, ასევე მისი სწავლების მეთოდის ცოდნა.

„ქართული ენის სწავლების მეთოდის ნარმოადგენს ქართული ენის სწავლების თეორიას“ (მ. თალაკვაძე). ამ თეორიის ცოდნა აუცილებელია იმისათვის, რომ მასწავლებელმა რაციონალურად აგეგმოს და მიზანმიმართულად წარმართოს ქართული ენის სწავლების მთელი პროცესი. ამგვარად, ქართული ენის მეთოდის განეკუთვნება ისეთ მეცნიერულ დისციპლინათა რიცხვს, რომელიც პრაქტიკულთან ერთად წმინდა თეორიულ მიზნებსაც ისახავს. მისი საგანია ქართული ენის სწავლების არა მხოლოდ კონკრეტული, პრაქტიკული საკითხების დამუშავება, არამედ ზოგადთეორიული მეთოდის პრობლემების გადაჭრა; იმ კანონზომიერებების დადგენა, რომელიც დაკავშირებულია არა მხოლოდ მასწავლებლის მიერ ენის სწავლების პროცესთან, არამედ მოსწავლეთა მიერ ამ საგნის მაღალხარისხოვნად ათვისების პროცესთან, საფუძვლიანად შესწავლასთან, მოსწავლის გონებრივი და ასაკობრივი განვითარების თავისებურებებთან, თვით საგნის სპეციფიურ ხასიათთან.

ქართული ენის სწავლების მეთოდის/დიდაქტიკის არის მეცნიერება ქართული ენის სწავლების თეორიული და პრაქტიკული გზების, მისი შემეცნებით-აღმზრდელობითი ფუნქციების, კანონზომიერებების, პრინციპების, მეთოდებისა და ხერხების შესახებ.

დანყებით კლასებში (I-VI) ქართული ენის სწავლების მეთოდის/დიდაქტიკის აქვს თავისი სპეციფიკური ნიშნები, რითიც იგი მნიშვნელოვნად განსხვავდება შემდგომ კლასებში ქართული ენის სწავლებისაგან. როგორც ზემოთ აღინიშნა, ერთ-ერთი სიახლე დანყებითი განათლებისა დღეს ისიც გახლავთ, რომ ნაცვლად 4 წლისა, აქ სწავლება განისაზღვრება 6 წლით. მე-5 – მე-6 კლასები ადრე ითვლებოდა გარდამავალ საფეხურად სწავლების დანყებითსა და საშუალო საფეხურებს შორის. სასწავლო მასალაცა და სწავლების მეთოდებიც (*მხედველობაში გვაქვს ლიტერატურულ ტექსტზე მუშაობა ენობრივ მასალასთან ინტეგრაციით*) დღეს აქ რამდენადმე განსხვავებულია. აქ გაცილებით მეტია ე.წ. „ავთენტური“ (ორიგინალური) ტექსტების რაოდენობაცა და მოცულობაც, რაც ბუნებრივია, საგნის მას-

წავლებლისაგან განსხვავებულ მიდგომასა და სწავლების განსხვავებული სტრატეგიების გამოყენებას მოითხოვს. აქედან გამომდინარე, დღეს ისე, როგორც არასდროს, დაწყებითი კლასების ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელს სჭირდება არა მხოლოდ თავისი საგნის მაღალ დონეზე ცოდნა, არამედ პედაგოგიკის, ფსიქოლოგიის მონაცემთა გათვალისწინებაც. ყოველივე ეს – ენათმეცნიერება, პედაგოგიკა, ფსიქოლოგია – შეადგენს ქართული ენის მეთოდის საფუძვლებს. მეთოდის/დიდაქტიკის ცალკე, ამ საგანთა მონაცემების გარეშე არ არსებობს.

4. ქართული ენის სწავლების მეთოდის საფუძვლები

ა) ენათმეცნიერული საფუძვლები

ქართული ენის სწავლების შინაარსს, მეთოდს, უპირველეს ყოვლისა, ქართული ენის ბუნება-აგებულება, მისი თავისებურება განაპირობებს, ქართული ენა მეცნიერულად კარგად არის შესწავლილი და დამუშავებული. ქართული ენის მეთოდის მასალას უწინარესად ენათმეცნიერებიდან იღებს. ენის სწავლება წარმოუდგენელია ენათმეცნიერებასთან საჭირო კავშირის გარეშე. ენობრივი მასალა, რომელიც სკოლაში შეისწავლება, უნდა იყოს მეცნიერულად სწორი.

როგორც ცნობილია, ქართული ძირითადად ფონეტიკური დაწერილობის ენაა; ე. ი. რამდენი ბგერაცაა, იმდენივე ასოა, ასევე – ყოველ ასონიშანს ერთი ბგერა შეესატყვისება. ქართულში არ არის რბილი და მაგარი თანხმოვნები, მახვილიანი და უმახვილო ხმოვნები. არ არის იმგვარი დაცილება წარმოთქმასა და წერას შორის, როგორც სხვა ენებშია (რუსულში, ინგლისურში...). მარცვალს ქართულში ცალკე ნიშანი არა აქვს. სწორედ ამიტომაც მისცა ი. გოგებაშვილმა თავის „დედა ენაში“ უპირატესობა ე. წ. „ანალიზურ-სინთეზურ“ მეთოდს, რომელიც გულისხმობს სიტყვის დაშლას მარცვლებად, მარცვლებისას – ასო-ბგერებად და ახალი, შესასწავლი ასო-ბგერის გამოყოფას; შემდეგ ამ ასო-ბგერით ჯერ მარცვლების, შემდეგ კი – სიტყვების შედგენას (ამაზე უფრო დანვრილებით ვისაუბრებთ „წერაკითხვის სწავლების მეთოდებში“). მაგ. ავიღოთ სიტყვა **დაფა**. აქ იწერება ოთხი ასო და წარმოითქმის ოთხი ბგერა, რომლებიც ამ ასოებთან სრულ შესატყვისობაში არიან. შეადარეთ ისინი რუსულის (**доска** – ისმის **даска**) და ინგლისურის მონაცემებს (**blackboard** ისმის **blæckbɔ:d**). აქ იწერება 10 ასონიშანი და ისმის 7 ბგერა. ინგლისურში ერთი ბგერის გადმოსაცემად გამოყენებულია ორი ასო ნიშანი **ck**, ისევე, როგორც ერთ ბგერას – **ე**: ქმნის სამი ასო-ნიშანი **oar**. ინგლისურში (ისევე, როგორც ფრანგულში, გერმანულში) ერთი და იგივე ასო სხვადასხვანაირად იკითხება (ან საერ-

თოდ არ იკითხება) იმის მიხედვით, თუ როგორ პოზიციაშია (სიტყვის თავშია თუ ბოლოში, ღია მარცვალშია თუ დახურულში, რომელ ასოსთან არის მეზობლობაში...). ასევე რუსულშიც სხვადასხვანაირად იკითხება ერთი და იგივე ასო იმის მიხედვით, თუ როგორი ხმოვანი მოსდევს – მაგ. **тут** და **тетя**. ერთი და იგივე ასო **т** იკითხება ხან როგორც **ტ**, ხან როგორც **წ**. ასევე სხვადასხვანაირად იკითხება მახვილიანი და უმახვილო ხმოვნები (**доска** – **ო** იკითხება როგორც **ა**, **дом** – **ო** იკითხება, როგორც **ო**). ამიტომ ბუნებრივია, რომ ამ ენებშიც წერა-კითხვის სწავლების მეთოდიც განსხვავებულია. თუ ქართულს ემარჯვება სიტყვის მარცვლებად დაშლა, მარცვლებისა კი – ასო-ბგერებად და ამის გამო წერა-კითხვის სწავლების ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს აქ ალტერნატივა არა აქვს, ინგლისურში ეს შეუძლებელია. სწორედ ამიტომ აქ წერა-კითხვას ე.წ. „მთლიან სიტყვათა“ მეთოდით ასწავლიან, რაც გულისხმობს ცალკეული სიტყვის გრაფიკული სახის ვიზუალურ დაზეპირებას და მის გადანერაში მრავალგზის ვარჯიშს ისე, რომ ბავშვმა ჯერ კიდევ არ იცის მასში შემავალი ასოები, უბრალოდ, მასწავლებლის ნიმუშის მიხედვით მექანიკურად ვარჯიშობს სიტყვის „წაკითხვაში“.

ამ უბრალო მაგალითიდანაც კი ნათელია, რომ თავად ენის ბუნება, მისი აგებულება, თავისებურება განსაზღვრავს პირველ რიგში ამ ენის სწავლების მეთოდიკას.

იგივე შეიძლება ითქვას ხერხების შესახებაც. კ. უშინსკიმ ი. გოგებაშვილზე ადრე მოიმარჯვა **წერა-კითხვის** სწავლების ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი, მაგრამ უპირატესობა წერა-კითხვის სწავლების ხერხს მისცა იმ უბრალო მიზეზის გამო, რომ რუსულში წერა გაცილებით უფრო მარტივი პროცესია, ვიდრე – კითხვა. კ. უშინსკისაგან განსხვავებით, ი. გოგებაშვილმა ქართული წერა-კითხვის სწავლების პროცესში **კითხვა-წერის** ხერხი მოიმარჯვა იმიტომ, რომ ქართულში კითხვა უფრო ადვილია, ვიდრე – წერა (აქ ერთ ასოს მხოლოდ ერთი ბგერა შეესატყვისება).

იგივე ითქმის ქართული წერის სწავლების შესახებაც, როგორც ცნობილია, თანამედროვე ქართული ანბანი მსოფლიოში ცნობილ ყველა სხვა ანბანთაგან განსხვავდება გრაფიკული თავისებურებებით: **ა)** აქ ყველა ასო მრგვალი მოხაზულობისაა (გამონაკლისია ხელნაწერი **ღ**); **ბ)** არა გვაქვს ე. წ. „მთავრული“ (დიდი) ასოები; **გ)** ბეჭდური და ხელნაწერი ასოები მეტწილად ერთნაირი მოყვანილობისაა, გამონაკლისია: დ, ლ, რ, ო, უ, ჯ; **დ)** გვაქვს როგორც შუა ხაზზე (ა, თ, ი, ო), ისე ხაზზემით (ბ, ზ, მ, ნ, პ, რ, ს, შ, ჩ, ძ, წ, ხ, ჰ) და ხაზქვემოთ (გ, დ, ე, ვ, კ, ლ, ყ, ტ, უ, ფ, ღ, ყ, ც) საწერი ასოები. სამი ასო (ჭ, ჯ, ქ) იწერება როგორც ხაზზემით, ისე ხაზქვემოთ. გასათვალისწინებელია ის ფაქტორიც, რომ ქართული ასოები პირდაპირია, სწორი, განსხვავებით ინდო-ევროპული ხელნაწერი ასოებისაგან, რომლებიც მარჯვნივ არის დახრილი. ამიტომაც ქართული წერის „დედნისა“ (და აქედან გამომდინარე საწერი ბადის) შედგენისასაც ამ ფაქტორებს არც თუ უსაფუძვლოდ ექცეოდა ყურადღება.

სწორედ ამიტომ შემოიღო ი. გოგებაშვილმა ოთხხაზიანი ბადე, რამდენადაც იგი ყველაზე მისადაგებულია ქართული ანბანისათვის.

რა თქმა უნდა, კიდევ მრავლად შეიძლება მოვიტანოთ მაგალითები იმის შესახებ, თუ ენის თავისებურება, მისი სპეციფიკა, როგორ პოვებს ასახვას ამ ენის სწავლების მეთოდოლოგიაში, მაგრამ ამჯერად ამ ორიოდ მაგალითით დავკმაყოფილდებით.

როგორც ითქვა, მშობლიური ენის სწავლების მეთოდოლოგია უპირველეს მასალას თავად ამ ენიდან იღებს, აქედან გამომდინარე, ბუნებრივია, მასში აისახება ის ცვლილებებიც, რაც დროთა განმავლობაში ხდება სალიტერატურო ენაში. ამის ნათელ დადასტურებას ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“ წარმოადგენს. მასში მოცემული საკითხავი მასალა ამ მიმართებით მუდმივად იცვლებოდა და იხვეწებოდა. იგი განსაკუთრებული მზრუნველობით ეკიდებოდა სახელმძღვანელოში შესატან ყოველ სიტყვას, ფრაზას, აჯერებდა, მეცნიერულად იკვლევდა, ლექსიკონებით ადასტურებდა, დაიხმარდა სპეციალისტებსაც და მხოლოდ ამის შემდეგ შეჭქონდა „დედა ენაში“. იმერეთიდან მას საამისოდ შერჩეული ჰყავდა ა. ნერეთელი. „ანბანში“ აკაკის დახმარებით გამოვტოვეთ ყველა ის სიტყვები, რომელთაც იქ სხვა სახელები ჰქვიათ. მაგ., **ლოქო**, რომელსაც იქაურად **ლლავი** ეწოდება“ (ი. გოგებაშვილი, რჩ, ნაწერები, ტ. II, 1940). ყოველ გონიერ, აზრიან შენიშვნას ენობრივ საკითხებზე იგი ანგარიშს უწევდა და ასწორებდა. ასე შეასწორა მან „დედა ენაში“ სიტყვები „კრესლო“ და „მებელი“ გ. ბ.-ს შენიშვნის შემდეგ და მათ ნაცვლად ახალი ქართული ლექსიკური ერთეულები: „სავარძელი“ და „დგამი“ – შეიტანა.

ბ) ქართული ენის სწავლების მეთოდოლოგიის ზოგადდიაქტიკური საფუძვლები

საერთოდ, სწავლება და აღზრდა ერთმანეთისაგან განუყოფელი პროცესია. ყოველი საგნის, და პირველ ყოვლისა, მშობლიური ენის სწავლებაც, მოსწავლეთა აღზრდის საერთო საქმეს ემსახურება. ამდენად, პედაგოგიკა, განათლების თეორია, ქართული ენის მეთოდოლოგიის ერთ-ერთ თეორიულ საფუძველს წარმოადგენს. ტრადიციული დიაქტიკა, რომელიც პედაგოგიკის ნაწილია, უშუალოდ განიხილავს სწავლების ზოგად პრინციპებს. სწორედ ამ პრინციპებს ეყრდნობოდა ქართული ენის სწავლების მეთოდოლოგია, როცა ამუშავებდა ისეთ საკითხებს, როგორცაა **აღმზრდელობითი სწავლების, შეგნებულობის, თვალსაჩინოების, სისტემატურობის, თანმიმდევრობის, მისაწვდომობის, აქტიურობისა** და სხვა პრინციპების გამოყენება ქართული ენის სწავლებაში. დიაქტიკის ეს პრინციპები, რომელთაც ეყრდნობოდა ქართული ენის მეთოდოლოგია, მხოლოდ პირობითად განიხილება ცალ-

ცალკე, სწავლების პრაქტიკაში ისინი ერთმანეთთან უმჭიდროვეს კავშირში იმყოფებიან.

1. აღმზრდელობითი სწავლების პრინციპი ქართული ენის სწავლების წამყვანი, ძირითადი პრინციპი იყო, რომელიც ორგანულად უკავშირდება სწავლების სხვა პრინციპებს. იგი ახლაც შერწყმულია და ჩაქსოვილი მთელ სასწავლო მუშაობაში. საკითხავი მასალა, უპირველეს ყოვლისა, ამ პრინციპით გახლავთ შერჩეული. ამის საუკეთესო ნიმუში თავად ი. გოგებაშვილია. „ყოველი დიდი მგოსანი ამავე დროს დიდი პედაგოგიც უნდა იყოსო,“ – წერდა იგი და მთელი მისი შემოქმედება ამ სიტყვების დადასტურებას წარმოადგენს. ყველა მოთხრობა, რომელიც მას შეტანილი აქვს თავის „დედა ენასა“ თუ „ბუნების კარში“, აღმზრდელობით-დიდაქტიკური ხასიათისაა. ისინი პატარებს ასწავლიან მოყვასის სიყვარულს, უქადაგებენ სიკეთეს, ერთმანეთის პატივისცემას, ურთიერთდახმარებასა და დანდობას; აქ გაკიცხულია ისეთი უარყოფითი თვისებები, რომელთაც თავად პატარებზე სხირად ავლენენ. მწერალს სურს გარეშე თვალთ დაანახოს მოსწავლეებს ეს ნაკლოვანი მხარეები, ჩააფიქროს და პასუხიც თავად აპოვნინოს.

მწერალს წინა პლანზე აქვს წამოწეული ჰუმანიზმის ზოგადსაკაცობრიო იდეა. „სიკეთით სძლიე შენს მტერსა“, – ილიასავით ეს სიტყვები ჰქონდა მას თავისი პედაგოგიური თუ მხატვრული შემოქმედების დევიზად. ადამიანის მოტაცება („იავნანამ რა ჰქმნა?“) უდიდესი ბოროტებაა. მაგრამ ამ ბოროტებასაც კი მწერალმა კეთილი დაბოლოება მოუძებნა და ოდითგან ერთმანეთზე გადამტერებული კახელები და ლეკები დიდი სიყვარულით დააკავშირა.

განსაკუთრებით დიდი ყურადღებით ეკიდებოდა ი. გოგებაშვილი მოზარდებში მამულის სიყვარულის აღზრდას. „მამულის ჭეშმარიტი სიყვარული იმისთანა ჭეშმარიტი გრძნობაა, რომლის აღზრდა ადვილი როდია...“ – წერდა იგი (ი. გოგებაშვილი, რჩეული ნაწერები, ტ. II, გვ. 110). მამულის სიყვარულს ის ადარებს კაკლის ხეს, რომელიც განსაკუთრებულ ნიადაგსა და პირობებს მოითხოვს ზრდა-განვითარებისათვის. ეროვნული გრძნობის აღზრდის საუკეთესო საშუალებად ავტორს ისტორიულ-პატრიოტული ხასიათის ნაწარმოებები მიაჩნია. ეს ნაწარმოებები მოსწავლეებს, გარდა იმისა, რომ ჩვენი სამშობლოს ისტორიას აცნობენ, ამავე დროს ემსახურებიან მოზარდებში სამშობლოს სიყვარულის აღზრდას. ამის ნიმუშად მის „დედა ენაში“ და განსაკუთრებით კი „ბუნების კარში“ შეტანილი ისტორიული ნაწარმოებების დასახელებაც კმარა.

ამგვარად, აღმზრდელობითი პრინციპი, ადამიანის ფასეულობით ღირებულებებზე ორიენტირება, დედაენის სწავლების ერთ-ერთი ძირითადი პრინციპია. მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებში შეტანილი საკითხავი მასალა, პირველ რიგში, ამ პრინციპით უნდა შეირჩეს, ეს კარგად უნდა ახსოვდეთ როგორც მშობლიური ენის მასწავლებლებს, ისე სახელმძღვანელოთა ავტორებს, რომლებიც სხირად მხოლოდ ნაწარმოების ესთე-

ტიკურ (ფორმოზრივ) მხარეზე ამახვილებენ ყურადღებას და ავიწყდებათ ძირითადი – აღზრდა.

2. შეგნებულობის პრინციპი თავისთავად უპირისპირდება მექანიკურად, უაზროდ სწავლების პრინციპს. იგი საფუძვლად ედება ყველა საგნის (მათ შორის მშობლიური ენის) სწავლებას სკოლაში. ის უპირველეს ყოვლისა, გულისხმობს იმგვარი მასალის შერჩევას და ისეთნაირად მიწოდებას, რომ მოსწავლისათვის გასაგები და დასაძლევია იყოს. „არაფრის შესწავლა არ უნდა აიძულოთ ზეპირად, გარდა იმისა, რაც კარგად არ ესმით გონებით“ (ი. კომენსკი). ი. გოგებაშვილის აზრით, სწავლება რომ შეგნებული იყოს, „მას ყოველ ნაბიჯზე და ყოველ სიტყვაზე თან უნდა ახლდეს სრული გაგება“, „დედა ენის“ წინასიტყვაობაში იგი წერს: სიტყვების კითხვის დროს მასწავლებელმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს იმას, რომ ბავშვებისათვის სიტყვების მნიშვნელობა გასაგები იყოს, რომ „სიტყვები მათ გონებაში აღვიძებდნენ საგნის სახელსა, რომ იგინი არ მიეჩვივნენ უაზრო მექანიკურ კითხვას“. კითხვის დროს მასწავლებელი ყოველთვის უნდა მოითხოვდეს „ბავშვებისაგან ანგარიშს – რაზედ არის ლაპარაკი და რა არის ნათქვამი“.

ამისათვის უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება თავად საკითხავ მასალას, ის უნდა იყოს აღებული ბავშვისათვის ნაცნობი გარემოდან, ასახავდეს რეალურ ცხოვრებას, იყოს მოსწავლეებში ინტერესის აღმძვრელი. შეგნებულობის პრინციპი მთავარი საფუძველია ი. გოგებაშვილის „დედა ენისა“. ამ პრინციპიდან გამომდინარეობს მისი დიდაქტიკური წესები: ნაცნობიდან, მარტივიდან უცნობზე, რთულზე თანდათანობით გადასვლა. სწორედ ამიტომ არის აქ განხორციელებული პრინციპი „თითოჯერ თითო სიტყვად“. მოცემული მასალა ისეა დალაგებული, რომ მოსწავლეებს ერთ გაკვეთილზე მხოლოდ ერთი სიტყვა აქვთ დასაძლევია.

ასევე, „დედა ენის“ „ნორმალური სიტყვები“¹, საკითხავი მასალა, ილუსტრაციები, ბავშვისათვის ნაცნობი გარემოდან არის აღებული. დროთა განმავლობაში ამ მიმართებით „დედა ენამ“ ერთგვარი ცვლილება განიცადა. უაზრო მარცვლებმა, რომლებიც კითხვაში გასაგარჯიშებლად იყო წარმოდგენილი, V გამოცემიდან ადგილი დაუთმო ერთმარცვლიან სიტყვებს. თუმცა ბოლო წლებში ანბანის ალტერნატიულ სახელმძღვანელოების მომრავლებასთან ერთად კვლავ გაჩნდა ცდები ამ „უაზრო მარცვლებთან“ მიზრუნებისა, რაც ქართული პედაგოგიური აზროვნების ისტორიამ, დიდი ხნის წინ უარყო.

საკითხავ მასალას ი. გოგებაშვილი „დედა ენის“ ყოველ გამოცემაში ასწორებდა, ცვლიდა და აუმჯობესებდა და მუდამ იმის ცდაში იყო, რომ

¹ „ნორმალურ სიტყვებს“ ი. გოგებაშვილი უწოდებდა ე.წ. საანალიზო სიტყვებს, რომლებითაც მოსწავლეს ახალ ასო-ბგერას ვაცნობთ.

ის მოსწავლეთათვის გასაგები გაეხადა. ამგვარად იცვლება დღევანდელი „დედაენის“ გამოცემებიც. მიზანი ერთია – იგი ფეხდაფეხ უნდა მიჰყვეს ცხოვრებას, მაგრამ არ უღალატოს კლასიკური პედაგოგიკის პრინციპებს.

3. თვალსაჩინოების პრინციპი ასევე ერთ-ერთი არსებითი პრინციპია მშობლიური ენის სწავლისას, განსაკუთრებით კი სასკოლო განათლების I საფეხურზე, სადაც ბავშვის გონება, ჩვეულებრივ, სპეციფიკურს, მაგრამ ჯერ კიდევ კონკრეტულ ნიშნებს შეიცავს. „არსებითი ნიშნის ცნობიერების განვითარება შემდგომი საფეხურის ამოცანას წარმოადგენს“ (დ. უზნაძე).

თვალსაჩინოებას დიდი ხნის ისტორია აქვს მშობლიური ენის სწავლებაში. ი. კომენსკის „ენათა ღია კარები“ (1631 წ.) პირველი დასურათებული სახელმძღვანელო იყო, რომელიც 200 წელი ითვლებოდა ყველაზე პოპულარულ სახელმძღვანელოდ და რომელზე დაყრდნობითაც შეიქმნა ანბანის არა ერთი წიგნი.

საქართველოში პირველი დასურათებული საანბანო სახელმძღვანელო ი. ისარლიშვილს ეკუთვნის („პირველი წიგნი წერა-კითხვის სასწავლებლად“, 1875). რაც შეეხება ი. გოგებაშვილის „დედა ენას“, მისი პირველი ნაწილი მთლიანად დასურათებულია და დაახლოებით 165 სურათს მოიცავს.

ტრადიციული პედაგოგიკის მიხედვით, საანბანო წიგნში მოცემული სურათები უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ მოთხოვნებს:

ა) უნდა იყოს რეალისტური, ე. ი, მოსწავლე მისი ხილვისთანავე უნდა გრძნობდეს, თუ რასთან აქვს საქმე და შეძლოს მისი დასახელება;

ბ) სურათი უნდა იყოს მიმზიდველი, სახალისო. ის უნდა იწვევდეს მოსწავლეებში ინტერესს სამყაროს მეტი და მეტი ობიექტების გაცნობისას. სასიამოვნოს სასარგებლოსთან შეერთება – აი, სურათების შერჩევის მთავარი პრინციპი.

გ) საანბანო წიგნის სურათების მთავარი დანიშნულებაა წერა-კითხვის თვალსაჩინო სწავლება. სურათების შემწეობით ჯერ საგანი უნდა გაიცნოს ბავშვებმა, შემდეგ – მისი სახელი.

სწორედ ამიტომაც „დედა ენის“ დასურათება ემყარება უმთავრესად ბუნებას – ცხოველთა და მცენარეთა სამყაროს, ამავე დროს – ბავშვისათვის უაღრესად ნაცნობ წრესა და გარემოს. ერთი სიტყვით, ეს სურათები ღირებული უნდა იყოს როგორც წმინდა ესთეტიკური, ასევე შემეცნებითი თვალსაზრისითაც.

ტრადიციული პედაგოგიკის ეს მოთხოვნები დღესაც არ კარგავენ აქტუალობას. მშობლიური ენის სწავლებისას თვალსაჩინოების შერჩევისას უნდა გავითვალისწინოთ შემდეგი ფაქტორები: მათი გამოყენებით სწავლება უნდა გახდეს უფრო ეფექტური, მარტივი და საინტერესო; განუვითაროს მოსწავლეებს ესთეტიკური აღქმის უნარი; ხელი შეუწყოს ობიექტური სინამდვილის გაცნობიერებას; ამავე დროს უზრუნველყოს ხატოვანი,

კონკრეტული აზროვნებიდან ლოგიკურ აზროვნებაზე თანდათანობით გადასვლა.

4. ცოდნის მტკიცედ შეთვისების პრინციპი. მშობლიურ ენაში (ისე, როგორც ნებისმიერ საგანში) ცოდნა ვერ ჩაითვლება ნამდვილ ცოდნად და მის საფუძველზე ვერ გამომუშავდება სათანადო პრაქტიკული უნარ-ჩვევები, თუ იგი არ განმტკიცდა ვარჯიშით. ახსნას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ახალი მასალის გასაგებად, მაგრამ მხოლოდ ახსნა ვერ უზრუნველყოფს მტკიცე, ჭეშმარიტი ცოდნის შექმნას. ვარჯიში მშობლიურ ენაში უნდა იყოს თანმიმდევრული, აზრიანი, გაცნობიერებული, ლოგიკურ მეხსიერებაზე დამყარებული, უნდა დაემყაროს მასალის თავისებურებასა და მოსწავლის შესაძლებლობას. მოსწავლე იმდენ ხანს უნდა ვა ვარჯიშოთ, რამდენსაც მოითხოვს ახალი მასალის ცოდნის ჩვევაში გადასვლა.

განვიხილოთ ვარჯიშის როლი კვლავ ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ მაგალითზე. აქ ყოველი წინათ შესწავლილი მასალა (იქნება ეს ასო-ბგერა, საკითხავი მასალა, ენობრივი სავარჯიშო თუ სხვა) ერთგვარ წინა საფეხურს, საფუძველს წარმოადგენს შემდგომის შესასწავლად. ცოდნის მტკიცედ დაუფლებისათვის ი. გოგებაშვილი მოითხოვს, რომ „დღევანდელი ეყრდნობოდეს გუშინდელს“, „დღევანდელი განმტკიცებულ იქნეს ხვალინდელით“. ამასთანავე, ერთი მასალიდან მეორეზე – ახალზე – გადასვლა მანამ არ უნდა მოხდეს, სანამ პირველი საფუძველიანად არ იქნება ათვისებული. აქ იგი გადამწყვეტ როლს განმეორებასა და ვარჯიშს ანიჭებს, „დედა ენაში“ განმეორებას უდიდესი ადგილი აქვს დათმობილი. ყოველ გაკვეთილზე მეორდება წინა გაკვეთილზე ნასწავლი ასო. ყველაზე ხშირად მეორდება ი, ა, თ, ს, ხ, ე, გ... ასოები. ცხადია, ყველა ასო-ბგერა ერთნაირი სიხშირით არ მეორდება. მათი გამეორება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა სიხშირით გვხვდება ისინი მეტყველებაში, მაგალითად: ყ, უ, ჯ, ჰ ყველაზე ნაკლებ მეორდება, რადგანაც მეტყველებაშიც შედარებით ნაკლებ გვხვდება. მაგრამ არა მარტო ასო-ბგერათა ხშირ განმეორებას აქვს აქ ადგილი, არამედ სიტყვებისა და ფრაზებისასაც. თუმც ავტორს ისიც გათვალისწინებული აქვს, რომ განმეორება მეტად მოსაწყენი და უინტერესო პროცესია, თუ მას არ ერთვის მოსწავლეთათვის ახალი და საინტერესო მასალა, ამიტომაც, რომ „დედა ენაში“ განმეორებული ყოველი სიტყვა თუ ფრაზა ახლის, უცნობის შემცველიცაა. განმეორებისთვის „დედა ენაში“ გამოყენებულია სხვადასხვა ხერხი, როგორიცაა: 1) გასამეორებელ ასო-ბგერათა მოცემა სიტყვის ყოველ ნაწილში (თავში, ბოლოში, შუაში) და თანხმოვანთა და ხმოვანთა ყოველგვარ კომბინაციაში; 2) ერთი სიტყვის (მაგ. ია) გამოყენება მეორე სიტყვის შემადგენელ ელემენტად და 3) შემდგომი სიტყვის დაწყება წინა სიტყვისათვის უკანასკნელი მარცვლით (თი-თი, თი-თა, თა-თი).

იგივე პრინციპი მოქმედებს საწერი სიტყვების შერჩევისასაც. წინა გაკვეთილზე შესწავლილი ყოველი ასო მეორდება მეორე გაკვეთილზეც ახალ ასოსთან კომბინაციაში. მაგ. „კანაფი“, „ნეზვი“, „ზარი“, „ჩარხი“, „ჩადრი“, „ღვედი“ და ა.შ.

ასე თანმიმდევრული განმეორება, რომელიც ამავე დროს საფუძვლად ედება ახალი მასალის მიწოდებას, უზრუნველყოფს ცოდნის მტკიცედ და გააზრებულად ათვისებას.

გ) ქართული ენის სწავლების მეთოდის ფსიქოფიზიოლოგიური საფუძვლები

ფსიქოლოგიის, კერძოდ ბავშვის ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკური ფსიქოლოგიის, მონაცემები ქართული ენის მეთოდის საფუძველსა და მისი მეცნიერული სრულყოფის მძლავრ ფაქტორს წარმოადგენს. ფსიქოლოგია ბევრ აუცილებელ მონაცემს გვანდის ბავშვის მეტყველების ბუნების, მისი განვითარების შესახებ. დ. უზნაძის აზრით, 4-5 წლის თუ არა, 7-8 წლის ბავშვი მაინც პრინციპულად დაუფლებულია მშობლიურ ენას; როგორც მორფოლოგია, ისე სინტაქსიც და სემანტოლოგიაც ძირითადად მას უკვე დაძლეული აქვს, მაგრამ მიუხედავად ამისა, სკოლა მაინც განაგრძობს ზრუნვას მისი შემდგომი განვითარებისათვის. საქმე ისაა, რომ მოზარდი მხოლოდ პრაქტიკულადაა თავის დედაენას დაუფლებული. ლაპარაკისას იგი კი იცავს ამ ენის წესებს, მაგრამ ამ წესების შესახებ თვითონ ჯერ არაფერი იცის. ამისათვის მათი ობიექტივაცია და გაცნობიერება იქნება საჭირო და აი, სკოლა აქ უწევს მას დახმარებას: იგი გრამატიკას ასწავლის და ამით იგი ენობრივი განვითარების ახალ საფეხურზე აჰყავს. ამის შემდეგ ენის ცოდნა სხვაგვარად ხდება: თუ აქამდე ბავშვი არაცნობიერად იცავდა თავისი ენის წესებს, ახლა მას არა მარტო ლაპარაკი შეუძლია, არამედ იმის გაცნობიერებაც, თუ რატომ ლაპარაკობს ასე. ამით მეტყველების ენობრივი ფორმა ცნობიერი ხდება.

თავისთავად იგულისხმება, გრამატიკის სწავლება ინტელექტუალურისა და საზოგადოდ ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს გულისხმობს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში მისი წანამძღვრები ჯერ კიდევ არ არის მომნიჭებული. ენის ფორმალური მხარის ობიექტივაციისათვის მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა. ამიტომ სწავლების I საფეხურზე მხოლოდ გრამატიკის ელემენტარული კურსის შესწავლაზე შეიძლება ვილაპარაკოთ, უფრო სწორად კი „იმ მასალის დაგროვების შესახებ, რომელიც 11-12 წლიდან ნამდვილი გრამატიკის სწავლებაზე უმტკივნეულოდ გადასვლას გააადვილებდა“ (დ. უზნაძე).

რ. ნათაძე დანვრილებით იკვლევს ცნების დაუფლებას დაწყებითი სკოლის ფარგლებში და მიდის იმ დასკვნამდე, რომ მისი დამთავრებისას ბავშვს უკვე შეუძლია კონკრეტული მასალის გარეშე ვერბალური გზით მიწოდებულ ცნებათა საფუძველზე ახალი ზოგადი ცნებების შემუშავება და მათ შორის ძირითად ლოგიკურ მიმართულებათა პრაქტიკულად სწორი დაუფლება.

ყოველივე ზემოთქმული იმის საფუძველს იძლევა, რომ დაწყებით სკოლაში (II-III-IV-V-VI კლასებში) მოსწავლეს არა მხოლოდ შეიძლება ვასწავლოთ, არამედ აუცილებლად უნდა ვასწავლოთ მშობლიური ენის გრამატიკის ელემენტარული კურსი, რაც აჩვენებს მას სწორმეტყველებას და ამავე დროს ახალ ინტელექტუალურ საფეხურზე აჰყავს იგი.

არანაკლებ საინტერესოდ არის დამუშავებული ნერა-კითხვის სწავლების ფსიქოლოგიაც. ცნობილი რუსი ფსიქოლოგი ი. ელკონინი თვლის, რომ: 1) კითხვის სწავლება ისე უნდა აიგოს, რომ წარმოადგენდეს პირველ ეტაპს მშობლიური ენის სწავლებისას და 2) რამდენადაც კითხვა არის სიტყვის ბგერითი მხარის რეპროდუქციის უნარი, ბავშვს პირველ რიგში უნდა გავაცნოთ ენის ბგერითი სამყარო.

ი. ელკონინმა მონახა გზა სიტყვის ბგერითი მატერიალიზაციისა – ბარათზე დახატულია საგანი, საგნის ქვეშ მოთავსებულია ცარიელი უჯრები, რომლებიც რაოდენობით შეესატყვისებიან სიტყვებში შემავალ ასოებს. ბავშვს ევალება შეავსოს ფერადი ნიშნებით ეს უჯრები. ეს მეთოდი სრულყო მისმა მოსწავლემ ლ. ჟუროვამ, რომელმაც განსხვავებული ფერები მოძებნა ხმოვანი და თანხმოვანი ასო-ბგერებისათვის. ელკონინის ეს „ბგერათა მატერიალიზაციის“ ხერხი გარკვეული სახეცვლილებით დღესაც გამოიყენება წინასაანბანო პერიოდში. მაგ:



□ ○ □ □ ○

□ ○ □ ○ □ ○

აქ კვადრატით □ აღნიშნულია თანხმოვანი, წრით ○ – ხმოვანი ასო-ბგერები.

ელკონინისეული „ბგერათა მატერიალიზაცია“ ნ წლის ბავშვებს უვი-თარებს სიტყვის ფონემატური ანალიზის უნარს, ეხმარება მათ ბგერის პოზიციის განსაზღვრაში, ბგერასა და ასოს შორის ურთიერთმიმართების დადგენაში.

ქართველი ფსიქოლოგებიდან ნერა-კითხვის სწავლება კვლევის ობი-ექტად აქციეს ალ. მოსიავამ და ზ. ხოჯავამ. ისინი ეყრდნობოდნენ იმ მო-საზრებას, რომ ბავშვი ვერ ამჩნევს თავის მეტყველებას, ამიტომ ვერც შეიძლება წინადადებიდან სიტყვის გამოყოფას. აქედან გამომდინარე, ისინი განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევდნენ წინასაანბანო ვარჯიშს – საუ-ბარს. მასწავლებელმა უნდა გაავარჯიშოს ბავშვები თქმის ფაქტის შემჩ-ნევაზე. მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება გადასვლა სიტყვის მარცვლებად დაყოფაზე, ფონემური სტრუქტურის დაუფლებაზე.

ანბანის სახელმძღვანელოს აგებისას ავტორებს გასათვალისწინებლად მიაჩნიათ ასო-ბგერების თანმიმდევრობის სპეციალური შერჩევა. აქ სამი ნი-შანია გასათვალისწინებელი: თუ რა სიხშირით მეორდება ასო ტექსტში, რო-გორია ესა თუ ის ასო წერის სიადვილე-სიძნელით და როგორი შესამჩნევია ასო სიტყვაში. მოსიავამ და ხოჯავამ დაწვრილებით შეისწავლეს საანალიზო სიტყვების შერჩევის საკითხიც. ავტორები თვლიან, რომ ა) სიტყვები უნდა იყოს ბავშვისათვის ცნობილი (თვალსაჩინო) საგნის სახელები, ბ) არ უნდა შეიცავდეს თანხმოვნების დაჯგუფებას, გ) არ უნდა იყოს გრძელი, დ) არ უნდა შეიცავდეს მარცვლების ან ასოების თანმიყოლებით გამეორებას. ამ ავტორების აზრით, გაბმული ტექსტის კითხვა შეიძლება დავიწყოთ მე-14 ასოს გაცნობიდან.

ამ პრინციპების გათვალისწინებით მათ შექმნეს ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ ახალი რედაქციის პროექტი, რომელიც პრაქტიკულად არ განხორ-ციელებულა. თუმცა ამ ავტორთა შენიშვნები ქართული წერა-კითხვის სწავლების ცალკეულ მომენტებზე აუცილებლად არის ყურადღების ღირსი ქართული მეთოდოლოგიური მეცნიერებისათვის.

ქართული ენის სწავლების მეთოდოლოგია, როგორც ყველა კერძო დისციპ-ლინის მეთოდოლოგია, ფსიქოლოგიის მონაცემებთან ერთად ეყრდნობა და იყე-ნებს ფიზიოლოგიის მონაცემებსაც. სწორედ მოსწავლის ფიზიოლოგიის გათვალისწინებით შეიძლება შევარჩიოთ საკითხავი მასალის მოცულობა, მისი შრიფტი, სანერი რვეულის ბადე, სანერი ტექსტის მოცულობა და ა.შ.

კითხვაც და წერაც რთული ფსიქოფიზიოლოგიური პროცესია. მათი შესწავლისას ერთნაირად მოქმედებს როგორც სენსორული, ისე ინტელექ-ტუალური ფაქტორები. მაგალითად, ცნობილია, რომ ზოგს ოპტიკური მასალის დამახსოვრება უადვილდება, ზოგს – აკუსტიკურისა და ზოგს კიდევ – მოტორულის. ამიტომ არის, რომ ზოგი ჩუმად (თვალით) წაკითხულ მასალას უფრო იმახსოვრებს (ოპტიკური ტიპი), ზოგი კი მასალის მოყოლი-სას მუდმივად მიმართავს ამა თუ იმ მექანიკურ მოძრაობას (მოტორული

ტიპი), წმინდა სახით ეს ტიპები იშვიათად გვხვდება, უფრო შერეული ტიპია გავრცელებული, ოღონდ ესა თუ ის ფაქტორი მაინც დომინირებს. მას-წავლებელმა ეს მომენტები („ინტელექტა ტიპები“) აუცილებლად უნდა გაითვალისწინოს თავის მუშაობაში, ანგარიში გაუწიოს მოსწავლეთა ფსიქოფიზიოლოგიურ, ინდივიდუალურ თავისებურებებს და მასალის მიწოდებისას ცალკეულ შემთხვევებში უპირატესობა მიანიჭოს აკუსტიკურ, ოპტიკურ, ყველაზე ხშირ შემთხვევებში კი – აკუსტიკურ-ოპტიკურ ტიპებს, ე.ი. ერთდროულად ჩართოს სწავლების პროცესში როგორც მოსწავლეთა სმენითი, ისე – ოპტიკური შესაძლებლობანი.

როცა კითხვაზე ვლაპარაკობთ, აუცილებლად უნდა განვასხვავოთ ერთმანეთისაგან კითხვაში დამწყობისა და კითხვაში განაფულის ფიზიოლოგიური შესაძლებლობანი. ასე მაგალითად, კითხვაში განაფული ადამიანის კითხვის არე ბევრად დიდია, ვიდრე კითხვაში გაუნაფავისა. პირველის მხედველობის არე ცალკეული ასოთი ან სიტყვით კი არ შემოიფარგლება, არამედ მოიცავს რამდენიმე სტრიქონს. იგი კითხვისას ჩერდება არა ცალკეულ ასოზე, არამედ რამდენიმე ასოზე ერთდროულად, სტრიქონის რამდენიმე პუნქტზე. ამ პუნქტებს, ანუ წერტილებს, სადაც თვალი ჩერდება კითხვის დროს, თვალის ფიქსაციის პაუზებს უწოდებენ. რამდენადაც განაფულია მკითხველი, იმდენად ნაკლებია თვალის ფიქსაციის პაუზები. კარგად ნამკითხველი სტრიქონზე მხოლოდ 3-7 ადგილას აჩერებს თვალს, შესაძლებელია, რომ ერთი სიტყვის აღქმა პირველი ასოს კონფიგურაციით დაიწყოს, მეორე სიტყვისა – შუა ასოს კონფიგურაციით... ე. ი. კითხვაში განაფული ადამიანი მთლიანად აღიქვამს სიტყვას, ერთდროულად უცქერის რამდენიმე სიტყვას და ამ სიტყვებში მხოლოდ რამდენიმე ადგილას აჩერებს თვალს. ამდენად, მისი მხედველობა ნაკლებად იღლება და გაცილებით ვრცელი მოცულობის ტექსტის წაკითხვა შეუძლია, ვიდრე კითხვაში დამწყებს, რომლის თვალი ერთ სტრიქონზე დაახლოებით 40-ჯერ ჩერდება, ე. ი. დაახლოებით იმდენჯერ, რამდენი ასოც არის სტრიქონში.

ამის გამო კითხვის პროცესში უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება სახელმძღვანელოს შრიფტს. ამიტომაც არის, რომ ანბანის სახელმძღვანელოში კითხვის შესასწავლი შრიფტი ჩვეულებრივზე დიდი ზომისაა. ჰიგიენისტთა გამოკვლევებით დადასტურებულია, რომ ჩვეულებრივი საკითხავი ტექსტის შრიფტი არ უნდა იყოს 1,5 მმ-ზე ნაკლები და 2 მმ-ზე მეტი. რაც შეეხება ანბანის სახელმძღვანელოს, მისი შრიფტის ზომები შეიძლება განისაზღვროს ასე: ხაზზე სანერი ასოების სიგრძე 2,5 მმ, ხაზზევითა ან ხაზქვევითა ასოებისა – 5,5 მმ, გრძელი ასოებისა (ქ) – 8 მმ. ამასთანავე შრიფტის ყველა ცნობილი სახეობიდან უპირატესობა ენიჭება ე.წ. „გოგებაშვილს“, რომელიც ყველაზე შესაფერისია კითხვაში დამწყებთა მხედველობითი ორგანოსათვის. ისიც უნდა ითქვას, რომ ქართული ანბანის გრაფიკული თავისებურება – სტრიქონის ზემოთ ან ქვემოთ გატანილი ხაზები, განის მცირე და დიდი

ოვალები, ნახევაროვალები და რკალები – საგრძნობლად ასხვავებს ასოებს ერთმანეთისაგან, რაც აადვილებს ასოების ერთმანეთისაგან გარჩევას და ხელს უწყობს კითხვის ტექნიკის განვითარებას (შდრ. ლათინური ასოები, რომლებიც ერთი ზომისაა და ერთ ხაზში იწერება. ასოთა კონფიგურაციის ასეთი მსგავსება ზოგჯერ მიზეზი ხდება მათი ერთმანეთში აღრევისა და კითხვის ტემპის შემცირებისა (ან სულაც – შეცდომებისა).

გაცილებით უფრო რთული ფსიქოფიზიოლოგიური პროცესია წერა. იგი ერთდროულად მოითხოვს როგორც სმენისა და მხედველობის ორგანოების გავარჯიშებას, ასევე ხელის განაფვასაც, რაც არც თუ უმნიშვნელო პრობლემაა 6-წლიანებთან, რომელთაც ხელის კუნთები სათანადოდ არა აქვთ გავარჯიშებული. სწორედ ამიტომ ზოგიერთი ფსიქოლოგი მოითხოვს, რომ ამ ასაკის ბავშვებთან კითხვა და წერა ერთმანეთს დაამორსოს. წერის საწყის ეტაპზე ხელი მოუქნელია, უხეში, არამყარი, ამ ეტაპზე ხელისათვის დამახასიათებელია მრუდე და მსხვილი ხაზები, არაზუსტი მონახაზები. მართალია, წერა წერითვე უნდა ისწავლოს მოსწავლემ, მაგრამ ხელის კუნთების გასავარჯიშებლად არანაკლები მნიშვნელობა ენიჭება ხატვას, ძერწვას, რასაც ფართოდ იყენებენ კიდევ ჩვენი მოსწავლეები წინასაანბანო და საანბანო პერიოდებში.

ასევე, წერაში დამწყებისათვის უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ბადეს. ი. გოგებაშვილი წერდა ამის შესახებ: „ვიდრე ხელი ხამი აქვს, ბადე იფარავს შეცდომებისაგან და კალმის თავისუფალი ხმარებისათვის ისევე ჩქარა ამზადებს, როგორც ჭოჭინა ეხმარება უსუსურ ბავშვს დროიანად ფეხის ადგამაში“, მაგრამ ოთხხაზიანი ბადის ხმარება უნდა განისაზღვროს მაქსიმუმ ერთი წლით. წინააღმდეგ შემთხვევაში ის სარგებლობის ნაცვლად ვნებას მოიტანს და შეაფერხებს მოსწავლეს დამოუკიდებელი ხელის შემუშავებაში. სწორედ ამიტომ სირთულეთა თანდათანობით დაძლევის გზით, უკვე სწავლების მეორე წლიდან მოსწავლეები წერას იწყებენ ჯერ ორხაზიან, შემდეგ კი – ცალხაზიან რვეულებში.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2011-2016 სასწ. წ.
2. ი. გოგებაშვილი, მოკლე გრამატიკა ქართული ენისა, თხზ., ტ. 9, თბ., 1962.
3. ი. გოგებაშვილი, პედ. თხზ. ტ. II, 1940.
4. ი. გოგებაშვილი, რჩეული პედ. თხზ., თბ., 1977.
5. გ. თავიშვილი, რჩეული ნაწერები, ტ. I, თბ., 1974.
6. მ. თალაკვაძე, ი. გოგებაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოთა აგების პრინციპები, თბ., 1952.

7. მ. თალაკვაძე, ქართული ენის გრამატიკის სწავლების მეთოდика, თბ., 1975.
8. ა. თოფურია, ქართული ლიტერატურის სწავლების მეთოდика, თბ., 1983.
9. ლ. კვაჭაძე, ქართული ენა, ნაწილი I, 1981.
10. რ.ლიპარტელიანი, დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების მეთოდის საკითხები, თბ., 1999.
11. დ. ლორთქიფანიძე, დიდაქტიკა, თბ., 1970.
12. დ.ლორთქიფანიძე, გოგებაშვილის დიდაქტიკა, თბ., 1940.
13. მ. მირიანაშვილი, კითხვის ფსიქოლოგიისა და სწავლების ზოგიერთი საკითხი, კრებ. „დაწყებითი სწავლების ფსიქოლოგია“, თბ., 1981.
14. ალ. მოსიავა, ზ. ხოჯავა. საანბანო წიგნის შედგენის ძირითადი პრინციპები, თბ., 1955.
15. ნ. ნათაძე, დედაენის როლი ადამიანის ცხოვრებაში, ჟურნ, „ქართული ენა და ლიტერატურა სკოლაში“, № 4, 1986.
16. რ. ნათაძე, ცნების დაუფლება დაწყებითი სკოლის ფარგლებში, კრებ. „პედაგოგიური ფსიქოლოგია“, თბ., 1975.
17. გ. ნებერიძე, მშობლიური ენა და გენეტიკა, გაზ. „სახალხო განათლება“, № 45-48, 1989 წ.
18. უ. ობოლაძე, ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“, თბ., 1976.
19. გ. რამიშვილი, დედაენის თეორია, თბ., 2000.
20. ვ. რამიშვილი, ქართული ენის სწავლების მეთოდика. თბ., 1957.
21. რ. საყვარელიძე, ინტერაქტიური სწავლება და მისი ფსიქოლოგიური საფუძვლები, თბ. 2004.
22. ტ. სულაბერიძე, ქართული ენის სწავლების ისტორიის საკითხები, თბ., 1995.
23. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 2003.
24. დ. უზნაძე, ფსიქოლოგია, 1940.
25. შ. ქურდაძე, ძველი ქართული მეთოდიკური ცოდნა, თბ., 1973.
26. არნ. ჩიქობავა, ზოგადი ენათმეცნიერება, II, 1983.
27. არნ. ჩიქობავა, ქართული ენა, როგორც პოლივალენტოვანი სალიტერატურო ენა, „ქართული სიტყვის კულტურის საკითხები“, წიგნი I, 1972.
28. Жуikov С. Ф. Психология усвоения глагола, М., 1964.
29. Журова Л., Обучение грамоте в детском саду. М., 1978.
30. Кустарева В. А., Назарова Л. К., Методика русского языка. М., 1973.
31. Психология усвоения грамматики и орфографии в начальных классах. Сб. Статей. М., 1970.
32. Pogova G., Methods of teaching English, М., 1975.
33. Dan.I., Slobin, Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar, in 'Studies of Child Language Development', New-York, 1973.

თავი I. წერა-კითხვის სწავლება

1. წერა-კითხვის სწავლების მეთოდები

წერა-კითხვის სწავლებაში სხვადასხვა დროს გამოყენებული მეთოდები 3 ჯგუფში შეიძლება გავაერთიანოთ: ა) სინთეზური (აღმავალი), ბ) ანალიზური (დაღმავალი), გ) ანალიზურ-სინთეზური (დაღმავალ-აღმავალი).

სინთეზი ნიშნავს შერწყმას, შეერთებას, წერა-კითხვის სწავლების სინთეზური მეთოდი გულისხმობს ასოების ან მარცვლების შეერთებით სიტყვის მიღებასა და წაკითხვას. ამ მეთოდის საფუძველია ნაწილიდან მთელზე გადასვლა. სინთეზური მეთოდის სახეებია: **ასოთშეერთების** ანუ ანბანური, **მარცვალთშეერთების** და **ბგერათშეერთების** ანუ **ბგერითი სინთეზური მეთოდები**.

ანალიზი ნიშნავს დაშლას, დანაწევრებას. ამ მეთოდით სწავლებისას ხდება სიტყვის დაშლა მარცვლებად, მარცვლებისა – ასო-ბგერებად. ანალიზური მეთოდი სინთეზურის საპირისპიროა. ანალიზურ მეთოდთა ჯგუფში შედის **ბგერითი ანალიზური** და **მთლიან სიტყვათა** (ანუ „ამერიკული“, იგივე „სიტყვათხედვის“) მეთოდები.

ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი კი თავისთავში აერთიანებს როგორც ანალიზს (სიტყვის დაშლა მარცვლებად და ასო-ბგერებად), ისე – სინთეზს (ასო-ბგერებით ჯერ მარცვლების, შემდეგ კი სიტყვების მიღება), აქ ანალიზს სინთეზი ცვლის, სინთეზს – ანალიზი.

ა) სინთეზური მეთოდები

ასოთშეერთების ანუ **ანბანური** მეთოდი ყველაზე ძველია სინთეზური მეთოდებიდან. იგი ამავე დროს ყველაზე რთულია და ანბანის შესწავლას მეტისმეტად დიდ დროს ანდომებს. ის შეიცავს სამ ძირითად საფეხურს: I საფეხურზე მასწავლებელი კლასს აცნობდა ყველა ასოს ანბანის რიგის მიხედვით მათი სრული სახელწოდებებით: ა – ან, ბ – ბან, გ – გან, დ – დონ... დაუწერდა ამ ასოებს დაფაზე, აცნობდა მათ სახელწოდებას და ამეორებინებდა 2-3 მოსწავლეს. ამ დროს ანბანის გრაფიკული სახის, ანუ მოხაზულობის გაცნობასთან ერთად საჭირო იყო მათი სახელწოდებების დაზეპირებაც. მასწავლებელი წარმოთქვამდა ასოთა სახელებს არა იმ წმიდა, გამხლოლებული ბგერით, როგორც ისინი სიტყვაში იკითხება, არამედ სრული სახელწოდებით. იმისათვის, რომ გაეიოლებინა დამახსოვრების პროცესი, მთელ ანბანს მასწავლებელი ყოფდა რამდენიმე ჯგუფად. თითოეულ ჯგუფში შედიოდა 4-5 ასო-ბგერა. მოსწავლეები ცალკე ჯგუფებს ადვილად იმახსოვრებდნენ, მაგრამ უჭირდათ მათი შეერთება და მთელი ანბანის ალფაბეტური თანმიმდევრობით გაზეპირება.

II ეტაპზე ხდებოდა „ამოსალებით“ მარცვლების კითხვა. ეს იყო ყველაზე რთული და მომაბეზრებელი საქმე. ცნობილია მარცვალთა ამოკითხვის ორი სახე: ა) თითოეული თანხმოვანი სხვადასხვა ხმოვანთან – ბა, ბე, ბო, ბუ, ბი... ბ) თითოეული ხმოვანი სხვადასხვა თანხმოვანთან: ბა, და, გა... ამას მოსდევდა ორ და მეტ თანხმოვანთან ხმოვნების შეერთება: ბრა, ბრე, ბრი, ბრო, ბრუ... მოსწავლეს უნდა „ამოელო“ ამ ასოთა სახელწოდებებიდან პირველი ასოები და შემდეგ გაერთიანებინა მარცვლებში, მაგ: **ბა – ბან + ან = ბა, ბრე – ბან + რუ + ენ = ბრე...** ასე გრძელდებოდა ეს გულისშემალონებელი და მომქანცველი პროცედურა, რომელსაც არავითარი მეცნიერული და მეთოდოლოგიური ახსნა არ ჰქონდა. მოსწავლე მარცვლებს იზეპირებდა უაზროდ, მექანიკურად, ისე რომ ვერ აცნობიერებდა, რატომ იყო **ბან + ან** მარცვალი **ბა**.

III ეტაპზე ხდებოდა „ამოსალებით“ სიტყვების კითხვა ამგვარად **კაცი – კან + ან = კა, ცინ + ინ = ცი, კა + ცი = კაცი**.

„ამოსალებზე“ გადადიოდნენ რამდენიმე ასოს გაცნობისთანავე, მაგრამ „ამოსალებში“ დახელოვნებას მეტად დიდი დრო სჭირდებოდა, ხშირად – ერთი წელიც კი, და მთელი ამ დროის განმავლობაში ბავშვებს აზრი ვერ გამოჰქონდათ წაკითხულიდან, იმეორებდნენ დაუსრულებლად, ზეპირობდნენ კიდევ, მაგრამ რას? – არ იცოდნენ. ამ დროს მიმართავდნენ უაზრო გამეორებას და იმისათვის, რომ სათვალავი არ არეოდათ, იყენებდნენ „სკვნილებს“, „ჩხირებს“, „წერტილებს“...

წერა იწყებოდა კითხვაში გავარჯიშების შემდეგ. ხშირად წიგნიერება კითხვის ტექნიკით მთავრდებოდა. ამის გამო იყო შემთხვევები, როცა კითხვაში კარგად დახელოვნებულმა პირებმა წერა არ იცოდნენ.

წერას იწყებდნენ წინასწარი ვარჯიშის გარეშე. მასწავლებელი ჯერ დაასახელებდა ასოს, შემდეგ კი დაწერდა, წერა ხდებოდა ანბანური რიგით. არავითარი პედაგოგიკური საფუძველი მას არ ჰქონდა. ა-ნის შემდეგ მოსწავლეები წერდნენ ყველაზე უფრო რთული მოხაზულობის ბ-ანს, შემდეგ ისევ ადვილად სანერ ასოებს უბრუნდებოდნენ. სიტყვების წერას იწყებდნენ ყველა ასოს წერის სწავლის შემდეგ.

როგორც ვთქვით, ეს მეთოდი ყველაზე ძველია. ამ მეთოდით არის შედგენილი სულხან-საბას „ანბანი“, ეს მეთოდია გამოყენებული XIX საუკუნის I ნახევრის სხვა ანბანის სახელმძღვანელოებშიც (ტარასი მღვდელ-მონაზონის, პლ. იოსელიანის, ივ. კერესელიძის, ს. მდივანოვის, დ. ფურცელაძის...). იგი ისტორიულად უძველესია სხვა ქვეყნებშიც და როგორც გ. თავიშვილი აღნიშნავს, „პედაგოგიკის ისტორიამ XVII საუკუნემდე არ იცის წერა-კითხვის სწავლების სხვა მეთოდი“. მხოლოდ იან ამოს კომენსკიმ იგრძნო, რომ ეს მეთოდი „მძიმე ტანჯვას აყენებს ბავშვის გონებას“ და არ შეეფერება დიდაქტიკის პრინციპებს.

სპეციალისტები ვარაუდობდნენ, რომ ეს მეთოდი ხალხიდან გადავიდა

სკოლასა და მეცნიერებაში. სკოლა და მეცნიერება კი თავის მხრივ ავითარებდა ამ მეთოდს და გაუმჯობესებული სახით ისევ ხალხს უბრუნებდა.

მარცვალთშეერთების მეთოდი კითხვის სწავლების დასაყრდენ ერთეულად მიიჩნევა არა ასოს ან ბგერას, არამედ მარცვალს. მასწავლებელი მოსწავლეებს აზეპირებინებს ცალკეულ მარცვლებს, ავარჯიშებს მათ წარმოთქმაზე, ამახსოვრებინებს მათ გრაფიკულ სახეს, შემდეგ კი აკითხებს იმ სიტყვებს, რომლებშიც ეს მარცვლები შედის. კითხვის სწავლების გასაადვილებლად გამოიყენეს ე. წ. „ფერადი მარცვლები“. ეს მეთოდი ასოთშეერთების მეთოდთან შედარებით ბევრად მარტივია და პროგრესული, მაგრამ ნაკლი მასაც აქვს – უაზრო მარცვლების მექანიკური გაზეპირება. ქართული წერა-კითხვის სწავლების ისტორიაში მის გამოყენებას არ ჰქონია სისტემური სახე, აქ „მარცვალთშეერთების მეთოდის გამოყენების მხოლოდ კვალს თუ ვხვდებით“ (პროფ. ვ. რამიშვილი). მაგრამ ისიც უნდა ითქვას, რომ დღესდღეისობით გვაქვს „ფერადი მარცვლების“ გამოყენების სპონტანური შემთხვევები ცალკეულ მასწავლებელთა მუშაობაში.

ბგერითი სინთეზური ანუ ბგერათშეერთების მეთოდისათვის ამოსავალი ბგერაა. ჯერ ბგერა წარმოითქმის, მერე ეცნობა სათანადო ასო, რომლის გამოყენებით ხდება ჯერ მარცვლების, შემდეგ კი – სიტყვების კითხვა. ამ მეთოდის გამოყენებით ელემენტებს ვხვდებით პ. იოსელიანის, ი. კერესელიძის, დ. ფურცელაძის ანბანის სახელმძღვანელოებში, რომლებიც ძირითადად ანბანური მეთოდით არიან შედგენილი. შედარებით სრული სახით აქვთ გამოყენებული იგი პ. უმიკაშვილს (1864 წ.) და ი. გოგებაშვილს „ქართულ ანბანსა და პირველ საკითხავ წიგნში მოსწავლეთათვის“ (1868-1903 წლის გამოცემებში). პ. უმიკაშვილთან ქართული ანბანი დაყოფილია 7 ჯგუფად. თითოეულ ჯგუფში 5 ასოა, ბოლო ჯგუფში – 3. მაგალითად, პირველი ჯგუფი შეიცავს 5 ასოს: ა, ბ, გ, დ, ე. აქვე წარმოდგენილია სათანადო ფრაზები ჯერ მარცვლებად დაყოფილი, შემდეგ კი – დაუყოფლად: ბა-დე ე-დე-ბა. დე-და ად-გე-ბა. ეგ აბ-გა და-აგ-დე. დე-და და-დგა. ბა-დე და-ა-ბა. ბადე ედება. დედა ადგება. ეგ აბგა დააგდე. დედა დადგა. ბადე დააბა.“ სახელმძღვანელოში ბოლოს მოცემულია ასოები: ა, ბ, გ, დ, ე, ი, ჯ, წ, შ. ნაჩვენებია მათი წარმოთქმა და ეძლევა სათანადო სავარჯიშოები. საყურადღებოა ის ფაქტიც, რომ აქ ავტორი იყენებს კითხვა-წერის ხერხს, ე.ი. ჯერ აკითხებს, კითხვაში ავარჯიშებს, შემდეგ კი ავარჯიშებს წერაში. თითო ასოს ოცჯერ აწერინებს, მაგრამ ავტორი მარტო ცალკეული ასოების წერით არ კმაყოფილდება, მოითხოვს სიტყვების წერაში გავარჯიშებასაც. სპეციალისტების აზრით, პ. უმიკაშვილის „ანბანი“ შეიძლება ი. გოგებაშვილის „ქართული ანბანის“ წინამორბედად ჩაითვალოს თავისი მეთოდიკით.

ი. გოგებაშვილმა („ქართული ანბანი და პირველი საკითხავი წიგნი მოსწავლეთათვის“, 1868 წ. III გამოცემა) ბგერით სინთეზურ მეთოდში შეიტანა მთელი რიგი გაუმჯობესებანი, როგორცაა: თანხმოვანთა მართლწარმოთქ-

მაზე ვარჯიში, საანალიზოდ მოსწავლეებისათვის ნაცნობი და გასაგები სიტყვების შერჩევა, საკითხავ მასალაში თანდათანობისა და მარტივიდან რთულზე გადასვლის მოთხოვნილებათა დაცვა... რაც მთავარია, ი. გოგებაშვილმა პირველმა დაარღვია ქართული წერა-კითხვის სწავლებაში გაბატონებული ანბანური რიგი და მოგვცა ახალი რიგი, რომელშიაც არის ცდა წარმოთქმითა და მოხაზულობით შედარებით მარტივი ბგერა-ასოებიდან უფრო რთულისაკენ გადასვლისა. თავისი „ანბანის“ ამ მესამე გამოცემაში ი. გოგებაშვილი ბგერითი სინთეზური მეთოდის უპირატესობას ხსნის იმ გარემოებით, რომ იგი უფრო ადვილია მასწავლებელთათვის, რომელთაც არა აქვთ სათანადო პედაგოგიური განათლება. მაგრამ მთავარი მიზეზი ამ მეთოდისათვის უპირატესობის მიცემისა გახლდათ ცნობილი უკრაინელი პედაგოგის ნ. კორფის წიგნის – „Руководство к обучению“ – გავლენა. იგი ბგერითი სინთეზური მეთოდით არის აგებული და მასწავლებელთა მეთოდურ სახელმძღვანელოს წარმოადგენდა. ბგერითი სინთეზური მეთოდი უფრო მეტ ანგარიშს უწევს ბავშვის გონებრივ შესაძლებლობებს, ვიდრე ასოთშეერთების ან მარცვალთშეერთების მეთოდები. ამ მეთოდით სწავლებისას უკუგდებულია ასოთა უშინაარსო სახელწოდებების უაზრო დაზეპირება, შემოკლებულია წერა-კითხვის სწავლების დრო. ამასთანავე, ამ მეთოდს ნაკლოვანი მხარეებიც აქვს, კერძოდ: ძნელდება ბგერათა შერწყმა, უგულვებელყოფილია აგრეთვე ძირითადი დიდაქტიკური მოთხოვნა – გადასვლა ნაცნობიდან უცნობისაკენ. სწავლა იწყება მოსწავლეთათვის შორეული და უცნობი ასო-ბგერებიდან, რომელნიც „არარა აზრს არ ხატავენ“ (ი. გოგებაშვილი). ბავშვისთვის წინადადება და სიტყვა ბევრად უფრო ადვილი გასაგებია, ვიდრე ცალკეული ასო.

ბ) ანალიზური მეთოდები

ბგერითი ანალიზური მეთოდით წერა-კითხვის სწავლება ფრაზათა, სიტყვათა ბგერითი ანალიზის გზით მიმდინარეობს. ფრაზა დაიყოფა სიტყვებად, სიტყვები – მარცვლებად, მარცვლები – ასო-ბგერებად. ეს მეთოდი საქართველოში პირველად (და უკანასკნელადაც) ი. გოგებაშვილმა გამოიყენა თავისი „ქართული ანბანის“ 1865 და 1867 წლების გამოცემებში. რუსეთში იგი უკვე აპრობირებული იყო სტუდიდსკისა და ზოლოტოვის მიერ და შედეგიც კარგი ჰქონდა. წიგნის წინასიტყვაობაში ავტორი ლაპარაკობს ანბანური და ბგერითი სინთეზური მეთოდების (ეს უკანასკნელი, როგორც ვნახეთ, მან გამოიყენა ამავე წიგნის III – 1868 წლის გამოცემაში) უარყოფით მხარეებზე. ბგერითი ანალიზური მეთოდის უპირატესობას ხედავს იმაში, რომ სწავლება იწყება ბავშვისათვის ნაცნობი სიტყვიდან. „მოსწავლეს პირველივე დაინახავს სწავლაში ჰაზრსა, იმიტომ რომ ყოველი სიტყვა ხატავს რაიმე ჰაზ-

რსა, აჩვენებს რაიმე საგანსა“, ამასთანავე ამ მეთოდით „ყმანვილი კითხვას უფრო გონივრულად და ჩქარა სწავლობს“.

ბგერითი ანალიზური მეთოდის გამოყენებამ გააადვილა და გაააუმჯობესა წერა-კითხვის სწავლების საქმე. ამ მეთოდის უპირატესობა სინთეზურ მეთოდთან შედარებით ისაა, რომ მასში დაცულია ტრადიციული დიდაქტიკის პრინციპები. აქვს ნაკლოვანებებიც, კერძოდ – სინთეზის უგულბელყოფა, უაზრო მარცვლების კითხვაზე ვარჯიში, წერისადმი ნაკლები ყურადღება.

„მთლიან სიტყვათა“ ანუ **„სიტყვათხედვის“** მეთოდის არსი იმაში მდგომარეობს, რომ მისი გამოყენებისას მოსწავლეები მხედველობით აღქმაზე დაყრდნობით იმახსოვრებენ მთლიანი სიტყვის გრაფიკულ სახეს და სწავლობენ მის „ნაკითხვას“ და „წერას“ (უფრო სწორად – გადმოხატვას) ისე, რომ წინასწარ არ იცნობენ ამ სიტყვის შემადგენელ ელემენტებს – ასოებს. სიტყვის ანალიზი, ისიც შეზღუდულად, ძალზე გვიან იწყება. ეს მეთოდი გავრცელებას იწყებს XX საუკუნის პირველი ნახევრიდან. გაჩნდა მისი სახესხვაობები: სიტყვით, მთლიანი წინადადებებით, ფრაზით სწავლების მეთოდები.

ამ მეთოდის გამოყენებისას მეთოდისტები ითვალისწინებენ ბავშვის ლექსიკონს, ირჩევენ მარტივ, ადვილად წასაკითხ, მოკლე სიტყვებს. შერჩეული სიტყვების რაოდენობა განსაზღვრულია და მერყეობს 60-100-ს შორის. წერას იწყებენ ან კითხვასთან ერთად ან 4-6 კვირიანი მოსამზადებელი პერიოდის შემდეგ.

წინადადებით კითხვის სწავლების მეთოდი აგებულია ბავშვის ენობრივი და კითხვის პროცესისათვის საჭირო ზოგადი ფსიქოლოგიური მზაობის გათვალისწინებით. ბავშვებს სპეციალური სასაუბროებით ამზადებენ კითხვისათვის ნახევარი წლის განმავლობაში, წლის მეორე ნახევარში იწყება კითხვისა და წერის ერთდროული სწავლება.

ეს მეთოდი ძალზე გავრცელებული იყო მე-20 საუკუნის 50-60-იან წლებში, განსაკუთრებით კი იმ ენებში, რომელთა მართლწარმოთქმა და მართლწერა (ინგლისური, ფრანგული) ერთმანეთს არ ემთხვევა. დღესდღეობით იგი ძალზე პოპულარულია ინგლისურენოვან (დიდი ბრიტანეთი, აშშ, კანადა) ქვეყნებში. ინგლისურში სიტყვის გრაფიკული სახე მოსწავლემ უნდა დაიხეპიროს მხედველობით, მისი ბგერითი ანალიზი ძალზე ჭირს, თუმცა გარკვეულ ეტაპზე მის გამოყენებას მაინც ვერ გავუქვევით, წინააღმდეგ შემთხვევაში შესწავლილი ასოებით ახალი სიტყვების შედგენა და ნაკითხვა შეუძლებელი იქნება. რაც შეეხება საფრანგეთს, აქ მთლიან სიტყვათა მეთოდთან ერთად წარმატებით იყენებენ სინთეზურ და ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდებსაც. ფრანგი ავტორები აღნიშნავენ, რომ ეკლექტიკური მეთოდებით სწავლება ძალზე კარგ შედეგს იძლევა, რადგან ადგილი აქვს ინდივიდუალურ განსხვავებას მოსწავლეთა შორის – ზოგი ბავშვი თუ სინ-

თეზური მეთოდებით ეუფლება კითხვას, ზოგისათვის ანალიზური მეთოდი უფრო მისაწვდომია.

ქართული ენისათვის, მისი ფონეტიკური ბუნებიდან გამომდინარე, ამ მეთოდების გამოყენება ძალზე ხელოვნურია. მხოლოდ ბრმა წაბაძვით შეიძლება მისი გადმოტანა იმ ენაში, სადაც მართლწერა და მართლწარმოთქმა სიტყვებისა თითქმის მთლიანად ემთხვევა ერთმანეთს, სადაც თითოეულ ბგერას ერთი ასო შეესატყვისება, ისევე, როგორც თითოეულ ასოს მხოლოდ ერთი ბგერის გადმოცემა შეუძლია.

გ) ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი

ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის არსი შემდეგია: წერა-კითხვის სწავლების პროცესში ერთდროულად ხდება როგორც ანალიზი – სიტყვა დაშლა მარცვლებად, მარცვლებისა – ასო-ბგერებად, ისე სინთეზი – ასო-ბგერებისაგან ჯერ მარცვლების, მარცვლებისგან კი სიტყვების შედგენა და წაკითხვა.

ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს ბგერითი იმიტომ ჰქვია, რომ ორივე შემთხვევაში (ანალიზი, სინთეზი) დასაყრდენია ბგერა. სიტყვის ბგერითი ანალიზის შემდეგ ხდება მისი გრაფიკული სიმბოლოს – ასოს – გაცნობა. ამ მეთოდს სინკრეტულ მეთოდსაც უწოდებენ და იგი დაკავშირებულია კითხვისა და წერის ერთდროულად სწავლების იდეასთან. ამ იდეის მამამთავრად ი. კომენსკი ითვლება.

რუსეთში ეს მეთოდი პირველად გამოიყენა კ. უშინსკიმ. კ. უშინსკის „**Родное слово**“-ში წერა-კითხვის სწავლება ასე ხდება: 1) წინასწარ მოსამზადებელი მუშაობა წერაში (ხელის სავარჯიშოები ხატვა-ხაზვისა და ასოთა ცალკეული ელემენტების სახით, 2) წერა ასოებისა – ჯერ ხმოვნების, შემდეგ – თანხმოვნებისა, 3) სიტყვის წერა, 4) კითხვისათვის მზადება – სიტყვების დაშლა და შეერთება. 5) ხმოვნებისა და თანხმოვნების გაცნობა, 6) ხელნაწერის კითხვა, 7) ნაბეჭდის კითხვა.

ამ მეთოდმა ფართოდ გაიკაფა გზა რუსეთში. სწორედ მისი გამოყენებით შეადგინეს ანბანის სახელმძღვანელოები ვ. ვახტეროვმა, ფ. პავლენკოვმა, დ. ტიხომიროვმა... ქართულ სინამდვილეში სრული სახით იგი პირველად ი. გოგებაშვილმა გამოიყენა თავის „დედა ენაში“ 1876 წელს. გავიხსენოთ, რომ მისი „ქართული ანბანი“ შედგენილი იყო ჯერ ბგერითი ანალიზური (1865 და 1867 წლების გამოცემები), შემდეგ კი – სინთეზური მეთოდით (1868 წლიდან). ამის შესახებ „დედა ენის“ პირველი გამოცემის წინასიტყვაობაში ი. გოგებაშვილი წერს: „ჩვენი ანბანი არის შედგენილი ანალიტიკურ-სინთეტიკურ მეთოდზედ. მაშასადამე, იგი წარმოადგენს ერთად დაკავშირებულ მეთოდებს პირველი ჩვენი აზრისას, რომელიც 12 წლის წინ გამოიცა და რომელიც ანალიტიკურ მეთოდზე იყო შედგენილი,

და მეორისას, რომელშიც მიღებული იყო სინთეტიკური მეთოდი“. ამ ახალი მეთოდის გამოყენებას იგი იმით ასაბუთებს, რომ „სწავლება უმეტეს ნაწილათ გადავიდა სახლებიდან შკოლებში“, სადაც პედაგოგთა კვალიფიკაცია ამაღლდა, ამიტომ მათ არ გაუჭირდებოდათ ამ ახალი მეთოდის მონარჯვება წერა-კითხვის სწავლებისას.

აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ ამ მეთოდის გამოყენების ცდა ი. გოგებაშვილამდე საქართველოში რ. ისარლიშვილის და ა. ჯუღელის ანბანის სახელმძღვანელოებშიც გვხვდება, რომლებიც ამ თვალსაზრისით „დედა ენის“ წინამორბედებად შეიძლება ჩაითვლოს, თუმცა თავად იაკობი აცხადებდა, რომ „დედა ენის“ შედგენისას ჩვენ მივდევდით საკუთარ მოსაზრებას, საკუთარ აზრსა“. ისიც უნდა ითქვას, რომ მან თავისებურად გადაამუშავა და ახალ საფეხურზე აიყვანა ეს მეთოდი.

ცნობილია ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის ორი ხერხი: **წერა-კითხვისა** და **კითხვა-წერისა**. წერა-კითხვის ხერხს ანბანის სწავლებისას უპირატესობას ანიჭებდნენ რუსი მეთოდისტები, ი. გოგებაშვილი კი კითხვა-წერის ხერხს იყენებს. რატომ? პასუხს თავად იაკობ გოგებაშვილი იძლევა: კითხვა-წერის ხერხი შეუდარებლად უფრო ადვილია, განსაკუთრებით კი ქართულისათვის, სადაც განსხვავება ხელნაწერ და ბეჭდურ ასოებს შორის ისეთი მკვეთრი არ არის, როგორც რუსულში, ამას ხელს უწყობს ქართული ენის ბუნებაც – ყოველ ასოს ერთი შესატყვისი ბგერა აქვს და სიტყვა ძირითადად ისე იკითხება, როგორც იწერება, რასაც ვერ ვიტყვით რუსულზე, სადაც ერთი და იგივე ასო სხვადასხვანაირად იკითხება. ამასთანავე, წერის ჩვევის გამომუშავება საერთოდ უფრო ნელი ტემპით მიმდინარეობს, ვიდრე კითხვისა. კითხვის პროცესში ხშირად ხედავს მოწაფე ასოს მოხაზულობას, მხედველობით იმახსოვრებს მას, რაც შემდეგ ამ ასოს დაწერაში ეხმარება. კითხვა წერას უწყობს ხელს, წერა კი – კითხვას. კითხვის და წერის სწავლება ამ მეთოდის გამოყენებისას თითქმის ერთდროულად წარმოებს.

ამჟამად არის ცდები კითხვისა და წერის ერთმანეთისაგან დაცილებისა. ავტორები ამას იმითაც ასაბუთებენ, რომ თითქოს თავად ი. გოგებაშვილი აცილებდა მათ ერთმანეთს. ამ ავტორებს, ალბათ ის გარემოება აქვთ მხედველობაში, რომ ი. გოგებაშვილმა წერას კითხვა წარუძღვარა (განსხვავებით რუსი მეთოდისტებისაგან), მაგრამ ეს მათ დაცილებას არამც და არამც არ ნიშნავდა – უბრალოდ, ერთსა და იმავე გაკვეთილზე მოსწავლე ასოს ჯერ კითხვით სწავლობდა, შემდეგ წერით. მოვუსმინოთ ამის შესახებ თავად ავტორს: „მასწავლებელმა... კითხვასთან ერთად უნდა შეაერთოს წერაცა..., რადგან ჩვენ მეთოდში წერა ერთი მხრით მაშველებელი ღონისძიებაა კითხვისათვის“ (რჩ. თხზ., ტ. IV, გვ. 76). „წერა-კითხვას ყოველს რიგიანს სკოლაში ერთ დროსა სწავლობენ და რომელი ასოს კითხვაც ბავშმა ისწავლა, იმავე ასოს დაწერაში უნდა ივარჯიშოს მაშინვე“ (იქვე, გვ. 303).

ფსიქოლოგების ერთი ნაწილი კი კითხვისა და წერის ერთმანეთისაგან

გათიშვას დღესდღეობით იმით ასაბუთებს, რომ ი, გოგებაშვილის დროს წერა-კითხვას 7-8 წლის ბავშვები სწავლობდნენ. დღეს კი 6 წლის ასაკში იწყება იგივე პროცესი, 5-6 წლის ბავშვისათვის კი წერა საკმაოდ რთული ფსიქოფიზიოლოგიური პროცესია. ჩვენ ამჯერად მხოლოდ ერთ ფაქტს მოვიშველიებთ: საქართველოს 6-წლიანი ბავშვების სწავლების 40-წლიანი (და მეტი) ისტორია აქვს. პრაქტიკა მოწმობს, რომ წერა-კითხვის შესწავლისას მათ არანაირი შეფერხება არა აქვთ (მხედველობაში გვაქვს სასწავლო პროცესის სწორად წარმართვა), ი, გოგებაშვილისეულმა ბგერით ანალიზურ-სინთეზურმა მეთოდმა კითხვა-წერის ხერხის გამოყენებით ექვსწლიანებთანაც წარმატებით გაიარა გამოცდა. ამდენად, კითხვისა და წერის დაცლებაზე ლაპარაკიც კი „ღია კარის“ მტკრევას ჰგავს. რაც შეეხება 5-წლიანთა სწავლებას, იგი საკმაოდ პრობლემურია და სპეციალურ კვლევას მოითხოვს.

2. წერა-კითხვის სწავლების პერიოდები

წერა-კითხვის სწავლებაში სამი პერიოდი გამოიყოფა. ესენია: **ა) წინასააბნო, ბ) სააბნო, გ) აბნისშემდგომი.**

ა) წინასააბნო პერიოდის ხანგრძლივობა სხვადასხვა დროს სხვადასხვანაირი იყო. როცა სკოლაში 7 წლის ბავშვები მიდიოდნენ, ამ მიზნით 1 კვირაც საკმარისი იყო, შემდეგ, როცა 1969 წლიდან მოსამზადებელი კლასები გაიხსნა 6-წლიანთათვის, მისთვის 2 თვე გამოიყო. ამჟამად წინასააბნო პერიოდი გრძელდება 3 ან 4 კვირა. ეს თავად მასწავლებელმა უნდა გადაწყვიტოს კლასის საერთო დონის გათვალისწინებით, რაც ჩვენი ქვეყნის მასშტაბით ერთნაირი ნამდვილად არ არის. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ მისი ზედმეტად შემოკლება (ისევე, როგორც გახანგრძლივება) პედაგოგიური თვალსაზრისით სწორი არ გახლავთ.

ეს პერიოდი უშუალოდ წინ უძღვის წერა-კითხვის შესწავლას და ნიადაგს ამზადებს სააბნო პერიოდისათვის. იგი ყველაზე რთულია და სპეციფიური, რამდენადაც სწორედ ამ დროს უნდა მოხდეს მოსწავლეთა ადაპტაცია როგორც სასკოლო რეჟიმთან, ისე მასწავლებელთან და კოლექტივთან, რაც ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით არც თუ ისე მარტივი პროცესია. საბავშვო ბაღიდან ან ოჯახიდან მოსული ბავშვების ახალ გარემოსთან შეგუება ადვილი არ არის. ამას ხელს უშლის ექვსწლიანთა ნებელობისა და ყურადღების განვითარების არასაკმარისი დონე. მშობლიური ენის მასწავლებლის მთავარი ამოცანა ამ პერიოდში არის მოსწავლეთა მეტყველებაზე დაკვირვება, მათი ინდივიდუალური თავისებურებების გამოვლენა და სასწავლო პროცესის აგება ამ თავისებურებათა გათვალისწინებით.

წინასააბნო პერიოდში მასწავლებელმა უნდა გადაწყვიტოს 3 ძირითა-

დი ამოცანა: ა) განავითაროს მოსწავლეთა მეტყველება (გამამდიდროს იგი ახალი ლექსიკური ერთეულებით, იმუშაოს ელემენტარული სტილისტური მინიმუმის ათვისებაზე, გამოუმუშაოს მართლმეტყველების ჩვევა...), ბ) მოამზადოს კითხვისათვის, გ) მოამზადოს წერისათვის.

წინასაანბანო პერიოდში უნდა განვითარდეს სიტყვის ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის, ფონემატური სმენის, ბგერათა მართლწარმოთქმის უნარ-ჩვევები. არანაკლები ყურადღება ექცევა აგრეთვე ხელის კუნთების გავარჯიშებასა და ზოგადად წერის ჰიგიენის წესების გაცნობას.

ზეპირმეტყველებაზე მუშაობა წინასაანბანო პერიოდში შემდეგნაირად წარიმართება:

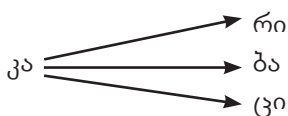
1. **კითხვა-პასუხი** მოსწავლეთა ნაცნობი თემატიკის ირგვლივ. ეს შეიძლება იყოს ბუნების სურათები, მოსწავლეთა გართობა, მათი ოჯახი, შინაური ცხოველები და ფრინველები, წელიწადის დროები... კითხვაზე პასუხით გაირკვევა, რა ლექსიკური მარაგით მოვიდა ბავშვი სკოლაში, რამდენად ფლობს იგი თავის აზრის გასაგებად გადმოცემის უნარს, როგორია მისი მეტყველება სალიტერატურო ენის თვალსაზრისით, როგორ გამოთქვამს ცალკეულ ბგერებს, აქვს თუ არა დეფექტი მეტყველებაში...
2. ამავე მიზანს ემსახურება **თხრობაც** ნაცნობ სახეებსა და მოვლენებზე. მოსწავლეები გადმოსცემენ შთაბეჭდილებებს, განცდებს, ეპიზოდებს საკუთარი ცხოვრებიდან. ეს გაბმულ მეტყველებაზე მუშაობის ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა. მაგრამ ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ ექვსწლიანთა ლექსიკური მარაგი ჯერ კიდევ ღარიბია, არ იციან თხრობის გამართვის წესები, უძნელდებათ აღწერა, მსჯელობა, მრავლად უშვებენ სტილისტურ და გრამატიკულ შეცდომებს. მასწავლებელს აქ მოთმინება მართებს. ზედმეტად არ უნდა ჩაერიოს ბავშვის თხრობაში. ასეთი მოქმედება აბრკოლებს ბავშვის მეტყველების ფაქტობრივი მდგომარეობის შესწავლას.
3. საბავშვო მოთხრობებისა და ზღაპრების **მოსმენა** – ამ დროს მასწავლებლის თხრობის პროცესში მოსწავლეები პრაქტიკულად ეცნობიან სწორი ლიტერატურული მეტყველების ნიმუშს. ამასთანავე, ლიტერატურული ნაწარმოებების მოსმენა უღვივებს მათ ინტერესს, იძენენ გარკვეულ ცოდნას გარესამყაროსა და ადამიანებზე, აღძვრებათ სურვილი, მომავალში თავადაც წაიკითხონ. ნაწარმოების მოსმენას მოსდევს მისი ანალიზი კითხვა-პასუხის გზით, რაც ასევე ხელს უწყობს მეტყველების განვითარებას.
4. არანაკლებ ეფექტურია ამავე მიზნით მცირე მოცულობის საბავშვო ლექსების **დაზეპირებაც**. ეს მართლმეტყველებაზე მუშაობის საუკეთესო საშუალებაა, ამასთანავე უვითარებს მოსწავლეებს ესთეტიკურ

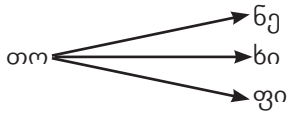
გემოვნებას, აჩვენებს მხატვრულ სახეებზე დაკვირვებას და მომავალში მათ გამოყენებას.

5. მოსწავლეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრებისა და თხრობის ელემენტარული ჩვენების გამომუშავებისათვის ფართოდ გამოიყენება აგრეთვე **სურათის აღწერა**. მოსწავლეებს ამ მიზნით თავდაპირველად ეძლევათ შედარებით მარტივსიუჟეტის სურათი, შემდეგ შეიძლება შევუარჩიოთ კომპოზიციური ხასიათის სურათებიც. სურათები ამ ეტაპზე გამოიყენება არა მხოლოდ ლექსიკონის გასამდიდრებლად, არამედ თხრობის უნარის გამოსამუშავებლადაც. მაღალ დონეზე შესრულებული სურათები ხელს უწყობს მოსწავლეთა ესთეტიკურ აღზრდასაც.

ჩვენ მიერ ზემოთჩამოთვლილი საშუალებანი ძირითადად ერთ მიზანს ემსახურებიან – მოსწავლეთა მეტყველების განვითარებას. მეტყველების განვითარების პარალელურად წინასაანბანო პერიოდში, როგორც ვთქვით, მიმდინარეობს კითხვისათვის მზადებაც. მასწავლებლის კითხვისა და ლექსის ხმამაღლა კითხვის პროცესში მოსწავლეებს უფითარდებათ ბგერის, მარცვლის და სიტყვის სმენითი აღქმისა და რამდენადმე სწორად წარმოთქმის უნარი.

წინასაანბანო პერიოდში უნდა მომზადდეს ნიადაგი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით წერა-კითხვის შესასწავლად. მოსწავლეები ზეპირმეტყველებაზე პრაქტიკულად დაკვირვების გზით უნდა გავაცნობიეროთ, რომ ამბავი წინადადებებისაგან შედგება, წინადადებები – სიტყვებისაგან, სიტყვები – ბგერებისაგან, ბგერა – მეტყველების უმცირესი ნაწილია. უნდა ვავარჯიშოთ მოსწავლეები ბგერათა მართლწარმოთქმაზე, განსაკუთრებით – სისინ-შიშინა ბგერებისა (**ძ, ც, წ, ზ, ს, ჯ, ჩ, ქ, ყ, შ**) და – **რ** ბგერის წარმოთქმაზე (ცნობილია რომ ამ ეტაპზე ყველაზე მეტად მათი მართლწარმოთქმა უჭირთ ბავშვებს), ვავარჯიშოთ ენისგატეხებზე, მივარჩიოთ ბგერებისაგან მარცვლების, მარცვლებისაგან სიტყვების, სიტყვებისაგან წინადადებების შედგენას. ამგვარ მუშაობას ყოველ გაკვეთილზე რამდენიმე წუთი მაინც უნდა დაეთმოს. საანალიზოდ უნდა შევარჩიოთ თანხმოვანდაუჯგუფებელი სიტყვები, მარტივი აგებულების წინადადებები. ამ მიზნით წარმატებით შეიძლება გამოვიყენოთ აგრეთვე დიდაქტიკური თამაში „მარცვლობანა“. მასწავლებელი წარმოთქვამს სიტყვის პირველ მარცვალს, მოსწავლემ უნდა მოუძებნოს მეორე მარცვალი ისე, რომ სიტყვა მიიღოს:





ამავე ეტაპზე აჩვენებს მასწავლებელი კლასს ბგერის პოზიციის დაკვირვებას: სად მდებარეობს იგი (სიტყვის თავში, შუაში, ბოლოში). მათი გამოყენებით ადგენინებს ახალ-ახალ ლექსიკურ ერთეულებს, შემდეგ კი – წინადადებებს.

წერისათვის მზადება – აქ დიდი ყურადღება ექცევა წერის ჰიგიენის წესების გაცნობასა და მოსწავლეთა ხელის კუნთების გავარჯიშებას. წერისათვის ხელის გაჩვენვა წარმოებს ელემენტარული ხელის სავარჯიშოებით, რომელთა ნიმუშები მოცემულია ანბანის სახელმძღვანელოში. ამ სავარჯიშოთა თანმიმდევრობა ასეთია: პირველად ადვილად შესასრულებელი სავარჯიშოები ეძლევა – წერტილები, წერტილებს შორის ვერტიკალური, ჰორიზონტალური ხაზები; შემდეგ ამ ხაზების შეერთება; რკალები, ოვალები. ამგვარად მზადდება მოსწავლეთა ხელის მტევანი წერისათვის, უვითარდება სათანადო მოტორიკული ჩვევები. ამას დაემატება სპეციალური ხელის სავარჯიშოებიც, ძერწვა, ხატვა, რაც აგრეთვე ხელს უწყობს მოსწავლეთა ხელის კუნთების განვითარებას და ამიტომ წინასაბანო პერიოდში მათ ფართოდ იყენებენ მასწავლებლები ფიზიკური კულტურის, სახვითი ხელოვნებისა თუ შრომითი აღზრდის გაკვეთილებზე.

წერისათვის მოსამზადებელი მუშაობა ჯობს ოთხხაზიან რვეულში. წერისათვის მზადებას შეიძლება დაეთმოს თითო გაკვეთილზე 7-8 წუთი. დიდი ყურადღება ექცევა ამ დროს წერის ჰიგიენის წესებს, „ნაწერში“ საჭირო ინტერვალის დაცვას, სავარჯიშოთა სუფთად და აკურატულად შესრულებას...

ბ) საანბანო პერიოდი

საანბანო პერიოდში შეისწავლება წერა-კითხვა. ასოები იმ თანმიმდევრობით ისწავლება, როგორც ეს „დედაენაშია“. კითხვა და წერა ერთდროულად ისწავლება, მაგრამ ისე, რომ კითხვა უსწრებს წერას.

წერა-კითხვის სწავლება დაახლოებით გრძელდება 1-ლ მარტამდე. იგი ფართოდ ეყრდნობა თვალსაჩინოების პრინციპს. გამოიყენება როგორც ბუნებრივი საგნები, ისე სურათები და მოძრავი ანბანი; ასევე – მოძრავი მარცვლები, სიტყვები და წინადადებები; დღეს ამ მიზნით წარმატებით იყენებენ ე.წ. „ნეტ-ბუკებსაც“.

ი. გოგებაშვილის პრინციპებით შედგენილ ანბანის სახელმძღვანელოებში წერა-კითხვის შესასწავლი მასალა გათვალსაჩინოებულია: ჯერ მო-

თავსებულისა ისეთი სასაუბრო სურათი, რომელიც შეიცავს საანალიზო, ანუ ნორმალურ, სიტყვას. სიუჟეტურ სურათებს აქვთ საგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და ესთეტიკური ფუნქციები. ეს სურათები საკმაოდ მრავალფეროვანია და, რაც მთავარია, ბავშვებისათვის საინტერესო და ნაცნობი გარემოდან არის აღებული. აქვე უნდა ვეცადოთ, რომ მათი აღწერისას მოსწავლეებს ჩამოეფუყალიბოთ არა მხოლოდ მართლმეტყველების ჩვევა, არამედ მათ დამოუკიდებელ აზროვნებასაც მივცეთ ფართო გასაქანი. თითოეულ სურათზე შედგება ზეპირი თხზულება, რომელსაც რამდენიმე მოსწავლე გადმოსცემს. მოსწავლეები ამ სურათებს სათაურს თავად შეურჩევენ (შეიძლება რამდენიმე ვარიანტიც, მათგან უპირატესობა საუკეთესოს მიეცემა). ეს ზეპირი თხზულება მასწავლებლის დახმარებით დაიშლება ჯერ წინადადებად, შემდეგ – სიტყვებად, სიტყვები – მარცვლებად, მარცვლები – ასო-ბგერებად. ამის შემდეგ გაეცნობა შემდეგ გვერდზე მოთავსებულ საანალიზო სიტყვის აღმნიშვნელი სურათი, რომლის ქვეშ საანალიზო სიტყვაა დაწერილი ჯერ მთლიანად, შემდეგ დამარცვლით, ასო-ასო და ბოლოს გამოყოფილია ახალი ასო.

მას შემდეგ, რაც გამოიყოფა მეტყველების უმცირესი ნაწილი – ბგერა, მასწავლებელი იყენებს მოძრავ ანბანს და მისი საშუალებით აცნობს ამ ბგერის აღმნიშვნელ გრაფიკულ ნიშანს – ასოს. მოძრავ ანბანს იყენებენ შესავალი საუბრის შემდეგ – როცა ბგერაზე, მართლწარმოთქმაზე ვარჯიში სრულდება. ამრიგად, მოსწავლეები ასოს პირველად მოძრავი ანბანიდან ეცნობიან და შემდეგ „დედაენაში“ კითხულობენ ამ ასოს შემცველ სიტყვებსა და ფრაზებს.

მოძრავი ასოების გამოყენებამდე მიმდინარეობს მხოლოდ ბგერითი ანალიზი და სინთეზი, ე. ი. ვარჯიში მხოლოდ სმენით აღქმას ეყრდნობა: მასწავლებლის სანიშნო წარმოთქმა, მოსწავლეების მიერ მისი სწორი სმენითი აღქმა და გამეორება. როცა სიტყვის ბგერითი ანალიზი სრულდება, სინთეზი ბგერით კი აღარ იწყება, როგორც ეს წინასაანბანო პერიოდში ხდებოდა, არამედ ასოთი და აქ აკუსტიკურ და საარტიკულაციო ორგანოებთან ერთად ერთვება ოპტიკური ორგანოც – თვალი. შემდეგ ასოთა კომბინაციით (მოძრავი ანბანის გამოყენებით) ხდება მარცვალთა შედგენა, ამ მარცვლების შეერთებით საანალიზო სიტყვის შედგენა და წაკითხვა. ბგერის წერილობითი ნიშნის – ასოს – მიწოდება ყველაზე მნიშვნელოვანი ეტაპია წერა-კითხვის სწავლებაში და იგი რთულია ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით. თუ აქამდე ბავშვის ცნობიერებას შესასწავლი მასალა მხოლოდ აკუსტიკური და საარტიკულაციო არხებით მიეწოდებოდა, ახლა უკვე ოპტიკური რეცეპტორიც – თვალი – ჩაერთო. ამ სირთულის დაძლევა მასწავლებელს თავდაპირველად მოძრავი ანბანის საშუალებით უხდება. ბგერით ანალიზსა და სინთეზს აქ უკვე გრაფიკული საშუალებები – მოძრავი ასოები – ენაცვლება. მაგრამ ისიც უნდა ითქვას, რომ მხოლოდ

მოძრავ ასოებზე დაყრდნობა საკმარისი არ არის. საჭიროა აგრეთვე მოძრავი მარცვლებისა და სიტყვების გამოყენებაც.

ამგვარად, ასოების გაცნობის შემდეგ მხედველობითი აღქმის დახმარებით ზუსტდება სმენითი აღქმით მიღებული აკუსტიკური შთაბეჭდილება. მოძრავ ანბანზე ვარჯიშობას მოსდევს „დედაენაში“ კითხვაზე გადასვლა. მასწავლებელი კითხულობს მასალას ხმამაღლა, მკაფიოდ, ნელა, რათა პატარებმა თითი (და თვალი) გააყოლონ მასწავლებლის წაკითხულს წიგნში. მასალას მასწავლებელი ზუსტად ისე კითხულობს, როგორც სახელმძღვანელოშია: მთლიან სიტყვას – გაბმით, დამარცვლილს – მარცვალ-მარცვალ და ა.შ. ამის შემდეგ თავად მოსწავლეები ვარჯიშობენ კითხვაში.

ამ დროს განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა შერწყმით და არა ასო-ასო კითხვას, სიტყვის სწორად წაკითხვას, შუალედების დაცვას სიტყვათა შორის, წინადადების ბოლოს სათანადო პაუზის დაცვას, წინადადების სათანადო ინტონაციით წაკითხვას... ხშირია შემთხვევა, როცა მოსწავლე „ზეპირად კითხულობს“, ე. ი. ტექსტი დაზეპირებული აქვს და მექანიკურად იმეორებს სიტყვებს. აქ ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ამ ასაკის მოსწავლეებს კარგად აქვთ განვითარებული მექანიკურად დაზეპირების უნარი და კითხვაზე მალე ტექსტის დაზეპირებას ახერხებენ. სწორედ ამ დროს უნდა გამოვიყენოთ **გამოკრებითი კითხვა** (წაკითხეთ პირველი სტრიქონის მესამე სიტყვა, მოძებნეთ ტექსტში ორმარცვლიანი სიტყვა, სამმარცვლიანი სიტყვა; სიტყვა, რომელიც შედგება 3 თანხმოვანის და 2 ხმოვანისაგან და ა.შ....), **გაგრძელებითი კითხვა**. ამით, გარდა იმისა, რომ განვუვითარებთ სხვისი წაკითხულის ყურადღებით მოსმენის უნარს, დავაუფლებთ სწორ კითხვასაც.

სწორი და შეგნებული კითხვის ჩვევათა გამომუშავება საანბანო პერიოდში ერთდროულად მიმდინარეობს. ამიტომ უნდა აიხსნას ყველა უცნობი სიტყვა. „დედაენის“ ბოლო გამოცემებში ამ მიზნით თვალსაჩინოებაა გამოყენებული და ყველა ახალი ლექსიკური ერთეული სურათების სახით არის საკითხავი მასალის ბოლოს მოცემული. ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ მხოლოდ ახსნა ახალი ლექსიკური ერთეულებისა სრულიადაც არ არის საკმარისი მათი შეგნებულად ათვისებისა და დამახსოვრებისათვის. მთავარია, მოსწავლემ თავადაც შეძლოს ამ სიტყვების გამოყენება მეტყველებაში. ამ მიზნით საჭიროა დამატებითი ლექსიკურ-ფრაზეოლოგიური მუშაობა, როგორცაა: ახალი სიტყვებით წინადადების შედგენა, სიტყვაგამოტოვებული წინადადებებისათვის სათანადო ლექსიკური ერთეულის მოძებნა, დაუმთავრებელი წინადადებების დამთავრება...

კითხვის სწავლებას წერა მოსდევს. ყოველი ახლადშესწავლილი ასო იმავე დღეს იწერება. წერის სწავლების პროცესი ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: მასწავლებელი დასაწერ ასოს ჯერ მოძრავი ანბანით უჩვენებს, შემდეგ წერს დაფაზე და გრაფიკულად აანალიზებს: რა და რა ნაწილებისაგან

შედგება, სად ინერება -შუა ხაზზე, ხაზზევით, ხაზქვევით... რამდენ უჯრაში ინერება, საით მიემართება ხელი მისი წერისას – სად იწყება ასო და როგორ ვითარდება ხაზი ბოლომდე... ავარჯიშებს მოსწავლეებს ამ ასოს ჯერ დაფაზე, შემდეგ რვეულებში წერაზე. ახალი ასო მოსწავლეს ეძლევა როგორც ცალკე, ისე სიტყვასა და წინადადებაში. ნიმუშები „დედაენაშია“ მოცემული. ჯერ ისწავლება ბეჭდური, ხოლო შემდეგ ხელნაწერი ასოები (ჯ-ს გარდა). სანყის ეტაპზე აუცილებელია ცალ-ცალკე გაკვეთილებზე დაინეროს ასო, სიტყვა, წინადადება. მხოლოდ მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები გარკვეულ ჩვევებს შეიძენენ, რეკომენდებულია, ერთ გაკვეთილზე წერონ ასო და სიტყვა.

ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით ქართული წერა-კითხვის სწავლებისას გამოიყენება შემდეგი ხერხები: კითხვა-წერის, შედარების, ბგერა-ასოს ოპტიმალური პოზიციის, კომბინირებული და გუნდური კითხვის, ტაქტით კითხვის, შერჩევითი კითხვის, ტაქტით წერის...

კითხვა-წერის ხერხზე ზოგადად ზემოთ უკვე გვქონდა საუბარი (იხ. „ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი“), აქ მხოლოდ გავიმეორებთ, რომ კითხვა და წერა ფაქტიურად ერთად ისწავლება, ვინაიდან ქართულში ბგერა და ასო, წარმოთქმა და გრაფიკა თითქმის სრულ შესაბამისობაშია ერთმანეთთან. მაგრამ ამასთანავე წერა უფრო რთული ფსიქოფიზიოლოგიური აქტია და ამიტომ მას კითხვა უსწრებს, რითაც წერისათვის საიმედო საფუძველი იქმნება.

შედარების ხერხი კითხვის სწავლებაში გამოყენებულია მომეტებულად ჰომორგანული ბგერების შესაპირისპირებლად, როცა წარმოთქმაში თავს იჩენს მათი აღრევის შემთხვევები (მაგ. **დ – თ**: ავაღ/ავათ, **გ – ქ**, კარგი – კარქი...). ასეთ შემთხვევაში ისეთი სიტყვები ეძლევა შესადარებლად, სადაც ყველა ბგერა ერთგვარია გარდა შესადარებელისა: თითი – დიდი, თათის – დადის, ცელი -წელი, ქუდი -კუდი...

შესასწავლი ბგერა-ასოს პოზიცია გულისხმობს იმის გარკვევას, თუ სად არის შესასწავლი ასო-ბგერა მოქცეული: სიტყვის თავში, შუაში თუ ბოლოში; რომელ ბგერასთანაა ახლოს: ხმოვანთან თუ თანხმოვანთან; ადვილი წარმოსათქმელია თუ არა... შესასწავლი თანხმოვანი, ჩვეულებრივ, ოპტიმალურ პოზიციაში ითვლება, თუ იგი ორ ხმოვანს შორის არის მოქცეული. სწორედ ამიტომ შეიცვალა ნ. ბოცვაძის და ეკ. ბურჯანაძისეული „ჰამაკი“ (ჰ ასო-ბგერა საანალიზო სიტყვა) ანბანის სახელმძღვანელოებში ჯერ „რე-ჰანით“, შემდეგ „ბეჰემოთით“ -აქ ჰ ბგერის პოზიცია ოპტიმალურია – იგი უფრო მკაფიოდ და გარკვევით ისმის. ამის ნიმუშები „დედაენის“ სხვადასხვა გამოცემებშიც მრავლად არის.

გუნდური კითხვა ნაცადია წერა-კითხვის სწავლებაში. იგი უზრუნველყოფს კითხვის პროცესში მთელი კლასის ჩართვას.

ტაქტის ხერხი გულისხმობს გარკვეული რიტმით, ტაქტით კითხვას. ამ მიზნით მასწავლებელი ხშირად იყენებს რიტმულ მოძრაობას, ტაშს. ეს ხერ-

ნი უზრუნველყოფს მოსწავლეებში კითხვის ერთიანი ტემპის გამომუშავებას, ასევე წარმატებით იყენებენ მას წინადადებისა და სიტყვების, მარცვლების საანალიზოდ.

კომბინირებული ხერხი გულისხმობს წერა-კითხვის სწავლებაში ერთდროულად რამდენიმე ხერხის გამოყენებას.

ამჟამად თითოეული ასო-ბგერის გაცნობას 3-4 გაკვეთილი ეთმობა. ჩვეულებრივ, კვირაში 2 ან 3 ახალი ასო-ბგერა იხსნება. თუმცა მზამზარეული რეცეპტის მიცემა აქ ძნელია, რამდენადაც გასათვალისწინებელია, როგორც ცალკეულ მოსწავლეთა ინდივიდუალური შესაძლებლობანი, ისე კლასის საერთო დონე.

საერთოდ, საანბანო პერიოდის გაკვეთილები მეტად მრავალფეროვანია. აქ კითხვას წერა ენაცვლება, წერას – სურათის აღწერა, სურათის აღწერას – ლექსის დაზეპირება, ჩქარსათქმელებზე მუშაობა, ანდაზებისა და გამოცანების ანალიზი და ა.შ.

გ) ანბანისშემდგომი პერიოდი

ინწყება დაახლოებით 1-ლი მარტიდან და გრძელდება სასწავლო წლის ბოლომდე. წლების მანძილზე (1969 წლიდან) ეს პერიოდი პირველ კლასში ცალკე აღარ გამოიყოფოდა იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ იგი (I კლასი) შეიცვალა მოსამზადებელი კლასით, რომელშიც 7 წლიანების ნაცვლად 6 წლიანები სწავლობდნენ. მოსამზადებელი კლასის სპეციფიკის გათვალისწინებით (იგი ერთგვარ დამაკავშირებელ რგოლს წარმოადგენდა სკოლამდელ დაწესებულებებსა და სკოლას შორის) საანბანო პერიოდი გრძელდებოდა სასწავლო წლის ბოლომდე. მაგრამ დროთა განმავლობაში მოსამზადებელი კლასი I კლასით შეიცვალა, იგი ჩაჯდა სასკოლო განათლების ქსელში, ამიტომაც, ბუნებრივია, შეიცვალა მუშაობის სპეციფიკაც. სკოლამ თავისთავად გამოყო ანბანისშემდგომი პერიოდი.

ანბანისშემდგომი პერიოდის მიზანია საანბანო პერიოდში მიღებული ჩვევების განმტკიცება, სწორ კითხვაზე მუშაობა, შერწყმით კითხვის უნარის დაუფლება; კვლავ ყურადღების ცენტრშია გრაფიკული ჩვევების განმტკიცება – ასოთა მოხაზულობა. ანბანისშემდგომი პერიოდიდან რეგულარული ხასიათი ეძლევა საშინაო წერიტი დავალებების მიცემას.

ცალკეული საკითხავი ტექსტების კითხვა-დამუშავებისას ყურადღება ექცევა მოსწავლეებში ნაკითხულის ანალიზის, დამოუკიდებელი მსჯელობის უნარის განვითარების, ნაკითხული ნაწარმოების კრიტიკულ აღქმას.

ანბანისშემდგომ პერიოდში 1 კვირეული საათი გამოიყოფა კლასგარეშე (დამოუკიდებელი) კითხვისთვისაც, რომლის სპეციფიკასა და დანიშნულებაზე ცალკე გვექნება საუბარი (იხ. „კითხვის სწავლება“).

3. ქართული წერა-კითხვის სწავლების ისტორიიდან

წერა-კითხვის უძველესი სახელმძღვანელოები ჩვენამდე არ არის მოღწეული, თუმცა ჯერ კიდევ X საუკუნის ძეგლებშია ჩართული ქართული ანბანი, ალბათ, სასწავლო მიზნებით შედგენილი. პირველი ნაბეჭდი ანბანი, რომელსაც სასწავლო დანიშნულება უნდა ჰქონოდა, ეს არის 1629 წელს იტალიაში, რომში, გამოცემულ „ქართულ-იტალიურ ლექსიკონზე“ დართული ანბანი. ასევე სასწავლო დანიშნულებისა უნდა ყოფილიყო ამავე წელს რომში გამოცემული „იბერიული ანბანიც“, რომელსაც ორმაგი მიზანი უნდა ჰქონოდა: გაეცნო არაქართველებისათვის ქართული ანბანი და ამავე დროს ესწავლებინა ლათინური ანბანი ქართველებისათვის. ანბანს ახლავს ლოცვებიც, და როგორც სპეციალისტები ვარაუდობენ, იგი ქართველთა შორის კათოლიკობის გასავრცელებლად უნდა შექმნილიყო. მე-18 საუკუნეში (1739 წ.) მოსკოვში ქართულ სტამბაში დაიბეჭდა თეოფანე პროკოფოვიჩის „პირველი სასწავლო ყრმათა“; მოზდოკში 1797 წ. დაისტამბა გაიოზის „ანბანი“, რომლებიც სპეციალურად ქართული სკოლებისათვის შეიქმნა. განსაკუთრებით საყურადღებოა სულხან-საბა ორბელიანის „ლექსიკონში“ ჩართული „ანბანი პირველი სასწავლო ყრმათათვის“, რომელიც გარკვეული მეთოდური პრინციპით არის შედგენილი. მასში გამოყენებულია იმ დროისათვის სწავლებაში ფართოდ გავრცელებული ასოთშეერთების მეთოდი.

კიდევ უფრო მდიდარია ანბანის სახელმძღვანელოებით მე-19 საუკუნე. 1825 წელს გამოიცა ტარასი მღვდელ-მონაზონის „ანბანი“, 1838 წელს – პლ. იოსელიანის „ანბანი ქართული“, 1852 წელს – ი. კერესელიძის „ყრმათა მეგობარი“, 1856 წელს – ამავე ავტორის „ანბანი ახალ მოსწავლეთა ყრმათათვის“, 1863 წელს – ს. მდივანოვის „ანბანი ქართული“, 1863 წელს – დ. ფურცელაძის „ქართული ანბანი და წიგნი საკითხავი მდაბიო ხალხისათვის“, 1864 წელს – პ. უმიკაშვილის „ქართული ანბანი“, 1875 წელს – ლ. ჩომახიძის „ანბანი“, 1875 წელს – ა. ჯუღელის „ყმაწვილთა სარკე“...

რა თქმა უნდა, ანბანის ეს სახელმძღვანელოები არ იყო ერთნაირი დონის, ბევრი მათგანი ვერ აკმაყოფილებდა ელემენტარულ პედაგოგიურ მოთხოვნებსაც კი და არც ჰქონიათ პოპულარობა. ისინი განსხვავებული მეთოდური პრინციპებით არიან შედგენილი. ხშირად თავად ავტორებსაც არ ჰქონიათ გარკვეული მეთოდური კონცეფცია, არც სათანადო ლინგვისტური განათლება, ამიტომ ზოგი მათგანი საერთოდ არ შესულა სკოლებში.

ერთიანი მეთოდური სისტემა წერა-კითხვის სწავლებისა ჯერ კიდევ არ არსებობდა, როგორც წესი, ქართული ანბანის შესწავლას კითხვით იწყებდნენ: ჯერ ანბანის ყველა ასოს ეცნობოდნენ რიგის მიხედვით და შემდეგ იწყებდნენ წერას იმავე თანამიმდევრობით. ანბანის გაზეპირებაში იხარჯე-

ბოდა ძალზე დიდი დრო, ამ მიზნით იყენებდნენ გალექსილ „ანბანთქებებს“ (ძირითადად ბესიკისა და დავით გურამიშვილისას), ამით ანბანის დასწავლას დამთავრებულად თვლიდნენ. „მაგრამ ეს იყო გულუბრყვილო ვარაუდი, რამდენადაც მოწაფეები ასო-ბგერებს სწავლობდნენ მხოლოდ მხედველობითი და სმენითი მეხსიერებით, მაგრამ ეს სწავლა მექანიკური წვრთნის შედეგი იყო“ (გ. თავზიშვილი). ანბანის დასწავლას მოსდევდა მარცვლების დაზეპირება, შემდეგ კი – მარცვლების შეერთებით სიტყვების კითხვა. ეს მეთოდი დიდ ტანჯვას განაცდევინებდა ბავშვებს, მოითხოვდა დიდ დროს – ხშირად ერთ წელსაც კი, მაგრამ ბავშვებს ჯერ კიდევ ვერ გამოჰქონდათ აზრი წაკითხულიდან. იმეორებდნენ ტექსტებს დაუსრულებლად, ხშირად ზეპირადაც სწავლობდნენ, მაგრამ ამაოდ. ბავშვებს რომ კითხვის პროცესში სათვალავი არ არეოდათ, იყენებდნენ „სკვნილს“, ჩხირებს, ნერტილებს. ამით აღნიშნავდნენ საზეპირო ტექსტების წაკითხვის რაოდენობას. წერის შესასწავლად გამოიყენებოდა შემდეგი საწერი იარაღები: ხარის ბეჭი, ფიქალი ფიცარი, წყორის ფოთოლი. ფართოდ იყო გამოყენებული ანბანის ურთიერთსწავლების ტრადიცია, განსაკუთრებით – მწყემსებში, ხელოსნებში. ბუნებრივია, ამ დროს გარკვეული მეთოდიკური პრინციპი არ არსებობდა. ანბანის სწავლება ამ დროს ძირითადად ასე ხდებოდა: წერა-კითხვის მცოდნე თავის მეგობარს დაუწერდა რამდენიმე პატარა ლექსს, ჯერ ზეპირად დაასწავლიდა, შემდეგ კი მის კითხვაში ავარჯიშებდა და ასე გზადაგზა აცნობდა ასოებს.

საანბანო სახელმძღვანელოების ტირაჟი და გავრცელების არე იმდენად მცირე იყო, რომ ისინი ქალაქის ოფიციალურ სკოლებსაც კი ვერ აკმაყოფილებდნენ. არის ცნობები იმის შესახებ, რომ მე-19 საუკუნის 50-იან წლებში თვით ქუთაისის გიმნაზიაშიც კი ქართული წერა-კითხვას ანბანის სახელმძღვანელოს გარეშე ასწავლიდნენ (იხ. ა. წერეთლის „ჩემი თავგადასავალი“ და გ. წერეთლის „ჩვენი ცხოვრების ყვავილი“). ამ მხრივ ქართულ წერა-კითხვის სახელმძღვანელოებს უფრო მეტად იყენებდნენ სამაზრო სასწავლებლებში, რომლებიც უფრო ახლოს იყვნენ ხალხთან, ვიდრე საშუალო სასწავლებლები (გ. თავზიშვილი).

ამგვარად, წერა-კითხვის სახელმძღვანელოთა მოკლე მიმოხილვიდანაც ჩანს, რომ ი. გოგებაშვილამდე არ იყო ერთიანი მეთოდიკური კონცეფცია ქართული ანბანის სწავლებისა და არც სახელმძღვანელო, რომელიც დააკმაყოფილებდა როგორც დიდაქტიკის, ისე ქართველი ხალხის სულიერ მოთხოვნას – დაუფლებოდა წერა-კითხვას მშობლიურ ენაზე. დაახლოებით ასეთივე ვითარება გვაქვს ანბანის შემდგომ კითხვაში გასავარჯიშებლად ტექსტების შერჩევისასაც. აქაც ავტორები განსხვავებულ მოთხოვნებს უყენებენ ლიტერატურულ მასალას და არც მისი დამუშავებისას იძლევიან რაიმე გარკვეულ მეთოდიკურ მითითებებს, თუმცა ცდა საკითხავი ტექსტების პედაგოგიზაციისა შორეულ ისტორიულ წარსულში იღებს სათავეს.

„პედაგოგიკური მოდიფიცირება ტექსტისა ძველ საქართველოში არსებითად უნდა დაწყებულიყო წერილობითი კულტურის განვითარებასთან ერთად“ (შ. ქურდაძე). როგორც აკად. კ. კეკელიძე აღნიშნავს, „მწერლობა სხვა არაფერია, თუ არა ერთ-ერთი სახე საჯარო სწავლებისა“. წერილობითი ძეგლები იქმნება საგანგებოდ „სამოდღურებლად და საწურთელად“ (გ. მთაწმინდელი). ამ საკითხებზე მსჯელობას თითქმის სისტემატური ხასიათი აქვს ქართულ მწერლობასა და პედაგოგიკურ აზროვნებაში.

ხშირ შემთხვევაში კითხვაში გასავარჯიშებლად ანბანის სახელმძღვანელოთა ავტორებს შერჩეული ჰქონდათ სასულიერო მასალა – ძირითადად ლოცვები (ტარასი მღვდელ-მონაზონი, თ. პროკოპოვიჩი). საკითხავ მასალას შედარებით ფართო საგანმანათლებლო მიზნები დაუსახა პლ. იოსელიანმა, რომელმაც „ყოველდღე სათქმელ ლოცვებთან“ ერთად თავის ანბანის სახელმძღვანელოში დიდი ადგილი დაუთმო აგრეთვე ზღაპრებს, „მოკლე ზნეობით სწავლას“. შეიძლება ითქვას, რომ იგი „ზღაპრებისა და იგავების საანბანო წიგნში შეტანის პიონერია“ (მ. თალაკვაძე). ამის შემდეგ ზღაპრები და იგავები თანდათანობით იკაფავენ გზას ანბანის სახელმძღვანელოებში. ამ მხრივ საყურადღებოა ივ. კერესელიძის „ყრმათა მეგობარი“ (1852 წ.). ანბანის შემდეგ საკითხავ მასალას აქ დაახლოებით 60 გვერდი ეთმობა და იგი უმთავრესად მორალურ-დამრიგებლობითი ხასიათისაა: შეეხება სწავლის საჭიროებას, მოსწავლისა და მასწავლებლის ურთიერთობას, გაჭირვებულის დახმარებას, სიმართლეს, გულწრფელობას და სხვა. მაგრამ ავტორს ხშირ შემთხვევაში თავის წინამორბედთა მსგავსად ვერ გაუთვალისწინებია მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებანი: საკითხავი მასალა ხშირად მოცულობით დიდია, ხოლო ენობრივად – რთული.

შეგნებულობის პრინციპი კარგად არის დაცული პ. უმიკაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოებში (1864, 1865, 1866 წწ.). „პირველი და გადამწყვეტი ნაკითხულის შეტყობა“, – წერს იგი. საკითხავ მასალად იგი უმთავრესად ზღაპრებსა და მოთხრობებში არჩევს, გვერდი აუხვევია სასულიერო ხასიათის ნაწარმოებებისათვის (მხოლოდ 3 გვერდზეა ლოცვები), მასალის უდიდესი ნაწილი აღებულია ქართული ზეპირსიტყვიერებიდან, ენაც შედარებით მარტივია და გამართული. აღსანიშნავია. რომ შეგნებულობის დანერგვის ერთ-ერთ ხერხად ავტორი კატეხიზაციას თვლის, მაგ. „დედა ადგებაო. რა სწერია? დედა ადგება. ვინ ადგებაო? დედა. დედა რასა იქმსო? ადგებაო...“

პ. უმიკაშვილი პირველი ავტორია, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას ანიჭებს წერას და მოითხოვს კითხვისა და წერის ერთად სწავლებას.

როგორც გ. თავზიშვილი აღნიშნავს, კითხვაში გასავარჯიშებლად, გარდა „ანბანთქებისა“ და სახელმძღვანელოში მოცემული საკითხავი მასალისა, იხმარებოდა ისეთი „ხალხური სახელმძღვანელოები“, როგორიცაა: „ვეფხისტყაოსანი“, „ვისრამიანი“, „ამირანდარეჯანიანი“, „სიბრძნე სიცრუისა“,

„დავითიანი“, აგრეთვე „ლოცვანი“, „დავითნი“, „სახარება“, მოკითხვის ბარათები (ხელნაწერის კითხვაში გასავარჯიშებლად) და სხვა. ყველაზე უფრო მეტი ხნის ისტორია ჰქონდა „დავითს“. ეს წიგნი, გარდა იმისა, რომ სხვებზე ადრინდელია, მოიცავს შედარებით ადვილ ტექსტებს და განმეორებებს, რაც ანბანის შესწავლის შემდეგ პირველ საკითხავ წიგნად აქცევდა მას. აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ „დავითის“ სხვადასხვა გამოცემებს დართული ჰქონდა „ანბანიც“, რის გამოც ეს გამოცემები წარმოადგენდა როგორც საანბანო, ისე ანბანის შემდგომ საკითხავ წიგნებს. მაგრამ ისიც უნდა ითქვას, რომ „დავითნი“ უფრო მეტად საეკლესიო სკოლებში გამოიყენებოდა.

საკითხავი მასალის პედაგოგიზაციის თვალსაზრისით ამ პერიოდის სახელმძღვანელოებს შორის უალტერნატივოდ მოჩანან ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“ და „ბუნების კარი“. სწორედ ამ სახელმძღვანელოებით შეიქმნა წერა-კითხვის სწავლების მყარი მეცნიერული საფუძველი ქართულ სკოლაში. აღსანიშნავია, რომ ანბანის სახელმძღვანელოს ავტორთა შორის ი. გოგებაშვილი ერთადერთია, რომელმაც ანბანის სახელმძღვანელოები შეადგინა წერა-კითხვის სამივე ძირითადი მეთოდით: სინთეზურით, ანალიზურით და ანალიზურ-სინთეზურით. საბოლოოდ მან უპირატესობა ამ უკანასკნელს (ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს) მისცა და თავისი „დედა-ენაც“ 1876 წელს სწორედ მისი გამოყენებით შეადგინა. იშვიათია ანბანის სახელმძღვანელო, რომელიც თავისი აგების პრინციპებითა და საფუძვლებით „დედა ენას“ შეედრებოდეს. მონინავე პედაგოგიური და მეთოდური იდეები აქ ქართული ენის თავისებურებათა გათვალისწინებით არის მომარჯვებული. „დედა ენის“ აგების პრინციპებიდან ცალ-ცალკე განხილვის ღირსია მისი სახელწოდება („დედა ენა“), მეთოდი, დასურათება, ნორმალურ სიტყვათა შერჩევა, ასო-ბგერათა რიგი, სავარჯიშო მასალის შერჩევა და ა.შ.

ი. გოგებაშვილი ამოდიოდა სრულიად ჯანსაღი პედაგოგიური პრინციპიდან, რომ სწავლება დედაენაზე უნდა მიმდინარეობდეს. ეს სახელწოდებაც „დედა ენა“ მან სწორედ ამ პრინციპით შეარჩია. ამით მან თითქოს ბრძოლა გამოუცხადა იმდროინდელი განათლების სისტემას, რომლისთვისაც „ქართული ენა“ მხოლოდ ერთ-ერთი სასწავლო დისციპლინა იყო და სხვა არაფერი. მან ამ სახელწოდებით მეტი დატვირთვა შესძინა თავის წიგნს, რომელიც მხოლოდ ანბანის სახელმძღვანელი კი არ იყო, არამედ პირველი წიგნი, რომლითაც ბავშვი კარს ალებდა მშობლიური ენის სამყაროში, პირველი საფეხური იყო დედაენის შესასწავლად. ეს სახელწოდება პირველად ი. გოგებაშვილის მიერ იქნა ანბანის სახელმძღვანელოსათვის გამოყენებული. იგი ი. გოგებაშვილის „საავტორო კუთვნილებაა“.

რაც შეეხება წერა-კითხვის სწავლების მეთოდს, იგი ბგერითი ანალიზურ-სინთეზურია. ეს მეთოდი ჩვენ დანვრილებით განვიხილეთ წინა პარაგრაფში („წერა-კითხვის სწავლების მეთოდები“), ამიტომ ამჯერად მასზე სიტყვას აღარ გავაგრძელებთ.

წინასწარი ვარჯიში ეს იგივე წინასწანბანო პერიოდია, რომელიც პირველმა ქართული წერა-კითხვის სწავლების ისტორიაში ი. გოგებაშვილმა დაწერა ჯერ კიდევ 1872 წელს თავის „ქართულ ანბანსა და პირველ საკითხავ წიგნში“, ხოლო უფრო სრული სახით „დედა ენაში“ გამოიყენა. კითხვისა და წერის სწავლებისათვის მოსამზადებელი სამუშაო ორგანოა: ა) ბგერითი, ბ) გრაფიკული. ფრაზებისა და სიტყვების ბგერითი ანალიზი „პირველი აუცილებელი ნაბიჯია მშობლიური ენის შესწავლის საქმეში“ (ი. გოგებაშვილი). მას ასევე დიდი მნიშვნელობა აქვს წერისთვისაც, რადგანაც წერის სწავლების პირველი ეტაპი აგრეთვე სიტყვის შემადგენელი „ხმების გარკვევაა“. ბგერითი ვარჯიშისათვის მიმდინარეობს იმავე მასალაზე, რაც მოცემულია ამა თუ იმ ასო-ბგერის გასაცნობად.

რაც შეეხება წერისათვის მოსამზადებელ გრაფიკულ სავარჯიშოებს, ისინი პირველად ი. გოგებაშვილმა თავის წერის „დედა ენაში“ შეიტანა (1882 წ.) შემდეგ იგი გადაიტანა 1886 წ. „დედა ენის“ V გამოცემაში. მას განზრახვა ჰქონია, ეს სავარჯიშოები „დედა ენის“ პირველი გამოცემისთვისვე დაერთო, მაგრამ ტექნიკურად ვერ მოუხერხებია. „დედა ენაში“ ეს გრაფიკული სავარჯიშოები მოთავსებულია 2 გვერდზე და დაყოფილია 3 ნაწილად. პირველ ნაწილში მოცემულია ვერტიკალური, ჰორიზონტალური და დახრილი ხაზები და მათგან შედგენილი უმარტივესი ფიგურები. მეორე ნაწილში ამ ხაზებს ემატება მრუდი, ოვალი, წრე და მათგან შედგენილი ფიგურები, მესამეში – სახატავი ფიგურებია.

„დედა ენა“ დასურათებული სახელმძღვანელოა. საქართველოში პირველი დასურათებული სახელმძღვანელო, როგორც ვიცით, რ. ისარლიშვილს ეკუთვნის („პირველი წიგნი წერა-კითხვის სასწავლებლად“, 1875 წ.). ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში“ მოცემულია 165 სურათი, მათი დიდი უმეტესობა საქართველოს ბუნებიდან არის აღებული, მაგ. ია, თხა, ხე, მუხა, სოკო, იხვი... ი. გოგებაშვილის მიხედვით, საანბანო წიგნში მოცემული სურათები უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ მოთხოვნებს: ა) იყოს რეალისტური, საგანთან მიახლოებული, „სახე და ყოველი ნაწილი ნივთისა ან სულდგმულისა ცხადად გამოხატოს, გარკვევით დაანახვოს მაცქერალსა“ (ი. გოგებაშვილი). ბ) იყოს მიმზიდველი, სახალისო, საინტერესო, უკავშირდებოდეს ემოციებს, გ) ხელი შეუწყოს წერა-კითხვის თვალსაჩინო სწავლებას. „წერა-კითხვის სწავლა ჩვენს წიგნში დაკავშირებულია სურათებთანა. ამ სურათების შემწეობით ჯერ საგანი უნდა გაიცნონ ბავშვებმა, მერე მისი სახელი“ (ი. გოგებაშვილი). „დედა ენის“ დასურათება ემყარება უმთავრესად ბუნებას, ბავშვებისათვის ნაცნობ წრესა და გარემოს, სავსებით აკმაყოფილებს როგორც ესთეტიკურ, ისე დიდაქტიკურ მოთხოვნებს.

საანბანო წიგნის დასურათება მჭიდროდ არის დაკავშირებული ე.წ. „ნორმალურ“, ანუ საანალიზო სიტყვებთან, რომელთა საშუალებითაც ხდება ახალი ასო-ბგერების გაცნობა. ქართულ სინამდვილეში „ნორმალური“

სიტყვა პირველად რ. ისარლიშვილმა გამოიყენა, მაგრამ სრულყოფილი სახით ის ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში“ გვხვდება.

ავტორის აზრით, „ნორმალური“ სიტყვა უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ მოთხოვნებს: ა) აღნიშნავდეს ბავშვისთვის ნაცნობ საგანს; ბ) ბგერითი შედგენილობის მხრივ იყოს მარტივი; გ) უნდა შეიცავდეს მხოლოდ ერთ უცნობ ასო-ბგერას; დ) ეს შესასწავლი ასო-ბგერა მოქცეული უნდა იყოს ოპტიმალურ პოზიციაში – უმჯობესია სიტყვის შუაში (თუ თანხმოვანია – ხმოვნებს შორის); ე) შესასწავლი ასო-ბგერა ადვილად უნდა გამოიყოფოდეს საანალიზო სიტყვიდან.

„ნორმალურ“ სიტყვათა მხრივ „დედა ენა“ თანდათან იცვლებოდა და იხვეწებოდა. თითოეულ სიტყვას ავტორი ყოველმხრივ წონიდა, ამოწმებდა, და მხოლოდ მას შემდეგ, როცა მის უპირატესობაში დარწმუნდებოდა, შეჰქონდა „დედა ენაში“. მაგალითისათვის ავიღოთ სიტყვა „ია“, რომელიც ავტორს შეურჩევია იმიტომ, რომ „ანბანის სწავლის დაწყებისათვის მეტად მოხერხებული სიტყვაა... პირველი ღირსება ის გახლავთ, რომ შედგება ორი ხმოვნის ასოსაგან, რომელნიც გამოსათქმელად ადვილნი არიან, დასაწერად არაძნელნი და შემდეგი გაკვეთილისთვისაც ფრიად საჭირონი, რადგანაც ამ ასოების შემწეობით ადვილად სდგება სიტყვები და ფრაზები და უძიანოდ კი მათი შედგენა შეუძლებელი იქნებოდა. მეორე ღირსება კი ის არის, რომ მარტო ამ ორი ასოსაგან სდგება ორი სიტყვა და მათგან ფრაზა. ამის გამო ბავშვი პირველსავე გაკვეთილიდან სწავლობს არა მარტო ორ ხმასა და ასოს, არამედ მაშინვე ჰკითხულობს სიტყვებს და ფრაზას, ამ ასოებითგან შემდგართ. ამის გამო ჩვენს ენაში ეს სიტყვა უძვირფასესი რამ არის ანბანის დაწყებისთვის“ (ი. გოგებაშვილი).

როგორც ვთქვით, ი. გოგებაშვილი ძალზე კრიტიკულად უდგებოდა „ნორმალური“ სიტყვის შერჩევას. სწორედ ამიტომ თქვა მან უარი ისეთ „ნორმალურ“ სიტყვებზე, როგორებც იყო: **ვირი, ღორი** (ეს სიტყვა ი. გოგებაშვილმა მაჰმადიან ქართველთათვის შეუფერებლად ჩათვალა), **კიბო, ბაყაყი, გველი...**

მხოლოდ რამდენიმე შემთხვევაში „ნორმალური“ სიტყვის ნაცვლად ასო-ბგერის გასაცნობად წინადადებებია: „ჯარა მინაზე სდგას“ (**ჯ** ასო-ბგერა), „პატარა ვაჟი ლოცულობს“ (**ჟ** ასო-ბგერა), „ჩიტი ხეზე ჰკიდია“ (**ჰ** ასო-ბგერა)...

ასო-ბგერათა გაცნობის რიგზე დიდად არის დამოკიდებული წერაკითხვის სწავლების ეფექტურობა. ასო-ბგერათა გაცნობის რიგის დასადგენად რამდენიმე კრიტერიუმი არსებობს. ესენია: ა) ჯერ წარმოთქმით ადვილი და მოხაზულობით მარტივი ასო-ბგერები უნდა გაეცნოს; ბ) პირველად ეცნობა აგრეთვე ყველაზე უფრო გავრცელებული ასო-ბგერები; გ) ჯერ ეცნობა ის ასოები, რომელთა ბეჭდური და ხელნაწერი ვარიანტები ერთმანეთს ემთხვევა. ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში“ ამ თვალსაზრისით

ასო-ბგერათა თანმიმდევრობის რიგი მუდმივად იცვლებოდა. ასე მაგალითად, ბოლო გამოცემაში (1912 წლის) იგი ასეთია: **ა, ი, თ, ს, ხ, ო, ე, უ, ძ, მ, შ, კ, ვ, ფ, ნ, ზ, ჩ, დ, ლ, ლ, ქ, გ, ბ, პ, ყ, ც, ტ, ნ, ქ, ჯ, ყ, ჰ**. თუ ამ თანმიმდევრობას დავაკვირდებით, ვნახავთ, რომ მსგავსი მოხაზულობის ასოები (**ი, ა, თ, ს, ხ; ე, უ; ძ, მ, შ; კ, ვ, ფ; დ, ლ, ლ...**) ერთად არის თავმოყრილი, თანაც ისეა დალაგებული, რომ ყოველი მომდევნო ასო შეიცავს წინა ასოს ელემენტსაც. გარდა გენეტიკური პრინციპისა, აქ გავრცელებულობის პრინციპიც არის გათვალისწინებული: ყველაზე ნაკლებ გავრცელებული ასო-ბგერები (**ც, ტ, ჯ, ქ, ყ, ჰ**) ბოლოს ეძლევა.

ასევე დიდ მოთხოვნილებას უყუენებდა ი. გოგებაშვილი სავარჯიშო-საკითხავ მასალას. ამ მხრივ პირველ რიგში ამ ნაწარმოების ენას აქცევდა ყურადღებას. საბავშვო წიგნის ენა, მისი აზრით, უნდა იყოს „წმინდა ქართული, როგორც ლექსიკონით, ისე სიტყვების დაკავშირებით, შეთანხმებით და კონსტრუქციით“ (ი. გოგებაშვილი). ყოველი ასო-ბგერის შესწავლას თანა სდევს სიტყვაში სავარჯიშო სიტყვები და ფრაზები. აქ დატულია მარტივიდან რთულზე გადასვლის პრინციპი: ჯერ ერთმარცვლიანი, შემდეგ – მარტივი ორმარცვლიანი – თანხმოვანდაუჯგუფებელი, ამას მოსდევს თანხმოვანდაუჯგუფებული ორმარცვლიანი, შემდეგ სამ- და მეტმარცვლიანი სიტყვები: მაგ: **კუ, კო-კა, კომ-ში, მი-ხა-კი** და ა.შ.

„დედა ენის“ სხვადასხვა გამოცემები მდიდარია ხალხური შემოქმედების ნიმუშებით, ანდაზებით, გამოცანებით... ამით მან მტკიცე საფუძველი მოუპოვა ხალხურობის იდეას წერა-კითხვის სწავლებაში.

ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ შესახებ როცა ვლაპარაკობთ, არ უნდა დაგვავიწყდეს არც ის გარემოება, რომ თავის დროზე ის იყო ქართველი ხალხის გამთლიანების ერთ-ერთი მძლავრი იარაღი, ამ წიგნით სწავლობდა წერა-კითხვას ყველა კუთხისა და ყველა ფენის, ყველა სარწმუნოების ქართველი მოსწავლე. ამ წიგნით დიდმა პედაგოგმა არა მარტო გააიოლა და მტკიცე მეცნიერულ საფუძველზე დააყენა ქართული წერა-კითხვის სწავლების საქმე, არამედ ახალი სალიტერატურო ქართულის განმტკიცებასაც შეუწყო ხელი.

ამჟამად ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ პრინციპები უდევს საფუძვლად ქართული წერა-კითხვის სწავლებას, თუმცა ფართო საზოგადოების აზრი ამ საკითხში ერთნაირი ნამდვილად არ არის. საზოგადოების ერთი ნაწილი (და მათი რიცხვი თანდათან გაიზარდა „დედაენის“ ე.წ. „ალტერნატიულ“ სახელმძღვანელოთა გამოცემის შემდეგ) აცხადებს, რომ ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“ ძალზე მოძველდა და მისკენ დაბრუნება ანაქრონიზმია; მეორე ნაწილი კი ჯერ ისევ მისტირის „დედა ენის“ 1876 წლის გამოცემას და მიაჩნია, რომ ქართული წერა-კითხვა მხოლოდ ამ წიგნით უნდა ისწავლებოდეს (1992-1993 წლებში იყო კიდევ წარუმატებელი ცდა ამ წიგნის სკოლაში მასობრივი შეტანისა). არც ერთი ეს შეხედულება სწორი არ არის

და, აი, რატომ: როდესაც ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ ორიგინალობასა და უკვდავებაზე ვსაუბრობთ, მხედველობაში გვაქვს ის პრინციპები, რაც ამ წიგნის შექმნას დაედო საფუძვლად (წერა-კითხვის სწავლების ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი, კითხვისა და წერის ერთდროული სწავლება, კითხვა-წერის ხერხი, „ნორმალურ სიტყვათა“ შერჩევის პრინციპი, შესასწავლ ასო-ბგერათა დალაგების პრინციპი, საკითხავი მასალის დიდაქტიზაცია...). როგორც ცნობილია, თავის სიცოცხლეში (1876 წლიდან 1912 წლამდე) ი. გოგებაშვილი მუდმივად ცვლიდა და აუმჯობესებდა „დედა ენას“. პირველიდან 33-ე გამოცემამდე (სულ ამდენჯერ გამოიცა დიდი პედაგოგის სიცოცხლეში ეს წიგნი) მან განვლო განვითარების ოთხი ძირითადი საფეხური. ეს საფეხურებია: მეხუთე, მეექვსე, მეთორმეტე და 21-ე გამოცემები, სადაც ძირეული არსებითი ცვლილებები შევიდა როგორც საკითხავი მასალის, ისე „ნორმალური“ სიტყვების შერჩევისა და ასო-ბგერათა თანმიმდევრობის თვალსაზრისით. მე-5 გამოცემაში ასახვა პოვა წინასაანბანო სავარჯიშოებმა, 21-ე გამოცემაში წიგნი ორად გაიყო: საანბანო და ანბანისშემდგომ საკითხავ მასალად და ა.შ. წიგნი განუწყვეტლივ იცვლებოდა, იხვეწებოდა, ფეხდაფეხ მისდევდა ცხოვრებას, მაგრამ არ იცვლებოდა ის პრინციპები, რომლებზეც ზემოთ გვქონდა საუბარი. რა თქმა უნდა, ეს წიგნი დღესაც საჭიროებს პერიოდულ განახლებას, მაგრამ ისე, რომ არ უნდა დაირღვეს მისი ძირითადი პრინციპები, რადგანაც ქართული წერა-კითხვის სწავლებისათვის უკეთესი არ არსებობს – ი. გოგებაშვილისეული მეთოდი დიდაქტიკისა და ქართული ენის ბუნება-აგებულებასთან არის სრულ შესატყვისობაში და იმიტომ.

იაკობ გოგებაშვილის „დედა ენის“ 1912 წლის რედაქციით ქართულ სკოლებში წერა-კითხვა 1924 წლამდე ისწავლებოდა.

მიუხედავად იმისა, რომ ი. გოგებაშვილის მიერ დამკვიდრებული ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი სრულ შესატყვისობაშია ქართული ენის სპეციფიკასთან, სწავლების პროცესში ერთგვარი სირთულე მაინც იჩენს თავს, ეს არის საკითხავად შერჩეული სიტყვების ბგერითი შედგენილობა. ქართული ენისათვის დამახასიათებელია თანხმოვანდაჯგუფებული სიტყვები, რომელთა ამოკითხვა და შერწყმით გამოთქმა უჭირს კითხვაში დამწყებს. იგი ასო-ასო კითხულობს, უჭირს მათი მარცვალში შერწყმა. ეს პროცესი ხშირად მთელი წელი გრძელდება და დიდ სირთულეს წარმოადგენს წერა-კითხვის სწავლებისას. იგი დიდი ხანია შემჩნეული აქვთ პრაქტიკოს მასწავლებლებს და საგანგებოდაც მუშაობენ ამ მიმართებით. ამიტომ ზოგიერთი მათგანი კითხვის პროცესში გვერდს უვლის მარცვლის ანალიზს ასო-ბგერებად და სიტყვის ანალიზის პროცესში მარცვალზე ჩერდება (ე. წ. „მარცვლებით კითხვა“).

ჯერ კიდევ გასული საუკუნის 20-იან წლებში (*მკითხველს აღარ შეეახსენებ, რა დიდი „სიახლეების“ წლები იყო ეს ხანა*) დაიწყეს გამოსავალის ძე-

ბნა ამ სირთულიდან თავის დასაღწევად. აი, რას წერდა ამის შესახებ 1928 წელს ქუთაისელი მასწავლებელი ი. ზედგინიძე: „ეს მომენტი (ბგერათა შერწყმა) გარდაუვალ სიძნელედ არის მიჩნეული ბგერითს მეთოდში და მთელი თავისი სიმძიმით აწვება ბავშვს, რადგან არავითარი ცდა მასწავლებლის მხრივ მოსწავლის დასახმარებლად მიზანს ვერ აღწევს. ბავშვს უხდება ადრე თუ გვიან მისი დაძლევა საკუთარი ძალ-ღონით. ამ სიძნელეს აჩენს სიტყვის ბგერებად დაშლა მორიგი ბგერის გამოსაყოფად, თუმცა უკვე ცნობილია, რომ თანხმობის გამოყოფა სიტყვიდან არის ბგერის ბუნების წინააღმდეგი ცდა და დაუშვებელია. იგი აჩვევს ბავშვს არაბუნებრივ გამოთქმას ბგერისას, რაც შემდეგ ხელს უშლის მათ ნორმალურ გადაბმას სიტყვის მისაღებად, აჩვევს ჩათვლით, ასო-ასო კითხვას და აგვიანებს კითხვის არეს დროზე გამომუშავებას. ნულარ ჩავაყენებთ ბგერას არაბუნებრივ პირობებში, ე. ი. ნუ გამოვყოფთ მას სიტყვიდან, ვასწავლოთ მთლიანი სახმო ელემენტის მეთოდით“.

სწორედ ამის გამო იყო (და უფრო მეტად კი იმიტომ, რომ ამ მეთოდს იმ დროისათვის მეტად მაპროვოცირებელი სახელი-„ამერიკულიც“-ერქვა), დაიწყო ამ მეთოდის დამკვიდრება ქართული წერა-კითხვის სწავლებაში. იგი მეცნიერული შესწავლისა და დასაბუთების საფუძველზე დანერგეს ქართულ სკოლაში. ჩვენ ვერ მივაკვლიეთ სპეციალურ სამთავრობო დადგენილებებს ამ მეთოდის გამოყენების შესახებ, თუმცა იგი, ალბათ, აუცილებლად არსებობდა, რამდენადაც ამ მეთოდს პოპულარიზაციას უწევდნენ და იყენებდნენ არა მხოლოდ საქართველოში, არამედ ყველა საბჭოთა რესპუბლიკაში. ერთი სიტყვით, ეს იყო საბჭოეთში ამ მეთოდის „აყვავების“ წლები.

20-იან წლებში ანბანის რამდენიმე სახელმძღვანელო შეიქმნა ამ მეთოდზე დაყრდნობით. ესენია: 1. 1926 წელს – ვ. ძიძიგურისა და ა. გვახარიას „პირველი წიგნი“; 2. 1927 წელს – ნ. ბოცვაძისა და ე. ბურჯანაძის „ახალი წიგნი“; 3. 1928 წელს – ტ. ზაალიშვილის „ვისწავლოთ“; 4. 1933 წელს – პ. ჭანიშვილის „შრომა და ცოდნა“...

1. ვ. ძიძიგური, ვ. გვახარია, „პირველი წიგნი“; შედგება 84 გვერდისაგან, აგებულია ე. წ. „მთლიან სიტყვათა“, ანუ „ამერიკული“ მეთოდით. ასე მაგალითად, მე-6 გვ-ზე ხატია სკა, იქვეა მიწერილი სიტყვა „სკა“ ისე, რომ ჯერ მოსწავლემ არ იცის ამ ასოების ამოკითხვა. ერთ-ერთ ილუსტრაციაში კი მოცემულია ხვლიკისა და ნალის სურათები და მათ ქვემოთ შესაბამისი სიტყვები: „ხვლიკი“, „ნალი“. სიტყვები ნახევარწრეზეა განლაგებული და მოსწავლეს ევალება მათი „ნაკითხვა“ საათის ისრის მიმართულებით ისე, რომ არ იცნობს ცალკეულ ასოებს. მან საგნის სურათის მიხედვით უნდა შეძლოს წარწერის „ამოკითხვა“. ცალკე მსჯელობის საგანია, თუ რა პრინციპებით შეარჩიეს ავტორებმა საანალიზოდ ეს სიტყვები. მხედველობაშია მისაღები ის ფაქტიც, რომ მთლიანად იგნორირებულია ქართული ანბანის

გრაფიკული თავისებურებანი. კალიგრაფიული ნიმუშები ვერ უძლებს ვერანაირ კრიტიკას. აქ მხოლოდ ბეჭდური ასოების დამახინჯებული ვარიანტებია მოცემული.

მას შემდეგ, რაც ბავშვები ვიზუალურად დაიხეპირებენ თითოეულ სიტყვას, სახელმძღვანელო გადადის ანალიზის ელემენტებზე და მოსწავლეებს სთავაზობს წინასწარ აწყობილ ტექსტში გამოტოვებული ასოებისა და მარცვლების ჩასმას (ეს ასოები და მარცვლები იქვეა მოცემული), მაგ, „ავანყეთ ჩვენი სოფლის ... ხელი მათხოჯი. ამ ასოების გად ... მბით მივიღეთ სიტყვები: თოხი, ოჯახი, ჯამი, ხოჯა, მიხო, ჯოხი, თიხ..., ... ახი, თმა, მთა, ხამი“.

69-ე გვერდიდან მოცემულია ე.წ. „დამატება“, რომელიც, ალბათ, კითხვის ტექნიკის დასაუფლებლად, თითოეული ასოს მოხაზულობის უკეთ გააზრებისათვის არის მოფიქრებული. აქ ხატია ასოების ჩრდილები, ზემოდან კი „მორგებული“ აქვს ასო. ბავშვი უნდა მიხვდეს, ეს ჩრდილი არის თუ არა შესაბამისობაში მოცემულ ასოსთან და მიუთითოს, „ფარავს“ თუ „არ ფარავს“ ასო თავის ჩრდილს.

საკითხავი თემატიკა თუმცა მოსწავლეთა ცხოვრებას ასახავს, მაგრამ მასში არის სახელმძღვანელოს პოლიტიზების პირველი ცდა („მშრომელთა დემონსტრაცია“, „ოქტომბრისთვის მზადება“, „პატარა მუშები“, „მუშა კაკო“...)

იგი ამავე დროს ქართული ინტეგრირებული სახელმძღვანელოს შექმნის პირველი ცდაა. აქ წერა-კითხვის ელემენტებთან ერთად წარმოდგენილია მარტივი მათემატიკური ცნებები: ნუმერაცია 10-ის ფარგალში, მათემატიკური მოქმედებანი (შეკრება, გამოკლება); მეტობის, ნაკლებობის, ტოლობის ნიშნები (საინტერესოა, რომ ეს უკანასკნელნი სასვენ ნიშნებთან – ნერტილი, მძიმე – ერთად არის წარმოდგენილი), გეომეტრიული ფიგურები...

როგორც ამ წიგნის ზერელე აღწერიდანაც ჩანს, იგი ვერ უძლებს ვერანაირ კრიტიკას. ძნელად სავარაუდოა, რომ გოგებაშვილის „დედა ენაზე“ გაზრდილ თაობას იგი მოსწონებოდა. როგორც ჩანს, იგი ბოლომდე არც რეფორმატორების გემოვნებას აკმაყოფილებდა, ამიტომაც მომდევნო, 1927 წელს, სკოლებში დამკვიდრება ნინო ბოცვაძისა და ეკატერინე ბურჯანაძის ანბანის სახელმძღვანელომ სცადა.

2. ნ. ბოცვაძე, ე. ბურჯანაძე, „ახალი წიგნი“. 1927 წ. შედგენილია „სიტყვათხედვის“, ანუ „ამერიკული“ მეთოდით. ახლავს წინასაანბანო პერიოდი, რომელიც 7 სასაუბრო-სავარჯიშოს მოიცავს, შემდეგ კი იწყება საანბანო პერიოდი არა ცალკე ასოთი ან სიტყვით, არამედ წინადადებით: „აი ათი თითი“. მეორე გაკვეთილზე საკითხავად ერთდროულად რამდენიმე ახალ სიტყვას სთავაზობენ: „თხა“, „ხე“, „თოხი“. გამოყენებულია ი. გოგებაშვილისეული საანალიზო სიტყვები, თუმცა გათვალისწინებული არ არის „დედა

ენის“ ლინგვისტურ-დიდაქტიკური პრინციპები. საერთოდ იგნორირებულია კალიგრაფია, არ არის არც ერთი საწერი სავარჯიშო. თავისი წინამორბედისაგან განსხვავებით (ვ. გვახარია, ა. ძიძიგური, „პირველი წიგნი“), აქ არის სასაუბრო სურათებიც, რაც ერთგვარად წინგადადგმული ნაბიჯია. არის რებუსებიც. აღსანიშნავია ის დარიგებები, რომლებიც გზადაგზა ავტორებს ჩაურთავთ მოსწავლეებისათვის. ამ დარიგებებს ორგვარი მიზანი აქვთ: ავარჯიშოს ისინი კითხვაში და დააუფლოს ქცევის, ეთიკის ელემენტარულ წესებს („ტანი ხშირად დაიბანე“, „ფრჩხილები დაიჭერთ“, „იატაკზე არ დააფურთხოთ“...). აღსანიშნავია ისიც, რომ ა. გვახარიას წიგნის მსგავსად, აქაც არის წერა-კითხვისა და მათემატიკის ინტეგრირებულად სწავლების ცდები.

3.3. ჭანიშვილის „შრომა და ცოდნა“, სწავლება იწყება გოგებაშვილისეული „აი ია“-თი. მაგრამ ის მიზანი, რისთვისაც ი. გოგებაშვილმა ბგერათა და გრაფიკულ ნიშანთა ეს იდეალური კომბინაცია შეადგინა, აქ არ არის გათვალისწინებული. „ამერიკული“ მეთოდი, რომელიც ამ წიგნშია გამოყენებული, ამ ფრაზის ანალიზსა და სინთეზს კი არა, არამედ მის მთლიან დაზეპირებას ითვალისწინებს. წინასაანბნაო პერიოდი მხოლოდ ერთი სურათით გახლავთ წარმოდგენილი (ბავშვები წიგნს კითხულობენ, უკანა პლანზე კი ტრაქტორები ჩანს). საანალიზო სიტყვები არ არის შერჩეული ბავშვისათვის ნაცნობი გარემოდან. ისინი მხოლოდ იდეოლოგიურ დატვირთვას ატარებენ. საერთოდ, წიგნი მეტისმეტადა პოლიტიზებულია. რჩება შთაბეჭდილება, რომ წერა-კითხვის სწავლებაზე მეტად მისი ავტორი უპირატესობას მოსწავლეთა სოციალისტური სულისკვეთებით აღზრდას ანიჭებს. საკითხავი მასალა ამ კუთხით არის შერჩეული: „კოლმეურნეობა“, „კოლექტივი“, „ქარხანა“, „რა იყო ოქტომბრამდის?“ „ოქტომბერი“, „ოქტომბრის რევოლუცია“, „ლენინი“... დავასახელებთ ტექსტებიდან რამდენიმე მაგალითს: „მოვიდნენ კომკავშირლები და მოხსნეს ჯვარი“, „ოქტომბრამდის ქარხნები და ფაბრიკები მდიდრებს ანუ კაპიტალისტებს ეკუთვნოდათ“...

აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ **ინტეგრირების ელემენტები** (მათემატიკასთან, ბუნებისმეტყველებასთან) აქაც არის.

ეს წიგნი ვერავითარ კრიტიკას ვერ უძლებს, ის უფრო პოლიტიკური პარტიის პროგრამის ფუნქციის შემსრულებელია, ყოველივე ეს ქართული ანბანის სახელს არის ამოფარებული.

სამწუხაროდ, ვერ მივაკვლიეთ **ტ. ზაალიშვილის წიგნს**, ამდენად მის შესახებ გაგვიჭირდება რამე ვთქვათ, თუმცა მეთოდი აქაც „ამერიკულია“. როგორც ჩანს, ეს ავტორები ხარკს უხდიდნენ თანამედროვეობას, არც ის არის გამორიცხული, რომ ზემდგომი ორგანოებიდან იყო დაკვეთაც.

სახელმძღვანელოების ანალიზიდან ჩანს, რომ ვერც ერთი ავტორი ვერ ახერხებდა ამერიკული მეთოდის „სუფთა“ სახით გამოყენებას. იძულებ-

ბულნი იყვნენ ანგარიში გაენიათ ქართული ენის ბუნებისათვის, ასევე – უკვე დამკვიდრებული ტრადიციისათვის. მოგვიანებით კი თითქმის ყველა ეს ავტორი მიუბრუნდა სწავლების ტრადიციულ გზას.

აღსანიშნავია, რომ არც ერთ ამ სახელმძღვანელოს არ ეწოდება „დედაენა“, რამდენადაც ავტორებს შეგნებული აქვთ, რომ მათ სახელმძღვანელოებს ი. გოგებაშვილის ამ წიგნთან არაფერი აკავშირებს, გარდა ტრადიციული „აი ია“-სი. დღეს ეს სახელმძღვანელოები არავის ახსოვს, რადგან მათ ვერ შეასრულეს თავისი მთავარი ფუნქცია – წერა-კითხვა ესწავლებინათ ქართველი ბავშვისთვის. სწორედ ამიტომ იყო, რომ 40-იანი წლებიდან სკოლა მასობრივად დაუბრუნდა ჯერ ი. გოგებაშვილის „დედა ენას“, შემდეგ კი ამ წიგნის მიხედვით შედგენილ **ნ. ბოცვაძისა და ეკ. ბურჯანაძის „დედაენას“ (1944 წ.)**

ეს წიგნი უცვლელად გამოიყენებოდა ქართული წერა-კითხვის შესასწავლად 1969 წლამდე, 1969 წლის შემდეგ კი იგი ნაწილობრივ ჩაანაცვლა ვ. რამიშვილის „დედაენამ“, რომელიც თავისი წინამორბედისაგან განსხვავებით განკუთვნილი იყო არა 7, არამედ 6 წლის ბავშვებისათვის. ცნობილია, რომ ამ დროიდან საქართველოს სსრ-ს სკოლების ერთ ნაწილში განხორციელდა ექვსწლიანთა სწავლების ექსპერიმენტი, რომელიც 1980 წლამდე გაგრძელდა. ამ გარდამავალ პერიოდში ჩვენს ქვეყანაში ორი ტიპის დაწყებითი სკოლა იყო: სამწლიანი (I-III) და ოთხწლიანი (მოსამზადებელი, I-III). სამწლიანი სკოლები კვლავ ნ. ბოცვაძისა და ეკ. ბურჯანაძის „დედაენით“ სწავლობდნენ წერა-კითხვას, ხოლო ოთხწლიან სკოლებში ამავე მიზნით ვ. რამიშვილის „დედაენა“ გამოიყენებოდა. ამავე წლებში წარმატებით გადიოდა გამოცდას ექსპერიმენტული დიდაქტიკის ლაბორატორიაში შექმნილი შ. ამონაშვილის „დედაენაც“, რომელიც ცდილობდა დაეცვა ი. გოგებაშვილისეული პრინციპები, მაგრამ ამავე დროს აპრობირებას უწევდა ევროპასა და ამერიკაში იმ დროს ფართოდ გავრცელებულ სწავლების უახლეს მეთოდებსაც.

1980 წლიდან, როდესაც დაწყებითი განათლების საფეხური საბოლოოდ განისაზღვრა 4 წლით, 1998 წლამდე საქართველოს სკოლებში წერა-კითხვის შესასწავლად უპირობოდ ლიდერობდა ვ. რამიშვილის მიერ შედგენილი „დედაენა“. ბოლო წლებში განათლების სისტემაში განხორციელებულმა რეფორმებმა განსაზღვრა პირველ კლასში წერა-კითხვის სწავლება. დღეს ამ მიზნით რამდენიმე ალტერნატიული ანბანის სახელმძღვანელო გამოიყენება, რაც მასწავლებელს არჩევანის საშუალებას აძლევს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ი. გოგებაშვილი, თხზ., ტ. IV, 1954.
2. ნ. ბოცვაძე, ეკ. ბურჯანაძე, „ახალი წიგნი“, 1926.
3. გ. თავზიშვილი, რჩეული ნაწარები, ტ. I, თბ., 1974.
4. ი. ზედგინიძე, წერა-კითხვის სწავლება მთლიანი სახმო ელემენტის მეთოდით, „მასწავლებლის თანამგზავრი“, 1928, გვ. 105.
5. მ. თალაკვაძე, ი. გოგებაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოთა აგების პრინციპები, თბ., 1952.
6. რ. ლიპარტელიანი, დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების მეთოდის საკითხები, თბ., 1999.
7. ნ. მაღლაკელიძე, ექსპერიმენტები გრძელდება, შედეგები რთულდება. „ბურჯი ეროვნებისა“, №809, 1998.
8. მ. მირიანაშვილი, კითხვის ფსიქოლოგიისა და სწავლების ზოგიერთი საკითხი, „დაწყებითი სწავლების ფსიქოლოგია“, თბ., 1981.
9. უ. ობოლაძე, ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“, თბ., 1976.
10. ვ. რამიშვილი, ქართული ენის სწავლების მეთოდის საფუძვლები, თბ., 1987.
11. ტ. სულაბერიძე, ქართული ენის სწავლების ისტორიის საკითხები, თბ., 1995.
12. ტ. სულაბერიძე, ქართული ენის სწავლების ძირითადი საკითხები, თბ., 2000.
13. ვ. ძიძიგური, ა. გვახარია, „პირველი წიგნი“, 1926.
14. პ. ჭანიშვილი, „შრომა და ცოდნა“, 1933.

თავი II. კითხვის სწავლება

1. კითხვის სწავლების აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო ფუნქციები. საკითხავი მასალის შერჩევისა და დალაგების პრინციპები

წერა-კითხვის შესწავლის შემდეგ – მომდევნო (I-VI) კლასებში – გრძელდება კითხვის ჩვევის განმტკიცება, იწყება სხვადასხვა ჟანრის მცირე მოცულობის ტექსტების ელემენტარული გარჩევა, იცვლება კითხვის და წერის სწავლების შინაარსი და მიზანდასახულობა.

ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

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

კითხვას აქვს როგორც წმინდა საგანმანათლებლო, ისე აღმზრდელობითი ფუნქციები. ისინი ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირში უნდა განვიხილოთ. ი. გოგებაშვილი „დედა ენის“ წინასიტყვაობაში წერდა: „ჩვენ ვცდილობდით საკითხავ მასალას, ერთი მხრივ, ჰქონოდა რაც კი შეიძლება მომეტებული მიმზირდველი ძალა ბავშვებისათვის, რომ იგი ყოფილიყო მისთვის სავსე ინტერესით, და მეორე მხრივ, მის შინაარსს წარმოედგინა არა ღარიბი მასალა ბავშვის გონების გახსნისა და განვითარებისათვის“.

საბავშვო მწერლობა მხატვრული ლიტერატურის, პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის თავისებური ნაზავია. ამ ასაკის მოსწავლეთათვის განკუთვნილი მხატვრული ნაწარმოები სინამდვილეს უნდა ასახავდეს რეალისტურად, იყოს აღმზრდელობითი ხასიათის, ჰქონდეს მარტივი სიუჟეტი, ფაბულა იყოს ბავშვებისათვის გასაგები და საინტერესო, გმირები უნდა იყვნენ გამოკვეთილი ხასიათისა, მკაფიოდ ჩანდეს მათი განცდები და სურვილები; ნაწარმოების ენა უნდა იყოს მარტივი, სადა და ამავე დროს მაღალმხატ-

ვრული. ერთი სიტყვით, იგი უნდა აკმაყოფილებდეს 3 ძირითად მოთხოვნას: იყოს ა) აღმზრდელობითი ხასიათის, ბ) მოსწავლის ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით დაწერილი, გ) ესთეტიკურად სრულყოფილი.

როგორც ფსიქოლოგიიდან არის ცნობილი, წმინდა ესთეტიური თვალსაზრისით ამა თუ იმ ნაწარმოების არჩევისას მხოლოდ 13 წლიდან იჩენს თავს (დ. უზნაძე). ბავშვს მანამდე უფრო ლიტერატურული ნაწარმოების სიუჟეტი იტაცებს, მაგრამ კითხვის პროცესში მასზე მკვეთრად მოქმედებს ესთეტიკური მომენტებიც და ხდება მისი გემოვნების ჩამოყალიბება. „საკითხი მხოლოდ ისაა, შეიცავს თუ არა ბავშვის საკითხავი მასალა სწორედ ისეთ მხატვრულ მომენტებს, როგორც ბავშვის ესთეტიკური შესაძლებლობისთვისაა შესაფერისი“ (დ. უზნაძე). ამდენად, საკითხავი მასალის შერჩევას ეს მხარეები (საინტერესო სიუჟეტი – ერთი მხრივ და ბავშვის შესაძლებლობებისათვის შესაფერისი ესთეტიკური მომენტები – მეორე მხრივ) აუცილებლად უნდა იყოს გათვალისწინებული.

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

კითხვის პროცესში უნდა აიხსნას და გაანალიზდეს საკითხავი მასალის ენობრივი, ლოგიკურ-შინაარსობრივი, მხატვრულ-ემოციური მხარეები, გაირკვეს ნაწარმოების მოქმედი პირობების ხასიათი, მთავარი და მეორეხარისხოვანი საკითხები, გამოტანილ იქნეს ნაწარმოების დედააზრი.

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

კითხვის სწავლების მაღალი დონის განმსაზღვრელი, უპირველეს ყოვლისა, არის მაღალმხატვრული საკითხავი მასალა. სწორედ ამიტომ სახელმძღვანელოში საკითხავად შეტანილი უნდა იყოს მხოლოდ საუკეთესო ნიმუშები როგორც საბავშვო მწერლობისა, ისე – ზეპირსიტყვიერებისა. უნდა გვახსოვდეს, რომ საკლასო კითხვის სახელმძღვანელოები ბავშვის სულიერი ცხოვრების თანამგზავრი და ფუძე ენის სახელმძღვანელოებია, სადაც ყველაფერი საგანგებოდ უნდა იყოს შერჩეული და ისეთი ფორმით წარმოდგენილი, რომ ბავშვის სულიერ მოთხოვნილებასაც აკმაყოფილებდეს და სახალისო საკითხავიც იყოს; ამავე დროს ცოდნას გარე სამყაროზე აბსტრაქციებით, მშრალად კი არ აწვდიდეს, არამედ – მხატვრულად, გრძნობადი შთაბეჭდილებებით, ემოციების გზით. ერთი სიტყვით, რასაც ბავშვი

კითხულობს, მის სულსა და გულს უნდა ხვდებოდეს, ესისხლხორცებოდეს და არა გარედან ეხვეოდეს თავს და ძალით შეჭრას ლამობდეს პატარების გონებაში.

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

არანაკლები ყურადღება ექცევა იმასაც, თუ რა თანმიმდევრობით დავალაგებთ საკითხავ მასალას. საკითხავი მასალა II-III-IV-V-VI კლასებში ძირითადად ლაგდება თემატური ან თემატურ-ჟანრობრივი პრინციპით.

2. კითხვის სახეები და მხარეები

ტრადიციულად განასხვავებენ კითხვის 2 სახეს: **ხმამალალსა და ჩუმს**, თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ მათი ასეთი დაყოფა რამდენადმე პირობითია, რადგანაც წიგნიერი ადამიანი კითხვის ამ ორ სახეს თანაბრად ფლობს. სწავლებისას კი ხმამალალი კითხვა წინ უსწრებს ჩუმს და მის საფუძველს წარმოადგენს. კითხვის სწავლება სწორედ ხმამალალი კითხვით იწყება. საანბანო პერიოდში იწყებენ მოსწავლეები ხმამალლა კითხვას და მხოლოდ მას შემდეგ, რაც საბოლოოდ დაეუფლებიან მას, იწყება ჩუმ კითხვაში ვარჯიში. ხმამალალი კითხვა ძირითადად I-II კლასებში ისწავლება, ჩუმი კითხვა კი II კლასის ბოლო სემესტრიდან იწყება და ხმამალალი კითხვის პარალელურად შემდეგ კლასებში მტკიცდება. კითხვის ორივე სახის ცოდნა აუცილებელია. სწავლების I საფეხურზე მოსწავლე კითხვის ამ ორივე მხარეს სრულყოფილად უნდა დაეუფლოს და საჭიროების შემთხვევაში ორივეს თანაბრად იყენებდეს. როგორც წესი, ჩუმი კითხვა უფრო გავრცელებულია, მაგრამ იგი ხმამალალს ყოველთვის ვერ შეცვლის, ისევე როგორც ხმამალალი კითხვა ყოველთვის ვერ შეცვლის ჩუმს. თავ-თავის ადგილას ორივე გამოიყენება. ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ ჩუმი კითხვა ხმადაბლა, ჩურჩულით კითხვას არამც და არამც არ ნიშნავს. ჩუმი კითხვა თვალთ კითხვაა, როცა საარტიკულაციო ორგანოების მუშაობა მთლიანად გამორიცხულია. თვალთ კითხვას კი მოსწავლე მხოლოდ მაშინ ეუფლება, როცა მას ხმამალალი კითხვის ჩვევა უკვე გამომუშავებული აქვს.

ხმამალალი კითხვისას ხარისხის შემოწმება ძალზე ადვილია, რასაც ვერ ვიტყვით ჩუმ კითხვაზე, როცა ნაკითხულის კონტროლი მასწავლებლის მიერ ძნელდება. სწორედ ამიტომ ჩუმი კითხვისას, როგორც წესი, მასწავლებელი კლასს დამატებით დავალებასაც აძლევს; მაგ. მოძებნონ ტექსტში გაუგებარი სიტყვები, ნაიკითხონ ჩუმი ტექსტის ესა თუ ის მონაკვეთი და მოიფიქრონ შესაბამისი კითხვები, მოძებნონ და ჩუმი ნაიკითხონ ტექსტში მითითებული ადგილი და ა.შ.

კითხვის ამ ორივე სახესთან (ხმამალალი და ჩუმი) დაკავშირებულია კითხვის მხარეები: **სწორი, სწრაფი, შეგნებული**. საკუთრივ ხმამალალ კითხვას უკავშირდება **გამომეტყველებითი** კითხვა, რომელიც მიჩნეულია კითხვის უმაღლეს საფეხურად. უნდა გვახსოვდეს, რომ კითხვის ეს ოთხივე მხარე (სწორი, სწრაფი, შეგნებული და გამომეტყველებითი) ცალ-ცალკე არ არსებობს, ისინი ერთმანეთთან მჭიდროდ არიან დაკავშირებული. ასე მაგალითად: სწორი კითხვის ჩვევა თავისთავად გულისხმობს კითხვის სისწრაფესაც; მაგრამ კითხვა სწრაფი ვერ იქნება, თუ მოსწავლეს არ ესმის ნაკითხულის შინაარსი – ე.ი. კითხვა შეგნებული არ არის; ასევე, გამომეტყველებითი კითხვა გულისხმობს, რომ მოსწავლეს უკვე აქვს სწორი, სწრაფი და შეგნებული კითხვის ჩვევები. მაშასადამე, კითხვის სხვადასხვა მხარეზე მუშაობა ცალ-ცალკე არ ხდება, ისინი ერთმანეთთან მჭიდროდ კავშირში ისწავლება; უბრალოდ, სწავლების ამა თუ იმ საფეხურზე კითხვის სხვადასხვა მხარეზე მახვილდება ყურადღება, ასე მაგალითად, საანბანო პერიოდში წინა პლანზე დგას სწორი კითხვის მხარეზე მუშაობა, III-IV კლასებიდან უფრო მეტი ყურადღება ექცევა გამომეტყველებით კითხვას. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ ასეთი დაყოფა მაინც პირობითია.

სწორი კითხვა გულისხმობს ასოს შესატყვისი ბგერის სუფთად წარმოთქმას; როცა არ ხდება კითხვისას ასო-ბგერათა გადაადგილება, ბგერათა „ჩაყლაპვა“, როცა მოსწავლე სიტყვას კითხულობს არა ასო-ასო ან დამარცვლით, არამედ შერწყმით, მკაფიოდ წარმოთქვამს სიტყვის დაბოლოებას, არ აყრუებს სიტყვის ბოლოკიდურ თანხმოვანს; სიტყვებსა და წინადადებებს შორის იცავს სათანადო ინტერვალებს და ა.შ.

სკოლაში სწორი კითხვის ჩვევის გამოსამუშავებლად გამოიყენება შემდეგი ხერხები:

- ა) ძნელადნასაკითხი სიტყვების ანალიზი და სინთეზი მოძრავი ანბანის გამოყენებით, მათი ნაკითხვა როგორც ინდივიდუალურად, ისე გუნდურად;
- ბ) ძნელადნასაკითხი (ძნელადწარმოსათქმელი) სიტყვების დაწერა დაფაზე და მათ ნაკითხვაზე ვარჯიში როგორც ინდივიდუალურად, ისე გუნდურად;
- გ) მასწავლებლის ნიმუში;

- დ) ხელნაწერის კითხვა;
- ე) ენისგასატეხებზე მუშაობა;
- ვ) გამოკრებითი კითხვა;
- ზ) „ტრაფარეტით“ კითხვა – ამ დროს მასწავლებელი ტექსტს ფარავს სუფთა ფურცლით, რომელიც ერთ ადგილზეა „ამოჭრილი“ და მასში მხოლოდ ერთი სიტყვა ჩანს. „ტრაფარეტის“ გამოყენება გამორიცხავს ე.წ. „ზეპირად კითხვას“, რაც საკმაოდ გავრცელებულია უმცროს სასკოლო ასაკში...

შეგნებულია კითხვა, როცა წასაკითხ ტექსტში შემავალი სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობა და მთელი ტექსტის შინაარსი გასაგებია მოსწავლეთათვის; ე.ი. მოსწავლეს ესმის როგორც ცალკეული სიტყვებისა და ფრაზების მნიშვნელობა, ისე მთლიანი ტექსტის შინაარსი და მისი იდეური მხარე. შეგნებულობის პრინციპი კითხვის სწავლებაში მთავარი და წამყვანი პრინციპია.

შეგნებული კითხვისას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება სწორად წარმართულ ლექსიკურ მუშაობას: უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ახსნას. სიტყვათა მნიშვნელობის ცოდნა ხელს უწყობს ტექსტის შინაარსის გაგებას, შემდეგ კი – მის ანალიზს. ამ დროს ბუნებრივად ჩნდება კითხვა: რომელი სიტყვები უნდა ავხსნათ?

ყველა სიტყვის ახსნა არ არის საჭირო იმიტომ, რომ ბევრი სიტყვის მნიშვნელობა თავად მოსწავლემ იცის, ბევრის მნიშვნელობაც კონტექსტით ხდება გასაგები და, რაც მთავარია, ყველა სიტყვისა და გამოთქმის ანალიზი ხელს უშლის მოსწავლეს, ყურადღება გაამახვილოს მთავარზე – ტექსტის შინაარსსა და მის მხატვრულ ღირებულებაზე. XIX საუკუნის მეორე ნახევარში მეთოდოლოგიურ მეცნიერებაში იყო ამგვარი ცდა ყველა სიტყვის ახსნისა – ამ მეთოდს „სიტყვაგანმარტებითი“ მეთოდი ეწოდებოდა, რაც საფუძვლად დაედო შემდგომში ე.წ. „ახსნით კითხვას“. ამ მეთოდმა ვერ გაამართლა, რამდენადაც ტექსტის მთლიანობაში აღქმა არ ხდებოდა, მხატვრული ანალიზი ლექსიკურ ანალიზამდე იყო დაყვანილი. ამიტომ აიხსნება მხოლოდ ის სიტყვები, რომელთა მნიშვნელობა მოსწავლეთათვის კონტექსტში გაუგებარია.

უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ასახსნელად იყენებენ შემდეგ ხერხებს:

- ა) *თვალსაჩინოება* – ახალი ლექსიკური ერთეულების შესათვისებლად, სიტყვათა მნიშვნელობის ასახსნელად თვალსაჩინოების ეფექტი განუზომლად დიდია. კ. უშინსკი წერდა: „ასწავლეთ ბავშვებს ხუთიოდე სიტყვა, რომლებიც მისთვის უცნობია, და იგი დიდხანს და ტყუილად ინვალებს მათ შეთვისებაზე; მაგრამ დაუკავშირეთ სურათებს ოცი ასეთი სიტყვა და მოსწავლე იოლად შეითვისებს მათ“. ამ სიტყვების

ჭემმარიტება სწავლებისას ყოველდღიურად დასტურდება, ტექსტებში ხშირად გვხვდება ისეთი სიტყვები, რომელთა ახსნა უშუალოდ საგნობრივ თვალსაჩინოებაზე დაყრდნობით უნდა მოხდეს. როცა უშუალოდ საგნის ჩვენების საშუალება არა აქვს, მასწავლებელი ამ მიზნით წარმატებით იყენებს მათ სურათებს, თუმცა უკანასკნელთა ეფექტი გაცილებით ნაკლებია.

- ბ) *სინონიმები* – სინონიმები, როგორც ვიცით, ორგვარია: აბსოლუტური და რელატიური. თუ სიტყვას მოეპოვება აბსოლუტური სინონიმი, უპირატესობა მას მიეცემა; მაგ. კომში – ბია, დიდდა – ბე-ბია, კაკალი – ნიგოზი, თათარა – ფელამუში... მაგრამ აბსოლუტური სინონიმები ენაში შედარებით ცოტაა, ასეთ შემთხვევაში შეიძლება რელატიური სინონიმების გამოყენებაც: მომხიბლავი – მშვენიერი, თვალწარმტაცი, მოსაწონი, ლამაზი...
- გ) *პერიფრაზი* ყველაზე გავრცელებული ხერხია უცნობი სიტყვების ახსნისას. ამ დროს ახალი ლექსიკური ერთეულის შინაარსი სიტყვიერი ახსნა-განმარტებით ხდება. მაგ., ბოკვერი – ლომის ნაშიერი, გვირილა – მინდვრის ყვავილი, თეთრი ფერის, ყვითელი გულით, გამოიყენება სამკურნალოდ და ა.შ.

მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ შეგნებული კითხვისათვის ხშირად სიტყვებისა და გამოთქმების ცალკე, იზოლირებულად ახსნა ვერაფერს მოგვცემს, მთავარია კოტექსტი. ასევე, ახალი სიტყვა შესწავლილად ითვლება მხოლოდ მაშინ, როცა მოსწავლე არა მარტო კონტექსტში გააცნობიერებს მათ მნიშვნელობას, არამედ დამოუკიდებლადაც შეიძლება მათ გამოყენებას მეტყველებაში. სწორედ ამიტომ მასწავლებლები ხშირად მიმართავენ ახალი სიტყვების გამოყენებით წინადადებების შედგენასაც.

ანგარიშგასაწევია ის ფაქტიც, რომ ტექსტის ლექსიკურ ანალიზში თავად მოსწავლე უნდა იყოს აქტიურად ჩართული, მას ფართო გასაქანი უნდა მივცეთ, როგორც ახალი სიტყვების მოძებნისას, ისე მათი მნიშვნელობის ახსნისას.

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

1. მოსწავლეების მიერ ტექსტის შინაარსის გადმოცემა მასწავლებლის დამხმარე კითხვების საშუალებით (ე.წ. ფაქტებზე ორიენტირებული კითხვები);

2. ტექსტის დაყოფა ცალკეულ ნაწილებად და მათი დასათაურება, გეგმის შედგენა;
3. ტექსტის შინაარსის გადმოცემა ამ გეგმის მიხედვით;
4. მასწავლებელი კლასს შერჩევით უსვამს ე.წ. შემაჯამებელ, ანალიზზე, სინთეზზე და შეფასებაზე ორიენტირებულ კითხვებს, რომლებიც მოსწავლეებს ეხმარება ტექსტის იდეურ-მხატვრულ ანალიზში. ამ გზით მოსწავლეები თანდათანობით მიდიან ტექსტის დედააზრის გაგებამდე. ამგვარი კითხვებით მოსწავლეებს ვაჩვენებთ მწერლის თვალსაზრისის მიგნებას, ნაკითხულისადმი თავიანთი დამოკიდებულების გამომუშავებას, ვაძლევთ ფართო გასაქანს მის დამოუკიდებელ აზროვნებას, ვასწავლით მსჯელობას, კამათს, საკუთარი აზრის ჩამოყალიბებასა და დასაბუთებას...

სწრაფი კითხვის ჩვევა მთლიანად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად ფლობს მოსწავლე სწორი და შეგნებული კითხვის ჩვევებს. სწრაფი კითხვა არ ნიშნავს ჩქარა ნაკითხვას. იგი გულისხმობს გარკვეული ტემპით კითხვას. სწრაფი კითხვა უკვე ავტომატიზირებული კითხვაა. მოსწავლე ცალკე ასოს ან მარცვალს კი არ კითხულობს, არამედ მთელი სიტყვის კონფიგურაციას აღიქვამს თვალთ. აქ წასაკითხი ერთეული არის არა ცალკე ასო, არამედ – მთელი სიტყვა. სწრაფი კითხვა ნორმალური ტემპით კითხვაა, რაც, ერთი მხრით, დამოკიდებულია ნაკითხულის შინაარსის გაგებასა და საკითხავი მასალის სირთულეზე, მეორე მხრივ ინდივიდის ფსიქო-ფიზიოლოგიურ თავისებურებებზე: წამკითხველის სამეტყველო აპარატის მოქნილობაზე, მის ხასიათსა და ტემპერამენტზე, აზროვნებისა და მეტყველების თავისებურებებზე.

სწრაფი კითხვის ჩვევის გამოსამუშავებლად იყენებენ შემდეგ ხერხებს:

- ა) ტაქტით კითხვა;
- ბ) გუნდური კითხვა;
- გ) როლებად კითხვა;
- დ) სწრაფსათქმელებზე ვარჯიში;
- ე) მასწავლებლის ნიმუში და ა.შ.

გამომეტყველებითი კითხვა კითხვის ყველაზე მაღალი ხარისხია, სრულყოფილი კითხვის ყველაზე არსებითი მხარე და ნიშანია. იგი მხატვრული კითხვის საფუძველია, მაგრამ არ ნიშნავს დეკლამაციას, ეს უკანასკნელი მსახიობის ოსტატობას გულისხმობს, რომელიც სპეციალური შესწავლის საგანია. რაც შეეხება გამომეტყველებით კითხვას, მისი ჩვევა მეტნაკლებად ყველა მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს, ხოლო განსაკუთრებული მოთხოვნები ამ მხრივ მშობლიური ენის მასწავლებელს წაეყენება. გამომეტყველე-

ბითი კითხვა გულისხმობს ტექსტის სათანადო **ინტონაციით** წაკითხვას; **პაუზებისა** და **მახვილების** დაცვას; **ტემბრის**, **ტემპისა** და **რიტმის** შერჩევას; ხელს უწყობს წაკითხულის უკეთ გაგებას, გაცნობიერებას. გამომეტყველებითი კითხვით მოსწავლე უფრო ღრმად სწვდება ნაწარმოების შინაარსს, მის დედააზრს, მოქმედ პირთა ხასიათს, ნაწარმოების მხატვრულ მხარეს, უვითარდება გემოვნება, მშვენიერების შეცნობის უნარი და, რაც მთავარია, ამგვარი კითხვით იგი დიდ ზემოქმედებას ახდენს მსმენელზე, ინვესს მათში სათანადო ემოციებს.

ამ დროს უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება თავად მასწავლებლის ნიმუშს. თუ მასწავლებელი არ ფლობს გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევას, ბუნებრივია, ვერც კლასთან იმუშავენს ამ მიმართებით.

გამომეტყველებითი კითხვაზე სპეციალური მუშაობა მხოლოდ მას შემდეგ იწყება, როცა მოსწავლეები რამდენადმე უკვე ფლობენ სწორი, შეგნებული და სწრაფი კითხვის ჩვევებს. თუმცა გამომეტყველებითი კითხვის ელემენტებზე მუშაობა საანბანო პერიოდშიც მიმდინარეობს, როდესაც მოსწავლეები პრაქტიკულად ეცნობიან თხრობითი და კითხვითი წინადადებების შესაბამისი ინტონაციით წარმოთქმას, სიტყვათა და წინადადებათა სათანადო ინტერვალებით წაკითხვას. მომდევნო კლასებში (II-III) ეს ცოდნა უფრო ღრმავდება სათანადო თეორიული მასალის შესწავლის შემდეგ. აქ ეუფლებიან მოსწავლეები სხვადასხვა სახის კითხვითი თუ ძახილის წინადადებების სწორი ინტონაციით წარმოთქმას, სასვენ ნიშნებთან ერთად (მძიმე, წერტილი) ეუფლებიან გრამატიკული პაუზის დაცვასაც. გამომეტყველებითი კითხვაზე ვარჯიში უშუალოდ მხატვრული ნაწარმოებების დამუშავებისას ხდება. სწორედ აქ უნდა დავაუფლოთ მოსწავლეები გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევას, თუმც იხიცი უნდა ითქვას, რომ ეს ძალზე შრომატევადი და ხანგრძლივი პროცესია და ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების მთელ პროცესს გასდევს სასკოლო განათლების სამივე საფეხურზე. მასწავლებლისაგან იგი დიდ შრომას, მოთმინებასა და პედაგოგიურ დაოსტატებას მოითხოვს.

გამომეტყველებითი კითხვისას მოსწავლეები თანდათანობით უნდა დავაუფლოთ ლოგიკური და ფსიქოლოგიური მახვილების, ლოგიკური, გრამატიკული და მხატვრული პაუზების დაცვას; კითხვისათვის სათანადო ტემპის, ინტონაციისა და ტემბრის შერჩევას.

მახვილის რაობა საენათმეცნიერო ლიტერატურაში ასეა განმარტებული: „მეტყველების ელემენტთა გამოყოფა-გამოჩინებას ან მათს ერთმანეთთან დაპირისპირებას სიმძლიერე-სიმალლით და ამათი მოდულაციით ეწოდება მახვილი“ (გ. ახვლედიანი). ერთმანეთისაგან განასხვავებენ ლინგვისტურსა და ლოგიკურ მახვილს.

ლინგვისტური მახვილი ენის შინაგანი ბუნებითა და კანონზომიერებით არის განპირობებული. ამ მხრივ სხვადასხვა ენებში სხვადასხვა ვითარებაა.

მაგ., რუსულისათვის დამახასიათებელია ძლიერი დინამიკური მახვილი, რომელიც ადვილი შესამჩნევია და ხშირად სიტყვათგანმასხვავებელი ფუნქციაც აქვს (შდრ.: **зámok**-კოშკი – **zamók**-საკეტი, **мýка**-ტანჯვა – **мыкá**-ფქვილი). თანამედროვე ქართულში კი ნაკლებ დინამიური მახვილია დაფიქსირებული, განსხვავებით ძველი ქართულისაგან, სადაც მახვილი ძლიერ მოძრავი და თავისუფალი იყო (არნ. ჩიქობავა). მიუხედავად ამისა, კითხვასა და ზეპირმეტყველებაში მახვილის დაცვის საჭიროებას ყოველთვის ვგრძნობთ (შდრ: მდინარე – მდინარე – მდინარე). კითხვაში გაუნაფავი, როგორც წესი, ვერც ლინგვისტურ მახვილს იცავს სწორად. ეს თავისთავად აფერხებს მწყობრ, ჰარმონიულ კითხვას. განსაკუთრებით ჩანს ეს ლექსის კითხვისას, რადგანაც აქ მახვილი რიტმის მოწესრიგების საფუძველია.

მახვილის ხმარებისას უნდა გვახსოვდეს შემდეგი: ა) ერთმარცვლიან სიტყვას, თუ ის ცალკე აღებული, მახვილი არა აქვს (ცა, ჭა, რუ...), ბ) ორმარცვლიან სიტყვას მახვილი პირველ მარცვალზე მოუდის (წგნი, სწკო, სწხლი...), გ) სამმარცვლიან სიტყვასაც მახვილი პირველ მარცვალზე მოუდის (ფანქარი, წთახი, კარადა...), დ) მრავალმარცვლიან სიტყვაში გვაქვს მახვილი, რომელიც ბოლოდან მესამე მარცვალზე მოდის, და თანამახვილი, რომელიც პირველ მარცვალზე მოუდის (ტელეფონორი, მატარებელი...). მაგრამ მეტყველებაში ცალკე აღებული სიტყვები შედარებით იშვიათად გვხვდება, გაბმულ მეტყველებაში კი მახვილი ერთგვარ შემაკავშირებელ ძალად გვევლინება.

ამდენად, ქართული ლინგვისტური მახვილი, მართალია, არ არის ისე გამოკვეთილი, როგორც სხვა ენებში (ვთქვათ, რუსულში), მაგრამ იგი მაინც ქართული სიტყვის დამახასიათებელი მოვლენაა, რასაც გარკვეული კანონზომიერება უდევს საფუძვლად. ამ კანონზომიერების ცოდნა აუცილებლად სჭირდება მასწავლებელს, რომელიც მოსწავლეებს მართლმეტყველებას ასწავლის.

ლოგიკური მახვილით გამოიყოფა, ჩვეულებრივ, ის სიტყვა, რომელიც წინადადებაში გარკვეული დატვირთვის მატარებელია, წარმოადგენს ფრაზის ლოგიკურ ცენტრს. იმისდა მიხედვით, თუ რომელ სიტყვაზე მოდის ლოგიკური მახვილი, წინადადება სხვადასხვა აზრობრივ ელფერს იძენს.

- შდრ. **ბიძამ** ლადას კაკანათი გაუკეთა.
- ბიძამ **ლადას** კაკანათი გაუკეთა.
- ბიძამ ლადას **კაკანათი** გაუკეთა.
- ბიძამ ლადას კაკანათი **გაუკეთა**.

აქ წინადადების ემოციური შეფერილობა იცვლება იმის მიხედვით, თუ სად ვაკეთებთ ლოგიკურ მახვილს. ლოგიკური მახვილი ასევე შეიძლება

მოდოდეს მთელ ფრაზაზე, წინადადებაზე, მისი დაცვა ხელს უწყობს ტექსტის შინაარსობრივი მხარის გარკვევას.

პაუზა ეწოდება ხანმოკლე ან ხანგრძლივ შეჩერებას კითხვის დროს. ერთმანეთისაგან განასხვავებენ გრამატიკულ და ლოგიკურ პაუზებს. გრამატიკული პაუზა წერისას სასვენი ნიშნით გამოიხატება, სასვენი ნიშნის ხმარებას ემთხვევა. ლოგიკური პაუზა კი აზრის სიცხადისათვის კეთდება და ხშირად გრამატიკულ პაუზას – სასვენი ნიშნით გამოხატულს – არ ემთხვევა. მაგ.: „დიდი ხვეწნის შემდეგ /ბიძამ ლადას კაკანათი გაუკეთა“. წინადადების შუაში გაკეთდა ლოგიკური პაუზა, რაც წერისას სასვენი ნიშნით არ აღინიშნება. გრამატიკული პაუზა კი სასვენი ნიშნის სწორად „ნაკითხვას“ გულისხმობს. გრამატიკული პაუზა წერისას სხვადასხვა სასვენი ნიშნებით: წერტილით, კითხვითი ნიშნით, ძახილის ნიშნით, წერტილ-მძიმით, ორწერტილით, მძიმით, ტირეთი, ფრჩხილებით... – აღინიშნება. ეს სასვენი ნიშნები აღნიშნავენ პაუზის სხვადასხვა ხანგრძლივობას და არა მარტო ხანგრძლივობას, არამედ ხმის ტონალობასაც.

საგულისხმოა ის ფაქტი, რომ სასვენი ნიშანთა ერთი ნაწილი უფრო ინტონაციის გამოხატვას ემსახურება, ვიდრე პაუზისას. ასე მაგალითად, **წერტილის** ხმიანობა დაბალია, ხოლო წერტილის შემდეგ ახალი წინადადება აღმავალი ინტონაციით იწყება. სწორედ ამიტომ თხრობითი წინადადება დაღმავალი ინტონაციით იკითხება.

→ →
„გაზაფხულდა. ბუჩქის ძირას თავს იწონებს ნაზი ია“.

მძიმე უფრო სპეციფიური სასვენი ნიშანია. მძიმის გამოყენებისას გადმოსაცემი აზრი კი არ მთავრდება, არამედ მოსალოდნელია მისი შემდგომი სრულყოფა და დასრულება. სწორედ ამიტომ მძიმის ნაკითხვისას ტონაცია ან ერთნაირია, ანდა რამდენადმე მაღლდება.

ასევე განსხვავებულად იკითხება **კითხვის ნიშანიც**. აქ განსხვავებას ქმნის ის ფაქტიც, არის თუ არა კითხვითი სიტყვა წინადადებაში. არაკითხვითისიტყვიანი წინადადების ნაკითხვისას ხმა მაღლდება უმთავრესად ზმნაზე, ხოლო კითხვითისიტყვიანი წინადადების ნაკითხვისას კი – კითხვით სიტყვაზე. მაგ.:

„მკვებარა ქოთანს შერცხვა?“ ↑^ჴ

„რატომ ↑^ჴ შერცხვა მკვებარა ქოთანს?“

„ფრინველები თბილი ქვეყნებისკენ გაფრინდნენ?“ ↑^ჴ

„საით ↑^ჴ გაფრინდნენ ფრინველები?“

კიდევ უფრო მრავალფეროვანი ინტონაციური თავისებურებებით ხასიათდება **დახილის ნიშანი**. იგი მრავალგვარ ემოციას გადმოსცემს: სიხარულს, მწუხარებას, შიშს, ზიზღს, დანანებას, მოწონებას, ბრძანებას... დახილის ნიშნის ინტონაციის შემუშავებისას ამოსავალი თვით წინადადების შინაარსია. ისე კი, დახილის ნიშნით გადმოცემული წინადადება ძირითადად ამალღებული ტონაციით ნაიკითხება.

რიტმი გამომეტყველებითი კითხვის უმნიშვნელოვანესი საშუალებაა. იგი განმარტებულია, როგორც „თანაზომიერი ერთეულების მოწესრიგებული გამეორება“ (შ. ქურდაძე). თანაზომიერ ერთეულებში ამ შემთხვევაში იგულისხმება „მახვილიან და უმახვილო მარცვალთა თანმიმდევრობის ერთგვარობა განსაზღვრულ სტრიქონში“ (ს. გაჩეჩილაძე). მაგ. დავაკვირდეთ ა. ნერეთლის ლექსს:

*„ჩემი ხატია // სწმშობლო,
სახატე – // მთელი ქვეყანა,
და რომ ვწვოდე, // ვდნებოდე,
არ შემოძლია // მეც განა?“*

აქ თითოეულ ტაქტში 8-8 მარცვალა ე.ი. მარცვლები თანაზომიერი ერთეულებია, მარცვალთა თანაზომიერ გამეორებასთან ერთად გვაქვს მახვილიანი და უმახვილო მარცვლების თანაბარი მონაცვლეობაც, რაც ქმნის რიტმს. სწორედ რიტმის დამსახურებაა ლექსის მელოდიურობა და მუსიკალობა.

ტემპი აღნიშნავს კითხვის სისწრაფეს. მხატვრული ნაწარმოების სხვადასხვა ადგილები განსხვავებული ტემპით იკითხება იმის მიხედვით, თუ რა არის მასში გადმოცემული (აღწერა, მოქმედება, დიალოგი). სწორედ ამიტომ ტემპი შეიძლება იყოს შენელებული, საშუალო, აჩქარებული, ჩქარი. მოვლენის ან საგნის აღწერა ჩვეულებრივ შენელებული ტემპით იკითხება, მაგრამ როცა მწერალი თხრობას ამძაფრებს, მაშინ ტემპიც უფრო ჩქარია. ჩვეულებრივ, ერთი და იმავე ნაწარმოების ნასაკითხად მრავალფეროვანი ტემპია საჭირო. ეს გამონვეულია მასალის იდეურ-მხატვრული თავისებურებებით.

მოსწავლეები კითხვის პროცესში პრაქტიკულად, ტერმინების მიწოდების გარეშე, თანდათანობით უნდა დავაუფლოთ გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევას. ამ მხრივ ყველაზე მთავარი და არსებითი არის მასწავლებლის ნიმუში. გარდა ამისა, ამ მიზნით გამოიყენება:

- ა) როლებად კითხვა;
- ბ) მხატვრული კითხვის დიდოსტატთა შესრულებით ლიტერატურული ნაწარმოებების მოსმენა;
- გ) გუნდური გამომეტყველებითი კითხვა, გუნდური დეკლამაცია;

დ) სპეციალური ვარჯიში ტექსტზე (მაგ. მე-6 კლასში ლექსის მარტივი პარტიტურის შექმნა)...

3. სხვადასხვა ჟანრის ნაწარმოებთა კითხვა

დანწყებითი კლასების ქართული ენის სახელმძღვანელოებში შეტანილი საკითხავი მასალა პირობითად ორ ჯგუფად შეიძლება გაიყოს: ა) დარგობრივი ანუ მეცნიერულ-პოპულარული სტატიები და ბ) მხატვრული ნაწარმოებები.

მხატვრული ლიტერატურისა და მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლება ხელს უწყობს როგორც სრულყოფილი კითხვის ჩვევის გამოუმუშავებას, ისე გარემომცველი სინამდვილის შესწავლას. მაგრამ მხატვრული ლიტერატურა და მეცნიერულ-პოპულარული (დარგობრივი) სტატიები ამ მიზანს სხვადასხვა გზით ემსახურებიან. პირველი მხატვრული სახეებით იძლევა ცოდნას გარესამყაროზე, მეორე კი – ლოგიკური აღწერის გზით. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ ამგვარი დაყოფა რამდენადმე პირობითია, რადგანაც ზოგჯერ ერთი და იგივე მასალა თავისუფლად შეიძლება მივიჩნიოთ როგორც მხატვრულ ნაწარმოებად, ისე – სტატიად. მიუხედავად ამისა, მათი სწავლების სპეციფიკაზე ყურადღების გამახვილება მაინც საჭიროდ მიგვაჩნია.

ა) დარგობრივი (მეცნიერულ-პოპულარული) სტატიების სწავლება

დარგობრივი (მეცნიერულ-პოპულარული) სტატიების კითხვის ძირითადი მიზანია, მისცეს მოსწავლეს ელემენტარული, მაგრამ სისტემატიზებული ცოდნა გარე სამყაროზე ფაქტების აღწერის, მსჯელობის, დასკვნებისა და დაკვირვების გზით; ე.ი. მიანოდოს ბავშვებს ესა თუ ის მეცნიერული ინფორმაცია მათთვის გასაგები პოპულარული ენით. სწავლების პირველ საფეხურზე ამგვარი ტექსტების გამოყენებას დიდი მნიშვნელობა აქვს. როგორც ი. გოგებაშვილი აღნიშნავდა, „საგნობრივი სტატიები, თუ ისინი კარგად არიან შერჩეული, ჩინებულად ამზადებენ მოსწავლეებს საგნების სისტემატური შესწავლისათვის მაღალ კლასში“. სტატიების შერჩევასთან ერთად დიდი მნიშვნელობა აქვს იმასაც, თუ როგორ მივანვდით მათ მოსწავლეებს, რა მეთოდებსა და ხერხებს გამოვიყენებთ მათი სწავლებისას.

დანწყებითი კლასების მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი დარგობრივი (მეცნიერულ-პოპულარული) სტატიები თემატიკის მიხედვით ორ ჯგუფად იყოფა: საბუნებისმეტყველო და ისტორიული. თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ბოლო წლებში „ბუნებისმეტყველებისა“ და „სამოქალაქო განათლების“ ცალკე დისციპლინებად შემოღებამ ქართული

ენის სახელმძღვანელოებში ამგვარი ტექსტების მნიშვნელოვანი შემცირება გამოიწვია.

საბუნებისმეტყველო ცნობების მიწოდებისას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება საკითხავი მასალების სეზონების მიხედვით სწავლებას, ასევე, ერთგვარი თემატიკის სტატიებისა და მხატვრული მასალების ერთიმეორესთან დაკავშირებას. ისტორიული ხასიათის მასალები კი ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით უნდა იქნეს გავლილი ანალოგიური შინაარსის მხატვრულ თხზულებებთან დაკავშირებით.

სტატიების სწავლებისას დიდი მნიშვნელობა აქვს თვალსაჩინოების (ექსპონატები, ფილმები, ექსკურსიები...) მიზნობრივ გამოყენებას. სტატიების ნაკითხვას არც თუ იშვიათად წინ უსწრებს საგნობრივი გაკვეთილებიც. საგნობრივი გაკვეთილისათვის ექსპონატები წინასწარ გროვდება მოსწავლეთა მიერ და შემდეგ ტექსტის კითხვის პროცესში ხდება მათი გამოყენება. მაგალითად, შემოდგომის შესახებ სტატიის დასამუშავებლად მასწავლებელს მიჰყავს მოსწავლეები ბუნების წიაღში, სადაც ისინი აკვირდებიან მცენარეთა ცვლილებებს, ბუნების მოვლენებს; მასწავლებელი კლასის ყურადღებას მიაქცევს შემოდგომის ფერებზე, ცხოველთა და ფრინველთა ქცევაზე, ახსნის ამის მიზეზებს, მოაგროვებენ სათანადო მასალასაც (ფოტოებს, გირჩებს...), რომელთაც შემდეგ საგნობრივ გაკვეთილებზე გამოიყენებენ და გააანალიზებენ. ამავე მიზნით შეიძლება გამოვიყენოთ სათანადო სურათები, ჰერბარიუმები, ფიტულები, მოდელები, აპლიკაციები...

მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვასთან დაკავშირებით II კლასიდან იწყება შინაარსის გეგმის შედგენა, რაც ხელს უწყობს სტატიის შინაარსის გაცნობიერებას, მოსწავლეთა ლოგიკური აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას. ამ მიმართებით კიდევ უფრო ძლიერდება მუშაობა IV კლასიდან.

დარგობრივი სტატიების კითხვა-დამუშავება რამდენადმე განსხვავდება მხატვრული ნაწარმოების კითხვისაგან. სტატიების დამუშავება ძირითადად ხდება ინდუქციურად – ჯერ ცალკეული ნაწილები წაიკითხება და დამუშავდება, შემდეგ კი ამის საფუძველზე გააანალიზდება მთელი შინაარსი. ამ დროს მთავარი და არსებითია, მოსწავლემ შეძლოს სტატიაში თავმოყრილი ინფორმაციის აღქმა. მხატვრული ნაწარმოებებისაგან განსხვავებით მეცნიერულ-პოპულარულ სტატიებს სიუჟეტი არა აქვს, ამიტომ მასწავლებელი სტატიის კითხვის პროცესში ყურადღებას ამახვილებს მეცნიერული ინფორმაციის თანდათანობით მიწოდებაზე იმგვარად, რომ მოსწავლემ კითხვის პროცესში შეგნებულად გააანალიზოს და აითვისოს იგი.

პროფ. ვ. რამიშვილი მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლების ამგვარ გზას გვთავაზობს:

1) შესავალი საუბარი;

- 2) სტატიის კითხვა მასწავლებლის მიერ და გზადაგზა უცნობი სიტყვებისა და გამოთქმების ახსნა;
- 3) რამდენიმე საკონტროლო კითხვის დასმა;
- 4) სტატიის წაკითხვა მოსწავლეთა მიერ;
- 5) სტატიის შინაარსის გეგმის შედგენა;
- 6) სტატიის შინაარსის გადმოცემა ამ გეგმის მიხედვით და სათანადო დასკვნების გამოტანა.

გარდა ამისა, არის ასეთი ვარიანტიც: სტატიის კითხვას წინ უსწრებს ექსკურსია. ამ დროს მიღებული შთაბეჭდილებანი და ექსპონატები გამოიყენება საგნობრივი გაკვეთილებისათვის.

სტატიების სწავლების შესახებ რამდენადმე განსხვავებული აზრი აქვს რ. ლიპარტელიანს:

- 1) შესავალი საუბარი, რომელიც აუცილებლად თვალსაჩინო-დიდაქტიკურ მასალას უნდა დაეფუძნოს;
- 2) ასახსნელი სტატიის გამომეტყველებით წაკითხვა მასწავლებლის მიერ;
- 3) საკონტროლო კითხვის დასმა;
- 4) სტატიის ნაწილ-ნაწილ კითხვა მოსწავლეთა მიერ და ლექსიკური ანალიზი;
- 5) დამუშავებული სტატიის ისევ წაკითხვა მოსწავლეთაგან ფაქტების ლოგიკურ ერთიანობაში წარმოსადგენად;
- 6) დამუშავებულ სტატიის ცოდნის კითხვებით განმტკიცება და ტექსტზე მუშაობა;
- 7) გეგმის შედგენა;
- 8) შინაარსის გადმოცემა გეგმის მიხედვით;
- 9) დასკვნითი საუბარი სტატიის ნაწილების მიზეზ-შედეგობრივად დასაკავშირებლად.

ჩვენი აზრით კი, სტატიის დამუშავება ხდება იმის მიხედვით, თუ რა მოცულობისა და ხასიათისაა იგი, რამდენ ახალ (მოსწავლეთათვის) მეცნიერულ ფაქტს შეიცავს იგი, როგორ მიმართებაშია მხატვრულ ლიტერატურასთან (ბევრი სტატია – განსაკუთრებით ისტორიული ხასიათის – ხასიათდება სიუჟეტური მთლიანობით, დაწერილია საკმაოდ მაღალმხატვრულად, ფაქტების აღწერასთან ერთად გვხვდება გმირის აღწერაც, ასევე – დიალოგები, მოცემულია ფაქტების ავტორისეული შეფასებაც; ამდენად, ნაწარმოები სცილდება მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების ფარგლებს და თავისი ხასიათით მხატვრულ ნაწარმოებს უახლოვდება). ამიტომ მზამზარეული რეცეპტის შეთავაზება მასწავლებლისათვის ცოტა გაგვიჭირ-

დება. ერთის თქმა კი აუცილებელია – მეცნიერულ-პოპულარული სტატიის ნაკითხვას წინ აუცილებლად უნდა უძლოდეს მასწავლებლის შესავალი საუბარი; ასევე, სტატიაში მოცემული ცნებების, ფაქტების ანალიზი აუცილებლად უნდა მოხდეს თვალსაჩინოებაზე დაყრდნობით (თვალსაჩინოებაში ამ შემთხვევაში იგულისხმება ბუნების მოვლენებზე დაკვირვება, ექსკურსია, ექსპონატები, სასწავლო ფილმები...).

ბ) მხატვრული ნაწარმოების კითხვა

მხატვრული ნაწარმოების კითხვა განსხვავდება მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების სწავლებისაგან. დარგობრივი ტექსტების სწავლებისას ყურადღება მახვილდება ცალკეულ მეცნიერულ ფაქტებსა და მოვლენებზე, მათს ანალიზზე. მხატვრული ნაწარმოების კითხვისას მთავარია მხატვრული სახეების გახსნა, მოვლენათა ასახვის მხატვრული საშუალებების გაცნობიერება. აქ სინამდვილე მხატვრულ სახეებშია განზოგადებული, მწერალი ცხოვრების, სინამდვილის სხვადასხვა მხარეს გვიხატავს არა მეცნიერის სიზუსტითა და სისადავით, არამედ ემოციურად. მხატვრული ნაწარმოების კითხვის პროცესში მოსწავლე ექცევა პოეტური სიტყვის ზემოქმედების ქვეშ.

ლიტერატურული ტექსტების სწავლებისას ერთდროულად ხორციელდება შემდეგი ძირითადი ამოცანები: ა) მოსწავლეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრება; ბ) გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევის დაუფლება და სრულყოფა, გ) ზეპირი და წერიტი მეტყველების განვითარება, დ) მოსწავლეთა ზნეობრივი და მხატვრულ-ესთეტიკური აღზრდა. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ ამ მომენტების ასე ცალ-ცალკე გამოყოფა რამდენადმე პირობითია – მხატვრული ნაწარმოების კითხვის პროცესში ყველა ეს საკითხი მჭიდროდ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული.

მხატვრული ნაწარმოების სწავლება რამდენადმე განსხვავებულად ხდება. თუ მეცნიერულ-პოპულარული სტატიების კითხვისას უპირატესობა ენიჭებოდა ინდუქციას (ცალკეულ მოვლენებზე დაკვირვებით ცოდნის გამთლიანებასა და განზოგადებას), მხატვრული ნაწარმოებების სწავლება ძირითადად დედუქციურად ხდება – თავდაპირველად ნაწარმოების შინაარსი უნდა აღიქვას მოსწავლემ მთლიანობაში, მხოლოდ შემდეგ კითხულობენ ნაწილ-ნაწილ მისი ლექსიკურ-შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზისათვის.

დანებთ კლასებში ისწავლება სხვადასხვა ჟანრის, თემატიკისა და სირთულის მხატვრული ნაწარმოებები. ზოგი მასალა საზეპიროა, ზოგი კითხვითა და თხრობით არის შესასწავლი; ზოგი შესავალ საუბარს მოითხოვს, ზოგი – არა... ერთი და იმავე ჟანრის ნაწარმოები სხვადასხვა კლასში ხშირად განსხვავებულად მუშავდება, ანგარიში ეწევა მოსწავლეთა ასაკს, მათი

მომზადების დონეს, ნაწარმოების სირთულეს, მის ენასა და მხატვრულ თავისებურებებს...

მხატვრული ნაწარმოების კითხვა-დამუშავება ზოგადად ასეთი თანმიმდევრობით წარმოგვიდგება:

- ა) შესავალი საუბარი;
- ბ) ტექსტის სანიმუშო კითხვა მასწავლებლის მიერ;
- გ) 1-2 საკონტროლო კითხვის დასმა;
- დ) ტექსტის ნაწილ-ნაწილ კითხვა, მისი ლექსიკური, შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზი;
- ე) გეგმის შედგენა;
- ვ) შინაარსის გადმოცემა გეგმის მიხედვით;
- ზ) დასკვნების, დედააზრის გამოტანა;
- თ) გამომეტყველებით კითხვაზე ვარჯიში;
- ი) წერა.

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

ა) *შესავალი საუბარი* – არამც და არამც არ წარმოადგენს საკითხავი მასალის შინაარსის გადმოცემასა და მოყოლას. მისი მიზანია მოსწავლეებში აღძრას სათანადო სურვილი, განწყობა – მოისმინონ და თავადაც ნაიკითხონ ახალი ნაწარმოები. შესავალი საუბრით მასწავლებელი ახდენს კლასის ყურადღების მობილიზებას, კონცენტრირებას ახალი მასალისადმი. თითქმის ყოველ ნაწარმოებს მხოლოდ მისთვის მოფიქრებული და მასზე მორგებული შესავალი საუბარი სჭირდება. ის აუცილებლად უნდა ეხებოდეს ასახსნელი მასალის თემას. ამასთან უნდა იყოს არცთუ ვრცელი (რათა არ გადატვირთოს მოსწავლეთა ყურადღება) და შთამბეჭდავი. იგი შეიძლება წარმოვადგინოთ როგორც საუბრით (კითხვა-პასუხით), ისე – თხრობით. მაგრამ ამ ეტაპზე არ უნდა გამოვიყენოთ სასკოლო-ლექციური მეთოდი, რადგან უმცროსკლასელებს იგი ღლის და ყურადღებას უფანტავს. შესავალ საუბარში შეიძლება გამოვიყენოთ სიუჟეტური სურათი, გავარჩიოთ ადრე შესწავლილი მსგავსი თემატიკის ნაწარმოებები ან კოლექტიურად ნანახი კინოფილმი. მზამზარეული რეცეპტის მიწოდება მასწავლებლისათვის ამ შემთხვევაში ძნელია. ყველაფერი დამოკიდებულია მასალის ხასიათზე, პედაგოგის ოსტატობასა და კლასის მომზადების დონეზე. ისიც უნდა

გვახსოვდეს, რომ ზოგიერთი მხატვრული ნაწარმოების სწავლებისას შესავალ საუბარს შეიძლება საერთოდ ავუაროთ გვერდი.

დღეს ტექსტზე მუშაობის ამ ეტაპს **პროვოცირებას** უწოდებენ. მოსწავლეთა დაინტერესება ამ დროს მით უფრო დიდია, რაც უფრო მეტია ინტერაქტივი – მოსწავლეთა ჩართულობის ხარისხი. მასწავლებელი ამ დროს შემდეგ სტრატეგიებს მიმართავს:

- 1) ავალებს მოსწავლეებს წინასწარ მოიძიონ და შინ დამოუკიდებლად დაამუშაონ ასახსნელ ტექსტთან დაკავშირებული კონკრეტული მასალა (IV-VI კლასები);
- 2) შეთავაზებული ანდაზის მიხედვით (ეს ანდაზა აუცილებლად კავშირიში უნდა იყოს შესასწავლ ტექსტთან) შეადგინონ ზეპირი თხზულება;
- 3) დისკუსია წინასწარ დაგეგმილ თემაზე;
- 4) „გონებრივი იერიში/„ასოციაციური რუკა“ (ამ სტრატეგიების შესახებ მომდევნო თავებში ვისაუბრებთ)...

ბ) *ტექსტის სანიმუშო კითხვა მასწავლებლის მიერ* – ამ დროს მხატვრული ნაწარმოები (თუ ის ძალიან დიდი მოცულობის არ არის) იკითხება თავიდან ბოლომდე მასწავლებლის მიერ. V-VI კლასებში, სადაც უფრო დიდი მოცულობის ტექსტები შეისწავლება, მასალა სახელმძღვანელოში წინდანი არის დაყოფილი შესასწავლ მონაკვეთებად. უდიდესი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ თავად მასწავლებელი რამდენად არის დაუფლებული გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევას. სრულყოფილად წაკითხულ მასალას მოსწავლე უკეთ აღიქვამს და იმახსოვრებს. ის შესანიშნავი საშუალებაა მოსწავლეთა ესთეტიკური აღზრდისათვის, ავტორისეული ჩანაფიქრის გააზრებისათვის, ნაწარმოების იდეის წვდომისათვის. მასწავლებლის მიერ ტექსტის სანიმუშო კითხვა თვითმიზანი და თვითდემონსტრირების საშუალება კი არ არის, არამედ მას დიდი საგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და ესთეტიკური მიზნები აქვს.

გ) *საკონტროლო კითხვების დასმა* – ამგვარი კითხვების მიზანი მხოლოდ ის არის, შევამოწმოთ, გვისმენდა თუ არა მოსწავლე. საკონტროლო კითხვა უნდა იყოს ზოგადი (მას განმაზოგადებელ კითხვასაც უწოდებენ). არ უნდა მოითხოვდეს ტექსტის დეტალების ცოდნასა და ანალიზს. ძალიან ხშირად, კონკრეტული მასალის სპეციფიკიდან გამომდინარე, შეიძლება მასწავლებელმა საერთოდ გვერდი აუაროს ტექსტზე მუშაობის ამ მომენტს;

დ) *ტექსტის ნაწილ-ნაწილ კითხვა*, მისი ლექსიკური, შინაარსობრივი და მხატვრული ანალიზი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მომენტია ტექსტის და-

მუშავეებისას. ამ დროს აიხსნება არა მხოლოდ მოსწავლეთათვის უცნობი სიტყვები, გამოთქმები, არამედ გაირკვევა ტექსტის ცალკეული ნაწილების შინაარსი. აქვე აკვირდებიან მოსწავლეები ნაწარმოებში გამოყენებულ მხატვრულ ხერხებსაც (ზოგჯერ სათანადო ტერმინების მიწოდების გარეშე), ცდილობენ ახსნან, რატომ იყენებს მათ მწერალი, აკვირდებიან ტექსტის გამომსახველობით მხარეს და გამოაქვთ სათანადო დასკვნები. მუშაობაში მთელი კლასია ჩართული, ეძებენ გაუგებარ სიტყვებსა და გამოთქმებს, მხატვრულ ხერხებს, ცდილობენ, საკუთარი ძალებით ახსნან ისინი. თუ მოსწავლეები საკუთარი ძალებით ამას ვერ შეძლებენ, მაშინ მასწავლებელი იძლევა სათანადო ახსნა-განმარტებას.

კითხვის გაკვეთილებზე ყოველი ახალი მხატვრული ტექსტი, ბუნებრივია, საჭიროებს მასში ასახული სინამდვილის მოსწავლეთა მიერ სწორად, ზუსტად აღქმასა და აქტიურად გააზრებას.

მართალია, ამ მიზანს ემსახურება შესავალი მუშაობა და ტექსტის წაკითხვა გამომეტყველებით, მაგრამ ეს მაინც პირველი საფეხურია. მასალის ღრმად გაგებისათვის, მოსწავლეთა ლექსიკონის გასამდიდრებლად და გასააქტივებლად აუცილებელია მისი ენობრივი და შინაარსობრივი ანალიზი.

ჩვეულებრივ, პირველად აიხსნება მოსწავლეთათვის უცნობი სიტყვები და გამოთქმები, რადგან ეს ერთგვარი საფუძველია ნაწარმოების იდეურ-შინაარსობრივი ანალიზისა და შეთვისებისათვის.

სასწავლო ტექსტში ყოველთვის გვხვდება მოსწავლეებისათვის სრულიად გაუგებარი ან ნაკლებად ცნობილი სიტყვები, ზოგჯერ მთელი წინადადებაც კი, ცხადია, უყურადღებოდ მათი დატოვება არ შეიძლება.

როგორც წესი, გაუგებარი სიტყვა იმ მნიშვნელობით აიხსნება, რა ფუნქციითაც ის გამოყენებულია შესასწავლ ტექსტში. სიტყვის მრავალმნიშვნელობანობაზე, მის ისტორიულ სათავეებზე, წარმოქმნა-ცვლილებებზე, მასში ჩაქსოვილ პირვანდელ ცოცხალ ძირებზე ყურადღების გამახვილება არც შეიძლება და არც არის საჭირო.

ზოგიერთი სიტყვა სქოლიოშიც (ან „სიტყვის სალაროშიც“) არის განმარტებული, მაგრამ ხშირად საჭირო ხდება მათი დამატებითი განსაზღვრა, მარტივად ახსნა.

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

დარგობრივი (მეცნიერულ-პოპულარული) სტატიების ლექსიკური ანალიზი ძირითადად წაკითხვამდე ტარდება, რამდენადმე რთულად დგას საკითხი მხატვრული ნაწარმოების ანალიზისას. ამ შემთხვევაში წინასწარ აიხსნება მხოლოდ ის სიტყვები, რომელთა მნიშვნელობის არცოდნა

შეაფერხებს წასაკითხი მხატვრული ტექსტის შინაარსის ზოგადად გაგებას, აქტიური მოსმენის პროცესს. ხოლო კითხვის მსვლელობის დროს განვმარტავთ ისეთ სიტყვებს, რომელთა ახსნა ხელს არ შეუშლის კითხვის მიმდინარეობას, ე.ი. არ გამოიწვევს აზრობრივი ძაფის განწყვეტას.

უცნობ სიტყვათა დეტალური ახსნა უფრო მიზანშეწონილი და პროდუქტიულია მხატვრული ნაწარმოების პირველი წაკითხვის შემდეგ. ასეა ეს სკოლებში დანერგილი, დამკვიდრებული.

სერიოზულ ყურადღებას მოითხოვს მოსწავლეთათვის გაუგებარ სიტყვათა და გამოთქმათა გამოვლენა. ჩვეულებრივ, ამ მიზნით ტექსტი ნაწილ-ნაწილ წაიკითხება ხმამაღლა (II-III კლასებში); მოსწავლეებს ევალუბათ მიაგნონ და გამოყონ მათთვის უცნობი სიტყვები და გამოთქმები.

ზოგჯერ მოსწავლეებს ყურადღების მიღმა რჩებათ ასეთი სიტყვა-გამოთქმები, მოსწავლე როცა გაიგებს წინადადების საერთო აზრს, აღარ უკვირდება ცალკეულ სიტყვებს, კონტექსტში შეუმჩნეველი რჩება მისთვის უცნობი ლექსიკური ერთეული. მაგალითად, „შევარდენმა წინილა მოიტაცა“, – ამ წინადადების შინაარსის გაგება ბავშვს არ გაუძნელდება, თუნდაც მან არ იცოდეს „შევარდენი“ სიტყვის კონკრეტული მნიშვნელობა. რაკი გაიგებს საერთო აზრს, ამით კმაყოფილდება და წინადადებაში შემავალ მისთვის უცნობ სიტყვა „შევარდენს“ ყურადღებას არ აქცევს. გამოცდილ მასწავლებელს თავისი კლასის მოსწავლეთათვის გაუგებარი სიტყვები ვარაუდით აღრიცხული აქვს და, რასაც ისინი გამოტოვებენ, მათზე ყურადღებას ამახვილებინებს.

ასეთ უცნობ სიტყვებს, ცხადია, ახსნა-განმარტება ესაჭიროება, მასწავლებელი მაქსიმალურად უნდა შეეცადოს მოსწავლეთა ძალებით შეასრულოს ეს. ხშირად ერთისთვის უცნობი მეორისთვის ნაცნობი აღმოჩნდება. ამიტომ ეს უკანასკნელი უნდა ჩაებას სიტყვათა ახსნაში. თუმცა ეს ისეთი ადვილი როდია, როგორც შეიძლება ზოგიერთს ეგონოს. ცნობილია, რომ მოზარდს, მით უფრო ბავშვს, ხშირად უჭირს იმ სიტყვის ახსნა, რომლის შინაარსი მან კარგად იცის; შეუფერხებლად, ზუსტად და თავის ადგილასაც იყენებს მას ზეპირსა და წერით მეტყველებაში. დეფინიცია არ გამოუდის სრული, ზუსტი. ეს იმიტომ, რომ იგი, მართალია, ამ სიტყვას თავისუფლად ხმარობდა, სწორად იყენებდა, მაგრამ მისი შინაარსის სხვისთვის ახსნა მას არ დასჭირვებია, მის განმარტებაზე არ უფიქრია. ამიტომ უცაბედად, ნაჩქარევად ამ სიტყვის სრულყოფილად, გასაგებად ახსნა ვერ მოუხერხებია. მოსწავლეთა ახსნილში მასწავლებელს შეაქვს კორექტივი, გარკვეულობა და სინათლე. თუ რომელიმე სიტყვა მთელი კლასისათვის აღმოჩნდა გაუგებარი, ბუნებრივია, მას მასწავლებელი განმარტავს .

თუ ახსნილი სიტყვა ძნელად წარმოსათქმელი და დასაწერიია, უმჯობესია, დაფაზე დაინეროს, მარცვლებად დაიშალოს.

მხატვრული ლიტერატურა არსებითად სიტყვის ხელოვნებაა. მასში ყუ-

რადღებას იქცევს არა მარტო ის, თუ რაა გადმოცემული, არამედ ისიც, თუ როგორ არის ნათქვამი, რა გამომსახველობითი საშუალებებია გამოყენებული საგნის, მოვლენის მიმზიდველად ასახავად. განსაკუთრებით აღსანიშნავია ხატოვანი, კაზმული სიტყვები და გამოთქმები. ისინი ხიბლავენ, იპყრობენ მკითხველს, მსმენელს, ძლიერი ემოციებით შეჰყავთ იგი ნაწარმოებში წარმოდგენილი სინამდვილის სფეროში. I-IV კლასებში ეპითეტი, შედარება და მეტაფორა პრაქტიკულად, ძირითადად ტერმინების გარეშე ისწავლება, ხოლო V-VI კლასებში კი მათი დეფინიციაც ხდება. მათზე ყურადღება მახვილდება პირველივე კლასიდან. უმჯობესია, ასეთი სიტყვები გაირჩეს ლექსიკური და ლოგიკური ანალიზის შემდეგ, მათი ანალიზი ხდება კონტექსტთან დაკავშირებით, რადგანაც მხატვრული, ექსპრესიული შეფერილობის სიტყვების შინაარსისა და ფუნქციის გარკვევა მხოლოდ ტექსტზე დაყრდნობით, წინადადებათა გარემოცვაშია შესაძლებელი და არა მისგან მოწყვეტით, ცალკე გამოყოფით. გარჩევა, ჩვეულებრივ, შემდეგნაირად წარიმართება: 1. ტექსტში ეპითეტების, შედარებებისა და მეტაფორების მიგნება; 2. მათი მნიშვნელობის ახსნა და 3. მათი გამოყენების მიზანშეწონილობის გარკვევა. დაისმის კითხვები: როგორი სიტყვებით არის გადმოცემული ამა თუ იმ საგნის, მოვლენის თუ პერსონაჟის თვისებები, ნიშნები? რატომაა ასეთი სიტყვები ნახმარი? რასთან ან ვისთან არის შედარებული საგანი, მოვლენა, პერსონაჟი? რა მნიშვნელობით იხმარება ჩვეულებრივად ეს სიტყვა? (ლაპარაკია მეტაფორული სიტყვის პირდაპირ მნიშვნელობაზე) და სხვ.

არც ისე იშვიათად პოეტურ მეტყველებაში სიზუსტისათვის, საგნის თუ მოვლენის მრავალფეროვნად გადმოცემისა და ემოციური შთაბეჭდილების გაძლიერებისათვის გამოიყენება სინონიმებიც და ანტონიმებიც. ტექსტის ანალიზის დროს ამათ გვერდს ვერ ავუვლით.

უცნობი სიტყვებისა და ფრაზების, მხატვრული მეტყველების ნიმუშების ახსნა, გაცნობა, შეთვისება და გამოყენება, მართალია, მთავარია, მაგრამ ტექსტის ენობრივ მხარეზე მუშაობა მხოლოდ ამით როდი განისაზღვრება. ამასთანავე საჭიროა ვიზრუნოთ მოსწავლეთათვის უკვე ნაცნობ ლექსიკური ერთეულების მნიშვნელობათა დაზუსტებაზე. მათი შინაარსის სრულყოფასა და გამოყენების სფეროს გაფართოებაზე, პასიური სიტყვების აქტივიზაციაზე და ამ კუთხით მეტყველების კულტურის დახვეწაზე. ეს მუშაობა მრავალგვარად შეიძლება წარიმართოს. მათ შორის მთავარია: ტექსტის შინაარსის სხვადასხვა ვარიანტით გადმოცემაზე ვარჯიში (აზრის შეუცვლელად), ტექსტში სიტყვების შეცვლა სინონიმებით, გარკვეული ლექსიკური ერთეულებისათვის ანტონიმების მონახვა, ნაწარმოებში ასახული საგნებისა და პერსონაჟებისათვის შესაფერისი ეპითეტების შერჩევა, ტექსტის წინადადებათა გავრცობა ან, პირიქით, შემოკლება, ერთი ტიპის წინადადების მეორედ გადაკეთება, პირდაპირი ნათქვამის ირიბად შეცვლა, ზმნის ერთი

დროიდან მეორეში გადაყვანა და საჭირო შემთხვევაში ამის შესაბამისად წინადადების გამართვა და სხვ.

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

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

დიდი მოცულობის ნაწარმოების გეგმას უფრო მაშინ ადგენენ, როცა სურთ მისი შინაარსის გადმოცემა როგორც ზეპირად, ისე წერილობით.

პირველ ეტაპზე ხდება მასწავლებლის მიერ მზამზარეულად მიცემული გეგმის გამოყენება. ამ შემთხვევაში მოსწავლეთა აქტივობა იმაში გამოიხატება, რომ გეგმის თითოეული პუნქტის მიხედვით მიაგნონ და გამოყონ ტექსტში შესაბამისი ნაწილები და იმსჯელონ იმაზე, თუ რატომ დასათაურდა ესა თუ ის ნაწილი ასე და არა სხვაგვარად. ერთი სიტყვით, ხდება სათაურებისა და ტექსტში მათი შესაბამისი ადგილების (ნაწილების) გააზრება. ამის შემდეგ მოსწავლეებს კოლექტიურად თავად უნდა შევაძლებინოთ ტექსტის დაყოფა ნაწილებად და მათი დასათაურებაც. როგორც ცნობილია, გეგმაში სათაურებად გამოიყენება კითხვითი, თხრობითი და სახელდებითი წინადადებები. ამათგან შედარებით რთულია ეს უკანასკნელი, მაგრამ ამავე დროს იგი უფრო რეკომენდებულია და გავრცელებულიც; ეს იმიტომ, რომ სახელდებითი წინადადება გეგმისათვის უფრო მოხდენილია, ენობრივად, სტილისტურად უფრო დახვეწილი და გამართულია. ამიტომ უმჯობესია, თავიდანვე მივაჩვიოთ მოსწავლეები მის გამოყენებას.

ადრეულ ეტაპზე გეგმის შედგენას ერთგვარი მოსამზადებელი მუშაობა უძღვის წინ ნაწარმოების **დასურათების** სახით. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი კლასს ავალებს ნაწილ-ნაწილ ნაიკითხონ ტექსტი (ტექსტის თითოეული ნაწილი ლოგიკურად და შინაარსობრივად რამდენადმე დასრულებული მონაკვეთი უნდა იყოს), წარმოიდგინონ იგი სურათის სახით და თითოეულ სურათს თავად შეურჩიონ სათაური. ასევე, მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობით დგება შინაარსის გადმოსაცემი გეგმაც, რომელიც, როგორც წესი, იწერება დაფაზე (ან ეძლევა შინ დამოუკიდებლად დასაწერად). შემდეგ მთლიანი ნაწარმოების შინაარსი გადმოიცემა ამ გეგმის მიხედვით. ამგვარად, შინაარსის გადმოცემა ხდება უკვე არა კითხვებზე პასუხით, არამედ გაბმული მეტყველებით.

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

მოსწავლეები უნდა მივაჩვიოთ თავიანთი აზრის დასაბუთებას, მსჯელობას, კამათს... არამც და არამც არ მოვახვიოთ თავზე ჩვენი ნააზრევი, დაე, მან თავად გამოძებნოს გმირის მოქმედებაში მისაბაძიც და დასაგმობიც, ოღონდ ისე, რომ დაასაბუთოს თავისი მოსაზრება და სხვისი აზრიც მოისმინოს. ლიტერატურული ნაწარმოებები მოსწავლეთა კრიტიკული აზროვნების განვითარებისათვის საუკეთესო მასალას იძლევა. აქ არ არსებობს ცალსახა პასუხი, როგორც ეს ზუსტ მეცნიერებებშია. გმირის საქციელი სხვადასხვა მოსწავლემ შეიძლება სხვადასხვაგვარად შეაფასოს, მთავარია, რომ მან შეძლოს თავისი მოსაზრების დასაბუთება.

ზ) გამომეტყველებით კითხვაზე ვარჯიში – თან ახლავს მთლიანად მხატვრული ტექსტის კითხვა-დამუშავებას, ამდენად მისი ცალკე გამოყოფა რამდენადმე პირობითია. მასწავლებლისა და კითხვაში განაწეული მოსწავლეების ნიმუში, გუნდური კითხვა, როლებად კითხვა... (რომელზეც ზემოთ უკვე გვექონდა საუბარი) სწორედ ამ მიზანს ემსახურება. მაგრამ ტექსტის საბოლოო დამუშავების შემდეგ მასწავლებელმა შეიძლება რამდენიმე წუთი

ამგვარ ვარჯიშსაც დაუთმოს. მაგალითად, ერთხელ კიდევ წაიკითხეთ ტექსტი და გაარკვიეთ: რა განწყობა აღვიძრათ მან (სიხარულის, სინანულის, წყენის, სიბრაზის...)? როგორ ფიქრობთ, რა განწყობით უნდა წავიკითხოთ იგი? ჩქარა თუ ნელა? ხმამაღლა თუ ხმადაბლა? განსაკუთრებით რომელი ადგილი უნდა გამოვყოთ კითხვისას? რატომ? მივცეთ ასეთი დავალება(ც-შეეჯიბრეთ თქვენს ამხანაგს ნაწარმოების ლამაზად წაკითხვაში.

თ) *წერა* ტექსტზე მუშაობის უმაღლესი საფეხურია. ტექსტის ირგვლივ წერიტი სამუშაო მხოლოდ მას შემდეგ ეძლევა მოსწავლეს, როდესაც ნაწარმოების ყველა ასპექტი (ლექსიკური, შინაარსობრივი, აღმზრდებლობითი, ესთეტიკური...) გარკვეულია და დამუშავებული. წერიტი მუშაობის საკითხები ცალკე მსჯელობის თემაა, აქ კი მხოლოდ იმას აღვნიშნავთ, რომ წერით სავარჯიშოთა სისტემა მრავალფეროვანია. მათი ხასიათი და სირთულე დამოკიდებულია თავად ლიტერატურულ მასალაზე, ასევე – მოსწავლეთა შესაძლებლობებზე. ამჟამად კი დავკმაყოფილდებით ამ სავარჯიშოთა მხოლოდ ზოგადი მითითებით:

- 1) შემოქმედებითი გადანერა (მითითებული ადგილის მოძებნა და ამონერა);
- 2) კითხვაზე პასუხი;
- 3) გეგმის შედგენა;
- 4) ნაწარმოების შინაარსის გადმოცემა ვრცლად (II-III კლასებში), მოკლედ (IV კლასში);
- 5) მოქმედი პირის თავგადასავლის გადმოცემა;
- 6) თხზულება...

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

„ლიტერატურული კითხვა“ დაახლოებით ამგვარად წარიმართება:

- 1) მასწავლებლის შესავალი სიტყვა (*ისტორიულ-ყოფითი და ისტორიულ-ლიტერატურული კომენტარი*),
- 2) ტექსტის კითხვა (*კლასში და შინ*) მასწავლებლისა და მოსწავლეთა მიერ,
- 3) საუბარი წაკითხულის გარშემო (*ტექსტის ლოგიკური, შინაარსობრივი და ლექსიკური ანალიზი*)
- 4) ტექსტის მხატვრულ-ესთეტიკური ანალიზი (*მიზეზ-შედეგობრიობის განხილვა, მთავარი გმირის ხასიათის, ქცევის, გარემოს დახასიათე-*

ბა; საერთო იდეური სურათის, ტექსტში გამოყენებული მხატვრული ხერხების ანალიზი),

- 5) ტექსტის შინაარსის გადმოცემა წინასწარ შედგენილი გეგმის მიხედვით,
- 6) წერიტი სამუშაო ტექსტთან დაკავშირებით (მოკლე შინაარსი, გმირის თავგადასავალი...).

ტექსტები, რომლებიც მე-5-მე-6 კლასებში ისწავლება, მოცულობით საკმაოდ დიდია. ამიტომ მათი კითხვისას მასწავლებელი გარკვეული დროით იყენებს ე.წ. „კომენტირებულ კითხვასაც“. იგი გულისხმობს მოსწავლეთა მიერ ნაწარმოების შინაკითხვას, ნაკითხული ტექსტის შესახებ ჩანაწერების გაკეთებას, ნაწარმოების კომენტირებისათვის ადგილების გამოყოფას, ციტირებას, ადგილების ზეპირად დასწავლას.

განასხვავებენ „კომენტირებული კითხვის“ ორ სახეს: **კლასში კომენტირებას და შინაკითხვის კომენტირებას.**

რა თქმა უნდა, დღეს მასწავლებელს არავინ ზღუდავს ამ მეთოდების (ახსნითი, ლიტერატურული თუ კომენტირებული კითხვის) გამოყენებაში. დღეს პედაგოგს აქვს დიდი შესაძლებლობა, გააკეთოს არჩევანი იმ ხერხებზე, რომელთა გამოყენებისას ლიტერატურული მასალის დამუშავებისას მოსწავლე აქტიურად ჩაერთვება საგაკვეთილო პროცესში და მასწავლებელთან ერთად გაკვეთილის წარმმართველი გახდება. არსებითი განსხვავება დღეს ამ ტერმინებს შორის: „ახსნითი კითხვა“ და „ლიტერატურული კითხვა“ თითქმის დაკარგულია. განსხვავებას ძირითადად აქ სასწავლო მასალა ქმნის.

გ) სხვადასხვა ჟანრის მხატვრული ნაწარმოებების სწავლების თავისებურებანი

დანეებოთი კლასების მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი ლიტერატურული მასალა ჟანრობრივად მრავალფეროვანია. ამიტომ გამოიკვეთება სპეციფიური თავისებურებანი, რომლებიც ამა თუ იმ ჟანრის ნაწარმოებთა სწავლებას ახასიათებს. ასე მაგალითად, ლექსის სწავლება განსხვავდება ზღაპრის სწავლებისაგან, იგავ-არაკის სწავლება მოთხრობის სწავლებისაგან... ქვემოთ შევეცდებით მოკლედ დავახასიათოთ სხვადასხვა ჟანრის ლიტერატურულ ნაწარმოებთა სწავლების თავისებურებანი.

ა) **ლექსის სწავლება** – ლექსის სწავლების უმთავრესი ამოცანა მოსწავლეთა ესთეტიკური აღზრდაა, ლექსი დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა ემოციებზე, მათ გრძნობებზე, ხელს უწყობს მათი გემოვნების ჩამოყალიბ-

ბებასა და დახვეწას, ეხმარება მხატვრული სახეებით სილამაზის აღქმაში... ამიტომ ლექსის კითხვა-გარჩევა რამდენადმე განსხვავდება სხვა ჟანრის მხატვრული ნაწარმოებების სწავლებისაგან. აქ დიდი მნიშვნელობა ენიჭება დაზეპირებასა და გამომეტყველებით კითხვას. ზეპირად დასწავლილის შინაარსს, ენას, იდეას ადვილად და თანაც მტკიცედ ითვისებს მოსწავლე. გარდა მშვენიერების აღქმისა, დაზეპირება ხელს უწყობს მეხსიერებისა და ყურადღების განვითარებასაც. მაგრამ თუ შესწავლილი ლექსი რთულია შინაარსობრივად და ფორმობრივად, მის დაზეპირებაზე ხელი უნდა ავიღოთ. თუ მასალა მასწავლებლის ახსნის შემდეგაც გაუგებარი დარჩა მოსწავლეთათვის, მისი დაზეპირება უაზრობაა, დასაზეპირებელი მასალა მოსწავლეთათვის ნათელი და გასაგები უნდა იყოს.

დაზეპირება ხდება როგორც წაკითხვის, ისე მოსმენის საშუალებით. სწორედ მოსმენით სწავლობენ მოსწავლეები ლექსებს წინასაანბანო პერიოდში; მაგრამ მას შემდეგ, რაც კითხვის ჩვევას ეუფლებიან, მოსმენით დაზეპირება თითქმის აღარ გამოიყენება. ლექსის წაკითხვით დაზეპირება ძირითადად შინ ხდება (გამონაკლისია მცირე მოცულობის ლექსები, რომელთაც კლასშივე, წაკითხვის პროცესში, სწავლობენ ბავშვები), სადაც მოსწავლე მოკლებულია მასწავლებლის ნიმუშს და ხშირად ვერ იცავს გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევებს. ამიტომ სწორი ნიმუში მოსწავლეს კლასშივე უნდა მიეცეს, კლასშივე ივარჯიშოს ლექსის გამომეტყველებით კითხვაზე და მხოლოდ ამის შემდეგ მივცეთ შინ დასაზეპირებლად.

ლექსის კითხვა-გარჩევისას ასევე წინა პლანზე წამოიწვევს მხატვრულ სახეებზე დაკვირვება და მათი ანალიზი (ზოგჯერ სათანადო ტერმინების მიწოდების გარეშე). სასკოლო პრაქტიკაში გავრცელებულია ლექსის „გაშინაარსება“, ე.ი. ლექსის შინაარსის გადმოცემა მოსწავლის საკუთარი სიტყვებით. ამგვარი მუშაობის მიზანია, გააგებინოს მოსწავლეებს, რომ ერთი და იგივე აზრი შეიძლება გადმოიცეს როგორც პოეტურად, ემოციურად, მხატვრული საშუალებებით (პოეტის მიერ), ისე – სადა ენით (მოსწავლის სიტყვებით). ასეთი მუშაობისას მასწავლებელს სიფრთხილე მართებს: ჯერ ერთი, ამ მიზნისათვის არ გამოდგება ყველა ლექსი; თანაც, ლექსის „გაშინაარსებით“ იკარგება ის არსებითი და მთავარი, რითაც იგი თავის მიზანს აღწევს – მისი ექსპრესიულობა, გამომსახველობა, მხატვრულობა.

ბ) მოთხრობის კითხვა-გარჩევა, როგორც წესი, შესავალი საუბრით იწყება. მისი მოცულობა, თემატიკა განისაზღვრება ასახსნელი მოთხრობის ხასიათით. უნდა ვეცადოთ, ზოგიერთი სიტყვა და გამოთქმა, რომელთა ცოდნის გარეშე მოსწავლე ვერ გაიგებს მოთხრობას პირველი წაკითხვისთანავე, შესავალ საუბარშივე გამოვიყენოთ და ავხსნათ. შესავალი საუბარი ზოგჯერ შეიძლება შეიცვალოს ტექსტის ილუსტრაციის აღწერითა და მასზე ზეპირი თხზულების შედგენით (I-II კლ.), ტექსტიდან ყველაზე ემოციური

მონაკვეთის მოსმენით – პროვოცირებით. მოთხრობის კითხვა-გარჩევისას აუცილებლად მხედველობაშია მისაღები მისი მოცულობა: მცირე მოცულობის ნაწარმოები თავიდან ბოლომდე წაიკითხება და გაანალიზდება, ვრცელი მოთხრობის დამუშავება კი რამდენიმე გაკვეთილზე გრძელდება – იგი წინდანი დაიყოფა ცალკეულ შესასწავლ მონაკვეთებად.

მოთხრობის სწავლებისას არსებითია ტექსტის შინაარსის გახსნა და მისი იდეის სწორად გაგება. ამიტომაც მოსწავლეთა ყურადღება უნდა გამახვილდეს სიუჟეტის განვითარებაზე, მოთხრობის გმირთა ხასიათებზე, მთავრისა და მეორეხარისხოვანი საკითხების დაჯგუფებაზე... სწორედ ამ მიზანს ემსახურება როგორც მასწავლებლის დამხმარე კითხვებზე პასუხების გაცემა, ისე – შინაარსის გადმოსაცემი გეგმის შედგენა. მხოლოდ შინაარსის დამუშავების შემდეგ გამოაქვთ საერთო დასკვნები მოთხრობაში გატარებული აზრების შესახებ. მოსწავლეებს მოთხრობის კითხვისას პრაქტიკულად უნდა ვასწავლოთ თემისა და დედააზრის მიგნება. მასწავლებლის დახმარებით მათ უნდა იმსჯელონ, თუ რა მიაჩნიათ ნაწარმოების სიუჟეტში არსებით და მთავარ საკითხად, აღიქვან სწორად მისი იდეა. პარალელურად მიმდინარეობს გამომეტყველებით კითხვაზე ვარჯიშობაც.

გ) *ზღაპრის კითხვა-გარჩევა* – ზღაპარი, მოთხრობისაგან განსხვავებით, ხშირ შემთხვევაში ზეპირსიტყვიერების ნიმუშია და ზეპირი გზით ვრცელდება თაობიდან თაობაზე. თუმცა ზღაპარს ზოგჯერ მწერლებიც ქმნიან და იგი წერილობითი გზითაც ვრცელდება. ზღაპარი ყოველთვის შეიცავს ფანტასტიკის ელემენტებს, ფანტაზიის საშუალებით აქ დაჯგუფებულია კეთილი და ბოროტი ძალები. ზღაპარში მათი ბრძოლაა აღწერილი და, როგორც წესი, ყოველთვის კეთილი ძალა იმარჯვებს. ზღაპარი თემატიკურად მრავალფეროვანია და გვიხატავს გონებაგამჭრიახოების იშვიათ მაგალითებს, ცხოვრების დადებით და უარყოფით მხარეებს (ხშირ შემთხვევაში ალეგორიულადაც). ზღაპარში ამბავი ხალხური ენითაა გადმოცემული და მისი კითხვისას მოსწავლე ეცნობა ხალხურ მეტყველებას, ადვილად ეუფლება მას და შემდეგ თავადაც იყენებს. ზღაპრის სწავლება ძირითადად ისევე ხდება, როგორც მოთხრობისა, მაგრამ მხედველობაშია მისაღები ერთი გარემოება – მრავალი ქართული ზღაპრის მიხედვით გადაღებულია კინოფილმი ან მულტფილმი; არსებობს მათი ჩანაწერები მხატვრული კითხვის ოსტატთა შესრულებით. სადაც კი ამის შესაძლებლობა არსებობს, სწავლების აუდიოვიზუალური საშუალებანი აქტიურად უნდა ჩავრთოთ ზღაპრის დამუშავების პროცესში. მასწავლებელთა გამოცდილება მოწმობს, რომ ამგვარად დამუშავებული ზღაპარი უფრო ემოციურია, თანაც მეტყველებისა და აზროვნების განვითარებასაც დიდად უწყობს ხელს.

დ) *იგავ-არაკის კითხვა-გარჩევა* – იგავ-არაკი ალეგორიული ფორმის დიდაქტიკური ხასიათის მცირე მოცულობის სიუჟეტური ნაწარმოებია. მის

სწავლებას უდიდესი შემეცნებითი და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს. I-VI კლასების მშობლიური ენის სახელმძღვანელოებში მრავლად არის წარმოდგენილი ეზოპეს, კრილოვის, სულხან-საბას იგავ-არაკები. მოსწავლეები უპირველესად მათ რაობაში უნდა გავარკვიოთ; მივახვედროთ, რომ მათში ალეგორიულად, შეფარვით გადმოცემულია სიბრძნე, დარიგება, რომლითაც უნდა ვიხელმძღვანელოთ ცხოვრებაში. ე.ი. იგავ-არაკის სწავლებისას არსებითია მისი დიდაქტიკის წვდომა და გაცნობიერება. მთავარია, მასწავლებელმა სწორად მიიტანოს ეს ზნეობრივი კრედო მოსწავლეებამდე. ამიტომ გონივრულად უნდა აიგოს როგორც შესავალი საუბარი, ისე დასკვნითი ნაწილიც. უმჯობესია, ალეგორიული სახეები იგავ-არაკის ახსნის პროცესშივე გაიშიფროს და არა მხოლოდ დასკვნის გამოტანისას. ამ მხრივ დიდი მნიშვნელობა ენიჭება იგავ-არაკისათვის ანდაზის მისადაგებასაც.

აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ იგავ-არაკთა ენა ხალხურია, სიუჟეტი – მარტივი, ამიტომ მათ მოსწავლეები დიდი ინტერესით კითხულობენ და სწავლობენ. საერთოდ, იგავ-არაკები ისევე დამუშავდება, როგორც სხვა ჟანრის მხატვრული ნაწარმოებები. მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, მთავარი და არსებითი არის არა მისი შინაარსის გადმოცემა, არამედ სათანადო დასკვნების გამოტანა. იგი აუცილებლად დამრიგებლობითი ხასიათისაა.

იგავ-არაკები ხშირად ლექსად არის დაწერილი. ასეთ შემთხვევაში რეკომენდებულია მათი დაზეპირება. ასევე კარგ შედეგს იძლევა იგავ-არაკების როლებად კითხვაც, რაც ხელს უწყობს როგორც გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევის დაუფლებას, ასევე მისი არსის წვდომასა და გაცნობიერებას.

ე) ანდაზების, გამოცანების, აფორიზმების სწავლება. ანდაზები, გამოცანები, აფორიზმები ფრაზეოლოგიზმებს წარმოადგენენ. მათ სწავლებას დიდი მნიშვნელობა აქვს, რამდენადაც ისინი ალამაზებენ და უფრო გამომსახველს ხდიან მეტყველებას, ამავე დროს დიდი აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო მნიშვნელობა აქვთ. მათ გამოყენებას მოსწავლეები ადრეული ასაკიდანვე უნდა შევაჩვიოთ.

ანდაზა მოკლე, მხატვრული, გონებამახვილური, დასრულებული გამონათქვამია, რომელიც დამრიგებლობითი შინაარსისაა. „თითქმის ყველა ანდაზას აქვს ორი ჰაზრი: პირდაპირი და ზნეობითი“, – წერდა ი. გოგებაშვილი. ანდაზა ხალხის სიბრძნისა და მაღალგონიერების ნიმუშია. მისთვის დამახასიათებელია ფრაზის უდიდესი ეკონომია, აზრის სიღრმე და მოქნილობა. ანდაზებში ადამიანთა დადებითი და უარყოფითი თვისებების შეფასებაა მოცემული. ამავე დროს ისინი დიდ დარიგებასა და დიდაქტიკას შეიცავენ.

ანდაზა არის ხალხური სიბრძნის ნაყოფი, რომელსაც მიმართავს ადამიანი თავისი ცხოვრების ყველა მომენტში – სიხარული იქნება ეს თუ მწუხარება, მოწონება თუ მომხდარი ფაქტის გამო დანანება, ზიზღი თუ

გაკვირვება, მოწოდება თუ ნატვრა... ადამიანი ანდაზებს იყენებს როგორც დადებითი ემოციების დროს (სიხარული, სიყვარული, აღტაცება), ისე უარყოფითი ემოციების შემთხვევაშიც (სევდა, შიში, სიბრაზე). მაგრამ ყველაზე მთავარი, განსაკუთრებით დიდაქტიკურ-მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით, მაინც ის არის, რომ ანდაზა აჩვენებს მოსწავლეს სწორ ლიტერატურულ ენას, აზრის მოკლედ, ნათლად და გასაგებად გადმოცემას, მცირე რაოდენობის სიტყვებით თქმის ხელოვნებას. ანდაზას უპირატესობაც კი აქვს ზღაპრებთან შედარებით. „ზღაპარს იმერელი გიამბობს იმერიზმებით შეფერადებული ენით, კახელი - კახურის დამახასიათებელი ლექსიკითა და გრამატიკული ფორმებით, ხევსური კიდეც – ხევსურულისათვის ჩვეული არქაიზმებით. მაგრამ ეს არ ითქმის ანდაზების შესახებ. მათ ნაკლებ ან სრულიად არ ემჩნევათ რომელიმე დიალექტის კვალი; კიდეც მეტი, ზოგჯერ იმის დადგენაც კი ჭირს, თუ რომელ კუთხეშია ანდაზა წარმოქმნილი და ჩანერილი“ (ლ. ლეჟავა).

ანდაზაში ერთი კუთხური, არალიტერატურული სიტყვაც არ არის. სწორედ ამიტომ, რომ ანდაზას თვლიან წიგნიერი ახალგაზრდობის აღზრდის ერთ-ერთ საშუალებად, მათი გონებრივი ჰორიზონტის გაფართოების ხერხად, მეტყველების კულტურის ამაღლების მძლავრ საშუალებად, ანდაზები მოსწავლეთა ზეპირსა და წერით მეტყველებას მეტ მიმზიდველობას, შნოს, ლაზათსა და ჯავარს ჰმატებს, გამოთქმულ აზრს მეტ დამაჯერებლობას აძლევს.

ანდაზა ქართველი ხალხის საუკუნეობრივი გამოცდილების გამოძახილია, მისი სიბრძნის ხმაა, იგი „სხარტულად გამოთქმული სიბრძნეა ხალხისა“ (თ. სახოკია). ამ სიბრძნის წყაროს მოსწავლე თავიდანვე უნდა ეზიაროს, დასაწყისშივე უნდა იგემოს მისი მომაჯადოებელი ძალა.

ანდაზა არა მარტო უნდა დაისწავლოს მოსწავლემ, არამედ უნდა გაიაზროს კიდეც და საჭირო შემთხვევაში თავადაც უნდა შეძლოს მისი გამოყენება. ანდაზა უმეტეს შემთხვევაში ნაწარმოების გარჩევის დასასრულს, დასკვნის გამოტანისას აიხსნება და გაანალიზდება. ანდაზები ძირითადად დამრიგებლობითი ხასიათის ნაწარმოების შესწავლისას გამოიყენება. ხშირ შემთხვევაში ისინი სახელმძღვანელოშივეა მოცემული, ზოგჯერ კი ისინი თავად მოსწავლეებმა უნდა გაიხსენონ და მიუსადაგონ ამა თუ იმ ნაწარმოებს. განსაკუთრებით ხშირად გამოიყენება ანდაზები იგავ-არაკების სწავლებისას. იგავ-არაკის მორალი შესანიშნავად გადმოიცემა ანდაზებით. მასწავლებლის დანიშნულებაა, აუხსნას ბავშვებს ანდაზის აზრი, მიაჩვიოს ისინი მეტყველებაში მართებული ფორმით მათ გამოყენებას. ამ მიზნით მასწავლებელი ხშირად ატარებს ერთგვარ შეჯიბრს ანდაზებით საუბარში. მიმართავენ აგრეთვე ანდაზის მიხედვით თხზულების შედგენასაც და ა.შ.

ანდაზას უახლოვდება აფორიზმი, რომელსაც რიტმული წყობა აქვს და ასევე გამოხატავს ბრძნულ აზრს. ანდაზისაგან განსხვავებით, რომელსაც

ხალხი ქმნის, იგი კონკრეტულ პიროვნებას – ავტორს – ეკუთვნის. აფორიზმებით მდიდარია ვაჟას, აკაკის, ილიას შემოქმედება, განსაკუთრებით კი – „ვეფხისტყაოსანი“. სასკოლო სახელმძღვანელოებში აფორიზმები ხშირად არის გამოყენებული ამა თუ იმ ნაწარმოებთან კავშირში. ნაწარმოების შესწავლის შემდეგ გაირკვევა ამ აფორიზმის მნიშვნელობა, გაირკვევა ისიც, თუ რა ლოგიკური კავშირი აქვს ამ აფორიზმს ნაწარმოების შინაარსთან.

დანყებითი კლასების მოსწავლეებს განსაკუთრებით მოსწონთ გამოცანები, რომლებიც საუკეთესო გონებრივი სავარჯიშოა, გარდა ამისა, ნაწარმოების დედააზრის გაგების კარგი საშუალებაა. გამოცანები ხალხის გონებამახვილობის, შორსმჭვრეტელობის ნიმუშია. გამოცანაში, როგორც წესი, მოცემულია საგნის ან მოვლენის რამდენიმე ნიშანი, რომელთა მიხედვითაც უნდა გამოვიცნოთ ეს საგანი. ისინი, ანდაზებისა და აფორიზმების მსგავსად, იზოლირებულად კი არ არიან წარმოდგენილი, არამედ ლოგიკურ კავშირში არიან ტექსტთან. რა თქმა უნდა, მხოლოდ სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი მასალით არ უნდა დაკმაყოფილდეთ და ბავშვებს მივცეთ დავალება, რაც შეიძლება მეტი გამოცანა მოიფიქრონ შესასწავლი მასალის ირგვლივ.

4. კლასგარეშე, ანუ დამოუკიდებელი კითხვა

კლასგარეშე, ანუ დამოუკიდებელი კითხვა დანყებით კლასებში კითხვის სწავლების აუცილებელი კომპონენტია. მისი მიზანია: ა) გააფართოვოს და გააღრმავოს ის ცოდნა, რომელიც მოსწავლეებს აქვთ მიღებული საკლასო კითხვის გაკვეთილზე; ბ) მიაჩვიოს მოსწავლე წიგნზე დამოუკიდებელ მუშაობას; გ) განუვითაროს მას გონებრივი თვალსაზრისი, აუმაღლოს ზოგადინტელექტუალური დონე; დ) ხელი შეუწყოს სრულყოფილი კითხვის ჩვევის დაუფლებას, მოსწავლის აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას.

როგორც ბოლო წლებში ჩატარებული კვლევებიდან ჩანს, ქართველი ბავშვები წიგნიერების მაღალი დონით არ გამოირჩევიან („წიგნიერება – PIRLS-2006 საქართველოში“). ამისი ერთ-ერთი მიზეზია ის, რომ ისინი წიგნებს ნაკლებად კითხულობენ და არა აქვთ წიგნზე დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევები. კლასგარეშე, ანუ დამოუკიდებელი კითხვის მიზანიც სწორედ ეს არის – შეაყვაროს მოსწავლეს კითხვა და აუმაღლოს მას თვალსაზრისი.

კლასგარეშე კითხვა პირობითად ორ ნაწილად შეიძლება გავყოთ: ა) სავალდებულო და ბ) არასავალდებულო. სავალდებულო კლასგარეშე კითხვის მიზანდასახულობას სკოლის სასწავლო-აღმზრდელობითი ამოცანები განსაზღვრავს, ამიტომაც მის ორგანიზაციასაც სკოლა ხელმძღვანელობს. რაც შეეხება ე.წ. „არასავალდებულო“ კლასგარეშე კითხვას, იგი ღრმად ინ-

დივიდუალურია. აქ მასწავლებელი მხოლოდ მრჩევლისა და კონსულტანტის როლში შეიძლება მოგვევლინოს.

სავალდებულო კლასგარეშე (დამოუკიდებელი) კითხვა უშუალოდ უკავშირდება საკლასო კითხვას, ემსახურება სკოლაში, მშობლიური ენის გაკვეთილზე, მიღებული ცოდნის გაღრმავებასა და განმტკიცებას. ტრადიციულად მას ქართული ენის კვირეული საათებიდან II-IV კლასებში ეთმობა ერთი საათი და უშუალოდ მასწავლებელი ხელმძღვანელობს და წარმართავს. იგი სავალდებულოა ყველა მოსწავლისათვის, ოღონდ მასალის წაკითხვა და დამუშავება კლასში კი არ ხდება, არამედ შინ მოსწავლეთა მიერ, დამოუკიდებლად, ამიტომ მას დამოუკიდებელ კითხვასაც უწოდებენ. მასწავლებელი სკოლაში მხოლოდ ამონებს შინ წაკითხულ მასალას და ესაუბრება მის შესახებ. დავალება ეძლევა მთელი კვირის მანძილზე. მასწავლებელი შეარჩევს საკლასო კითხვის გაკვეთილზე დამუშავებული ტექსტის თემატურად მსგავს მასალას და ავალებს მოსწავლეებს მის დამოუკიდებლად წაკითხვას. კვირის მანძილზე ამ მიზნით შეიძლება შევარჩიოთ ერთ თემაზე დაწერილი 2-3 ნაწარმოები. კვირის ბოლოს კი კლასგარეშე კითხვის გაკვეთილზე შეჯამდება მთელი კვირის მანძილზე წაკითხული დამატებითი მასალის ცოდნა. ასეთი გაკვეთილი დიდად განსხვავდება ე.წ. „ტრადიციული გაკვეთილებისგან“, რომლის მოდელი (მასწავლებელი – მოსწავლე – წიგნი) იცვლება ე.წ. „ინტერაქტიური“ მოდელით (მოსწავლე – წიგნი – მასწავლებელი). აქ ძირითადი წარმმართველი გაკვეთილისა არიან თავად მოსწავლეები, რომლებიც მსჯელობენ წაკითხულის შესახებ, საჭიროების შემთხვევაში გადმოსცემენ მის შინაარსსაც, იხსენებენ უკვე ნასწავლსაც, ავლებენ პარალელებს, აფასებენ მოქმედ პირთა საქციელს, გამოაქვთ სათანადო დასკვნები. მასწავლებელს ვურჩევთ – ნუ შეზღუდავენ მოსწავლეებს, მისცენ ფართო გასაქანი მათ დამოუკიდებელ მსჯელობასა და აზროვნებას. მთავარია, ახალბედა მკითხველებმა შეძლონ თავიანთი აზრის ჩამოყალიბება და დაცვა. აქ მასწავლებელი მხოლოდ პარტნიორის როლში უნდა მოგვევლინოს. რაც შეეხება პოეზიის ნიმუშებს, დაე, აქაც მოსწავლეს მივცეთ არჩევანის უფლება -დაიზებუროს მხოლოდ ის ლექსი (ან ადგილი), რომელიც მას მოსწონს. არსებითია, რომ მან შეიგრძნოს პოეზიის მადლი და სიტყვის სილამაზე. არც თუ იშვიათად კლასგარეშე კითხვის გაკვეთილი შეიძლება გადაიქცეს ლიტერატურულ დილად, დისპუტად, პოეზიის გაკვეთილად და ა.შ.

კლასგარეშე (დამოუკიდებელი) კითხვა იწყება ანბანისშემდგომ პერიოდში. კლასგარეშე საკითხავი ლიტერატურის შემოტანას ამ ეტაპზე ერთგვარი სირთულე ახლავს – მოსწავლეებმა ჯერ კიდევ არ იციან გამართული კითხვა, მაგრამ მეორე მხრივ – მოსწავლე ვერ დაეუფლება სწორი, შეგნებული, სწრაფი კითხვის ჩვევებს, თუ ხშირად არ ვცვალებთ საკითხავი მასალა, ამ მიზნით „დედაენაში“ მოცემული ტექსტები ნამდვილად არ არის

საკმარისი. ცნობილია, რომ მათ ხშირად მოსწავლე „ზეპირად კითხულობს“, საკითხავი ტექსტების გამრავალფეროვნება და ხშირი ცვლა კი გამორიცხავს ამ ზეპირობას.

ამჟამად პედაგოგს დიდი არჩევანი აქვს – არსებობს „კლასგარეშე საკითხავი ლიტერატურის“ ქრესტომათიების რამდენიმე ალტერნატიული ვარიანტი, რომელთაგან მას შეუძლია შეარჩიოს მისთვის მისაღები და საინტერესო. ზოგი ავტორი მისი შედგენისას უპირატესობას თემატურ პრინციპს აკუთვნებს, ზოგიც – ჟანრობრივს. მიზანი ორივე შემთხვევაში ერთია – გააცნოს მოსწავლეებს საყმაწვილო ლიტერატურის საუკეთესო ნიმუშები და შეაყვაროს მათ კითხვა.

კლასგარეშე კითხვისათვის უნდა გამოვიყენოთ როგორც ორიგინალური, ისე თარგმნილი საყმაწვილო ლიტერატურა. საკითხავი მასალის სწორად შერჩევას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს, რამდენადაც ის უყალიბებს ნორმ მკითხველს ლიტერატურულ გემოვნებას და აღუძრავს კითხვის ინტერესს. როგორც ი. გოგებაშვილი აღნიშნავდა, საყმაწვილო ლიტერატურა „არის საუკეთესო საძირკველი, რომელზეც შენდება მთელი ლიტერატურა და მეცნიერება ხალხისა“.

კითხვის ინტერესის აღმძვრელად დამატებით შეიძლება მივმართოთ ე.წ. „დამხმარე სტიმულატორებს“, როგორცაა დავალებები: მოსწავლემ ნაკითხული ნაწარმოები შეკრას და აკინძოს წიგნად, გადააკრას გარეკანი, გააფორმოს ნახატებით, განმარტოს სიტყვები... ამას შეიძლება მოჰყვეს „თვითნაკეთი“ წიგნების კონკურსი და ბოლოს – „თვითნაკეთი“ ბიბლიოთეკის შექმნა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ნ. ამონაშვილი, კითხვის ჩვევის განვითარება უმცროსკლასელებში, ჟურნ, „დანყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა“, № 1, 1983.
2. გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბ., 1956 წ.
3. გრ.გაბედავა, მხატვრული ნიმუშების ანალიზის საკითხები ახსნითი კითხვის გაკვეთილებზე, „დანყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა, № 1, 1973.
4. გრ. ბარამიძე, ქართული ლიტერატურის სწავლების მეთოდთა, 1965.
5. ლ.ლეჟავა, ქართული ანდაზების ენა, ქართველურ ენათა სტრუქტურის საკითხები, I, თბ., 1979.
6. რ. ლიპარტელიანი, დანყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების მეთოდის საკითხები, თბ., 1999.
7. მ. მაისურაძე, კლასგარეშე კითხვა, მისი ორგანიზაცია, „დანყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა“, № 3, 1985.

8. ვ.რამიშვილი, კითხვის სწავლება დაწყებით კლასებში, 1976.
9. ვ.რამიშვილი, თვალსაჩინოების ეფექტი უმცროსი კლასების მონაწილეთა მეტყველების განვითარებაში., „ქართული ენა და ლიტერატურა სკოლაში“, № 2, 1966.
10. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 2002.
11. მ. ჩინჩალაძე, საკითხავ ტექსტებზე მუშაობა დაწყებით კლასებში, თბ., 1987.
12. თ.ჩიჯავაძე, ქართული ლიტერატურის სწავლების მეთოდის საკითხები, თბ., 2005.
13. შ. ქურდაძე, გამომეტყველებითი კითხვის პრაქტიკუმი. თბ., 1967.
14. რ. შამელაშვილი, ანდაზებისა და გამოცანების სწავლება დაწყებით კლასებში, „დაწყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა“. № 1, 1973.
15. პროექტი „კითხვა და წერა კრიტიკული აზროვნებისათვის“, ავტორები: ჯინი ლ. სთილი, ქერთის ს. მერედითი და ჩარლზ თემფლი, ნიუ-იორკი, ღია საზოგადოების ინსტიტუტი, 2001.
16. წიგნიერება, PIRLS- 2006 საქართველოში, გამოცდების ეროვნული ცენტრი, თბ. 2008 .
17. Арнольд Н., Диафильмы и кинофильмы на уроках русского языка. М., 1987 г.

თავი III. კალიგრაფიის სწავლება

1. კალიგრაფიის სწავლების მიზანი, ადგილი და მნიშვნელობა

კალიგრაფია ანუ სუფთა წერა მშობლიური ენის სწავლების მეთოდის ერთ-ერთი უბანია. იგი სპეციალური შესწავლის საგანია სწავლების I საფეხურზე. თუმცა ნაწერის გარეგნულ მხარეზე, ასოთა მოხაზულობის სიზუსტესა და სიცხადეზე შემდეგ კლასებშიც გრძელდება მუშაობა.

საქართველოში კალიგრაფიის (სუფთა წერის) სწავლებას დიდი ხნის ისტორია აქვს. ძველებური ხელნაწერების სილამაზეს ახლაც განცვიფრებაში მოჰყავს მნახველი. არსებობდა ქართველ გადამწერთა სკოლები, სადაც კალიგრაფია სპეციალური შესწავლის საგანი იყო. ტრადიცია გაგრძელდა მომდევნო საუკუნეებშიც, როდესაც წიგნების სტამბური ბეჭდვა დაიწყო. სპეციალურად ამ მიზნით იყო შედგენილი „ქართული წერის დედნები“, რომელთა ამოცანაც ლამაზად წერის ჩვევის დაუფლება იყო. აქ წინა პლანზე იყო წამოწეული ასოთა მოხაზულობა და მათი გადაბმები, რომელთაც, ჩვეულებრივ, ვიყენებთ სწრაფი წერისას.

საყურადღებოა მე-19 საუკუნეში გამოცემული ქართული წერის შემდეგი „დედნები“: პ. უმიკაშვილის (1878 წ), ა. ჯუღელის (1879 წ), ვ. გაბიჩვაძის (1882 წ), ს. დათეშიძის (1890 წ)... განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია ი. გოგებაშვილის „დედანი“ (1884 წ), სადაც ქართული ასოების მოხაზულობა და მართებულობა განსაკუთრებული ყურადღების ქვეშ არის დაყენებული. ქართული წერის ნიმუშები მან თავისი „დედა ენის“ გამოცემებში მანამდეც შეიტანა, მაგრამ შემდგომში საჭიროდ ჩათვალა მათი ცალკე გამოცემაც „დედნის“ სახით. მასვე ეკუთვნის ის ოთხხაზიანი საწერი ბადეც, რომელიც წერაში დამწყებთათვის არის განკუთვნილი და ქართული ანბანის გრაფიკულ თავისებურებებზეა მორგებული.

ამ მიმართულებით მუშაობა გაგრძელდა შემდგომ წლებშიც. არ შეიძლება არ აღინიშნოს ამ საკითხში პროფ. ვ. თოფურის ღვაწლი, რომელმაც 1939 წელს გამოსცა „ქართული წერის დედანი“. იგი საყოველთაოდ გამოიყენებოდა სკოლებში 1983 წლამდე, შემდეგ კი მან ადგილი დაუთმო ვ. რამიშვილის მიერ შედგენილ „დედანს“, რომელიც თავისი წინამორბედისაგან განსხვავებით ბევრად იყო გამარტივებული და დროის მოთხოვნებს მორგებული.

წლების განმავლობაში დაწყებითი კლასების ქართული ენის პროგრამაში **კალიგრაფია** (სუფთა წერა) ცალკე ქვეთავად იყო გამოყოფილი, ქართული ენისათვის განკუთვნილი კვირეული საათებიდან მე-2 და მე-3 კლასებში მისთვის გამოიყოფოდა 1 საათი, რომელიც ორად იყოფოდა და კვირაში ორჯერ ტარდებოდა 15-20 წუთის მოცულობით.

რა ვითარებაა დღეს? საყოველთაო კომპიუტერიზაციის პირობებში ხე-

ლით წერამ თითქოს დაკარგა თავისი აქტუალობა, მაგრამ იგი სპეციალური შესწავლის საგანი მაინც არის, განსაკუთრებით დაწყებითი განათლების ადრეულ საფეხურზე.

აი, როგორ არის წარმოდგენილი დღეს კალიგრაფიასთან დაკავშირებული საკითხები **ქსბ** – ში:

1. ქართ. I. 12. მოსწავლეს შეუძლია ანბანის ყველა ასოს გამოწერა.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- აღწერს კონკრეტული ასოს ზედა/ქვედა/შუა ნაწილებს (მაგ., სად არის სწორი ხაზი, რგოლი, რკალი, საით მრგვალდება რკალი, რამდენი რკალია და ა.შ.);
- ჰაერში ხელის სწორი მოძრაობით გამოსახავს ნაცნობი ასოს ფორმას;
- ხელის სწორი მოძრაობით წერს ანბანის ყველა ასოს შესაბამისი მიმართულებით;
- იცავს ხაზოვან სისტემაში ასოთა განლაგების პრინციპს.

ქართ. I. 13. მოსწავლეს შეუძლია კარნახით წერა და ნაბეჭდი ტექსტიდან / დაფიდან მარტივი წინადადებების გადანერა.

შედეგი თვალსაჩინოა, თუ მოსწავლე:

- იცავს მანძილს ასოებს შორის;
- ნაბეჭდი ფურცლიდან/დაფიდან გადანერს სიტყვებს, წინადადებებს;
- კარნახით წერს ასოებს, მარცვლებს, სიტყვებს;
- მოცემული ბგერებით ადგენს სიტყვებს ზეპირად და შემდეგ წერს;
- დამოუკიდებლად წერს სიტყვებს, რომელთა ორთოგრაფიული ხატი მისთვის ნაცნობია.

როგორც ამ შედეგებისა და ინდიკატორების ჩამონათვალიდან ჩანს, დღეს ნაწერის გარეგნული მხარე, ასოთა მოხაზულობის სიზუსტე და სილამაზე აღარ დგას დღის წესრიგში იმ მიზეზის გამო, რომელზეც ჩვენ უკვე გვქონდა საუბარი, მაგრამ ნაწერის სიცხადესა და მართებულობაზე კი კვლავაც მახვილება ყურადღება. ამჟამად კალიგრაფიის სწავლების მიზანია მისცეს მოსწავლეს **გარკვეული, მართებული** და **სწრაფი** წერის ჩვევები, რაც პირველ რიგში გულისხმობს ასოების სწორად გამოყვანას, აბზაცებისა და მინდვრების დაცვას; ასოებსა და სიტყვებს შორის (ასევე წინადადებებს შორის) ინტერვალების სწორად დაცვას, გადაბმულად წერის დაუფლებას...

კალიგრაფიის სწავლებისადმი ძალიან ხშირად იყო ნიჰილისტური დამოკიდებულება, ეს ძირითადად ორი მიზეზით აიხსნება:

1) თვლიან, რომ ხელს ინდივიდუალური თავისებურება აქვს, რაც ხშირად გენეტიკური ფაქტორითაც არის განპირობებული, ამდენად, კალიგრაფიის სწავლებაზე დროის დაკარგვა არ ღირს. თითოეული ინდივიდი წერს მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი თავისებურებებით – იყენებს ან არ იყენებს გადაბმებს, წერს მხოლოდ ბეჭდური ან ხელნაწერი ასოებით, იცავს ან არ იცავს ასოთა მოხაზულობის საყოველთაოდ მიღებულ წესებს... არც თუ იშვიათია შემთხვევები, როცა ძალიან ჭკვიანი და განათლებული ადამიანები წერენ ულამაზოდ, უგულუბელყოფენ საყოველთაოდ მიღებულ წერის ნორმებს, ყურადღებას ამახვილებენ მხოლოდ ნაწერის შინაარსზე და საერთოდ არ ზრუნავენ მის გარეგნულ მხარეზე. ეს აიხსნება სხვადასხვა ფაქტორით, რომელთა შორის არც თუ მცირე როლი მართლაც ეკუთვნის ინდივიდის ფსიქოლოგიურსა თუ გენეტიკურ თავისებურებებს.

2) დღევანდელ დღეს, საყოველთაო კომპიუტერიზაციის პერიოდში, თავისი სიმწვავე დაკარგა ხელნაწერის გრაფიკულმა მხარემ. ის, რაც მიღებული და აუცილებელი იყო საუკუნეების წინათ, დღეს არარასებითია. მართლაც, მოსწავლეთა დიდი ნაწილი ფლობს კომპიუტერთან მუშაობის ჩვევებს, მათი რიცხვი სამომავლოდ კიდევ უფრო გაიზრდება და იქნებ მართლაც არ ღირს დროის დაკარგვა გადაბმებისა და ხელნაწერი ასოების სწავლებაზე?!

ხელის ინდივიდუალურ თავისებურებებზე თვალის დახუჭვა მართლაც არ შეიძლება. ფსიქოლოგიიდან ცნობილია, და ამას სწავლების პრაქტიკაც ცხადყოფს, რომ I-III კლასებში, სადაც კალიგრაფია სპეციალური ზრუნვის საგანია, მთელი კლასი თითქმის ერთნაირი ხელით წერს, მოსწავლეები განიცდიან მასწავლებლის ნიმუშის ძლიერ გავლენას, არსებითად ბაძავენ მას. წერის სწავლების შემდეგ ეტაპზე, განსაკუთრებით IV კლასიდან, როცა საწერი მასალის მოცულობა მკვეთრად იზრდება, თანაც, როგორც წესი, აღარც რვეულის ბადე ზღუდავთ, მოსწავლის ხელს ინდივიდუალური განვითარების მეტი საშუალება ეძლევა. ამ ეტაპზე (IV კლასიდან) ძირითადი ხდება არა ნაწერის გარეგნული, არამედ შინაარსობრივი მხარე. ამ დროს მოსწავლე საგანგებო ყურადღების საგნად აქცევს გადმოსაცემი მასალის შინაარსს, პუნქტუაციას, ორთოგრაფიას, გრამატიკული ნორმების დაცვას და ნაკლებ ყურადღებას აქცევს ნაწერის გრაფიკულ მხარეს. ხელნაწერის ინდივიდუალური სახით ჩამოყალიბება წლების მანძილზე გრძელდება და შემდეგ იგი ისეთ მონუმენტურ, მყარ სახეს იღებს, რომ მიუხედავად ცნობიერი ჩარევისა (მონდომებისა და სურვილის შემდეგაც კი), ადამიანი ვერ ახერხებს გამომუშავებული ხელის შეცვლას. ამიტომაც არის თითოეული ადამიანის ნაწერი ღრმად ინდივიდუალური, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი წერის მანერით ადამიანის ხასიათის გამოცნობაც კი შეიძლება. მაგრამ ფაქტია ისიც, რომ ნაწერის ძირითადი, არსებითი ნიშნები ყველა ნიგნიერი ადამიანის ნაწერში იგივე რჩება, რაც საერთოა და ზოგადი ქა-

რთული ანბანისათვის, ქართული ასოებისათვის. აქედან გამომდინარე, კალიგრაფიის სწავლების მთავარი და უპირველესი საზრუნავი არის ის, რომ დავაუფლოთ მოსწავლე **ერთიან საზოგადო ქართულ ხელს**. საზოგადო ხელი გულისხმობს რომ ნაწერი იყოს ყველასათვის გასაგები და ქართული ანბანის გრაფიკული თავისებურებებისათვის მისადაგებული: დაცული იყოს ასოთა პროპორცია, ხაზზევით დასაწერი ასო არ ეწეროს შუახაზზე, ხაზქვემოთ ან პირიქით; დაცული იყოს წერის მიმართულება, ინტერვალები და ა.შ. ამას კი აუცილებლად სჭირდება მასწავლებლის საგანგებო ზრუნვა, რასაც კალიგრაფიის სწავლება ითვალისწინებს.

2. კალიგრაფიის სწავლების პრინციპები. ქართული ანბანის თავისებურება

ცნობილია წერის სწავლების რამდენიმე ხერხი, რომელთაგან აღსანიშნავია **ხაზობრივი წერა (წერა ბადეში), გენეტიკური ხერხი, სტიგმოგრაფია, ტაქტილი წერა.**

ხაზობრივი წერა სანყის ეტაპზე აუცილებლად გულისხმობს ბადეს, რომელიც განსაზღვრულ კალაპოტში აყენებს მოსწავლეს, უვითარებს ხელის სწორი მოძრაობის ჩვევებს, აუფლებს მას ასოთა მოხაზულობას და ხელს უწყობს სათანადო შუალედების დაცვას როგორც ასოებს, ისე სიტყვებსა და წინადადებებს შორის.

როგორც აღვნიშნეთ, ოთხხაზიანი საწერი ბადე ი. გოგებაშვილის მიგნებაა, მასში მაქსიმალურად არის გათვალისწინებული ქართული ანბანის გრაფიკული თავისებურებანი. ცნობილია, რომ აქ გვაქვს როგორც შუა ხაზზე საწერი, ისე ხაზქვემოთ და ხაზქვემოთ დასაწერი ასოები, რაც თავისთავად გულისხმობს წერაში დამწყებისათვის სამ ჰორიზონტალურ, ერთმანეთისაგან სხვადასხვა ინტერვალთა დაცილებულ ხაზს. ქართული ხელნაწერი ასოები, განსხვავებით ინდოევროპული ენების ხელნაწერი ასოებისაგან, სწორია, არ არის დახრილი. ეს განაპირობებს მეოთხე -ვერტიკალური – ხაზის საჭიროებასაც, რაც გამორიცხავს ასოთა დახრას.

ამავე დროს ეს ბადე მორგებულია წერაში დამწყების ასაკობრივ თავისებურებაზე – იგი საწერ სივრცეში ორიენტაციას აჩვენებს მოსწავლეს. ამიტომაც პირველი კლასის სახელმძღვანელოთა დიდი ნაწილი კვლავაც ოთხხაზიან ბადეზეა ორიენტირებული. მაგრამ აქვე უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს ბადე მხოლოდ წერაში დამწყებთათვის არის, დიდი ხნით მისი გამოყენება აფერხებს წერის ჩვევების გამომუშავებას, ამიტომ სწავლების მეორე წელს აუცილებელია მისი შეცვლა. ტრადიციულად მას ენაცვლებოდა ე.წ. ორხაზიანი (მოკლე ხნით), ხოლო შემდეგ კი ცალხაზიანი ბადეები. ეს, ჩვენი აზრით, ხელს უწყობს გრაფიკასთან დაკავშირებული სირთულეების ნაწილ-ნაწილ დაძლევას.

ალტერნატიული საანბანო სახელმძღვანელოების გაჩენასთან ერთად გაჩნდა წერის პირდაპირ ცალხაზიან რვეულებში დაწყების ცდებიც. მისი მიმდევრები თავიანთ მოსაზრებას იმით ასაბუთებენ, რომ ა) მსოფლიოს ცივილიზებულ ქვეყანათა უმრავლესობაში მოსწავლეები წერას პირდაპირ ცალხაზიან (და ხშირად უხაზო) რვეულებში იწყებენ, ბ) ბაღე (ჯერ ოთხხაზიანი, შემდეგ ორხაზიანი) მხოლოდ ართულებს და ახანგრძლივებს წერის სწავლებას, ამდენად სჯობია, სირთულე ერთბაშად დავძლიოთ, მაგრამ, ჩვენი აზრით, ცალხაზიანი რვეულის აპოლოგეტებს ა) ავინწყდებათ ქართული ანბანის თავისებურება, რომელიც გრაფიკულად სრულიად განსხვავებულია მსოფლიოში ცნობილი ყველა სხვა ანბანისაგან; ბ) ისინი (ამას თავადაც აღიარებენ) არ ზრუნავენ ნაწერის გრაფიკულ მხარეზე.

გენეტიკური ხერხი გულისხმობს ასოთა მოხაზულობის სწავლებას თანდათანობითი გართულების გზით, ამავე დროს ითვალისწინებს ნაცნობიდან უცნობზე, მარტივიდან რთულზე გადასვლის პრინციპს. ამის გამო ჯერ ისწავლება მარტივი მოხაზულობის, ადვილად დასაწერი ასოები, შემდეგ – უფრო რთული, თანაც ისე, რომ ყოველი მომდევნო ასო იმეორებს ადრე შესწავლილი ასოს ამა თუ იმ ელემენტს. ამიტომ სწავლების პროცესში რეკომენდებულია ერთად დავაჯგუფოთ მსგავსი მოხაზულობის ასოები: ი, ა, თ, ს, ხ; ე, უ; ძ, მ, შ; კ, ვ, გ, ფ; დ, ღ, ლ; ყ, ჟ; ნ, წ; ც, ტ; ქ, ჯ. ეს ხერხი უფრო ფართოდ გამოიყენება, როდესაც კითხვა და წერა ცალ-ცალკე ისწავლება. კითხვა-წერის ერთდროულად სწავლების პროცესში მისი გამოყენება რამდენადმე შეზღუდულია, ამიტომ მისი დაცვა ყოველთვის ვერ ხერხდება.

სტიგმოგრაფიას დიდი ხნის ისტორია აქვს. იგი გულისხმობს მოსახაზი ასოს წინასწარ დაშტრიხვას, რომელიც შემდეგ უნდა შემოიხაზოს და გაამუქოს მოსწავლემ. იგი ეფექტურია რთული მოხაზულობის ასოების გაცნობისას და ძირითადად წერის საწყის ეტაპზე გამოიყენება, განსაკუთრებით კი იმ მოსწავლეებთან, რომელთაც გრაფიკული ჩვევების შექმნა რამდენადმე უჭირთ.

ისტო

ტაქტი წერა (ანუ რიტმის ხერხი) გულისხმობს საწერი დავალების გარკვეული ტემპით შესრულებას. იგი გამოიყენება არა მხოლოდ სწრაფი წერის ჩვევის წერის გამოსამუშავებლად, არამედ ზედმეტი სიჩქარის აღსაკვეთად. მას განსაკუთრებით ხშირად იყენებს მასწავლებელი მთელი კლასის ერთიანი წერის ტემპის გამოსამუშავებლად. ცნობილია, რომ ზოგი მოსწავლე ძალზე სწრაფად წერს, ზოგი პირიქით – ნელა. ტაქტის ხერხი მათ ეხმარება წერონ ერთდროულად, ერთ ტემპში. ამ დროს მასწავლებელი მიმართავს თვლას, ხელის რიტმულ მოძრაობას და ა.შ. მას გარკვეული წეს-

რიგი შეაქვს წერის პროცესში, ხელს უწყობს მოძრაობის ავტომატიზებას.

ქართული ანბანი წერის სწავლების თვალსაზრისით რამდენადმე სპეციფიკურია. რთულია და მრავალფეროვანი ასოთა მოხაზულობა. ი. გოგებაშვილის დაკვირვებით, ქართულ ასოთა უმთავრესი ელემენტებია: რკალი, რგოლი, სწორი ხაზი, ალმაცერი ხაზი და მრუდი ხაზი (გვაქვს კიდევ სხვა ელემენტებიც, სულ 20-მდე), მაშინ, როცა რუსულ ასოებს 3 ძირითადი ელემენტი აქვთ: რკალი, რგოლი, ვერტიკალური ხაზი. „სირთულე და ზედმეტი სიგრძე ქართული ასოებისა რჩება მაინც ერთგვარ პირობად, რომელიც ხელს უშლის ყველა სხვა ხელსაყრელ პირობას და აბრკოლებს ქართული წერა-კითხვის სწრაფათ შეთვისებას“ (ი. გოგებაშვილი).

აქ აუცილებლად ერთი-ორი სიტყვა ასოთა გადაბმების შესახებაც უნდა ითქვას. სავალდებულოა თუ არ დღეს მათი სწავლება? ჯერ კიდევ გასულ საუკუნეში ისმოდა საყვედურები იმის შესახებ, რომ „ქართული წერის დედანი“ და აქედან გამომდინარე კალიგრაფიის სასწავლო პროგრამაც, მეტიმეტად იყო გადატვირთული ასოთა გადაბმის ჯგუფებით: გამოიყოფოდა ასოთა გადაბმის 14 ძირითადი ჯგუფი, რომელიც 230 კონკრეტულ შემთხვევას ითვალისწინებდა. როგორ მოვიქცეთ დღეს?

როგორც ცნობილია, ასოთა გადაბმებს სწრაფი წერისას აუცილებლად ვიყენებთ, ამდენად მიზანშეწონილად (და არა სავალდებულოდ) მიგვაჩნია მეორე-მესამე კლასებში მოსწავლეებს გავაცნოთ გადაბმის ძირითადი 6 ჯგუფი. ეს არის:

1. ასოთა გადაბმა ზედა შუა ხაზზე გასწვრივ: ან, ან, ცნ, მო, ძო, შო...
2. ასოთა გადაბმა შუა ხაზებს შორის დასწვრივ: მე, შე, შვ, ძვ, ძე ...
3. ასოთა გადაბმა ხაზქვევიდან ხაზზევით: ეს, ეხ, ებ, უს, ყრ...
4. ასოთა გადაბმა შუა ხაზის ასწვრივ: ას, ახ, არ...
5. ასოთა გადაბმა ორ შუა ხაზში ხაზქვევიდან: ეა, ვა, კა...
6. ასოთა გადაბმა ქვედა ხაზზე: ელ, ფლ, ყდ... (სულ 63 კონკრეტული შემთხვევა).

მაგრამ ისიც უნდა აღვნიშნოთ, რომ ასოთა გადაბმების გამოყენება მოსწავლეთათვის სავალდებულოდ არ უნდა ვაქციოთ (ისევე, როგორც სავალდებულოდ არ უნდა ვაქციოთ დ, ლ, რ, ო, უ... ასოების ხელნაწერი სახის გამოყენებაც). დაე, მათ თავად გადაწყვიტონ სწრაფი წერისას გადაბმის რომელ ჯგუფებს გამოიყენებენ (ან გამოიყენებენ თუ არა მათ საერთოდ), ან ასოთა მოხაზულობის რომელ სახეს მისცემენ უპირატესობას – ბეჭდურსა თუ ხელნაწერს.

3. კალიგრაფიული შეცდომების სახეები (ტიპობრივი კალიგრაფიული შეცდომები)

დაწყებითი (I-IV) კლასების მოსწავლეთა წერით ნამუშევრებში ძირითადად შემდეგი სახის კალიგრაფიული შეცდომები გვხვდება:

- 1) ხაზზევით დასაწერი ასოები ხაზზე ან ხაზქვევითაა დაწერილი;
- 2) ხაზქვევით დასაწერი ასოები ხაზზე ან ხაზზევითაა დაწერილი;
- 3) შუა ხაზზე დასაწერი ასოები ხაზქვევით ან ხაზზევითაა დაწერილი;
- 4) ასოს ცალკეულ ელემენტებს შორის არ არის დაცული სათანადო პროპორციები;
- 5) ზოგიერთ ასოს რომელიმე ელემენტი აკლია, ან პირიქით – ზედმეტი „ორნამენტებით“ არის გაფორმებული;
- 6) ასოებსა და სიტყვებს შორის არ არის დაცული სათანადო ინტერვალები;
- 7) არ არის დაცული ქართული ანბანისათვის დამახასიათებელი ვერტიკალობა, ასოები გადახრილია მარჯვნივ (ყველაზე ხშირად) ან მარცხნივ;
- 8) არ არის დაცული ქართული ასოებისათვის დამახასიათებელი სიმრგვალე...

კალიგრაფიული შეცდომები ამ ეტაპზე საგანგებო გასწორების საგანია. მასწავლებელი წერის პროცესშივე აძლევს მოსწავლეებს სათანადო შენიშვნებს, მითითებებს; ასწავლის, როგორ უნდა დაიცვას წერის ჰიგიენის ნორმები, როგორ მოხაზოს ასო სწორად, წერის დამთავრების შემდეგ კი თითოეული მოსწავლის ნაწერი საგულდაგულოდ სწორდება ამ მიმართებით, აღირიცხება თითოეული შეცდომა, ზოგიერთი მათგანი კი ამოიწერება და შემდეგ კლასში გასწორდება მოსწავლის მიერ.

რა თქმა უნდა, ამ მიზნით არ კმარა მხოლოდ კალიგრაფიული სავარჯიშოების შესრულება. ნაწერის გარეგნული მხარე, ქართული ანბანის გრაფიკული თავისებურებები მასწავლებლის ყურადღების ცენტრში ყოველგაკვეთილზე დგას და იგი შემდგომ წლებშიც უნდა გაგრძელდეს.

ეს საინტერესოა:

მეცნიერულად დამტკიცებულია 4 უპირატესობა, რატომ სჯობია, რომ ადამიანმა ხელით წეროს:

1. ხელით წერისას უფრო ადვილია დაწერილის დამახსოვრება:

საჭირო ინფორმაციის ხელით გადაწერა საუკეთესო საშუალებაა მისი

დამახსოვრებისათვის. საქმე ისაა, რომ ფურცელზე წერისას თავის ტვინის იმ ნაწილის სტიმულირება ხდება, რომელსაც სისტემის რეტიკულარული აქტივირებადი სისტემა ეწოდება. სპეციალისტების განმარტებით, ეს არის ერთგვარი ფილტრი ყველაფრისათვის, რასაც ტვინის მიერ დამუშავება სჭირდება. ამდენად, ინფორმაციის ხელით წერას ის პირველ პლანზე გამოჰყავს, რადგან აღნიშნული სისტემა მას ავტომატურად აღიქვამს, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანს. შესაბამისად, ინფორმაციის დამახსოვრება ამ დროს ყველაზე ადვილია.

2. ხელით წერა ბევრად ადვილია მოსაზრების ფორმულირებისათვის:

არსებული მონაცემების თანახმად, ბევრი თანამედროვე მწერალი რომანების წერას ხელით ამჯობინებს და არა კომპიუტერით ან საბეჭდი მანაქანით. ყოველ შემთხვევაში, ხელით აკეთებენ პირველ მონახაზს, სანამ მას კომპიუტერში ან საბეჭდ მანაქანაში გადაიტანენ. მეცნიერები მიიჩნევენ, რომ ხელით წერისას საჭირო აზრები უფრო სწრაფად ჩნდება და ასევე ბევრად ადვილია მათი გადმოცემა. წერის სიჩქარე დაახლოებით შეესაბამება ტვინში აზრების გაჩენის სიჩქარეს. კომპიუტერზე მუშაობისას კი თითები აზრებს ბევრად წინ უსწრებს – ადამიანი ვერ ასწრებს მოიფიქროს ერთი წინადადება, რომ თითები უკვე მზად არის მეორე წინადადება დაწეროს.

3. ხელით წერისას ყურადღების გაფანტვა უფრო იშვიათად ხდება (აქ მხედველობაში გვაქვს სოც. ქსელები და კომპიუტერული თამაშები, რითაც კომპიუტერზე მუშაობისას ხშირად ვახდენთ განტვირთვას).

4. ხელით წერა ტვინის დაბერების პროცესსაც აფერხებს:

ხელით წერა არის არა მხოლოდ ვარჯიში თქვენი მაჯისთვის, არამედ ტვინისთვისაც. ხელით წერა ავითარებს ადამიანის მოტორულ ჩვევებსა და მეხსიერებას. უფრო მეტიც, ეს ადამიანს ხელს უწყობს შეინარჩუნოს თავის ტვინის აქტიურობა ასაკის მატებასთან ერთად (www.tainamira.ru).

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. მ. თალაკვაძე, ი. გოგებაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოთა აგების პრინციპები, 1952.
2. რ. ლიპარტელიანი, დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების მეთოდის საკითხები, თბ., 1999.
3. რ. ლიპარტელიანი, წერითი მუშაობის საკითხები დაწყებით კლასებში, თბ., 1979.
4. ვ. რამიშვილი, ეროვნული საუნჯე, თბ., 1982.
5. ვ. რამიშვილი, ქართული ენის სწავლების მეთოდის საფუძვლები, თბ., 1987.
6. ც. ყურაშვილი, კალიგრაფიის სწავლების საკითხები II კლასში, ჟურნ. „მეთოდისტი“, 2, 1996.
7. Гогобашвили Я. О грузинском и русском алфавитах с педагогической точки зрения, 1902.
8. Лурия. Очерки психологии письма, М., 1950.
9. www.tainamira.ru

თავი IV. გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლება

1. გრამატიკის სწავლების მნიშვნელობა

დღეს ქართული ენა ქართულ სკოლაში მხოლოდ ერთ-ერთი სასწავლო დისციპლინა კი არ არის, არამედ სხვა საგანთა სწავლების საფუძველიც გახლავთ. ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტის ბირთვს წარმოადგენს ენა, როგორც პიროვნების თვითგამოხატვის, აზრის ჩამოყალიბებისა და გადაცემის საშუალება. „ენობრივი უნარ-ჩვევები უნდა წარმოვიდგინოთ არა როგორც მათი შემთხვევითი ნაკრები, არამედ როგორც ერთი მთლიანი სისტემა“ (ისპ).

მშობლიური ენის სწავლება დაწყებით საფეხურზე ემსახურება თვითგამოხატვისათვის აუცილებელი ენობრივი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას სწავლების ყველა ძირითადი – ზეპირმეტყველების, კითხვისა და წერის – მიმართულებით. „ამავე დროს, ეს პროცესი გულისხმობს იმ მინიმალური **ლინგვისტური კომპეტენციის** ფორმირებას, რომელიც ენის პრაქტიკული გამოყენების თვალსაზრისით არის აქტუალური და შესაბამება მოსწავლის ინტელექტუალურ შესაძლებლობებსა და ინტერესებს. ენა განიხილება როგორც აზროვნებისა და კომუნიკაციის საშუალება. შესაბამისად, მისი სწავლებაც ენის ამ ორი უმთავრესი ფუნქციის წინ წამოწევას ემსახურება“ (იქვე).

ჯერ კიდევ რამდენიმე წლის წინ, სანამ **ისპ** ამოქმედდებოდა, ამ კუთხით სკოლაში საკმაოდ არაერთგვაროვანი სურათი გვექონდა: ოთხნაწიანში ისწავლებოდა გრამატიკის ელემენტარული კურსი საკითხავ ტექსტებთან მჭიდრო კავშირში. იგი ითვალისწინებდა მოსწავლეთა შეიარაღებას გარკვეული პრაქტიკული სამეტყველო უნარ-ჩვევებით (მართლწერა, პუქტუაცია, პრაქტიკული სტილისტიკა) და არამც და არამც არ გულისხმობდა ცალკეული გრამატიკული კატეგორიების დეფინიციას. მე-5 კლასიდან კი იწყებოდა გრამატიკის ე.წ. „სისტემატური კურსი“. მისი მიზანი გახლდათ მშობლიური ენის სტრუქტურაში გარკვევა სათანადო თეორიული მასალის ბაზაზე, რომელიც გარკვეული სისტემით იყო დალაგებული. რა თქმა უნდა, ენის სისტემური კურსის გაცნობა ასევე გულისხმობდა პრაქტიკული სამეტყველო უნარ-ჩვევების დაუფლებასაც, რაც უშუალოდ თეორიული მასალის მიწოდებას ეყრდნობოდა. მთავარი ნაკლი, რაც ამგვარ სწავლებას ახასიათებდა, იყო ის, რომ არ ხდებოდა ენის გაკვეთილებზე მიღებული ცოდნის ტრანსფერი (გადატანა) ლიტერატურის გაკვეთილებზე: მოსწავლემ თეორიულად იცოდა ესა თუ ის გრამატიკული დეფინიცია, მაგრამ პრაქტიკულად ვერ იყენებდა მას წერისას თუ ზეპირმეტყველებისას.

რა ვითარება გვაქვს დღეს ამ მიმართებით?

დაწყებითი სწავლების საფეხურზე, უკვე პირველი კლასიდან, ეცნობიან

მოსწავლეები ენის ცალკეულ სემანტიკურ თუ სტრუქტურულ კანონზომიერებებს, ეუფლებიან მშობლიური ენის მართლწერისა და მართლმეტყველების ძირითად ნორმებს, რაც არ გულისხმობს გრამატიკული ცოდნის დაგროვებას, არამედ ამ ცოდნის გამოყენებას პრაქტიკულად, კონკრეტულ სამეტყველო სიტუაციაში. ძირითადი აქცენტი გადატანილია პრაქტიკული, ფუნქციონალური გრამატიკის საკითხების სწავლებაზე. სწავლის პროცესში ენის საკითხები უშუალოდ უკავშირდება საკითხავ ტექსტზე მუშაობასა და კონკრეტულ სამეტყველო სიტუაციას. **ისტ** – ში არსად არ არის მითითებული, კონკრეტულად ენის რომელ საკითხებს უნდა დაეუფლოს მოსწავლე ამა თუ იმ საფეხურზე. აქ მოცემულია მხოლოდ შედეგები სათანადო ინდიკატორებით. თუ როგორ, რა გზით, რა სტრატეგიებით უნდა მიაღწიოს ამ შედეგებს – ეს თავად პედაგოგის გადასაწყვეტია.

ვასწავლოთ თუ არა გრამატიკის ცალკეული ელემენტები მოსწავლეებს ან როგორ უნდა ვასწავლოთ?

გრამატიკის სწავლების შესახებ, მით უმეტეს, სასკოლო განათლების დაწყებით საფეხურზე, სპეციალისტთა შეხედულება ერთგვარი არ ყოფილა. ჯერ კიდევ მე-19 საუკუნეში საკმაოდ ძლიერი იყო ე.წ. „ანტიგრამატიკული მიმდინარეობა“, რომელიც საერთოდ უარს ამბობდა არა მხოლოდ გრამატიკის თეორიული კურსის, არამედ მისი ელემენტების შესწავლაზეც კი. ამ შეხედულებამ თავი იჩინა დღესაც. სწავლებაში ბიჰევიორიზმის და ენთმეცნიერებაში სტრუქტურალიზმის განვითარებამ ბევრი რამ შეცვალა ამ საკითხთან მიმართებაში.

კვლავ გამოჩნდნენ გრამატიკის სწავლების „მოძულენი“ როგორც დაწყებით, ისე საბაზისო და საშუალო საფეხურზე. თავის შეხედულებას ისინი გრამატიკული მასალის სირთულითა და ბავშვის ცნობიერების მოუმზადებლობით ხსნიან. არადა, არსებობს ფსიქოლოგთა გამოკვლევები, რომლებიც საიმედო ბაზას ქმნიან სკოლაში გრამატიკულ ცნებებზე მუშაობისათვის. უფრო მეტიც, ზოგიერთი ფსიქოლოგიის აზრით (ნ. აიდაროვა). უკვე რვა წლის ასაკში მოსწავლეთა ცნებითი აზროვნება იმდენად მაღალ დონეზეა, რომ ამ ეტაპზე გრამატიკის სისტემატური კურსის სწავლებაც კი შეიძლება დავინწყოთ, რაც, რა თქმა უნდა, მეორე უკიდურესობაა.

„უკვე 6 წლის ბავშვს სკოლაში დედაენით მეტი მოაქვს, ვიდრე თვით ლინგვისტიკაში განაფულ მასწავლებელს შეეძლება მას აუხსნას და მიაწოდოს“, – წერს ცნობილი ენათმეცნიერი გურამ რამიშვილი თავის „დედაენის თეორიაში“.

სკოლაში ახლად შესულმა ექვსწლიანმა ბავშვმა პრაქტიკულად უკვე იცის:

- მეტყველების ყველა ნაწილი;
- იყენებს ენის ფორმატის სტემას;
- ესმის და თვითონაც ხმარობს სიტყვათწარმოების მთავარ შესაძლებლობებს;

– შეთვისებული აქვს სინტაქსის ძირითადი სტრუქტურები, თანაწყობისა და რამდენადმე ქვეწყობის სახეობები.

„რა არის ბოლოს და ბოლოს გრამატიკა? გრამატიკა იმის გაცნობიერებული გააზრებაა, რაც გაუცნობიერებლად ცოცხლობს დედაენის სახით სოციუმში“, – ასკენის გ. რამიშვილი.

დაახლოებით ამავე მოსაზრებაზე დგანან ფსიქოლოგებიც. დ. უზნაძე იმ აზრს ავითარებს, რომ სკოლის წინარე ასაკში ბავშვი პრინციპულად უკვე დაუფლებულია მშობლიური ენის როგორც მორფოლოგიას, ისე სინტაქსსა და სემასიოლოგიას: „ამიერიდან მისი (ბავშვის) ენის განვითარება მხოლოდ რაოდენობით ზრდას განიცდის... ერთი სიტყვით, სკოლის წინარე ასაკის ბავშვს თავისი სამშობლო ენა ძირითადად დაძლეული აქვს“ (დ. უზნაძე).

თავის კვლევებში უფრო შორს მიდის თანამედროვე ფსიქოლოგი დ. სლობინი, რომელმაც ეს საკითხი სპეციალური შესწავლის საგნად აქცია და მივიდა დასკვნამდე, რომ „ბავშვს მართლაც უნდა ჰქონდეს თანდაყოლილი ენობრივი სტრუქტურები..., ხოლო ენის დაუფლება გულისხმობს ამ სტრუქტურების ასიმილაციას ინფორმაციასთან“.

ბუნებრივია, სკოლა სათანადოდ ზრუნავს ამ „ენობრივი სტრუქტურების“ შემდგომი განვითარებისათვის, „საქმე ისაა, რომ მოზარდი მხოლოდ პრაქტიკულადაა თავის დედა-ენას დაუფლებული... მისი მეტყველება ყველა ამ წესს იცავს, მაგრამ წესების შესახებ თვითონ ბავშვმა არაფერი იცის. ამისათვის მათი გაცნობიერება და ობიექტივაცია არის საჭირო... სკოლა... მას გრამატიკას ასწავლის და ამით იგი ენობრივი განვითარების ახალ საფეხურზე აჰყავს“ (დ. უზნაძე).

გრამატიკა ლოგიკურ მეცნიერებათა რიცხვს განეკუთვნება, იგი ხელს უწყობს განზოგადების უნარის განვითარებას, კონკრეტულიდან აბსტრაქტულ აზროვნებაზე გადასვლას. შემთხვევით არ აკუთვნებდა კ. უშინსკი გრამატიკას „განმაკაცებელ“ მეცნიერებათა რიცხვს. თავისთავად ცხადია, გრამატიკის სწავლება ინტელექტუალურისა და საზოგადოდ ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს გულისხმობს. გრამატიკული აზროვნების წანამძღვრები სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ჯერ კიდევ საკმარისად არ არის მომნიჭებული, ამიტომ „პირველი საფეხურის სკოლაში მხოლოდ გრამატიკული აზროვნების ძირითადი ელემენტების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი, უფრო იმ მასალის დაგროვების შესახებ, რომელიც 11-12 წლიდან ნამდვილი გრამატიკის სწავლებაზე უმტიკივნიულოდ გადასვლას გაადვილებდა“ (დ. უზნაძე). ე.ი. დაწყებით კლასებში გრამატიკის ელემენტარული საკითხთა სწავლება არა მარტო შესაძლებელია, არამედ აუცილებელიც, რამდენადაც ხელს უწყობს როგორც მოსწავლის ლოგიკური აზროვნების განვითარებას, ასევე ნიადაგს ამზადებს შემდგომ კლასებში გრამატიკის კურსის შესასწავლად. სწორედ აქ, დაწყებით კლასებში, მზად-

დება საფუძველი სწავლების შემდგომ საფეხურებზე ქართული ენის გრამატიკის ურთულესი კატეგორიების გასაცნობად.

მთავარი მაინც მშობლიური ენის კანონზომიერებების შეცნობა და მათი პრაქტიკულად გამოყენება გახლავთ. გრამატიკული მასალის სწავლებას დიდი პრაქტიკული დანიშნულება აქვს – იგი ემსახურება სათანადო ორთოგრაფიული, პუნქტუაციური და სტილისტური ჩვევების ფორმირებას, რაც საბოლოოდ მოსწავლეთა ზეპირი და წერიტი მეტყველების კულტურის დახვეწისაკენ არის მიმართული. გრამატიკული წესების ცოდნის გარეშე მოსწავლეს უჭირს სიტყვის სწორად დანერა, სასვენი ნიშნების ხმარება, ფრაზისა და წინადადების მართებულად აგება. მაგრამ მიზანია არა ამ წესების მექანიკური გაზეპირება, არამედ ამ ცოდნის პრაქტიკულად გამოყენება. როგორც ანტონ I აღნიშნავს, „ღრმატიკა არს შემძლებლობა მართლ უბნობად და მართებულ წერად“. გრამატიკული მასალის სწავლებისას სწორედ ამ პრაქტიკულმა მხარემ უნდა წამოინიოს წინა პლანზე.

რახან მშობლიური ენის გრამატიკის ცოდნის პრაგმატულ მომენტზე ჩამოვარდა საუბარი, არ შეიძლება არ ვახსენოთ მისი მიმართება უცხო ენასთან. მშობლიური ენის კანონების გააზრება და ცოდნა ედება საფუძველად ნებისმიერი უცხო ენის შეგნებულ სწავლასაც. როგორც ი. გოგებაშვილი აღნიშნავდა, „სულ ცოტა რომ ვთქვათ, სამჯერ ჩქარა შეისწავლის რუსულ გრამატიკას ის ყმანვილი. რომელმაც ქართული გრამატიკა იცის“. უცხო ენის სწავლების ე.წ. „გრამატიკულ-თარგმნითი“ მეთოდი სწორედ მშობლიური ენის დახმარებასა და მასთან პარალელების გავლებას ითვალისწინებს. ამგვარად, გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლებას აქვს როგორც წმინდა თეორიული (ავითარებს მოსწავლის აზროვნებას, ხდება ენობრივი მასალის ობიექტივაცია), ისე – პრაქტიკული მიზნები (ხვენს მოსწავლის მეტყველებას, ნიადაგს ამზადებს შემდგომ კლასებში გრამატიკის თეორიული კურსის შესასწავლად, ეხმარება უცხო ენის შესწავლას).

მაგრამ ყოველივე ზემოთქმული სრულიად არ ნიშნავს, რომ დაწყებითი კლასების მოსწავლე გადავღალოთ გრამატიკული კატეგორიების დასწავლით. ეს მეორე უკიდურესობა იქნება. გრამატიკული მასალა ბავშვის ფსიქიკური ძალების გათვალისწინებით შეირჩევა და მას მშობლიური ენის გაკვეთილზე რამდენიმე წუთი ეთმობა. მაშინაც იგი უნდა წარმართოს მოსწავლისათვის საინტერესოდ და გასაგებად, და რაც მთავარია, მიმართული უნდა იყოს ძირითადი სამეტყველო უნარ-ჩვევების განვითარებისაკენ. ამ დროს უდიდესი როლი ენიჭება სწავლების რაციონალური გზების, მეთოდებისა და ხერხების შერჩევას.

2. გრამატიკის სწავლების ისტორიიდან

ქართული მეთოდოლოგიური აზროვნების ისტორია მჭიდროდ უკავშირდება ქართული ლინგვისტიკური აზროვნების ისტორიას. ცნობილია, რომ უძველესი ქართული „გრამატიკები“ მხოლოდ წმინდა მეცნიერული მიზნით არ იქმნებოდა. ენის თეორიულ ასპექტში კვლევასთან ერთად ისინი წმინდა პრაგმატულ მიზანსაც ისახავდნენ – ესწავლებინათ მოსწავლეებისათვის მშობლიური ენის აგებულება. საქართველოში გრამატიკის სწავლება ტრადიციულად ითვლებოდა ენის დაუფლების ერთ-ერთ აუცილებელ კომპონენტად. ამიტომაც გრამატიკის სახელმძღვანელოების შექმნას ჩვენი მეცნიერები და პედაგოგები სწავლების დაწყებითი საფეხურიდანვე იწყებდნენ.

ტრადიციულად უძველეს ქართულ „გრამატიკებად“ ითვლება **მ. მაჯოს** (რომი, 1641 წ.), **ზ. შანშოვანის** (1737), **გაიოზის** (1796) სახელმძღვანელოები. მე-19 საუკუნესა და მე-20 საუკუნის 10-იან წლებში გამოიცა **ი. ქართველიშვილის**, **ს. დოდაშვილის**, **პლ. იოსელიანის**, **დ. ჩუბინიშვილის**, **დ. ყიფიანის** და სხვათა „გრამატიკები“, ეს ავტორები თავიანთ წიგნებს ძირითადად პრაქტიკულ მიზნებს უსახავდნენ. „ამ გამოცემათა უმრავლესობა სასკოლო სახელმძღვანელოთა მსგავსია და ამდენად მათი მასალის სახასიათი განლაგება და გარკვევა ნაცადია მათი პედაგოგიური დანიშნულების მიხედვით“ (გ. თავიშვილი). მე-19 საუკუნის პირველ ნახევარში სწავლების I საფეხურზე გრამატიკის სახელმძღვანელოები იყო **ი. ქართველიშვილის** „ქართული ლრამატიკა“, დაბეჭდილი ორჯერ – 1815 და 1825 წლებში – ნუსხახუცურით და **პლ. იოსელიანის** „პირუელ დაწყებითი კანონი ქართულისა ლრამატიკისა“, გამოცემული 1840, 1851 და 1861 წლებში.

ი. ქართველიშვილის აზრით, ყმათათვის ძნელად შესათვისებელია ანტონ I-ის „გრამატიკა“, რომლითაც, ჩვეულებრივ, ისწავლებოდა იმ დროს ეს საგანი. ამიტომ წინასიტყვაობაში იგი აღნიშნავს: „გულისმოდგინებითა ძლითცა თანამდებობათა ჩემისადმი ერგეთვე სასარგებლოდცა ყრმათა თანამემამულეთა ჩემთა დავშუერ ხელმყოფმან აღწერად ამისა“. წიგნში მასალა დალაგებულია გარკვეული თანამიმდევრობით, ანალიზი ხდება სათანადო საილუსტრაციო მასალის საფუძველზე.

პლ. იოსელიანის „გრამატიკა“ დანერილია მიძიმე, არქაული ენით. ეტყობა ინდოევროპული „გრამატიკების“ გავლენა, ერთმანეთშია არეული ეტიმოლოგიისა და სინტაქსის ცნებები, მაგალითად, ზმნის გვარი განხილულია სინტაქსში არსებით სახელთან მისი სინტაქსური მიმართების საფუძველზე, უნდა იყოს იგი პირიქით, რადგანაც სახელთა სინტაქსურ თავისებურებებს ქართული ზმნის ბუნებაში უნდა მოეძებნოს ახსნა. სახელმძღვანელო შეიცავს სკოლის ამოცანებისათვის შეუსაბამო და ბავშვის გონებისათვის მიუწვდომელ საკითხებს. აი, რას წერდა მის შესახებ **ი. გოგებაშვილი**:

„ვერ წარმოიდგენს მკითხველი, რა ჭირივით მეჯავრებოდა ქართული ენის გაკვეთილები და რა სიძულვილი ჩამისახა დედაენისა ამ გრამატიკამ იმ დრომდინ, ვიდრე იგი არ შემაყვარეს ჩვენმა მაღალნიჭიერმა პოეტებმა და ლიტერატორებმა“.

ამ ნაკლოვანებისაგან შედარებით თავისუფალია **არ. ქუთათელაძის „პირველდანწყებითი ქართული გრამატიკა“** (1888 წ.). სახელმძღვანელოს მიზანია, დააკვირვოს მოსწავლეები ცოცხალ მეტყველებაზე, თავად გამოატანინოს სათანადო დასკვნები. „იმას (მოსწავლეს – **ნ. მ.**) უნდა დაუნყო საუბარი იმ საგანზედ, რომელიც მის გონებასთან ახლოა და შემდეგ, როდესაც ყმანვილი ამ ასპარეზზედ გზას მტკიცედ გაიკვლევს, თანდათან შორეული საგნებისაკენ გაიწიოს და ბოლოს თქვენივე კითხვების შემწეობით, დასკვნა მასვე გამოატანინოს (არ, ქუთათელაძე, „პირველდანწყებითი ქართული გრამატიკა“, თბ., 1888, გვ. IV).

სახელმძღვანელო გაყოფილია სამ ნაწილად. პირველ წელიწადს მოსწავლეები შეისწავლიან მარტივ წინადადებას და რამდენიმე „სიტყვის ნაწილს“, მეორე წელიწადს – ეტიმოლოგიას, მესამე წელიწადს კი – რთულ წინადადებას. ყოველი გრამატიკული კატეგორიის განმარტება ხდება წინადადებაზე დაკვირვებისა და კითხვა-პასუხის საშუალებით.

ი. გოგებაშვილის პედაგოგიურ მემკვიდრეობაში გრამატიკის სწავლების საკითხებს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს. მისი გრამატიკული ხასიათის წერილები ეხება ტერმინოლოგიის, მართლწერისა და სალიტერატურო ქართული ენის დადგენის საკითხებს. ი. გოგებაშვილის აზრით, ქართული ენის გრამატიკის შესწავლა ემსახურება ბავშვის გონების გახსნას, ავითარებს მის გრძნობებსა და აზროვნებას, ხელს უწყობს არამშობლიურ ენათა გრამატიკის კანონების შეგნებულად შეთვისებას. ი. გოგებაშვილის მეთოდოკური შეხედულებანი ქართული ენის გრამატიკის სწავლების საკითხების შესახებ დიდი პედაგოგის მოღვაწეობის მთელ მანძილზე ვითარდებოდა, მაგრამ ყველაზე გამოკვეთილად ჩანს ხელნაწერის სახით დატოვებულ „ქართული ენის მოკლე გრამატიკაში“.

ეს გრამატიკა დაუმთავრებელია, ამიტომ ყველა საკითხი ერთნაირი სისრულით არ არის წარმოდგენილი; მაგალითად, შედარებით დამუშავებულად მოჩანს სახელების სწავლება, რასაც ვერ ვიტყვით ზმნაზე. ყველა მეტყველების ნაწილის გაცნობა ხდება წინადადებაზე დაკვირვებითა და კითხვა-მიგების საშუალებით. გრამატიკული განსაზღვრა გულმოდგინედ შერჩეული მაგალითების საფუძველზე ყალიბდება. მაგალითად, „თავს იწონებს მწვანე კიტრი... ქვემდებარე რომელია? მნიშვნელობითი სიტყვაა ის, თუ მხლებელი? რისი სახელია სიტყვა კიტრი: საგნისა, მოქმედებისა, მდგომარეობისა თუ თვისებისა? – საგნის, ანუ არსებისა. ამისთანა სიტყვას, რომელიც ნიშნავს საგნის, ანუ არსების სახელსა, ჰქვია არსებითი სახელი. მუხა, თევზი, წყალი, კაცი, ფრინველი, ქვევრი და სხვანი არიან სახელნი

არსებითი. შემასმენელი რომელი სიტყვაა წინადადებაში? – იწონებს. მნიშვნელობითი სიტყვაა, თუ მხლებელი? რას ნიშნავს? – საგნის მოქმედებისა. ამისთანა სიტყვას, რომელიც არის სახელი მოქმედებისა, არის ზმნა. ვხნავ, სთესავს, სძინავს, სჭამს, ფქვავს, გალობს, მღერის, კითხულობს, ბარავს – არიან ზმნანი“. ასე ანალიტიკური გზით ხდება წინადადების სხვა წევრთა მორფოლოგიური ბუნების გამოვლენა და შემდეგ სათანადო განსაზღვრის მიცემა. საყურადღებოა ის ფაქტი, რომ მეტყველების ნაწილთა გაცნობისას ავტორი მარჯვედ იყენებს სინტაქსს.

ამგვარად, გრამატიკული განსაზღვრა ი. გოგებაშვილს გამოჰყავს სათანადო მაგალითების ანალიზის გზით. ჯერ იგი იძლევა მაგალითებს, შემდეგ არჩევს მათ გრამატიკულად და კითხვა-მიგების ხერხის გამოყენებით ყურადღება გადააქვს იმ მომენტზე, რომლის გარკვევის შემდეგაც გამოიყვანება სათანადო კანონი. გრამატიკული კანონის დადგენის შემდეგ კი იძლევა სავარჯიშოს, რომელიც განამტკიცებს საილუსტრაციო მაგალითების ანალიზით მიღებული კანონების ცოდნას. ი. გოგებაშვილის მიერ გამოყენებული კითხვა-მიგების ხერხი ცოცხალ მასალას ემყარება. მაგალითად: „ათასად კაცი დაფასდა, ათი ათასად ზრდილობა, თუ კაცი თვითონ არ არის, ცუდია გვარიშვილობა“, ან კიდევ: „მტრედს მისი სიმშვიდის გამო ნისკარტი მოაჭრეს“. მოსწავლეთა დაინტერესების მიზნით საილუსტრაციოდ გამოყენებულია ანდაზები, გამოცანები...

ქართული ენის გრამატიკის ელემენტებზე ვარჯიშობას ითვალისწინებს ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ მეორე ნაწილში მოთავსებული საპასუხოებიც. ეს საპასუხოები მოსწავლეებს გამოუმუშავებს წარმოდგენის არსებითი, ზედსართავი სახელებისა და ზმნის სემანტიკაზე (სათანადო ტერმინთა მიწოდების გარეშე) და ამზადებს ნიადაგს სწავლების შემდგომ საფეხურზე გრამატიკული თვალსაზრისით მათი დახასიათებისათვის. გრამატიკის სწავლება აქ უკავშირდება პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავებას.

1912 წლიდან დაწყებით კლასებში გრამატიკა **ს. ხუნდაძის** წიგნით – „ქართული გრამატიკა პირველდანწყებითი შკოლებისათვის“ – ისწავლებოდა. ეს წიგნი 1920 წლამდე 4-ჯერ დაიბეჭდა. ყველა გამოცემაში მორფოლოგიის საკითხთა მოცულობა ერთნაირია.

1925 წელს გამოიცა **მ. კელენჯერიძის** „ქართული ენის პრაქტიკული გრამატიკა“, რომელიც გათვალისწინებული იყო ყველა ასაკის მოსწავლეთათვის: I-III საფეხური – მცირეწლოვანთათვის (ავტორი მას ეპიზოდურ კურსს უწოდებს); IV-V – მოზრდილთათვის. ეს უკანასკნელი გრამატიკაში რამდენადმე სისტემატური ცოდნის მიწოდებას ითვალისწინებდა.

ავტორი წინასიტყვაობაში გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ეს წიგნი დახმარებას გაუწევს ქართულ საზოგადოებას ორთოგრაფიის შესწავლის საქმეში. მ. კელენჯერიძე გრამატიკის სწავლებაში დიდ როლს ანიჭებს შედარების ხერხს.

სწავლების პირველ საფეხურზე კითხვების საშუალებით ეცნობოდა ზოგიერთი მეტყველების ნაწილი სათანადო ტერმინის გარეშე. მაგალითად, საგნის აღმნიშვნელი სიტყვის გაცნობის შემდეგ შეისწავლებოდა მოქმედებისა და მდგომარეობის გამომხატველი სიტყვები ტექსტზე დაკვირვების გზით.

თითოეული კატეგორიის ახსნის შემდეგ ეძლეოდა სავარჯიშოები, რომლებიც ითვალისწინებდნენ ტექსტში ზმნების მოძებნასა და მათ დაჯგუფებას შესწავლილი ნიშნების მიხედვით.

ეს „გრამატიკა“ არ ყოფილა სახელმძღვანელოდ გამოყენებული.

1927 წელს გამოვიდა **ი. ფერაძის** და **ი. სიხარულიძის** „ენის დაკვირვება“, რომლის შედგენაში მონაწილეობა მიუღია მეთოდური ლაბორატორიის საგრამატიკო კომისიას. სახელმძღვანელო შეიცავს ფონეტიკას, მორფოლოგიასა და სინტაქსს მართლწერილთურთ. იგი აგებულია კონცენტრულობის პრინციპის მიხედვით, თუმცა ერთგვარად არც სისტემატურობას არის მოკლებული.

„ენის დაკვირვება“ პირველი სახელმძღვანელოა, რომელშიც არის ცდა ენობრივ მოვლენათა ანალიზისას მეცნიერული სიზუსტის დაცვისა და ეს ცდა უმეტეს შემთხვევაში დაძლეულია კიდევ. ამასთანავე გრამატიკის სწავლებას ამ სახელმძღვანელოთი არა მარტო პრაქტიკული მიზანი აქვს დასახული, არამედ თეორიულიც“ (მ. თალაკვაძე).

ამ წიგნით გრამატიკული მასალა კლასების მიხედვით განაწილებული არ არის. იგი აგებულია ფორმალური გრამატიკის პრინციპებზე. ავტორთა აზრით, გრამატიკას ის კი არ უნდა აინტერესებდეს, თუ რას გამოხატავს ესა თუ ის სიტყვა, არამედ ის, თუ როგორ გამოხატავს, რა „ფორმალი“ საშუალებებით.

ენობრივი მასალის შესწავლა უშუალოდ ტექსტზე დაკვირვებით იწყება. აქ ყოველი კატეგორიის სწავლებისათვის მოცემულია „სამუშაო“, ე.ი. დასაკვირვებელი მასალა. ამას მოსდევს კითხვები, რომლებზეც პასუხის გაცემითაც მოსწავლე ეცნობა კატეგორიას. შემდეგ მოცემულია დასკვნა, ბოლოს – სავარჯიშოები. ყოველი კატეგორია ინდუქციური გზით არის წარმოდგენილი: ცალკეული კერძო საკითხებიდან თანდათანობით გადადის ზოგადზე, მთელზე.

მიუხედავად ზოგიერთი ნაკლისა, „ენის დაკვირვება“ მნიშვნელოვანი წიგნია. შეიძლება ითქვას, რომ იგი გრამატიკის პირველი სახელმძღვანელოა, შედგენილი გარკვეული მეთოდური პრინციპებით.

1935 წ. გამოიცა **ნ. ძიძიგურის** წიგნი „ქართული ენა – I და II კლასებისათვის“ (გრამატიკული სავარჯიშოები თამამობისა და გართობის სახით). ამ წიგნის მიხედვით მეტყველების ნაწილების გაცნობა და მათი დაჯგუფება შინაარსის მიხედვით არ ყოფილა გათვალისწინებული. მხოლოდ პირველი კლასის სახელმძღვანელოშია შეტანილი რამდენიმე ლექსიკური ხასიათის

სავარჯიშო, რომლებიც არსებით სახელებთან ზმნების შეწყობას ითვალისწინებენ.

დანყებით კლასებში გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლებას დიდად შეუწყო ხელი ა. შანიძის „ქართული ენის გრამატიკამ“, რომელიც 1939 წელს დაიბეჭდა, ამის შემდეგ მყარ მეცნიერულ ნიადაგზე დადგა სკოლაში ქართული ენის ბუნება-აგებულების სწავლება. ა. შანიძისეული ინტერპრეტაციები დაედო საფუძვლად დანყებით კლასებში ქართული ენის გრამატიკის ელემენტარული კურსის შესწავლას. ამ მიზნით 1944 წელს შეიქმნა ვ. რამიშვილის „ქართული ენა – გრამატიკა და მართლწერა III და IV კლასებისათვის“, რომელიც 1961 წლამდე ერთ წიგნად გამოდიოდა, 1962 წლიდან კი გაიყო ცალ-ცალკე III და IV კლასებისათვის, 70-იან წლებში კი გამოიცა ანალოგიური სახელმძღვანელო II კლასისთვის. რაც შეეხება მე-5-მე-6 კლასებს, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ისინი არ ეკუთვნოდნენ დანყებით საფეხურს, აქ ენის კურსის სისტემური შესწავლა იწყებოდა და ამ მიზნით წლების განმავლობაში გამოიყენებოდა ა. შანიძისა და ლ. კვაჭაძის „ქართული ენა“. ამ წიგნებმა თავის დროზე დიდი სამსახური გაუწიეს ქართულ სკოლას წიგნიერი ახალგაზრდობის აღზრდის საქმეში.

3. გრამატიკის სწავლების გზები, მეთოდები და ხერხები

ა) გზები

გრამატიკული მასალის შესასწავლად გამოიყენება ორი გზა: **ინდუქცია** და **დედუქცია**. სწავლების გზა ინდუქციურია, როცა ახალი მასალის სწავლება მიემართება კერძო, კონკრეტული ფაქტების ანალიზიდან ზოგადისაკენ, წესისაკენ. ხოლო თუ სწავლება საპირისპირო მიმართულებას ღებულობს. ე.ი. ჯერ სათანადო გრამატიკული წესი ისწავლება და შემდეგ ხდება კონკრეტული მაგალითების ანალიზი, მაშინ სწავლების გზა დედუქციურია. სინამდვილეში სწავლების ეს ორივე გზა ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია და ავსებს ერთმანეთს, მათი ასეთი გამოცალკევება რამდენადმე პირობითია.

გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლებისას უპირატესობა ენიჭება ინდუქციას, რამდენადაც იგი უკეთ მიესადაგება როგორც შესწავლილი მასალის ხასიათს, ისე მოსწავლეთა ასაკობრივ თავისებურებას. კონკრეტული მასალის ანალიზის საფუძველზე სათანადო წესის შემუშავება სწავლების პროცესს უფრო აქტიურს, მოსწავლეთათვის საინტერესოსა და შემოქმედებითს ხდის. ასე მაგალითად, IV კლასში პრაქტიკულად ისწავლება ზმნიზედა და მისი მართებული ფორმით გამოყენება მეტყველებაში. მისი რაობის ახსნა ხდება ნაწილ-ნაწილ, მოსწავლეები სწავლობენ ჯერ ადგილის,

შემდეგ – დროის, ბოლოს ვითარების ზმნიზედას. თანდათან გაიხსნება მისი სემანტიკური არსი – იგი აღნიშნავს: ა) სად ხდება მოქმედება; ბ) როდის ხდება მოქმედება; გ) როგორ ხდება მოქმედება. აკვირდებიან მის პოზიციას – იგი ყოველთვის ზმნას ახლავს. ბოლოს კერძოული მაგალითების ანალიზის საფუძველზე ეძლევა საერთო დასკვნა: „ზმნიზედა არის მეტყველების ნაწილი, რომელიც ახლავს ზმნას და გვიჩვენებს, თუ სად, როდის და რა ვითარებაში ხდება მოქმედება“. აქვე მახვილდება ყურადღება მათ მართლწერაზე, მეტყველებაში მართებული ფორმით გამოყენებაზე. ეს არის გრამატიკული მოვლენის ახსნის ინდუქციური გზა.

ზოგადი წესიდან რომ კერძო ხასიათის დასკვნები გაგვეკეთებინა, ე.ი. ჯერ ზმნიზედის რაობა აგვეხსნა ზოგადად და შემდეგ დაგვეკვირვებინა ზმნიზედის ჯგუფებზე – ეს იქნებოდა დედუქციის გზა, მაგრამ ამ შემთხვევაში მოსწავლე მოგვევლინება მხოლოდ ახალი მასალის ამთვისებლად და არა მკვლევარად. სწორედ ამიტომაც გრამატიკული მასალის ახსნისას მასწავლებელმა კონკრეტული ვითარებიდან უნდა შეარჩიოს სწავლების ესა თუ ის გზა.

ბ) მეთოდები

ტრადიციულად გრამატიკის სწავლებაში ორ მეთოდს – **საუბარსა** და **თხრობას** – გამოყოფენ. თხრობის მეთოდი უძველესია. მას ჯერ კიდევ მაშინ იყენებდნენ სწავლების პროცესში, როცა სახელმძღვანელო არ არსებობდა და მოსწავლეს ყველაფერი მასწავლებლის ზეპირსიტყვიერი გადმოცემით უნდა ესწავლა. ერთგვარი არაა სწავლებაში ამ მეთოდის გამოყენება სხვადასხვა საგნის მიმართ. მის გამოყენებას უპირატესობას აძლევენ ლიტერატურის, ისტორიის სწავლებისას. მას მრავალი პლუსი აქვს: 1) ასახსნელი მასალა მოსწავლეებს გადაეცემათ მთლიანობაში, დალაგებულია გარკვეული ლოგიკური თანმიმდევრობით; 2) მასწავლებლის გაბმული მეტყველება დადებით გავლენას ახდენს მოსწავლეზე; 3) შედარებით ეკონომიურია დროის თვალსაზრისით.

აქვს უარყოფითი მხარეც – ამ დროს მოსწავლე უშუალოდ არ მონაწილეობს ახალი მასალის ახსნის პროცესში და მხოლოდ პასიური მსმენელია. მისი ყურადღება იფანტება, ვერ ახდენს მის კონცენტრირებას, დუნდება და ხშირად ითიშება კიდევ გაკვეთილის პროცესიდან, სწორედ ამიტომ გრამატიკის სწავლებისას იგი შედარებით ნაკლებად გამოიყენება, განსაკუთრებით კი – ადრეულ ეტაპზე. თუმცა არის ზოგიერთი საკითხი, რომელთა ახსნა მხოლოდ თხრობის მეთოდით არის შესაძლებელი (ანბანის რიგი, ასოთა სახელწოდებები...). თხრობის მეთოდს იყენებს, აგრეთვე მასწავლებელი შემაჯამებელი საუბრისას – დასკვნების გაკეთებისას. რომელი მეთოდითაც არ უნდა ვანვდიდეთ გრამატიკულ მასალას, გრამატიკული

ნესებისა და განსაზღვრებათა ფორმულირება მაინც თხრობის მეთოდით ხდება. ამგვარად, ის ყოველთვის გამოიყენება გაკვეთილზე ცალკე თუ სხვა მეთოდთან ერთად. მასწავლებლის სიტყვა, მისი თხრობა გრამატიკული განსაზღვრებების მიწოდების საუკეთესო საშუალებაა.

გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლებისას უფრო ეფექტურია **საუბრის მეთოდი** გამოყენება. თხრობის მეთოდის მსგავსად იგი უძველესია. განასხვავებენ მის ორ სახეს: **ევრისტიკულსა და კატეხიზურს**. პირველი უფრო ახალი მასალის ახსნისას გამოიყენება, მეორე კი – ახსნილის ცოდნის განსამტკიცებლად.

ევრისტიკული მეთოდი (შდრ. ბერძნული: **ევრიკა** – აღმოჩენა) გულისხმობს მასწავლებლის მიერ წინასწარ გონივრულად შერჩეული კითხვების გამოყენებით მოსწავლის თანდათანობით მიყვანას ახალი მასალის გაცნობიერებამდე. ყოველი კითხვით მოსწავლეებს ვაყენებთ ახალ-ახალი, ადვილად მისახვედრი ამოცანის წინ და ასე სიძნელეთა ნაწილ-ნაწილ დაძლევის გზით მიგვყავს ისინი მათთვის უცნობი ინფორმაციის „აღმოჩენამდე“. ევრისტიკული მეთოდი ძალზე აქტიურად გამოიყენება ბოლო წლებში, როდესაც დღის წესრიგში დადგა ე.წ. „ინტერაქტიული“ სწავლება, ანუ ისეთი სწავლება, როდესაც მასწავლებელთან ერთად მოსწავლეა გაკვეთილის წამყვანი. ამ მეთოდის გამოყენებამ უზრუნველყო მოსწავლის აქტიური ჩართვა საგაკვეთილო პროცესში, იგი პასიური მსმენელიდან მასწავლებლის პარტნიორად გადაიქცა. ევრისტიკული მეთოდი ძალზე ეფექტურია გრამატიკის სწავლებისას, მაგრამ იგი მასწავლებლისაგან დიდ პედაგოგიურ დახელოვნებასა და თეორიულ განათლებას მოითხოვს. მთავარ სირთულეს აქ ქმნის კითხვების გონივრულად შერჩევა. საუბრის მეთოდის გამოყენება მოითხოვს შემდეგი პირობების დაცვას:

- 1) კითხვები ისეთი თანმიმდევრობით უნდა იყოს დასმული, რომ ყოველი მათგანი საფუძველს ამზადებდეს მომდევნოსათვის და ამავე დროს იყოს წინა კითხვის ლოგიკური გაგრძელება.
- 2) კითხვები იმგვარად დალაგდეს, რომ მათზე პასუხების გაცემით მოსწავლეებმა შეძლონ მთლიანად გააშუქონ ასახსნელად გათვალისწინებული მასალა, ე.ი. კითხვები უნდა მოიცავდეს მთელ ასახსნელ მასალას თანამიმდევრობით, და არა მხოლოდ მის რომელიმე ნაწილს.
- 3) კითხვები უნდა იყოს სააზროვნო, არ მოითხოვდეს მზამზარეული პასუხების გაცემას, უნდა გამოირიცხოს მასზე „ჰო“ ან „არა“ პასუხები.
- 4) ფორმირებული უნდა იყოს მოკლედ, ნათლად, მოსწავლისათვის გასაგები ენით.
- 5) თავისთავში არ უნდა შეიცავდეს პასუხს.

6) კითხვებზე პასუხის გაცემამ მუშაობაში უნდა ჩართოს კლასის ყველა მოსწავლე...

ევრისტიკულ მეთოდს ახლავს სხვა სირთულეებიც, კერძოდ, დიდ დროს მოითხოვს, არ ხერხდება მასალის მთლიანობაში მიწოდება; ახსნა ზოგჯერ მოკლებულია საჭირო სიზუსტეს და ა.შ. მიუხედავად ამისა, ეფექტურობის თვალსაზრისით მას სხვა მეთოდი ვერ შეედრება. ევრისტიკული მეთოდით შეძენილი ცოდნა, როგორც კვლევის, ძიებისა და მსჯელობის შედეგი, უფრო დამაჯერებელი და მტკიცეა. მისი გამოყენება აჩვენებს მოსწავლეებს დამოუკიდებელ მსჯელობას, საკუთარი აზრის დასაბუთებას, უმუშავებს ენობრივი მასალის ანალიზის უნარს. იგი იწვევს მოსწავლეთა შემოქმედებითი ძალების მაქსიმალურ ამოქმედებას.

რაც შეეხება კატეხიზურ მეთოდს, იგი გულისხმობს წინასწარ მოცემულ კითხვებზე პასუხების დაზეპირებას. ამგვარი კითხვები, როგორც წესი, ყოველი შესასწავლი პარაგრაფის ბოლოს არის მოცემული და იგი ძირითადად გამოიყენება განმეორებისა და ცოდნის განმტკიცებისათვის.

გ) ხერხები

ხერხებად, ჩვეულებრივ, მიიჩნევა გაკვეთილის ამა თუ იმ მომენტში ახალი მასალის ასახსნელად გამოყენებული საშუალება. გრამატიკის სწავლების ხერხებად მიიჩნევენ: **გრამატიკულ გარჩევას, ენაზე დაკვირვებას, შედარება-შეპირისპირებას, კითხვების ხერხს, ჩასმის (ჩანაცვლების) ხერხს...** გრამატიკის სწავლების ეს ხერხები თან ახლავს როგორც თხრობის, ისე საუბრის მეთოდს. სწავლებაში ამ ხერხების გამოყენების მნიშვნელობა მეტად დიდია. ისინი აადვილებენ, უფრო ნათელსა და გასაგებს ხდიან მოსწავლეთათვის შესასწავლ კატეგორიას და ხელს უწყობენ მათი აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას.

1) გრამატიკული გარჩევა გრამატიკის სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ხერხია, იმდენად მნიშვნელოვანი, რომ ზოგჯერ მას გრამატიკის სწავლების მეთოდადაც კი მიიჩნევენ. იგი აფართოვებს, აღრმავებს და ამტკიცებს მოსწავლის ცოდნას გრამატიკულ მოვლენათა შესახებ. ის გრამატიკული მოვლენების შეგნებულად შეთვისების საუკეთესო საშუალებაა. „გარჩევა ქმნის ნათელ ფონს ახალი მოვლენის, მასალის ახსნისათვის: ასახსნელი მასალა მოქცეულია ნაცნობ მოვლენათა წრეში, ნაცნობ მოვლენათა რგოლების მთლიან ჯაჭვში, რომელიც ქმნის აზრიან გარემოს ნაცნობი მთლიანიდან უცნობი კერძოს... გამოყოფისათვის, უცნობზე საგანგებო დაკვირვებისათვის“ (ვ. რამიშვილი).

გარჩევა გულისხმობს გრამატიკულ მოვლენათა ანალიზისა და სინთე-

ზის ერთიან პროცესს და ხელს უწყობს გრამატიკულ მოვლენათა სათანადო კლასიფიკაციის ჩვევის გამომუშავებას. გრამატიკული გარჩევა ეხმარება გრამატიკული კატეგორიების გაცნობიერებას, მათ შეგნებულ (და არა მექანიკურ) ათვისებას და აქედან გამომდინარე, მტკიცე საფუძველს ქმნის მოსწავლის აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებისათვის.

ტერმინი „გრამატიკული გარჩევა“ ისევე ფართო შინაარსისაა, როგორც თავად „გრამატიკა“. შინაარსის მიხედვით იგი შეიძლება იყოს მორფოლოგიური და სინტაქსური, რომელთაც ორგანულად უკავშირდება აგრეთვე ორთოგრაფიული და პუნქტუაციური გარჩევის სახეები. ცალკე გამოყოფენ აგრეთვე ფონეტიკურ გარჩევასაც, რომელიც საანალიზო მოვლენის ბგერით დახასიათებას გულისხმობს. ფორმის მიხედვით გრამატიკული გარჩევა შეიძლება იყოს ზეპირი და წერილობითი. ხოლო მოცულობის მიხედვით ერთმანეთისაგან განასხვავებენ თემატურსა (კერძო) და ზოგად (საერთო) გარჩევებს.

გარჩევა შინაარსის მიხედვით:

ფონეტიკურია გარჩევა, რომელიც ახასიათებს სიტყვას მისი შემადგენელი მარცვლებისა და ბგერების, ფონეტიკური თავისებურებების მიხედვით. დაწყებითი სკოლის ქართული ენის სასწავლო კურსში ფონეტიკის საკითხთა მოცულობა საკმაოდ მცირეა. იგი ძირითადად ითვალისწინებს ასოსა და ბგერის, ხმოვნისა და თანხმოვნის, მარცვლის, სიტყვის დამარცვლისა და გადატანის ძირითადი წესების სწავლებას. ამდენად, ფონეტიკური გარჩევაც ძირითადად ამ საკითხების ანალიზს ითვალისწინებს. ფონეტიკურ გარჩევას ბუნებრივად უკავშირდება ორთოეპიულ და ორთოგრაფიულ ჩვევებზე მუშაობაც. ფონეტიკური გარჩევის ელემენტები უკვე პირველ კლასში გვაქვს, როდესაც მასწავლებელი სიტყვის ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის ჩვევებთან ერთად ყურადღების ცენტრში აყენებს ცალკეულ ბგერათა მართლწარმოთქმისა და მათი შესაბამისი ასოების მართლწერის ჩვევებს. ეს საკითხები თანდათანობით იზრდება და რთულდება კლასების მიხედვით; ეს არის ბგერა და ასო, ხმოვანი და თანხმოვანი, მარცვალი, სიტყვის დაყოფა გადასატანად... სწორედ აქ იყენებს მასწავლებელი ფონეტიკური გარჩევის სახეებს, რომელიც გულისხმობს სიტყვის დახასიათებას მასში შემავალი ხმოვნებისა და თანხმოვნების, ასოებისა და ბგერების, მარცვლების მიხედვით, აქვე ვარჯიშობენ სიტყვის გადასატანად დამარცვლაზე. აქ შეიძლება გამოვიყენოთ ფონეტიკური გარჩევის ასეთი სახეები:

შეავსეთ მოცემული ტაბულა (III კლ.):

წინადადება – „მკვეხარა ქოთანი ტრაბახობდა“

სიტყვები	მარცვლები	ბგერები	
		ხმოვანი	თანხმოვანი
მკვეხარა ქოთანი ტრაბახობდა	მკვე-ხა-რა	ე, ა, ა	მ, კ, ხ, ვ, რ

შეავსეთ მოცემული ტაბულა (III კლ.)

სიტყვა	რამდენი ხმოვანია	რამდენი მარცვალია	სიტყვის დამარცვლა გადასატანად
კარადა წიგნი თხა ია	3	3	კა-რა-და

სიტყვის ასეთ ანალიზს უნდა დაუკავშირდეს მართლწარმოთქმასა და მართლწერაზე მუშაობა. ამგვარი ვარჯიშით მოსწავლე თანდათან უნდა მივიდეს იმ დასკვნამდე, რომ: ა) ქართულში რამდენი ასოც არის, იმდენი ბგერაა; ბ) ყოველ ბგერას ერთი ასო შეესატყვისება; გ) სიტყვა ისევე იწერება, როგორც წარმოითქმის. ფონეტიკურ გარჩევას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს მართლმეტყველებისა და მართლწერის დაუფლებისათვის და მან თავისი კუთვნილი ადგილი უნდა დაიკავოს მშობლიური ენის შეგნებულად შესწავლის საქმეში.

მორფოლოგიური გარჩევა, როდესაც სიტყვა ირჩევა მეტყველების ნაწილთა მიხედვით და ხასიათდება როგორც შინაარსობრივი, ისე ფორმობრივი თავისებურებების მიხედვით. მორფოლოგიური გარჩევისას საანალიზო სიტყვა სასურველია წინადადებაში იყოს აღებული, რადგანაც სიტყვის ფორმაცვლა სწორედ წინადადებაში ჩანს. მორფოლოგიური გარჩევისას სიტყვის დახასიათება უნდა მოხდეს მორფოლოგიური ცნებებით, და არა სინტაქსურით. ამგვარ აღრევას, სამწუხაროდ, აქვს ადგილი სასკოლო პრაქტიკაში. მორფოლოგიური გარჩევისას ხშირად გამოიყენება სხვადასხვა სახის გრაფიკული თვალსაჩინოება, ინდივიდუალური ბარათები, პირობითი სახის აღნიშვნები... მაგალითად:

ა) შეავსეთ ცხრილი მოცემული ნიმუშის მიხედვით (IV კლ.):

არსებითი სახელი	ბრუნვა	ფუძე	ბრუნვის ნიშანი
მეზობელმა ბავშვო ცხოველს ამხანაგით კაცად მერხის სკამი	მოთხრ.	მეზობელ	-მა

ბ) შესწავლილი ნაწარმოებიდან ამოწერეთ და ცალ-ცალკე დააჯგუფეთ სულიერი და უსულო საგნების სახელები (III კლ.).

გ) შესწავლილი ნაწარმოებიდან ამოწერეთ მხოლოდ ადამიანის აღმნიშვნელი სახელები და დაუსვით სათანადო კითხვა (III კლ.).

დ) შესწავლილი ნაწარმოებიდან ამოწერეთ 10 სიტყვა, რომელიც უპასუხებს რა? კითხვაზე (III კლ.).

ე) აბრუნეთ სიტყვა ცხენი და გამოყავით ფუძე და ბრუნვის ნიშნები (IV კლ.).

ვ) იპოვეთ მოცემული არსებითი სახელების ფუძეები: ნემსი, ვერხვი, ბულბული, მაიმუნი, ვარდი... (IV კლ.).

ზ) შეავსეთ ტექსტში გამოტოვებული ადგილები პირის ნიშნებით (IV კლ.).

თ) მოცემული წინადადებებიდან ამოწერეთ და ცალ-ცალკე დააჯგუფეთ ზმნის I, II, III პირის ზმნები... (V კლ.).

ი) გაარჩიეთ ზმნა ვხატავთ მოცემული სქემის მიხედვით (VI კლ.).

კითხვა	პირი	პირის ნიშანი	რიცხვი	რიცხვის ნიშანი	ფუძე	დრო

კ) განვლილი ნაწარმოებიდან ამონერეთ მეტყველების ნაწილები და შეავსეთ სათანადო სვეტები (V კლ.):

არსებითი სახელი	ზედსართ. სახელი	რიცხვ. სახელი	ნაცვალსახ.	ზმნა	ზმნიზედა

მორფოლოგიურ გარჩევას მჭიდროდ უკავშირდება **ორთოგრაფიული გარჩევა**. იგი გულისხმობს მართლწერის წესებზე ყურადღების გამახვილებასა და მათ პრაქტიკულად გამოყენებას. მაგ. არსებითი სახელის ბრუნებასთან დაკავშირებით შეისწავლება მართლწერის შემდეგი საკითხები: ორი მ, ორი ს, ვით. ბრ-ის დაბოლოება – ად; თანდებულის შესწავლას უკავშირდება ორი თ-ს, ორი შ-ს, ორი ზ-ს ხმარების შემთხვევების გაცნობა. ორთოგრაფიული გარჩევა ეყრდნობა მორფოლოგიურ-ორთოგრაფიული წესების ცოდნასა და გააზრებას, მორფოლოგიური გარჩევის ცოდნას. მაგალითად, IV კლასში ორთოგრაფიული გარჩევისათვის შეიძლება მოსწავლეებს შევთავაზოთ შემდეგი სავარჯიშოები:

ა) შეავსეთ მოცემული ბარათი ნიმუშის მიხედვით

ზმნა	თავსართი	ფუძე
ვვარჯიშობ		
ვვარდები		
ვვახშობ		
ვვარცხნი		
ვვაჭრობ		

ბ) ქვემოთ მოცემული წინადადებები წაიკითხეთ მკაფიოდ. ახსენით, რატომ იყრის აქ თავს ორი თანხმომავანი:

*ირემა ირემს ბალახი მიანოდა.
მელა ანგარიშში მოტყუვდა.
თბილისს მტკვარი ჩამოუდის.
ვაზზე ნამი აელვარდა...*

სინტაქსურია გარჩევა, როდესაც წინადადება გაირჩევა შინაარსის მიხედვით: *თხრობითია ის, კითხვითი, ბრძანებითი, ძახილის, კითხვა-ძახილის.* რაც შეეხება წინადადების გარჩევას წინადადების წევრთა ან აგებულების მიხედვით, დანყებით კლასებში მას არ მიმართავენ, ეს საკითხი აქ მხოლოდ და მხოლოდ პრაქტიკულად შეისწავლება. მხედველობაში გვაქვს მრავლის აღმნიშვნელ სიტყვასთან არსებითი სახელის რიცხვი, ქვემდებარისა და შემასმენლის რიცხვში შეთანხმების, მსაზღვრელ-საზღვრულის ბრუნების შემთხვევები. სინტაქსური გარჩევისათვის ადებულ უნდა იქნეს შინაარსობრივად ნაცნობი წინადადებები. თხრობითი წინადადება პრაქტიკულად I კლასში შეისწავლება; რაც შეეხება კითხვით, ძახილისა და ბრძანებით წინადადებებს, მათი სწავლება გათვალისწინებულია II-III კლასებში. მთავარია, მოსწავლემ იცოდეს ზოგადად წინადადების რაობა, ჰქონდეს მისი სათანადო მართლწარმოთქმის ჩვევა და დაეუფლოს მის ბოლოს სათანადო სასვენი ნიშნების ხმარებას. სინტაქსური გარჩევა მოსწავლეებს შეიძლება შევთავაზოთ ასეთი სახით:

- ა) დაალაგეთ სიტყვები ისე, რომ მიიღოთ წინადადება, რა იწერება მის ბოლოს? (II კლ.)**
- ბ) მოცემული სიტყვები დაალაგეთ წინადადებად. თითოეული წინადადების ბოლოს დასვით წერტილი. რამდენი წინადადება მიიღეთ? (III კლ.).**
- გ) გადააკეთეთ თხრობითი წინადადებები კითხვითად, დაწერეთ და წაიკითხეთ სათანადო ინტონაციით, რა სასვენი ნიშანი დაწერეთ? (III კლ.).**
- დ) გადაიწერეთ წინადადებები და თითოეულის ბოლოს დასვით სათანადო სასვენი ნიშანი. რატომ იხმარეთ ეს სასვენი ნიშნები? (III კლ.).**

როგორც ვხედავთ, სინტაქსური გარჩევა აქ მჭიდროდ უკავშირდება **პუნქტუაციურ გარჩევას.** პუნქტუაციური გარჩევა, როგორც წესი, ტარდება სასვენი ნიშნის ხმარების შესასწავლად. ასეთი გარჩევა, ჩვეულებრივ, უკავშირდება სათანადო სინტაქსური თემების სწავლებას, მაგალითად, III კლასში ეცნობა *მძიმის* ხმარება ჩამოთვლილ სიტყვებთან. პუნქტუაციური გარჩევისათვის აქ შეიძლება გამოვიყენოთ ასეთი სავარჯიშოები:

- ა) ახსენით, მოცემულ ტექსტში რატომ არის ნახმარი მძიმეები;
- ბ) გადაინერეთ წინადადებები, ჩამოთვლილი სიტყვები გამოყავით მძიმით;
- გ) დაასახელეთ და დაწერეთ წინადადებები, რომლებშიც ჩამოთვლილი სიტყვებია. სად დაწერეთ მძიმეებს?

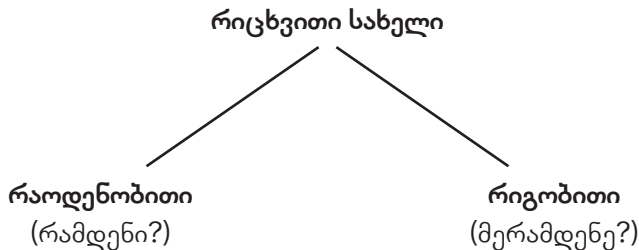
გრამატიკული გარჩევა ფორმის მიხედვით შეიძლება იყოს წერილობითი და ზეპირი. პრინციპული განსხვავება მათ შორის არ არსებობს. წერილობითი გარჩევისას ხშირად იყენებენ გრაფიკულ საშუალებებს: სქემებს, ტაბულებს, ინდივიდუალურ ბარათებს, პირობით ნიშნებს (მითითებული სიტყვებისათვის ქვეშ ხაზის გასმას...), მითითებული სიტყვების ამონერასა და დაჯგუფებას... წერილობითი გარჩევა სრულდება დაფაზე და რვეულებში. ზეპირი გარჩევისას გრაფიკული საშუალებები არ გამოიყენება. ზეპირი გარჩევა შეიძლება იყოს გუნდური და ინდივიდუალური. წერილობითი გარჩევა სრულდება როგორც კლასში, ისე შინ. მიზანდასახულობით ისინი ერთმანეთისაგან არ განიარჩევა, მაგრამ შინ მოსწავლე დამოუკიდებლად მუშაობს, ამდენად, მისი აქტივობაც მაღალია. მასწავლებელი ვალდებულია, შეამოწმოს ორივე სახის გარჩევა და მისცეს მოსწავლეს სათანადო მითითებები. ასევე უნდა გვახსოვდეს, სანამ მოსწავლეს გასარჩევად შინ მივცემთ ამა თუ იმ გრამატიკულ კატეგორიას, აუცილებელია ნიმუშის ჩვენება.

მოცულობის მიხედვით გრამატიკული გარჩევა შეიძლება იყოს ზოგადი (საერთო) და კერძო (თემატური). ზოგადი, საერთო გარჩევა ტარდება განვლილი მასალის განმეორებისა და განმტკიცებისათვის. მაგალითად, IV კლასში არსებითი სახელის შესწავლის შემდეგ გაირკვევა არსებითი სახელის კითხვა, მისი ბრუნვა, ფუძე, ბრუნვის ნიშანი, რიცხვი, რიცხვის ნიშანი... ასეთი გარჩევა ტარდება ერთი რომელიმე გრამატიკული თემის (ამ შემთხვევაში – არსებითი სახელის) ამონერვის შემდეგ.

კერძო, თემატური გრამატიკული გარჩევა ტარდება ყოველი ცალკეული გრამატიკული კატეგორიის შესწავლის შემდეგ. კერძო გარჩევა მომეტებულად ეძღვნება ერთ რომელიმე კონკრეტულ საკითხს. მაგალითად, VI კლასში ზმნის პირის სწავლებისას გაირკვევა რომელი პირისაა ზმნის ესა თუ ის ფორმა და რითია გამოხატული მასში პირის ნიშანი...

2) კითხვების ხერხი ფართოდ იყო გავრცელებული მე-19 საუკუნეში გრამატიკის სწავლების დროს და ფაქტიურად გრამატიკული მოვლენების ასახსნელად ერთადერთ და უნივერსალურ ხერხად ითვლებოდა. ხშირ შემთხვევაში მას ხელოვნურად იყენებდნენ იქ, სადაც ამის საჭიროება არ იყო. შემდეგ ხანებში კითხვების ხერხი საერთოდ უარყოფილი იქნა. მართლაც, კითხვების ხერხის გამოყენებას მრავალი უხერხულობა ახლავს; მაგალითად, ხშირად ერთსა და იმავე გრამატიკულ კატეგორიას (მაგ. სახ., მოთხრ. და წოდ. ბრუნვებს) ერთი და იგივე კითხვა **ვინ?** დაესმის; ზოგჯერ თავად

მოსწავლეს არა აქვს ამა თუ იმ გრამატიკული კატეგორიისათვის სათანადო კითხვის დასმის ჩვევა – მაგალითად გამოკვლეულია, რომ მეორეკლასელი მოსწავლე სწორად უსვამს კითხვას არსებით სახელს, მაგრამ ზმნისთვის მისი დასმა ჯერ კიდევ უჭირს, ასე რომ, ასეთ შემთხვევაში კითხვა ვერ იქნება საიმედო ინდიკატორი მის ამოსაცნობად. ამიტომაც კითხვების ხერხის უნივერსალურ ხერხად გამოცხადება და მხოლოდ მასზე დაყრდნობით გრამატიკული მასალის ახსნა ნამდვილად არ არის სწორი, მაგრამ არც მთლად მასზე ხელის აღება შეიძლება, რადგანაც მთელი რიგი გრამატიკული კატეგორიების ახსნა სწორედ კითხვებზე დაყრდნობით ხდება. იგი შეიძლება გამოვიყენოთ მხოლოდ იქ, სადაც ეს აუცილებელია, სადაც ნამდვილად გამოდგება გრამატიკული მოვლენის გასაგებად. კითხვების ხერხი თავის ადგილზე ფართოდ არის გამოყენებული გრამატიკის ცალკეული კატეგორიების გაცნობისას. მაგალითად, III კლასში რიცხვითი სახელის გაცნობა კითხვების ხერხით ხდება:



ასევე, ძირითადად კითხვების ხერხის გამოყენებით ეცნობა III-IV კლასებში არსებითი სახელი (**ვინ? რა?**), ზედსართავი სახელი (**როგორი?**), ზმნიზედა (**სად? როდის? როგორ?**) ამგვარად, მიუხედავად ნაკლისა, კითხვების ხერხს გრამატიკის სწავლებაში სათანადო ადგილი უჭირავს და სათანადო გამოყენებაც აქვს.

ვ) ენაზე დაკვირვება. დაკვირვების ადგილი მეთოდოლოგიურ ნომენკლატურაში რამდენადმე გაურკვეველია. ზოგიერთი ავტორი (ი. ფერაძე, ი. სინხარულიძე) მას გრამატიკის სწავლების უნივერსალურ მეთოდად თვლიდა, გადაჭარბებით აფასებდნენ მის როლს, სახელმძღვანელოებს მასზე დაყრდნობით აგებდნენ და სახელწოდებასაც ამგვარს აძლევდნენ – „ენის დაკვირვება“. „დაკვირვებაში“ ათავსებდნენ გრამატიკაში მუშაობის ყველა სახეს. მოსწავლე ენობრივ ფაქტებზე დაკვირვებას აწარმოებდა დამოუკიდებლად, მასწავლებლის ჩარევის გარეშე და დამოუკიდებლად გამოჰქონდა დასკვნებიც.

ბევრი მეთოდისტი დაკვირვებას არ თვლის არც ხერხად, მით უმეტეს, არც მეთოდად, მაგალითად, პროფესორი ვ. რამიშვილი თვლის, რომ „და-

კვირება თან ახლავს სწავლების მთელ პროცესს... დაკვირება ისევე აუცილებელია, როგორც აზროვნება... მის გარეშე სწავლება აზროვნების გარეშე სწავლებას გულისხმობს, ამდენად, მისი ცალკე გამოყოფა, როგორც ხერხის ან მეთოდისა, გაუმართლებელია“.

მართლაც, დაკვირება ახლავს სწავლების მთელ პროცესს, ხშირად იგი აზროვნებასთან ასოცირდება და ამდენად, მისი ცალკე გამოყოფა შეიძლება არ იყოს გამართლებული. მაგრამ დღევანდელ დღეს, როცა ასე წამოინია ინტერაქტიული სწავლების საკითხებმა, მასზე არც თვალის დახუჭვა შეიძლება, რამდენადაც დაკვირება მოსწავლის გააქტიურებისა და სასწავლო პროცესში ჩართვის ერთ-ერთი აუცილებელია ხერხია. ყოველი ახალი მასალის ახსნა ხდება ენობრივ მასალაზე დაკვირვების გზით, რომელიც აუცილებლად ითვალისწინებს როგორც ადრე შესწავლილი მასალის გახსენებასა და წესრიგში მოყვანას, ასევე – ახალი მასალის ახსნას, მის ძველზე დაშენებას (კონსტრუქტივიზმის თეორია), მოსწავლის დამოუკიდებელი ძიების, აქტიური აზროვნების და სათანადო ენობრივი მასალის ანალიზის შედეგად დასკვნების გამოტანას. ენობრივ მასალაზე დაკვირება აქ არ გამორიცხავს მასწავლებლის როლს, რომელიც ამთლიანებს მოსწავლეთა მიერ დაკვირვების გზით მიღებულ ცოდნას.

ამგვარად, დღევანდელ დღეს დაკვირება უნდა განვიხილოთ, როგორც გრამატიკული მასალის სწავლების ერთ-ერთი ხერხი, რომელიც ფართო გასაქანს აძლევს მოსწავლეთა დამოუკიდებელ აზროვნებას, ამავე დროს მასწავლებლის დახმარებით სწორ კალაპოტში აქცევს მას.

4) შედარება-შეპირისპირების ხერხი გრამატიკის სწავლების ერთ-ერთი ძირითადი ხერხია. იგი გულისხმობს მოსწავლეთა გარკვეულ ცოდნას შესწავლილი მასალის ირგვლივ, რომლის საშუალებითაც ხდება ახლის, უცნობის მიკვლევა, აღმოჩენა. ამ ხერხის გამოყენებით მოსწავლეები აქტიურად ითვისებენ ახალ მასალას. იგი იწვევს მოსწავლეთა აქტიურობას, უღვიძებს მათ სწავლის ინტერესს, უვითარებს ანალიტიკური აზროვნების უნარს... ამიტომაც ფართოა მისი გამოყენების არეალი გრამატიკული მასალის სწავლებისას. მოსწავლეები ენობრივ კატეგორიებს შორის ეძებენ მსგავსებას (შედარება) და განსხვავებას (შეპირისპირება) და დასკვნებიც თავად გამოაქვთ. განსაკუთრებით ეფექტურია იგი ორთოგრაფიისა და პუნქტუაციის სწავლებაში. ის თითქმის ყოველი ენობრივი მოვლენის ახსნას ახლავს თან, გამოიყენება როგორც ახალი მასალის გადაცემის, ისე ცოდნის განმტკიცებისას.

ასე მაგალითად, შედარება-შეპირისპირების ხერხით შეიძლება ავხსნათ ასო და ბგერა, ხმოვანი და თანხმოვანი ბგერები, მეტყველების ნაწილები, არსებითი სახელი ფუძეთა მიხედვით და მათი ბრუნება, წინადადების ტი-

პები შინაარსის მიხედვით, კითხვითსიტყვიანი და არაკითხვითსიტყვიანი კითხვითი წინადადებები (აქ ძირითად განსხვავებას ქმნის ინტონაცია)...

5) შენაცვლების (ჩასმის) ხერხის გამოყენების არეალი მეტად შეზღუდულია. იგი გამოიყენება მხოლოდ განსაზღვრულ შემთხვევაში – როცა ორი გრამატიკული მოვლენა გარეგნულად ჰგავს ერთმანეთს: მაგ., შენაცვლების/ჩასმის ხერხის გამოყენებით გაირკვევა ფუძეუკვეცელი სახელების მიც. და ნათ. ბრუნვების ფორმები, თანიანი მრავლობითის მოთხრ. მიც. ნათ. ბრუნვების ფორმები... შეიძლება დაბეჯითებით ითქვას, რომ გრამატიკის ელემენტარული კურსის სწავლებისას იგი საკმაოდ იშვიათად გამოიყენება.

3. თვალსაჩინოება გრამატიკის სწავლებისას

გრამატიკის ელემენტარული საკითხებს სწავლებისას გამოიყენება ორივე ტიპის თვალსაჩინოება: როგორც **საგნობრივი** (ილუსტრირებული), ისე – **გრაფიკული**. საგნობრივი (ილუსტრირებული) თვალსაჩინოების გამოყენების არეალი რამდენადმე შეზღუდულია. მას ძირითადად მივმართავთ II-III კლასებში ისეთი საკითხების ასახსნელად, როგორიცაა: არსებითი სახელის რაობა, არსებითი სახელის რიცხვი, ზმნის რაობა, რაოდენობითი და რიგობითი რიცხვითი სახელი... ასევე IV კლასშიც ზმნისწინი ძირითადად საგნობრივი თვალსაჩინოების გამოყენებით აიხსნება. მაგრამ ამგვარი თვალსაჩინოების გამოყენება გრამატიკული ცნებების განზოგადებისას ხშირად დახმარების მაგივრად ხელს გვიშლის. ამიტომაც მასწავლებელმა დროულად უნდა შეძლოს მისი ჩანაცვლება გრაფიკული თვალსაჩინოებით, რომელსაც გრამატიკის სწავლების ყველა ეტაპზე ფართო გამოყენება აქვს.

გრაფიკული თვალსაჩინოება სხვადასხვაგვარია. ესაა: **1) სქემები, 2) ტაბულები, 3) პლაკატები**. ზოგიერთი მეთოდისტი (მ. თალაკვაძე) გრაფიკული თვალსაჩინოების სახედ მიიჩნევს აგრეთვე დაფაზე ნიმუშების წერასაც.

სქემები ფართოდ გამოიყენება თითქმის ყოველი გრამატიკული მოვლენის ასახსნელად და გასაცნობიერებლად. იგი დიდ დახმარებას გვინევს აგრეთვე ფონეტიკის ცალკეული საკითხების სწავლებისასაც. სქემები გამოიყენება:

ა) ბგერების „მატერიალიზაციისათვის“, ხმოვნებისა და თანხმოვნების გასაცნობად – კვადრატებით აღინიშნება თანხმოვნები, წრეებით – ხმოვნები, მაგ.:

1) ქვემოთ მოცემული სიტყვები გამოსახეთ კვადრატებითა და წრეებით: სოკო, ტყე, ბალახი, ხეები, კალათი, ბავშვები (ნიმუში: სოკო –).

2) ჩანერეთ თანხმოვნები და ხმოვნები იმგვარად, რომ სიტყვები მიიღოთ:

☒ ☉ ☒ ☒ ☉, ☐☐○, ○○, ○☐, ☐○☐○☐○ ...

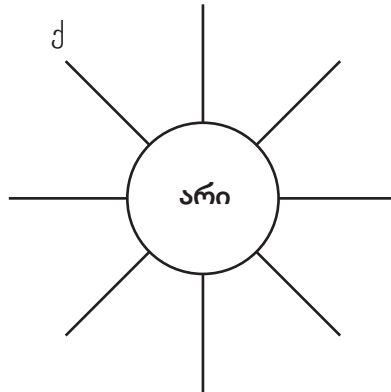
3) მოცემული წინადადებები გამოსახეთ სქემით:
„დადგა შემოდგომა“ –

☐○☐☐○ ☐○☐○☐☐○☐○.

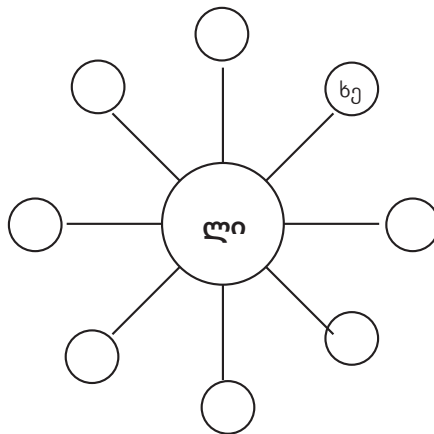
4) მარცვალს მიუმატეთ მარცვალი ისე, რომ სიტყვა მიიღოს (ამ შემთხვევაში ○ მარცვალს აღნიშნავს)

ბა – ☉ – ☉ გუ – ○ – ○ კა – ○ – ○ სა – ○ – ○
 ბა – ○ – ○ გუ – ○ – ○ კა – ○ – ○ სა – ○ – ○

5) თავში ერთი თანხმოვნის დამატებით მიიღეთ ახალი სიტყვები:



6) მარცვალთა დამატებით მიიღეთ ახალ-ახალი სიტყვები:



ბ) სქემები შეიძლება გამოვიყენოთ წინადადებაში სიტყვის აღსანიშნავად; მთლიანი წინადადება შეიძლება წარმოვადგინოთ სქემის სახით. მაგალითად:

1) სიტყვის „შემოდგომა“ გამოყენებით მიიღეთ ორსიტყვიანი, სამსიტყვიანი, ოთხსიტყვიანი წინადადებები:

შემოდგომა .

შემოდგომა .

შემოდგომა .

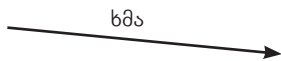
2) ქვემოთ მოცემულ უჯრებში ჩასვით სიტყვები იმგვარად, რომ წინადადებები მიიღოთ:

ბავშვი თამაშობს .

.

.

3) წინადადებათა შინაარსობრივი შესწავლისას: სქემაზე ამა თუ იმ სახის ინტონაცია ნაჩვენები იქნება ისრით:

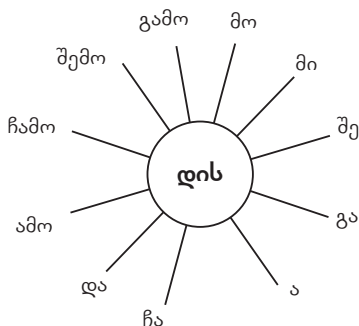


„მკვებარა ქოთანი ტრაბახობდა“

„მკვებარა ქოთანი ტრაბახობდა“? ↑²

„როგორი ↑² ქოთანი ტრაბახობდა“?

4) IV კლასში ზმნისწინის სწავლებისას:



ასევე ფართო გამოყენება აქვს **ტაბულებსაც**. ისინი შეიძლება გამოვიყენოთ:

ა) ფონეტიკის საკითხების სწავლებისას:

1) დაყავით გადასატანად სიტყვები მოცემული ნიმუშების მიხედვით: (III კლ.)

სიტყვა	რამდენი ხმოვანია	რამდენი მარცვალია	როგორ გადაიტანება
კარადა საათი მზე სანუგეშო გუნდა	3	3	კა-რა-და

2) გაარჩიეთ წინადადება ნიმუშის მიხედვით: (III კლ.)

„მზემ ფანჯარას სხივი სტყორცნა“

სიტყვები	ბგერათა რაოდენობა	ხმოვანთა რაოდენობა	თანხმოვანთა რაოდენობა	მარცვალთა რაოდენობა
მზემ	4	1	3 (მ, ზ, მ)	1

ბ) მორფოლოგიის საკითხების სწავლებისას:

1) გაარჩიეთ არსებითი სახელი მოცემული ნიმუშის მიხედვით (IV-V კლ.)

არსებითი სახელი	რიცხვი	მრ. რიცხვის ნიშანი	ბრუნვა	ბრუნვის ნიშანი	ფუძე
ბავშვებმა ტოტების ყვავილო კაცით სიხარულს	მრ.რ.	-ებ	მოთხ. ბრ.	-მა	ბავშვ.

ბ) გაარჩიეთ ზმნა მოცემული ნიმუშის სახით.

ზმნა	თავსართი	ბოლოსართი	ფუძე
ვხატავ თამაშობს აშენებ ხატავს კერავს	ვ	-	ხატავ

გ) ორთოგრაფიის საკითხების სწავლებისას (IV-V კლ.), მაგ.

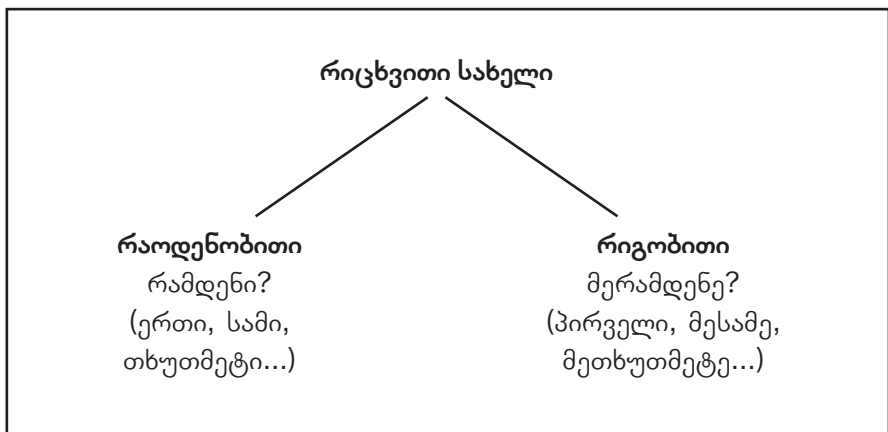
შეავსეთ მოცემული ტაბულა ნიმუშის მიხედვით:

ზმნა	თავსართი	ფუძე
ვვარცხნი ვვარჯიშობ ვვარდები ვვაჭრობ	ვ-	ვარცხნი

ტაბულებს შეიძლება მივცეთ ე.წ. „ინდივიდუალური ბარათების“ სახეც. კლასისათვის დამზადდება იმდენი ბარათი, რამდენი მოსწავლეს არის. მოსწავლეებს ევალებათ მათი დამოუკიდებლად შევსება. ამგვარი „ბარათებით“ მუშაობა ზრდის როგორც მოსწავლეთა ინტერესსა და აქტივობას, ისე მასალის შეთვისების ხარისხსაც.

პლაკატები ფართოდ გამოიყენება მორფოლოგიისა და ორთოგრაფიის მთელი რიგი საკითხების შესწავლისას. ისინი ვიზუალურად ეხმარებიან

მოსწავლეს სათანადო წესების დამახსოვრებაში. მაგალითად: ცალკეული მეტყველების ნაწილების შესწავლის შემდეგ კედელზე გავაკრავთ და გარკვეული პერიოდის განმავლობაში დავტოვებთ პლაკატებს:



სიტყვა	რას აღნიშნავს?	რა კითხვა დაესმის?	როგორ იცვლება?
არსებითი სახელი	საგანს	ვინ? რა?	იბრუნვის
ზმნა	საგნის მოქმედებას	რას შვრება?	იუღლება (იცვლება პირების მიხედვით)

პირის ნიშანთა ცხრილი (IV კლ.)		
	მხ. რ.	მრ. რ.
I პირი:	ვ-	ვ- ----- - თ
II პირი:	-	
III პირი:	-ს, -ა, -ო	----- -ენ, -ან

ამგვარად, გრამატიკის სწავლებაში თვალსაჩინოების ყველა სახეა გამოყენებული, მაგრამ გრამატიკის ამა თუ იმ საკითხის სწავლებისას უპირატესობა რომელიმე ერთ სახეს ენიჭება.

საერთოდ უნდა აღინიშნოს, რომ ტაბულებისა და სქემების გამოყენებისას ზომიერება უნდა იქნეს დაცული, უნდა გვახსოვდეს, რომ მასწავლებლის ცოცხალ სიტყვას ვერანაირი გრაფიკული თვალსაჩინოება ვერ შეცვლის.

4. სავარჯიშო – საილუსტრაციო მასალის შერჩევა

გრამატიკული მასალის სწავლების ხარისხი ბევრად არის დამოკიდებული საილუსტრაციო ტექსტის ოპტიმალურ შერჩევასა და გამოყენებაზე, მაინც როგორი უნდა იყოს საილუსტრაციო ტექსტი და რა მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს იგი? თავად მასწავლებელმა უნდა შეარჩიოს იგი, თუ მოსწავლემ მოიფიქროს? გაბმული, სიუჟეტური ტექსტი უნდა გამოვიყენოთ, თუ იზოლირებულ წინადადებებს (სიტყვებს) მივცეთ უპირატესობა? რა შეიძლება შევარჩიოთ გასარჩევ მასალად – ლიტერატურული ტექსტები თუ ჩვენ მიერ შედგენილი სავარჯიშოები?..

ამ კითხვებზე ცალსახა პასუხი არ არსებობს. საანალიზოდ შეიძლება მივცეთ როგორც სიუჟეტური ტექსტი, ისე იზოლირებული წინადადებები (სიტყვები), შეიძლება მისი მოძიება თავად მოსწავლესაც დავავალოთ (მასწავლებლის წინასწარი მითითებით)... არსებითი და ძირითადი თავად გრამატიკული მასალის ხასიათია. ასე მაგალითად, არსებითი სახელის ბრუნების გასაცნობად უპირატესობა სიუჟეტურ ტექსტს ეძლევა, რადგანაც აქ უკეთ ჩანს არსებითი სახელის თავისებურება – იცვალის ფორმა ისე, რომ შინაარსი უცვლელი დარჩეს. IV-V კლასებში არსებითი სახელის ბრუნება შეიძლება ავხსნათ შემდეგი ტექსტის გამოყენებით:

„წიგნი ადამიანის საუკეთესო მეგობარია. წიგნმა მთელი ქვეყანა შემომატარა. წიგნს უნდა გავუფრთხილდე. წიგნის სამუალებით ბევრი რამ ვისწავლე. წიგნით ყველაფრის ახსნა შეიძლება. ჩემთვის საუკეთესო წიგნად „დედაენა“ დარჩება. რა მადლობელი ვარ შენი, წიგნო!“

მოსწავლეებს ევალებათ ტექსტიდან თანმიმდევრობით ამოწერონ მხოლოდ ის არსებითი სახელი, რომელიც ყველა წინადადებაში მეორდება: **წიგნი, წიგნმა, წიგნს...** აკვირდებიან, რომ აქ სიტყვა მხოლოდ დაბოლოებას იცვლის. შემდეგ ეძლევა დასკვნა, რომ „სახელის ცვლას დაბოლოების მიხედვით ბრუნება ჰქვია“. ეცნობა თითოეული ბრუნვის სახელწოდებას.

ასევე, სიუჟეტური ტექსტების ეფექტურობა ამკარაა ზმნის დროის (IV-V კლ.) სწავლებისასაც, რადგანაც აქ უკეთ ჩანს „უბნობის მომენტის შეფარდება მოქმედების მომენტთან“. (ა. შანიძე)...

რაც შეეხება ცალკეულ წინადადებებს ან სიტყვებს, მათი გამოყენების არეალი მეტად ვრცელია. ისინი შეიძლება გამოვიყენოთ მთელი რიგი ფონეტიკური ან მორფოლოგიური ცნებების გასაცნობად, ასე მაგალითად, საკითხების: „ბგერა და ასო“, „ხმოვანი და თანხმოვანი“ – ასახსნელად გამოვიყენოთ მხოლოდ ცალკეული სიტყვები; ზმნის პირის, რიცხვის, ზმნისწინის ახსნა შეიძლება წინადადებებზე დაკვირვების გზით...

ამგვარად, საილუსტრაციო სავარჯიშო მასალის რაგვარობას თავად გაკვეთილის მიზანდასახულობა წყვეტს.

საერთოდ, საილუსტრაციო მასალა უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ ძირითად მოთხოვნებს:

- ა) ტექსტი უნდა იყოს მისაწვდომი და გასაგები მოსწავლეთათვის;
- ბ) უნდა იყოს ენობრივად გამართული, სწორი და ნათელი;
- გ) სასურველია, აღებული იყოს განვლილი ლიტერატურული მასალიდან და მოკლებული არ იყოს მხატვრულობას;
- დ) ტექსტში მრავლად უნდა იყოს ის გრამატიკული კატეგორიები, რომელთა სწავლებასაც ვისახავთ მიზნად;
- ე) სავარჯიშო ტექსტში ნაკლებად უნდა იყოს შეუსწავლელი კატეგორიები;
- ვ) უნდა აადვილებდეს სათანადო დასკვნების გამოტანას.

ზშირად განვლილი ლიტერატურული ტექსტიდან არ ხერხდება სათანადო ნიმუშების ამოკრება. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი თავად ადგენს სავარჯიშო მასალას, ან მოსწავლეებს ავალებს მის შედგენას, ოღონდ ისე, რომ დაცული იყოს ყველა ეს მოთხოვნა. ამასთან, დასაშვებია მხატვრული ტექსტების ადაპტირებაც. დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოებში მოთავსებული საკითხავი მასალები შეუცვლელად, თავისი ბუნებრივი სახით, იშვიათად გამოდგება გრამატიკაში, მართლწერასა და პუნქტუაციაში სავარჯიშოდ. ადაპტირებული ტექსტები კი მოკლებულია მხატვრულ ცხოველმყოფელობას, ვინაიდან ორიგინალს დაშორებულია, მაგრამ ახლოა და მორგებული გრამატიკის ან მართლწერის წესთან. დღეს, **სსგ**-ს მოთხოვნებიდან გამომდინარე, აღარ ხდება გრამატიკული მასალის მიწოდება სისტემის სახით, რადგანაც როგორც ზემოთ აღინიშნა, მიზანი არის არა გრამატიკული ცნებების დეფინიცია, არამედ მათი პრაქტიკული გამოყენება მეტყველებისას. ამავე დროს, ცალკეული თეორიული საკითხების გაცნობა ხდება თანდათან, უშუალოდ ტექსტზე მუშაობის პროცესში. ეს კი გამორიცხავს მათ სისტემურად დალაგებას. ეს გარემოება, რა თქმა უნდა, გარკვეულ სირთულეს უქმნის როგორც საგნის პედაგოგს, ისე – სახელმძღვანელოების შემდგენლებს, რადგანაც კონკრეტულ ენობრივ საკითხებზე მუშაობას ამ შემთხვევაში მხოლოდ საკითხავი მასალის ენობრივი სპეციფიკა და შესაბამისი სამეტყველო სიტუაცია განაპირობებს. თუმცა გარკვეული ცდები ამ მასალის გამთლიანებისა და საბოლოოდ სისტემის სახით ჩამოყალიბებისა ცალკეულ სახელმძღვანელოებში მაინც გვხვდება.

არ შეიძლება, რომ კითხვის სწავლების სისტემას მთლიანად დაუქვემდებაროთ გრამატიკის ელემენტებზე მუშაობა, ან პირიქით. ეს რომ ასე მოხდეს, მაშინ მოგვინევდა ყველა ლიტერატურული ტექსტის ადაპტირება შესასწავლი გრამატიკული კატეგორიების მიხედვით, ან კიდევ საერთოდ უარი უნდა გვეთქვა გრამატიკის ელემენტების სწავლებაზე.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2011-2016 წლები.
2. გრ.გაბედავა, გრამატიკული გარჩევის ხერხები, ჟურნ. „კომუნისტური აღზრდისათვის“, № 4, 1954.
3. მ. თალაკვაძე, ქართული ენის გრამატიკის სწავლების მეთოდика, თბ., 1975.
4. ვ. თოფურია, კითხვების მეთოდით გრამატიკის სწავლებისათვის, ჟურნ. „ახალ სკოლისკენ“, № 1-2, 1928.
5. პ. ლორთქიფანიძე, გრამატიკის სისტემატური და ელემენტარული კურსის ურთიერთობისათვის, ჟურნ. „დანყ. სკოლა, „სკოლამდელი აღზრდა“, № 1, 1973.
6. პ. ლორთქიფანიძე, ფონეტიკის საკითხები დანყებითა და სასკოლო სისტემატურ კურსში, პედ. მეცნ. ინსტ. შრომები, ტ. 27, 1975.
7. გ. რამიშვილი, დედაენის თეორია, თბ. 2000.
8. ვ. რამიშვილი, ქართული ენის სწავლების მეთოდика, თბ., 1957.
9. ვ. რამიშვილი, ქართული ენის გრამატიკისა და მართლწერის დანყებითი კურსის სწავლებისა და მეტყველების განვითარების საკითხები, თბ., 1979.
10. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 2003.
11. Айдарова Н. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников, в журн. «Вопросы психологии», № 5, 1964.
12. Палей И. О применении вопросов в школьном преподавании грамматики, в журн. «Русский язык в школе», № 5, 1956.
13. Dan. I. Slobin, Gognitive Prerequsities for the Development of Grammar, In. Studies of Child language Development, New-York, 1973.

თავი V. ორთოგრაფიის სწავლება

1. ორთოგრაფიის რაობა. საგანი. მართლწერის პრინციპები

წერის სისტემა, რომელიც საფუძვლად ედება სიტყვათა დამწერლობას და არეგულირებს ურთიერთობას წარმოთქმასა და წერას შორის, **მართლწერა**, ანუ **ორთოგრაფია**. მართლწერის საგანია სალიტერატურო ენის ნორმალიზაცია, ე.ი. ენის სადავო საკითხების მოგვარება.

მართლწერის შესწავლას აქვს როგორც პრაქტიკული, ისე თეორიული მნიშვნელობა. მართლწერის წესების შესწავლით მოსწავლე აზუსტებს, უკეთ აცნობიერებს და მტკიცედ ეუფლება მშობლიური ენის ბუნება-აგებულებას, რითიც ღრმავდება თეორიული ცოდნა, ინტენსიურად ვითარდება აზროვნება, მეხსიერება, ყურადღება და სხვა ფსიქიკური ფუნქციები. მართლწერის წესების ცოდნა დიდად უწყობს ხელს ცალკეული სიტყვისა და შესიტყვეების ფორმის დაუფლებას, მეტყველების განვითარებას. ნაწერი ვერ იქნება ენობრივად გამართული და წიგნიერი, თუ ის ორთოგრაფიულ შეცდომებს შეიცავს. ამიტომ სკოლაში დიდი ადგილი ეთმობა ორთოგრაფიის სწავლებას, რომლის მიზანი მოსწავლეთა წიგნიერების დონის ამაღლებაა.

მართლწერა სკოლაში ცალკე დისციპლინა არ არის. იგი ენის სწავლების ერთ-ერთი კომპონენტია და მჭიდროდ უკავშირდება ფონეტიკის, სინტაქსის, და განსაკუთრებით კი მორფოლოგიის საკითხთა სწავლებას. სწორედ ამიტომ არის ვრცლად წარმოდგენილი მართლწერის საკითხები II-VI კლასების სახელმძღვანელოებში.

ორთოგრაფიას საფუძველი დაწყებით კლასებში ეყრება. სწავლების პირველივე წლიდანვე მახვილდება ყურადღება ცალკეულ სიტყვათა მართლწარმოთქმასა და მართლწერაზე, ხოლო მომდევნო – II-III-IV-V-VI – კლასებში კი მართლწერის საკითხთა ხვედრითი წილი თანდათანობით იზრდება.

როგორც გ. ახვლედიანი აღნიშნავს, „ქართული ენა იმ იდეალურ ენათა რიცხვს ეკუთვნის, სადაც წარმოთქმა და წერა უმთავრესად ერთმანეთს ემთხვევა“. ამიტომ აქ მართლწერის საკითხები არ იწვევს ისეთ სიმწვავეს, როგორც სხვა ენებში, სადაც წარმოთქმა და მართლწერა ერთმანეთს არის დაცილებული (რუსული, გერმანული, ინგლისური და ა.შ.). ქართულში 33 ბგერაა. ასოც ამდენივეა. თითქოს მართლწერაზე აღარ უნდა გვიხდებოდეს საუბარი, მაგრამ ეს ასე არ არის. ორთოგრაფიული წესების ცოდნის გარეშე ვერც ერთი ქართველის მეტყველება ვერ იქნება დახვეწილი და გამართული.

ასო ბგერის პირობითი ნიშანია. გრაფიკული ნიშანი – ასო – არ იცვლება იმის მიხედვით, თუ რა ცვლილებას განიცდის ესა თუ ის ბგერა წარმოთქმაში, მაგ. ვ ბგერა თ-ს წინ ისმის როგორც **ფ**, რომლის შესატყვისი ასო ქართულ ანბანს არა აქვს: ნავთი – ნა**ფ**თი, ვთესავ – **ფ**თესავ, ან კიდევ –

ს-შ: სჭამს- შჭამს; **ლ-ხ** ბაღში – ბახში... წარმოთქმის მდიდარი ნიუანსების გადმოცემას წერილობითი ნიშანი არ კისრულობს. ამიტომ არ ხერხდება, წერილობითმა ნიშანმა იდეალურად ზუსტად გამოხატოს წარმოთქმა; წერილობითი ნიშანი „კონსერვატიულია“, „მყარია“, ბგერითი მეტყველება კი უფრო ცვალებადი და ელასტიური, მრავალი ნიუანსის შემცველი, რომელთა ასახვას ვერ ახერხებენ ასოები.

წარმოთქმასა და წერას შორის სხვადასხვა ენაში სხვადასხვაგვარი ურთიერთობაა. წესების სისტემა, რომელიც შემუშავებულია ერთი ენის მართლწერისათვის, არ გამოდგება მეორე ენისათვის. ამასთანავე, ერთ ენაში შეიძლება მართლწერის წესებს საფუძვლად ედოს არა ერთი, არამედ რამდენიმე პრინციპი.

იმის მიხედვით, თუ როგორია ამა თუ იმ ენის ფონეტიკურ-მორფოლოგიური აგებულება, როგორი ურთიერთობა არსებობს წარმოთქმასა და წერას შორის, ან რა სახის ცვლილება განიცადა ამ ურთიერთობამ ისტორიულად, შემუშავებულია მართლწერის პრინციპები, რომელთაგან მოცემული ენისათვის ერთ-ერთი ძირითადია, დანარჩენი კი – არაძირითადი.

ა) ფონეტიკური პრინციპი მოითხოვს წერას ისე, როგორც წარმოთქვამენ. წარმოთქმისა და წერის შესატყვისობა განსაკუთრებით მწვავედ დგას ფრანგულში, გერმანულში, ინგლისურში, რუსულში... ცნობილი მკვლევარის მ. პეტერსონის გამოანგარიშებით, რუსულში წერა წარმოთქმას შეესაბამება მხოლოდ 77%-ით, ინგლისურში კი ეს დაცილება გაცილებით დიდია. ქართულში ეს შეფარდება თუმცა საგანგებოდ შესწავლილი არ არის, მაგრამ მაინც შეგვიძლია ვთქვათ, რომ განსხვავება წარმოთქმასა და წერას შორის შედარებით მცირეა. ქართული, მართალია, ძველი სამწერლო ენაა, მაგრამ დიდი ფონეტიკური ცვლილება მას არ განუცდია. სწორედ ამიტომ არ დგას ქართულში ისე მწვავედ ფონეტიკურ ნიადაგზე აღმოცენებული სიტყვის მართლწერის საკითხი. აქ თითოეულ სიტყვას თითო ასო შეესატყვისება და პირუკუ: თითოეულ ასოს მხოლოდ ერთი ბგერა შეესატყვისება. ამიტომ სიტყვაში იმდენი ასო იწერება, რამდენი ბგერაც გვესმის. სიტყვათა უმეტესობა აქ ისე იწერება, როგორც ისმის; გვაქვს ზოგიერთი გამონაკლისიც. მაგრამ ეს საერთო სურათს ვერ ცვლის – ქართული ძირითადად ფონეტიკური დამწერლობის ენაა და ეს გარემოება ძალზე აიოლებს როგორც ქართული წერა-კითხვის, ისე ქართული მართლწერის შესწავლასაც.

ბ) მორფოლოგიური პრინციპი. ამ პრინციპის მიხედვით, სიტყვა, მიუხედავად იმისა, თუ როგორ წარმოითქმის, უნდა დაინეროს თავისი მორფოლოგიური შედგენილობის დაცვით, მაგ.: სიტყვა **ვვარჯიშობ** წარმოითქმის, როგორც **ვარჯიშოფ**, მაგრამ წარმოთქმის მიხედვით კი არ იწერება, არამედ მორფოლოგიური პრინციპის გათვალისწინებით: **ვ-ვარჯიშ-ობ** – აქ

პირველი ვ- S₁-ის ნიშანია, მეორე ვ- ფუძისეული, ბოლოკიდური ბ – თემის-ნიშნისეული; პირველი ვ- წარმოთქმისას იკარგება თავისივე მსგავსი ბგერის წინ, ბოლოკიდური ბ კი ყრუვდება და ფ-ში გადადის (ბოლოკიდური მყლერი თანხმოვნების დაყრუება ქართული ზეპირმეტყველებისათვის დამახასიათებელი მოვლენაა), მაგრამ ამ სიტყვის დაწერისას ფონეტიკურ პროცესს კი არ გავუწიეთ ანგარიში, არამედ – მორფოლოგიურს.

ქართულში მორფოლოგიური პრინციპის მიხედვით იწერება მრავალი სიტყვა, ამდენად, ეს პრინციპი ფონეტიკურთან ერთად ძირითადია.

გ) ისტორიულ პრინციპს ქართული მართლწერა ნაკლებად ემყარება. ამისი ტიპური ნიმუშია ინგლისური ენა, სადაც სიტყვათა მართლწერას წარმოთქმა ან მორფოლოგიური შედგენილობა კი არ უდევს საფუძვლად, არამედ ტრადიცია. საუკუნეების წინ სიტყვა აქაც ისე წარმოითქმებოდა, როგორც იწერებოდა, მაგრამ დროთა განმავლობაში (სპეციალისტთა აზრით, ეს პროცესი მე-15 საუკუნის მერე უნდა დაწყებულიყო) სიტყვის მართლწარმოთქმა დასცილდა მართლწერას, რომელმაც ძველი, ტრადიციული სახე შეინარჩუნა. ამის გამო ბგერათა რაოდენობა აქ ბევრად აღემატება ასოთა რაოდენობას; ასე მაგალითად, თანამედროვე ინგლისურ ენაში 23 ხმოვანი ბგერაა, მაშინ, როცა მათ წერილობით გადმოსაცემად მხოლოდ 26 ასო-ნიშანი გამოიყენება. სწორედ ამიტომ ინგლისურში ძალზე მწვავედ დგას როგორც წერა-კითხვის, ისე საერთოდ ორთოგრაფიის სწავლების საკითხი.

დ) გავრცელებულობის პრინციპი. ამ პრინციპის გამო ზოგმა სიტყვამ დროთა განმავლობაში სხვადასხვა მიზეზის გამო უმართებულო სახე მიიღო, მაგრამ ისე გავრცელდა, რომ მისი შეცვლა აღარ შეიძლება. მაგალითად, **მოსულარიან** დღეს დიალექტის კუთვნილებაა, მორფოლოგიური თვალსაზრისით კი იგი მართებული ფორმაა, მაგრამ სალიტერატურო ქართულში დამკვიდრებულია უმართებულო **მოსულან...** ასევე წარმოების მიხედვით უმართებულოა **ვიჯექ, დაჯექ** ფორმები (ნაცვლად **ვიჯედ/დაჯედ** ფორმებისა, შდრ. ძირი **ჯედ**), მაგრამ რადგანაც გავრცელებულია, იგი მიიღო სალიტერატურო ენამ და დამკვიდრდა მეტყველებაში.

ე) კეთილხმოვნების პრინციპი. ქართულ სინამდვილეში მისი დამწერგავი სილ. ხუნდაძე და შემდგომში ს. გორგაძე განმარტავდნენ, რომ „კეთილხმოვანი სიტყვა ის არის, რომელიც გამოსათქმელად ადვილია და სმენისათვის სასიამოვნო“. უნდა ითქვას, რომ ეს სუბიექტური საზომია, ენათმეცნიერება მას ვერ დაემყარება, ენას თავისი კანონები აქვს, რომელთა დაცვა სავალდებულოა ყველასათვის, მიუხედავად იმისა, კეთილხმოვნად გვეჩვენება იგი თუ არა.

ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ დროთა განმავლობაში ენა იხვეწება და იცვლება. ის, რაც გარკვეული პერიოდისათვის ნორმას წარმოადგენდა, დროის გავლის შემდეგ არქაიზმად შეიძლება იქცეს. მაგალითისათვის გასული საუკუნის „თაობათა ბრძოლა“ კმარა, რომელიც ძირითადად ენის საკითხებს უტრიალებდა. ილიას მიერ მაშინ ხმარებიდან გასული ასოების უკუგდება ერთგვარ რევოლუციას მოასწავებდა, დღეს კი ეს უკვე ნორმაა.

სალიტერატურო ენის დადგენის საკითხები ხშირად გამხდარა დავის საგანი. ამჟამად მოქმედებს სალიტერატურო ენის ნორმათა დადგენის შემდეგი პრინციპები:

- ა) ქართული სალიტერატურო ნორმების შემუშავების დროს მაქსიმალურად გამოყენებულ იქნეს დამკვიდრებული ენა ქართული ლიტერატურის კლასიკოსებისა;
- ბ) გადასინჯვას არ მოითხოვს და უცვლელად დარჩეს ისეთი ლექსიკური, მორფოლოგიური და სინტაქსური მონაცემები, რომელნიც სალიტერატურო ქართულში მხოლოდ ერთი სახით გვხვდებიან მაშინაც კი, როცა ისინი სავსებით უმართებულოა ქართული ენის გრამატიკული სისტემის თვალსაზრისით. რასაც უყოყმანო სოციალური სანქცია აქვს, ის საკამათოდ ვერ იქცევა.
- გ) როცა სალიტერატურო ქართულში ორი ან მეტი მოცილვე მორფოლოგიურ-სინტაქსური მოვლენა თავს იჩენს, საკითხი გადაწყდეს იმის სასარგებლოდ, რომელიც: 1) უფრო გავრცელებულია კლასიკოსთა ენაში, 2) გამართლებულია გრამატიკული სისტემით, 3) წარმოების მიხედვით მარტივია, 4) მნიშვნელობის მიხედვით უფრო ნათელია.
- დ) ორთოგრაფიული საკითხების მოგვარებისას სავალდებულოა, დარჩეს ერთი ფორმა. ამ შემთხვევაში მოცილვე ფორმებიდან უპირატესობა მიეცემა იმას, რომელიც: 1) უფრო გავრცელებულია სალიტერატურო ქართულში; 2) გამართლებულია ეტიმოლოგიურად; 3) მისაღებია ქართული ენის ბუნებრივ კომპლექსთა თვალსაზრისით.

ამ პრინციპის მიხედვით მოგვარდა მრავალი საკითხი. ამ სადავო საკითხთა მართლწერისას მასწავლებელს დიდი დახმარებას უწევს „ორთოგრაფიული ლექსიკონი“, „თანამედროთე ქართული სალიტერატურო ენის ნორმები“, „ქართული სიტყვის კულტურის საკითხები“, ვ. თოფურიას, გ. შალამბერიძის, დ. გენაძის, ნ. ბასილაიას და სხვა ენათმეცნიერთა შრომები ამ საკითხებზე.

2. მართლწერის კულტურა

თუ ქართული ენის სწავლების თეორიასა და პრაქტიკაში შედარებით მეტი ყურადღება ექცევა მართლწერის (ორთოგრაფიის), პუნქტუაციისა და

სტილისტიკის საკითხებს, ე.ი. წერიტი მეტყველების კულტურას, ქართული ორთოეპიისა (ქართული სალიტერატურო წარმოთქმის კულტურის) და მისი სწავლების საკითხები თითქმის უყურადღებოდა დატოვებული.

ზეპირმეტყველებას, წარმოთქმის კულტურას ისეთივე მზრუნველობა ესაჭიროება, როგორც მართლწერას, პუნქტუაციასა და სტილისტიკას. ქართულ მართლწარმოთქმას (ორთოეპიას) თავისი ნორმები აქვს და ამ ნორმების ცოდნა ისევე აუცილებელია, როგორც მართლწერის წესების ცოდნა.

სკოლა მოწოდებულია, ასწავლოს მოსწავლეს მართებული ზეპირი მეტყველება, ლიტერატურული წარმოთქმის წესები. ამ წესების სწავლება და სათანადო ჩვევათა გამომუშავება უნდა დაექვემდებაროს ქართული ლიტერატურული წარმოთქმის (ორთოეპიის) ნორმებს. ამ ნორმებზე მოსწავლეები სისტემატურად უნდა ვარჯიშობდნენ ფონეტიკისა და გრამატიკის სწავლებასთან დაკავშირებით, ლიტერატურის გაკვეთილებზე, საუბრისა და თხრობის პროცესში.

წერიტი მეტყველების ჩვევა ვერ გამომუშავდება, თუ ის ზეპირი მეტყველების ჩვევის გამომუშავებას არ დაუკავშირდა. ამას იმიტომ აღვნიშნავთ, რომ უკანასკნელ წლებში ჩვენ ბევრს ვწერთ და ვლაპარაკობთ საშუალო სკოლის მოსწავლეებისა და აბიტურიენტების წერის კულტურის დაბალ დონეზე და თითქმის ყურადღების გარეშე გვრჩება ზეპირი მეტყველების ჩვევათა გამომუშავების უაღრესად მნიშვნელოვანი საკითხები. ზოგჯერ ვივინწყებთ იმასაც, რომ ზეპირი მეტყველების დაყენება ხშირად უშუალოდ უწყობს ხელს წერიტი მეტყველების კულტურის ამაღლებას. დასაწერი მასალა თუ ზეპირი გზით საფუძვლიანად არ დამუშავდა, იგი ყოველგვარი შეცდომის წყარო ხდება. ზეპირმეტყველებას აქვს აზრის გამოხატვის უმდიდრესი საშუალებანი, რომლებიც ნაწილობრივ თუ აისახება გრაფიკული საშუალებებით – ასოებით და სასვენი ნიშნებით. ამიტომ ეს მდიდარი შესაძლებლობა არა მარტო წერიტი მეტყველების ჩვევის გამომუშავებისათვის არის საჭირო, არამედ წაკითხული ტექსტის შინაარსის ღრმად შესწავლისა და ანალიზისათვისაც.

გავრცელებულია ასეთი მცდარი შეხედულება: სიტყვის, წინადადების მართებული ფორმა წერაში უნდა დავიცვათ და წარმოთქმაში მისი დაცვა სავალდებულო არაა. მაგალითად, სიტყვის – „ოქროდ“ წერაში „დ“ უნდა ვიხმაროთ, მაგრამ მოსათმენია, თუ წარმოთქმისას „თ“-ს ვიტყვი. ასევე ფიქრობენ ორი მ-ს ხმარებაზე მოთხრობითი მ-თი დაბოლოებულ ფუძესთან, ორი ს-ს ხმარებაზე ს-თი დამთავრებულ ფუძესთან მიცემითში; ორი ი-ს, ორი და სამი ა-ს ხმარებაზე ზმნებში და ა.შ. გაორკეცებულ და გასამკეცებულ ბგერა-ასოებს ქართულში თავ-თავისი ფუნქცია აქვთ, ერთის მოვალეობას მეორე ვერ გასწევს და ამიტომ მათი დაცვა წარმოთქმაში ისევე სავალდებულოა, როგორც წერაში. უნდა მოვიგონოთ, რომ ქართული

ასო მხოლოდ ერთ ბგერას აღნიშნავს. რამდენი ასოცაა, იმდენივე ბგერაა, ე.ი. რამდენი ბგერაცაა, იმდენივეა მისი აღმნიშვნელო ასო, ქართულის კანონია: ერთი ასოთი მხოლოდ ერთი შესატყვისი ბგერის გამოხატვა. ხომ არ შეიძლება წავიკითხოთ ერთი და წარმოვთქვათ მეორე? ბოლოს და ბოლოს, კითხვა იგივე წარმოთქმაა. ამიტომ უნდა წარმოვთქვათ ისე, როგორც წერია.

„ამინდის ბიუროს ცნობები ყოველდღე ცხადდება“. – სიტყვაში ცხადდება ორი დ-ს დაცვა აუცილებელია არა მხოლოდ წერაში, არამედ წარმოთქმაშიც. მართალია, გაბმულ ზეპირმეტყველებაში ერთი დ თითქოს იკარგება, მაგრამ არ უნდა დაიკარგოს.

თუ ეს საკითხები ორთოეპიაში არ მოგვარდა, ისე ვერც ორთოგრაფიაში აისახება. დამკვიდრების აუცილებლობას კი ფონეტიკა და გრამატიკა მოითხოვენ. ფონეტიკისა და გრამატიკის წესები, კანონები საფუძვლად ედება არა მხოლოდ ორთოგრაფიას, უწინარეს ყოვლისა, ორთოეპიას. თუ ზოგჯერ წარმოთქმაში ფონეტიკური მიზეზის გამო იკარგება ან იცვლება რომელიმე ბგერა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ის არ უნდა დავამაგროთ წარმოთქმაში. არ შეიძლება წერაში ვხმარობდეთ და წარმოთქმაში – არა. ქართული ენის სრულყოფილების ერთ-ერთი უმთავრესი ნიშანი ისაა, რომ წარმოთქმა და წერა აბსოლუტურად დიდ შემთხვევაში ემთხვევა ერთიმეორეს. უნდა ვიბრძოლოთ იმისათვის, რომ წარმოთქვას ისე, როგორც ის ნაწერში გვაქვს. ამრიგად, სკოლის ამოცანაა, რომ წარმოთქმაში დავამაგროთ ის ბგერები, რომელთა შესატყვისი გრაფიკული ნიშნები (ასოები) ნაწერში შედარებით მტკიცედაა დაცული, მაგრამ წარმოთქმაში მერყეობს (ფონეტიკური მიზეზების გამო). მაშასადამე, უნდა წარმოვთქვათ ისე, როგორც ვწერთ, ე.ი. წარმოთქმა დავაფუძნოთ ლიტერატურულ ენას, წერილობით ენას.

მოსწავლეებში ლიტერატურული წარმოთქმის ნორმათა დასანერგად, უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა შემდეგი ღონისძიებების გატარება:

1. ყველა საგნის მასწავლებელი მეტყველებდეს სანიმუშოდ, მაქსიმალურად იცავდეს ლიტერატურული წარმოთქმის ნორმებს.
2. სკოლაში ორთოგრაფიულ რეჟიმთან ერთად ყურადღების ცენტრში დადგეს ორთოეპიის რეჟიმის დაცვა. მონაფეები მივარჯიოთ მართებულ ზეპირ მეტყველებას არა მხოლოდ გაკვეთილებზე – დავალების გადმოცემისას, არამედ ერთმანეთთან საუბრისასაც.
3. განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს სწორი, სწრაფი და გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევათა გამომუშავებას, ვინაიდან სრულყოფილი კითხვის ჩვევა ორთოეპიისა და ორთოგრაფიის საფუძველია.

4. შედგეს ფონეტიკურად რთული აგებულების და ძნელად წარმოსათქმელ სიტყვათა ტაბულები და გაიკრას ისინი საკლასო ოთახში.
5. მოსწავლეებმა ზეპირად დაისწავლონ ლექსები და მხატვრული პროზის ნაწყვეტები და წარმოთქვან ისინი ორთოეპიის ნორმათა დაცვით.
6. აღირიცხოს წარმოთქმაში ბგერათა დაკარგვის, დამსგავსებისა და გადასმის ტიპობრივი შემთხვევები (**შშ:** კომში ჭია გაჩენილა; **თთ:** ქართლი კახეთან ახლოა; **სშ:** შჭამს, **სზ:** ემგზავსება...) და ისინი თანდათანობით დავძლიოთ ფონეტიკისა და მორფოლოგიის სათანადო თეორიული მასალის სწავლებასთან დაკავშირებით.
7. ზეპირი გადმოცემის (წარმოთქმის) უნარ-ჩვევის გამოსამუშავებლად ჩატარდეს სისტემატური ვარჯიში გაკვეთილზე და შინ; გადმოცემის ხარისხი შეფასდეს არა მარტო შინაარსის, არამედ ფორმის სიზუსტისა და გამართულობის მიხედვით (პაუზების, მახვილების, ინტონაციის, ტემპის, ტემბრის დაცვა; გრამატიკული კანონისა და წესების დაცვა).

3. მართლწერის სწავლების საფუძვლები

მართლწერის შესწავლის მთავარი ფაქტორებია: გრამატიკული წესის ცოდნა, სმენა, მხედველობა, ხელის მოძრაობის გარკვეული მონაცემები (მოტორიკა). როცა მართლწერის ამა თუ იმ საკითხებზე მუშაობს მასწავლებელი, ყველა ამ ფაქტორს ეყრდნობა – აცნობს მოსწავლეებს სათანადო წესს, რამდენჯერმე წარმოათქმევენებს საკონტროლო სიტყვას, უჩვენებს ამ ორთოგრაფიის გრაფიკულ სახეს და ავარჯიშებს მის მართლწერაზე. ამ ფაქტორებიდან ყველა ერთნაირი ინტენსივობით არ მოქმედებს. არ შეიძლება სხვადასხვა ენებში ერთ სიბრტყეზე განვიხილოთ სმენის, მხედველობის, ხელის მოძრაობის როლი და ენის კანონების ცოდნა.

ავილოთ სმენის ფაქტორი. მასზე დაყრდნობა მხოლოდ გარკვეულ შემთხვევაშია შესაძლებელი. ქართულში ზოგჯერ სიტყვა ისე არ იწერება, როგორც ისმის. ე.ი. სმენაზე დაყრდნობამ, პირიქით, არასასურველი შედეგი შეიძლება მოგვცეს. ყოველ შემთხვევაში, სმენის ფაქტორის როლი განსაზღვრულია. იგი ძირითადად იმ სიტყვებისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ, რომელთა მართლწარმოთქმა და მართლწერა ერთმანეთს აბსოლუტურად ემთხვევა.

ასევე ითქმის მხედველობითსა (გრაფიკულ) და ხელის მოძრაობის (მოტორულ) ფაქტორებზე. ბიჰევიორისტული მიმდინარეობა სწავლებაში თითქმის გამორიცხავს ცნობიერების როლს და უპირატესობას მექანიტურ წერტნას ანიჭებს.

ლაი, ტომსონი მართლწერის სწავლებას მოითხოვდნენ უაზრო მარცვლების დაზეპირების გზით, ცნობიერების აქტიური მონაწილეობის გარეშე. მართლწერის ფაქტორებად თვლიდნენ მხედველობას და ხელის მოძრაობას: სიტყვის გრაფიკული სახე + ხელის მოძრაობა. მართლაც, ხელი თითქოს თავად „იმახსოვრებს“ ხანგრძლივი ვარჯიშის შემდეგ ამა თუ იმ ორთოგრაფიის წერას. ამიტომაც „მექანიკური“ თეორიის მიხედვით მართლწერის სწავლებაში უპირატესობა ენიჭება მექანიკურ გადანერას, რომელიც მთლიანად ვიზუალურ და მოტორულ ფაქტორებზეა დაფუძნებული.

რუსი მეთოდისტი **ვ. შერემეტევსკი** წერდა, რომ „ორთოგრაფია არის ხელოვნება გრაფიკული მხედველობით“. ჩვენ როცა ვწერთ, წესზე არ ვფიქრობთ, წესის ცოდნა, პირიქით, ხელს გვიშლისო.

ასევე, **ბორმანის** თეორიითაც, თითოეულ სიტყვას აქვს თავისი გრაფიკული სახე, ფიზიონომია, ამ „ფიზიონომიის“ დამახსოვრების უნივერსალურ მეთოდად მასაც გადანერა მიაჩნდა. ამგვარი გადანერა დღეს ვრცლად არის გამოყენებული ინგლისურენოვან სკოლებში. ამას თავისებური გამართლება და ახსნა აქვს – ინგლისურ ენაში სიტყვის დამწერლობა საგრძნობლად განსხვავდება სიტყვის წარმოთქმისაგან. აქ სიტყვების გრაფიკული სახე განპირობებულია ძირითადად არა გრამატიკული წესებით, არამედ ენის ისტორიით და ამიტომაც სიტყვის „ფიზიონომიის“ დამახსოვრების საუკეთესო საშუალება სწორედ გადანერაა. სხვათა შორის, ამგვარმა მიდგომამ ბოლო წლებში ასახვა პოვა ქართული ენის სწავლების პროცესში – კერძოდ, წერაკითხვის სწავლებისას. ჩვენი აზრით, ეს კი არ აიოლებს, არამედ ართულებს ქართულში ამ პროცესს.

განსხვავებული ვითარება გვაქვს იმ ენებში, სადაც ორთოგრაფიას საფუძვლად ფონეტიკურ-მორფოლოგიური პრინციპები უდევს საფუძვლად, ჯერ კიდევ კ. უშინსკი მიუთითებდა გრამატიკული წესების ცოდნის აუცილებლობაზე. გრამატიკული მოვლენების ახსნა, გრამატიკული ცნებების ცოდნა ხელს უწყობს შეგნებულობას მართლწერის სწავლებაში. ორთოგრაფიულ ჩვევათა ავტომატიზაცია რომ მოხდეს, დამწერს წერის პროცესში აღარ უნდა უხდებოდეს წესზე ფიქრი. წესის სიტყვიერი ცოდნა ნამდვილ ცოდნად მხოლოდ მაგალითებზე ხანგრძლივი ვარჯიშის შედეგად გადაიქცევა. მართლწერა ლებულობს პრაქტიკულ მნიშვნელობას მხოლოდ მას შემდეგ, როცა დამწერს ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე შეუძლია მართებულად წეროს, როცა ცოდნა ჩვევაში გადავა.

რა მოთხოვნას უნდა აკმაყოფილებდეს ორთოგრაფიული წესი?

1. იგი უნდა აიხსნას სათანადო გრამატიკული საკითხის სწავლების შემდეგ, მასთან მჭიდრო კავშირში და არა მისგან იზოლირებულად.
2. მართლწერის წესი უნდა იყოს ზუსტი, ნათელი, მოცულობით პატარა, დასამახსოვრებელი ადვილი;

3. იგი იმგვარად უნდა იყოს ფორმულირებული, რომ სათანადო საილუსტრაციო მასალის შერჩევა და ანალიზი ადვილად ხერხდებოდეს.

მაგრამ დაწყებით საფეხურზე გრამატიკული წესის ცოდნა ყოველთვის ვერ დაედება საფუძვლად ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავებას. ამ ეტაპზე მხოლოდ გრამატიკის ელემენტარული კურსი ისწავლება, ამიტომ ორთოგრაფიის საკითხებიც შედარებით ძუნწად არის წარმოდგენილი. ბუნებრივია, მასწავლებელი ვერ მოიცდის ყველა გრამატიკული წესის შესწავლამდე, მან უნდა შეუსწოროს მოსწავლეებს ორთოგრაფიული შეცდომები და დააუფლოს სიტყვათა მართლწერას პრაქტიკულად, სათანადო თეორიული ბაზის (ამ შემთხვევაში – გრამატიკული წესების) გარეშე. ასეთ შემთხვევაში იგი აქტიურად ჩართავს სწავლების პროცესში სმენით, მხედველობით და მოტორულ (ხელის მოძრაობა) ფაქტორებს.

ამგვარად, წესის ცოდნას არსებითი მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ ვარჯიშის გარეშე მართლწერის ჩვევისათვის ეს საკმარისი არაა. მისი ყოველმხრივი გააზრება და ჩვევის ავტომატიზაცია უნდა მოხდეს სათანადო წერიითი სავარჯიშოების შესრულების გზით. წინააღმდეგ შემთხვევაში თავიდან ვერ ავიცილებთ ორთოგრაფიული ჩვევის დეავტომატიზაციას, რაც ჩვეულებრივი მოვლენაა უფროს კლასებში, როცა აღარ ხდება მართლწერის საკითხებზე ვარჯიშობა.

4. სავარჯიშოთა სახეები მართლწერაში

მართლწერის სწავლებაში ტრადიციულად განასხვავებენ სავარჯიშოთა ორ სახეს, ესაა **გადაწერა** და **კარნახი**. გადაწერა მართლწერის (და საერთოდ, წერის) სწავლებისას ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული სავარჯიშოა. ზოგიერთი მეთოდისტიკისა და ფსიქოლოგის აზრით (ბორმანი, ლაი, ტომსონი, შერემეტივესკი...) გადაწერა მართლწერის სწავლების ერთადერთი საშუალებაა, რომლის დროსაც ყველაზე მნიშვნელოვანი როლი მხედველობასა და ხელის მოძრაობას (*მოტორიკას*) ეკისრება. მათ მართლწერის შესწავლის ერთადერთ საფუძვლად მხედველობითი მეხსიერება მიაჩნდათ და ამიტომაც მართლწერის სწავლებაში მხოლოდ მექანიკურ გადაწერას ანიჭებენ უპირატესობას. მართლწერის სწავლებისადმი ასეთი მიდგომა იქნებ მართლაც გამართლებული იყოს ზოგიერთი ენისათვის, სადაც ორთოეპია და ორთოგრაფია მკვეთრად არის ერთმანეთისაგან დაშორებული და მართლწერის ცალკეული სიტყვის „დაზეპირება“ მხოლოდ ვიზუალურად ხდება, მაგრამ ფონეტიკური, ან მორფოლოგიური დანერვილობის ენების მიმართ ასეთი მიდგომა მცდარია; თუმცა გადაწერას, განსაკუთრებით ორთოგ-

რაფიის სწავლების ადრეულ საფეხურზე, აქაც ფართო გამოყენება აქვს. იგი წერიტი მუშაობის ერთ-ერთი (და არა ერთადერთი) სახეა.

ჩვეულებრივ, ერთმანეთისაგან განასხვავებენ გადაწერის ორ სახეს: **ტექსტუალურს** (მექანიკურს) და **შემოქმედებითს**. **ტექსტუალურია** გადაწერა, როცა მოსწავლეები მასწავლებლის მითითებით უცვლელად იწერენ ტექსტს დაფიდან ან წიგნიდან. ამგვარი გადაწერის მიზანი ძირითადად კალიგრაფიული ჩვევების სრულყოფაა. დაფიდან გადაწერა შედარებით მარტივი სახეა, წიგნიდან გადაწერისას კი მას გარკვეული გრაფიკული ამოცანის დაძლევა უხდება: შეცვალოს ბეჭდური ასოები ხელნაწერით. ტექსტუალურ გადაწერას მასწავლებელი, კალიგრაფიულის გარდა, ხშირად იყენებს გარკვეული ორთოგრაფიული ჩვევების გამოსამუშავებლადაც, ოღონდ ასეთ შემთხვევაში გადასაწერად ეძლევათ ისეთი სიტყვები, რომელთა მართლწარმოთქმა და მართლწერა ერთმანეთს არ ემთხვევა.

რაც შეეხება **შემოქმედებით გადაწერას**, მას უფრო ფართო გამოყენება აქვს. შემოქმედებითი გადაწერა გულისხმობს, რომ გადამწერმა გადასაწერ ტექსტში რაღაც შემოქმედებითი ელემენტი უნდა შეიტანოს, მაგალითად:

- ა) შეავსოს გამოტოვებული ასო სიტყვაში;
- ბ) გადაწეროს წინადადებები და დამარცვლოს სიტყვები;
- გ) გამოტოვებული ადგილები შეავსოს ბრუნვის ნიშნებით; გამოტოვებული ადგილები შეავსოს პირის ნიშნებით;
- დ) ტექსტიდან მხოლოდ მითითებული ორთოგრაფიები ამოწეროს (გამოკრებითი გადაწერა). მაგ. მოცემული ტექსტიდან ამოწერეთ მხოლოდ რთული სიტყვები;
- ე) ტექსტში მითითებულ ორთოგრაფიებს ქვეშ ხაზი გაუსვას, მაგ. წაიკითხეთ ტექსტი. მარტივფუძიან არსებით სახელებს ქვეშ ერთი ხაზი გაუსვით, რთულფუძიანს – ორი;
- ვ) ორთოგრაფიებით წინადადებები შეადგინოს და დაწეროს. მაგ. მოცემული სიტყვები (ს-ზე დამთავრებული თანხმოვანფუძიანი არსებითი სახელები) გადაიყვანეთ მიც. ბრუნვაში და მათი გამოყენებით შეადგინეთ წინადადებები...

კარნახს გადაწერასთან შედარებით უფრო შემოქმედებითი ხასიათი აქვს. იგი მოსწავლისაგან მეტ დამოუკიდებლობას მოითხოვს. თუ გადაწერის დროს ორთოგრაფიული მასალის ძირითადად მხედველობითი ათვისება ხდება, კარნახის დროს ყურადღების ცენტრში დგას სმენითი აღქმა. როგორც ვიცით, ქართული ენის მართლწერა ძირითადად ფონეტიკურ პრინციპს ემყარება, მართლწარმოთქმა და მართლწერა ხშირად ერთმანეთს ემთხვევა, მაგრამ მაინც არის მთელი რიგი ისეთი საკითხები, რომელთა

დაუფლებსათვის კარნახის, როგორც ორთოგრაფიული სავარჯიშოს ერთ-ერთი სახის, გამოყენება აუცილებელია. ამ ეტაპზე კარნახით წერის მიზანია, ხელი შეუწყოს გრამატიკაში მიღებული ცოდნის პრაქტიკულ გამოყენებასა და სათანადო ორთოგრაფიული ჩვევის ჩამოყალიბებას.

ტრადიციულად განასხვავებენ კარნახის შემდეგ სახეებს: *სმენითი, მხედველობითი* (ჩატარების პროცესის მიხედვით), *თავისუფალი, შემოქმედებითი, გამოკრებითი* (შინაარსის მიხედვით) და *გამაფრთხილებელი, საკონტროლო* (მიზანდასახულების მიხედვით).

სმენითია კარნახი, როცა ორთოგრაფიის ათვისება სმენითი გზით ხდება. მასწავლებელი ტექსტს კითხულობს ხმამაღლა, გარკვევით, სათანადო ინტონაციის დაცვით. პირველი წაკითხვისას მოსწავლეები ტექსტს ისმენენ; შემდეგ მასწავლებელი კითხულობს თითოეულ წინადადებას და მოსწავლეები იწერენ. კარნახის დასრულების შემდეგ მასწავლებელი კიდევ ერთხელ თავიდან ბოლომდე კითხულობს ტექსტს. მოსწავლეები კითხულობენ დანერილს და ცდილობენ გაასწორონ შენიშნული შეცდომები, მხოლოდ ამის შემდეგ აბარებენ რვეულებს.

მხედველობით კარნახის დროს საკარნახო ტექსტი იწერება დაფაზე, მოსწავლეები ვიზუალურად „იზეპირებენ“ მას, შემდეგ ტექსტი იფარება და მასწავლებელი იწებს კარნახს. მოსწავლეები ცდილობენ მხედველობითი გზით „დაზეპირებული“ მასალა გაისხნონ წერის პროცესში, შეადარონ იგი სმენით შთაბეჭდილებებს და ისე დანერონ. შემდეგ იხსნება დაფაზე დაფარული ტექსტი, მოსწავლეები დაფაზე დანერილის მიხედვით პოულობენ საკუთარ შეცდომებს და ასწორებენ.

თავისუფალი კარნახი რამდენადმე ჰგავს შინაარსის გადმოცემას. იგი მთლიანი ტექსტის გამოყენებას მოითხოვს და საუკეთესო საშუალებაა არა მხოლოდ ორთოგრაფიული წესების ასათვისებლად, არამედ საერთო წერილი მეტყველების განვითარებისათვის.

თავისუფალი კარნახის ჩატარების მეთოდიკა ასეთია: მასწავლებელი 1-2-ჯერ კითხულობს ტექსტს, რომელშიც არის საკონტროლო სიტყვები (ორთოგრაფიები), ტექსტი გაანალიზდება შინაარსობრივად და ლექსიკურად. ამის შემდეგ მოსწავლეებს ევალებათ წაკითხულის შინაარსის დანერა ტექსტთან მიხედვით. ტექსტი ასეთი კარნახისათვის უნდა იყოს ადვილად გასაგები, ნათელი შინაარსის, ლექსიკური და სტილისტური თვალსაზრისით ადვილად მისაწვდომი და დასაძლევთი.

გამოკრებითია კარნახი, როდესაც მოსწავლეები მთლიანად კი არ წერენ ნაკარნახევ ტექსტს, არამედ ამოკრებენ მითითებულ ორთოგრაფებს. ამონერის შემდეგ გაანალიზდება ამონერილი ორთოგრაფიები. იგი განსაკუთრებით კარგია გავლილი ორთოგრაფიული ცოდნის შესამოწმებლად და შესაჯამებლად.

რაც შეეხება **შემოქმედებით კარნახს**, მისი ადგილი ორთოგრაფიულ სავარჯიშოთა ნომენკლატურაში გაურკვეველია. მაგ. პროფ. ვ. რამიშვილის განმარტებით, ასეთ კარნახს მჭიდროდ უკავშირდება გრამატიკულ სტილისტიკაზე ვარჯიშობა. შემოქმედებითი კარნახის სახეებად იგი მიიჩნევს მართლწერის შემდეგ სავარჯიშოებს:

- ა) დაფაზე იწერება მხოლოდ ორთოგრაფიები, მოსწავლეებს ევალებათ მათი გამოყენებით წინადადების ან თხზულების შედგენა;
- ბ) მასწავლებელი წერს დაფაზე წინადადებებს, რომლებსაც აკლიათ შესწავლილი ორთოგრაფიები. ეს ორთოგრაფიები მოსწავლეთა საერთო ძალებით შეირჩევა და ჩაინერება სათანადო ადგილას, შემდეგ ტექსტი იფარება. მასწავლებელი კითხულობს ტექსტს. მოსწავლეები სმენით შთაბეჭდილებას უდარებენ ოპტიკურს, რომელსაც აღიდგენენ გონებაში და იწერენ ამ ორთოგრაფიებს. როცა კარნახი დასრულდება, მასწავლებელი ხსნის დაფარულ ტექსტს დაფაზე. მოსწავლეები თავად პოულობენ შეცდომებს საკუთარ ნაწერებში და ასწორებენ.
- გ) მასწავლებელი უკარნახებს კლასს დაუმთავრებელ წინადადებებს. მოსწავლეები იგონებენ სტილისტური თვალსაზრისით საჭირო შინაარსის სიტყვებს, რომელთა მართლწერაც ახლახან შეისწავლეს და სათანადო ფორმით წერენ...

ამგვარი შემოქმედებითი ხასიათის დავალებებს ძალზე დიდი მნიშვნელობა აქვს მართლწერის ჩვევათა განმტკიცებისათვის, რამდენადაც მათი შესრულებისას მოსწავლეს უხდება არა მხოლოდ სიტყვის მართლწერაზე ფიქრი, არამედ გარკვეული სტილისტური ამოცანების გადაჭრაც.

ზოგიერთი მეთოდისტი (დოც. რ. ლიპარტელიანი) ცალკე გამოყოფს ე.წ. „**თვითკარნახს**“, რომელიც გულისხმობს ადრე ზეპირად შესწავლილი ლექსის ან მოთხრობის ნაწყვეტის დამოუკიდებლად წერას. ამგვარი სავარჯიშო, რა თქმა უნდა, განამტკიცებს არა მხოლოდ შესწავლილი მასალის შინაარსის ცოდნას, არამედ ძნელადდასაწერი სიტყვების მართებულად წერის ჩვევის დაუფლებასაც.

რაც შეეხება გამაფრთხილებელ და საკონტროლო კარნახს, იგი მხოლოდ კარნახის მიზანდასახულობაზე მიგვითითებს. ჩვენ მიერ აღწერილი კარნახის ყველა სახე (სმენითი, მხედველობითი, შემოქმედებითი, თავისუფალი, გამოკრებითი) შეიძლება გამოყენებულ იქნეს როგორც მართლწერის ცოდნის განსამტკიცებლად, ისე მართლწერის ჩვევათა საკონტროლოდაც, გამაფრთხილებელი კარნახი ტარდება ერთ ან ორ ორთოგრაფიაზე, საკონტროლო კი – მთელ თემაზე.

გარდა გადანერისა და კარნახისა, მართლწერის სწავლებაში გამოი-

ყენება ისეთი სავარჯიშოები, როგორიცაა: **ორთოგრაფიული გარჩევა** და **ორთოგრაფიულ ამოცანებზე მუშაობა**.

ორთოგრაფიული გარჩევა ტარდება როგორც ზეპირად, ისე წერილობით. მასალა იმის მიხედვით შეირჩევა, თუ კონკრეტულად რისი სწავლებაა განზრახული. მაგალითად: დააკვირდით რთული სიტყვების მართლწერას და ახსენით, რატომ იწერება ისინი ასე:

- 1) ირემმა მთა-ბარი გადაიარა.
- 2) გოგია ფერწასული და გულგატეხილი ცეცხლს ეფიცებოდა.
- 3) ქართლ-კახეთს ვენახები ამშვენებს.
- 4) პატარა ოთარი წერა-კითხვას სწავლობს.
- 5) აკაკის „ჩემი თავგადასავალი“ ძალიან მომეწონა.
- 6) გულამოსკვნილი ვტიროდი. (IV-V კლ.).

ორთოგრაფიული გარჩევა ძალზე ეფექტურია ინდივიდუალური ბარათებით. აი, ასეთი ბარათის ნიმუში:

შეავსეთ მოცემული ბარათი:

ზმნა	თავსართი	ფუძე
ვვარცხნი ვვარჯიშობ ვუსმენ ვვარდები ვუყვები ვუმზერ ვვაჭრობ	ვ-	ვარცხნი

ან:

ფუძე	თანდებული	სიტყვა
ხაზ-	-ზე	ხაზზე
სურათ-	-თან	
ქარქაშ-	-ში	
თევზ-	-ზე	
კომშ-	-ში	
კალათ-	-თან	

რაც შეეხება ორთოგრაფიულ ამოცანებზე მუშაობას, იგი საკმაოდ მრავალფეროვანია, ესენია:

ა) დაუსრულებელი სიტყვების დასრულება და სწორად წარმოთქმა:
*„ქეთო თამაშ... გაერთო.
 მელა ანგარიშ.. მოტყუვდა.
 სააკაძის ხმალი ქარქაშ.. არ ჩაგებულა.
 ზურაბი რევაზ.. მაღალია.
 კალმახი ყველა თევზ... გემრიელია.
 ნავთ.. ასანთი არ დაიდება“.* (IV-V კლ.)

ბ) უმართებულო ფორმებზე დაკვირვება და მათი გასწორება...

თუმცა აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ უმართებულო ფორმებზე მუშაობა დიდ სიფრთხილეს მოითხოვს. საფიქრებელია, მოსწავლემ ერთმანეთში არ აურიოს მართებული და უმართებულო ფორმები, მესხიერებაში უმართებულო ფორმები არ შერჩეს. ამიტომ მცდარ ფორმებზე დიდხანს არ უნდა ვავარჯიშოთ.

გ) მოცემული ორთოგრაფებით წინადადებების შედგენა; მაგ. დაურთეთ -ზე თანდებული მოცემულ სიტყვებს და მათი გამოყენებით შეადგინეთ წინადადებები:

*ვაზ-ი – ვაზ-ზე, თევზი – თევზ..., ბუზ-ი – ბუზ-..., ხაზ-ი – ხაზ-..., დარბაზ-ი – დარბაზ-...
 ნიმუში – ვაზზე ცვარი ბრწყინავს...*

დ) ე.წ.მართლმეტყველების რვეულების შედგენა – დააკვირდით ირგვლივ მყოფთა საუბარს, დაიმასხოვრეთ მათ მეტყველებაში შემჩნეული შეცდომები, ჩაინერეთ და გვერდით მიუწერეთ სწორი ფორმები:

ვინ თქვა?	რა თქვა?	როგორ უნდა ეთქვა?

ამგვარი მუშაობა ხელს შეუწყობს სკოლაში მართლმეტყველებისა და მართლწერის ერთიანი რეჟიმის დაცვას, ორთოგრაფიაზე მუშაობა არ გა-

დაიქცევა წესების მექანიკურ დაზეპირებად, იგი მეტ აქტივობასა და ინტერესს აღუძრავს მოსწავლეს, მაგრამ მთავარი და ძირითადი ამ პროცესში მაინც მასწავლებლის ნიმუშია, თუ თავად მასწავლებელი არ მეტყველებს კარგი, გამართული ქართულით, არ იცავს ორთოეპიის წესებს, მაშინ ბუნებრივია, სკოლაში ვერც ორთოგრაფიის სწავლება დადგება სათანადო დონეზე.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. გრ.გაბედავა, მართლწერის სწავლების საკითხები V-VI კლასებში, თბ., 1957.
2. თანამედროვე სალიტერატურო ქართული ენის ნორმები, თბ., 1970.
3. ვ.თოფურია, ქართული ენა და მართლწერის ზოგიერთი საკითხი, თბ., 1965.
4. რ.ლიპარტელიანი, წერთი მუშაობის საკითხები დაწყებით კლასებში, თბ., 1979.
5. ნ.მაღლაკელიძე, მ. მიქაძე, ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, თბ., 1996.
6. ვ.რამიშვილი, დამოუკიდებელი სავარჯიშოების ეფექტი მართლწერის სწავლებაში, „სკოლა და ცხოვრება“, 1965, № 4.
7. ვ. რამიშვილი, ქართული მართლწერა და მისი სწავლების საკითხები, თბ., 1966.
8. Богоявленский Д.Н. К характеристике процессов обстракции и обобщения при усвоении грамматики, в журн. "Вопросы психологии", М., 1958.
9. Nesfield, Modern English grammar, London, 1927.
10. Rogova G.V. Methods of Teaching English, 1975.

თავი VI. პუნქტუაციის სწავლების მეთოდოლოგია

1. პუნქტუაციის რაობა, საგანი. ცნობები ქართული პუნქტუაციის ისტორიიდან

პუნქტუაცია არის მოძღვრება სასვენი ნიშნების შესახებ და მომდინარეობს ლათინური სიტყვისაგან *Punctum*, რაც ნერტილს აღნიშნავს.

პუნქტუაცია თავის დანიშნულებას ასრულებს პირობითი გრაფიკული ნიშნების საშუალებით. ამით უკავშირდება იგი წერას ისევე, როგორც მართლწერა. პუნქტუაციის საშუალებით ნაწერის შინაარსი იმგვარად ნაწევრდება, რომ ადვილდება მისი აზრის ნათლად, ზუსტად გაგება. პუნქტუაცია, ერთი მხრივ, ეხმარება დამწერს წერილობითი აზრის ზუსტად გამოხატვაში, მეორე მხრივ კი – წამკითხველს ნაწერის მართებულად აღქმაში; ერთი სიტყვით, პუნქტუაცია ნაწერის უკეთ გაგებას ემსახურება, ეს არის მისი მთავარი ფუნქცია. ამას გარდა, პუნქტუაციას აქვს სხვა, დამატებითი, მთავარი ფუნქციისაგან განსხვავებული ფუნქციებიც: აღნიშნოს წინადადებაში სიტყვათა და ტექსტში წინადადებათა ურთიერთდამოკიდებულება, სემანტიკური ნიუანსები, ინტონაცია, სტილისტიკური იერი...

სასვენი ნიშნების გამოყენებლობას ან არამართებულად გამოყენებას შეუძლია შეცვალოს წინადადების აზრი, ან ორაზროვანი გახადოს მისი შინაარსი.

პუნქტუაციის შესწავლით მოსწავლე სწავლობს არა მხოლოდ სასვენი ნიშნების ხმარების წესებს, არამედ ამით ეცნობა ენის სინტაქსურ და სტილისტურ ბუნებას; პუნქტუაციური ანალიზის პროცესში მოსწავლე ნათლად ხედავს – ენაში რა სინტაქსური კონსტრუქციებია შესაძლებელი, რა საშუალებები გააჩნია ენას ამისათვის, რა როლს თამაშობს პუნქტუაცია ამ ოპერაციებში. პუნქტუაციის სწავლება მოსწავლეთა წიგნიერების დონის ამაღლების საუკეთესო საშუალებაა.

პუნქტუაცია წერაზე გვიან გაჩნდა. სასვენი ნიშნების ხმარება ჯერ კიდევ ძველი ბერძენი გრამატიკოსების (ძვ. წ. II-I ს.ს.) შრომებში შეინიშნებოდა. ხოლო დიონისე თრაკიელმა კი თავის „ტექნე გრამატიკაში“ სასვენი ნიშნების მთელი სისტემა მოგვცა. ქართულ მწერლობაში უკვე VI საუკუნეში შეიმჩნევა სასვენი ნიშნების ხმარება, არაბთა ბატონობის ხანაში კი სასვენი ნიშნების ხმარებას გადაჩვეულან და მხოლოდ განკვეთილობის ნიშნებიღა უხმარიათ. მას შემდეგ განკვეთილობის ნიშნებს დამატებია ზოგი სასვენი ნიშანი, რომელიც ჩვენს მწერლობაში შემოუღია XI ს-ის II ნახევრის ცნობილ ქართველ მთარგმნელსა და მეცნიერს ეფრემ მცირეს. მას წერტილის საფუძველზე შეუმუშავებია მთელი სისტემა: ერთი მხრით, მცირე და დიდი შესვენებისათვის, მეორე მხრით – წინადადების დასამთავრებლად და ახლის დასაწყებად. მაგ: ერთი წერტილი იხმარებოდა მცირე შესვენების ნიშნად,

ორი წერტილი – სიტყვათა გასაკვეთად, სამი წერტილი – დიდ სასვენად, ექვსი წერტილი წინადადების დასაბოლოებლად. დროთა განმავლობაში ხელნაწერ ძეგლებში უკვე შეინიშნება წინადადებათა ერთმანეთისაგან დაშორება მცირე მანძილით ან მთავრული ასოთი დაწყება (ი. ჯავახიშვილი).

XV საუკუნის I ნახევრიდან ევროპაში იწყება სტამბური წესით წიგნების ბეჭდვა და პუნქტუაცია საგანგებო ყურადღების საგანი ხდება. ამ საქმეში დიდი წვლილი მიუძღვით იტალიელ მესტამბეებს – ძმებ მანუციებს, რომელთაც პირველად შემოიღეს თანამედროვე პუნქტუაციური ნიშნები. პუნქტუაცია გამდიდრდა ისეთი გრაფიკული საშუალებებით, რომლებიც მიუთითებდნენ არა მარტო ტექსტის დანაწევრებაზე, არამედ წინადადების ამა თუ იმ შინაარსზე, ემოციურ იერზე, აზრობრივ ელფერზე. ეს ნიშნები ყველა მნიგნობრულ ენაში დაინერგა. ასე შეიქმნა მართლწერის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დარგი – პუნქტუაცია, რომელიც დღეს უკვე გარკვეული სისტემაა სასვენი ნიშნების ხმარებისა.

2. პუნქტუაციის სწავლების საფუძვლები

მეთოდოკურ ლიტერატურაში დიდხანს იყო დავა იმის შესახებ, თუ პუნქტუაციის ჩვევებს რა ფაქტორები შეიძლება ედოს საფუძვლად და რომელ მათგანს შეიძლება მიენიჭოს უპირატესობა.

მოსაზრებები პუნქტუაციის საფუძვლების შესახებ შესაძლოა სამ ჯგუფად დაიყოს:

ა) პუნქტუაციის საფუძველი ინტონაციაა. ამ თვალსაზრისს ავითარებდა ა. პეშკოვსკი, რომელიც თვლიდა, რომ პუნქტუაციის საფუძველი გრამატიკა კი არ არის, არამედ მეტყველების დეკლამაციურ-ფსიქოლოგიური დანაწევრება. ამ შეხედულებამ ასახვა ჰპოვა ქართველ გრამატიკოსთა შრომებშიც; კერძოდ ი. ფერაძე და ი. სიხარულიძე თვლიდნენ, რომ პუნქტუაცია მხოლოდ ფსიქოლოგიური მოვლენაა, რომელიც ეყრდნობა ინტონაციას, როგორც ენის რიტმულ-მელოდიკური ბუნების გამოვლენის საშუალებას.

მაგრამ ამ მოსაზრებას სერიოზული ნაკლი აქვს. ინტონაციას უფრო მდიდარი ნიუანსები გააჩნია აზრის გამოსახატავად, ვიდრე პუნქტუაციას, მაგ.: ძახილის ნიშანი ერთი გრაფიკული სიმბოლოთი აღინიშნება, ერთი პუნქტუაციური ნიშანია, მაგრამ გამოხატავს სხვადასხვა ნიუანსს: მონოდებას, ბრძანებას, თხოვნას, შიშს, მწუხარებას, სიხარულს... ყველა ეს ნიუანსი წერისას ძახილის ნიშნით აღინიშნება, თანაც, თუ პუნქტუაციის საფუძვლად „დეკლამაციურ-ფსიქოლოგიურ“ ფაქტორს მივიჩნევთ, მაშინ უამრავი სასვენი ნიშნის შემოღება დაგვჭირდება. ასე მაგალითად, კითხვითსიტყვიანი და არაკითხვითსიტყვიანი კითხვითი წინადადებები სხვადასხვა ინტონა-

ციით წარმოითქმება, წერისას კი ერთ პუნქტუაციურ (?) ნიშანს ვიყენებთ.

ბ) პუნქტუაციის საფუძველი აზრია. ვ. ბუსლაევის, ს. აბაკუმოვის შეხედულებით, პუნქტუაციის დანიშნულება წერის დროს მხოლოდ სათქმელის შინაარსის გამოხატვაა. სასვენი ნიშნების დასმისას ამოსავალია მხოლოდ წერითი მეტყველების აზრობრივი მხარე, სავსებით უგულებელყოფილია მისი სინტაქსური სტრუქტურა.

მხოლოდ „აზრის მიხედვით“ ნიშნის დასმა ბევრ შემთხვევაში შეცდომაში შეგვიყვანს. თანაც ძნელია, გამოიყოს სასვენი ნიშნების დასმის ისეთი შემთხვევები, რომლებიც მარტო „აზრის მიხედვითაა“ შესაძლებელი. მხოლოდ „აზრის მიხედვით“ სასვენი ნიშნების დასმა დიდ გასაქანს მისცემდა სუბიექტივიზმს, აღრევას შეიტანდა სასვენი ნიშნების ხმარებაში.

რაოდენ სადავოც არ უნდა მოგვეჩვენოს, თანამედროვე ქართულ მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაშიც იზიარებენ იმ მოსაზრებას, რომ პუნქტუაციის საფუძველი აზრია. „პუნქტუაციურ ნიშანთა ხმარების საფუძველი ხშირ შემთხვევაში სუბიექტის შინაგანი განწყობისეული მდგომარეობაა“ (ვ. კვირიკაშვილი). ამ შეხედულების მიხედვით მთელი რიგი პუნქტუაციური ნიშნების სწავლებისას (წერტილი, კითხვისა და ძახილის ნიშნები, მრავალწერტილი, ნაწილობრივ – ბრჭყალები) უნდა ფიგურირებდეს ემოციური მომენტი, ხოლო აზრობრივ-ლოგიკურ ნიშანთა ჯგუფში (წერტილი, მძიმე, ორწერტილი, ტირე, ფრჩხილები) წინა პლანზე წამოიწვევს აზრის ლოგიკური განვითარება.

გ) პუნქტუაციის საფუძველი სინტაქსია. მართლაც, პუნქტუაციის შესასწავლად პაუზისა და ინტონაციის გამოყენება მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლებელი, როცა ეს უკანასკნელნი კი არ უპირისპირდებიან, არამედ ემთხვევიან გრამატიკულ პაუზებს, ხელს კი არ უშლიან სასვენ ნიშანთა ორიენტაციის საქმეს, არამედ ხელს უწყობენ.

ენობრივი გადმოცემის სხვადასხვა ფორმა, წინადადებათა კონსტრუქციები, სხვადასხვა ინტონაცია და სასვენი ნიშნები – ყველაფერი მიმართულია იქითკენ, რომ ადამიანმა აზრი ზუსტად გადმოსცეს. პუნქტუაცია აქ დამოუკიდებლად არ მოქმედებს. მის მოქმედებას განსაზღვრავს ტექსტის სინტაქსური კონსტრუქციები და სემანტიკურ-სტილისტური თავისებურებანი. პუნქტუაცია დაკავშირებულია იმის ბუნება-აგებულებასთან, რითაც აზრი უნდა გაფორმდეს, ე.ი. ენასთან.

პუნქტუაცია მართლწერის ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილია. სასვენი ნიშნების ხმარების წესები ამა თუ იმ სამწერლობო ენაში არის ერთიანი და სავალდებულო. ამ წესებისაგან გადახვევა შეცდომაა, რაც იწვევს როგორც აზრის არასწორად გამოხატვას, ისე აზრის არასწორად გაგებას.

3. პუნქტუაციურ შეცდომათა ტიპები. მათი გამომწვევი მიზეზები

პუნქტუაციური ნიშნებიდან დაწყებით სკოლაში შეისწავლება წერტილი (I კლასი), კითხვის ნიშანი (II კლასი), ძახილის ნიშანი ბრძანებით წინადადებაში, მძიმე ჩამოთვლილ სიტყვებთან (III კლასი), ძახილის ნიშანი ძახილის წინადადებაში, ორწერტილი განმაზოგადებელ სიტყვებთან, ბრჭყალები (IV კლასი), კითხვა-ძახილის ნიშანი, ფრჩხილები, ტირე, დეფისი (V- VI კლასები). იგულისხმება, რომ ძირითადი ჩვევა პუნქტუაციის ნიშნების გამოყენებისა მოსწავლემ დაწყებითი განათლების საფეხურზე უნდა შეიძინოს.

მოსწავლეთა წერით ნამუშევარში შემჩნეული მრავალრიცხოვანი პუნქტუაციური შეცდომები პირობითად სამ ჯგუფად შეგვიძლია გავაერთიანოთ:

- ა) *სასვენი ნიშნების დაუსმელობა*. სასვენი ნიშნების დაუსმელობა ძალზე ართულებს დანერილის წაკითხვას და მართებულად გაგებას, რადგანაც შეუძლებელია წინადადებაში მხოლოდ სიტყვათა რიგით გაგარკვიოთ აზრი;
- ბ) *სასვენი ნიშანი ნახმარია იქ, სადაც საჭირო არ არის*. ეს საკმაოდ გავრცელებული შეცდომაა. ხშირ შემთხვევაში ამის მიზეზი ინტონაციაა: ზეპირმეტყველების პაუზას მოსწავლეები მძიმით (ან სხვა სასვენი ნიშნით) აღნიშნავენ;
- გ) *მოსწავლე არასწორად არჩევს სასვენ ნიშანს*: წერტილის ნაცვლად სვამს მძიმეს, ან პირუკუ...

მოსწავლეთა წერითი ნამუშევრების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ამ ეტაპზე ყველაზე გავრცელებული შეცდომებია:

- 1) მძიმის დასმა წერტილის ნაცვლად.
- 2) მძიმის დასმა პაუზის მიხედვით.
- 3) ორწერტილის გამოტოვება განმაზოგადებელ სიტყვასთან.
- 4) მძიმის გამოტოვება ჩამოთვლილ სიტყვებთან.
- 5) ძალზე ხშირად ვხვდებით შეცდომებს ბრჭყალების ხმარებაშიც.
- 6) განსაკუთრებით აღრეულია ერთმანეთში ტირე და დეფისი...

რაც შეეხება წერტილს, კითხვისა და ძახილის ნიშნებს – მათი ხმარების ჩვევის გამომუშავება შედარებით ადვილია.

თუ ერთმანეთს შევადარებთ მოსწავლეთა მიერ წერისას დაშვებულ ორთოგრაფიულ და პუნქტუაციურ შეცდომათა რაოდენობას, ვნახავთ, რომ ორთოგრაფიული შეცდომების რიცხვი კლასების მიხედვით თანდათანობით კლებულობს – უფროსკლასელები გაცილებით ნაკლებ ორთოგრაფიულ შეცდომებს უშვებენ, ვიდრე – უმცროსკლასელები, რაც შეეხება პუნქტუაციურ შეცდომებს, მათი რიცხვი არ კლებულობს, პირიქით, ზოგჯერ იზრდება კიდევ.

რით აიხსნება ეს მოვლენა?

- ა) ორთოგრაფიის შესწავლას სკოლაში გაცილებით მეტი დრო ეთმობა, ვიდრე პუნქტუაციისას. მასწავლებლები I კლასიდან მოყოლებული ავარჯიშებენ მოსწავლეებს ცალკეულ სიტყვათა მართლწერაზე, მომდევნო ეტაპზე კი ამას საფუძვლად მორფოლოგიური კანონები ედება. რაც შეეხება პუნქტუაციას, იგი ადრე მხოლოდ სინტაქსის კურსთან დაკავშირებით ისწავლებოდა სულ რაღაც 2 წლის მანძილზე (VIII-IX კლ.), ახლა კი სინტაქსის, ისევე როგორც გრამატიკის, სწავლება თითქმის იგნორირებულია. არადა პუნქტუაციურ ჩვევაზე მუშაობა სწავლების არც ერთ ეტაპზე არ უნდა შეწყდეს.
- ბ) პუნქტუაციურ ჩვევათა დაუფლება უფრო მეტად მოითხოვს ლოგიკური აზროვნებისა და მსჯელობის უნარს, ვიდრე ორთოგრაფიისა.
- გ) მასწავლებლები ხშირად ჩქარობენ პუნქტუაციური წესების გაცნობისას. ერთსა და იმავე გაკვეთილზე ზოგჯერ რამდენიმე წესსაც კი აცნობენ და შემდეგ აღარ ავარჯიშებენ მოსწავლეებს ამ მიმართებით, კმაყოფილდებიან მხოლოდ წესების დაზეპირებით.
- დ) რაც მთავარია, მოსწავლეები არ ფლობენ სინტაქსის სასკოლო კურსს, კარგად არა აქვთ წარმოდგენილი ენაში შინაარსისა და ფორმის ერთიანობა, აზრისა და გრძნობის წერილობითი გამოხატვის ენობრივი საშუალებანი, რასთანაც მჭიდროდ არის დაკავშირებული სასვენი ნიშნების შესწავლა.

ამგვარად, პუნქტუაციის სწავლება ძირითადად ემყარება წინადადების შინაარსსა და აგებულებას, სინტაქსურ სტრუქტურას. გარდა ამისა, პუნქტუაციის სწავლებისას დიდი მნიშვნელობა აქვს არა მარტო პოზიტიური (სად რა სასვენი ნიშანი უნდა ვიხმაროთ), არამედ ნეგატიური (სად რა სასვენი ნიშანი არ უნდა ვიხმაროთ) წესების ცოდნასაც.

ამასთანავე, სასვენი ნიშნები, როგორც წესი, უნდა დაისვას ტექსტის წერის პროცესში და არა შემდეგ. მათი გამოყენების გააზრება მჭიდროდ უნდა იყოს დაკავშირებული წინადადების შინაარსისა და აგებულების გააზრებასთან.

4. პუნქტუაციის სწავლების მეთოდები და ხერხები, სავარჯიშოთა სახეები

პუნქტუაციის სწავლების მეთოდის პრინციპული საფუძველი ნაწერის სინტაქსური ბუნების გახსნა-გაგება, ანალიზია. ზოგიერთი სასვენი ნიშნის ხმარების წესის ახსნა სინტაქსურ საფუძველთან ერთად მოითხოვს ნაწერის სემანტიკური ან სტილისტიკური საფუძველების მიგნება-გამოვლენასაც. ამიტომ პუნქტუაციის სწავლება ძირითადად სინტაქსის კურსის, ნაწილობრივ კი სემანტიკისა და სტილისტიკის საკითხების შესწავლას უკავშირდება.

მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშები და გრამატიკის ელემენტარული საკითხები მშობლიური ენის გაკვეთილებზე ინტეგრირებულად ისწავლება, რასაც ორგანულად უკავშირდება პუნქტუაციის სათანადო საკითხებიც. პუნქტუაცია, რამდენადაც მას გრაფიკულ ნიშნებთან აქვს საქმე, მჭიდროდაა დაკავშირებული წერით მეტყველებასთან. პუნქტუაციის წესების ახსნა-გაცნობიერება დასაწყისში ზეპირი მეტყველების გზით ხდება, შემდეგ კი სათანადო წერილობითი მაგალითების ანალიზისა და სისტემატური წერითი სავარჯიშოებით მტკიცდება, რსმსც უნდს უზრუნველყოს სასვენ ნიშანთა ხმარების ჩვევის გამომუშავება.

ვინაიდან პუნქტუაციის საკითხების ახსნა გრამატიკის (სინტაქსის) თემებს უკავშირდება, ამიტომ პუნქტუაციის საკითხების სწავლების ძირითადი მეთოდები იგივეა, რაც გრამატიკისა – საუბარი და თხრობა. მართალია, პუნქტუაციის წესის ახსნა დასაწყის ეტაპზე წერილობითი მაგალითის საფუძველზე ხდება, მაგრამ ამ წესის დეფინიცია უმთავრესად ზეპირი გზით წარმოებს. სიტყვიერი განმარტების ხვედრითი ნონა პუნქტუაციური წესის ახსნაში საკმაოდ დიდია. ეს ახსნა წარმოებს საუბრის ან თხრობის მეთოდით.

პუნქტუაციის ახალი წესის ცოდნის გასამტკიცებლად, სასვენი ნიშნების თავ-თავის ადგილას ხმარების ჩვევის გამოსამუშავებლად ცალკეული სინტაქსური თემის განმეორებასთან ერთად წარმოებს სათანადო სასვენი ნიშნების განმეორებაც როგორც წერილობით, ისე ზეპირად.

რიგი პუნქტუაციური წესების სწავლებაში გვეხმარება ინტონაცია. მხედველობაში გვაქვს წერტილის, კითხვითი ნიშნის, ძახილის ნიშნის ხმარება. მაგრამ ინტონაციამ ზედმეტად არ უნდა გაგვიტაცოს, რადგან ხშირ შემთხვევაში იგი შეცდომის მიზეზი ხდება. სასარგებლოა ისეთ ფორმებზე დაკვირვებაც, სადაც ინტონაცია და პუნქტუაცია ერთმანეთს არ ემთხვევა და ამის მიხედვით ჭირს სათანადო დასკვნების გამოტანა.

პუნქტუაციის სწავლებაში ფართოდაა გამოყენებული **პუნქტუაციური გარჩევა**. პუნქტუაციურია გარჩევა, როცა ტექსტის ანალიზი იმის მიხედვით ხდება, თუ სად რა სასვენი ნიშანი იწერება. პუნქტუაციური გარჩევა ეყრდნობა სინტაქსურ გარჩევას. ჯერ გაირკვევა, როგორი კონსტრუქციისაა წინადადება, შემდეგ კი ხდება პუნქტუაციური გარჩევა.

პუნქტუაციური გარჩევის მიზანია სასვენი ნიშნების ხმარების წესთა გაცნობიერება, სასვენ ნიშანთა ხმარების ჩვევის გამომუშავება. როცა გარჩევა ამ მიზნით ტარდება, ყურადღება მხოლოდ ამ ნიშნების ხმარებაზე გამახვილდება და არა წინადადების სინტაქსურ გარჩევაზე. ვთქვათ, ვასწავლეთ ისეთი წინადადება, სადაც განმაზოგადებელი სიტყვა ჩამოთვლის შემდეგაა მოქცეული, მაგ., „კაცი, მხეცი და ჩიტები – ყველა საქმეს ჰკიდებს ხელსა“. პუნქტუაციური გარჩევისას აქ ყურადღების ცენტრში დგას ტირესა და მძიმის ხმარების საკითხი. ამისათვის საჭიროა გავიგოთ, ამ წინადადებაში რომელია ჩამოთვლილი სიტყვები, როგორ არიან ისინი დაკავშირებუ-

ლი, განმაზოგადებელი სიტყვა სად არის მოთავსებული. ამის საფუძველზე ვარჩევთ, სად უნდა დაისვას მძიმეები და რატომ, რატომ ვხმარობთ ტირეს და არა ორწერტილს, რა ნიშანს ვსვამთ წინადადების ბოლოს და რატომ...

ამგვარად, პუნქტუაციური გარჩევისას უნდა გაირკვეს:

- 1) რატომ არის საჭირო სასვენი ნიშნის დასმა ამა თუ იმ ადგილას;
- 2) რატომ უნდა ვიხმაროთ სწორედ ეს (და არა სხვა) სასვენი ნიშანი;
- 3) რატომ უნდა დავსვათ ეს სასვენი ნიშანი სწორედ გარკვეულ ადგილას და არა სხვაგან;
- 4) რა წესს ეყრდნობით ამა თუ იმ სასვენი ნიშნის ხმარებისას.

პუნქტუაციური გარჩევა გამოყენებულია სკოლის პრაქტიკაში როგორც პუნქტუაციის ახალი წესის ასახსნელად, ისე ახსნილის ცოდნის განმტკიცების, გავლილის გამეორებისა და აღრიცხვისათვის.

ამის მიხედვით პუნქტუაციური გარჩევა შეიძლება იყოს შემდეგი სახის:

- 1) ერთი თემის სწავლებასთან დაკავშირებული;
- 2) შემაჯამებელი ხასიათის, როდესაც მოსწავლეებს ვამეორებინებთ ყველა შესწავლილ პუნქტუაციურ წესს სათანადო მაგალითების ანალიზის გზით;

პუნქტუაციური გარჩევა შეიძლება იყოს ზეპირი, ან წერილობითი (შედარებით იშვიათად). ამ მიზნით ერთნაირად შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც ნაწყვეტები მხატვრული ლიტერატურიდან, ისე მოსწავლეთა მიერ დასახელებული მაგალითებიც. ეს საკმაოდ რთული დავალებაა, რამდენადაც იგი მოითხოვს არა მხოლოდ ამა თუ იმ პუნქტუაციური წესის ცოდნას, არამედ შემოქმედებით ფანტაზიასა და დამოუკიდებელ აზროვნების უნარსაც.

პუნქტუაციური გარჩევა პუნქტუაციური ჩვევის განმტკიცების ყველაზე გავრცელებულ და ერთ-ერთ საუკეთესო ხერხად ითვლება.

გთავაზობთ პუნქტუაციური გარჩევის ნიმუშებს კლასების მიხედვით:

დავალბა 1. წაიკითხეთ წინადადებები, თითოეული თხრობითი წინადადების ბოლოს შეჩერდით. გაარკვიეთ, რამდენი წინადადება წაიკითხეთ. სად შეჩერდით კითხვისას? რატომ? (II კლ.)

დავალბა 2. გადაწერეთ ტექსტი. კითხვით წინადადებებს ქვეშ ერთი ხაზი გაუსვით (II კლ.)

დავალბა 3. გაუსვით ხაზი კითხვით სიტყვებს. წაიკითხეთ წინადადებები სათანადო ინტონაციით (III კლ.)

დავალბა 4. მოძებნეთ ლექსში ძახილის წინადადებები, გაარკვიეთ, რა გრძნობას გამოხატავენ ისინი და რა ემოციით უნდა წავიკითხოთ (IV კლ.)

დავალბა 5. გადაწერეთ ტექსტის და გამაერთიანებელ სიტყვასთან დასვით სათანადო სასვენი ნიშნები (IV კლ.)...

პუნქტუაციური ჩვევების გამოსამუშავებლად, ისევე როგორც მართლწერის ჩვევათა გამოსამუშავებლად, გამოიყენება **გადაწერა** და **კარნახი**. ორივე სახის წერით მუშაობის წარმატებით მივმართავთ პუნქტუაციის წე-

სის ცოდნის განსამტკიცებლად თითქმის ყველა კლასში.

გადაწერას სასვენი ნიშნების წერის დასაუფლებლად პირველი კლასიდანვე ვიყენებთ. შემდგომში ტექსტიც და ამოცანებიც თანდათანობით რთულდება. დაფაზე იწერება ტექსტი სასვენი ნიშნების გარეშე, მოსწავლეებს ევალებათ მისი გადაწერა და სათანადო სასვენი ნიშნების დასმა. ასეთ გადაწერას შემოქმედებითი ხასიათი აქვს, რამდენადაც მიზნად ისახავს გარკვეული ლოგიკური და სტილისტიკური ამოცანების გადაწყვეტასაც. ეს საკმაოდ რთული სახის სამუშაოა, რადგანაც მოსწავლე ჯერ ტექსტის შინაარსში უნდა გაერკვეს, სწორად გაიაზროს იგი, შემდეგ მოიგონოს სათანადო პუნქტუაციური წესი და გამოიყენოს ესა თუ ის სასვენი ნიშანი. ზოგიერთ მეთოდისტს ამგვარი სავარჯიშო (გადაწერა) სასვენი ნიშნების გამოყენების თვალსაზრისით შინაარსის გადმოცემასა და თხზულებაზე რთულადაც კი მიაჩნია, რადგანაც ამ შემთხვევაში მოსწავლეს საკუთარი აზრის გაფორმება უხდება და სასვენ ნიშნებსაც ამის მიხედვით სვამს.

გადაწერა შეიძლება ჩატარდეს როგორც ახსნილი პუნქტუაციის წესის ცოდნის გასამტკიცებლად, ისე საკონტროლოდაც. გადაწერას შეიძლება მივმართოთ პუნქტუაციის ერთი ან რამდენიმე წესის ცოდნის გასამტკიცებლად.

გადაწერის მსგავსად კარნახიც პუნქტუაციურ ჩვევათა განმტკიცებას ემსახურება. ამ დროს მასწავლებლის მეტყველებას დიდი მნიშვნელობა აქვს. წინადადებები ისე უნდა უკარნახოს მასწავლებელმა, რომ მოსწავლეები კარგად ერკვეოდნენ წინადადების აგებულებასა და შინაარსში, მარჯვედ იჭერდნენ სხვადასხვა გრამატიკულ პაუზასა და ინტონაციას. ეს უკანასკნელი ხშირად ეხმარება მოსწავლეს სასვენი ნიშნების სწორად შერჩევაში, ზოგჯერ კი პირიქით, შეცდომაში შეყავს იგი, რამდენადაც ფსიქოლოგიური პაუზა ლოგიკურს ზოგჯერ არ ემთხვევა. სწორედ ამიტომ სჭირდება მოსწავლეს პუნქტუაციური წესების მოგონება.

ტექსტის მონოტონური კითხვა დაუშვებელია. მოსწავლეები უნდა მივაჩვიოთ ტექსტის მოსმენას, ნაკარნახევი წინადადებების სწრაფ ანალიზს და სასვენი ნიშნების დასმას წერის პროცესშივე.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ნ. ბასილაია, პუნქტუაცია, თბ., 1968.
2. ვ. კვირიკაშვილი, პუნქტუაციის სწავლების საკითხისათვის, პედ. მეცნ. ინსტ. შრომები, ტ. 21, 1979.
3. ვ.რამიშვილი, პუნქტუაციის სწავლების მეთოდთა, თბ., 1954.
4. ი. ჯავახიშვილი, ქართული პალეოგრაფია, თბ., 1949.
5. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе, М., 1980.
6. Jeremy Harmer, How to Teach Writing, Longman., 2004.

თავი VII. მოსწავლეთა გაგზულ მეტყველებაზე მუშაობა

1. აზროვნება, ენა და მეტყველება. ზეპირი და წერიტი მეტყველება

აზროვნება, ენა და მეტყველება ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული და ხშირად ჩვეულებრივ სიტყვათხმარებაში მათ ერთმანეთისაგან არც განასხვავებენ. მაგრამ ეს ცნებები სხვადასხვა მნიშვნელობის მატარებელია და თავ-თავისი სპეციფიკური ნიშნები აქვთ.

აზროვნების კანონები ზოგადია, საერთოა არა მხოლოდ ერთ ენაზე მოლაპარაკე ინდივიდებისათვის, არამედ სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე ადამიანებისათვის.

ერთი შეხედვით ენა ჰგავს აზროვნებას იმიტომ, რომ იგი მხოლოდ მოაზროვნე ინდივიდებისათვის დამახასიათებელი ფენომენია. ენა რომ არ არსებობდეს, არც აზროვნება იქნებოდა. ამავე დროს აზრის წარმოქმნა ენისაგან დამოუკიდებლად არ ხდება. აზრი რომ გამოვხატოთ, იგი სათანადო ენობრივ ყალიბში უნდა მოვაქციოთ. ენა აზრის გამოხატვის საშუალებაა, მაგრამ ამასთანავე ენა და აზროვნება სულ სხვადასხვაა. ერთმანეთისაგან უნდა განვასხვავოთ ნათქვამის ფორმა და შინაარსი: ფორმა ენობრივია, შინაარსი – აზრობრივი. აზროვნება უფრო ზოგადი კანონების მქონეა, ვიდრე – ენა. სხვადასხვა ენას განსხვავებული წესები და კანონები აქვს, აზროვნების კანონები კი ერთია, საყოველთაო.

მეტყველება კი ენის მოქმედებაა სუბიექტში, სუბიექტის კონკრეტული ქცევაა. სუბიექტის გარეშე მეტყველება არ არსებობს მაშინ, როცა ენა, მისი კანონები ობიექტური მონაცემებია. რა განსხვავებაა ენასა და მეტყველებას შორის? ყოველ ენას თავისებური კანონები აქვს, რითაც სარგებლობს მეტყველი პიროვნება. მაგრამ შეიძლება ენა არსებობდეს ისე, რომ მას არავინ იყენებდეს მეტყველებისათვის, მასზე არავინ მეტყველებდეს. ასეთებია ე.წ. „მკვდარი ენები“ (მაგ. ლათინური), რომლებიც სუბიექტიდან დამოუკიდებლად არსებობენ. ე.ი. მათი წესები, სტრუქტურა სუბიექტის გარეშეც არსებობს, მიუხედავად იმისა, რომ მასზე არავინ მეტყველებს. მეტყველება ამოქმედებული ენაა, პიროვნების ქცევაა, მაგრამ ისეთი ქცევა, რომელიც ენის საერთო კანონზომიერებას მიჰყვება, მას ემორჩილება. ენა ერთია (აქვს ბგერათა შერწყმის, სიტყვათა ცვლის და წინადადებაში სიტყვათშეკავშირების მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი კანონები), სუბიექტის მეტყველება კი, მართალია, ეყრდნობა ენაში მოქმედ კანონებს, მაგრამ ზუსტად არ ჰგავს, არ იმეორებს მეორე პირის მეტყველებას. თითოეულ პიროვნებას მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი მეტყველების სტილი აქვს. მაგრამ მეტყველების ამ თავისებურებებს მიმართულებას აძლევს ენა, რომელიც ჩვენგან დამოუკიდებლად არსებობს. ცალკეული პიროვნების მეტყველებაში დარღვეული იქნება თუ დაცული ენის საერთო კანონები, ამას

არსებითი მნიშვნელობა არა აქვს ენის საერთო კანონზომიერებებისათვის. მაგრამ ისიც ფაქტია, რომ მეტყველება, რომელიც არ ეყრდნობა ენაში მოქმედ საერთო კანონებს, უმართებულო და არასწორია.

ამრიგად, როცა ვხმარობთ ტერმინს „მეტყველების განვითარება“ (ბოლო წლებში ამ ტერმინის ნაცვლად აქტიურად იყენებენ ტერმინ „რიტორიკას“), მხედველობაში გვაქვს კონკრეტული ინდივიდი, ამჯერად – მოსწავლე. მშობლიური ენის სწავლების მეთოდოლოგია შეისწავლის მოსწავლეთა მეტყველების (და მასთან დაკავშირებით აზროვნების) განვითარების საკითხებს. ენობრივი კულტურის მაღალი დონე აზროვნების მაღალ დონეზე მიგვითითებს, მეტყველების კულტურისათვის ზრუნვა ამავე დროს აზროვნების კულტურისათვის ზრუნვაც არის.

მეტყველება ორი სახისაა – ზეპირი და წერიტი. ისინი ორგანულადაა ერთმანეთთან დაკავშირებული. განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ეს სწავლების პროცესში, სადაც მასალის ათვისება ხშირად ზეპირსა და წერიტ მეტყველებას ერთდროულად ეყრდნობა. ისინი ერთმანეთისაგან შემდეგი ნიშნებით განსხვავდებიან:

1. ზეპირად სათქმელი წარმოითქმის და გაიგონება, აღიქმება აკუსტიკური შთაბეჭდილებით. წერილობით ნათქვამი წაიკითხება გრაფიკული ნიშნების (ასოების) საშუალებით და აღიქმება მხედველობითი შთაბეჭდილებით, ზეპირად თქმა ორთოეპიისა საგანია და მისი ხარისხი დამოკიდებულია არა მხოლოდ მთქმელის განათლებაზე, არამედ მის (მთქმელის) პირად ანატომიურ-ფიზიოლოგიურ და ფსიქიკურ თავისებურებებზე (ნაკლოვანება-ღირსებებზე).

2. ბავშვი ენას იდგამს ზეპირი მეტყველებით, წერას კი სკოლაში შესვლამდე არ სწავლობს. დასაწყისში ზეპირი მეტყველება ვითარდება პრაქტიკული გზით, გამოცდილებით. შემდეგ კი, როცა ბავშვი სკოლაში იწყებს სწავლას, წერიტი მეტყველების წესებს თანდათანობით სწავლობს, თანაც მისი დაუფლება საგანგებო ღონისძიების – სწავლის – გარეშე ვერ ხერხდება.

3. ზეპირი მეტყველებისას მსმენელი იქვე იგულისხმება. მოუბარი მსმენელს მოითხოვს, წერილობითი დოკუმენტი კი ანგარიშს არ უწევს იმას, წამკითხველი სად იქნება. ზეპირად ნათქვამის მოქმედების მასშტაბი (თუ არ მივიღებთ მხედველობაში რადიოს, ტელევიზიას) ვიწროა და ხანმოკლე, წაწერისა კი თითქმის უსაზღვროა, გამძლეა, ხანგრძლივი.

4. ზეპირი მეტყველების ემოციური ეფექტი უფრო მაღალია და თვალსაჩინო, ვიდრე წერიტი მეტყველების მონაცემებისა: ზეპირი მეტყველებისას მოუბარზე უშუალოდ მოქმედებს აუდიტორია, რომელსაც შეაქვს მოუბრის ტონში ტემპისა და მიმართვის ფორმაში ერთგვარი ცვლილებები; უფრო ადვილად მიაქვს მთქმელს გადასაცემი მსმენელთან ყესტის, მიმიკის

დახმარებით; მოუბარს საშუალება ეძლევა თვალყური ადევნოს თქმულის გაგება-ათვისების მიმდინარეობას; კონტროლი გაუწიოს თქმის (საუბრის) ხარისხს მსმენელთა შთაბეჭდილების ანალიზის შედეგად.

ზეპირად ნათქვამის შინაარსსა და ფორმას თქმის პროცესშივე აკონტროლებენ როგორც მთქმელი, ისე მსმენელები; ნაწერს კი წერის პროცესში მხოლოდ დამწერი ამონებებს და სხვას მისი დასრულებისა და წაკითხვის შემდეგ ეძლევა შემონმების საშუალება.

5. ზეპირი მეტყველება შედარებით უფრო თავისუფალია და შეუზღუდავი, ვიდრე წერითი. ზეპირი მეტყველების მსვლელობისას მსმენელი საჭირო დროს მონოლოგს ცვლის დიალოგით, არწმუნებს მსმენელს ნათქვამის სისწორეში, იმეორებს ფრაზებს ან იძლევა მათ შინაარსს სხვადასხვა ფორმაში, აკეთებს ლოგიკურ და ფსიქოლოგიურ პაუზებსა და მახვილებს, გამოხატავს თავის დამოკიდებულებას ნათქვამის შინაარსისადმი სათანადო ინტონაციით. ამ საშუალებებსა და ღირსებს წერილობითი ნათქვამი მოკლებულია, სადაც ვერ ხერხდება ლოგიკური და ფსიქოლოგიური პაუზებისა და მახვილების დაცვა, ინტონაციის გამოვლენა; წერით მეტყველებაში ამ დანაკლისთა კომპენსირება მხოლოდ ნაწილობრივ ხერხდება სასვენი ნიშნების მეოხებით. მაგრამ სასვენი ნიშნები მოკლებულია იმ მდიდარ საშუალებებს (ინტონაციას, ტემპს, ტემბრს, ფესტს, მიმიკას...), რომლებიც ზეპირ მეტყველებას ახასიათებს გადმოსაცემი შინაარსის ლოგიკური, ფსიქოლოგიური, გრამატიკული და სტილისტიკური სინამდვილის ნათელსაყოფად.

6. მიუხედავად ამისა, წერით მეტყველებას, ზეპირ მეტყველებასთან შედარებით აქვს უპირატესი ღირსებანი, რომელთაგან ზოგზე ზემოთ ვისაუბრეთ და ზოგსაც დამატებით აქვე დავასახელებთ:

- ა) ნაწერი იქმნება უფრო ნელი ტემპით, დაკვირვებით; დამწერს საშუალება ეძლევა მეტი იფიქროს დასაწერის შინაარსსა და ფორმაზე, უკეთ გამართოს ფრაზა გრამატიკულად და სტილისტიკურად, უფრო სწორად ნათლად და ზუსტად გადმოსცეს გადმოსაცემი, ამიტომ „ზედმეტობა“ და ლოგიკურ-ენობრივი უსწორობანი უფრო ნაკლებად დამახასიათებელია წერითი მეტყველებისათვის, ვიდრე ზეპირი მეტყველებისათვის.
- ბ) ნაწერში უკეთ ვლინდება ადამიანის ცოდნა-განათლებისა და აზროვნების დონე, მეტყველების კულტურის მაჩვენებლები, ვიდრე ზეპირად ნათქვამში. სწორედ ამის გამო ხშირად ნაწერის შემონმება-ანალიზის საფუძველზე გამოაქვთ დასკვნა დამწერის აზროვნებისა და მეტყველების დონეზე, ე.ი. ნაწერი ხდება დამწერის წიგნიერების, საერთო განათლების საზომი.

2. მოსწავლეთა გაბმულ მეტყველებაზე მუშაობის ორგანიზაცია და ფორმები

ტრადიციულად გამოყოფენ მეტყველების განვითარების შემდეგ სახე-ებს:

- 1) ლექსიკონზე მუშაობა;
- ბ) ფრაზეოლოგიური მუშაობა;
- გ) თხრობაზე მუშაობა.

აქედან პირველ ორზე: – 1) ლექსიკონზე მუშაობა (უცნობი სიტყვების ახსნა, სიტყვის პირდაპირი და გადატანითი მნიშვნელობით ხმარება, წინადადების შედგენა ახალი სიტყვების გამოყენებით, სინონიმებზე და ანტონიმებზე მუშაობა...); 2) ფრაზეოლოგიური მუშაობა (კითხვაზე პასუხის გაცემა, სიტყვაგამოტოვებული წინადადების შევსება, დეფორმირებული წინადადების აღდგენა, დეფორმირებული ტექსტის აღდგენა...), წინა თავებში (იხ. „წერა-კითხვის სწავლება“, „კითხვის სწავლება“) უკვე გვექონდა საუბარი და მათ აღარ შევხებით. ამჯერად ვისაუბრებთ მხოლოდ გაბმული მეტყველების უნარ-ჩვევების გამომუშავებაზე, რომლის დროსაც დაწყებითი განათლების სხვადასხვა საფეხურზე ფართოდ გამოიყენება: ა) სურათის აღწერა, ბ) შინაარსის გადმოცემა და გ) თხზულების შედგენა.

ა) სურათის აღწერა

სურათის აღწერას მეთოდისტთა ერთი ნაწილი თხზულების ერთ-ერთ სახედ მიიჩნევს, მაგრამ ჩვენ ამჯერად მისი ცალკე გამოყოფა ვამჯობინეთ, რადგანაც მთელი რიგი სპეციფიკური ნიშნებით ხასიათდება, პირველ რიგში კი იმით, რომ იგი დიდ სიზუსტეს მოითხოვს. „გამოგონებას“ და „დამატებას“, ანუ შემოქმედებითი აზროვნების თავისუფლებას, რაც საერთოდ თხზულებისათვის არის დამახასიათებელი, რამდენადმე მოკლებულია. აქ მოსწავლე შეზღუდულია თავად აღწერის ობიექტის მიხედვით. მან მხოლოდ ის საგნები და მოვლენები უნდა გადმოსცეს, რაც სურათზეა მოცემული, ამიტომ მისი ფანტაზია თხზულების სხვა სახეებთან შედარებით უფრო შეზღუდულია და გარკვეულ ჩარჩოებშია მოქცეული. სურათის აღწერა მწყობრი თხრობის გამომუშავების ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებად ითვლება. იგი ერთდროულად ხელს უწყობს როგორც ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას, ისე გაბმული მეტყველების მართებული სტილის გამომუშავებას. სურათის აღწერის სწორად წარმართვაზე დიდად არის დამოკიდებული ლოგიკური აზროვნების უნარის განვითარებაც. აღწერის პროცესში მოსწავლეებს უნდა გამოვუშუშოთ უნარი საგნებისა და მოვლენების ლოგიკური თანმიმდევრობით დალაგებისა, მოქმედებათა შორის

მიზეზისა და კავშირის მიგნება-აღმოჩენისა, საგნებს შორის სივრცობრივი ურთიერთობის დადგენისა...

აღწერისათვის უნდა გამოვიყენოთ ობიექტები მოსწავლეთათვის ნაცნობი და საინტერესო სამყაროდან. განასხვავებენ მარტივსიუჟეტიან და რთულსიუჟეტიან, ერთსერიიან და მრავალსერიიან სურათებს. მარტივსიუჟეტიან სურათებზე, ჩვეულებრივ, ერთი რომელიმე საგანია დახატული და მისი აღწერა 1-2 წინადადებით ხდება. რთულსიუჟეტიანი სურათების ირგვლივ კი მოსწავლეებმა შეიძლება მთელი ამბავი, თხზულება, შეადგინონ. ხშირ შემთხვევაში რთულსიუჟეტიანი სურათები რამდენიმესერიიანია, ანუ იგი რამდენიმე სურათით, კადრით, გახლავთ გადმოცემული. ცალკე უნდა გამოიყოს აგრეთვე ე.წ. „სასაუბრო სურათები“, რომელთა მიზანი გახლავთ არა თხზულების შედგენა, არამედ ობიექტურად სწორი ინფორმაციის მინოდება გარე სამყაროზე.

სურათების აღწერაზე მუშაობა წინასაანბანო პერიოდშივე იწყება. ამ ეტაპზე მოსწავლეებს ჯერ კიდევ არა აქვთ გაბმული მეტყველების ჩვევა, მათი ლექსიკაც რამდენადმე ღარიბია, სურათების აღწერაც ამ ხარვეზების გამოსწორებას ისახავს მიზნად. ამ მიზნით „დედაენის“ სხვადასხვა გამოცემებში შეტანილია სურათები, აქედან ზოგი სიუჟეტურია, ზოგიც – სასაუბრო. სიუჟეტური სურათების უამრავლესობა რამდენიმესერიიანია, მათი სიუჟეტი გადმოცემულია 2 ან რამდენიმე სურათით.

სურათზე თხრობა შეიცავს შემდეგ ელემენტებს: წინასწარი საუბარი, სურათის ჩვენება, შინაარსის გეგმის შედგენა და თხრობა. წინასწარი საუბრისათვის მასწავლებელმა შეიძლება მოიშველიოს ე.წ. „ლიტერატურული ტექსტებიც“, რომელთა სიუჟეტსაც გადმოსცემენ ეს სურათები, თუმცა იგივე ტექსტები მასწავლებელმა შეიძლება სურათის აღწერის შემდგომ გამოიყენოს თხრობის შეჯამების მიზნით.

ჩვეულებრივ, გამოყოფენ სურათების აღწერის ორ გზას – მასწავლებლის დამხმარე კითხვებით ან მის გარეშე. პირველ შემთხვევაში მასწავლებლის დამხმარე კითხვები ასრულებს თხრობის „გეგმის“ როლს, უადვილებს მოსწავლეებს თხრობას, მაგრამ ამავე დროს გარკვეულ ყალიბშიც აქცევს მას. მეორე შემთხვევაში მოსწავლე უფრო დამოუკიდებელია და მის აზროვნებასაც შედარებით ფართო გასაქანი ეძლევა. თუმცა სურათის აღწერის ეს ფორმა შედარებით რთულია და მას წინასაანბანო პერიოდში ნაკლებად მივმართავთ. ამ პერიოდში სურათის აღწერა ძირითადად მაინც მასწავლებლის დამხმარე კითხვების საშუალებით ხდება. ამ ეტაპზე სურათის აღწერას, გარდა გაბმული თხრობის ჩვევის გამომუშავებისა, სხვა მიზნებიც აქვს; კერძოდ:

- ა) მოსწავლეთა ლექსიკონის გამდიდრება ახალი ლექსიკური ერთეულებით;
- ბ) ცალკეულ, ძნელად წარმოსათქმელ ბგერებზე ვარჯიში;
- გ) ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის ჩვევების გამომუშავება.

ბ) შინაარსის გადმოცემა

შინაარსის გადმოცემაა, როცა მოსწავლე ზეპირად ან წერილობით გადმოსცემს იმ ნაწარმოების შინაარსს, რომელიც მასწავლებელმა წაუკითხა ან თავად წაიკითხა. შინაარსის გადმოცემისას მოსწავლე მიჰყვება ხოლმე ნაწარმოებში გადმოცემულ ფაქტებს, რაიმეს დამატება ან შეცვლა ეკრძალება. გადმომცემს თავისი სიტყვებით შეუძლია გადმოსცეს მხოლოდ ტექსტის შინაარსი, მაგრამ არ შეუძლია მასში შეიტანოს ახალი სიტუაციები, შეიყვანოს ახალი პერსონაჟები ან თავისი სურვილით შეცვალოს ფაქტები. ამრიგად, გადმოცემაში სხვისი მზამზარეული აზრებია, რომელთაც გადმომცემი თავისი სიტყვებით, მაგრამ ტექსტთან ახლოს, გადმოსცემს. ამ შემთხვევაში მოსწავლეს გეზს თავად ნაწარმოები აძლევს, რომელსაც უნდა დაეყრდნოს და გაჰყვას თავისი თხრობის პროცესში. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, შინაარსის გადმოცემა არ გულისხმობს ტექსტის შინაარსის სიტყვა-სიტყვით გადმოცემას. აქ გვაქვს ერთგვარი შემოქმედებითი მომენტიც, რომელიც გულისხმობს აღქმულის დამოუკიდებლად გამონახვას. ამისთვის მან უნდა გამოიყენოს ის ცოდნა, რომელიც მას მშობლიური ენის გრამატიკასა და მართლმეტყველებაში მიუღია.

შინაარსის გადმოცემა ამდირებს მოსწავლის მეტყველებას ახალი სიტყვებითა და გამოთქმებით, კონტექსტში პრაქტიკულად აცნობს მწერლის მეტყველების სტილს; სიტყვათა, წინადადებათა მართებულ ფორმებს; აჩვენებს ლოგიკურ მსჯელობას, გამართულ, მწყობრ, გაბმულ მეტყველებას.

შინაარსის გადმოსაცემად იყენებენ იმ მასალებს, რომლებიც კითხვის გაკვეთილებზე დაამუშავეს. შეიძლება ამ მიზნით კლასგარეშე ლიტერატურის გამოყენებაც. ამ მიზნით გამოდგება სიუჟეტური მთლიანობის მქონე მხატვრული ნაწარმოებები, რომელთა შინაარსი საინტერესო და გასაგებია მოსწავლეთათვის.

შინაარსის გადმოცემა შეიძლება როგორც ზეპირი, ისე წერილობითი ფორმით; როგორც გეგმით, ისე – გეგმის გარეშე; როგორც ვრცლად, ისე – მოკლედ.

ნაწარმოების შინაარსის გადმოსაცემი გეგმა მაშინ დგება, როცა მისი ლექსიკურ-ლოგიკური ანალიზი უკვე ჩატარებულია, ე.ი. ნაწარმოების შინაარსი მოსწავლეებს კარგად აქვთ გაცნობიერებული (ამის შესახებ უფრო ვრცლად იხ. „კითხვის სწავლების მეთოდიკა“). რაც შეეხება შინაარსის ვრცლად და მოკლედ გადმოცემას, დაწყებით კლასებში მისი ორივე ფორმა გამოიყენება, მაგრამ ვინაიდან მოკლე შინაარსის გადმოცემა უფრო რთულია, მას შედარებით მაღალ ეტაპზე (III-IV კლასებიდან) მივმართავთ. მოკლე შინაარსში ნაწარმოების ძირითადი ფაქტებია შეკუმშულად გადმოცემული. ამიტომ მოკლე შინაარსის გადმოცემისას მოსწავლეს უკვე უნდა ჰქონდეს მთავრისა და არამთავრის ერთმანეთისაგან გარჩევისა და ფაქტების ლოგი-

კურად თანმიმდევრობის დალაგების უნარი. ამ მიზნით უნდა შევარჩიოთ ისეთი ნაწარმოები, რომლის შინაარსის გადმოცემა შეიძლება როგორც ვრცლად, ისე – მოკლედ. ბევრი მხატვრული ნაწარმოები ისეა შეკრული, რომ მისი შემოკლება ან გავრცობა ჭირს.

როგორც დაკვირვება გვიჩვენებს, დაწყებითი განათლების ადრეულ ეტაპზე (6-8 წლის ასაკში) მოსწავლეებს გაცილებით უფრო აინტერესებთ დიალოგის ფორმით გადმოცემული ნაწარმოებების კითხვა და მის შინაარსსაც უფრო ადვილად ჰყვებიან. ამას ვერ ვიტყვით მონოლოგის ფორმით დაწერილი ნაწარმოებების შესახებ. ამის მიზეზი ის არის, რომ დიალოგები შინაარსს დანაწევრებულად გადმოსცემენ, მონოლოგები კი – აღწერით. დიალოგით გადმოცემული თხზულების შინაარსს ნაწილ-ნაწილ და უფრო სრულად აღიქვამს მოსწავლე მაშინ, როდესაც მონოლოგები ამბავს მთლიანად, დაუნაწევრებლად აღწერენ. მისი შინაარსის გადმოცემისას საჭიროა ამბის ლოგიკური თანმიმდევრობით დალაგება და მთლიანობის შენარჩუნება. მოსწავლეებს კი ამ ეტაპზე ანალიზი უფრო ემარჯვებათ, ვიდრე სინთეზი, ამიტომ დიალოგი მათ უადვილებს ტექსტის აღქმას. ამის გამო I-II კლასების სახელმძღვანელოებში საკითხავი მასალის შერჩევისას დიალოგს ენიჭება უპირატესობა, III-IV კლასებიდან კი თანდათან იწყება მონოლოგის (აღწერის) ფორმით დაწერილი მხატვრული ნაწარმოებების კითხვაც.

მაგრამ დიალოგთან დაკავშირებით თავს იჩენს ერთი სირთულე: მოსწავლეებს უჭირთ დიალოგის მართებული ფორმით გადმოცემა როგორც ზეპირ, ისე განსაკუთრებით წერით მეტყველებაში. ამის მიზეზი ის არის, რომ გადმოცემას ამძიმებენ სხვათა სიტყვების ნაწილაკებით: -მეთქი; -თქო; -ო. რაც მთავარია, ვერც მათ იყენებენ მართებული ფორმით, უჭირთ დიალოგების III პირში გადაყვანა და ისე თხრობა...

დიალოგის ფორმით დაწერილ მხატვრულ ნაწარმოებს მოსწავლე უფრო დიდი ინტერესით კითხულობს, მის შინაარსსაც უკეთ აღიქვამს, მაგრამ უჭირს ამ შინაარსის მართებული ფორმით გადმოცემა. აქ მთავარი ამოცანაა, თავიდანვე შევარჩიოთ მოსწავლეები III პირში თხრობას. არსებითი მნიშვნელობა აქვს თავად მასწავლებლის ნიმუშს და სწორად შერჩეულ დამხმარე კითხვებს, რათა მოსწავლის მეტყველება სწორ ყალიბში მოვაქციოთ, ავაცდინოთ იგი მრავალსიტყვაობას, ზედმეტ გამეორებებსა და გრამატიკულ-სტილურ უზუსტობებს, რაც არც თუ იშვიათია პატარების მეტყველებაში.

რაც შეეხება შინაარსის წერილობითი ფორმით გადმოცემას, უნდა გვახსოვდეს, რომ იგი უკავშირდება და ეყრდნობა ზეპირ გადმოცემას. ის, რაც ზეპირად კარგად არის დამუშავებული, წერილობითაც კარგად გამოიცილება. მაგრამ ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ წერილობითი სახით შინაარსის გადმოცემა ბევრად უფრო რთულია, აქ მარტო გადმოსაცემი

შინაარსის ცოდნა არ კმარა: წერილობითი ფორმით შინაარსის გადმოცემისას ხელმეორედ თავისებურად გასააზრებელია გადმოსაცემი შინაარსი; დასაძლევია ორთოგრაფიის, პუნქტუაციის, სტილისტიკის, კალიგრაფიის საკითხები; შესამცირებელია ზეპირად გადმოცემული შინაარსის მოცულობა, რაც წერილობითი გადმოცემის კომპოზიციაზე მოქმედებს...

ნაწარმოები, რომლის შინაარსსაც კლასს ვაწერინებთ, მთლიანი სიუჟეტის მქონე, ლექსიკურ-სტილისტური თვალსაზრისით მოსწავლეთათვის გასაგები და დასაძლევი უნდა იყოს.

შინაარსის გადმოცემა უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ პირობებს: ა) გადმოიცეს შინაარსი ლოგიკური თანმიმდევრობით, არ იქნეს გამოტოვებული მთავარი საკითხები; ბ) ემყარებოდეს ტექსტს, მაგრამ არ იმეორებდეს სიტყვა-სიტყვით; გ) დაცული იყოს მართლწარმოთქმისა და მართლწერის ნორმები.

წერის დაწყებამდე მასწავლებელი მოაგონებს კლასს დასაწერი თემის შინაარსს, კვლავ განმარტავს ზოგიერთ ძნელად გასაგებ სიტყვასა და გამოთქმას, გეგმის მიხედვით მოაყოლებს შინაარსს რამდენიმე მოსწავლეს. მათ ევალებათ, დამოუკიდებლად შეასრულონ სამუშაო მოცემულ დროში, შემდეგ გულდასმით წაიკითხონ იგი, ჩაასწორონ შენიშნული შეცდომები და მხოლოდ ამის შემდეგ ჩააბარონ მასწავლებელს.

გ) თხზულება (ესე)

თხზულება ისეთი სახეა გაბმული მეტყველებისა, რომელსაც მოსწავლე დამოუკიდებლად ასრულებს. მასში ვლინდება მოსწავლის შემოქმედებითი ნიჭი, ფანტაზია, განათლებისა და ნაკითხობის დონე. იგი მოსწავლის აზროვნებისა და მეტყველების განვითარების ყველაზე უფრო ეფექტური სავარჯიშოა. თხზულება, როგორც თავად ტერმინი მიგვითითებს, თხზვას, შექმნას გულისხმობს. იგი თავად მოსწავლემ უნდა შეთხზას მოცემულ თემაზე. ის დიდად უწყობს ხელს ლოგიკური აზროვნებისა და მეტყველების განვითარებას, დამოუკიდებელი მუშაობის უნარის გამოვლენას. თითოეული მოსწავლე დამოუკიდებლად ცდილობს შეთხზას მოცემულ თემაზე თხზულება, რისთვისაც, ბუნებრივია, აქტიურად უნდა ამოქმედდეს აზროვნება და მეტყველება, შემოქმედებითი ნიჭი, ფანტაზია და ა.შ.

თუკი შინაარსის გადმოცემისას მოსწავლე მხოლოდ ნაწარმოებში გადმოცემულ ფაქტებს მოჰყვება და არა აქვს არანაირი „დამატებების“ ან ცვლილებათა შეტანის უფლება, თხზულებისას იგი უფრო თავისუფალია – მას შესაძლებლობა აქვს თავად შეაფასოს ნაწარმოებში მომხდარი ფაქტები და დამოუკიდებელი დასკვნაც გააკეთოს. თხზულებაზე მუშაობას განსაკუთრებული გასაქანი ეძლევა ინტერაქტიული სწავლებისას, რომელიც მთლიანად მოსწავლეთა დამოუკიდებელი კვლევა-ძიების უნარზეა ორიენტირებული.

თხზულების წერა რთული და ძნელი საქმეა, სადაც დაბრკოლება და სიძნელეა, იქ შეცდომაზე გარდაუვალია. ამიტომაც მოსალოდნელია, რომ თხზულების წერისას მოსწავლეებმა იმაზე მეტი შეცდომა დაუშვან, ვიდრე სხვა სახის დავალებების შესრულებისას. მაგრამ ამის შიშით თავი არ უნდა ავარიდოთ თხზულებაზე მუშაობას. სწორედ წერიტი მეტყველებისას ხდება ენის კანონებისა და წესების ცოდნა უფრო გააზრებული და კონკრეტული. ამიტომ, ბუნებრივია, უფრო მეტად თხზულების წერის დროს იგრძნობს მოსწავლე „სიტყვის ტკივილებს“, ძირითადად აქ დაინახავს მშობლიური ენის გააზრებულიად ცოდნის აუცილებლობას.

ზეპირ თხზულებაზე მუშაობა წინასწარანბანო პერიოდიდანვე იწყება და გრძელდება სწავლების მთელ მანძილზე, წერილობით თხზულებაზე მუშაობა კი ელემენტარულად III კლასიდან იწყება და გრძელდება სკოლის დამთავრებამდე, იგი დღემდე ლიტერატურული მასალის ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ერთ-ერთ ძირითად ფორმად რჩება.

I-VI კლასებში ჩვეულებრივ გამოიყოფა თხზულების შემდეგი სახეები:

1) რაიმე საგნის ან მოვლენის აღწერა (ტრადიციულად აქ განიხილება სურათის აღწერაც);

2) შთაბეჭდილებათა გადმოცემა;

3) ორი მოვლენის ან საგნის შედარება-შეპირისპირება;

4) საყრდენ სიტყვებსა და ფრაზებზე თხზულების შედგენა;

5) სათაურის მიხედვით თხზულების შედგენა;

6) თხზულება ანდაზის მიხედვით;

7) თხზულება ფაბულის მიხედვით;

8) შესწავლილი ნაწარმოების გაგრძელება;

9) თხზულების დასაწყისისა და დაბოლოების მიხედვით...

10) მოქმედი პირის დახასიათება (მარტივად)...

აღწერა თხზულების ერთ-ერთი სახეა და მწყობრი თხრობის უნარის გამომუშავების საუკეთესო საშუალებად ითვლება. აღწერა ხელს უწყობს როგორც ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას, ისე გაბმული მეტყველების სტილის გამომუშავებას. აღწერა მრავალგვარია: საგნის, მოქმედების, ბუნების (პეიზაჟის), ნაწარმოების რომელიმე გმირის გარეგნობის, ბუნების მოვლენის, შრომა-საქმიანობის პროცესის და ა.შ. იგი შესაძლებელია როგორც უშუალო შთაბეჭდილებების მიხედვით, ისე მეხსიერებისა და წარმოდგენის საფუძველზეც. აღწერა განსაკუთრებულ სიზუსტეს მოითხოვს. I-II კლასების მოსწავლეებს უკვე შეუძლიათ მარტივად აღწერონ საგნის გარეგანი ნიშნები, ბუნების სურათები, ბუნების მოვლენები... აღწერის პროცესში უნდა გამოვუმუშაოთ მოსწავლეებს უნარი საგნებისა და მოვლენების ლოგიკური თანმიმდევრობით დალაგებისა. აღწერა ტარდება როგორც ინდივიდუალურად, ისე – გუნდურად. გუნდური, კოლექტიური

აღწერა, როგორც წესი, წინ უძღვის ინდივიდუალურ აღწერას, თუ ის წერილობით სრულდება. კლასების მიხედვით სხვადასხვა ეტაპზე მოსწავლეებს აღწერისათვის შეიძლება, შევთავაზოთ შემდეგი თემები: „ჩემი ოჯახი“, „ჩემი მშობლები“, „ჩემი მეგობარი“, „ბუნება შემოდგომაზე“, „ბუნება ზამთარში“ ან „ზამთრის სურათი“, „ჩემი სკოლა“, „ზაფხულის არდადეგების ერთი დღე“... სხვადასხვა მოვლენებისა თუ საგნების აღწერის მიზანი ერთია – შევაჩვიოთ მოსწავლე დაკვირვებას, საგნისა თუ მოვლენისათვის დამახასიათებელი ძირითადი, არსებითი ნიშნის მოძებნას, ობიექტების სწორად აღქმასა და აზრის მართებული ენობრივი ფორმით ჩამოყალიბებას...

შთაბეჭდილებათა გადმოცემა თავისი ფორმით რამდენადმე აღწერას წააგავს, მაგრამ მისგან განსხვავდება იმით, რომ აქ წინა პლანზე წამოწეულია არა ესა თუ ის საგანი ან მოვლენა თავისი გარეგანი თუ შინაგანი ნიშნებით, არამედ ამ საგნით (თუ მოვლენით) გამონეული ემოციები. შთაბეჭდილებათა გადმოსაცემად საუკეთესო მასალას იძლევა წაკითხული ან მოსმენილი მხატვრული ნაწარმოები, ნაწახი საბავშვო სპექტაკლი ან კინოფილმი, ექსკურსია და ა.შ. თხზულების ამ სახეს განსაკუთრებით ფართო გასაქანი აქვს ე.წ. „კლასგარეშე კითხვის“ გაკვეთილებზე, ან საბავშვო სპექტაკლის (კინოფილმის) კოლექტიური ნახვისას. მასწავლებელი მას ინტენსიურად იყენებენ მოსწავლეთა ზეპირი თუ წერილობითი მეტყველების განვითარებისათვის. ასეთი სახის თხზულებისათვის საჭიროა ჯერ შთაბეჭდილების მომხდენი ობიექტის დასახელება და აღწერა, შემდეგ კი მისი შეფასება მოსწავლეთა მიერ; ეს უკანასკნელი კი – შეფასება – რთულია, რამდენადაც მოითხოვს მოსწავლისაგან ინდივიდუალური შეხედულებების ჩამოყალიბებას.

მეთოდურ ლიტერატურაში (რ. ლიპარტელიანი) შემოთავაზებულია ამგვარ თხზულებაზე მუშაობის შემდეგი თანმიმდევრობა:

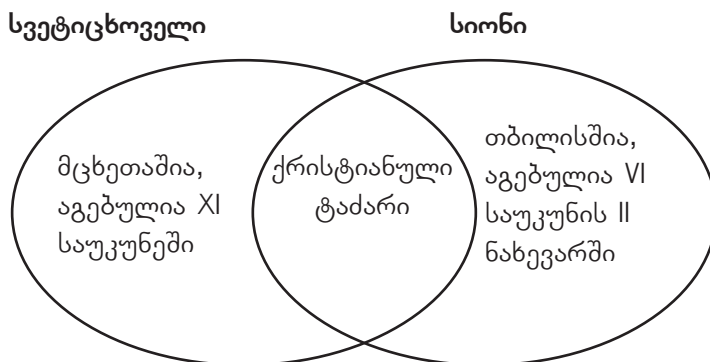
ა) ექსკურსიის (დღესასწაულის) შედეგად მიღებული შთაბეჭდილებების გადმოცემა; ბ) კინოფილმიდან (ან სპექტაკლიდან) მიღებული შთაბეჭდილებების გადმოცემა; გ) მხატვრული ნაწარმოების წაკითხვიდან მიღებული შთაბეჭდილებების გადმოცემა.

თხზულებათა ამგვარი თანმიმდევრობით დალაგება ემყარება მარტივიდან რთულზე გადასვლის პრინციპს. ყველაზე უფრო ადვილია უშუალოდ ნაწახისა და განცდილის შედეგად მიღებული შთაბეჭდილებების გადმოცემა, რადგანაც აქ შთაბეჭდილებათა ჩამოყალიბებაში მონაწილეობს უფრო მეტი გრძნობის ორგანო (სმენა, მხედველობა, შეხება, შესაძლებელია – ყნოსვა და გემოვნებაც კი). შედარებით რთულია კინოფილმიდან (სპექტაკლიდან) მიღებული შთაბეჭდილების გადმოცემა, რადგანაც მასში მხოლოდ მხედველობა და სმენა მონაწილეობს. კიდევ უფრო რთულია წაკითხული ნაწარმოებიდან მიღებული შთაბეჭდილების გადმოცემა, რადგანაც აქ მას-

ნავლებლის დახმარება უფრო ნაკლებია და მოსწავლეს გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანი ამოცანის გადამწყვეტა უხდება – თავად გამოიტანოს შესაბამისი დასკვნები.

საერთოდ, სანამ თხზულების ამგვარ სახეზე მუშაობას დაიწყებდეს, მასწავლებელმა წინასწარ უნდა გააფრთხილოს კლასი, რომ მათ მოეთხოვებათ მიღებული შთაბეჭდილებების გადმოცემა. ასეთ შემთხვევაში ისინი უფრო მეტი ყურადღებით აკვირდებიან და ეცნობიან შესაბამის ობიექტს. თხზულება აუცილებლად ჯერ ზეპირად უნდა დამუშავდეს კოლექტიურად, შედგება თხზულების გეგმა. თითოეულ საკითხზე რამდენიმე მოსწავლემ უნდა გასცეს პასუხი განსხვავებულ ვარიანტებად, შემდეგ მოხდეს ამ საკითხების გამოლიანება, ძნელადწარმოსათქმელი და სანერი სიტყვების მართლწერის მოგონება (შეიძლება ზოგი ორთოგრაფია დაფაზეც დაინეროს), მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება შთაბეჭდილებების წერილობითი გადმოცემა. რაც შეეხება თხზულების სათაურს, თავიდან შეიძლება მასწავლებელმა შეურჩიოს იგი კლასს, შემდეგ კი – მოსწავლეებს მისცეს არჩევანის უფლება – თავად მოიფიქრონ შესაბამისი სათაური. ამავე დროს, მასწავლებელი უნდა ეცადოს, რომ მოსწავლეები ზედმეტად არ შეზღუდოს დამხმარე კითხვებით, მაგრამ ისიც უნდა ითქვას, რომ არც დამხმარე კითხვების სრული იგნორირება ვარგა, რადგანაც მათ გარეშე სანყის ეტაპზე მოსწავლეები თავს ვერ გაართმევენ დასახულ ამოცანას.

ორი მოვლენის ან საგნის შედარება უფიქრებს მოსწავლეებს კრიტიკულ აზროვნებას, აჩვენებს საპირისპირო თუ მსგავსი მოვლენების გარკვეული ნიშნებით დაჯგუფებას. ამ დროს მასწავლებელმა შესადარებლად უნდა აიღოს ერთი, არსებითი ნიშნით მსგავსი ობიექტები, რომლებიც ამავე დროს მთელი რიგი თვისებებით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. მაგალითად, მასწავლებელს კლასი ექსკურსიაზე ჰყავდა ჯერ სიონის საკათედრო ტაძარში, შემდეგ კი მცხეთაში დაათვალიერებინა სვეტიცხოველი. . ასეთ შემთხვევაში შეიძლება ე.წ. „ვენის დიაგრამის“ გამოყენებაც. (IV კლ.).



ამგვარად შეიძლება შევეუდაროთ ერთმანეთს მოსწავლეთათვის ნაცნობი ლიტერატურული გმირებიც, კინოსურათები, სპექტაკლები, თავად ლიტერატურული ნაწარმოებები...

საყრდენ სიტყვებზე ან ფრაზებზე თხზულების შედგენა ფართოდ არის გავრცელებული სასკოლო პრაქტიკაში, იგი ითვლება მოსწავლის მეტყველების განვითარების ერთ-ერთ აქტიურ საშუალებად. მას შეიძლება მიემართოს სწავლების I საფეხურის ყველა ეტაპზე. საყრდენი სიტყვები (ან ფრაზები) ამ შემთხვევაში ასრულებენ ერთგვარი „გეგმის“ როლს, რომელიც მოსწავლის აზროვნებასა და მეტყველებას გარკვეულ ჩარჩოში აქცევს, მაგრამ ამავე დროს აძლევს შემოქმედებითი ძალების ფართოდ გამოვლენის საშუალებასაც. მაგალითად:

დავალბა 1. შეადგინეთ პატარა მოთხრობა სიტყვების: **ოქროსფერი, ბარაქიანი, ბუნება, რთველი** – გამოყენებით, თითოეული წინადადების ბოლოს დასვით წერტილი. (II კლასი).

დავალბა 2. მოცემული საგნის სახელებით შეადგინეთ პატარა მოთხრობა: **ბებო, ბოსტანი, კომბოსტო, სტაფილო, მწვანელი.** (II კლასი).

დავალბა 3. ქვემოთ მოცემული ადამიანის აღმნიშვნელი სახელებით შეადგინეთ პატარა ამბავი: **დედა, ავადმყოფი, მარო, ექიმი.** სათაური თავად შეურჩიეთ. (II კლასი).

დავალბა 4. შეადგინეთ მოთხრობა ქვემოთ მოცემული ზედსართავი სახელების გამოყენებით: **ქათქათა, სუსხიანი, ხანგრძლივი, ცივი, ლოყანიითელი, მხიარული, მშვიერი, მონყენილი.** სათაური თავად შეურჩიეთ. (III კლასი).

დავალბა 5. შეადგინეთ მოთხრობა მოცემული სათაურით, გამოიყენეთ ყველა სიტყვა და გამოთქმა:

პირველი გაზაფხული

წვიმის თქეში
ელვამ დაკვესა
გაზაფხულის მზე
ცისარტყელა
ღრუბელთა ჯარი (IV კლასი).

სათაურის მიხედვით თხზულების შედგენა – ამ შემთხვევაში მოსწავლევს ეძლევათ მხოლოდ თხზულების სათაური, რომელიც გაანალიზდება კლასში. შეიძლება წინასწარ შედგეს თხზულების საორიენტაციო გეგმაც. წერის ეს სახე დიდ სიფრთხილესა და ზომიერებას მოითხოვს. იგი განსაკუთრებით უწყობს ხელს თავისუფალი აზროვნებისა და დამოუკიდებელი მსჯელობის უნარ-ჩვევების განვითარებას. მას სჭირდება თანამიმდევრუ-

ლი და რეგულარული მუშაობა. მოსწავლეები მას დიდი ინტერესით ასრულებენ. წერიტი სახით იგი შეიძლება ძირითადად IV კლასიდან მივცეთ, თანაც აუცილებლად დიდი ყურადღება უნდა მივაქციოთ მის ენობრივ მხარეს, რადგან მოსწავლე ჯერ კიდევ ვერ ფლობს წერიტი მეტყველებისათვის დამახასიათებელ გამომსახველობით საშუალებებს. იმისათვის, რომ მოსწავლის ფანტაზიას მეტი გასაქანი მივცეთ, შეიძლება კლასს საწერად შევთავაზოთ რამდენიმე თემა და არჩევანის უფლება მივცეთ. წერის დამთავრების შემდეგ მოსწავლეები ერთმანეთს უკითხავენ თხზულებებს და ხმამაღლა გამოთქვამენ საკუთარ შეხედულებებს.

თხზულება ანდაზის მიხედვით – დაწყებითი კლასების მოსწავლეები მრავალ ანდაზას იცნობენ. მათი დიდი ნაწილი უშუალოდ მხატვრული ნაწარმოების კითხვისას შეისწავლეს, ბევრსაც პრაქტიკულად იყენებენ ყოველდღიურ მეტყველებაში. ამ შემთხვევაში ანდაზა, როგორც თხზულების სათაური, იწერება დაფაზე, გაანალიზდება, მოსწავლეები ზეპირად წარმოადგენენ თხზულების რამდენიმე ვარიანტს, შემდეგ იწყებენ წერას. წერის დამთავრების შემდეგ ნაწერებს ხმამაღლა კითხულობენ და აანალიზებენ. საწერად შეიძლება შევთავაზოთ ის ანდაზები, რომლებსაც მოსწავლეები კარგად იცნობენ.

თხზულება ფაბულის მიხედვით – მასწავლებელი წერს დაფაზე თხზულების სათაურსა და ფაბულას. მოსწავლეები კი ამ ფაბულის მიხედვით ჯერ ზეპირად, შემდეგ კი წერილობით ადგენენ თხზულებას. თხზულების ეს სახე შეიძლება გამოვიყენოთ IV-V კლასებში. მაგალითად, ფაბულის ნიმუში:

გაზაფხულის სურნელი

„პირველი წვიმა მოვიდა. გამოიძარა. ჩიტები აჭიკჭიკდნენ. ყვავილები გაიშალნენ“.

შესრულების ნიმუში:

„გაზაფხულის პირველი წვიმა ჭექა-ქუხილით მოვიდა. მალე მზემ ისევ გაიციინა და გამოიძარა. ჩიტები საამურად აჭიკჭიკდნენ. ტყემ და ყვავილებმა გაიღვიძეს. კამკამა ნაკადულები საამურად არაკრაკდნენ. ჰაერში გაზაფხულის სურნელი დატრიალდა“.

შესწავლილი ნაწარმოების გაგრძელება თხზულებაზე მუშაობის საკმაოდ გავრცელებული სახეა. მოსწავლეები დიდი ინტერესით აგრძელებენ შესწავლილ ნაწარმოებს საკუთარი ფანტაზიის მიხედვით. ზეპირი სახით ამგვარი მუშაობა I კლასიდანვე შეიძლება დავინწყოთ. თუმც ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მიზნით ყველა ნაწარმოები არ გამოდგება. თუ მოქმედ

პირებზე ყველაფერია ნათქვამი და ნაწარმოების ფინალი უკვე შეკრულია, მაშინ აღარც მოსწავლეებს უჩნდებათ უკმარისობის გრძნობა და ბუნებრივია, აღარც ინტერესი აღედვრებათ მისი გაგრძელებისა. ხშირ შემთხვევაში კი ნაწარმოებზე შეიძლება დაშენდეს ახალი მოთხრობა, რომლის სიუჟეტსაც მოსწავლეები საკუთარი ფანტაზიით განავითარებენ.

თხზულება დასაწყისის (დაბოლოების) მიხედვით – ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეებს ეძლევათ მხოლოდ თხზულების დასაწყისი ან დაბოლოება, ან ორივე ერთად, და ევალებათ, მათ შესაბამისად გამართონ თხრობა. მაგალითად:

დავალება 1. შეავსე მოთხრობა:

თავგანწირვა

ნანამ და გაიმტყეში მარწყვი დაკრიფეს და შინ ბრუნდებოდნენ, უცბად...

(III კლ.).

დავალება 2. შეავსე მოთხრობა:

სიხარული

დედას სიხარულისაგან თვალებზე ცრემლი მოერია. (III კლ.).

დავალება 3. შეავსე მოთხრობა:

სამაგიერო

ფისო მშვიდად იწვა მზეზე. მოუსვენარმა ზურიკომ... -----

...
-ახია ჩემზე! ამბობდა ხელებდაკანრული ბიჭი. (III კლ.).

როგორც ვთქვით, თხზულებების წერა ძირითადად III კლასიდან იწყება. წერიტი სახეებისა და თემების შერჩევისას მხედველობაშია მისაღები მოსწავლეთა განვითარების დონე, მათი გონებრივი შესაძლებლობანი. კლასის ისეთი თემები უნდა შევთავაზოთ საწერად, რომელიც ხელს შეუწყობს წერიტი მეტყველების კულტურის თანდათანობით ამალღებასა და დახვეწას. აქ, ფაქტობრივი მასალის ცოდნის გარდა, მოსწავლეს მოეთხოვება მართლწერის, პუნქტუაციის, სტილისტიკის წესების ცოდნაც. წერიტი სავარჯიშოების სახეები უნდა იყოს მრავალფეროვანი, რათა ხელი შეუწყოს ბავშვის შემოქმედებითი ძალების განვითარებას. ამ მხრივ კი საუკეთესო მასალას სწორედ თხზულება იძლევა.

3. წერიტი ნამუშევრებში დაშვებულ ტიპობრივ შეცდომათა კლასიფიკაცია

მოწაფეთა წერილობითი თხზულების ხარვეზები, თხზულებაში დაშვებული შეცდომები ერთგვარი არაა. მათ სხვადასხვა ნიშნის მიხედვით ასე ვაჯგუფებთ: *შინაარსობრივი, კომპოზიციური, ფაქტობრივი, ლოგიკურ-სტილისტიკური, ლექსიკური, ფონეტიკურ-ორთოგრაფიული, მორფოლოგიურ-ორთოგრაფიული, სინტაქსურ-ორთოგრაფიული, პუნქტუაციური, კალიგრაფიული...*

შინაარსობრივი შეცდომა იქნება, როცა თხზულებაში წარმოდგენილია მეორეხარისხოვანი საკითხების ანალიზი და უყურადღებოდაა დატოვებული ძირითადი, პირველხარისხოვანი საკითხები. ნაწერის მოცულობა მეტისმეტად მცირეა, მისი შინაარსი თემას სრულიად არ ეხება ან ნაწილობრივ თუ აშუქებს: თხზულება ღარიბია ფაქტებით, მოვლენათა ანალიზი სუსტია, ზერელე და სხვ.

კომპოზიციურია შეცდომა, როცა თხზულებაში აბზაცები არაა დაცული, საკითხები ლოგიკური თანმიმდევრობით არაა დალაგებული; შესავალს, ძირითად ნაწილსა და დასკვნას თხზულებაში თავ-თავისი ბუნებრივი ადგილი არა აქვთ მიჩენილი, ან ეს ნაწილები სათანადო პროპორციით არაა წარმოდგენილი (მაგალითად, შესავალი ნაწილი ზოგჯერ ძირითად ნაწილზე მეტი მოცულობისაა), ან აკლია რომელიმე ნაწილი და სხვ.

ფაქტობრივია შეცდომა, როცა ფაქტი, სინამდვილე დამახინჯებულია: მაგალითი: „მაგდანას ლურჯა“ შიო მღვიმელმა დაწერა“.

ლოგიკურ-სტილისტიკური შეცდომებია: მსჯელობა არ ეყრდნობა ფაქტების ანალიზს, მცდარია; დასკვნა მსჯელობის საპირისპიროა; წინადადებით გამოთქმული აზრი მოკლებულია სისწორეს, სიზუსტესა და სიცხადეს – ბუნდოვანია ან ორაზროვანი, რაც იმის შედეგია, რომ წინადადებაში სიტყვა არაზუსტი მნიშვნელობითაა შერჩეული; ასევე, გრამატიკული

ფორმები გამოყენებულია არადანიშნულებისამებრ, დარღვეულია სიტყვათა რიგი, პირველი და მესამე პირით გადმოცემის წესი, ზმნათა დროში შეთანხმების წესი; ბუნებრივად არ ცვლიან ერთიმეორეს არსებითი სახელი და ნაცვალსახელი, სხვადასხვა შედგენილობისა და აღნაგობის წინადადებები; გვხვდება კავშირების უადგილოდ და ზედმეტად გამოყენების შემთხვევები, უმიზნოდ მეორდება სიტყვები და ფორმები და სხვ. მაგალითები: „ქარიშხალი ამოვარდა და ზღვის ტალღები დამშვიდდნენ“ (ქარიშხალის ამოვარდნისას ბუნებრივი იქნება „ტალღების აზვირთება“ და არა „დამშვიდება“). „ვაჟა-ფშაველა პატრიოტი და სამშობლოს მოყვარულია“ (პატრიოტიზმი სამშობლოს სიყვარულს ნიშნავს და სიტყვები „სამშობლოს მოყვარულია“ ზედმეტია, ტავტოლოგიაა). „პოეტმა სამშობლოს გულწრფელად უღალადა“ („უღალადა“ აქ შეუხამებელია, აჯობებდა „უგალობა“ ან „უმღერა“). „არწივი სასონარკვეთილებით ებრძოდა თავის მსხვერპლს“ („სასონარკვეთილებით“ შეუხამებელია, აჯობებდა „გაშმაგებით“).

ლექსიკურ შეცდომებში, უწინარეს ყოვლისა, იგულისხმება შეზღუდული, ლარიზებული ლექსიკონი, სინონიმური სიტყვების უქონლობა, დიალექტიზმები, ბარბარიზმები, ჟარგონები და სხვა.

ფონეტიკურ-ორთოგრაფიული ხასიათის შეცდომებია: სიტყვის ისე დაწერა, როგორც ის წარმოთქმაში ზოგჯერ მცდარი ფორმით ისმის („მხატრული“ – ნაცვლად „მხატვრული“ „თბილიში“ – ნაცვლად „თბილისში“...) სიტყვის გადატანის წესების დარღვევა (ხე-რხავს, მილ-ის, გამ-ობ-რძმე-დილი – ნაცვლად ასეთი დაყოფისა: ხერ-ხავს, მი-დის, გა-მო-ბრძმე-დი-დი...)

მორფოლოგიურ-ორთოგრაფიული შეცდომა იქნება, როცა სიტყვის შემადგენლობა – სიტყვის ფუძე, თავსართი და ბოლოსართი – არამართებული ფორმითაა წარმოდგენილი; მაგალითები: „ხთება“, (უნდა „ხდება“), „ექიმა“ (უნდა „ექიმმა“), „ვარჯიშობ“ მე (უნდა „ვევარჯიშობ“), „ვაშენეფ“ (უნდა „ვაშენებ“), „ვანო ნიკოს ფანქარს თხოვს“ (უნდა „სთხოვს“), „ქარმა ხეს ტოტი მოგლიჯა“ (უნდა „მოჰგლიჯა“)... რთული სიტყვები არამართებულადაა დაწერილი: „ქინძის-თავი“ დეფისითაა დაწერილი, როცა ორ სიტყვას შორის „და“ არ ივარაუდება (უნდა „ქინძისთავი“); „ქალვაჟი“ უდეფისოდაა დაწერილი, როცა სიტყვებს შორის „და“ ივარაუდება (უნდა „ქალ-ვაჟი“) და სხვ.

სინტაქსურ-ორთოგრაფიული შეცდომებია: ქვემდებარისა და შემასმენლის არამართებული შეთანხმება რიცხვში: „მერცხლები მოფრინდა“ (უნდა: „მოფრინდნენ“); მსაზღვრელისა და საზღვრულის არამართებული შეთანხმება ბრუნვაში „კეთილი ვახტანგმა“ (უნდა: „კეთილმა ვახტანგმა“); მრავლობითის გამომხატველ მსაზღვრელთან საზღვრულის მრავლობითის ფორმაში წარმოდგენა: „მრავალი ლექსები“, „ბევრი ნაწარმოებები“ (უნდა „მრავალი ლექსი“, „ბევრი ნაწარმოები“) და სხვ.

პუნქტუაციური შეცდომებია, როცა წინადადებაში სასვენი ნიშნები სინ-

ტაქსური კონსტრუქციის მიხედვით არაა ნახმარი, არამედ ნებისმიერად, ან იმის მიხედვით – ზეპირი მეტყველებისას სად ვჩერდებით; ანდა ნაწერში სასვენი ნიშნები საერთოდ არაა ნახმარი, რაც ბუნდოვან წარმოდგენას გვიქმნის წინადადებით გამოხატულ აზრზე.

კალიგრაფიული შეცდომა ასოთა წერის წესების დარღვევის შემთხვევები: ქართულ ასოებს შენარჩუნებული არა აქვთ დამახასიათებელი სისწორე და სიმრგვალე, ხელი გადახრილია მარჯვნივ ან მარცხნივ; ხაზქვევით დასაწერი ასოები მოთავსებული არაა ხაზქვევით; ასოს ცალკეული ნაწილები ხელოვნურად გაგანიერებულია ან გაგრძელებული, ანდა შემოკლებული; სასვენი ნიშნები და ციფრები სათანადო ფორმით არაა წარმოდგენილი, მსგავსი მოხაზულობის ასოებს ურევს ერთმანეთში (d//ხ, შ//წ), ტოვებს ასოებს (ან ზედმეტად იყენებს) და სხვ.

საინტერესოდ აქვთ გაანალიზებული ამ ტიპის წერითი შეცდომების გამომწვევი მიზეზები ფსიქოლოგებს. ეს შეცდომები, მათი აზრით, წერის დაუფლების დონეს გამოხატავენ და აქ არსებული სიძნელეების ასახვას წარმოადგენდნენ. საწყის ეტაპზე წინა პლანზე დგას ასოთა დაუფლებისა და სიტყვათა მართლწერის საკითხები, მოსწავლეთა წერით ნამუშევრებში შენიშნული შეცდომები აქ დაჯგუფებულია სამ ძირითად სახედ:

ა) შეცვლა. | კლასში ასოების შესწავლის პროცესში უპირატესად ასოთა შეცვლა გვხვდება, ე.ი. ერთი ასოს ნაცვლად ბავშვი მეორეს წერს, მაგალითად, მ-ს ნაცვლად წერს ძ-ს, დ-ს ნაცვლად ლ-ს, კ-ს ნაცვლად ვ-ს... ეს ასოები გარეგნულად ერთმანეთის მსგავსია და შეიძლება ითქვას, რომ მათ აღრევას საფუძვლად გრაფიკული მსგავსება უდევს. მოსწავლეებს ჯერ კიდევ ბოლომდე არა აქვთ დიფერენცირებული ცალკეული ასოს ფორმა-მოხაზულობა. ამავე ვითარებას გამოხატავს ე.წ. „სარკისებური წერა“, როდესაც მოსწავლე უ, ს, თ ასოებს შებრუნებულად წერს. სწორედ ამ მიზეზით ერევათ მათ ერთმანეთში ხ და ძ, შ და წ. ეს მაგალითები გვიჩვენებს, რომ ამ ეტაპზე ბავშვები ხელმძღვანელობენ მხედველობითი აქტით, ე.ი. ასოს დასაწერად საჭირო მოტორულ მოძრაობას წარმართავს მხედველობითი ხატი, რომელიც მეხსიერებაში ამ სახით არის შემორჩენილი. ამავე დროს ასოთა დაუფლების პროცესში თავს იჩენს მოსწავლის ფსიქიკური თავისებურებაც, რომელიც მდგომარეობს აღქმის სივრცითი ორიენტაციის სისუსტეში.

სწორედ ამიტომ, როდესაც ბავშვი წერს რვეულში მასწავლებლის მიერ შესრულებული ნიმუშის მიხედვით, შეცდომათა რაოდენობა მინიმალურია, ამ დროს მასწავლებლის ნიმუში მოქცეულია მხედველობის იმავე ველში, რომელშიც წერა მიმდინარეობს; ნიმუში ხელს უწყობს ამ აღქმის სისტემურ მუშაობასა და სივრცითი ანალიზის წარმოებას. აქედან ნათელია, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა აქვს, ერთი მხრით, სწორად შესრულებულ მასწავლებლის ნიმუშს და მეორე მხრით, სისტემატურ ვარჯიშს წერაში.

ამგვარ შეცდომას (შეცვლას) II კლასშიაც ვხვდებით. მაგრამ უფრო ნაკლებად, აქ ერთმანეთში კვლავ ერევათ **ც** და **ტ** ასოები, **ო** და **თ**, **ყ** და **უ**... მაგრამ გვხვდება ასოთა შეცვლის ისეთი შემთხვევები, რომელსაც საფუძვლად მათი გარეგნულ იმსგავსება კი არა, არამედ მართლწარმოთქმა უდევს საფუძვლად, მაგ., ბაღში – ბახში, ვმუშაობ – ვმუშაოფ... ბავშვს თავისი „მხედველობითი აქტი“ კი აღარ გადააქვს ქალაქზე, არამედ სიტყვას ჯერ წარმოთქვამს „თავისთვის“ და მერე წერს. ე.ი. აქ წერის გრაფიკულ პროცესს, მის მოტორულ აქტებს წინ უსწრებს ასო-ბგერათა „შინაგანი“ წარმოთქმის პროცესი. ამგვარი შეცდომების რიცხვი კიდევ უფრო იზრდება III და IV კლასებში. მისი თავიდან აცილების საუკეთესო გზაა მართლწერის პარალელურად სიტყვათა მართლწარმოთქმაზე სისტემატური და თანმიმდევრული ვარჯიში.

ბ) გამოტოვება. მისი არსი არის ის, რომ წერისას მოსწავლე ტოვებს ასოს, მარცვალს ან სიტყვას. ისიც უნდა ითქვას, რომ პროცენტულად უფრო მეტია ასოთა გამოტოვების სიხშირე. ფსიქოლოგები ამ მოვლენას შინაგანი მეტყველებით ხსნიან, რომლის სწრაფ მდინარებას ვერ მისდევს წერის მოტორული აქტები და ჩამორჩენის კომპენსაციის სახით ხდება დასაწერი ელემენტების გამოტოვება.

აქ ცალკე აღნიშვნის ღირსია ე.წ. „იდენტური ელემენტების“ გამოტოვება, მაგალითად, „ხებზე“ (ნაცვლად ხეებზე), „გაკეთა“ (ნაცვლად გააკეთა). მეთოდისტები ამ შემთხვევაში მიიჩნევენ, რომ მოსწავლეს არა აქვს ამ სიტყვების მართლწარმოთქმის ჩვევა, რაც აფერხებს მართლწერას. ფსიქოლოგების აზრით კი, როცა აღქმაში მოცემული ელემენტებიდან რომელიმე მიყოლებით მეორდება (ჩვენ შემთხვევაში ე და ორი ა), ეს გარემოება არ შეიმჩნევა და ნაცვლად ორი ელემენტისა, ერთის დასახელება ხდება.

გ) გამეორება. ამ დროს მოსწავლე ზედმეტად წერს ასოს, მარცვალს ან სიტყვას იქ, სადაც ის საჭირო არ არის. „ეს გარემოება მიუთითებს შინაგანი მეტყველების სულ უფრო მზარდ როლს წერის პროცესში“ (გ. მჭედლიშვილი).

უფრო ხშირია შეცდომები სიტყვის შუაში, ყველაზე იშვიათია შეცდომა სიტყვის დასაწყისში. როგორც ჩანს, ყველა ბავშვი უფრო მეტად აცნობიერებს სიტყვის დასაწყისსა და ბოლოს, ვიდრე შუა ნაწილს.

შეცდომებზე მუშაობის დროს განსაკუთრებული ყურადღება ენიჭება თვით მოსწავლეთა აქტივობას ამ პროცესში. შეცდომების გასწორებას მხოლოდ მაშინ აქვს აზრი, როცა მოსწავლე გააცნობიერებს ამ შეცდომათა გამომწვევ მიზეზებს. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ ამის გაკეთება ყოველთვის არ შეიძლება იმიტომ, რომ ამისათვის არ არსებობს სათანადო თეორიული ბაზა, ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი კმაყოფილდება მხოლოდ პრაქტიკული ვარჯიშით.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. შ.ამონაშვილი, თ.გელაშვილი, დ. მახარაძე, ნ. ამონაშვილი, სავარჯიშოები ზეპირი და წერიტი მეტყველების განვითარებისათვის, თბ., 1970.
2. გ. გაბედავა, მოსწავლეთა შემეცნებითი აქტივიზაცია ქართული ენის გაკვეთილებზე დაწყებით კლასებში, თბ., 1975.
3. რ. ლიპარტელიანი, დაწყებით კლასებში ქართული ენის სწავლების მეთოდის საკითხები, თბ., 1999.
4. გ. მჭედლიშვილი, ზეპირი და წერიტი მეტყველების შეცდომების ფსიქოლოგიური საკითხები დაწყებით სკოლაში, პედაგოგიური ფსიქოლოგია, თბ., 1975.
5. გ. ნებიერიძე, ენის რაობის საკითხი, ენათმეცნიერების შესავლის საკითხები, თბ., 1972.
6. ვ. რამიშვილი, მოწაფეთა წიგნიერების დონის ამაღლების საკითხები, თბ., 1979.
7. ვ. რამიშვილი, ქართული ენის გრამატიკის და მართლწერის დაწყებითი კურსის სწავლებისა და მეტყველების განვითარების საკითხები, თბ., 1979.
8. ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, I, თბ., 1973.
9. არნ. ჩიქობავა, ზოგადი ენათმეცნიერება, თბ., 1946.
11. დ. ესაკია, ზეპირი და წერილობითი თხზულება დაწყებით კლასებში, საკანდ. დისერტაცია, თბ., 1983.

თავი VIII. მეტყველების სტილზე მუშაობა დედაინის ბაკვეთილზე

1. სტილის რაობა, ლინგვისტური და მხატვრული სტილი

ზეპირი და წერიტი მეტყველების ერთ-ერთი არსებითი მხარეა სტილი. იგი ბერძნულიდან მომდინარე სიტყვაა. თავდაპირველი მისი მნიშვნელობა უკავშირდება რკინის ჯოხს, რომლის ერთი ბოლო წვეტიანი იყო, მეორე – ბლაგვი. წვეტიანი ბოლოთი წერდნენ ცვილით დაფარულ ხის დაფაზე, ბლაგვი ბოლოთი კი შლიდნენ. ე.ი. სტილის რაობა თავიდანვე სიტყვის ძიებასთან, სწორი, მართებული ფორმების მიგნებასთან ასოცირდება. დღეისათვის ამ ცნებამ მნიშვნელობა გაიფართოვა და მასში იგულისხმება მეტყველების თავისებურებათა ერთიანობა. სტილი ენობრივი საშუალებების ის ერთობლიობაა, რომელიც აზრის სხვათაგან განსხვავებული გამოხატვის სისტემას ქმნის.

მაგალითად, ერთი და იგივე ამბავი ფაქტობრივი სიზუსტის დაცვით 20-მა ადამიანმა განსხვავებული ენობრივი ფორმით შეიძლება გადმოსცეს. მეტყველებისას ზოგი მარტივ წინადადებებს მიანიჭებს უპირატესობას, ზოგიც – რთულს; ზოგი შემასმენელს წინადადების თავში მოაქცევს, ზოგიც – ბოლოში. ზოგი დიალექტიზმებს გამოიყენებს, ზოგიც ჟარგონს ან ბარიზმებს... არ მოიძებნება ისეთი ორი პიროვნებაც კი, რომლებიც ერთსა და იმავე აზრს იდენტურ ენობრივ კალაპოტში მოაქცევს, ე.ი. გადმოსაცემი შინაარსი ერთია, მისი გადმოცემის საშუალებები, სტილი კი – სხვადასხვა.

ერთმანეთისაგან განასხვავებენ სუბიექტურ და ობიექტურ სტილს. სუბიექტური სტილი ცალკეული ინდივიდის მეტყველებისათვის დამახასიათებელი მოვლენაა; ობიექტური სტილი კი თავად ენის შინაგანი ბუნებიდან, მისი კანონზომიერებებიდან გამომდინარეობს. თუ სუბიექტური სტილი მეტისმეტად ქრელი და მრავალფეროვანია, ობიექტური სტილი ერთნაირად სავალდებულოა ამ ენაზე მოლაპარაკე ყველა ინდივიდისათვის. მაგალითად, შემასმენლის ადგილი ქართულ სიტყვათწყობაში არ არის ზუსტად განსაზღვრული და ქართულად მეტყველ სუბიექტს შეუძლია მისი გამოყენება როგორც წინადადების თავში, ისე – ბოლოში, და ამით ენის კანონები არ ირღვევა (ობიექტური სტილი). სამაგიეროდ ამავე სუბიექტს არ შეუძლია არ დაიცვას ქვემდებარისა და შემასმენლის რიცხვში შეთანხმების წესები, რაც ენის შინაგანი ბუნებით მკაცრად არის განსაზღვრული (ობიექტური სტილი). ამგვარად, ობიექტური სტილი უახლოვდება სალიტერატურო ენის ნორმებს, ეს ნორმები კი იმას მოითხოვს, მეტყველმა ისე გადმოსცეს გადმოსაცემი, რომ შინაარსობრივადაც და ფორმობრივადაც გამართული იყოს, ე.ი. მეტყველება იყოს სწორი, ზუსტი და ცხადი.

სტილის შემსწავლელ მეცნიერებას **სტილისტიკა** ჰქვია. **სტილისტიკა**

შეისწავლის მეტყველების თავისებურებათა ერთობლიობას, სათქმელისა და თქმულის ურთიერთმიმართებას. ა. შანიძის განმარტებით, „სტილისტიკა სწავლობს ლექსიკური მარაგიდან და გრამატიკულ ფორმათა ქონებიდან ამა თუ იმ საჭიროებისათვის უფრო შესაფერისი მასალის შერჩევის საშუალებასა და გამოყენების ხერხებს“ (ა. შანიძე). „სტილისტიკა შეისწავლის ენობრივ საშუალებებს მათს მიმართებაში გადმოსაცემ შინაარსთან“ (არნ. ჩიქობავა).

პირობითად ერთმანეთისაგან განასხვავებენ ენათმეცნიერულსა და პოეტურ სტილისტიკას. ენათმეცნიერული სტილისტიკა, ანუ ლინგვოსტილისტიკა სწავლობს მეცნიერული და სასაუბრო მეტყველების თავისებურებებს, რომლებიც მოქცეულია ობიექტური სტილის ნორმებში და რომელთა დაცვა ყველასათვის ერთნაირად სავალდებულოა. სკოლაში ლინგვოსტილისტიკის საკითხთა სწავლებისათვის აუცილებელია სათანადო თეორიული ბაზა (მაგ. ქვემდებარისა და შემასმენლის რიცხვში შეთანხმების წესები, არსებითი სახელის რიცხვი მრავლის აღმნიშვნელ სიტყვასთან, ზედსართავისა და არსებითი სახელის ბრუნვაში შეთანხმება...), ამიტომ ლინგვოსტილისტიკის საკითხებზე მუშაობა სკოლაში გრამატიკის ცალკეული საკითხების სწავლების პარალელურად მიმდინარეობს. რაც შეეხება პოეტურ სტილისტიკას, იგი მჭიდროდ უკავშირდება საკითხავი ტექსტების დამუშავებას – სწორედ ამ დროს ხდება ლექსიკური მარაგის გამდიდრება; სინონიმებზე, ანტონიმებზე, ომონიმებზე ვარჯიში; ფრაზეოლოგიზმების (ანდაზა, აფორიზმი, გამოცანა) დაუფლება. ტექსტების შინაარსის გადმოცემისას უნდა მივაჩვიოთ მოსწავლეები ლოგიკური თანმიმდევრობის დაცვას; გამოვუმუშაოთ წინადადების გამართვის, მისთვის საჭირო სიტყვის შერჩევის ალლო; თანდათანობით ჩამოვუყალიბოთ მეტყველების ინდივიდუალური იერი; რაც მთავარია, მოვარიდოთ ისინი ტრაფარეტული ფრაზებით მეტყველებას; მივცეთ აზრის სწორად, ნათლად და ზუსტად გადმოცემის ჩვევა.

2. I-VI კლასების მოსწავლეთა მეტყველების სტილის თავისებურებანი. სტილისტურ შეცდომათა ტიპები

მოსწავლეთა მეტყველების სტილზე მუშაობა დედაენის სწავლებაში ყველაზე რთული უბანია. ამ სირთულეს განაპირობებს შემდეგი ფაქტორები: ა) თავად სამეცნიერო ლიტერატურაში არ არის მთელი სისრულით დამუშავებული მეტყველების სტილის საკითხები, ბ) ადვილი არაა წმინდა სტილისტური ხასიათის სავარჯიშოების გამოყოფა, შედგენა და მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით დამუშავება. ამას ემატება ის გარემოებაც, რომ მოსწავლეთა მეტყველების სტილზე მუშაობა მიმდინარეობს როგორც მხატვრული ნაწარმოების კითხვა-დამუშავებისას, ისე გრამატიკის ელემენტ-

ტარული კურსის ცალკეული საკითხების სწავლებისას.

6-7 წლის ბავშვის ლექსიკური მარაგი რამდენიმე ათას სიტყვას შეიცავს და ინტენსიურად მდიდრდება სკოლაში მშობლიური ენის შესწავლის პროცესში. ლექსიკური მარაგის სიმდიდრე არის ერთ-ერთი მტკიცე საფუძველი ბავშვის მეტყველების სტილის ინტენსიური განვითარებისა და დახვეწისა, ვინაიდან მოსწავლეს აზრის გამოსახატავად აღარ გაუჭირდება თავისი ლექსიკური მარაგიდან შეარჩიოს ცნების ზუსტად აღმნიშვნელი სიტყვა და ამით უფრო ნათელი და გამომსახველი გახადოს თავისი მეტყველება. მაგრამ ამისათვის საჭიროა ორი რამ: 1) მას ღრმად უნდა ესმოდეს თითოეული სიტყვის პირდაპირი და გადატანითი მნიშვნელობა; 2) აზროვნება ისე ჰქონდეს განვითარებული, რომ შეძლოს, შეარჩიოს მოცემული სიტუაციისთვის უფრო შესაფერისი და ზუსტი ლექსიკური ერთეული. ამრიგად, სიტყვის შერჩევის უნარი მეტყველების სტილის დახვეწის პირველი ამოცანაა.

გარდა ამისა, საზრუნავია მოსწავლის მეტყველების სტილის გრამატიკული მხარეც. მან სიტყვის შერჩევასთან ერთად უნდა შეძლოს მისთვის სათანადო გრამატიკული ფორმის მოძებნაც და რაც მთავარია, მისი წინადადებაში თავის ადგილას გამოყენება. მაგრამ დღეს სკოლაში მოსწავლეები მხოლოდ გრამატიკის ცალკეულ ფრაგმენტებს სწავლობენ, ამიტომ თეორიული საფუძველი სტილისტიკის მთელი რიგი საკითხებისათვის არ არსებობს. ასეთ შემთხვევაში უნდა მივმართოთ ამ საკითხების პრაქტიკულად ათვისებას, მით უმეტეს, რომ, როგორც დ. უზნაძე აღნიშნავს, დედაენა ბავშვს მზამზარეული სახით აქვს მოცემული. 7 წლის მოსწავლე კარგად ფლობს მეტყველების ყველა კონვენციონალურ ფორმას. მან ენა იცის, „მაგრამ მას ესა თუ ის პირადი განცდა, ესა თუ ის აზრი ან წარმოდგენათა კომპლექსი მთლიანი აქვს, რომელსაც გარე გამოვლენა, ადექვატური გარე განსახიერება ან ზუსტი გამოთქმა ესაჭიროება“ (დ. უზნაძე). მალე ბავშვისთვის (10-11 წლის ასაკში) სიტყვა სპეციალური დაკვირვების საგნად იქცევა და მის წინაშე დგება ამოცანა: ვარგა თუ არა ეს სიტყვა იმ განცდის გამოსავლენად, რომელიც გარე გამოვლენას, გარე განსახიერებას ესწრაფვის. მაგრამ მანამდე, უკვე II კლასის მოსწავლეთა ენობრივი მეტყველების შინაარსი მრავლის მხრივ თვალსაჩინო წინსვლის ნიშნებს ატარებს. თუ 6-7 წლის ასაკის მოსწავლეები ძირითადად მარტივი წინადადებებით მეტყველებენ (91,4%), II კლასში უკვე თვალსაჩინო ცვლილება ხდება – ასეთ წინადადებათა მაჩვენებლები 70,5%-ზე ჩამოდის და მის მეტყველებაში უკვე წინადადების რვა ახალი სახეობა იჩენს თავს, ასევე, I-II კლასებში წინადადებათა დაკავშირება 100-დან 50 შემთხვევაში „და“-ს საშუალებით ხდება, 8 წლის ასაკში ასეთ შემთხვევათა რიცხვი საგრძნობლად ეცემა და „და“ კავშირიან შეერთებას მოსწავლეები თავს არიდებენ, 12-13 წლის ასაკიდან კი იწყებენ რელატიური კავშირების გამოყენებას¹. ყველაფერი ეს ბავშვს შეძენილი აქვს გამოცდილებით, მეტყველების გარემოს გავლენით. რამ-

1 მასალა ამოღებულია დ. უზნაძის ნიგნიდან „ბავშვის ფსიქოლოგია“, თბ., 2003 წ.

დენადაც უფრო ორგანიზებულია ეს გარემო, იმდენად უფრო მდიდარია და დახვეწილი ბავშვის მეტყველება. ამ გარემო ფაქტორებიდან ნამყვანი ადგილი, ბუნებრივია, სკოლას ეკუთვნის.

მეტყველების სტილზე მუშაობა, ვარჯიში სტილისტიკაში, უნინარეს ყოვლისა, დაკავშირებულია დედაენის საკითხების კომპლექსურ სწავლებასთან (ზეპირმეტყველება, კითხვა, წერა), აგრეთვე მთელ საგანმანათლებლო მუშაობასთან, სადაც მოსწავლეთა მეტყველების ფაქტებთან, სამეტყველო აქტივობასთან გვაქვს საქმე. მეტყველების სტილი მთელი პედაგოგიური კოლექტივის (და არა მხოლოდ დედაენის მასწავლებლის) ზრუნვის საგანია.

I-VI კლასების მოსწავლეთა მეტყველებაში საკმაოდ ხშირად გვხვდება სტილური შეცდომები, რომლებიც ზოგჯერ ძნელი დასანახია და არც გასასწორებლად არის ადვილი. არც თუ იშვიათად, წინადადებაში გრამატიკულად ყველაფერი რიგზეა, მაგრამ შეცდომა მაინც გვაქვს. მაგალითად, „ქართველები მაგრად ეკვეთნენ მტერს“. ამ წინადადებაში გრამატიკულად ყველაფერი სწორია, სიტყვათწყობა და სიტყვათშეთანხმებანი სწორია, არც პუნქტუაციური ან ორთოგრაფიული შეცდომები გვაქვს, მაგრამ წინადადება მაინც არ ვარგა. ერთმა არაზუსტი მნიშვნელობით ნახმარმა სიტყვამ – მაგრად – დაუკარგა მთელ წინადადებას ლაზათი. გაცილებით უკეთესი იქნებოდა თუ აქ დავწერდით „ქართველები თავგანწირვით ეკვეთნენ მტერს“ – აზრიც ნათელია და აღარც სტილური შეცდომაა.

მოსწავლეთა მეტყველებაში შემჩნეული სტილური შეცდომები პირობითად ასე შეიძლება დავაჯგუფოთ:

1. სიტყვათა არაზუსტი მნიშვნელობით ხმარება. ნიმუშად ზემოთდასახელებული მაგალითიც გამოგვადგება; ან კიდევ „ქარი ცუდად ქროდა“, „დალიმ მშვენიერი სადილი გააკეთა“... (მაგალითები მოსწავლეთა ნაწერებიდან არის ამოკრეფილი).

2. სიტყვათა რიგის დარღვევა წინადადებაში. მართალია, ქართულში არა გვაქვს სიტყვათა ისე მკაცრად განსაზღვრული რიგი, როგორც სხვა ენებში (მაგ. ინგლისური), მაგრამ სიტყვათა ნებისმიერი რიგიც დაუშვებელია. მთავარია, აზრი იყოს ნათელი და დაცული იქნეს ენის ნორმები.

3. სიტყვათა განმეორებანი. ეს ყველაზე გავრცელებული სტილური შეცდომაა. ამის მიზეზი, უპირველეს ყოვლისა, ლექსიკური მარაგის სიღარიბეა. მაგალითად: „იყო ერთი ზარმაცი გიგო. გიგომ თქვა: მოდი, ერთი თავს გამოვიჩინებ ბეჯითობითაო. გიგომ წიგნი აიღო და სოფლის მოედანზე დაჯდა. გიგოს წიგნი უკუღმა ეკავა. მეზობლის თხამ დაინახა გიგო“ და ა.შ. ასევე ძალზე გავრცელებულია კავშირების ხშირი და უადგილო ხმარება.

4. დროთა შეუთანხმებლობა. ქართულ ენაში არ არის მკვეთრად გამოხატული დროთა თანმიმდევრობა, მაგრამ ერთგვარი სტილისტური ნორმების დაცვა მაინც აუცილებელია. შეცდომაა, როცა ერთ წინადადებაში (და თუნდაც ერთ თხზულებაში) ზმნები სხვადასხვა დროით არის ნახ-

მარი. მაგ, „ვზივარ ხის ძირას და ვიფიქრე, ნადირი მალე გამოჩნდება“ – ამ წინადადებაში ზმნები სამივე დროის ფორმით არის გამოყენებული. დაწყებითი კლასებიდანვე უნდა გამოვუმუშაოთ მოსწავლეებს ერთ დროში თხრობის ჩვენება.

5. სხვადასხვა პირში თხრობა. ხშირად არა მხოლოდ I-VI, არამედ უფრო-სი კლასების მოსწავლეებსაც არა აქვთ ერთ პირში თხრობის ჩვენება, ერთსა და იმავე ნაწარმოებს ყვებიან ხან I, ხანაც III პირში, უჭირთ დიალოგების გადაყვანა III პირში და ა.შ.

6. ჩართული სიტყვებისა და გამოთქმების უაზრო ხმარება. „რასაკვირველია“, „ანუ“, „ეე იგი“ – ძალზე გავრცელებულია მოსწავლეთა ზეპირ მეტყველებაში (განსაკუთრებით IV კლასიდან) ამგვარ სიტყვებს ხშირად „პარა-ზიტ“ სიტყვებსაც უწოდებენ. მათი სისტემატური და უადგილო ხმარება მხოლოდ ანაგვიანებს მეტყველებას.

7. რთულ სინტაქსური კონსტრუქციებით მეტყველება. რა თქმა უნდა, თუ ასეთ კონსტრუქციებში გრამატიკისა და პუნქტუაციის ნორმები დაცულია, მაშინ ყველაფერი რიგზეა. მაგრამ როგორც დაკვირვება გვიჩვენებს, 6-10 წლის მოსწავლეებს ამგვარი კონსტრუქციების აგებისა და გამოყენების უნარი ჯერ არა აქვთ და როგორც წესი, მათ მხოლოდ დამახინჯებული ფორმით ხმარობენ, რაც მათ მეტყველებას გაუგებარს ხდის, ხოლო აზრს – ბუნდოვანს. ამიტომ უნდა ვეცადოთ, რომ მოსწავლეები მივაჩვიოთ ნათელი, გამართული, შედარებით მარტივი ფრაზებით მეტყველებას. დაწყებითი სკოლის მოსწავლეს თეორიულად ვერ ავუხსნით და ვერ გავაგებინებთ რთული წინადადებების აგებულებას, რთულ წინადადებაში მარტივი წინადადებების დაკავშირების წესებს, კავშირების ნაირსახეობას... ამიტომ მათ გამოყენებას, განსაკუთრებით წერისას, მოსწავლეები უნდა ავარიდოთ, თუმცა ეს არ ნიშნავს, რომ ზეპირი მეტყველება შევზღუდოთ, უბრალოდ მივუთითებთ, რომ ასეთი კონსტრუქციები უმართებულო ფორმით არ გამოიყენონ...

ამ და მსგავსი შეცდომების გამომწვევი მიზეზებია:

- ა) გადმოსაცემი შინაარსის სუსტი ცოდნა;
- ბ) ლექსიკური მარაგის სიღარიბე;
- გ) გრამატიკის არასაფუძვლიანი ცოდნა;
- დ) დამოუკიდებელი აზროვნების შედარებით დაბალი დონე;
- ე) საერთო განათლების და წიგნიერების დაბალი დონე...

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სტილზე მუშაობა მიმდინარეობს როგორც ლიტერატურული ტექსტების კითხვისას, ისე გრამატიკის ელემენტარული საკითხების სწავლებისას. საკითხავი ტექსტების დამუშავებისას ძირითადი ყურადღება გადატანილია ლექსიკური მარაგის გამდიდრებასა და ადვილად გასაგები პოეტური გამოთქმების – ეპითეტების, შედარებების, სინონიმების, ომონიმების – პრაქტიკულ ათვისებაზე. ასევე დიდი ყურადღება ექცევა

გეგმის შედგენაზე მუშაობას, კითხვებზე პასუხის გაცემას, გამოცანებისა და ანდაზების აზრის გახსნას და ა.შ.

რაც შეეხება გრამატიკასთან დაკავშირებული სტილისტიკის ელემენტების სწავლებას, ესაა:

- 1) სიტყვათა რიგის დაცვა წინადადებაში;
- 2) **ვინ?** და **რა?** კითხვების მიხედვით სიტყვათა დაჯგუფება;
- 3) მოსწავლეთა ლექსიკური მარაგის გამდიდრება ცალკეული მეტყველების ნაწილთა სწავლებასთან დაკავშირებით;
- 4) მესამე პირში თხრობა;
- 5) ნაცვალსახელის გამოყენება არსებითი სახელის მაგიერ და პირუკუ;
- 6) სიტყვების ხმარება პირდაპირი და გადატანითი მნიშვნელობით;
- 7) დროთა თანმიმდევრობის დაცვა;
- 8) სხვათა სიტყვის ნაწილაკების **-მეთქი, -თქო, -ო** მართებულად გამოყენება...

3. მოსწავლეთა მეტყველების სტილზე მუშაობის ორგანიზაცია და ფორმები

სტილისტიკის ელემენტებზე მუშაობა I კლასიდანვე იწყება. იქ, სადაც მოსწავლეთა ლექსიკონის გამდიდრებასა და თხრობის კულტურის აღზრდაზე მიმდინარეობს მუშაობა, ბუნებრივია, თავს იჩენს სტილზე მუშაობის საჭიროებაც.

ამ ეტაპზე მეტყველების კულტურის აღზრდა ძირითადად წერა-კითხვის სწავლების პარალელურად მიმდინარეობს. აქ ხდება მოსწავლის ლექსიკური მარაგის წესრიგში მოყვანა, მისი რამდენადმე დახვეწა დიალექტიზმების, ბარბარიზმებისა და ჟარგონისაგან, მოსწავლის ინტენსიური მოზრუნება ლიტერატურული მეტყველებისაკენ. აქ მოსწავლეები პრაქტიკულად შეისწავლიან თხრობით წინადადებას, უკვირდებიან იმ ფაქტს, რომ ყოველ სიტყვას წინადადებაში თავისი ადგილი აქვს, პრაქტიკულად სწავლობენ მოცემული სიტყვის გამოყენებით წინადადების აგებას...

სავარჯიშოთა ნიმუშები:

II კლასი

- ა) სიტყვაგამოტოვებული წინადადებების შევსება;
- ბ) მოცემული სიტყვის გამოყენებით ორსიტყვიანი, სამსიტყვიანი, ოთხსიტყვიანი წინადადებების... მიღება;
- გ) დეფორმირებული წინადადებების აღდგენა – სიტყვები იმგვარად დაალაგეთ, რომ წინადადებები მიიღოთ;

დ) დეფორმირებული ტექსტის აღდგენა – დაალაგეთ წინადადებები ისე, რომ მოთხრობა მიიღოს, მოთხრობას სათაური თავად შეურჩიეთ;

III კლასი

ა) დეფორმირებული წინადადებებისა და ტექსტის აღდგენა;
ბ) მოცემულ ტექსტში დაუსვით სათანადო კითხვები არსებით სახელებს: რომელს დაესმის კითხვა **ვინ? რა?**

გ) მოცემულ წინადადებებში ყველა სიტყვას დაუსვით კითხვები;
დ) შეურჩიეთ ზმნები მოცემულ არსებით სახელებს;
ე) არსებით სახელს შეურჩიეთ ის ზმნა, რომელიც უფრო ზუსტად აღნიშნავს მის მოქმედებას;

ვ) ქვემოთ მოცემულ ზმნებს შეურჩიეთ შინაარსით მახლობელი ზმნები:
უყვება
ეხვეწება
უყურებს
მირბის

ზ) შეადგინეთ წინადადებები არაპირდაპირი მნიშვნელობით ნახმარი ზმნებით, მაგ.:

მიფრინავს (ჩიტი, დრო) – მიფრინავს დრო

ლელავს (ზღვა, ადამიანი) -

იცინის (ბავშვი, მზე)-

ღმუის (მგელი, ქარი) -

თ) მოცემულ არსებით სახელებს შეურჩიეთ რაც შეიძლება მეტი ზედსართავი სახელი:

ი) მოიფიქრეთ, რომელი ზედსართავი სახელის გამოყენება სჯობს მოცემულ წინადადებებში. მაგ:

1)..... *მზე ამოვიდა (მხურვალე, კაშკაშა, მცხუნვარე, თბილი, ცხელი, ბრწყინვალე).*

2) *მალლა მთიდან წყარო მოჩუხჩუხებს (ანკარა, კამკამა, ცივი, წმინდა, სუფთა).*

3) *წელს მოსავალი მოვიდა (კარგი, ბარაქიანი, უხვი, მდიდარი).*

კ) მოცემულ წინადადებებში ზედსართავი სახელები შეცვალეთ შინაარსით მახლობელი სიტყვებით;

ლ) მოცემულ ზედსართავ სახელებს შეურჩიეთ საპირისპირო შინაარსის სიტყვები;

IV კლასი

ა) ნაიკითხეთ ტექსტი და ზოგიერთი არსებითი სახელი საჭიროებისამებრ შეცვალეთ ნაცვალსახელით;

ბ) ნაიკითხეთ ტექსტი და საჭიროებისამებრ შეცვალეთ ნაცვალსახელი არსებითი სახელით;

გ) მოცემულ წინადადებებში მოძებნეთ ზმნები, I პირის ფორმები გადაიყვანეთ III პირში და ისე გადაიწერეთ;

დ) მოცემული ტექსტი ისე წაიკითხეთ, რომ ყველა ზმნა წარსულ დროში იყოს ნახმარი;

ე) წაიკითხეთ ტექსტი და გაასწორეთ შემჩნეული შეცდომები;

ვ) მოცემულ წინადადებებში ზედსართავი სახელები გადააკეთეთ ვითარების ზმნიზედებად და ისე გადაიწერეთ;

ზ) დაურთეთ -თან თანდებული მოცემულ სიტყვებს და მათი გამოყენებით შეადგინეთ წინადადებები...

V-VI კლ.

ა) წაიკითხეთ წინადადებები და სიტყვათა მოცემული წყვილებიდან ჩასვით ერთ-ერთი;

ბ) მოცემულ არსებით სახელებს შეურჩიეთ ზმნები სათანადო რიცხვის ფორმით;

გ) მიიღეთ ორი წინადადებისგან ერთი სათანადო კავშირის გამოყენებით;

დ) გამოიყენეთ საჭირო ადგილას -გან/-დან ბოლოსართები (რისგან?/საიდან?)...

სავარჯიშოების ნიმუშები საორიენტაციო ხასიათისაა. მოსწავლეთა სტილის დახვეწისთვის, რა თქმა უნდა, მარტო მათი შესრულება არ არის საკმარისი. ამ მიმართებით ყოველდღიური მუშაობაა საჭირო, რომელსაც სისტემატური ხასიათი უნდა მიეცეს.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. რ. გაბეჩავა, ლექსიკოლოგიისა და სტილისტიკის საკითხთა სწავლება რვანლიან სკოლაში, თბ., 1982 წ.

2. ალ. გვენცაძე, ზოგადი სტილისტიკის საფუძვლები, 1974.

4. ვ. რამიშვილი, სტილისტიკის სწავლებისა და მეტყველების სტილზე მუშაობის საკითხები, თბ., 1966.

5. გ. რამიშვილი, ელემენტარული სტილისტიკური სავარჯიშოები დაწყებით კლასებში, თბ., 1971.

6. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 2003.

7. ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, 1973.

8. არნ. ჩიქობავა, ენათმეცნიერების შესავალი, თ., 1952.

IX. სწავლების უახლესი სტრატეგიები (ხერხები)

ამ თავში გთავაზობთ სწავლების იმ უახლესი მეთოდების ჩამონათვალს, რომლებმაც ჩვენს სკოლაში ბოლო წლებში მოიკიდეს ფეხი. მათი უმრავლესობა ორიენტირებულია მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების განვითარებაზე და ხელს უწყობს ინფორმაციის არა მხოლოდ მიღებას, არამედ მის გადამუშავებასა და ცოდნის კონსტრუირებას. მათი მიზანია აქტიურად ჩართოს მოსწავლე საგაკვეთილო პროცესში და მასწავლებლის სრულუფლებიან პარტნიორად აქციოს. ამ ხერხებიდან ზოგიერთი მართლაც ახალი და უცხოა ჩვენი სკოლისათვის, ზოგიც მასწავლებლისათვის ნაცნობი – „კარგად დავიწყებული ძველია“, ზოგანაც ტერმინია მხოლოდ ახალი, რომელიც ხშირ შემთხვევაში აბნევს პედაგოგს. ამიტომ ურიგო არ იქნება, თუ თვალს გადავავლებთ ამ ხერხებს და შევეცდებით მათ რაციონალურად გამოყენებას საჭირო დროსა და საჭირო ადგილზე.

ჩვენ შევეცადეთ მოგვეხდინა მათი კლასიფიკაცია სამეტყველო კომპონენტების (ზეპირმეტყველება, კითხვა, წერა) მიხედვით.

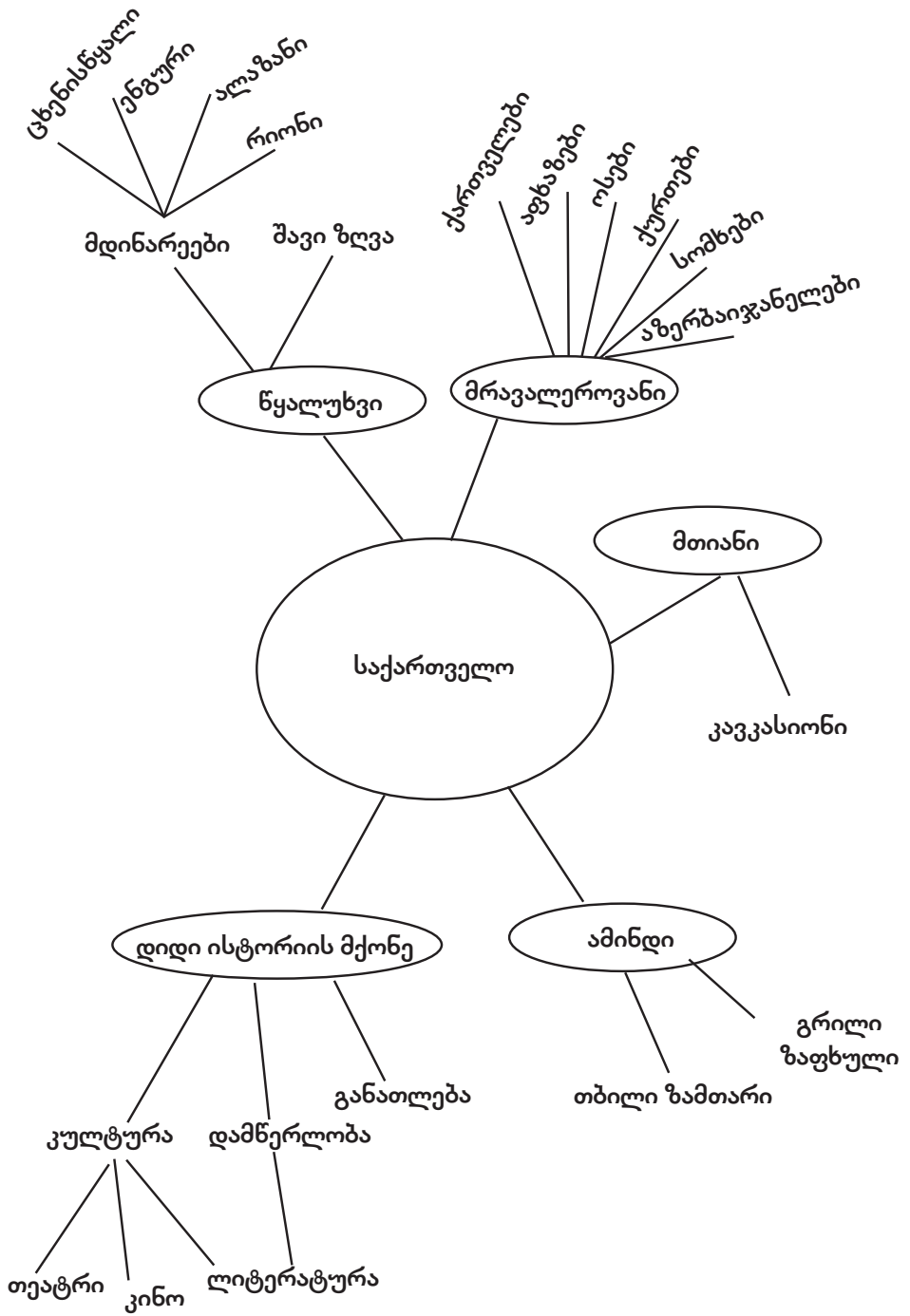
ა) ზეპირმეტყველება

გონებრივი იერიში

ამ დროს მასწავლებლის მიერ წინასწარ შერჩეულ თემაზე მოსწავლეები გამოთქვამენ საკუთარ მოსაზრებებს, აყალიბებენ პრობლემის გადაწყვეტის გზებს. ეს ხერხი შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც პროვოცირების, ისე – გააზრების ეტაპზე. პირველ შემთხვევაში იგი ხელს უწყობს აზროვნებას ისეთ თემაზე, რომელიც მოსწავლეს ჯერ ბოლომდე კიდევ არ აქვს ათვისებული; მეორე შემთხვევაში კი ეხმარება მას შესწავლილი მასალიდან სათანადო დასკვნების გამოტანაში. ამ დროს მნიშვნელოვანია აზრებს შორის ასოციაციური კავშირის დამყარება.

მეთოდის აღწერა:

- 1) დაფის (ან სანერად გამოყენებული ნებისმიერი ფორმატის ქაღალდის ცენტრში) დავწეროთ თემის საკვანძო სიტყვა (ან ფრაზა);
- 2) მოსწავლეებს ვავალებთ დაიწყონ იმ სიტყვებისა და ფრაზების წერა, რომლებიც ამ საკვანძო სიტყვის (ფრაზის) ნაკითხვისას მოუვიდათ თავში;
- 3) დანერონ ყველაფერი, რაც თავში მოუვათ; ნუ შეზღუდავენ და ნუ გააანალიზებენ მათ, არ შეწყვიტონ წერა, სანამ საკმარისი დრო არ გავა ყველა აზრის დასაწერად;
- 4) დაამყარონ ასოციაციური კავშირი ამ აზრებს შორის – ისრით შეაერთონ ისეთი სიტყვები და ფრაზები, რომლებიც, მათი ფიქრით, აზრობრივად ერთმანეთს უკავშირდება.



T სქემა:

ეს სქემა ინფორმაციის ლოგიკურ მტკიცებაში ან მის უარყოფაში გვეხმარება.

მაგალითად (მე-5 კლ.): **უნდა მოეტაცა თუ არა ზურაბ ქართველაცეს ქეთო გამზრდელებისათვის?**

კი	არა
1. ქეთო მისი შვილი იყო და ამისი უფლება ჰქონდა.	1. ნაიბს მისთვის შვილი არ წაურთმევია.
2. გოგონა ადრე თუ გვიან მაინც მიხვდებოდა სიმართლეს, და თვითონვე მოინდომებდა მშობლებთან ყოფნას.	2. ქეთომ ძალიან განიცადა დედობილ-მამობილთან დაშორება.
3.	3.
4.	4.

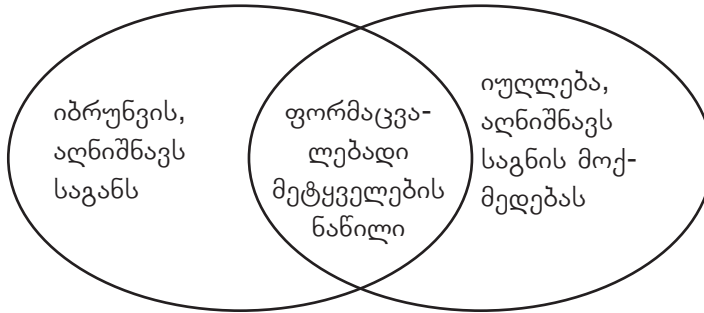
ორივე პასუხი მოითხოვს არგუმენტებს. ამ კითხვაზე პასუხი დადებითი იქნება თუ უარყოფითი, საჭიროა მისი დასაბუთება ზეპირი მსჯელობით. ეს აქტივობა მოსწავლეებს ეხმარება საკუთარი აზრის დასაბუთებასა და სათანადო არგუმენტების მოხმობაში. ამით ისინი ეჩვევიან დამოუკიდებელ აზროვნებასა და საკუთარი მოსაზრებების დასაბუთებას. მისი გამოყენება შეიძლება სწავლების ადრეული საფეხურიდან.

„ვენის“ დიაგრამა

იგი გამოიყენება ორი ფაქტის, მოვლენის, გმირის, გრამატიკული ცნების (ან მოსაზრების) შორის მსგავსებისა და განსხვავების დაფიქსირებაში და ფაქტიურად მათ შედარება-შეპირისპირებას უწყობს ხელს. მისი გამოყენება შეიძლება ყველა კლასში. ძირითადად მიემართავთ ახსნილი მასალის შეჯამებისას.

არსებითი სახელი

ზმნა



სტრატეგია „ვიცი, ვისწავლე, მინდა ვიცოდე“

აღნიშნული ხერხი ხელს უწყობს შესასწავლი თემისადმი მოტივაციის ამაღლებას, გააზრებულ კითხვასა და ტექსტის სიღრმისეულ ანალიზს.

მეთოდის აღწერა:

- 1) დაფაზე გამოიკვრება ფორმატის ქაღალდი, რომელიც წინასწარ არის დახაზული სამ გრაფად. პირველ გრაფაში იწერება: როგორ გგონიათ, **რა ვიცი** აღნიშნული საკითხის შესახებ? მოსწავლეთა პასუხები აქ წერილობით დაფიქსირდება.
- 2) მეორე გრაფაში იწერება: **რა გავიგეთ** ამ თემასთან დაკავშირებით ტექსტის წაკითხვის შემდეგ? მოსწავლეთა პასუხები ამ კითხვის ირგვლივ ამ სვეტში დაფიქსირდება.
- 3) ტექსტის კითხვისა და დასრულების შემდეგ ისმება კითხვა: კიდევ **რის გაგებას ისურვებდით** ამ საკითხის შესახებ? გრაფა ივსება მოსწავლეთა საერთო ძალებით და კლასის მონაწილეობით.

ეს აქტივობა ძირითადად გამოიყენება სამეცნიერო-პოპულარული (აღწერიითი) ტექსტების სწავლებისას, ასევე – ზოგიერთი მხატვრული ტექსტის კითხვისას.

მაგ. მეოთხე კლასი, „დავით აღმაშენებელი“ (ი. გოგებაშვილის მიხედვით):

1) ტექსტის წაკითხვამდე მოსწავლეებს ვახსენებთ, **რა იციან** წინა კლასებიდან დავით აღმაშენებლის შესახებ – ივსება პირველი გრაფა (დავით აღმაშენებელი საქართველოს მეფე იყო მე-12 სკ-ში; იყო ყველაზე წარმატებული მეფე, ამიტომაც უწოდეს „აღმაშენებელი“...);

2) ტექსტის წაკითხვის შემდეგ **რა გაიგეთ** ახალი ამ მეფის შესახებ? (მისი ბავშვობის დროს საქართველოს ოსმალები შემოესივნენ; იგი თექვსმეტი წლისა გამეფდა; დავით აღმაშენებელმა დაამარცხა გარეშე მტრები; ააშენა დანგრეული ქალაქები და სოფლები...);

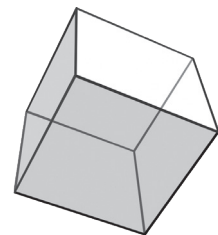
3) კიდევ რის გაგებას ისურვებდით ამ მეფის შესახებ? (როგორი იყო მისი ოჯახი, ვინ იყო მისი შვილი...)

რა ვიცი და ვით ალმაშენებლის შესახებ?	რა გავიგეთ ახალი?	რის გაგებას ვისურვებდით?

ამ აქტივობის გამოყენება შეიძლება როგორც ნაწილ-ნაწილ (პროვოცირების ეტაპზე – ტექსტის ნაკითხვამდე – ივსება პირველი გრაფა, ტექსტის ნაკითხვის შემდეგ – წვდომის ეტაპზე – მეორე გრაფა, ტექსტის საბოლოო დამუშავებისა და გააზრების შემდეგ – რეფლექსია – მესამე გრაფა), ისე – სრული სახით (რეფლექსიის საფეხურზე).

სტრატეგია „კუბი“

ეს ხერხი შესწავლილი ტექსტის სხვადასხვა კუთხით გაშუქების საშუალებას იძლევა. ამ სტრატეგიის გამოყენებას დასჭირდება 15-20 სმ გვერდების მქონე კუბის ფორმის მქონე პატარა ყუთი, რომელსაც ქალაქით ვფარავთ. კუბის თითოეულ გვერდზე მოცემულია ინსტრუქცია: **ა) აღწერეთ, ბ) შეადარეთ, გ) გააანალიზეთ, დ) გამოიყენეთ, ე) დაუკავშირეთ, ვ) სანინალმდეგო გამოთქვით.**



კუბი

განფენილი კუბის გვერდები

მეთოდის აღწერა:

სამუშაო სრულდება წყვილებში. თითოეული პარტნიორი შეარჩევს სამ გვერდს, რომელსაც დამოუკიდებლად ავსებს, მეორე პარტნიორი ეცნობა ამ ჩანაწერებს და შეაქვს გარკვეული კორექტივები: სვამს კითხვას, ავსებს დამატებითი ინფორმაციით, აჯამებს, აფასებს... სტარატეგია „კუბის“ გამოყენება ჯობს შემაჯამებელ გაკვეთილზე, როდესაც მოსწავლეები ერთმანეთს უზიარებენ იმ დასკვნებს, რომლებიც მათ ამა თუ იმ ტექსტის წაკითხვის შემდეგ მიიღეს.

განიხილოთ ამ სტარატეგიის გამოყენების კონკრეტული შემთხვევა მე-5 კლასში იაკობ გოგებაშვილის ტექსტის – „იავნანამ რა ჰქმნა?!“ – შესწავლის შემდეგ:

- ა) **აღწერეთ** კახეთს (საქართველოს) და ლეკებს (დაღესტანს) შორის არსებული იმდროინდელი ურთიერთობა;
- ბ) **შეადარეთ** კახეთის (საქართველოს) და ლეკების (დაღესტანი) მაშინდელი ურთიერთობა დღევანდელს;
- გ) **გაანალიზეთ**, რატომ დაამთავრა მწერალმა თავისი ნაწარმოები ამგვარად? (ქეთოს დედ-მამასა და დედობილ-მამობილს შორის სიყვარული და ურთიერთპატივისცემა);
- დ) **გამოიყენეთ**: როგორ გამოიყენებთ ტექსტში აღწერილ ამბავს ისტორიის გაკვეთილზე?
- ე) **დაუკავშირეთ**: ქეთოს ხასიათი ნაიბისა და მისი ცოლის სიკეთეს; იმ ოჯახურ გარემოსთან, რომელშიც ის იზრდებოდა;
- ვ) **საწინააღმდეგო გამოთქვით**: რა მოხდებოდა, რომ ზურაბ ქართველადქს ნაიბი და მისი მეუღლე კახეთში არ დაეპატიჟებინა?..

ეს ხერხი, თავისი სპეციფიკიდან გამომდინარე, შედარებით ნაკლებად გამოიყენება სწავლების ადრეულ საფეხურზე.

დისკუსია

ხელს უწყობს საკუთარი აზრის გამოთქმასა და მოსაზრების დასაბუთებას, აჩვენებს მოსწავლეებს კამათის ხელოვნებას – მოსმენას, რეგლამენტის დაცვას, სხვისი აზრის პატივისცემას, საკუთარი აზრის გამოთქმას აუდიტორიისათვის მისაღები ფორმით... არის სწავლა/სწავლების ერთ-ერთი აქტიური ფორმა.

ჩვეულებრივ განიხილავენ დისკუსიის შემდეგ ფორმებს:

- 1) **„მრგვალი მაგიდა“** – კლასი იყოფა 4-5 კაციან ჯგუფებად, რომლებიც განლაგდებიან მრგვალი მაგიდის გარშემო. ამ დროს ხდება აზრთა ურთიერთგაზიარება როგორც ჯგუფის წევრებს შორის, ისე – კლასთან;

- 2) **პლენარული დისკუსია** – ჯგუფს ჰყავს წინასწარ დანიშნული ლიდერი. ჯგუფი საკითხს განიხილავს დამოუკიდებლად, შემდეგ ლიდერი მას წარმოადგენს კლასის წინაშე, თუმცა არც ჯგუფის წევრები არიან შეზღუდულნი საკუთარი აზრის გამოთქმისაგან;
- 3) **სიმპოზიუმი** – მონაწილენი გამოდიან ინფორმაციებითა და დასკვნებით კლასის წინაშე, ასევე პასუხობენ კლასის შეკითხვებს.
- 4) **დებატები** – აგებულია მონაწილეთა წინასწარ დაგეგმილ გამოსვლებზე. ეს არის კამათის ერთ-ერთი სახე, როცა ორი დაპირისპირებული ჯგუფის წარმომადგენლები აკეთებენ საპირისპირო შინაარსის განცხადებებს, გარკვეული დრო ეთმობა შეკითხვებსა და კომენტარებს.
- 5) **ლიტერატურული სასამართლო** – ერთ-ერთი ძველი და ნაცადი სტრატეგიაა, რომელიც გასული საუკუნის 40-იან წლებამდე წარმატებით გამოიყენებოდა ლიტერატურული გმირების გასამართლებისათვის, რომელსაც ხშირად თეატრალური სანახაობის სახე ეძლეოდა. იგი წარმოადგენს სასამართლოს იმიტაციას თავისი მსჯავრდებულის, მოსამართლის, ადვოკატით, პროკურორით, ნაფიცი მსაჯულებით, რომელთა როლშიც, ჩვეულებრივ, მოსწავლეები გვევლინებიან ხოლმე. გამოიყენება შემაჯამებელ ეტაპზე.

მეთოდის აღწერა:

- 1) მასწავლებელი კლასს წინასწარ აცნობს სადისკუსიო თემას, რომელიც შეიძლება დაფაზე დაინეროს;
- 2) წინასწარ განუსაზღვრავს დროს (დრო ლიმიტირებულია თითოეული გამომსვლელისთვისაც);
- 3) აცნობს და უთანხმებს კამათის წესებს (აზრი გამოთქვან სხვებისათვის მისაღები ფორმით, მოუსმინონ სხვას და პატივი სცენ კონკურენტის აზრს, დაიცვან დროის ლიმიტი...).

აქვე კლასს შეიძლება წინასწარ გავაცნოთ და თვალსაჩინო ადგილზე გავაკრათ ე. წ. „გრანისის მაქსიმები“, რაც მათ დაეხმარება ზეპირი ტექსტის აგებაში:

- **ხარისხის მაქსიმა – სიმართლე:**

- * არ თქვა ის, რისიც შენც არ გჯერა
- * არ თქვა ის, რაშიც დარწმუნებული არა ხარ

- **რაოდენობის მაქსიმა – ინფორმაცია:**

- * შენი სიტყვა უნდა მოიცავდეს იმდენ ინფორმაციას, რამდენიც

- საჭიროა კონკრეტული საუბრისათვის
- * არ თქვა იმაზე მეტი, ვიდრე საჭიროა

- **ღირებულების მაქსიმა – ღირებულება:**

- * თქვი მხოლოდ ღირებული

- **რაგვარობის მაქსიმა – სიმარტივე:**

- * თქვი ნათლად და მარტივად
- * ერიდე ორაზროვნებას
- * თქვი მოკლედ
- * იყავი თანმიმდევრული

ეს აქტივობა – დისკუსია – შეიძლება გავამრავალფეროვნოთ და მოსწავლეთათვის საინტერესო გავხადოთ ე. წ. „მიკროფონით“. ამ დროს მხოლოდ იმ მოსწავლეს აქვს თავისი აზრის გამოთქმის უფლება, რომელსაც მიკროფონს გადასცემენ (მიკროფონის როლში შეიძლება მოვიაზროთ რაიმე ნივთი, მაგ. კალმისტარი, ფანქარი... რომელსაც კამათში გამოსულ მოსწავლეს გადასცემენ ხოლმე).

ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ლიტერატურული მასალის დამუშავებისას დისკუსია უფრო აქტიურად გამოიყენება სწავლების შედარებით მაღალ საფეხურებზე (საბაზო და საშუალო სკოლაში), თუმცა გარკვეული დოზით მისი გამოყენება შეიძლება მეხუთე-მეექვსე კლასებშიც.

დიდაქტიკური თამაშები

ცალკე უნდა განვიხილოთ ე. წ. „დიდაქტიკური თამაშები“, რომლებიც საკმაოდ ხშირად გამოიყენება დაწყებითი სწავლების ადრეულ საფეხურზე.

სასწავლო თამაშში არის ნებისმიერი შეჯიბრი მოსწავლეთა შორის, რომელთა მოქმედების არე წინასწარ განსაზღვრული რაღაც პირობით და მიმართულია დასახული მიზნისაკენ. ამ დროს სწავლებაში **4 ეტაპი** გამოიყოფა: **1) ორიენტაცია** (მასწავლებელი წარადგენს შესასწავლ თემას, ხსნის თამაშის წესებს და მიმოიხილავს მის ზოგად მიმდინარეობას); **2) მომზადება**, **3) თამაშის ჩატარების პროცესი**, **4) თამაშის შედეგების განხილვა**.

განვიხილოთ თამაშის ტიპი კონკრეტული მაგალითის საფუძველზე – „**მარცვლობანა**“ (გამოიყენება წერა-კითხვის შესწავლისას):

- 1) **ორიენტაცია** – მასწავლებელი მოსწავლეებს უხსნის, რა არის ეს თამაში-მარცვალზე ახალი მარცვლის მიმატებით უნდა მიიღონ ახალი სიტყვა,
- 2) **მომზადება** – მასწავლებელი მოსწავლეებს აცნობს თამაშის სცენარს, წესებს-მასწავლებელი ასახელებს მხოლოდ პირველ/ბოლო მარცვალს, მომდევნო/წინა მარცვალი უნდა დაასახელოს იმ მოსწავლემ, რომელსაც მასწავლებელი ბურთს გადაუგდებს;
- 3) **თამაშის ჩატარების პროცესი** – მასწავლებელი ასახელებს პირველ მარცვალს „ქა“ და ბურთს გადაუგდებს ერთ-ერთ მოსწავლეს, რომელიც იჭერს ბურთს და ამთავრებს სიტყვას (და, ლი, რი...).
- 4) **განხილვა** – აჯამებენ, ვინ მეტი სიტყვა „დაამთავრა“, ვინ არის გამარჯვებული...

მისი გამოყენება შეიძლება გაკვეთილის სამივე ფაზაზე.

ბ) კითხვა

პაუზებით კითხვა

ეს ხერხი მოსწავლეებს ეხმარება სიღრმისეულად დაამუშავონ და გაიაზრონ თხრობითი ტექსტები. იგი გამოიყენება ახალი, შინაარსობრივად უცნობი მასალის კითხვა-დამუშავებისას. ამ ხერხის გამოყენებით მოსწავლეებს უვითარდებათ დამოუკიდებელი აზროვნება, უადვილდებათ ნაკითხულის გააზრება, ერვევევიან ტექსტზე დამოუკიდებელ მუშაობას, ლოგიკურ აზროვნებას, სხვისი აზრის მოსმენასა და პატივისცემას, ექსპლიციტური (ცხადი) მასალის დამოუკიდებლად მოძიებას, კითხვების დასმასა და ვარაუდების გამოთქმას, ასევე – თავიანთი მოსაზრების არგუმენტირებას და დასაბუთებას. მისი გამოყენება სხვადასხვა სახით შეიძლება გაკვეთილის სამივე ფაზაში.

მეთოდის აღწერა:

- 1) დასამუშავებელი ტექსტი მასწავლებლის მიერ წინასწარ იყოფა ლოგიკურად დასრულებულ ნაწილებად. არსებითია, რომ ტექსტის წყვეტა მოხდეს საკვანძო საკითხებთან, რათა მოსწავლეებმა შეძლონ მომდევნო მონაკვეთებში განვითარებულ სიუჟეტთან დაკავშირებით საკუთარი ვარაუდების გამოთქმა;
- 2) მოსწავლეებს ვუხსნით, რომ ტექსტი მითითებული პაუზების მიხედვით უნდა წაიკითხონ და არ გადაუხვიონ მასწავლებლის ინსტრუქციას. ეს ძალზე მნიშვნელოვანია.

- 3) ტექსტის თითოეული მონაკვეთი იკითხება გარკვეული დავალებებით. მაგ. როგორ ფიქრობთ, რა მოხდება ამის შემდეგ? რა გაძლევთ ამის თქმის საფუძველს? რა მინიშნებაა ტექსტში საამისოდ? დაასაბუთეთ წაკითხული მონაკვეთის მიხედვით თქვენი აზრი (წაკითხეთ ტექსტიდან სათანადო ადგილი). რომელი უცხო სიტყვები შეგხვდათ? მოინიშნეთ ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტები;
- 4) ყოველი შემდგომი მონაკვეთის წაკითხვის შემდეგ დასვით კითხვა: რამდენად შეეფერება ტექსტში აღწერილი ამბავი თქვენს ვარაუდს? რით განსხვავდება ტექსტში აღწერილი ამბავი თქვენი ვარაუდისაგან?
- 5) ტექსტის ბოლომდე წაკითხვის შემდეგ ისმება განამაზოგადებელი ხასიათის კითხვები: როგორ შეაფასებთ ტექსტში აღწერილ ამბავს? თქვენი აზრით, რის თქმა სურს ავტორს მკითხველისათვის? სად, ტექსტის რომელ მონაკვეთში ჩანს ეს ყველაზე ნათლად? (წაკითხეთ ტექსტიდან სათანადო ადგილი). რა არის ნაწარმოების დედააზრი? როგორ აფასებთ გმირის საქციელს? თქვენ როგორ მოიქცევოდით მის ადგილას? ვინმეს სხვა აზრი ხომ არ აქვს? დაასაბუთეთ თქვენი აზრი...

შეიძლება გავაკეთოთ ე. წ. „ვარაუდების სქემაც“, რომელსაც მოსწავლეები რვეულებში გადაიხაზავენ და ტექსტის კითხვის პროცესში გზადაგზა ავსებენ:

ვარაუდების სქემა

	როგორ ფიქრობთ, რა მოხდება?	რატომ ფიქრობთ ასე?	სინამდვილეში რა მოხდა?
სათაურის წაკითხვის შემდეგ			
I მონაკვეთის წაკითხვის შემდეგ			
II მონაკვეთის წაკითხვის შემდეგ			
III მონაკვეთის წაკითხვის შემდეგ			

მართული კითხვა

იგი ხელს უწყობს სხვადასხვა სახის საინფორმაციო ტექსტების (სამეცნიერო-პოპულარული ხასიათის სტატიები, მწერლების ბიოგრაფიები, მარტივი დარგობრივი ტექსტები) გააზრებულ კითხვას. როგორც ცნობილია, ასეთი ხასიათის ტექსტებიდან მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ მთავარი ინფორმაციის მოძიება, არსებითისა და არაარსებითის ერთმანეთისაგან გამიჯვნა. აღნიშნული სტრატეგია ეხმარება მოსწავლეს ცოდნის კონსტრუირებაში – ახალ ინფორმაციასა და მისთვის ნაცნობ მასალას შორის კავშირის დამყარებაში. მისი გამოყენება შეიძლება გაკვეთილის მეორე ეტაპზე (წვდომა, შინაარსის რეალიზება), როდესაც მოსწავლე ახდენს ნასწავლის დაკავშირებას ახალთან და ივსებს ცოდნას.

ეს ხერხი შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც ინდივიდუალურად, ისე წყვილებში მუშაობისას.

მეთოდის აღწერა:

1) წინასწარ ვაცნობთ თემასა და კონკრეტულ ტექსტს, რომელიც ერთობლივად უნდა დავამუშაოთ;

2) ვაცნობთ იმ პირობით ნიშანთა სისტემას, რომლის გამოყენებითაც უნდა დაამუშავონ ახალი ტექსტი. ნიმუში:

V – რაც უკვე ვიცოდი

- - ჩემი აზრის საპირისპირო ინფორმაცია (ამ საკითხზე მე განსხვავებული ინფორმაცია მქონდა)

+ – ახალი ინფორმაცია (ის, რაც ადრე არ ვიცოდი)

? – რაც ვერ გავიგე. (**შენიშვნა:** ამ ნიშნების შეცვლა მასწავლებელს შეუძლია კლასთან შეთანხმებით);

3) მოსწავლეებს ვუხსნით, როგორ უნდა გამოიყენონ ეს პირობითი ნიშნები ტექსტის კითხვისას. აუცილებელი არ არის ყოველი წინადადების მონიშვნა, უნდა მოინიშნონ მხოლოდ არსებითი;

4) შეუძლიათ ტექსტის კითხვისას ორი ნიშნის გამოყენებაც;

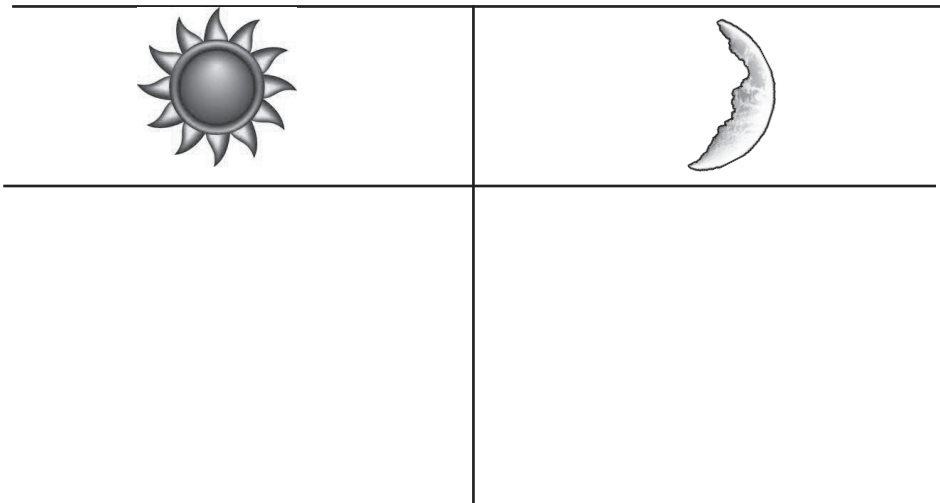
5) ტექსტის კითხვის დამთავრებისას კლასში იმართება დისკუსია.

„მზე და მთვარე“

ეს ხერხი მოსწავლეებს ეხმარება წაკითხულის გააზრებაში, მოძიებული ინფორმაციის დახარისხებაში. იგი ასევე ხელს უწყობს მოსწავლეთა შორის თანამშრომლობისა და კომუნიკაციის განვითარებას. ძირითადად გამოიყენება მარტივი დარგობრივი ტექსტების კითხვისას გაკვეთილის მეორე ფაზაში (წვდომა).

მეთოდის აღწერა:

- 1) რვეულის გვერდი მოსწავლეთა მიერ ვერტიკალური ხაზით წინასწარ იყოფა ორ ნაწილად: ერთში იხატება **მზე**, მეორეში – **მთვარე**;
- 2) კითხვის პროცესში ის ინფორმაცია, რომელიც მათთვის უკვე ცნობილია/ნათელია, ჩანერონ „მზის“ ქვეშ, ხოლო ახალი/გაუგებარი ინფორმაცია კი მოათავსონ „მთვარის“ ქვეშ;
- 3) მასწავლებლის მიერ წინასწარ განისაზღვრება ტექსტის ნაკითხვისათვის დრო;
- 4) ტექსტის ნაკითხვის შემდეგ მოსწავლეები იყოფიან წყვილებად. პარტნიორები ერთმანეთს უზიარებენ ჩანაწერს. მასწავლებელი აძლევს ინსტრუქციას: „გადახედეთ ერთმანეთის ჩანაწერს და შეეცადეთ, დაეხმაროთ მეწყვილეს გაუგებარი საკითხების გააზრებაში“.
- 5) გაზიარების შემდეგ მოსწავლეებს ვთხოვთ, ის ბუნდოვანი საკითხები, რომელთა გარკვევაში მათ მეწყვილე დაეხმარა, „მთვარის“ გრაფიდან ისრით გადაიტანონ „მზეში“.
- 6) წყვილებში მუშაობის დამთავრების შემდეგ მასწავლებელი კლასს ეხმარება იმ საკითხების გარკვევაში, რომელიც ყველასათვის გაგებარი დარჩა.



აქტიური კითხვა

ავითარებს კრიტიკულ აზროვნებას, ხელს უწყობს დამოუკიდებელი კითხვის ჩვევის გამომუშავებას, წიგნზე დამოუკიდებელ მუშაობას, ნაკითხულის გააზრებასა და საკუთარი აზრის დასაბუთებას. გამოიყენება ძირითადად გაკვეთილის მეორე ეტაპზე (წვდომა).

მეთოდის აღწერა:

ა) ტექსტის კითხვის დაწყებამდე დაფაზე იხაზება სქემა, რომელიც ორი გრაფისაგან შედგება, მას მოსწავლეები რვეულებში გადახაზავენ;

ბ) თითოეული მოსწავლე დამოუკიდებლად გადახედავს ტექსტს და თავისთვის უსვამს კითხვას: რა ვიცი მე მოცემული საკითხის შესახებ?

გ) ძალიან მოკლედ აკეთებს ჩანაწერს: რატომ ვკითხულობ მე ამ ტექსტს? რისი გაგება მინდა?

დ) ტექსტის წაკითხვის შემდეგ დასვამს ფაქტობრივ მასალაზე ორიენტირებულ კითხვებს, რომელთაც პირველ გრაფაში ათავსებს;

ე) მოსწავლე მეორე გრაფაში წერს შენიშვნებს, რომლებიც ამ ტექსტის წაკითხვის შემდეგ გაუჩნდა (რა მოეწონა, რა არ მოეწონა, რას შეცვლიდა, რა შეფასებას აძლევს გმირის ხასიათს).

ნიმუში: **უიარაღო, (კ. თათარაშვილი) „მამელუკი“**, მე-ნ კლასი:

პირველადი კომენტარი (ფაქტობრივი)	მეორეული კომენტარი (ემოციური და კრიტიკული)
რა? მამლუქების ბრძოლა ნაპოლეონის წინააღმდეგ	საშინელებაა ტყვეებით ვაჭრობა და ბავშვების მოტაცება
სად? ეგვიპტეში	არ მომწონს, რომ ქართველი ბავშვები სამშობლოდან მოცილებით იზრდებოდნენ
როდის? XVII საუკუნის ბოლოს	ცუდია, რომ ქართველები სხვის ომში იბრძვიან
ვინ? მახმუტ-ბიი	. . .
რას შვრება? კლავს ვენეციელ ასისტავს	. . .
რატომ? თავისი მტერი ჰგონია	. . .
რა მოსდის? კვდება ყოფილი თანამებრძოლის ხელით	. . .

კითხვა, არგუმენტი, პასუხი (კპპ)

ეს სტრატეგია ხელს უწყობს ახალი მასალის გააზრებულ ათვისებასა და გამოყენებას. მისი გამოყენება დაწყებითი სკოლის მაღალ საფეხურზეც (მეექვსე კლასი) შეიძლება გაკვეთილის მეორე ეტაპზე (წვდომა), ოღონდ საამისოდ უნდა შეირჩეს ისეთი ნარატიული ტექსტი, რომელიც ინფორმაციით იქნება მდიდარი.

მეთოდის აღწერა:

- 1) ტექსტი წინასწარ დაყოფილია ნაწილებად;
- 2) დაფაზე (ან ფორმატის ქაღალდზე) იხაზება ცხრილი, რომელიც შემდეგი გრაფებისაგან შედგება:

კ	კითხვები: ტექსტის თითოეული ნაწილისათვის მოიფიქრეთ კითხვა, რომელიც ამ ნაწილის დედააზრის გარკვევას ისახავს მიზნად.
ა	არგუმენტები: მოიძიეთ ტექსტის თითოეულ ნაწილში მასალა, რომელიც ამ აზრს ასაბუთებს
პ	პასუხები: თქვენ მიერ დასმულ კითხვას უპასუხეთ სათანადო არგუმენტების გამოყენებით
ი	ინფორმაცია – თქვენი აზრით, რა ინფორმაცია აკლია ტექსტს, რომ სრულყოფილი დასკვნა გამოვიტანოთ?

3) მოსწავლეებს ვთხოვთ, რომ გადახაზონ ეს ცხრილი რვეულებში და ტექსტის კითხვისას გზადაგზა შეავსონ იგი;

4) ტექსტის ნაკითხვის შემდეგ მოსწავლეებს ვანყვილებთ და ვთხოვთ, ჩანაწერების მიხედვით გამართონ დისკუსია;

5) გაკვეთილის შემდეგ წყვილებს ვთხოვთ თავიანთი აზრი მთელ კლასს გაუაზიარონ.

ბლუმის ტაქსონომია

ჩიკაგოს უნივერსიტეტის პროფესორის ბლუმის (1913-1999) თეორიის მიხედვით, გამოყოფენ აზროვნების შემდეგ დონეებს: **ცოდნა, გაგება, გამოყენება, ანალიზი, სინთეზი და შეფასება**. აქედან პირველი სამი (ცოდნა, გაგება, გამოყენება) განეკუთვნება აზროვნების ქვედა დონეებს, მომდევნო სამი (ანალიზი, სინთეზი, შეფასება) კი – მაღალს.

- 1) **ცოდნა** ნიშნავს რაიმეს შესახებ ინფორმაციის ქონას და რაიმე საქმის ან მოქმედების შესასრულებლად საჭირო ხერხების ფლობას. მასში იგულისხმება:
 - ა) ფაქტების, მოვლენების, თარიღების, წესების, ობიექტების... დასახელება;
 - ბ) კონკრეტული მონაცემების, ტერმინოლოგიის ცოდნა;
 - გ) ინფორმაციის მოძიება;
 - დ) ინფორმაციის დასახელება და გახსენება.

2) **გაგება** – იგი გულისხმობს:

ა) ფაქტების, მოვლენების, ობიექტების... საკუთარი სიტყვებით აღწერას;

ბ) ტექსტის შინაარსზე ორიენტირებულ კითხვებზე პასუხების გაცემას;

გ) ინფორმაციის ერთი ფორმიდან მეორეში გადატანას (მაგ. სმენითი ინფორმაციის გადატანას წერილობით ან თხრობით ფორმაში); შესაბამისი მაგალითების დასახელებას;

დ) საგნების, მოვლენების, ფაქტების დახარისხებასა და დაჯგუფებას.

3) **გამოყენება** – ეს არის ადრე ათვისებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება, კერძოდ,

ა) ცოდნის სხვადასხვა სიტუაციაში მოხმარება;

ბ) მოცემული წესის მიხედვით დავალების შესრულება;

გ) კანონზომიერების მოქმედების ფარგლების განსაზღვრა.

4) **ანალიზი** – არის სააზროვნო უნარ-ჩვევა, რომლის დროსაც ხდება მთლიანი საგნის ნაწილების დანაწევრება გონებაში. მასში იგულისხმება:

ა) მასალის სტრუქტურის შემადგენელ ნაწილებად დაყოფა, მათი შედარება-შეპირისპირება, ნაწილებს შორის კავშირის დანახვა;

ბ) მოვლენების მიზეზის (დაფარული აზრის) აღმოჩენა;

გ) პროცესის კანონზომიერების გამოვლენა;

დ) მიზეზებსა და შედეგებს შორის კავშირის დადგენა.

5) **სინთეზი** – იგი გულისხმობს ცალკეული ნაწილების გამთლიანებას ახალი სტრუქტურული მთლიანობის სახით, ნაწილებისაგან მთელის შედგენა, ცალკე თვისებების გაერთიანება ახალი მთლიანი შინაარსის სახით; კერძოდ:

ა) ჰიპოთეზის წამოყენება;

ბ) კვლევის ან რეფერატის დაგეგმვა;

გ) შემოქმედებითი პროდუქტის შექმნა;

დ) პრობლემის გადაჭრის ალტერნატიული გზის წამოყენება;

ე) ახალი პროდუქტის შექმნა და გამოყენება.

6) **შეფასება**- ეს არის სტანდარტებსა და პირობებზე დაყრდნობით რაიმე მსჯელობის ან დასკვნის გამოტანა. კერძოდ:

ა) საკუთარი პოზიციის არგუმენტირებული დასაბუთება;

ბ) დასკვნების გამოტანა ;

გ) პრობლემის გადაჭრის დასაბუთება...

ბოლო ორი დონე: **სინთეზი** და **შეფასება** – შეიძლება გადანაცვლდეს იმის მიხედვით, თუ რა სახისაა შეფასება. თუ შეფასება არ არის სტრატეგიული ხასიათის და იგი არ უკავშირდება გადანყვეტილების მიღებას, მაშინ იგი ნაკლებად რთული სააზროვნო ოპერაცია იქნება და ტაქსონომიაში უმაღლეს საფეხურს ამ შემთხვევაში სინთეზი დაიკავებს.

1969 წ ბლუმისეული აზროვნების დონეების მიხედვით **სანდერსმა** დაალაგა ტექსტის საანალიზო კითხვები **ტაქსონომიის** სახით (*ტაქსონომია – სისტემატიკა, გარკვეული თანმიმდევრობით დალაგება, ბერძნ. taxis – განლაგება, nomos – კანონი*). სანდერსის აზრით, კითხვის ყოველი ტიპი სხვადასხვა ტიპის აზროვნებაზე ორიენტირებული, სხვადასხვა ტიპის აზროვნებას იწვევს. სწორი თანმიმდევრობით დასმული კითხვების საშუალებით ხდება მოსწავლეებში უფრო დაბალი დონის აზროვნებიდან მაღალი დონის აზროვნებაზე გადასვლა და ცოდნის გარდაქმნა აზრებად. ტაქსონომია კოგნიტური მიზნების იერარქიას წარმოადგენს; ყოველი მომდევნო დონე უფრო რთულდება და მოიცავს ერთ ან რამდენიმე წინა დონეს. სწავლისა და სწავლების მიზანი არის არა მხოლოდ ცოდნის დაგროვება, არამედ, ასევე, მოსწავლის სააზროვნო უნარების განვითარების ხელშეწყობა. ბლუმის თეორიის მიხედვით, ინფორმაციის ცოდნა, გაგება სწავლისთვის აუცილებელი, მაგრამ არასაკმარისი პირობაა. იმისთვის რომ მიღებული ინფორმაცია განზოგადდეს და მოსწავლემ შემდგომში მისი გამოყენება შეძლოს, აუცილებელია მისი გაგება და ანალიზი, ხოლო ახალი პროდუქტის შესაქმნელად, ახალი ცოდნის მისაღებად კი საჭიროა სინთეზისა და შეფასების გონებრივი ოპერაციების წარმოება.

პირველ სამ დონეზე (*ცოდნაზე, გაგებაზე, გამოყენებაზე*) ორიენტირებული კითხვები განეკუთვნება კითხვების დაბალ საფეხურს და იგი ძირითადად ცხადი (*ექსპლიციტური*) ფაქტობრივი მასალის მოძიებას ემსახურება, ხოლო მომდევნო სამი – ანალიზზე, სინთეზზე, შეფასებაზე ორიენტირებული კითხვები – კი განეკუთვნება კითხვების მაღალ საფეხურს და იგი შესასწავლ ტექსტში ფარული (*იმპლიციტური*) მასალის (*ტექსტში მოცემული ფაქტებისა და ინფორმაციის გააზრება, ცალკეული პასაჟის შინაარსის ამოცნობა, დედააზრის გარკვევა და ინტერპრეტაცია*) წვდომას ემსახურება.

როგორც კვლევა აჩვენებს, პირველი სამი დონის კითხვებზე პასუხების გაცემა ყველაზე მარტივია და ამ დროს მოსწავლეები სირთულეებს არ აწყდებიან, ხოლო რაც შეეხება მომდევნო სამი დონის კითხვებს, მათზე პასუხების გაცემა მოსწავლეთა დიდ ნაწილს უჭირს (იხ. „ნიგნიერება“, PIRLS-2006 საქართველოში, გვ. 20), არადა **ისპ** უკვე მეოთხე კლასიდან ითვალისწინებს ამ ჩვევების ფორმირებას ტექსტზე მუშაობის პერიოდში. დასამალი არ არის, რომ რეფორმამდელი სკოლის ნაკლი სწორედ ის გახლდათ, რომ დაწყებით კლასებში ტექსტის კითხვისას მთავარი ყურადღება

სწორედ აზროვნების პირველ ორ დონეზე გახლდათ გადატანილი: 1. ცოდნა (ნაიკითხე, უპასუხე შინაარსზე ორიენტირებულ კითხვებს...) და – 2. გაგება (მოძებნე ტექსტში მითითებული ადგილი, გადმოეცი წაკითხულის შინაარსი შენი სიტყვებით...); ნაკლები ყურადღება ექცეოდა ცოდნის **გამოყენებას** სხვა სიტუაციაში, წაკითხულის გააზრებას – **ანალიზს**, აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაციას საკუთარ ცოდნასთან ინტეგრირების საფუძველზე – **სინთეზი**, ტექსტის ენის შეფასებასა და მხატვრული ხერხების გაცნობიერებას – **შეფასება**. ალბათ ამით უნდა აიხსნას ის არასასურველი შედეგები, რომლებიც ჩვენი დაწყებითი სკოლის კურსდამთავრებულებმა აჩვენეს 2004-2006 წლებში ჩატარებული კვლევებისას (იხ. საქართველოს მეცნიერებისა და განათლების სამინისტროს კვლევა „სახელმწიფო შეფასება ქართულ ენაში“ და 2006 წ. „ნიგნიერება საქართველოში“).¹

განვიხილოთ ამ ტაქსონომიის გამოყენება კონკრეტული ლიტერატურული ტექსტის საფუძველზე.

მასალა: ქ. ჭილაშვილი, „როგორ შევასრულე როლი“, მე-3 კლასი

ა) ცოდნა – ნაიკითხე ტექსტი, მოძებნე მასში შენთვის გაუგებარი სიტყვები და გამოთქმები;

ბ) გაგება – უპასუხე შემდეგ კითხვებს:

- ვინ იყო პიესის ავტორი და რეჟისორი? რა როლი შესთავაზეს თომას? რატომ არ უნოდოდა თომას ამ როლის შესრულება? რატომ გაუჭირდა მას სცენაზე თამაში? როგორ დაეხმარა მას კოსმოსა? (ეს არის ფაქტობრივ მასალაზე ორიენტირებული პირველი დონის კითხვები, რომელთა პასუხები ტექსტშივეა მოცემული).

- გადმოეცი ტექსტის შინაარსი შენი სიტყვებით.

გ) გამოყენება – შექმენი (გააფორმე) თეატრალური აფიშა ამ ტექსტის მიხედვით.

დ) ანალიზი – დაყავი ტექსტი მონაკვეთებად და შეადგინე მისი შინაარსის გადმოსაცემად გეგმა.

ე) სინთეზი:

- ამ გეგმის მიხედვით გადმოეცი ტექსტის შინაარსი.
- ამ მოთხრობის მიხედვით დაახასიათე მათიკო და თომა.

ვ) შეფასება:

- თომა წერს: „მსახიობობაზე ძნელი არაფერი ყოფილა“. ტექსტის მიხედვით, ეთანხმებით თუ არა მთავარ გმირს ამ მოსაზრებაში?

- თქვენ რომელ ლიტერატურულ მასალას აირჩევდით სცენაზე დასადგმელად? როგორ გაანაწილებთ როლებს?

¹ სამუხაროდ, შედეგები კვლავ არც თუ სახარბიელოა და ამას მოწმობს 2013 წელს ეროვნული გამოცდების ცენტრის მიერ ცატარებული კვლევები.

ისიც უნდა ითქვას, რომ მკვეთრი გამყოფი ხაზის გავლება ამ კითხვებს შორის ცოტა ჭირს. ხშირად სახელმძღვანელოს ავტორები (და მასწავლებლებიც) ტექსტის დამუშავებასთან დაკავშირებულ კითხვებს სამ ჯგუფში აერთიანებენ: **გავიგოთ** (ცოდნა და გაგება – 1-ლი და მე-2 დონის კითხვები), **გავიაზროთ** (გამოყენება, ანალიზი – მე-3 და მე-4 დონე) და **შევაფასოთ** (სინთეზი და შეფასება – მე-5 და მე-6 დონე).

გ) წერა

თავისუფალი წერა

იგი გულისხმობს მოცემულ თემაზე წერას მასწავლებლის ჩარევის გარეშე. ასეთი მიდგომა მოსწავლეს წერისადმი პოზიტიურ დამოკიდებულებას უყალიბებს.

მეთოდის აღწერა:

1) მოსწავლეებს ვთხოვთ, რამდენიმე წუთის განმავლობაში (დრო წინასწარ უნდა განვუსაზღვროთ) მოცემული თემის ირგვლივ დაწერონ ყველაფერი, რაც კი თავში აზრად მოუვათ.

2) მოსწავლეებს, რომლებიც უარს აცხადებენ წერაზე, აუხსენით, რომ ყველაფრის დაწერა შეუძლიათ, მათ შორის: „არაფრის დაწერა არ შემეძლია“, „თავში არანაირი აზრი არ მომდის“, „რა დავწერო , არ ვიცი“... მთავარია, არ გაჩერდნენ და რაღაც დაწერონ.

3) დროის ამონურვის შემდეგ მხოლოდ მსურველებს შეუძლიათ ნაუკითხონ თავისი ნაწერი კლასს.

ეს მეთოდი უადვილებს მოსწავლეებს საკუთარი ნააზრევის ფურცელზე გადატანას; სხარტად აზრის გადმოცემას. გამოიყენება გაკვეთილის პირველ (გამონწვევა) და მესამე (რეფლექსია) ფაზაში.

საკუთარი თავისათვის წერა

ამ დროს ნაწერი, როგორც წინა შემთხვევაში, მასწავლებლის მიერ ქულებით არ ფასდება. მისი ძირითადი დანიშნულება აზრის თავისუფლად გამოთქმაა. ამისათვის მოსწავლეს ხანდახან უნდა მივცეთ იმის საშუალება, რომ წეროს გრამტიკასა და ორთოგრაფიაზე ფიქრის გარეშე. მას არ უნდა ეშინოდეს საკუთარი აზრის გამოთქმისა. ეს სავარჯიშო ავითარებს კრიტიკულ აზროვნებას მოსწავლეებში. იგი უნდა გამოვიყენოთ ძალიან ფრთხილად, იშვიათად, განსაკუთრებულ შემთხვევაში. მოსწავლე არ უნდა მიეჩვიოს მართლწერისა და ორთოგრაფიის წესების იგნორირებას. ეს აქტივობა ძირითადად გამოიყენება გამონწვევისა და რეფლექსიის ეტაპებზე.

„ხუთსტრიქონიანი ლექსი“

ეს სავარჯიშო ეხმარება მოსწავლეს ახალი მასალიდან ან ინფორმაციიდან რამდენიმე სიტყვით გამოიტანოს დედააზრი, ამავე დროს იგი ხელს უწყობს მეტყველების ნაწილთა გააზრებას, ამდენად, ლიტერატურული და ენობრივი მასალის ინტეგრირებას ემსახურება. იგი შეიძლება გამოვიყენოთ დაწყებითი სკოლის მაღალ საფეხურზე – მე-5 – მე-6 კლასებში.

მეთოდის აღწერა:

- 1) პირველ ხაზზე იწერება ერთი სიტყვა – ერთი არსებითი სახელი, რომელიც თემას გამოხატავს;
- 2) მეორე ხაზზე იწერება თემის ორსიტყვიანი აღწერა ორი ზედსართავი სახელით;
- 3) მესამე ხაზზე თემასთან დაკავშირებული სამი ზმნა;
- 4) მეოთხე ხაზზე იწერება თემასთან დაკავშირებული ოთხსიტყვიანი ფრაზა;
- 5) მეხუთე ხაზზე იწერება სიტყვა, რომელიც მთელ თემას კრავს (ეს შეიძლება იყოს პირველ ხაზზე მოცემული არსებითი სახელის სინონიმი).

გთავაზობთ „ხუთსტრიქონიანი ლექსის“ ნიმუშს – მე-6 კლ. „ვაჟკაცის შესაფერია“ (ხალხური):

*„მტერსა რომ მტრობას უწევდეს,
ვაჟკაცის შესაფერია,
ვისაც მტრის მტრობა აშინებს,
ქვეყანად ის არაფერია.
არც მაუხდება აბჯარი,
არც ომში წასასვლეელია,
არც ვაჟკაცებში ხსენების,
არარად ჩასათვლეელია.
უნდა გაზარდოს დედამა
ვაჟი, მტრის გამგზავრებელი,
აუგის მთქმელი არ იყოს,
არც ფეხის დამწყნარებელი,
არც აშინებდეს სიკვდილი,
სიცოცხლის გამმწარებელი.“*

**ვაჟკაცი
ძლიერი, უშიშარი
იბრძვის, იმარჯვებს, კვდება
ვაჟკაცს მტერი ვერ აშინებს
გმირი**

პირამიდული ისტორია

აღნიშნულ აქტივობას ძალზე წააგავს სტრატეგია „პირამიდული ისტორია“. იგი წერას მოსწავლეებისათვის საინტერესო საქმიანობად აქცევს. საშუალებას აძლევს, მოკლე დროში ააგონ ტექსტი დამოუკიდებლად, შემდეგ კი თანაკლასელთა დახმარებით დახვეწონ იგი.

მეთოდის აღწერა:

- 1) ფორმატის ქალაქზე წინასწარ გამზადებთ საწერ მასალას, რომელსაც პირამიდის ფორმა აქვს;
- 2) მოსწავლეებს ვუხსნით, რომ მათ ჩვენ მიერ მიცემულ თანმიმდევრობით მოუწევთ ტექსტის აგება;
- 3) ვთხოვთ მოცემულ დროში (დრო ჩვენ უნდა განვუსაზღვროთ) ამ საკვანძო სიტყვების გამოყენებით ააგონ ტექსტი;
- 4) წერის დასრულებისას წაუკითხონ ტექსტი ამხანაგებს.

ნიმუში:

„ქართველი მოგზაური – რაფიელ დანიბეგაშვილი“, მე-4 კლასი.

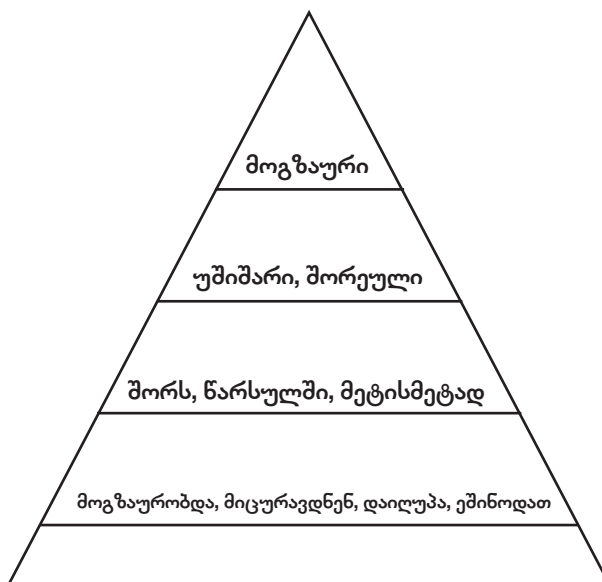
პირველ ხაზზე – ერთი არსებითი სახელი: **მოგზაური**.

მეორე ხაზზე – ორი ზედსართავი სახელი: **უშიშარი, შორეული**.

მესამე ხაზზე – სამი ადგილის/დროის/ვითარების გარემოება: **შორს,**

წარსულში, მეტისმეტად.

მეოთხე ხაზზე – ოთხი ზმნა: **მოგზაურობდა, მიცურავდნენ, დაიღუპა, ეშინოდათ**.



მაგიდის გარშემო წერა

ამ დროს მოსწავლეები ერთობლივად ქმნიან წერილობით ტექსტს. ეს აქტივობა აჩვენებს მათ თანაშრომლობას, გუნდურობას, ხელს უწყობს კრიტიკული აზროვნების განვითარებას, აზრების ლოგიკური თანმიმდევრობის დაცვას, საკუთარი ნააზრების ფურცელზე თავისუფლად გადატანას, თვითშეფასებას, ურთიერთშეფასებას, შეხედულებების ლაკონურად გადმოცემას, დროის ეფექტურ განაწილებას... შეიძლება გამოვიყენოთ გამოწვევისა და რეფლექსიის ეტაპებზე.

მეთოდის აღწერა:

- 1) მოსწავლეებს ვყოფთ 4-5 კაციან ჯგუფებად და განვალაგებთ მრგვალი მაგიდების გარშემო;
- 2) თითოეულ ჯგუფს ვაძლევთ სანერ თემას (შეიძლება ყველა ჯგუფს ერთი და იგივე თემა მივცეთ);
- 3) ვთხოვთ მოემზადონ წერისათვის. თითოეული მოსწავლისათვის უნდა განისაზღვროს დრო, დაახლოებით 2 წთ;
- 4) თითოეული მოსწავლე იწყებს წერას, 2 წთ-ის შემდეგ ნაწერს გადასცემს მარჯვნივ მჯდომს, რომელიც თავის ნაწერს ასევე მარჯვნივ მჯდომ მეზობელს გადასცემს და ა. შ.
- 5) მარჯვნივ მჯდომი მეზობელი კითხულობს დაწერილს და აგრძელებს მას, 2 წთ-ის შემდეგ კვლავ გადასცემს ამ ნაწერს მარჯვნივ...
- 6) ასე გრძელდება, სანამ ჯგუფის ყველა წევრს თავისი ნაწერი არ დაუბრუნდება (შეიძლება ფურცლები 2-3 წრეზეც დატრიალდეს);
- 7) როდესაც ფურცლები წრეში ტრიალს მორჩება, მოსწავლეებს ვთხოვთ, გაეცნონ ჯგუფის ნაწერებს და გამოავლინონ ყველაზე უკეთესი – ნაუკითხონ იგი კლასს.

როლი, აუდიოტორია, ფორმატი – RAFT

ეს სტრატეგია მოსწავლეს სხვადასხვა ფორმატის წერილობითი ტექსტების აგებაში ეხმარება და განსაკუთრებით ეფექტურია ფუნქციონალური სტილისტიკის საკითხებზე მუშაობისას საბაზო საფეხურზე, თუმცა გარკვეული ადაპტირებით V-VI კლასებშიც შეიძლება გამოვიყენოთ. როგორც ცნობილია, ჯერ კიდევ დაწყებითი სკოლის საფეხურზე ეცნობიან მოსწავლეები ისეთი სახის წერილობით ტექსტებს, როგორცაა: საინფორმაციო განცხადება, პიროვნების განცხადება, მისალოცი ბარათი, პირადი წერილი და ა.შ. ამ სტრატეგიის მიზანია, პრაქტიკულად დააუფლოს მოსწავლეები ადრესატისა და აუდიტორიის გათვალისწინებით წერილობითი ტექსტის აგებას. იგი ძირითადად გამოიყენება რეფლექსიის ეტაპზე.

მეთოდის აღწერა:

- ა) კონკრეტული ტექსტის: მაგ. ვაჟა-ფშაველას „შვლის ნუკრის ნაამბობი“, მე-5 კლასი – გაცნობის შემდეგ კლასს ვთავაზობთ თემას:

- „ტყე შეუნახე შვილებსა“;
- ბ) შეარჩიონ, ვის როლში ისურვებენ ყოფნას (ტყისმცველი, მონადირე, შველი, ირემი...);
 - გ) შეარჩიონ ადრესატი/აუდიტორია, ვისთვისაც უნდა შექმნან ტექსტი (გარემოს დაცვის სამინისტრო, მონადირეთა კავშირი, კონკრეტული პიროვნება, ტყის მკვიდრნი-მტაცებელი ცხოველები...)
 - დ) რა ფორმატის ტექსტით (განცხადება, მიმართვა, მოხსენებითი ბარათი, პირადი წერილი, ანდერძი...) მიმართავენ ადრესატს/აუდიტორიას;
 - ე) განვუსაზღვრავთ დროს წერისათვის, მოსწავლეები თავისი შეხედულებით შეარჩევენ ტექსტის ფორმატს და იწყებენ წერას;
 - ვ) წერის დასრულების შემდეგ ისინი ნაწერს უკითხავენ ერთმანეთს;
 - ზ) ნაწერების ანალიზისას მოსწავლეებს კონკრეტულ მაგალითზე დაკვირვებით ვუჩვენებთ, რა ფორმით იწერება მსგავსი ფორმატის (საქმის ქაღალდები) ტექსტები: პიროვნების განცხადება, საინფორმაციო განცხადება, მოხსენებითი ბარათი, პირადი წერილი... რა მსგავსება და განსხვავებაა მათ შორის, რა ნაწილებისაგან შედგება თითოეული მათგანი, როგორ იცვლება მათი ფორმა მიზნისა და ადრესატისაგან გამომდინარე...

სტრატეგია 3 . 2. 1.

იგი გამოიყენება ტექსტის ნაკითხვის შემდეგ, რეფლექსიის ფაზაში. ეს სტრატეგია ხელს უწყობს გაკვეთილზე მიღებული ახალი ინფორმაციის შეჯამებასა და დახარისხებას, ცოდნის კონსტრუირებას, უვითარებს მოსწავლეებს კრიტიკულ აზროვნებასა და დამოუკიდებლად დასკვნების გამოტანის უნარს, უძლიერებს მოტივაციას. მისი გამოყენება გარკვეული კორექტივებით შეიძლება სწავლების ყველა საფეხურზე.

მეთოდის აღწერა:

- ა) გაკვეთილის დამთავრებამდე რამდენიმე წუთით ადრე მასწავლებელი კლასს სთხოვს დაწერონ ფურცლებზე **3** რამ, რაც დაამახსოვრდათ მიღებული ინფორმაციიდან/ რამაც ყველაზე მეტად მიიქცია მათი ყურადღება; **2** რამ, რაც განსაკუთრებით მოეწონათ/რის შესახებაც უფრო მეტის გაგებას ისურვებდნენ; **1** რამ, რაზეც ისაუბრებდნენ პარტნიორთან (შენიშვნა – მასწავლებელს შუძლია ამ საკითხების შეცვლა საკუთარი შეხედულებისამებრ);
- ბ) დროის ამოწურვის შემდეგ მოსწავლეები ერთმანეთს უზიარებენ თავიანთ შეხედულებებს.

რა დამამახსოვრდა კლასის დატოვების შემდეგ

ესეც ძალზე ჰგავს წინა სტრატეგიას. გაკვეთილის დამთავრებამდე რამდენიმე წუთით ადრე მასწავლებელი კლასს ურიგებს სუფთა ფურც-

ლებს, რომლებზეც მათ რამდენიმე წინადადებით უნდა ჩამოაყალიბონ თავისი აზრი ამ შეკითხვის ირგვლივ. წერის დამთავრების შემდეგ ისინი ერთმანეთს აცნობენ საკუთარ მოსაზრებებს.

ეს სტრატეგია ხელს უწყობს ინფორმაციის მიღებასა და გააზრებას, კრიტიკული აზროვნების განვითარებას და წერის მოტივაციის ზრდას. გამოიყენება ყველა საფეხურზე რეფლექსიის ფაზაში.

ეს გახლავთ არასრული ჩამონათვალი იმ სტრატეგიებისა (თუმცა მათ ზოგჯერ მეთოდებსაც უწოდებენ), რომლებმაც ფართო გასაქანი პოვეს ბოლო წლებში. ძირითადი, რაც მათ აერთიანებს, ის გახლავთ, რომ ისინი ორიენტირებული არიან სწავლა/სწავლების ერთიან პროცესზე და ხელს უწყობენ მოსწავლეთა შემეცნებით აქტივიზაციას. თუ სად, როდის, რა ფორმით უნდა გამოიყენოს ისინი მასწავლებელმა, აქ მზამზარეული რეცეპტი არ არსებობს – ყველა მეთოდი კარგია, თუ ისინი მიზნის მიღწევაში დაგვეხმარებიან, ეს მიზნები კი **ისპ**-სა და ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნობრივ სტანდარტებში გახლავთ ჩამოყალიბებული.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ი. ბასილიძე, ნ. ჭოხონელიძე, ნ. კოსტავა, სწავლებისა და სწავლის პედაგოგიური ტექნოლოგიები და მათი ზოგადპედაგოგიური დახასიათება, ქუთაისი, 2005 წ;
2. ინფორმაციის სტრუქტურირება და ტექსტის აგება, ი. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თეორიული და შედარებითი ენათმეცნიერების ფონეტიკის ინსტიტუტი, 2009 წ;
3. მ. ინასარიძე, მ. ნაჭყებია, ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების თანამედროვე საკითხები, თბ. 2006 წ;
4. როგორ ვასწავლოთ კითხვა, გამოცდების ეროვნული ცენტრი, თბ. 2010 წ;
5. როგორ ვსწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, თბ. 2007 წ;
6. პროექტი „კითხვა და წერა კრიტიკული აზროვნებისათვის“, ჯინი ლ. სთილი, ქერთის ს. მერედითი, ჩარლზ თემფლი, I -V, თბ. 2004 წ;
7. ნიგნიერების ახალ მიჯნაზე , ასოციაცია „სკოლა, ოჯახი, საზოგადოება“, თბ. 2007 წ;
8. ნიგნიერება PIRLS -2006 საქართველოში, გამოცდების ეროვნული ცენტრი, თბ. 2008წ;
9. Bloom B., Englehart M., Furst E... Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain, New-York, Toronto: Longmans, Green, 1959;
10. Jeremy Harmer, The Practice of English language Teaching, Longman, third editon, 2001.

X. შეფასება ქართულ ენასა და ლიტერატურაში

1. შეფასების სახეები

შეფასება სწავლა/სწავლების ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია. შეფასება არის საგნის ან მოვლენის შესაბამისობის განსაზღვრა წინასწარ შედგენილ კრიტერიუმებთან. შეფასების საშუალებით მასწავლებელი ადგენს მოსწავლეთა მიღწევების შესაბამისობას სასწავლო გეგმებით გათვალისწინებულ მოთხოვნებთან

ქართულ ენასა და ლიტერატურაში თითოეული სემესტრის მანძილზე მოსწავლეები ფასდებიან სამი კომპონენტის მიხედვით:



1. საშინაო დავალება
2. საკლასო დავალება
3. შემაჯამებელი დავალება

დანყებით კლასებში განსაკუთრებული ყურადღება მიექცევა შემდეგი უნარ-ჩვევების შეფასებას:

- ხმამალალი კითხვა;
- ჩუმი კითხვა (მარტივი საკითხავი ამოცანების დამოუკიდებლად გადაჭრა);
- გამონერა;
- გადანერა;
- კარნახით წერა;
- წარმოსახვის უნარი;
- ეპიზოდების თხრობა;
- შინაარსის ვრცლად და მოკლედ გადმოცემა;
- შინაარსის გადმოცემა საკვანძო სიტყვებზე დაყრდნობით.

ამ უნარ-ჩვევების შეფასებისას გამოიყენება შეფასების ორი სახე: **განმავითარებელი** და **განმსაზღვრელი**. I-IV კლასებში ძირითადად გამოიყენება განმავითარებელი შეფასება, ხოლო V-VI-ში – განმსაზღვრელი.

განმავითარებელი შეფასება სიტყვიერად გამოიხატება და წარმოადგენს კომენტარებს, რჩევებს, რეკომენდაციებს, რომელთა მიზანია დაეხმაროს მოსწავლეს. იგი ორიენტირებულია მოსწავლის განვითარებაზე, სრულიადაც არ არის სავალდებულო მასწავლებელმა ამ დროს მოსწავლეს ნიშანი

დაუნეროს. განმავითარებელი შეფასება ხდება ყოველ გაკვეთილზე, სწავლების მთელ პროცესში. ამ დროს უპირატესად გამოიყენება ისეთი საშუალებები, როგორებიცაა: სიტყვიერი კომენტარი, რჩევა-დარიგება, დაკვირვების ფურცლები, თვითშეფასებისა და ურთიერთშეფასების სქემები, ცოდნის ათვისების, ან უნარის განვითარების ეტაპების გამომხატველი დონეები (სასურველია, სამი ან ოთხი: მაგალითად, 3 დონე – ათვისებულია, ათვისებულია ნაწილობრივ, ასათვისებელია; 4 დონე – ფლობს სრულყოფილად, ფლობს უმეტესწილად, ფლობს ნაწილობრივ, ვერ ფლობს...); ათვისების თუ ფლობის დონეებით შედგენილი შეფასების სქემები მასწავლებელსა და მოსწავლესაც საშუალებას აძლევს, დინამიკაში დაინახონ კონკრეტული ცოდნის თუ უნარის ათვისების პროცესი.

გთავაზობთ განმავითარებელი შეფასების ნიმუშს მე-4 კლასისათვის, რომელიც მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს ნარატიული ტექსტების სწავლებისას:

კრიტერიუმები	I დაბალი	II დამაკმაყოფილებელი	III საშუალო	IV მაღალი
კითხულობს დამოუკიდებლად და იგებს ტექსტის შინაარსს				
სვამს კითხვებს ინფორმაციის უკეთ გასააზრებლად				
გამოთქვამს ვარაუდს და მას ამყარებს არგუმენტით				

განმავითარებელი შეფასებისათვის პირველ კლასში მასწავლებლები წარმატებით იყენებენ ისეთ ფორმებს, როგორიცაა: ვარსკვლავები, ყვავილები, დროშები... რომელთაც ხშირად მოსწავლეთათვის სახალისო და სასიამოვნო სახე აქვთ და ემსახურებიან ახალბედა მოსწავლეებში სწავლის მოტივაციის ზრდას.

რაც შეეხება **განმსაზღვრელ** შეფასებას, იგი ზუსტად განსაზღვრავს მოსწავლის მიღწევას სასწავლო გეგმასთან მიმართებაში. ეს არის ქულა, რომელსაც მასწავლებელი უწერს მოსწავლეს კონკრეტული თემის ან საკითხის დასრულების შესახებ. მაგრამ განმსაზღვრელი შეფასების გამოყენება სრულიადაც არ ნიშნავს უარის თქმას განმავითარებელ შეფასებაზე,

რომელიც კვლავ რჩება მოსწავლის განვითარებისა და სწავლების ერთ-ერთ საშუალებად.

როგორც ზემოთ აღინიშნა (გვ. 200), ქართულ ენასა და ლიტერატურაში შეფასება ხდება სამი კომპონენტის მიხედვით: საშინაო დავალება, საკლასო სამუშაო, შემაჯამებელი დავალება.

სამივე კომპონენტს ერთნაირი წონა აქვს. ამიტომაც მასწავლებელი სისტემატურად იყენებს შეფასების ორ ტიპს: **მიმდინარესა და შემაჯამებელს**. მიმდინარე შეფასება ძირითადად ყოველ გაკვეთილზე ხდება (*ყოველდღიური დავალებების შესრულება, გაკვეთილზე ჩართულობა...*), შემაჯამებელი – რაიმე თემის დასრულების შემდეგ. შემაჯამებელი დავალების კომპონენტი უკავშირდება სწავლა/სწავლების შედეგს. ამ კომპონენტში უნდა შეფასდეს ერთი სასწავლო მონაკვეთის (თემა, თავი, პარაგრაფი, საკითხი) შესწავლა-დამუშავების შედეგად მიღწეული შედეგები. კონკრეტული სასწავლო ერთეულის დასრულებისას მოსწავლემ უნდა შეძლოს ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტით განსაზღვრული ცოდნისა და უნარ-ჩვევების წარმოჩენა. შესაბამისად, შემაჯამებელი დავალებები უნდა აფასებდეს ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტით განსაზღვრულ შედეგებს.

გთავაზობთ შემაჯამებელ შეფასებას ზეპირმეტყველებაში მე-ნ კლასისათვის (თემა: „სამშობლოდან გადახვეწილი“).

- 1) ვაგალებთ, შეაჯამონ ყველაფერი, რაც ამ საკითხის შესახებ სასკოლო სახელმძღვანელოში წაიკითხეს, მოისმინეს, ნახეს, მოიძიეს...
- 2) მოსწავლეები უნდა მოემზადონ ზეპირი პრეზენტაციისათვის შემდეგი პირობების გათვალისწინებით:
 - ა) დაიცვან დროის ლიმიტი (მოსაფიქრებლად 10 წუთი, პასუხისათვის – 5 წუთი);
 - ბ) წარმოადგინონ საკუთარი მოსაზრება ამ საკითხთან დაკავშირებით;
 - გ) იმსჯელონ კონკრეტული მაგალითების საფუძველზე;
 - დ) დაასაბუთონ მოსაზრებები ფაქტებზე (ტექსტებზე, კინოფილმებზე) დაყრდნობით;
 - ე) იმეტყველონ გასაგებად, სალიტერატურო ენის ნორმების დაცვით;
 - ვ) დაიცვან ეტიკეტი.

ზეპირმეტყველებაში შეფასების სქემის ნიმუში:

	ქულები
პირობასთან შესაბამისობა	
იცავს დროის ლიმიტს	0 – 1
იცავს პირობის შინაარსობრივ მოთხოვნებს (მოსაზრება, არგუმენტები, დასკვნა)	0 – 0,5 – 1
კომუნიკაციური უნარ-ჩვევები	
გასაგებად აყალიბებს მოსაზრებას და თანმიმდევრულად ავითარებს მას	0 – 1 – 2
მოჰყავს ადეკვატური არგუმენტები და მაგალითები	0 – 1 – 2
გამოაქვს ადეკვატური დასკვნა	0 – 1
ენობრივი უნარ-ჩვევები	
ადეკვატურად იყენებს ზეპირი მსჯელობისათვის დამახასიათებელ ენობრივ საშუალებებს (მაგ., ჟესტიკულაციას, ინტერვალს საუბარში, ხმის სხვადასხვა დონეს და ა.შ.)	0-1
იყენებს მსჯელობითი ტექსტისათვის დამახასიათებელ ენობრივ-გრამატიკულ ფორმებსა და ენობრივ კონსტრუქციებს (მაგ. განკერძოებულ სიტყვებს, გამოთქმებს, ჩართულს, პირობით-შედეგობით კონსტრუქციას და სხვა)	0 – 1
შემოქმედებითი უნარ-ჩვევები	
აქვს საინტერესო მოსაზრებები, მოჰყავს ორიგინალური არგუმენტები, მაგალითები	0 – 1
ქულათა მაქსიმალური რაოდენობა 10 (ქულები მრგვალდება მთელის სიზუსტით)	

აუცილებელია დავიცვათ შეფასების ძირითადი პრინციპები: **სანდოობა, ვალიდურობა, ობიექტურობა და გამჭვირვალობა.**

შეფასება **სანდოა** იმ შემთხვევაში, როცა იგი იდენტიურია ყოველთვის, მიუხედავად იმისა, თუ ვინ, სად და როდის აფასებს მოსწავლეს (*მაგ. ერთმანეთს ემთხვევა სხვადასხვა მასწავლებლების მიერ ერთნაირი პასუხების შეფასება, ან ერთი და იგივე მასწავლებელი ერთსა და იმავე პასუხს ყოველთვის ერთნაირად აფასებს*);

შეფასების **ვალიდურობა** ნიშნავს მის შესაბამისობას მიზანთან, ე. ი. მასწავლებელი აფასებს ზუსტად იმას, რისი შეფასებაც მას მოცემულ შემთხვევაში სურს. მაგ. მასწავლებელს სურს შეამოწმოს, რამდენად დაეუფლნენ მოსწავლეები არსებითი სახელის მართლწერასთან დაკავშირებულ პრაქტიკულ საკითხებს მე-5 კლასში, ხოლო სავარჯიშო მიმართულია პუნქტუაციური ჩვენების შეფასებისაკენ, მაშინ, ბუნებრივია, ამ დავალებით ვერ გავზომავთ ჩვენთვის საინტერესო საკითხების ცოდნას და შეფასებაც არავალიდური იქნება.

შეფასება **ობიექტურია** იმ შემთხვევაში, როდესაც იგი არ არის დამოკიდებული შემფასებლის დამოკიდებულებაზე შესაფასებლის მიმართ და გამორიცხებულია სუბიექტივიზმი. ამისათვის საჭიროა, რომ შეფასების კრიტერიუმები იყოს ყველასათვის მკაფიო და **გამჭვირვალე**. იგი ცნობილია ყველასათვის. შესაძლებელია, რომ მოსწავლეები თავადაც იღებდნენ მონაწილეობას შეფასების სქემის შემუშავებაში. კარგია, თუ შეფასების სქემა გამოიკვრება კლასში თვალსაჩინო ადგილას.

2. შეფასების სქემები

ა. შეფასება მასწავლებლის მიერ

განმსაზღვრელი შეფასება **შეფასების სქემებით** ხდება. ეს არის მკაცრად განსაზღვრული კრიტერიუმებისა და მათი გამოყენების წესების ერთობლიობა, რომლის მიხედვითაც ფასდება მოსწავლის ესა თუ ის აქტივობა ამა თუ იმ საგანში. ამ სქემების მიხედვით მოსწავლის პასუხის ხარისხიანობა ფასდება ერთდროულად რამდენიმე კრიტერიუმის მიხედვით. შეფასების სქემები შედგება ცალკეული კომპონენტებისა და სხვადასხვა დონის შეფასებებისაგან (*ქულებისაგან*).

შეფასების სქემით ფასდება წერიტი თხზულება, ჯგუფური მუშაობა, პროექტი... ერთმანეთისაგან განასხვავებენ **ანალიტიკურსა** (*მრავალკომპონენტური*) და **ჰოლისტურ** (*ერთიანი*) სქემებს.

ანალიტიკური სქემა გულისხმობს მოსწავლის ცოდნის შეფასებას ცალკეული კრიტერიუმების მიხედვით. ამის საუკეთესო ნიმუშია **შეფასების**

კრიტიკრიუმები ქართულ ენასა და ლიტერატურაში, რომლითაც ამჟამად მონ-
მდება ცოდნა ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე. ეს კრიტიკრიუმები შემდეგი
კომპონენტებისა და ქულათა ჩამონათვალისაგან შედგება:

- 1) ნაშრომის შინაარსობრივი მხარე და მოცულობა (2)
- 2) ტექსტის ორგანიზება და ლოგიკურად აგება (1)
- 3) დასაბუთება და ციტირება (4)
- 4) ფაქტობრივი სიზუსტე (2)
- 5) დამოუკიდებელი აზროვნება (3)
- 6) ლექსიკა და სტილი (3)
- 7) სინტაქსი (3)
- 8) მორფოლოგია, ორთოგრაფია და პუნქტუაცია (2)

თითოეულ კომპონენტს მინერილი აქვს ქულების მაქსიმალური რაოდე-
ნობა, რომლებიც შემდეგ დაკონკრეტებულია დონეების მიხედვით. საბო-
ლოო მაქსიმალური შეფასება არის 20 ქულა (შეფასების კრიტიკრიუმები
აღებულია 2011 წლის ნიმუშებიდან).

გთავაზობთ მრავალკომპონენტებიანი ანალიტიკური შემაჯამებელი შე-
ფასების სქემას მე-ნ კლასისათვის:

თემა: „ივერიის მონასტერი“ (ი. გოგებაშვილის მიხედვით)

დავალება: ააგონ წერილობითი ტექსტი ამ თემაზე (მოკლე შინაარსი ნი-
ნასწარ კლასში შედგენილი გეგმის მიხედვით)

მითითებები:

- ა) მასწავლებელი კლასს ერთხელ კიდევ შეახსენებს, რომ წერა შემაჯა-
მებელია,
- ბ) უნდა ჩაეტიონ მითითებულ დროში (20 წთ),
- გ) წერისას ისაუბრონ მხოლოდ არსებითსა და ძირითადზე, აზრი გად-
მოსცენ შეკუმშულად,
- დ) წერის დამთავრების შემდეგ ერთხელ კიდევ ნაიკითხონ თავიანთი
ნამუშევარი, ჩაასწორონ შემჩნეული შეცდომები და მხოლოდ ამის
შემდეგ ჩააბარონ იგი მასწავლებელს.
- ე) მასწავლებელი კლასს წერის დაწყებამდე აცნობს შემაჯამებელი სქე-
მის ნიმუშს, რომლის მხედვითაც მოხდება მათ მიერ შესრულებული
დავალების შემოწმება:

შემაჯამებელი სქემის ნიმუში წერაში:

	ნაშრომის შინაარსობრივი მხარე და მოცულობა	ტექსტის ორგანიზება და ლოგიკურად აგება	ფაქტობრივი სიზუსტე	ლექსიკა და სტილი	მორფოლოგია, ორთოგრაფია, პუნქტუაცია
ქულები	2	1	2	2	3

(ქულათა მაქსიმალური რაოდენობა – 10)

შემაჯამებელი დავალების სტანდარტთან შესაბამისობა:

VI. 15. მოსწავლეს შეუძლია სხვადასხვა სახის მიზნობრივ ტექსტის შექმნა;

VI. 16. მოსწავლეს შეუძლია ორთოგრაფიისა და პუნქტუაციის აუცილებელი წესების გამოყენება, გრამატიკული თვალსაზრისით მართებული სიტყვათფორმების აგება.

არის შემთხვევები, როდესაც შეფასების სქემის დაყოფა 2 ან მეტ მახასიათებლად არ არის საჭირო. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელი იყენებს **ჰოლისტური** შეფასების სქემას. აქ გრაფებში გაერთიანებულია ყველა კრიტერიუმი და ყველა მახასიათებელი. მოსწავლის პასუხის ხარისხი ფასდება ზოგადად. მაგ.;

შეფასების 3-ქულიანი ჰოლისტური სქემა:

1.	დავალების მოთხოვნას პასუხობს სრულად, აზრი მკაფიოდ და თანმიმდევრულად არის გადმოცემული, გრამატიკა და ლექსიკა მოთხოვნის შესაბამისია, შეცდომების რაოდენობა უმნიშვნელოა – 3 ქულა
2.	დავალების მოთხოვნას პასუხობს ნაწილობრივ, აზრი თანმიმდევრულად მხოლოდ ზოგ შემთხვევაშია გადმოცემული, გრამატიკა და ლექსიკა მოთხოვნაზე მარტივია, შეცდომების რაოდენობა ზოგ შემთხვევაში ხელს უშლის აზრის გაგებას – 2 ქულა
3.	დავალების მოთხოვნას მხოლოდ მცირედ პასუხობს, აზრის გაგება ჭირს, არის არაუმეტეს 8 გრამატიკული და ლექსიკური შეცდომისა – 1 ქულა
4.	დავალების მოთხოვნას არ პასუხობს, დარღვეულია თანმიმდევრობა, დაშვებულია 8-ზე მეტი გრამატიკული და ლექსიკური შეცდომა – 0 ქულა

სწავლების პროცესში მასწავლებელს უნდა შეეძლოს როგორც „მზა“ სქემის გამოყენება და ადაპტაცია, ისე მისი შედგენა.

ამ დროს მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს შემდეგი ფაქტორები:

1. განსაზღვროს შეფასების სქემის მიზანი და ფორმატი, შეადგინოს მისი ძირითადი კრიტერიუმები;
2. დაადგინოს მაქსიმალური და მინიმალური ქულები დონეების მიხედვით;
3. განსაზღვროს შუალედური დონეების რაოდენობა და მახასიათებლები;
4. დააკონკრეტოს ეს დონეები და მახასიათებლები;
5. მოახდინოს მისი პილოტირება...

ბ. თვითშეფასება და ურთიერთშეფასება

მასწავლებლის მიერ შედგენილ შეფასების სქემებს მჭიდროდ უკავშირდება **თვითშეფასება** და **ურთიერთშეფასება**. ეს მოსწავლეს საშუალებას აძლევს გააცნობიეროს თავისი (ამხანაგის) შესაძლებლობანი, უვითარებს პასუხისმგებლობას, კრიტიკულ დამოკიდებულებას.

თვითშეფასებისათვის ყველაზე გავრცელებული თვითშეფასების სქემებია, რომელთაც მასწავლებელი ადგენს და აცნობს მთელ კლასს. ისინი ძირითადად გამოიყენება გაკვეთილის მესამე ფაზაში – რეფლექსია. მას მიემართავთ იმ შემთხვევაში, როდესაც გვანტერესებს, როგორ დასძლიეს მოსწავლეებმა ესა თუ ის თემა, ერთი გაკვეთილი, რას ფიქრობენ – როგორ გადანწყვიტეს მასწავლებლის მიერ დასმული ამოცანა, როგორ აითვისეს სასწავლო მასალა... ამგვარი მუშაობა მოსწავლეებს უვითარებს კრიტიკულ დამოკიდებულებას საკუთარი თავის მიმართ და აჩვენებს დამოუკიდებლობას. ხშირად თვითშეფასების სქემები დართული აქვს სასკოლო სახელმძღვანელოებს (ან აქტივობის რვეულს), მაგრამ მათი შედგენა მასწავლებელს დამოუკიდებლადაც შეუძლია მოსწავლეთა ძალების გათვალისწინებით.

გთავაზობთ თვითშეფასების სქემას მე-5 კლასისათვის:

ერთად ავაგოთ ტექსტი:

- 1) *გთავაზობთ რამდენიმე სათაურს:*
 - ა) ზაფხულის არდადეგების ერთი დღე,
 - ბ) რა დამამახსოვრდა ზაფხულის დღეებიდან,
 - გ) საინტერესო ადამიანები, რომლებიც ამ ზაფხულს გავიცანა.

2) სამახსოვრო:

- ა) აირჩიე ერთ-ერთი ამ სათაურთაგან,
- ბ) შეადგინე გეგმა, სანამ წერას შეუდგებოდე,
- გ) გააკეთე შავი ჩანაწერი,
- დ) ჩაასწორე ეს ჩანაწერი,
- ე) წაუკითხე მასწავლებელსა და შენს ამხანაგებს და მოისმინე მათი შეფასება.

3) თვითშეფასება:

ა. წერის დამთავრების შემდეგ შეეცადე უპასუხო კითხვებს:

- ა) ხომ არ დაგავიწყდა, რომ ტექსტის სათაური მის შინაარსს უნდა შეესაბამებოდეს? კი. არა.
- ბ) ამბის გადმოცემისას თუ დაიცავი თანმიმდევრობა? კი. არა.
- გ) შენი აზრით, როგორ შეასრულე დავალება? – ძალიან კარგად, კარგად, გამიჭირდა. (შემოხაზე 😊 😐 😞)
- დ) რა გაგიჭირდა ყველაზე მეტად?

ბ. ნაწერის პრეზენტაციის შემდეგ კი უპასუხე კითხვებს:

- ა) დაემთხვა შენი შეფასება მასწავლებლის შეფასებას? (დიახ, არა, ნაწილობრივ დაემთხვა).
- ბ) რას დაგამახსოვრდება მასწავლებლის შენიშვნებიდან?

გარდა თვითშეფასებისა, მოსწავლეთა დამოუკიდებლობას ძალზე ხელს უწყობს ურთიერთშეფასებაც. აქ მასწავლებლის დიდი სიფრთხილე და ძალისხმევაა საჭირო, რათა იგი მოსწავლეთა ურთიერთდაპირისპირებაში არ გადაიზარდოს. თვითშეფასებისაგან განსხვავებით, მისი არეალი რამდენადმე შეზღუდულია, თუმცა მისი გამოყენებაზე უარის თქმა არ შეიძლება. ეს მეთოდი საყურადღებოა იმითაც, რომ მოსწავლეს საშუალება ეძლევა თვალი ადევნოს თავისი ამხანაგის პროგრესს (ან რეგრესს). მნიშვნელოვანია იმითაც, რომ უვითარებს ობიექტური აზროვნებისა და სამართლიანი კრიტიკის უნარს.

გთავაზობთ ურთიერთშეფასების ნიმუშს მე-5 კლასისათვის:

ურთიერთშეფასება:

- ნაიკითხეს და შეაფასეთ ერთმანეთის ნაწერი. თქვენი აზრით, როგორ შეასრულა თქვენმა მეგობრმა დავალება? (შემოხაზეთ 😊 😐 😞)
- რა გაუჭირდა შენს მეგობარს ყველაზე მეტად? ა) შინაარსის გადმოცემა, ბ) სიტყვათა მართლწერა, გ) სასვენი ნიშნების გამოყენება.

- *ემთხვევა თუ არა თქვენი შეფასება მეგობრის აზრს? რატომ?*
- *ემთხვევა თუ არა თქვენი შეფასება მასწავლებლისას?*
- *რას დაიმახსოვრებთ მასწავლებლის შენიშვნებიდან?*

გ. ტესტირება შეფასების ერთ-ერთი სახეა. ტესტირების საშუალებით შეიძლება გავიგოთ, სწავლებისას რა შედეგს მიაღწიეს მოსწავლეებმა, რა უნარ-ჩვევები განუვითარდათ. ტესტები სასკოლო პრაქტიკაში ყველაზე ხშირად გამოიყენება მიმდინარე და შემაჯამებელი შეფასებისათვის. იგი ფაქტიურად განმსაზღვრელი შეფასების ერთ-ერთი ფორმა გახლავთ და ემსახურება საკითხის ირგვლივ მიღებული ცოდნის შეჯამებას. ჩვეულებრივ, ტესტებით მონმდება როგორც ფაქტობრივი ცოდნა, ისე ანალიზის, სინთეზის, დასკვნების გაკეთების უნარი.

ტესტი რამდენიმე მოთხოვნას უნდა აკმაყოფილებდეს:

- ა) უნდა იყოს **ვალიდური**: ამონებდეს სწორედ კონკრეტულ უნარ-ჩვევას (ცოდნას). მაგალითად, მე-5 კლასში ვამონებთ რაოდენობითი რიცხვითი სახელების მართლწერის ჩვევას. ტესტი შედგენილი უნდა იყოს იმგვარად, რომ მასში უხვად იყოს წარმოდგენილი ამგვარი სიტყვები და არ მოხდეს მოსწავლეთა ყურადღების გაფანტვა სხვა საკითხებით. ინსტრუქციაც და დავალებაც სწორედ იმგვარად უნდა იყოს ჩამოყალიბებული, რომ სწორედ ამ ცოდნას ზომავდეს.

მაგ: მოცემულ წინადადებაში რიგობითი რიცხვითი სახელები გამოსახეთ არაბული ციფრებით:

„მოედანზე გავიდა მესამე, გავიდა მეოთხე, გავიდა მეხუთე ქართველი მებრძოლი“. (ი. ჭავ.)

ან კიდევ, გვსურს შევამოწმოთ, ამავე კლასის მოსწავლეები რამდენად ერკვევიან ანტონიმების რაობაში:

მოცემულ წინადადებაში ზედსართავი სახელი შეცვალე ანტონიმური ფორმით:

„აი, რა გულსაკლავ ამბავს მოგვითხრობს მეისტორიე“.

- ბ) უნდა იყოს **სანდო**: შეფასების შედეგები ყველა შემთხვევაში უნდა იყოს იდენტური; აქ გამორიცხულია ალტერნატიული პასუხი. მაგ.

როდესაც რაოდენობითი რიცხვითი სახელის მართლწერას ვამოწმებთ, წინასწარ ვუთითებთ, როგორ უნდა გამოსახოს მოსწავლემ ისინი: სიტყვიერად (პირველი, მეორე, მესამე), თუ ციფრებით: არაბული ან რომაული.

გ) ტესტი უნდა იყოს **გაზომვადი** – ტესტის შედეგები უნდა ფასდებოდეს წინასწარ შედგენილი სქემით ან პასუხებით, წინასწარ უნდა დადგინდეს ქულების რაოდენობა ყოველი სწორი პასუხისათვის, შეფასების მექანიზმი უნდა იყოს მკაფიო და ცალსახა, არ უნდა იძლეოდეს ორმაგი ინტერპრეტაციის საშუალებას; მაგ.

მ. მაჭავარიანის ტექსტში „საკუთარი სიცოცხლის შემოკლება“ (მე-5 კლ.) მოცემულია იმერული დიალექტიზმები. შეცვალეთ ისინი სალიტერატურო ენის ფორმებით: (3)

შემოაღლიტეს, დააჯლიგინებენ, დაფშხალა.

შეფასების სქემა:

3 ქულა – როდესაც მოსწავლეს სწორად აქვს მიწერილი სამივე შესატყვისი ფორმა;

2 ქულა: მოსწავლემ სწორად შეარჩია ორი ფორმა, მესამეს საერთოდ ვერ გასცა პასუხი; ან სამივეს უპასუხა, მაგრამ ერთ-ერთი ისევ დიალექტური ფორმით არის შეცვლილი;

1 ქულა: სწორად შეცვალა ერთი ფორმა, დანარჩენ ორს ვერ უპასუხა, ან უპასუხა ორს, მაგრამ არაზუსტად.

0 ქულა: არც ერთი პასუხი არ არის სწორი.

დ) უნდა იყოს გათვლილი **დროის ლიმიტზე**: ამ დროს დროის ფაქტორის ცოდნა მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ საგაკვეთილო დროის ბიუჯეტის სწორად განაწილებისათვის, არამედ იმისთვისაც, რომ მოსწავლემ მოცემულ დროში გაართვას თავი დასახული ამოცანის დაძლევის. მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ის, შეუძლია თუ არა მოსწავლეს სწორი პასუხის მოძებნა, არამედ ისიც, რამდენად რაციონალურად ანაწილებს იგი დროს.

ე) უნდა იყოს **გამჭვირვალე**: კლასი წინასწარ უნდა იცნობდეს შეფასების სქემებს, დროის ლიმიტს, ტექსტის ფორმატს.

ტესტები შეიძლება გამოვიყენოთ **სადიაგნოსტიკო** მიზნისათვისაც: გამოვიყენოთ ფონური ცოდნის დასადგენად – წინასწარ შევამოწმოთ, რა

იციან მოსწავლეებმა ამ საკითხის შესწავლამდე.

ტესტური კითხვები შეიძლება იყოს **ღია** და **დახურული**. ღია კითხვები გულისხმობს პასუხის თავისუფალ არჩევანს, ხოლო დახურული ტიპის კითხვები კი წინასწარ არის მოცემული და მათგან მოსწავლემ ერთ-ერთი უნდა შემოხაზოს.

დახურული ტესტების ტიპები:

- ა) ოთხი (სამი) შესაძლო პასუხიდან აირჩიე ერთ-ერთი და შემოხაზე სწორი პასუხი;
- ბ) ერთმანეთთან ისრით დააკავშირე მნიშვნელობით შესაბამისი ფორმები;
- გ) გამოიცანი, სწორია თუ არა დებულება... (ჰო, არა).

ღია ტიპის ტესტები:

- ა) უპასუხე შეკითხვებს,
- ბ) ჩასვი სწორ ფორმაში;
- გ) დაასრულე;
- დ) შეავსე ცხრილი;
- ე) მიუწერე განმარტება ...

ტესტირების საშუალებით ცოდნის შემოწმებას შეიძლება მივმართო სემესტრში რამდენჯერმე , ასევე – სემესტრისა და სასწავლო წლის ბოლოს. უნდა აღინიშნოს, რომ ტესტირებამ ზედმეტად არ უნდა გაგვიტაცოს და იგი არ უნდა იქცეს თვითმიზნად.

3. ქართული ენის გაკვეთილის დაგეგმვა

გაკვეთილს განიხილავენ როგორც სწავლისათვის განკუთვნილ სტრუქტურულ პერიოდს. გამოყოფენ გაკვეთილის სხვადასხვა ფორმატს: **ა) ერთი მასწავლებელი და ბევრი მოსწავლე, ბ) ერთი მასწავლებელი და ერთი მოსწავლე** (კერძო მეცადინეობა), **გ) გაკვეთილი მასწავლებლის გარეშე** (დისტანციური სწავლება), **დ) ვიდეოკონფერენცია** (ოთახის სხვადასხვა სივრცეში განლაგებული მოსწავლეები და მასწავლებელი).

ტრადიციული სასკოლო გაკვეთილი ერთ მასწავლებელსა და ბევრ მოსწავლეს გულისხმობს. მისი სტრუქტურა განსაზღვრულია **გაკვეთილის სცენარში** (გეგმაში), რომელსაც წინასწარ ადგენს მასწავლებელი **მიზნების, აქტივობების, რესურსების, შედეგებისა და შეფასების** ფორმების მითითებით. ეს ყველაფერი აუცილებლად განერილი უნდა იყოს დროში, თუმცა გამორიცხული არ არის გაკვეთილის მსვლელობისას მისი შეცვლაც. სა-

სურველია (თუმცა არა სავალდებულო) მოსწავლეთა სავარაუდო პასუხების მითითებაც.

არსებითი მომენტი გაკვეთილის სცენარის შედგენისას არის **მიზანი**. სასწავლო მიზანი არის იმ ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ერთობლიობა, რომელსაც უნდა მივაღწიოთ გაკვეთილის ბოლოს. იგი გაკვეთილის დაგეგმვის მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია და განსაზღვრავს გაკვეთილის სასწავლო აქტივობის შინაარსს. სასწავლო მიზანი უნდა იყოს განსაზღვრული კონკრეტულად და მარტივად და იგი აუცილებლად უნდა თანხვედობდეს **ისბ**-ში ჩამოყლიბებულ სასწავლო ამოცანებს.

აუცილებელია მოსალოდნელი შედეგების ჩვენებაც, ანუ იმის განსაზღვრა, თუ რა შემთხვევაში შეიძლება ჩაითვალოს მიზანი მიღწეულად.

აქტივობა არის მასწავლებლის მიერ დაგეგმილი მოსწავლეების ის ქმედებები, რომლებიც სასწავლო მიზნის მიღწევას ემსახურება. მასწავლებელი წინასწარ გეგმავს რამდენიმე აქტივობას და მათი ჩატარების თანმიმდევრობას. აქტივობა ისე უნდა დაიგეგმოს, რომ გათვალისწინებული მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებანი, მოტივაცია და ინტერესები.

ამჟამად მიიჩნევენ, რომ ტრადიციული გაკვეთილი მნიშვნელოვნად განსხვავდება ინტერაქტიური გაკვეთილისაგან შემდეგი ნიშნებით:

- ტრადიციული გაკვეთილი ორიენტირებული იყო მხოლოდ **ცოდნის** მიწოდებაზე, თანამედროვე კი – ცოდნის მიწოდების გარდა, ითვალისწინებს სასწავლო **უნარ-ჩვევების** შექმნასა და მიღებული ინფორმაციის მიმართ გარკვეული **დამოკიდებულების** შექმნას;
- ტრადიციული გაკვეთილი ძირითადად **მასწავლებელს** მიჰყავდა, ახლა კი **მოსწავლეს** უფრო მეტი დრო ეთმობა – იგი მასწავლებელთან ერთად გაკვეთილის წარმმართველი ხდება.
- ადრე სწავლების ობიექტი იყო **მთელი კლასი**, ახლა კი – სწავლება მიმდინარეობს **ჯგუფურად, წყვილებში და ინდივიდუალურად**.

ქვემოთ გთავაზობთ რამდენიმე სანიმუშო გაკვეთილის სცენარს მიზნების, აქტივობების, დროის საორიენტაციო განაწილების, რესურსების, შეფასების ფორმებისა და შედეგების ჩვენებით.

სანიშნო გაკვეთილების სცენარები

ანა კალანდაძის ლექსი „შენ ისე ღრმა ხარ...“, ენობრივი მასალა – ზედსართავ სახელზე დაკვირვება, რითმა.

მიზნები

- პოეტური ტექსტის აღქმა
- მხატვრულ კითხვაში ვარჯიში
- ლექსიკური მარაგის გამდიდრება
- მხატვრულ სახეებზე დაკვირვება
- რითმებზე დაკვირვება
- ორთოგრაფიული და ორთოეპიული ჩვევების ფორმირება
- სიტყვის სემანტიკაზე დაკვირვება, სიტყვათა წარმოქმნა (ტერმინის გარეშე)

ტექსტზე მუშაობა

აქტივობა 1 – კითხვისთვის მზადება:

მასწავლებელი კლასს ყოფს ჯგუფებად და აძლევს დავალებას – გაიხსენონ საქართველოს ისტორიული ძეგლები, ისაუბრონ მათ შესახებ; კარგია აგრეთვე ჯგუფური გასვლა კულტურული ძეგლების დასათვალიერებლად (მოსწავლეები იხსენებენ მაგ: გრემს, დავით გარეჯს, გელათს, იყალთოს და ა.შ.). თითოეული ჯგუფი წარმოადგენს თავის ვარიანტს. მოსწავლეები საუბრობენ, რა ნაუკითხავთ ამ ძეგლების ირგვლივ, რომელი ცნობილი მწერლებისა და პოეტების ნაწარმოებებს გაიხსენებენ...

აქტივობა 2 – ტექსტის კითხვა და ანალიზი:

მასწავლებელი კლასს გამომეტყველებით უკითხავს ანა კალანდაძის ლექსს „შენ ისე ღრმა ხარ...“, აკითხებს 1-2 მოსწავლეს, შემდეგ ავალებს ნაიკითხონ ლექსი ჩუმად, მოძებნონ და ახსნან გაუგებარი სიტყვები და გამოთქმები, გამოიყენონ ამ მიზნით „სიტყვის სალარო“; მოინიშნონ ის უცნობი სიტყვებიც, რომლებიც წიგნში არ არის ახსნილი:

ოსმალო – (ძვ.) იგივეა, რაც თურქი...

მონღოლი – (ისტ.) მონღოლები – სახელწოდება სხვადასხვა ტომებისა, რომლებმაც მე-13 საუკუნეში შექმნეს სამხედრო-ფეოდალური სახელმწიფო, მონღოლი – ამ ეთნოსის წარმომადგენელი.

სპარსი – ირანელის ძველი სახელწოდება. ირანი – ქვეყანა აღმოსავლეთში.

ოშკი – X ს-ს 50-60-იანი წლების ქართული ხუროთმოძღვრების უმნიშვნელოვანესი ძეგლი, სამონასტრო ცენტრი ისტორიულ ტაოში (ახლა თურქეთის ფარგლებშია).

ზარზმა – ქართული ხუროთმოძღვრების ძეგლი სოფელ ზარზმაში, ადიგენის რაიონში. თავდაპირველად დაუარსებია (VIII-IX სს.) სერაპიონ ზარზმელს ადგილობრივი მთავრის გიორგი ჩორჩანელის დახმარებით. ზარზმის ახლანდელი ტაძარი და სამრეკლო აგებულია XIV ს-ის პირველ წლებში – სამცხის მთავრის ბექა მანდატურთუხუცესის დროს.

ტაო – მხარე ისტორიულ სამხრ.-დას. საქართველოში, მდინარე ჭოროხის შუა დინების აუზში (ახლანდელი თურქეთის ტერიტორია). ურარტულ წარწერებში „დიაოხის“ სახელითაა ცნობილი.

ფაქიზი – ძალიან სუფთა, ნმინდა, სპეტაკი, უმნიკვლო.

დიდება – სახელი, პატივი, ღირსება.

ინფორმაცია მასწავლებლისათვის:

ანა კალანდაძე 1924 წ. დაიბადა ჩოხატაურის რაიონის სოფ. ხიდისთავში, ქართველი პოეტი, მან 1946 წ. დაამთავრა თსუ-ს ფილოლოგიის ფაკულტეტი. ამავე წელს გამოაქვეყნა პირველი ლექსები. პირველი კრებული „ლექსები“ 1953 წელს გამოსცა. მისმა პოეზიამ იმთავითვე მიიპყრო ყურადღება ლექსის სინატიფით და პოეტური აზროვნების მაღალი კულტურით. მან ქართულ პოეზიაში ხანგრძლივი ინტერვალის შემდეგ კვლავ გამოხატა სულიერი სინაზე და სიფაქიზე. მისი შემოქმედების ყველა თემა თუ მოტივი ლირიკული თვითგამოხატვით ცხადდება და უაღრესი ინტიმურობის ელფერს იძენს. ასე აჟღერდა მის ლექსებში სამამულო ომის შემდეგ მშვიდობიანი ცხოვრების დასაწყისის თემაც („კარში გამო, ჭია-ჭია მარია“, 1946); ასეთია ბუნების გრძნობაც („თუთა“, 1945; „ჟუჟუნა წვიმა მოვიდა“, 1946; „ბეთანიის გზაზე“, 1954). ისტორია კალანდაძის ლექსში არასოდეს არ გვევლინება გაყინული სახით და თანადროულობაც პოეტის წარმოდგენაში ხშირად ინვესს გარდასულ დროთა ცხოველ მოგონებას („შენ ისე ღრმა ხარ, ქართულო ცაო“, „ასეთი დარი თუ იყო მაშინ“; „ღრუბლები“). ანა კალანდაძის პატრიოტიზმი გამოხატავს ერის არსებით თვისებათა – სიკეთის, ქედუხრელობის, სიდიადის, შეწყალების – ორგანულ განცდას („საქართველოო ლამაზო“, „მრავალჟამიერ“, „ფეხი დამადგით“). მისი ლექსის საზოგადოებრივი ჟღერადობა ეფუძნება თანამედროვე ადამიანის ზნეობრივი სინმინდისა და ამაღლების ამოცანას.

ანა კალანდაძის პოეტური სტილი სისადავითა და ჰარმონიული ფორმით გამოირჩევა. სინამდვილე მის ლირიკაში მხოლოდ განწმენდილი, გაფაქიზებული სახით წარმოჩნდება. მაღალი პათეტიკისა და წრფელი გულითადობის შეზავება ზომიერი არქაიზაციისა და სასაუბრო ინტონაციების შერწყმით არის მიღწეული.

ა. კალანდაძის პოეტური კრებულები გამოიცა გასული საუკუნის 50-60-70-იან წლებში, მისი ლექსები თარგმნილია რუსულ, ინგლისურ, ფრანგულ, გერმანულ, პოლონურ, რუმინულ, თურქულ, არაბულ და სხვა ენებზე.

ანა კალანდაძე გარდაიცვალა 2008 წელს.

(ჩხეიძე ნ. ლიტერატურული წერილები, თბ., 1969; ჩხენკელი თ., პოეზია – სიბრძნის დარგი, თბ., 1978; ჭილაძე თ. წერილები, თბ., 1978 წ.).

აქტივობა 3 – გააზრება:

1) გაირკვევა ვინ არის ლექსის ავტორი (ა. კალანდაძე), რომელი ხუროთმოძღვრული ძეგლები (ტაძრები, ეკლესიები) არის დასახელებული ლექსში (ოშკი, ზარზმა), საქართველოს ისტორიული მტრებიდან რომლებია ნახსენები აქ (სპარსი, ოსმალო, მონღოლი).

2) გაანალიზდება, რას უძღვნის პოეტი ამ ლექსს (პოეტი ამ ლექსს უძღვნის მშობლიური ქვეყნის ზეცას).

– რომელი სიტყვები მეორდება ლექსში? („შენ ისე ღრმა ხარ...“ და „ქართულო ცაო!“). ხერხი გამეორებისა, რომელსაც პოეტი მიმართავს, ცნობილი სტილისტური ხერხია ლიტერატურაში.

ინფორმაცია მასწავლებლისათვის:

გამეორება – გამოსახვის სტილისტიკური ხერხი; მხატვრულ მეტყველებაში გამოყენებულია აზრის ხაზგასმისა და ემოციის გამაძლიერებელ საშუალებად. გულისხმობს როგორც სიტყვების, ფრაზების, წინადადებების, ისე – ბგერების, რითმის მეტრისა და რიტმის გამეორებასაც. ენობრივი გამეორების (ბგერითი გამეორების) სახეებია: ალიტერაცია, ასონანსი, რითმა.

– პოეტის აზრით, რატომ ვერ ნახულობს ქართული ცის ქვეშ სამკვიდროს მტერი? (ქართველები ვერ ეგუებიან მტრის ბატონობას).

– რომელი ისტორიული ძეგლებია ნახსენები ლექსში? (ლექსში ნახსენებია ოშკი და ზარზმა). რატომ ახსენებს მათ პოეტი? (ზემოთდასახელებული ისტორიული ძეგლები: ოშკი და ზარზმა უტყუარი დასტურია ძველი საქართველოს მატერიალური და სულიერი ძლიერებისა, მათი ხსენებით პოეტი ლოგიკურ ხაზს აბამს მანამდე ნათქვამ ფრაზასთან: „სამკვიდრო შენს ქვეშ... ვერავინ ნახა“, ვერ მოიკიდა ფეხი მტერმა, რადგან ოშკისა და ზარზმის შემქმნელ ერს ვერ მოერია ვერც ურჯულო ოსმალი, ვერც სპარსი და ვერც მონღოლი).

– რა განწყობა დაგეუფლათ? (ამის თაობაზე მოსწავლეებს, ბუნებრივია, სრულიად სხვადასხვა შეხედულება ექნებათ. დაე, იმსჯელონ).

– რატომ არის ტაო „ბებერი“? (რადგან მას ძალიან დიდი ხნის ისტორია აქვს და პოეტის სუბიექტური დამოკიდებულება სამხრეთ საქართველოს კულტურულ მარგალიტთან ამდაგვარია, „ბებერში“ იგულისხმება კდემა და მონინება სიძველის, სინმინდის მიმართ).

აქტივობა 4 – ენობრივ მასალაზე დაკვირვება:

– რომელ ზედსართავ სახელებს იყენებს პოეტი ქართული ცის დახასიათებისთვის? („ღრმა“)

– “ბებერო ტაო“, – წერია ლექსში. უსულო საგნის თვისების აღსანიშნად შეიძლება თუ არა ამ ზედსართავი სახელის გამოყენება? (შეიძლება, როდესაც ავტორი მას იყენებს, როგორც მხატვრულ ხერხს – გაპიროვნების).

ინფორმაცია მასწავლებლისათვის:

გაპიროვნება – პერსონიფიკაცია, ტროპის სახე. მხატვრული გამოსახვის ხერხი, რომლისთვისაც დამახასიათებელია საგნებისა და მოვლენებისადმი ადამიანური თვისებების მიწერა, უსულო და სულიერი საგნების გაადამიანება. უსულო საგანი გაპიროვნებაში წარმოდგენილია, როგორც ადამიანი, რომელიც გრძნობს, მსჯელობს, მოქმედებს. განსხვავდება მეტაფორისაგან იმით, რომ მეტაფორაში ყველა თვისების გადატანა შეიძლება ერთი საგნიდან მეორეზე, გაპიროვნებაში კი გადატანილია მხოლოდ ადამიანური თვისებები. (ა. ჭილაია, რ. ჭილაია, ლიტერატურათმცოდნეობის ცნებები).

– სად არის ამ ლექსში მიმართვა? („ქართულო ცაო“); რა სასვენი ნიშნებით გამოიყოფა იგი? (მიმართვა ორივე მხრიდან მძიმით გამოიყოფა).

აქტივობა 5 – რითმაზე დაკვირვება:

მასწავლებელი დააკვირვებს მოსწავლეებს ლექსის ორ სეგმენტზე:

სპარსმა – ზარზმა

ცაო – ტაო

სვამს კითხვას: – როგორ ფიქრობთ, რით ჰგავს ეს სიტყვები ერთმანეთს? (სავარაუდო პასუხი: ეს სიტყვები ერთმანეთს ჰგავს დაბოლოებებით); ლექსში სხვაგანაც ხომ არ მოძებნიდით ასეთ სიტყვებს? (ღრმა ხარ – ნახა); რას ანიჭებს ამით ლექსს პოეტი? (ამით ლექსს პოეტი ანიშნებს მუსიკალურობას, კეთილხმოვანებას, სილამაზეს).

ინფორმაცია მასწავლებლისათვის:

რითმა – (ბერძნ. რიტმოს – ტაქტი, ზომა) ერთი და იმავე ან მსგავსი ბგერების კანონზომიერი გამეორება, ბგერათა შეწყობა-შეთანხმება ტაეპებში უკანასკნელი მახვილიანი მარცვლიდან მოყოლებული. ზოგჯერ ბგერების ასეთი შეწყობა-შეთანხმება ტაეპებს შიგნითაა (შიგა რითმა).

რითმაში შეიძლება მეორედბოდეც ცალკეული ბგერები, სიტყვები ან სიტყვათა ჯგუფები, იშვიათად – ტაეპები. ლექსიკური თვალსაზრისით რითმა საინტერესოა იმით, რომ იგი ბგერითი გამეორებით გამოყოფს სიტყვას და მით ხაზს უსვამს მის მნიშვნელობას. რითმის ინტონაციური ფუნქცია ხელს უწყობს ლოგიკურ მახვილს, რის შედეგადაც გასართიმი სიტყვა გამოიყოფა მეტყველების ნაკადში და იქცევა ყურადღებას. რითმა პოეტურ მეტყველებაში ქმნის რიტმულობას, კეთილხმოვანებას, მუსიკალობას საერთოდ.

(ა. ჭილაია, რ. ჭილაია, ლიტერატურათმცოდნეობის ცნებები)

აქტივობა 6 – შეჯამება-შეფასება:

გაკვეთილის ბოლოს მასწავლებელი აფასებს რამდენიმე მოსწავლეს. შეფასებისას ითვალისწინებს პარამეტრებს:

ა) პრაქტიკული მუშაობა (ორგანიზებულობა, შემოქმედებითობა, მასალის ფლობა)–40 %; ბ) მსჯელობა კლასში (აქტიურობა, პარტნიორთან და ჯგუფთან მუშაობა, კითხვებზე ადეკვატური პასუხის გაცემა)–35%; გ) პრეზენტაცია (საკუთარი აზრის დასაბუთება, კორექტულობა)–25%.

აქტივობა 7 – საშინაო დავალები:

საშინაო დავალებად მოსწავლეებს ეძლევათ ა. კალანდაძის ლექსი „შენ ისე ღრმა ხარ“... ზეპირად, ჯგუფურად ან ინდივიდუალურად მოიძიონ სათანადო მასალა ბიბლიოთეკაში ან იტერნეტით და ისაუბრონ ოშკისა და ზარზმის შესახებ, შესაძლოა ვიზუალური მასალების წარმოდგენითაც. დასაწერად თხოულება სათაურის მიხედვით: „სამკვიდრო შენს ქვეშ მტრად შემოსულმა ვერავინ ნახა“.

ივერიის მონასტარი (ი. გომეზაშვილის მიხედვით), ერთიანი სალიტერატურო ენა, ლიტერატურული ენის რაობა (3 სთ)

მიზნები:

- საინფორმაციო ტექსტის კითხვა და გააზრება
- ინფორმაციის მოძიება საკითხის ირგვლივ
- მიღებული ინფორმაციის გაზიარება
- მიზნობრივი ტექსტის დამოუკიდებლად შექმნა
- დისკუსიისას ჯგუფური და ინდივიდუალური სტრატეგიების გამოყენება
- ფონური ცოდნის დადგენა და საკუთარი ცოდნის კონსტრუირებაზე დაკვირვება (სქემა: ვიცი, ვისწავლე, მინდა ვიცოდე)
- კითხვისა და წერის სტრატეგიების დაუფლება
- მედიატექსტების გაანალიზების საწყისი უნარ-ჩვევების დაუფლება
- ტექსტის ენობრივ-გამომსახველობით მხარეზე დაკვირვება
- მეტყველების კულტურის საფუძვლების დაუფლება, ერთიანი სალიტ. ენის ნორმების გაცნობა (ზოგადად)

1 გაკვეთილი

აქტივობა 1. საშინაო დავალების პრეზენტაცია (7-8 წთ):

მოსწავლეები იყოფიან ჯგუფებად, წარმოადგენენ მოძიებულ მასალას საკითხის ირგვლივ: პალესტინის ჯვრის მონასტერი. პრეზენტაციისას იყენებენ არა მხოლოდ ტექსტუალურ, არამედ ფოტო და ელექტრონულ მასალას.

მოსწავლეები ისმენენ და აფასებენ ერთმანეთის პასუხებს სათანადო კომენტარით.

საშინაო წერიტი დავალება მონმდება ფრონტალურად.

აქტივობა 2. კითხვისათვის მზადება (5-7 წთ):

მასწავლებელი კლასს აწვდის ინფორმაციას საზღვარგარეთ არსებული კიდევ ერთ ქართულ სიძველეზე – ათონის მონასტერზე.

ინფორმაცია მასწავლებლისათვის:

ა) ათონის (იგივე „აიონ-ოროსის“ – „წმიდა მთის“) ივერთა მონასტერი – მდებარეობს ათონის ნახევარკუნძულზე აღმ. საბერძნეთში. VIII-VIII ს-ში აქ იწყება ქრისტიანი განდევილების, შემდეგ კი მონაზვნების დამკვიდრება და სამონასტრო მშენებლობა. ბოლოს ქართველ მონაზვნებს VIII ს-ის ბოლოს აქ მცირე სავანე „ათო“ დაუფუძნებიათ. არაბთა შემოსევების შედეგად მე-10 ს-მდე იგი რამდენჯერმე გაუკაცრიელებულა. 963 წ. აქ დიდი ლავრა ააგო ათანასე ათონელმა. მისივე

ხელმძღვანელობით დაარსდა აქ ივერთა მონასტერი, ქართული კულტურისა და მწერლობის უმნიშვნელოვანესი კერა საზღვარგარეთ. მისი წარმატება მჭიდროდ არის დაკავშირებული იოანე მთაწმიდელისა და თორნიკე ერისთავის მოღვაწეობასთან. ამ უკანასკნელმა ივერთა მონასტერს მოახმარა ბარდა სკლიაროსის წინამძღვე ომში (979 წ.) მოპოვებული ნადავლი. აქ ჩამოყალიბდა ლიტ.-მთარგმნ. სკოლა, რომლის განვითარებაში უდიდესი ღვაწლი შეიტანეს ექვთიმე და გიორგი მთაწმიდელებმა. აქ დაინერა ორიგინალური ქართული თხზულებანი, ითარგმნა მნიშვნელოვანი ბერძნული ძეგლები. აღსანიშნავია, რომ სწორედ ამ მონასტერში ითარგმნა ქართულიდან ბერძნულად „სიბრძნე ბალავარისი“. XIII ს-დან ბერძნებმა ნელ-ნელა ხელთ იგდეს სავანე, ხოლო XIX სკ-ში მთლიანად დაეპატრონენ მას, თუმცა ქართველი ბერები აქ გვიანობამდე შემორჩნენ. 1900 წ. აქ 51 ქართველი ბერი იყო (ქ ს ე, ტ. I, გვ 229, 235).

ბ) ათანასე დიდი (ათონელი), ერისკაცობაში აბრამი (დაახლ. 920-1000 წ.), ბერ-მონაზონი ათონის მთაზე, „ათანასეს ლავრის“ აღმშენებელი 963 წ. გადმოცემის მიხედვით, დაიღუპა მონასტერში ახლად აშენებული თაღის ჩამონგრევისას (ქ ს ე, ტ. 1, გვ. 222).

გ) თორნიკე ერისთავი (985 წ.), ტაოელი დიდებულის ჩორდვანელის ძე, ქართველი საერო და სასულიერო მოღვაწე, დავით III-ის მთავარსარდალი, ათონის ივერთა მონასტრის ერთ-ერთი მაშენებელი. ბერად აღკვეცის შემდეგ ეწოდა იოანე. ბიზანტიის კეისარმა მას სვინგელოზის (პატრიარქის თანამემნე) წოდება უბოძა. თორნიკე ერისთავის შეკვეთით არის გადანერილი ოშკის ბიბლია 978 წ. (ქ ს ე, ტ. IV, გვ. 685). ტექსტში სიზუსტით არის აღწერილი მისი ღვაწლი სკლიაროსის აჯანყების ჩახშობაში. ასევე ისტ. სინამდვილეს შეეფერება ამ ბრძოლაში მოპოვებული ნადავლით ივერიის მონასტრის განახლება და გაძლიერება.

დ) იოანე მთაწმიდელი (დაახლ. 920-1005 წ.), ერისკაცობაში ვარაზ-ვაჩე ჩორდვანელი, თორნიკე ერისთავის ძმა, ქართველი სასულიერო მოღვაწე, მნივნობარი, ბერად შედგა ოთხთა ეკლესიის ლავრაში, შემდეგ ბიზანტიაში ოლიმპოს მთაზე მოღვაწეობდა, სადაც მიიყვანა თავისი მცირეწლოვანი შვილი, შემდეგში ექვთიმე მთაწმიდელად წოდებული. 965 წ. ექვთიმესა და რამდენიმე ბერთან ერთად გადასახლდა ათონის მთაზე, სადაც დამკვიდრდნენ ივერიის მონასტერში. იყო მისი პირველი წინამძღვარი. მისი ბიოგრაფის – გიორგი მთაწმიდელის – გადმოცემით, მას დიდი ღვაწლი მიუძღვის თავისი ძის – ექვთიმეს – განსწავლაში: „ქართლის ქვეყანაი დიდად ნაკლულევან არს წიგნთაგან და მრავალნი წიგნი აკლან, და ვხედავ, რომ ღმერთსა მოუმაღლებიან შენდა, ან ილუანე და, რაითა განიმრავლო სასყიდელი შენი ღმრთისაგან“ (ქ ს ე, ტ. V, გვ. 190).

ე) ექვთიმე მთაწმიდელი (ათონელი), (955-1028 წწ.), ქართველი მთარგმნელი და სასულიერო მოღვაწე, ათონის სალიტ. სკოლის მამამთავარი, ლიტ. მოღვაწეობა 975-77 წლებში დაიწყო. ბავშვობიდანვე ფლობდა ბერძნულს, მან ქართული მწერლობა გაამდიდრა ბიზანტიური თარგმანებით, არ დარჩენილა არც ერთი დარგი სასულიერო მწერლობისა, რომელშიც მას დამსახურება არ მიუძღვოდეს.

ვ) გიორგი მთაწმიდელი (1009-1065 წწ.), ქართველი სასულიერო და საზოგადო მოღვაწე, მთარგმნელი, მწერალი, ათონის ივერთა მონასტრის წინამძღვარი. მისი ბიოგრაფის – გიორგი მცირის – გადმოცემით, დაიბადა თრიალეთში, სწავლობდა ტაძრისის, შემდეგ კი ხახულის მონასტერში. ცოდნის გასაღრმავებლად 1022 წ ბიძამ კონსტანტინეპოლში წაიყვანა, აქ მან საფუძვლიანად შეისწავლა ბერძნული ენა

და ეზიარა ბიზანტიურ კულტურას. 1034 წ. სამშობლოში დაბრუნდა და აღიკვეცა ბერად ხახულის მონასტერში. 1039 წ. შავ მთაზე დაემონაფა გიორგი შეყენებულს. 1044 წ. ათონის ივერთა მონასტრის წინამძღვრად დაადგინეს. მან კიდევ უფრო გააძლიერა ეს კერა. მეფე ბაგრატ I-ის თხოვნით მან ხუთი წელი გაატარა სამშობლოში და მოაგვარა საეკლესიო საქმეები. 1057 წ. ანტიოქიის პატრიარქთან კამათში ბრწყინვალედ დაიცვა ქართული ეკლესიის ავტოკეფალია. ნაყოფიერად იღვწოდა მშობლიური ლიტერატურის გამდიდრებისათვის. მან ხელახლა თარგმნა ბიბლიის ზოგიერთი წიგნი. სხვა წიგნები კი გაჩაღბა და ბერძნულ დედანს შეადარა. ჩგარდა მთარგმნელობითი საქმიანობისა, დიდია მისი ღვაწლი სასულიერო მწერლობის განვითარების საქმეში. მას ეკუთვნის „ცხოვრება იოანესი და ეფთვიმესი“, რომელიც ათონის ივერთა მონასტრის თავისებური მატრიანია. მისმა მოღვაწეობამ ხელი შეუწყო ქართული კულტურის აღმავლობას მომდევნო საუკუნეებშიც (ქს ე, ტ. III, გვ. 164).

აქტივობა 3. ტექსტის კითხვა და გააზრება (12-14 წთ):

უმჯობესია, თუ ტექსტს თავად მოსწავლეებს წავაკითხებთ ნაწილ-ნაწილ და კითხვის პროცესშივე აიხსნება გაუგებარი სიტყვები და გამოთქმები, გზადაგზა შედგება გეგმაც, რომელიც დაახლოებით ასეთ სახეს მიიღებს:

1. ათონის მონასტრის დაფუძნება
2. ქართველი ბერების საქმიანობა ათონის მთაზე
3. მონასტრის გაძლიერება
4. თორნიკე ერისთავის ვინაობა
5. საერო ცხოვრებაში დაბრუნება
6. იმპერატორის წერილი
7. დავით კუროპალატის დახმარება
8. სკლიაროსის დამარცხება
9. თორნიკეს დაბრუნება მონასტერში
10. ქართული მწიგნობრობის სავანე
11. წმინდა მამების ღვაწლი... (გეგმა საორიენტაციოა)

მასწავლებელთან ერთად გაანალიზდება წაკითხული ტექსტი. მოსწავლეები ახლად მიღებულ ინფორმაციას აკავშირებენ არსებულ ცოდნასთან (ქართული კულტურის ძეგლები საზღვარგარეთ, პალესტინის ჯვრის მონასტერი), ამოიცნობენ ტექსტში არსებულ ინფორმაციას – ფაქტებს (სად მდებარეობდა ივერიის მონასტერი, როდის დააფუძნეს იგი, რა იყო მიზეზი ამ ადგილას ქართული მონასტრის დაფუძნებისა, განსაკუთრებით როდის გაძლიერდა ეს მონასტერი, ვისი დამსახურება იყო ეს, რომელი წმინდა მამები არიან ტექსტში ნახსენები, მათ მთავარ ღირსებად რას თვლის ავტორი, რა ინფორმაციაა ტექსტში მოცემული თორნიკე ერისთავის შესახებ, რატომ სთხოვა ბერძნების იმპერატორმა დახმარება ქართველ კუროპალატს...); ამოიცნობენ მოვლენებს, ფაქტებს, მოქმედებებს შორის არსებულ

ლოგიკურ კავშირს (ტექსტში საუბარია ბერძნებისათვის ქართველების მიერ აღმოჩენილ სამხედრო დახმარებაზე. რა იყო ამ დახმარების მიზანი?..) განმარტავენ პერსონაჟთა ქცევის მოტივს (თორნიკე ერისთავი, რომელიც ბერად იყო უკვე აღკვეცილი, კვლავ დაუბრუნდა საერო ცხოვრებას, უფრო მეტიც – იგი ომში წინამძღოლობდა ქართველთა ჯარს. რამდენად ამართლებთ სასულიერო პირის ამგვარ მოქმედებას?..) გაივლება პარალელები შესწავლილ ლიტ. ნაწარმოებებს შორის, საკუთარი მოსაზრების განსამტკიცებლად იშველიებენ ტექსტებს...); ყურადღება მახვილდება ტექსტის გამოსახველობით მხარეზე (ტექსტი თხრობითია, საინფორმაციო ხასიათის, მწერალი ერიდება საკუთარი დამოკიდებულების გამოხატვას მომხდარი ფაქტის მიმართ, არ შეიცავს დიალოგს...), სწორად „ამოიკითხავენ“ ტექსტის ინტონაციას, პაუზებს, აზრობრივ აქცენტებს (რადგანაც ტექსტი აღწერიითი ხასიათისაა, ტემპი შეირჩევა ნელი, თხრობისას არ ხდება ლოგიკურ-ინტონაციური მახვილებით ცალკეული ადგილების გამოყოფა, ინტონაცია რამდენადმე ერთგვარია...).

აქტივობა 4. ტექსტის შინაარსის გადმოცემა (5-6 წთ):

მოსწავლეები გამოკვეთენ მთავარ ინფორმაციას (ქართველთა მონასტერი ათონის მთაზე, თორნიკე ერისთავის ღვაწლი ამ მონასტრის გაძლიერების საქმეში, ბერძნებისათვის აღმოჩენილი სამხედრო დახმარება, თორნიკეს დაბრუნება მონასტერში...) და ფაქტებზე ორიენტირებულ კითხვებზე პასუხებით თავიანთი სიტყვებით გადმოსცემენ ტექსტის შინაარსს.

აქტივობა 5. შეჯამება – (ჯგუფურად) (5 წთ):

დავალება №1. (აქტ. რვეული) შეაჯამეთ:

რა ვიცოდი საქართველოს ფარგლებს გარეთ მდებარე ისტორიული ძეგლების შესახებ	რა გავიგე	რისი გავება მაინტერესებს

აქტივობა 6. შეფასება (2-3 წთ):

ამჯერად შეფასება დაინერება ორი კომპონენტის მიხედვით: ა) საშინაო დავალება, ბ) საკლასო სამუშაო.

აქტივობა 7. საშინაო დავალება (2-3 წთ):

ა) ი. გოგებაშვილის „ივერიის მონასტერი“, ბ) დავალება №2 (აქტ. რვეული). შეარჩიეთ გეგმის ერთ-ერთი საკითხი და წერილობით გადმოეცით მისი შინაარსი.

II გაკვეთილი

აქტივობა 1. საშინაო დავალების პრეზენტაცია (12-14 წთ).

აქტივობა 2. ნაკითხულის გააზრება – კითხვა სტრიქონებს შორის (10-12):

ტექსტში არ არის საუბარი უშუალოდ ჩვენს ქვეყანაზე, მოქმედებაც საქართველოდან შორს ხდება, მაგრამ მაინც შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, თუ რა მდგომარეობა იყო X ს.-ის საქართველოში. ეცადეთ, დაასაბუთოთ თქვენი აზრი ტექსტის მიხედვით (1. „ეს შორეული ადგილი იმიტომ აირჩიეს სამონასტროდ ქართველებმა, რომ იგი იყო ურწმუნოთაგან მიუვალს მთაზე და ეკუთვნოდა ქრისტიანულ სახელწიფოს — საბერძნეთს“, — საქართველოს ძველი დროიდანვე მრავალი მტერი ჰყავდა, ამიტომაც აშენებდნენ ქართულ მონასტრებს მტრისათვის მიუდგომელ ადგილას; 2. „საბერძნეთის იმპერატორი ასეც მოიქცა — თორნიკეს სთხოვა დაეტოვებინა მონასტერი და ეკისრა ქართველ მეფესთან შუაგაცობა“, — ჩვენი ქვეყანა X სკ-ში საკმაოდ ძლიერი იყო, იმდროინდელ მსოფლიოში მას საკმაოდ დიდი ავტორიტეტი ჰქონდა, რადგანაც მას დახმარებისათვის უცხო ქვეყნებიც სთხოვდნენ; 3. „ქართველთა ჯარი გაეშურა სამხრეთისაკენ, გადაიარა კლარჯეთი, შეიერთა ბერძნთა დამარცხებული ჯარის ნარჩენი და მდინარე ჰალისის პირად შეებრძოლა მტრის ჯარსა... გამარჯვებულებს ხელთ ჩაუვარდათ აურაცხელი დავლა, რომლის ორი წილი ერგოთ ქართველებს და ერთი წილი — ბერძნებს“, — ქართული ჯარი იმ დროს საკმაოდ კარგად იყო განვრთნილი და შეიარაღებული; 4. „ბერებად ამ შორეულს მონასტერში მოდიოდნენ არა უბირნი ქართველნი, არამედ განათლებულნი და წარჩინებულნი პირნი“; „აქ მყოფმა სასიქადულო ქართველმა ბერებმა, ქართულის გარდა, მშვენივრად იცოდნენ ბერძნული, ებრაული და არაბული ენები“... — იმდროინდელ საქართველოში განათლებას დიდ ყურადღებას აქცევდნენ, უკვე აიყო ნასწავლი, განათლებული ხალხი; 5. „ახლაც განცვიფრებაში მოჰყავს მკვლევარები მათ წმინდა უნაკლო ქართულს, მათს სიყვარულს ქართულის მწიგნო-

ბრობისას “... „მრავალი საეკლესიო წიგნი, რომელნიც ათონის მთიდან ვრცელდებოდა საქართველოში, უნათლებდნენ ქართველს ერს გონებასა... აქვე მშვენიერი ქართული ენით გადაითარგმნა „დაბადება“, „სახარება... – განვითარებული იყო სალიტერატურო ქართული ენა, მაღალ დონეზე იყო მწერლობა, არსებობდა ქართულ ენაზე დაწერილი წიგნები, თარგმნიდნენ უცხო ენებიდანაც; 6. „ეს სავანე იყო არა მხოლოდ ადგილი, სადაც დღე და ღამე უფლისადმი ვედრება გაისმოდა, არამედ უმაღლესი სასულიერო სასწავლებელიც, სადაც იზრდებოდნენ ნიჭიერი ქართველები“.. – ქართული ეკლესია-მონასტრები საგანმანათლებლო კერებიც იყო)...

აქტივობა 3. ლიტერატურული პერსონაჟის მარტივად დახასიათება (5-7 წთ):

მოსწავლეები ტექსტის მიხედვით ახასიათებენ თორნიკე ერისთავს, გამოყოფენ მის ძირითად ნიშნებს და ასაბუთებენ შესაბამისი ტექსტუალური მასალით; მაგ., თორნიკეს ვინაობა („თორნიკე დაიბადა და აღიზარდა... იქ უბრალო ბერად აღიკვეცა წინამძღვრის – მამა იოანეს – მიერ“), მისი გავლენა სამეფო კარზე („ამ დროს მას მოახსენეს... „ეს ბერი დაიბარეთ და მისი შუამავლობით სთხოვეთ სკლიაროსის წინააღმდეგ დავით კუროპალატს დახმარებაო“, – ურჩიეს მეფეს“), საერო ცხოვრებაში დაბრუნების მიზეზი (ბერად შემდგარი თორნიკესათვის მეტად საძნელო იყო მონასტრის მყუდრო ცხოვრების შეწყვეტა, მაგრამ უარი ვერა ჰკადრა მეფეს, მით უმეტეს, რომ ბარდა სკლიაროსი თავადაც მიუტევებელ დამნაშავედ მიაჩნდა); მხედართმთავრული ნიჭი (ჯარი მისი იბრძოდა თავგანწირული მამაცობით... მაგრამ იძულებული გახდა გაქცეულიყო შორეულ არაბეთში); ქვეყნის გულშემატკივარი (გათავდა თუ არა ლაშქრობა... ააშენა ტაძარიც იოანე ნათლისმცემლის სახელზე, ასევე — შეიძინა ძვირფასი ხელნაწერებიც).

აქტივობა 4. ტექსტის გამომსახველობით მხარეზე დაკვირვება (5-6 წთ):

– „ახლაც განცვიფრებაში მოჰყავს მკვლევარები მათ წმინდა უნაკლულო ქართულს“, – წერია ტექსტში. როგორ გესმით ხაზგასმული ფრაზის მნიშვნელობა? თქვენი აზრით, როგორ შეიძლება დავეუფლოთ ამგვარ მეტყველებას?

ამას უკავშირდება ქართული სალიტერატურო ენის განვითარების შესახებ მოკლე ისტორიული ექსკურსი.

დამატებითი ინფორმაცია მასწავლებლისათვის:

დღემდე შემონახული უძველესი წერილობითი ძეგლები დაცულია წარწერებსა და პალიმფსესტებში, ქალაქებში შესრულებული წერილობითი ძეგლები კი X სკ-დან მოგვეპოვება. (476-483 წ.წ დაწერილი „შუშანიკის წამების“ ყველაზე ადრინდელი ხელნაწერი მხოლოდ მე-10 ს.-ით თარიღდება). ვარაუდობენ, რომ მე-5 ს.-ში სასაუბ-

რო ენის გვერდით ჩამოყალიბებული სახით სალიტერატურო ენაც არსებობდა. მის განვითარებაში შემდგომში დიდი წვლილი შეუტანიათ სწორედ ამ (ათონის) მონასტერში მოღვაწე ბერებს: იოანე, ექვთიმე და გიორგი მთანმდიდეებს. ჩვეულებრივ, ქართული სალიტერატურო ენის განვითარებაში გამოყოფენ სამ პერიოდს: ძველი – V–XI ს., გარდამავალი – XII–XVIII ს. და ახალი – XIX ს.-დან დღემდე (თუმცა ზოგიერთი მკვლევარის აზრით, მხოლოდ ორი პერიოდი: ძველი და ახალი). ძველი ქართული მწერლობა ძირითადად სასულიერო ხასიათისა იყო, ამიტომაც იმდროინდელი სალიტ. ენაც მდიდარია სასულიერო წოდების საქმიანობის ამსახველი ლექსიკით. სალიტ. ენის სასაუბროსთან დაახლოების პროცესი მკვეთრად დაიწყო XII ს.-დან, როდესაც 1122 წ. დავით აღმაშენებელმა თბილისი გაათავისუფლა თურქთაგან და იგი ერთიანი საქართველოს დედაქალაქად აქცია. ჩამდიდრდა სალიტ. ენის ლექსიკური შედგენილობა საერო ყოფა-ცხოვრებისა და საქმიანობის ამსახველი სიტყვებით. ენა გამარტივდა და უფრო მოქნილი გახდა. ამ მხრივ განსაკუთრებულად უნდა აღინიშნოს „ვეფხისტყაოსნის“ როლი. ეს პროცესი წარმატებით გაგრძელდა XVIII ს.-ის სამოციან წლებამდე. ანტონ I-ის „სამი სტილის თეორიას“ მეცნიერთა ერთი ნაწილი სწორედ იმ დაბრკოლებად თვლის, რომელიც სალიტ. ენის განვითარების ბუნებრივ პროცესს გადაეღობა. ეს პროცესი ბუნებრივი გზით გაგრძელდა XIX ს.-ის სამოციანი წლებიდან, რაც ილიასა და „სამოციანელთა“ სამოღვაწეო ასპარეზზე გამოსვლას უკავშირდება. სალიტერატურო ენა ერთიანი, უნიფიცერებული, ნორმირებული ენაა (ლ. კვაჭაძე, გვ. 11-16).

აქტივობა 5. შეფასება (2-3 წთ):

ამჯერად შეფასება დაინერება ორი კომპონენტის მიხედვით: ა) საშინაო დავალება, ბ) საკლასო სამუშაო.

აქტივობა 6. საშინაო დავალება (2-3 წთ):

ი. გოგებაშვილი „ივერიის მონასტერი“, დავალება №4 (აქტ. რვეული)

III გაკვეთილი

აქტივობა 1. პრეზენტაცია (8-9 წთ)

აქტივობა 2. სტრატეგია 3.2.1. (4-5 წთ):

3 რამ, რაც ამ ტექსტის ნაკითხვის შემდეგ დამამახსოვრდა, 2 რამ, რამაც დამაფიქრა, 1 რამ, რის შესახებაც უფრო მეტის გაგებას ვისურვებდი (ეს დავალება სრულდება ინდივიდუალურად – დავალება №5).

აქტივობა 3. ტექსტის მოკლე შინაარსის გადმოსაცემად მოკლე გეგმის შედგენა (5 წთ):

გეგმის შედგენა ხდება კლასის საერთო მონაწილეობით. იგი დაფაზე ინერება (დაახლოებით ასეთ სახეს მიიღებს):

1. ათონში ქართული მონასტრის დაფუძნება

2. მისი თანდათანობითი გაძლიერება
3. თორნიკე ერისთავის ღვანლი ამ საქმეში
4. მონასტერში მოღვაწე სხვა ქართველი ბერები
5. მონასტერი – ქართული მწიგნობრობისა და განათლების კერა
მოსწავლეები გაიაზრებენ გეგმის თითოეულ საკითხს და აკეთებენ მოკლე კომენტარს მის შესახებ.

აქტივობა 5. შემაჯამებელი წერა (20 წთ):

ააგონ წერილობით ტექსტი „ივერიის მონასტერი“ (მოკლე შინაარსი წინასწარ კლასში შედგენილი გეგმის მიხედვით). მასწავლებელი წერის დაწყებამდე ერთხელ კიდევ შეახსენებს კლასს დავალების შესრულების პირობებს: ა) იგი შემაჯამებელია, ბ) უნდა ჩაეტიონ მითითებულ დროში, გ) წერისას ეცადონ, ისაუბრონ მხოლოდ ძირითადად და არსებითზე, გადმოსცენ ტექსტის შინაარსი შეკუმშულად; დ) წერის დამთავრების შემდეგ ნაწერი ერთხელ კიდევ წაიკითხონ და მხოლოდ ამის შემდეგ ჩააბარონ მასწავლებელს.

შემაჯამებელი სქემის ნიმუში წერაში:

	ნაშრომის შინაარსობრივი მხარე და მოცულობა	ტექსტის ორგანიზება და ლოგიკურად აგება	ფაქტობრივი სიზუსტე	ლექსიკა და სტილი	მორფოლოგია, ორთოგრაფია, პუნქტუაცია
ქულები	2	1	2	2	3

(ქულათა მაქსიმალური რაოდენობა – 10)

შემაჯამებელი დავალების სტანდარტთან შესაბამისობა:

VI.15. მოსწავლეს შეუძლია სხვადასხვა სახის მიზნობრივი ტექსტის შექმნა;

VI.16. მოსწავლეს შეუძლია ორთოგრაფიისა და პუნქტუაციის აუცილებელი წესების გამოყენება, გრამატიკული თვალსაზრისით მართებული სიტყვათფორმების აგება

აქტივობა 6. შეფასება (2-3 წთ).

აქტივობა 7. საშინაო Dდავალება (2-3 წთ), ა) „ივერიის მონასტერი“, ბ) მოიძიონ დამატებითი მასალა თორნიკე ერისთავის შესახებ, გ) №3 (აქტ. რვეული) შესწავლილი ტექსტის მიხედვით მოკლედ დაახასიათონ თორნიკე ერისთავი.

საბოლოო შედეგები:

VI.1. – მოსწავლე საუბრობს ნათლად და გარკვევით და პრეზენტაციისას გააზრებულად იყენებს არავერბალურ საშუალებებს;

VI.2. – მოსწავლეს აქვს მხატვრული ტექსტის გააზრებისათვის არსებითი მნიშვნელობის მქონე დეტალების შეფასების უნარი;

VI.3. – მოსწავლეს შეუძლია მართებულად წარმართოს საკუთარი სამეტყველო ქცევა მიზნისა და კონტექსტის შესაბამისად;

VI.5. – მოსწავლეს შეუძლია დისკუსიაში მონაწილეობისას სტრატეგიების ეფექტურად გამოყენება;

VI.7. – მოსწავლეს შეუძლია სხვადასხვა სახის არამხატვრული ტექსტების წაკითხვა და გაანალიზება;

VI. 8. – მოსწავლეს შეუძლია დამოუკიდებლად წაკითხოს სხვადასხვა ტიპისა და ნაირგვარი შინაარსის ტექსტები;

VI. 9 – მოსწავლეს შეუძლია პირად გამოცდილებაზე დაყრდნობით იმსჯელოს ნაწარმოებში ასახული მისთვის გასაგები და მნიშვნელოვანი პრობლემების შესახებ;

VI. 14. – მოსწავლეს შეუძლია პიროვნული და შემოქმედებითი გამოცდილების გამოყენება წერის პროცესში;

VI. 15. – მოსწავლეს შეუძლია სხვადასხვა სახის მიზნობრივი ტექსტის დამოუკიდებლად შექმნა;

VI.16. – მოსწავლე სწორად იყენებს ორთოგრაფიისა და პუნქტუაციის წესებს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ესგ, 2011-16 წლები.
2. სწავლა და შეფასება, სქაქ. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, თბ. 2008.
3. Heaton J.B. Classroom testing, London, New-York: longman publishers, 1997.
4. Heaton J.B. Writing Englishe language Tests, London, New-York: longman publishers, 1997.

XII. ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის, სწავლება არაქართულ სკოლებში

1. სახელმწიფოს ენობრივი პოლიტიკა

აქამდე ჩვენ ვსაუბრობდით ქართულის, როგორც მშობლიური ენის, სწავლებაზე. მაგრამ საქართველოს ეთნიკური უმცირესობებისათვის ქართული ენა მშობლიური არ გახლავთ. იგი მათთვის მხოლოდ სახელმწიფო ენაა.

სახელმწიფო ენა არის ამა თუ იმ ქვეყნის (სახელმწიფოს) ოფიციალურად აღიარებული ენა. მის სტატუსს განსაზღვრავს კონსტიტუცია, ხოლო მისი ფუნქციონირების საზღვრებს ადგენს კანონი სახელმწიფო ენის შესახებ. სახელმწიფო ენა ამთლიანებს ამ ქვეყნის მოსახლეობის სახელმწიფოებრივ ინტერესებს, იგი სამოქალაქო ერთობის საფუძველია. საქართველოს კონსტიტუციის პირველი თავის მერვე მუხლით ქართული ენა აღიარებულია ჩვენი ქვეყნის სახელმწიფო ენად.

საქართველო მრავალენოვანი ქვეყანაა. 2002 წლის მონაცემებით, საქართველოში (აფხაზეთის ავტონომიური რესპუბლიკისა და სამხრეთ ოსეთის ყოფილი ავტონომიური ოლქის ტერიტორიების გამოკლებით) უმცირესობების ხვედრითი წილი 16%-ს შეადგენდა. ქართველების შემდეგ ყველაზე დიდ ეთნოლინგვისტურ ჯგუფს წარმოადგენენ აზერბაიჯანელები (6,5%), რომლებიც კომპაქტურად არიან დასახლებულნი ქვემო ქართლის რეგიონში, კერძოდ: მარნეულის, ბოლნისის, გარდაბნის, დმანისის, წალკის, თეთრიწყაროს რაიონებში. მეორე დიდ ეთნიკურ ჯგუფს განეკუთვნებიან სომხები (5,7%), ისინი ძირითადად სამცხე-ჯავახეთის რეგიონში სახლობენ კომპაქტურად, კერძოდ, ახალქალაქისა და ნინოწმინდის რაიონებში, სადაც მათი რაოდენობა აჭარბებს 95%-ს, და ახალციხეში, სადაც სომხური მოსახლეობის წილი 36%-ს შეადგენს. აზერბაიჯანული და სომხური დასახლებები გვხვდება თბილისშიც სხვადასხვა მცირე ეთნიკურ ჯგუფებთან ერთად (შ. ტაბატაძე).

2010 წლის მონაცემებით საქართველოში 234 არაქართული საჯარო სკოლა ფუნქციონირებდა, რაც საჯარო სკოლების საერთო რაოდენობის 11%-ს შეადგენდა. საქართველოში დაახლოებით 72 000 ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლე იყო, რომელთაგან 67 953 მოსწავლე, ანუ დაახლოებით 94%, არაქართულენოვან სკოლებში სწავლობდა, ხოლო მოსწავლეთა დაახლოებით 6% კი – ქართულ სკოლებში იღებდა განათლებას (ი. შუბითიძე). განათლების რეფორმის ერთ-ერთ პრიორიტეტად სწორედ ეროვნული უმცირესობის მიერ სახელმწიფო ენის, როგორც მეორე ენის, შესწავლა წარმოადგენს. მეორე ენაა ის ენა, რომელსაც პირველ ენასთან ერთად კომუნიკაციის ე.წ. „მეორე საშუალებად“ იყენებს ადამიანი. ჩვეულებრივ მისი ათვისება ხდება იმ სოციალურ გარემოში, რომელშიც რეალურად ეს ენა

გამოიყენება. „მეორე ენად“ ამ შემთხვევაში ითვლება იმ ქვეყნის სახელმწიფო ენა, სადაც ამ ენაზე მოლაპარაკე ადამიანი ცხოვრობს. ასეთი კი ამ ეთნიკური უმცირესობისათვის ქართულია.

ჩვენი ქვეყნის არაქართულენოვან სკოლებში სწავლების ენა არის მშობლიური (ძირითადად სომხური და აზერბაიჯანული). ენის საკითხი და მშობლიური ენისადმი დამოკიდებულება ეთნიკური უმცირესობებისათვის ყოველთვის დიდი სიმწვავეთ გამოირჩევა, რამდენადაც ის შერწყმული და გათანაბრებულია ეროვნულ თვითიდენტიფიკაციასთან. ენის მეშვეობით ეთნიკური უმცირესობა ცდილობს შეინარჩუნოს თავისი ეროვნულობა. შეიძლება ითქვას, რომ ადრე (საბჭოთა პერიოდში) არსებული ენობრივი რუსიფიკაციის ინერციით საქართველოს ეთნიკური უმცირესობა დღემდე უკეთესად ფლობს რუსულ ენას და ნაკლებად – სახელმწიფო ენას – ქართულს.

ამჟამად შეცვლილია სახელმწიფო ენის მიმართ არაქართველი მოსახლეობის დამოკიდებულება. ეთნიკურად არაქართველები ღიად მოითხოვენ ქართული ენის სწავლების ხარისხის ამაღლებას. საქართველოს მთავრობამ ამ მიმართებით ბოლო წლებში მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადადგა. განხორციელდა არაერთი წარმატებული პროგრამა, რამაც უკვე გამოიღო დადებითი შედეგები. განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია ის ფაქტი, რომ 2012 წლის სექტემბრიდან არაქართულმა სკოლებმა ახალი, ე.წ. „ბილინგვური მეთოდით“ შედგენილი სახელმძღვანელოები მიიღო. ეს ნიშნავს, რომ როგორც ჰუმანიტარულ, ისე საბუნებისმეტყველო დისციპლინებში, ტექსტების 30% ქართულ ენაზეა წარმოდგენილი, ხოლო სწავლების ზედა საფეხურებზე კი ზოგიერთი საგანი ქართულ ენაზე შეისწავლება. ბილინგვური სწავლების მიზანია აღმოფხვრას ის ხარვეზები, რომელთაც აქამდე ჰქონდა ადგილი არაქართულ სკოლებში ქართული ენის სწავლებისას.

ამ მეთოდს ჰყავს როგორც მომხრეები, ისე მოწინააღმდეგენი. რაც მთავარია, სახელმწიფო ენის შესწავლა არ მოხდება მშობლიური ენის ხარჯზე.

2. ქართულის, როგორც მეორე ენის, საგნობრივი სტანდარტის მიმართულებები

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სასწავლო გეგმის მიზანია, უზრუნველყოს სახელმწიფო ენის სწავლება და ამით ხელი შეუწყოს ისეთი სრულფასოვანი მოქალაქის აღზრდას, რომელიც შეიძლება ქვეყნის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურად ჩაბმას და საკუთარი წვლილის შეტანას მის განვითარებაში.

უფრო კონკრეტულად, ქართულის, როგორც მეორე ენის, სასწავლო გეგმის მიზანია, მოსწავლე უზრუნველყოს იმგვარი ცოდნით, რომ მან შეძლოს:

- წარმატებული კომუნიკაცია;
- სხვადასხვა ტიპის ტექსტების შექმნა და გაგება;
- ქართული ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობისა და ფასეულობების პატივისცემა;
- სახელმწიფოებრივი აზროვნების ჩამოყალიბება;
- სახელმწიფოში მცხოვრები სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის სოციო-კულტურულ თავისებურებათა დაფასება და პატივისცემა;
- სოციოკულტურული მრავალფეროვნების მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულების გამოვლენა;
- ქართული ენის ცოდნის შემდგომი გაღრმავება და გამდიდრება დამოუკიდებლად.
- სხვა ენების დამოუკიდებლად შესწავლა.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება ხუთი მიმართულებით იშლება: **მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა, სწავლის სწავლა**. პირველ ოთხ მიმართულებას (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) აქვს საერთო შიდა სტრუქტურა, რომელიც მოიცავს სამი განსხვავებული ტიპის შედეგს:

კომუნიკაციური შედეგები, რომლებიც გულისხმობს ტექსტების შინაარსის გაგება-გაანალიზებას (კითხვასა და მოსმენაში) და შექმნას (წერასა და ლაპარაკში);

ენობრივი შედეგები, რომლებიც გულისხმობს ტექსტის სტრუქტურული და ენობრივი მახასიათებლების ამოცნობას (კითხვაში) და გამოყენებას (წერასა და ლაპარაკში);

სტრატეგიული შედეგები, რომლებიც გულისხმობს მოსმენის, კითხვის, ლაპარაკისა და წერის სტრატეგიების დაუფლებას;

ინტერკულტურული შედეგები, რომლებიც გულისხმობს ტექსტების გაანალიზებას ინტერკულტურული თვალსაზრისით (კითხვაში).

ამ სამეტყველო კომპეტენციებს სხვადასხვა საფეხურზე განსხვავებული დატვირთვა აქვთ და ამიტომაც **ისბ**-ში ისინი სწავლების საფეხურების (დანყებიითი, საბაზო და საშუალო) მიხედვით არის დახასიათებული. რაც შეეხება სწავლის სწავლებას, ამ მიმართულების მიზანია მოსწავლეებისათვის სასწავლო საქმიანობის დამოუკიდებლად მართვის სწავლება და იგი თან სდევს სასკოლო განათლების მთელ პროცესს.

განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია ის გარემოება, რომ ევროსაბჭოს განათლების კომიტეტისა და უცხოური ენების განყოფილების მიერ შემუშავებული სწავლა/სწავლებისა და შეფასების საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიხედვით გამოიყო ქართული ენის ფლობის დონეები.

ევროსაბჭოს მიერ შემუშავებული სარეკომენდაციო ჩარჩო განსაზღვრავს ენის ცოდნის 3 ძირითად დონეს:

- A – ძირითადი მომხმარებელი (ენის ელემენტარული ცოდნა)
- B – დამოუკიდებელი მომხმარებელი (ენის კარგი ფლობა)
- C – სპეციალისტი (ენის თავისუფალი ფლობა)

ეს 3 დონე 6 განშტოებად იყოფა: A1 (გასაღები), A2 (საფუძველი), B1 (ზღვრული), B2 (ზღვრული განვითარებული), X1 (C1) (მაღალი), X2 (C2) (სრულყოფილი). ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ქართულის, როგორც მეორე ენის, სტანდარტი მიზნად ისახავს X 1 (C1) (მაღალი) დონის დაუფლებას.

A1 - ენის გასაღები	ენის ფლობის ყველაზე დაბალი დონე, რომლის ფარგლებში შემსწავლელს აქვს კითხვის, მოსმენისა და წერის ელემენტარული უნარი. მას ასევე შეუძლია ძალიან მარტივ საუბარში მონაწილეობა
A2 - ენის საფუძველი	ეს არის ენის ფლობის დონე, როდესაც შემსწავლელს შეუძლია საუბარში უფრო აქტიური მონაწილეობა, თუმცა იგი კვლავ მწირად ფლობს გამოხატვის ფორმებს და სჭირდება თანამოსაუბრის დახმარება. ამ დონეზე შემსწავლელს უვითარდება მონოლოგის წარმართვისა და ყოველდღიურ ყოფით თემებზე საუბრის უნარი.
B1 - ენის ფლობის ზღვრული დონე	ეს დონე ხასიათდება ორი განსხვავებული ნიშნით. სახელდობრ, შემსწავლელს შეუძლია: დიალოგის წარმართვა მთელ რიგ განსხვავებულ სიტუაციებში; ყოველდღიური ცხოვრებისეული ამოცანების დაძლევა, რამდენადაც მას უვითარდება სხვადასხვა მოცულობის ინფორმაციის გაცვლის უნარი; ენის ფლობის ზღვრული დონე უმეტესად უცხო ქვეყანაში მოკლე დროით ჩამსვლელებისათვისაა გათვალისწინებული
B2 - ენის ფლობის ზღვრული განვითარების დონე	ამ დონეზე შემსწავლელს თავისუფლად შეუძლია: კომუნიკაციის დამყარება; ბუნებრივი, ძალდაუტანებელი საუბრის წარმართვა; დაწვრილებით გაგება ყველაფერი იმისა, რასაც სალიტერატურო ენით ეუბნებიან, თუნდაც ხმაური უშლიდეს ხელს. ენის ცოდნის ამ საფეხურზე, შემსწავლელს შეუძლია გაუგებრობის გამომწვევი შეცდომების გასწორება, მას უვითარდება არგუმენტირებული დისკუსიისა და საქმიანი საუბრის წარმართვის ჩვევები.

C1 - ენის ფლობის პროფესიონალური დონე	ამ დონეზე შემსწავლელი ფლობს ენობრივ საშუალებათა ფართო სპექტრს და შეუძლია თავისუფალი, შეუფერხებელი მეტყველება.
C2 - ენის ფლობის სრულყოფილი დონე	ეს დონე წარმოაჩენს სიზუსტისა და ენობრივ საშუალებათა დაუბრკოლებლად გამოყენების ძალიან მაღალ ხარისხს, თუმცა იგი მაინც უტოლდება მშობლიურ ენაზე მოსაუბრის ენის ფლობის სრულყოფილი დონის კომპეტენციას.

3. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების მეთოდები

საქართველოში არაქართული სკოლებში ქართული ენის სწავლებას კარგა ხნის ისტორია აქვს. ჯერ კიდევ საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების ადრეულ წლებში დაიწყო ამ ფიქრი ამ საკითხზე და შეიქმნა კიდევ ერთობლივი პროგრამები და სახელმძღვანელოები ასეთი სკოლებისათვის, მაგრამ ქართული ენის ცალკე პროგრამა რუსული სკოლისათვის მხოლოდ 1934 წ გამოიცა, რომლის მიხედვითაც ქართული ენის სწავლება ამ სკოლებში მეორე კლასიდან იწყებოდა. რაც შეეხება აზერბაიჯანულ და სომხურ სკოლებს, ჩვენ გასული საუკუნის 40-იან წლებამდე გამოცემული პროგრამები ვერ მოვიძიეთ, ამ სკოლებში ქართული ენის სწავლების დაწყება განსაზღვრული იყო მეოთხე-მეხუთე კლასებიდან. რაც შეეხება სახელმძღვანელოებს, ისინი ცალ-ცალკე იქმნებოდა რუსული, ქართული და აზერბაიჯანული სკოლებისათვის. თავის დროზე ამ საქმეში დიდი წვლილი შეიტანეს ქართველმა, სომეხმა და აზერბაიჯანელმა მეცნიერებმა და მეთოდისტებმა: არჩ. დავითიანმა, მ. ჩინჩალაძემ, არ. მარტიროსოვმა, მ. თავხელიძემ, თ. ციხისელმა, ე. გულდამაშვილმა, ა. მუსაევმა, ე. აშიროვამ, მ. ჩობანოვმა... სხვადასხვა წლებში გამოდიოდა მათ მიერ შედგენილი სახელმძღვანელოები და მეთოდური მითითებები არაქართული სკოლებისათვის. მაგრამ შედეგი არ იყო მაინცდამაინც სახარბიელო: არაქართული სკოლების კურსდამთავრებულთა დიდი ნაწილი არ იყო დაუფლებული ქართულ სამეტყველო უნარ-ჩვევებს, რის გამოც მათი ინტეგრირება ქართულენოვან სამოქალაქო საზოგადოებასთან რამდენადმეჭირდა.

ერთ-ერთი ნაკლი, რაც აქამდე ქართულის, როგორც მეორე ენის (სახელმწიფო ენის) სწავლებას ახასიათებდა, იყო სასწავლო მეთოდების არასწორი შერჩევა და გამოყენება. შეიძლება ითქვას, რომ ნაწილობრივ ამ არასწორად შერჩეული მეთოდების „დამსახურებაც“ იყო, რომ არაქართული

სკოლის კურსდამთავრებულნი ქართულ ენაზე სამეტყველო უნარ-ჩვევებს ელემენტარულ დონეზეც კი ვერ ფლობდნენ, თუმცა ამ მიზნით არაქართულ სკოლებში სასწავლო საათების საკმაო რაოდენობა გამოიყოფოდა, დგებოდა სპეციალური სახელმძღვანელოები რუსულ-, სომხურ- და აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეებისათვის.

ჩვენ შევეცდებით, მოკლედ მიმოვიხილოთ ის მეთოდები, რომლებსაც ჩვეულებრივ იყენებენ უცხო (მეორე) ენის შესწავლის პროცესში; თანამედროვე მოთხოვნებიდან გამომდინარე გამოვყოთ მათ შორის ყველაზე მისაღები.

გრამატიკულ-თარგმნითი მეთოდი

ამ მეთოდის მიმდევართა აზრით, მეორე და უცხო ენის სწავლების მიზანია ლოგიკური აზროვნების განვითარება ენის სტრუქტურის დაუფლების გზით. ენის სწავლების საფუძვლად მიჩნეულია წერიტი მეტყველება, სწავლების ძირითადი ობიექტია გრამატიკა. ის წარმოადგენს არა მარტო ლექსიკისა და ტექსტების, არამედ სწავლების მთელი კურსის აგების საფუძველს. მოსწავლეებს ცალკეულ ლექსიკურ ერთეულებს/სიტყვებს და წესებს აზეპირებინებდნენ და შემდეგ მათი გამოყენებით წინადადებების/ფრაზების აგებაზე ავარჯიშებდნენ. მუშაობის ძირითად მეთოდად მიიჩნეოდა სიტყვასიტყვითი თარგმანი მშობლიურ ენაზე, ენობრივი მასალის დაუფლება დაზეპირებით ხდებოდა. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ შესასწავლი უცხო ენის გრამატიკული კატეგორიების ახსნა თავისთავად გულისხმობდა, რომ მოსწავლეს უკვე ჰქონდა გარკვეული ცოდნა მშობლიური ენის გრამატიკაში.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, გაკვეთილზე ამ მიზნით გამოიყენებოდა შემდეგი სავარჯიშოები:

- ცალკეული წინადადებების მშობლიური ენიდან ქართულ ენაზე და პირუკუ თარგმნა;
- გრამატიკული წესების გამოყენებით კორექტული წინადადებების შედგენა;
- წინადადებების გადაყვანა ერთი ფორმიდან მეორეში;
- კარნახი;
- ტექსტში გამოტოვებული ადგილების შევსება...

„გრამატიკულ-თარგმნითი მეთოდის“ სახესხვაობად უნდა მივიჩნიოთ ე.წ. „ტექსტუალურ-თარგმნითი“ მეთოდიც. იგი დიდ ხანს გამოიყენებოდა არაქართულ სკოლებში ქართული ენის სწავლებისას. საფუძვლად აღიარებული იყო არა მხოლოდ გრამატიკა, არამედ ორიგინალური ლიტერატურა

რული (ავთენტური) ტექსტებიც. ამ მიზნით მოსწავლეებს სთავაზობდნენ ნაწყვეტებს ქართული კლასიკური მწერლობიდან. სწორედ ამიტომ იყო წარმოდგენილი წინა წლებში არაქართული სკოლების სახელმძღვანელოებში ასე უხვად ნაწყვეტები შოთა რუსთაველის, დავით გურამიშვილის, ილია ჭავჭავაძის... შემოქმედებიდან, რომელთა გააზრება ზოგ შემთხვევაში ქართული სკოლის მოსწავლეებსაც კი უჭირთ.

ენობრივი მოვლენების ასახსნელად აქაც თარგმანი და გრამატიკული წესების დაზეპირება გამოიყენებოდა. შედეგი კი იყო ის, რომ მოსწავლეს არ ჰქონდა პრაქტიკული სამეცყველო უნარ-ჩვევები და წინასწარ დაზეპირებული გრამატიკული წესებისა თუ ლექსიკური ერთეულების გამოყენებას მეცყველებაში ვერ ახერხებდა. განსაკუთრებულ სირთულეს კი აწყდებოდნენ მოსმენისას, რადგანაც ეს მეთოდი ამ სამეცყველო უნარზე (მოსმენა) საერთოდ არ იყო ორიენტირებული.

უნდა ითქვას, რომ „გრამატიკულ-მთარგმნელობითი“ და „ტექსტუალურ-თარგმნითი“ მეთოდები გარკვეული დოზით დღესაც გამოიყენება უცხო ენის შესწავლისას. მხედველობაში გვაქვს ენობრივი მოვლენების ახსნა თარგმანისა და კონტექსტის მეშვეობით, სიტყვასიტყვითი თარგმანი სიტყვის შინაგანი გახსნის მიზნით, სხვადასხვა სახის სინთეზური და ანალიზური სავარჯიშოები...

პირდაპირი მეთოდი

სწავლების მიზანი ამ დროს გახლავთ შესასწავლი ენის პრაქტიკული დაუფლება. პირველ ეტაპზე იგი მხოლოდ ზეპირმეტყველებას გულისხმობს, შემდგომში კი მას კითხვაც ემატება. ლექსიკური მარაგის შერჩევას ამ მეთოდის მიმდევრები თემატურ პრინციპზე დაყრდნობით ახორციელებდნენ. გრამატიკული მოვლენებიდან შესასწავლად მოსწავლეს სთავაზობენ მხოლოდ იმას, რაც პრაქტიკული მეცყველებისათვის არის აუცილებელი მოცემულ სიტუაციაში. სწავლების ობიექტად ცოცხალი თანამედროვე ენა იქცა. ლექსიკური მასალის ახსნისას გამოიყენებოდა არაენობრივი საშუალებანი (საგნობრივი თვალსაჩინოება). პირდაპირი მეთოდი ორიენტირებულია ყოველდღიურ სალაპარაკო ენაზე. აქედან გამომდინარე ფონეტიკა მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს გაკვეთილზე.

გრამატიკა თავდაპირველად მოსწავლეს მაგალითების სახით მიეწოდება და მხოლოდ ამის შემდეგ ეცნობა ის გრამატიკული წესებს შეჯამებისა და გადამონმებისათვის (ინდუქციის გზა). ზოგ შემთხვევაში გრამატიკული წესები საერთოდ არ არის მითითებული. გრამატიკა გაკვეთილზე უკანა პლანზე გადადის. სასწავლო მასალის პროგრესია ეფუძნება პრინციპს შესასწავლი ენის მარტივი ენობრივი ფენომენიდან რთული და კომპლექსურისკენ.

პირდაპირი მეთოდი გულისხმობს, რომ უცხო ენის შესწავლა პირდაპირ, მშობლიური ენის გარეშე უნდა ხდებოდეს. მშობლიური ენის გამოყენება უცხო ენის გაკვეთილზე მაქსიმალურად შეზღუდულია. ამ გზით მოსწავლე უნდა მიეჩვიოს შესასწავლ ენაზე ფიქრს.

ტიპური სავარჯიშოთა სახეებია:

- კითხვა-პასუხი;
- სავარჯიშოები წარმოთქმაზე სავარჯიშოდ;
- ტექსტში გამოტოვებული ადგილების შევსება;
- წინასწარ დაზეპირებული დიალოგების გათამაშება;
- სტროფებისა და სიმღერების ზეპირი დასწავლა;
- კარნახი;
- ტექსტების სიტყვასიტყვით მოყოლა...

არაქართულ სკოლებში ქართული ენის შესასწავლად ეს მეთოდი სუფთა სახით ყველაზე ნაკლებად გვხვდება, თუმცა მისი ცალკეული ელემენტების გამოყენების ცდები ადრეც იყო და დღესაც არის.

შერეული მეთოდი

იგი თავისთავში აერთიანებს როგორც გრამატიკულ-მთარგმნელობითი, ისე პირდაპირი მეთოდის ელემენტებს. სპეციალისტების აზრით, ზემოხსენებული მეთოდების ცალ-ცალკე გამოყენება არ იძლეოდა სათანადო შედეგს და ვერ უზრუნველყოფდა ენის შესწავლის რეალურ შესაძლებლობას. ამ მეთოდის მიმდევრებს ენების სწავლების საკუთარი სისტემა არ შეუქმნიათ და მათ მიდგომებში ხან გრამატიკულ-მთარგმნითი, ხანაც პირდაპირი მეთოდი ქარბობდა. როგორც გასული საუკუნის ქართველი მეთოდისტები აღნიშნავდნენ, არაქართულ სკოლებში ქართული ენის სწავლებისას ისინი უპირატესობას „შერეულ მეთოდს“ ანიჭებდნენ, მაგრამ იმდროინდელი სახელმძღვანელოების ზერელე ანალიზიც კი ცხადყოფს, რომ აქ პირდაპირი მეთოდის ელემენტებიც კი არ არის, ისინი მთლიანად კვლავ „გრამატიკულ-მთარგმნით“ მეთოდზეა ორიენტირებული და ენის შესწავლის პროცესში მთლიანად ავთენტური ტექსტების თარგმანსა და გრამატიკის კატეგორიების შესწავლას (მშობლიურ ენასთან შეპირისპირების გზით) ეყრდნობიან.

აუდიო-ლინგვალური მეთოდი

ეს მეთოდი ეყრდნობა სწავლებაში ბიჰევიორიზმისა და ენათმეცნიერებაში სტრუქტურალისტური ლინგვისტიკის მონაცემებს. ბიჰევიორისტული

მოდღვრების თანახმად, ნებისმიერი ენის შესწავლა არის გარკვეული უნარების ფორმირების პროცესი, სწორი ენობრივი უნარების ფორმირება კი ხდება მხოლოდ მრავალმხრივი გამეორების გზით, რაც საბოლოოდ ამ ჩვევათა ავტომატიზაციის პროცესს უკავშირდება.

აუდიო-ლინგვალური მეთოდი გარკვეული თვალსაზრისით პირდაპირი მეთოდის მემკვიდრეა. გულისხმობს შესასწავლ ენაზე ყველა სამეტყველო აქტივობის: მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა – დაუფლებას. უცხო ენის სწავლების საბოლოო მიზნად ამ ენის ყოველმხრივი ათვისება, ე. ი. ყველა სამეტყველო კომპეტენციის ფორმირება მიიჩნევა. ამავე დროს წინა პლანზე იწევს ე.წ. კულტურათაშორისი დიალოგები, უცხო კულტურის აღქმა, ამ კულტურის თავისებურებების სწორად შეფასება...

სწავლების საფუძველი ზეპირი მეტყველებაა. ენის შესწავლის ადრეულ ეტაპზე საერთოდ უარს ამბობენ წერა-კითხვის შესწავლაზე იმ მოტივით, რომ სრულყოფილი კითხვის ჩვევის გამომუშავება შესაძლებელია მხოლოდ ზეპირმეტყველებაში გარკვეული გამოცდილების მიღების შემდეგ. კითხვის სწავლებისათვის გამოყოფილი დრო მთლიანად ეთმობა ზეპირმეტყველებაზე მიუშობას. ზეპირი მეტყველებისათვის კი მთავარია ბგერითი სისტემის ათვისება (ინტონაცია, რიტმი, პაუზათა განაწილება, მახვილი...), ფონეტიკის დაუფლებისას გამოიყენება მშობლიური ენის მონაცემებთან შედარება-შეპირისპირება, ვინაიდან წარმოთქმისას მთავარი სირთულეები სწორედ ამ ბგერათსისტემათა განსხვავებიდან ჩნდება.

ზეპირი მეტყველების მთავარ ერთეულად ითვლება წინადადება/ფრაზა და არა სიტყვა. ყველა ენაში არსებობს ენობრივი სტრუქტურები და მთავარი აქცენტი სწორედ ამ სტრუქტურათა ათვისებაზე გადადის. ყურადღების ცენტრში ექცევა ყოველდღიურად გამოსაყენებელი ფრაზები.

რაც შეეხება გრამატიკას, აქ ყურადღების ცენტრშია ე.წ. ფუნქციონალური გრამატიკის საკითხები, ანუ ის საკითხები, რომლებიც კონკრეტულ სიტუაციაში პრაქტიკულად გამოიყენება ზეპირმეტყველებაში.

ამ მეთოდის ნაკლოვან მხარედ შეიძლება მივიჩნიოთ ის, რომ სწავლებაში იგი მთლიანად ეყრდნობა ე.წ. „ყოფით ტექსტებს“ და გამორიცხავს ავთენტური ტექსტების გამოყენებას, იყენებს ავტორთა მიერ შედგენილ თემატურ სასაუბრო დიალოგებს, სადაც მხოლოდ ყოველდღიურად გამოსაყენებელი ფრაზებია მოცემული და მათ მექანიკურ დაზეპირებას გულისხმობს. ეს კი, ბუნებრივია, ენის მხოლოდ ზედაპირულ ცოდნას უზრუნველყოფს. ასევე, მთლიანად გამორიცხულია მშობლიური ენის როლიც სწავლების პროცესში.

ეს მეთოდი უცხო ენების სწავლებაში საკმაოდ ნაცადია და ეფექტური. მისი ელემენტების გამოყენება შეიძლება ქართულის, როგორც მეორე ენის, შესწავლის პროცესშიც.

აუდიო-ვიზუალური (ჩქაროსნული) მეთოდი

ამ მეთოდით ენის სწავლების ძირითადი მიზანი ზეპირი მეტყველების სწავლებაა. პარალელურად შეისწავლიან კითხვასა და წერასაც, მაგრამ მხოლოდ იმ მასალაზე დაყრდნობით, რაც ზეპირმეტყველებისთვის არის განკუთვნილი. ზეპირი მეტყველების დაუფლება ნავარაუდევია ყოველდღიურ საუბარში გამოსაყენებლად. აქედან გამომდინარე, თემებიც განსხვავებულია იმის მიხედვით, თუ როგორია სამიზნე ჯგუფის ინტერესები. ეს მეთოდი მოკლევადიანია და ინტენსიური. ძირითადად მოზრდილთათვის არის განკუთვნილი. ამ მეთოდის საფუძველს წარმოადგენს ახალი მასალის აღქმა მხოლოდ სმენით (ხანგრძლივი დროის მანძილზე). აღქმულის მნიშვნელობის ახსნა კი **მხედველობითი თვალსაჩინოების** გამოყენებით ხდება, რა დროსაც ფართოდ გამოიყენება სურათები, ფილმები, დიაპოზიტივები, დიაფილმები... ენობრივი კონსტრუქციების აღქმა დაუნაწევრებლად, მთლიანი სახით მიმდინარეობს. მშობლიური ენის როლი აქ თითქმის გამორიცხულია.

როგორც აღვნიშნეთ, ეს მეთოდი ძირითადად მოზრდილთათვის არის განკუთვნილი და სკოლებში უცხო ენის (მათ შორის, ქართულის, როგორც მეორე ენის) შესასწავლად არ გამოიყენება.

საკომუნიკაციო დიდაქტიკა

თავის თავში აერთიანებს მეთოდთა და მიდგომათა მთელ სპექტრს. ის გულისხმობს ენის სხვადასხვა ასპექტის – ლექსიკა, გრამატიკა, წარმოთქმა/ინტონაცია, მართლწერა – ინტეგრირებულად სწავლებას და ამ ცოდნაზე დაყრდნობით აგებული სწორი ენობრივი კონსტრუქციების სამეტყველო უნარებში (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) გადატანას. ამავ დროს წინა პლანზეა წამოწეული განსხვავებული ენობრივი ცნობიერებისა და ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობის სწორად აღქმა, მისი დაფასება და პატივისცემა. სხვა მეთოდებისაგან განსხვავებით აქ ენის დაუფლება არ შემოიფარგლება მხოლოდ ცალკეული კონსტრუქციების ცოდნით, მის მთავარ ამოცანას წარმოადგენს კულტურათაშორისი კომუნიკაცია, რაც ენის ნაბიჯ-ნაბიჯ სწავლებასთან ერთად შესასწავლი ქვეყნისა და კულტურის შესახებ გარკვეული ინფორმაციის მიღებასაც გულისხმობს. მოსწავლემ შესწავლილი მასალის ადეკვატური გამოყენება უნდა შეძლოს ინტერკულტურული კომუნიკაციისათვის.

სასაუბრო ყოფით დიალოგებთან ერთად ეს მეთოდი წარმატებით იყენებს ავთენტურ ტექსტებსაც, რაც ენის სრულყოფილ დონეზე დაუფლებას ემსახურება და ხელს უწყობს შესწავლილი გრამატიკული კატეგორიების გააზრებულ გამოყენებას სამეტყველო სიტუაციაში. ამავ დროს, ამ მეთოდისათვის ნიშანდობლივია ისიც, რომ უცხო ენის სწავლების პროცესში

იგი საჭიროების შემთხვევაში მიმართავს მშობლიურ ენასაც (მაგ. რთული გრამატიკული მოვლენების ახსნისას), რაც ენის გააზრებულ და შეგნებულ სწავლებას უწყობს ხელს.

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისას, ამ მეთოდის გამოყენება შესაძლებელს გახდის არა მხოლოდ სახელმწიფო ენის მაღალ დონეზე დაუფლებას, არამედ ეთნიკურად არაქართველი მოსწავლეების ინტეგრირებას ქართულ კულტურასთან.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. **ქსბ**, ქართული ენის, როგორც მეორე ენის, საგნობრივი სტანდარტი, 2012 წ
2. ა. არაბული, ქართული მეტყველების კულტურის საფუძვლები, თბ. 2005 წ
3. ლ. გიორგობიანი, ლ. კახიშვილი, მ. მაცხოვნაშვილი, რ. ქვლივიძე, უცხოური ენების სწავლების თეორია და მეთოდოლოგია, თბ. 2004 წ;
4. მ. თავხელიძე, რუსული სკოლების ქართული ენის პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების შესახებ, „სკოლა და ცხოვრება“, №8, 1986 წ.
5. მ. კრავიშვილი, უცხოური ენების სწავლების მეთოდოლოგია, თბ. 2002 წ.
6. ვ. მუშკუდიანი, კლ. თევზაძე, ვ. რურუა, ქართული ენის სწავლება არაქართულ სკოლაში, თბ. 1952 წ
7. ე. შავერდაშვილი, თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილი, ჟურნალი „მასწავლებელი“, №2, 2013 წ.
8. ი. შუბითიძე, ენობრივი პოლიტიკა და სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესში არსებული სირთულეები, „ბილინგვური განათლება“, №6, 2011.
9. შ. ტაბატაძე, ბილინგვური განათლების პროგრამები, რა არჩევანი აქვთ საქართველოში საჯარო სკოლებს, „ბილინგვური განათლება“, №1, 2010 წ
10. R. Tsistsishvili, N. Nizaradze, M. Darchia, M. Tevzaia, E. Tkavashvili, *Becoming an English Teacher, Theory and Practice of Teaching English in Georgia*, BRITISH COUNCIL, TB. 2008.
11. MEYERS Enzyklopädisches Lexikon, Band 16, 1976
12. *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*; 2008 Verlag Pestalozzianum ander Pädagogischen Hochschule Zürich. S. 16-18.
13. Klein, Wolfgang: „Zweitspracherwerb, Eine Einführung“, Königstein, Athenäum Verlag, 1984.