

შაში ხუნდაძე

სკოლაში აღსანიშნავი საკითხების
შსნიშნობითი საკითხების
საკითხისათვის

გამომცემლობა „მეცნიერება“
თბილისი
1966

371.015
37.015.3
X 98

სკოლამდელი ასაკის (3,5 — 7 წლის) ბავშვთა სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების პრობლემის ნათელსაყოფად ნაშრომში მოცემულია ბავშვთა შეგნებითი დამოკიდებულების თავისებურებანი სინამდვილის სხვადასხვა მხარის მიმართ და დადგენილია ის ძირითადი, ფსიქოლოგიური ხასიათის განსხვავება, რომელიც არსებობს სკოლამდელი ბავშვების შემეცნებით ინტერესებში მათი განვითარების სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურებზე (საბავშვო ბაღების უმცროს, საშუალო და უფროს ჯგუფებში).

შესავალი

საბავშვო ბაღების მუშაობაში გათვალისწინებული როგორც ზოგადი, ისე კონკრეტული ამოცანების წარმატებით განხორციელებისათვის დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით სწავლების როლისა და ადგილის საკითხის ყოველმხრივ შესწავლას სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე.

რასაკვირველია, როდესაც საბავშვო ბაღში სწავლასა და სწავლებაზე ლაპარაკობენ, სრულიად არ გულისხმობენ ისეთივე ხასიათის მუშაობას, როგორსაც ადგილი აქვს სკოლაში. ცნობილია, რომ სკოლაში ბავშვი იწყებს სისტემატური ცოდნის მიღებას ფიზიკური და სოციალური სინამდვილის სხვადასხვა სფეროდან: მისი გონებრივი ძალების შესატყვისად, ის თანდათანობით ეცნობა იმ კულტურულ მემკვიდრეობას, რომელიც კაცობრიობამ მოიპოვა თავისი განვითარების მთელ მანძილზე.

სკოლაში 7 წლის ასაკიდან სისტემატური ცოდნის მიწოდება ბავშვებისათვის ემყარება იმ საყოველთაოდ გავრცელებულ შეხედულებას, რომ დაახლოებით 6—7 წლის ასაკისათვის, თავისი ფსიქიკური შესაქლებლობებით, ბავშვი უკვე საკმარის მომწიფებულია სისტემატური ცოდნის მისაღებად. ამ შეხედულების საფუძველი, ერთი მხრით, მოცემულია ბავშვის განვითარებაზე კაცობრიობის წმინდა ემპირიული დაკვირვების მასალაში, მეორე მხრით, იმ ფსიქოლოგიურ გამოკვლევებში, რომლებიც ამ ასაკის ბავშვების თავისებურებებს შეეხება.

ასე ერთმნიშვნელოვნად არ წყდება სწავლების საკითხი საბავშვო ბაღებში. აქ პედაგოგები მუშაობენ სხვადასხვა ასაკის სკოლამდელ ბავშვებთან, დაწყებული 3 წლის ასაკიდან ვიდრე 7 წლის ასაკის დასასრულამდე. ბავშვთა ამ სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფების ფიზიკური და ფსიქიკური შესაქლებლობები მკვეთრად განსხვავდება ერთიმეორისაგან განვითარების თავისებური მხარეებით.

| იმ დროს, როდესაც 6-დან 7 წლის ასაკის დასრულებამდე საბავშვო ბაღის უფროსი ჩგუფის ბავშვებში თანდათან უფრო ძლიერად იჩენს თავს მოთხოვნილება თანმიმდევრული და სისტემატური ცოდნის მიღებისადმი, რაც აუცილებელი საფუძველია სკოლაში მათი შემდგომი გადასვლისათვის, საბავშვო ბაღის უმცროსი და საშუალო ჩგუფის ბავშვები (3—5 წლის) თავისი ინტერესებით ჯერ კიდევ ძალიან შორს დგანან სისტემატური სწავლისადმი ასეთი გამოკვეთილი მოთხოვნილებიდან. |

| ცნობილია, რომ სკოლამდელ ასაკს, ჩვეულებრივად, თამაშის ასაკს უწოდებენ, ე. ი. თვლიან, რომ სკოლამდელი ასაკის განვითარების მანძილზე თამაში ერთნაირად შეიძლება ჩაითვალოს ბავშვების აქტივობის ძირითად ფორმად, მათი ინტერესების მიმართულების ერთნაირად დამახასიათებლად როგორც 3—5 წლის, ისე 6—7 წლის ბავშვებისათვის. 4 წლის მანძილზე საბავშვო ბაღებში სკოლამდელი ბავშვების ზრდა-განვითარების მსვლელობა ამ შეხედულების საწინააღმდეგო ფაქტურ მდგომარეობას ქმნის. მართალია, თამაში სკოლამდელ ასაკში ბავშვების განვითარების უდიდესი ფაქტორია, სინამდვილესთან მათი ურთიერთობის მძლე საშუალებაა, მაგრამ ამ ფაქტორის ზემოქმედება ბავშვების განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე — საბავშვო ბაღის უმცროს, საშუალო და უფროს ჩგუფებში — არ შეიძლება ერთნაირი იყოს, რადგან სწრაფი ტემპით იცვლება ბავშვების გონებრივი შესაძლებლობანი მათი გამოცდილების გამდიდრებასთან ერთად. როგორც ვთქვით, საბავშვო ბაღის უფროს ჩგუფებში თანდათან უფრო გამოკვეთილი ხდება ბავშვების ობიექტური ინტერესები სინამდვილის მრავალფეროვანი მხარის გაცნობისადმი. \

ამგვარად, ის თვალსაჩინო განსხვავება, რომელიც არსებობს საბჭოთა საბავშვო ბაღის სამი—უმცროსი, საშუალო და უფროსი ჩგუფების ბავშვთა განვითარების დონესა და ინტერესებს შორის, სრულიად გარკვევით გვიჩვენებს, რომ შეუძლებელია თამაში ერთნაირად იქნეს მიჩნეული საბავშვო ბაღის სამივე ჩგუფისათვის, როგორც ბავშვების მოქმედიანობის ძირითადი სასე და მათი ყოველმხრივი განვითარების მთავარი ფაქტორი.

| მართალია, თამაშის პროცესში ბავშვი სკოლამდელი ასაკის განვითარების მთელ მანძილზე, სინამდვილის ზეგავლენით, ბევრ სხვადასხვაგვარ ცოდნას იძენს ისე, რომ უშუალოდ ცოდნის შექმნის ამოცანა შეიძლება არც იქნეს ამ დროს გაცნობიერებული, მაგრამ ისიც სრულიად აშკარაა, რომ საბავშვო ბაღის საშუალო და უფროს

ჯგუფებში თანდათან თავს იჩენს, უფრო და უფრო ძლიერდება და, ბოლოს, დამოუკიდებელ, მომწიფებულ მოთხოვნილად იქცევა: მისწრაფება სინამდვილის სხვადასხვა სფეროდან ცოდნის მიღებისადმი. /

საბავშვო ბაღების რამდენიმე ათეული წლის მუშაობის შედეგად მიღებულმა ასეთმა გამოცდილებამ აიძულა სკოლამდელი პედაგოგიკის მოწინავე მუშაკები დაესვათ საკითხი საბავშვო ბაღებში თამაშის მეთოდის უნივერსალიზაციის მიუღებლობასა და საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში პირდაპირი სწავლების საქმის თეორიულად და პრაქტიკულად შესწავლის აუცილებლობაზე.

ამ საკითხთან დაკავშირებით, მოსკოვში ორჯერ გამოიკა კრებული რსფსრ პედაგოგიურ მეცნიერებათა წევრ-კორესპონდენტის ა. უსოვას რედაქტორობით, რასაც მოჰყვა რსფსრ-ის განათლების სამინისტროს კოლეგიის ოფიციალური დადგენილება საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში პირდაპირი სწავლების მეთოდის შემოღებაზე¹.

ამის შემდეგ ათეული წლის მანძილზე საბჭოთა საბავშვო ბაღებში ჩატარებულმა პრაქტიკული მუშაობის გამოცდილებამ ნათელი გახადა, რომ ზემოთ აღნიშნულმა დადგენილებამ ვერ გააძარტლა იმედები: მთელ რიგ შემთხვევებში პირდაპირი სწავლების მეთოდს საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში გადაჭარბებით დიდი ადგილი ეთმობოდა ბავშვების თამაშისა და გართობის ხარჯზე, რაც აგრეთვე უარყოფით ზეგავლენას ახდენდა სკოლამდელი ბავშვების საერთო განვითარებაზე².

ეს ყველაფერი გვაფიქრებინებს, რომ ამ მნიშვნელოვანი საქმის საბოლოო განვითარებისათვის არ არის საკმარისი მხოლოდ პედაგოგიური თეორია და პრაქტიკა. იმისათვის, რომ არ მოხდეს სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან სწავლების როლის გადაჭარბებით წინ წამოწევა თამაშის სხვადასხვა ფორმებთან და მეთოდებთან შედარებით, ისე როგორც, პირიქით, წარსულ წლებში საბავშვო ბაღებში ადგილი ჰქონდა თამაშის მეთოდის უნივერსალიზაციას ბავშვების სხვადასხვა ჯგუფთან პედაგოგიური მუშაობის ჩატარებისას, — აუცილებელია სწავლებას საკითხის ფსიქოლოგიური საფუძვლების სისტემატური და მრავალმხრივი კვლევა. ეს აუცილებელია იმიტომ, რომ პედაგოგიური თეორიისა და პრაქტიკის დასაბუთება-განმტკიცებისათვის სწორედ ფსიქოლოგია იძლევა საჭირო მასალას, რომლის ცოდნის გარეშე პედაგოგიური თეორიაც და პრაქტიკაც შეიძ-

¹ Вопросы обучения в детском саду. Под редакцией члена-корреспондента АПН РСФСР А. П. Усовой, М., 1952, стр. 4.

² А. П. У с о в а, Проект программы воспитания в детском саду. „Дошкольное воспитание“, 1961, № 4, М., стр. 54—61.

ლება შემთხვევითობისა და წმინდა ემპირიული ეარაუდის ფარგლებში მოქცეს.

როგორც ცნობილია, ბავშვის ფსიქოლოგიაში სწავლებისა და სწავლის საკითხი ყოველთვის დაკავშირებულია ბავშვის განვითარებასა და მომწიფების პროცესთან. უცხოეთის ფსიქოლოგიაში გაბატონებული ნატურალისტური თეორიის თანახმად, ჯერ უნდა მოხდეს ბავშვის განვითარება მასში მემკვიდრეობით განსაზღვრული შინაგანი ძალების საფუძველზე, რომ შემდეგ შესაძლებელი გახდეს ბავშვზე სწავლებითი ზემოქმედების მოხდენა (ბიულერი, ტორნდაიკი). ამგვარად, გამოდის, რომ ბავშვის განვითარების პროცესი სრულიად დამოუკიდებელია სწავლების პროცესისაგან, რომ სწავლების პროცესი აქტიურად არ ერევა ბავშვის განვითარებაში და არსებითად არ ცვლის მას. ამ თეორიული შეხედულების თანახმად, სწავლებამ არ შეიძლება რაიმე დადებითი ნაყოფი გამოიღოს, სანამ ბავშვს არ მიუღწევია გარკვეული განვითარების დონისათვის, სანამ არ მომზდარა მისი შინაგანი ძალების მომწიფება. ¹

ვ. შტერნის ცნობილი კონვერგენციის თეორია, მართალია, გულისხმობს, რომ ბავშვის განვითარება ხდება არა მხოლოდ მემკვიდრეობით განსაზღვრულ კანონზომიერებათა მიხედვით, არამედ ბავშვს შინაგან შესაძლებლობათა და სოციალური გარემოს ურთიერთგავლენის შედეგად, განვითარების ამ ორი ფაქტორის ეს ურთიერთშესვედრა ანუ კონვერგენცია შტერნს ისე აქვს წარმოდგენილი, რომ მათი მოქმედების შედეგი ბავშვის განვითარებაში ფაქტიურად ისევე ცალ-ცალკე, ერთმანეთის დამოუკიდებლად იჩენს თავს, ასე, მაგალითად. თავის „ადრეული ბავშვის ფსიქოლოგიაში“ შტერნი ამბობს: „არც ერთი ფუნქციის, არც ერთი თვისების შესასებ არ შეიძლება კითხვა დაისვას ასე: „გარედან არის ის წარმოშობილი თუ შიგნიდან?“. არამედ კითხვა უნდა დავსვათ შემდეგნაირად: „რა არის მასში წარმოშობილი გარედან და რა—შიგნიდან?“. ყინაიდან მის შექმნაზე ყოველთვის ორივე მოქმედობს, მხოლოდ სხვადასხვა დროს თითოეულის წვლილი განსხვავებულია. როდესაც განვითარების წინსვლა უმთავრესად შინაგან ძალებს ეყრდნობა, მაშინ ჩვენ ვლაპარაკობთ „მომწიფებაზე“, მაგრამ როდესაც გარეგან ფაქტორის მონაწილეობა სჭარბობს, მაშინ ამ მოვლენას ვუწოდებთ „ემპირიულ სწავლას“². ამგვარად, შტერნის აზრით, ბავშვის განვითარების როგორც შინაგანი, ისე გარეგანი ფაქტორები, მიუხედავად მათი თითქოს კონვერგენციული, შეერთებული მოქმედებისა, იმდენად დამოუკიდებელი რჩებიან თავისი ცალკეული მოქმედების სფე-

¹ W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, 1927, გვ. 27.

როში. რომ ბავშვის განვითარების თითოეულ ეტაპზე ადვილად შესაძლებელი ხდება მასში ამ ორი ფაქტორის მოქმედების შედეგის ერთმანეთისაგან გამოყოფა, ერთმანეთისაგან გარჩევა, თითოეული ფაქტორის წვლილის თავისებურების ნათლად დანახვა. მართალია, შემდეგ მსჯელობაში შტერნა ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ ბავშვის შინაგანი ძალები, რომლებიც მას დაბადებიდანვე თან დაჰყვება, ჯერ კიდევ მხოლოდ ჩანააახებია, რომელთა ამა თუ იმ სახით გაშლა-განვითარებაში განსაკუთრებული როლი მიეკუთვნება არა მხოლოდ შინაგანად განსაზღვრულ მათ თავისებურებას, არამედ უმოავრესად აღზრდისა და გარემოს მათზე ზემოქმედებას; მაგრამ სწორედ ამ მსჯელობიდან გამომდინარეობს, რომ შტერნის კონვერგენციის თეორიის მიხედვით არ იგულისხმება განვითარების შინაგანი და გარეგანი ფაქტორების ერთიანი, განუყოფელი ზემოქმედება ბავშვის განვითარებაზე. როგორც ეს კონვერგენციის პრინციპიდან უნდა გამომდინარეობდეს.

გამოჩენილი შვეიცარიელი ფსიქოლოგის, ე. პიაჟეს შეხედულებების თანახმად, რაც ჩამოყალიბებული თეორიის სახით მოცემულია გამოკვლევაში „გონიერების ფსიქოლოგიის საკითხისათვის“⁴, ბავშვის გონიერების სოციალიზაცია არ ხდება მისი მეტყველების დასაწყისიდან. ვიდრე 7—8 წლის ასაკამდე, რისი შედეგია ის, რომ ბავშვის განვითარებისათვის ამ წლების მანძილზე დამახასიათებელია როგორც „გამამრუდებელი ეგოცენტრიზმი“, ისე „ინტელექტუალური იძულებისადმი პასიურად დამორჩილება“⁵.

აქედან ჩანს, რომ პიაჟე ახალი გამოკვლევების შემდეგაც, რომლებშიც მრავალი საინტერესო დაკვირვება აქვს მოცემული ბავშვების გონებრივი განვითარების თავისებურებათა შესახებ, ამ ფაქტებს ისევ ძველებურ ინტერპრეტაციას აძლევს და 7—8 წლამდე ბავშვის განვითარებაზე სოციალური ფაქტორის ზეგავლენას იმგვარად განსაზღვრავს, თითქოს ბავშვი ძირითადად მხოლოდ პასიურად ემორჩილებოდეს მას.

პიაჟეს შეხედულებით, თვით ბავშვის მეტყველების განვითარებასაც არ ენიჭება გადამწყვეტი მნიშვნელობა მისი გონებისა და აზროვნების უნარის განვითარებისათვის. მაგალითად, ერთ-ერთ წერილში მეტყველებისა და აზროვნების საკითხთან დაკავშირებით, ის წერს: „მეტყველება საკმარისი არ არის აგვისხნას აზროვნება, ვინაიდან ის სტრუქტურები, რომლებიც ამ უკანასკნელს ახასიათე-

⁴ J. Piaget, Psychologie de l'intelligence, Paris, 1952.

⁵ იქვე, გვ. 193.

ბენ, თავისი ძირებით უფრო ღრმად არიან მოთავსებული მოქმედებისა და სენსო-მოტორულ მექანიზმებში, ვიდრე თვით ლინგვისტიკის ფაქტი“. ამავე წერილის დასასრულს პიაჟე პირდაპირ ამბობს, რომ გონიერება (L'intelligence) „მეტყველების წინამორბედია და დამოუკიდებელია მისგან“⁶. (

აქვეა, სრულიად ცხადი ხდება, რომ, პიაჟეს შეხედულებით, ბავშვის გონებრივი განვითარება, მისი დაბადებიდან 7—8 წლამდე, ძირითადად მიმდინარეობს მისი შინაგანი მონაცემებისათვის დამახასიათებელ კანონზომიერებათა საფუძველზე და სოციალური სინამდვილე, თვით ადამიანების სოციალური ურთიერთობისა და უმაღლესი კულტურული მიღწევების მძლე იარაღი—ენა, მეტყველება—არსებით ცვლილებებს ვერ ახდენს ამ ასაკის ბავშვის განვითარების დამოუკიდებელ მსვლელობაზე, პიაჟეს აზრით, ბავშვის სიმბოლური თამაშის განვითარება, რომელიც თავს იჩენს ბავშვის მეტყველების განვითარების დასაწყისი ეტაპების პარალელურად, ამ უკანასკნელიდან დამოუკიდებლად მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მისი აზროვნების განვითარებაში⁷. ბავშვის განვითარების აღნიშნული თეორია სრულიად აშკარად ხდის, რომ ბავშვის მთლიანი და, კერძოდ, მისი გონებრივი განვითარების პროცესისათვის—ყოველ შემთხვევაში, ბავშვის დაბადებიდან ვიდრე 7—8 წლის ასაკამდე—სოციალურ ფაქტორს და მასთან ერთად ადამიანების სოციალური ცხოვრების მთავარ დასაყრდენს — ენას — მხოლოდ მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობა ენიჭება. აქედან აგრეთვე სრულიად ცხადია, რომ, პიაჟეს თეორიის თანახმად, სკოლამდელი ბავშვის განვითარების პროცესში სწავლებაც, როგორც სოციალური ცხოვრების ერთ-ერთი დამახასიათებელი კომპონენტი, ბავშვის შინაგანი ძალების გაშლა-განვითარებაში მხოლოდ მეორეხარისხოვან როლს უნდა თამაშობდეს.

როგორც ვ. შტერნის ისე ე. პიაჟეს შეხედულებები, ბავშვების განვითარების პროცესში სწავლების როლთან დაკავშირებით—რაც სრულიად ერთმნიშვნელოვანად გამომდინარეობს მათი თეორიული მოსაზრებებიდან ბავშვის განვითარების ფაქტორებზე—უპირისპირდება საბჭოთა ფსიქოლოგიის ძირითად დებულებას ბავშვის განვითარებისა და სწავლების პროცესის ერთიანობის შესახებ, რომელსაც ვხვდებით საბჭოთა მოწინავე ფსიქოლოგების—რუბინშტიინის, დ. უზნაძის, ა. ლეონტიევისა და სხვ. შრომებში.

⁶ J. Piaget Le langage et la Pensée du point de vue génétique. Acta Psychologica. Volume X. № 1—2, 1954, გვ. 59.

⁷ J. Piaget, La Psychologie de l'intelligence, 1952, Paris, გვ. 129 და იმავე ავტორის ზემოთ მითითებული წერილი Acta Psychologica-ში, გვ. 52.

რუბინშტეინი, მაგალითად, თავის ზოგად ფსიქოლოგიაში შემდეგ ფორმულას იძლევა აღნიშნული დებულების გამოსახატავად: „ბავშვი კი არ ვითარდება და აღზრდება, არამედ ვითარდება აღზრდისა და სწავლების პროცესში, ე. ი. სწავლებისა და აღზრდის პროცესში ბავშვის თვითმომწიფება და განვითარება არა მხოლოდ ვლინდება, არამედ ხორციელდება კიდევ; ადამიანი—მოზრდილი—ვითარდება შრომის პროცესში; ბავშვი ვითარდება აღზრდისა და სწავლების პროცესში. ეს არის ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ძირითადი კანონი... განვითარება არა მხოლოდ განსაზღვრავს სწავლებასა და აღზრდას, არამედ თვითონაც განისაზღვრება მათ მიერ“⁸.

ამგვარად, საბჭოთა მოწინავე ფსიქოლოგები ხაზს უსვამენ ბავშვის განვითარებისა და სწავლების ერთიანობის პრინციპს. რომლის მიხედვით ბავშვის შინაგანი, ჩანასახში მოცემულ თავისებურებათა განვითარება და მომწიფება ხდება ბავშვის აქტიური მოქმედებისა და გარემო-სინამდვილესთან უშუალო და უწყვეტი ურთიერთობის პროცესში; სოციალური გარემო და ბავშვის ეს შინაგანი, ჩანასახის ფორმით არსებული თავისებებები დღიდან ბავშვის დაბადებისა ურთიერთზე მუდმივად მოქმედებენ, ერთმანეთს ეგუებიან. ერთმანეთს ცვლიან და ამ მუდმივი ურთიერთობის შედეგად ქმნიან შესაძლებლობას ბავშვის განვითარების განხორციელებისათვის.)

დ. უზნაძის ასაკობრივი გარემოს ცნებაც საბჭოთა ფსიქოლოგიის იმ თეორიულ მოსაზრებათა ჯგუფს ეკუთვნის, რომელშიც ბავშვის განვითარების ძირითად პრინციპად აღიარებულია არა ერთი რომელიმე ფაქტორი,—იქნება ის ბავშვის შინაგანი მონაცემები, ფიზიკური თუ სოციალური გარემო,—არამედ შინაგანი მონაცემებისა და სოციალურად განსაზღვრული პირობების ურთიერთზემოქმედება, განვითარებისა და სწავლების ერთიანობა ბავშვის აქტიური მოქმედებისა და ურთიერთობის პროცესში სინამდვილესთან.

დ. უზნაძის აზრით, „ცოცხალი ორგანიზმის შინაგანი შესაძლებლობანი მხოლოდ შესატყვისი გარე პირობების „ნიადავზე პოულობენ რეალიზაციას“⁹. მაგრამ ამ გარეპირობებში დ. უზნაძეს ესმის არა ფიზიკური ან სოციალური გარემო, როგორც დასრულებული სახით ჩამოყალიბებული, უცვლელი ფაქტორები, არამედ ისეთი ფიზიკური და სოციალური გარემო, რომლის პირობების შერჩევასა და სპეციფიკური მიმართულებით შეცვლას ახდენს საზოგადოება, ახალი თაობის აღზრდისა და სწავლების მიზნებისათვის.

ამის შესახებ დ. უზნაძე ამბობს: „დაბეჭდვით შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული ბავშვი ნამდვილად ფიზიკურ გარემო-

⁸ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии. 1946, гл. 155.

⁹ დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, გვ. 24.

ში კი არ იწყებს ცხოვრებას, არამედ პირველ რიგში და განსაკუთრებით იმ გამღიზიანებელთა სამკვიდროში, რომელნიც, როგორც რაოდენობის, ისე რუმულობის მხრივაც, მისი აღმზრდელების მიერაა იმ თავითვე განსაზღვრული. მაშასადამე, დაბადების აქტა ბავშვს ფიზიკური გარემოს უშუალო ზემოქმედების ქვეშ როდი აყენებს. არამედ სოციალური გარემოს ზემოქმედების ქვეშ, რომელიც გარე გამღიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს და, რამდენადაც შესაძლოა. ახალდაბადებულის ორგანიზმზე მხოლოდ ისეთებს ამოქმედებს, რომ მის შინაგან ძალებს შეესატყვისებოდნენ და, მაშასადამე, მათი განვითარების შესაძლებლობას იძლეოდნენ.

ამრიგად, ბავშვის განვითარება იმიტომ ხდება შესაძლებელი, რომ იგი თავიდანვე ფიზიკურს კი არა, სოციალურ გარემოში იწყებს და განავრცობს ცხოვრებას“.

თითოეულ ასაკს, დ. უზნაძის აზრით, თავისი სპეციფიკური გარემო აქვს, „რომელიც ფიზიკური სინამდვილის ხასიათით კი არა, უწინარეს ყოვლისა, სოციალურადაა განსაზღვრული“... ასაკობრივი გარემოს მნიშვნელობას დ. უზნაძე იმაში ხედავს, რომ „ბავშვზე შემთხვევით მოცემული სტიმულების ნაცვლად მისი შინაგანი ძალების შესატყვისება სტიმულებმა იმოქმედონ“¹⁰.

კერძოდ, სკოლამდელი ბავშვის აღზრდა-განვითარებისათვის დ. უზნაძე განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდა საბავშვო ბაღის გარემოს. „ობიექტურის მხრივ, წერდა იგი იმავე ნაშრომში, მისი (საბავშვო ბაღის) მნიშვნელობის სიმძიმე იმაშია, რომ ნაცვლად ოჯახის ტრადიციული და სტიქიურად შემუშავებული აღზრდის წესებისა, ამიერიდან ბავშვზე მეცნიერულად დამუშავებული, წინასწარ გათვალისწინებული და მრავალგზის შემოწმებული პედაგოგიური სისტემის მიხედვით მოქმედებენ. უნდა ვიფიქროთ, რომ გარემო, პრინციპულად მაინც, პირველად აქ იწვევს სწორედ იმ მხარეებით და იმ სახით ბავშვებზე ზემოქმედებას, რომელთაც მის ასაკობრივ შესაძლებლობათა ბუნება მოითხოვს“¹¹.

ამგვარად, საბჭოთა ფსიქოლოგიის აღნიშნულ ძირითად დებულებებზე დაყრდნობით, ბავშვის განვითარებისა და სწავლების პროცესის ერთიანობის გამო, ვფიქრობთ, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების შესწავლისათვის ყველაზე უფრო ხელსაყრელი პირობები მოცემულია სწორედ საბჭოთა საბავშვო ბაღების გარემოში, სადაც ბავშვების განვითარე-

¹⁰ დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, გვ. 26.

¹¹ იქვე, გვ. 249.

ბა ხდება მათზე სისტემატური ორგანიზებული პედაგოგიური ზემოქმედებით სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვთა ყოველდღიური თამაშის, მუშაობისა და მრავალმხრივი აქტიური მოქმედების პროცესში.

ბავშვი საბავშვო ბაღის გარეთაც ბევრ რამეს ითვისებს; ბევრ რამეს სწავლობს უახლოესი გარემოდან, რომელიც მასზე მოქმედებს, მაგრამ საბჭოთა საბავშვო ბაღის გეგმიანი, ორგანიზებული მუშაობისას ბავშვის ზრდა-განვითარება უკვე სისტემატური გზით ხორციელდება იმ ერთიან პირობებში, რომელთაც ქმნის ბავშვის აქტიურ ურთიერთობაში უახლოეს სინამდვილესთან მისი შინაგანი მონაცემებისა და სწავლების პროცესის ურთიერთზეგავლენა.

რას ვგულისხმობთ, როდესაც ვლაპარაკობთ სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების შესახებ?

როგორც ვიცით, უადრესი ასაკის ბავშვიც კი თამაშის პროცესში, როდესაც მისი ინტერესები ხშირად მთლიანად ამოიწურება თვით თამაშის აქტივობით, მიიღა უნებურად, შეუმჩნევლად, ამ პროცესის გაცნობიერების გარეშე, სხვადასხვაგვარი ხასიათის ელემენტარულ ცოდნას იძენს იმ საგნებსა და მოვლენებზე, რომლებიც მისი თამაშის წრეშია მოქცეული. მაგრამ, ამავე დროს, საბავშვო ბაღის სხვადასხვა, თვით უმცროსი ასაკის (3—4 წლის) ბავშვებზე უბრალოდაკვირვება გვიჩვენებს, რომ, თამაშით აღძრული ინტერესების გვერდით, ბავშვის ყურადღება შეიძლება ხშირად—თუნდაც მოკლე დროის განმავლობაში—მიმართული იყოს სინამდვილის სხვადასხვა საგნებსა და მოვლენებზე მათი ობიექტური თავისებურებების გამო. ის გაკვირვება და წრავალი სხვადასხვაგვარი ხასიათის შეკითხვა, რომელსაც უმცროსი ჯგუფის (3—4 წლის) სკოლამდელ ბავშვებში მათი უახლოესი გარემო იწვევს, მიგვითითებს ამ ბავშვთა წმინდა შემეცნებითი ხასიათის ინტერესებზე, რომლებიც უშუალოდ მიმართულია გარესინამდვილეში მოცემული ობიექტების თავისებურებათა წვდომისაკენ.

სასკოლო ასაკში ბავშვის მიერ გარესინამდვილის მრავალფეროვანი მხარეების ათვისება სისტემატური ცოდნის მიღების გზით ძალიან გაძნელებოდა, რომ მისი განვითარების წინა საფეხურზე, თამაშის სუბიექტური ინტერესების გვერდით, ბავშვში თანდათანობით თავს არ იჩენდეს თვით გარესინამდვილის მრავალფეროვანი საგნებისა და მოვლენების თავისებურებებით გამოწვეული შეჩვეუებითი ინტერესები.

როგორც ვთქვიან. 3—4 წლის სკოლამდელი ბავშვების უამრავი შეკითხვები მათ უახლოეს გარემოში მოქცეული საგნებისა და მოვ-

ლენების სხვადასხვა თვისებებისა და თავისებურებების შესახებ ასეთი ობიექტური ხასიათის ინტერესებზე მივივითებ. იმ ოთხი წლის მანძილზე, რომელიც სკოლამდელი ბავშვი საბავშვო ბაღში ატარებს, მისი აქტიური ურთიერთობის პროცესში სინამდვილესთან, ბავშვის შემეცნებითი ინტერესები სულ უფრო და უფრო მეტ ადგილს იჭერს მის ცხოვრებაში, თამაშის ინტერესების პარალელურად.

ამგვარად, როდესაც ჩვენ ვაყენებთ საკითხს სკოლამდელ ასაკში ბავშვთა სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების კვლევის საკითხებზე, ვგულისხმობთ, რომ საბავშვო ბაღში ბავშვის აღზრდისა და სწავლების იმ ერთიან პირობებში, რომელშიც უფრო გამოკვეთილი ხდება მისი განვითარების სურათი, უნდა იქნეს შესწავლილი საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვთა შემეცნებითი ინტერესების თავისებურება ისე, როგორც ის იჩენს თავს ბავშვების ყოველდღიური გართობა-თამაშისა და მუშაობის პროცესში მათთვის მისაწვდომი სინამდვილის სხვადასხვა მხარეების მიმართ.

ცხადია, რომ საბავშვო ბაღის ორგანიზებული პედაგოგიური მუშაობის პირობებში თანდათანობით შესამჩნევად იცვლება სკოლამდელი ბავშვების შემეცნებითი შესაძლებლობები, გარესინამდვილის ზეგავლენით მათში გამოწვეული ინტერესების ხასიათი და მიმართულება.

სწავლების საკითხის მოწესრიგებისათვის საბავშვო ბაღში სწორედ იმას აქვს გადაწყვეტი მნიშვნელობა, თუ როგორი განსხვავება არსებობს საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვებს შორის მათი შემეცნებითი ინტერესების, მათი დამოკიდებულების მხრივ სინამდვილის სხვადასხვა მხარეების მიმართ.

როდესაც ჩვენ სკოლამდელ ასაკში სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების საკითხზე ვლაპარაკობთ, ვგულისხმობთ სწორედ იმ განსხვავებას, რომელიც დამახასიათებელია სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვებისათვის მათი შემეცნებითი ინტერესების თავისებურებათა თვალსაზრისით სინამდვილის სხვადასხვა მხარეების მიმართ.

ამ პრობლემის საფუძვლიანად შესწავლისათვის გამოიყვავით რამდენიმე საკითხი, რომელთა გარკვევაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია ბავშვების სწავლების პრობლემის გაშუქებისათვის. ამ საკითხების კვლევისას ვიყენებდით საბავშვო ბაღში ბავშვებზე სისტემატური დაკვირვებისა და საბავშვო ბაღების გამოცდილი პედაგოგების წერილობით დამუშავებულ დაკვირვების ჩანაწერს და სპეციალური ცდების მეთოდს.

გამოყოფილ საკითხებს შორის, პირველ რიგში, შეეჩერდით სკოლამდელ ასაკში ეგრეთწოდებული ინტელექტუალური ვრძნობების გამომყვანების თავისებურებებზე. მართლაც, ყოველგვარ სწავლებას, ინტელექტის მოქმედება აპირობებს. ინტელექტის ამოქმედებას კი, როგორც ცნობილია, ყოველთვის წინ უსწრებს გაკვირვება, ცნობისმოყვარეობა და სხვა მსგავსი გრძნობები, რომელთაც სწორედ ასეთი თავისებურების გამო, ინტელექტუალურ გრძნობებს უწოდებენ.

ამ საკითხის გამოკვლევამ უნდა გვიჩვენოს, თუ საბავშვო ბაღის თითოეული ჯგუფის ბავშვებთან რა სახით იჩენს თავს ასეთი გრძნობების გამომყვანება და მათ საფუძველზე როგორ ხდება ბავშვებთან შემეცნებითი ინტერესების განვითარება.

ინტელექტუალური გრძნობების, კერძოდ, გაკვირვების საკითხთან მკიდროდაა დაკავშირებული, როგორც მოზრდილ ადამიანში, ისე ბავშვებშიც, კრიტიკული უნარის განვითარების საკითხი.

სწავლების პროცესში ახალი ცოდნის მიღებისას სინამდვილის სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებზე ბავშვის თუ მოზრდილის მხრით ყოველთვის საჭირო ხდება წარსულში მიღებული ცოდნა-გამოცდილების დაპირისპირება ახალ მოვლენასთან, ახალ საგანთან. ამ დაპირისპირების შედეგად, ნაცნობსა და უცნობ მოვლენას შორის დანახული რაიმეგვარი შეუსატყვისობის გამო თავს იჩენს კრიტიკული დამოკიდებულება ახალი მოვლენისადმი, სანამ საბოლოოდ გაირკვეოდეს ამ ახალი საგნის ან მოვლენის ადგილი ბავშვის თუ მოზრდილის გამოცდილებაში.

ამიტომ, ინტელექტუალური გრძნობების საკითხის კვლევასთან ერთად, სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების პრობლემის ვარკვევისათვის, მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფში სკოლამდელ ბავშვთა კრიტიკული უნარის გამომყვანებისა და განვითარების თავისებურებათა კვლევაც.

ამავე მიზნით შევისწავლეთ აგრეთვე ბავშვის მეხსიერების მოქმედების თავისებურებები — არა სპეციალურად ბავშვთა მეხსიერების ყველა მხარე (უშუალო მეხსიერება, ცნობა, ასოციაციური მეხსიერება და სხვა), არამედ მხოლოდ ის საკითხი თუ როგორ აღდგება სხვადასხვა ასაკის სკოლამდელი ბავშვის მეხსიერებაში ერთად ნახული რაიმე შემთხვევა ან ერთად მოსმენილი ზღაპრის, ან მოთხრობის შინაარსი.

იმის მიხედვით, თუ როგორი მნიშვნელობისაა სხვადასხვა ასაკის სკოლამდელ ბავშვთათვის ამგვარად მიწოდებული სინამდვილის სხვადასხვა მხარე, ან რას ინახავს და რას კარგავს მათი მეხსიერება იმ შთაბეჭდილებებიდან, რომელთაც მათ გარემო აწოდებს,

შეგვიძლია დავასკვნათ, თუ სინამდვილის რომელი მხარე რასახითაა მისაწვდომი მათთვის.

რადგან ბავშვი როგორც თავისი განვითარების პირველ 3 წელს, ისე სკოლამდელ ასაკშიც და შემდეგაც სინამდვილის მრავალფეროვან საგნებსა და მოვლენებს თანდათანობით ეცნობა არა მხოლოდ ამ სინამდვილესთან უშუალო კავშირის საფუძველზე, არამედ ადაპიანის კულტურული შემოქმედებითი პროდუქციის გზითაც. ამიტომ სინამდვილეზე სკოლამდელი ბავშვის ცოდნა-გამოცდილების, სინამდვილის სხვადასხვა საგნისა და მოვლენის მიმართ მისი დამოკიდებულების თავისებურების შესასწავლად მნიშვნელოვნად ვთვლით სკოლამდელი ბავშვის მხრით სიუჟეტური სურათის შინაარსის წვდომის თავისებურების კვლევას.

ყოველ სურათზე, რაც უნდა მარტივი შინაარსი ჰქონდეს მას, როგორც ვიცით, გამოხატულია სინამდვილის ესა თუ ის მონაკვეთი, სინამდვილის ესა თუ ის საგანი. თუ როგორ ახერხებს სკოლამდელი ასაკის ბავშვი მისი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე მოცემულ შინაარსში გარკვევას, იმ მიმართების წვდომას, რომელიც სურათზე მოცემულ ამა თუ იმ საგანს შორის არსებობს, ეს დამახასიათებელი ხდება მისი გამოცდილების თავისებურებისა და მისი გონებრივი განვითარების დონისათვის, რასაც, ცხადია, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა ყოველგვარი სწავლებიანა და ცოდნის შეძენის პროცესში.

გარესინამდვილის მიმართ სკოლამდელი ბავშვის შემეცნებითი დამოკიდებულების თავისებურებათა საკითხის კვლევისათვის დამუღლი პრობლემის შესწავლასთან დაკავშირებით, საინტერესოდ მიგვაჩნია აგრეთვე სკოლამდელ ბავშვების მიერ ბუნების სფეროში მიღებული და დამოუკიდებლად გამომყდენებული ცოდნის თავისებურების კვლევა.

ბუნებასთან უშუალო ურთიერთობის პროცესში ბავშვი განსაკუთრებით მრავალფეროვან შთაბეჭდილებებს იღებს, რომლებიც მასში სხვადასხვაგვარ კითხვებს წარმოშობენ ბუნების საგნებისა და მოვლენების ობიექტური თვისებების გამო.

სხვადასხვა ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვის დამოკიდებულების თავისებურებამ მოვლენებისადმი, ჩვენი აზრით, გარკვევით უნდა იჩინოს თავი იმ ცოდნის საერთო ხასიათში, რომელსაც ბავშვი იღებს საბავშვო ბაღში ბუნების საგნებსა და მოვლენებზე. განსაკუთრებით დამახასიათებელი უნდა იქნეს ამ თვალსაზრისით ის შემთხვევები, როდესაც ბავშვები ბუნების სფეროში მიღებულ სხვადასხვაგვარ ცოდნას, მოზრდილების ჩარევის გარეშე, დამოუკიდებლად იყენებენ ახალ სიტუაციაში.

დასასრულს, საჭიროდ მიგვაჩნია გამოვიკვლიოთ აგრეთვე. თუ როგორ თავისებურებებს იჩენენ საბავშვო ბაღის სამივე ჯგუფის ბავშვები მათთვის განკუთვნილი სხვადასხვა სიუჟეტის მქონე მოთხრობების გაგების პროცესში.

დასმული პრობლემის შესწავლისათვის გამოყოფილი საკითხები, ჩვენი აზრით, ენება ბავშვის ფსიქიკური მოქმედების იმ მხარეებს, რომლებიც საფუძველია ბავშვის გარემოსინამდვილეში გარკვევისა და მის ცალკეულ საგანთა და მოვლენათა შორის არსებულ კანონზომიერებათა თანდათანობითი წვდომის, ურომლისოდაც არ არსებობს ნამდვილი ცოდნა.

როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ამ საკითხებს ეიკვლევდით არა დამოუკიდებლად, მთელი მათი შინაარსისა და მნიშვნელობის მოცულობით, არამედ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც მათ უშუალო კავშირი აქვთ სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სწავლების პრობლემასთან. გამოკვლევის შედეგად უნდა გამოჩნდეს თუ როგორ მზადდება საბავშვო ბაღის ორგანიზებულ მუშაობის გარემოში სწავლების შესაძლებლობა სკოლამდელ ბავშვთა განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე.

ქვემოთ ცალკე თავების მიხედვით განვიხილავთ იმ შედეგებს, რომლებიც მივიღეთ საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფში ბავშვებზე სისტემატური დაკვირვებისა და მათზე ჩატარებული სპეციალური ცდების საშუალებით.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა უმეცნეობითი დამოკიდებულების თავისებურებანი სინამდვილის მიმართ

ინტელექტუალური გრძნობების თავისებურებანი სკოლამდელ ასაკში

როგორც ცნობალია, ინტელექტუალურ გრძნობებში ვულისხმობენ ისეთ „გასაგნებულ“ გრძნობებს. რომლებიც წინ უსწრებენ სხვადასხვა სახის ინტელექტუალურ ოპერაციებს, საერთოდ. აზროვნების ყოველგვარ პროცესებს.

ის ფაქტი, რომ შეიძლება არსებობდეს გრძნობების ასეთი განსაკუთრებული ჯგუფი, ზოგიერთ საბჭოთა ფსიქოლოგს, მაგალითად, რუბინშტეინს, სრულიად სამართლიანად მიაჩნია პიროვნებას გრძნობებსა და აზროვნების სფეროებს შორის არსებული მკარო კავშირის საუკეთესო დამამტკიცებელ საბუთად¹².

¹² С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, Москва, 1946, М., стр. 490 и 491.

შეიძლება ითქვას, რომ საერთოდ არ არსებობს პიროვნების ცხოვრების არც ერთი მხარე, პიროვნების გამომყდავების არც ერთი სახე, რომ მას სწორედ განსაკუთრებულ მთლიან პიროვნულ ელფერს არ აძლევდეს მათში ჩაქსოვილი გრძნობები.

აღნიშნული გრძნობების ჯგუფს, ძირითადად, მიეკუთვნება გაკვარება, ცნობისმოყვარეობა, ცოდნისმოყვარეობა, ექვი და დარწმუნებულობა მსჯელობაში და ყველა ის, სიამოვნების თუ უსიამოვნების ელფერის მატარებელი გრძნობები, რომლებიც წინ უქარბენ ადამიანის შემეცნებითი პროცესების მიმდინარეობას, მათ წარმატებით მსვლელობას თუ მათ შეფერხებასა და შესუსტებას.

ადამიანის მეტყველებასა და აზროვნებას შორის არსებული უწყველი კავშირიდან გამომდინარეობს ის, რომ ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობების თავისებურებათა კვლევა აუცილებლად იმ მომენტებს უნდა დაუკავშირდეს, როდესაც ბავშვს, როგორც ადამიანის შვილს, თანდათანობით უვითარდება როგორც მის გარშემო მყოფი ადამიანების მეტყველების გაგების უნარი, ისე საკუთარი მეტყველება, რომლითაც ის ცდილობს ურთიერთობა დაამყაროს გარშემო მყოფებთან.

საბჭოთა მკვლევარები უკვე ბავშვების განვითარების პირველი წლის ნახევრიდან და, განსაკუთრებით კი, პირველი წლის ბოლო თვეებიდან, აღნიშნავენ მათში სხვადასხვა ინტელექტუალური ემოციების—ძირითადად გაკვირვებისა და ცნობისმოყვარეობის—ხშირ შემთხვევაში გამომყდავებას.

საინტერესო მასალას იძლევა ადრეული ასაკის ბავშვთა ინტელექტუალური გრძნობების გამომყდავების შესწავლისათვის საბჭოთა ფსიქოლოგის --როზენგარტ-პუპკოს--გამოკვლევა „მეტყველება და აღქმის განვითარება ადრეულ ასაკში“¹³.

აღნიშნულ გამოკვლევაში ავტორი წერს: „პირველი წლის პირველ ნახევარში ბავშვს უჩნდება ახალი მოთხოვნილებები—გარემოში მყოფ ადამიანებთან ურთიერთობისა და გარემოში მოცემული საგნების მიმართ შემეცნებითი და პრაქტიკული მოქმედიანობისადგე“¹⁴.

სწორედ აქ მნიშვნელოვანია ხაზი გაესვას იმ გარემოებას, რომ ბავშვს განვითარების პროცესში ამ ახალი მოთხოვნილებების გაჩენა ემთხვევა ბავშვის მიერ მოზრდილის მოთხოვნების გაგებას, რომელიც თანდათან უფრო მჭიდროდ უკავშირდება მოზრდილის მეტ-

¹³ Г. Л. Розенгардт-Пупко, Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. Москва, изд-во АМН, 1949.

¹⁴ იქვე, გვ. 36.

ყველებას და ქმნის მკვიდრ საფუძველს ბავშვის მიერ როგორც მოზრდილის მეტყველების მნიშვნელობის სულ უფრო და უფრო მეტად გაგებისათვის, ისე საკუთრად მისი მეტყველების განვითარებისათვისაც.

ინტელექტუალური გრძნობების ჩქარი ტემპით განვითარება, ამ სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობით, რასაკვირველია, უნდა მოხდეს ბავშვის მიერ მოზრდილის მეტყველების გაგების წინარისა და საკუთარი მეტყველების განვითარების საფუძველზე, რადგან, როგორც მოზრდილი ადამიანის, ისე ბავშვის აზროვნება მთელი მისი თავისებურებებით სწორედ მეტყველებასთან დაკავშირებით და მის საფუძველზე პოულობს განხორციელებას.

აღნიშნულის მიხედვით, ბავშვის განვითარების პირველი წლები, როგორც სამ წლამდე, ისე სამი წლის შემდეგ, ე. ი. სკოლამდელი ასაკის დაწყებიდან მთელი მისი მიმდინარეობის მანძილზე, მდიდარ მასალას უნდა გადაწვდის ბავშვის ინტელექტუალური გრძნობების თავისებურად გამომყლავნების თვალსაზრისით.

ვფიქრობთ, რომ ამ საკითხის ყურადღებით შესწავლას სწორედ ჩვენი საბავშვო ბაღების პედაგოგიური მუშაობის პირობებში, გარკვეული მნიშვნელობა უნდა ექნეს სინამდვილისადმი სკოლამდელ ბავშვების შემეცნებითი დამოკიდებულების თავისებურებების კვლევისა და საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში სწავლების პრობლემის რაციონალურად მოგვარებისათვის.

გაკვირვების გრძნობები სკოლამდელ ასაკში

როგორც შესავალში აღვნიშნეთ, ჩვენი მიზანია საბავშვო ბაღის ბავშვების (3,5 წლიდან 7 წლამდე) ინტელექტუალური გრძნობების გამომყლავნების თავისებურებები.

ამ მიზნით მიემართავთ შემდეგ მეთოდებს: 1) უშუალო დაკვირვებას საბავშვო ბაღის ბავშვებზე, როგორც მათთან სავალდებულო პედაგოგიური მუშაობის ჩატარების, ისე მათი თავისუფალი გართობა-თამაშის პირობებში და 2) კოლექტიური და ინდივიდუალური ექსპერიმენტების ჩატარებას ბავშვებზე.

პირველ რიგში გვაინტერესებს სკოლამდელი ბავშვების მთლიანი ქცევის მხარეებზე შეჩერება, რომლებიც ამყლავნებენ ბავშვების გაკვირვების გრძნობებს.

მართლაც, როგორც ვიცით, ინტელექტუალური გრძნობების ჯგუფში გაკვირვებას განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს. აკი ის ძველთაგანვე ითვლება აზროვნების დასაწყის მომენტად, რომელიც ბიძგს აძლევს მისი შემდგომი პროცესების გაშლა-განვითარებას.

განწყობის ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით. ადამიანის აქტიური ურთიერთობისას გარემოსინამდვილესთან მისი მრავალგვარი და მრავალმხრივი მოთხოვნობების დაკმაყოფილების პროცესში გაკვირება ყოველთვის თავს იჩენს მაშინ, როდესაც ადამიანის ეს თავისუფლად მიმდინარე განწყობისეული აქტივობა რაიმე მიზეზით ბრკოლდება, როდესაც მისი მოთხოვნობების დაკმაყოფილებას გარესინამდვილეში რაიმე ახალი უჩვეულო მოვლენა ელოდება წ.ნ.15.

განწყობის ფსიქოლოგიის შემდგომი განვითარების პროცესში დ. უზნაძემ გაკვირვების მომდევნო მომენტს, როგორც ვიცით, ობიექტივაცია უწოდა¹⁶.

გაკვირვება და მასთან უშუალოდ დაკავშირებული, მომდევნო მომენტი ობიექტივაციის სახით კარგად გამოხატავს იმ განსაკუთრებულ მოვლენას, რომელიც აიძულებს ადამიანს თავისი აქტიური ურთიერთობის პროცესში ვარესინამდვილესთან, ამ უკანასკნელში მომხდარი რაღაც ცვლილების გამო, უეცრად შეაჩეროს თავისი აქტივობა და ხელახალი აღქმის ობიექტად აქციოს მისი აქტივობის შემათერებელი მოვლენა. გაკვირვება, რასაკვირველია, მხოლოდ მეტყველი ადამიანის კუთვნილება შეიძლება იყოს, რადგან მას უშუალოდ მოსდევს სინამდვილეში მოცემულ ამა თუ იმ საგანზე შეჩერება, მისი ხელახალი აღქმა ან ობიექტივაცია, რაც აზროვნების პროცესის დაწყებას ნიშნავს.

სრულიად უეჭველად უნდა იქნეს მიჩნეული აზროვნების ამ დასაწყისი მომენტის ემოციური ბუნება, რაც განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს სწორედ გრძნობას. როგორც ადამიანის მთლიან ქცევაში მუდამ ჩართულსა და ამ ქცევისათვის სრულიად თავისებური ელფერის მიმცემ ფსიქიკურ ფუნქციას.

როგორც ვთქვით, გაკვირვება ჩნდება მაშინ, როდესაც ადამიანის, მოზარდილისა თუ ბავშვის ცხოვრების ჩვეული მიმდინარეობა ირღვევა, მის უშუალო სინამდვილეში უეცრად შეჭრილი რაღაც ახალი მოვლენის გამო. სიახლის გრძნობის განცდისათვის სრულიად არ არის აუცილებელი, რომ გარესინამდვილეში ობიექტურად მართლაც რაღაც სავსებით ახალი საგანი ან მოვლენა გაჩნდეს. საკმარისია კონკრეტულ სინამდვილეში მოცემული საგნების ან მოვლენების ერთმანეთთან ახალი სახით დაკავშირება. მათ შორის ახალი მიმართების შექმნა, რომ სიახლის განცდამ იჩინოს თავი, რასაც თან მოსდევს გაკვირვება.

15 დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 353—354, თბილისი, 1940.

16 „ფსიქოლოგია“, ტ. VI, განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები, თბილისი, 1949, გვ. 112—115.

როგორც უმცროსი, ისე უფროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებზე დაკვირვებამ გვიჩვენა, რომ გარკვეული ცვლილებების შეტანა მათ გარემოში, როგორც ახალი პირობის (მოზრდილებისა თუ ბავშვების) და საგნების ან ბუნების ობიექტებისა და მოვლენების გამოჩენის, ისე ამავე გარემოს შიგნით პირობების შეცვლის სახით, უკვე იწვევს ბავშვების გაკვირვებას მთელი მისი თანმზლები მოვლენებით. შეიძლება მაგალათისათვის შევჩერდეთ შემდეგ შემთხვევებზე.

ჩემი შესვლა საბავშვო ბაღების უმცროსი და ზოგჯერ უფროსი ბავშვების ჯგუფებშიც, რომლებთანაც წინათ არ ვყოფილვარ, ყოველთვის იწვევდა ბავშვებში, განსაკუთრებით ზოგიერთში, გარკვეულად გამოხატულ გაკვირვებას.

ბავშვების სახის შეცვლილი გამომეტყველება, ახალი პირისაკენ მიპყრობილი გაფართოებული თვალების გაშტერებული. ხანგრძლივი ცქერა, ზოგჯერ შესამჩნევად დაღებული პირი, წუთიერი უმოძრაობა,—ყველა ის სიმპტომი, რომელაც ჯერ კიდევ დარვიწყა მეცნიერული სიზუსტით აღწერა,—თავიდანვე ააშკარავენ ბავშვების განცდებს, ამ გაკვირვების შედეგად მათში გაჩენილ, ჯერ გამოუთქმელ კითხვას.

ეს კითხვა, რომელიც ბავშვების მთელ შეცვლილ ქცევას გამოხატავს, შეიძლება თავიდანვე არ იქნეს ხმამაღლა გამოთქმული. ზოგიერთ ბავშვში შეიძლება მისი გაკვირვება, მათ წრეში შემოსული ახალი პირის გამოჩენის გამო, ამ პირველ სტადიაშივე დასრულდეს უშედეგოდ ან, პირიქით, მაშინვე იქნეს სიტყვიერად, კითხვის ფორმით ჩამოყალიბებული. ეს დამოკიდებულია ბავშვის ბუნების თავისებურებაზე, იმაზე, თუ რამდენად თამამი და გაბედულია უფროსებთან ურთიერთობაში ან რამდენად ძლიერია მისი სურვილი, რომ მისთვის უჩვეულო ახალი მოვლენა, ამ შემთხვევაში ახალი პირი, მის პატარა გამოცდილებას დაუკავშიროს და იმ ჩვეულ მოვლენათა წრეში შეიყვანოს, რომელიც მის გარემოს ქმნის, — ან იმ მოვლენების თანმიმდევრობაზე, რომელთაც მოცემულ მომენტში შეიძლება სხვა რაიმესაკენ მიმართონ ბავშვების ყურადღება.

პირველად, ჩვეულებრივად, ახალი პირის გამოჩენა უმცროს სკოლამდელ ბავშვებს შორის ჩუმ გაკვირვებას იწვევს მათში აშკარად გამოხატული, სიტყვიერად გამოუთქმელი კითხვის გამომეტყველებით.

შემდეგ დღეებში ამ გაკვირვებით გამოწვეულმა კითხვამ შეიძლება სიტყვიერადაც იჩინოს თავი და, შეიძლება ითქვას, ნამდვილადამიანურ გაკვირვებად ის მხოლოდ სიტყვასთან დაკავშირებით იქცევა.

მაგალითად, ერთ-ერთი საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფში ჩემ-
მა გამოჩენამ ბავშვების უმრავლესობაში გაკვირვების აღნიშნულ-
სიმპტომები გამოიწვია. იმ დღეს არც ჩემთვის და არც პედაგოგი-
სათვის ბავშვებს ჩემს შესახებ არავითარი შეკითხვა არ მიუტიათ.
მეორე დღეს უკვე ერთი პატარა გოგონა (3,5 წლის) მომიჯდა გვერ-
დით და რამდენჯერმე მკითხა ღიმილით, მაგრამ დაბეჯითებით: „დე-
იდა, შენ ვინა ხარ?“. ეს ბავშვი ავადმყოფობის გამო ერთხანს არ
დადიოდა საბავშვო ბაღში. შემდეგ, როდესაც ისევ მოვიდა და სხვა
უმცროს ბავშვებთან ერთად უფროსი ჯგუფის ბავშვების მუსიკა-
ლურ ვარჯიშს ესწრებოდა, მომიახლოვდა, ალერსიანად მომეკრა და
ცოტა ხნის შემდეგ ღიმილით, ნახევრად კითხვისა და ნახევრად სა-
კუთარი შეხედულების გამომხატველი, დამადასტურებელი კილოთი
მითხრა: „დეიდა, შენ სტუმარი ხარ?“.

მესამე საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფში ჩემი მრავალჯერ მის-
ვლის შემდეგ ერთმა პატარა გოგონამ რაღაც კითხვით მომმართა და
მიწოდა „ექიმი“: „ექიმი!“—მითხრა მან. როდესაც ბავშვს ავუხსე-
ნი, რომ მე ექიმი არა ვარ, ამან დიდი გაკვირვება გამოიწვია მასში.

ეს შემთხვევები და მრავალი ამათი მსგავსი, რომლებზედაც ახ-
ლა აქ არ ვჩერდებით; იმაზე მიგვითითებს, რომ ბავშვების გაკვირვე-
ბა, რომელიც რაიმე ახალი მოვლენითაა გამოწვეული (ამ შემთხვევა-
ში მათ წრეში ახალი უცნობი პირის გამოჩენით) და როგორც მათ სა-
ხეზე, ისე მთელ მათ ქცევაში მაშინვე სრულიად ერთმნიშვნელოვან
ემოციურ გამოხატულებას პოულობს, — ბავშვებში აღძრავს კი-
თხვებს, რომლებიც მიმართულია იმისაკენ, რომ მათი ცხოვრების
ჩვეულ მიმდინარეობაში შეჭრილი ახალი მოვლენა მათთვის ნაცნო-
ბი, გასაგები საგნებისა და მოვლენების კატეგორიაში მოათავსონ,
მოუნახონ მათ გარკვეული ადგილი ამ საგანთა და მოვლენათა
წყობაში.

ამგვარად, უნდა აღდგეს წონასწორობა მათი ცხოვრების მიმდი-
ნარეობაში, მოხდეს იმ დაძაბულობიდან განთავისუფლება, რომელ-
საც ჩვეულებრივად ბავშვებში ვაკვირვება და შემდეგ ამ გაკვირვე-
ბის შედეგად წარმოშობილი კითხვები იწვევენ.

როგორც ზემოთ მოტანილი მაგალითებიდან ჩანს, როდესაც
ბავშვები რაიმე მიზეზის გამო ვერ პოულობენ პასუხს მათ წრეში
მყოფი მოზრდილებიდან თუ ბავშვებიდან მათში გაკვირვების შე-
დეგად წარმოშობილ კითხვებზე, რომლებიც შეიძლება ზოგ შემთხ-
ვევაში მათ მიერ არც იქნეს ხმამაღლა გამოთქმული, მაშინ ისინი
თვითონვე ცდილობენ თავისი საკუთარი ძალებით, თავისი გამოცდა-
ლების საშუალებით გადაჭრან ეს კითხვები.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებიდან (3,5—4 წლამდე) მათ წრეში გამოჩენილი ახალი პირი ზოგმა სტუმრების კატეგორიაში მოათავსა, ზოგმა ის ექიმად ჩათვალა. ეს მაგალითი სრულიად ნათელყოფს იმ გარემოებას, რომ გაკვირვება ღრმა ყვალს ტოვებს ბავშვების პიროვნებაში და მისი მომდევნო ობიექტივაციის აქტის შემდეგ გზას უკაფავს მათში ინტელექტუალურ პროცესებს, რომლებიც არა მხოლოდ კითხვებში იჩენენ თავს, არამედ ანალოგიურად მსჯელობის საფუძველზე იწვევენ მათში გარკვეულ მოსაზრებებსაც, რომელთა საფუძველი უშუალოდ მათ გამოცდილებაში, მათ წარსულ შთაბეჭდილებაშია მოცემული.

შეიძლება ითქვას, რომ გაკვირვება, ნეტი თუ ნაკლები გარკვეულობით აუცილებელ სიტყვიერ ფორმაში გამოქვეყნებული, ბავშვებში ქმნის იმ მოუსვენრობას, რომელიც აუცილებელია აზრის ამოძრავებისათვის, ეს უკანასკნელი კი ყოველთვის აკილებს ბავშვს მხოლოდ ნაცნობს, შეჩვეულსა და მობეზრებულს, რომ ისევ ბავშვის ნაცნობ გარემოს დაუბრუნდეს ცოდნისა და გამოცდილების ახალი, უფრო ფართო და მდიდარი მარაგით.

ასეთივე შედეგებს იძლევა ბავშვების გაკვირვების ის შემთხვევები, რომლებიც გამოწვეულია მათ გარემოში ახალი უცნობი ნივთების ან მოვლენების გამოჩენით, ან მათ გარემოს შიგნით მომხდარი რაიმე ცვლილების გამო.

მაგალითად, საბავშვო ბაღში მისული ახალი პირის ხელში დანახული, პლასტმასიდან გაკეთებული სათვალის ბუდე უმცროსი ჯგუფის ბავშვებში დიდ გაკვირვებას და გამუდმებულ კითხვებს იწვევდა: „ეს რა არის, რისთვის არის? სად იყიდეთ?“ შეკითხვებთან ერთად ბავშვები ათვალეირებდნენ სათვალის ბუდეს, ხელს ავლებდნენ მას, ცდილობდნენ გაეხსნათ.

უფროსი ჯგუფის ერთმა 7-წლიანმა ბიჭმა, როდესაც მისი თანდასწრებით სათვალის ბუდე გახსნეს და სათვალე ამოიღეს, გაკვირვებული კილოთი წამოიძახა: „ხელში რომ გეჭირათ, მე რეკოლვერი მეგონა!“.

ამ სკოლამდელ ბავშვში, როგორც ჩანს, სათვალის ბუდეს პირველად, თავისი შედარებითი უჩვეულობით, გაკვირვება აღუქმავს, შემდეგ ყურადღებაც და კითხვასთან ერთად მას გარკვეული მოსაზრებაც გასჩენია ამ საგნის რაობაზე.

უმცროს ჯგუფებში სპეციალურად ჩატარებულმა ექსპერიმენტმა (ბავშვების ჯგუფის ოთახში უჩვეულო ადგილას მოთავსებულ მრგვალ მაგიდაზე, ერთმანეთზე, საკმაოდ მაღლა დააწყვეს სხვადასხვა საგნები — ბავშვების სათამაშოები, სასწავლო

ეკლესიური და სხვა. ბავშვებს რომ არ დაენახათ ეს საგნები, მათზე გადასაფარეს ზოლებიანი ფართო ნაქერი) კიდევ უფრო ნათელი გახდა ბავშვებში პათი ემოციური მდგომარეობის შედეგები, იმ ინტელექტუალური პროცესების მსვლელობა და მიმართულება, რომელთაც წარმოშობს ბავშვში შექმნილი გაკვირვება. ჭგუფის ოთახში შემოსვლისთანავე ბავშვებმა შეამჩნიეს მაგიდაზე მოთავსებული უჩვეულო ნაგებობა, რამაც მაშინვე გამოიწვია იმპულსი აეწიათ გადასაფარებელი, დაენახათ, თუ რა იყო მის ქვეშ მოთავსებული. როდესაც პედაგოგმა ამისი საშუალება არ მისცა ბავშვებს, ისინი გაკვირვებული და გაჩუმებული ათვალეირებდნენ ბთელ ამ ნაგებობას. მათთან გამოსაუბრებამ გამოარკვია, რომ ამ უჩვეულო სანახაობამ მათში სხვადასხვა ხასიათის მოსაზრებები გამოიწვია. ერთმა 4.5 წლის გოგონამ ამავე ასაკის გოგონას უთხრა: „მე რომ შემოვედი, საჩუქრები მეგონა“. მეორემ თქვა: „მე მეგონა კოლოფები იყო“. 4.5 წლის მესამე გოგონამ თქვა: „მე მეგონა პური იყო“. ბავშვების აქ მოტანილ მოსაზრებებს თავისებური მსჯელობა უდევს საფუძვლად, რომელიც თავისი მხრით ბავშვების უშუალო გამოცდილებასა და ანალოგიურ შემთხვევებს ემყარება. პირველ და მესამე შემთხვევაში ეს ანალოგიები მოზრდილისათვისაც სრულიად გასაგები ხდება. მაგალითად, მაგიდაზე ამართული სპეციალური ნაჭრით დაფარული რაღაც ნაგებობა და მასთან დაკავშირებული აკრძალვა, რომ წელი არ ახლონ მას.—ბავშვებში იწვევს მოგონებას ნაძვის ხის დღესასწაულსა და მასთან დაკავშირებულ საჩუქრებზე, რომელთაც ბავშვებს, ჩვეულებრივად, უკანასკნელ წუთებამდე უმაღლავენ.

მესამე შემთხვევაში, როდესაც გოგონამ მაგიდაზე ამართული უცხო ნაგებობა მაგიდაზე დაწყო ბილ პურად მიიჩნია, იმითი გახდა გასაგები, რომ ზოლებიანმა ტილოს გადასაფარებელმა, რომელიც მაგიდაზე დაწყო ბილ სათამაშოებს ფარავდა, ბავშვს მოაგონა ზოლებიანი ტომარა, რომლითაც, ჩვეულებრივად, მათ დარაჯს საბავშვო ბაღში მოჰქონდა პური.

გამოფენებთან დაკავშირებით, ერთ-ერთი საბავშვო ბაღის უმცროსი ჭგუფის ოთახში მომხდარმა ცვლილებებმა—კედელზე დაკიდებულმა ნახატებმა და ოთახის სხვადასხვა კუთხეში დაწყო ბილმა წამუშევრებმა—უმცროსი ჭგუფის ბავშვებში დიდი გაკვირვება და ამავე დროს შემფოთება გამოიწვია: პირველად მათ სრულიად ვერ იცნეს თავისი ჭგუფის ოთახი: „ვისია ეს ჭგუფი?“ — კითხულობდნენ ისინი და გარკვეული დაბნეულობა და უსიამოვნების გრძობა ეხატებოდათ სახეზე.

ერთმა ბიჭიკომ (4,5 წლისამ) აგრეთვე ეკითხა: „დღეს ზემია, ჩვენ სად უნდა ვიყოთ?“.

მათი ჯგუფის ოთახნი მომხდარმა ცვლილებებმა გაკვირვებასთან ერთად ბავშვში კითხვა და გარკვეული მოსაზრებები გამოიწვია ამ ცვლილებების მიხედვით. ამავე საბავშვო ბაღში უფროსი ჯგუფის ვაჟმა (7 წლის) ვერ იცნო თავისი პედაგოგი, რომელსაც, გამოფენის მოწყობით გართულს, თავზე თავსაფარი ჰქონდა წაკრული და წელზე უჩვეულოდ ეხერა წინსაფარი: „ეს ვინ არის?“—გაკვირვებით იკითხა ბავშვმა.

ბუნების მოვლენები და მასში მომხდარი ცვლილებები განსაკუთრებით მდიდარი წყაროა სკოლამდელი ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობების, კერძოდ კი გაკვირვების, გრძნობათა გამოწვევისათვის. ცხოველებისა და მცენარეების ზრდა-განვითარების პროცესში მათი სახეცვლილებანი მუდამ იპყრობს სკოლამდელი ბავშვის ყურადღებას, იწვევს მათ გაკვირვებას, დაუსრულებელ კითხვებს და ამტკიცებს მათ შემეცნებით ინტერესებს.

საბავშვო ბაღში ერთ დღეს უფროსი ჯგუფის ბავშვებმა აღელვებულებმა მიიბრინეს თავის მაწაველებელთან და უჩვენეს ერთ-ერთი ხის ძირას მათ მიერ პირველად შემჩნეული, მიწაზე მრავლად დაყრილი უჩვეულო ფორმის კვირტები. მათმა უჩვეულო მოკვანილობამ და დასაწყისში ჩიტების სხეულის მსგავსმა ფორმამ გამოიწვია ბავშვების გაკვირვება: „ეს რა არის, ჩიტს გავს, კვირტებია, მაგრამ ბოლოში რა არის?“—კითხულობდნენ ბავშვები; ათვალეობდნენ ხეს, რომლიდანაც გადმოიქარა ეს უცნაური ფორმის კვირტები, ახდენდნენ შედარებებს და გამოთქვამდნენ მოსაზრებებს მათ დანიშნულებაზე. ბლომად შეაგროვეს ასეთები თავისი წინსაფრების კალთებში, შეიტანეს ჯგუფის ოთახში და, მათ შესახებ შთაბეჭდილებებისა და მოსაზრებების გაზიარების შემდეგ, შეუდგნენ მათი საშუალებით სხვადასხვა ფორმების დაწყობას. ბავშვებს უკვირდათ, რომ პირველად შეამჩნიეს ეს კვირტები ხეებზე, აინტერესებდათ მათი დანიშნულება, ყურადღებას აწვევდა მათი აღნაგობა.

განსაკუთრებული გაკვირვება, აღელვება, სიზარული და მრავალფეროვანი კითხვები გამოიწვია ამავე ბაღის საშუალო ჯგუფის ბავშვებში, როდესაც ერთ დილას ჯგუფის ბუნების კუთხეში მათ შეამჩნიეს აბრეშუმის ქიის ორი გაკეთებული პარკი. მიუხედავად იმისა, რომ ჯგუფის პედაგოგს ბავშვებთან წინასწარ ჰქონდა ჩატარებული საუბრები აბრეშუმის ქიებზე, რომელთა ზრდა-განვითარების თავისებურებებს ბავშვები ყოველდღიურად უკვირდებოდნენ საბავშვო ბაღში მათთვის საკვების მიტანისა და მათი მოვლის პროცესში, რამდენიმე აბრეშუმის ქიის პირველად გაკეთებულმა პარ-

კებმა მინც დიდი გაკვირვება, აღფრთოვანება და თან კითხვები გამოიწვია ბავშვებში. ხანგრძლივად ტრიალებდნენ აბრეშუმის ქიის ცახების გარშემო და დიდხანს უკვირდებოდნენ დანარჩენ აბრეშუმის ქიებსაც, რომლებიც პარკის გაკეთების პროცესში იყვნენ. აღნიშნეს, რომ საშუალო ჯგუფის ოთახში აბრეშუმის ქიებმა უფრო ადრე დაიწყეს პარკების გაკეთება, ვიდრე უფროს ჯგუფში, რაც მსჯელობის შემდეგ მიაწერეს იმ გარემოებას, რომ საშუალო ჯგუფის ბავშვები უკეთ კვებავდნენ თავის ქიებს. შემდეგ მონიღომებს ფერადებით აბრეშუმის ქიის დახატვა და თხოვეს პედაგოგს ქალაქი, საღებავები და ფუნჯები.

ამასობაში, გვერდით მოთავსებულ უფროსი ჯგუფის ოთახის ბუნების კუთხეში უფროსმა (7 წლის) ბავშვებმა აღმოაჩინეს ერთი პარკი. აქაც ბავშვებმა ამის გამო დიდი სიხარული გამოამჟღავნეს. მაშინვე შეატყობინეს ეს ამბავი საშუალო ჯგუფის ბავშვებს. ისინიც რიგრიგობით შემოდიდობდნენ და აკვირდებოდნენ აბრეშუმის ქიის პარკს.

ამგვარად, ვხედავთ, რომ გარესინამდვილესთან სკოლამდელი ბავშვების ყოველდღიური ურთიერთობის პროცესში, ყველაფერი ის, რაც ამ ჩვეული ურთიერთობის პროცესს არღვევს თავისი განსაკუთრებული ნიშნებით, თავისი უცნობობით, უცხოობით, მოულოდნელობით, უჩვეულო აღნაგობით და სხვა თვისებებით, ბავშვებში იწვევს გაკვირვების გრძნობას, რომელიც მათში ქმნის დაძაბულობასა და მოუსვენრობას. ამ გაკვირვების შედეგად, ბავშვებში მეტ-ნაკლები სიძლიერით თავს იჩენს სურვილი, რომ მათი ჩვეული აქტივობის შემათერხებელი უცნობი მოვლენა, როგორც ვთქვით, მათთვის ნაცნობ მოვლენებს დაუკავშირონ და ამ წესით ისევ აღადგინონ ყოველდღიური მოქმედების წონასწორობა.

გაკვირვებით გამოწვეული ინტელექტუალური პროცესების სიღრმე და ხანგრძლიობა დამოკიდებულია როგორც სკოლამდელი ბავშვების ასაკსა და ინდივიდუალურ თვისებებზე, ისე იმ აღმზრდელობითი ზემოქმედების ხარისხზე, რომლებიც დამახასიათებელია საბავშვო ბაღის თითოეული ჯგუფის პედაგოგისა და მთლიანად პედაგოგიური მუშაობისათვის.

უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან, მაგალითად, გაკვირვების გრძნობები შეიძლება ისე სწრაფადვე ჩაქრეს, როგორც ის აღიძვრის მის გარემოში მომხდარი რაიმე ცვლილებით. 3—4-წლიანი სკოლამდელი ბავშვი ინდენად იმპულსური არსებაა, იმდენად ჩართულია თავის ჩვეულ მოქმედიანობაში და იმ ჩვეულ შთაბეჭდილებებში, რომელთაც მას საბავშვო ბაღის გარემო იწვევს, რომ რაიმე ერთ, თუგინდ განსაკუთრებით უცხო და უჩვეულო შთაბეჭდილებ-

ბაზე მისი დიდხანს შეჩერება ძნელი ხდება, თუ ამ მხრით მას დახმარება არ გაუწია პედაგოგმა.

შეიძლება ის კითხვები, რომლებიც გაკვირვებით შეპყრობილი 3—4-წლიანი სკოლამდელი ბავშვების მთელ სახეზე და თვალეში ზოგჯერ განსაკუთრებით ნათელ გამოხატულებას პოულობს, არც კი იქნეს მათ მიერ სიტყვიერად გამოთქმული. ეს კი ხელს უწყობს მათ სწრაფად აღკვეთას და ახლად აღძრული გარკვეული აზრის შემდგომი მსვლელობის შეჩერებას, ბავშვის მიმდინარე ყოველდღიურ შთაბეჭდილებებში ამ კითხვების უშედეგოდ გათქვეფას.

ეს ასეც უნდა მოხდეს, ვინაიდან გამოთქმული სიტყვის გარეშე აღძრული ბავშვობის ასაკში ჩვეულებრივად ძნელდება აზრის შემდგომი გაშლა-განვითარება.

ბევრთი ენის უდიდესი მნიშვნელობა ბავშვის განვითარების ყველა საფეხურისათვის კანონზომიერად უნდა ჩავთვალოთ.

ბავშვის აქტიურ ურთიერთობაში გარესინამდვილესთან მისი აზროვნების უნარის გაშლა-განვითარებაც, რომლიდანაც დამოკიდებულია მთელი მისი შემდგომი მიღწევები, კანონზომიერი აუცილებლობით არის დაკავშირებული მისი მეტყველების განვითარებასთან.

როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, აქ ბავშვის ინდივიდუალურ თავისებურებებსაც დიდი მნიშვნელობა აქვს. ზოგი უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის გაკვირვება, თვით იმ შემთხვევაშიც, როდესაც არ ხდება მასში გაკვირვებით აღძრული ამა თუ იმ კითხვის გარეგნული, სიტყვიერ ფორმაში ჩამოყალიბება, ეს კითხვა, შინა მეტყველების ფორმით, გამოუთქმელად ისევ განაგრძობს მასში მოქმედებას, ისევ მოუსვენრობით ავსებს ბავშვს, სანამ ის ბოლოს თავის გზას არ იპოვის.

ზემოთ მოტანილი მაგალითების შემთხვევაში ერთ-ერთი საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფში უცხო პირის გამოჩენით ბავშვებში გამოწვეულმა გაკვირვებამ სიტყვიერი ფორმით მხოლოდ ძეორე დღეს იჩინა თავი.

ამავე ბავშვის მოსაზრებები კი ამ უცნობი პირის ვინაობის შესახებ კიდევ უფრო კვიან გამომყდავნდა, მაშინ როდესაც სხვა ბავშვები შედარებით უკვე ინდიფერენტულად ხედებოდნენ მის გამოჩენას მათ ჯგუფში.

რასაკვირველია, პედაგოგის აქტიური და გეგმიანი ჩარევა ასეთ შემთხვევებში სრულიად სხვაგვარად მიმართავს ბავშვების გაკვირვებით გამოწვეულ ინტელექტუალურ პროცესებს. საშუალო და უფროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებში გაკვირვება, ბავშვების მე-

ტი განვითარებულობის გამო, ბუნებრივად უფრო თანმიმდევარ და ხანგრძლივ ინტელექტუალურ პროცესებს წარმოშობს, მაგრამ აქაც განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა ბავშვების გაკვირვების უნარისა და მისგან გამოწვეული ინტელექტუალური პროცესების სისტემატურად მიმართვისა და აღზრდა-განვითარების თვალსაზრისით პედაგოგის მუშაობას.

ცნობისმოყვარეობა და ცოდნისმოყვარეობა სკოლამდელ ასაკში

ინტელექტუალური გრძნობების ჯგუფში, გაკვირვების გვერდით, აზროვნების პროცესების გამოწვევისა და მათი განვითარება-განმტკიცების ხელის შეწყობის თვალსაზრისით დიდ და მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს ცნობისმოყვარეობა, რომლის მონათესავე, უფრო დახვეწილსა და სრულ სახეს წარმოადგენს ცოდნისმოყვარეობა.

ცნობისმოყვარეობის გავრცელებულობის არე ბავშვებისა და, კერძოდ, სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ძალიან ქვევში, შეიძლება ითქვას, გაცილებით უფრო ფართოა. ვადრე გაკვირვების გრძნობები. გაკვირვება, როგორც ვიცით, ჩნდება იქ, სადაც ბავშვის უშუალო აქტივობის თავისუფალ გამომჟღავნებას რომელიმე უცხო და უცნობი მოვლენა თავისი განსაკუთრებული თვისებებით წინ ელობება და აბრკოლებს; ცნობისმოყვარეობას კი არ აქვს ასეთი შოკისებური ხასიათი, როგორც გაკვირვებას. მან შეიძლება შეუწელებელი ინტენსივობით იჩინოს თავი არა მხოლოდ უცნობი და უჩვეულო მოვლენების სფეროში, არამედ ნაცნობ გარემოშიც. ამავე დროს ის ყოველთვის თან სდევს აგრეთვე გაკვირვების შემდგომ მომენტებსაც.

რამი უნდა ვეძიოთ ამის მიხედვით ცნობისმოყვარეობის არსი, მისი ფსიქოლოგიური ბუნება?

როგორც საბჭოთა, ისე უცხოეთის ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში მეცხრამეტე საუკუნეში ჩატარებული გამოკვლევების შემდეგ, ჩვენი საუკუნის ორმოციან, ორმოცდაათიან წლებამდე, ნაკლები ყურადღება ექცეოდა როგორც საერთოდ, ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობით, ემოციებს, ისე ინტელექტუალური გრძნობების—გაკვირვების, ცნობისმოყვარეობის, ცოდნისმოყვარეობისა და სხვა — შესწავლას.

უკანასკნელი წლების მანძილზე, უცხოეთში—ევროპასა და ამერიკაში—შესამჩნევად გაიზარდა ინტერესი აღნიშნული საკითხების კვლევისადმი.

მაგალითად, ცნობისმოყვარეობისა და მისი მნიშვნელობის შესწავლის საკითხებთან დაკავშირებულ გამოკვლევებზე საინტერესო ცნობებია მოცემული თანამედროვე ფრანგულ და გერმანულ ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში.

ფრანგი ფსიქოლოგი იოსებ ნიუტენი მოტივაციის საკითხთან დაკავშირებულ ერთ-ერთ წერილში ეხება ამერიკელი ფსიქოლოგის ვუდვორტის შეხედულებას ადამიანის მოთხოვნილებაზე აღქმისადმი (Will to perceive). ვუდვორტის აზრით, ჩვენს ურთიერთობაში გარესინამდვილესთან გაბატონებული მნიშვნელობა ენიჭება ადამიანის მიდრეკილებას „დანახვისადმი, მოსმენისადმი, ნათლად დანახვისადმი, მკაფიოდ გაგონებისადმი, ყველაფერი იმის გამორკვევისა და გაგებისადმი, რასაც ადამიანი ხედავს ან ისინს ყოველ წუთში“. როგორც ნიუტენი ფიქრობს, ასეთივე შეხედულებებისაა ამერიკელი ფსიქოლოგი ნისენი ზოგიერთ ცხოველებთან ამავე მოთხოვნილების შესახებ. ის აღნიშნავს ცხოველებში „თითქმის განუწყვეტელ აქტივობას, რომელიც იმისკენ არის მიმართული, რომ ცხოველი ერკვეოდეს ყველაფერ იმაში. რაც მის გარშემო ხდება“.

ამავე წერილში ნიუტენი ჩერდება კანადელი ფსიქოლოგის ბერლანის გამოკვლევებზე როგორც ცხოველების, ისე განსაკუთრებით. ადამიანის ცნობისმოყვარეობის შესახებ. ბერლანმა სცადა ექსპერიმენტული გზით შეესწავლა „ეპისტემიკური“ (შემეცნებითი) ცნობისმოყვარეობა, ადამიანის აღქმის სფეროში გამოვლენილ ცნობისმოყვარეობასთან დაპირისპირებით.

იმის გამო, რომ ბერლანმა ცდები მოზრდილ ცდისპირებზე (სტუდენტებზე) ჩატარა, არ შეეჩერდებით მისი ექსპერიმენტის შინაარსზე. მხოლოდ მოკლედ აღვნიშნავთ. რომ—როგორც ეს ჩანს ნიუტენის დასკვნიდან ბერლანის ცდებს შესახებ—მოზრდილ ცდისპირთა ექსპერიმენტული ჯგუფის ცნობისმოყვარეობა ხელს უწყობს მათთვის მიწოდებული ამოცანების გადაჭრას და მათი შინაარსის დახსოვებას¹⁷.

გერმანელი ფსიქოლოგი ჰაინც ჰეკჰაუზენი თავის წერილში თამაშის ფსიქოლოგიაზე, ეხება საკითხს ცნობისმოყვარეობის მნიშვნელობასა და ადგილზე ბავშვის ფსიქოლოგიური განვითარების პროცესში და სხვადასხვა სახის მოქმედიანობაში აძლევს ცნობისმოყვარეობას შემდეგი ხასიათის შეფასებას: „ნორმალურსა და ჯანმრთელ ბავშვს, რომლის ფიზიკური მოთხოვნილებები ასე თუ ისე დაკმაყო-

¹⁷ Joseph Nuttin, Motivation. Traité de Psychologie expérimentale. V Motivation, Emotion et Personnalité. Par Joseph Nuttin. Paul Frasse et Richard Meili. Presses Universitaires de France. Paris, 6, 1963, P. V-30, V-31.

ფილებულია, არაფერი არ იწვევს მოქმედებისაკენ ისეთი სიხშირითა და სიძლიერით, როგორც პირდაპირ დაუცხრომელი ცნობისმოყვარეობა. ამიტომ გასაკვირველი არ არის, რომ ავტორები ანალოგიას პოულობენ ცნობისმოყვარეობის უძლიერეს ზეგავლენასა და ფიზიკურ მოთხოვნილებებს შორის მათ დიდ სასიცოცხლო მნიშვნელობასთან ერთად და ლაპარაკობენ „სტიმულებისაკენ მიმართულ შიმშილზე“ ან (როგორც მაგალითად, პიაჟე, 1936, 1937 წ.) „სტიმულებით კვებაზე“.

უფრო ზემოთ თავისი წერილის პირველ გვერდებზე ლტოლვათა ტრადიციული მოძღვრების (Trieblehre) და ორგანიზმის მზარდი დაძაბულობის აუცილებლად შემცირების მიუღებლობაზე მსჯელობის დროს პ. ჰეკჰაუზენი ეხება სხვადასხვა მეცნიერის გამოკვლევათა შედეგებს, ადამიანისა და სხვადასხვა ხერხემლიანი ცხოველების ქცევის თავისებურებებს. ჰეკჰაუზენის შეხედულებით, ეს შედეგები გვიჩვენებს, რომ აქ ადგილი აქვს დაძაბულობის არა შემცირებას, არამედ, პირიქით, ერთგვარი დაძაბულობის ან აღზნების დონის ზრდას ან შენარჩუნებას. პირველ რიგში—როგორც ამას დაასკვნის წერილის ავტორი—აქ ადგილი აქვს ცნობისმოყვარეობას, განსაკუთრებით კი ქცევის მრავალგვარ სახეს, რომლებიც მიმართულია უცნობი ადგილების გამოკვლევასა და შეუჩვეველი საგნებით მანიპულიაციებისაკენ (პარლოუ, 1953, მონტგომერი, 1954, ბერლიანი, 1960 წ.).

შემდეგ, ავტორი ხაზს უსვამს ბავშვების მიდრეკილებას გარემო სინამდვილიდან მრავალფეროვანი შთაბეჭდილების მიღებისაკენ და ჩერდება ისეთ შემთხვევებზე, როდესაც გადაჭარბებულად მონოტონური სიტუაცია ბავშვებში იწვევს არა მხოლოდ უკმაყოფილებასა და მოწყენას, არამედ, სიტუაციური გამღიზიანებლების ხანგრძლივი დროის განმავლობაში შემცირებამ შეიძლება როგორც ბავშვებში, ისე მოზრდილებშიც გამოიწვიოს შემეცნებითი ფუნქციის დროებითი დაქვეითება¹⁸

მოკლედ შევჩერდით ზოგიერთი უცხოელი ფსიქოლოგის შედარებით ახალი გამოკვლევების შედეგებზე ცნობისმოყვარეობის ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ იმ მიზნით, რომ ხაზი გაგვესვა იმ დიდი, სასიცოცხლო მნიშვნელობისათვის, რომელიც ენიჭება თანამედროვე ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ინტელექტუალურ გრძნობებს.

ახლა კი შეგვიძლია ისევ დავუბრუნდეთ ჩვენს გამოკვლევას.

¹⁸ Heinz Heckhausen, Entwurf einer Psychologie des Spielens Ztschr. Psychologische Forschung. B. 27, Heft 3, S. 225—243, 226, 229, 230, 1964.

ადრეული ასაკის ბავშვის ცნობისმოყვარეობა მისი ამოქმედების პირველ მომენტებში, რომლებიც დაახლოებით აგრეთვე მიეკუთვნება პირველი წლის მეორე ნახევარს, უმთავრესად გამოიხატება ბავშვის შეუწელებელ და მოუსვენარ მისწრაფებაში ახალ-ახალი შთაბეჭდილებების მიღების, მის გარემოში მოცემული თვით ნაცნობი საგნების სხვადასხვა მხრიდან გასინჯვისა და ამოძრავების, ამაღლებისა და მოვლენების მათ ნაირსახეობაში დანახვისადმი. ამ ასაკიდან უკვე ბავშვის ცნობისმოყვარეობას აღვიძებს და იზიდავს ყველაფერი ის, რაც ან თვითონ მოძრაობს და ამ მოძრაობის პროცესში სახეცვლილებას განიცდის, ან რისი ამოძრავებით ბავშვს შეუძლია მისი სხვადასხვა მხრით ხელახლად დათვალიერება. მისი სხვადასხვა თვისებების შემჩნევა. სწორედ ამიტომ არის, რომ ადრეული ასაკიდან მოკიდებული და, განსაკუთრებით, სკოლამდელ ასაკში ბავშვს არასოდეს არ მობეზრდება არა მხოლოდ ახალ წრეში, არამედ თავის შეჩვეულ ტოლ-ამხანაგებშიც და მეზობლებშიც მათი მოქმედების, მათი გართობა-თამაშისა და მუშაობის თვალყურის დევნება, ამ მოქმედების სხვადასხვა საფეხურების აღქმა. უნდა აღინიშნოს, რომ იმ დროს, როდესაც გაკვირვებას ყოველთვის თან არ ერთვის სიამოვნების გრძნობა. პირიქით, შეიძლება მან გარკვეულ საფეხურზე ბავშვებში უსიამოვნების უარყოფითი განცდები გამოიწვიოს (მაგალითად, ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ უმცროსი ჯგუფის ბავშვებს, რომელთაც ვერ იცვენს თავისი ჯგუფის ოთახი მასში მომხდარი ცვლილებების გამო, გარკვეული უსიამოვნების გამომეტყველება და დაბნეულობა გამოეხატათ სახეზე).—ცნობისმოყვარეობის ამოქმედების შემთხვევაში ბავშვები ყოველთვის აპეციფიკურ სიამოვნებას განიცდიან. ახალი შთაბეჭდილებების მიღება, თვით ნაცნობი საგნებისა და მოვლენების ახალი მხრიდან დანახვა და მათი ახალი თვისებების შენიშვნა უდიდეს სიამოვნებას ანიჭებს ბავშვებს. ბავშვის მისწრაფება ახალი შთაბეჭდილებების მიღებისაკენ—ეს ის აუცილებელი საფუძველი არის, რომელსაც ცნობისმოყვარეობა ემყარება. ამ მხრით მას უფრო მეტად სპონტანურობა ახასიათებს. აღამიანის, ამ შემთხვევაში ბავშვის მხრით, ცნობისმოყვარეობის გამომჟღავნება უფრო მეტად ემყარება მის ბუნებრივ მოთხოვნილებას ახალ-ახალი შთაბეჭდილებებისაკენ, რომლებიც მისი აქტივობის უკეთ გასაშლელადაა საჭირო.

როგორც ადრეული ასაკის ბავშვების, ისე უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების ცნობისმოყვარეობა წმინდა იმპულსურა ხასიათისაა. ახალი შთაბეჭდილებები ბავშვების ყურადღებას ძლიერად იზიდავს თავისკენ და გარკვეული დროის მანძილზე მათზე აჩერებს, რომ შემდეგ, ბავშვის ცნობისმოყვარეობა ისევ სხვა, ახალი

შთაბეჭდილებებისაკენ მიიმართოს. თავისი განვითარების პროცესში, მაგალითად, საბავშვო ბაღების უფროს ჯგუფებში, 6—7-წლიან სკოლამდელ ბავშვებთან მათი ცნობისმოყვარეობა უფრო მეტად იმსკვალება წმინდა ნებისმიერი, მიზანდასახული, შემეცნებითი ხასიათის თავისებურებებით და უკვე ცოდნისმოყვარეობათ იქცევა, თუმცა ამ ცოდნისმოყვარეობის გვერდით ცნობისმოყვარეობა განაგრძობს თავის არსებობას მისთვის დამახასიათებელი ნიშნებით. ცოდნისმოყვარეობისათვის ის არის ნიშანდობლივი, რომ ბავშვს არა მხოლოდ იმპულსურად იზიდავს ჩვეული თუ უცნობი საგნების სხვადასხვაგვარ მდგომარეობაში აღქმა და მათი სხვადასხვაგვარი თვისებებისა და მოქმედების დანახვა და დათვალეობა, არამედ ის მეტად თუ ნაკლებად აცნობიერებს კიდევ ამ თავისი შეუზღუდველი მისწრაფების მიზანს: ბავშვს უნდა მოვლენების თანამიმდევრობას გაეცნოს, მათი მოქმედებისა და სახეცვლილების კანონზომიერებას წვდეს, გარკვეულ სისტემაში მოიყვანოს თავისი დაქუცმაცებული ცოდნა გარემოში მოცემული საგნებისა და მოვლენების შესახებ.

როდესაც ბავშვის ცნობისმოყვარეობა ცოდნისმოყვარეობის ამ მაღალ საფეხურზე ადის, ის უკვე საფუძვლად იქცევა ცოდნის სხვადასხვა დარგში ბავშვების მყარი ინტერესების განვითარებისათვის. ბავშვების ნებისმიერად მიმართული მისწრაფება სისტემატური ცოდნის მიღებისაკენ უკვე მყარ დასაყრდენს ქმნის ბავშვების ინტერესების განვითარებისათვის.

საილუსტრაციოდ მივმართოთ ჩვენი დაკვირვების მასალას საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვებზე.

დავივიწყოთ უმცროსი ჯგუფების 3—4-წლიანი ბავშვებიდან. 7

საბავშვო ბაღის უმცროსი ჯგუფის ბავშვები ეზოში წაიყვანეს. ბავშვები მოედინენ ფართო ეზოს, რომელშიც ხშირად ჩამოსულან სხვა დროსაც. ხალისით ათვალეობდნენ ბოსტანს, ხეებს, ვანსაკუთრებით ახალგაზრდა ხეებს. ერთმა 4 წლის ბიჭიკომ ერთ-ერთ ნარგავზე ინტერესით იკითხა: „რას მოისხამს?“.

ბავშვებმა იციან, რომ საბავშვო ბაღის ქვედა სართულზე მეორე, რუსული საბავშვო ბაღი არის. ეზოში ჩამოსვლისთანავე ბავშვების ერთი ჯგუფი ქვედა სართულის, ერთ-ერთ ფანჯარას მიადგა. ბავშვები სათითაოდ იხედებოდნენ ფანჯარაში. ჯგუფის ოთახში დაბრუნების შემდეგ 3—4-წლიანი ბავშვები შემოეხვივნენ ღამლაგებელ ქალს და გაფაციცებით ათვალეობდნენ თუ როგორ ამზადებდა ის მათთვის თიხას.

ამავე ჯგუფში პედაგოგმა საპირველმაისო დღესა:წაულისათვის მზადების პროცესში ზოგიერთი ბავშვის დახმარებით მორთა ოთახის კუთხეში მოთავსებული ძალიან დიდი სათამაშო დათვი ახალი-

წითელი ქუდითა და ყელსახვევით. დანარჩენი ბავშვები შემოეხვივნენ პედაგოგს და უცქეროდნენ, თუ როგორ რთავდა ის მათ სათამაშო დათვს. შემდეგ თვითონაც მოინდომეს დათუნას მორთვა დამატებით: ორივე თათში მისცეს თითო დროშა. დასასრულ, ერთმა ბიჭიკომ (4 წლის) წინადადება მისცა პედაგოგს—მორთული დათუნაც წაეყვანათ დარბაზობაზე, სადაც ყველა ჯგუფის ბავშვთა მონაწილეობით უნდა ჩატარებულყო საპირველმაისო ზეიმი.

ბავშვების საყვარელი და შეჩვეული სათამაშოს მორთვამ ბავშვებს ახალი იდეები გაუღვიძა საერთო ზეიმში მათი დათუნას მონაწილეობაზე. საბავშვო ბაღში ამ დღეს ჩატარებული საპირველმაისო დღესასწაული მართლაც განსაკუთრებით საინტერესო შეიქნა ყველა იქ დამსწრეთაათვის, იმდენი სასიამოვნო გაკვირვება, ხალისი და აღფრთოვანება გამოიწვია მათში იმ მომენტმა, როდესაც უმცროსი ჯგუფის ბავშვები საზეიმო დარბაზში შემოუძღვნენ წითელი დროშით მორთულ, დიდ სათამაშო მანქანაში მოთავსებულ მათ საყვარელ სათამაშო დათუნას.

მეორე საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფში პატარა 3,5 წლის ბიჭიკო დიდხანს იყო იატაკზე დაწოლილი განჯინასთან და დიდი ცნობისმოყვარეობით ათვალთვლებდა განჯინის ქვეშ შემძვრალი იესუნას.

3 წლისა და 8 თვის გოგონამ კოლოფში ჩამძვრალი ამვე ფისუნას ცნობისმოყვარეობით დათვალთვლების შემდეგ შენიშნა: „მგარი ფეხები აქვს და იმიტომ ჩაძვრა კოლოფში“.

საშუალო ჯგუფში, როდესაც ბავშვებთან პედაგოგის საუბრის ჩატარებისას ჩემს რვეულში ბავშვების გამოთქმებს ვიწერდი, ერთი გოგონა (5,5 წლის) დიდი ცნობისმოყვარეობით მიყურებდა. შემდეგ მოვიდა ჩემთან და ჩუმად მითხრა თავისი სახელი და გვარი; ეს იმას ნიშნავდა, რომ ბავშვში ჩემმა წერამ გარკვეული მოსაზრება გამოიწვია: მას ეგონა, რომ ჩემს რვეულში ბავშვების გვარსა და სახელს ვიწერდი. ამან პატარა გოგონაში სურვილი წარმოშვა, რომ მისი სახელიც იქვე ჩამეწერა. საერთოდ, ბავშვებში დიდ ცნობისმოყვარეობასა და შეკითხვებს იწვევდა მათი სხვადასხვაგვარი მეცადინეობისას ჩემი წერის პროცესი. ამასთან დაკავშირებით, შეკითხვებთან ერთად, რომლებითაც ბავშვები უშუალოდ მომმართავდნენ, ისინი საკუთარ მოსაზრებებსაც გამოთქვამდნენ ჩემი წერის მიზანზე. უმთავრესად ცდილობდნენ, რომ მათი გვარი და სახელიც ჩამეწერა ჩემს რვეულში. როდესაც ერთხელ უმცროს ჯგუფში დავიწყე წერა, ერთმა ბიჭიკომ მითხრა: „მე მქვია თემური“; შემდეგ მეორე ბავშვზე მიმითითა და მისი სახელი და გვარი აღნიშნა: „ეს არის ლადო ძიძიგურიო“, სთქვა მან.

როდესაც შენიშვნებს ვიწერდი რკეულში, ერთი საშუალო ჯგუფის ბიჭიკო ჯერ მე მათვალეირებდა ცნობისმოყვარეობით და მერე მის ამხანაგს მისცა შეკითხვა: „იცო, რას წერს?“.

ერთ-ერთ საბავშვო ბაღში უმცროსი ჯგუფის ბავშვებს შორის მხოლოდ ერთი ბიჭიკო არ იძინებდა ნასადილევს. ერთ დღეს პედაგოგმა დააჯერა ეს ბავშვიც. რომ ისიც სხვებთან ერთად დაწოლილიყო და დაეძინა. მეზობლად მწოლიარე ბავშვები დიდი ცნობისმოყვარეობით ათვალეირებდნენ აღნიშნული ბავშვის დაწვენის მომენტს და ამიტომ აგვიანებდნენ დაძინებას.

საბავშვო ბაღის აუჯანზე გალიაში ბაჭიები იყო მოთავსებული. ბავშვები, როგორც უმცროსი, ისე უფროსი ჯგუფებიდან,—როგორც კი გამოვიდოდნენ აივანზე, დიდხანს ჩაყურებდნენ გალიაში ბაჭიებს. საშუალო ჯგუფში (5,5 წლის ბავშვები) მუსიკალური ვარჯიშისას ბავშვებმა მოითხოვეს, რომ დარბაზის შუაში დაედგათ ყვავილების ყუთი და შიგ ჩაესვათ მათი ბაჭია. შემდეგ სიმღერაც უმღერეს— „კურდღელი — ცანცარა“—და თან დაკვირვებით მიჩერებოდნენ ბაჭიის ყოველ მოძრაობას. ერთმა ბავშვმა თქვა: „ბოსტანში შეეღუმვათ კურდღელი“.

მოტანილი მაგაღვითებიდან, ეჭვიკობ. საკმაოდ ნათლად ჩანს. თუ რამდენად ძლიერი მისწრაფება აქვთ სკოლამდელ ბავშვებს ახალ-ახალი შთაბეჭდილებების მიღებისაკენ და როგორ ცნობისმოყვარეობას იწვევს ბავშვებში მათ ახლო გარემოში მოთავსებულ საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვება ყოველი ახალი მოქმედების მომენტსა და სიტუაციაში.

ამ საგნებისა და მოვლენების თვალეირების პროცესი ბავშვებში ზოგჯერ იწვევს სავადასხვა შეკითხვებს ან წარმოშობს მათში სხვადასხვა მოსაზრებებს ამ საგნების ან გამოყენების, ან მათი მნიშვნელობისა და რაობის შესახებ. როგორც ვთქვით, ბავშვებს ცნობისმოყვარეობის გამომყვადენებას ყოველთვის თან ახლავს სიამოვნებისა და ხალისის ემოციები, რომლებიც ბავშვის სახის გამომეტყველებასა და მთლიან ქცევაში აღიბეჭდება.

ზოგჯერ. უფრო იშვიათ შემთხვევაში, ვიდრე უფროს. სკოლამდელ ბავშვებთან, უმცროს ბავშვებთანაც თავს იჩენს, მათი ცნობისმოყვარეობის გვერდით, ინტენსიურა ცოდნისმოყვარეობის შემთხვევებიც. ერთ საბავშვო ბაღში მუშაობისას შემთხვევა გვქონდა დაკვირვებოდით 4-წლიან ბიჭიკოს, რომელიც ეზოში ყოფნისას დაუჩინებით ჩასტკეროდა ქვებს შორის მოქცეულ მიწას, თან ცდილობდა ხელით გაეფართოებია ეს ადგილი. როგორც ჯგუფის პედაგოგმა გვითხრა, ამ ბიჭიკოს განსაკუთრებით აინტერესებდა ქიანქველების თვალეირება და სპეციალურად ეძებდა ადგილებს მიწაზე, სადაც

შეიძლებოდა მათი აღმოჩენა, რომ ეწარმოებინა დაკვირვება მათ მოძრაობაზე. როდესაც პედაგოგი შეეცადა აეყვანა თავჩაქინდრული და მიწის ჩიჩქნით გართული ბიჭიკო. ბავშვმა დიდი წინააღმდეგობა გაუწია მას; ჩიუტად იქნევდა ფეხებს, სახეზე უკმაყოფილება გამოეხატა, თითქმის ტირილამდე მივიდა, არ უნდოდა მოცილებოდა თავის საინტერესო დაკვირვების ადგილს.

ამ შემთხვევაში უკვე პატარა ბავშვის ცნობისმოყვარეობა თანდათანობით საფუძველს ქმნის ცოდნისმოყვარეობის საფეხურზე გადასასვლელად, რადგან ბავშვის სიამოვნების გრძნობა, რომელიც მის ცნობისმოყვარეობას უდევს საფუძველად, უკვე მტკიცე მისწრაფების ხასიათს იღებს, რაც მისი მყარი ინტერესების შექმნას უწყობს ხელს.

საბავშვო ბაღის საშუალო და უფროსი ჯგუფებში, 5-ისა და განსაკუთრებით 6—7-წლიან ბავშვებთან, ცნობისმოყვარეობის ამ მაღალი ფორმის, ცოდნისმოყვარეობის—გამომკლავნებას უფრო გარკვეული ხასიათი ეძლევა.

საბავშვო ბაღის 6—7-წლიანი უფროსი ბავშვები განსაკუთრებულ ინტერესს იჩენდნენ შოთა რუსთაველის „ვეფხისტყაოსნისადმი“, რომლის შინაარსი გააცნო პედაგოგმა თ. ერისთავისა და ელ. ბერძენიშვილის მიერ ბავშვებისათვის სპეციალურად დამუშავებული მოთხრობის საშუალებით. პოემის სიუჟეტმა იმდენად ძლიერი შთაბეჭდილება მოახდინა ბავშვებზე, რომ ისინი თავისი ინიციატივით მრავალჯერ თხოვდნენ პედაგოგს, ჯერ ერთი, თხრობის განმეორებას. შემდეგ კიდევ—დასათვალისწინებლად საბავშვო ბაღის პედაგოგების მიერ ზიჩის ილუსტრაციებიდან სპეციალურად შედგენილ „ვეფხისტყაოსნის“ ალბომს.

ერთ დღეს, როდესაც უფროსი ბავშვების ერთი ჯგუფი თავისუფალი არჩევითი მეცადინეობისას ამ ალბომს დიდი გატაცებითა და საკუთარი მრავალფეროვანი განმარტებებით ათვალისწინებდა, ერთმა ბიჭიკომ სპეციალურად მთხოვა ზიჩის ილუსტრაციების ქვეშაა—მოთავსებულ შესაფერი ტაყები წამეკითხა ისე, რომ არათყარა არ გამომეტოვებია. ამავე დროს მთხოვდა გაუგებარი სიტყვებიც ამეხსნა მისთვის.

ამავე ჯგუფში რამდენიმე ბავშვი საკუთარი ინიციატივით მონდომებით ხატავდა ქალაქის ფართო ფურცელზე ტარიელის, ავთანდილისა და ფრიდონის მიერ ქაჭეთის ციხის აღების მომენტს.

მეორე დღეს აქვე, ისევ ბავშვების საკუთარი ინიციატივით, იგივე თემა თიხის საშუალებით იქნა დამუშავებული. პირველად მოთხრობით აღძრული ბავშვების ცნობისმოყვარეობა „ვეფხისტყაოსნის“ სიუჟეტისა და მისი გმირების თავგადასავლის მიმართ თანდა-

თან გადაიქცა ნამდვილ მყარ ინტერესად. რომელიც ბავშვების მისწრაფებას სავსებით გაცნობიერებულ, ნებისმიერსა და, მაშასადამე, მიზანდასახულ ხასიათს აძლევდა.

უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვები უკვე იწყებენ იმ საგნების, მოვლენებისა და საერთოდ შთაბეჭდილებების ნებისმიერად არჩევას და გამოწვევას, რომლებზედაც მათ სურთ უფრო ხანგრძლივი დაკვირვება, მათი უფრო დაწვრილებით გაცნობა და გარკვეულ მთლიანობაში მათი წვდომა.

ბუნების მოვლენებზე დაკვირვება საბავშვო ბაღში ხელს უწყობს და აჩქარებს სკოლამდელი ბავშვების ცნობისმოყვარეობის ცოდნისმოყვარეობამდე ამაღლებას. ისევე საშუალო ჯგუფში პედაგოგის ხელმძღვანელობით ბავშვებმა მიწაში დათესეს ლობიო და სიმინდი. მესამე დღეს პედაგოგმა ბავშვები ძირს ჩაიყვანა ჩანათების დასათვალიერებლად.

ბავშვები შემოუდგნენ კვლებს, ეცნობდნენ ამოსულ მცენარეებს იქ, სადაც მათ ლობიო და სიმინდი დათესეს. ნახეს ამოსული ნათესები. „აი ჩემსას თავი ამოუყვია, აი ჩემიაც ამოვიდა“—ამბობდნენ ბავშვები.

ერთმა პატარა ბიჭიკომ მიწის ჩიჩქნა დაიწყო, რომ ენახა, თუ რა მდგომარეობაში იყო თესლი მიწაში. პედაგოგმა აუხსნა მას, რომ მცენარის ძირის გაშიშვლება არ შეიძლება.

მოტანილი მაგალითები გვიჩვენებს, რომ საბავშვო ბაღებში წესიერად მიმართული აღმზრდელიობითი მუშაობის ზეგავლენით სკოლამდელი ბავშვების ცნობისმოყვარეობა, რომელიც გამომდინარეობს ბავშვების იმპულსური მოთხოვნილებიდან ახალ-ახალი შთაბეჭდილებების მიღებისაკენ, უფრო მიზანდასახულ, ნებისმიერ ხასიათს იღებს და უფროს სკოლამდელ ასაკში, 6—7-წლიან ბავშვებში მკვიდრ საფუძველს ქმნის მათში ცოდნისმოყვარეობისა და მყარი ინტერესების შემდგომი განვითარებისათვის.

ექვისა და დარწმუნებულობის გრძნობები

ინტელექტუალური გრძნობების შემდეგ ჯგუფს მიაკუთვნებენ ექვისა და დარწმუნებულობის ემოციებს, რომლებიც ჩვეულებრივად მსჯელობაში იჩენს თავს.

როგორც ვიცით, მსჯელობა, ე. ი. რაიმე საგნების ან მოვლენების შესახებ რამეს მტკიცება ან უარყოფა, აზროვნების ერთ-ერთი ძირითადი ფორმაა.

ბავშვის ფსიქოლოგიაში ცნობილია, რომ ბავშვებს, პირველ რიგში, დაახლოებით 2 წლიდან უვითარდებათ დამადასტურებელი,

პოზიტიური ხასიათის მსჯელობები; შემდეგ კი, უფრო გვიან—უარყოფითი; ნეგატიური.

რადგან ფსიქოლოგიურად მსჯელობის პროცესისათვის დამახასიათებელია დარწმუნებულობის გრძნობა, სწორედ ამიტომ საინტერესოა ვიცოდეთ, თუ როგორ თავისებურებებს ვხვდებით ამ მხრით საბავშვო ბაღში სხვადასხვა ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებში და როგორ იჩენს მათში თავს ეს გრძნობები.

სკოლამდელი ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობების, როგორც გაკვირვებისა და ცნობისმოყვარეობის, ისე ეჭვისა და დარწმუნებულობის, — გამომწვევი პოზიციის წყარო მათი უშუალო გარემო, მათი მოქმედებების, მათი თამაშის, გართობისა და მეცადინეობის სფეროა. ბავშვის დარწმუნებულობის, თუ ეჭვის, გრძნობებმა შეიძლება თავი იჩინოს მის მსჯელობებში იმის შესახებ. რასაც ბავშვი თავის გარემოში აღიქვამს ან რაც მას ესმის თხრობის ან წაკითხულის სახით, როგორც მოზრდილებიდან, პედაგოგებიდან და სხვა, ისე თავისი ტოლი ან უმცროსი და უფროსი ბავშვებიდან.

როგორც ბავშვების გაკვირვებისა და ცნობისმოყვარეობის, ისე მათი ეჭვისა და დარწმუნებულობის გამომჟღავნების პროცესს ვსწავლობდით საბავშვო ბაღებში ბავშვებზე უშუალო დაკვირვების საშუალებით. ამავე მიზნისათვის ვიყენებდით აგრეთვე ექსპერიმენტებსაც.

რადგან მოვლენებში შეუსაბამობის შემჩნევა მის მიმართ კრიტიკული დამოკიდებულების გამომჟღავნება მსჯელობის უნარს მოითხოვს, ამიტომ მსჯელობასთან დაკავშირებით ბავშვების ეჭვისა და დარწმუნებულობის გრძნობების ნათელსაყოფად მათ ვუამბობდით სხვადასხვა ჯგუფებში სხვადასხვა სიძნელის მოთხრობებს, რომელთა სიუჟეტი შეუსაბამოს შეიცავს. ჩვენი ფიქრით, ბავშვების შესაძლებელი მსჯელობის პროცესში, როდესაც ისინი ახერხებენ მოთხრობებში შეუსაბამოს შემჩნევას. უნდა გამოჩნდეს მათი დარწმუნებულობის თუ ეჭვის თავისებურება.

ექსპერიმენტები ტარდებოდა როგორც ჯგუფურად, ისე ინდივიდუალურადაც. ჯგუფში თხრობას ატარებდა პედაგოგი. ინდივიდუალურად ცდებს ჩვენ ვატარებდით.

ბავშვებს ეძლეოდათ შემდეგი მოთხრობები: უმცროსი და საშუალო ჯგუფებისათვის (4—5 წლის)—„მოვარჯიშე სათამაშოები“, „გატეხილი თევზი“ და უფროსი ჯგუფის ბავშვებისათვის (6—7 წლის)—„მფრინავის თავგადასავალი“.

აღნიშნული მოთხრობების მინაარსი მოკლედ შემდეგია.

პირველ მოთხრობაში („მოვარჯიშე სათამაშოები“) ბავშვებს ვუამბობდით პატარა გოგონას შესახებ, რომელმაც საბავშვო ბა-

ლიდან შინ წასვლის შემდეგ, საბავშვო ბაღში ჩატარებული მუსიკალური ვარჯიშის მსგავსად, მოინდომა თავის სათამაშოებთან ვარჯიშის ჩატარება. ჩააყენა მწკრივში თავისი სათამაშოები (სათამაშო დათუნა, კურდღელი, ძაღლი, დედოფლები და სს.ვ.) და უბრძანა მათ, რომ მუსიკის ხმაზე ევარჯიშათ. „ამ დროს სათამაშოებმა იხელთეს დრო, ჩუმად გააღეს ოთახის კარები და ეზოში გაიპარნენ.

მეორე მოთხრობაში—გატყდალი თევზის შესახებ—საბავშვო ბაღის ბავშვი უამბობს: პედაგოგს თავისი ამხანაგების თანდასწრებით, რომ „მე დავინახე თევზი როგორ იღვა მაგიდაზე, მერე ახტა, დახტა, გადმოხტა მაგიდის კიდიდან და გატყდა“.

მესამე მოთხრობაში მფრინავმა, რომელიც თავის თვითმფრინავით ძალიან მაღლა იყო ასული ჰაერში, უცბად შეამჩნია, რომ მოტორი დაზიანებული იყო და სვითმფრინავს აუცილებლად მოელოდა დაღუპვა. რადგან მფრინავს პარაშუტი თან არ ჰქონდა წამოღებული, ამიტომ ის იძულებული გახდა ვადმომხტარიყო თვითმფრინავიდან და „ჰაერიდან ჩქარი ნაბიჯებით დაბლა მიწაზე ჩამოვარდინა“.

როგორც დაკვირვებებმა და ცდებმა გვიჩვენეს, სკოლამდელი ბავშვები შემდეგ თავისებურებებს იჩენენ თავისი ექვისა და დარწმუნებულობის გრძნობების გამომქლავების მხრით: უმცროს სკოლამდელ ასაკში (3,5—4 წლის), მათთვის ჩვეული და გასაგები მოქმედებების ფარგლებში, ბავშვები დარწმუნებით აღნიშნავენ თავისი საკუთარი მოქმედების სისწორეს, რისთვისაც გარკვეულ დასაბუთებასაც მიმართავენ. ეს დარწმუნებულობის გრძნობა ბავშვის მთლიან ქცევაში გამოსჭვივის და მისი გამოთქმის მტკიცე კილოშიც აღიბეჭდება.

მაგალითად, უმცროსი ჯგუფის ერთმა 4-5 წლიანმა ბიჭიკომ საუზმის წინ თავისი ხელსახოცი აიღო სპეციალურად ბავშვების ხელსახოცებისათვის განკუთვნილი კოლოფიდან, მიუტანა მასწავლებელს და მტკიცე, დარწმუნებული კილოთი უთხრა: „ჩემია. სწორად ავიღე, იხვია ჩემი!“. ბავშვს უნდა ეთქვა, რომ სწორად გამოარჩია თავისი ნიშანი ხელსახოცების კოლოფში, სადაც თითოეული ბავშვის ხელსახოცს თავისი განსაკუთრებული ნიშანი—ნახატი აქვს. მასწავლებელმა შეამოწმა და ბავშვის ნათქვამი, მართლაც, სწორი აღმოჩნდა.

ბავშვს ამ შემაჯავებელ დღიური დარწმუნებულობის განცდა აქვს, რომელსაც ის სპეციალური საბუთებით ამტკიცებს. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის ეს დარწმუნებულობის გრძნობა მსჯელობაში

ძირითადად მისი უშუალო აღქმის მასალას, მისი გამოცდილების მარაგს ეყრდნობა და მისი ვიწრო ფარგლებიდან არ გამოდის; ამიტომ ხშირად ხდება, რომ ის არგუმენტები, რომლებიც ქმნიან ბავშვის დარწმუნებულობას, მოვლენათა ნამდვილ ვითარებას არ გამოხატავენ.

მაგალითად, უმცროს ჯგუფში ბავშვების სადილობის დროს ერთ გოგონას. რომელიც ცუდად ჰქმნდა. პედაგოგმა უთხრა: „ქავე და ლამაზი გოგონა გახდები, ლოყები დაგიწითლდებაო“. ერთმა პატარა ბიჭიკომ (4 წლის) ამაზე შენიშნა: „ლამაზი ბიჭი გახდებიო“. გოგონამ მას დარწმუნებით უპასუხა: „ბიჭი არ გახდები! ვერა ხედავ, კაბა მაცვია!“. თავისი მსჯელობის გასამტკიცებლად გოგონამ წინსაფარი აიწია და გამარჯვებული გამომეტყველებით თავის კაბაზე მიუთითა პატარა ბიჭიკოს.

დარწმუნებულობის გრძნობითაა აგრეთვე გამსჭვალული ბავშვების კრიტიკული შენიშვნები ერთმანეთის მიმართ მათი ხატვისა და ძერწვის პროცესში: „მანქანა ასეთი არ არის, ეს სახლს არ გავს, წითელი არ არის ფოთლები, წითელია ფოთლები?!“. ამბობენ ბავშვები უკმაყოფილო კილოთი ამხანაგის შეცდომის გამო და თან დარწმუნებულობის გრძნობას გამოხატავენ თავის მსჯელობის პროცესში.

ექვი სხვისი შემცდარი მსჯელობის მიმართ, რომელიც გამომდინარეობს დარწმუნებულობიდან საკუთარი საწინააღმდეგო შეხედულების გამო, ზოგიერთი უმცროსი ჯგუფის ბავშვებში იწვევს დაცინვის გრძნობას მათ მიერ გაკრიტიკებული ამხანაგის მიმართ.

მაგალითად, უმცროსი ჯგუფის პატარა 4 წლის ბიჭიკომ გარკვეულად დასცინა პატარა გოგონას, რომელიც გაუთავებლად ტიროდა, დედას მოითხოვდა და თან გაიძახოდა „დედიკო. რატომ დამტოვე, თუ არ მოდი, თავს მოვიკლავო“.

4 წლიან ბიჭიკომ დამცინავი ლიმილით შეხედა მტრალა გოგონას და შენიშნა: „ვითომ მართლა თავს მოიკლავს!“.

ამ პატარა ბიჭიკოს დაცინვა თავისი ტოლი ბავშვის მიმართ უგრძობა მის მცირე გამოცდილებას, მის აქ გამომყვანებულ, მაგრამ შესაძლებელ არგუმენტაციას იმის შესახებ, რომ პატარების ასეთი-საქციელი უჩვეულია, რომ ასე მოზრდილებს შეუძლიათ მოიქცნენ. ამ შეუსაბამობას ბიჭიკო ამჩნევს და ეს იწვევს მის დაცინვას.

ექვსა და დაურწმუნებლობას იწვევს ბავშვებში, როდესაც ისინი ვერ ახერხებენ მათ წინაშე ან მოზრდილების მიერ, ან საკუთარი ინიციატივით წამოჭრილ რაიმე კითხვის მსჯელობით გადაწყვეტას.

უმცროს ჯგუფში, მაგალითად, პედაგოგმა წინადადება მისცა 4

წლის პატარა ბიჭკოს სკამი ჩიეტანა და დაედგა ორ ბავშვს შორის იმისათვის, ვინც უფრო წყნარად იჯდა (ვარჯიში წარმოებდა სკამების სწორად გადატან-გადმოტანასა და თან ბავშვების მიერ ერთმანეთის ქცევის სწორად შეფასების უნარის გამომჟღავნებაში). ბიჭკომ ვერ გადაჭრა ეს ამოცანა, ვერ მოახერხა შედარების მოხდენა ბავშვებს შორის მათი წესიერად ჯდომის შემოწმების თვალსაზრისით. შესადაარებელი ბავშვების თვალყურებისას მას გარკვევით აღებეჭდა სახეზე დაურწმუნებლობა, ყოყმანი და ეჭვი.

საშუალო ჯგუფის ბიჭკო ეჭვით ათვალყურებდა ბოსტანში ამოსულ მცენარეს: „ხორბალია თუ ბალახი?“—კითხულობდა ის. რადგან ვერც თვითონ და ვერც ბავშვებმა ვერ გადაწყვიტეს ეს საკითხი, მიმართეს პედაგოგს, რომელმაც აუხსნა, რატომ არ შეიძლება ეს მცენარე ხორბალი ყოფილიყო. ბავშვების ასეთი ეჭვი და დაურწმუნებლობა ბუნებაში აღქმული მოვლენების რაობის საკითხის შესახებ ან ბუნებრივ ობიექტებს შორის არსებული განსხვავებისა და მსგავსების შესახებ დაუკმაყოფილებლობისა და მოუსვენრობის გრძნობებს იწვევს მათში და აიძულებს მათი საკითხის გადაწყვეტის საშუალება მოძებნონ. ეს აღვიძებს ბავშვის აზრს.

ბავშვების დარწმუნებულობის გრძნობის გამომჟღავნების თავისებური ფორმაა სკოლამდელი ასაკის ბავშვების სპონტანურად აღძრული კამათი ან დავა რაიმე საკითხზე, რომელიც აგრეთვე მათი უშუალო აღქმისა და მოქმედიანობის სფეროს ეხება.

ასეთი კამათის შემთხვევებს უფრო ხშირად ვხვდებით საბავშვო ბაღების საშუალო და უფროს ჯგუფებში, 5—6—7 წლის ბავშვებთან.

კამათს ჩვეულებრივად იწვევს ერთსა და იმავე მოვლენაზე ან საგანზე სხვადასხვა ბავშვების ან ბავშვთა ჯგუფების შეხედულების სრულიად საწინააღმდეგო ხასიათი. ბავშვების ორივე ჯგუფი ჩვეულებრივად დარწმუნებულია მათ მიერ გამოთქმული აზრის სისწორეში. ეს დარწმუნებულობის გრძნობა იწვევს კამათს, მსჯელობას ბავშვების ორივე ჯგუფს შორის. მოწინააღმდეგე შეხედულებების ერთმანეთთან დაპირისპირება ჩვეულებრივად მოთხოვნილებას ქმნის ბავშვებში თავისი დარწმუნებულობის გრძნობა შესაფერი საბუთებით განამტკიცონ. თუ ეს არ შევლის, ბავშვები პედაგოგებს ან მათ წრეში მყოფ სხვა მოზრდილებს მიმართავენ მათი კამათის საბოლოო გადაწყვეტისათვის.

მთავარი აქ ის არის, რომ დარწმუნებულობა ამა თუ იმ შეხედულების სისწორეში კამათისას ბავშვების აზრს საბუთების ძიებისაკენ მიმართავს, ე. ი. იწვევს მათში რთულ გონებრივ ოპერაციებს.

მიემართოთ ბავშვებზე დაკვირვების მასალას.

საშუალო ჯგუფში ორი 5-წლიანი ბიჭი ეკამათებოდა ერთმანეთს ჯგუფის ოთახში დაკიდებული გაზაფხულის სურათის ზემოთ დიდი ასობებით გაკეთებულ წარწერაზე. რადგან ბავშვებმა წერა-კითხვა არ იციან, ისინი თავის კამათში უნდა დამყარებოდნენ თვითონ სურათის თვალსაჩინო შინაარსს, რომელიც, როგორც ჩანს, ვერ აწვდიდა მათ საკმაო საბუთებს მათი მტკიცებისათვის.

ერთი ბიჭიკო დარწმუნებით ამბობდა, რომ სურათის ზემოთ „ზაფხული“ სწერიაო, მეორე კი ამბობდა „გაზაფხული“ და თავის მტკიცებას ირითი ასაბუთებდა, რომ ახლა გაზაფხულია და „ზაფხული“ როგორ შეიძლება ეწეროსო. რადგან ამ საბუთით უკანასკნელმა ბიჭიკომ ვერ დაარწმუნა თავისი მოკამათე, ისევ პედაგოგს მიმართა საკითხის გადასაწყვეტად. პედაგოგმა სურათის შინაარსის საფუძველზე შესაფერი განმარტება მისცა ბავშვებს.

ამავე ჯგუფში ბავშვებს შევეციოთ მათ აკვარიუმში მოთავსებული თევზების რიცხვსა და ჟერზე.

თევზების ფერის საკითხმა ბავშვებში კამათი გამოიწვია. ერთ ბიჭიკო (4 წლის) ამბობდა: ჩვენი თევზები წითელი და შავი ფერის არიანო. მეორე შეედავა—შავი კი არა, ყავისფერიაო. პირველი არ ეთანხმებოდა და ისევ თავისას იმეორებდა. კამათის გადასაწყვეტად ბავშვები თავის ინიციატივით წამოდგნენ და თევზების ფერის შესამოწმებლად აკვარიუმთან მივიდნენ. პირველი ბიჭი, რომელიც ამტკიცებდა, რომ წითელი თევზის გარდა შავი თევზი გვყავსო, თევზების დათვალიერების შემდეგ იძულებული შეიქნა დათანხმებოდა თავის მოკამათეს, რომ ერთ-ერთი თევზი მართლაც ყავისფერი იყო.

ეს მაგალითები გვიჩვენებს, რომ კამათში თავის შეხედულებაში დარწმუნებულობის გრძნობა და სხვისი შეხედულებისადმი ეჭვი ბავშვებში იწვევს თავისი შეხედულების განმტკიცებისა და გამართლების სურვილს ბავშვებისათვის მისაწვდომი, სინამდვილეში მოცემული გარკვეული ფაქტების საფუძველზე.

როგორც ვთქვით. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი ზოგი საკითხის შესახებ სრული დარწმუნებით გამოთქვამს თავის შეხედულებას და ამავე დროს სავსებით სწორად შეუძლია დაასაბუთოს ეს თავისი დარწმუნებულობა. ზოგ შემთხვევაში ბავშვის დარწმუნებულობა აგრეთვე დასაბუთებულიც არის, მაგრამ ლოგიკურად არასწორად, ზოგ შემთხვევაში კი—საკითხის სირთულის მიხედვით—ბავშვი დარწმუნებით გამოთქვამს ან უარყოფით, ან დადებით აზრს ამა თუ იმ მოვლენის შესახებ; მაგრამ საკმარისია მისი შეჩერება და მისთვის დასაბუთების მოთხოვნა, რომ მან ან უარი თქვას ყოველგვარ დასაბუთებაზე, ან ერთმანეთის საწინააღმდეგო საბუთები აღნიშნოს.

უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვის დარწმუნებულობა უმთავრესად ემყარება ბავშვის საკუთარი, ყოველდღიური აღქმის პროცესში განმტკიცებულ გამოცდილებას, წმინდა ლოგიკური არაღუმენტების გარეშე, ბავშვს ამ ასაკშიც შეუძლია ასეთი არაღუმენტების მოტანა მხოლოდ სრულიად ელემენტარული, ბავშვისათვის ჩვეული თვალსაჩინო საგნების და მოვლენების ფარგლებში.

უფროს ასაკში, როგორც ცდების მასალა და ბავშვებზე დაკვირვება გვიჩვენებს, ბავშვის დარწმუნებულობისა და ეჭვის გრძობები თანდათან უფრო მდიდრდება წმინდა ლოგიკური არაღუმენტაციით, რომელიც უკვე ემყარება მიზეზობრივი აზროვნების უფრო მეტად გაშლილ ოპერაციებს, მხოლოდ, რასაკვირველია. ბავშვებისათვის მისაწვდომი ელემენტარული მოვლენების კანონზომიერებათა ფარგლებში.

მივმართოთ ისევ სხვადასხვა ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებზე დაკვირვების მასალას.

ერთ-ერთ საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფში პედაგოგმა პატარა ბავშვებს გამოუტანა დიდი თვალსუქია დედოფალა დასათვალიერებლად, რამაც ბავშვებში დიდი გაკვირვება, სიხარული და მრავალი კითხვა გამოიწვია, შემდეგ ეზოში ბავშვების ყოფნისას ერთ პატარა ბიჭიკოს შევეკითხე: დაიძინა თუ არა თქვენმა თოჯინამ, მეთქი. ბიჭიკომ (4 წლის) მაშინვე მიპასუხა დარწმუნებით: — „არა, კუკლა თოჯინაა და არ იძინებსო“. როდესაც ვკითხე მიზეზი — დედოფალს რატომ არ შეუძლია დაიძინება, მეთქი, — არ ვიციო მიპასუხა.

მეორე ბიჭიკოს (4 წლის) შევეკითხე—ვინ აკეთებს დედოფლებს, მეთქი. ბავშვმა მაშინვე დარწმუნებით მიპასუხა: „ქარხნებში აკეთებენო“. როდესაც ვკითხე—ბავშვებსაც ქარხნებში აკეთებენ, მეთქი,—გაიცინა და დარწმუნებით მითხრა: „არაო“, მაგრამ დასაბუთება ვერ მოახერხა.

ცხადია, ბავშვები აქ განვითარების იმ გარდამავალ საფეხურზე დგანან, როდესაც მათ მსჯელობას ახასიათებს ლატენტური დარწმუნებულობა. ამ ლატენტურ დარწმუნებულობაზე დ. უზნაძე თავის „ზოგად ფსიქოლოგიაში“ ამბობს შემდეგს: „ჩვენ ვხედავთ, რომ დარწმუნებულობა ამნაირად განიცდება: ა) თითქმის შეუმჩნეველად. ლატენტურად და ბ) ოვალსაჩინოდ, გამოკვეთილად. პირველს მაშინ აქვს ადგილი, როდესაც ფსიქიკური პროცესები—აღქმა იქნება, მოგონება თუ სხვა რამ—დაუბრკოლებლივ მიმდინარეობენ; მეორეს მაშინ, როდესაც დაბრკოლება ჩნდება, შეფერხება, კითხვა ან ეჭვი“¹⁹. ამის მიხედვით, უმცროსი ჯგუფის ბავშვების მსჯელობის აქ

¹⁹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 396.

მოტანილი ნიმუშები შეიძლება არც ჩაითვალოს ნამდვილ მსჯელობად, რადგან ის ლატენტურ დარწმუნებულობას ემყარება და სავსებით გაცნობიერებული არ არის.

უმცროსი, საშუალო და უფროსი ჯგუფის ბავშვებთან ინდივიდუალურად და კოლექტიურად ჩატარებულმა ცდებმა მოთხრობების მასალით შეუსაბამობის შემჩნევად ასეთი შედეგები მოგვცა: როდესაც ერთ უმცროს ჯგუფში პედაგოგმა ბავშვებს უამბო მოვარჯიშე სათამაშოებზე, ზოგიერთმა ბავშვმა თხრობის პროცესშივე ეპკით გაიღმა, როდესაც ამ ბავშვებს შევეკითხეთ მათი ღიმილის მიზეზზე, სიცილით გვიპასუხეს: „იმაზე გამეცინა. ნათელა რომ ავარჯიშებდა დედოფლებს; ნათელა ვარჯიშობდა და დედოფლებიც ვარჯიშობდნენო“ (4,5 წლის გოგონა). როდესაც შევეკითხეთ, თუ რატომ არ შეეძლოთ დედოფლებს ევარჯიშათ, გოგონამ დარწმუნებული, მტკიცე კილოთი გვიპასუხა: „სათამაშოებს არ შეუძლიათ ვარჯიშობა, იმიტომ რომ ტყუილია“ (4.5 წლის გოგონა).

ამავე საკითხზე 4,5 წლის ბიჭიკომ გვითხრა: „ბორბლები როცა აქვთ, გავკრავთ ხელს და წავა მაშინო“.

ნანულის (5 წლის) მოაგონდა: „თოჯინების თეატრში რომ ვიყავი, მაშინ თოჯინები ხტუნაობდნენ, თავით დადიოდნენო“. ამაზე ერთმა გოგონამ დარწმუნებით უპასუხა: „ხო, თეატრში ასეაო“

ბავშვების მსჯელობის აქ მოტანილი ნიმუშებიდან ჩანს, რომ ისინი სავსებით დარწმუნებული არიან თავისი საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე იმ შეუსაბამობაში, რომელსაც აღნიშნულ მოთხრობაში, აქვს ადგილი, და ნაწილობრივ ასაბუთებენ კიდევ ამ თავის დარწმუნებულობის გრძნობას, თუმცა ცოცხალ არსებებსა და არაცოცხალ საგნებს შორის არსებული განსხვავების ნამდვილი კანონზომიერების წვდომიდან, რასაკვირველია, ისინი ჯერ კიდევ შორს არიან.

როდესაც 4,5-წლიანი გოგონა დარწმუნებული კილოთი ამბობს „ხო, თეატრში ასეაო“, ეს იმას ნიშნავს, რომ უკვე დარწმუნებით შეუძლია თავისი გამოცდილების საფუძველზე დააჯგუფოს საგნები იმის მიხედვით. თუ რომელია ნამდვილად ცოცხალი და რომელია, როგორც ბავშვი ამბობს, „ტყუილი“ და რომ ზოგჯერ ეს „ტყუილი“ საგნებიც შეიძლება ისე ამოძრავდნენ, როგორც ცოცხალი, მაგრამ ამისთვის, უპირველეს ყოვლისა, საჭირო ხდება ისევ ცოცხალი არსებების ინიციატივა.

აკი პატარა 4,5 წლის ბიჭიკოც ასე მსჯელობს: „ბორბლები როცა აქვთ, გავკრავთ ხელს და წავა მაშინო“, ე. ი. ის უკვე საკუთარი

გამოცდილების მიხედვით არჩევს ცოცხალ არსებებსა და სპეციალური მექანიზმის მიხედვით ამოძრავებულ საგნებს.

როდესაც ინდივიდუალური ცდების დროს უმცროს ბავშვებს ვუამბე გატეხილ თეფშზე, რომელიც „თვითონ ახტა-დანტა, გადმოხტა მაგიდიდან და გატყდა“, ბავშვების დიღმა უმრავლესობამ დააჩლოებით ასეთივე პასუხები მომცა, ე. ი. ეჭვი გამოთქვეს ამ ამბის სისწორეში.

ბავშვები უფრო ხშირად ასეთ საბუთებზე მიგვითითებენ: 4,5 წლის ბიჭიკო დარწმუნებით მეუბნება, „თეფშს არ შეუძლია სიარული“. მე ვეუბნები: „რომ ვასწავლოთ?“. ამაზე ბავშვი კრიტიკული ტონით და სიცილით მიპასუხებს: „ეე, როგორ ისწავლის? ფეხები ხომ არ აქვს! არც ტუფლები, არც არაფერი აქვს! კატა დადის, ვეფხვი დადის, სპილო დადის, ლომი დადის, აქლემი დადის, მგელი დადის, დთვი დადის, კიდეც რა დადის? ძროხა დადის“. მე ისევ ვეკითხები: „შეუძლია თუ არა თეფშს სიარული?“. ბავშვი ისევ დარწმუნებული, კატეგორიული კილოთი მიპასუხებს: „არ შეიძლება და არ შეუძლია“. შემდეგ ისევ ვეკითხები: „თეფშები ცოცხალია?“ ბავშვი იცინის: „ეე, თეფშები არაფერი არ არის, თვლები ხომ არ აქვს?“. მე: „რომ დავუხატოთ თვლები?“. ბიჭიკო ამაზედაც დარწმუნებით მიპასუხებს: „ვერ ივლის, ნახატია ის თვალი და!“

საშუალო ჩგუფში—5 წლიანი ბავშვები—გატეხილ თეფშზე მიზინვე სიცილით და კრიტიკული კილოთი ამბობენ: „ახტა-დანტა და მაგიდიდან გადმოხტაო! საიდან გადმოხტებოდა, ფეხები რომ არ აქვს? ბავშვი რომ არ არის?“.

შემდეგ ბავშვები იწყებენ მოსაზრებების გამოთქმას იძის შესახებ, თუ სინამდვილეში რა შეიძლება მომხდარიყო: „შეიძლება ბავშვმა გატეხა!“ (5 წლის გოგონა); „ბავშვი აავდებდა და გადაავდებდა“ (5 წლის გოგონა). მესამე გოგონა შემდეგ მოსაზრებას გამოთქვამს: „შეიძლება ბორიგემ თეფში კიდეზე დადგა და მართლა გადმოვარდაო“ და ასე შემდეგ.

ბავშვების დარწმუნებულობა ამა თუ იმ შეუსაბამობაში აქვთ მიმართავს მათ აზროვნებას, რომ სინამდვილის მოვლენები სწორი თანმიმდევრობით აგვიწერონ და ამგვარად აღადგინონ მოვლენათა შორის არსებული ის ჩვეული მიმართება, რომლის დარღვევა მოთხრობაში ბავშვების სიცილსა და ეჭვს იწვევს.

მოვარჯიშე სათამაშოებზე საშუალო ჩგუფის 5—5,5 წლის ბავშვები სიცილით ამბობენ: „დედოფალები როგორ გაივლიდნენ ფეხებით?“ (5 წლის ვაჟი); „ფეხები ხომ არ აქვთ სათამაშოებს?“ (5 წლის ვაჟი).—„ადამიანი არ არის“. „ცოცხალია ადამიანი—კაცი, ქა-

ლი, ბავშვები, ლომი, სპილო, ვეფხვი, სამხედრო, ზღვის ლომი, ფარშავანგი; თოჯინები არ არის ცოცხალი, ნამდვილი თვალები არ აქვს“ (5 წლის ვაჟი); „თიხით არის გაკეთებული“ (5 წლის ვაჟი); „ტყავით არის გაკეთებული“; „ხორცი არ აქვს, თვალი არ აქვს“ (5 წლის გოგონა); „ტანში არ აქვს სისხლი“ (5 წლის გოგონა).

უფროსი ჩგუფის (6,5—7 წლის) სკოლამდელ ბავშვებში, შედარებით უმცროსი ჩგუფის ბავშვებთან (4—5,5 წლის), ის გარკვეული ცვლილება ხდება მათი დარწმუნებულობისა თუ ეჭვის გრძნობებში; რომ ისინი თავის მსჯელობაში ამ დარწმუნებულობის ან ეჭვის დასაბუთების მიმართულებით არ ეყრდნობიან, როგორც უმცროსი ასაკის ბავშვები, მხოლოდ ცალკეულ ერთმანეთისაგან გათიშული სინამდვილის ფაქტებს, არამედ აღნიშნავენ ამ სინამდვილის ზოგიერთ მოვლენებს შორის არსებულ კანონზომიერ კავშირს, რომელიც მათ საკუთარ გამოცდილებაში არის უკვე განმტკიცებული.

საკუთარ გამოცდილებაზე მითითება, სინამდვილეში მუდამ ჩვეული თანმიმდევრობით მოვლენებს შორის შემჩნეული და მათ ცნობიერებაში გამტკიცებული მიმართება, უკვე საკმარისია ბავშვისათვის, რომ მათმა დარწმუნებამ თუ ეჭვმა მოვლენათა სისწორეში თუ შეუსაბამობაში სრულიად მტკიცედ იჩინოს თავი. ასე: მაგალითად, ჰაერიდან ჩქარი ნაბიჯებით დაბლა მიწაზე ჩამოსული მფრინავის შესახებ უფროსი სკოლამდელი ბავშვები ამბობენ: „ეს ამბავი ტყუილია! ჰაერზე როგორ ჩამოვიდოდა?! რომ გადმომხტარიყო, ჩამოვარდებოდა და თავს გაიტეხდა!“ (6,5 წლის ვაჟი).—„ეს ტყუილია, მოგონილია! თუ კი ანლო იქნება მიწასთან, გადარჩება და თუ შორს იქნება, დაეკრება და მოკვდება“ (6,5 წლის ვაჟი).—„ჰაერში თუ მიდიოდა, რაღად უნდოდა მაშინ თვითმფრინავი? ავიდოდა და წავიდოდა ფეხით!“ (6,5 წლის ვაჟი). „ეს სიზმარია, კაცი რომ ჩამოდიოდა ციდან ნაბიჯებით! მიწა ხომ არ არის, რომ ჩამოსულიყო?!“.

უფროსი ბავშვების დარწმუნებულობის საფუძველი ამ მოთხრობის შეუსაბამობაში ყველაზე კარგად ერთი 6,5-წლიანი გოგონას მიერ არის გამოთქმული. ის ამბობს: „მე არ მინახავს, რომ ციდან ჩამოვიდა კაცი!“.

ის, რაც ბავშვებს სინამდვილეში თავისი თვალთ არ უნახავთ ან არ გაუგონიათ, რომ გამოგონებული ამბების—ზღაპრების გარდა—სადმე ამის მსგავსი შემთხვევა მომხდარიყოს, უკვე სრულიად საკმარისი არგუმენტი არის ბავშვებისათვის, რომ განამტკიცოს მა-

თი დარწმუნებულობის გრძნობა ამ ამბის სიყალბეში, მის შეუსაბამობაში

როგორც 5.—5.5-წლიან ბავშვებში. ისე უფროსი ჯგუფის ბავშვებს შორისაც კიდევ უფრო მეტი სიძლიერით ეღვიძებს სურვილი საქმის ნამდვილ ვითარებაზე ალაპარაკონ და მოთხრობაში მოცემულ შეუსაბამობას სინამდვილის შესატყვისი, ერთმანეთს შორის ემპირიულად დაკავშირებული სწორი ფაქტები დაუპირისპირონ.

ბავშვები ამბობენ: „აღბად თვითმფრინავი ახლოს წამოვიდა და მფრინავი გადმოხტა“ (6,5 წლის ვაჟი); „ნელნელა დაეშვებოდა და მერე გადმოხტებოდა“; „აღბად ჩამოვარდებოდა და ფეხით დაეცემოდა“; „პარაშუტით გადმოხტებოდა“ და სხვა.

ამგვარად, ბავშვების ინტელექტუალურ გრძნობებზე დაკვირვება და მათი ექსპერიმენტულად შესწავლა გვიჩვენებს, რომ აღნიშნული გრძნობები საფუძველია ბავშვებში თანდათანობით მეტ-ნაკლები სიჩქარის ინტელექტუალური პროცესების გაშლა-განვითარებისა და ბავშვების გადასვლისათვის განვითარების იმ საფეხურზე, რომლისთვისაც უკვე დამახასიათებელი ხდება სინამდვილეში მოცემულ საგნებსა და მოვლენებს შორის კანონზომიერი, მჭიდრო კავშირის დამყარება.

ბავშვების მეტყველება, მათ მიერ სინამდვილესთან აქტიური ურთიერთობის პროცესში განცდილი რაიმე შეფერხების სიტყვიერ ფორმაში გამოხატვა უდიდეს ფაქტორად იქცევა ამ ინტელექტუალური გრძნობებიდან თვით აზროვნების პროცესებზე გადასასვლელად.

სკოლამდელი ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობები. როგორც სწავლების პროცესის საფუძველი

განოკვლევის წინა თავებში განვიხილეთ საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობების—გაკვირვების. ცნობისა და ცოდნისმოყვარეობის, წსჯელობაში ექვისა და დარწმუნებულობის თავისებურებები.

როგორც სისტემატურმა დაკვირვებამ და სპეციალურად ჩატარებულმა კოლექტიურმა და ინდივიდუალურმა ცდებმა გვიჩვენა და აგრეთვე პედაგოგების ჩანაწერების მასალამ სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვების ქცევის თავისებურებებზე,—ზემოთ აღნიშნული ინტელექტუალური გრძნობების შემთხვევები გვხვდება საბავშვო ბაღის ყველა ჯგუფში სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა გართობა-თამაშისა და მეცადინეობის ყოველგვარ სახეებთან დაკავშირებით.

საკითხავი აქ ის არის, თუ ეს გრძნობები როგორ თავისებურებებს გვიჩვენებენ ბავშვების განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე — უმცროს, საშუალო და უფროს ჯგუფებში — სად ქმნიან ძინი იმ პეკიდრ საფუძველს მათგან წარმოშობალი ინტელექტუალური პროცესების სახით, რომელთაც არსებითად ემყარება ასაკის ბავშვებთან სისტემატური სწავლების პროცესის დაწყების ამოცანა.

ყველასათვის ცნობილია, რომ სკოლამდელი ასაკის მთელი განვითარების მანძილზე ბავშვი ბევრ ისეთ ცოდნას იძენს, რომლებიც მას ხშირად მიღებული აქვს არა მასზე სისტემატური პედაგოგიური ზეგავლენის ვხით. არამედ მოზრდილებსა და თავის ტოლებთან თავისი უშუალო, ყოველდღიური აქტიური ურთიერთობის პროცესში.

ცხადია, ასეთი გზით მიღებული ცოდნის შექენაში ბავშვს, როგორც ზემოთაც დავანახეთ, პირველ რიგში ესმარება მისთვის დამახასიათებელი ინტელექტუალური გრძნობები, რომლებიც მხოლოდ სიტყვასთან დაკავშირებით წარმოშობენ სხვადასხვა სირთულის აზროვნებით პროცესებს.

ბავშვის საერთო ქცევის თავისებურებასთან დაკავშირებით, რომელშიც მქლავნდება მისი პიროვნების მთლახნი მომწიფებულობის დონე. გარკვევით თავს იჩენს აგრეთვე ამ ქცევაში შემავალი ინტელექტუალური გრძნობებისა და მათგან გამომდინარე აზროვნებითი პროცესების ხასიათი მათი სირთულის, სისტემატურობისა თუ ხანგრძლიობის თვალსაზრისით.

რას გვაცლევს ამ მხრით სხვადასხვა ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებზე ჩატარებული დაკვირვებისა და ექსპერიმენტების გზით მიღებული მანალა?

მთავარი განსხვავება, რომელიც გაკვირვების ცნობისა და ცოდნისმოყვარეობის გამომქლავნების თავისებურების თვალსაზრისით არსებობს, ერთი მხრით, უმცროსი და საშუალო ჯგუფის (3,5—5 წლის) და, მეორე მხრით, უფროს სკოლამდელ ბავშვებს (6—7 წლის) შორის, ისე როგორც ზემო თავებში მოცემული მასალა გვიჩვენებს. შემდეგში მდგომარეობს: ჯერ ერთი, უმცროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვებთან აღნიშნული გრძნობები და მათგან გამომწვეული ინტელექტუალური პროცესები უფრო მეტად წუთიერ ხასიათს ატარებს, რაც არ იწვევს არსებითი ხასიათის ცვლილებებს მათ უშუალო ქცევაში, მათ აქტიურ დამოკიდებულებაში ჩვეულ გარემოსთან.

გარდა ამისა, აღნიშნული ინტელექტუალური გრძნობებისა და სხვადასხვა სირთულის აზროვნებითი პროცესების გამომწვევ ცალ-

კეულ მოვლენებს შორის ამ ასაკის სკოლამდელ ბავშვებში ჩვეულებრივად არ იქმნება ის მტკიცე და უწყვეტი კავშირი, რომელიც როგორც ბუნებას, ისე ადამიანების ცხოვრებას ერთმანეთთან კანონზომიერად გადახლართულ მოვლენათა სისტემაში მოაქცევს და ქმნის ბავშვებში მისწრაფებას ცოდნის შეძენისაკენ.

მაგალითად, რაიმე მოვლენით გამოწვეულმა გაკვირვებამ და მასთან დაკავშირებულმა შეკითხვებმა შეიძლება ერთი მომენტი შეწყვიტოს ამა თუ იმ უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვის ჩვეული აქტივობა და მისი ყურადღება მთლიანად ამ მოვლენისკენ მიმართოს, მაგრამ ამის გამო იშვიათად ხდება ბავშვის ჩვეულებრივი ქცევის ხანგრძლივი დარღვევა, თვით ამ ქცევის ხასიათის შეცვლა.

თვით იმ შემთხვევებშიც, როგორც ზემოთაც გვქონდა სათანადო მაგალითები მოტანილი, როდესაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი რამდენიმე ხნის შემდეგ ისევ უბრუნდება გაკვირვებით გამოწვეულ კითხვას, მაინც ეს კითხვა, ეს წუთიერად გაჩენილი ბავშვის ინტერესი გამოცალკევებულად რჩება მხოლოდ ერთ გარკვეულ მოვლენასთან ან საგანთან დაკავშირებული.

უფროს ჯგუფებში, 6—7-წლიან ბავშვებთან, როგორც გაკვირვების, ისე ცნობისა და ცოდნისმოყვარეობის გრძნობები მათთან დაკავშირებული აზროვნების პროცესებთან ერთად, გარდა იმისა, რომ ისინი უფრო დიდხანს გრძელდებიან და უფრო მეტი დროის მანძილზე აჩერებენ ბავშვების ყურადღებას ამა თუ იმ მოვლენებზე, არსებითი ხასიათის ცვლილებებს იწვევენ თვით მათ ქცევაში. ბავშვების გაკვირვება და ცნობისმოყვარეობა ხშირ შემთხვევაში საფუძვლად ედება მათში მყარი ინტერესების შექმნას, რაც თავისი მხრით იწვევს უფროსი ჯგუფის ბავშვთა ქცევის ხასიათის შეცვლას: ეს ქცევა თანდათან კარგავს განწყობისეული და ნაკლებ გაცნობიერებული ქცევის ნიშნებს და უფრო მეტად იმსკვალება ნებასიერი, შეგნებული და მიზანდასახული თვისებებით. ასეთი მყარი ინტერესის ნიმუშად ჩავთვალოთ 6—7-წლიან სკოლამდელ ბავშვებთან ძლიერი ინტერესის გამომყვანება „ვეფხისტყაოსნის“ სიუჟეტისა და გმირების მოქმედების მიმართ, რამაც ბავშვებში გამოიწვია მთელი რიგი მიზანდასახული და წინდაწინ მოფიქრებული მოქმედებების სახეები.

ამგავარად, ვხედავთ, რომ უფროს სკოლამდელ ბავშვებში,— მათი აქტიური ურთიერთობის პროცესში სინამდვილესთან და მათზე სისტემატური პედაგოგიური ზემოქმედების შედეგად,— ინტელექტუალური ემოციები თანთადან უფრო ღრმა კვალს ტოვებენ.

და უფრო რთული აზროვნებით პროცესებით ქმნიან იმ მყარ საფუძველს, რომელსაც ეყრდნობა ყოველი სწავლების პროცესი.

6—7-წლიან ბავშვებში უკვე გარკვეული მოთხოვნაა ჩნდება, რომ მოვლენებს შორის, რომლებიც მათი მოქმედიანობის პროცესში გაკვირვებას და ცნობისმოყვარეობას იწვევენ, თანმიმდევრული კავშირი იქნეს დამყარებული, რაც სწორედ სწავლების პროცესისათვის არის აუცილებელი და დამახასიათებელი.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვების ექვისა და დარწმუნებულობის გრძნობები, როგორც მათ მსჯელობაზე დაკვირვებამ გვიჩვენა. ასაკის მიხედვით შემდეგი ხასიათის თავისებურებებზე მიგვიითებენ: უმცროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვს (3 — 4.5 წლისას) შეუძლია თავის ყოველდღიურ, ელემენტარული ცალკეული მოქმედების სისწორეში დარწმუნებულობა დაასაბუთოს, მაგრამ როგორც ბავშვის დარწმუნებულობის, ისე ნისი დასაბუთების საფუძველია არა მოვლენების ჯგუფებს შორის არსებული კანონზომიერი კავშირი, არამედ ბავშვების გამოცდილებაში განმტკიცებული ერთეული საგნებისა და მოვლენების თვალსაჩინო ნიშნები.

ბავშვების ექვს, წინააღმდეგობისა და დაცინვის გრძნობებს იწვევს აგრეთვე გარემოში დანახული ისეთი მოვლენები, რომლებიც ამ თვალსაჩინო ერთეული ნიშნებით არ შეესაბამებიან მათ გამოცდილებას.

ბავშვი, მაგალითად, ზემოთ განხილული შემთხვევების მიხედვით, დარწმუნებულია, რომ მან სწორედ მისთვის განკუთვნილ უჯრაში მოათავსა თავისი ხელსახოცი და სათანადო დასაბუთებას აძლევს პედაგოგს თავისი მოქმედების გასამართლებლად.

პატარა გოგონა არწმუნებს პატარა ბიჭიკოს, რომ ის გოგონა არის და არა ვაჟი და თავის დარწმუნებულობის გრძნობის დასამტკიცებლად თავის კაბაზე მიუთითებს პატარა მოწინააღმდეგეს: „ბიჭი არ გავხდები! ვერა ხედავ; კაბა მაცვია!“.

უმცროსი ასაკის ბავშვს შეუძლია და მოთხოვნილება ექვს თავისი დარწმუნებულობის გრძნობა მის უახლოეს გარემოში მოქცეულ მოვლენებისა და საგნების შესახებ დაასაბუთოს, მაგრამ ეს საბუთი გამომდინარეობს არა საგნებსა და მოვლენებს შორის არსებული მიზეზობრივი კავშირიდან, არამედ ამ მოვლენების წმინდა ემპირიული მოცემულობიდან, რომელიც ბავშვის გამოცდილებას ქმნის.

უმცროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვი დარწმუნებულია, რომ თოჯინას არ შეუძლია დაიძინოს და გაიღვიძოს ისე, როგორც ეს ცოცხალ არსებებს შეუძლიათ; ის დარწმუნებულია, რომ ქარხ-

ნებში შეიძლება თოჯინების გაკეთება და ადამიანების კი — არა; ის თავისი გამოცდილების მიხედვით არჩევს ცოცხალ არსებებსა და სპეციალური მექანიზმის მიხედვით ამოძრავებულ საგნებს. მას შეუძლია ეს თავისი დარწმუნებულობა დაასაბუთოს ისევე მოვლენებისა და საგნების ემპირიული მოცემულობის გამო: — თეფში თავისით ვერ გატყდებოდა, იმიტომ რომ „თეფშს არ შეუძლია სიარული. როგორ ისწავლის (სიარულს?) ფეხები ხომ არ აქვს, არც ტუფლები, არც არაფერი აქვს! კატა დადის, ვეფხვი დადის. სპილო დადის, კიდეც რა დადის? ძროხა დადის!“ (4,5 წლის ვაჟი).

როგორც ვხედავთ, ბავშვი ამჩნევს შეუსაბამობას მოვლენებში და სავსებით დარწმუნებით მსჯელობს ამ შეუსაბამობაზე, მხოლოდ მოვლენათა ემპირიული მოცემულობის საფუძველზე, მათ შორის არსებულ უფრო ღრმა და კანონზომიერი კავშირის აღნიშვნის გარეშე.

ეს თავისებურება უმცროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვთა ექვისა და დარწმუნებულობის გამომჟღავნებაში თავს იჩენს როგორც ყოველდღიურ მის ბუნებრივ მოქმედებებში, ისე ექსპერიმენტულად შექმნილ სიტუაციაშიც.

უფროსი ასაკის ბავშვთა დარწმუნებულობისა და ექვის გრძნობები, რომლებიც მათ მსჯელობაში მჟღავნდება, ისევე მოვლენათა ემპირიულ მოცემულობას ემყარება, მაგრამ, უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან შედარებით, უფროსი ბავშვები თავის გამოცდილებაში ერთმანეთთან აკავშირებენ უფრო რთულ საგანთა და მოვლენათა გაცილებით მეტ რაოდენობას და, გარდა ამისა, ისინი უფრო მეტად გრძნობენ საგნებსა და მოვლენებს შორის არსებული კავშირის კანონზომიერ ხასიათს.

მაგალითად, უფროსი ბავშვები მაშინვე ამჩნევენ შეუსაბამობას მოთხრობაში მფრინავის შესახებ, რომელიც თვითმფრინავიდან გადმოხტა და „ჩქარა ნაბიჯებით დაეშვა ჰაერზე დედაძიწისაკენ“.

„ეს ტყუილია, მოგონილია! თუ ახლო იქნება მიწასთან, გადარჩება და თუ შორს იქნება, დაეცემა და მოკვდება“.

— „მიწაზე შეიძლება სიარული და ჰაერზე როგორ მოხდეს?!“.

— „ეს სიზმარია — კაცი რომ ჩამოდიოდა ციდან ნაბიჯებით! მიწა ხომ არ არის, რომ ჩამოსულიყო?!“.

უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების ამ მსჯელობაში, რომლითაც მათ უნდათ დაასაბუთონ თავისი დარწმუნებულობა მოთხრობაში აღწერილი შემთხვევის შეუძლებლობის შესახებ, უკვე ჩანს, რომ ბავშვები ეყრდნობიან არა მხოლოდ ემპირიული

მოვლენების უბრალო მოცემულობას, არამედ მათ შორის არსებული კანონზომიერი კავშირის თავისებურ გაგებას.

ეს ახალი თავისებურება უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ექვისა და დარწმუნებულობის გრძნობებში, რომლებიც მათ მსჯელობაში იჩენს თავს, საფუძველს ქმნის. უფროსი ასაკის ბავშვებთან სისტემატური სწავლების დაწყებისათვის.

ამგვარად, როგორც სხვადასხვა ასაკის სკოლამდელი ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობების შესწავლამ გვიჩვენა, ისინი ბავშვებში იწვევენ იმ განსაკუთრებულ დაძაბულობასა და მოუსვენრობას, რომლებიც აზრის ამოძრავებისათვის არის აუცილებელი. ამ მდგომარეობის ზეგავლენით ბავშვებში შექმნილი კითხვები, მოსაზრებები, მსჯელობა — ხელს უწყობენ ბავშვების გარკვევას სინამდვილეში და ამდიდრებენ მათ სხვადასხვა მოვლენებისა და საგნების თავისებურებათა ცოდნით.

მაგრამ იმ დროს, როდესაც უმცროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობები და მათთან დაკავშირებული აზროვნების პროცესები უფრო მეტად მოიცავენ ერთეულ მოვლენათა და საგანთა თავისებურებებს და მხოლოდ ცალკეული შემთხვევების სახით იჭრებიან ბავშვების განწყობისეულად მიმდინარე ქცევაში, — უფროს სკოლამდელ ბავშვებთან იგივე გრძნობები უფრო ღრმად წვდებიან ბავშვების პიროვნებას. ხშირ შემთხვევაში ისინი სრულიად ცვლიან ბავშვებს ქცევის მიმართულებას. ღფრო გაცნობიერებულ და ნებისმიერ ხასიათს აძლევენ მათ და მკვიდრ საფუძველს ქმნიან მათი ინტერესების განვითარებისათვის.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა განვითარების ყოველ საფეხურზე მათი ინტელექტუალური გრძნობების გაშლას, გაღრმავებასა და აზროვნებითი პროცესების სახით მათ შემდგომ განვითარებას განსაკუთრებით უწყობს ხელს ბავშვის მეტყველება, რომლის მონაწილეობის გარეშე ბავშვების აღნიშნული გრძნობები მხოლოდ წუთიერად მქლავნდებიან და შეიძლება სრულიად უშედეგოდ აღიკვეთონ.

კრიტიკული უნარის გამოუმუშავების თავისებურება სკოლამდელ ასაკში

კრიტიკული დამოკიდებულების გამოვლენა სინამდვილის სხვადასხვა მხარისადმი მოზრდილში ან ბავშვში ყოველთვის ეყრდნობა გაკრიტიკებული მოვლენის, შემთხვევის თუ ამა თუ იმ

საგნის დაპირისპირებას იმ გამოცდილებასთან, რომელიც მათ უკვე მიღებული აქვთ ამავე მიმართულებით. ცხადია, რომ კრიტიკულად მიდგომა რომელიმე საგნისადმი თუ მოვლენისადმი ადამიანში გულისხმობს მსგავსი მოვლენის თუ საგნის შესახებ უკვე არსებული წარმოდგენის ასე თუ ისე შედარებას ახალ მოვლენასთან და საგანთან და, ამ შედარების შედეგად, იმ განსვლის შენიშვნას, რომელიც ახალ მოვლენასა და ადამიანში უკვე განმტკიცებულ წარმოდგენას შორის არსებობს. სწორედ ეს შეუსატყვისობა იველსა და ახალს შორის იწვევს ამ უკანასკნელისადმი კრიტიკული დამოკიდებულების გამომჟღავნებას, რაც ყოველთვის ან ფარულად მიმდინარე გაუშლელს, ან აშკარად გამოვლენილი მსჯელობის პროცესში იჩენს თავს.

სინამდვილეში მოცემული საგნების ერთმანეთთან შედარება, მათ შორის არსებული განსხვავების გაცნობიერება, საგანთა ერთმანეთთან დაპირისპირება, — ყველაფერი ეს წარმოადგენს აზროვნების იმ აუცილებელ ოპერაციებს, ურომლისოდაც შეუძლებელია როგორც სწავლება, ისე რაიმე ცოდნის მიღება.

ავლენს თუ არა, სპონტანურად სკოლამდელი ასაკის ბავშვი კრიტიკულ დამოკიდებულებას ნის გარემოში, მისთვის მისაწვდომ სინამდვილეში მომხდარი შემთხვევების, სხვადასხვა მოვლენებისა და საგნების მიმართ?

საბჭოთა ლიტერატურაში ამ საკითხის შესწავლა, შეიძლება ითქვას, მხოლოდ იწყება.

მაგალითად, ა. ზაპოროჟეცს თავის ერთ წერილში სკოლამდელი ბავშვის მიერ ზღაპრის აღქმის ფსიქოლოგიის საკითხთან დაკავშირებით²⁰ მოტანილი აქვს მაგალითები, რომლებიდანაც ჩანს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვი²¹ ზღაპრების მოსმენისას კრიტიკულად ეკიდება მასში მოცემულ ისეთ სიტუაციებს, რომლებიც მეტისმეტად ეწინააღმდეგება სინამდვილეს. მაგალითად, ბავშვს შესაძლებლად მიაჩნია, რომ იატაკის ჭაგრისმა ალაპარაკოს, იმიტომ რომ საბავშვო ზღაპარში, ბავშვის რწმენით, ეს მისაღებია. მაგრამ, როდესაც იმავე ზღაპარში იატაკის ჭაგრისი კალმის როლს ასრულებს, ბავშვი ამ ამბის მოსმენისას უკვე ირონიულად იღიმება და იწყებს ზღაპრის ამ ადგილის გაკრიტიკებას.

ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაშიც არ არის მოცემული ამ საკითხის სისტემატური კვლევის შედეგები, თუ არ მივიღებთ მხედველობაში ვილიამ შტერნის აღრეული ბავშვის ფსი-

²⁰ А. В. Запорожец, Психология восприятия сказки ребенком дошкольного возраста, „Дошкольное воспитание“, № 9, 1948, стр. 34—41.

²¹ ამ ბავშვების ასაკი ავტორს არა აქვს აღნიშნული.

ქოლოგიაში აღნიშნულ იმ რამდენიმე შემთხვევას, რომლებიც შეეხება სკოლამდელი ასაკის ბავშვის მიერ სინამდვილის ზოგიერთი კონკრეტული მოვლენისადმი მიმართულ კრიტიკულ შენიშვნებს ეს შენიშვნები არ იძლევა შესაძლებლობას მათი მიხედვით წარმოვიდგინოთ ბავშვის კრიტიკული უნარის განვითარება სკოლამდელ ასაკში.

როგორც უკვე ზემოთ გვქონდა აღნიშნული, ამ საკითხს ვსწავლობდით საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფებში ბავშვებზე სისტემატური დაკვირვების მეთოდით მათი ყოველდღიური თამაშისა და მუშაობის პროცესში და აგრეთვე მათზე სპეციალური ცდების ჩატარების საშუალებით. საჭიროების მიხედვით ვიყენებდით აგრეთვე თბილისის საბავშვო ბაღების გამოცდილი პედაგოგების ჩანაწერებს ბავშვების მუშაობის შედეგებზე.

საბავშვო ბაღების უმცროს, საშუალო და უფროსი ჯგუფის ბავშვებზე ამ მიმართულებით წარმოებულმა დაკვირვებამ გვიჩვენა შემდეგი: უმცროს სკოლამდელ ასაკში, 3,5—4 წლიდან, ბავშვები გარკვეულ უნარსა და მოთხოვნილებას იჩენენ როგორც გართობა-თამაშის, ისე მუშაობისას (ხატვის, ძერწვის, ერთმანეთის თხრობის მოსმენისას და სხვა). გააკრიტიკონ ერთმანეთი, თუ მათი ნამოქმედარი ან ნათქვამი რაიმე მხრით შორდება, ან ძლიერად განსხვავდება სინამდვილეზე იმ წარმოდგენიდან, რომელიც მათში არის განმტკიცებული. სინამდვილიდან მიღებული ბავშვის მცირე გამოცდილება მთავარი კრიტერიუმია, რომელსაც ის ეყრდნობა თავისი კრიტიკული შენიშვნებისას. ბავშვის კრიტიკა უბეტეს შემთხვევაში შეეხება ბავშვის გარემოში მოცემულ საგანთა უშუალო გრძნობად თვისებებს. მაგალითად, ბავშვები ძერწვისას უწყუნებენ ერთმანეთს ნამუშევარს: „ეს მანქანას არ გავს; სახლი ასეთი არ არის“ და სხვ. 4 წლის ბიჭიკო აკრიტიკებს თავის ამხანაგს, რომელმაც თიხიდან გააკეთა საათი სამაჯურით: „ის რომ არ აქვს?“ — კრიტიკულად შენიშნავს ის და მიუთითებს იმ ადგილზე, სადაც საათის მოსაწყობი არის მოთავსებული. აგრეთვე ის „შენიშნავს, რომ თიხიდან გაკეთებულ საათს ისრები აკლია და ამბობს: „ჯოხები რომ არ აქვს?!“.

პატარა ბიჭიკომ (4,5 წლისამ) ხატვისას შენიშნა 7 წლის გოგონას, რომ მას ყვავილები უფრო დიდი დაეხატა, ვიდრე ხე და მაშინვე უთხრა: „პატარა ხეა! უფრო დიდი არ უნდა იყოს?!“.

აქვე უნდა შევნიშნო რომ თვითონ ამ ბავშვმა ამავე დროს შონდომა კვადრატი დაეხატა, ვერ შესძლო სწორი ნახატი მოეცა. მაგრამ თავისი საკუთარი ნახატის მიმართ არავითარი კრიტიკული განწყობილება არ შექმნია.

ხატვისას ბავშვები კრიტიკულად ათვალეირებენ ერთმანეთის ნამუშევარს და გამოთქვამენ უკმაყოფილებას, რომ მათ ნახატებზე ესა თუ ის ობიექტები, მათი შეხედულებით, ფერების მხრით არ გავს სინამდვილეში მოცემულ მსგავს ობიექტებს. მაგალითად, პატარა 4 წლის ბიჭიკო შენიშნავს თავის ამხანაგს, რომელმაც თავის ნახატზე ხის ფოთლები წითლად გააფერადა: „წითელი არ არის ფოთლები! წითელია ფოთლები?!“. — რადგან ბავშვის მცირე გამოცდილებაში განმტკიცებულია წარმოდგენა მხოლოდ მწვანე ფერის ფოთლებზე და სხვა ფერის ფოთლები მის სინამდვილეში ჩერ არ შექრალა ისეთივე დამაჯერებლობით, როგორც მწვანე ფერის ფოთლები, ამიტომ ბავშვი სრული დარწმუნებულობით მიმართავს ამხანაგს კრიტიკული შენიშვნით.

როდესაც 5 წლის გოგონა მრგვალი მოზაიკის ორ ბურთულას კაკალს ადარებს („ორი კაკალი“ — ამბობს ის), მის გვერდით მდგომი 4 წლის გოგონა მას კრიტიკულად შენიშნავს „ეს კაკალია?“.

თვით თამაშის დროსაც, სადაც ფართო გასაქანი ეძლევა ბავშვის წარმოსახვით მოქმედებას და მისი წარმოდგენების თავისუფალ კომბინაციას, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი ისევ სინამდვილეს მიმართავს, როგორც მთავარ დასაყრდენს თამაშის პროცესში შექმნილი თავისი წარმოსახვითი ქმნილებებისათვის. ამ შემთხვევაშიც ზოგჯერ მის ძლიერ კრიტიკას იწვევს თამაშში ისეთი როლების შეტანა, რომლებიც რაიმე მხრით არ შეესატყვისებთან სინამდვილეს: მაგალითად, 5 წლისა და 4 წლის ვაჟებს შორის, რომლებიც ერთად თამაშობდნენ საბავშვო ბაღის ეზოში, ცხარე დავა გაიმართა იმის გამო, რომ 4 წლის ბიჭიკოს არ უნდოდა დათანხმებოდა თავის უფროს ამხანაგს წარმოდგენილი მანქანის საჭესთან ორი შოფრის ერთად მოთავსების გამო. „შენ ექიმი იყავი და ძე შოფერი ვიქნები. მანქანაში ხომ ერთი შოფერია?“ — არწმუნებდა ის 5 წლის ბიჭიკოს. ამ უკანასკნელის არგუმენტმა, რომ „ეს ხომ მართალი მანქანა არ არის, შეიძლება ორი შოფერი იყოსო“, ვერ დაარწმუნა 4 წლის ბიჭიკო. ის მაინც დაბეჯითებით იცავდა თავის აზრს: „არ შეიძლება! მერე რა, რომ მართალი მანქანა არ არის?! არ შეიძლება ორი შოფერიო“. ის მოსაზრება, რომ სინამდვილეში მანქანას ერთი შოფერი მართავს და არა ორი, იმდენად ძლიერ ზეგავლენას ახდენდა ბავშვზე, რომ მას წარმოსახულ სიტუაციაში არ უნდოდა სინამდვილისათვის გვერდი აეხვია და მასში განმტკიცებული კრიტერიუმის საწინააღმდეგო მოქმედება ჩაეტარებინა. ისე, როგორც ზაპოროჟეცის მიერ ზღაპრის საშუა-

ლებით გამოცდილ ბავშვს²² არ სჯეროდა, რომ იატაკის ჯაგრისს შეუძლია კალმის მაგივრობა გასწიოს, ვინაიდან იატაკის ჯაგრისი და კალამი სინამდვილეში თავისი ფუნქციების მიხედვით შეტისმეტად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, — ამგვარადვე ჩვენი საბავშვო ბაღის პატარა ბიჭიკოც თვით თამაშის სიტუაციაშიც ვერ ურიგდებოდა ისეთი მოქმედების ჩატარებას, რომლის მსგავსი მას სინამდვილეში არ შეხვედრია.

საბავშვო ბაღში მალებული და განმტკიცებული სხვადასხვა წესების დარღვევას, რომლებიც ბავშვების თამაშს, მუშაობას, დასვენებას, მოზრდილებისადმი მათ დამოკიდებულებას. — თუ საბავშვო ბაღში მათი ცხოვრებისა და მოქმედებების რომელიმე მხარეს შეეხება, — ბავშვები მაშინვე ამჩნევენ და თუ ამ წესების დამრღვევი თვით ბავშვები არიან, ეს იწვევს ერთმანეთის მიმართ მათ კრიტიკულ შენიშვნებს. ერთმა 3,5 წლის გოგონამ უღროდ წამოიწყო სიმღერა. როდესაც წრეში სკამებზე დამსხდარი უმცროსი ჯგუფის ბავშვები პედაგოგის დავალებას ელოდებოდნენ. ამან გამოიწვია ბავშვების უკმაყოფილება. ერთმა გოგონამ წყრომით მიმართა წესის დამრღვევ ამხანაგს შემდეგი სიტყვებით: „გაჩუმდი! ახლა ხომ არ მღერიან! შენ მღერი“. აქაც ბავშვის კრიტიკის წყარო ისევ სინამდვილეა, ბავშვის მცირე გამოცდილება, წარმოდგენების ის მარაგი, რომელიც ბავშვში ამა თუ იმ სახით არის განმტკიცებული. ამ სინამდვილიდან გადახრა, ბავშვში განმტკიცებული წარმოდგენის საწინააღმდეგო მოქმედება, საგანი თუ ნოვლენა, იწვევს ბავშვის გაკვირვებას, კითხვებს, პოლს. კრიტიკულ განწყობილებას, რომელიც შეიძლება გარკვეული და საკმაოდ რთული მსჯელობის ფორმით გაიშალოს.

ერთ-ერთი საბავშვო მოედნის ასაკობრივად შერეული ჯგუფის ბავშვები სიმალლის მიხედვით (მაღალი ბავშვები — წინ, დაბლები — უკან) დააწყვეს ქალაქის ბაღში სასაიროდ წასაყვანად. 4 წლის ბიჭიკო უკმაყოფილოდ, კრიტიკულად შენიშნავს თავის პატარა ამხანაგს: „პატარაა და წინ მიდის“.

ამგვარად, უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების ძხრით სინამდვილისადმი კრიტიკულ დამოკიდებულებას უმთავრესად იწვევს მათ გარემოში მოქცეული ის საგნები და მოვლენები, რომლებიც რაიმე მხრივ არ შეესატყვისებოან მათ გამოცდილებაში განმტკიცებულ წარმოდგენებს. ეს გამოცდილება ბავშვებისათვის საფუძველია, ძირითადი კრიტერიუმია ახალი მოვლენებისა და საგნების მნიშვნელობის გაგებისათვის და სწორედ მასზე დაყრდნობით ახდენენ ისინი ორიენტაციას ახალ მთაბეჭდილებებში.

²² ზაპოროჟეცს არ აქვს აღნიშნული ამ სკოლამდელი ბავშვის ასაკი.

როდესაც ეს ახალი შთაბეჭდილებები, როგორც მოტანილი შავალითებიდან ჩანდა ან გრძნობადად მოცემული ნიშნების მიხედვით (ფერი, სიდიდე, სიმაღლე, ფორმა და სხვა), ან ბავშვებში მოზრდილების საშუალებით განმტკიცებული ქცევის წესების, ან სხვადასხვა პროფესიის ადამიანების მოქმედების ფორმების მხრით და ა. შ., აღარ შეესატყვისებიათ ბავშვისათვის ახლობელ სინამდვილესა და მის გამოცდილებას, — მაშინ ჩნდება ბავშვის კრიტიკული დამოკიდებულება გარემოსადმი; ამის ნიადაგზე კი მათში თავს იჩენს აქტიური აზროვნებითი მოქმედება: პირველად ბავშვი საგნებსა და მოვლენებს შორის განსხვავებულსა და მსგავსს ადგენს, შემდეგ სხვა მიმართებებსა და, ამგვარად, ხდება მისი გონებრივი ჰორიზონტის გაფართოება.

ამრიგად, ფაქტია, რომ უკვე უმცროს სკოლამდელ ასაკში შესამჩნევი ხდება ბავშვის აზროვნებითი მოქმედების თანდათანობითი გაძლიერება. ამას ის მოწმობს, რომ ასაკობრივი გამოცდილებისა და გარემოს ფარგლებში, მისი უახლოესი საგნებისა და მოვლენების მიმართ, ბავშვი იჩენს კრიტიკულ დამოკიდებულებას, რომელიც ბავშვის განვითარების ამ საფეხურზე განსაზღვრულია მისი აღქმისათვის, მისი უშუალო დაკვირვებისათვის მოცემული სინამდვილის ფარგლებით.

საშუალო ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებთან (4,5—5 წლის), გარდა ზემოთ აღნიშნულის ანალოგიური შემთხვევებისა, დაკვირვების პროცესში ჩვენი ყურადღება განსაკუთრებით მიიპყრო სინამდვილისადმი მათი კრიტიკული დამოკიდებულების გამომქლავების იმ ფორმამ, რომელიც მიმართულია მათი მეტყველებითი ხასიათის შეცდომებისაკენ. მაგალითად, 5 წლის ბიჭიკო უკმაყოფილების გამომხატველი კილოთი სწრაფად უსწორებს თავის ამხანაგს, რომელიც ფუტკარზე ამბობს მოვიდაო — „მოფრინდა, მოფრინდა!“. ერთი გოგონა თხრობისას ხმარობს გამოთქმას: „ყაყაჩო იყენენ“. მეორე გოგონა მას მოუთმენლად შენიშნავს: „ყაყაჩო იყო და არა იყენენ. ქართული არ იცი?“.

საბავშვო ბაღის საშუალო ჯგუფის პედაგოგს დაკვირვების რეჟულში ჩაწერილი აქვს შემდეგი შემთხვევა: ერთ-ერთი გოგონა აკვარიუმში მოკურავე თევზების თვალიერებისას ამბობს: „თევზები აქ ჩვენთან როგორ ნელა დადიან!“. ამაზე მეორე გოგონა (5 წლის) მას უბასუხებს: „თევზები კი არ დადიან, ისინი სრიალებენ: თევზები ხომ არა აქვთ, რომ იარონ?!“.

ბავშვების განვითარების ამ საფეხურზე განსაკუთრებით ის არის აღსანიშნავი, რომ აქ კრიტიკული დამოკიდებულების საგანია არა მხოლოდ მეტყველების ფაქტი, უკეთ რომ ვთქვათ, მეტყ-

ველების გარკვეული მხარეები (ლექსიკა და სხვა). არამედ ფორმალურ, სიტყვიერ პლანში წარმოდგენილი სინამდვილე. კრიტიკული ღამოკიდებულება აქ ეხება უკვე სიტყვაში წარმოდგენილ ცნებათა მიმართებებს.

მაგალითად, არის შემთხვევები, როდესაც საშუალო ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვთა კრიტიკა მიმართულია არა მათი უშუალო მოქმედებისა და ურთიერთობის სფეროში შემჩნეული რაიმე შეუსაბამობისა და გაუგებრობისაკენ, რომლებიც უფრო ხშირად საგანთა და მოვლენათა თვალსაჩინო, კონკრეტულ თვისებებსა და მიმართებებს მიეკუთვნება, არამედ მოვლენათა შორის არსებულ უფრო რთული ხასიათის მიმართებებისადმი, რომლებიც ბავშვებს წმინდა მეტყველებით ფორმაში და, ამდენად, განყენებული სახით ეძლევა.

ასეთი ხასიათის კრიტიკა, ცხადია, ბავშვის უფრო გამახვილებულ, ინტელექტუალურ უნარს და ლოგიკური მსჯელობის შედეგების მაღალ დონეს მოითხოვს.

მაგალითად, საშუალო ჯგუფის ბავშვებს ეუბნებიან ცნობილ გამოცანას: „ლორზე დაბალი, კაცზე მაღალი“. ყოველგვარი ანალიზის გარეშე, საშუალო ჯგუფის ბავშვებმა იციან ოჯახიდან — ან საბავშვო ბაღის პედაგოგების დახმარებით, — რომ ეს გამოცანა ნიშნავს ქუდს და, ყოველგვარი სიძნელის გარეშე, იძლევიან მის სწორ ახსნას. ერთ-ერთი ბიჭიკო (5 წლის) უფრო შორს მიდის ამ გამოცანის ახსნის პროცესში. მას, ეტყობა, არ აკმაყოფილებს მზამზარეულად მოცემული ახსნა, რომელიც საკმარისია მისი ამზანაგების უმრავლესობისათვის, და ის უკვე იწყებს გამოცანის შინაარსის გაანალიზებას. ის ლაკონიურად გამოთქმული კრიტიკული შენიშვნით მიმართავს პედაგოგს: „ლორი ღომ დაბალია კაცზე?!“. აქ ბავშვი სიმაღლის მიხედვით ერთმანეთს უპირისპირებს კაცსა და ღორს და, რადგან მან კარგად იცის, რომ ღორი კაცზე დაბალია, მისთვის გაუგებარი რჩება, თუ როგორ შეიძლება ქუდი კაცზე მაღალი იყოს, როცა ის ღორზე დაბალია. ბავშვის კრიტიკული შენიშვნა ამ შემთხვევაში მის გამოცდილებას ეყრდნობა; იმ ცოდნას, რომელიც მას ადამიანისა და ღორის სიმაღლის შესახებ აქვს მიღებული. გამოცანაში მოცემული სიტყვების გადატანითი მნიშვნელობა კი (კაცზე მაღალი) ჩერჩერობით მისთვის მიუწევდომელი რჩება. 6—7 წლის ასაკი შეიძლება გარდატეხის ხანად ჩაითვალოს სკოლამდელი ბავშვების კრიტიკული უნარის განვითარებისა და — ამ უკანასკნელის განსაკუთრებული მნიშვნელობის გამო — ბავშვის გონებრივი ზრდისათვის მასში საერთო ფსიქიკური ძალების თვალსაჩინოდ მომწიფების მიმარ-

თულებით, ვინაიდან, როგორც გვიჩვენებს სისტემატური დაკვირ-
ვება საბავშვო ბაღის ბავშვებზე, ამ ასაკში (უფროს ჯგუფებში)
მათ კრიტიკულ დამოკიდებულებაში სინამდვილის მიმართ ჩნდება
სრულიად ახალი, უფრო რთული მხარეები, რომელთაც ადგილი
არ ჰქონდათ ბავშვების განვითარების წინა საფეხურზე.

ჯერ ერთი, ის არის აღსანიშნავი, რომ თუ უმცროსი და სა-
შუალო ჯგუფის ბავშვებთან (3,5—5,5 წლის) სრულიად ვერ ვხვდებ-
ოდით თვითკრიტიკის შემთხვევებს, ახლა უკვე 6—7-წლიან ბავ-
შვებში თანდათანობით შესამჩნევი ხდება მათი კრიტიკული უნა-
რის ეს მნიშვნელოვანი მხარე, რომელიც, ცხადია, გულისხმობს
ბავშვის გონებრივი განვითარების გაცილებით უფრო მაღალ დო-
ნეს, ვიდრე სხვათა კრიტიკისათვისაა საჭირო. ამასთანავე, თავის-
მხრით, ასეთი კრიტიკული მიდგომა საკუთარი მოქმედებისადმი
შემდგომი გონებრივი განვითარების საფუძველი ხდება.

საბავშვო ბაღების გამოცდილი პედაგოგები სისტემატურად
აღნიშნავენ სააღრიცხვო რვეულებში უფროსი სკოლამდელი ბავშ-
ვების განვითარების ამ მნიშვნელოვან მხარეს.

მაგალითად, ერთ-ერთ ასეთ სააღრიცხვო რვეულში ვკითხუ-
ლობთ შემდეგს: „სვეტლანა (6,5 წლის უფროსი ჯგუფის გოგონა)
ათვალიერებს ორი თვის წინათ დახატულ ნახატებს და ღიმილით
ეუბნება პედაგოგს: „ასე მგონია, ეს სახლი სხვისი დახატულია.
ახლა აღარ მომწონს. ფანქრებიც ლამაზად არ არის დახატული.
თითქოს ერთმანეთში არეულია და გაფერადებაც არ არის სწო-
რად“.

ამავე ჯგუფში ბავშვები ამხანაგების ძველ ნახატებს ადარებენ
მათ ახალ ნახატებს და აღნიშნავენ განსხვავებას: „აი, გიორგი, —
ეუბნება ერთი გოგონა — ნინო ამ ჯგუფის ბიჭიკოს — სხვამ რომ
ნახოს ეს შენი დახატული სახლი და ეს, ახლა რომ დახატე, არ
დაიჯერებს, რომ შენი დახატულია“.

ამაზე გიორგი მორცხვად უპასუხებს ნინოს: „არც მე მჭერა,
თუ ასე ვისწავლიდი ხატვას. მიხარია, რომ უკვე კარგად და ლამა-
ზად ვხატავ ყველაფერს, გაფერადება აღარ მიძნელდება“.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ასეთი კრიტიკული დამოკიდებუ-
ლების განვითარებას სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან განსაკუთ-
რებით უწყობს ხელს და, შეიძლება ითქვას, აჩქარებს მის გამოვ-
ლენას სწორედ საბავშვო ბაღის პედაგოგიურად ორგანიზებული
გარემო, სადაც ბავშვები კოლექტივის მოწესრიგებულ პირობებში
მუშაობისა და მოქმედებისას ყოველდღიურად ეჩვევიან არა მხო-
ლოდ ამხანაგების ნამუშევრებისა და ნამოქმედარის შემოწმებას,

არამედ სწორედ ამ შემოწმებისა და შენიშვნების პროცესში საკუთარი შეცდომების დანახვასა და გაკრიტიკებასაც.

მაგრამ განსაკუთრებით აღსანიშნავია ის, რომ უფროსი ჯუფის ბავშვებთან კრიტიკული დამოკიდებულება მიმართულია არა მხოლოდ იმის დადგენისაკენ, რაც მათ ახლად აღქმულ მოვლენებში სინამდვილიდან გადახრად, მისგან დაშორებად და ამიტომ შეცდომად ან გაუგებრად აქვთ მიჩნეული, არამედ უმთავრესად ამ შეცდომის და გაუგებარის უფრო ღრმა და დასაბუთებული ანალიზისაკენ, მისი ახსნისაკენაც. ბავშვი უკვე არ კმაყოფილდება სხვების ნამოქმედარში თუ ნათქვამში შემჩნეული შეცდომების აღნიშვნით, არამედ ცდილობს გაშლილი მსჯელობის საშუალებით დაასაბუთოს. თუ რატომ მიაჩნია ამხანაგის ნათქვამი ან ნამოქმედარი არა სწორად. მაგალითად, ერთმა გოგონამ „გაიზარდევ“ მითხრა, როდესაც უფროს ბავშვებთან ჭგუფში ყოფნისას ცხვირი დამაცემინა. გოგონას ამ ნათქვამმა დანარჩენ ბავშვებში ხმაძალი სიცილი გამოიწვია. ერთმა 6.5 წლის ბიჭიკომ შემდეგნაირად გაუსწორა გოგონას ნათქვამი: „შენ უნდა უთხრა: „იცოცხლეთ“. ეს ჩვენ უნდა გვითხრა „გაიზარდე“. ეს უკვე გაზრდილია, ჩვენ ვიზრდებით“. დამახასიათებელია ისიც, რომ ამ ასაკში ბავშვები ზოგჯერ კრიტიკულ დამოკიდებულებას იჩენენ არა მხოლოდ ამხანაგების — ბავშვების, ტოლებისა და უფროსი ბავშვების ნამოქმედარისადმი, არამედ მათი კრიტიკა წვდება აგრეთვე თვით პედაგოგებსაც. რომლებიც უმცროს სკოლამდელ ბავშვებში ურყევი ავტორიტეტით არიან ცნობილები.

მაგალითად, როდესაც უფროსი ჯუფის ერთ-ერთი პედაგოგი კურკიანი ხილის ჩამოთვლისას უსწორებს ერთ ბიჭიკოს „კოროლიოკს“ კურკები არა აქვსო, ბავშვი ბედავს შეედავოს პედაგოგს მის ნათქვამში და არწმუნებს მას: „არა, „კოროლიოკი“ კურკიანი არის“. ბავშვის გაბედავა აქ ემყარება მის ძლიერ დარწმუნებულობას საკუთარ გამოცდილებაში, რომელიც ბავშვს აწვდის არგუმენტებს თვით მოზრდილების შეცდომების შესწორებისათვის.

მეტყველების სფეროში წარმოდგენილი სინამდვილის მიმართ ბავშვის კრიტიკული დამოკიდებულების გამორკვევისათვის საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯუფებში, დაკვირვების გარდა, სპეციალური ღონისძიებაც განვახორციელებთ.

მაგალითად, როგორც ჯუფში კოლექტიურად მუშაობისას, ისე ინდივიდუალურადაც, ვაწოდებდით ბავშვებს სხვადასხვა მო-

თხრობებს რეალური ცხოვრებიდან, რომელთა ზოგიერთი ადგილი, სინამდვილის თვალსაზრისით, შეუსაბამობას შეიცავდა. მაგალითად, ვუამბობდით უმცროსი და საშუალო ჯგუფის ბავშვებს მოვარჯიშე სათამაშოებზე, რომელთაც „იხელთეს დრო, როდესაც მათი მავარჯიშებელი პატარა გოგონა მათ არ უყურებდა, ჩუმად გააღეს ოთახის კარები და ბაღში გაიპარენ“. ამავე ჯგუფის ბავშვებთან ვატარებდით აგრეთვე თხრობას საბავშვო ბაღის მორიგე გოგონაზე. რომელმაც ერთ-ერთ მაგიდაზე თეფშის დანაკლისის გამო შემდეგი განმარტება მისცა პედაგოგს: „მე დავინახე თეფში თვითონ როგორ ახტა-დახტა, მივიდა მაგადის კიდესთან, იქიდან გადმოხტა და გატყდაო“.

უფროსი ჯგუფის ბავშვებს, გარდა აღნიშნული მოთხრობებისა. ვაწოდებდით აგრეთვე უფრო რთული შინაარსის მოთხრობას მფრინავზე, „რომელმაც გადმოაბიჯა თვითმფრინავს, როდესაც ეს უკანასკნელი ძალიან მაღლა იყო ჰაერში ასული და ჩქარი ნაბიჯებით მაღლიდან დაბლა. დედამიწაზე ჩამოვიდაო“²³.

მოთხრობებში შეუსაბამობის შემჩნევა და მისი გაკრიტიკება ბავშვებისაგან გაცილებით უფრო რთული აღმოჩნდა, ვიდრე იმ შემთხვევაში. როდესაც ამის საფუძველს უშუალო აღქმა და მასში მოქმედიბა ქმნის. მოთხრობის მოსმენისას ბავშვმა მოთხრობის სიუჟეტში მოცემული წარმოდგენები მის გამოცდილებაში განმტკიცებულ წარმოდგენებსვე უნდა დაუპირისპიროს, რომ ამ დაპირისპირების სათქველზე მიიღოს, თუ უარყოს ისინი სინამდვილესთან მათი შესატყვისობის თვალსაზრისით, ე. ი. ბავშვი იძულებულია გონებრივი ოპერაციები განახორციელოს სიტყვიერად აღწერილი სინამდვილის მიმართ.

როგორ შევადგინებთ სკოლამდელი ბავშვების კრიტიკული დამოკიდებულება იმ მოვლენებისადმი, რომლებიც მოთხრობის სიუჟეტში ეძლევა ბავშვებს?

უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვები მაშინვე ამჩნევენ შეუსაბამობას მოთხრობებში — მოვარჯიშე სათამაშოებსა და გატეხილ თეფშზე. ისინი პირველად ირონიული სიცილით აშკლავებენ თავის კრიტიკულ დამოკიდებულებას მოთხრობების სიუჟეტისადმი, შემდეგ კი იწყებენ იმის დასაბუთებას, რომ მსგავსი მოვლენა არ შეიძლება მომხდარიყო.

„აღამიანი ხომ არ არის სათამაშოები?“ ან „როგორ ახტა თეფში? არც ტვინი აქვს და არც ფეხები, რომ ახტეს?“ და ა. შ.

მთელი 100%-ით უფროსი ბავშვები დამოუკიდებლად, ცდის

²³ ქვლფში ბავშვებს ამ მოთხრობებს ჩემი თანდასწრებით უამბობდა პედაგოგი; *ნაწილობრივად (იღებს ვატარებდი მე (ფ. ხ.).

ხელმძღვანელის შეკითხვების გარეშე, ამჩნევენ აღნიშნულ მოთხოვნებში შეუსაბამობას და შედარებით სწორად ახერხებენ საკუთარი კრიტიკული დამოკიდებულების დასაბუთებას (გარდა ჯგუფში ჩატარებული თხრობისა, ინდივიდუალურად ვუამბეთ მოთხრობა „მოვარჯიშე სათამაშოები“ 27 ბავშვს, მოთხრობა „გატეხილი თეფში“ 21 ბავშვს). ბევრი მათგანი არა თუ შეუსაბამობას აღნიშნავს, არამედ ცდილობს კიდევ შეასწოროს ის სინამდვილის მოთხოვნის საფუძველზე. ამ შემთხვევაში თავს იჩენს უკვე სიტყვიერად წარმოდგენილი სინამდვილის ახსნისა და გაგების ტენდენცია. მაგალითად, ბავშვები გატეხილ თეფშზე ამბობენ: „ნანას თეფში გაუტყდებოდა, გადააგდებდა და შოატყუებდა მასწავლებელს“, ან „ნანამ ნაპირზე დადგა თეფში, გადმოვარდა და გატყდა“, ან „ბურთი ხომ არ არის თეფში, რომ ახტეს?! ალბათ, ნანას ხელიდან გაუვარდა და გატყდა“.

რაც შეეხება საშუალო და უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებს, აღნიშნულ 2 მოთხრობაში მათი უმრავლესობაც ამჩნევს შეუსაბამობას; მაგრამ იმ დროს, როდესაც უფროსი 6—7-წლიანი ბავშვები ექსპერიმენტატორის შეკითხვების გარეშე იწყებენ მოთხრობის გაკრიტიკებას, უმცროსი ბავშვების (3,5—5 წ.) საკმაოდ დიდ ნაწილს სჭირდება შეკითხვების მიცემა, რომ გარკვევით იქნეს გამოვლენილი მათი კრიტიკული დამოკიდებულება მოსმენილი მოთხრობების შინაარსის მიმართ. მაგალითად, საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფში (3,5—4,5 წლის) ინდივიდუალურად მოვასმენიე: 20 ბავშვს მოთხრობა — „გატეხილი თეფში“. ბავშვების ამ რაოდენობიდან 19, ე. ი. ბავშვების 90%, მიხვდა, რომ თეფში თვითონ ვერ გადმოხტებოდა მაგიდიდან, მაგრამ ჩვენი შეკითხვების გარეშე თავისი კრიტიკული დამოკიდებულება მოთხრობის შინაარსისადმი გამოამჟღავნა 9 ბავშვმა, მაშინ როდესაც 10 ბავშვს დასჭირდა წინასწარ შეკითხვების მიცემა („რატომ გაუკვირდათ ბავშვებს და მასწავლებელს ნანას ნათქვამი?“ ან: „შეეძლო თეფშს თავისით მაგიდიდან გადმოხტომა?“), რომ გაგვეგო, თუ რამდენად მიწვდნენ ბავშვები მოთხრობის შინაარსს.

როგორც დამოუკიდებლად, ისე შეკითხვების დახმარებით ის უმცროსი ბავშვები (3,5—4,5 წლის), რომლებიც წვდებიან მოთხრობის შინაარსის შეუსაბამობას, არა მხოლოდ გამოხატავენ თავის ეჭვს მის სისწორეში, არამედ თავისებური არგუმენტებით ცდილობენ დაამტკიცონ, რომ აღწერილი ამბავი ამ სახით არ შეიძლებოდა მომხდარიყო, მიმართავენ განსჯასა და დასკვნებს და

ეძებენ მოვლენის ნამდვილ მიზეზს. მაგალითად, როდესაც ვეკითხებით ერთ გოგონას — შეუძლია თუ არა თეფშს სიარული, ის ღიმილით თავს აქნევს უარის ნიშნად და შემდეგ გვიპასუხებს: „ხელი რომ კრან, გადმოვარდება და რომ არ კრან, არ გადმოვარდება“.

როდესაც მეორე გოგონას ასეთივე შეკითხვას ვაძლევ, ის მიპასუხებს: „ა ი ე ს ე ქ ნ ა ე ს (ხელით მანიშნებს, თუ როგორ შეიძლება თეფშს გაჰკრან ხელი) და გატყდა თეფში“²⁴.

ამავე ჯგუფის ერთი ბიჭიკოც შეკითხვების შემდეგ ასეთივე ხასიათის მოსაზრებას გამოთქვამს თეფშის ამოძრავების მიზეზის შესახებ: „მიკრა ხელი (გულისხმობს მორიგე გოგონას), გადაადგო და გატყდა“.

ამ მსჯელობიდან სავსებით გარკვევით ჩანს, რომ უმცროსი ბავშვების (3,5—4) უმრავლესობისათვის მიუღებელია თეფშის დამოუკიდებლად მოძრაობისა და ახტომა-დახტომის ამბის შესაძლებლობა. მოსმენილი მოთხრობის ამ ზღაპრულ მომენტს ბავშვები უპირისპირებენ სწორ მოსაზრებებს, თუ რას შეეძლო სინამდვილეში გამოეწვია თეფშის გატეხა. მაშ, სიტყვიერად წარმოდგენილი სინამდვილის მიმართაც კი, რომელიც, გარკვეული მხრით, გამოცდილებას უკავშირდება, ბავშვი ობიექტური მიზეზობრიობის ძებნის თვალსაზრისზე დგას.

საშუალო ჯგუფის ბავშვებისათვის, ისე როგორც უფროსი ჯგუფის ბავშვებისათვის, მოთხრობა — „გატეხილი თეფში“ — ადვილი გამოდგა იმ მხრით, რომ ბავშვების მთელი 100% (ინდივიდუალურად გამოცდილ იქნა 11 ბავშვი) მაშინვე მიხვდა მოთხრობაში მოცემულ შეუსაბამობას და მიმართავდა თავის განსჯას ობიექტური ახსნისაკენ. მაგრამ, როგორც ირკვევა, ყველა ბავშვი ყოველგვარი შინაარსისადმი ასეთ მიდგომას და ასეთი თვალსაზრისის დაცვას ვერ ახერხებს. ამას მოწმობს მოთხრობის „მოვარჯიშე სათამაშოების“ გაგების შედეგები. ინდივიდუალურად გამოცდილი 31 ბავშვიდან 23 ბავშვმა გამოავლინა თავისი კრიტიკული დამოკიდებულება მოთხრობის შინაარსისადმი, მაგრამ ამ 23 ბავშვიდან (74,2%) მხოლოდ 14 ბავშვმა (45,1%) დამოუკიდებლად, მოთხრობის მოსმენის პროცესშივე, გამოთქვა თავისი ექვი მოთხრობის შინაარსის სისწორეზე, 9 ბავშვს კი (29,1%) დასჭირდა კითხვების მიცემა, რის შემდეგ გამოირკვა მათი კრიტიკული დამოკიდებულება მოთხრობაში აღწერილი შემთხვევისადმი. 8 ბავშვი-

²⁴ ბავშვების პასუხები მოტანილი მაქვს უცვლელად, ყოველგვარი ენობრივი შესწორებების გარეშე.

სათვის (25,8%) ბოლომდე გაუგებარი დარჩა მოთხრობის თავისებურება; მათში დიდი ხალისი და მხიარულება გამოიწვია მოთხრობის იმ ადგილმა, როდესაც „სათამაშოებმა იხელთეს დრო და ბაღში გაექცნენ მათ მავარჯიშებელ გოგონას“. მოთხრობის მოსმენის შემდეგაც ამ ბავშვების მოცემულმა კომენტარიებმა გვიჩვენა, რომ მათ სრულიად ბუნებრივად ჩათვალეს მოთხრობაში სათამაშოების ვარჯიშის ამბავი. მაგალითად. ბავშვები ამბობდნენ: „ალბად ვარჯიში არ უყვარდათ და იმიტომ გავიდნენ“. „ალბათ თოჯინებმა ფეხსაცმელები ჩაიცივეს და ისე გავიდნენ“, „ალბათ გაიპარებოდნენ“, „ალბათ ქუჩაში გავიდნენ“ და სხვ. — ერთმა ბიჭიკომ ასეთი მოსაზრებაც გამოთქვა: „ალბათ რომ დაუქრა (მავარჯიშებელმა გოგონამ პიანინოზე), თოჯინები გაცოცხლდნენ და გავიდნენ გარეთ“.

ამ ბავშვის ნათქვამიდან ჩანს, რომ მას მთლად ბუნებრივად არ მიუჩნევია თოჯინების ვარჯიშისა და ოთახიდან გაპარვის ამბავი და ამ უხერხულობის გამოსასწორებლად თავისი მოსაზრებაც გასჩენია საქმის ნამდვილ ვითარებაზე. მაგრამ ბავშვის ეს მოსაზრებაც გვიჩვენებს, რომ ის მაინც ვერ მიწვდა მოთხრობის შეუსაბამობას სინამდვილის კანონზომიერებათა თვალსაზრისით. ის ბავშვები კი, რომლებიც თავიდანვე გრძნობენ მოთხრობის შინაარსის შეუსატყვისობას სინამდვილესთან, მაშინვე თავისი ირონიული სიცილით და შემდეგ კრიტიკული შენიშვნებით გამოხატავენ დარწმუნებულობას, რომ ეს ამბავი „მწერალმა მოიგონა“, რომ ის „ტყუილია“, „სათამაშოებს არ შეუძლიათ ვარჯიში, იმიტომ რომ ტყუილია“ და სხვა. ამავე დროს ისინი გამოთქვამენ მოსაზრებებს, თუ რა შემთხვევაში შეიძლებოდა ამოძრავებულები სათამაშოები: „ბო რ ბ ლ ე ბ ი რ ო ც ა ა ქ ვ თ ც ხ ე ნ ე ბ ს, გ ა ვ კ რ ა ვ თ ხ ე ლ ს და წ ა ვ ა მ ა შ ი ნ“, „როგორ უნდა ივარჯიშონ სათამაშოებმა! ცოცხლები ხომ არ არიან?! უ ნ და და ქ ო ქ ო ნ და ის ე წ ა ვ ლ ე ნ. მ ე ე რ თ ხ ე ლ ვ ნ ა ხ ე — და ქ ო ქ ე ს სა თ ა მ ა შ ო რ და წ ა ვ ი და“.

ბავშვების ამ მსჯელობიდან ჩანს, რომ ისინი მოთხრობებში მოცემულ ობიექტებს შორის დამყარებულ მიმართებებს იღებენ თუ უარყოფენ. იმის მიხედვით, თუ, მათი აზრით, რამდენად შესატყვისება ეს მიმართებები მათთვის მისაწვდომი და ჩვეული სინამდვილის კანონზომიერებებს. გარკვეულ ფარგლებში (ცოცხალი და სიცოცხლეს მოკლებული არსებები, საგნები და მათი შესაძლებლობები) ბავშვები ერკვევიან ამ კანონზომიერებებში და მათი მიხედვით უნდათ აღადგინონ სინამდვილესთან შეფარდებით მოთხრობის შინაარსის სისწორე.

მფრინავზე მოთხრობა, რომელიც უმცროსი და საშუალო ჯგუფის ბავშვებისათვის წინასწარი ცდებისას ძნელი აღმოჩნდა, როგორც კოლექტიურად, ისე ინდივიდუალური ცდების სახით მიეცა უფროსი ჯგუფის (6—7-წლიან) სკოლამდელ ბავშვებს. ინდივიდუალური ცდების პროცესში ეს მოთხრობა მოისმინა 25 უფროსი ჯგუფის ბავშვმა. ბავშვების ამ რაოდენობიდან მოთხრობის შინაარსის შეუსაბამობა მისაწვდომი აღმოჩნდა 21 ბავშვისათვის (84,0%); აქედან მოთხრობის მოსმენის პროცესშივე კრიტიკული გამოკიდებულება შეექმნათ მისი შინაარსისადმი 19 ბავშვს (76,0%), 2 ბავშვს (8%) დასჭირდა შეკითხვები, რომ გავვეგო რამდენად მიწვდნენ ისინი მოთხრობის შინაარსს. 4 ბავშვს (16,0%) არავითარი ეჭვი არ გასჩენია იმის გამო, რომ მოთხრობაში მფრინავი, — როდესაც მისი თვითმფრინავი ძალიან მაღლა იყო ჰაერში ასული, — გადმოვიდა თვითმფრინავიდან და „ჩქარი ნაბიჯებით ჩამოვიდა ჰაერიდან დედამიწაზე“.

როგორც ვხედავთ, უფროსი ჯგუფის ბავშვების უმრავლესობისათვის მაშინვე გასაგები გახდა მოთხრობის შინაარსის არა რეალური ხასიათი.

სინამდვილის კანონზომიერებათა თვალსაზრისით მოთხრობის საექვო ადგილი მათ მიერ მაშინვე იქნა გაკრიტიკებული.

ბავშვები ამბობდნენ: „ეს მართალი არ არის. არ შეიძლება, რომ ციდან გადმოხტენ; რომ გადმოხტებიან, დაიმსხვრევიან. ამ მფრინავმა კი ჩამოირბინა დაღმართით. ეს მართალი არ არის!“ (7 წლის გოგონა).

„მიწა ხომ არ არის, რომ გადადგა?! კიბე უნდა ჰქონდეს! ჰაერი ხომ ვერ დაიჭერს?!“ (6,5 წლის ვაჟი).

„ჰაერში ადამიანს როგორ შეუძლია სიარული?!“ (6,5 წლის გოგონა). „მიწაზე შეიძლება სიარული და ჰაერზე როგორ მოხდა?!“ (6,5 წლის გოგონა).

ზოგიერთი ბავშვი საკუთარ მოსაზრებებს მიმართავს სინამდვილის კანონზომიერებათა და მოთხრობის შინაარსს შორის წონასწორობის აღსადგენად. მაგალითად, ისინი ამბობენ: „იცით, რა? დაბლა ჩამოვიდა და მერე გადმოხტა მფრინავი!“ (7 წლის ვაჟი).

„დიდი პარაშუტი რომ ჰქონოდა, გადმოხტებოდა და ჩამოვიდოდა“ (6,5 წლის ვაჟი).

„თუ კი ახლო იქნება მიწასთან, გადარჩება და, თუ შორს იქნება, დაეცემა და მოკვდება“ (7 წლის ვაჟი).

„ნელ-ნელა დაეშვებოდა და მერე გადმოხტებოდა“ და სხვ.

ამგვარად, როგორც ვხედავთ, სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა კრიტიკული დამოკიდებულების თავისებურებები სინამდვილის სხვადასხვა მოვლენებისადმი სრულიად გამოკვეთილად ჩნდება საბავშვო ბაღის უმცროსი ჯგუფებიდანვე.

ერთად ნახული ერთისა და იმავე შემთხვევების ან
ერთად მოსმენილი მოთხრობების რეპროდუქციის
თავისებურებები სკოლამდელ ბავშვებთან

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა მესხიერების თავისებურებანი გამოვიკვლიეთ არა მთელი შოცულობით, არამედ მხოლოდ ბავშვების სწავლების საკითხთან დაკავშირებით, სრულიად გარკვეულ პირობებში, ისე, როგორც ის ვლინდებოდა საბავშვო ბაღის პრაქტიკაში. კერძოდ, შევისწავლეთ, თუ დროის გარკვეულ მანძილზე (ჩვენს შემთხვევაში 4 დღის შემდეგ) როგორი თავისებურებები ახასიათებს საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვებთან ერთად ნახული რაიმე შემთხვევის ან ერთად მოსმენილი რომელიმე მოთხრობის რეპროდუქციას. აქ ჩვენთვის საინტერესოა არა ის, თუ რამდენად ამომწურავად და ყველა მომენტის აღნიშვნით აღადგენს ბავშვი ახლო წარსულში ნახულ რომელიმე შემთხვევას ან მოსმენილ მოთხრობას, არამედ უფრო მეტად ამ რეპროდუქციის რომელიმე მხარე, რადგანაც მესხიერების რომელიმე მხარის (რის დახლოება ხდება და როგორ) კვლევა სწავლის საკითხთან დაკავშირებით გვაინტერესებს; ამიტომ გასაგებია, რომ ჩვენი დაკვირვების სავანი იყო თვალსაჩინო, უშუალო სიტუაციის სიტყვიერი რეპროდუქცია და სიტყვიერი მასალის სიტყვიერი რეპროდუქცია.

ამ საკითხის გასარკვევად თბილისის ერთ-ერთ საბავშვო ბაღში, სადაც ყველა ჯგუფის ბავშვი ერთად დაესწრო საბავშვო ბაღის დარბაზში მათთვის მოწყობილ ცირკის წარმოდგენას, ამ წარმოდგენის მეოთხე დღეს ინდივიდუალურად გამოვიკითხე უმცროსი, საშუალო და უფროსი ჯგუფების 14 ბავშვს, თუ რა ნაწესწარმოდგენაზე. 4 — უმცროსი ჯგუფის 3,5 — 4 წლის ბავშვები; 4 — საშუალო ჯგუფის 5—5,5 წლის ბავშვები 6 — უფროსი ჯგუფის 6—7 წლის ბავშვები. როდესაც ბავშვები ჩერდებოდნენ, შეკითხვებით ვახალისებდი მათ, რომ გაეგრძელებინათ ამბავი. უმცროსი ბავშვების თხრობისას შესამჩნევი ხდებოდა, რომ ისინი უმთავრესად ჩერდებოდნენ წარმოდგენის ცალკეულ მოქმედ პირებსა და მათ მოქმედებაზე (წარმოდგენის ხელმძღვანელი ქალი, მოთამაშე

ქაღლები), ისე, რომ არ აბამდნენ ძაფს მათ გამოსვლებსა და მოქმედებას შორის. რაც შეეხება ამ მოქმედებათა შედეგებს და მათ მნიშვნელობას, წარმოდგენის ამ მხარეს უმცროსი ბავშვები ვერ წვდებიან. მაგალითად, ერთი 4,5 წლის გოგონა გვიამბობს: „რა იყო და ძაღლები იყვნენ იქა და ეს ძაღლი ცეკვავდა მერე. მერე იქ იაშიკი (ყუთი) იყო, იქ ცხვირსახოცები იყო და ერთი გოგო და ორი ბიჭი იყო და ერთი გოგო სკამზე დაჯდა. ამ ბიჭს გახადეს წინსაფარი, მერე აიღეს და სკამზე თოკი შეუბნინეს, მერე გაწეწეს თოკები და მერე აიღეს და ხალათი შეკერეს და ხალათი ჩააცვეს თოფზე. მერე რაღაცეები ჰქონდა ერთ ბიჭს აქ და დაურიგა ქალმა და მერე წავიდნენ, დაჯდნენ. მერე გამოიძახა პატარები, ეხლა რაღაც გააკეთეს ამ პატარებმა. მერე რაღაცა ჰქონდა ყველაზე პატარა გოგოს. ჰქონდა კამფეტები აქ, წინსაფარში, და მერე წავიდნენ და დასხდნენ“ და ა. შ.

მეორე უმცროსი ჯგუფის გოგონაც დაახლოებით ამგვარადვე გვიამბობს: ბურთები იყო და ერთი პატარა კაცი და ძაღლები. მერე კიდევ კაცი, მერე კიდევ აი ის იყო, ძაღლები. მერე კიდევ ბურთები და მერე კიდევ ცეკვავდნენ. მერე კიდევ წითელი ძაღლი იყო და ლენტები ჰქონდა. მერე კიდევ წითლები ჰქონდა იმ ძაღლს და ფეხები ჰქონდა იმ ძაღლს“ და სხვ.

მესამე გოგონას ნაამბობი ასეთია: „ძაღლები, ქალი, კაცი, ჭიქა. კიდევ პატარა ბურთები; კიდევ ლენტისანი ძაღლი გამოვიდა. ქალი ატრიალებდა რკინებს. რკინაზე ჭიქა იდვა, ძაფი იყო ჩამოკიდებული და თევზი და ძაღლი იყო ჩამოკიდებული. მერე ერთი ძაღლი გამოვიდა და სურათს ჰამდა. მერე დამთავრდა ცირკი“.

როგორც ვხედავთ, უმცროსი ჯგუფის ბავშვები ჩამოთვლიან წარმოდგენის ცალკეულ ნომრებს, ქალის თუ ძაღლების წმინდა გარეგნულ მოქმედებას; ისე რომ, ამ მოქმედებათა შედეგი ან სრულიად რჩებათ მხედველობიდან (მაგალითად, ის, რომ რგოლზე ჭიქა იდვა და რგოლის ტრიალისას წყლით სავსე ჭიქა ძირს არ ვარდებოდა და წყალი არ იღვრებოდა ან ის, რომ ცარიელ ყუთში ქალმა ცხვირსახოცები ჩადო და იქიდან კი ნაირ-ნაირი სხვადასხვა ნივთები გადმოაგდო), ან მათ მცდარ განმარტებას აძლევენ (მაგალითად, პატარა გოგონა ამბობს: „მერე ერთი ძაღლი გამოვიდა და ს უ რ ა თ ს ჰ ა მ დ ა ო“).

უმცროს ბავშვებს, როგორც ვთქვით, თვითონ ცირკის მოქმედი პირები აინტერესებთ, მათი ყოველი მოძრაობა ბავშვების დიდ ცნობისმოყვარეობას იწვევს, მათ ახალისებთ ძაღლების შორთულობა („ლენტისანი ძაღლი გამოვიდა“). მათი ცეკვა. მათი ტანისამოსის ფერები (მერე კიდევ წითელი ძაღლი გამოვიდა“). ცირკის მთე-

ლი გარეგნული, ბუტაფორული, დინამიკური მხარე უმცროსი ჯგუფის ბავშვებს (3,5—4,5 წლის) მტკიცედ რჩებათ მეხსიერებაში. ამ ისეთი შთაბეჭდილება იქმნება, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების თვალსაჩინო მასალის დახსომება ამ მასალის თვალსაჩინო მხარეებით უნდა ხდებოდეს.

საბავშვო ბაღის უმცროსი ჯგუფების ბავშვთა ნაამბობის საწინააღმდეგოდ, საშუალო და, განსაკუთრებით, უფროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვები (5—7 წლის) თავის ნაამბობში იმავე წარმოდგენის შესახებ ცდილობენ თავისებური, ხშირად დაულაგებელი გამოთქმებით გადმოგვცენ წარმოდგენის თათოუელი მონაწილის ნამოქმედარის შედეგი, მათი მოქმედების მნიშვნელობა და აზრი.

მაგალითად, 5 წლის ბიჭიკო გვიამბობს: „ქალი. ძაღლი. ძაღლს კაბა ჩააცვეს; ძაღლმა იცეკვა, საქმელი ჭამა. ძაღლი ყველაფერს აკეთებდა: რგოლებში ხტებოდა, ორი ძაღლი გამოვიდა. ის ქალი მღეროდა. ცხვირსახოცები აიღო და ჩააგდო სამკუთხედში. შავი იყო. ატრიალა, ატრიალა და მერე არ გამოვიდნენ (გულისხმობს — ცხვირსახოცები არ გადმოვარდნენ ყუთიდან). ეგ რომ იყო, ეხლა იმისაგან (ყუთიდან) სხვადასხვა რამეები გამოვარდა: თევზი, ქალაღები სხვადასხვა ფერის, პატარა ხალათი, ქუდი და პატარა შარვალი. მერე გამოშალა ფართუკი (წინსაფარი) და ყველას ცხვირსახოცი გადმოუყარა... მერე ნომრები დაუდო ძაღლს, მერე ი ტ რ ი ა ლ ა გ ა რ შ ე მ ო (ძ ა ლ მ ა). რ ა ს ა ც (ქ ა ლ ი) ე ტ ყ ო დ ა , ა ი ლ ე ბ დ ა პ ი რ ი თ დ ა მ ი ს ც ე მ დ ა ... ქ ა ლ მ ა კ ი ქ ა და დ ო რ გ ო ლ ზ ე და ა ქ ა ნ ა ვ ე ბ დ ა , რ ო მ ა ქ ა ნ ა ვ ე ბ დ ა , ა რ ვ ა რ დ ე ბ ო დ ა . მ ე რ ე ბ ა ვ შ ვ ე ბ ი ო რ ი გ ა მ ო ი ყ ე ა ნ ე ს . კ ი ქ ა მ ი ს ც ე ს . შ ე ა ხ ვ ი ა და ჩ ა დ ო კ ი ქ ა შ ი ა ბ ა ზ ი . რ ო მ ჩ ა დ ო . ე ხ ლ ა ო რ ი ვ ე კ ი ქ ა ნ ა ხ ა . ა ბ ა ზ ი ა დ ა რ ი ყ ო . ე ს ე უ ქ ნ ა ბ ა ვ შ ვ ს (მ ი ჩ ე ვ ე ნ ე ბ ს ხ ე ლ ი თ — ქ ა ლ მ ა რ ო გ ო რ მ ო კ ი დ ა ბ ა ვ შ ვ ს ხ ე ლ ი ც ხ ვ ი რ ზ ე — ფ . ხ .) და ც ხ ვ ი რ ი დ ა ნ გ ა მ ო უ ვ ა რ დ ა ბ ა ვ შ ვ ს ა ბ ა ზ ი . ო რ ი ვ ე მ მ ი ა ლ ო ო რ ი ნ ა მ ც ხ ვ ა რ ი“.

6 წლისა და 4 თვის ვოგონა ასე აგვიწერს წარმოდგენას: „ჯერ ერთი ქალი იყო და ზღაპარი გვიამბო. ის ზღაპარი რომ დაამთავრა, მერე ერთი პატარა ძაღლი გამოიყვანა; იმ ძაღლმა ითამაშა, მერე დაიძინა; მერე კიდევ ერთი თეთრი ძაღლი გამოიყვანა და იმ ქალმა გვითხრა, რომ რომელი ნიშანი გინდათო, რომ ძაღლმა იპოვოსო. ჩვენ ვუთხარით — 5-იანი გვინდაო და იმ ძაღლმა ც 5-ი ა ნ ი ი ბ ო ვ ა ... ე რ თ ი ფ ო კ უ ს ი გ ა ა კ ე თ ა კ ი დ ე ვ : ე რ თ ი რ გ ვ ა ლ ი რ ა ლ ა ც ა ი ლ ო და კ ი ქ ა შ ი წ ყ ა ლ ი ე ს ხ ა და ა ტ რ ი ა ლ ე ბ დ ა ა ს ე და ა რ და ი ქ ც ა“.

6,5 წლის ბიჭიკო გვიამბობს შემდეგს: „ძალი ცეკვავდა და ერთმა ქალმა ფოკუსი გააკეთა: ჭიქაში ფული ჩადო — აბაზი; ვითომ გადააგდო, დაიჭირეთო — რუსულად უთხრა ბავშვებს; მერე კიდევ ეძებდა, სად არისო? მერე უკვე ვიპოვნეთო, ცხვირში მოუჭირა ხელი და ასე უშვრებოდა (მაჩვენებს ხელით—ფ. ხ.)... ქალმა ჩამოიარა, რუსმა. ერთი კოლოფი ჰქონდა, შიგვითომ არაფერი არ იყო და რამდენიმე ცხვირსახოცი ჩააგდეს და მერე ნაძვის ხის სათამაშოები ამოიღეს...“.

7 წლის ვაჟის ნაამბობი ასეთია: „ძალეები ცეკვავდნენ, თამაშობდნენ... იმ ქალმა ფოკუსი გააკეთა: რგვალ სალტეზე დადო ჭიქა და არ გადმოვარდა; შემდეგ ერთი ფოკუსი კიდევ გააკეთა: ცხვირსახოცი ჩადო (ყუთში) და მერე აბრახუნა ჯოხი და ბავშვებს უჩვენა, რომ შიგ არ იყო ცხვირსახოცი. მეორე კოლოფი იხსნებოდა და იქ ჩადო, მე დავინახე, იმან ჩუმჩუმად გახსნა, მერე ამოიღო სათამაშოები და ჩვენ გადმოგვიგდო...“.

ერთი 7 წლის გოგონა მოკლედ გადმოგვცემს მთელი წარმოდგენის მსვლელობას: „ჯერ გამოვიდა ქალი და ზღაპარი მოგვიყვა, მერე ფოკუსები გვიჩვენა ბევრი, მერე ძალეები გამოიყვანა, ჩვენ ძალიან მოგვეწონა, იცეკვეს ძალეებმა, მერე იხტუნავენ ბევრი და გათავდა“.

საშუალო და უფროსი ჯგუფების ბავშვების აღნიშნული ნაამბობიდან ჩანს, რომ ბავშვები ცდილობენ მსახიობთა ცალკეული მოქმედებები განაზოგადონ იმ მიზნისა და მნიშვნელობის მიხედვით, რომელიც ამ მოქმედებაშია წარმოდგენილი. ბავშვები ყურადღებას აქცევენ არა მხოლოდ იმას, რომ ქალმა ყუთში ცხვირსახოცი ჩადო, არამედ უფრო მეტად იმას, რომ ამ ყუთში ეს ცხვირსახოცი შემდეგ აღარ აღმოჩნდა და მათ მაგიერ „სხვადასხვა რამეები გამოვიდა“ და რომ ყველა ეს მოქმედება ილუზიის შექმნას ისახავს მიზნად. უფროს ბავშვებსაც ახალისებს მრგვალ სალტეზე დადგმული ჭიქის ტრიალი. მაგრამ ისინი სწორედ ხაზგასმით აღნიშნავენ იმ უჩვეულოსა და საოცარს, რაც ქალის ამ მოქმედებაში იყო; მათ განცვიფრებას იწვევს ის, რომ ჭიქაში წყალი იყო. „ატრიალებდა ასე და არ დაიღვარა“. უფროსმა ბავშვებმა იციან, რომ ქალის ეს მოქმედება ადამიანების ყოველდღიურ, ჩვეულ მოქმედებას არ გავს, რომ ეს „ფოკუსია“, რომელიც მოჩვენებით ხასიათს ატარებს. ამ მოჩვენებითი, სინამდვილის მოვლენათა კანონზომიერებების საწინააღმდეგო მოქმედების აღსანიშნავად ბავშვებს შესაფერი გამოთქმაც აქვთ მონახული; მაგალითად, 6,5 წლის ბიჭიკო ამბობს: „ერთი კოლოფი ჰქონდა, შიგ

ვითომ არაფერი არ იყო...“ ბავშვს ამ გამოთქმით უნდა გვიჩვენოს, რომ მას კარგად აქვს გაგებული ფოკუსის სასიათი. მისი „ვითომ“ მნიშვნელობა.

მეორე უფროსი ჯგუფის ვაჟი (6,5 წლის) ამ ფოკუსის ახსნას იძლევა საკუთარი დაკვირვების საფუძველზე: „მეორე კოლოფი იხსნებოდა და იქ ჩადო, მე დავინახე, იმან ჩუმ-ჩუმად გახსნა, მე-რე ამოიღო სათამაშოები და ჩვენ გადმოგვივლო“.

მთავარი ის არის, რომ უფროსი ჯგუფის ბავშვებს შეუძლიათ ნახული ამბის განზოგადება, მრავალ თანამიმდევარ მოქმედებათა ერთ მთლიან აზრად შეკვრა.

ამის ნიმუშს იძლევა 7 წლის გოგონას ნაამბობი, რომელიც ნახული წარმოდგენის მრავალ სხვადასხვა მომენტს რამდენიმე განმაზოგადოებელ წინადადებაში ათავსებს. რაც ნათელ წარმოდგენას ქმნის ჩატარებულ მოქმედებათა შინაარსზე.

საბავშვო ბაღის უფროსი ჯგუფის ბავშვთა განვითარება აქ თანდათან იმ მნიშვნელოვან საფეხურს აღწევს, როდესაც სიტყვა-ნამდვილი იარაღი ხდება განზოგადებული აზრის გამოსახატავად. ისეთი თვალსაჩინო შინაარსიც კი, როგორც ციკრის წარმოდგენაა. ახ ასაკის ბავშვების მეხსიერებაში რჩება არა მის უშუალო თვალსაჩინო მოცემულობაში, არამედ გაშუალებულად, განზოგადების შესატყვისი სიტყვიერი ფორმულებების მეშვეობით.

ამგვარად, სხვადასხვა ასაკის სკოლამდელ ბავშვთა მეხსიერებაში ასახული ერთი და იგივე ამბავი სულ სხვადასხვანაირად გამოიყურება არა მხოლოდ იმიტომ, რომ უფროსი ბავშვების მეხსიერებაში რაოდენობრივი თვალსაზრისით, ვთქვათ, უფრო მეტი რჩება ნახული ამბის ცალკეული მომენტები, არამედ იმიტომ, რომ ერთსა და იმავე ამბავს იმასსოვრებენ სხვადასხვა განვითარების ინტერესებისა და საერთო გამოცდილების მარაგის მქონე ბავშვები. რამდენიმე დღის დაშორებით ხელახლა თვალგადავლებული ამბავი უმცროსი ჯგუფის ბავშვების ნაამბობში მოჩანს როგორც ნახული წარმოდგენის მონაწილეთა ცალკეულ მოქმედებათა კრებული, მაშინ როდესაც უფროსი ჯგუფის ბავშვების ნაამბობში, ამ ცალკეულ მოქმედებათა აღწერის გვერდით, წინწამოწეულია აგრეთვე მათი მთლიანი მნიშვნელობა, აზრი და მიზანი. უფროსი სკოლამდელი ბავშვები მეხსიერებით მოცემულ პერსპექტივაში უკვე ერთგვარად ხედავენ ნახულისა და განცდილის განზოგადოებულ სურათს, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი კი ამავე პირობებში განსაკუთრებული სიამოვნებით ჩერდება ერთი

გრძელი ამბისა და მასში მოცემული მრავალი მოქმედების ცალკეულ ცხოველ მომენტებზე. ეს სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ ამ გრძელი ამბის ცალკეული მომენტები უმცროსი ბავშვისათვის აზრსა და მნიშვნელობას მოკლებული იყოს. მისთვის, მაგალითად, დიდი მნიშვნელობა აქვს წარმოდგენის წამყვანი ქალის ყოველ მოქმედებას, მის მიერ ჩატარებულ ყოველ ვარჯიშს, გაწვრთნილი პატარა ძაღლების ცეკვასა და თამაშს.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი, რომელიც ჭერ კიდევ კარგად არ იცნობს საკუთარ გარემოსა და საგნებს, განსაკუთრებული ინტერესითა და ცნობისმოყვარეობით ეკიდება თითოეული მათგანის გამოჩენას არა მხოლოდ იმ სახალისო პირობებში, რომლებიც საბავშვო წარმოდგენისათვისაა დამახასიათებელი. არამედ საერთოდ მათ ჩვეულ წრეშიც, ამ ცალკეული საგნების მრავალფეროვანი თვისებებისა და მათი ნაირ-ნაირი მოძრაობის აღქმის პროცესში მდიდრდება ახალი შთაბეჭდილებებით პატარა ბავშვი, მათი თვალყურებისა და საკუთარ აქტივობაში მათი ჩართვის საშუალებით იძენს ბავშვი ცოდნასა და გამოცდილებას. ასე ფართოვდება ბავშვის გონებრივი პორიზონტი, ასე უჩნდება და უფითარდება მას ის დაუღალავი ინტერესი მოვლენათა მთლიან ურთიერთობისადმი, რომელიც ბიძგს აძლევს ბავშვს ეძიოს სინამდვილის მოვლენათა შორის არსებული აუცილებელი კავშირი და მიმართება. სწორედ ასეთ ინტერესს მოვლენათა მთლიან ურთიერთკავშირისადმი და მათ ზოგად მნიშვნელობისადმი, ერთეულ საგანთა და მოვლენათა გვერდით, თვალსაჩინო ადგილი უჭირავს უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების მეხსიერების პროცესებში.

სიტყვიერი მასალის სიტყვიერ რეპროდუქციაზე დაკვირვებისათვის მასალად ავირჩიეთ ნ. ლომოურის „პაწია მეგობრები“, რომლის თხრობა ერთად მოისმინეს საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფის სკოლამდელმა ბავშვებმა. ამ მოთხრობის მოსმენის მეოთხე დღეს (ბავშვებს მოთხრობა უამბო საბავშვო ბაღის გამოცდილმა პედაგოგმა) ინდივიდუალურად ჩავატარეთ ბავშვების გამოკითხვა მოთხრობის შინაარსზე (გამოკითხვა ვაწარმოეთ 6 — უმცროსი ჯგუფის, 6—საშუალო ჯგუფისა და 14—უფროსი ჯგუფის ბავშვებზე).

საცირკო წარმოდგენის შინაარსის გადმოცემასთან შედარებით, სკოლამდელ ბავშვებს, განსაკუთრებით უმცროს ჯგუფებში (3,5—4,5 წლის) გაუძნელდათ მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის აღდგენა 4 დღის შემდეგ. ყველა უმცროსი ბავშვისათვის საჭირო

გახდა შეკითხვები და დახმარება, რომ გაჭირვებით მოეგონებინათ მოთხრობის ზოგიერთი მომენტი. უფროსი ჯგუფის ბავშვებიდან მხოლოდ სამს კარგად აღარ ახსოვდა მოთხრობის შინაარსი, დანარჩენების უმრავლესობამ კი სრულიად დამოუკიდებლად გადმოგვცა მოთხრობის ყველა არსებითი მომენტი. მხოლოდ ბავშვების მცირე ნაწილს დასჭირდა გაეხსენებინათ მოთხრობის მთელი შინაარსი დეტალებთან ერთად.

უფროსი ჯგუფის ბავშვებთან მოთხრობის შინაარსის რეპროდუქციისათვის დამახასიათებელია მოთხრობის მთავარი მომენტების ძირითადი ლოგიკური აზრის სწორად და ზუსტად ჩამოყალიბება. უმცროსი ჯგუფის ბავშვებისათვის რთულმოქმედებიანი მოთხრობის შინაარსის სიტყვიერი გადმოცემა მოსმენიდან ოთხი დღის შემდეგ დაუძლეველი ამოცანა აღმოჩნდა, მაგრამ საინტერესოა, რომ ბავშვები მაინც იმახსოვრებენ მოთხრობის ძირითად ადგილებს დაქუცმაცებული სახით.

საშუალო და უფროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებს კი შეუძლიათ როგორც დაწვრილებით, ყოველი დეტალის აღნიშვნით, ისე მოკლედაც აღადგინონ მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის არსი.

ჩვენი აზრით, ეს იმის გამო ხდება, რომ საშუალო და უფროსი ბავშვების მეხსიერება, ისე როგორც მოვლენათა უშუალო აღქმა, შედარებით უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან, სრულიად გარკვეულად ინტელექტუალური პროცესია, რაც მათ უადვილებს აწმყოსა და წარსულის გათვალისწინებისას (რასკვირველია, მათთვის მისაწვდომი კონკრეტული საგნებისა და მოვლენების სფეროში) ლოგიკური კავშირი დაამყარონ მოვლენებს შორის და აღადგინონ მასში არსებული, მათი მნიშვნელობის გასაგებად აუცილებელი მიმართებები.

სწავლა თავის საფუძველად სწორედ ლოგიკურ მეხსიერებას გულისხმობს. ლოგიკური მეხსიერების მომწიფება მეხსიერების იმ სპეციფიკური ფორმის მომზადებაა, რომელიც სწავლისათვისაა აუცილებელი. ეს განსაკუთრებით ნათელი გახდა იმ გამოკვლევების შემდეგ, რომლებითაც დადგენილია, რომ დამახსოვრების განზრახვის სრული კომპენსაცია, გავების საფუძველზე, დამახსოვრებით ხდება და რომ დამახსოვრების განზრახვა არსებითად დამახსოვრების ინტელექტუალიზაციის საფუძველია.

სკოლამდელ გავშვებთან

სკოლამდელ ასაკში, როგორც უსიუჟეტო. ისე სიუჟეტური სურათების აღქმის თავისებურებათა განვითარების საკითხზე საკმაოდ ბევრია დაწერილი, ერთი მხრით, უცხოეთისა და, მეორე მხრით, საბჭოთა ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში.

ამ საკითხთან დაკავშირებით, საბჭოთა კავშირში ჩატარებულმა გამოკვლევებმა²⁵ ცხადჰყვეს უცხოეთის მკვლევართა მიერ წამოყენებული სრულიად მიუღებელი დებულება იმის შესახებ. თითქოს ბავშვის აღქმისა და დაკვირვების უნარის განვითარება, საერთოდ, და, კერძოდ, სურათის მასალაზე გაივლის აღნიშნული მკვლევარების მიერ დაწესებული განვითარების სტადიებს: 1) საგნების ჩამოთვლის. 2) აღწერისა და 3) ინტერპრეტაციის. რომლებიც მუდამ ერთისა და იმავე თანმიმდევრობით ცვლიან ერთმანეთს და არ ექვემდებარებიან სოციალურ-კულტურულ გარემოსა და პედაგოგიურ ზემოქმედებას.

ათეული წლების მანძილზე საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფების ბავშვებზე წარმოებულმა დაკვირვებამ, და სურათების მასალაზე ჩატარებულმა ჩვენმა ცდებმა დაგვარწმუნა, რომ სკოლამდელი ბავშვი, როგორც მის უშუალო გარემოსთან მრავალი სახის აქტიური ურთიერთობის, ისე მისთვის მისაწვდომი სურათების თვალყურების პროცესში. ყოველთვის მიმართულია მის სინამდვილეში და კერძოდ სურათზე მოცემული ობიექტების ასე თუ ისე წვდომისადმი, მისი მთლიანი პიროვნული ძალების განვითარების მიხედვით მათი გაგებისა და საკუთარ მცირე გამოცდილებასთან მათი დაკავშირებისადმი. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი, საბავშვო ბაღების უმცროსი ჯგუფებიდან მოკიდებული ამჟღავნებს ინტერესს არა მხოლოდ სიუჟეტური, არამედ სიუჟეტს მოკლებული, ერთობიექტიანი სურათების თვალყურების შემთხვევაშიც, ამ ობიექტების ნოქმედების, მდგომარეობისა და სხვადასხვა თვისებების მიმართ და სიუჟეტურ სურათებზედაც უფრო მეტ ყურადღებას აქცევს სურათის ობიექტური შინაარსის წვდომას. მართალია, სურათის შინაარ-

²⁵ Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 1946, აგრეთვე „Ученые записки государствен. Педагог. Института имени Герцена“, т. XVIII, статьи С. Л. Рубинштейна и Г. Т. Овсебян. საბჭოთა საქართველოში: ბ. ხაკაპტურიძე, საქ. სსრ პედაგ. მეცნ. ინსტიტუტი შრომები, ტ. V და VII. 1948—1950; ფ. ხუნდაძე, საქ. სსრ პედაგ. მეცნ. ინსტიტუტის შრომები, ტ. VII. 1950.

ის სირთულისა და სკოლამდელი ბავშვის პიროვნების განვითარების დონის მიხედვით, შესაძლებელია მას გაუძნელდეს სურათის ობიექტური შინაარსის წვდომა, მაგრამ ბავშვის პირველი, უშუალო მარტვა სურათისადმი და მისი სიტყვიერი გამომქლავებები ყოველთვის ძიგვითიებენ შემეცნებითი, ობიექტური ხასიათის ინტერესებზე.

ეს შედეგი სავსებით ეწინააღმდეგება შტერნის დებულებას, თითქოს სკოლამდელი ასაკის განვითარების დასაწყისში სურათის შინაარსის წვდომის თავისებურება უმთავრესად გამომხატავდეს ბავშვის ფანტაზიის მოქმედების ბუნებას.

საბავშვო ბაღში სკოლამდელი ბავშვების სხვადასხვა ჯგუფებში სწავლების საკითხის ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით შესწავლისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს იმის დაზუსტებასაც, თუ როგორ თავისებურებებს იჩენს სკოლამდელი ბავშვი სიუჟეტურ სურათზე ობიექტებს შორის არსებული მიმართებების წვდომაში და მისი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე როგორ მოიხმარს ის თავის გამოცდილებას.

სწორედ იმის გამო, რომ სურათი, მიუხედავად მისი პირობითობისა, სინამდვილის მოწაკვეთია და ბავშვის წინაშე — სინამდვილისათვის დამახასიათებელი მუდმივი სახეცვლილების გარეშე — მისი მრავალგვარი კონკრეტული სახეების მყარ გამოხატულებას აყენებს, — სწორედ ამიტომ დიდი მნიშვნელობა ეძლევა მას ბავშვის გამოცდილების გამდიდრებისა და მისი ცოდნისა და წარმოდგენების განმტკიცებისათვის.

იმ თავისებურებამ, რომელიც საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფების ბავშვებმა შეიძლება გამოამქლავონ შედარებით მარტივისიუჟეტიანი ერთისა და იმავე სურათის აღქმის შემთხვევაში. უნდა გვიჩვენოს, თუ როგორ უპირისპირდება ბავშვი მთელი თავისი გამოცდილებით სურათზე მოცემულ შინაარსსა და, მასზე დაყრდნობით — თავისი პიროვნების განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე — რა შეაქვს მას თავის გამოცდილებაში სურათის მთლიანი ობიექტური მონაცემებიდან.

დასმული საკითხის შესასწავლად საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში ვაწოდებდით ბავშვებს ინდივიდუალურ ცდის პი-

რობებში მხატვარ პლასტოვის სურათის „მწყემსი-ბიქის“ ფერად რეპროდუქციას (ლია ბარათს).

სურათის მიწოდებისთანავე, ვაძლევდით ბავშვს შემდეგ ინსტრუქციას: „კარგად დააკვირდი ამ სურათს და მიახმე ამის შესახებ“. სურათის დათვალიერების ასეთი ნეიტრალური ხასიათის ინსტრუქცია ბავშვებს ეძლეოდა განზრახ, რომ, რამდენადაც შესაძლებელია, ნაკლები ზემოქმედება მოგვეხდინა მათზე სურათის შინაარსის მნიშვნელობის წვდომის პროცესში. აღნიშნული სურათით მუშაობა ჩავატარეთ 99 სკოლამდელ ბავშვზე; აქედან უმცროსი ჯგუფის (3 — 4,5-წლიანები) 33 ბავშვზე; საშუალო ჯგუფის (4,5 — 5,5 წლის) 29 ბავშვსა და უფროსი ჯგუფის (6 — 7-წლიანები) — 37 ბავშვზე. ცდებს ვატარებდით თბილისის არა ერთ, არამედ რამდენიმე საბავშვო ბაღში.

თავიდანვე ანგარიშს ვუწევდით იმ გარმოებას, რომ სურათების შინაარსის სხვადასხვაგვარ სიძნელეს შეიძლება გარკვეული ზეგავლენა მოეხდინა ბავშვების პასუხებზე. მაგრამ, ვინაიდან ამ მიმართულებით უკვე მიღებული გეჰქონდა ერთმნიშვნელოვანი შედეგები წინა წლებში ჩატარებულ მსგავს გამოკვლევასთან დაკავშირებით, ამიტომ დაკვირვებით მხოლოდ ერთ სურათზე ცდების ჩატარებით.

ცდების შედეგები ასეთია: უმცროს ჯგუფებში (3,5—4,5 წლის) სურათის თვალიერების პროცესში ბავშვების უმრავლესობა (63,6%), ცდის ხელმძღვანელის ყოველგვარი დახმარების გარეშე, წვდება სურათის უშუალო შინაარსს, ე. ი. იძლევა სურათის ობიექტების მდგომარეობის უბრალო აღნიშვნას: მაგალითად, ბავშვები ამბობენ: „ბიქს ძინავს, ძაღლია“ (3 წლის გოგონა); „ძაღლი არის, კიდევ ბიქს ძინავს. ძაღლი ბიქთან არის. ხე არის ფოთლებით, ბალახები არის; აქ კიდევ ძაღლის მოსაბმელია“ (4 წლის გოგონა); „გოგოს ძინავს, ამას კიდევ (გულისხმობს ძაღლს — ფ. ხ.) არ ძინავს“ (4 წლის გოგონა).

ზოგი ბავშვი, აგრეთვე ყოველგვარი დახმარების გარეშე დამოუკიდებლად წვდება სურათის მთავარ ობიექტებს შორის არსებული მიმართების ხასიათს, მათ ურთიერთდამოკიდებულებას, რაც საფუძვლად უდევს სურათის ნამდვილ მნიშვნელობას და მისი შინაარსის არსებითი მომენტია. ეს არის იმ კავშირის ხასიათი, რომელიც სურათის ობიექტური მნიშვნელობის მიხედვით მძინარე ბიქსა და ძაღლს შორის არსებობს.

ბავშვები ამბობენ: „გოგონას ძინავს, არა ბიქსა ძინავს (თვითონ ასწორებს თავის შეცდომას — ფ. ხ.), ძაღლი უყარა ულებს. აქანე რა არის? (ბავშვი მიმითითებს სურათზე მოცემულ

ბიკის ჩანთასა და მათრახზე — ფ. ხ.). სოფელია და ბალახები, მწვანე ბალახებია“ (4 წლის ვაჟი).

მეორე, აგრეთვე 4 წლის ვაჟი, ამბობს: „ძალი და ბიკი დამეგობრდნენ“. ერთი 4,5 წლის ბიკიკო მოთხრობის მსგავს ფორმას აძლევს თავის უშუალო პასუხს: „ბიკს ძინავს. ბიკმა უთხრა ძალს, რომ მე დავიძინებო და შენ არავინ არ გაუშვავო, უყარაულეო. ბიკმა დაიძინა და ძალმა უყარაულა“.

ის უმცროსი ჯგუფის ბავშვებიც, რომლებიც სურათის უშუალო დათვლიერების შემდეგ, დახმარების გარეშე, მხოლოდ ერთმანეთისაგან გამოცალკეებულად ჩამოთვლიან სურათების ობიექტებს (ბავშვების 36,4%), ცდის ხელმძღვანელის პირველი შეკითხვისთანავე, უმეტეს შემთხვევაში სწორად აღნიშნავენ სურათის ობიექტების მდგომარეობას („ბიკს ძინავს“, „ძალი ზის“, „ძალი ბიკისაა“ და სხვ.).

სურათის აღწერის დროს მასზე მოცემული მძინარე ბიკის ჩანთა და მათრახი ხშირად აბრკოლებს უმცროსი ჯგუფის ბავშვების პასუხებს. ისინი ან შეკითხვებით მიმართავენ ცდის ხელმძღვანელს და თხოვენ მას განმარტებას ამ საგნებზე. როგორც ეს ზემოთ 4 წლის ბიკის პასუხიდან ჩანს, ან თავისებურად განმარტავენ მათ დანიშნულებას. უმცროსი ჯგუფის ბავშვების მხოლოდ 37,0% ცდის ხელმძღვანელის დახმარების გარეშე დამოუკიდებლად ეხება, მაგალითად, ჩანთას. ბავშვების ამ რაოდენობიდან არც ერთი არ ასახელებს მას სწორად; ბავშვების 3,7%, როგორც ვთქვით, შეკითხვას აძლევს ცდის ხელმძღვანელს („ეს რა არის“?), დანარჩენი 33,3% კი ბიკის ჩანთას თავისებურ, ამ ობიექტებისაგან განსხვავებულ მნიშვნელობას ანიჭებს იმის მიხედვით, თუ მათთვის ნაცნობ რომელ საგანს ამსგავსებენ მას ბავშვები. მაგალითად, ჩანთაზე ამბობენ: „ტუფლი“, „ნასკი“, „ქუდი, „მოლქომი“ (ბოქლოძი). „ეს კიდეც მელიაა, აქ რომ არის“, „ეს ფეხსაცმელია“, „ბიკის ტუფლებია“ და სხვ. — ბიკის მათრახს დამოუკიდებლად ეხება უმცროსი ბავშვების 33,3%. აქედან შეკითხვას იძლევა მასზე ბავშვების 12,3%, სწორად ასახელებს მას ბავშვების 4,2%, მაგალითად, ასე: „ცხენი არა ყავს, ეს არის მათრახი“. ბავშვები (16,8%) კი მათრახს, საერთო შეხედულების მიხედვით, აიგივებენ სხვადასხვა მათთვის ნაცნობ საგნებთან; მაგალითად, ბავშვები ამბობენ მათრახზე: „ქამარი“, „გველი“, „ძალის მოსაბმელი“, „აქ უღევს ძალს ჯაჭვი“ და სხვ.

როდესაც ბავშვები სურათის აღწერისას აღუნიშნავად სტოვებენ ბიკის მათრახსა და ჩანთას, მაშინ ვეკითხებით მათ ამ საგნებზე. ჩანთაზე შეკითხვები სჭირდებათ უმცროსი ჯგუფის ბავშვების

68.9%. აქედან სწორ პასუხს გვაძლევს ბავშვების 9.7%; ვერ ერკვევა („არ ვიცი“) ბავშვების 22.2% და ზემოთ აღნიშნულის მსგავს დასახელებებს იძლევა ბავშვების 37%. მათრახზე შეკითხვები სპირდება ბავშვების 66.6%. შეკითხვაზე უარყოფით პასუხს იძლევა („არ ვიცი“) ბავშვების 29.2%; სწორ პასუხს იძლევა ბავშვების 8.3% და მათრახს აიგივებს სხვადასხვა ნაცნობ საგნებთან ბავშვების 29.1%.

გარდა სურათზე მოცემული საგნებისა, ბავშვებს შეკითხვებს ვაძლევდით აგრეთვე სურათზე გამოხატულ წელიწადის დროსა („აქ გაზაფხულია თუ ზამთარი“) და ბიკის ვინაობაზე („ბიკი სოფელია თუ ქალაქელი?“) და ვთხოვდით ნათქვამის დასაბუთებას.

უმცროსი ჯგუფის ბავშვებიდან დამოუკიდებლად არც ერთი არ შეხებია ამ საკითხს, გარდა ერთი ბავშვისა, რომლის პასუხი ზემოთ მოვიტანეთ და რომელმაც დამოუკიდებლად აღნიშნა: „სოფელია და ბალახები, მწვანე ბალახები“. მაგრამ ბავშვს დასკვნა არ გამოუტანია აქედან.

სურათზე გამოხატულ წელიწადის დროზე უმცროსი ჯგუფის 40.9% ამბობს, რომ გაზაფხულია და თავისებურად კიდევ ასაბუთებს ამ თავის ნათქვამს; მაგალითად, ასე: „ფოთლები ამოვიდა“ (4 წლის ბიჭიკო); „იმიტომ რომ ყვავილებია“ (3.5 წლის გოგონა); „იმიტომ რომ მიწა ასეთია, მწვანედ და ვარდისფერად, თეთრად“ (4.5 წლის ბიჭიკო). ბავშვების 22,7% ვერ ასაბუთებს თავის ნათქვამს და 36,4% კი, როგორც მათი პასუხებიდან ჩანს, სრულებით ვერ ერკვევა ამ საკითხში.

როდესაც უმცროსი ჯგუფის ბავშვებს ვეკითხებით სურათზე გამოხატული მწყემსი ბიკის ვინაობაზე („სოფელია თუ ქალაქელი?“), უმცროსი ბავშვების 27,8% სრულებით ვერ ერკვევა ამ საკითხში, დანარჩენები ამბობენ — სოფელია, მაგრამ დასაბუთებას ვერ ახერხებენ. აქედან ჩანს, რომ ბავშვობაში ჯერ საკმაოდ არ არის განმტკიცებული წარმოდგენა სოფელსა და ქალაქზე. მხოლოდ ის 4 წლის ბიჭიკო, რომლის ოქმი ზემოთ მოვიტანეთ, შეკითხვაზე — თუ საიდან არის ეს ბიჭიკო, გვეუბნება: „სოფლიდან“ და მისი მოსვლის მიზანსაც განსაზღვრავს: „ყვავილებს წყვეტავდა“. როდესაც შევეკითხე — მათრახი რისთვის უნდოდა, მიპასუხა: „რომ დაარტყას ცხენსა“. კითხვაზე, თუ სად არის ცხენი, ბავშვი იძლევა პასუხს: „სოფელში დგას“. აქედან ჩანს, რომ ბავშვს სურათმა ერთგვარი წარმოდგენა მისცა მწყემსი-ბიჭიკოს ვინაობაზე.

საინტერესოა აგრეთვე, რომ უმცროსი ჯგუფის ბავშვების 42.4%, როდესაც ვაგრძელებთ მათ გამოკითხვას სურათზე მოცე-

მულ ობიექტებზე (ბიჭსა და ძაღლზე), მიმართავს თავის ფანტაზიას სურათის შინაარსის ასახსნელად. მაგალითად. ერთი 4 წლის ბიჭიკო იმის შემდეგ, რომ მეუბნება „ბიჭს ძინავსო“, ჩემს შეკითხვაზე — შემდეგ? — მიპასუხებს: — „მე რე მ გ ე ლ ი ა ტ ყ ე შ ი“.

მეორე 4 წლის ბიჭიკო, როდესაც ვეკითხები — ეს ბიჭი რისთვის მოსულა მინდორზე, მეტი, მიპასუხებს: „ვე რ ი ძ ე ბ ნ ა ს ა ხ ლ ი“, ე. ი. გზა დაებნა და თავისი სახლი ვერ იპოვაო.

როდესაც ერთ 4 წლის ბიჭიკოს ძაღლზე ვეკითხები, რას შვრება ძაღლი, მეტი, ის მიპასუხებს: „ეს ძაღლი იყურება“ და შემდეგ შეკითხვაზე („რას უყურებს?“) მიპასუხებს: „რასა და ტურას“.

4 წლის ბიჭიკო ჩემს შეკითხვაზე მწყემს ბიჭზე მეუბნება: „ძინავს ტყეში, ძაღლი კი აქა ჯდის“. შემდეგ შეკითხვაზე, თუ რატომ ძინავს ბავშვს მინდორში, ბიჭიკო მიპასუხებს: „ი ძ ი ტ ო მ რ ო მ დ ე დ ა მ ა რ გ ა უ წ ყ რ ე ს; თ ა ვ ი ს ი ს ა ხ ლ ი კ ი ა რ ი ც ი ს“.

4,5 წლის გოგონა უშუალოდ ყოველგვარი შეკითხვების გარეშე, შემდეგს მიაბობს სურათზე: „ეს არის თოკი და ეს ფეხსაცმელები და ძაღლი და პატარა ბიჭიკო. წევს ბიჭიკო ბალახებზე და ხეებია მორთული და აქ რა ასხია? ბალი ასხია. ერთ ხეზე კი ასხია ბალი. ძაღლი კი ზის იმასთან. გორაზე მალა კი არის ცა (ხელს წევს მალა — ფ. ხ.), ქვემოთ არის ზღვა. აქეთ რომ გადმოხვიდე, აქაც არის ზღვა. აქიდან გადმოხტები აქ, აქედან გადმოხტები აქ (მიჩვენებს სურათზე მოყვითალო ზოლს, რომელიც ბავშვს მდინარე — „ზღვა“ ჰგონია — ფ. ხ.), ძალიან შორს ცხოვრობს მგელი“.

როგორც ვხედავთ, როდესაც ბავშვების ყურადღებას შეკითხვების საშუალებით მივმართავთ სურათის შინაარსზე, რომლის ობიექტური მნიშვნელობა მათ არ ესმით, ისინი მიმართავენ თავის ფანტაზიას, რომ მოგვცენ სურათის ობიექტებზე ასხნა-განმარტება. მაგრამ საინტერესო სწორედ ის არის, რომ ბავშვების ფანტაზიის მოქმედება, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვი აქ ვერ წვდება სურათის ნაძვლილ შინაარსს, მაინც სურათის ობიექტური მონაცემებითაა გამოწვეული და სავსებით მის ფარგლებში მიმდინარეობს, მხოლოდ ბავშვი ამ შემთხვევაში იყენებს სურათის მთელ თვალსაჩინო მასალას (მინდორი, ძაღლი, მდინარე ბავშვი), რომელიც სულ სხვა შინაარსს გამოხატავს და სხვაგვარი მნიშვნელობის მატარებელია, რომ შექმნას ამ მასალიდან ისეთი სიუჟეტი, რომელიც მის გამოცდილებაში განმტკიცებული წარმოდგენების მარაგს ეყრდნობა და არა თვით სურათის მთლიან შინაარსს, მის მნიშვნელობას. სავსებით ბუნებრივია, რომ პატარა ბავშვი, რომლის გა-

მოცდილება მეტისმეტად განსაზღვრულია, ბიჭისა და ძაღლის მინდორზე ყოფნის ასახსნელად მიმართავს ზღაპრებისა და მოთხრობების იმ მარაგს, რომელიც მას სხვადასხვა ვარიაციებით მოზრდილებიდან აქვს გაგონილი სახლიდან გაპარულ და გზა-დაბნეულ ბავშვებზე. სურათზე მოცემული ფონი, — მინდორი, ხეები, ბუნების ფართო სივრცე. — სურათით შექმნილი მთელი მხედველობითი შთაბეჭდილებები, — ბავშვს აგონებს ტყეს და მასში მცხოვრებ მგლებსა და ტურებს. ამიტომ არის, რომ ბავშვების ფანტაზია, პირველ რიგში, სწორედ მგლებისა და ტურებისაკენ მიიძარება („მგელი ტყეში“, „რასა და ტურას“ უყურებს), მოზრდილების გარეშე, მინდორზე მართოდ მძინარე ბიჭიკო ქალაქში მცხოვრებ პატარა ბავშვებში ბუნებრივად იწვევს მოსაზრებებს იმაზე, რომ ბავშვი ნებადაურთველად არის სახლიდან წამოსული, რომ მან „ვერ იძებნა სახლი“ ან „იმიტომ რომ დედა არ გაუწყყრეს, თავისი სახლი კი არ იცის“.

ამასთან დაკავშირებით, უმცროსი ჯგუფის ბავშვებისათვის დამახასიათებელია აგრეთვე, რომ სურათებზე მოცემული ობიექტების მოქმედების ხასიათზე ან დანიშნულებაზე ისინი იძლევიან არათვით სურათის მთლიანი, ობიექტური შინაარსის შესატყვის პასუხებს, არამედ ისეთ პასუხებს, რომლებიც შეეფერება უმცროსი ბავშვების განსაზღვრული ხასიათის ცოდნას სურათის ამა თუ იმ ობიექტზე.

მაგალითად, როდესაც ბავშვებს ვეკითხები, თუ რას შერება ძაღლი, — ისინი ხშირად მიპასუხებენ: „ძაღლი ყეფს“. ბავშვები ძაღლის ყეფას ამჩნევენ არა სურათზე, არამედ ისინი ამ შემთხვევაში ეყრდნობიან თავის საერთო ცოდნას ძაღლსა და მის დაშახსიათებელ თვისებებზე. ასეთივე პასუხებს იძლევიან უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები, როდესაც მათ შეკითხვაზე ჩანთასა და მათრახზე სწორად ვსახელებ ამ ობიექტებს და შემდეგ ვეკითხება ბავშვებს. თუ რისთვის უნდა ბიჭიკოს ჩანთა ან მათრახი; ბავშვების პასუხები ჩვეულებრივად ასეთი ხასიათის არის: კითხვაზე, თუ რატ უნდა ჩანთა, ბავშვი მიპასუხებს: „სკოლაში უნდა წავიდეს“ (4 წლის გოგონა). ამავე კითხვაზე მეორე, 4,5 წლის ბიჭიკო მიპასუხებს: „ჩანთაში წიგნები უწყვიან“. 3 წლის გოგონა ამბობს: „სკოლაში რომ წავიდეს“. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებიდან მხოლოდ ერთი 3 წლის ბიჭიკო მიპასუხებს ჩანთის დანიშნულებაზე: „რომ შიგ პური ჩადოს“. მათრახზე, როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, ერთი 4 წლის ბიჭიკო გვეუბნება: „რომ დაარტყას ცხენსა“.

სხვათა შორის, მეორე 4 წლის ბიჭიკო, რომელიც ჩვენი შეკითხვის გარეშე ცნობილობს და სწორად ასახელებს მათრახს, ძალიან საინტერესოდ გამოთქვამს თავის შეხედულებას მის დანიშნულებაზე. ბიჭიკო ამბობს: „ცხენი არ ყავს; ეს არის მათრახი“. ბავშვის ამ მსჯელობას, როგორც ჩანს, აზრთა რთული მსვლელობა მიუძღვის წინ. ბავშვი ცნობილობს მათრახს; მისი ცოდნის მიხედვით, მათრახს ადამიანები ხმარობენ ცხენზე ჯდომისას. ბავშვი ვერ ამჩნევს ცხენს მინდორზე და გაკვირვებული აღნიშნავს ამ გარემოებას.

ამგვარად, როგორც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების აქ განხილული პასუხებიდან ჩანს, ნათელი ხდება, რომ ისინი სურათის დათვალიერების პროცესში, პირველ რიგში, წვდებიან მათთვის მიწოდებული მარტივი სიუჟეტური სურათის იმ უშუალო შინაარსს. რომლის შესახებ ბავშვი დაასკვნის სურათიდან მიღებული მხედველობითი შთაბეჭდილებებიდან. ბავშვების უმეტესობის უშუალო პასუხი სურათის შინაარსზე, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, განისაზღვრება იმით, რომ ბიჭზე ამბობენ — ძინავსო და ძაღლზე — ზისო.

ჩვენი შეკითხვების გარეშე, დამოუკიდებლად, მხოლოდ რამდენიმე ბავშვი ეხება იმ მიმართებებს, რომლებიც დამახასიათებელია სურათზე მოცემული ობიექტებისათვის („ბიჭსა ძინავს; ძაღლი უყარაულებს“ ან „ბიჭსა ძინავს; ბიჭმა უთხრა ძაღლს, რომ მე დავიძინებო და შენ არავინ არ გაუშვავ, უყარაულებო. ბიჭმა დაიძინა და ძაღლმა უყარაულა“).

დამახასიათებელია აგრეთვე, რომ ბავშვები ცდილობენ სურათის დათვალიერებისას ასე თუ ისე გაიგონ სურათზე მოცემული ობიექტების მნიშვნელობა. მაგალითად, როდესაც ისინი ვერ ცნობილობენ მათრახსა და ჩანთას. მაშინვე დამოუკიდებლად შეკითხვებს მაძლევენ მათ შესახებ („ეს რა არის“?) ან, მცირე პაუზის შემდეგ, თვითონ იძლევიან მათ დასახელებას იმის მიხედვით, თუ ეს საგნები რომელი ნაცნობი ობიექტების ასოციაციებს იწვევენ მათში. უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვებისათვის ისიც დამახასიათებელია, რომ მათი ცოდნა ამა თუ იმ ობიექტის სხვადასხვა თვისებებსა და დანიშნულებაზე სტატიკური ხასიათისაა, — ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვებს უჭირთ ეს ცოდნა სიტუაციის შესატყვისად გამოიყენონ, მაგრამ ეს სწორედ იმის გამო ხდება, რომ ბავშვების გამოცდილება ღარიბია, ისინი ძალიან ნაკლებად იცნობენ მათ სინამდვილეში მოქცეული საგნებისა და მოვლენების თვისებებს და იმ მრავალგვარ სიტუაციას, რომლებშიც სულ სხვადასხვაგვარი მხარეებით ჩნდება ეს საგნები და მოვლენები. ამიტომ ჩანთა მათ წარმოდგენაში უმთავრესად დაკავშირებულია სწავლი-

სა და წიგნების შესახებ წარმოდგენასთან. ძალის მთავარ დამახასიათებელ თვისებად ბავშვებს ყეფა მიაჩნიათ და ამიტომ ისინი ვერ ითვისებენ, რომ შეცვლილი სიტუაციის პირობებში შეიძლება გამოჩნდეს საგნებისა და მოვლენების სხვა თვისებებიც.

შეკითხვების დახმარებით უმცროსი ჯგუფის ბავშვების უმრავლესობა სძლევს მათ მიერ გამომქლავებულ ნაკლს იმ მხრით, რომ ბავშვებში ჩნდება ობიექტური ხასიათის მოსაზრებები ბიჭის და ძალის ურთიერთობასა და ბიჭის მინდორზე მოსვლის მიზანზე. † ბავშვების უმრავლესობა შეკითხვების შემდეგ უკვე სრული დარწმუნებით აღნიშნავს, რომ „ძალის ბიჭისაა“, რომ „ძალი უცდის“, „ბიჭმა ძალი წამოიყვანა“ და სხვ. თვითონ ბიჭიკოზე როგორც ვთქვით, ბავშვები გამოთქვამენ სხვადასხვა ხასიათის მოსაზრებებს. მაგალითად, ამბობენ, რომ ის „ყვავილებს წყვიტავდა“ და „დაიღალა“, იმისთვის მოვიდა მინდორზე, „რომ დაესვენა“, „რომ დაიძინოს“ და სხვა. ერთი 3 წლისა და 2 თვის ბიჭიკო ასე განმარტავს ბიჭის მოსვლის მიზანს მინდორზე: „უნდა ეჭამა მინდორი აი ამ ძალს“. აქ ჩანს, თუ როგორ უშლის ხელს ამ ბავშვს მისი გამოცდილებისა და ცოდნის განსაზღვრულობა სურათის ნამდვილი შინაარსის წვდომას. სურათის მთლიანი მოცემულობა, როგორც ჩანს, ბავშვებში იწვევს მოსაზრებას იმაზე რომ პატარა ბიჭიკომ ძალი მინდორზე „საბალახოდ“ წამოიყვანა.

თვით ის გარემოება, რომ სკოლამდელი ბავშვების 42,4% სურათის შინაარსს შეკითხვების შემდეგ განსაზღვრავს თავისი სუბიექტური წარმოდგენების მიხედვით, მაინც ვერ ჩრდილავს იმ ფაქტს, რომ ამ მიმართულებით ბავშვების ფანტაზიის ამოქმედებას იწვევს ისევ სურათის ობიექტური მონაცემების თავისებური ხასიათი. ამგვარად, მართალია, უმცროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვებს თავისი გამოცდილების მარაგის განსაზღვრულობასთან ერთად აკლიათ გონებრივი განვითარების ის დონე, რომელიც აუცილებელია იმისათვის, რომ სურათზე მიღებულ წმინდა მხედველობით შთაბეჭდილებებს გასცილდნენ და მასზე მოცემულ ობიექტებს შორის დამოუკიდებლად დაამყარონ სურათის შინაარსიდან გამომდინარე მიმართებები. — მაგრამ, შტერნის დებულების საწინააღმდეგოდ, სრულიად აშკარაა, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებიც კი სურათის შინაარსის წვდომის პროცესში ძირითადად ემყარებიან თვით სურათის ობიექტურ მონაცემებს, ცდილობენ წვდნენ მათ ობიექტურ მნიშვნელობას და როგორღაც დაუკავშირონ ის თავისი საკუთარი წარმოდგენისა და ცოდნის მარაგს.

საბავშვო ბაღების საშუალო ჯგუფებში 5 — 5,5-წლიანი ბავშ-

ვებისათვის მიწოდებული სურათის შინაარსის წვდომის თავისებურებები, უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან შედარებით, დიდ და მნიშვნელოვან ცვლილებებს გვიჩვენებს. ამ ჯგუფის ბავშვები პლასტოვის სურათზე — „მწყემსი ბიჭი“ — მისი უშუალოდ დათვალისა და პაროცისში აღნიშნავენ არა მხოლოდ იმას, რააა მათ სურათიდან მიღებული მხედველობითი შთაბეჭდილებები აწოდებენ, არამედ, პირველ რიგში, იმას, რაც ამ სურათის მთლიანი მონაცემებიდან გამომდინარეობს და რაც ქმნის საკუთრად ამ სურათის, როგორც მთლიანი ნაწარმოების, თავისებურებას. ბავშვები თავის უშუალო პასუხებში ჩერდებიან არა მხოლოდ იმაზე, რომ „ბიჭს ძინავს და ძალი წევს“, არამედ ისინი ხაზსაყვით აღნიშნავენ, რომ „ამ ბავშვს ძინავს და ძალი უდარაჯებს“ (5-წლიანი ბიჭიკო) და ამგვარად აკავშირებენ ერთმანეთთან სურათზე მოცემულ ცალკეულ ობიექტებს — შინაგანი მნიშვნელობის მიხედვით, რომელსაც ქმნის, მხატვრის განზრახვის თანახმად, სურათის ყოველი დეტალი.

ბავშვების დამოუკიდებელი გამომდგენებები სურათზე უფრო ფართო, სრული და გააზრებულია. თვით იმ შემთხვევაშიც, როდესაც ბავშვები ცდებიან სურათის ცალკეული ობიექტის აღქმაში, მაინც ამ შემცდარად აღქმულ ობიექტს აზრიანად ათავსებენ სურათიდან მიღებულ თავის მთლიან შთაბეჭდილებაში. მაგალითად, ბავშვები გამომცდელის შეკითხვაზე ასეთ პასუხებს იძლევიან: „ბიჭს ჩაეძინა და დადო მათრახი და ქედო (ჩანთა — ფ. ხ.) დაუვარდა და ძალი კი უდარაჯებს. აქ ხეებია, მეტი არაფერი არ არის. აი ცა, აი ბალახები“ (5-წლიანი ბიჭიკო).

სურათის შინაარსის უფრო სრულ გაგებაზე მივივლით 5-წლიანი ბიჭიკოს შიმდევი პასუხი: „ამ ბიჭს ძინავს და აქ ქამარი უდევს. აქ უნდოდა, რომ ძროხისათვის მიიტანა ბალოები და წამოწვა. უნდოდა, რომ დაეძინა და დაეძინა. ახლა ძალი, თავისი ძალი წამოიყვანა და ყარაულად დააყენა. იქ შორს კიდევ წყალი მოჩანს. აქ კიდევ ბოლქომი (ჩანთა — ფ. ხ.) დევს. კიდევ ბალახები მოჩანს. მოვა ქურდი. უკბენს (ძალს გულისხმობს — ფ. ხ.) და გაიქცევა (ქურდი)“.

სურათის ობიექტებს შორის გარკვეულ მიმართებას ამყარებს საშუალო ჯგუფის ბავშვების 58.6%. სურათის მხოლოდ უშუალო შინაარსზე ჩერდება ბავშვების 34,5%, სურათის შინაარსის ნამდვილ გაგებას (მწყემსი ბიჭი) იძლევა ბავშვების 6,9%.

თუ უმცროსი ჯგუფის ბავშვების მხოლოდ 37.0% დამოუკიდებლად ასახელებდა სურათზე მოცემულ ჩანთას, მათრახს — ბავშვების 33,3%, საშუალო ჯგუფში დამოუკიდებლად ასახელებს

ამავე ობიექტებს ბავშვების 48,0% (ჩანთას) და 59,2% (მათრახს). ან ობიექტების სწორი დასახელება შესამჩნევად იზრდება.

შეკითხვებზედაც ბავშვების პასუხები უფრო აზრიანადაა დასაბუთებული. მაგალითად, წელიწადის დროზე („გაზაფხულია თუ ზამთარი?“) ბავშვების 69,2% იძლევა დასაბუთებულ პასუხს (უმცროსი ჯგუფის ბავშვების 40,9%).

ბავშვების დასაბუთება ასეთია: „გაზაფხულია, იმიტომ რომ ხეებია აყვავებული და მინდორი“ (5 წლის ბიჭიკო); „გაზაფხულია. მწვანე ფოთლები აქვს ხეებს“ (5,5 წლის გოგონა). „გაზაფხულია, იმიტომ რომ ფოთლები ამოვიდა, პალტოებს არ ვიცვამთ“ (5,5 წლის ვაჟი). ბავშვების 45,5% ცდილობს შემდეგნაირად დასაბუთოს ბიჭიკოს ვინაობა (უმცროსი ჯგუფის ვერც ერთი ბავშვი ვერ იძლევა საბუთებს იმაზე, რომ პატარა ბიჭიკო სოფელია).

ბავშვები ამბობენ: „იმიტომ რომ სოფელში ცხოვრობს“ (5,5 წლიანი ვაჟი); „სოფელია“ (რაზე ატყობ?), „ტანისამოსზე“ (5-წლიანი გოგონა); „სოფელია, სოფელი, იმიტომ რომ სოფელში ცხოვრობს (5,5 წლის ბიჭიკო). ერთი 5-წლიანი ბიჭიკო ამბობს: „სოფელია. აქეთ სულ სოფელია“ (სურათზე მიჩვენებს მინდორს). ჩანს, რომ საშუალო ჯგუფის ბავშვებს ბიჭის ვინაობის საკმარის საბუთად მიაჩნიათ ის, რომ სურათზე სოფლის პეიზაჟია მოცემული, თუმცა ერთი გოგონა ამის დამამტკიცებელ საბუთად თვლის აგრეთვე ბავშვების ტანისამოსსაც.

როგორც შეკითხვებზე ბავშვების პასუხებიდან ჩანს, მათ სხვადასხვაგვარი მოსაზრებები უჩნდებათ ბიჭიკოს მინდორზე მოსვლის მიზანზე. მაგალითად, ერთი 5-წლიანი ბიჭი ამბობს: „კვირაა და ის ბიჭი მინდორზე გამოსულა და წევს, იმიტომ რომ კარგი ადგილი იყო და მოეწონა“.

აქვე ვეკითხები ბავშვს მათრახის დანიშნულებაზე. ის მიპასუხებს: „იმისთვის უნდა. რომ ხარები გამოდენოს“. სად არის ხარები? — ვეკითხები მე. „სახლშია დატოვილი, ან ტყეში იქნება“.

ჩემს შეკითხვაზე, თუ ვინ არის ეს ბიჭი, ერთი 5,5-წლიანი მიპასუხებს: „მონადირეა“. რაზე ატყობ? — ვეკითხები. ბიჭიკო მიპასუხებს: „იმიტომ რომ ძალდი ყავს. ჩანთა აქვს და მათრახი, უნდა მოკლას დათვი, მელა, ტურა. მგელი, კურდღელი“. „რითი უნდა მოკლას?“ — „თოფით, უკიდია მხარზე“.

ძალზე მეუბნებიან: „დარაჯობს, იმიტომ რომ ჩანთა და მათრახი არავენ არ მოიპაროს“ (5-წლიანი ბიჭიკო) და ა. შ.

ბავშვების ამ პასუხებიდან ჩანს, რომ ისინი ცდილობენ თავისი

მოსაზრებები სურათის ობიექტებზე დაასაბუთონ სურათის ობიექტური მონაცემებით.

შიგადაშიგ ზოგი საშუალო ჯგუფის ბავშვიც, სურათის ობიექტზე ახსნა-განმარტების მიცემისას ისეთივე თავისებურებას იჩენს, როგორც უმცროსი ჯგუფის ბავშვები. ისინიც ზოგჯერ თავის ცოდნას ამ ობიექტებზე ვერ იყენებენ სიტუაციის შეაფერად; მაგალითად, ზოგიერთი მათგანი ჩანთას შესახებ სწორედ ისეთ განმარტებას იძლევა, როგორც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები: „სკოლაში რომ იაროს“ (5-წლიანი ბიჭიკო).

ძალის შესახებ ამბობენ: „ძალი კიდე ყფთავს“ (5,5-წლიანი ბიჭიკო). ასეთი შემთხვევები ამ ჯგუფის ბავშვებთან მხოლოდ იშვიათად გვხვდება, ამიტომ არ შეიძლება ეს სტატისტიკობა ბავშვების ცოდნის დამახასიათებლად ჩაითვალოს.

განვითარების ამ საფეხურზე, როგორც ვხედავთ, ბავშვები უკვე წვდებიან სურათის უფრო ღრმა შინაარსს. ვიდრე ეს შესაძლებელია სურათიდან მალეებულ მხოლოდ მხედველობით შთაბეჭდილებებზე დაყრდნობით. ისინი გარკვეულ მიმართებას ამყარებენ სურათის ობიექტებს შორის დაახლოებით ისე, როგორც ამას მათ სურათის მთლიანი სიტუაცია უკარნახებს. სურათის ყოველ დეტალს ამ ჯგუფის ბავშვების უმეტესობა იყენებს ისევე ამ მთლიანის უკეთ გააზრებისათვის.

საშუალო ჯგუფის ბავშვებში ნომხდარ ამ ცვლილებებს სურათის შინაარსის წვდომის საკითხთან დაკავშირებით კიდეე უფრო მკაფიო გამოხატულებას აძლევს ერთი საშუალო ჯგუფის 5-წლიანი ბიჭიკოს რეაქციის თავისებურება მისთვის სურათის მიწოდების პირველ მომენტში. დავალებზე — „კარგად დაუყვირდი სურათს და მიაბე ამის შესახებ“, — ბიჭიკო მაშინვე მეკითხება: „როგორ გიამბო? ეს რა არის?“. ე. ი. ბიჭიკო ამ შეკითხვით გულისხმობს. რომ მან უნდა იცოდეს ის თვალსაზრისი, რომლის მიხედვით უნდა მოახდინოს სურათის დათვალეირება და თვითონ იძლევა ერთ-ერთი შესაძლებელი თვალსაზრისის ნიმუშს: „ეს რა არის?“ — მეუბნება ბავშვი, ე. ი. თითოეულ ობიექტზე მოგცეთ ახსნა-განმარტებო? — კითხულობს ის. ბავშვის ეს შეკითხვა იმითაა საყურადღებო. რომ მიგვითითებს ბავშვების შედარებით მაღალი გონებრივი განვითარების დონეზე. როდესაც მათთვის უკვე თანდათანობით ნათელი ხდება, რომ ყოველი საგნისა და მოვლენისადმი შეიძლება გვექონდეს სხვადასხვაგვარი დამოკიდებულება იმ თვალსაზრისის მიხედვით, რომელსაც ამ საგნების მიმართ თვითონ ვირჩევთ. თუ სხვებისაგან ვიღებთ.

სწორედ საშუალო ჯგუფის ბავშვები განვითარების იმ საფეხურზე დგანან, როდესაც ისინი თანდათან უკვე ითვალისწინებენ სურათის შინაარსის მიმართ იმ თვალსაზრისის გამოყენების აუცილებლობას, რომელიც მასში მხატვარს აქვს შეტანილი.

უფროსი ჯგუფების 6—7-წლიან ბავშვებთან ამ თავისებურებას უფრო გამოკვეთილად ვამჩნევთ. ამ ჯგუფებში ბავშვების 78,4% აზრიანად აკავშირებს ერთმანეთთან სურათის მთავარ მონაცემებს. ბავშვების 16.2% სურათის ნამდვილ შინაარსს წვდება, ე. ი. ბავშვები უკვე დარწმუნებით ამბობენ, რომ სურათზე დახატულია მწყემსი ბიჭი.

ბავშვების უმეტესობა დამოუკიდებლად, შეკითხვების გარეშე, ეხება სურათის დეტალებს და ლოგიკურად აკავშირებს მათ სურათის მთლიან შინაარსთან.

შეკითხვებზე ბავშვების 100% სწორად და დასაბუთებულად გვიპასუხებს სურათზე მოცემული წელიწადის დროისა და ბავშვის ვინაობას შესახებ (სოფლელია თუ ქალაქელი). მაგალითად, ბავშვები ასე აგვიწერენ სურათს: „ბიჭს დაეძინა და ცხვრები ბალახობდნენ. ბიჭმა რომ დაიძინა, ძაღლი უდარაჯებდა, რომ ცხენები მგელს არ შეიჭამა“. შეკითხვაზე, თუ რისთვის მოვიდა აქ ბიჭი, ბავშვი მიპასუხებს: „იმიტომ რომ ბალახები კარგად გაშლილია და წაიყვანა ცხვრები საბალახოდ“. ცხვრები სად არის? — ვეკითხები. „ცხვრები იქ, მოშორებით ბალახობენ (7 წლის ბიჭი).

„აქ ბიჭს ძინავს. ძაღლი დარაჯობს. ცხვრები შორს არიან და იქ ძოვენ. მათრახი წინ უგდია. ძაღლი კიდევ ცხვრებს დარაჯობს. მგელი კიდევ არ მოეპარება. მთელი ყანა სულ გამწვანებულია ბალახებით, ხეებით“. ჩანთაზე ბიჭიკო მიპასუხებს: „მაგაში საქმელს აწყობს, როცა მიდის“. წელიწადის დროზე ბიჭიკო მეუბნება: „გაზაფხულია, იმიტომ რომ მთელი ქვეყანა სულ გამწვანებულია მანდ“. ბიჭის ვინაობაზე ბავშვი ამბობს: „სოფლელია, იმიტომ რომ სოფლებში არიან ხოლმე ცხვრები. სოფლებში ძალიან ბევრი ცხვრებია, ფარა არის ბევრი“ (7 წლის ბიჭი).

„ბიჭს სძინავს. ძაღლი უდარაჯებს, რომ არც ერთი ცხოველი არ მოვიდეს. ბიჭი იქ წევს, იმ ხესთან და ძაღლი კი ბიჭს უდარაჯებს. აქით-იქით იცქირება“ (7 წლისა და 5 თვის გოგონა). შეკითხვაზე ბიჭის ვინაობაზე გოგონა მიპასუხებს: „მწყემსია, ცხვრებს რეკავს და ხარებს, ძროხებს. ცხვრები იქით არიან, ბალახს ქამენ“. ბიჭის სოფლელობას გოგონა შემდეგნაირად ასაბუთებს: „სოფლელია. ყოველ დღე ცხვრებს რეკავს და აბალახებს ბალახს“.

ბავშვების უმრავლესობა, როგორც ვთქვით, სწორ განმარტებას იძლევა როგორც ბიჭის ვინაობაზე, ისე სურათის ცალკეულ

ობიექტზე. დასაბუთებაც, რომელსაც ბავშვები იძლევიან ბიჭის წინაობაზე, საცვებით ეყრდნობა სურათის მთლიან სიტუაციას, მის ობიექტურ მონაცემებს. „სოფლელია“ — ამბობს ერთი 7 წლის ბიჭიკო მწყემს ბიჭზე — „იმიტომ რომ აი აქ ტუფლები ქალამწე-ბისავეთ აქვს, თბილისში ასეთი მინდორი არ არის“.

მეორე ამბობს: „ქალაქში ტყეში არ დადიან კაცებო, ბიჭებო“. „წითელი ფუფაიკა აცვია, სოფლელია“ (6,5 წლის ვაჟი).

ამგვარად, სიუჟეტური სურათისადმი საბავშვო ბალის სხვა-დასხვა ჯგუფის ბავშვთა დამოკიდებულება შემდეგ თავისებურებას გვიჩვენებს:

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების (3,5—4,5-წლიანები) უმეტესობა სპონტანურად ვერ წვდება სურათის ნამდვილ შინაარსს (მწყემსი ბიჭი და მისი ძაღლი) და საერთოდ ვერ ამყარებს მიმართებას სურათის მთავარ ობიექტებს შორის. სურათის შინაარსის განსაზღვრისას ბავშვები უმთავრესად ემყარებიან სურათიდან მიღებულ უშუალო მხედველობით შთაბეჭდილებებს („ბიჭს ძინავს, ძაღლი წევს“) და ჩერდებიან ამ ცალკეული ობიექტების მდგომარეობის თუ მოქმედების აღნიშვნაზე.

მაგრამ, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვების სპონტანური პასუხები სურათის შინაარსზე ვერწოდდა შემოფარგლული არა სურათის მთლიანი სიტუაციის მნიშვნელობით, არამედ მისი უშუალო ობიექტური მონაცემებით, რასაც ბავშვი უშუალოდ აღიქვამს, მაინც უმცროსი ბავშვების სპონტანური გამომჟღავნებები სურათზე თავიდანვე ყოველთვის მიმართულია სურათის ყოველი ობიექტის მნიშვნელობის გარკვევისაკენ. ეს ჩანს როგორც ბავშვების სპონტანური გამომჟღავნებებიდან, ისე იმ პასუხებიდან, რომელთაც ისინი ცდის ხელმძღვანელის შეკითხვებზე იძლევიან. თვით იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვები შეკითხვების მიხედვით გვაძლევენ სუბიექტური ხასიათის ახსნა-განმარტებას სურათის მთავარ ობიექტებსა და მათ შორის არსებულ მიმართებაზე. ბავშვების ფანტაზიის შედეგების ანალიზი ყოველთვის გვიჩვენებს, რომ ის მაინც ისევ სურათის ობიექტური მონაცემების ნაყოფია, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი სურათის შინაარსის თავისი სუბიექტური წარმოდგენების საშუალებით ახსნისას საბოლოოდ მაინც სურათზე მოცემულ მთლიან ობიექტურ სიტუაციას ემყარება, აქედან გამომდის.

ამგვარად, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვიც მიუხედავად იმისა, რომ მისი გამოცდილება ღარიბია და მისი წარმოდგენებიც სინამდვილეში მოცემულ საგნებსა და მოვლენებზე მეტისმეტად განსაზღვრულია, სურათის შინაარსზე ახსნა-განმარტების მოცემისას ის

უმთავრესად მაინც ამ სინამდვილის მონაკვეთს ემყარება და ცდილობს თავისი განვითარებისა და ცოდნის დონის შესატყვისად აითვისოს მასზე მოცემული ობიექტების მნიშვნელობა.

ბავშვის გამოცდილების სიღარიბისა და ამასთან გამოუცალკევებლად დაკავშირებული მისი გონებრივი ძალების ჯერ კიდევ სათანადოდ მოუმწიფებლობის მიზეზით, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის ცოდნა სინამდვილის მოვლენებზე, როგორც ეს სურათის შინაარსთან დაკავშირებული მათი პასუხებიდან ჩანს, მოკლებულია იმ აუცილებელ დინამიკურობას, რომელიც ნამდვილი ცოდნისათვისაა დამახასიათებელი. ამის მიხედვით უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის ცოდნას ახასიათებს ერთგვარი სტატიკურობა, ვიწრო ხასიათის მნიშვნელობით შებოჭილობა, რაც მას ხელს უშლის, სიტუაციის ცვალებადი პირობების შესატყვისად, გამოიყენოს თავისი გამოცდილება.

საბავშვო ბაღების საშუალო ჯგუფების ბავშვებში (5—5,5-წლიანი) შესამჩნევი ცვლილებები აღინიშნება სურათის ნამდვილი შინაარსის წვდომის უნარის განვითარების მხრით.

ბავშვების უმეტესობა უკვე გარკვეულ მიმართებას ამყარებს სურათზე მოცემულ ობიექტებს შორის სურათის მთლიანი მნიშვნელობის თანახმად. შეკითხვებზედაც ისინი უფრო დასაბუთებულ პასუხებს იძლევიან სურათის ცალკეული ობიექტების მნიშვნელობასა და მათ მიმართებაზე სურათის მთავარ ობიექტებთან. მათი ცოდნა-გამოცდილება სინამდვილის სხვადასხვა მოვლენებთან დაკავშირებით უფრო მოქნილია, უფრო დინამიკური. სიტუაციასთან უფრო მეტად შეფარდებული. სიუჟეტური სურათის თვალყურების პროცესში ისინი უფრო მეტად ექვემდებარებიან სურათის მთლიან მნიშვნელობას, იმ თვალსაზრისს, რომელიც მხატვრის ქმნილებისათვისაა დამახასიათებელი.

ეს თავისებურება მკაფიო გამოხატულებას პოულობს 6—7-წლიანი სკოლამდელი ბავშვების პასუხებში. სპონტანურადაც და შეკითხვების მიხედვითაც თავის პასუხებში სურათის შინაარსზე ბავშვები ძირითადად ემყარებიან სურათის მთლიან მნიშვნელობას, რომელიც მის მთლიან სიტუაციაშია ჩაქსოვილი. სურათიდან მიღებული ბავშვების შთაბეჭდილებები თავიდანვე ერთიანდება გარკვეული აზრითა და მნიშვნელობით, რომელიც სცდება სურათის უბრალო სენსორულ მონაცემებს და ლოგიკურად აფართოებს მის ვიწრო ფარგლებს წარმოსახული, მაგრამ სურათის შინაარსთან მჭიდროდ დაკავშირებული ობიექტებით. ბავშვის ცოდნა-გამოცდილების დინამიკურობა გარკვეულად იჩენს თავს ბავშვის პასუხებში, როგორც სურათის მთავარ ობიექტზე, ისე მის დეტალებ-

ზედაც. ის უდიდესი მანძილი, რომელიც გავლილი აქვს უფროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვს, შედარებით უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან, მისი გონებრივი განვითარებისა და სინამდვილიდან მიღებული ცოდნა-გამოცდილების მოცულობის თვალსაზრისით, გამოკვეთილად გვეძლევა უმცროსი და უფროსი სკოლამდელი ბავშვების შემდეგ პასუხებში სურათის ზოგიერთ დეტალზე. 3 წლის პატარა ბიჭიკო შეკითხვაზე, — თუ სად არის მძინარე ბიჭიკოს სახლი, — მიპასუხებს: „მე ვერ ვხედავ!“.

როდესაც 6 წლის ბიჭიკოს ვეკითხები — სადაურია ეს ბიჭი, სად არის მისი სახლი, მეთქი. — ის მაშინვე მიპასუხებს: „სოფლელია“, მისი სახლი „შორს არისო“. ასეთივე პასუხებს იძლევიან 7-წლიანი ბავშვები მწყემსი ბიჭის ცხვრებზე, რომლებიც სურათზე არ არიან მოცემული: „ცხვრები იქეთ არიან. ბალახს სჭამენ“ (7 წლის და 4 თვის გოგონა).

სკოლამდელ ბავშვთა დამოუკიდებლად გამოკვლევანი- ბული ცოდნის თავისებურებები ბუნების სფეროდან კვლევის მეთოდში

აღნიშნული საკითხის კვლევის მიზანია იმის შესწავლა, თუ საბავშვო ბაღების პედაგოგიურად ორგანიზებული მუშაობის პირობებში, როდესაც აღმზრდელი-პედაგოგების ხელმძღვანელობით ბავშვები ეცნობიან ბუნების სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებს სპეციალურად გათვალისწინებული პროგრამის ფარგლებში, როგორ შესაძლებლობებს იჩენენ ისინი ამ მოვლენების ათვისებისა და თავისი ცოდნის დამოუკიდებლად გამოკვლევებისას.

ამ საკითხის კვლევას გარკვეული მნიშვნელობა აქვს საბავშვო ბაღში ბავშვების სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების პრობლემასთან დაკავშირებით.

მართლაც, იმისათვის, რომ დავასაბუთოთ საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფების ბავშვთა სწავლების თავისებურება, აუცილებელია საბავშვო ბაღს პედაგოგიურად ორგანიზებულ გარემოში სკოლამდელი ბავშვის ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობათა შესწავლა ე. ი. იმის გამოკვლევა, თუ როგორი ხასიათისაა ბავშვის დამოკიდებულება გარესინამდვილის სხვადასხვა მხარისადმი და საერთოდ, როგორი თავისებურებების მატარებელია ის ცოდნა. რომელსაც ბავშვი იღებს გარესინამდვილიდან მასთან აქტიური ურთიერთობის პროცესში.

აქვე უნდა ითქვას, რომ ბავშვის ცოდნაზე სკოლამდელ ასაკში, განსაკუთრებით საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფებში, როგორც საერთოდ, ისე კერძოდ, ბუნების მოვლენათა კანონზომიერებებთან დაკავშირებით, შეიძლება, ერთგვარად, მხოლოდ განსაზღვრული

და შემოფარგლული მნიშვნელობით ვალაპარაკოთ, რადგან სინამდვილესთან ურთიერთობაში და მისი მრავალფეროვანი მოვლენების ვაცნობაში ბავშვი ჯერ კიდევ პირველ ნაბიჯებს დგამს და ამ სინამდვილიდან უმთავრესად ითვისებს იმ მხარეებს, რომლებიც მისი გარეგარდნობებისათვისაა მისაწვდომი, რაც მას, თუ შეიძლება ასე ითქვას, გრძობადად და თვალსაჩინოდ ეძლევა. მაგრამ, ვინაიდან ბავშვებისათვის პირველად გარესამყაროს მოვლენათა და ობიექტთა სწორედ ამ ზედაპირიდან იღება კარები მათთან დამაკავშირებელი კანონზომიერებების თანდათან წვდომისაკენ, ამიტომ ამ განსაზღვრულ ფარგლებშიც ბავშვის ცოდნა მაინც უდიდესი იარაღია სინამდვილის ათვისებაში, რადგან ეს პირველი აუცილებელი საფეხურია უფრო სრული ცოდნის მოპოვებისათვის.

ამ თვალსაზრისით, როდესაც ბავშვი სკოლამდელ ასაკში ბუნების მოვლენათა და ობიექტთა გრძობად თავისებურებებზე წინათ მოპოვებულ ცოდნას ახალ, მსგავს პირობებში იყენებს, ეს უთუოდ იმას მოწმობს, რომ ბავშვისათვის ეს მისი მცირე ცოდნა ნამდვილი იარაღია, რომელსაც ის მოიხმარს გარესამყაროს ათვისებაში ცოდნის გაღრმავებისათვის.

საბავშვო ბაღის პედაგოგიურად მოწესრიგებულ გარემოში ბავშვის თავისუფლად გამომქლავნებულმა ცოდნის შემთხვევების შესწავლამ უნდა გვიჩვენოს, თუ სწავლებისა და განვითარების ერთიან პროცესში როგორ თავისებურებებს იჩენს ბავშვი ბუნების მოვლენებში გარკვევისას და მოზრდილებიდან მიღებული ახსნა-განმარტება მისი საკუთარი აღქმისა და აზროვნების შესაძლებლობებთან ერთად როგორ აყალიბებს ბავშვის წარმოდგენებს ბუნების სხვადასხვა მოვლენებზე.

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში — არც ჩვენთან და არც უცხოეთში — ბავშვების სპონტანური გამომქლავნებები ბუნების მოვლენებზე, რამდენადაც ვიცით, ჯერ არ ყოფილა სისტემატურად შესწავლილი; ამიტომ აქ სათანადო ლიტერატურას ვერ დავასახელებთ.

აღნიშნული საკითხის კვლევისათვის მივმართავდით შემდეგ მეთოდს: 1) ვახდენდით სისტემატურ დაკვირვებას სკოლამდელი ბავშვების სხვადასხვა ჯგუფებზე საბავშვო ბაღებში მათი გართობა-თამაშისა და მუშაობის სხვადასხვა სახეებით ჩატარების პროცესში. ასეთი დაკვირვებისას ვიწერდით ბავშვების სპონტანურ გამომქლავნებებს ბუნების სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებზე.

საკუთარ დაკვირვებასთან და ჩანაწერებთან ერთად ვიყენებდით საბავშვო ბაღების გამოცდილი პედაგოგების ჩანაწერებს ბავშვებს გამომქლავნებებზე ისევ ბუნების სხვადასხვა მოვლენებისა

და ობიექტების დაკვირვების შედეგად. 2) ვინაიდან საბავშვო ბაღებში ყოველთვის არ იქმნება შესაძლებლობა ბავშვების სპონტანურ გამომქლავნებაზე დაკვირვებისათვის, ამიტომ ბავშვების ცოდნის საფუძველის უფრო სრულად შესასწავლად, მათზე სისტემატური დაკვირვების პარალელურად, ვატარებდით მათთან სპეციალური ხასიათის საუბრებსა და ინდივიდუალურ ცდებს სურათებისა და მოთხრობების საშუალებით.

საუბრებისა და ცდების ჩატარებისას საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფების ბავშვებთან (უმცროსი, საშუალო და უფროსი ჯგუფები. 3,5 წლიდან 7 წლის დასასრულამდე) უმთავრესად ვეყარებოდით ბუნების დარგში საბავშვო ბაღებში ამჟამად სახელმძღვანელოდ მიღებულ საპროგრამო მასალას, რომელიც კონცენტრირულადაა დალაგებული და, სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა განვითარების შესატყვისად, ჯგუფიდან ჯგუფამდე, თანდათან უფრო გაფართოებული მოცულობის ხდება.

ამავე დროს ვითვალისწინებდით ამ საპროგრამო მასალის დასაგების სეზონურ ხასიათსაც.

ვინაიდან სკოლამდელ ბავშვებს ბევრი რამ ესმით ბუნებაზე საპროგრამო მასალების გარეშეც, ამიტომ მათი სპონტანურად გამომქლავნებული ცოდნის ხასიათის, მისი თავისებურებების უფრო ზუსტად შესასწავლად ბავშვებს ვესაუბრებოდით: აგრეთვე, ბუნების ისეთ მოვლენებსა და ობიექტებზე, რომლებიც საპროგრამო მასალაში არ არის შეტანილი; მაგალითად, დღისა და ღამის დაკის მნათობებზე (მზე, ვარსკვლავები, მთვარე). აგრეთვე საერთოდ ბუნებაზე, რომ გამოგვეკვლია, თუ საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში როგორ ესმით ბავშვებს ბუნების ცნება და როგორ იცვლება ბავშვების დამოკიდებულება ბუნებისადმი, როგორც გარესინამდვილის დამოუკიდებელ, ერთიანი ფაქტორისადმი.

ბავშვების წარმოდგენების ზუსტად გამოსამქლავნებლად, აღნიშნულ საშუალებებთან ერთად, ვიყენებდით აგრეთვე ბავშვების ხატვასაც. ბავშვების სიტყვიერი გამომქლავნებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე, მათი ნახატები, სპეციალური დავალებები ბუნების ამა თუ იმ მოვლენისა და ობიექტის დასახატავად (მაგალითად, წვიმის, თოვლის, ქარის, ვარსკვლავის, მთვარისა და მზის), ბავშვებთან ინდივიდუალური საუბრები და ცდები სურათებითა და პატარ-პატარა მოთხრობებით საშუალებას გვაძლევდა სხვადასხვა მხრით მივდგომოდით და, ამგვარად, უფრო ზუსტად გამოგვეკვლია სკოლამდელი ბავშვების წარმოდგენებისა და ცოდნის ხასიათი ბუნების მოვლენებზე.

ა) უმცროსი ჯგუფის ბავშვთა სპონტანური გამოქვავების თავისებურებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე

უმცროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვთა (3,5—4,5 წლის) გამოქვავებებს ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე უმთავრესად ადგილი აქვს მაშინ, როდესაც ბავშვები ახლო წარსულში მათ მიერ ამა თუ იმ გზით უკვე გაცნობილი ან მსგავსი მოვლენის წინაშე დგანან. იმისათვის, რომ მათ გამოააშქარავონ თავისი ცოდნა ბუნების სფეროდან, მათ უთუოდ ჭირდებათ დასაყრდენი — იქნება ეს სიტყვიერი გზით ან სურათებით, სათამაშოებით და სხვა — მათთვის ამ მოვლენათა გახსენების თუ მათი უშუალო აღქმის საშუალებით. საბავშვო ბაღის უმცროსი ჯგუფის ბავშვებთან იშვიათად ხდება, რომ თვით უნიჭიერესმა მათ შორის, გარედან მომდინარე ასეთი დასაყრდენის გარეშე, წმინდა იმპულსური გზით, მოგვცეს რაიმე სიტყვიერი გამოქვავება ბუნების მოვლენებზე. ქვეყნუნდა ითქვას, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის ეს თავისებურება თავს იჩენს არა მხოლოდ ბუნების მოვლენების მიმართ, არამედ საერთოდაც.

მაგალითად, ერთმა 3,5 წლის გოგონამ საბავშვო ბაღის სამზარეულოში შემთხვევით შესვლისას თვალი მოჰკრა ხახვის ორ ბოლქვს, რომელთაც სიტბოსაგან მწვანე ღეროები ამოსვლოდათ. ბავშვმა მაშინვე განაცხადა — ეს ხახვის თავები უნდა წავიღო და ჩვენი ჯგუფის ოთახში ქოთანში დავრგო, ამოვაო.

პატარა გოგონამ აქ დამოუცილებლად გამოამქვავა თავისი ცოდნა ბოსტნეულას (მცენარეების) ზრდის პირობებზე. ხახვის ბოლქვიდან ამოზრდილმა მწვანე ღეროებმა ბავშვს გაახსენა მათი ჯგუფის ოთახში ქოთნებში ჩარგული მცენარეები და მათი დაკვირვების შედეგად მიღებული გამოცდილების ანალოგიით მაშინვე მოინდომა თავისი ცოდნის რეალიზაცია.

ბუნების კუთხეში ქოთნებში ჩარგული მცენარეების დათვალეერებისას პატარა 4 წლის ბიჭიკო ადარებს მცენარის კვირტს უკვე გაშლილ ფოთოლს და ამბობს: „ეს ფოთოლი ასე უნდა გაიშალოს“. აქაც ბავშვის ცოდნა ეყრდნობა არა მხოლოდ უშუალო აღქმას. არამედ სხვა დროს ანალოგიურ შემთხვევაზე დაკვირვებას და ამ წარსული გამოცდილების მიხედვით ბავშვს გამოაქვს დასკვნა კვირტის გაშლის თავისებურებაზე.

ეზოში, გაზაფხულის ბუნების შთაბეჭდილებით, 4 წლის ბიჭიკო მიზიარებს თავის ცოდნას, რომელიც მას შინაურებისა და აღმზრდელ-პედაგოგების საუბრების ზეგავლენით აქვს მიღებული: „ახლა გაზაფხულია და მოფრინდებიან მტრედები და ჩიტები“.

აქ საინტერესოა, როგორ თავისებურად აქვს ბავშვს ათვისებული მოზრდილებიდან მიღებული ეს ცოდნა ფრინველების მოფრენაზე. ბავშვი ჯერ სრულებით ვერ ერკვევა იმაში, რომ ზოგიერთი ფრინველი და მათ შორის მტრედებიც მთელი წლის განმავლობაში ჩვენს ქვეყანაში რჩებიან. გარდა ამისა, ბავშვი ერთმანეთისაგან აცალკევებს „მტრედებსა და ჩიტებს“, რადგან მისთვის სიტყვა „ჩიტი“ სრულიად არ წარმოადგენს მოზრდილებისათვის ჩვეულ ცნებას. ამ თვალსაზრისით, რასაკვირველია, გაზაფხულის ბუნებასთან დაკავშირებული ბავშვის ეს უშუალო გამოძედავება მხოლოდ ვიწრო მნიშვნელობით შეიძლება ცოდნად ჩაითვალოს, მაგრამ ის მაინც ცოდნაა, ვინაიდან ბავშვი შესაფერ გარემოში ასერხებს მასში მოზრდილების დახმარებით განმტკიცებული წარმოდგენის ხელახლა გააზრებას.

მეორე 4,5 წლის ბიჭიკოც სხვა დროს. ისევ ეზოში, გაზაფხულის ბუნების გავლენით, ჩიტების მოფრენაზე მელაპარაკება: „ჩიტები ახლა ჩვენთან მოფრინდებიან“.

აქაც ბავშვი ჩიტების მოფრენას გაზაფხულის მოსვლას უკავშირებს და ამას ასერხებს დამოუკიდებლად, მხოლოდ შესაფერი გარემოს ზეგავლენით. ეს მისი ფრაზა არ შეიძლება პედაგოგის თუ შინაურების ნათქვამის უბრალო გამეორებად ჩაითვალოს, ვინაიდან ბავშვი ამის შესახებ ლაპარაკს იწყებს უფროსების ან სხვა ბავშვების უშუალო ჩარევის დამოუკიდებლად, აყვავებული ხეებისა და ამწვანებული ბალახების დათვალიერების პროცესში.

ბავშვს, ისევ მოზრდილების დახმარებით. გაგებული აქვს, რომ გაზაფხულზე, როდესაც ირგვლივ ყველაფერი იფურჩქნება, თბილი ქვეყნებიდან ჩვენთან ფრინველები მოფრინდებიან. რადგან საბავშვო ბაღის ეზო ბავშვს მრავლად აწვდის გაზაფხულის შესატყვის შთაბეჭდილებებს, მისი ცოდნაც ჩიტების მოფრენაზე თავისუფლად იჩენს თავს. თუმცა აქვე ხაზგასმით უნდა ითქვას, რომ ეს ცოდნა არ სცილდება მისი განვითარების პირველ ეტაპს. ახლო წარსულში გაცნობილი მოვლენების ამა თუ იმ სახით დადასტურებას, მის ცნობას ისეთად, როგორც ეს მოვლენა ან ობიექტი მოზრდილების დახმარებით ბავშვს ჰქონდა ათვისებული. რამდენად სტატიკური, და ვიწროდ შემოფარგლულაა უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების ცოდნა საერთოდ სინამდვილესა და, კერძოდ, ბუნების სამყაროზე, ეს ჩანს იმ შეკითხვებიდან, რომლებიც მათ

სწორად უჩნდებათ ამინდის შეუფარდებლობას გამო წელიწადის ამა თუ იმ დროსთან. საქართველოს ბუნების პირობებში, სადაც შემოდგომაზე სწორად მზი ისე აცხუნება როგორც ზაფხულში, და ხეებზე დიდხანს რჩება მწვანე ფოთლები ან როდესაც ზამთარში ზოგჯერ გაზაფხულის მსგავსი ამინდი დგება, გაზაფხულზე კი, მზიანი ამინდისა და სითბოს მაგიერ, ზოგჯერ გადაუღებელი წვიმები. ქარი და სიცივე იცის, — ბავშვი სწორად მკვეთრად განიცდის წინააღმდეგობას მასში მოზრდილების დახმარებით განხტკიცებულ გარკვეულ წარმოდგენასა და გაზაფხულზე დამდგარ ამინდს შორის. მაგალითად, მაისის შუა რიცხვებში დაწყებული ძლიერი წვიმებისა და სეტყვის გამო, უმცროსი ჯგუფის პატარა გოგონა გაკვირვებული ეკითხება პედაგოგს: „გაზაფხულდაო — და რად მოდის წვიმა და თოვლი გაზაფხულზე? მსხვილი თოვლი (სეტყვა) მოდის!“.

უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვს ურყევად სჯერა ის, რაც ერთხელ მასში იქნა განმტკიცებული მისი აღმზრდელი-პედაგოგის ხელმძღვანელობით. მას გაზაფხულის განსაკუთრებულ და უცვლელ ნიშნებად აქვს წარმოდგენილი აყვავებული, გააფურჩქნული ბუნება და მზიანი, თბილი ამინდი. ამ ძირითად ნიშნებთან ბავშვს შეუთავსებლად მიაჩნია წვიმა თოვლი, ქარი და სიცივე, რასაც ის შემოდგომისა და ზამთრის კუთვნილებად თვლის და მისი ცოდნის ამგვარად გაბათილება ბავშვში უსიამოვნო გრძნობასა და შეკითხვებს იწვევს. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის ფსიქიკური ძალების საერთო მოუმწიფებლობა ხელს უწყობს ბუნების სფეროში მისი ცოდნის ასეთ შეზღუდულობას, სიფიწროვესა და სტატიკურობას. რადგან ბავშვის მცირე გამოცდილებაში ბუნების ესა თუ ის მოვლენა ან ობიექტი რომელიმე ერთი სახითაა წარმოდგენილი, — მაგალითად, ხის ფოთოლი მწვანე ფერით, რომელიმე ბოსტნეული — მისი დასრულებული სახის ნაყოფით, — ამიტომ ბავშვს ეძნელება ზრდა-განვითარებისა ან სეზონური ცვალებადობის პროცესში ბუნების რომელიმე ობიექტის, ან მოვლენის ცნობა და მისი სახეცვლილების მიღება. ასეთი შემთხვევებიც ბავშვის გაკვირვებას იწვევს და ზოგჯერ კიდევ მის კრიტიკულ დამოკიდებულებას სინამდვილეში აღქმული ამგვარი მოვლენისადმი.

მაგალითად, უმცროსი ჯგუფის გოგონამ პირველად შენიშნა ჯგუფის ბუნების კუთხეში ქოთანში ამოსული ლობიოს თეთრი ყვავილი. „ვაი, ლობიოს თეთრი ყვავილი გამიგონია?!“ — გაკვირვებით წამოიძახა ბავშვმა. ბავშვისათვის აქამდე ლობიოს ნაყოფი იყო ნაცნობი და, როდესაც მის თვალწინ ლობიო ჩათესეს ქოთანში და ლობიოს მცენარემ ამოყო თავი, გოგონა უთუოდ დარწ-

მუნებულო იყო, რომ ლობიოს მცენარე პირდაპირ ლობიოს ნაყოფს მოისხამდა. მის მაგიერ თეთრი ყვავილის დანახვამ ბავშვი გააოცა. იქვე პატარა ბიჭიკომ, რომელსაც წარსულში ლობიო თეთრი ყვავილით ენახა, განმარტება მისცა თავის გაკვირვებულ ამხანაგს: „მე სოფელში მინახავს, ლობიო რომ ყვავილს იყეთებს!“.

მეორე შემთხვევაში უმცროსი ჩგუფის 4 წლის ბიჭიკომ ხატვისას გააკრიტიკა თავისი პატარა ამხანაგი, რომელიც ხის ფოთლებს წითლად აფერადებდა: „წითელი არ არის ფოთლები! წითელია ფოთლები?“ — მოუთმენლად შენიშნა მან ამხანაგს. რადგან ბავშვის გამოცდილებაში ხეების ფოთლები მხოლოდ წყვანე ფერით იყო წარმოდგენილი, რათაც განისაზღვრებოდა მისი ცოდნა საერთოდ ფოთლებზე, ამიტომ ბავშვმა სინამდვილის უხეშ და მახინჯებად მიიჩნია თავისი ამხანაგის დახატული წითელი ფოთლი და მოინდომა ამ შეცდომის გამოსწორება. აქ ბავშვმა სპონტანურად გამოამყლავნა მტკიცე, თუმცა ნაწილობრივი და განსაზღვრული ხასიათის ცოდნა ბუნების ერთ-ერთ ობიექტზე და ამავე დროს თავისი აქტიური ბუნება. რომელიც სურვილს იწვევს მასში ამ ცოდნის საშუალებით გამოასწოროს სინამდვილას მიმართ დაშვებული შეცდომა. საერთოდ. იმ ცოდნის მიხედვით, რომელიც ბავშვებს აქვთ როგორც მთლიანად გარესინამდვილეზე, ისე ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე. ისინი ხშირად კრიტიკულად უდგებიან ერთმანეთის ნათქვამს ან ნამოქმედარს; ბავშვებში ხატვისას განსაკუთრებით ხშირად იჩენს თავს მათი ეს თავისებურება.

ასე. მაგალითად. ერთი 4 წლის ბიჭიკო შენიშნა, აძლევს მათ ტოლ ამხანაგს, რომელმაც ხის შიშველ ტოტებზე ვაშლები დახატა: „ამ ხეზე არ შეიძლება ვაშლები. ფოთლებაც ჩამოცვინდა“ — ეთხრა მან თავის ამხანაგს. აქ ბავშვი თავისებურად ასაბუთებს კიდევ თავის კრიტიკულ შენიშვნას. მან იცის, რომ გაძარცულ, ფოთლებ-დაცვენულ ხეებზე ხილი უკვე აღარ იზრდება, რომ ეს სინამდვილეს ეწინააღმდეგება და ცდილობს თავისი ცოდნის შესატყვისად გამოასწოროს ამხანაგის შეცდომა.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების ცოდნა ბუნების სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებზე შედგენდება აგრეთვე იმ შეკითხვებში, რომელთაც იწვევს მათში ახალ პირობებში დანახული რაიმე მოვლენა ან ობიექტი. ასე. მაგალითად. ერთ-ერთი საბავშვო ბაღის ეზოში მოთავსებული დიდი ვალია დედალ-მამალი თეთრიყვანებით განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს როგორც საერთოდ საბავშვო ბაღის ყველა ჩგუფის, ისე უმცროს სკოლამდელ ბავშვებშიც. ეზოში ჩამოსვლის შემდეგ ისინი პირველ რიგში ვალიას აკითხავენ და ჩგუფ-ჩგუფად და თითო-თითოდ ათვალაურებენ

ოუთიყუშების ყოველ მოძრაობას. დაკვირვების შედეგად უკვე არჩევენ ერთმანეთისაგან დედალ და მამალ თუთიყუშებს; იციან, რომ ბუდეში — დედალია, გალიაში — მამალი. იციან, რომ დედალმა თუთიყუშმა კვერცხებიდან ბარტყები გამოჩეკა. თუმცა ვერ ხედავენ ბარტყებს (ხოს პატარა დახურულ ბუდეში), მაგრამ ყურადღებით ისმენენ ბუდიდან გამოსულ ყოველ ხმაურს და სწორად ცნობილობენ ბარტყებს სპეციფიკურ „წრაპინს“. ერთი უმცროსი ჯგუფის ბიჭიკო სიხარულით აცნობებს თავის პედაგოგს: „წრაპინდნენ პატარები!“. ფრინველებსა და ცხოველებზე წარსულში უკვე მოპოვებული ცოდნის მიხედვით, ერთი უმცროსი ჯგუფის ბიჭიკო შეკითხვას აძლევს თუთიყუშების საკვებზე თავის აღმზრდელ-მასწავლებელს: „ბალახები უნდა ჭამონ?“. ამ შეკითხვით ბავშვი, როგორც ვთქვით, წარსულში მოპოვებულ თავის ცოდნას ამჟღავნებს ზოგიერთი ცხოველისა და ფრინველის საკვებზე და უნდა იცოდეს, ჭამს თუ არა თუთიყუშიც ბალახს, ე. ი. ვრცელდება თუ არა მისი ეს ცოდნა ამ ფრინველებზედაც. ახალ სიტუაციაში ბავშვი ეყრდნობა თავის წარსულ მცირე გამოცდილებას და ამ გზით ცდილობს გასაგები გახადოს თავისთვის ეს ახალი მოვლენა ან მისი ზოგიერთი თავისებურება.

უმცროსი ჯგუფის ბავშვების ოთახში შემოყვანილი და მიწასა და ბალახებს შორის შუშის ქილაში მოთავსებული ბაყაყის თვალიერების შთაბეჭდილებებით 4 წლის ბიჭიკოს აგონდება გამოთქმა — „ბაყაყი წყალში ყაყინებსო“ და ბავშვი შეკითხვას აძლევს ჯგუფის მასწავლებელს: „ბაყაყი წყალში ყაყინებს! აქ რატომ არ ყაყინებს?!“.

როგორც ზემოთაც დავინახეთ, უმცროსი ჯგუფის ბავშვისათვის დამახასიათებელია ის, რომ სინაქდილეში საერთოდ და, კერძოდ, ბუნებაში მოცემულ მოვლენათა და ობიექტთა თავისებურებანი, რომელთაც ბავშვი მოზრდილების დახმარებით თანდათან ეცნობა, მუდმივ, განუყრელ და ყოველ დროს ერთნაირად თვალსაჩინო, ერთნაირად გამოქვეყნებულ თავისებურებად მიაჩნია. ისე, როგორც ბიჭიკო იმ წუთში, როდესაც ის თავის ცოდნას ითვალისწინებს. დარწმუნებულია, რომ ფოთოლი მუდამ მწვანეა და არ შეიძლება მისი წითლად დახატვა, ისე, როგორც პატარა სკოლამდელ გოგონას გაკვირვებას იწვევს, ის, რომ გაზაფხულზე რომლისთვის, მასში განმტკიცებული ცოდნის მიხედვით, მზიანი და თბილი დღეებია დამახასიათებელი, არ შეიძლება წვიმა და თოვლი (სეტყვა) მოვიდეს, — სწორედ ამგვარადვე უყვირს 4 წლის ბიჭიკოს, რომ ბაყაყი, — რომელზედაც ნათქვამია, რომ ის ყაყინებსო. — ჩემად იყოს მოვლენაში ან ობიექტში აღნიშნული რო-

მელიმე ძირითადი თავისებურება, ძირითადი თვისება. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის აზრით როდესაც ის თავის ცოდნას სინამდვილეს უპირისპირებს, — უკვე გამოროცხავს მასში ამავე დროს სხვა თავისებურებების და თვისებების თანაარსებობის ან სხვა დროს მათი გამომჟღავნების შესაძლებლობას.

მიუხედავად იმისა, რომ, როგორც დავინახეთ, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის ცოდნა ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე მეტისმეტად მოკლებულია მოქნილობას და უმთავრესად წარმართება ამ მოვლენათა რომელიმე ერთი ნიშნის ბატონობით, რომლის გვერდით ბავშვს ეძნელება მოვლენებში სხვა ნიშნებისა და თვისებების დანახვა და მიღება. — თავის განვითარების შემდეგ ეტაპზე ბავშვი მარცხ სწრაფად მიდის წინ საერთოდ გარესინამდვილისა და კერძოდ ბუნების სამყაროს მრავალფეროვნების წვდომაში. ეს ხდება იმის გამო, რომ ბავშვი თვითონაა აქტიური არსება და ის ყოველთვის მოწადინებულია ეს თავისი მოუქნელი და ვიწრო ჩარჩოებში მომწყვდეული ცოდნა თავისი შეუწყვეტელი მოქმედიანობა. — თამაშის, გართობისა და მუშაობის სხვადასხვა პროცესში ასე თუ ისე გამოიყენოს. ეს კი სწორად აღიქმება ბავშვს—მის ცოდნასა და არსებულ სიტუაციას შორის ერთბაშად შემჩნეული შეუსატყვისობის გამო — შეკითხვებით მიმართოს ნოზრდილებს. შეკითხვები, თავისი მხრით, გზას უკაფავს ბავშვს. ისევ მისი მოქმედიანობის პროცესში. ახალ-ახალი ცოდნის შექმნისადმი და არსებული ცოდნის განმტკიცებისადმი.)

ერთი, თავისი ასაკისათვის არაჩვეულებრივად განვითარებული, სამი წლის და 4 თვის გოგონა. როდესაც მას ეუბნებიან ხალხურ ლექსს — „ყვავ, ყვავ, ყვანიალა. ბებია შენი დამხვრჩალო“, მ.შინვე შეკითხვით მიმართავს თავის აღმზრდელ-მასწავლებელს: „რატომ დამხვრჩვალა? წყალში ჩავარდა?“. როდესაც უფროსი სკოლამდელი ბავშვი ლაპარაკში ერევა და მას თავის მხრით ეკითხება — წყალში უნდა ჩავარდეს, რომ დაიხრჩვესო? — პატარა გოგონა მას თან გაკვირვებითა და თან ცნობისმოყვარეობით ეკითხვას უბრუნებს — „აბა რაში დაიხრჩვება?“.

როგორც ვთქვით, სკოლამდელი ბავშვი ასეთსა და მრავალ სხვაგვარ მრავალფეროვან შეკითხვაში ამჟღავნებს თავისი ცოდნის თავისებურებას ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე და თან კითხვა-პასუხისა და მოქმედიანობის გზით აფართოებს და ამტკიცებს თავის მონაპოვარს.

(უშუალო აღქმისა და დაკვირვების შედეგად, უმცროს ბავშვებს შეუძლიათ ელემენტარული ხასიათის დასკვნები გამოიტანონ

ბუნების სხვადასხვა მოვლენებზე, მაგალითად. თოვლსა და მის თვისებაზე. ზამთარში, საბავშვო ბაღის დათოვლილ ეზოში მზიან დღეს გუნდაობის შემდეგ ბავშვები ერთმანეთს უზიარებენ შთაბეჭდილებებს თოვლის თავისებურებებსა და იმ ცვლილებებზე, რომლებიც მასში ხდება მზის სხივების ზეგავლენით. პატარა ბიჭიკო ეუბნება გოგონას: „თოვლის გუნდა მეჭირა და ხელთათმანები დამისველდა. წყლიანი გახდა. თოვლი დადნა, წყალი გახდა“. გოგონა ამბობს: „თოვლი აღარ არის ახლა, წყალია, ცივი წყალი“.

ბიჭიკო აღწერს იმ ცვლილებას, რომელიც თოვლში მოხდა მზის გავლენით: „თოვლი ისე მაგარი აღარ არის! წყალი ხდება! სადაც მზეა, იქ უფრო ბევრი თოვლი დადნა და სულ სველია, ბევრი წყალია“.

ასეთივე უშუალო დაკვირვების შედეგად. რომელსაც, რასაკვირველია. საბავშვო ბაღის გარემოში სისტემატურად ხელს უწყობს და მიმართავს ჯგუფის აღმზრდელი-პედაგოგი, ბავშვები ახდენენ შედარებას და აღნიშნავენ განსხვავებას ზამთრისა და გაზაფხულის ბუნებას შორის. მაგალითად, შემდეგი საუბარი უმცროსი ჯგუფის სკოლაშენებელ ბავშვებს შორის უშუალოდ გამოხატავს მათ მიერ მიღებულ ცოდნას ზამთრისა და გაზაფხულის ბუნებას შორის არსებულ ძირითად განსხვავებაზე. ირაკლი: „ზამთარში ხეები არ იცვენენ ლამაზები, მარტო ტოტები ჰქონდათ, ეხლა კი ზედ მწვანე ფოთლები აქვთ და გალამაზდნენ“. მარინე: „ზამთარში ხომ არც ბაღაში იყო მიწაზე!“. ვაჟა: „რა კარგია! ჩვენ პალტოები აღარ გვაცოვა ეზოში და ისე ვთამაშობთ!“. თენგიზი: „იმიტომ რომ გაზაფხულია, თბილა!“.

ბავშვები უკვირდებიან აგრეთვე მათ ახლო გარემოში ცხოველებსა და ფრინველებს. ადარებენ მათ ერთმანეთს გარეგნული მხარეებისა და თვისებების მიხედვით და გამოაქვთ დასკვნები მათ თავისებურებებზე, მათ შორის არსებულ მსგავსებასა თუ განსხვავებაზე. მაგალითად, 4.5 წლის ბიჭიკო საბავშვო ბაღის ეზოში ყოველდღე ხედავს დედალ-მამალი კუს მთელ ოჯახობას და ინტარესით სავსე, მათი დაკვირვების შედეგად, ადარებს მათ ცხენს მათი სიდიდისა და ძალის მიხედვით: „ერთი რომ გაარტყას ცხენმა ფეხი, გაქყლტვს“. — ამბობს ბავშვი.

ბავშვმა იციან, რომ ცოცხალი არსებები წვალებისგან შეიძლება მოკვდნენ და თავის აღშფოთებას გამოთქვამს იმის გამო, რომ მის საყვარელ კუს მისი ამზანაგები შეუბრალებლად ექცევიან: „მასწავლებლო. ვოვა კლავს კუს — პატარას, დიდს, დაისრჩევა და მოკვდება!“.

მომზრდილებიდან ბავშვებმა იციან, რომ ზოგიერთი ცხოველი სასარგებლოა ადამიანებისათვის, და აფრთხილებენ ერთმანეთს,

რომ არათფერი დაუშავონ მათ. მაგალითად, 4-წლიანმა ბიჭიკომ მონდომა ეზოში ფოცხით: ჭრის გაჭყლეტა; 4,5 წლის ამხანაგმა მას შენიშნა: „მიწას ასუქებს“. ამითი ბავშვს უნდოდა ეთქვა, რომ ჭია ადამიანის სასარგებლო არის და ნუ მოკლავ მასო. ამ შემთხვევაში, რასაკვირველია, პედაგოგიდან თუ შინაურებიდან მზამზარეულად მიღებული ეს ცნობა ნიადაგისათვის და ამით ადამიანისათვისაც ჭიის მნიშვნელობაზე ბავშვს ნამდვილი მისი შინაარსის მიხედვით უთუოდ არც ესმის, მაგრამ მას კარგად აქვს შეთვისებული ის ცოდნა, რომ ჭია ადამიანისათვის სასარგებლოა. ამ მტკიცე ცოდნას ბავშვი სავსებით სპონტანურად ამქლავნებს შესაფერ სიტუაციაში და ბავშვებისათვის ჩვეული და დამახასიათებელი აქტივობით, რომელზედაც ზემოთ ვილაპარაკეთ, ცდილობს ამ ცოდნის რეალიზაცია მოახდინოს.

არანაკლები აქტიურობით იჭრება სწამდვილგში მეორე 4 წლის ბიჭიკო თავის ცოდნით იმის შესახებ. რომ უპაეროდ ცოცხალი არსება მოკვდება. რასაკვარველია. ამ ცოდნას ბავშვი ვერასოდეს ვერ გამოხატავს ასეთი განზოგადებული ფორმით, მაგრამ პრაქტიკულად. ცალკეულ კონკრეტულ შემთხვევაში ბავშვი სავსებით ადეკვატურად იყენებს მას. ასე, მაგალითად, როდესაც ის ხედავს ასანთის კოლოფში მისი ამხანაგებისაგან ჩამწყვდიულ პეპელას, უშვებს მას კოლოფიდან შემდეგ არგუმენტით: „პაერი უნდა ამასო“.

3 წლისა და 8 თვის გოგონა ბუდიდან გადმოვარდნილი და ბავშვების მიერ შემდეგ ხის ტოტზე დაძებული ბარტყების დათვალიერებისას ამბობს: „ჩიტს ბუხები უყვარს, უნდა ჭამოსო“.

საკუთარი ქცევის ანალოგით. თუთაუშვებზე დაკვირვების შედეგად, პატარა ბიჭიკოს გამოაქვს დსკვნა: „ზოათ ჩიტუნებს, მზისუშვირას ჭამენო“.

როგორც უკვე ვთქვით, ბავშვების გართობა-თამაში და მუშაობის სხვადასხვა სახეები, როგორც, მაგალითად, ხატვა და ძერწვა, ფართო გასაქანს აძლევს ბავშვებს მათი ცოდნის სპონტანურად გამოსამქლავნებლად როგორც, საერთოდ, სინამდვილის, ისე, კერძოდ, ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე.

ასე, მაგალითად, სარწყავიდან გამოსული წყლის შხეფები უმცროს ბავშვებს აგონებს წვიმას. ბავშვები ყივილ-ხივილით მისდევენ ამხანაგს, რომელიც რწყავს ბოსტანს, და გასძახიან: „უუ! წვიმა მოდის!“ აქ უმცროსმა სკოლამდელმა ბავშვებმა თავისი ცოდნა ბუნების მოვლენის შესახებ სწრაფად გამოიყენეს გართობა-თამაშისათვის.

მეორე შემთხვევაში. უმცროსი ჯგუფის ბავშვები, გოგონები და ბიჭები, ეზოში თამაშობდნენ; გრძლად გათხარეს მიწა, გააკეთეს ღარი და შიგ წყალი ჩაასხეს, ბალი უნდა მოვრწყათო. ამ შემთხვევაში პატარა სკოლამდელები თავის თამაშში მართლაც გარკვეულ ცოდნას ეყრდნობიან მოწვევის მნიშვნელობაზე მცენარეებრისათვის და არა მოზრდილების საქმიანობის უბრალო წაბაძვას, ეს იქიდანაც ჩანს, რომ სხვა დროს ბავშვები თამაშის გარეშეც ლაპარაკობენ ამ თემებზე და ასაბუთებენ თავის ცოდნას.

მაგალითად, პატარა გოგონამ შენიშნა, რომ ბუნების კუთხეში ქოთანში ჩარგული მცენარე გამხმარიყო და მაშინვე უთხრა ეს ჯგუფის მასწავლებელს: „განმა, მასწავლებელო!“. როდესაც მასწავლებელი შეეკითხა ბავშვებს, რატომ განმა მცენარეო, ერთმა ბიჭიკომ მაშინვე უპასუხა: „იმიტომ რომ წყალი არ ჩაასხეს“. სხვა დროს, როდესაც უმცროსი ჯგუფის ბავშვები პედაგოგის დავალებით და მითითებით პლასტილინიდან კალათას ძერწავდნენ, ერთ ბიჭიკოში მისი ამხანაგების მიერ გამოძერწილი კალათის თვალყურებამ სწრაფად აღძრა თამაშისაკენ მიმართული ფანტაზია: „კვერცხები რომ ჩადო კალათაში, რომ გადმოვარდეს და გატყდეს, რა უნდა ქნა? რა უნდა ჭამოთ?“—მიმართა მან ამხანაგს. დანარჩენი ბავშვებიც ჩაერივნენ მუსაიფში და დაიწყო მსჯელობა კვერცხებზე. ერთმა პატარა გოგონამ თქვა: „კვერცხი მუცელში აქვს ქათამს“. გვერდით მჯდომმა პატარა ბიჭიკომ დაუმატა: „კვერცხი სიმინდისაგან კეთდება, სიმინდს ჭამს ქათამი“. მოზრდილებიდან, შინაურებიდან და მასწავლებლებიდან მიღებული ახსნა-განმარტება ქათმის კვერცხის განვითარებაზე აქ თავისებურ გამოხატულებას პოულობს ბიჭიკოს მსჯელობაში. მას ასე კონკრეტულად აქვს გაგებული ქათმის საკვებისა (ამ შემთხვევაში სიმინდის) და ქათმის კვერცხის განვითარებას შორის არსებული კავშირი და სწორედ ეს კონკრეტულობა და ერთმნიშვნელობაა დამახასიათებელი უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის ცოდნისათვის საერთოდ სინამდვილისა და კერძოდ ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე.

როგორც ვთქვით, ძერწვისა და ხატვისას უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი ხშირად ცდილობს გამოხატოს თავისი წარმოდგენები ბუნების ამა თუ იმ მოვლენასა და ობიექტზე და თან იძლევა სიტყვიერ განმარტებებს თავის შემოქმედებაზე, რომელიც ნათელს ფენს მისი ცოდნის თავისებურებას.

მაგალითად. ერთი 4,5 წლის ბიჭიკო ხის გამოძერწვის პროცესში ამბობს „ქარი რომ იქნება, (ხეს) ფოთლები ჩამოცვენდება!“.

მეორე ბიჭიკო (4 წლის), უთუოდ, წინა დღის წვიმიანი ამინდის შთაბეჭდილებით, ხატვისას მიმართავს თავის ამხანაგებს შემდეგი წინადადებით: „ვის უნდა წვიმა დაეუხატოვო!“ და მაშინვე ხატავს თავის ქალაღის ფურცელზე წვიმას ძალიან მიმსგავსებულად, წყვეტილი ხაზების საშუალებით, როგორც ეს ხშირად სურათზეა მოცემული.

ქარიან ამინდში უმცროსი ჯგუფის ბავშვები მასწავლებელმა გამოიყვანა საბავშვო ბაღის აივანზე, საიდანაც მიმართავდა ბავშვების ყურადღებას ქარის მოქმედებაზე. იმავე დღეს ჯგუფის მასწავლებელმა ბავშვებს მისცა თავისუფალი ხატვა, ე. ი. მათ უნდა დაეხატათ ის, რასაც ისურვებდნენ. 15 ბავშვიდან, რომლებიც იმ დღეს ჯგუფში იყვნენ, 9 ბავშვმა გამოხატა ქარიანი ამინდიდან მიღებული თავისი უშუალო შთაბეჭდილებები. თავის ნახატებს ბავშვებმა თან დაურთეს სიტყვიერი განმარტებებიც, რომლებშიც ძალიან ნათლადაა მოცემული ქარის მოქმედებაზე ბავშვის ცოდნის თავისებური ხასიათი. ყველა ბავშვის ნახატში მოცემულია ძლიერი ქარის შთაბეჭდილებებით შექმნილი მრავალგვარი მოძრაობის — მტერის კორიანტელის, ხის ტოტების რხევის, ჩამოცვნილი ფოთლების ჰაერში ტრიალის — მთელი სურათი. ბავშვები სიტყვიერადაც კარგად ახერხებენ ქარის მოქმედების სწორად დახასიათებას. მაგალითად, ისინი ამბობენ: „ქარია, ფოთლები თამაშობენ“ (4 წლის გოგონა); „ბევრი ქარი ყვირის“ (4 წლის და 3 თვის ბიჭიკო); „ხის ტოტები ინძრევა“ (4 წლისა და 6 თვის ბიჭიკო); „ბევრი ქარებია“ (4 წლის ბიჭიკო); „ქარი, ფოთლები; ქარი სისინებს“ (4 წლის და 4 თვის გოგონა); „ფოთლები გორაობს; სიცივეა, ქარია“ (4 წლის და 4 თვის ბიჭიკო); „ხე; სახლი; ქარია, ბევრი, ბევრი ფოთლებია; თვითმფრინავი, დაფრინავენ“ (4 წლის გოგონა).

ამგვარად, როგორც ვხედავთ, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები (3,5 — 4,5 წლის) თავის სპონტანური გამომქლავებებით, რომელთაც ადგილი აქვთ ბავშვების საუბარში მოზრდილებთან და თავის ტოლებთან მათი გართობა-თამაშის, ეზოში ან ექსკურსიაზე ყოფნის, ან სხვადასხვა მუშაობის სახეების შესრულებისას, საშუალებას გვაძლევენ გავეცნოთ მათი ცოდნის ხასიათს ბუნების სხვადასხვაგვარ მოვლენებსა და ობიექტებზე.

იმ ცხოველ ინტერესთან ერთად, რომელსაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები იჩენენ ბუნების მოვლენებისა და ობიექტების მართ, მათთვის განსაკუთრებით დამახასიათებელი ის არის, რომ ეს დამოუკიდებელი ინტერესი უფრო ხშირად ხანმოკლეა და ყოველთვის იმითი თავდება, რომ ბავშვები ან ცდილობენ ჩაურთონ ეს მოვ-

ლენა თუ ობიექტი თავის თამაშში, ან სრულიად მიატოვონ ისინი და ახლად დაიწყონ, ან გააგრძელონ მათ მიერ უკვე დაწყებული გართობა. ამ თვალსაზრისით, შეიძლება ითქვას, რომ ბუნება და გარესინამდვილე მთლიანად უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის მეორე პლანზეა მოქცეული შედარებით მათი უდიდესი მისწრაფებისა გართობა-თამაშისადმი. ამ გართობა-თამაშის პროცესში, რომელსაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები თავდავიწყებით ეძლევიან, მათ ყურადღებას გზადაგზა თავისკენ იპყრობს ცალ-ცალკე ყველაფერი ის, რაც მოძრაობს, ხმაურობს და თავისი ფერით, ფორმით და მთლიანი აგებულებით გამოიყოფა ბავშვის ჩვეული გარემოდან. რა არის აქ ადამიანებისაგან გაკეთებული ან ბუნებისაგან შექმნილი, ბავშვის წინაშე ჯერ ეს პრობლემა არ დგას. მისი ყურადღების ცენტრში მისი საკუთარი აქტიუობაა მოქცეული და ბავშვის მთავარი მისწრაფება ის არის, რომ ყველაფერი რაც გზადაგზა მის გარდამავალ ინტერესს აღძრავს. სწორედ მისი საკუთარი მოქმედებების გაშლა-განვითარებისათვის იცოს გამოყენებული.

ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე ბავშვის სპონტანურ გამოქვავებებზე დაკვირვების დროს უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების სწორედ ეს თავისებურება გვხვდებოდა თვალში.

მაგალითად, უმცროსი ჯაჟუფის ბავშვები ეზოში უკვირდებიან ერთ დიდსა და ორ პატარა კუხს, თან უზიარებენ ერთმანეთს თავის შთაბეჭდილებებს კუხს ოჯახებზე. „მზე უყვარს, მზე უნდა კუხს!“—ამბობს ერთი ბიჭიკო.

—„ცოდოა, ხელს ნუ ახლებ!“—აფრთხილებს მეორე თავის ამხანაგებს. ცოტა ხნის შემდეგ ბავშვებს უკვე მოწყინდათ ამ საინტერესო ცხოველებს მხოლოდ ცქერა და მოინდომეს აქტიურად ჩარევა მათ ნელ მოძრაობაში. ერთ-ერთმა ბავშვმა, მიუხედავად მისი ამხანაგის გაფრთხილებისა, ერთად მოუყარა თავი სამივეს, რამაც სწრაფად აღძრა გართობა-თამაშისაკენ მიმართული ბავშვების ფანტაზია: „მწკრივში დააყენეს“—წამოიძახა ერთმა პატარა ბიჭიკომ.— „პატარა—სამსახურიდან ეხლა მიდის, უნდა იაროს და მივიდეს თავის სახლში!“—თქვა მეორემ.—„დიდ მანქანაზე დაჯდება და წაიყვანს, ტუ—ტუუ!“—მხიარულად წამოიძახა მესამემ.—ასე გადაიტაცა ბავშვების ხანმოკლე დაკვირვება კუხს ოჯახობაზე მათთვის კიდევ უფრო საინტერესო და სახალისო გართობად. ბავშვებმა სწრაფად გადააქციეს სამივე კუხ მათი ფანტაზიით შექმნილი თამაშის სიუჟეტის მოქმედ პირებად. სხვა შემთხვევებშიც ბავშვები ცდილობენ როგორმე თავის გართობა-თამაშში ჩაუერთონ ესა თუ ის მოვლენა ან ობიექტი, ან პირდაპირ გატაცებით იწყებენ თამაშს და ამ დროს

უკვე აღარ ახსოვთ ის მოვლენა, რომელმაც თამაშის წინ მათი ყურადღება მიიპყრო.

თვალი რომ გადაევალოთ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების აქ აღწერილ და გაანალიზებულ სპონტანურ გამომქლავნებებს ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე, მათი თავისებურებები, მათი სპეციფიკა შეიძლება ამგვარად იქნეს დახასიათებული:

მთავარი ის არის, რომ ბავშვების ეს გამომქლავნებები ყოველთვის დაკავშირებულია მათ ახლო გარემოდან მომდინარე უშუალო შთაბეჭდილებებთან, უშუალო გამორჩიანებლებთან, რომლებიც აღძრავენ ბავშვების მოგონებებს ახლო წარსულში მიღებულ მათ მსგავს გამოცდილებაზე და მიღებული შთაბეჭდილებებისა და, მათი ამ გამოცდილების ხასიათის შესატყვისად, იწვევენ მათ სხვადასხვაგვარ შენიშვნებს ან შეკითხვებს, კრიტიკას და სხვა.

ჩვენი დაკვირვებებს პროცესში არ ყოფილა შემთხვევები, რომ ბავშვები, ასეთი გარედან მომდინარე გამორჩიანებელთა ზეგავლენის გარეშე, იმპულსურად ალაპარაკებულიყვნენ ბუნების სფეროდან მათ ცოდნასთან დაკავშირებით.

ის ცოდნა, რომელსაც ბავშვები ამქლავნებენ, ვიწროდაა განსაზღვრული ბუნების მოვლენებისა და ობიექტების წმინდა გრძობადი მხარეებით, გრძობადი ნიშნებით. როდესაც ბავშვი, როგორც საკუთარი ძალებით, ისე მოზრდილების, შინაურებისა და აღმზრდელ-მასწავლებლების დახმარებით ბუნების მოვლენებისა და ობიექტების ზოგიერთ ამ ძირითად გრძობად ნიშნებს ეცნობა, როდესაც ის სხვადასხვა სიტუაციაში ამ თავის ცოდნას ითვისებს. მასზე ჩერდება, —ამავე მოვლენაში ან ობიექტში შეუთავსებელი და გაუგებარი ხდება სხვადასხვაგვარი ნიშნებიც. ამის გამო უმცროსი სკოლამდელი ბავშვისთვის ჯერ კიდევ მიუწვდომელია ბუნების მოვლენათა სახეცვლილებანი. დროთა მსვლელობაში ერთისა და იმავე ობიექტის ნაირსახეობა, რადგან გაზაფხულსა ან ზამთარზე ბავშვმა მოზრდილების ზეგავლენით, იცის, რომ მათ გარკვეული ნიშნები ახასიათებს — გაზაფხულს —სითბო, ხშირად მზიანი ამინდი და სხვა, ზამთარს კი — სიცივე, თოვლი და სხვა, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის წარმოდგენაში წლის აღნიშნული სეზონები მხოლოდ დასახელებული ნიშნებით ხასიათდება. როდესაც ბავშვი ამჩნევს წინააღმდეგობას მის ცოდნასა და იმ სხვა ნიშნებს შორის, რომელთაც შეიძლება იჩინონ თავი ბუნების მოვლენებში, ბავშვი გაცი-

ბული დგას ამ აპოკანის წინაშე და მის ასახსნელად ისევ მოზრდილებს მიმართავს თავისი შეკითხვებით: გაზაფხულიაო და რატომ არის, რომ მუდამ არ ანათებს მზე უღრუბლო ცაზე ან როგორ შეიძლება რომ ზამთარში ზშირად იყოს მზიანი ამინდი და არ თოვდეს. თუ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი ზშირად არ მიმართავს მოზრდილებს თავისი შეკითხვებით ამ წინააღმდეგობებზე, მხოლოდ იმიტომ, რომ ის თავისი საკუთარი აქტივობით უფრო მეტადაა დაინტერესებული, ვიდრე ბუნებით და საერთოდ გარესინამდვილით, როგორც დაკვირვების დამოუკიდებელი ობიექტი.

როგორც დავინახეთ, ბავშვის ობიექტური ინტერესი ბუნებისა და საერთოდ გარესინამდვილის მოვლენების მიმართ მხოლოდ მოკლე დროით იჩენს თავს და ისევ სწრაფად უთმობს ადგილს მის დაუცხრომელ მიდრეკილებას საკუთარ აქტივობისადმი, რომელშიც ბავშვი, ასე თუ ისე. მუდამ მრავლად იყენებს ისევ ბუნების ობიექტებს და თავის მცირე ცოდნას მათზე. სწორედ ამის გამო, ბავშვის ცოდნის შეზღუდულობისა და სტატიკურობის მიუხედავად, რადგან მისი მოქმედიანობის პროცესში ეს ცოდნა მუდამ ცოცხალ სინამდვილეს უპირისპირდება, ის მაინც ფართოვდება, მდიდრდება და სინამდვილის უფრო მეტად შესატყვისი ხდება.

რადგან ბავშვისათვის აქტიურობაა დამახასიათებელი, ბუნების სფეროდან მოპოვებულ ცოდნასაც ის ყოველთვის თავისებურად იყენებს თავის ურთიერთობაში სინამდვილესთან, მოზრდილებთან და თავის ტოლებთან. ბავშვი არასოდეს პასიურად არ ეკიდება შემჩნეულ წინააღმდეგობას თავისა და სხვების ცოდნაში და ცდილობს თავისი აქტიური ჩარევით ან განამტკიცოს ეს ცოდნა, ან მისთვის ავტორიტეტული პირებისადმი მიმართული შეკითხვების საშუალებით გაიგოს ამ წინააღმდეგობის მიზეზი.

ღვთისი თემატიური ხასიათის მიხედვით უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებს სპონტანური გამომჟღავნებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე უმთავრესად შეეხება სეზონურ მოვლენებსა და მათ დამახასიათებელ სენსორულ ნიშნებს, მცენარეების ზრდა-განვითარების ზოგიერთ ელემენტარულ, თვალაჩინო თვისებებსა და ბავშვების ახლო გარემოში მობინადრე ცხოველებისა და ფრინველების დამახასიათებელ გარეგნულ თვისებებზე. ბავშვის სპონტანურად გამომჟღავნებული ცოდნა ამ მოვლენებსა და ობიექტებზე იშვიათად სცილდება წმინდა სენსორულ მონაცემებს, გრძობადად მოცემულ მათ გარეგნულ თვისებებზე, ე. ი. ბუნების მოვლენათა მხოლოდ ზედაპირს. სწორედ მოვლენათა ამ ზედაპირ-

რიდან ხდება, მოზრდილების დახმარებით, ბავშვის გზის გაკვლევა ბუნების იმ არსებითი მხარეების ცოდნისავე, რომლებიც განსაზღვრავენ მისი არაებობის კანონზომიერებებს.

დამახასიათებელია, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი სპონტანურად თითქმის სრულიად არ ლაპარაკობს ცასა და მის მნათობებზე, თუმცა მოეპოვება თავისებური წარმოდგენა ბუნების ამ შორეულ ობიექტებზედაც. პატარა სკოლამდელის აქტივობას და ამ აქტივობის პროცესში ელემენტარული ცოდნის შექმნის მთავარ ასპარეზს წარმოადგენს დედამიწა მისი მრავალფეროვანი ნაყოფებითა და მობინადრეებით. ბავშვის ინტერესი სპონტანურად იშვიათად მიმართება ზეცისაკენ, ის უფრო მეტად დაჰყურებს დედამიწას, რომელიც მას აწვდის მრავალ საინტერესო მასალას მისი გართობა-თამაშისა და მოქმედიანობის სხვადასხვა სახეების გაშლა-განვითარებისათვის.

ბ) საშუალო ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა გამოქვამებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე (4,5—5,5 წლის)

საშუალო ჯგუფის (4,5—5,5 წლის) სკოლამდელი ბავშვის სპონტანურ გამოქვამებებში ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე, უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებთან შედარებით, ის შესამჩნევი ცვლილება ხდება, რომ ბავშვების ცოდნა ამ მოვლენათა ზედაპირიდან თანდათან, მაგრამ გარკვეულად. მიმართება მათ შორის არსებული კანონზომიერი კავშირის წვდომისაკენ. ბავშვები ახლა უფრო მეტად ამჩნევენ ძუღმივი განვითარების პროცესში მოქცეული მოვლენებისა და ობიექტების სახეცვლილებებს და ზოგჯერ ახერხებენ ელემენტარულად ამ ცვლილებების დასაბუთებასაც.

მაგალითად, 5 წლის გოგონა აკვირდება ყუთში ამოსულ ნათესებს და ამბობს: „მზე რომ ამოვიდა, მიწა გაშრა, იმიტომ გაიზარდა სამინდი!“. პატარა ხუთი წლის ბიჭიკო თავის ამხანაგს ეუბნება ყუთში გაზრდილი ლობიოს შესახებ: „იმიტომ გაიზარდა დიდი, რომ მიწაში საჭმელს ღებულობს“.

იქვე პატარა გოგონა (5 წლის) ლობიოზე დაკვირვებისას გაკვირვებით ამბობს: „ლობიოსაც ყვავილები ჰქონია, თეთრი ყვავილები!“. ამაზე მეორე გოგონა უპასუხებს: „იცი, მერე რა მოხდება? ამ ადგილას ლობიო გაჩნდება, მწვანე ლობიო!“.

ბავშვი აქ უშუალო დაკვირვებისა და წარსულში მიღებული გამოცდილების საფუძველზე ამქვამებს თავის ცოდნას მცენარეების ზრდა-განვითარების ეტაპებსა და ამ განვითარების პროცესში მათ სახეცვლილებაზე.

5,5 წლის ბიჭიკო იქვე მცენარეზე დაკვირვების შთაბეჭდილებით უკვე ჩამოყალიბებული ფორმით იძლევა თავის ცოდნას ლობიოს განვითარების ყველა ეტაპსა და ნაირსახეობაზე: „წითელი ლობიო დავთესეთ, მერე შწვანე იქნება და ბოლოს კიდევ ისევ წითელია“.

ისევ ლობიოს ზრდასთან დაკავშირებით ერთი საშუალო ჯგუფის გოგონა კიდევ უფრო შოოს მიღის თავის განზოგადოებაში იმ კანონზომიერებათა მიმართ. რომლებიც განსაზღვრავენ როგორც მცენარეების, ისე ადამიანების ზრდა-განვითარებას. ბავშვი აქ შედარებას ახდენს ადამიანის ზრდასა და ლობიოს ზრდას შორის და პოულობს მათი განვითარების მსგავს კანონზომიერებას. ის ამბობს: „ჩვენც ხომ დიდი ვხვდებით. ლობიოც დიდი ხდება! უფრო გაიზრდება და ლობიოს მოისხამს“.

წარსულში მ აღებული ცოდნის საფუძველზე მიწიდან მცენარეებით საკვების მიღებაზე. საშუალო ჯგუფის გოგონა იძლევა თავის მოსაზრებას თუ რატომ არ კვდება აკვარიუმში წყლის მცენარე. ის ამბობს: „ეს (წყლის მცენარე) ალბათ წყლიდან იღებს საჭმელს, თორემ ამდენი ხანი გახმებოდა და მოკვდებოდა“.

აქ ბავშვი ლოგიკურად გამართული მსჯელობით მოიხმარს იმ ცოდნას, რომელიც მას უკვე აქვს მიღებული დედამიწის მცენარეების ზრდა-განვითარების მთავარ პირობაზე, და ამა ცოდნის ანალოგიით სავსებით სწორად ვარაუდობს, რომ დედამიწისა და წყლის მცენარეებით ზრდა-განვითარების ძირითადი პირობა ერთი და იგივეა. შედარებით უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებთან, რომელთა ცოდნა უმეტეს შემთხვევაში შეეხება მოვლენებისა და ობიექტების წმინდა სენსორულ თვისებებს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ბუნების მოვლენათა ზედაპირს,—საშუალო ჯგუფის ბავშვებში უკვე თანდათან თავს იჩენს ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე ისეთი დაკვირვება, ისეთი ცოდნა, რომელიც მოვლენებს შორის ერთგვარ ხიდს დებს და აკავშირებს მათ ერთმანეთთან რომელიმე ერთი ძირითადი კანონზომიერების საფუძველზე. რასაკვირველია, ამ ჯგუფშიც ბავშვების ყურადღებას, პირველ რიგში, ძლიერად იზიდავს ბუნების მოვლენებისა და მთლიანად გარესინამდვილის ობიექტების სენსორული ნიშნები; მაგრამ 5—5,5 წლის ბავშვი, ამ სენსორული ნიშნების გარდა, მოვლენაში უკვე თანდათან ხედავს იმ არსებობისა, რომელიც მისი განვითარების ძირითადი პირობაა, და, რაც მთავარია, იწყებს მსჯელობას ამაზე.

ბავშვები არა მხოლოდ ამჩნევენ ბუნებაში მომხდარ ცვლილებებს, არამედ ცდილობენ კიდევ ამ ცვლილებების მიზეზიც დაასახელონ. მაგალითად, ერთი გოგონა ამბობს: „ყვითელი ფოთლები

ცვივა!“ . საშუალო ჯგუფის ბიჭკო მას უპასუხებს: „ქარია და ცვივა!“ . მეორე ბიჭკო ამაზე შენიშნავს: „უქაროდაც ცვივა!“ .

ან: გაზაფხულის მზიანი ამინდისა და სითბოს შთაბეჭდილებით პატარა გოგონა ამბობს; „როგორ ძალიან ცხელა უკვე! იმიტომაა, ასეთი დიდი კვირტები რომ აქვს ხეს!“ .

ქარზე დაკვირვების შედეგად, ბავშვებს დამოუკიდებლად გამოაქვთ დასკვნა ქარის მოქმედების შედეგებზე. პატარა ბიჭკო ამბობს: „რა ღონიერია ქარი!“ . მისი პატარა ამხანაგი ამაზე უპასუხებს: „ჩვენზე ღონიერია; მეზობელი სახლის სახურავი გადახადა!“ . მესამე ბიჭი ამბობს: „მე დღეს რომ მოვდიოდი, კინადამ წამაქცია!“ . გოგონაც უმატებს: „მე რომ მოვდიოდი, ჩქარა წამომიყვანა, გამომარბენინა“ .

ბავშვები თოვლიან ამინდში ეზოში ყოფნისას ერთმანეთს ება-ასებიან თოვლის თვისებებსა და მის მოქმედებაზე. აღარებენ თოვლს მათთვის ნაცნობ საგნებს და ამგვარად კიდევ უფრო უმტკიცდებათ ცოდნა თოვლის თვისებებზე. ასეთი შედარების შედეგად, ბავშვები ამბობენ: „თოვლი შაქარივით დნება!“ . „შაქარივით ბრჭყვიალებს!“ . „ხელებზე მკვივა!“ — ამბობს ერთი გოგონა. „თოვლი ცვივა, მე ფეხებზე მკვივა!“ — უპასუხებს მას მეორე.

წარსულში მიღებული ცოდნის მიხედვით, ახალ მოვლენებზე დაკვირვებისას ბავშვებს გამოაქვთ სათანადო დასკვნები მათი წარმოდგენისა და მოქმედების მიზეზებზე. მაგალითად, ბავშვებმა ექსკურსიაზე ყოფნისას შეამჩნიეს, რომ მტკვარში ჭუჭყიანი წყალია, ერთი პატარა ბიჭკო თავისი გამოცდილებით იძლევა ამ მოვლენის თავისებურ ახსნას: „წყალი გაჭუჭყიანდა, იცით რატომ? იმიტომ რომ თოვლი დადნა და ჩავიდა, აიძღვრა და ხომ ხედავთ, როგორი დიდიც არის!“ . აღიღებული მტკვრის შესახებ საუბრისას ბავშვები იგონებენ მსგავსი მოვლენებისაგან მიღებულ შთაბეჭდილებებს, აღარებენ ერთმანეთს ახალს და წარსულში მიღებულ გამოცდილებას და, ამის მიხედვით, იძლევიან დასკვნებს ახალ მოვლენაზე. პატარა ბიჭკო ამბობს: „მე რაღაც შავებს ვხედავდი (მტკვარზე), ხან გამოჩნდებოდნენ, ხან არა. ისინი, მგონი, ხეები იყო, წყლით წამოღებული. რაჭაში მინახავს, ზატყულში. როცა დიდი წვიმა მოვა ხოლმე, თან მოგლიჯავს პატარა ხეებს და მოაქვს წყალს; ისინი სულ ზევიდან არიან!“ .

ახალი მოვლენის შედარება წარსულში მიღებულ მსგავს შთაბეჭდილებებთან ჩვეულებრივ ხელს უწყობს ბავშვების წარმოდგენებისა და ცოდნის განმტკიცებას ახალ მოვლენაზე. ამავე დროს წარსული გამოცდილების მოგონება აზუსტებს ბავშვის შთაბეჭდილებებს ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე. მაგალითად, აღიღე-

ბულ მტკვარს პატარა ბიჭიკო ახლო წარსულში ნახულ ზღვას ადარებს: „გეგონებათ ზღვა არისო, ტალღები ისე გადადის“.

მწერებზე, ფრინველებსა და ცხოველებზე დაკვირვება ამდიდრებს საშუალო ჯგუფის ბავშვების ცოდნას მათ ნაირსახეობასა და მრავალგვარ თავისებურებებზე. ბავშვები ყოველთვის დიდი ინტერესით ათვალიერებენ მათ ახლო გარემოში მობინადრე, მათ მიერ შემჩნეულ მწერებს, ფრინველებს, ცხოველებს და წარსულში მიღებული ცოდნა-გამოცდილების, საკუთარი შედარებისა და დაკვირვების საფუძველზე ვამოაქვთ დასკვნები მათ თავისებურებებზე: საშუალო ჯგუფში, შედარებით უჩქროს სკოლამდელ ბავშვებთან, ისევ თვალში გვხვდება ბავშვების სპონტანურ გამომჟღავნებებში მოცემული ერთგვარი განზოგადებები, რომელთა საშუალებით ბავშვები კავშირს ამბამენ ახლად შეჩნეული და წარსულში გაცნობილი მოვლენებისა და ობიექტების თავისებურებებს შორის. ბავშვი ცდილობს მწერებზე, ფრინველებსა და ცხოველებზე დაკვირვების პროცესში მათი თვალსაჩინო თვისებების, — ჩათი ფერის, ფორმის, სიდიდის, მათი მოძრაობისა და ხმების, ძახილის თავისებურებებთან ერთად, მოგვეცეს მათი ქცევის მიზეზების ერთგვარი ახსნა, რომელიც ცოცხალი არსებების სამყაროში გაბატონებულ საერთო კანონზომიერებებს ემყარება. ბავშვების სპონტანურ გამომჟღავნებებს საშუალო ჯგუფებში, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გარკვევით ეტყობა ეს ტენდენცია — ერთეულ, განცალკევებულ მოვლენებს შორის კავშირის დამყარებისადმი, მათი არსებობის პროცესში რაღაც მსგავსი, საერთო კანონზომიერებების დანახვის საფუძველზე. (რასაკვირველია, ბავშვი ჯერ კიდევ პირველ ნაბიჯებს დგამს თავის განზოგადებებში და მათ აკლია ის სიზუსტე და გამოკვეთილობა, რომელიც ყოველ ნამდვილ, მტკიცედ ჩამოყალიბებულ ცოდნას ანასიათებს.) მაგრამ, როგორც ვთქვით, გარკვეული ტენდენციის სახით მაინც არის მოცემული აღნიშნული თავისებურება საშუალო ჯგუფის ბავშვთა გამომჟღავნებებში, როგორც ბუნების სეზონური მოვლენებისა და მცენარეების ზრდა-განვითარებას პირობების, ისე ბავშვების დაკვირვებისათვის მისაწვდომ ცოცხალ არსებებზე, სხვადასხვა ცხოველებზე, ფრინველებსა და მწერებზე.

მაგალითად, აივანზე ყოფნისას საშუალო ჯგუფის ზოგიერთი ბავშვი ამჩნევს აივნის ხვეულ მცენარეებს შორის გაბმულ ობობას ქსელს, რომელიც მზეზე ეღვარება. „აი, ობობა!“ — ამბობს ერთი პატარა ბიჭიკო. მეორე შენიშნავს: „ობობამ ბუზი დაიჭირა!“. ამის შესახებ დანარჩენ ამხანაგებს განმარტებას აძლევს მესამე ბიჭიკო: „იმიტომ დაიჭირა ობობამ ბუზი, რომ შია!“.

ერთი ბიჭიკო კიდევ ამჟღავნებს თავის ცოდნას ობობა! ქსელის დანიშნულებაზე: „ობობამ რალა ცა (ქსელი) გააკეთა, გაებმება იქ ბუზი და შეჰამს ობობა!“.

ჩიტებზე დაკვირვების საფუძველზე, ბავშვს გამოაქვს: დასკვნა ჩიტების იმ თვისებებზე, რომლებიც მათ ადამიანებთან ახლოვებს: „ამათაც თურმე ჩხუბი ცოდნიათ! დიღა ჩიტი როგორ უჭავრდება პატარას!“.

ამ დასკვნას საფუძვლად უდევს ბავშვის დაკვირვება ადამიანების ურთიერთდამოკიდებულების თავისებურებებზე. მსგავს ქცევას ბავშვი ჩიტებს შორისაც აძინევს და ერთგვარ განზოგადობას ახდენს ამ თავისი დაკვირვების მიხედვით. ასეთივე ანალოგიის საფუძველზე გამოაქვს დასკვნა ჩიტების ქცევის თავისებურებაზე ერთ პატარა გოგონას: „ერთმანეთს ეჭახებიან! ალბად ჩვენი ეშინიათ! სულ ფრთხილებენ!“.

ერთი გოგონა თავის დაკვირვებებს ბუნების მოვლენებზე და, კერძოდ, თევზებზე თავს უყრის ერთ განმზოგადებელ დასკვნაში, რომელშიც მკაფიოდ ჩანს 5—5,5-წლიანი ბავშვის უკვე საკმაოდ განვითარებული უნარი მოვლენებს შორის, მათი არსებობის მსგავსი პირობების შიგნით სიფუძველზე, ერთგვარი კავშირის დამყარებისაკენ. ის ამბობს: „ახლა მე უკვე კარგად ვიცი, რომ თევზებს და სულ ყველას ჰამა უნდათ. რომ არ ჰამონ, დაიხოცებან შიშ-შილით!“.

ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებს შორის არსებულ მსგავს კანონზომიერებებთან ერთად, როგორც, მაგალითად, არის ის საერთო კანონზომიერება, რომ კვების გარეშე ყველა ცოცხალ არსებას სიკვდილი მოელის. რომ მათი ზრდა-განვითარება კვების გარეშე შეუძლებელია, 5—5,5 წლის ბავშვი ნელ-ნელა აგრეთვე არჩევს იმასაც, რომ ეს ცოცხალი არსებები, თავისი ზრდა-განვითარების ზოგიერთი სხვა პირობების მიხედვით. ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან. ბავშვების სპონტანურ გამოქვავებებში თავს იჩენს მათა ეს ცოდნა, რომელსაც ისინი სხვადასხვა ცნობებსა და ფრინველებზე დაკვირვების შედეგად იღებენ. მაგალითად, ერთი ბიჭიკო თევზებზე დაკვირვებისას ამბობს: „ნეტავი ხომ არ ცივათ ამ თევზებს წყალში? ხომ არ გაცივდებიან?“. მეორე ბიჭიკო მას უპასუხებს: „ეგენი მიჩვეული არიან წყალში ცხოვრებას. ზღვებში, მდინარეებში რომ არიან თევზები, იმათ ხომ სულ ძალიან შესცივათ, ასე რომ იყოს?!. მეორე შემთხვევაში გოგონები წინადადებას აძლევენ თავის ამბანაგ ვაჟებს—მერცხლებს პურის ნამცეცები დავუყაროთო, რაზედაც ერთ-ერთი ბიჭიკო ახსნა-განმარტებას აძლევს ბავშვებს მერცხლების განსხვავებაზე ბელურებისა-

ჯან,—მერცხლები ბელურებივით პურის ნამცეცებს არ ჭამენ, იმათ ბუზები და ქიები უყვართ და იმათმ გაფრინდნენ, რომ აქ ზამთარში არ არიან ბუზები და ქიებიო“.

მიღებული ცოდნის მიხედვით, ბავშვები წინასწარ ვარაუდობენ, თუ როგორი ცვლილებები უნდა მოხდეს ბუნებაში. ისინი, მაგალითად. ამბობენ: „თქვენ ნახავთ, ეს ხეები სულ შალე რა ლამაზი იქნებიან, მწვანე ფოთლები რომ ექნებათ, ახალი ფოთლები! რა ლამაზი მწვანეა! ხელს რომ წაუშვამ, გესიამოვნებათ!“.

პატარა ბიჭიკო თავის ამხანაგს წინასწარ აუწყებს, თუ ზრდა-განვითარების როგორი ეტაპები უნდა გაიაროს ლობიომ: „ეს ლობიო ხომ ჯერ მწვანე ლობიოს მოისხამს, მერე იმ მწვანე ლობიოში შიგნით ჯერ პატარა მწვანე ლობიოები იქნება. მერე ესენი გაიზრდებიან და ისევ წითელი ან კიდევ ჭრელი ლობიო გახდება და გარედან კიდევ ქერქი გახდება!“.

კიდევ უფრო მიზანდასახულად და შეგნებულად, ვიდრე უმცროს ჩგუფებში, 5 — 5,5-წლიან სკოლამდელებს აქტივობის ყოველ სახეში შეაქვთ ის ცოდნა, რომელიც მათ მიღებული აქვთ ბუნების სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებზე. მაგალითად, ერთი გოგონა ამგვარად აღწერს თავისი ნახატის შინაარსს: „ახლა გახფხფულია! თბილა. ბალანებია. იებიც გამოჩნდა, ხეებზე კვირტებიც გაჩნდა! მალე სხვა ყვავილებიც და ფოთლებიც იქნება!“.

მიღებული ცოდნის მიხედვით, ბავშვებს შესწორებები შეაქვთ ერთმანეთის ნახატებში. ერთი გოგონა მეორეს ნახატში ხის ტოტების ფერს აკრიტიკებს: „ტოტები არ იცი, რა ფერისაა?! ყავისფერი!“.

ხატვისას ბავშვები აგრეთვე ამჟღავნებენ ბუნების ობიექტების შედარებითი სიდიდეების ცოდნას და ამ მხრივაც უსწორებენ ერთმანეთს შეცდომებს. 5 წლის გოგონა შენიშვნას აძლევს თავის ამხანაგს მის მიერ დახატული ხის სიმაღლის გამო: „ეს ხე ძალიან დაბალია!“.

საშუალო ჩგუფის ბავშვების ზემოთ განხილული გამომყვანებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე გვიჩვენებს, რომ უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან შედარებით, რომლებიც ბუნებაში, მათი საკუთარი აქტივობის გვერდით, უმთავრესად ამჩნევენ მოვლენებსა და ობიექტებს მათი სენსორული ნიშნების მიხედვით, 5 — 5,5-წლიანი ბავშვები უკვე თანდათან უპირისპირდებიან ბუნების მოვლენებს, როგორც მათი ცხოველი ინტერესისა და დაკვირვების დამოუკიდებელ წყაროს. ამ მოვლენებსა და ობიექტებში ბავშვები, მათ დამახასიათებელ სენსორულ თავისებურებებთან ერთად, თანდათან ამჩნევენ იმ ზოგადს, რომელიც მათ ერთმანეთთან აკავშირებს, და იწყებენ მსჯელობას იმ ძირითად კანონზომიერებებზე, რომ-

ლებიც თავისი განსაკუთრებული თვალსაჩინოებით, პირველ რიგში, ხდება მისაწვდომი ბავშვების ცოცხალი გონებისათვის. ბავშვები არა მხოლოდ გაკვირვებული დკანან რაიმე მოვლენის წინაშე, არამედ, ზოგჯერ. აცნობიერებენ კიდევ თავის გაკვირვების მიზეზს, ე. ი. გამოყოფენ იმ საკითხს, რომელიც მათთვის გაუგებარია. ამ მხრით დამახასიათებელია ერთი 5,5-წლიანი გოგონას ნათქვამი: „მე როგორ მიკვირს! მართლა როგორ ხდება—ერთი ბეწო ლობიო აკან რა დიდი ლობიო გაიზარდა!“.

ამგვარად, ბავშვის ცოდნა ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე უკვე შეეხება არა მხოლოდ მათ სენსორულ თვისებებს უოველ ცალკე, ერთეულ შემთხვევაში, არამედ იმ ზოგად კანონზომიერებებსაც, რომლებიც განსაზღვრავს ამ სენსორული ნიშნების მრავალფეროვნებას და ცვალებადობას. ბავშვის ცოდნა უკვე იმდენად მოქნილი ხდება, რომ ის ეხმარება მას ერთმანეთთან დააკავშიროს ცალკეული მოვლენები და მონახოს მათში როგორც მათი არსებობის ერთიანი პირობები, ისე განსასხვავებელი თავისებურებებიც. საშუალო ჯგუფის ბავშვი არ კმაყოფილდება, როგორც ჩვეულებრივ, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი. მის მიერ ახლო წარსულში მოპოვებული ცოდნის უბრალო დადასტურებით. არამედ სშირად იწყებს მსჯელობას მის შინაარსზე, რაც ხელს უწყობს ბავშვის ცოდნის განმტკიცებას.

გ) უფროსი სკოლამდელი ბავშვების გამომჟღავნებათა თავისებურებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე (6—7 წლის)

განვითარების ის ტენდენცია, რომელიც შესამჩნევი ხდება საშუალო ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვთა სპონტანურ გამომჟღავნებებში ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე. კიდევ უფრო გამოკვეთილად გვეჩვენება 6—7-წლიან სკოლამდელ ბავშვებთან. გარესინამდვილის მოვლენათა ათვისების პროცესში ბუნება ბავშვებისათვის იქცევა დამოუკიდებელი ინტერესის წყაროდ. რომელსაც ისინი უპირისპირდებიან, როგორც თავისთავადი მნიშვნელობის მქონე დიდ ძალას, და მასთან ურთიერთობაში ყოველდღიურად ამდიდრებენ და აღართობენ თავის ცოდნას მის მრავალფეროვან მოვლენებსა და ობიექტებზე. თუ უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების ყურადღებას ბუნების მოვლენები იპყრობს მხოლოდ გზადაგზა, რამდენადაც ეს მათი გართობა-თამაშისა და აქტივობის სხვა სახეებისათვის არის საჭირო და ხელისშემწყობი, — უფროსი სკოლამდელ ბავშვებთან უკვე ინტერესი ბუნებისადმი, როგორც მათი გართობათამაშის, ისე აქტივობის სხვა სახეებთან დაკავშირებით, ერთ-ერთ

მთავარ ადგილს იჭერს სხვა ინტერესებიდან გამოყოფილად და სისტემატური, ხანგრძლივი დაკვირვების მოთხოვნილებას ავითარებს მაშინ. ეს ცვლილებები ბავშვების დამოკიდებულებაში ბუნების მოვლენების მიმართ ხდება, რასაკვირველია, იმ ძლიერი ფაქტორის ზეგავლენით, რომელსაც წარმოადგენს საბავშვო ბაღის პედაგოგიურად ორგანიზებულ გარემოში ბავშვის განვითარებებსა და სწავლების ერთიანი პროცესი.

უფროსი სკოლამდელი ბავშვების ყურადღება კიდევ უფრო ძლიერად, ვიდრე საშუალო ჯგუფებში, მიიმართება არა მხოლოდ ბუნებას ობიექტების სენსორული ნიშნებისადმი, არამედ იმ ძირითადი კანონზომიერებებისადმი, რომლებიც ერთმანეთთან აკავშირებს ბუნების ცალკეულ მოვლენებსა და ობიექტებს. უფროსი სკოლამდელი ბავშვების დაკვირვება ბუნების მრავალფეროვნებასა და საბუნებრივობებზე—კიდევ უფრო მეტ და უფრო ღრმა საკითხების წარმოშობს მათში.

ბავშვების გამომყვანებები ბუნების მოვლენებზე ახლაც უმთავრესად შეეხება სეზონურ ცვლილებებს, მცენარეთა და ცხოველთა ზრდა-განვითარების თავისებურებებს, მაგრამ ბავშვებისაგან წამოყენებული საკითხები, მათა ცოდნა, რომელიც ამ საკითხების ფარგლებშია მოცემული, უფრო ფართოა და თვით ბავშვებისაგან უფრო გაცნობიერებული. რადგან ბავშვებმა ახლა გაცილებით უფრო მეტი იციან ბუნების მოვლენების შესახებ, ამიტომ ისინი თავის გამოცდილებაზე დაყრდნობით ხშირად წინასწარ აყენებენ მოსაზრებებს, თუ როგორ უნდა მოხდეს მათი შემდეგი განვითარება ან ასახელებენ ამა თუ იმ მოვლენის მიზეზს.

მაგალითად, ბოსტნეულის დავვიანებით ამოსვლას ერთი 6,5 წლის გოგონა უკავშირებს ხშირ წვიმებს: „იმიტომ დაგვიანდა ამოსვლა, რომ ბევრი წვიმა მოვიდა“. ბავშვმა უკვე იცის, თუ როგორი ამინდი არის მცენარეთა ზრდა-განვითარებისათვის საჭირო, რომ გადაჭარბებული გვალვაც და ხშირი წვიმებიც საზიანოა მცენარეთა განვითარებისათვის.

ბოსტანში მუშაობისას უფროსი ბავშვები წაწყდნენ ფესვიანად ამოთხრილ მცენარეს; ერთმა ბიჭიკომ უთხრა მეორეს: „აღარ ვახარებს! აი, ფესვებია!“. ამით ბავშვმა გამოამყვანა თავისი ცოდნა ფესვების მნიშვნელობაზე მცენარეთა განვითარებისათვის.

ზამთარში გუბეებზე დაკვირვებისას, ბავშვები ამჩნევენ სიცივის მოქმედებას წყალზე და ამბობენ: „სიცივისაგან წყალი გაიყინა და ყინული გახდა. როდესაც დათბება, ისევ წყალი გახდება“ (6,5 წლის გოგონა).

ბავშვები იგონებენ გასული წლის ზამთრის შთაბეჭდილებებს და დასკვნები გამოაქვთ სიცივის მოქმედებაზე: „მიღეზზე დიღო ჩურჩხელებივით რომ ეკიდა ყანულის ლოლუები და რამდენი ზანი იყო არ დნებოდა. იმიტომ რომ ციოდა, დიდი სიცივე იყო მაშინ“ (6,5 წლის გოგონა). — „აი, დღესაც მოდის თოვლი, მაგრამ ჩვენ რა?! ძირს სრულებით არ ყვეს, სითბოსაგან მაშინვე დნება“ (6,5 წლის გოგონა). ბავშვებს დასკვნები გამოაქვთ სიცივის მოქმედების გამოქოთნის მცენარეებზე. მაგალითად, ერთი გოგონა ამბობს: „ჩვენს ბეგონიებს ახლა არ სცივთ და დაღონებული აღარ არიან, როგორც აღამიანები. როცა აღამიანებს სცივთ, აბუზულები ზომ არიან, ისე ამათი ფოთლები აბუზულები იყვენა!“. თევზებზე წლებს მანძილზე დაკვირვებამ ბავშვებს განუხტკიცა წარმოდგენა მათ ქცევასა და ფიზიკური მდგომარეობის თავისებურებებზე, რაც საშუალებას აძლევს ბავშვებს წინასწარ შეამოწმონ მათი ფიზიკური მდგომარეობა და განსაზღვრონ, ჯანმრთელებია თუ ავად არიან თევზები. ასე, მაგალითად, ერთ უფროს ბიჭიკოს, აკვარიუმში ერთ-ერთი თევზის მიღუნებული მოძრაობის გამო, ეჭვი შეეპარა მის ჯანმრთელობაზე: „ჩვენი ლამაზი თევზი, ალბად, ავად არის!“. მეორემ ურჩია აკვარიუმთან შეგროვილ ბავშვებს: „უყურებთ დიდხანს და თუ ხორცა კამა, ის კარგად იქნება, ბოლოსაც იქნევს“. იქვე მდგომმა გოგონამ, თევზებზე დაკვირვების შედეგად, დაასკვნა: „აი, შეხედეთ, როგორ მალა წავიდა. ეს ავად არ არის“.

წარსულში მიღებული ცოდნა მცენარეების ზრდა-განვითარებაზე საშუალებას აძლევს ბავშვებს ერთმანეთს აუხსნან. თუ როგორ მოხდება მათი ბუნების კუთხეში მოთავსებული მცენარეების განვითარება. მაგალითად, ერთი უფროსი ჯგუფის გოგონა თავის ამხანაგებს თვალსაჩინოდ უჩვენებს, თუ როგორ იზღება ასპაღისტრის კვირტი. ქაღალდი დაახვია, ნელ-ნელა გაშალა და უთხრა ბავშვებს: „აი, ასე ნელ-ნელა გაიშლება ეს ფოთოლი და ბოლოს ისეთი გახდება, როგორც ეს დიდი ფოთოლი არის!“.

ბავშვების მსჯელობა ტუნებაში მომხდარ სეზონურ ცვლილებებთან დაკავშირებით უკვე ემყარება მათ მტკიცე ცოდნას ამ ცვლილებების მიზეზებზე. ეზოში ბავშვები აკვირდებიან მცენარეებს და ამბობენ: „აი, აუზის გარშემო ბუჩქების კვირტები როგორ გაიშალა! ხეებზედაც უკვე პატარა კვირტები ჩანან. ეს იმიტომ ხდება, რომ დათბა და სითბომ გააქეთა!“.

ის ფაქტი, რომ უფროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის ბუნება მთელი თავისი მრავალფეროვნებით გამოიყოფა გარეინამდვილის დანარჩენი ობიექტებიდან, როგორც დამოუკიდებელი ინტერესისა და სისტემატური დაკვირვების მოთხოვნილების აღმძვრელი სამ-

ყარო, ეს გარკვევით ჩანს ერთი უფროსი სკოლამდელი გოგონას შემდეგი სიტყვებიდან, რომელსაც ის ამბობს ბუნების კუთხეში მუშაობისას: „ზიყვარს, როდესაც სახლიდან მოვალ და ახალ რაღაცას დავინახავ და შევნიშნავ ჩვენს ბუნების კუთხეში! გუშინწინ ბალბას ტოტზე ფესვები დავინახეთ, დღეს კიდევ ხახვი ჩავდეთ ჭიქაში და ახლა კარგად უნდა მახსოვდეს, რომ შევამჩნიო მაგისი ფესვები“.

როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, უმცროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვის ინტერესების ცენტრში მოქცეულია თვით მისი აქტივობა, მისი გართობა-თამაში და მრავალგვარი სხვა მოქმედიალობის სახეები. ბავშვების განვითარების ამ ეტაპზე თითქმის არ ხდება მათი დაპირისპირება ბუნებასთან; ბავშვი ამჩნევს ბუნების სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებს, ისე როგორც ის ამჩნევს და აჩერებს ხანმოკლე დროის განმავლობაში თავის ყურადღებას გარესინამდვილის ამა თუ იმ ობიექტზე, რომელიც მას იზიდავს თავისი ფერებით ან მოძრაობის თავისებურებებით, ან განსაკუთრებული სმაურით და სხვა გარეგნული ნიშნებით. ბუნების მოვლენებზე ბავშვის დაკვირვების ასეთი ეპიზოდური ხასიათის გამო, რაც მისი ფსიქიკური თავისებურებების დამახასიათებელია, მისი ცოდნაც ამ მოვლენებზე ვიწროდ განსაზღვრული და ზედაპირული ხასიათისაა. საშუალო ჯგუფებში უკვე შესამჩნევად იცვლება ბავშვების დამოკიდებულების ხასიათი ბუნების მოვლენების მიმართ. ბავშვი უკვე თანდათან განიცდის ბუნებას, როგორც მისი არსებობიდან გამოყოფილ სამყაროს, რომლის ცალკეული ობიექტები ერთმანეთთან გარკვეული კანონზომიერებების საფუძველზე არიან დაკავშირებული. უფროს სკოლამდელ ბავშვებთან მათ დამოკიდებულებაში მომხდარი ცვლილება ბუნების მოვლენებისა და ობიექტების მიმართ უკვე სრულებით აშკარა და გამოკვეთილ ხასიათს იღებს. მისთვის ბუნების მოვლენებზე, მცენარეთა ზრდა-განვითარებაზე დაკვირვება უკვე მოთხოვნილებად იქცევა, რომელსაც ბავშვი განიცდის, როგორც სიამოვნების მომგვრელ საქმეს.

ბუნების მოვლენათა მიმართ ამ შეცვლილი დამოკიდებულების შედეგად, ბავშვები ამ სფეროში თავისი ცოდნისა და წარმოდგენების გამოსახატავად უფრო ზუსტ სიტყვიერ ფორმებს ეძებენ. ასე, მაგალითად, გაზაფხულის ამწვანებული ბალახი მათში იწვევს სურვილს შესაფერი ცრებით გამოხატონ მისი თავისებურება. უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი გოგონა ამბობს: „სწორედ ასეთ ბალახზე იტყვიან აბიბინდაო!“.

ბავშვები საკუთარ ნახატებზე ადგენენ შესაფერ მითხრობებს, რომლებითაც ამქლავნებენ სხვადასხვა ხასიათის ცოდნას ბუნების მოვლენებზე. მაგალითად, ერთი ბიჭიკო თავის ნახატზე ამბობს შემდეგს: „შემოდგომის დღეა, ხეს ცოტა მწვანე ფოთლები შერჩა!“.

ბიჭიკო თავის ნახატზე შენიშნავს: „ბიჭებმა ხეებს ძირში ნიწა გაუფხვიერეს და შერე წყალიც დაასხეს“.

ბავშვების თამაშიც ამქლავნებს მათ უფრო ფართო ცოდნას ბუნების მოვლენებზე. ასე, მაგალითად, ბავშვები თამაშობენ გემით მოგზაურობას. სკამებისაგან მოწყობილ გემბანზე მოთავსდნენ და გადაწყვიტეს ზღვის სანაპირო ქალაქებისაკენ გასეირნება, ერთმა ბიჭიკომ თქვა: „ახლა გაზაფხულია, იქ ბუნება უფრო ლამაზი იქნება, ყველაფერი ამწვანებული და აყვავებული იქნება“.

დაკვირვების პროცესში ბავშვებს დასკვნები გამოაქვთ მცენარეთა მოძრაობაზე მზის მამართულებით. ერთი ბიჭიკო ამბობს: „ჩვენი ყვავილები ფანჯრისაკენ გადაიხარა“. ამაზე მისი ამხანაგი შენიშნავს: „იმიტომ რომ ყვავილებს მზე უყვარს. შემოაბრუნე, ახლა ჩვენ გვიტყერის!“.

მესამე ბიჭიკო ამბობს: „დამაცადე! ხვალ ისე იქვთ გაიხედავს“.

უკვე ბავშვებისთვის ნათელი ხდება ბუნების მოვლენათა მკიდრო დამოკიდებულება ერთმანეთს შორის, მათი განვითარების კანონზომიერი ხასიათი, მცენარეების მიდრეკილება მზისაკენ, სითბოსიცივის ზეგავლენა მცენარეებსა და მთლიანად ცოცხალ არსებებზე. წარსულში მიღებული თავისი გაზრდილი ცოდნის შედეგად, ბავშვები უფრო დეტალურად, უფრო ზუსტად და მათი თავისებურებების შესატყვისად აღწერენ მათ ახლო გარემოში მოქცეულ ბუნების ობიექტებს.

ლამურას დათვალერებისას ბავშვები ახდენენ შედარებას: უფროსი ჯგუფის გოგონა ამბობს: „თავს გავს. მაგრამ კული არ აქვს. ფრთები აქვს მაგრამ ბოლო — არა. კატასავით ბრჭყალები აქვს, დაეკიდა“.

აბრეშუმას ჭიის მურს ბავშვები ადარებენ პატარა ჭიანჭველებს: „პატარა ჭიანჭველას გავს, მაგრამ არ დარბის!“.

აგარაკზე ყოფნისას ბავშვები არჩევენ ხეების ჭიშებს და ახასიათებენ თითოეული ხის თავისებურებას: „ფიჭვს ნემსივით წიწვები აქვს“ — ამბობს ერთი უფროსი ჯგუფის გოგონა. მეორე გოგონა უმატებს: „ნაძვს კი პატარა წიწვი აქვს, სულ პატარა ნემსსა გავს“. მესამე ამბობს: „ნემსს კი არა, ხავერდით სლიპია. აბა, ზემოდან ქვიშით დაუსვი ხელი! აქედან რომ დაუსვამ, ცოტას გიჩხვლეტს“.

წიფლის ხეზე ერთი ბიჭი უხსნის გოგონას: „ხომ ხედავ, როგორი მსხვილი და მაღალია, ძალიან დიდია ეს წიფელა და მწვანე ბრტყე-

ლი ფოთლებიც აქვს“. გოგონა თავისი მხრით შენიშნავს: „ეს წიფე-
ლა კი პატარა არის, შეილიაო, გეგონება. როგორ ახლოს ამოსუ-
ლა!“.

აგარაკზე სხვადასხვა ჩიტების გაცნობისას, უფროსი სკოლამ-
დელი ბიჭიკო იგონებს შერცხალს. „შერცხალი ყველაზე კარგია!
ყველაზე ადრე ის მოფრინდება ჩვენთან, ბულბული კი ყველაზე
კარგად გალობს!“. მეორე ბიჭიკო ამბობს: „ყვავი შავია და სულ ასე
ამბობს: „ყვა, ყვა! გუგული კი--გუ, გუ, გუ“.

მზის ამოსვლაზე დაკვირვებისას ერთი ბიჭიკო ამბობს: „აბა.
შებნდეთ, როგორ ჩუმად მიიპარება ტყეში მზე!“ გოგონა უპასუ-
ხებს: „იმიტომ რომ ბევრი ხე არის და მისი ტოტები არ უშვებს
მზის სხივებს“. ამასთან დაკავშირებით მათი ამგანაგი ბიჭიკო იხსე-
ნებს განვლილ დამეს: „დამე მთვარე ანათებს. როცა თქვენ ყველას
გეძინათ, მე თვლებში მინათებდა!“.

ისევ აგარაკზე ყოფნისას ბავშვები თავს უყრიან თავისი დაკ-
ვირუების შედეგებს ყანაზე: „რომ ჩამოვედით, მაშინ ყანა მწვანე
იყო, ახლა კი მოყვითალო არის!“.

გვალვისაგან გადამხმარი მინდვრის დათვალერებისას, ბავშვებს
გამოაქვთ დასკვნები, თუ რა შენობებში იყო შესაძლებელი მიწ-
ვრის გადარჩენა გვალვისაგან: „ბევრა წყალი რომ გვქონოდა და
მოგვერწყა, მინდორი არ გასმებოდა“—ამბობს ერთი უფროსი სკო-
ლამდელი ბიჭიკო.

ბავშვი ცდილობს, სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებზე დაკ-
ვირვებისას და მოპოვებული ცოდნის საფუძველზე, ამ ნაცნობი
მოვლენების თავისებურებათა ანალოგიით, დამოუკიდებლად გა-
დაჭრას ის საკითხები, რომელთაც მის წინაშე ხშირად აყენებს ბუ-
ნების სამყარო მათელი თავისი მრავალგვარი მოვლენებითა და ობი-
ექტებით.

მაგალითად, ბავშვმა საკუთარი დაკვირვებებს შედეგად იცის,
რომ მიზანდასახული, აზრიანი, გარკვეული მნიშვნელობის მქონე
ქცევა გონიერ არსებებს, ადამიანებს ახასიათებს, როდესაც ბავშვებს
შემთხვევა ეძლევათ აგარაკზე დაუკვირდნენ თავ-თავისი პატრონე-
ბის სახლში დაბრუნებულ საქონელს. მაგალითად, ძროხას, რომელიც
რჩებოთ ადებს პატრონის სახლია ჭიშკარს და თან ბღავის. ეს მათ
გაკვირვებასა და კითხვას იწვევს, თუ როგორ მიაგნო ძროხამ თავისი
პატრონის სახლს. ამ კითხვას ერთი უფროსი სკოლამდელი ბიჭიკო
ამგვარად უპასუხებს: „გონიერია და იმიტომ“. ბავშვის ასეთ დას-
კვნას საფუძველად უდევს მისი ცოდნა ადამიანების მიზანდასახული
ქცევას გონიერ ხასიათზე. რადგან ძროხის ქცევა, თავისი ბუნებით,
ბავშვს ადამიანის მიზანდასახული ქცევის ანალოგიურად მიაჩნია,

ამიტომ ის ფიქრობს, რომ საქონლის ქცევასაც. ადამიანის მსგავსად, გონება წარმართავს.

უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვი თანდათან ახერხებს განალიზოს მისი დაკვირვების ობიექტად ქცეული ბუნების ზოგიერთი მოვლენა და ამ ანალიზის საფუძველზე აღნიშნოს ამ მოვლენის წარმოშობის მიზეზები. მაგალითად. შემოდგომაზე ეზოში ხეების დათვალიერებისას ერთმა უფროსი ჯგუფის გოგონამ დამოუკიდებლად გამოიტანა დასკვნა, რომ ეზოს ჩრდილოეთ მხარეზე, სადაც ნაკლებად და მზე, ხეების ტოტები უფრო სწრაფად ტიტვლდებიან. გოგონამ თქვა: „აქ მზე რომ არ არის, როგორც იქით ეზოში, უფრო ცივა და ფოთლებიც სიცივისაგან მალე ჩამოცვივდნენ“ (6.5 წლის გოგონა).

ბავშვი აქ შეგნებულად გამოყოფს ბუნების მოვლენების განვითარების სხვადასხვა ფაქტორებს—მზის სითბოს და სიცივეს, მათ საწინააღმდეგო ხეცავლენას მცენარეებზე და შემდეგ გამოაქვს გარკვეული დასკვნა იმის შესახებ. თუ მზის სხივებს მოკლებული ხეები რატომ უფრო სწრაფად კარგავენ შემოდგომაზე ფოთლოვან სამოსელს. ბავშვი ახდენს აღქმული მოვლენების გახსრებას და ამ გახსრებას საფუძველზე, იმ ცოდნის მიხედვით, რომელიც მას უკვე მოპოვებული აქვს წლების მანძილზე ბუნების სეზონური ცვლილებების შესახებ. აკავშირებს ერთმანეთთან ბუნების სხვადასხვა მოვლენებს და აღნიშნავს მათი სახეცვლილების მიზეზს.

ბუნების მოვლენებზე დაკვირვების პროცესში უფროსი სკოლამდელი ბავშვები ექსპერიმენტულ საკითხებსაც აყენებენ ახალ მოვლენებში გარკვევის მიზნით. მაგალითად. აბრეშუმის ჭიების მოვლისას ბავშვებს უჩნდებათ საკითხი მათი საკვებას თავისებურებასთან დაკავშირებით. ერთი ბიჭიკო იძლევა შემდეგ შეკითხვას: „სხვა ფოთოლი რომ დაგუყაროთ. შესჭამენ?“. მართლაც. ბავშვებმა სცადეს ჭიებისათვის სხვა ფოთლებს დაყრა და საკუთარი ცდის შედეგად დარწმუნდნენ, რომ, თუთის ხის ფოთლების გარდა, აბრეშუმის ჭიები არც ერთი სხვა ხის ფოთოლს არ მიეყარნენ. ერთმა გოგონამ შესატყერი დასკვნაც გამოიტანა ამ ცდის შედეგად: „აბრეშუმის ჭიის გემრიელი საკმელი თუთის ფოთოლი ყოფილა!“ —თქვა მან.

ამავე აბრეშუმის ჭიაზე დაკვირვებისას ზოგიერთ ბავშვს თავისი მოსახრებები უჩნდება იმის ასახსნელად, თუ როგორ ახერხებს აბრეშუმის ჭია პირიდან აბრეშუმის ძაფის გამოშვებას და პარკია გაკეთებას. ერთი ბიჭიკო ამის შესახებ ამბობს: „თუთის ფოთოლში პატარა ძაფებია, ალბათ, ამ ძაფებსაც ჭამს ჭია და პარკს აკეთებს“.

ერთი გოგონა გამოთქვამს თავის გაკვირვებას აბრეშუმის ჭიის მოქმედების გამო: „რა საოცარია! სულ რომ ტრიალებს და პარკს აკეთებს, არ დაიღლება?“, ამაზე მეორე გოგონა — ისევ მსგავს მოსაზრებაზე დაყრდნობით — უპასუხებს მას: „ფოთოლს რომ ჭანდა, იმ ფოთოლს ჰქონდა აბრეშუმის ძაფი“.

საინტერესოა, რომ უფროსი სკოლამდელი ბავშვები ახერხებენ თავისი ცოდნისა და შესაძლებლობის დახასიათებას ბუნებას ზოგიერთ მოვლენაში გარკვევისას. მაგალითად, ერთი გოგონა, ნ. ნაკაშიძის მოთხრობის — „მაკოს მუშას“ — მოსმენის შემდეგ დარწმუნებით ამბობს: „ის პატარა იყო, ალბათ, იმიტომ მოუვიდა ასე (გოგონას, რომელსაც ყინული შუშა ეგონა). მე კი ეს არ მომივიდოდა, იმიტომ რომ ვიცი — ყინული დნება და სახლში, ხელშიც რომ აწილია, მაშინაც დამდნარა“.

თავის ცოდნას ბუნების მოვლენებზე უფროსი სკოლამდელი ბავშვები იყენებენ აგრეთვე როგორც მათთვის ნაცნობი გამოცანების გაანალიზებისას, ისე საკუთარი გამოცანების გამოგონების დროსაც. მაგალითად, ხალხურ გამოცანას — „ხმალი დაეკარ, არ დაეტყო“ — 6,5 წლის ბიჭიკო ამგვარად ასაბუთებს: „იმიტომ, რომ დაარტყამ, იმ წუთში წყალი აქნება!“

მეორე ბიჭიკო, ზუს არსებითი მხარეების გათვალისწინების საშუალებით, იგონებს გამოცანას მასზე: „დღისით ძინავს, ღამით კი ფრინავს“. ამ ამოცანის გაანალიზებას იძლევა 6,5 წლის გოგონა: „იმიტომ რომ დღისით ბუ ბრმა არის და ღამით კი ხედავს“.

უფროსი სკოლამდელი ბავშვების გაძლიერებული ინტერესი შეეხება არა მხოლოდ ბავშვის გარემოში მოქცეულ მოვლენებსა და საგნებს და მათ სახეცვლილებებს, არამედ იმ საკითხებსაც, თუ ბავშვისათვის მის ახლო გარემოში ბუნების სფეროდან ნაცნობი მოვლენები და საგნები როგორი თავისებურებების მატარებელი არიან მორეულ ქვეყნებში.

მაგალითად, ერთმა 6,5 წლის ბიჭიკომ ასეთი შეკითხვა მოგვცა: „ანლა ამერიკაში ხომ ღამეა? მოსკოვში?“.

ამ შეკითხვიდან ჩანს, რომ ბავშვს მოზრდილებისაგან გაუგონია დღისა და ღამის მისებზე და კონკრეტულ შემთხვევაში ცდილობს დააზუსტოს თავისი ცოდნა ამ მოვლენებზე იმ ქვეყნების და ქალაქების მიმართაც, რომლებზედაც მას აგრეთვე ცოტაოდენი ცოდნა მოეპოვება.

ამგვარად, უფროსი სკოლამდელი ბავშვების სპონტანურ გამოქვავებებში მოცემული ცოდნა ბუნების მოვლენებსა და ობი-

ექტებზე გვიჩვენებს, რომ ის შეეხება უკვე არა ბუნების მოვლენების ზედაპირს, როგორც უმცროს სკოლამდელ ასაკში, არა მხოლოდ ერთმანეთისაგან გამოცალკევებულად მოცემულ მათ სენსორულ თვისებებს, არამედ, უმთავრესად, ბუნების მოვლენათა შორის არსებულ კავშირსა და მათი განვითარებისა და სახეცვლილებების კანონზომიერებებს. ეს ცოდნა აგრეთვე გვიჩვენებს, რომ არსებითად იცვლება უფროსი სკოლამდელი ბავშვების დამოკიდებულება თვით ბუნებისადმი მთლიანად. როგორც გარეინამდვილიდან გამოყოფილ, დამოუკიდებელ ფაქტორისადმი, რომელსაც ბავშვი უპირისპირდება თავის უკვე მრავალმხრივ ურთიერთობაში გარესინამდვილესთან. უფროსი სკოლამდელი ბავშვის თავისუფალ გამომყვანებებში ბუნებაზე, იმ ცოდნის ხასიათში, რომელიც ამ გამოვლინებებში იჩენს თავს, ჩვენ ვხედავთ. რომ ბავშვს უჩნდება მოთხოვნილება ხანგრძლივად შეაჩეროს თავისი ყურადღება ბუნების მოვლენებზე და მათზე სისტემატური დაკვირვების საშუალებით გაერკვეს მის მრავალგვარ თავისებურებაში.

ძველი ცოდნის საფუძველზე ახალი ცოდნის მოპოვების გზა და ხერხებიც უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს, უმცროს ჯგუფებთან შედარებით, განსხვავებულიც აქვთ. თუ უმცროს ჯგუფებში ბავშვები თავის ურთიერთობაში ბუნების მოვლენებსა და საგნებთან რაიმე სიძნელეს ხვდებიან, ისინი ამ სიძნელისა და გაუგებრობის გასარკვევად უმთავრესად მოზრდილებს მიმართავენ და მათგან მოიხიზნავენ დახმარებას. მაშინ როდესაც უფროსი სკოლამდელი ბავშვების შეკითხვები ბუნების მოვლენებსა და მათ კანონზომიერებაზე, მოზრდილების გარდა, აგრეთვე თვით ბუნებისადმი მიმართული, ე. ი. ბავშვებს წარსულში მიღებული ცოდნის საფუძველზე უჩნდებათ სხვადასხვა ხასიათის მოსაზრებები, თუ რა უნდა იყოს ანა თუ იმ მოვლენის მიზეზი ან როგორ უნდა მოხდეს მისი განვითარება მომავალში. საკუთარი ცდების ან გამართული მსჯელობის გზით უფროსი სკოლამდელი ბავშვი აფართოებს თავის ცოდნას ბუნების მოვლენებზე. რასაკვირველია, აღნიშნული ცვლილებები ბავშვების დამოკიდებულებაში ბუნებისადმი და მისი ცოდნის ხასიათში თავს იჩენს თანდათან ისეთი მოვლენების მიმართ, რომელთაც ბავშვი ასე თუ ისე უკვე იცნობს და წლიდან წლამდე მათზე დაკვირვების შედეგად უკვე საკმაოდ ერკვევა მათ თავისებურებებში; მაგრამ აქ მაინც ჩნდება ის ძირითადი ხასიათის ცვლილება, რომელიც ახასიათებს ბავშვების ცოდნას ბუნების მოვლენებზე, უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან შედარებით.

დამახასიათებელია კიდევ ის გარემოება, რომ ეს ცვლილება, რომელიც ემჩნევა უფროსი სკოლამდელი ბავშვების გამომყვანებებში მოცემული ცოდნის თავისებურებებს ბუნების მოვლენებზე. სავსებით ემთხვევა, თავისი საერთო ხასიათის მიხედვით. იმ ცვლილებებს, რომლებიც საშუალო და, განსაკუთრებით, უფროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის შესამჩნევი ხდება, საერთოდ, მათი სხვადასხვა სახის ურთიერთობის პროცესში გარესინამდვილესთან.

სწავლების პრობლემასთან დაკავშირებით ჩვენ მიერ ჩატარებულმა კვლევამ სკოლამდელი ბავშვების თავისებურებებზე, გვიჩვენა, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები უმთავრესად დაინტერესებული არიან მათ ახლობელ გარემოში მოცემული საგნებისა და მოვლენების გრძნობადი თვისებებისა და მოქმედების თავისებურებების გაცნობით, რასაც ისინი „ხერხებენ თამაშის, გართობისა და მათთვის მისაწვდომი მუშაობის სხვადასხვა სახეების საშუალებით.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებიდან განსხვავებით საშუალო და განსაკუთრებით, უფროსი სკოლამდელი ჩაუფების ბავშვების ინტერესი მოვლენათა წმინდა სენსორული ნიშნების საზღვრებს სცილდება და, კონკრეტულის, გამოცალკევებულისა და თვალსაჩინოს გვერდით, მიმართულია აგრეთვე ზოგადის, მთლიანისა და კანონზომიერისადმი.

ასეთივე თავისებურება, როგორც დავინახეთ, ახასიათებს საშუალო და განსაკუთრებით, უფროსი სკოლამდელი ბავშვების ცოდნას. ბუნების მოვლენების სფეროში, რაც მათ თავისუფალ გამოძიებაში იჩენს თავს.

იმ დროს, როდესაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები ბუნების მოვლენებსა და საგნებში ამჩნევენ უმთავრესად მათ გრძნობად თავისებურებებს და მათ შორის არსებული კანონზომიერი კავშირი ბავშვებისათვის მიუწვდომელი რჩება, უკვე საშუალო ჩაუფებიდან და, განსაკუთრებით, უფროს სკოლამდელ ბავშვებთან თავს იჩენს ძლიერი ინტერესი ბუნებისადმი, როგორც მათი მოქმედიანობის სახეებიდან სავსებით გამოყოფილ, დამოუკიდებლად არსებულ სამყაროსადმი.

საკუთარი მოსაზრებები, ცდები, წარსულში მოპოვებულ ცოდნაზე დაყრდნობით. საკუთარი მსჯელობის გზით ახალ მოვლენებში გარკვევა. ანლო გარემოში მოცემული მოვლენების გვერდით, შორეულზედაც ინტერესის გადატანა, — ეს თავისებურებები ჩნდება უფრო-

სი სკოლამდელი ბავშვების გამომჟღავნებებში, რომლებიც ასახავენ მათ ცოდნას ბუნების სხვადასხვა მოვლენებზე.

ბუნების მოვლენებზე სკოლამდელ ბავშვებთან საუბრებისა და ცდების შედეგები

როგორც ნაშრომის პირველ ნაწილში აღვნიშნეთ, სკოლამდელ ბავშვთა ცოდნის თავისებურებებს ბუნების სხვადასხვა მოვლენებზე ვიკვლევდით არა მხოლოდ მათი სპონტანური გამომჟღავნებების შესწავლის, არამედ პარალელურად აგრეთვე ბავშვების უშუალო გამოკითხვისა და ცდების ჩატარების საწულებით.

გამოკითხვისა და ცდების შინაარსის შერჩევისას უმთავრესად ვემყარებოდით საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფებისათვის გათვალისწინებული პროგრამული მასალის მოცულობას, რომელიც შეეხება ბუნების სეზონურ თავისებურებებს. ბუნების ისეთ მოვლენებს, როგორცაა წვიმა, თოვლი. ქარი, ყინვა და მცენარეთა ზრდა-განვითარების ზოგიერთი თავისებურება.

იმისათვის, რომ უფრო ზუსტად გავცნობოდით სკოლამდელი ბავშვების ცოდნის ხასიათსა და საერთო საფუძველს ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე, რომელიც თავს იჩენს მათ სპონტანურ გამომჟღავნებებში, შევიკონცხვებ ვაძლევდით ბავშვებს აგრეთვე პროგრამით გათვალისწინებული მასალის თარგუმების გარეშეც. მაგალითად, ცის მნათობების—ზვის, მთავარისა და ვარსკვლავების შესახებ, რომლებზედაც ბავშვები ავლენენ თავის ცოდნას არა მხოლოდ სიტყვიერ გამომჟღავნებებში, არამედ თავის ნახატებში, ნაწერწასა და საერთოდ სახვით აქტივობაში.

ამავე დროს, რომ ნათელი განხილავო სკოლამდელი ბავშვების დამოკიდებულების ცვლა ბუნების მოვლენების მიმართ მათი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე, რაც გარკვევით ეტყობა ბავშვების გამომჟღავნებების ჩვენ მიერ ზემოთ განხილულ მასალას. ბავშვებს ვაძლევდით შეკითხვას ბუნებაზე საერთოდ (რა არის ბუნება? რას ეძახიან კარგ ბუნებას? ცუდ ბუნებას?).

ჩვენ მიერ ასეთი გამოკითხვისა და სპეციალური ცდების გზით მიღებული მასალა საშუალებას ვვაძლევს დავაზუსტოთ ბავშვის იმ ცოდნის საფუძველი, რომელიც თავს იჩენს მათ სპონტანურ გამომჟღავნებებში ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე.

ბავშვებს ვუჩვენებდით საბავშვო წიგნებში მოთავსებულ ილუსტრაციებს. რომლებზედაც გამოხატული იყო ქარი, წვიმა და თოვლი.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები—შეკითხვაზე, თუ რა არის დახატული სურათზე, ასახელებდნენ სურათზე მოცემულ ობიექტებს—ხეებს. წითელ არმიელს თოფით და სხვა. შემდეგ გვკირდებოდა ბავშვებისათვის კიდევ დამატებითი შეკითხვების მიცემა (ხეები სწორად დგას? ხეები რითია დაფარული?), რის შემდეგ ბავშვები უკვე ყურადღებას აქცევდნენ სურათზე გამოხატულ ამინდს—ქარს, წვიმას თუ თოვლს.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების 57,9% (19 ბავშვიდან 11 ბავშვი) სწორად მპასუხობდა ოთხივე ილუსტრაციის შესახებ, რომელთაც მათ ვუჩვენებდით. „ხეები მოლრეცილია“, „ხეები მოლუნულია“, „გადახრილია“, მოკუხულია“ და სხვა. ამგვარი გამოთქმებით ახასიათებდნენ ბავშვები ილუსტრაციებზე დახატულ ხეებს. ჩემს შეკითხვაზე სწორად მპასუხობდნენ: რომ ხეების ტოტები ქარისაგან ინძრევო, ერთ-ერთ სურათზე მესაზღვრის პალტოს კალთა ქარისაგან არის განზე გაწეულიო. სწორად ცნობდნენ სურათზე თოვლს, ამბობდნენ, რომ ხეები და მიწა „თოვლით არის დაფარული“, რომ თოვლი თეთრია, ცივია და მოდის ზამთარში (19-დან 13 ბავშვი. ე. ი. 68.4%).

ბავშვების პასუხებიდან ირკვევა, რომ ისინი ზოგჯერ აიგივებდნენ ქარსა და სიცივეს; მაგალითად, როდესაც ვეკითხებოდი ბავშვებს—რამ გადახარა განზე ხეების ტოტები მეთქი, ზოგიერთი მათგანი მიპასუხებდა: „სიცივემო“.

საშუალო და უფროსი ჯგუფის ბავშვები უკვე, ყოველგვარ დაბრკოლების გარეშე, ამჩნევენ სურათზე გამოხატულ ამინდს, ახასიათებენ სწორად ქარის მოქმედებას („მაგარი ქარია“, „ხეების ტოტებს ანძრევს“ და სხვა) და ამავე დროს ასახელებენ სწორად სურათზე გამოხატულ წელიწადის დროს; მასთან დაკავშირებით, აგრეთვე აღნიშნავენ, თუ რა დროა „ახლა“ (გაზაფხული). ამ ჯგუფების ბავშვებს არ სჭირდებოდათ ბევრი შეკითხვა იმისათვის, რომ მათ მოეცათ პასუხი, თუ როგორი ამინდია გამოხატული ამ თუ იმ სურათზე. სურათზე მოცემული საგნების აღწერის გარეშე ბავშვები, უკვე ამინდზე შეკითხვის მიღებისთანავე. მიმართავდნენ თავის ყურადღებას სურათის ამ მომენტზე. იძლეოდნენ ამინდის დახასიათებას და, სურათის მონაცემების მიხედვით, თავისუფლად ასაბუთებდნენ თავის ნათქვამს.

ამგვარად, სკოლამდელი ბავშვების ცოდნა ბუნების ზოგიერთ მოვლენაზე, სურათებზე ამ მოვლენათა ცნობ-სა და მათი დახასიათების მომენტში, თავს იჩენდა ისეთივე თავისებურებებით, როგორც მათ ზეპირ სპონტანურ გამომქლავებებში. იმ დროს, როდესაც უმცროსი ბავშვები შეკითხვების შემდეგ სწორად ახასიათებდნენ სურათზე გამოსატული ობიექტების (უმთავრესად ხეების) მდგომარეობას („მოღუნულია“. „მოკვზულია“ და სხვ.) და ისევე შეკითხვები ჭირდებოდათ, რომ აეხსნათ სურათების ობიექტების თავისებურება.—საშუალო და უფროსი ჯგუფის ბავშვები უკვე პირველი შეკითხვის შემდეგ („როგორი ამინდია გამოსატული ამ სურათზე?“) სწორ პასუხს იძლეოდნენ და შეკითხვებისა და დახმარების გარეშე ასაბუთებდნენ თავის ნათქვამს.

უმცროსი ბავშვის ცოდნა ბუნების მოვლენებზე, როგორც უკვე დავინახეთ. უმთავრესად განისაზღვრება ამ მოვლენებისა და ობიექტების სენსორული ნიშნების შემჩნევიტა და მათზე შეჩერებით. მაშინ როდესაც საშუალო და, განსაკუთრებით. უფროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვები უკვე იწყებენ კავშირის გაბმას მოვლენებს შორის და მათში გამოწვეულ ცვლილებათა მიზეზების აღნიშვნას.

ბ) რას ამბობენ სკოლამდელი ბავშვები წვიმის შესახებ?

სხვადასხვა ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვებს, როგორც მათთან უშუალო საუბრების, ისე შესაფერი სურათების ჩვენებისას ვეკითხებოდით, თუ რა არის წვიმა და საიდან მოდის ის. უმცროსი ბავშვების 52,4 %-მა (21 ბავშვიდან 11) იცის, რომ წვიმა „წყალია“ (ზოგი ამბობს — „როგორც წყალი მოდის“, ზოგი წვიმაზე ამბობს „წინწკლებია“).

შეკითხვაზე, თუ საიდან მოდის წვიმა, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების 38,5% (26 ბავშვიდან 10-ი ბავშვი) ამბობს, რომ წვიმა მოდის ღრუბლებიდან („ღრუბლებიდან“, „მაშინ ცა მოიღრუბლება“); ბავშვებს 30,8% (8 ბავშვი) ამბობს, რომ წვიმა მოდის „ციდან“ (ზოგჯერ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი ცას უწოდებს „მთას“ და ამბობენ: „სადაც მთა არის, იქიდანო“ ან კიდევ: წვიმა მოდის— „მალიდან. ცა სადაც არისო“).

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების 23,1%, ამბობს, რომ წვიმა მოდის „მალიდან“ ან „ზევიდანო“, ე. ი. აღნიშნავენ მიმართულებას, მაგრამ ვერ ასახელებენ ვერც ცას და ვერც ღრუბლებს. ერთმა 4 წლის გოგონამ თქვა: „წვიმა კრანიდან“ მოდისო. ეტყობა, ბავშ-

ზე განსაკუთრებით ძლიერი შთაბეჭდილება მოუხდენია წვიმის დროს სახლების მიღებიდან წამოსულ წვიმას, რამაც განსაზღვრა მისი ცოდნა წვიმაზე.

ერთი ბიჭიკო კიდევ ამბობს, წვიმა მოდის ჰაერიდანო.

როგორც ვხედავთ, სკოლამდელი ბავშვების უმრავლესობა უკავშირებს წვიმას ღრუბლებსა და ცას. თუ მივიღებთ მხედველობაში, რომ ბავშვები ჯერ გვიპასუხებენ—წვიმა მოდის ციდანო—და ზოგჯერ, მხოლოდ შეკითხვის შემდეგ (როგორი ციდან? თუ ეს კითხვა არ შევლის, კიდევ ვეკითხებით: მოწმენდილი თუ ღრუბლიანი ციდან?) ამბობენ, რომ ღრუბლებიდანო.—ეს უკვე გვიჩვენებს. რომ წვიმას ისანი უფრო მტკიცედ აკავშირებენ ცასთან; პირველ რიგში. მას ასახელებენ და შემდეგ კი აგონდებათ ღრუბლები.

საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელმა ბავშვებმა უკვე მტკიცედ იციან, რომ წვიმა მოდის ღრუბლებიდან და არა მხოლოდ შეკითხვების დახმარებით, არამედ დამოუკიდებლადაც იძლევიან სწორ პასუხებს (საშუალო ჯგუფის ბავშვების 61.1%, უფროსი ბავშვების 71.1%).

წვიმა რომ წყალია, ეს იცის საშუალო ჯგუფების ბავშვების 81,2% და უფროსი ჯგუფების ბავშვების 100%-მა.

საშუალო და, განსაკუთრებით, უფროსი ჯგუფებში ბავშვებმა მოზრდილების ზეგავლენით ზოგჯერ ცდილობენ მოგვცენ ამ მოვლენის მეცნიერული ახსნა. მაგალითად, ერთი 6 წლისა და 1 თვის ბიჭიკო გვეუბნება: „ზღვიდან აღის ჰაერი ცაში, აორთქლდება და წვიმა მოდის“. საშუალო ჯგუფის ერთი 5 წლის ბიჭიკო ძეუბნება წვიმაზე: „ღრუბელი ცვიდება და მოდის წყალი“. წვიმაზე ამბობს: „წვიმა წყლის ნამცეცებიანო“.

5,5 წლის გოგონა ძეუბნება: „წვიმა მოდის ღრუბლებიდან, შეიკუმშება და წვეთები ჩამოვა, წყალი ჩამოვა მერეო“.

მართალია, ბავშვების ამ პასუხებიდან ჩანს, რომ ჯერ კიდევ მათ კარგად არ აქვთ გაგებულნი მოზრდილების ახსნა-განმარტება წვიმის მოსვლასთან დაკავშირებით, მაგრამ აქ დამახასიათებელია, რომ მათ სურვილი აქვთ როგორმე გაერკვიონ და სხვებიც გაარკვიონ ამ მოვლენის მიზეზში.

იმ დროს, როდესაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები კმაყოფილდებიან მხოლოდ მოვლენის აღნიშვნით, იმით, რაც მათთვის მისაწვდომია უშუალო აღქმის საშუალებით, საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვები ცდილობენ უფრო ღრმად შეიქრან ბუნების ამა თუ იმ მოვლენაში და წვდნენ მისი წარმოშობის მიზეზებსაც.

ა) როგორ ხატავენ სკოლამდელი ბავშვები წვიმას, თოვლსა და ქარს

სწავლასზეა ჩგუფების სკოლამდელ ბავშვებს ვაძლევდით წინადადებას დაეხატათ წვიმა, თოვლი და ქარი.

უმცროსი ჩგუფების ბავშვთა 64,3%-მა წვიმა დახატა ირიბული, წყვეტილი ხაზების საშუალებით, დაახლოებით ისე, როგორც წვიმა ჩვეულებრივად მოდის. თოვლს კი ბავშვები ხატავდნენ უმთავრესად პატარა წრეების ან წერტილების საშუალებით.

ხატვისას ბავშვები ხშირად განმარტებას იძლევიან, თუ რას ხატავენ; მაგალითად, ასე: „პატარები მოდის დაბლა“—ამბობს წლის ბიჭიკო პატარა წრეებზე, რომლებითაც ის თოვლს გამოხატავს. ან ბავშვები პირდაპირ ამბობენ: „თოვლი“, „ფიფქები“. „წვიმა“. ქარის დახატვის ამოცანას უფრო ძნელად განიცდიან ბავშვები; ისინი ჩერდებიან, ფიქრობენ, გაუბედავად ილიმებიან, სანამ შეუდგებოდნენ მიცემული დავალების შესრულებას.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების 50%-მა ქარი გამოხატა ხეების საშუალებით. ხატვისას ბავშვები იძლევიან განმარტებას. მაგალითად, 4. წლის ბიჭიკო ხატავს ხეს და ამბობს: „ჩერ ხეა ეგეთი, მერე ფოთლებია და ქარი ქრის“. ბავშვისაგან თავისებურად დახატულ ხის ტოტებს ეტყობათ მოძრაობა, რისი საშუალებით ბავშვს უნდოდა ქარის მოქმედება გამოეხატა. ზოგიერთი ბავშვი, სანამ შეუდგებოდეს დავალების სისრულეში მოყვანას, მეკითხება: „ხეებიც?“. მას უნდა გაიგოს, თუ რამდენად არის შესაძლებელი ხის საშუალებით ქარის გამოხატვა. ხის დახატვის შემდეგ ბავშვმა დაუმატა: „ინძრევა ხეი“, რომ თვალსაჩინო გაეხადა ჩემთვის ქარის მოქმედება.

დავალების მიცემის შემდეგ ერთ ბავშვს შევეკოთხე, რას დახატავ, მეთქი. მაშინვე მიპასუხა: დავხატავ ხესო და. მართლაც, დახატა ხე აქეთ-იქით გადაწეული ტოტებით, რითაც გამოახა ქარის მოქმედება.

ქარისაგან მიღებულ მოძრაობის შთაბეჭდილებას რამდენიმე ბავშვი (14,3%) გამოხატავს სპირალისებური ხაზებით.

ამგვარად, წვიმისა და თოვლის თავისებურება უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების უმრავლესობას თავის ნახატებში სწორად აქვს მოცემული.

ქარის გამოჩატვა ბავშვებს უფრო უძნელდებათ, მაგრამ აქაც ბავშვების უმრავლესობას სწორად აქვს დაქერილი მისი მოქმედების არსებითი ნიშანი—მოძრაობა, რასაც ისინი უმთავრესად იძლევიან ტოტებ-გადახრილი ხეებისა და შემდეგ სპირალისებური ხაზების საშუალებით.

საშუალო და უფროსი ჯგუფების ბავშვთა უმრავლესობა უფრო ადვილად სძლევს მიცემულ დავალებას.

ისინი სწორად გამოხატავენ წვიმასა და თოვლს (წვიმას—წყვეტილი ხაზებით და თოვლის ფიფქებს—პატარა წრეებით), ქარის გამოწახატავად კი ბავშვების უმრავლესობა ისევ ხეებს მიმართავს. წინასწარ ზოგიერთი ბავშვი ისევ მეკითხება: „ხე დავხატო?“. როდესაც ვთხოვ განმარტებას, თუ რატომ უნდა დახატოს ხე, ბავშვა მიპასუხებს: „აბა, ხე ღომ ინძრევა და...“ (6 წლისა და 2 თვის გოგონა). ან: ბავშვი, დავალების მიცემისთანავე, იწყებს ხატვას და თან იძლევა განმარტებას, თუ რატომ ხატავს ხეს: „ქარი რომ დამეხატა... აქანავებს ქარი ხეს“ (6.5 წლას გოგონა). დამახასიათებელია აგრეთვე, რომ ზოგიერთი ბავშვი საშუალო და უფროს ჯგუფებში არა მხოლოდ ხის საშუალებით გამოხატავს ქარს, არამედ ბალახების საშუალებითაც, რომლებიც განზე არის გადახრილი ან სქემატურად, ირიბული ხაზებით. ერთი ბავშვი, წყვეტილი ხაზებით გამოხატული წვიმისაგან განსხვავებულად ქარის დახატვის მიზნით, იძლევა შემდეგ განმარტებას: „ქარი უბერავს, ქარი უფრო ჩქარა მოდის, ვიდრე წვიმა, და ამიტომ დავხატე ასე“. დამახასიათებელია, რომ ბავშვი აქ ერთმანეთს აღარებს ბუნების ორ მოვლენას და ერთში გამოყოფს იმ თვისებას, რომელიც მას ამ მოვლენისათვის, პირველთან შედარებით, განსაკუთრებით არსებითად მიაჩნია.

ამ მხრით უმცროსი და უფროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის (საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვები) წვიმის, თოვლისა და ქარის (განსაკუთრებით ამ უკანასკნელს) ნახატების საშუალებით გამოსახვისათვის დამახასიათებელია არა მხოლოდ ის, რომ, როდენობრივი და ტექნიკური თვალსაზრისით, უფროსი სკოლამდელები უფრო სძლევენ მიღებულ დავალებას, არამედ ისიც, რომ ბავშვები თავიდანვე ნაკლებ ყოყმანს იჩენენ დავალების შესრულების წინ და, ამის გარდა, ყოველთვის ცდილობენ ახსნა-განმარტება მოგვეცენ იმაზე, რაც დახატეს. ბავშვები ამბობენ: „ქარი რომ ქრის და ხე გადმოილუნება“, „გადიწეულია“, „ქარი რომ აწვეს ხეებს“ და სხვ.

აქედან ჩანს, რომ ბავშვების ცოდნა წვიმაზე, თოვლისა და ქარის თავისებურებებზე უფრო მეტადაა განმტკიცებული საშუალო და, განსაკუთრებით, უფროსი ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვებში, რაც მათ უადვილებს ხატვის დავალების უფრო დაუბრკოლებლად შესრულებას.

დ) სკოლამდელი ბავშვების ცოდნის თავისებურებები ცის მნათობებზე, დღესა და ღამეზე

როდესაც სკოლამდელი ბავშვების სპონტანურ გამოყვანებებს ვარჩევდით ბუნების მოვლენებზე, აღვნიშნეთ, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები უმთავრესად ყურადღებას იჩენენ ბუნების იმ მოვლენებისადმი, რომლებიც მათ უახლოეს გარემოს საზღვრებს არ სცდებიან და დედამიწის ფარგლებიდან შორეულ სიმაღლეებისაკენ არ მიმართავენ მათ მხედველობას და საერთოდ ინტერესებს.

საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა გამომყვანებებში ბუნების მოვლენებზე ძალიან იშვიათად ვხვდებით რაიმე მასალას, რომელიც შეეჩებოდეს ცის მნათობებს. რადგან ბავშვები საბავშვო ბაღებში ჰელენობისას ეცნობიან წელიწადის ოთხ დროს და მათ თავისებურებებს, ამიტომ. სეზონური ცვლილებების საკითხთან დაკავშირებით, რაზედაც ისინი პედაგოგებისა და საერთოდ, მოზრდილების დასწარებით იძენენ გარკვეული ზასიათის ცოდნას, ბავშვებს უმეტეს ნაწილად უხდებათ მზის ხსენება. ხატვის პროცესშიც სკოლამდელი ბავშვები ძალიან ადრე ეჩვენებიან— ზოგჯერ უმცროსი ჯგუფებიდანვე— მზის სტანდარტულად ხატვას— წრისა და წრესაზე მოთავსებულა ხაზების საშუალებით ისე, რომ შეიძლება მათ კიდევ გაუჭირდეთ თქმა, რომ მზე ცაზე არის ან მზის მონახვა ცაზე. სოციალური გარემო, რომელიც დღიდან მისი დაბადებისა, ბავშვის ვანვითარებას განსაზღვრავს. ადრე აწვდის ბავშვს სხვადასხვა ზასიათის ცოდნას ისეთ მოვლენებზე (მათ შორის, ბუნების მოვლენებზედაც), რომლებიც შეიძლება პედაგოგიურად ორგანიზებული გარემოსაგან არც იყოს გათვალისწინებული, როგორც ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლებისათვის შესაფერი მასალა.

საინტერესოა სკოლამდელი ბავშვების ასეთი, თუ შეიძლება ასე ითქვას, პროგრამის გარეშე მოპოვებული ცოდნის თავისებურებების გაცნობაც, როგორც ბავშვების გამოკითხვით, ისე ექსპერიმენტებითაც, რათა შევძლოთ უფრო სრული და ზუსტი წარმოდგენა ვიქონიოთ საერთოდ ბავშვის ცოდნის თავისებურებებზე ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებთან დაკავშირებით.

ცასა და ცის მნათობებზე— მზეზე, მთვარესა და ვარსკვლავებზე, აგრეთვე დღესა და ღამეზე შეკითხვებს ვაძლევდით სხვადასხვა ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვებს მათთან საუბრისას. ამ შეკითხვებიდან გამოირკვა, რომ უმცროსმა სკოლამდელმა ბავშვებმა იციან სად არის ცა და შეუძლიათ მისი ჩვენება (8 ბავშვიდან 6-მა სწორად მიჩვენა ცა, ორმა ბავშვმა ვერ მიჩვენა). უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების უმრავლესობა აგრეთვე კარგად ერკვევა კითხვაში— ახლა

დღეა თუ ღამეა (დღისით). ჩემ მიერ გამოკითხული ბავშვების 80% სწორად მიპასუხებს, რომ „ახლა დღეა“ (15-დან 13 ბავშვმა).

როდესაც ბავშვებს ვეკითხებით თუ დღისით ცაზე რა ანათებს, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების მხოლოდ 26,7% გვეუბნება (15-დან 4) მზეო. ბავშვების 53,3% სრულიად ვერ გვიპასუხებს ამ შეკითხვაზე; დანარჩენები გვეუბნებიან—დღისით ცაზე ანათებს „სინათლეო“ (13,3%) და „მზე ანათებს ღამითო“ (6,7%).

როდესაც ეზოში ყოფნისას, მზიან ამინდში ვთხოვთ უმცროს სკოლამდელ ბავშვებს გვაჩვენონ მზე, 10 ბავშვიდან ვერც ერთი ვერ ახსენებს მზის მონახვას ცაზე. აქედან ჩანს, თუ როგორი ბუნდოვანი წარმოდგენა აქვთ ბავშვებს მზეზე, რომელსაც თვითონაც ახსენებენ, როდესაც ლაპარაკობენ გაზაფხულზე და პრაქტიკულადაც. როდესაც ცივათ. ირჩევენ მზიან ადგილებს ან სიციხეში გაურბიან მზის სხივების მცხუნეარებას. ამის მიხედვით, დღე და დღის ანათლე ბავშვის ცნობიერებაში ადვილს იჭერს თითქმის დამოუკიდებლად მზიდან. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი სავსებით დარწმუნებით ამბობს დღისით, რომ დღეა, მაგრამ არ იცის, რომ დღისით ცაზე ანათებს მზე.

როდესაც უმცროს სკოლამდელ ბავშვებს ვეკითხებით ღამის მნათობებზე (ღამით ცაზე რა ანათებს?) ბავშვების 41,6% გვიპასუხებს „ლამპოჩებო“ (12-დან 5 ბავშვი). დანარჩენი ბავშვების პასუხებიდან ირკვევა, რომ მხოლოდ ბავშვების 25,0% (12-დან 3 ბავშვი) აკავშირებს ღამეს ცასთან, ვარსკვლავებთან და მთავარესთან. მაგალითად, ისინი ამბობენ: ვარსკვლავი „ცაზეა ღამით“, მთვარე — „ღამით“ ღამით ცაზე არის „ვარსკვლავები წითელი“; ვარსკვლავები „მინახავს ღამით, მთვარეც მინახავს ზემოთ არის“.

როდესაც დანარჩენ ბავშვებს (33,4%) დამსმარე შეკითხვებს ვაძლევთ ვარსკვლავებზე, ისინი გვიპასუხებენ, რომ „ვარსკვლავები კრემლზეო“, ან „ვარსკვლავები სურათზეა“.

ბავშვების ამ პასუხებიდან ჩანს, რომ უმცროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვების ცოდნის შემოღწევაზე ბუნების ზოგიერთ მოვლენასა და ობიექტზე თავისებურ ზეგავლენას ახდენს სურათები, სთამამოები და ყველა ის კულტურული საშუალება, რომელთაც ბავშვი ზოგჯერ უფრო ადრე ეცნობა, ვიდრე მათი საშუალებით გამოხატული ბუნებრივი ობიექტებს. ქალაქში მცხოვრებ ბავშვებზე განსაკუთრებულ შთაბეჭდილებას ახდენს ღამით ელექტრონის შუქით განათებული ქუჩები და ამიტომ, როდესაც მათ ცის მნათობებზე ვეკითხებით, ისინი პირველ რიგში სწორად დანახულ ელექტრონათურებს („ლამპოჩებს“, როგორც ისინი ამბობენ) ახსენებენ.

ბავშვები კარგად იცნობენ „ვარსკვლავებს სურათზე“ და „ვარ-

სკვლავებს კრემლზე“, მაგრამ ვარსკვლავები და მთვარე ცაზე მათთვის ჯერ კიდევ უცნობი და შორეული მოვლენაა.

საშუალო და უფროს ჯგუფებში, რაც მოსალოდნელი და ბუნებრივია, ეს მდგომარეობა სავსებით იცვლება; განსაკუთრებით ეს ითქმის. რასაკვირველაა, 6—7-წლიან ბავშვებზე. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებიდან განსხვავებით. საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვები არა მხოლოდ მთელი 100%-ით სწორად უპასუხებენ შეკითხვას: „აწლა დღეა თუ ღამეა. — არამედ კლილობენ კიდევ დაასაბუთონ თავისი პასუხები. მაგალითად, საშუალო ჯგუფში ბავშვების 55,6% ასაბუთებს თავის ნათქვამს (18 ბავშვიდან 10 ბავშვი). ბავშვების ამ რაოდენობიდან 38,9% იძლევა სწორ დასაბუთებას, ე. ი. უკავშირებს დღის სინათლეს მსეს. ბავშვები, მაგალითად, ამბობენ: „დღეა, იმიტომ რომ ამოდის მზე“; „რადგან სინათლეა მზისგან“; „დღე რომ არის. ანათებს მზე“; „იმიტომ რომ მზე არის და მერე შუქს აძლევს“; „იმიტომ რომ განათებულია მზით“ და ა. შ. 18 ბავშვიდან 17 ბავშვი, ე. ი. 94,4%, სწორად ამბობს, რომ ცაზე დღისით ანათებს მზე.

16 ბავშვიდან, რომელთაც ეზოში ყოფნისას ვთხოვე ეჩვენებინათ მზე, 12-მა ბავშვმა, ე. ი. 75%. სწორად მიამინახა და მაჩვენა მზე ცაზე. აქედან გაუჭირდათ მზის ჩვენება, ე. ი. კარგა ხანი დაჭირდათ ცის თვალღერება, რომ მოეძებნათ მზე. ბავშვების 25%-ს (4 ბავშვს).

10 ბავშვიდან, მზე დახატა სტანდარტულად (წრე და წრესაზე გარშემო კიდევ ჯოხები) 8 ბავშვმა; ერთმა ბავშვმა დახატა მხოლოდ წრე.

7 ბავშვიდან, რომელთაც შევეკითხე, თუ რას ნიშნავდა წრის გარეთ საზები, სამმა ბავშვმა (42,8%) მომიცა ანხნა: „იმიტომ რომ შუქია“, „ჯოხები რომ ანათებს“, „სხივებია“.

ბავშვების ამ პასუხებიდან ჩანს, რომ მათი ცოდნა სინათლეზე მტკიცე და სავსებით შეგნებულია. 12 საშუალო ჯგუფის ბავშვიდან, რომელთაც შევეკითხე — ღამით სიბნელეა თუ სინათლეა. მეთქი.7-მა ე. ი. 58,3%. მიპასუხა ბნელა და თან შეეცადნენ აეჩხნათ. თუ რა არის სიბნელის მიზეზი... ბავშვების პასუხებიდან მხოლოდ ერთი არის სწორი. ბავშვი ამბობს: „ბნელა, იმიტომ რომ მზე უკვე ჩავიდოა“. საინტერესოა, რომ 4 ბავშვი (33,4%) სიბნელეს უკავშირებს ადანიანის საჭიროებას: ღამით ბნელა „იმიტომ რომ უნდა დავიძინოთ“; „იმიტომ რომ მანინ ყველა იძინებს, დაღამდება და ყველა რომ დაიძინებს, არ შეუქცეცტს (მზე) თვალებში. თუ შეუქცეცტა, ვერ დაიძინებს ადამიანი“; „უკვე ყველას ძინავს“, „იმიტომ რომ უნდა დაწვე და დაიძინო“.

ეს უკანასკნელი პასუხები გვიჩვენებს, რომ საშუალო ჯგუფის ბავშვთა ერთი ნაწილისათვის: ჯერ კიდევ არ მომხდარა ადამიანების— მოზრდილებისა და ბავშვების—ინტერესის გამოყოფა საერთოდ გარესინამდვილისა და, კერძოდ, ბუნების კანონზომიერებიდან, რაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვისაა დამახასიათებელი. საშუალო ჯგუფების ბავშვთა ეს მცირე ნაწილი ჯერ კიდევ ფიქრობს, რომ ყველაფერი ირგვლივ ადამიანების საჭიროებისა და მოთხოვნილებებისთვის არსებობს და მათ ექვემდებარება. მაგრამ ასეთი ბავშვები არაოდნობა საშუალო ჯგუფებში შედარებით მცირეა და მათი განვითარების პროცესში, როგორც ეს ბავშვების სხვა პასუხებიდან და გამოკვლევებიდან ჩანს, ისინი თანდათან ამჩნევენ გარესინამდვილისა და, კერძოდ, ბუნების საკუთარ კანონზომიერებებსა და მათზე განსაკუთრებით მიმართავენ ყურადღებას. როდესაც საშუალო ჯგუფის ბავშვებს ვეკითხები—ლამით ცაზე რა ანათებს, მეოქა, უკვე ბავშვების უმრავლესობა (17-დან 11, ე. ი. 64,7%) პირველ რიგში ასახელებს ვარსკვლავებს და მთვარეს კი—მხოლოდ განმეორებითი შეკითხვის შემდეგ „(მთვარე არ გინახავს?!“).

2 ბავშვი, განმეორებით შეკითხვის შემდეგაც, მხოლოდ ვარსკვლავებს ასახელებს (11.8%).

ამგვარად, ბავშვების უმრავლესობა, ცის მნათობებზე შეკითხვის შემდეგ, პირველ რიგში იგონებს ვარსკვლავებს. ბავშვები კარგად იცნობენ მთვარესაც, მაგრამ საჭირო ხდება განმეორებითი შეკითხვები, რომ ვარსკვლავების გვერდილ. მათ მთვარეც დაასახელონ. ერთი ბავშვი, მაგალითად, იძლევა ასეთ პასუხს: „ცაზე პატარა ვარსკვლავებია“. როცა მოვარეზე ვეკითხებით, ბავშვი მიპასუხებს: „ხანდახან მთვარეა, როცა პირველად იწყება მთვარე, პატარაა, მერე, როცა უფრო ღამე იქნება, გამსხვილდებაო“ (5 წლისა და 7 თვის გოგონა).

სწორედ იმის გამო, რომ, ბავშვის თქმით, „ხანდახან მთვარეა“ ცაზე და არა ყოველთვის, როგორც „პატარა ვარსკვლავები“, ბავშვებს ღამის მნათობებიდან, პირველ რიგში, ახსოვთ და ასახელებენ ვარსკვლავებს. ახლა მხოლოდ თითო-ორი ბავშვი ურევს ერთმანეთში ღამის მნათობებს—ვარსკვლავებსა და „ლამპოჩებს“ (17-დან 1 ბავშვი, ე. ი. 5.9%) ან დახატულ და გამოჭრილ ვარსკვლავებსა და ცის მნათობებს (მაგალითად, ერთი საშუალო ჯგუფის ბავშვი მეუბნება: „როცა იქნება პარადი, ვარსკვლავები მაშინ არისო“).

ბავშვების უმრავლესობა დავალების მიცემის შემდეგ ხატავს ვარსკვლავებსა და მთვარეს. ბავშვები ხატავენ როგორც სავსე, ისე ნახევარ მთვარეს. აქედან ჩანს, რომ საშუალო ჯგუფების ბავშვები უკვე სავსებით კარგად ერკვევიან ცის მნათობებში.

უფროსი ჯგუფების სკოლაძდელი ბავშვებიდან ყველა, ვასაკვეკითხებით, კარგად ერკვევა დღესა და დამეში (ახლა დღეა თუ ლამეა?). 17-დან 15 ბავშვი, ე. ი. 88,2% იძლევა თავისი ნათქვამის დასაბუთებას (საშუალო ჯგუფის 55,8%). ამათგან 8 ბავშვი, ე. ი. 53,3% (საშუალო ჯგუფში 38,9%) დღის სინათლეს მზეს უკავშირებს („იმიტომ რომ მზე არის“). ბავშვების 60% დაუბრკოლებლად ახერხებს ცაზე მზის მოძებნას და ჩვენებას (20-დან 12 ბავშვი). 3 ბავშვმა, ე. ი. 25%, მზე მიჩვენა ცაზე მისი კარგა ხნის ძებნის შემდეგ; ბავშვების 15% (3 ბავშვმა) სრულიად ვერ მიჩვენა მზე.

21-მა ბავშვმა მზე დახატა სტანდარტულად (წრე და წრეხაზზე ჯოხები). ამიხსნა, თუ რას ნიშნავს წრით გამოხატული მზის გარშემო ჯოხები, ბავშვების 65%-მა („იმიტომ რომ მუქია“, „სხივებია“, „რომ ანათებს“. „მზის სხივებია“, „სინათლეა“ და ა. შ.).

15 ბავშვიდან, რომელთაც შევეკითხე—ლამით რატომ ბნელა მეთქი.—11-მა ბავშვმა მომცა დასაბუთება (73,3%). აქედან სწორია მხოლოდ 7 პასუხი (ე. ი. ბავშვების საერთო რიცხვიდან 46,7%). პასუხები ასეთია: „როცა ჩადის მზე, მაშინ დალამდება“; „იმიტომ რომ მზე ჩადის“; „იმიტომ რომ მზე არ არის“ და ა. შ.

ლამის მნათობებზე რომ ვეკითხები, პირველ რიგში, ვარსკვლავებსა და მთვარეს ასახელებს უფროსი ჯგუფების 61,1%. ბავშვების 38,9% ასახელებს მხოლოდ ვარსკვლავებს და მთვარეს კი—მხოლოდ ჩემი შესწინების შემდეგ (მთვარე არ გინახავს?).

უფროსი ჯგუფების ბავშვების უმრავლესობა ხატავს როგორც ვარსკვლავებს, ისე სავსე და ნახევარ მთვარეს.

როგორც ამ მონაცემებიდან ჩანს, უმცროსი სკოლაძდელი ბავშვები ჯერ კიდევ სუსტად ერკვევიან ცის მნათობებში, სრულიად ვერ გვიჩვენებენ მზეს ცაზე და ვარსკვლავებს იცნობენ თითქმის მხოლოდ როგორც სათამაშოებს ან სურათებს, ან „კრემლის“ ვარსკვლავებს.

დღის სინათლე, საერთოდ დღე, რომელზედაც ბავშვებს განსაკუთრებით ნათელი წარმოდგენა აქვთ, მათთვის არსებობს სრულიად დამოუკიდებლად და გამოცალკევებულად მზიდან. ლამის შესახებ უმცროს სკოლაძდელ ბავშვებს კიდევ უფრო ბუნდოვანი წარმოდგენა აქვთ. ეს ბუნებრივია, რადგან მათი გამოცდილება თითქმის მხოლოდ დღის შთაბეჭდილებებით განისაზღვრება.

საშუალო და უფროსი ჯგუფების ბავშვებთან მდგომარეობა არსებითად იცვლება. ისინი უკვე საკმაოდ კარგად ერკვევიან ცის მნათობებში. განსაკუთრებით ნათელი წარმოდგენა აქვთ ბავშვებს დღის სინათლესა და მისი წარმოშობის მიზეზებზე. თავის დასაბუ-

თუბებში დღის სიხატლესთან დაკავშირებით საშუალო და უფროსი სკოლამდელი ბავშვები ჩერდებიან ამ საკითხზე.

ლამის სიბნელის მიზეზი საშუალო ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებს ყალბად აქვთ გაგებული. რაც აახლოებს მათ უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვებთან. ამ გაგების მიხედვით, აღამიანი და თვით ბავშვიც მისი მოთხოვნილებებითა და საჭიროებებით ბავშვისათვის ცნობილი სინამდვილის ცენტრშია მოთავსებული. საინტერესო ის არის, რომ იმ მოვლენათა მიმართ, რომლებშიც ბავშვები უფრო მეტად ერკვევიან, სრულიად არ ჩანს მათი ასეთი დამოკიდებულება. საშუალო ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვთა ჩამოქვეითება უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების თავისებურებათა დონემდე ხდება ისეთი მოვლენების ფარგლებში, რომლებიც ბავშვებისათვის ჯერ კიდევ საკმაოდ ცნობილი არ არის. ასეთია ბავშვისათვის ლამის სიბნელე და მისი მიზეზები.

საშუალო ჯგუფის ბავშვებისათვის მაინც აღსანიშნავია ის, რომ მათი უმრავლესობა ცდილობს გარკვეული თვალსაზრისით ახსნას ესა თუ ის მოვლენა და კავშირი დაამყაროს მათ შორის.

უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების ცოდნაში ცის მნათობებზე, დღესა და ღამეზე ასეთი ჩამოქვეითება უკვე ნაკლებად იჩენს თავს. ბავშვებს აქ უკეთ აქვთ გაგებული არა მხოლოდ დღის სინათლის, არამედ ლამის სიბნელის მიზეზიც, ბავშვების უმრავლესობა სწორად ამყარებს კავშირს ამ მოვლენებს შორის. მაგრამ მაინც უნდა აღინიშნოს ის გარემოება, რომ უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვებიც უფრო უკეთ ერკვევიან იმ საკითხებში, რომლებიც დღის სინათლესთანაა დაკავშირებული. ღამე თავისი სიბნელით ამ ჯგუფების ბავშვებისთვისაც, როგორც ჩანს, უფრო მეტ სიბნელეებს ქმნის, რადგან მის ნამდვილ მიზეზზე, მზის ჩასვლაზე, მიგვითითებს უფროსი სკოლამდელი ბავშვების მხოლოდ 46,7%.

ე) როგორ აქვთ სკოლამდელ ბავშვებს გაგებული ბუნების ცნება?

ბუნების მოვლენებზე სკოლამდელ ბავშვთა ცოდნის თავისებურებების უკეთ შესასწავლად დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ საკითხის გამოკვლევას, თუ დაახლოებით როდის იწყება სკოლამდელი ბავშვების წარმოდგენებში გარესინამდვილის სხვა მოვლენებიდან ბუნების მოვლენათა თანდათანობით გამოყოფა, როგორც ამ გარესინამდვილიდან განსხვავებული და დამოუკიდებელი სამყაროსი. ამ საკითხს შევხებით ზემოთ, როდესაც ბავშვების სპონტანურ გამომყვანებებს ვინილავედით ბუნების მოვლენებზე. იმისათვის, რომ მეტი მასალა გვეკონებოდა ზემოთ ნიღბული დასკვნების გასამტკიცებ-

ლად, უშუალოდ მიემართავდით სკოლამდელ ბავშვებს შეკითხვით. თუ რა არის ბუნება. რადგან წინასწარმა მუშაობამ გვიჩვენა, რომ უმცროს სკოლამდელ ბავშვებს (3,5—4,5 წლიანებს) არ ესმით ეს შეკითხვა და თვით ბავშვების უშუალო გამომქლავებებიდანაც ჩანს, რომ ისინი სრულად ვერ ერკვევიან ბუნებისა და გარესინამდვილის სხვა მოვლენებს შორის არსებულ განსხვავებაში, ამიტომ ამ ჩგუფებში დავკმაყოფილდით ბავშვების სპონტანური გამომქლავებების განსილვით ბუნების მოვლენებზე.

საშუალო და უფროსი ჩგუფების სკოლამდელ ბავშვებთან ჩატარებულმა მუშაობამ გვიჩვენა შემდეგი: საშუალო ჩგუფების ბავშვთა 52,9%-მა (17 ბავშვიდან 9 ბავშვმა) არ იცის, რა არის ბუნება. ბავშვები, შეკითხვის შეცდევ, უხერხულობას გრძნობენ. ფიქრობენ და შემდეგ გვეუბნებიან, რომ არ იციან, რა არის ბუნება.

ბავშვების 23,5% (17 ბავშვიდან 4 ბავშვი) ამბობს, რომ ბუნება არის „ჰაერი, ხეები, ყვავილები, ბალახები, ფოთლები, პალმები“ (5 წლის ბიჭიკო: „ყვავილები“. კარგი ბუნება—„კარგი ყვავილები“; ცუდი ბუნება—„ცუდი ყვავილები“. კარგი ბუნება—„პეპლები“; ცუდი ბუნება—„მტვერი“. „ჰაერი, სუფთა ჰაერი“; კარგი ბუნება—„ჰაერი, პეპლები“.

ბავშვების 23,5% ფიქრობს, რომ ბუნება არის კარგი ან ცუდი ამინდი, მაგალითად, ასე: კარგი ბუნება—„მზე, ცხელა“; ცუდი ბუნება—„ცივა, წვიმა“. კარგი ბუნება—„კარგი ამინდი“; ცუდი ბუნება—„როცა ქარი იქნება“. ბუნება—„რომ თბილა, მზე რომ არის, ღრუბლიანი დღე რომ არის“. კარგი ბუნება—„თბილა“. ცუდი ბუნება—„რომ წვიმს, თოვლია“.

აქედან ჩანს, რომ საშუალო ჩგუფის სკოლამდელ ბავშვთა 47,0%-ს ბუნება წარმოდგენილი აქვს როგორც უმთავრესად მცენარეულობა. მათ შორის ყვავილები, ჰაერი და აგრეთვე სუფთა ჰაერი.

ამავე დროს, ბავშვების ნაწილი ფიქრობს, რომ ბუნება არის ან კარგი, ან ცუდი ამინდი—თოვლი, წვიმა, მზიანი ამინდი და სხვ. კარგი ბუნება ბავშვებს წარმოდგენილი აქვთ, როგორც ყვავილები, პეპლები; ცუდი ბუნება—როგორც მტვერი, ცუდი ყვავილები; ან—კარგი ბუნება, როგორც მზიანი, თბილი ამინდი, ცუდი ბუნება კი—როგორც ავდარი, წვიმა, თოვლი, ქარი.

საშუალო ჩგუფის სკოლამდელ ბავშვთა ამ მონაცემებიდან ჩანს, რომ ბავშვთა 47%-ი ბუნების ცნებით აერთიანებს მაინც ისეთ ობიექტებსა და მოვლენებს, რომლებიც ნამდვილად შეიძლება ბუნების სამყაროს მიეკუთვნოს, ე. ი. 5—5,5 წლიანი სკოლამდელი ბავშვების 47%-ს, მართალია, არა სრულად და არა ზუსტად, მაგრამ დაახლოე-

ბით მაინც ადევკატურად გაგებული აქვს, თუ როგორი მოვლენები ეკუთვნის ბუნებას. ეს ფაქტი უთუოდ ადასტურებს იმ შედეგებს, რომლებიც მივიღეთ საშუალო ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა სპონტანური გამომქლავებების შესწავლის შემდეგ ბუნების მოვლენებთან დაკავშირებით.

უკვე 5—5,5 წლიანი ბავშვების დამოკიდებულება ბუნების მოვლენებისადმი, რაც თავს იჩენს მათ ცოდნაში, შესამჩნევად იცვლება იმ მხრით, რომ ბავშვები ბუნების მოვლენებს აერთიანებენ მოვლენათა ერთ გარკვეულ კატეგორიაში და ცდილობენ მათ შორის არსებული კავშირისა და მათი დამახასიათებელი თავისებურებების წვდომას. საშუალო ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვებს შორის ეს შეცვლილი დამოკიდებულება ბუნების მოვლენებისადმი, რასაკვირველია, თავს იჩენს თანდათან, ზოგიერთი ბავშვებისათვის უფრო მისაწვდომი და ადვილად გასაგები მოვლენების სფეროში უფრო სწრაფად, ნაკლებ ნაცნობი მოვლენებისადმი, უფრო დაკვირვებით.

უფროსი სკოლამდელი ბავშვების (6—7 წლის) პასუხებში უფრო გამოკვეთილად ჩანს მათ წარმოდგენებში მომხდარი ცვლილებების ხასიათი ბუნებაზე, როგორც დამოუკიდებელ სამყაროზე, რომელსაც თავისი განსაკუთრებული კანონზომიერებები გააჩნია და რომელიც გამოირჩევა დამიანისაგან გაკეთებული ნივთებიდან.

უფროსი სკოლამდელი ბავშვების 48,2% (83 ბავშვიდან 40) ბუნება წარმოდგენილი აქვს უმთავრესად, როგორც მცენარეები—ხეები, ყვავილები და სხვ. განსაკუთრებით ხშირად ბავშვები ლამაზობენ აყვავებულ ბუნებაზე — ლამაზ ყვავილებზე, აყვავებულ ხეებზე და სხვ.

მაგალითად, ბავშვები მეუბნებიან: ბუნება—„ლამაზი ყვავილები, ლამაზი ბუჩქები, ლამაზი ხეები—ვაშლის, მსხლის, ალუბლის, ნუშის ხე“ (7 წლის გოგონა).

„ყვავილები, ხეები, ნამქერი, ხორბალი, ვარდები, ეზო, ლამაზი როცაა ბუჩქები, ბალახი, კიდევ მიწა, კიდევ ვაზი“. (7 წლის ბიჭიკო).

„აი ხეები როცაა, ბუჩქები, იასამანი, ბალახები, ჩაის ბუჩქები, ხეხილი“ (6 წლის და 3 თვის ბიჭიკო).

„ბუნება არის აყვავებული ბაღი, ყვავილები ქოთნებით, კიდო ხეები არის ბუნება. ბუჩქები, ამწვანებული ბალახი“ (6,5 წლის გოგონა). „ბუნება არის ლამაზი ყვავილები, ლამაზი ბუჩქები, ხეები, რომელიც ლამაზებია“ (7 წლის გოგონა).

„ყვავილები რომ იშლება, ყაყაჩოები, იები, ვარდი რომ გადაიფურჩქნება, იასამანები რომ გაიშლება კიდევ და მზე რომ დააცხუ-

ნებს, კიდევ კვირტები რომ გაიშლება ბუჩქებში და მარწყვი რომ უნდა გამოვიდეს“ (6,5 წლის გოგონა).

ყვავილებისა და მცენარეების გვერდით, უფრო იშვიათად ახსენებენ ბავშვები ბუნების სხვა მცენარეებსა და ობიექტებს.

მაგალითად, ბავშვები ამბობენ: ბუნება არის „ჰაერი, მზე, ქარი, წვიმა, თოვლი, ქარიშხალი. როცა ჰაერზე არიან ბავშვები; მთვარე, ჩეები, ბუჩქები; ნაძვერი, წიწვიანი ხეები, ბოსტნეული“ (6,5 წლის გოგონა).

„ყვავილები, ფოთლები, კიდევ ცა, გორა“ (6 წლის და 11 თვის ბიჭიკო).

კარგ და ცუდ ბუნებაზე ბავშვები მეუბნებიან: „ტყე, სოფელში რომ არის ვენახები, ბაღები, პური რომ თესია“; ცუდი ბუნება— „მოსავალი რომ არ არის და არაფერი რომ არ მოდის—არც პური და არც თესლი. კიდევ რომ თესავენ და არ ამოდის და ცუდი რომ ამოდის, უდაბნო ადგილი, რომელიც არ იძლევა ნაყოფს, სადაც არაფერი არ ამოდის“ (6 წლის და 5 თვის ბიჭიკო).

კარგი ბუნება—„კარგად რომ არის სულ გაშლილი ყვავილები, ის არის“; ცუდი ბუნება—„რომ არაფერი არ არის ხოლმე—არც ხეებს ფოთლები აქვს, არც ყვავილებს კოკრები, არც ყვავილები არ არის ხოლმე“ (6,5 წლის გოგონა).

ბავშვების ამ პასუხებიდან სავსებით გარკვევით ჩანს, რომ უფროს სკოლამდელ ბავშვებს ბუნება უმთავრესად წარმოუდგენიათ, როგორც მცენარეულობა. კარგ ბუნებად ისინი თვლიან აყვავებულ ხეებს, ლამაზ ყვავილებს; ცუდ ბუნებად — ისეთ ადგილს, სადაც „არაფერი არ ამოდის“.

უფროსი სკოლამდელი ბავშვების პასუხებისათვის ბუნების შესახებ დამახასიათებელია აგრეთვე ის, რომ ბავშვები თანდათან იწყებენ ბუნების მოვლენების დაპირისპირებას ადამიანის მიერ გაკეთებულ ობიექტებთან, 6 წლის და 7 თვის გოგონა მეუბნება: „ბუნება არის — რაც ჩნდება, ბუჩქი ჩნდება, ფოთლები, ყვავილები, ხე; ქვა ჩნდება. მიწა ჩნდება“. ამ დროს შევეკითხე: სახლი? გოგონამ სწრაფად მომცა პასუხი: „არა. სახლს აკეთებენო“. მე ისევ შევეკითხე: ცა? „დიახ“. ვარსკვლავები? — „ვარსკვლავებიც. მზეც“. მთა? — „მთაც ბუნებაა, ბალახებიც“.

7 წლის ბიჭიკო მეუბნება: „ბუნება—ხეები რომ არის, მინდორი, ამწვანებული რომ არის მინდორი“. კარგი ბუნება—„ნაძვები რომ დგას, ალვის ხეები“; ცუდი ბუნება—„რომ თოვს და არაფერი რომ არ არის, მერცხლები არ არის ზამთარში, შოშია“. ამ დროს მე შევეკითხე: სახლი?—„არა! ხე ხომ არ არის ან ბალახი“.

კიდევ ერთი 7 წლის ბიჭიკო შეუბნება ბუნებაზე: „ყვავილები. ხეები, ნაძვი, იასამანი. ატმის ხე“. ვეკითხები: სახლი? „არა, ის ხე არ არის. ის ადამიანისაგან არის აშენებული“.

ერთი სიტყვით, ბავშვების ამ უკანასკნელი პასუხებიდან ჩანს, რომ ისინი უკვე შეკნებულად უპირისპირებენ ბუნებაში გაჩენილსა და ადამიანის გაკეთებულს და ბუნების მოვლენებისა და ობიექტების დამახასიათებლად სწორედ ის მიაჩნიათ, რომ ბუნების ობიექტები „ჩნდება“, როგორც გოგონა ამბობს, „სახლს კი აკეთებენ“.

უფროსი სკოლამდელი ბავშვების 16,8% (83 ბავშვიდან 14 ბავშვი) ბუნებას აიგივებს ამინდთან, მაგალითად, ბავშვები ამბობენ: კარგი ბუნება—„როცა მზეა, ჰაერი კარგი“; ცუდი ბუნება—„როცა ქარია და წვიმა, თოვლი როცა“ (6,5-წლის ბიჭიკო).

კარგი ბუნება—„კარგი ამინდი“; ცუდი ბუნება—„როცა წვიმა მოდის, ამინდი რომ არ ვარგა“ (7 წლის გოგონა).

კარგი ბუნება—„ხეები და კოკრები რომ გაიშლება. ბუჩქებიდან მარწყვი რომ ამოვა“ (6,5 წლის გოგონა).

კარგი ბუნება—„რომ თბილა, რომ იშლება ყვავილი“; ცუდი ბუნება—„რომ არ იშლება ყვავილი, ია რომ არ ამოდის“ (7 წლის ბიჭიკო).

კარგი ბუნება—„მზე: თბილა, ყვავილები ამშვენებს ბაღებს“; ცუდი ბუნება—„წყალი როცა არ არის, ყვავილები რომ დაქვანება, ფოთლები ხმება, ხე ფუჭდება“.

ბავშვების 34,9% არ იცის, რა არის ბუნება (83 ბავშვებიდან 29 ბავშვმა).

ამგვარად, უფროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის ბუნება უმთავრესად აყვავებული მცენარეებია, გაშლილი ხეები, ამწვანებული მინდვრები. მოსავლიანი ადგილები. კარგი და ცუდი ბუნება მათ მიერ ერთმანეთისაგან განირჩევა სწორედ ამ ძირითადი ნიშნებით. კარგი ბუნება ის არის, სადაც ირგვლივ ყვავილებია, სადაც კარგი მოსავალი იცის, „რომ გაიშლება ხოლმე ყველაფერი“. ცუდი ბუნება კი საწინააღმდეგო ნიშნებით ხასიათდება: „რომ არაფერი არ არის ხოლმე, არც ხეებს ფოთლები აქვს, არც ყვავილებს კოკრები აქვს, ყვავილი არ არის ხოლმე“ (6,5 წლის გოგონა).

ბავშვების მცირე ნაწილი ბუნებას აიგივებს ამინდთან აქაც, კიდევ უფრო გამოკვეთილად, ვიდრე საშუალო ჯგუფებში, იმ ბავშვების უმრავლესობა. რომლებიც გარკვეულ პასუხს გვაძლევენ, ბუნების ცნებაში ყოველთვის გულისხმობენ მხოლოდ ბუნების ობიექტებს და არა ადამიანის მიერ გაკეთებულ ობიექტებს, როდესაც

ბავშვები ბუნებას აიგივებენ ამინდთან, აქაც. მიუხედავად ასეთი გაგების ვიწროდ შემოფარგულობისა, ისინი მაინც ბუნებისა და მისი მოვლენების ფარგლებში რჩებიან.

აქედან, როგორც ვთქვით, ჩანს, რომ უკვე 5—5.5 წლის ასაკიდან სკოლამდელი ბავშვების დამოკიდებულებაში ბუნების მიმართ ის ცვლილება ხდება, რომ მათ ცნობიერებაში ბუნების მოვლენები და ობიექტები თანდათან იწყებს გამოყოფას გარესინამდვილიდან. როგორც საკუთარი თავი¹ებურებებისა და კანონზომიერებების სამყარო. ამავე დროს ბავშვები თანდათან ცდილობენ ამ კატეგორიის მოვლენები ერთმანეთთან დააკავშირონ გარკვეული კანონზომიერებებით და წვდნენ მათ არსებით მხარეებს.

3) როგორ მულავნდება პროვოკაციულ მოთხრობებში სკოლამდელი ბავშვების ცოდნა ბუნების ზოგიერთ მოვლენაზე?

ექსპერიმენტულად შევამოწმეთ სკოლამდელი ბავშვების ცოდნის თავისებურებები, რომელთაც თავი იჩინეს მათ სპონტანურ გამომქლავნებებში. ბავშვებს ვაწვდიდით პატარა მარტივ მოთხრობებს (2 მოთხრობას), რომლებშიც ესა თუ ის ბუნების მოვლენა ან პროცესი განზრახ არასწორად იყო წარმოდგენილი. შემდეგ ბავშვებს, საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფებში, ვეკითხებოდით, შეიძლება თუ არა ასე მომხდარიყო და ვთხოვდით დაესაბუთებინა თავისი პასუხი.

მოთხრობების შინაარსი ამგვარი იყო: 1) საბავშვო ბაღის ეზოში იზრდებოდა დიდი, ლამაზი ხეები. ერთხელ მოვიდნენ კაცები. ძირფესვიანად ამოთხარეს ერთი ხე და დააგდეს მიწაზე. დიდხანს ეგდო ეს ხე ეზოში. როდესაც მოვიდა გაზაფხული, მიწაზე დაგდებულმა ხის ტოტებმა მწვანე ფოთლები მოისხა. 2) ერთხელ ზამთარში მოვიდა თოვლი. რამდენიმე დღის შემდეგ დადგა მზიანი ამინდი, მზემ ძლიერად დააცხუნა თოვლს და თოვლი ყინულად იქცა.

ამ მოთხრობების საშუალებით ცდები ჩავატარეთ უმცროსი ჯგუფის 14, საშუალო ჯგუფის 17 და უფროსი ჯგუფის 15 სკოლამდელ ბავშვზე.

უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან ჩატარებულმა ცდებმა ასეთი შედეგი მოგვცა: პირველ მოთხრობაში შეუსაბამობას ამჩნევს და თან ცოტად თუ მეტად გამართულ დასაბუთებას იძლევა,—თუ რატომ არ შეიძლებოდა ძირფესვიანად ამოვადებულ ხეს გაზაფხულზე ფოთლები მოესხა,—ბავშვების 28,6%. მაგალითად ბავშვები ამბობენ: „არა, იმიტომ რომ გამოიღეს მიწიდან“; „არა, რატომ და სილა უნდა იმას, ის არ გაისარებს“; „არა, რატომ და არ ჩარგეს“; „არა, იმიტომ რომ ჩარგებული არ არის“.

ბავშვების 50,0% ამჩნევს მოთხრობაში შეუსაბამობას ე. ი. აღნიშნავს, რომ ხე არ გაიზარებდა. მაგრამ ნამდვილ მიზეზს ვერ ასახელებს. მაგალითად, ბავშვები ამბობენ: „რომ მოთხარეს, მერე არ აწვანდება“. „არა, ამოვღებულ იყო, არ ვამწვანდება“. „არა, იმიტომ რომ ამოთხარეს და მიწაზე დააგდეს“ და ა. შ.

ბავშვების 21,4% ვერ მიხვდა მოთხრობაში მოცემულ შეუსაბამობას.

მეორე მოთხრობაში—მზის გავლენით თოვლის ყინულად გადაქცევაზე—უმცროსი ჯგუფების 35,7% ამჩნევს მოთხრობაში შეუსაბამობას და თავისებურად კიდევ ასაბუთებს, თუ რაშია ეს შეუსაბამობა. მაგალითად, ბავშვები ამბობენ: „არა, დადნება თოვლი“; „გადავიღოდა. გაშრებოდა“ (თოვლზე ამბობს); „არა, თოვლი აღარ იქნება“ (გულისხმობს მზისაგან); „არა, იმიტომ რომ გაქრა თოვლი“; როდესაც შევეკითხე, რისგან, მეთქი,—„მზისაგანო“.—მიპასუხა. „არა, თოვლი აღარ იქნება, გადავარდება“. ამ ბავშვსაც შევეკითხე—რისგან, მეთქი. მიპასუხა—„მზისგანო“. ბავშვების 64,3% ვერ ამჩნევს შეუსაბამობას მოთხრობაში.

საშუალო და უფროს ჯგუფებში პირველი მოთხრობის შეუსაბამობას ამჩნევს ბავშვების უმრავლესობა (საშუალო ჯგუფების 88,9% და უფროს ჯგუფებში ბავშვების 92,7%). მათი დასაბუთება—თუ რატომ არ შეიძლება მიწაზე დაგდებულმა ხემ გაიზაროს, სავსებით სწორია. მაგალითად, ბავშვები ამბობენ: „ფესვები რომ დგას, ის ისხამს ხოლმე ფოთლებს“ (საშუალო ჯგუფის ბავშვი). „იმიტომ რომ ამოძრობილი იყო მიწიდან. ხელ აღარ მოისხამს“ (საშუალო ჯგუფის ბავშვი). „არ შეიძლება, საკმელს ვერ შეჭამს და იმიტომ, გარედან ვერ შეჭამს და მიწიდან ჭამს. მიწიდან ჭამს მარილს ფესვებით“ (საშუალო ჯგუფის ბიჭი). „არა, იმიტომ რომ ფესვები რომ ამოთხარეს, არ გაიზრდებოდა და არ მოისხამდა მწვანე ფოთლებს“ (საშუალო ჯგუფის ბავშვი). „არა, იმიტომ რომ არ იყო დარგული, იმიტომ არ გაიზრდება“ (საშუალო ჯგუფი).

უფროს ჯგუფებში ბავშვების დასაბუთება კიდევ უფრო დამარწმუნებელია: „არა, იმიტომ რომ თუ ჩარგული არ არის ხე, როგორ გაიზარებს? იმიტომ რომ ფესვები ახარებს“. „არა, მიწა არ ჰქონდა და არც წყალი“. „არა, დაგდებული ხე არ მოისხამდა, ფესვი მიწაში არ ჰქონდა“.

„არა, იმიტომ რომ თუ ფესვიანად ამოვლიჯეს, არც წყალს დალევს, არც იცოცხლებს და ფოთლები როგორ ამოუვა?“.—„არა, იმიტომ რომ როცა ხე ამოთხარეს, ფესვები გაუხმებოდა“. „Нет, потому что без воды листья не могут жить, потому что корни из земли могут пить воду и сок“ და ა. შ.

მეორე მოთხრობაშიც ბავშვების უმეტესობა, განსაკუთრებით, უფროს ჯგუფებში, ამჩნევს შეუსაბამობას მოთხრობაში და ასაბუთებს, თუ რა არის შეუსაბამო (საშუალო ჯგუფებში ბავშვების 64,7%, უფროს ჯგუფებში ბავშვების 80%).

დასაბუთება, რომელსაც ბავშვები იძლევიან, ასეთია: „იმიტომ რომ მზე აცხუნებს და პირიქით არის: ღაღნება თოვლი“ (საშუალო ჯგუფი).

„არა, იმიტომ რომ ის (მზე) რომ ცხელია, ვერ გადაიქცეოდა“ (იგულისხმება: თოვლი ყინულად) (საშუალო ჯგუფი).—„არა, ღაღნებოდა“, „თოვლი იქცეოდა წყლად“ (საშუალო ჯგუფი) და სხვ.

უფროსი ბავშვების დასაბუთება მსჯელობის ხასიათის მიხედვით კიდევ უფრო გამართულია: „არა, იმიტომ რომ მაგარი მზე რომ ამოვიდა, თოვლი ღაღნება“. „მზე რომ დააცხუნებდა, ხომ გაღნებოდა თოვლი?“.—„არ არის მართალი, იმიტომ რომ თუ მზემ მაკრად დააცხუნა, მაშინ რად უნდა იყოს ყინული?! იმიტომ რომ თოვლი წყალია!“. „გაღნება, წყალსავით გახდება“.—„არა, როგორ შეიძლება თოვლი მოვიდეს, მზემ დააცხუნოს და ის გადაიქცეს ყინულად? ის გაღნება“.—„არა, იმიტომ რომ როცა მზე არის, როცა ყინული არის და თოვლი, სულ გაღნება, იმიტომ რომ მზე ცხელია და სულ გაღნება“.

ამგვარად, ვხედავთ, რომ მოთხრობებით ცდების ჩატარებისაა სხვადასხვა ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვთა გამომქლავებული ცოდნა ბუნების ზოგიერთ მოვლენაზე ისეთივე თავისებურებებით ხასიათდება, როგორც ჩვენ მიერ შენიშნული იყო სკოლამდელი ბავშვების სპონტანურ გამომქლავებებში ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე.

თუ უმცროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვები ჩერდებიან უმთავრესად ბუნების მოვლენებისა და ობიექტების ისეთ თავისებურებებზე, რომლებიც მათ გრძნობადად ეძლევათ, საშუალო და, განსაკუთრებით, უფროს ჯგუფებში ბავშვები უკვე თანდათან წვდებიან ბუნების მოვლენათა განვითარების უფრო არსებით მხარეებსა და კანონზომიერებებს; ამავე დროს, რაც მთავარია, ამჩნევენ ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებს შორის არსებულ კავშირს.

ბუნებაზე სკოლამდელ ბავშვთა ცოდნის თავისებურებათა შესწავლამ, მათმა სპონტანურმა გამომქლავებებმა და ექსპერიმენტული გზით მოპოვებულმა მასალებმა, გვიჩვენა, რომ განვითარებას

სხვადასხვა საფეხურზე უმცროსი (3,5—4,5 წლის) და უფროსი (5—7 წლის) სკოლამდელი ბავშვების ცოდნის ფსიქოლოგიური ბუნება არსებითად განსხვავებულია. განსაკუთრებული მნიშვნელობა იმ გარემოებას ეძლევა, რომ განსხვავებულია აგრეთვე უმცროსი და უფროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვთა დამოკიდებულება თვით გარესინამდვილისადმი. იმ დროს, როდესაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის გარესინამდვილე საერთოდ და, კერძოდ, ბუნება არსებობს მხოლოდ მოვლენათა და ობიექტთა რომელიმე განსაკუთრებით თვალსაჩინო სენსორული ნიშნების საფუძველზე,—საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვები თავის ყოველდღიურ აქტიურ ურთიერთობაში გარესინამდვილესთან უკვე იწყებენ ამ სინამდვილის დიფერენცირებას არა მხოლოდ მისი მოვლენებისა და ობიექტების სენსორული ნიშნებით, არამედ ამ მოვლენებს აერთიანებენ და აკავშირებენ ერთმანეთთან მათი უფრო არსებითი თავისებურებებისა და კანონზომიერებების საფუძველზე. იმ დროს, როდესაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვისათვის, როგორც განსაკუთრებული ინტერესის წყარო, აოსებობს უმთავრესად მათი გართობათამაში და საერთოდ მათი მოქმედიანობის სხვადასხვა სახეები, რომელშიც მათ შეაქვთ ბუნების სამყაროდან ის, რაც მათ ამ დროს ჭირდებათ,—უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვებისათვის, მათი გართობათამაშის გვერდით, უკვე თანდათან გამოიყოფა ბუნება, როგორც ამ გარესინამდვილეში არსებული სპეციფიკური მთლიანობა, რომელსაც ბავშვი უკვე თანდათან ასხვავებს ადამიანისაგან შექმნილი საგნებიდან.)

სკოლამდელი ბავშვის განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე ეს შეცვლილი დამოკიდებულება ბუნების მოვლენებისადმი, როგორც განსაკუთრებული თვისებების მქონე სამყაროსადმი, თავისებურ იერს აძლევს ბუნების სფეროდან მოპოვებულ მის ცოდნასაც: ეს უკანასკნელი უფრო მეტად შეგნებული და მოქნილი ხდება ე. ი. ბავშვი უკვე თავისუფლად იყენებს თავის ცოდნას სხვადასხვა სიტუაციის შესატყვისად.

ჩვენ მიერ მიღებული შედეგები იმ მხრივაც მიგვაჩინა დამახასიათებლად, რომ თვალში გვხვდება მათი მსგავსება ჩვენივე შედეგებთან სკოლამდელი ბავშვის აქტიუობის სხვა სახეების შესწავლასთან დაკავშირებით.

საბავშვო ბაღის პედაგოგიურად ორგანიზებულ გარემოში, სადაც ბავშვების სწავლება და განვითარება ერთი განუყოფელი პროცესია, მათ მიერ გარესინამდვილის სხვადასხვა მხარეების ათვისება საბავშვო ბაღის ერთისა და იმავე ჯგუფების ფარგლებში მსგავსი თავისებურებების მაჩვენებელია. დ. უზნაძის ტერმინი რომ ვიხმაროთ,

სკოლამდელ ბავშვთა ასაკობრივი გარემო, რომელიც მათი სწავლებისა და განვითარების ფაქტორებს აერთიანებს, არსებითად განსხვავებულია უმცროსი და უფროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვებთან.

ცხადია, რომ საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფებში ბავშვთა სწავლების რაციონალიზაცია, ე. ი. სწავლებისათვის საჭირო გაუმჯობესებული პროგრამების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით ჩამოყალიბებული მეთოდების შექმნა დაკავშირებული უნდა იქნეს თაითოეულ ჯგუფში სკოლამდელ ბავშვთა ასაკობრივი გარემოს თავისებურებებთან.

სკოლამდელი ბავშვის მიერ მოთხრობის გაგების ფსიქოლოგიური თავისებურებები

საკითხის დაყენება და კვლევის მეთოდი

სხვადასხვა ასაკის სკოლამდელ ბავშვთა მიერ მოთხრობის გაგების ფსიქოლოგიური თავისებურებების კვლევას საბავშვო ბაღებში სწავლების პრობლემის შესწავლისათვის განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს, რადგან გაგება ყოველი სწავლებისა და სწავლის დასაყრდენს წარმოადგენს. ყოველგვარი ნამდვილი ცოდნის შექმნა, რაც უნდა მარტივი ხასიათის იყოს ის, ემყარება გაგებას, რომელიც აზროვნების პროცესის ერთ-ერთი მთავარი საფეხურია.

ყოველი მოთხრობა, ასე თუ ისე, სინამდვილის სხვადასხვა მხარეებს ასახავს. აზიტომ, ცხადია, სკოლამდელი ბავშვების მხრით სინამდვილის მრავალფეროვანი მხარეების გაცნობისათვის, სხვა მეთოდებთან ერთად, მნიშვნელოვან როლს უნდა თამაშობდეს აგრეთვე სხვადასხვა შინაარსის მოთხრობების მოსმენა და გაგება.

რას ნიშნავს ბავშვის მიერ ამა თუ იმ მოთხრობის გაგება?

ყოველ, თვით უმარტივეს საბავშვო მოთხრობაში მოცემულია გარკვეული სიუჟეტი, ე. ი. ამა თუ იმ მიმართებების გარკვეული სისტემა, რომელიც ერთმანეთთან აკავშირებს მოთხრობის პერსონაჟებს — ადამიანებს თუ ცხოველებს — და საერთოდ იმ მოვლენებსა და საგნებს, რომელთაც მოთხრობაში აქვთ ადგილი. ერთა რაიმე გარკვეული აზრისა და მნიშვნელობის მიხედვით.

ბავშვის (თუ მოზარდის) მიერ მოთხრობის გაგება ნიშნავს იმას, რომ ის უნდა მიწვდეს მოთხრობის პერსონაჟების ერთმანეთს შორის დამოკიდებულების მნიშვნელობას, მათი მოქმედების, ქცევის თავისებურებას, იმ ძირითად აზრს, რომლის მიხედვით მოთხრობის ეს პერსონაჟები ერთმანეთთან არიან დაკავშირებული.

ეს კავშირი შეიძლება ეწებოდეს სოციალური ცხოვრების სხვადასხვა ნორმებს, ბავშვებისათვის მისაწვდომ კონკრეტულ მხატვრულ სახეებსა და ქვეყნებში მათ ერთმანეთთან დაპირისპირებას, ბუნების სხვადასხვა მოვლენებისა და ობიექტების მრავალგვაროვნებისა და ნაირსახეობის გამოძედავენების თავისებურებებს და სხვა, ისე, როგორც ეს მსოფლიოში ცნობილ, სხვადასხვა ქვეყნებისა და საბჭოთა საბავშვო ლიტერატურის საუკეთესო ნიმუშებშია განსახიერებული.

სრულიად მარტივსიუჟეტისანი მოთხრობების აზრის გაგება ბავშვისაგან, პირველ რიგში, მოითხოვს მოთხრობის პერსონაჟების — ადამიანების თუ ცხოველების, ან მოთხრობაში მოცემული საგნებისა თუ მოვლენების — დამახასიათებელი თავისებების ყველაზე უფრო ადვილად მისაწვდომი მათი თავისებურებების წინასწარ, ელემენტარულ ცოდნას. ამის გარეშე ბავშვისათვის გაუგებარი იქნებოდა მოთხრობის სიუჟეტში გამოსახული მათი ურთიერთკავშირის საერთო მნიშვნელობა და აზრი.

ჩვენი მიზანია გამოვიკვლიოთ, თუ როგორი თავისებურებები ახასიათებს საბავშვო ბალის (უმცროსი, საშუალო და უფროსი ჯგუფების) ბავშვების მიერ მათთვის განკუთვნილი, ემპირიული გზით შეჩვეული მოთხრობების შინაარსის გაგებას.

ამ საკითხის კვლევისათვის განსაკუთრებით საინტერესოა იმ დაბრკოლებებზე შეჩერება, რომლებიც ნაწილობრივ, ან მთლიანად ხელს უშლიან ბავშვებს გაერკვიონ მოთხრობის მნიშვნელობაში. ამ დაბრკოლებებთან დაკავშირებით საკითხი დგება აგრეთვე იმ ცვლილებების ნასიათის შესწავლაზე, რომლებიც ბავშვებს შეაქვთ მოსმენილი მოთხრობების შინაარსის დამოუკიდებლად გადმოცემისას.

მეთოდი, რომელსაც ამ საკითხის კვლევისათვის მივმართავთ, მარტივია. ის დაკავშირებულია საბავშვო ბალის ყოველდღიურ პედაგოგიურ მუშაობასთან, რომელიც გარკვეულ პროგრამულ მასალას ეყრდნობა. სახელდობრ, საბავშვო ბალის სხვადასხვა ჯგუფებში პედაგოგი უამბობს ბავშვებს წინასწარი გეგმით გათვალისწინებულ რომელიმე მოთხრობას. ბავშვებისაგან მოთხრობის მოსმენის შემდეგ ინდივიდუალურად ვამბობინებდით თითოეულ ბავშვს (ყოველ ჯგუფში ამ წესით ვცდიდით 10 ბავშვს) აღნიშნულ მოთხრობას და მის ნათქვამს ვიწერდით სიტყვასიტყვით, ბავშვის გამოთქმების, წინადადებების წყობისა და სიტყვების თავისებურებათა დაცვით.

იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვები, რაიმე მიზეზის გამო, უარს ამბობდნენ ჩვენი დავალების შესრულებაზე (ამის მიზეზები შეიძლება სხვადასხვა ხასიათის იყოს: შეიძლება ბავშვი მართლაც ვერ ერკვეოდეს მოსმენილი მოთხოვნის შინაარსში ან მას ეძნელებოდა მოთხოვნის დაწება, ან კიდევ, მორცხვობის გამო, უარს ამბობდეს თხოვნილებაზე და სხვ.) ან, ყოველგვარი პასუხის გარეშე, სდუმდნენ, მათ დახმარებას ვუწევდით: ორი-სამი სიტყვით ვახსენებდით ბავშვს მოთხოვნის დასაწყისს და შემდეგ ვაძლევდით დროს, სანამ ის თვითონ შეძლებდა მოთხოვნის გაგრძელებას. თუ ასეთი დახმარების მიუხედავად, ბავშვი პირველივე პასუხის შემდეგ ჩერდებოდა, შეკითხვების საშუალებით ვცდილობდით გამოგვერკვია, თუ როგორ აითვისა მან მოთხოვნის მთლიანი შინაარსი.

იმ შემთხვევაშიც, როდესაც ბავშვი პირველად, დავალების მიღების შემდეგ, თავისუფლად, დამოუკიდებლად იწყებდა მოსმენილი მოთხოვნის შინაარსის გადმოცემას, მაგრამ შუა გზაზე, რაიმე მიზეზის გამო, ისევ ფერხდებოდა, თხოვნის პროცესში, მასაც დახმარებას ვუწევდით შეკითხვების საშუალებით.

ბავშვის თხოვნის დასასრულს, რომ დავრწმუნებულიყავით, თუ რამდენად სწორად ჰქონდა მას ვაგებული მოთხოვნის მთლიანი შინაარსი, მისი მნიშვნელობა, ისევ დამატებითი შეკითხვებით მივმართავდით მას.

ამ წესით ვცდილობდით გამოგვერკვია, თუ რა აბრკოლებდა თითოეულ ბავშვს სხვადასხვა მოთხოვნის მთლიანი შინაარსის თუ მისი ცალკეული ეპიზოდების ვაგებისას ან რა მოსაზრებით შეჰქონდა მას ესა თუ ის ცვლილება მოსმენილი მოთხოვნის შინაარსში.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ამ საკითხის დამუშავებისას ვეყრდნობოდით მოთხოვნების იმ მასალას, რომელსაც თავისი პრაქტიკული პედაგოგიური მუშაობის პროცესში იყენებდნენ საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფების პედაგოგები. ეს გარემოება ჩვენთვის არ იყო მნიშვნელობას მოკლებული. საქმე ის არის, რომ საბავშვო ბაღში სკოლამდელი ბავშვების სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების კვლევისათვის საუკეთესო პირობად მიგვაჩნია საბავშვო ბაღის ორგანიზებული პედაგოგიური მუშაობის პროცესში ბავშვების დამოკიდებულების თავისებურებების გამოკვლევა სინამდვილის იმ მონაკვეთისადმი, რომელიც საბავშვო ბაღის სხვადასხვა სახის საპროგრამო მუშაობაში ასე თუ ისე არის ასახული. სკოლამდელ ბავშვების მხრით იმ მოთხოვნების ვაგების ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა კვლევით, რომლებიც საბავშვო ბაღის თითოეულ ჯგუფში შეტანილია წმინდა ემპირიული დაკვირვების, გამოცდილებისა და შერჩევის საშუალებით, ფსიქოლოგიური კვლევის თეორიულ

მიზნებთან ერთად, ჩვენი აზრით, უნდა მივალწიოთ პრაქტიკულ მიზნებსაც: სახელღობრ შეიძლება ხელი შევეწყვოთ იმის დადგენას. თუ მთლიანად რამდენად შესაფერი და მისაწვდომია სხვადასხვა ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვთათვის ამა თუ იმ მოთხრობის შინაარსი ან რა ხასიათისაა ის დაბრკოლებები, რომელთაც უქმნის ბავშვებს მოთხრობების ცალკეული მომენტები მათი მთლიანი აზრის გაგებისათვის.

თბილისის სხვადასხვა საბავშვო ბაღების უმცროს, საშუალო და უფროს ჯგუფებში მოვისმინეთ (საბავშვო ბაღებში მუშაობას ვესწრებოდით 1954 წლის იანვრიდან ივნისის დამლევამდე) პედაგოგების მიერ ბავშვებთან ჩატარებული თხრობა და ყოველ ჯგუფში ათ-ათ ბავშვს ვაამბობინეთ მოსმენილი მოთხრობების შინაარსი, (როგორც წესი—იმავე დღეს, გამონაკლისის სახით კიდევ—მოთხრობის მოსმენის შემდეგ მეორე ან მესამე და მეოთხე დღეს). უმცროს ჯგუფებში, ბავშვების მიერ ამა თუ იმ მოთხრობის გაგების თავისებურების უფრო ზუსტად გამოკვლევისათვის, განმეორებით ვაამბობინეთ სხვადასხვა უმცროსი ჯგუფის ბავშვებს მოსმენილი მოთხრობის შინაარსი მათი ჩატარებიდან 4—5 დღის ან ერთი კვირის შემდეგ.

ამ წესით ჩავიწერეთ თბილისის საბავშვო ბაღების უმცროს ჯგუფებში, 120 ბავშვის მიერ მოსმენილი და შემდეგ ჩვენთან მათი ნაამბობი 12 მოთხრობის შინაარსი. ამ მოთხრობების სათაური და ავტორები შემდეგია: 1) „თიკანი ბაკი-ბუკი“ — ნინო ნაკაშიძისა; 2) „პაპა ალექსი“ — „დედა-ენიდან“; 3) „კატო და კატა“ — ი. გოგებაშვილისა; 4) „პატარა მედოლე“ — თარგმანი რუსულიდან; 5) „კატა ქუდის ქვეშ“ — ნოსოვის მოთხრობა, თარგმანი რუსულიდან; 6) „მარიკას მერცხალი“ — ცქვიტისა; 7) „წრუწუნა“ — ი. გოგებაშვილისა; 8) „თხუპნია ნანული“ — მარიკა ბარათაშვილისა; 9) „ვანო და ჩიტი“ — ი. გოგებაშვილისა; 10) „მერცხლები“ — ი. გოგებაშვილისა; 11) „მელია და მწყერ-ჩიტა“ — ხალხური ზღაპარი 12) „ლეკვი და ლომი“ — ლ. ტოლსტოისა.

ამ 12 მოთხრობიდან იმავე დღესვე ჩავიწერეთ ბავშვების ნაამბობი 8 მოთხრობის შინაარსი: 1) „კატო და კატა“ — ი. გოგებაშვილისა; 2) „წრუწუნა“ — მისივე; 3) „თიკანი ბაკი-ბუკი“ — ნ. ნაკაშიძისა, 4) „პაპა ალექსი“ — „დედა-ენიდან“; 5) „პატარა მედოლე“ — თარგმანი რუსულიდან; 6) „კატა ქუდის ქვეშ“ — ნოსოვისა, თარგმანი რუსულიდან, 7) „მარიკას მერცხალი“ — ცქვიტისა; 8) „თხუპნია ნანული“ — მარიკა ბარათაშვილისა.

მეორე დღეს — „ვანო და ჩიტი“ — ი. გოგებაშვილისა და „მელია და მწყერ-ჩიტა“ (მხოლოდ 2 ბავშვმა მიაგმო). მესამე დღეს

— „მელია და მწყერ-ჩიტა“ (მთაბო 8 ბავშვმა). მეოთხე დღეს — „ლეკვი და ლომი“ — ლ. ტოლსტოისა. მეხუთე დღეს — „მერცხლები“ — ი. გოგებაშვილისა.

უმცროსი ჯგუფის ბავშვებს მეორედ ვაამბობინე მოთბრობის მოსმენიდან 5 დღის გავლის შემდეგ „კატა ქუდის ქვეშ“ — ნოსოვის მოთბრობა (7 ბავშვს). ერთი კვირის შემდეგ — „კატო და კატა“ ი. გოგებაშვილის (9 ბავშვს) და 8 დღის შემდეგ — „პატარა ნელოლე“ (9 ბავშვს).

საშუალო ჯგუფებში ჩავიწერეთ კოლექტიურად 100 ბავშვის მიერ პედაგოგთან ჯგუფში მოსმენილი და შემდეგ ჩვენთან ნაამბობი 10 მოთბრობის შინაარსი. ამ მოთბრობებიდან იმავე დღესვე ჩავიწერეთ 8 მოთბრობის შინაარსი: 1) „დიტოს ჯარისკაცი“ — ლეო ქიაჩელისა; 2) „როგორ მიხვდა“ — ნინო ნაკაშიძისა; 3) „სიკეთე სიკეთისათვის“ — ი. გოგებაშვილისა; 4) „ჯადოსნური სიტყვა“ — ასევეას მოთბრობა, თარგმანი რუსულიდან; 5) „ოთხი პეპელა“ — შიო მღვიმელისა; 6) „პატარა ბიძინა და დიდი ქუჩა“ — ლ. ქიაჩელისა; 7) „დანაშაული გამოასწორა“ — ქეთევან ჭილაშვილისა; 8) „კრინის გზის დარაჯი“ — ტინომიროვისა, თარგმანი რუსულიდან. მეორე დღეს — „პირველად ქალაქში“ მოთბრობა შოთა ძამაშვილისა და მეოთხე დღეს — „ლენინი კარავში“ — რუსულიდან.

უფროს ჯგუფებში ბავშვების მოსმენის შემდეგ ვაამბობინეთ 9 მოთბრობის შინაარსი (სულ ჩავიწერეთ 90 ბავშვის ნაამბობი). იმავე დღესვე ჩავიწერეთ 8 მოთბრობის შინაარსი: 1) „მეგობრები“ — ნ. ნაკაშიძისა; 2) „ძმები“ — ქეთევან ჭილაშვილისა; 3) „თანდა და გიგლა“ — შატერაშვილისა; 4) „რეზოს და რუსიკოს მერცხლები“; 5) „ორი ძმა“ — ოპანენ თუმანიანისა, თარგმანი სომხურიდან, 6) „სიკეთე სიკეთისათვის“ — ი. გოგებაშვილისა; 7) „ოქროს ისრები“ — ტაიციისა, თარგმანი რუსულიდან და 8) „ყვავი და გუგული“ — ხალხურიდან გადაკეთებული ბორის ჩხეიძის მიერ. მეოთხე დღეს — ჩავიწერეთ „მტრის ტყვია“ მოთბრობა კონონოვისა. სულ გავაანალიზებთ საბავშვო ბაღების საძივე ჯგუფის ბავშვთა 335 ოქმი.

საკვლევო საკითხთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური ლიტერატურის მიმოხილვა

საბჭოთა ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში, რამდენადაც ვიცით, არსებობს მხოლოდ ორი გამოკვლევა, რომელთა რიგს, მათში დასმული საკითხებს საფუძველზე, უშუალოდ თუ ნაწილობრივ, შეიძლება ჩვენი გამოკვლევაც მიეკუთვნოს.

ამ ორი გამოკვლევიდან პირველი ეკუთვნის ა. ლეუშინას²⁶, მეორე — ვ. სლავინას²⁷. ოქმატიკურად ვ. სლავინასი და ჩვენი გამოკვლევა ერთმანეთს ემთხვევა; განსხვავებულია მხოლოდ ჩვენი კვლევის ობიექტები: ჩვენ ვიკვლევდით სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს 3,5 წლიდან, ვიდრე 7 წლის დასასრულამდე, მაშინ როდესაც ვ. სლავინას კვლევის ობიექტები იყვნენ ბავშვის ასაკის ბავშვები — 2 წლიდან 3 წლის დასასრულამდე.

ვ. სლავინა უამბობდა ბავშვის ბავშვებს ინდივიდუალურად ორჯერ წინასწარ შედგენილი მარტივი შინაარსის მოთხრობებსა და შემდეგ თხოულობდა თითოეული ბავშვისაგან მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის გადმოცემას. თუ ბავშვი დამოუკიდებლად ვერ ახერხებდა თხრობას, ექსპერიმენტატორი შეკითხვების საშუალებით არკვევდა, თუ რა აითვისა მან მოსმენილი მოთხრობის შინაარსიდან. როგორც სლავინას გამოკვლევის შედეგებიდან ჩანს, ბავშვის ასაკის ბავშვები, 2 წლიდან 3 წლის დასასრულამდე, ვერ ახერხებენ მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის დამოუკიდებლად გადმოცემას, მაგრამ ექსპერიმენტატორის დამხმარე შეკითხვებზე ზოგჯერ იძლევიან სწორ პასუხებს. ავტორის აზრით, პატარა ცდისპირების მცდარი პასუხები გამოწვეულია „მოთხრობების იმ ნაწილით, რომლებშიც ადგილი აქვს საგნებისა და მოქმედებების ბავშვებისათვის უცნობ შეფარდებას, გმირებისა და შემთხვევების უჩვეულო კომბინაციას“.

სლავინას გამოკვლევის აღნიშნულ შედეგებზე იმიტომ ვჩერდებით, რომ ანალოგიურ შედეგებს, როგორც ჩვენი მასალის განხილვის დროსაც დავინახავთ, ვხვდებით აგრეთვე ჩვენგან გამოკვლეულ 3,5 — 4,5-წლიანი სკოლამდელი ბავშვების პასუხებშიც.

ა. ლეუშინას გამოკვლევა როგორც ვთქვით, ეხება სკოლამდელ ბავშვთა გაბმული მეტყველების განვითარების საკითხს. ამდენად ჩვენი და აღნიშნული გამოკვლევის იდიანდასახულობა ერთმანეთს არ ხვდება, მაგრამ, ვინაიდან ბავშვის მეტყველების ფორმების განვითარების პროცესი მჭიდროდაა დაკავშირებული მისი აზროვნებისა და, მაშასადამე, აზროვნების ყველა ძირითადი საფეხურის განვითარებასთან და, ამავდროულად, ა. ლეუშინას გამოკვლევაში, რო-

²⁶ А. М. Леушина, Развитие связной речи у дошкольника. Психология речи. Ученые записки т. XXXV. Кафедра психологии. Ответственный редактор, проф. С. Л. Рубинштейн. Ленинградский Государственный Педагогический институт им. А. И. Герцена.

²⁷ В. Е. Славина, Понимание устного рассказа детьми раннего возраста. Известия Академии Педагогических наук РСФСР, Отдел психологии, № 7, 1947.

²⁸ А. იქვე, გვ. 55.

გორც თვითონ აღნიშნავს, მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს ბავშვებისაგან მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის გადმოცემას. ამიტომ, ცხადია, დასმული საკითხის თვალსაზრისით, ამ გამოკვლევის შეთოდები, შინაარსი და შედეგები ჩვენთვის საყურადღებოა.

თავისი გამოკვლევის საერთო შედეგების დახასიათებისას სხვადასხვა ხერხების საფუძველზე, რომლებიც ა. ლეუშინამ გამოიყენა საკითხის კვლევისათვის (ბავშვების თხრობა პედაგოგის მოცემულ თემაზე, თავისუფალი თხრობა საკუთარ თემაზე, სურათების აღწერა, მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის გადმოცემა—*пересказ*), ის აღნიშნავს, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის გადმოცემა წარმოადგენდა მუშაობის რთულ ფორმას. სლავინას გამოკვლევაში, მიღებული შედეგების მსგავსად, ა. ლეუშინას პატარა ცდისპირებსაც უჭირდათ დაწუქილებლად, ექსპერიმენტატორის დახმარებისა და შეკითხვების გარეშე, მოთხრობის შინაარსის გადმოცემა. ამავე დროს ა. ლეუშინა ჩერდება იმ გარემოებაზე, რომ, როგორც უფროსი, ისე უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის გადმოცემას იძლეოდნენ უმთავრესად მათთვის მიწოდებული მასალის გაგებისა და არა უბრალოდ მისი მექანიკურად დახასიათების საშუალებით. ბავშვების მიერ მოთხრობის შინაარსის გაგება კი, მისი დასკვნით, ძირითადად ემყარებოდა მოთხრობის სიუჟეტის დინამიკურობასა და სიცხოველეს. მეტყველების ფორმების განვითარების მხრით ა. მ. ლეუშინა ხაზგასმით აღნიშნავს იმ გარემოებას, რომ მოსმენილი მოთხრობის საფუძველზე თვით უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების ნაამბობი, შედარებით თავისუფალ თემაზე თხრობასთან, გამოირჩეოდა მეტყველების ფორმების ნაკლები სიტუაციურობითა და აფექტურობით, ამავე დროს სინტაქსური ფორმების უფრო მეტი სიმდიდრით, რაც, მისი აზრით, უნდა მიეწეროს ლიტერატურული ენის სხვადასხვა ნიმუშების გაუღენას²⁹.

ა. ლეუშინას გამოკვლევის შედეგებს მხოლოდ ნაწილობრივ ვეხებით, რამდენადაც სკოლამდელი ბავშვების მეტყველების ფორმათა განვითარების კვლევის პროცესში მას უხდება, სხვა ხერხებს შორის, იმ მასალის გამოყენება, რომელსაც იძლევიან ბავშვები მოსმენილი მოთხრობების შინაარსის გადმოცემის საშუალებით.

ამგვარად, ა. ლეუშინასი და ვ. სლავინას გამოკვლევებს აღწერილი შედეგები, ჩვენი საკითხის კვლევასთან დაკავშირებით, საინტერესოდ და საყურადღებოდ მიგვაჩინა, რადგან ორივეში, მიუხედავად იმისა, რომ პირველის მიზანდასახულობა ჩვენსაა ცილებდა

²⁹ А. Леушина, вв. 26—27.

და მეორის ცდის ობიექტები არა სკოლამდელი, არამედ პაგის ასაკის ბავშვები არიან (2—3 წლის), ვხვდებით ჩვენი გამოკვლევის ანალოგიურ შედეგებს, რომლებზედაც ქვემოთ ვილაპარაკებთ.

უცხოეთის ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ცნობილია ე. პიაჟეს გამოკვლევები ბავშვის აზროვნებასა და მეტყველებაზე³⁰.

საბჭოთა ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში საფუძვლიანადაა გაკრიტიკებული როგორც პიაჟეს თეორიული კონცეფცია ბავშვის აზროვნებისა და მეტყველების ეგოცენტრულ ბუნებაზე, ისე, ახვისი წარმოშობის პირობების თვალსაზრისით, ის ფაქტებიც, რომელთაც ეყრდნობა პიაჟე ამ თეორიის შექმნიას³¹.

ჩვენთვის პიაჟეს გამოკვლევებიდან საინტერესოა ის ნაწილი, რომელშიც ის იძლევა მისგან 6—8-წლიანი ბავშვებისათვის სპეციალურად შერჩეულა მოთხრობებისა და ბავშვებისაგან ამ მოთხრობების შინაარსის გადმოცემის მასალის გარჩევას.

პიაჟეს ექსპერიმენტები მოთხრობებით, როგორც ცნობილია, მიმართული იყო იმის გამოსარკვევად, თუ რამდენად შეუძლიათ 6—8-წლიან ბავშვებს გააგებინონ ერთმანეთს მოზრდილებიდან მოსმენილი მოთხრობის შინაარსი. ამ მიზნით, ის ჯერ უკითხავდა ერთ რომელიმე ბავშვს მის მიერ შერჩეულ მოთხრობას ან ზღაპარს (პიაჟეს გამოკვლევაში სრულადაა მოცემული მის ცდებში გამოყენებული ერთი მოთხრობისა და 2 ზღაპრის ტექსტი) ზოგიერთი ადგილის რამდენჯერმე განმეორებით, რის შემდეგ ამ ბავშვს უნდა მოეთხრო მოსმენილა ამბის შინაარსი მეორე ბავშვისათვის, რომლისთვისაც მოთხრობის ან ზღაპრის შინაარსი უცნობი იყო. ცდის დასასრულს უკანასკნელ ბავშვს ექლევოდა დავალება მისი ამხანაგიდან მოსმენილი ამბის შინაარსი ისევე მოეთხრო ცდის ხელმძღვანელისათვის.

ცდების შედეგების ანალიზის საფუძველზე, პიაჟეს გამოაქვს დასკვნა, რომ ამხანალო ბავშვებისაგან (ე. ი. იმ ბავშვებისაგან, რომელთაც პირველად მოისმინეს წაკითხული მოთხრობა) გადმოცემული მოთხრობის შინაარსის გაგება 6—7-წლიან ბავშვებთან, როგორც წესი, ბრკოლდება, ჯერ ერთი, იმის გამო, რომ მათი თხრობის სტილისათვის უფრო ჩშირად დამახასიათებელია ნაცვალსახელების, ზედსართავი სახელებისა და სხვ. (ის, მისი, ეს და ა. შ.) არა ზუსტად ხმარება, ისე რომ, გაუგებარი ხდება რას ესება ეს სიტყვები; გარდა ამისა, როგორც პიაჟე ამბობს, „ბავშვების თხრობაში უმთავრესად ხაზგასმულია თვით შემთხვევები და არა მათი კავშირი დროში

³⁰ Ж. Пиаже, Речь и мышление ребенка. Госиздат, 1932.

³¹ Л. С. Выготский, Мышление и речь, стр. 16—66

(თანმიმდევრობა) ან მიზეზობრივი კავშირი, რომელიც მათ ერთმანეთთან აერთებს“³².

6—7-წლიანი ბავშვის ამ თავისებურებებს, რომლებიც მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის გადმოცემაში იჩენს თავს, ე. პიაჟე ხსნის ისევ მისი ზოგადი კონცეფციის საფუძველზე ბავშვის მეტყველებისა და აზროვნების ეგოცენტრული ხასიათით. ის ამბობს: „ეს მოვლენა ისევ იმის გამო ხდება, რომ ამხსნელი ლაპარაკობს უფრო თავისთვის, ვიდრე მოსაუბრისათვის ან, თუ გნებავთ, იმის გამო, რომ ამხსნელს არ აქვს ჩვევა გამოთქვას თავისი აზრი ვარშემო მყოფებისათვის, ილაპარაკოს სოციალიზირებულად“³³.

ლუუშინასა და ჩვენი გამოკვლევების შედეგებში ვხვდებით ბავშვების თხრობის იმ თავისებურებებს, რომლებზედაც პიაჟე ლაპარაკობს, მაგრამ არა ისეთი გავრცელებული სახით, როგორც ამას აღნიშნავს პიაჟე 6—7-წლიან ბავშვთა თხრობაზე. ამ თავისებურებებზე ქვემოთაც გვექნება ლაპარაკი, როდესაც საკუთარ ექსპერიმენტულ მასალას განვიხილავთ. აქ წინასწარ შეგვიძლია კრიტიკული შენიშვნის სახით ვთქვათ, რომ ბავშვების მიერ მოთხრობების გაგებისა და შათი შინაარსის გადმოცემის ეს ვითომ ეგოცენტრული ხასიათი უფრო ხშირად გამოწვეულია ბავშვებისათვის ისეთი მოთხრობების მიწოდების შედეგად, რომლებიც თავისი შინაარსით უცხოა მათთვის.

ის ფაქტიური დაბრკოლებები, რომლებიც ბავშვს ხვდება მოსმენილი და გაგებული მოთხრობის შინაარსის მოწესრიგებული სიტყვიერა ფორმით ჩაშოყალიბების პროცესში, ვფიქრობთ, გამოწვეულია არა მისი ეგოცენტრული ბუნებით, არა იმ მიზეზით, როგორც პიაჟე ფიქრობს, რომ ბავშვს თავისი თხრობის დროს სრულიად არ აინტერესებს შემთხვევათა ის თანმიმდევრობა და წესრიგი, რომელიც დამახასიათებელია ამა თუ იმ მოთხრობის შინაარსისათვის, არამედ იმითი, რომ ბავშვი თავის ზრდა-განვითარების პროცესში არა ერთბაშად, არამედ თანდათან ეუფლება აზროვნებისა და მეტყველების პროცესისათვის დამახასიათებელ მრავალგვარ ფორმებს; ამის გამო მას ბუნებრივად უჭირს მოთხრობის შინაარსის ჩვენთვის ჩვეული სიტყვიერა ფორმის მიხედვით ჩამოყალიბება.

ჩვენი ცდებისას ხშირად ვხვდებით შემთხვევებს, როდესაც მეტყველების მხრით საკმაოდ განვითარებული ბავშვებიც კი პირველად უარს ამბობენ თხრობაზე: „მე არ ვიცი“, „დამავიწყდა“ — შეწუხებული კილოთი მეუბნებიან ისინი. საკმარისია ცდის ხელმძღვანელის მხრით ბავშვისათვის ოდნავი დახმარების გაწევა, მისთ-

³² Ж. Пиаже, Речь и мышление ребенка. 1932, стр. 135, 139.

³³ იქვე, გვ. 139.

ვის პირველი. დასაწყისი სიტყვების მიწოდება, შესაფერი შეკითხვების მიცემა, რომ ბავშვმა დაძლიოს ასე მწვავედ განცდილი დაბრკოლება და შეუდგეს თხრობას. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვები, რომელთაც, როგორც შემდეგ აღმოჩნდება, კარგად ესმით მოთხრობის შინაარსი და აზრი, თხრობის დაწყების მომენტში განიცდიან გარკვეულ სიძნელეს, რომელსაც მათ წინაშე თხრობის ამოცანა იწვევს, და ცდილობენ ამ ამოცანის განხორციელებას თავი აარიდონ: თხრობის პროცესშიც შეიძლება ბავშვს ისევ უხერხულეობა დაეუფლოს და შეწერდეს, რაც მის ხელმეორედ განცდილ სიძნელეზე მიგვითითებს. ამგვარად, ბავშვი, როგორც წესი, სრულიად არ ეკიდება თავის ამოცანას უდარდელად. ამასვე მოწმობს კიდევ ის გარემოება, რომ ცდის ხელმძღვანელიდან ერთხელ მიღებული დახმარებისა და შესწორების შემდეგ, იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვებს ისევ მოუხდათ თხრობის განმეორება, ზოგიერთი მათგანი უკვე აღარ იმეორებს პირველი თხრობისათვის დამახასიათებელ შინაარსობრივსა და მეტყველებითი ხასიათის შეცდომებს.

რაც შეეხება თვით პიაჟეს ექსპერიმენტებს, — სკოლამდელი ბავშვის მიერ მოზრდილიდან მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის მეორე ბავშვისათვის გადაცემის შესახებ ისე, რომ ამ უკანასკნელმა ის სწორად გაიგოს და თვითონაც შეიძლოს მისი გამეორება, — ამ ამოცანის სიძნელე 6 წლის ასაკის ბავშვისათვის უეჭველია არა იმიტომ, რომ მისი ბუნება ეგოცენტრული არის, არამედ იმიტომ, რომ მისი გონებრივი და მეტყველებითი შესაძლებლობები ჯერ კიდევ არ არის იმდენად მომწიფებული, რომ მან შეიძლოს ისეთი დავალების შესრულება, რომელიც, ვფიქრობთ, გარკვეულ პირობებში მოზრდილ ადამიანსაც გაუჭირდება.

მაგალითად, ამ თვალსაზრისით, საინტერესოა მოზრდილი და სწავდასხვა გონიერების მქონე ცდისპირისაგან სერიულად დამახსოვრებული და მოკლე დროში რეპროდუცირებული მოთხრობების მასალის ანალიზი, რომელიც მოცემულია ცნობილი ინგლისელი ფსიქოლოგის ბარტლეტის გამოკვლევაში მეხსიერების შესახებ³¹. ამ მკვლევარის ნაშრომში მოცემული ექსპერიმენტული ფაქტიური მასალა, კერძოდ, ზემოთ აღნიშნული, სერიული წესით რეპროდუცირებული მოთხრობების შინაარსისა, ძალიან საყურადღებოა იმ მკვეთრი ცვლილებების გამო, რომლებიც შეაქვს თითოეულ ცდისპირს წინა ცდისპირისაგან დაწერილი სახით მიღე-

³¹ F. C. Bartlett, *Remembering*. Cambridge at the university Press 1932.

ბულ და წაკითხვის შემდეგ ისევ ჩაწერის გზით — შემდეგი ცდის-პირისათვის გადაცემული მოთხრობის შინაარსში.

ბარტლეტის დასკვნით, უკანასკნელად მიღებული მასალა, მიუხედავად მხოლოდ მცირე რაოდენობის სერიული ცდებისა, იმდენად შესამჩნევად განსჯავდება ორიგინალისაგან, რომ ყველას, ვინც მთელი ცდების მასალას არ იცნობს, გაუჭირდება მისი შედარება ამ ორიგინალთან³⁵. თუ მოზრდილი ადამიანისაგან წერილობით გადმოცემულ მოთხრობების შინაარსში, ერთი ცდისპირიდან მეორემდე, შეიძლება ასეთი მკვეთრი ცვლილებები იქნეს შეტანილი, მით უფრო მოსალოდნელია ეს ამ მასალაში, რომელიც თავისი გონებრივი და მეტყველებითი შესაძლებლობების მიხედვით ჯერ კიდევ მოუმწიფებელ ბავშვებს ეკუთვნის, რომელთა ცოდნა ობიექტურ სინამდვილეზე ჯერ კიდევ შესამჩნევად განსაზღვრულა და გამოცდილება ც ლარბი.

ექსპერიმენტული მასალის ანალიზი

ა) უმცროსი ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა მიერ მოთხრობების გაგების თავისებურებები

იმ მოთხრობების მასალა, რომელსაც ვემყარებით ჩვენი დასკვნების შემთხვევაში, როგორც ზემოთაც ვთქვით, საბავშვო ბაღების ყველა ჯგუფში ან წინასწარ არის საეარაუდოთ გათვალისწინებული საბავშვო ბაღების პროგრამულ სახელმძღვანელოში, ან, მიმდინარე პედაგოგიური მუშაობის ამოცანათა თანახმად, ყოველი ცალკეული პედაგოგის მიერ შერჩეულია მათი საკუთარი მოსაზრებებისა და გამოცდილების მიხედვით.

ამ მოთხრობების შინაარსი მათში მოქმედი პერსონაჟებითა და იმ კონკრეტული ურთიერთობის ძირითადი ხასიათის მიხედვით, რომელიც ამ პერსონაჟებს ერთმანეთთან აერთებს, როგორც წესი, რასაკვირველია, აღებულია სკოლამდელი ბავშვებისათვის ნაცნობი და ჩვეული ახლო გარემოდან. ადამიანების ოჯახური ცხოვრება, მშობლებისა და ბავშვების ურთიერთობა, წელიწადის დროის მიხედვით ბუნების მოვლენების ცვალებადობა, შინაური და ზოგიერთი გარეული ცხოველების თავისებურებები და ა. შ. — ასეთია, ზოგადად რომ ავიღოთ, უმცროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვებისათვის განკუთვნილი მოთხრობების თემატიკა. უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვებისათვის, რომლებიც გონებრივი განვითარების

³⁵ იქვე, გვ. 171.

მხრით უფრო მაღლა დგანან, ვიდრე უმცროსი ჯგუფის ბავშვები, რასაკვირველია, შესამჩნევად უფრო ფართოდება თავისი მოცულობის მიხედვით ის გარემო, რომელსაც შეიცავს ამ ასაკის ბავშვებისათვის განკუთვნილი მხატვრული მოთხრობების შინაარსი, მათი თემატიკა. მთლიანად რომ ავიღოთ, საბავშვო ბაღებში ამგვარი პედაგოგიური გამოცდილების საფუძველზე შერჩეული და სხვადასხვა ჯგუფებში გამოყენებული მხატვრული მოთხრობების მასალა, მათი შინაარსის გაგებისა და ათვისების თვალსაზრისით, არ ქმნის განსაკუთრებულ სიძნელეს ბავშვებისათვის; მაგრამ ჩვენთვის ამ შემთხვევაში სწორედ ის არის საინტერესო, თუ რა ხასიათისაა ის სიძნელები, რომლებიც -- მიუხედავად აღნიშნული მოთხრობების პერსონაჟების ბავშვებისათვის საერთო ნაცნობობისა -- ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში შეიძლება მაინც დაბრკოლებებს უქმნიდეს მათ ამა თუ იმ მოთხრობის საერთო აზრისა და მნიშვნელობის გაგების პროცესში.

ჯერ უნდა აღვნიშნოთ ის საერთო სიძნელე, რომელსაც, მეტად თუ ნაკლებად, განიცდის უმცროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვი მოთხრობების შინაარსის გადაცემის შემთხვევაში. ეს სიძნელე იმაში მდგომარეობს, რომ მას უფრო ხშირად უჭირს თხრობის დაწყება დაუხმარებლად და ზოგჯერ უარსაც ამბობს დავალების შესრულებაზე („არ ვიცი“), თუმცა პირველივე დახმარება და ცდის ხელმძღვანელის შეკითხვებზე ბავშვის პასუხები გვაჩვენებს, რომ ეს სიძნელე გამოწვეულია არა იმითი, რომ მას მოთხრობის შინაარსი არ აქვს გაგებული, არამედ იმის გამო, რომ მას ჯერ კიდევ არ აქვს თვით თხრობის ჩვევა მიღებული, ბავშვს ეძნელება მოთხრობის ეპიზოდების თანმიმდევრულად დალაგება, მათი ერთმანეთთან დაკავშირება.

მაგალითად, 4, 5 წლის გოგონას წინადადებას ვაძლევ მთავროს „პაპა ალექსის“ შინაარსი, რომელიც მან ამის წინ მოისმინა ჯგუფში პედაგოგიდან. გოგონა უარს მეუბნება თხრობაზე — „არ ვიცი“, — ამბობს ის. მე ვეხმარები: რა მოჰქონდა პაპა ალექსის წისქვილიდან? ბავშვი მაშინვე მიპასუხებს — „ფქვილი“. აქ ჩერდება. მე ისევ ვეკითხები: რაში იყო ფქვილი ჩაყრილი? „არ ვიცი“ — მეუბნება ბავშვი. მე ვეხმარები: ტომარაში — და განვავრცობ შეკითხვებს: რაზე ჰქონდა წამოკიდებული პაპა ალექსის ტომარა? „აქა“ (ბავშვი მიჩვენებს თავის მხარს). ტომარა მძიმე იყო თუ მსუბუქი? „მძიმე“. ეადვილებოდა პაპა ალექსის ტომარის ტარება? — „არა“. უძნელდებოდა თუ არა ტომარით სიარული? „დიან“. რატომ უძნელდებოდა — „მძიმე იყო“. რა იყო მძიმე? „ტომარა“. რა იყო შიგ? — „ფქვილი“. საიდან მოჰქონდა? „წისქვილიდან“. მე-

რე? „ველარ წავიდა სახლში“. პაპა ალექსი დაინახა ვინ? „რეზომ“.
— რა ქნა რეზომ? „აილო და თვითონ... (აქ ბავშვი ჩერდება)... არ
ვიცი“. თვითონ წაუღო ტომარა სად? — „სახლში“. ვის წაუღო? —
„პაპა ალექსის“. კიდევ ვინ მოეხმარა რეზომ? „სერგო“. — პაპა
ალექსიმ რა უთხრა ბავშვებს? „მადლობა“. — რისთვის? — „არ
ვიცი“. როგორი ბიჭები იყვნენ რეზო და სერგო? — „კარგი“. —
რატომ გგონია რომ კარგი იყვნენ? — „იმითომ რომ მიეშველეს“.
— ვის? „პაპა ალექსის“. — რატომ ჰქირდებოდა მას მიშველება?
„იმითომ რომ მძიმე იყო (ტომარა)“.

ამ ოქმიდან ჩანს, რომ, მიუხედავად მისი უარისა, გოგონას კარ-
გად ჰქონია გაგებული და დამახსოვრებული მოთხრობის შინაარსი
და მისი აზრი, რომლის შესახებ ბავშვი სავესებით გონიერ პასუხს
მძღვეს.

მეორე მაგალითი: 4, 5 წლის ბიჭიკოს წინადადებას ვაძლევ
მოთხრობის — „კატო და კატას“ — მოსმენის შემდეგ მიამბოუნ
მისი შინაარსი. ბიჭიკო ვერ ახერხებს თხრობის დაწყებას. მე ვეხ-
მარები: აივანზე რა ეყარა? „მარცვლები“. მერე? იქვე ვინ იწ-
ვია? — „კატა, კული გადაგდებული“. თვალები? „დახუჭული“. —
ეძინა? „ეძინა“ (ვითომ მძინავსო). — ვის ატყუებდა? — „ჩი-
ტებს“. — ჩიტებს რა ეგონათ? — „ძინავდა“. მერე ჩიტები რას
შვრებოდნენ — „კენკავდნენ, ჰამდნენ“. — იქვე ვინ იჯდა? — „კა-
ტო“. — ვინ იყო კატო? — „რომ ქსოვდა“. — დიდი ქალი იყო?
— პატარა“ (გოგო). მე აქ ვეკითხები: იმან იცოდა...? ალბათ ბავშვმა
ეს სიტყვა, მოთხრობის ამ ადგილთან დაკავშირებით. გაიგო როგორც
სიტყვა — შეცოდება (შეიცოდა) და ამიტომ მიპასუხა ასე: „ბარ-
ტყები“. კატა რას იზამდა? — „შეჭამდა“. ვის? — „ჩიტებს“. მე-
რე რა ქნა კატომ? (ვერ მიპასუხებს). შეეცოდა... „შეეცოდა და
გააფრინა“. რა გააფრინა? — „ჩიტები“. როგორი გოგონა იყო კა-
ტო? „კარგი“. — რატომ? „ჩიტებს რომ აფრენდა“.

ამგვარი გამოკითხვის შემდეგ, მაშინვე ვთხოვე ბავშვს ისევ
თავიდან ბოლომდე ეამბუნა ჩემთვის ეს მოთხრობა, მაგრამ დაუხმა-
რებლად თხრობის დაწყება მაინც ვერ მოახერხა და შემდეგაც დას-
ჰქირდა ისევ შეკითხვების მიცემა.

ამ პატარა ბიჭიკოს, გარდა ერთი ადგილისა, სავესებით სწორად
ჰქონდა გაგებული მოთხრობის შინაარსი, მხოლოდ უჭირდა სიტყვი-
ერ ფორმაში მისი ჩამოყალიბება, მისი დალაგება. ამ ასაკის ბავშვი-
სათვის საინტერესოა ის შემცდარი წარმოდგენა, რომელიც მას ექმ-
ნება თვალებდახუჭულ კატაზე, თვალების დახუჭვის მომენტი
ბავშვს მტკიცედ აქვს დაკავშირებული ძილთან, ამიტომ ჩემს შე-
კითხვაზე პატარა ბიჭიკო დარწმუნებით მიპასუხებს, რომ კატას

ეძინაო. ბავშვების ამ ზოგიერთი სიტყვიერი გამოთქმის მსგავსი გაგების თავისებურებას შემდეგ შევეხებით.

ამავე ჭგუფში. პირველი ცდიდან ერთი კვირის შემდეგ, ისევ ვთხოვეთ იმავე ბავშვებს გადმოეცათ ჩვენთვის „კატოს და კატას“ შინაარსი.

ის ბავშვები, რომელთაც პირველად კარგად ჰქონდათ გაგებული მოთხრობის შინაარსი, მაგრამ თხრობისას, შიგადაშიგ, სჭირდებოდათ ჩვენი დახმარება, მეორედ უფრო მწყობრად და გაბმულად გვიამბობდნენ მოთხრობას. განსაკუთრებით ეტყობა ეს წინსვლა იმ 4.5 წლის ბიჭიკოს, რომლის ოქმი ზემოთ გავარჩიეთ. თუ პირველად ამ ბავშვს მოთხრობის მთელ შინაარსზე სჭირდებოდა გამოკითხვა და დახმარება. ახლა ის უკვე ჩვენი დახმარების გარეშე იწყებს თხრობას და შინიშენასაც კი უკეთებს თავის თავს მოთხრობის თანმიმდევრობის დარღვევაზე. ბიჭიკოს ნაამბობი ასეთია: „აივანზე ყრია პურის მარცვლები. ჩიტებს ეგონა კატას ძინავსო.. არა, ჭერ კი არა!კული გადავდებული ჰქონდა“. მე ვეკითხები: ვის? — „კატას. მერე ჩიტებს ეგონათ, კატას ძინავსო. მერე, რომ მოფრინდნენ, დაიწყეს საკენკის ჰამა. იქვე იჯდა პატარა გოგონა კატო, აუქშია კატომ და გაათრინა ჩიტები, ბარტყები“. რატომ აუქშია? — „კატა შეჰკამდა“. კატას თვალები დახუჭული ჰქონდა? „დახუჭული“. ეძინა? „ხო, ეძინა“. აბა, როგორ შეჰკამდა ჩიტებს? — „გაიღვიძებდა და შეჰკამდა“.

როგორც ვხედავთ, პირველ ოქმთან შედარებით, ახლა ბავშვი უკვე გაბმულად გვიამბობს მოთხრობას და ყოველი წინადადების შემდეგ აღარ სჭირდება დახმარება და შეკითხვები. მიუხედავად იმისა, რომ მეორედ ბავშვი შედარებით უკვე თავისუფლად გადმოგვეცემს მოთხრობის შინაარსს. ის მაინც იმეორებს თავის პირვანდელ შეცდომას, მძინარე კატაზე. ჩვენმა დახმარებამ აქ ვერ გაჭრა, რაც გვიჩვენებს, რომ ბავშვის შეხედულებას ადამიანში თუ ცხოველში დახუჭული თვალებისა და ძილის მოვლენის აუცილებელ თანაარსებობაზე — ღრმა ფესვები აქვს მასში გამჯდარი. მსგავს გაგებას ამავე ჭგუფის სხვა ბავშვების ნაამბობშიც ვხვდებით.

ამგვარად, ვხედავთ, რომ უმცროს სკოლამდელ ბავშვს შეიძლება უჭირდეს მოსმენილი მოთხრობის შინაარსის გადმოცემა, მაგრამ ეს ყოველთვის არ ნიშნავს, რომ მას ეს შინაარსი გაგებული არ აქვს.

უმცროს სკოლამდელ ბავშვებს შორის მოსმენილი მოთხრობების შინაარსის გადმოცემისას ვხვდებით ისეთ ტიპებს, რომელთაც, როგორც შემდეგ ირკვევა, მოთხრობის შინაარსი დაახლოებით გაგებული აქვთ, მაგრამ მის პერსონაჟებს უფრო მეტი ხალისით იყენებენ იმისათვის, რომ საკუთარი ფანტაზია აამოქმედონ.

საკმარისია ასეთმა ბავშვმა თხრობის დაწყების შემდეგ თქვას ერთი-ორი წინადადება მოსმენილი მოთხრობის შინაარსიდან, რომ ის მაშინვე მიჰყვება საკუთარი ფანტაზიის თამაშს. როდესაც მეკითხვების საშუალებით ისევ მივმართავთ ბავშვის ყურადღებას მოთხრობის შინაარსზე, შეიძლება ის ცოტა ხნით გამოფხიზლდეს, მაგრამ მალე ისევ უბრუნდება თავის ფანტაზიის სამყაროს. მაგალითად, 3 წლისა და 2 თვის ბიჭიკოს ვთხოვ მინამბოს მოთხრობა „ვანო და ჩიტი“, რომელიც მან წინა დღით მოისმინა პედაგოგიდან. რადგან ბავშვი თვითონ ვერ იწყებს თხრობას, მე მას ვეხმარები: ვანომ აივანზე რა დაინახა თავლაში? „ჩიტი“, — მიპასუხებს ბიჭიკო. — მერე ვანომ რა ქნა? — „რა ქნა და ხელში დააჭირა“. ვის დაუძახა ვანომ? — „ნუცას“. რაში ჩასვეს ეს ჩიტი? — „გალიაში“. მერე? — „მერე საკმელი მიუტანეს“. როგორი საკმელი? — „პური დაუყარეს“. კიდევ რა დაუდგეს? „წყალი“ — მეკითხება ბიჭიკო და განაგრძობს თვითონ: „წყალი შეყლაპა და ეხლა დათვა მოვიდა, ამხელა (მიჩვენებს ხელით)“. მე ისევ ვეკითხები: „იმ ჩიტს რა ჰქონდა მოტეხილი? — „ფრთა“. არ მოურჩა? — „მოურჩა“. ვინ აჰმევედა და ასმევედა ჩიტს? „წიქარა“. ზულ გალიაში ყავდათ ვანოს და ნუცას ჩიტი? „მერე ორბოში ჩააგდეს ჩიტი“. გაზაფხული რომ დადგა, ვანომ და ნუცამ გააფრინეს ჩიტი. რა დაუძახეს? „ნანგამდის“. ჩიტმა რა ქნა? „გაფრინდა, ეხლა წავიდა ის ჩიტი, ეხლა მონადირე მოდის ჩუმად, ჩიტი უნდა მოკლას. მოკლეს და დააჭირა ის ჩიტი და ცოცხალი იყო. თოფი ესროლეს იმ ჩიტს და მოკლეს“.

როგორც ამ ოქმიდან ჩანს, ბავშვს სწორად გაუგია მოთხრობის შინაარსი, მაგრამ შიგადაშიგ მოთხრობის შინაარსის ქარგაზე შლის ამ მოთხრობისათვის უცხო წარმოდგენებს. რომელთაც ბავშვი ნაწილობრივ საკუთარი ფანტაზიით ქმნის და ნაწილობრივ წინათ მოსმენილი ზღაპრების მასალიდან სესხულობს.

მეორე შემთხვევაში 4,5 წლის ბიჭიკო ამგვარად გადმომცემს „კატო და კატას“ შინაარსს: „ჩიტებს ეგონათ, რომ კატასა ძინავსო. მერე ყური ცქვიტა, მერე გამოიღვიძა კატომ. ცოტა ძინავდა. მერე გამოიღვიძა. რომ დაინახა ჩიტები, მაშინვე დაიჭირა და ქამა. მერე თავის დედას უთხრა, რომ ესე თვალები მეხუჭაო, ახლოს უნდა მოვიდნენო, შევჭამე ჩიტებიო“. მერე? „მერე უთხრა იმ კატას, რომ კარგი კატა ხარო“. მე ვეკითხები: აივანზე რა ეყარა? ბიჭიკო ვერ მიპასუხებს. მე ვეუბნები: მარცვლები, — შემდეგ განვაგრძობ: იქვე ვინ იწვა? „კატა“-ო. მაპასუხებს ბიჭიკო. როგორ იწვა? — „აი, ესე“ (წარმოიდგინა. დაწვა სკამზე და თვალები დახუჭა). კული როგორ ჰქონდა? — „მოკუნჩხული“. მართლა ეძინა? — „მართლა“. ჩიტუნებმა რა ქნეს? „შეჭამეს“. — რა შეჭამეს? — „კატის კული“

(მარცვლები). იქვე ვინ იჯდა? „ყარაული ჩიტები“. პატარა გოგო, კატო. კატო რას შვრებოდა? — „წინდებსა ქსოვდა“. კატოს ვინ შეეცოდა? — „შეეცოდა ჩიტები“. მერე რა ქნა? — „მერე გაფრინდნენ“. ვინ გააფრინა ჩიტები? — „აი კატომ, რომ არ შეჭამოს კატამო“. როგორი გოგონა იყო კატო? — „მშვენიერი“. რატომ? „იმიტომ რომ ჩიტები ეცოდება“.

ერთი კვირის შემდეგ, მეორედ რომ ვაამბობიე ამ ბავშვს ეს მოთხრობა, ისევ შეთხზა საკუთარი ამბავი ჩიტებზე, შეკითხვებზე კი დაახლოებით სწორად მიპასუხა: კატო რას ქსოვდა? — „წინდებს“. ვისი ეშმაკობა იცოდა კატომ? „კატის“. ვინ შეეცოდა კატოს? „ჩიტები და გააფრინა“. რატომ შეეცოდა? „იმიტომ რომ უყვარს“. კატოს რომ არ გაეფრინა ჩიტები? „რომ არ გაეფრინა შეჭამდა“. ჩიტებს ვინ შეჭამდა? „კატა“.

პატარა ბიჭკოს ეს პასუხები გვიჩვენებს, რომ მოსმენილი მოთხრობის შინაარსი მან, მართალია, არა ყველა დეტალით, მაგრამ, დაახლოებით მაინც, გაიგო, თუმცა თხრობისას პირველადაც და მეორედაც თავიდანვე გვერდი აუხვია დავალებას და უპირატესობა მისცა საკუთარი ფანტაზიის თამაშს.

ცხადია, ასეთი ცალმხრავად მიმართული ბავშვის ფანტაზია, როგორც მოტანილი მაგალითებიც გვიჩვენებს, საზიანოა ბავშვისათვის მიწოდებული მოთხრობების შინაარსის ზუსტი და ყოველმხრივი გაგებისათვის. ის ასუსტებს ბავშვის ყურადღებას მოთხრობის ობიექტური მონაცემებისადმი და გარკვეულ დაბრკოლებას უქმნის მას იმ მიმართებების წვდომაში, რომლებიც მოთხრობის ცალკეულ ეპიზოდებს ერთმანეთთან აკავშირებს. უმცროსი ასაკის ზოგიერთი სკოლამდელი ბავშვი, მოთხრობაში მისი ფანტაზიის ასეთი წარბი მოქმედების გამო, უფრო მეტად აჩერებს თავის ყურადღებას მოთხრობის შინაარსის ცალკეულ შემთხვევებზე, ცალკეულ ობიექტებზე და ამიტომ ადვილად ეკარგება მათ შორის გაბმული მნიშვნელობის ძაფი, ურომლისოდაც ბავშვისათვის ძნელია მოთხრობის მთლიანი აზრის წვდომა.

ზემოთაც აღვნიშნეთ, რომ, თუ მოთხრობის ფაბულაში შეყვანილი პერსონაჟები და ობიექტები წინასწარ, დაახლოებით მაინც, ნაცნობი არ არის ბავშვისათვის, ასეთი მოთხრობის შინაარსის გაება, ამ პერსონაჟებს შორის დამყარებული დამოკიდებულებისა და მათი მოქმედების მნიშვნელობის წვდომა ბავშვს, უთუოდ, გაუჭირდება.

ასე, მაგალითად, თუ ი. გოგებაშვილას მოთხრობაში — „კატო და კატა“ — ბავშვისათვის წინასწარ არ არის ნაცნობი კატის ზოგიერთი თვისება და მისი დამოკიდებულება ჩიტუნებისადმი ან მისი

ზოგიერთი ოინები, რომელთაც ის მიმართავს, რომ ხელში ჩაიგდოს თავი ან ჩიტიის ბარტყი, — კატის ამ დამახასიათებელი თვისებების ცოდნის გარეშე, უმცროს სკოლამდელ ბავშვს გაუჭირდება ამ მოთხრობის შინაარსის გაგება და პატარა კატოს საქციელის სწორად შეფასება. იგივე უნდა ოქვას ყველა დანარჩენ მოთხრობაზე, რომელთაც საბავშვო ბალებში პედაგოგები უამბობენ უმცროს სკოლამდელ ბავშვებს.

იმავე ი. გოგებაშვილის მოთხრობის -- „წრუწუნას“ — გმირების — თავის, მამლისა და კატის თვისებები თუ წინასწარ ნაცნობი არ არის სკოლამდელი ბავშვებისათვის, ისე ბავშვი ვერ მიხედება, თუ რატომ უნდა მორიდებოდა პატარა წრუწუნა „საყვარელ მხეცს“ — კატას, ან რატომ უნდა მოესმინა მას „გულდამშვიდებით თვალეზაბდღვერილი და ნისკარტმოკაუჭებელი“ მამლის ყვირილი.

ამ პირობის გარეშე უმცროსი სკოლამდელი ბავშვისათვის ძნელად გასაგები ხდება მოთხრობაში ნახმარი ისეთი გამოთქმები, რომლებშიც პირდაპირ კი არ არის მითითებული მასში მოქმედი პერსონაჟების ამა თუ იმ დამახასიათებელ თვისებაზე. არაჩედ ის, როგორღაც, ნაგულისხმევია, როგორც უკვე ცნობილი და გასაგები. თუ ბავშვმა არ იცის ამ ნაგულისხმევის მნიშვნელობა, ის შეიძლება ან სულ მიუწვდომელი დარჩეს მისთვის, ან შეიძლება ბავშვმა სულ სხვაგვარად გაიანროს ის, რაც, თავისი მხრით, იწვევს მოთხრობის შინაარსის მთლიანად გაგების შეფერხებას.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების ამ თვისებებზეათა საფუძველზე, გასაგები ხდება ის შეფერხებები. რომლებიც თავს იჩენს ჩვენ პატარა ცდისპირებში მათთვის მიწოდებული მოთხრობების შინაარსის გადმოცემისას ამ შინაარსის სწორად გაგების თვალსაზრისით.

მაგალითად, ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ზოგიერთ უმცროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვს თვალუბ-დახუჭული და კუდგადაგდებული კატა ი. გოგებაშვილის მოთხრობაში — „კატო და კატა“ — მართლა მძინარედ ჰყავს წარმოდგენილი, რადგან 3 — 4 წლის ასაკის ბავშვისათვის ჭერ კიდევ ძნელად გასათიშავია ერთმანეთისაგან ძილი და დახუჭული თვალები. მიუხედავად იმისა, რომ თავის პრაქტიკაში, ტოლებთან თამაშისა და გართობის დროს, ბავშვი თვითონ ხშირად მიმართავს ისეთ „ეშმაკობას“, რომელიც კატისათვისაა დამახასიათებელი, მაგრამ მის მცირე გამოცდილებაშიც და მეტყველების სფეროშიც მაინც უფრო მტკიცედაა დაკავშირებული ერთმანეთთან ეს ორი მოვლენა. ბავშვის ასეთი შეხედულებების მიზეზით მას ამ მოთხრობაში ხშირად უძნელდება გამოთქმის — „კატის ეშ-

მაკობის — სწორად გაგება. თვით ისეთი ბავშვებიც კი, რომელთაც საერთოდ გაგებულნი აქვთ ამ მოთხრობის შინაარსი, როდესაც მათ შესამოწმებლად ვეკითხები — თვალმდებარეულ კატას მართლა ეძინა თუ არა, მეტყი, მიპასუხებენ — მართლა ეძინათ.

ავიღოთ მაგალითისათვის 4.5 წლის გოგონას ოქმი. დასაწყისში ბავშვს ვეკითხები, თუ როგორი სათაური აქვს იმ მოთხრობას, რომელიც მან მოისმინა. გოგონა მიპასუხებს: „ფისოს რომ ეძინა“. უკვე აქედანვე ჩანს, რომ ბავშვს მოთხრობაში თვალმდებარეული კატა მართლაც მძინარედ ჰყავდა წარმოდგენილი. ვეუბნები, თუ როგორია მოთხრობის სათაური („კატო და კატა“), შემდეგ დავალებას ვაძლევს, რომ მიაგონოს ეს მოთხრობა.

ბავშვი იწყებს: „კატო და კატა... დამავიწყდა“. ვენმარები: აივნზე რა ეყარა? — „რა ეყარა და პურის ნამცეცები და ფისოს იქ თვალი დახუჭული ჰქონდა, მერე ბარტყებს ეგონა, რომ ფისოს ძინავსო, მერე დაიწყეს საკმელის კენკა. აქ ერთი პატარა იჭდა გოგო. გოგო იჭდა და გააფრინა მერე ის ჩიტები“. რატომ გააფრინა? — „რატომ და კატა შექამდა“. ის გოგონა რას შვრებოდა? „ქსოვდა“. რას? „რას და წინდებს“. რა ერქვა მას? „რა ერქვა და დამავიწყდა რა ერქვა“. კატო ერქვა. კატომ რა იცოდა? „ფისოს ეშმაკობა“. რა ქნა კატომ? „გააფრინა ჩიტები“. როგორი გოგო იყო კატო? „როგორი და კარგი“. რატომ გგონია, რომ კარგი იყო? — „რატომ და ჩიტები ააფრინა, რომ არ შეეჭამა კატას“. კატას მართლა ეძინა? „ხო“ (თავს მიქნევს თანხმობის ნიშნად). ამის შემდეგ მას ავუხსენი, თუ ნამდვილად რას ნიშნავდა კატის პოზა.

ამ ოქმიდან ჩანს, რომ, თუმცა გოგონას მოთხრობის შინაარსი ძირითადად სწორად აქვს გაგებულნი, — ის, რომ კატას შეეძლო შეეჭამა ბარტყები და რომ პატარა კატომ იხსნა ჩიტები ამ განსაცდელიდან, — მაგრამ მას არ ესმის მოთხრობის მთავარი პერსონაჟის. კატის ქცევის თავისებურება. მისი „ეშმაკობის“ კონკრეტული მნიშვნელობა. როგორც ზემოთ ბავშვის პირველად განხილული ოქმიდან ჩანს, ბავშვები ფიქრობენ, რომ კატას ეძინა, მაგრამ ის „გაიღვიძებდა და შექამდა“ ჩიტუნებს. კატა რომ იმძინარებდა თავს, ის რომ განზრახ იწვა მძინარის პოზაში, კატის ეს „ეშმაკობა“ ზოგ ბავშვს სრულიად არ აქვს გაგებულნი. აქ ჩნდება უმცროსი ჯგუფის ბავშვების კიდევ ერთი თავისებურება: მათ შეიძლება ზოგჯერ სიტყვასიტყვით დაიმახსოვრონ პატარა მოთხრობის შინაარსი ისე, რომ ზოგი გამოთქმა და მისი მნიშვნელობა, მოთხრობის საერთო

აზრთან დაკავშირებით. მათთვის ბოლომდე გაუგებარი დარჩეს. სა-
თანადო ფორმით ბავშვებისათვის მიცემული შეკითხვები საკმარისია,
რომ გამოამჟღავნოს, თუ რა დარჩა ბავშვებისათვის გაუგებარი
ამა თუ იმ მოთხრობის შინაარსში.

ჩემ შიერ გოგონასთვის მიცემულმა განმარტებამ მოთხრობის
ამ ადგილის შესახებ გაჭრა და მეორეჯერ, როდესაც მან მოთხრობის
მოსმენიდან ერთი კვირის შემდეგ ისევ მიამბო „კატო და კატა“
შინაარსი, უკვე აღარ გაიძეორა თავისი პირველი შეცდომა. თუმცა
გამოთქმის — „კატის ეშმაკობის“ მნიშვნელობა ისევ ბუნდოვანად
აქვს ბავშვს წარმოდგენილი. მეორედ ბავშვი გაცილებით უფრო
მწყობრად და სწორად მიაგობს მოთხრობის შინაარსს, სათაურსაც
უკვე სწორად მეუბნება: „კატო და კატა“. მაშინვე ამბობს ის ჩემს
შეკითხვაზე. შემდეგ გადმომცეს მოთხრობის შინაარსი: „აივნაზე
პურის მარცვლები ეყარა. იქვე მშვიერი კატა იწვა. თვალები დახუ-
ჭული ჰქონდა, კული კი გადაგდებული. ჩიტის ბარტყებს ეგონათ,
რომ კატას ძინავს. მოფრინდნენ და კენკვა დაიწყეს. იქვე ერთი პა-
ტარა გოგონა იჯდა — კატო. იმან კატის ეშმაკობა იცოდა, შეეცო-
და ის ჩიტები და გაუქშია და გააფრინა და გადაარჩინა კატის კლან-
ქებიდან“. თხრობის დასრულების შემდეგ გოგონას შეკითხვებს ვა-
ძლევ: კატას თვალები როგორ ჰქონდა? — „დახუჭული“. ეძინა?
„არა“. აბა? „ტყუილად ჰქონდა თვალი დახუჭუ-
ლი“. რატომ? „რატომ და ვითომ ძინავდა“. კატომ
რა ეშმაკობა იცოდა კატის? „არ ვიცი“. როგორი ეშმაკობა
იცის კატამ? „ეშმაკობს“. რას ეშმაკობს? „აქეთ-იქით გაი-
ქცევა და სულ ეშმაკობს“. როგორ იტყუებს ჩიტუ-
ნებს? „როგორ და ძინავს ვითომ“. რატომ შეეცო-
და ჩიტები კატოს? „რატომ და უყვარდა“. რომ არ გაეფრინა, რა
მოხდებოდა? — „კატა შეჭამდა“. როგორი გოგონა იყო
კატო? — „კარგი“. რატომ? „რატომ და ჩიტებს
აუქნია და გააფრინა, კატას რომ არ შეე-
ჭამა“.

როგორც ვხედავთ, ჩემს შეკითხვაზე, თუ კატომ კატის როგო-
რი ეშმაკობა იცოდა, ბავშვი ვერ მიპასუხებს. „არ ვიცი“ — მეუბ-
ნება. მეორე შეკითხვაზედაც (როგორი ეშმაკობა იცის კატამ?) ბავ-
შვი მიპასუხებს — კატა „აქეთ-იქით გაიქცევა და სულ ეშმაკობ-
სო“. ე. ი. მოთხრობის ამ გამოთქმას ბავშვი ვერ უკავშირებს მო-
თხრობის კონკრეტულ შემთხვევას, თუმცა, როგორც მისი შემდეგი
პასუხიდან ჩანს, ბავშვს ესმის, თუ როგორ იტყუებს კატა ჩიტუ-
ნებს „როგორ და ძინავს ვითომო“, მეუბნება ის.

მეორე — 3 წლის და 9 თვის გოგონა ორივე შემთხვევაში მოთხრობის შინაარსის მცდარ გაგებას ამჟღავნებს. ის თავის თხრობაში ერთმანეთის გვერდით აღაგებს წინადადებებს, რომელთა მნიშვნელობა ერთმანეთისაგან გამოცალკევებულად გაგებული აქვს, მაგრამ ისინი ვერ დაუკავშირებია ერთმანეთთან მოთხრობის მთლიანი მნიშვნელობით. ამავე დროს, შიგადაშიგ, ის ეძლევა მოთხრობის შინაარსის წვდომის საწინააღმდეგოდ მიმართული თავისი ფანტაზიის თამაშს, რომელიც ასუსტებს მის უურადლებას მოთხრობის შინაარსის ნიმდინარეობისადმი.

ბავშვი იწყებს თხრობას ამგვარად: „მ ე რ ე ე ძ ი ნ ა მ შ ი ე რ კ ა ტ ა ს . ამ დროს ჩიტები მოფრინდეს და კენკეს საკმელი. ამ დროს კატო წინდებს ქსოვდა. ერქო იმას კატო. ფისოს ეძინა თავის სახლში, ლოგინში. კუდი ჰქონდა გადმოგდებული, ჩიტებს ეგონა კატას ძინავს. ჩვენ ხომ გვყავს ჩიტები?! ჩვენმა მასწავლებელმა ეგრე თქვა. მე დამავიწყდა. მე ვიცი წითელქუდას ამბავი კიდევ“. მე ვეკითხები: კატო ვინ იყო? „წინდებს ქსოვდა“. კატომ იცოდა ვისი შექმა უნდოდა კატას? „ჩიტების შექმა“. კატომ იცოდა...? „კატას ეშმაკობა“. მერე? „კიდევ არაფერი არ უნდა, ჩვენმა მასწავლებელმა არაფერი არ თქვა კიდევ“. კატომ ააფრინა:....? „ჩიტები, კატას უნდოდა შექმა“. კატოს ვინ ეცოდებოდა? „ჩიტები და...“ რა ქნა? „გააფრინა, კატა შექამდა“. როგორი გოგონა იყო კატო? „ძალიან კარგი. კატას წინდებს იქსოვდა და იმიტომ“.

ამ გოგონას ნაამბობიდან ჩანს, რომ მას სრულიად არ აქვს გაგებული მოთხრობის მთლიანი შინაარსი. მას ესმის მხოლოდ ცალკეული ეპიზოდების მნიშვნელობა, რომელთაც ერთმანეთის გვერდით ათავსებს ყოველგვარი აზრობრივი კავშირის გარეშე. შეკითხვებზე მოცემული ბავშვის პასუხები გვიჩვენებს, რომ ბავშვს გაგებული აქვს, როგორ მოიქცა კატო: „გააფრინა ჩიტები, კატა შექამდა“, მაგრამ ამასთან დაკავშირებით კატოს საქციელის შეფასებას ადეკვატურად ვერ იძლევა: კატო „ძალიან კარგი (გოგონა) იყო, კატას წინდებს იქსოვდა და იმიტომ“.

მეორეჯერ თხრობისას გოგონამ მოთხრობის შინაარსი შედარებით უფრო კარგად გადმოსცა. მეტყველების ფორმების მხრივაც მისი ნაამბობი გაბმული და დაწყობილია, მაგრამ მოთხრობის მთლიანი აზრი მას ახლაც არ აქვს საესებით გარკვეული.

თხრობას ის პირველის მსგავსად იწყებს: „იქვე ახლოს მშიერი კატა იწვა“. სად იწვა? „აივანზე და თვალები დახუჭული ჰქონდა“.

და. ჩიტებს ეგონა კატას ძინავს. იქვე ახლოს პატარა გოგო იყო და წინდებს ქსოვდა. 'მეუჭამდა და გააფრინა ჩიტები. კატომ იცოდა კატის ეშმაკობა და გადააჩინა კლანჭების...". აქ ბავშვმა იგრძნო თავისი გამოთქმის უხეირობა, შეჩერდა და შემეკითხა: „როგორ იყო?“ მე დავუხმარე, შეძლეგ მივეცი შეკითხვები: ჩიტები რას შვრებოდნენ? „კენკავდნენ იმ საჭმელს“. კატას ეძინა? „ეძინა. ჩიტებს შეეჭამდა“. თუ ეძინა, როგორ შეეჭამდა? „ადგებოდა და შეეჭამდა“. მართლა ეძინა? „ხო, აივანზე მართლა ეძინა“. კატა რას ეშმაკობდა? „ის კატა შკოლაში დადიოდა და აქ ჭიბეში ჩაიდო სათამაშო“. (აქ ბავშვი ისევ თავის ფანტაზიის თამაშს ეძლევა). როგორი გოგონა იყო კატო? „ძალიან ფინთი! აბა, რომ იცოდა კატის ეშმაკობა?! ჩიტები აუქშია და გააფრინა“. რომ არ გაეფრინა კატოს ჩიტები? „შეეჭამდა მართლა ჩიტებს და აღარ ეყოლება ჩიტები“.

ამგვარად, ახლაც სრულიად ნათელია, რომ გოგონას არ ესმის, თუ რაში მდგომარეობდა „კატის ეშმაკობა“; ის დარწმუნებულია, რომ კატას „აივანზე მართლა ეძინა“ და „ადგებოდა და შეეჭამდა“ ჩიტებს. კატოს ქცევას ვერც პირველად და ვერც მეორედ ბავშვი ვერ აფასებს სწორად. თუ პირველად ის კატოს იწონებს იმის გამო, რომ „კატას წინდებს იქსოვდაო“, ახლა უკვე ის „ძალიან ფინთად“ თვლის მას — „აბა რომ იცოდა კატას ეშმაკობაო“. ცხადია, რომ ბავშვი თხრობისას ჩერდება მოთხრობის ცალკეულ ეპიზოდებზე, იყენებს მათ თავისი ფანტაზიის ანამოქმედებლად და სრულიად ვერ ამყარებს კავშირს მათ შორის, რის გამო გოგონასათვის იკარგება მოთხრობის შინაარსის მთლიანი მნიშვნელობა.

ზოგიერთ სხვა ბავშვს, რომელსაც საერთოდ მოთხრობის შინაარსი გაგებელი აქვს, სწორად დაკავშირებული არა აქვს მოთხრობის კონკრეტულ ეპიზოდთან მასში ნახშირი და შემდეგ გამეორებული გამოთქმა კატის ეშმაკობაზე. მაგალითად, ერთი 1 წლისა და 8 თვის გოგონა როგორც პირველად, ისე მეორედ თხრობისას კატის ეშმაკობაზე მეუბნება (რა ეშმაკობა იცოდა კატამ?): „ჩიტებს რომ სჭამს და“ (პირველად); მეორედაც ასე: „ჩიტებს შეეჭამდა“.

ერთი 4,5 წლის ბიჭიც ამ ადგილის შესახებ მეუბნება: კატა „ჩიტებს ჭამდა და ეშმაკობდაო“.

ამგვარად, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების ის თავისებურება, რომ მათ 3—4 წლის ასაკში უფრო ხშირად დახუჭული თვალები და ძილი ერთმანეთთან გამოუცალკევებელ მოვლენებად მიაჩნიათ და რომ ისინი ზოგჯერ არ იყენებენ კარგად კატის ყველა დამახასიათებელ თვისებას, რომლებითაც ის სარგებლობს თავისი მსხვერპ-

ლის მოსატყუებლად, — ბავშვის ეს თავისებურებები იწვევს მის მიერ მოთხრობის — „კატო და კატას“ — შინაარსის არა სწორად გაგებას მთელი თავისი ცალკეული დეტალების მიხედვით. ეს დასკვნა, რასაკვირველია, სრულიად არ ამცირებს იმ დიდ ღირსებებს, რომლებიც ი. გოგებაშვილის ამ შინაარსითა და ფორმით მშვენიერ მოთხრობას ახასიათებს. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვისათვის ეს მოთხრობა, მისი შინაარსის გაგების თვალსაზრისით, სავსებით მისაწვდომია იმ შემთხვევაში, თუ პედაგოგმა ბავშვებთან წინასწარ სათანადო მუშაობა ჩაატარა და ნათელი გახადა მათთვის კატის დამახასიათებელი თვისებები.

მოთხრობაში მოქმედი პერსონაჟების ურთიერთდამოკიდებულების გაგება უმცროს სკოლამდელ ბავშვებს მხოლოდ მაშინ შეუძლიათ, როდესაც ისინი წინასწარ, დაახლოებით მაინც, იცნობენ ამ პერსონაჟების თავისებურებებს. როდესაც ეს ძირითადი პირობა დარღვეულია, ეს გარემოება ზოგჯერ გადაულახავ დაბრკოლებებს უქმნის ბავშვებს მოთხრობის მთლიანი შინაარსის გაგებისათვის. მაშინ ბავშვებს მოთხრობიდან რჩებათ მისი ცალკეული ეპიზოდები, რომლებზეც ისინი მიმართავენ თავის ყურადღებას და რომელთაც ზოგჯერ იყენებენ თავისი საკუთარი ფანტაზიის ასამოქმედებლად.

ბავშვის გამოცდილების სიმდიდრე, მის ახლო გარემოში მოქცეულ საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვება, მათი გაცნობა როგორც უშუალო კონტაქტის, ისე მოზრდილების თხრობისა და სურათების ჩვენების საშუალებით საუკეთესო პირობებს ქმნის იმისათვის, რომ ბავშვებისათვის მიწოდებული მოთხრობების შინაარსი სავსებით გასაგები გახდეს მათთვის.

მაგალითად, ი. გოგებაშვილის მოთხრობა — „წრუწუნა“, რომელიც საბავშვო ბაღების საპროგრამო მასალაში ისევ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვისაა განკუთვნილი და რომელიც, თავისი შინაარსის მიხედვით, გაცილებით უფრო რთულია ვიდრე „კატო და კატა“. წლის დასასრულს (ივნისის თვეში) ჩვენი ექსპერიმენტების მიხედვით არ უქმნის ბავშვებს მისი შინაარსის გაგების თვალსაზრისით რაიმე თვალსაჩინო სიძნელეებს. სამაგიეროდ, მოთხრობა „კატო და კატა“-სთან შედარებით, რომლის სიტყვიერ ფორმას ბავშვები განსაკუთრებით ადვილად ითვისებენ, მათ წლის ბოლოსაც უკირთ მოთხრობა „წრუწუნას“ შინაარსის გადმოცემა სწორედ იმის გამო, რომ ამ მოთხრობის სიტყვიერი ფორმა მასში მოცემული დიალოგებითა და აღწერებით გაცილებით უფრო რთულია პირველ მოთხრობასთან შედარებით.

სწორედ აქ უფრო მეტად ვხვდებით სკოლამდელი ბავშვების თხრობის იმ სტილისტურ თავისებურებას, რომელიც პიაჟემ მათ

ეგოცენტრულ ბუნებას მიაწერა: წინადადებებში ქვემდებარეებისა და დამატებების ხშირ გამოტოვებას, რაც აძნელებს ბავშვის ნათქვამის გაგებას. მიუხედავად ამ სტილისტური თავისებურებებისა, ბავშვებს, როგორც ვთქვით, შეიძლება სავსებით სწორად აქონდეთ გაგებული მოთხრობის აზრი.

მოთხრობა „წრუწუნას“ შემთხვევამაც ბავშვების უმრავლესობას—იმის გამო, რომ მათი გამოცდილება საბავშვო ბაღში მთელი წლის მუშაობის მანძილზე უფრო ფართოა და წარმოდგენების მარაგი უფრო მდიდარია, — არ ეცნელებათ ფორმის მიხედვით ამ უფრო რთული მოთხრობის შინაარსის გაგებას.

ერთი 4 წლისა და 11 თვის ბიჭი, მაგალითად, ასე მიაშობს ამ მოთხრობას: „იყო და არა იყო რა, იყო ერთი თავი, მერე სორო ჰქონდა, გამოვიდა გარეთ; უნდოდა რომ ხეები ენახა, რალაცეები. გამოვიდა გარეთ და დაინახა ორი ცხოველი. ერთს ჰქონდა ხერხი თავზე და ნისკარტი ჰქონდა მოღუნული“. აქ ვეკითხები: რომ დაინახა წრუწუნა, რა ჰქნა ამ მხეცმა? ბავშვი ვერ მიპასუხებს. ვეხმარები: ფეხი ასწია და... ბავშვი განაგრძობს: „დაიყვირა. დედამ უთხრა (აქ ბავშვმა გამოტოვა, მამლის ყვილით გულგახეთქილი წრუწუნა დედასთან რომ შევარდა სოროში). ეს საშიში არ არის, მეორე კი საშიში არისო, ის კატაო. ეს სწამილა. შეილიყო, და დამთავრდა“. ვეკითხები: წრუწუნამ როგორ აუწერა თავის დედას კატა? თავი როგორი აქვსო? „თავი მრგვალიო. თვალები დიდი, თან ხუჭავდა, თან აღებდაო, მე ვინდოდა რომ მეკოცნა და შემეშინებო“. რატომ მოინდომა კოცნა? „იმიტომ რომ კარგი იყო მეორეო“. როგორი ტუჩები ჰქონდაო? „წითელი“ (ღამხი). ტუჩებზე რა ჰქონდა ლამაზად გადაწყობილიო? „უღვაშები“. დედამ რა უთხრა წრუწუნას? „ეს არის კატაო. ეგ საშიშიაო“. რატომო? „იმიტომ რომ იმას ფრჩხილები (ბრქყალები) აქვს და...“. რას უშვრება თავებებსო? „სქამსო“. წრუწუნას ვისი უფრო შეეშინდა? „წინასი“. დედამ რა უთხრა წრუწუნას? „ეგ მამალია. არ არის საშიშიო“. წრუწუნას რატომ შეეშინდა მამლის? „იმიტომ რომ დიდი დაიყვირა“. რატომ არ შეეშინდა ფისოსი? „იმიტომ რომ კარგი იყო“. წრუწუნამ იცოდა, რომ ფისო საშიში იყო? „არა“. რატომ არ იცოდა? „პატარა იყო და იმიტომ“.

მიუხედავად იმისა, რომ ამ ბიჭიკომ ბოლომდე დაუხმარებლად ვერ მიაშობ მოთხრობა, შეკითხვებზე მოცემული პასუხებიდან გამომავლად, რომ სავსებით სწორად გაიგო მოთხრობის მთელი შინაარსი, მისი ძირითადი აზრი: ის კარგად მისვდა. თუ რამ შეუშალა ხელი წრუწუნას ეცნო თავისი მოსისხლე მტერი: „პატარა იყო და იმიტომ“, — მაშინვე მიპასუხა ბავშვმა.

როგორც დავინახეთ, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის მიერ ამა თუ იმ მოთხრობის შინაარსის, მასში გამოყვანილი მოქმედი პირების ურთიერთმიმართების, ხასიათისა და მოქმედების თავისებურების გაგების მთავარი პირობა იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვისათვის ცალ-ცალკე ნაცნობი უნდა იყოს ამ პირების დამახასიათებელი თვისებები და მოთხრობაშიც ამ პირების ერთმანეთთან დაკავშირება და ურთიერთზე მოქმედება სწორედ ბავშვისათვის უკვე ნაცნობი მხარეების საშუალებით უნდა იყოს მოცემული. თუ ეს პირობა დარღვეულია და მოთხრობის პერსონაჟების ურთიერთმიმართება იმ მხარეებით განისაზღვრება, რომლებიც ბავშვისათვის ჯერ კიდევ უცნობა, მაშინ ფერხდება მისი მხრით მოთხრობის შინაარსის მთლიანად გაგება ნამდვილი მნიშვნელობის მიხედვით, — მაშინ ბავშვს მოთხრობის შინაარსი მხოლოდ იმ ცოდნისა და გამოცდილების ფარგლებში აქვს გაგებული და ათვისებული, რომელიც მას ამ დროისათვის მოეპოვება. ამიტომ არის, რომ ჩვენ მიერ გამოცდილ ზოგ ბავშვს მოთხრობაში — „კატო და კატა“ — ან სულ არ ესმის გამოთქმის — „კატომ იცოდა კატის ესმაკობა“ — ნამდვილი მნიშვნელობა და ის ფიქრობს, რომ თვალეზი-ხუჭულ კატას ნამდვილად ეძინა, ან ბავშვს ეს გამოთქმა ესმის იმ ძირითადი თვისების მიხედვით, რომელსაც ბავშვი პირველ რიგში ეცნობა კატაზე საკუთარი დაკვირვებისა და მოზრდილებიდან მის შესახებ თხრობის პროცესში; — რომ ის არის თავგებისა და ჩიტუნების დიდი მტერი.

ამგვარად, თუ უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვთათვის განკუთვნილ მოთხრობაში პირდაპირ, უშუალოდ არ არის მითითებული იმ თვისებებზე, რომელთა მიხედვით მოთხრობის მოქმედი პირები ერთმანეთს უკავშირდებიან ან თუ მოთხრობაში მხოლოდ ნაგულისხმევი ეს თვისება ბავშვებისათვის მოზრდილების მიერ ამ მოთხრობის შინაარსის გადაცემის წინ კარგად არ არის განმარტებული, — ასეთ პირობებში საფიქრებელია, რომ ბავშვმა უნაკლოდ აითვისოს მოთხრობის შინაარსი და მისი ცალკეული ეპიზოდები იმ აუცილებელი კავშირის მიხედვით, რომელიც ყოველი მოთხრობის მთლიანობისათვისაა დამახასიათებელი.

გავარჩიოთ ახლა უკვე ხალხური ზღაპრის — „მწყერ-ჩიტას“ მოსმენიდან მესამე დღეს ასაკობრივი შემადგენლობის მხრივ შეჩეული უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების მიერ ამ ზღაპრის შინაარსის გადმოცემის ნიმუშები, სადაც 4 წლის, 4 წლისა და რამდენიმე თვის ბავშვებთან ერთად იყვნენ უფრო მოზრდილი — 5 წლის ბავშვებიც. მოთხრობის მოსმენიდან ორი დღის განმავლობაში ბავშვებს ჯგუფში არ გაუმეორებიათ აღნიშნული ზღაპარი პედა-

გოგის ხელმძღვანელობით. ამ შემთხვევაში, რასაკვირველია, ბავშვების თხრობის ზემოთ გარჩეულ ნიმუშებთან შედარებით, რომლებიც შეიცავდნენ მოთხრობის მოსმენიდან პირველ დღესვე მიღებულ მასალას, ბავშვების ძირითად მოთხრობის გაგების თავისებურებებთან ერთად, მეტად აღინიშნება აგრეთვე მათი მეხსიერების თავისებურებაც, მაგრამ ამ ვაძნელეებულ პირობებშიც ბავშვების რეპროდუცირებული ზღაპრის თუ მოთხრობის შინაარსში, თუგინდ ის (ნაწილობრივი დავიწყების გამო) ნაწყვეტ-ნაწყვეტად იქნეს აღდგენილი, მაინც უნდა გამოჩნდეს, თუ რა და როგორ იქნა გაგებული ბავშვების მიერ.

ჯგუფში ყველაზე უმცროს, მაგრამ საერთოდ გონიერ ბიჭს ზღაპრის — „მწყერ-ჩიტას“ — მოსმენიდან მესამე დღეს ვაძლევთ დავალებას გვიამბოს ეს ზღაპარი. ვეკითხებით ბავშვს: რაზე იყო ის ზღაპარი, რომელიც დეიდა ეთერიმ გვიამბოთ? „მელიაზე“. კიდევ რაზე? „ჩიტუნიაზე“. ვუსწორებ — „მწყერ-ჩიტაზე“. ბავშვი იწყებს თხრობას შეკითხვით: „ჩ ი ტ ი რ ო მ თ ა ვ ზ ე დ ა ა ჯ დ ა ბ ი ჭ ს, ა რ ა?“ მე ვუბნებ, რომ თავიდან დაიწყოს ზღაპარი და რადგან ბავშვი ამას ვერ ახერხებს, ვაძლევ შეკითხვას: მელიამ რა ქამა ბევრი? — „ჩიტი“, — მიპასუხებს პატარა ბიჭიკო. მე ვუამბობ ზღაპრის დასაწყისს და შემდეგ ისევ ვეკითხებით: რაზე დაადგა მელიას საკმელი? — „მუცელი ეტკინა“. მერე, რა უთხრა მწყერ-ჩიტას? — „არ ვაცი“. ვუამბობ ბავშვს ამ ადგილს და შემდეგ ისევ ვეკითხებით: მწყერ-ჩიტამ რა უთხრა მელიას? „მოგა... (ბავშვს უნდა გაიმეოროს ჩემი ნათქვამი — „მოგანელებიებო“ — და ვერ ახერხებს). მერე განაგრძო: „მერე ბიჭს რომ დააჯდა თავზე, მერე ბიჭს თავი გაუხეთქა“. ვინ? „ქაცმა“. ხოდა ის ჩიტი საკმელად წავიდა. მეტი არაფერი, ვათავდა“. მიუხედავად ჩემი დახმარებისა, ბავშვმა მეტი ვერაფერი მიაგმო.

აქ საქმე მარტო იმაში კი არ არის, რომ პატარა ბიჭიკომ ვერ დაახსომა ზღაპრის რთული შინაარსი, არამედ უფრო ის არის საინტერესო, თუ მთელი ზღაპრიდან სწორედ რა დარჩა მას მეხსიერებაში. ბავშვი, ჩემი დახმარების გარეშე, მაშინვე აღადგენს ზღაპრის იმ ეპიზოდს, რომელმაც, ეტყობა, მასზე თავისი დინამიკური, დრამატიული შინაარსით განსაკუთრებით დიდი შთაბეჭდილება მოახდინა. მეორედაც საკუთარი ინიციატივით, ჩემი შეკითხვის გარეშე, ბავშვი ისევ ამ ეპიზოდს უბრუნდება: „მერე ბიჭს რომ დააჯდა თავზე, მერე ბიჭს თავი გაუხეთქა ქაცმა“. მელიას და მწყერ-ჩიტას ურთიერთდამოკიდებულების ამბავი, რაზედაც აგებულია ამ ხალხური ზღაპრის მთელი შინაარსი, სრულიად წაიშალა ბავშვის მეხსიერებიდან. ყოველ ექვს ვარეშეა,

რომ ამ გარემოების მიზეზი მხოლოდ ის არის, რომ ბავშვისათვის ზღაპრის მოსმენის პირველ დღესვე გაუგებარი დარჩა იმ დამოკიდებულების ხასიათი, რომელიც არსებობდა მწყერ-ჩიტასა და მელიას შორის; ამიტომ, ცხადია, ბავშვის მთელი ყურადღება ზღაპრის მოსმენისას მიიმართა იმ ეპიზოდებისაკენ, რომელთა შინაარსი ადებულა მისთვის უფრო მეტად ჩვეული და ნაცნობი გარემოდან: ჩიტა, ბავში, ქვის სროლა, თავის გატეხა, — ყველაფერი ეს გაცილებით უფრო ახლო და გასაგებია 4 წლის ბავშვისათვის, ვიდრე ოინბაზი მელიას და გონება-მახვილი მწყერ-ჩიტას თავგადასავალი.

4 წლისა და 3 თვის მეორე ბიჭიკომ ამგვარად გადმომცა „მწყერ-ჩიტას“ შინაარსი. ბავშვმა თხრობა დაიწყო დაუხმარებლად: „მწყერ-ჩიტა დაჯდა ქსელზე, მერე ჯოხი აიღო (გლენხმა), მერე მორტყა და ბანკა (ქილა) გატყდა. მერე მელიამ უთხრა (მწყერ-ჩიტას) — მაცინეო. მერე ჩამოვიდა მწყერ-ჩიტა, მერე მწყერ-ჩიტამ თქვა — ერთი სეირი კიდევ უნდა გაჩვენოვო. გაფრინდა. მერე მწყერ-ჩიტა დაჯდა. ერთი მოდი აქაო, ერთი რამე უნდა გითხრაო. მერე თქვა მელიამ — მოდი აქ სეირს გაჩვენებო. მერე ის მოვიდა, მუშა, დაჯდა მწყერ-ჩიტა მაგიდაზე და მერე ამ მუშამ აიღო, მიარტყა მაგიდას და გაიცინა მელიამ. მერე ეს მელა წავიდა სხვაგან, მერე ამ მწყერ-ჩიტამ თქვა — მოდი აქ, სეირს გაჩვენებო. მერე ეს მელია მოკვდა“. ვინ მოკლა მელია? — „მუშებმა და მწყერ-ჩიტამ შექამა ეს მელია“. ჩემი დახმარების შემდეგაც ბავშვმა ვერ გაიხსენა სწორად ზღაპრის შინაარსი.

ამ ბავშვის ნაამბობიკ ვერივენებს, რომ ზღაპრის მთავარი აზრა მელიას უმადურობასა და ვერაგობაზე მწყერ-ჩიტას მიმართ, რომელმაც ამდენი სიკეთე გაუკეთა მელიას, ბავშვისათვის სრულიად აუთვისებელი დარჩა.

ამ ოქმშიაც ყურადღებას იპყრობს ის გარემოება, რომ ბიჭიკო თავის თხრობას იწყებს ქილის გატეხის შემდეგი ადგილიდან. რომელმაც, ეტყობა, თავისი იუმორისტული შინაარსით განსაკუთრებით მიიქცია ბავშვის ყურადღება. შემდეგაც ბავში თვითონ იგონებს ამის მსგავს ეპიზოდს მუშის მიერ მწყერ-ჩიტისათვის დამიზნებული ქვის მაგიდაზე მოხვედრის შესახებ. ზღაპრის დასასრულიც ბავშვის ფანტაზიით არის შეთხზული. ბავშვის მეხსიერებაში ზღაპრიდან დარჩა მხოლოდ ცალკეული ეპიზოდები, რომელთაც აზრის მიხედვით ძალიან ნაკლები კავშირი აქვთ ერთმანეთთან. ცხადია, რომ, რადგან ბავშვისათვის თავიდანვე გაუგებარი დარჩა მელიასა და მწყერ-ჩიტას შორის არსებული დამოკიდებულების ხასიათი, ამიტომ

მთელი ზღაპარი ბავშვის თხრობაში გამოვლინდა როგორც ცალკეული, ერთმანეთთან დაუკავშირებელი ეპიზოდები.

სულ სხვაგვარ შთაბეჭდილებას ვიღებთ ამავე ჯგუფის 5,5-წლიანი ბიჭიკოს თხრობიდან. გავეცნოთ მისი თხრობის ოქმს. მე ვეკითხები ბიჭიკოს: რაზე იყო ზღაპარი? „მელიაზე“. კიდევ? „მწყერ-ჩიტაზე“. რა ერქვა იმ ზღაპარს? „მელია“. და...? „მწყერ-ჩიტა“. მიამბე. „დამავიწყდა“. მე ვეხმარები: რა ჭამა ბევრი მელიამ? „ბევრი ხორცი“. როგორი? „მგლის“ (ლეში). მერე? „და დაადგა გულზე. მწყერ-ჩიტას უთხრა — მომანელეო (მომანელებიეო). იფრინა (მწყერ-ჩიტამ) და ის მელიაც არბენია და მოინელა. მერე უთხრა, რაო მოინელეო? მელიამ უთხრა, რომ მოვინელეო. მერე უთხრა (მელიამ) — ერთი გაცინება მინდაო. იფრინა, იფრინა და მაწვნის ქილას დააჭდა. მერე მუშებმა გაიგეს. მივიდენ, ქვა აიღეს და უნდა ესროლონ ამ მწყერ-ჩიტას და ის გაიქცა... გაფრინდა. მოხვდა მაწვნის ქილას ის ქვა და გატყდა და ის მაწონი დაიქცა. ერთი კიდევ მინდა გაცინებაო. იფრინა, იფრინა და... დამავიწყდა რას დააჭდა... (მე ვეხმარები) ბავშვს“ რაზე? „თავზე, მერე მუშებმა აიღეს ქვა და უნდა მოარტყან ამ მწყერ-ჩიტას და გაფრინდა მწყერ-ჩიტა და მოხვდა იმ ბავშვს (ქვა) და დაიწყო ტირილი (ბავშვმა). მოშივდა ამ მელიას და უნდოდა ეს მწყერ-ჩიტა შეეჭამა და ეს მწყერ-ჩიტა გაუფრინდა. ხო-და, შეჭდა ხეზე და უთხრა — მოიცა, ერთი სეირი უნდა გაჩვენოვო. ჩამოფრინდა და მელიას თავზე დააჭდა... დამავიწყდა მერე...“. ვინ დაინახა მწყერ-ჩიტა მელიას თავზე? „კაცებმა დაინახეს და უნდოდათ იმისთვის მოერთყათ და მოხვდა მელიას და გაუსკდა თავი“. დასასრულ ვეკითხები ბიჭიკოს: მწყერ-ჩიტა როგორი იყო? „კარგი“. რატომ? „მონანელებია, გააცინა“. მელია როგორი იყო? „გლახა“. რატომ? „იმიტომ რომ მწყერ-ჩიტა კინალამ შეჭამა“.

მიუხედავად იმისა, რომ თხრობისას შიგადაშიგ ბიჭიკოს ავიწყდებოდა ზღაპრის ზოგიერთი ადგილი, მან, როგორც ვხედავთ, თავიდან ბოლომდე აზრიანად და გაბმულად გადმომცა მისი შინაარსი და დასასრულს, სავსებით სწორად შეათვასა მელიასა და მწყერ-ჩიტას ქცევაც. რადგან ბავშვმა ზღაპრის მოსმენის მომენტშივე კარგად გაიგო მოთხრობის შინაარსი, მისი აზრი, ზღაპარში მოცემული ცალკეული ეპიზოდების კავშირი ერთმანეთთან, ამიტომ მას არ გაუჭირდა ერთ მთლიანში მათი მოცემა. ზღაპრის ზოგიერთ მომენტის დავიწყებამ ხელი ვერ შეუშალა ბავშვს მწყობრად გადმოეცა ის შინაარსი, რომელიც მან თავიდანვე სწორად აითვისა.

შეკითხვებზე მოცემული ბავშვების პასუხები თხრობის პროცესში და თხრობის დასასრულს ყოველთვის მკაფიოდ ამქლავნებენ იმ თავისებურებებს, რომლებიც დამახასიათებელია უმცროსი სკო-

ლამდელი ბავშვების მიერ მოთხრობების შინაარსის გაგებისათვის, იმ სიძნელეების ხასიათისათვის, რომლებიც ჩნდება ბავშვის წინაშე მოთხრობის შინაარსის ათვისების პროცესში.

მოთხრობის ყოველი ცალკეული გამოთქმა ან ცალკეული ეპიზოდი, ჩვეულებრივად, ბავშვის მცირე გამოცდილებაში პოულობს შესაფერ ადგილს მისი ნაცნობობის მიხედვით. ბავშვი ყოველთვის ცდილობს მოთხრობას მოსმენის პროცესში დაუკავშიროს მოსმენილის შინაარსი იმას, რაც მან უკვე იცის სინამდვილეზე. უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი ასე იქცევა ხშირად მოთხრობების თვით ისეთი გამოთქმების მიმართ, რომლებიც მისთვის შეიძლება უჩვეულო და გაუგებარი იყოს. ბავშვი ამ ადგილების ასიმილაციას ახდენს უკვე არა მოთხრობის ობიექტური მიმდინარეობის თანახმად, არამედ ამ უჩვეულო ადგილის სუბიექტურად, მხოლოდ საკუთარ გამოცდილებასთან დაკავშირებით გაგების საფუძველზე. ასეთი შემთხვევები ზოგჯერ იწვევს ბავშვის მიერ მოთხრობის ან მთელი შინაარსის გამრუდებას, ან მისი ცალკეული ადგილებია ყალბად გაგებას.

ავილთ მაგალითისათვის 4,5 წლის გოგონა, რომელიც მოთხრობა „კატო და კატას“ შინაარსს შემდეგნაირად გადმოგვცემს: „ბანზე ეყარა პურის მარცვლები“. აქ ბავშვი ჩერდება. მე ვეუბნები: იქვე... „იქვე ჩიტებს ეგონათ კატას ძინავს“. მერე? მოფრინდნენ ჩიტები, დაიწყეს ბანზე კენკვა“. იქვე ვინ იჯდა? „პატარა გოგონა, იმას ჰქვიოდა კატო“. რას შერებოდა კატო? „წინდებს ქსოვდა“. მერე? შეეცოდა... (ბავშვი აგრძელებს). „შეეცოდა ჩიტები, მერე იმ გოგონამ აუშვა ჩიტები და გააფრინა“. კატოს რატომ ეცოდებოდა ჩიტები? „რ ა ტ ო მ დ ა ხ ე ზ ე რ ო მ ი ყ ო ჩ ა მ ო კ ი დ ე ბ უ ლ ი“.

როგორც ვხედავთ, მოთხრობის ერთმა გამოთქმამ, რომელიც პედაგოგმაც გაიმეორა თხრობისას, გამოიწვია ბავშვის მიერ ამ ადგილის ყალბი გაგება, რანაც სრულიად შეუცვალა მიმართულება მოთხრობის შინაარსის მოსმენასთან დაკავშირებულ ბავშვის წარმოდგენებს. მოთხრობაში სახმარი გამოთქმა — „კატომ აუქშია ბარტყებს“ — პატარა გოგონას მიერ გაგებული იქნა სიტყვა აუშვას მნიშვნელობით; ამგვარმა გაგებამ კი წამოჭრა ბავშვში მისი ფანტაზიით შექმნილი წარმოდგენა ხეებზე დაკიდებული ჩიტუნების შესახებ, რომლებიც შეიციოდა კეთილმა კატომ და აუშვა ისინი.

როგორც ვხედავთ, მოთხრობის ერთი გამოთქმის სხვაგვარად გაგებამ გამოიწვია ბავშვის მიერ მოთხრობის მთელი შინაარსის დამახინჯება. როდესაც ბავშვს ამის შემდეგ შევევითხე, თუ კატა რას უპირებდა, რას უზამდა ჩიტებს, ბავშვმა მოთხრობის შინაარ-

სისათვის სრულიად შეუფერებელი პასუხი გამცა, მოეფერებოდაო.

რასაკვირველია, მოთხრობის შინაარსის ასეთი, თავიდან ბოლომდე მცდარი გაგების მაგალითები ხშირად არ გვხვდება უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების თხრობის მასალაში, ვინაიდან, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, მათთვის განკუთვნილი მოთხრობების პერსონაჟები უფრო ხშირად საკმაოდ კარგადაა ცნობილი ბავშვებისათვის და მოთხრობების ფორმაც დიდ დაბრკოლებებს არ უქმნის მათ მოთხრობების მთლიანი აზრის გაგების თვალსაზრისით.

უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვებისათვის, ჩვენი ექსპერიმენტული მასალის მიხედვით, დამახასიათებელია აგრეთვე მოთხრობების შინაარსის გადაცემისას მოთხრობაში ნაამბობი, ბავშვებისთვის ნაკლებად ჩვეული სიტყვების შეცვლა მათთვის უფრო ახლობელი და გასაგები სიტყვებით.

მაგალითად, მოთხრობაში — „პაპა ალექსი“ — სიტყვა ტომარის მაგიერ, რაც თბილისის იმ უბნის პატარა ბავშვებისათვის, სადაც ეს მოთხრობა იქნა ჩატარებული (ერთ-ერთი ქართული საბავშვო ბაღი ავლაბარში), ნაკლებად ჩვეული სიტყვა არის, ბავშვები ხმარობენ სხვა სიტყვებს, რომლებიც მათ წრეში უფრო გავრცელებული არის და, როგორც ჩანს, უფრო მეტი ნაცნობობა და კონკრეტულობა შეაქვს მათ მიერ ათვისებული მოთხრობის შინაარსში.

ზოგი ბავშვი, მაგალითად, ხმარობს სიტყვა ტოპრაკს, ზოგი — ხურჩინს, ზოგი კიდევ სიტყვა ტომრიდან სრულიად განსხვავებულ სიტყვას — ქოთანს.

ამ ახალი სიტყვების შეტანა ბავშვების მიერ მოსმენილ მოთხრობაში, შესეძლებელია მის აზრს სავსებით არ ცვლიდეს. მაგრამ ეს ფაქტი საინტერესოა იმდენად, რამდენადაც მიგვითითებს, თუ როგორ უკავშირებს ბავშვი ახალ შინაარსს. მისთვის ახალი სიტყვების მნიშვნელობა: თავის მცირე გამოცდილებას. იმას, რაც მისთვის უკვე ნაცნობი და გასაგებია. ბავშვის მიერ მოთხრობის შინაარსის გადაცემისას ნახმარი საკუთარი სიტყვები მიგვითითებს, თუ რამდენად სწორად, გაიგო ბავშვმა მოთხრობის ესა თუ ის ადგილი ან როგორი მნიშვნელობა მისცა მან მოთხრობაში ნახმარ, მისთვის შედარებით უჩვეულო სიტყვას. სიტყვა ტოპრაკი და ხურჩინი, მაგალითად, უფრო შეეფერება აღნიშნული მოთხრობის შინაარსს, ვიდრე სიტყვა ქოთანი, ვინაიდან ორი პირველი სიტყვის აღმნიშვნელი საგნები, რასაკვირველია, უფრო გასწევენ წისქვილიდან წამოღებული ფქვილით სავსე ტომრის მაგივრობას. რაც შეეხება წისქვილიდან ფქვილის წამოღებას ქოთნით, მოთხრობის შინაარსს ეს სრულიად არ უდგება, რადგან ყოველდღიურ ცხოვრებაში წისქვილიდან ფქვილი

ქოთნებით არავის არ დააქვს. ამ შემთხვევაში უფლება გვაქვს ვიფიქროთ, რომ ბავშვს, რომელმაც ეს სიტყვა იხმარა, თავისი ღარიბი გამოცდილების გამო, ძალიან ბუნდოვანი წარმოდგენა უნდა ჰქონდეს როგორც წისქვილზე. ისე ფქვილის ერთი ადგილიდან მეორე ადგილზე გადატანის საშუალებებზე და ამ კონკრეტულ შემთხვევაში ის, უთუოდ, ემყარება მის ახლობელ გარემოში მიღებულ შთაბეჭდილებას ქოთანში შენახულ ფქვილთან დაკავშირებით.

ზღაპრის — „მელია და მწყერ-ჩიტას“ — შინაარსის გადმოცემისას ერთი 5 წლის ბიჭიკო სიტყვა მწყერ-ჩიტას მაგიერ, მიუხედავად ჩემი შესწორებისა. სისტემატურად ხმარობს სიტყვა ქათამს: „ეხლა მელიამ ერთი მკვდარი რაღაცა იპოვნა და ბევრი ჭამა და გულზე დაადგა. მერე ქათამი მოვიდა და უთხრა (მელიამ), რომ ბევრი გჭამე და გულზე დამადგაო“. სიტყვა ქათამს ბავშვი სიტყვა მწყერ-ჩიტას მაგიერ რამდენჯერმე იმეორებს მთელი თხრობის მანძილზე.

რადგან მწყერ-ჩიტა ბავშვისათვის, შედარებით, უცხო ფრინველია და, ამავე ღროს. ბავშვის გამოცდილებაში, აქამდე მოსმენილი ზღაპრების მიხედვით. ეტყობა. უფრო მტკიცედ დაუკავშირდა ერთმანეთს მელასა და ქათმების შესახებ წარმოდგენა, — ამიტომ ბავშვი მისთვის უცხო ფრინველის სახელწოდების მაგიერ ხმარობს სიტყვა ქათამს, რომელიც მისთვის კონკრეტული და მდიდარი შინაარსის შემცველია და ეხმარება მას უფრო ნათლად წარმოიდგინოს ზღაპრის მთელი შინაარსი.

ამავე ზღაპარში ბავშვები სიტყვა ლეშს, რომელიც მათ ჩვეულებრივ სიტყვანმარბაში არ არის შესული, ცვლიან სხვა სიტყვებით, რომლებიც მათთვის უფრო გასაგებია. მაგალითად, ზოგიერთი ბავშვი სიტყვა ლეშის მაგიერ პირდაპირ ხმარობს სიტყვა ხორცს: „იყო და არა იყო რა. იყო ერთი მელია, სჭამა ხორცი და გულზე დაადგა“ (4,5 წლის გოგონა). „მელიამ ბევრი ხორცი ჭამა და გულზე დაადგა“ (5,5 წლის ბიჭიკო). ზოგი კიდევ ზღაპრის ამ ადგილას იყენებს არა ზუსტად გაგებულ განმარტებას, რომელიც მათ სიტყვა ლეშზე პედაგოგიდან მიიღეს: „იყო ერთი მკვდარი ხორცი. მივიდა მელია და შეჭამა“. (4,5 წლის გოგონა). „ეხლა მელიამ ერთი მკვდარი რაღაცა იპოვნა და ბევრი ჭამა და გულზე დაადგა“ (5 წლის ბიჭიკო); მელიამ ჭამა „ერთი ცხოველი. მკვდარი ცხოველი“ (4,5 წლის ბიჭიკო).

ამ მაგალითებიდან ჩანს, თუ როგორი მიდრეკილება აქვს უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვს მოსმენილი მოთხრობის მთელი შინაარსი მისი ცალკეული გამოთქმებით, ამ შინაარსის გამეორები-

სას, რაც შეიძლება უფრო გასაგები და ახლობელი გახადოს თავისთვის და ამ გზით უფრო მტკიცედ დაუკავშიროს ის თავის გამოცდილებას.

ზოგჯერ ბავშვი მოთხრობაში ნახმარი სიტყვის მაგიერ ხმარობს იმავე ცნების გამომხატველ სხვა სიტყვებს, რაც იმას ნიშნავს, რომ მან კარგად გაიგო ამ სიტყვის მნიშვნელობა, რომლისთვისაც მას თავის სიტყვების მარაგში სავსებით შესაფერი სიტყვა მოეპოვება.

მაგალითად, მოთხრობის — „წრუწუნას“ — შინაარსის გადაცემისას ზოგი ბავშვი სიტყვა მხეცის მაგიერ ხმარობს სიტყვას ნადირს ან ცხოველს.

იმავე მოთხრობაში ნახმარ გამოთქმას: „(წრუწუნას) უნდოდა შეეტყო. რა ამბავია ქვეყანაზეო“ ზოგი ბავშვი სიტყვა-სიტყვით იმეორებს, ზოგი კი საკუთარი სიტყვით გამოთქვამს ამავე აზრს ან თავისებური, კონკრეტული შინაარსი შეაქვს მასში. ამ გამოთქმის ნაირსახეობა ბავშვის სიტყვა-ხმარებაში ისევე მიგვიჩვენებს მის მიერ ამ ადგილის ან სწორად გაგების ფაქტზე, ან იმ თავისებურ შინაარსზე, რომელიც ბავშვს შეაქვს ამ გამოთქმაში.

მაგალითად, 4 წლისა და 9 თვის გოგონა ამბობს: „ერთ დღეს წრუწუნა გარედ გამოძვრა, უნდოდა ენახა რა არი ქვეყანაზეო“, ე. ი. გოგონა იმეორებს პედაგოგის ნახმარ გამოთქმას. ამავე გამოთქმას სხვა ბავშვები თავის თხრობაში შემდეგნაირად იძლევიან: „წრუწუნა რომ სოროში იჯდა, უნდა გეეგო, რა ამბავი ხდება გარეთო“ (5 წლისა და 3 თვის გოგონა); „დღემ გააჩინა წრუწუნა, გამოვიდა გარედ, პატარა იყო, უნდა ნახოს...“ (5 წლისა და 1 თვის ბიჭიკო); „გამოვიდა გარედ (წრუწუნა), უნდოდა, რომ ხეები ენახა, რაღაცეები“ (4 წლისა და 11 თვის ბიჭიკო). ამ უკანასკნელი ბავშვის ნათქვამი გვიჩვენებს, როგორ გაშალა მან მოთხრობაში ნახმარი გამოთქმა და როგორი შინაარსი შეიტანა მასში. ამ სიტყვაში (ქვეყანა) ბავშვი. პირველ რიგში, გულისხმობს ხეებს და უფრო გაურკვეველად „რაღაცეებს“, რაც ხეების მსგავსად შეიძლება გარეთ იყოს. ბავშვების ასეთი განმარტებითი გამოთქმები საერთოდ ნათელს ფენენ იმას, თუ როგორი მოცულობის არის მათი ზოგიერთი ცნება.

ამგვარად, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების მიერ მოთხრობების შინაარსში შეტანილი ცვლილებების ხასიათი გვიჩვენებს, რომ მათ შედეგად ბავშვებისთვის სუბიექტურად უფრო გასაგები, ახლობელი და მათ საკუთარ გამოცდილებასთან უფრო მჭიდროდ დაკავშირებული ხდება მოთხრობის ცალკეული ადგილები და მთელი

შინაარსი, თუგინდ, ზოგ შემთხვევაში ეს ხდებოდა მოთხრობების შინაარსის ობიექტური მნიშვნელობის ხარჯზე. მოთხრობების მოსმენისა და მათი შინაარსის გადმოცემის პროცესში უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის სწორედ ეს ტენდენცია არის დამახასიათებელი, რომ მიწოდებული ახალი შინაარსი მათთვის ხელმისაწვდომი საშუალებებით დაუკავშირონ თავის საკუთარ გამოცდილებას და ამ გზით წვდენ მის ობიექტურ მნიშვნელობას.

რომ შევჯამოთ ყველაფერი ზემოთ ნათქვამი უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების მიერ მოთხრობების გაგების თავისებურებაზე, მივიღებთ შემდეგ სურათს.

საბავშვო ბაღებში უმცროსი ჯგუფებისათვის პროგრამაში გათვალისწინებული ან პედაგოგების მიერ გამოცდილების საფუძველზე ბავშვებისათვის განკუთვნილი მოთხრობებიდან, მათი შინაარსის ათვისებისა და სწორად გაგების თვალსაზრისით, სავსებით მისაწვდომია განსაკუთრებით ის მოთხრობები, რომელთა პერსონაჟებს, ადამიანები იქნება ეს თუ ცხოველები, მათთვის დამახასიათებელ თავისებურებათა და ურთიერდამოკიდებულების კონკრეტული, თვალსაჩინო ხასიათით—ბავშვები წინასწარ იცნობენ. თუ ეს ძირითადი პირობა რაიმე მხრით დარღვეულია, თუ მოთხრობის თუგინდ ერთ-ერთი გმირი ან სულ უცხოა ბავშვებისათვის, რაც იშვიათია, ან თავისი ისეთი თვისებებით არის დაკავშირებული მოთხრობის დანარჩენ გმირებთან, რომლებიც ბავშვებისათვის უცნობი და უჩვეულოა, მაშინ ძნელდება მათ მიერ მოთხრობის შინაარსისა და მისი აზრის სავსებით სწორად გაგება და ამის შედეგად ბავშვს რჩება წარმოდგენაში არა მთლიანი მოთხრობა, არამედ მისი ცალკეული ეპიზოდები. ამ შემთხვევაშიც ბავშვი უფრო ხშირად ისეთ გამოცალკევებულ ეპიზოდებზე აჩერებს თავის ყურადღებას, რომლებიც მისთვის უფრო სახალისო და გასაგებია.

მოთხრობის შინაარსის გაგების პროცესში უმცროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვისათვის მაშინაც შესამჩნევი შეფერხებები იჩენს თავს თუ მოთხრობაში ნახმარი გამოთქმებით არა პირდაპირ არის მითითებული მოთხრობის შინაარსისათვის რაიმე მნიშვნელოვან გარემოებაზე, არამედ ეს გარემოება მხოლოდ ნაგულისხმევეია მათში, როგორც უკვე ცნობილი და გასაგები. თავისი მნიშვნელობის თვალსაზრისით ასეთი გაუშლელი გამოთქმები ან სრულიად აუთვისებელი რჩებათ ბავშვებს, ან ამ გამოთქმებში ბავშვების მიერ ნაგულისხმევი შინაარსი არ შეეფერება მოთხრობის არც ცალკეულ ეპიზოდებსა და არც მის მთლიან აზრს. ვიმეორებთ, იმას, რაც მოთხრობაში მხოლოდ ნაგული-

სხმევი, როგორც ცნობილი, წინასწარ უნდა იცნობდეს ბავშვი, რომ მოთხრობის მოსმენის პროცესში არ მოხდეს მის მიერ მოთხრობის აზრის გამრუდება, მისი დამახინჯება.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების წინაშე მათთვის განკუთვნილ მოთხრობაში, მისი შინაარსის წვდომის თვალსაზრისით, შეიძლება მნიშვნელოვანი სიძნელეები წამოიჭრას აგრეთვე იმ შემთხვევაშიც, იუ მოთხრობის ზოგიერთი ადგილი თავისი სიტყვიერი ფორმის მიხედვით განზრახ ორაზროვნადაა მოცემული. ამ ორი შესაძლებელი აზრიდან ბავშვი ყოველთვის იმას მისცემს უპირატესობას, რომელიც უფრო მკიდროდაა დაკავშირებული მის ყოველდღიურ გამოცდილებასთან. სიტყვიერი გამოთქმების ორაზროვნება ჯერ კიდევ გაუგებარია ბავშვებისათვის წინასწარი განმარტების ვარეშე, რადგან უმცროსი სკოლამდელი ბავშვისათვის სიტყვა ძირითადად წარმართება ერთი რომელიმე გარკვეული, მის გამოცდილებასთან უფრო მტკიცედ დაკავშირებული მნიშვნელობით. მოთხრობაში ან პედაგოგის თხრობისას განუმარტავად ნახმარა ასეთმა ორაზროვნამ გამოთქმამ შეიძლება გამოიწვიოს ბავშვების მხრით მოთხრობის ყალბად გაგება, რაც, ცხადია, მნიშვნელოვან ზიანს მიაყენებს ბავშვის მიერ მოთხრობის შინაარსის სწორად გაგების ამოცანას.

მოთხრობის შინაარსის ათვისების პროცესში უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის დამახასიათებელია აგრეთვე ის ნაწილობრივი ცვლილებები, რომლებიც მათ შეაქვთ მოთხრობაში ან ამ უკანასკნელისთვის სპეციფიკური ცალკეული გამოთქმების, ან ცალკეული სიტყვების თავისებურად შეცვლის საშუალებით. ეს ცვლილებები უფრო ხშირად იმითაა გამოწვეული, რომ მოთხრობაში მოცემული ცალკეული გამოთქმები ან სიტყვები უჩვეულო, უცხო და ამიტომ წაყლებად გასაგებია ბავშვებისათვის.

გარემო სინამდვილესთან უშუალო თუ მეტყველებითი გზით გაშუალებული ურთიერთობის პროცესში კი ბავშვი ყოველთვის მიმართულია ამ სინამდვილის მაქსიმალურად გაგებისაკენ. ე. ი. სინამდვილის დაკავშირებისაკენ იმ მცირე გამოცდილებასთან, რომელიც მას უკვე მოპოვებული აქვს.

ამიტომ არის, რომ ბავშვი, მისდაუნებურად, ცვლის მოთხრობაში მოცემულ მისთვის უჩვეულო და უცხო გამოთქმებსა და სიტყვებს მისთვის უფრო ჩვეულითა და ნაცნობით. მოთხრობაში ასეთი ცვლილებების შეტანისას ნათელი ხდება, თუ რამდენად სწორად გაიგო ბავშვმა მოთხრობაში ნახმარი გამოთქმები ან ცალკეული სიტყვები და რამდენად შეძლო საკუთარი გამოთქმებით დაეცვა მოთხრობაში გაძობატული აზრი. შეიძლება, რასაკვირველია, მოხდეს, რომ ბავშვების მიერ მოთხრობის შინაარსის გადაცემისას ნახმარი საკუთარი სიტყვე-

ზი და გამოთქმები იმათ მაგიერ, რომელთაც მოთხრობაში აქვთ ადგილი. ადეკვატური არ იყოს მოთხრობის შინაარსისათვის. რასაკვირველია, ასეთი ცვლილებები უკვე ხელს უშლის ბავშვის მიერ მოთხრობის როგორც ცალკეული ადგილების, ისე, ზოგჯერ, მისი მთლიანი აზრის სწორად გაგებას.

ჩვენი ექსპერიმენტული მასალის ანალიზი გვიჩვენებს აგრეთვე, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების მიერ მოთხრობის შინაარსის სწორად გაგების პროცესს შეიძლება ერთგვარი დაბრკოლება შეუქმნას გადაქარბებით ცხოველმა წარმოსახვის უნარმა, რომელიც ზოგიერთი ბავშვის ტიპიურ თავისებურებას წარმოადგენს, განსაკუთრებით 3—4 წლის ასაკში. მოთხრობის ყოველი ცალკეული შემთხვევა, რომელიც ამ ადრეულ ასაკში ძლიერად იზიდავს თავისკენ ბავშვის ყურადღებას, საკმაო არის, რომ მიმართულება მისცეს მისი ფანტაზიის გაცხოველებულ თამაშს არა მოთხრობის ობიექტური შინაარსის, არამედ მისი სუბიექტური სამყაროს მიმართულებით. ეს, რასაკვირველია ასუსტებს ბავშვის სინთეტიკურ გონებრივ მუშაობას, რომელიც აუცილებელია მოთხრობის ცალკეულ ეპიზოდებს შორის დამაკავშირებელი ძაფის გაბმისა და მოთხრობის მთლიანი შინაარსის სწორად გაგებისათვის.

აუცილებელია აგრეთვე აღინიშნოს კიდევ ერთი თავისებურება, რომელიც დამახასიათებელია უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის მოთხრობის შინაარსის ათვისების პროცესში. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებს, როგორც შეკითხვებზე მოცემული პასუხებიდან ირკვევა, კარგად გაუგიათ მოთხრობის შინაარსი, მათ უჭირთ დაუხმარებლად ამ შინაარსის გადმოცემა, მისი ადეკვატურ, სიტყვიერ ფორმაში ჩამოყალიბება. ეს იწვევს ბავშვებში აშკარად გამოძვადვანებულ უსიამოვნო განცდებს, რაც ხშირად აიძულებს მათ უარი სთქვან დავალების შესრულებაზე და მოიმიზებონ ან არცოდნა და, ან დაეიწყება.

ეს გარემოება, ვფიქრობთ, ეწინააღმდეგება პიაჟეს იმ მოსაზრებას, თითქოს სკოლამდელ ბავშვს 7—8 წლამდე სრულიად არ აინტერესებს, ეგოცენტრული ბუნების გამო, თუ როგორი იქნება მის მიერ გადმოცემული მოთხრობის შინაარსი. რასაკვირველია, ბავშვი ვერ აცნობიერებს, თუ რა ხასიათისაა ის სიძნელე, რომელსაც ის თხრობის დაწყების პროცესში განიცდის; მაგრამ, ცხადია, რომ ბავშვი ამ დაბრკოლებას გრძნობს სწორედ მოზრდილის წინაშე და ამიტომ ხშირად უარს ამბობს დავალების შესრულებაზე.

ასეთია ის თავისებურებები, რომლებიც მოთხრობების შინაარსის ათვისების პროცესში, ჩვენი ექსპერიმენტული მასალის მიხედვით, თავს იჩენს უმცროს სკოლამდელ ბავშვებში.

ბ) საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა მიერ მოთხრობების გაგების თავისებურებები

საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა ექსპერიმენტული მასალის გარჩევა მათ მიერ მოთხრობების გაგების თავისებურებათა თვალსაზრისით მიგვიჩვენებს იმ დიდ ცვლილებებზე, რომლებიც შესამჩნევი ხდება ბავშვებში მათი ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა და მეტყველებითი უნარის განვითარების მიმართულებით საბავშვო ბალის მოწესრიგებული, სისტემატური, პედაგოგიური მუშაობის პირობებში.

როდესაც საბავშვო ბალებში ბავშვების დასწრება ნორმალური არის და პედაგოგებს საშუალება ეძლევათ წლიდან წლამდე სისტემატურად პედაგოგიური ზემოქმედება აწარმოონ ბავშვების მყარ შემადგენლობაზე, სრულიად აშკარა ხდება ის დიდი უპირატესობა, რომელიც ბავშვების ასეთ შემადგენლობას მათი ყოველმხრივი და, კერძოდ, ინტელექტუალური და მეტყველებითი განვითარების თვალსაზრისით, თვალსაჩინოდ განასხვავებს შედარებით ახლადმოსული ბავშვებისაგან.

რასაკვირველია, ბავშვების თვით ამ მყარ შემადგენლობაში ბუნებრივად აღინიშნება მათ შორის დიდი განსხვავება მათი პირადი ნიჭ-უნარის თვალსაზრისით, ისე როგორც ამას ადგილი აქვს საბავშვო ბალებში შედარებით ახლად მოსულ ბავშვებს შორისაც. ასეთი ხასიათის განსხვავება ყოველთვის რჩება. მაგრამ ამ შემთხვევაში გვაინტერესებს ის უპირატესობა, რომელიც ბავშვების განვითარების მსვლელობაში შესამჩნევი ხდება სწორედ მათზე სისტემატური პედაგოგიური ზემოქმედების პირობებში. ამ უკანასკნელ ფაქტორს თუ მივიღებთ მხედველობაში, შეგვიძლია ჩვენი ექსპერიმენტული მასალის განხილვის საფუძველზე ვთქვათ, რომ ბავშვებისთვის განკუთვნილი მოთხრობების გაგებისა და მათი შინაარსის გადაცემის თვალსაზრისით, საშუალო და, განსაკუთრებით, უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვების წინაშე უკვე აღარ ჩნდება ისეთი მნიშვნელოვანი სიძნელეები, რომელთაც, ჩვენი მასალის მიხედვით, ადგილი ჰქონდათ უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან. უკვე თითქმის არ აღინიშნება ისეთი შემთხვევები, როდესაც ბავშვისათვის მოსმენილი მოთხრობის მთლიანი შინაარსი, მისი ძირითადი აზრი აუთვისებელი რჩებოდა იმის გამო, რომ მოთხრობის რომელიმე გამოთქმა მან სუბიექტურად გაიგო, მისი მთლიანი შინაარსიდან გამოცალკევებით. საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვები უკვე მიმართული არიან მოთხრობის მოსმენის პროცესში არა მისი ცალკეული ეპიზო-

დების შინაარსისაკენ, როგორც ამას შედარებით ხშირად აქვს ადგილი უმცროს სკოლამდელ ბავშვებთან, არამედ. ამ ცელკეული ეპიზოდების საფუძველზე და მათზე დაყრდნობით, იმ მთლიანის გაგებისაკენ, რომელსაც ისინი ცალ-ცალკე და ერთად ემსახურებიან. შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვები ცდილობენ არ გაწყვიტონ ის ძაფი, რომელიც ყოველი მოთხრობის დასაწყისის მის დასასრულთან აერთებს. ამავე დროს ბავშვები, შედარებით, უფრო თავისუფლად იყენებენ იმ მეტყველებით ფორმებს, რომელთა საშუალებით ისინი ცდილობენ მოთხრობის შინაარსის გადმოცემას. მართალია, ბავშვის სტილს ჯერ კიდევ აკლია დახვეწილობა, სიმწყობრე, წინადადებაში შეთანხმებულობა სიტყვებს შორის, რომელიც მოზრდილის მეტყველებისთვისაა დამახასიათებელი. მაგრამ ასეთი ბავშვების სტილი მაინც სავესებით გასაგებია იმ ბავშვების თხრობაში, რომელთა მოთხრობის აზრი სწორად აქვთ გაგებულნი და, ვიმეორებთ, შედარებით სხვა ბავშვებთან, ორი ან სამი წლის განმავლობაში საბავშვო ბაღის სისტემატურ პედაგოგიურ ზემოქმედებას განიცდიან. (1)

ავილთ, მაგალითად, საბავშვო ბაღის საშუალო ასაკის ბავშვების თხრობის ისეთი ნიმუშები, სადაც მოცემული გვაქვს, როგორც მოთხრობის აზრის, ისე მისი მეტყველებითი ფორმების შედარებითი სისწორე.

საშუალო ჯგუფის 5 წლის გოგონა (2 წელია საბავშვო ბაღში) მაშინვე, პედაგოგის თხრობის შემდეგ მიაპბობს ნ. ნაკაშიძის მოთხრობის — „როგორ მიხვდას“ შინაარსს: „თოვლი მოდიოდა და ოთარი და მზია ისხდნენ ფანჯარასთან და იცქირებოდნენ. მზიამ უთხრა ოთარს, რომ — როგორ მინდა თოვლში ჩასვლაო. ოთარიმ (მა) უთხრა, რომ გახსოვს, რომ დედა რომ მიდიოდა ბაზარში და რომ გვითხრა, რომ არ ჩახვიდეთ ეზოშიო?! მზიამ უთხრა, რომ ერთს გავირბენ და მალე მოვალო. იმ წუთსავე ჩაირბინა, გაირბინ-გამოირბინა და მოვიდა სახლში. რამდენიმე წუთი გავიდა, რომ დედა დაბრუნდა სახლში და უთხრა მზიას: რომ — მე ხომ გითხარი, რომ არ ჩახვიდე ეზოშიო? და მზია გაკვირვებული იჯდა და ფიქრობდა: როგორ მიხვდა დედა, მე რომ ეზოში ვიყავიო“.

თხრობის დასრულების შემდეგ შევეკითხე გოგონას, თუ როგორ მიხვდა დედა, რომ მზია გარეთ იყო. გოგონამ მიპასუხა: „როგორ მიხვდა და იმისათვის, რომ ნაბიჯურები (ნაფეხურები) იყო თოვლში“. რა იცოდა დედამ, რომ ეს მზიას ნაფეხურები იყო და არა ოთარისა? „იმისათვის, რომ მზიას პატარა ფეხი ჰქონდა და ოთარის — დიდო“.

როგორც ვხედავთ, პატარა გოგონა თანმიმდევრულად გადმოცემს მოთხრობის შინაარსს ისე, რომ არც ერთ დეტალს არ ტოვებს,

სწორად მსჯელობს იმ საკითხზე, რომელიც მოთხრობაშია დასმული. ბავშვის წინადადებებს არ აკლია ქვემდებარე, დამატებები და, მიუხედავად მისი წინადადების ჯერ კიდევ დაუხვეწელი; წმინდა ბავშვური გამოთქმებისა, სავსებით გასაგებად აქვს მოცემული მთელი მოთხრობის შინაარსი. ამ ჩგუფში დანარჩენი ბავშვების უმრავლესობას მოთხრობის აზრი გაგებული აქვს და შინაარსიც, შედარებით, სწორად აქვს გადმოცემული.

კიდევ უფრო გაძნელებულ პირობებში, პირველი თხრობიდან 4 დღის შემდეგ (ამ ხნის განმავლობაში პედაგოგს არ ჩაუტარებია ბავშვებთან მოთხრობის შინაარსის გამოკითხვა), როდესაც მეხსიერების ფაქტორი. სხვა ფაქტორებთან ერთად, ართულებს მოთხრობის შინაარსის გადმოცემის ამოცანას, თბილისის ერთ-ერთი საბავშვო ბაღის ზოგიერთი ბავშვი მშვენივრად მოგვითხრობს შინაარსის მიხედვით გაცილებით უფრო რთულსა და თავიდან ბოლომდე დრამატიზმით სავსე მოთხრობას — „მერცხლები“.

სანიმუშოდ აქ მოვიტანთ ამ ჩგუფის ორი ბიჭიკოს გადმოცემულ მოთხრობის შინაარსს.

პირველი 5 წლისა და 2 თვის ბიჭიკო გვიამბობს შემდეგს: „ერთი სახლის სახურავის კუთხეში მერცხლებს ჰქონდათ ბუდე გაკეთებული. ერთ დღეს საშინელი ქარი ამოვარდა. ისე ზუზუნებდა, ძალიან დიდი ქარი. მამა-მერცხალი და დედა-მერცხალი იყვნენ პატარა მერცხლების საკმლის საშოვნელად. დედა-მერცხალი ახლო იყო და მამა-მერცხალი შორს იყო. ჩამოვარდა ბუდე. ბუდე იქეთ გადავარდა, ბარტყები გადმოვარდნენ ბუდიდან, მერცხლების ბარტყები. იქვე კატა ეძინა. ჭყიბინი დაიწყეს მერცხლებმა. მერე დედა-მერცხალმა გააგო და მოფრინდა. იქვე კატა იყო და პატარა მერცხლებს ემუქრებოდა შეჭმას. დედა-მერცხალმა მოიმზადა თავისი ფრთები, ნისკარტი და ბრჭყალები. ეცა ფისოს და ფრთებით უტყლაშუნებდა, თავში კიდევ ნისკარტს უკაკუნებს და ბრჭყალებით კი ფხოჭნიდა. ამ დროს მერცხალიც მოფრინდა. სახლის აივანზე დაჯდა და დაიწყო ჭყივილი, დაუძახა მეზობლებს, ამხანაგებს და დებს. მოფრინდნენ და ყველა მოეხმარენ (მოეხმარა). მერე ფისომ მოიმკვდარუნა თავი და მერცხლებმა დაანებეს თავი, შეისვენეს ზურგზე პატარა ბარტყები და ჩასვეს ახალ ბუდეში. ფისო ჩუმჩუმად ადგა და გაიქცა“. მოთხრობის დასასრულს ვეკითხები ბავშვს: — კატა ბარტყების მეგობარი იყო? ბიჭიკო მიპასუხებს: „არა, მტერი იყო, იმიტომ რომ კატას შეჭმა უნდოდა ბარტყებისათვის“ (ბარტყების).

ბავშვს სავსებით სწორად აქვს გაგებული და დამახსოვრებული მოთხრობის შინაარსი. მისი თხრობის მეტყველებით მხარეს სრულიად არ შეემჩნევა ის ვითომდა „ეგოცენტრული“ თვისებები, რომელ-

თა შესახებ პიაჟე ლაპარაკობს. ამავე დროს მასში ნატამალი არ არის რაიმე ხელოვნური წრთვნისა, გაზეპირებისა და ვარჯიშის. თავიდან ბოლომდე თავისუფლად, შეუფერხებლად მიმდინარეობს ბავშვის თხრობა, რომელიც ემყარება მოთხრობის დეტალებისა და მთელი მისი შინაარსის სწორად გაგებას, მის ლოგიკურად, თანმიმდევრულად გააზრებას.

მეორე, ისევ 5 წლისა და 2 თვის ბიჭიკოს ნაამბობიკ დაახლოებით ამგვარად გამართულია ლოგიკურად, თუმცა მეტყველებითი ფორმების მხრით ის უფრო ნაკლებადაა დახვეწილი. ბავშვი გვიამბობს: „ერთხელ ბუდე ჰქონდათ გაკეთებული სახურავზე მერცხლებს. ერთხელ დედა და მამა გაფრინდნენ და უცბად საშინელი ქარი ამოვარდა და ჩამოვარდა ბუდე და მერცხლებმა ჭიკჭიკი (ჭყიპინი) დაიწყეს. დედა-მერცხალმა გაიგონა და მოფრინდა. მამა შორს იყო მინდორში წასული. დედა დარბოდა (დაფრინავდა) აქეთ-იქით და ეძებდა სად გავაკეთო ბუდეო. უცბად კატა იდგა იქ და შექმას ემუქრებოდა. დედა-მერცხალმა დაინახა და ნისკარტი თავში ჩაარტყა და ფრთებით თავში არტყამდა. უცბად მამა-მერცხალი მოვიდა (მოფრინდა) და დედას ყურში რაღაც ჩაჩურჩულა და ზევით ავიდა და ჭიკჭიკი დაიწყო. მოფრინდნენ ყველა მერცხლები, კატას თავში დაუწყეს სილის გარტყმა და ნისკარტის თავში ჩარტყმა. მერე რა უნდა ექნა, გადაკოტრილდა და თათები ზევით ააშვირა და გაფრინდნენ ყველა მერცხლები, ეგონათ მკვდარიიან და დედამ აიყვანა მერცხლები, გაუკეთა ახალი ბუდე და კატა დაეყილი წავიდა“.

ვეკითხები ბავშვს: — კატა ბარტყების მეგობარი იყო? — „არა, იქვე იდგა და უნდოდა შეექამა“. კარგი იყო კატა? — „ცუდი, იმიტომ, ბარტყების შექმა უნდოდა“.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ამ ბიჭიკოს მეტყველება უფრო ბავშვურად ჩამოყალიბებული და გაუმართავია, ის ზედმეტ „და“-ს ხმარობს წინადადებებში, მერცხალზე ამბობს — „დარბოდაო“ „დაფრინავდას“ მაგიერ. ამავე დროს მისი გამოთქმა — „კატას თავში დაუწყეს (მერცხლებმა) სილის გარტყმაო, „ფრთების ცემის“ მაგიერ გვაფიქრებინებს, რომ ამ ბავშვისათვის ჯერ კიდევ უცნობია სიტყვა „სილის“ ნამდვილი მნიშვნელობა. ის ამ ცნებას აქ, როგორც ჩანს, ხმარობს უბრალოდ „ცემის“ მნიშვნელობით სიტყვა „დარტყმასთან“ ერთად. ბავშვის მეტყველების ეს თავისებურებები სრულიად არ აძნელებს მოთხრობის შინაარსის გაგებას, პირიქით, ზოგიერთი მათგანი, როგორც „სილის გარტყმა“, მიგვითითებს ბავშვის დამოუკიდებელ უნარზე, ორიგინალში ნახმარი სიტყვების გამოყენების გარეშე, გამოკვეთილად და ცოცხლად წარმოგვიდგინოს მოთხრობის ერთ-ერთი ეპიზოდის მთელი დრამატიზმი. მოთხრობაში შეტანილი, ბავშვის.

ფანტაზიით შეთხზული დეტალიც მამა-მერცხალზე. სრულიად არ გვაცილებს მოთხრობების შინაარსის ობიექტურ მიმდინარეობას, არამედ ხელს უწყობს მსმენელის ყურადღების გამახვილებას მის დასასრულ ეპიზოდებზე. აქ ბავშვის ფანტაზიის მოქმედება მიმართულია არა მოთხრობის შინაარსიდან დამოუკიდებლად საკუთარი სუბიექტური წარმოდგენებით თამაშისადმი, როგორც ამას სწორად ადგილი აქვს უმცროს, 3—4 წლის სკოლამდელ ბავშვებთან. არამედ ის მთლიანად გამოყენებულია ისევ მოთხრობის შინაარსის ობიექტური მონაცემების გაშლა-გაღრმავებისათვის.

აქ განხილული საშუალო ჯგუფის 5—5.5 წლის სკოლამდელ ბავშვთა თხრობის ნიმუშები გვიჩვენებს, თუ საბავშვო ბალის სისტემატური პედაგოგიური მუშაობის პირობებში. ერთი-ორი წლის მანძილზე, როგორი წარმატებით ხდება მოთხრობების გაგებისა და მათი შინაარსის გამართული მეტყველებითი საშუალებებით გადმოცემის მიმართულებით ბავშვების უნარის განვითარება.

საშუალო ჯგუფების ბავშვთა წინაშე უკვე ისე მტკიცეულად და შესამჩნევად, როგორც უმცროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვებთან, აღარ წამოიჭრება ის სპეციფიკური დაბრკოლებები, რომლებიც აფერხებენ მათ მიერ მოთხრობის მთლიანი შინაარსის გაგებასა და გასაგებ მეტყველებით ფორმებში მის გადმოცემას.

ბავშვები ახლა უფრო თავისუფლად ეყრდნობიან საკუთარ გამოცდილებას, რომელიც გაცილებით უფრო მდიდარი და ფართოა ვიდრე წინა წლებში, და მოთხრობის შინაარსის გადმოსაცემად იყენებენ არა უმთავრესად თვით მოთხრობის ორიგინალში ნახმარ სიტყვებსა და გამოთქმებს, როგორც უმცროს ჯგუფებში, არამედ იმავე აზრის გამოსახატავად ისინი ძალიან ხშირად მიმართავენ თავის საკუთარ მეტყველებით მარაგს, რომელიც აგრეთვე თანდათან უფრო ივსება, მდიდრდება და ყალიბდება საბავშვო ბალის, ოჯახისა და ბავშვის მთელი სოციალური გარემოს ზემოქმედების პირობებში.

რასაკვირველია, საშუალო ჯგუფის ბავშვთა თხრობის აქ განხილული ნიმუშები, განსაკუთრებით ორი უკანასკნელი ბიჭიკოსი, საუკეთესო ნიმუშებია და მარტო მათზე დაყრდნობით არ შეიძლება საშუალო ჯგუფის ბავშვთა მიერ მოთხრობის გაგების თავისებურებებზე დასკვნების გამოტანა. ეს ნიმუშები მოვიტანეთ როგორც საბავშვო ბალების და ბავშვების ოჯახების სისტემატური, ნორმალური მუშაობის შედეგები ბავშვების ყოველმხრივი და კერძოდ მათი ინტელექტუალური და მეტყველებითი შესაძლებლობების განვითარების მიმართულებით. რაც შეეხება დანარჩენი ბავშვების მასალას, რომლებშიც, რასაკვირველია, ასე გამოკვეთილად არ გვეძლევა მათ განვითარებაში მომხდარი დიდი წარმატებები მაინც ამ მასალაშიც

გარკვევით იგრძნობა განვითარების ის ტენდენციები, რომლებიც საშუალო ჯგუფის სკოლამდელ ბავშვთა ზემოთ განხილული თხრობის მასალაში აღენიშნეთ. მათთვისაც, მეტად თუ ნაკლებად, დამახასიათებელია ის, რომ ბავშვებს ახლა აღარ უჭირთ მოთხრობის მთლიანი შინაარსისა და მისი ცალკეული ეპიზოდების მნიშვნელობისა და აზრის სწორად გაგება და საკუთარი მეტყველებითი საშუალებებით მისი შინაარსის გადმოცემა.

ის მთავარი სიძნელე, რომელსაც სკოლამდელი ბავშვი მაინც გრძნობს მოთხრობის შინაარსის გადმოცემის პროცესში, ძირითადად დაკავშირებულია უფრო სწორად გაგებული ამ შინაარსის ადეკვატურ მეტყველებით ფორმაში გამოხატვის საკითხთან.

საშუალო ჯგუფებშიც 5—6-წლიანი ბავშვები ასეთი სიძნელის განცდის შემთხვევებში, უმთავრესად თხრობის დაწყების წინ, ზოგჯერ უარს ამბობენ დავალების შესრულებაზე. და ამ თავის უარს სხვადასხვაგვარად ასაბუთებენ. მაგალითად, ერთი 5 წლის ბიჭიკო მოთხრობის — „მერცხლები“ — შინაარსის გადმოცემაზე უარს ამბობს „ძნელია, არ ვიციო“, ამბობს ის. ოდნავი დახმარების შემდეგ ის სწორად და თანმიმდევრულად მიაბობს მოთხრობის შინაარსს: რომ კატას უნდოდა „შექმა ბარტყებისაო“. ბავშვის მეტყველებითი შესაძლებლობები გაცილებით უფრო განსაზღვრულია, ვიდრე მისი ამის წინ აღნიშნული ამხანაგების, მაგრამ ეს ბიჭიკოც ამ შედარებით განსაზღვრული შესაძლებლობების ფარგლებში კარგად ახერხებს მოთხრობის შინაარსის ამგვარად გადმოცემას: — „მერცხლებს სახლის სახურავის ქვემოთ გაკეთებული ჰქონდათ ბუდე“. მერე? „მერე დიდი ქარი ამოვარდა, ბუდეც ჩამოვარდა და ბუდესთან იყო კატა. მერე გადმოვარდნენ ბარტყები და მერე ჰიკჰიკი დაიწყეს ბარტყებმა და დედა-მერცხალმა (ი) მოფრინდა და მერე კატას ნისკარტი ჩაურჭო თავში და ფრთებით ცემდა და მერე მამა-მერცხალმაც გაიგო და მერე მამა-მერცხალი დაჯდა აივანზე, მერე ჰიკჰიკი დაიწყო მამა-მერცხალმა და დედა-მერცხალმა და სხვა მერცხლებიც მოფრინდნენ. მერე იმვენმაც დაუწყეს ფრთების დარტყმა და მერე კატამ მოატყუა მერცხლები, ვითომ მოკვდა და მერე აიყვანეს და სხვა ბუდეში წაიყვანეს“.

კავშირის „დას“ და „მერეს“ გადაქარბებით ხშირად ხმარება ამბი-მებს ბავშვის ნაამბობს; მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ის თავიდან ბოლომდე მაინც სავსებით გასაგები ხდება.

სხვა ბავშვების თხრობის მასალაშიც ვხვდებით ისეთ ადგილებს, რომლებშიც მკაფიოდ ჩანს მათი მეტყველებითი შესაძლებლობის ჯერ კიდევ სუსტი განვითარება. ზოგი ბავშვი, როგორც ზემოთ და-

ვინახეთ („ძნელია, არ ვიცი“), ამ „სიძნელეს“ უმთავრესად მოთხრობის შინაარსს მიაწერს, მაგრამ, რამდენადაც ეს იმ შეფერხებებიდან ჩანს, რომელსაც ბავშვს ვამჩნევთ თხრობის პროცესში, ეს სიძნელე სწორედ მისი მეტყველების ფორმების სუსტ განვითარებას მიეწერება.

ასეთი სიძნელეები, როგორც საშუალო, ისე უფროსი სკოლამდელი ბავშვების წინაშე მოთხრობის შინაარსის გადაცემისას კიდევ უფრო მკაფიოდ ჩნდება მაშინ, როდესაც ბავშვებს მოსასმენად ეძლევათ როგორც შინაარსის მიხედვით შედარებით რთული, მათი მცირე გამოცდილებისათვის შედარებით უჩვეულო გარემოდან აღებული, ისე სიტყვიერი ფორმების მიხედვითაც მრავალი დიალოგით დატვირთული მოთხრობა.

როგორც ჩვენი ექსპერიმენტული მასალის გარჩევამ გვიჩვენა, ასეთი მოთხრობების შინაარსის სწორი თანმიმდევრობით და დალაგებულად გადმოცემა ეძნელება თვით ისეთ განვითარებულ ბავშვებსაც, რომელთა თხრობის ნიმუშები ზემოთ მოვიტანეთ. მოთხრობა, რომლის შინაარსი და ძირითადი აზრი მისი პერსონაჟების დიალოგებიდან გამომდინარეობს, საერთოდ ძნელად ასათვისებელია სკოლამდელი ბავშვებისათვის, რადგან ცალკეული დიალოგების აზრის დაქვრია, მათი მნიშვნელობის გაგება ასუსტებს ბავშვების ყურადღებას მოთხრობის ეპიზოდებს შორის არსებული კავშირისა და მოთხრობის მთლიანი შინაარსისადმი.

ასე, მაგალითად, ჩვენს ბავშვებს გაუძნელდათ ცქვიტის მოთხრობის — „მარიკას მერცხლის“ — შინაარსის არა მხოლოდ დალაგებულად გადმოცემა, არამედ, ნაწილობრივ, აზრის მიხედვით მისი გაგებაც ისეთ ჯგუფებში, სადაც 4,5-წლიან ბავშვებთან ერთად არიან 5—5,5 წლის ბავშვებიც.

იმ დროს, როდესაც თხრობითი ფორმით მოცემული მოთხრობების შინაარსს 5—5,5 წლიანი ბავშვები, უმცროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვებიდან განსხვავებით, უმთავრესად გაბმულად, დაუხმარებლად იძლევიან, ამ მოთხრობის შინაარსის გადმოცემისას ბავშვებს, ისე როგორც უმცროს ჯგუფებში, ძალიან ხშირად სჭირდებათ დახმარება და შტკითხვები. ეს გამოწვეულია სწორედ მოთხრობაში მოცემული დიალოგების გამო მისი მთავარი მოქმედი პირების — მამასა და მისი ქალიშვილის, მარიკას შორის. 5 წლისა და 3 თვის გოგონამ, მაგალითად, ბოლომდე ვერ გაიგო, თუ მამამ დილით აღრე რატომ ჩაუჭიკჭიკა ყურში თავის მძინარე ქალიშვილს, რომ გაედვიძებინა ის და წაეყვანა ტყეში სასეირნოდ.

გოგონა ასე იწყებს თხრობას: „მამას ეუბნებოდა (მარიკა), რომ წამიყვანე ტყეშიო, ყვავილები მოვკრიფოვო, მერცხალს უთხრა,

რომ მე ყვავილებს მოგიტანო“. მღ. ვეკითხები: — მარიკამ იცოდა დილით ადრე ადგომა? — „მერცხალს უთხრა, რომ ადრე გამაღვიძეო. მერე ადგა და მამამ ყურში თქვა, რომ ჭიკ-ჭიკ-ჭიკ-ჭიკ!“ — რატომ ჩაუჭიკჭიკა მამამ? „იმიტომ რომ გაიღვიძეო, ტყეში მივდივართო“. ვის თხოვა მარიკამ, რომ გამაღვიძეო? „მერცხალს“. ვინ გაიგონა ეს? გოგონამ ვერ მიპასუხა ვერც ამ და ვერც შემდეგ შეკითხვებზე, რომლებიც დახმარების მიზნით მას მივეცი. ბავშვისათვის ბოლომდე გაუგებარი დარჩა, თუ რატომ გამოვიდა მარიკას მამა მერცხლის როლში.

როგორც ვთქვით, ამ ჯგუფში თვით იმ ბავშვებსაც, რომელთაც კარგად გაიგეს მოთხრობის შინაარსი, ჭირღებოდათ თხრობისას დახმარება და შეკითხვების მიცემა, რომ სწორი თანმიმდევრობით გადმოეცათ მისი შინაარსი და გასაგებად გაერკვიათ, თუ რატომ დაჰქირდა მამას თავისი ქალიშვილის ყურში მერცხლის მსგავსად ჩაჭიკჭიკება, რომ გაეღვიძებინა ის.

ყველაზე დალაგებულად და გასაგებად ამ მოთხრობის შინაარსი გადმომცა ისევ ორმა ბიჭიკომ, რომელთა თხრობის ნიმუშები ზემოთ გავარჩიე.

ერთმა მათგანმა განსაკუთრებით აზრიანად დაალაგა დიალოგებიდან შემდგარი ამ მოთხრობის შინაარსი. თხრობის დასაწყისში მოცემული მისი პირველი წინადადებიდან უკვე ნათელი ხდება, თუ რა კარგად გაიგო ბავშვმა მოთხრობის აზრი.

ბიჭიკომ (5,5 წლის) ამგვარად მიაჩნდა მოთხრობა: „მარინე გვიან დგებოდა და მამა კი ადრე. ერთხელ მამამ უთხრა მარინეს — მერცხლები ჭიკჭიკს რომ დაიწყებენ, ჩვენ უნდა წავიდეთ ტყეში. მარინე ერთხელ იყო აივანზე გამოსული და მოესმა მერცხლების ჭიკჭიკი და მერცხალს უთხრა — შენი ჭირიმე, დილით ადრე გამაღვიძეო. დაწვა, დაიძინა და გათენდა დილა. მერცხლებმა ჭიკჭიკი დაიწყეს. მამა ადგა, ჩაიცვა და ფიქრობდა—წავიდეთ თუ არაო, შეეცოდა მამას და ჩაუჭიკჭიკა ყურში (მარიკას). წამოხტა (მარიკა) და ჩაიცვა. მამამ მისცა კალათა და წავიდნენ ტყეში, მოსაკრეფად წავიდნენ, დაკრიფეს ბევრი ყვავილები და წავიდნენ სახლში“. ვეკითხები ბიჭიკოს: — მამამ რატომ ჩაუჭიკჭიკა ყურში მარიკას? „რომ დილით ადრიანად ადგომილიყო და წასულიყო“. რატომ სიტყვით არ უთხრა „იმიტომ რომ ეგონოდა (ჰგონებოდა), რომ მერცხალი იყო“. ვის გადაუხადა შადლობა მარიკამ? „მერცხლებს“. ვინ გააღვიძა მარიკა? „მამიკომ“. მარიკას კი რა ეგონა? „რომ მერცხალმა გააღვიძა“. ვინ იყო მარიკას მერცხალი? — „მამა“.

ბავშვის თხრობიდან და ჩემს შეკითხვებზე გაცემული პასუხებიდან ჩანს, რომ მან სწორად გაიგო მოთხრობის შინაარსი. თუმცა

თხრობისას ამ ბავშვმაც გამოტოვა მოთხრობის ზოგიერთი ეპიზოდი.

ამგვარად, ვხედავთ, რომ საშუალო ჯგუფის ბავშვებს განსაკუთრებით მაშინ ეძნელებათ მოთხრობის შინაარსის არა თუ დალაგებულად გადმოცემა, არამედ ზოგჯერ მისი აზრის სწორად გაგებაც, როდესაც მოთხრობის ფორმა არა თხრობითია, არამედ დიალოგიური. ჩვეულებრივ პირობებში კი საშუალო ჯგუფის ბავშვები, მათთან საბავშვო ბაღის სისტემატური პედაგოგიური მუშაობის პირობებში, უკვე დაუხმარებლად, სწორი თანმიმდევრობით ახერხებენ მოთხრობების შინაარსის გადმოცემას ისე, რომ აღარ უჭირთ როგორც მოთხრობის ცალკეული ეპიზოდების, ისე მისი მთლიანი აზრის გაგება.

უფრო გამოკვეთილად ეტყობათ ამ მიმართულებით წინსვლა უფროს 6,5—7-წლიან სკოლამდელ ბავშვებს. მათი უფრო მდიდარი გამოცდილება, სინამდვილის სხვადასხვა მოვლენებსა და ობიექტებზე მათი ცოდნისა და წარმოდგენების მარაგის ზრდა ეხმარება ბავშვებს უფრო ადვილად გაერკვიონ მოთხრობებში გამოხატულ სინამდვილეში, მათში გამოყვანილი პერსონაჟების თავისებურებაში, მათი ურთიერთდამოკიდებულების ხასიათში და უკვე საკუთარი სიტყვიერი მარაგის საშუალებით სწორად გადმოგვცენ ამ მოთხრობის შინაარსი.

უფროს სკოლამდელ ბავშვებს განსაკუთრებით მაშინ უძნელებათ მოთხრობების გაგება და ლოგიკური თანმიმდევრობით შინაარსის გადმოცემა, როდესაც მათთვის მიწოდებული მოთხრობების შინაარსი, რაც შედარებით იშვიათად ხდება, ბავშვების ინტერესებისა და გამოცდილების სფეროს მეტისმეტადაა დაშორებული. ამავე დროს, როდესაც მოთხრობების შინაარსი დიალოგების საშუალებით იშლება, ეს გარემოება უფროს სკოლამდელ ბავშვებსაც უძნელებს მათში გარკვევას და იწვევს მათი თხრობის სტილის გაუარესებას.

მაგალითად, ერთ-ერთ საბავშვო ბაღში უფროსი ჯგუფის 10 ბავშვიდან, რომლებთანაც ჩატარდა მუშაობა, ყველას გაუჭირდა „ოქროს ისრების“ შინაარსის გადმოცემა, ცდის ხელმძღვანელის დახმარებისა და შეკითხვების გარეშე. მოთხრობის ფორმისათვის დამახასიათებელია დიალოგები, რომლებშიც უმთავრესად მოცემულია მოთხრობის შინაარსი. მასში ლაპარაკია კალენდარზე, კრემლის ოქროსისრებიან საათზე და თოვლის ბაბუაზე, რომელსაც ახალი წლისათვის საჩუქრები მოაქვს. როდესაც მოთხრობის პერსონაჟები — მამა და მისი პატარა გოგონა — დიალოგებს ამთავრებენ და მოქმედებას იწყებენ, ამ მოქმედებებს აკლია ის გამაერთიანებელი ძაფი, რომელიც ყოველი მოთხრობის შინაარსს ქმნის.

ამიტომ არის, რომ მოთხრობის შინაარსის გადმოცემისას ბავშვებს უჭირთ თხრობის დაწყება, დახმარების შემდეგაც ვერ ახერხებენ მისი ცალკეული ეპიზოდების ერთმანეთთან დაკავშირებას, ვერ

იძლევიან მათ თანმიმდევრულად და ბევრ ეპიზოდს, რომელთაც მნიშვნელობა აქვს მოთხრობის მთლიანი შინაარსისათვის, სრულიად ტოვებენ.

მაგალითად ერთი 7 წლის გოგონა, როდესაც ვთხოვ ამ მოთხრობის შინაარსის გადმოცემას, მეუბნება: „თავიდან არ მახსოვს“. ვეხმარები: — მოსკოვში ცხოვრობდა... ბავშვი იწყებს: „მოსკოვში ცხოვრობდა ლენა. კალენდარი ეკიდა კედელზე და სულ ახევდნენ ფურცლებს“. ვეკითხები—რას უჩვენებს კალენდარის ფურცლები? — „ახალ წელს“. ვუხსნი, თუ რა დანიშნულება აქვს კალენდარს. ამის შემდეგ ბავშვი განაგრძობს მოთხრობის შინაარსის გადმოცემას: „შვილმა უთხრა (მამას), რომ სულ რომ ხევო, მარტო ერთი ცალი ფურცელი დარჩაო და მამამ უთხრა — ნუ გეშინიაო, მალე ახალი წელი დადგებაო“. რამდენი ფურცელი იყო დარჩენილი? „ერთი“. მამა რამდენი დღე ყოფილა ახალწლამდე დარჩენილი? — „ერთი“. მერე თოვლი მოვიდა და დახატა ფანჯრები“. რამ დახატა ფანჯრის მინები? „თოვლმა“ (მე ვუხსნი გოგონას, თუ ყინულმა როგორ დახატა ფანჯრის მინები). „დაიძინა იმან და მის საწოლთან... (აქ ბავშვი ჩერდება, შემდეგ განაგრძობს) ორი ისარი რომ ერთად მოვაო — მამამ უთხრა — ახალი წელი დაიწყებაო და დაიძინა ლენამ. მეორე დღეს კიდევ მოვიდა თოვლი და ლენამ უთხრა (მამას)—ვინ დახატა ეს თოვლიო (გულისხმობს ფანჯრის მინებს, რომლებიც მოხატული იყო ყინულით) და მამამ უთხრა — თოვლის ბაბუამ დახატაო და ლენამ უთხრა: რომელმა თოვლის ბაბუამო და ტყეში ცხოვრობს ისაო, ყინულიან ტყეში ცხოვრობს ისაო და თეთრი ქურქი აცვიაო. და მამამ მეორე დღეს წაიყვანა ნაძვის ხეზე (ბავშვი თანმიმდევრულად ვერიძლევა მოთხრობის ეპიზოდებს — ის, რაც ბოლოს იყო, წინ გადმოაქვს) და იქ სულ მორთული იყო და სულ ანათებდა ელნათურები. როცა დაბრუნდნენ ღამე, სულ ღამე იყო და რომ მოვიდა სახლში, დედა და მამა იყო წასული სადღაც (დედა სულ არ არის ნახსენები მოთხრობაში), მოვიდა თოვლის ბაბუა და დაუვარდა საჩუქარი ერთი ცალი, გაეხსნა ქურქი და ლენამ უთხრა — მე მაინტერესებს თოვლის ბაბუების მოსვლაო და მამამ უთხრა, რომ ისინი მართლა იყოვო. ნაძვის ხესაო თითო თოვლის ბაბუა ყავსო — მამამ უთხრა და გათავდა“.

გოგონამ სწორად ვერ გადმომცა მოთხრობის შინაარსი, ზოგიერთი ეპიზოდი სულ გამოტოვა და დასასრულიც შეამოკლა.

რადგან დროის ცნებებში სკოლამდელი ბავშვები ჯერ კიდევ კარგად ვერ ერკვევიან, ამიტომ, როგორც ამ გოგონას, ისე ჯგუფში გამოცდილ დანარჩენ ბავშვებსაც გაუჭირდათ მოთხრობაში მათთვის სახალისო ახალი წლის დადგომისა და თოვლის ბაბუას მოსვლის ამბის.

დაკავშირება კალენდარისა და კრემლის ოქროსფერისრებიანი საათის ამბავთან. ამ სიძნელეს დაემატა კიდევ მოთხრობის ფორმა, რომელშიც ჰარბადაა მოცემული დიალოგები, და ამან გამოიწვია ბავშვებში მთლიანად მოთხრობის შინაარსის სწორად ათვისების შეფერხება. ამ ჯგუფში საუკეთესო ბავშვის მონათხრობსაც ერყობა ის შეფერხებები, რომელსაც ხვდებიან ბავშვები ამ მოთხრობის შინაარსის გადმოცემისას.

6,5 წლის ბიჭიკო იწყებს თხრობას დაუხმარებლად: „ლენა ცხოვრობდა მოსკოვში. იქ, ლენას რომ ეძინა თავის კაროტში (საწოლში), იქ კალენდარი ეკიდა“. ვეკითხები: — რა არის კალენდარი? „ორშაბათი, სამშაბათი, ოთხშაბათი რომ არის, კვირაც რომ არის. მერე მამა ყოველ კვირას კალენდარს ხედავდა“. — ყოველ კვირას თუ?... „სულ ყოველ დღე—ორშაბათს, სამშაბათს... ლენამ უთხრა მამას, რომ რატომ ხეო ფურცლებსო არა უშავს რაო. მამამ უთხრა მძლე ახალი წელი მოვო. ლენამ უთხრა—როდის მოვო და მამამ უთხრა რომ ორივე ისრები როცა ერთად შეერთდებო. ლენა სულ საათს უყურებდა — როდის შეერთდებო“. ლენას სახლის ფანჯრიდან რომელი საათი ჩანდა? — „ოქროსისრებიანი კრემლის საათი“. სად არის ეს საათი? „კრემლის“. „კრემლი სად არის? — „მოსკოვში. მერე ლენამ გადაიხედა ფანჯარაზე და ფანჯარაზე ყინული იყო. ლენამ შეუბერა და ააორთქლა“. მერე რომ დააორთქლა?—...ყინული გადნა“. ლენამ რა დაინახა? „კრემლის საათი. მერე მამამ უთხრა, რომ ეს იმან გააკეთაო, თოვლის ბაბუამო“. — რა გააკეთა? — „ფანჯარაზე (ფანჯრის მინაზე) ყინულიო, უთხრა ლენამ, რომ რა არის თოვლის ბაბუაო? მამამ უთხრა მერე, რომ აქ წვერები აქვსო. ქურჭი აქვსო, ჯონი უჭირავსო. მერე უთხრა ლენამ, რომ ეს ბოროტი ყოფილაო. მამამ უთხრა მერე, რომ ის ბოროტი არ არისო, ძალიან კეთილი არისო, ბეშვებთან საჩუქრებით მოდისო. მერე მამამ უთხრა, რომ თუ კარგად მოიქცევიო. შენთან თოვლის ბაბუა მოვო. მერე ყველას უჯერებდა ლენა. მერე, როცა საკმელს ეუბნებოდნენ ჰამეო, შეჰამდა (ეს ადგილი ბავშვის მოგონილია). ერთხელ მამა რომ წავიდა, დააკუნა კარებზე და შემოვიდა თოვლის ბაბუა. თოვლის ბაბუამ უთხრა. შენ რომ კარგად იქცევიო, აი მე ნაძვის ხე მოგიტანეო. მერე დაინახა თოვლის ბაბუა, უნდა დაედო ნაძვის ხე და გაეხსნა ქურჭი და დაინახა, რომ თავისი (მისი) მამა იყო. ყვითელი ფეხსაცმელები ეცვა, ლურჯი შარვალი. ლენას გაუხარდა და ხტუნვა დაიწყო. მერე მამამ წაიყვანა ერთხელ თოვლის ბაბუას სასახლეში. რომ მიიყვანა, თოვლის ბაბუები იდგნენ ნაძვის ხესთან. მერე თოვლის ბაბუამ ჯონი დაიქნია და გამოვარდა რუხი მგელი. მერე ხელთათმანი დააქნია და გამოფრინდა ოქროს ნისკარტიანი ფასკუნჯი“. რა არის ფასკუნ-

ჯი? ..დიდი და იმაში წერია, „ირმისაში“, იტაცებს ხოლმე, დიდი ფარინველია. არ მინახია (მინახავს) მე ფასკუნჯი და სურათში მინახია“ (მე ვუხსნი, რომ ფასკუნჯი ზღაპრული ფრინველია). „რომ სახლში მიდიოდნენ, ძალიან ბნელა იყო გარეთ (პირიქით, მოთხრობაში ნათქვამია, რომ ქუჩები და ნაძვები გაჩირაღდნებული იყო ელექტრონის შუქით). იქ ნაძვებზე თოვლი იყო ჩამოფარებული. სახლში რომ მოვიდნენ. მერე დაწვა თავისი საწოლის ბაღეში და... არა, შენ რომ მიაშვეო მეო თოვლის ბაბუაზე ამბავიო ის რა იყო? (ბავშვმა გამოტოვა, თუ სასახლიდან გამოსვლის შემდეგ რა ნახეს მოსკოვს გაჩირაღდნებულ ქუჩებზე მამა-შვილმა). მერე თავის საწოლის ბაღეში (ბადიან საწოლში) ჩაწვა ლენა და, რომ დაწვა ლენა, ერთად შეერთდნენ ოქროს ისრები. მერე აღარ იყო კალენდარი (ბავშვი გულისხმობს, რომ ძველი წელი გათავდა და ძველი წელის კალენდრის ფურცლებიც აღარ დარჩაო)“. ბავშვის მიერ მოთხრობის დასრულების შემდეგ ვაძლევ მას შეკითხვებს, რომ მოვავაგონო მოთხრობის ის ადგილები, რომლებიც მან გამოტოვა. დაახლოებით სწორად მოიგონა ზოგიერთი ეპიზოდი.

შეღარებით სხვა ბავშვებთან, ამ ბიჭიკომ უფრო გაძართულად და თანმიმდევრულად მიამბო მოთხრობის შინაარსი, მაგრამ შიგადაშიგ მაინც ვერ გაართვა თავი მოთხრობის ეპიზოდების სიმრავლეს და ზოგი გამოტოვა, ზოგი კიდევ არა სწორი თანმიმდევრობით გადმოშვა. რაც მთავარია, ბავშვმა დროის მიხედვით სწორად ვერ დააღაგა მოთხრობის ცალკეული ეპიზოდები. მაგალითად, ბიჭიკო თავის თხრობაში ხმარობს სიტყვას „ერთხელ“, მაშინ როდესაც ეს „ერთხელ“ იყო სწორედ ახალი წლის წინა საღამოს, ე. ი. სწორედ იმ დღეს, რომელსაც მიეკუთვნება დიალოგი მამასა და შვილს შორის კალენდრის მნიშვნელობაზე, ახალი წლის დადგომისა და თოვლის ბაბუას მოსვლაზე. ერთი სიტყვით, ვხედავთ, რომ თვით უფროსი სკოლამდელი ბავშვებისათვის, 6 წლის ასაკში, დიდ სიძნელეს ქმნის ისეთი მოთხრობების შინაარსის სწორად გაგება და მისი თანმიმდევრულად გადმოცემა. რომელშიაც შეტანილია ამ ასაკის ბავშვთა ჯერ კიდევ აუთვისებელი ცნებები.

გარდა ამისა, ბავშვებს ეძნელებათ დიალოგური ფორმით მოცემული მოთხრობების შინაარსის გადმოცემა, როდესაც ამ დიალოგებს დიდი ადგილი უჭირავს ამა თუ იმ მოთხრობაში, რადგან, როგორც ვთქვით, აქ ყურადღების განსაკუთრებული გამახვილება არის საჭირო. რომ დიალოგების შინაარსი იქნეს გაგებულ მოთხრობის მთლიან აზრთან დაკავშირებით. შემდეგ, თხრობის დროსაც, ბავშვებს უჭირთ ან ამ დიალოგების ფორმითვე მოთხრობის შინაარსის გადმოცემა („იმან თქვა. მან უპასუხა“), ან ამ ფორმის შეცვლა

თხრობითი კილოთი. ასეთი რთული მეტყველებითი ფორმების გამოყენება ჯერ კიდევ, როგორც ჩანს, უძნელდებათ ბავშვებს თვით უფროს ასაკამდე.

როდესაც მოთხრობების შინაარსი ბავშვებისათვის ჩვეული გარემოდან არის აღებული და მათი პერსონაჟებიც არ არის მათთვის მთლად უცნობი, მაშინ ბავშვები ადვილად წვდებიან მოთხრობებში გამოხატული ამ პერსონაჟების ურთიერთდამოკიდებულების ხასიათს და შედარებით თავისუფლად, ს ა კ უ თ ა რ ი მ ე ტ ყ ვ ე ლ ე ბ ი თ ი ფ ო რ მ ე ბ ი ს გ ა მ ო ყ ე ნ ე ბ ი თ ახერხებენ მათი მთლიანი შინაარსის აზრიანად გადმოცემას.

არის ერთი თავისებურება, რომელიც მოთხრობის მოსმენისა და მისი შინაარსის გადმოცემის პროცესში ნ ე ლ - ნ ე ლ ა თ ა ვ ს ი ჩ ე ნ ს უ ფ რ ო ს ი ს კ ო ლ ა მ დ ე ლ ი ბ ა ვ შ ვ ე ბ ი ს თ ხ რ ო ბ ა შ ი, განსხვავებით წინა ჯგუფის ბავშვებისაგან, ეს თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვებს ემჩნევთ ტენდენცია მოთხრობის შინაარსის მიმდინარეობაში დამატებით შეიტანონ თავისი განზოგადოებული განმარტებები. რ ო მ ლ ე ბ ი ც მ ი გ ვ ი თ ი თ ე ბ ე ნ ბ ა ვ შ ვ ე ბ ი ს მ ი ე რ მ ო თ ხ რ ო ბ ი ლ ი მ თ ლ ი ა ნ ი ა ზ რ ი ს ა ნ მ ი ს ი ც ა ლ კ ე უ ლ ი ე პ ი ზ ო დ ე ბ ი ს მ ნ ი შ ვ ნ ე ლ ო ბ ი ს გ ა გ ე ბ ი ს თ ა ვ ი ს ე ბ უ რ ე ბ ა ზ ე.

მაგალითად, გოგებაშვილის მოთხრობაში — „სიკეთე სიკეთისათვის“, — რომელშიაც გამოხატულია, ერთი მხრით, დედა-არწივის სიყვარული თავის ბარტყისადმი და მისი გაშმაგება მონადირის მიერ ამ ბარტყის მოტაცებით გამოწვეული, მეორე მხრით კიდევ მონადირის ცოლის უსაზღვრო შიში და მწუხარება არწივის მიერ მისი ძუძუმწოვარა ბავშვის მოტაცების გამო, — მოთხრობის განსაკუთრებული დრამატული მომენტების აღწერისას ბავშვებს თავის თხრობაში შეაქვთ საკუთარი განმარტებები, რომლებიც გამოხატავენ ამ მომენტების გავების თავისებურებას.

7 წლის ბიჭიკო, მაგალითად. ასე გადმოგვცემს არწივის მიერ ძუძუმწოვარა ბავშვის მოტაცების მომენტს: „უტბად ჩამოეშვა არწივი ხმაურით და დასტაცა ამ ბავშვს კლანჭები და ააფრინა ცაში. სულ იმ ქოხზე (ქოხს) დატრიალებდა. დაინახა დედამისმა (ბავშვის დედამ) და იქეთ ეცა, აქეთ ეცა, ბოლოს არ დაიბნა, მიხვდა, როგორია შვილის მოტაცება და გააღო გალია და აჩვენა ბარტყი. არწივი ნელ-ნელა ეშვებოდა ძირს, დაღო ბავშვი და ააფრინა ბარტყი და გაფრინდა არწივი“.

ბავშვის ეს გამოთქმა — „მიხვდა, როგორია შვილის მოტაცება“ — რომელსაც არც მოთხრობაში აქვს ადგილი და არც პედაგოგს უხმარია ის თავის თხრობისას, იძლევა იმ აზრის გამ-

ლას, რომელსაც ბავშვი მიაკუთვნებს მოთხრობის ამ დრამატულ მომენტს.

6,5 წლის ბიჭი არწივისაგან ძუძუმწოვარა გოგონას მოტაცების ამბავს მოთხრობაში უმატებს საკუთარ განმარტებას: „...ერთ დღეს (მონადირის ცოლმა) გამოიყვანა შვილები და ვალია და თვითონ კიდევ რეცხავდა. არწივმა დაინახა ეს და გაბრაზდა ძაან (ძალიან) და მოსტაცა შვილი — რ ა დ გ ა ნ შ ე ნ მ ო მ ტ ა ც ე ო , მ ე ც მ ო გ ტ ა ც ე ბ ო“.

6 წლის გოგონა მოთხრობის ამავე მომენტზე გვიამბობს. შემდეგს: „...ამ გოგონას ძმებმა გამოიტანეს ვალია და შიგ იჭდა არწივის ბარტყი. ეს დაინახა თუ არა არწივმა, იმ წუთშივე მიხვდა, რომ ამ მონადირემ წამოიყვანა (ეს ბარტყი). იმან თქვა, ა ბ ა თ უ კ ა რ გ ი ა შ ე ი ლ ი ს წ ა რ თ მ ე ვ ა , ე ხ ლ ა მ ე ც წ ა გ ა რ თ მ ე ვ ო , დაეშვა ძირს და აიტაცა მონადირის შვილი ჰაერში“.

ზოგადი ხასიათის განმარტებებით ბავშვები ხაზს უსვამენ მოთხრობის ამ დრამატული მომენტის მნიშვნელობას, ისე, როგორც ის მათ გაგებულ აქვთ.

ასე იქცევიან უფროსი სკოლამდელი ბავშვები ზოგიერთი სხვა მოთხრობის შინაარსის გადმოცემის პროცესშიც.

მაგალითად, ბორის ჩხეიძის მოთხრობაში — „ყვავი და გუგული“, — ზოგ ბავშვს თავისი შემაჯამებელი ხასიათის განმარტებები შეაქვს მოთხრობის პერსონაჟების დ ა მ ა ხ ა ს ი ა თ ე ბ ე ლ ი თ ვ ი ს ე ბ ე ბ ი ს შესახებ იმ კონკრეტული მომენტების საფუძველზე, რომლებიც მოთხრობაში არის მოცემული.

მაგალითად, ერთ 6 წლის გოგონას ყვავისა და გუგულის იმ კონკრეტული ურთიერთდამოკიდებულების მიხედვით, რომელიც მოთხრობაშია გამოხატული, საკუთარი დასკვნა გამოაქვს ყვავის შეხედულების შესახებ გუგულზე. ის ამბობს: „ყ ვ ა ვ მ ა გ ა ი გ ო ზ ა რ მ ა ც ი ი ყ ო გ უ გ უ ლ ი , მ ა გ რ ა მ დ ა ხ მ ა რ ე ბ ა ა რ უ ნ დ ო დ ა ო“. ბ ა ვ შ ვ ი ს ეს გამოთქმა ეკუთვნის არამოთხრობის შინაარსს, ა რ ა მ ე დ წ ა რ მ ო ა დ გ ე ნ ს თ ვ ი თ ბ ა ვ შ ვ ი ს კ ო მ ე ნ ტ ა რ ს მ ო თ ხ რ ო ბ ი ს მ თ ლ ი ა ნ ი ა ზ რ ი ს გ ა გ ე ბ ი ს სა ფ უ ძ ვ ე ლ ზ ე.

ასეთივე კომენტარები შეაქვს თავის თხრობაში მეორე 6 წლის გოგონას ყვავისა და გუგულის ურთიერთდამოკიდებულებაზე არა თვით მოთხრობის კონკრეტული მსვლელობის, არამედ მოთხრობის ძირითადი აზრის მიხედვით. ის ამგვარად ახასიათებს გუგულს: „ი ს ე ე ზ ა რ ე ბ ო დ ა გ უ გ უ ლ ს , რ ო მ ა რ უ ნ დ ო დ ა მ ო ყ ო ლ ა (ა მ ბ ი ს ო) - ო . მ ე რ ე ყ ვ ა ვ მ ა შ ე ა ტ ყ ო , რ ო მ გ უ -

გული ზარმაცო იყო. ...ყველა ააშენა ბუდე, გუგულს ეზარებოდა, ბუდეც ვერ ააშენაო“.

ეს შენიშვნები გუგულის სიზარმაცეზე, როგორც ვთქვით, ეკუთვნის არა მოთხრობის ავტორს ან პედაგოგს, რომელმაც ეს მოთხრობა ბავშვებს უამბო, არამედ თვით ბავშვებს, რომელთაც მოთხრობის მთლიანი აზრის გაგების საფუძველზე საკუთარი დასკვნები შეაქვეთ მოთხრობის შინაარსში.

✓ ამგვარად, საშუალო და უფროსი ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა თხრობის მასალის გარჩევა გვიჩვენებს, რომ წლების მანძილზე მათში ძირითადი ხასიათის ცვლილებები ხდება მათთვის განკუთვნილი მოთხრობების გაგების თავისებურებათა მიმართულებით.

უმცროსი ჯგუფების სკოლამდელი ბავშვებიდან განსხვავებით, საშუალო და უფროსი ჯგუფებში მოთხრობების მოსმენისა და მათი შინაარსის გადმოცემისას ბავშვები უმთავრესად მიმართული არიან მოთხრობის მთლიანი აზრის, მისი მთლიანი მიზნების გაგებისაკენ, მაშინ როდესაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების ყურადღება ხშირად იმდენად ძლიერადაა მიჩაქვული მოთხრობის ცალკეული ეპიზოდებისადმი, რომ ისინი უკვე ვერ ახერხებენ მათ დაკავშირებას ერთმანეთთან მოთხრობის მთლიანი მნიშვნელობის შესატყვისად.

საშუალო და უფროსი ჯგუფებში სკოლამდელი ბავშვები უკვე შედარებით თავისუფლად გადმოგვცემენ საკუთარი მეტყველებითი ფორმების გამოყენებით მოსმენილი მოთხრობების შინაარსს. ბავშვების ფანტაზიის მოქმედება ამ ჯგუფებში, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებისაგან განსხვავებით, ხელს კი არ უშლის მოთხრობის შინაარსის სწორად ათვისებასა და მისი შინაარსის თანმიმდევრულად გადმოცემას. არამედ ის უმთავრესად გამოყენებულია თვით მოთხრობის შინაარსის გაშლა-გაღრმავებისათვის. მოთხრობის პროცესში, როგორც ვთქვით, საშუალო და უფროსი ჯგუფის ბავშვები უკვე აღარ არიან ისე მიჩაქვული მოსმენილი მოთხრობების ტექსტთან, როგორც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები. არამედ მათი თხრობის პროცესში გაცილებით უფრო დიდი გასაქანი ეძლევა მოთხრობის აზრის გადმოსაცემად მათ საკუთარ მეტყველებით გამოცდილებას, იმ სიტყვების მარაგს, რომელიც მათ უკვე მოპოვებული აქვთ.

ის სიძნელებები, რომელთაც საშუალო და უფროსი ჯგუფების ბავშვები განიცდიან მათთვის განკუთვნილი მოთხრობების მოსმენისას, როგორც მათ მიერ გადმოცემული მოთხრობების შინაარსის განხილვა გვიჩვენებს, შეეხება უკვე არა იმდენად ამ მოთხრობის

სწორად გაგების ამოცანას, არამედ, უფრო მეტად, ამ მოთხოვნების შინაარსის სწორ მეტყველებით ფორმებში ჩამოყალიბებას. სწორედ იმის გამო, რომ ბავშვები ამ ჯგუფში მოთხოვნების შინაარსის გადმოცემისას უფრო ხშირად საკუთარ მეტყველებით მარაგს მიმართავენ, რომელიც ჯერ კიდევ განვითარებისა და ჩამოყალიბების პროცესშია მოქცეული, ამიტომ მათ შედარებით ეძნელებათ წინადადებების საესებით სწორად დალაგება და ეროვნულთან მწყობრად დაკავშირება, რაც უარყოფითად მოქმედებს მათ სტილზე; განსაკუთრებულ სიძნელეს ქმნის როგორც საშუალო. ისე უფროსი ჯგუფების ბავშვებისათვის ისეთი მოთხოვნების არა მხოლოდ შინაარსის ადეკვატურ მეტყველებით ფორმებში გადმოცემა, არამედ მათი აზრის სწორად ათვისების ამოცანა, რომელთა შინაარსი. თუნდაც ნაწილობრივ, შეეხება ბავშვებისათვის შედარებით უცხო და უცნობ საგნებსა და მოვლენებს და ამავე დროს მოცემულია არა თხრობითი ფორმით, არამედ ჰარბად გამოყენებული დიალოგების საშუალებით. უფროსი ჯგუფების ბავშვების მიერ გადმოცემულ მოთხოვნების შინაარსის მასალის განხილვა გვიჩვენებს, რომ მათთვის, შედარებით საშუალო ჯგუფების ბავშვებთან, დამახასიათებელი ხდება თხრობის პროცესში მოთხოვნის შინაარსში საკუთარი განზოგადებულ ხასიათის განმარტებების შეტანა მოთხოვნის მთლიანი აზრის გაგების საფუძველზე. ეს მივითითებს იმ გარემოებაზე, რომ მოთხოვნის ათვისებისა და შემდეგ მისი შინაარსის გადმოცემის პროცესში ბავშვი ახდენს მოთხოვნის თითოეული ეპიზოდის, თუ შეიძლება ითქვას, ხელმეორე გააზრებას, რაც იწვევს მისი მხრით მოთხოვნის ამ ცალკეული მომენტების მნიშვნელობისა და აზრის განზოგადებულად, ინტელექტუალურიზირებულად გადმოცემას. ეს თავისებურება უფროსი ჯგუფის სკოლამდელი ბავშვების თხრობაში ნელ-ნელა იჩენს თავს, როგორც მათი განვითარების დამახასიათებელი გარკვეული ტენდენცია.

დასკვნა

საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვებთან სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლების გამოკვლევის შედეგად შეგვიძლია შემდეგი დასკვნა გამოვიტანოთ:

რადგან განვითარება სწავლის გარეშე არ ხდება, ამიტომ, ცხადია, რომ, თამაშთან ერთად, სწავლებაც სკოლამდელი აღზრდის მნიშვნელოვან მხარედ უნდა ჩაითვალოს.

მონოგრაფიის შესავალში უკვე აღვნიშნეთ, რომ საბჭოთა ფსი-

ქოლოგიის ერთ-ერთი ძირითადი დებულებაა ბავშვის განვითარებისა და სწავლების პროცესის ერთიანობის პრინციპი. ამიტომ არ შეიძლება ბავშვების განვითარებაში ისეთ მდგომარეობას შევხვდეთ, რომელსაც შეეძლოს მოგვეცეს ბავშვის სწავლების პროცესიდან მოწყვეტილი მხოლოდ განვითარების დონის ასახვა.

ის თავისებურებები, რომლებიც თავს იჩენს საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვებში მათ დამოკიდებულებაში სინამდვილის მიმართ, როგორც ეს ჩანს ნაშრომის შესავალში გამოყოფილი საკითხების სპეციალური კვლევის შედეგად, — საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ იმის შესახებ, თუ რა ახასიათებს სკოლამდელ ბავშვს სინამდვილის ობიექტივაციის მხრივ და ამის მიხედვით როგორი ხასიათი უნდა მიეცეს ამ ჯგუფებში ბავშვების სწავლების პროცესს.

საბავშვო ბაღების სხვადასხვა ჯგუფებში ბავშვებზე სისტემატური დაკვირვებისა და მათზე სპეციალური ცდების ჩატარებით მივიღეთ გარკვეული შედეგები ზემოაღნიშნულ საკითხებთან დაკავშირებით.

მაგალითად, სკოლამდელ ასაკში ბავშვის ინტელექტუალური გრძნობების საკითხის შესწავლამ გვიჩვენა, რომ უმცროსი სკოლამდელი ასაკიდანვე ბავშვებში სრულიად გამოკვეთილდაა მოცემული ინტელექტუალური ინტერესები, სინამდვილეში უკეთ გარკვევის სურვილი, მისწრაფება, რომ იმ კონკრეტულ მოვლენებსა და ობიექტებს შორის, რომელთაც ბავში თავის გარემოში ამჩნევს, გარკვეული, დამაკავშირებელი ძაფი იყო გაბმული.

მთავარი განსხვავება, რომელიც ამ გრძნობების — გაკვირვების, ცნობისა და ცოდნისმოყვარეობის, ეჭვისა და დარწმუნებულობის — გამომქლავების თავისებურებათა თვალსაზრისით არსებობს უმცროსი, საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვებს შორის იმაში მდგომარეობს, რომ უმცროს სკოლამდელ ბავშვებში ასეთი გრძნობები და მათთან დაკავშირებული ინტელექტუალური პროცესები უმთავრესად მომენტანურ ხასიათს ატარებს და არსებითი ხასიათის ცვლილებებს არ იწვევს მათ ქცევაში.

გარდა ამისა, ამგვარი გრძნობების შედეგად წარმოშობილი უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების ინტერესები სინამდვილისადმი არ მოიცავს საგანთა და მოვლენათა ერთიანობას, არამედ გამოცალკევებულად რჩება მხოლოდ ერთ გარკვეულ მოვლენასთან ან საგანთან დაკავშირებული.

ჩვენი დაკვირვების და ცდების მიხედვით ნათელი ხდება, რომ უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების (3,5-4,5 წლის) კრიტიკული დამოკიდებულებისათვის მათ გარემოში მოცემულ საგანთა და მოვლენ-

ნათა მიმართ დამახასიათებელია, უპირველეს ყოვლისა, შეჩერება ამ საგნების გრძობად ნიშნებზე და მითითება იმ ნაკლზე, რომელიც ამ ნიშნების არსებობის თვალსაზრისით ბავშვების გარემოში გაჩენილ ახალ საგნებსა და მოვლენებს მათთვის ჩვეული გარემოდან გამოყოფს. რადგან ბავშვების ცოდნა სინამდვილის შესახებ ღარიბია, ამიტომ მათი კრიტიკა ამ ღარიბი ცოდნის ფარგლებში ვიწრო ჩარჩოებშია მომწყვდელი და უფრო ხშირად შეეხება მათ უშუალო გარემოში მოცემულ საგნებსა და მოვლენებს.

უმცროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვების მიერ ახლო წარსულში ნახული ამბის ან მოსმენილი მოთხრობის რეპროდუქციის თავისებურება მიგვითითებს იმ გარემოებაზე, რომ სინამდვილესთან აქტიური ურთიერთობისა და მისი საგნებისა და მოვლენების გაცნობისა და ათვისების პროცესში ბავშვების ყურადღება და ინტერესი, პირველ რიგში, მიმართულია მათ ახლო გარემოში მოცემული საგნებისა და მოვლენების და მათი მხარეების მრავალნაირ გამომყვანებისადმი, სწორედ ამიტომ მეხსიერებაში ბავშვებს უმთავრესად რჩებათ ის, რაც აწმყოშიც, მათ ყოველდღიურ, აქტიურ ურთიერთობაშიც გარემოსინამდვილესთან მათი ყურადღების ცენტრშია მოქცეული: ცალკეული მოვლენები და საგნები იმ მრავალსახეობასა და მოძრაობაში, რომელშიც ისინი ეძლევა ბავშვს და რომელთა მიხედვით ის აწვდილობს თავის წარმოდგენას ამ მოვლენებზე. რასაკვირველია, უმცროსი ბავშვი, გზადაგზა, სწორედ ამ ერთეულ მოვლენებსა და მათ ნაირსახეობაზე ყურადღების შეჩერების პროცესში თანდათან იჭერს იმ კავშირსაც, რომელიც ამ ცალკეულ მოვლენათა შორის არსებობს. უამისოდ შეუძლებელი იქნებოდა ბავშვის მიერ სინამდვილის, როგორც მოვლენების სისტემის, თანდათანობით გაცნობა. მაგრამ უმცროსი ჯგუფის ბავშვის ყურადღებას, როგორც ჩანს, ამ სინამდვილის აქტიურად ათვისებისას, პირველ ხანებში მაინც, განსაკუთრებით იზიდავს ყოველი ის საგანი, ყოველი ის მოვლენა, რომელსაც ბავშვი პირველად ხედავს და რომელშიც ის თანდათანობით აღმოაჩენს სულ ახალ-ახალ, ნაირ-ნაირ თვისებებს.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის სიუჟეტური სურათისადმი გამომყვანებული დამოკიდებულება მიგვითითებს იმავე თავისებურებებზე, რომლებიც ამ ასაკის ბავშვს ახასიათებს სინამდვილის სხვა მხარეებისადმი. დამოუკიდებლად, დახმარების გარეშე, ის უპირველეს ყოვლისა. ჩერდება არა სურათის მთლიანობაზე, არამედ მასზე მოცემულ ობიექტთა თავისებურებებზე, მათ მდგომარეობაზე, მათ მოქმედებაზე. საჭიროა დახმარება, საჭიროა შეკითხვები, რომ დავინახოთ, თუ რამდენად შეუძლია ბავშვს დაამყაროს კავშირი სურათ-

ზე წარმოდგენილ საგნებს შორის. პირველ რიგში, ბავშვი ლაპარაკობს იმის შესახებ, რასაც სურათზე ხედავს.

ბავშვი პირველ რიგში ამჩნევს და აღნიშნავს იმას, რაც მის მხედველობას ეძლევა და არა იმას, რაც ამ მხედველობითი შთაბეჭდილებების მთლიანობიდან გამომდინარეობს, რაც მისგან უნდა იქნეს ამოკითხული. დახმარება, შეკითხვები გვიჩვენებს, რომ უმცროს სკოლამდელ ბავშვს ზოგჯერ მთლიანად, ზოგჯერ ნაწილობრივ შეუძლია აგრეთვე გასცდეს სურათიდან მიღებულ მხედველობით შთაბეჭდილებებსაც, განაზოგადოს ისინი და მთლიანის ურთიერთმიმართებებს წვდეს. ეს განსაკუთრებით დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ნაცნობია ბავშვისათვის სინამდვილის ის მონაკვეთი, რომელიც სურათზეა გამოხატული. აღსანიშნავია, რომ ყველა შინაარსის მიმართ ამ ჯგუფის ბავშვი განვითარების ყოველთვის ერთნაირ საფეხურს არ ამჟღავნებს. მნიშვნელობა აქვს იმასაც, თუ რამდენად სრულად ეძლევა ბავშვის მხედველობით შთაბეჭდილებებს ყველაფერი ის, რაც სურათის მთლიან შინაარსში შედის.

სურათის თვალყურების პროცესში ბავშვისათვის სათანადო შეკითხვების საშუალებით გაწეული ოდნავი დახმარება გვიჩვენებს, რომ უმცროს სკოლამდელ ბავშვს, გარდა ინტერესისა საგანთა და მოვლენათა კონკრეტული თვისებებისა და მოქმედების ნაირსახეობის წვდომისადმი, ინტერესი აქვს აგრეთვე ამ საგანთა და მოვლენათა ერთმანეთს შორის მიმართებისადმიც, მაგრამ ეს ინტერესი ჯერ კიდევ საკმაოდ განმტკიცებული არ არის. სწორედ პირველ რიგში ბავშვები ჩერდებიან სურათზე შემჩნეულ ობიექტებზე, ცდილობენ გაიგონ მათი მნიშვნელობა და აღნიშნონ მათი მოქმედება, მათი მდგომარეობა, მათი სხვადასხვა თვისებები.

დამახასიათებელია აგრეთვე, რომ ის ცოდნა, რომელსაც ბავშვები იყენებენ სურათის ამა თუ იმ ობიექტზე ახსნა-განმარტების მიცემისას, სტატიკური ხასიათისაა, განსაზღვრულია მხოლოდ ერთი ვიწრო მნიშვნელობით და არ არის შეფარდებული სურათის მთლიან სიტუაციასთან. ბავშვის ცოდნის სწორედ ეს სტატიკურობა გამოწვეულია მისი ფსიქიკური ძალების საერთო მოუშვებლობითა და მისი გამოცდილების სიღარიბით; ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ ერკვევა არა მხოლოდ იმ მოვლენათა მთლიანობაში, რომელიც მისი უშუალო გარემოსათვისაა დამახასიათებელი, არამედ ამ გარემოში მოცემულ ცალკეულ საგანთა დამახასიათებელ თვისებებსა და მნიშვნელობებში.

ის ცოდნა, რომელსაც უმცროსი სკოლამდელი ბავშვი ბუნების საგნებსა და მოვლენებზე იძენს, უმთავრესად შეეხება მათ გრძნობად თვისებებს — ფერს, ფორმას, სიდიდეს და სხვ. — ბავშვისათვის ამ ასაკში ჯერ კიდევ მიუწვდომელია ბუნების მოვლენათა ცვალებადო-

ბა, ამ ცვალებადობის გამომწვევი მისი კანონზომიერებები. საერთოდ. ბუნება, როგორც დამოუკიდებელი სამყარო, როგორც ისეთი ობიექტებისა და მოვლენების კრებადობა, რომელთაც ერთმანეთთან აკავშირებს ადამიანების სოციალური ცხოვრების მოვლენებიდან განსხვავებული თავისებურებები, ჯერ კიდევ არ არსებობს უმცროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვებისათვის.

უმცროსი სკოლამდელი ბავშვების მიერ მოთხრობის გაგების თავისებურებათა კვლევამ გვიჩვენა, რომ მათ მხოლოდ მაშინ შეუძლიათ სწორად აითვისონ მათთვის განკუთვნილი მოთხრობების შინაარსი, თუ ამ მოთხრობებში გამოხატული მოქმედი პირების ან საგნების დამახასიათებელი თვისებები უკვე წინასწარ, ცალ-ცალკე ნაცნობია ბავშვებისათვის. თუ ეს პირობა დარღვეულია, მაშინ ბავშვებს უჭირთ მოთხრობის შინაარსის სწორად გაგება.

გარდა ამისა, თუ ბავშვებს სიტყვასიტყვით არ აქვთ დამახსოვრებული მათთვის მიწოდებული მოთხრობების შინაარსი, მაშინ უფრო ხშირად, უძნელდებათ თავისი სიტყვებით ამ შინაარსის გადმოცემა. ამ მოვლენის ახსნას იმაში ვხედავთ, რომ თხრობის მოსმენისას უმცროსი სკოლამდელი ბავშვები, ჩეულბერივად, უფრო მეტ ყურადღებას აჩერებენ თითოეულ მოთხრობაში მოცემულ ცალკეულ შემთხვევებზე, მათში აღწერილ ცალკეულ საგნებსა და მოვლენებზე, ვიდრე იმ თანმიმდევრულ კავშირზე, რომელიც ამ საგნებსა და მოვლენებს მოთხრობის ერთ მთლიან სიუჟეტში აერთიანებს გარკვეული აზრისა და მნიშვნელობის მიხედვით.

ამგვარად, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვის აღნიშნული თავისებურებები, რომლებიც მკვლევანდებმა სინამდვილისადმი მისი დამოკიდებულების სხვადასხვა სახით, გვიჩვენებს, რომ მისი ასაკობრივი გარემოსათვის დამახასიათებელია ის, რომ ბავშვი განსაკუთრებულ ინტერესს იჩენს სინამდვილის მოვლენებისა და საგნების კონკრეტული თავისებურებისა და მათი ნაირსახეობის ყოველმხრივ ათვისებისადმი, რასაც ის ახდენს სინამდვილეში მოქცეულ საგნებთან აქტიური ურთიერთობის პროცესში თამაშით, გართობით და ბავშვებისათვის მისაწვდომი სხვადასხვა მუშაობის სახეების საშუალებით. ამ ასაკში თანდათან ყალიბდება და მტკიცდება ბავშვის გამოცდილება და ელემენტარული ცოდნა-წარმოდგენები მის უახლოეს გარემოში მოცემულ საგნებსა და მოვლენებზე. ამ ერთეული მოვლენებისა და საგნების ათვისების პროცესში ბავშვებს ნელ-ნელა უვითარდებათ ინტერესი აგრეთვე მოვლენათა მთლიანობისადმი, რაც განსაკუთრებული სიძლიერით იჩენს თავს სკოლამდელი ბავშვების განვითარების შემდგომ საფეხურებზე, საბავშვო ბაღის საშუალო და უფროს ჯგუფებში.

როგორც ზემოთ გაანალიზებულმა მასალამ გვიჩვენა, განვითარების ამ შემდგომ საფეხურებზე სკოლამდელი ბავშვების დამოკიდებულება სინამდვილისადმი ძლიერ ცვლილებებს განიცდის. წინა წლებში ბავშვის მიერ მიღებული და მასში განმტკიცებული გამოცდილება მის უახლოეს სინამდვილეში მოცემულ საგანთა და მოვლენათა მრავალგვარ თავისებურებებთან დაკავშირებით და გავლიძებული ინტერესი ამ საგნებსა და მოვლენებს შორის არსებულ მიმართებებისადმი აფართოებს მათ გონებრივ ჰორიზონტს და ამახვილებს მათ ყურადღებას მათი უშუალო სინამდვილის ფარგლებს-გაცილებულ სამყაროსადმი.

როგორც დავინახეთ, ბავშვი ერთეულ მოვლენათა კონკრეტული თავისებებისადმი ინტერესის გვერდით, განსაკუთრებით ყურადღებას იჩენს იმისადმი, რაც მოვლენათა მთლიანობას ქმნის, რაც ცალკეულ მოვლენებსა და საგნებს ერთმანეთთან აკავშირებს, რაც უშუალოდ მოცემულის არეებს სცდება და აიძულებს ბავშვს კონკრეტულის. თვალსაჩინოსა და გამოცალკევებულის ფარგლებს იქეთ ეძიოს ზოგადი, მთლიანი და კანონზომიერი.

თუ საბავშვო ბაღის საშუალო ჯგუფის ბავშვებში ჯერ კიდევ მხოლოდ ჩანასახში იჩენს თავს სინამდვილისადმი ეს შეცვლილი დამოკიდებულება, თუ მათთვის ჯერ კიდევ უდიდესი მნიშვნელობა ეძლევა მათი გამოცდილების გამდიდრებას ერთეული მოვლენებისა და საგნების კონკრეტული თავისებებისა და მათი მოქმედების თავისებურებათა ცოდნის დაუფლებით, — უფროს სკოლამდელ ასაკში უკვე განსაკუთრებით ძლიერდება ინტერესი სინამდვილის მთლიანი მოვლენებისადმი, მათ შორის არსებული მიმართებებისადმი, კონკრეტულ მოვლენებში ზოგადი კანონზომიერების დანახვისადმი.

მაგალითად, საშუალო (5 — 5.5 წლის) და განსაკუთრებით უფროსი ასაკის სკოლამდელებთან (6 — 7 წლის) ინტელექტუალური გრძნობები, მათთან დაკავშირებულ აზროვნების პროცესებთან ერთად, უფრო ხანგრძლივი დროის მანძილზე აჩერებენ ბავშვების ყურადღებას სინამდვილის სხვადასხვა საგნებსა და მოვლენებზე. ამავდროს ბავშვებს თანდათანობით უვითარდებათ მყარი ინტერესები სინამდვილის არა მხოლოდ ცალკეული საგნებისა და მოვლენების. არამედ საგანთა და მოვლენათა ჯგუფებისადმი. მათ შორის არსებულ კავშირისადმი, რაც აადვილებს ბავშვებთან სისტემატურ სწავლების ამოცანების განხორციელებას.

საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვების კრიტიკულ დამოკიდებულებაში სინამდვილის მოვლენებს მიმართ შემდეგი თავისებურებები ხდება შესამჩნევი: ბავშვი ახლა არა მხოლოდ იმპულსურად ამჩნევს სინამდვილის დამახინჯებას, მისგან რაიმე მხრით

ვადახრას სხვის წამოქმედარში, არამედ სავსებით შეგნებულად, კრიტიკულად აკვირდება საკუთარი მოქმედების შედეგსაც, რაც სინამდვილისადმი მისი ობიექტური დამოკიდებულების განვითარების მაჩვენებელია. ამ კრიტიკულ დამოკიდებულებას გარემოსადმი და საკუთარი თავისადმი ბავშვი ასაბუთებს საკმაოდ გამართული ლოგიკური მსჯელობით, რომელშიც სისწორის მთავარ კრიტერიუმად ბავშვს გამოყენებული აქვს სინამდვილე და მის წეს-ზომიერებათა ცოდნა. მართალია, ეს ცოდნა სრული და ჩამოყალიბებული არ არის, ბავშვი ჯერ კიდევ ამ ცოდნის შექმნის პროცესში იმყოფება, მაგრამ მთავარია ის, რომ მასში უკვე არის წარმოდგენა ამ ზოგადსა და მთლიანზე და მისწრაფება მათ წამმართველ კანონზომიერებათა წვდომისაკენ.

განვითარების ამ საფეხურზე უფროსი სკოლამდელი ბავშვი ნახულ და მოსმენილ მოთხრობის შინაარსს მეხსიერებაში აღადგენს იმ კანონზომიერებათა საფუძველზე, რომლებიც დამახასიათებელია მისი ინტერესებისათვის უშუალოდ აღქმული სინამდვილის მოვლენებისადმი და მოსმენილი მოთხრობების შინაარსისადმი. ნახულისა და გაგონილის არსებითი მხარე, მათში მოცემული კონკრეტულისა და ცალკეულის მთავარი მნიშვნელობა, მისი ძირითადი აზრი, რომელიც ბავშვს შეუძლია დაწვრილებითაც გადმოგვეცეს და მოკლედაც გვიამბოს („გრძელი სიტყვა მოკლედ ითქმის“), — ეს არის დამახასიათებელი სინამდვილის იმ მონაკვეთისათვის, რომელსაც ბავშვი თავის მეხსიერებაში აღადგენს.

სიუჟეტური სურათის შინაარსის წვდომის თვალსაზრისითაც უფროსი სკოლამდელი ბავშვები ამჟღავნებენ იმავე ძირითად თავისებურებებს, რაც დამახასიათებელია მათი დამოკიდებულებისათვის სინამდვილის სხვა მხარეების მიმართ.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბავშვები დამოუკიდებლად წვდებიან სურათის შინაარსს, დაახლოებით ისე, როგორც ის ვათვალისწინებულა მხატვრის განზრახვის თანახმად; ბავშვები დაინტერესებული არიან სურათის იმ ძირითადი მნიშვნელობით, რაც სურათის ცალკეულ ობიექტებს ერთმანეთთან აკავშირებს. მათი ცოდნა სურათის ამა თუ იმ ობიექტზე შეფარდებულია სურათის მთლიან მნიშვნელობასთან.

საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვების დამოკიდებულებაში ბუნების მოვლენების მიმართ თანდათანობით შესამჩნევი ცვლილებები ხდება. ჯერ ერთი, ბავშვების მიერ მოპოვებული ცოდნა ამ სფეროდან ახლა უკვე შეეხება არა მხოლოდ ბუნების ცალკეული საგნებისა და მოვლენების მხოლოდ სენსორულ თვისებებს, არამედ, უფრო მეტად, ბუნების მოვლენათა შორის არსებულ

კავშირსა და მათი განვითარებისა და სახეცვლილებების კანონზომიერებებს.

გარდა ამისა, საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვების ცნობიერებაში ბუნება უკვე თანდათანობით გამოიყოფა როგორც ბავშვებისათვის ნაცნობი სინამდვილიდან განსხვავებული საგნებისა და მოვლენების მთლიანობა, რომელსაც თავისი საკუთარი კანონზომიერებები გააჩნია.

საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელ ბავშვთა თავისებურებების კვლევამ მათ მიერ მოთხრობების გაგების საკითხთან დაკავშირებით გვიჩვენა, რომ, უმცროსი სკოლამდელი ბავშვებიდან განსხვავებით, ისინი, მოთხრობების მოსმენის პროცესში, უმთავრესად დაინტერესებული არიან არა იმდენად, გამოცალკევებულად, მოთხრობის ცალკეული ეპიზოდებით, არამედ იმ მთლიანი აზრითა და მნიშვნელობით, რომელიც თითოეული მოთხრობისათვისაა დამახასიათებელი.

უფროსი სკოლამდელი ბავშვების მიერ მოთხრობების გაგებისათვის დამახასიათებელი ხდება აგრეთვე ის გარემოება, რომ მოთხრობის აზრის ათვისებისა და შეძღვევ მისი შინაარსის გადმოცემის პროცესში ბავშვი ახდენს მოთხრობის თითოეული ეპიზოდის ხელმეორედ გააზრებას იმ ზოგადი აზრისა და მნიშვნელობის ზეგავლენით, რომელიც ამა თუ იმ მოთხრობისათვის არის ნიშანდობლივი.

როგორც ამ თავისებურებებიდან ჩანს, უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ასაკობრივი გარემოსათვის დამახასიათებელია ის, რომ ბავშვები სინამდვილიდან მიღებული გამოცდილების შექმნის პროცესში უმთავრესად მიმართული არიან მასში მოქცეულ მოვლენათა და საგანთა შორის არსებული მიმართებებისა და იმ ზოგადისა და კანონზომიერების წვდომისაკენ, რაც მათთვის ნაცნობსა და ჩვეულ ცალკეულ კონკრეტულ მოვლენებს ერთ მთლიანში უყრის თავს. ახლაც ბავშვი ბევრ რამეს იძენს ამ ცალკეული კონკრეტული მოვლენების დამახასიათებელ თვისებებსა და თავისებურებებზე, რადგან მისი ცოდნა მათ შესახებ ჯერ კიდევ არ არის ჩამოყალიბებული და სრული, მაგრამ ამ ცოდნის შექმნა ბავშვის მიერ ახლა უკვე ხდება გამოუცალკევებლად იმ ინტელექტუალური პროცესებიდან, რომელთა საშუალებით ბავშვი წვდება ამ ერთეული მოვლენების დამაკავშირებელ ზოგად კანონზომიერებებს.

ასეთია ჩვენი დაკვირვებისა და ცდების შედეგად გამოვლენილი საფეხურები სკოლამდელი ბავშვების მიერ სინამდვილის ობიექტივაციის მიმართულებით.

იმ განსხვავების მიხედვით, რომელიც არსებობს საბავშვო ბაღის სხვადასხვა ჯგუფის ბავშვთა მიერ სინამდვილის ობიექტივაციაში,

ცხადია, განსხვავებული უნდა იყოს აგრეთვე მათი სწავლების ფორმებიც. უმცროს ჯგუფებში, სადაც ბავშვები ჯერ კიდევ გამოცდილების შეძენის პროცესში არიან ჩართული, მათი უახლოესი სინამდვილის საგანთა და მოვლენათა მრავალგვარი თავისებურებების გაცნობასთან დაკავშირებით, ბავშვების გონებრივი ძალები ჯერ იმ დონემდე არ არის განვითარებული, რომ მათ თავისი ყურადღება მიმართონ ამ საგნებს შორის არსებული კავშირსადმი; ამის გამო ამ ჯგუფებში ბავშვებზე პედაგოგიური ზემოქმედება უმთავრესად უნდა მიიმართებოდეს უახლოეს გარემოში მოცემულ საგანთა და მოვლენათა კონკრეტულ თვისებებსა და მათი მრავალფეროვანი მოქმედების თავისებურებებზე. ბავშვების წარმოდგენათა განმტკიცებისადმი.

რასაკვირველია, პარალელურად ბავშვების ყურადღება თანდათანობით უნდა იქნეს გამახვილებული საგანთა და მოვლენათა შორის არსებულ იმ მარტივ კავშირებზეც, რომელთა წვდომა უმცროს სკოლამდე ბავშვებს შეუძლიათ.

საბავშვო ბაღის საშუალო და უფროსი ჯგუფების ბავშვებთან, მათი ასაკობრივი გარემოს დამახასიათებელ თავისებურებათა შესატყვისად, სწავლების პროცესში, ერთეულ მოვლენებზე ბავშვების ცოდნისა და წარმოდგენათა მარაგის გამდიდრებასთან ერთად, მათი ყურადღება მიმართული უნდა იყოს უმთავრესად იმისაკენ, რომ მათთვის ნათელი გახდეს ცალკეულ მოვლენათა შორის არსებული კავშირი და ის მარტივი კანონზომიერებები, რომელთა წვდომა ბავშვებს მათი გამოცდილების მოცულობის მიხედვით არ გაუჭირდებათ.

სინამდვილისადმი უფროსი სკოლამდელი ბავშვების ინტერესებში მოხდარი ცვლილებები, რასაკვირველია, ხასიათს უცვლის მათი სწავლების ფორმებსაც, რომლებიც, ზემოთ აღნიშნული მიზნების შესატყვისად, უკვე სასკოლო მუშაობასთან უნდა იქნეს მიახლოებული.

ამგვარად, ჩვენი გამოკვლევის ზემოთ განხილული შედეგების მიხედვით, შეიძლება დავასკვნათ, რომ სწავლება ფსიქოლოგიურად სკოლამდელი აღზრდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან და სრულიად აუცილებელ მხარედ უნდა ჩაითვალოს.

სკოლამდელი ბავშვის დამოკიდებულება გარემოსთან არ ამოიწურება მხოლოდ თამაშით. მისი შემეცნებითი აქტივობა ისეთია, რომ ის ცოდნას მოითხოვს და იძენს კიდევ. მისი განვითარებაც ამ ცოდნის შეძენის პროცესში ხდება.

თუ როგორი შინაარსი უნდა ჰქონდეს ამ სწავლებას და საბავშვო ბაღში სწავლების მეთოდები რით უნდა განსხვავდებოდეს სკოლაში სწავლების მეთოდებისაგან, ეს საკითხი ჩვენი გამოკვლევის ფარგლებში არ შედის.

ს ა რ ჩ ე მ ი

შესავალი	5
სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა შემეცნებითი დამოკიდებულების თავისებურებანი სინამდვილის მიმართ	17
ინტელექტუალური გრძნობების თავისებურებები სკოლამდელ ასაკში	17
გაკვირვების გრძნობები სკოლამდელ ასაკში	19
ცნობისმოყვარეობა და ცოდნისმოყვარეობა სკოლამდელ ასაკში	28
ეჭვისა და დარწმუნებულობის გრძნობები	36
სკოლამდელი ბავშვების ინტელექტუალური გრძნობები, როგორც სწავლების პროცესის საფუძველი	46
კრიტიკული უნარის გამოძღვანების თავისებურება სკოლამდელ ასაკში	51
ერთად ნახული, ერთისა და იმავე შემთხვევების ან ერთად მოსმენილი მოთხრობების რეპროდუქციის თავისებურებები სკოლამდელ ბავშვებთან	65
სიუჟეტური სურათის შინაარსის წვდომის თავისებურებანი სკოლამდელ ბავშვებთან	72
ბუნების მოვლენებზე სკოლამდელ ბავშვთა დამოუკიდებლად გამოძღვანებული ცოდნის თავისებურებები	87
კვლევის მეთოდი	87
ა) უმცროსი ჯგუფების ბავშვთა (3,5—4,5 წლის) სპონტანური გამოძღვანების თავისებურებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე	90
ბ) საშუალო ჯგუფების სკოლამდელ ბავშვთა გამოძღვანებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე (4,5—5,5 წლის)	103
გ) უფროსი სკოლამდელი ბავშვების გამოძღვანებათა თავისებურებები ბუნების მოვლენებსა და ობიექტებზე (6—7 წლის)	109
ბუნების მოვლენებზე სკოლამდელ ბავშვებთან საუბრებისა და ცდების შედეგები	119
ა) სურათზე ბუნების მოვლენების ცნობა	120
ბ) რას ამბობენ სკოლამდელი ბავშვები წვიმის შესახებ?	121
გ) როგორ ხატავენ სკოლამდელი ბავშვები წვიმას, თოვლსა და ქარს	123
დ) სკოლამდელი ბავშვების ცოდნის თავისებურებები ღვინა და ღამეზე	125
ე) როგორ აქვთ სკოლამდელ ბავშვებს გაცემული ბუნების ცნება	130

ვ) როგორ შეღავნდება პროვოკაციულ მოთხოვნებში სკოლამდელი ბავშვების ცოდნა ბუნების ზოგიერთ მოვლენაზე	135
სკოლამდელი ბავშვის მიერ მოთხოვნის ვაგების ფსიქოლოგიური თავისებურებები	129
საკითხის დაყენება და კვლევის მეთოდი	139
საკვლევი საკითხთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური ლიტერატურის მიმოხილვა	143
ექსპერიმენტული მასალის ანალიზი	149
ა) უმცროსი წგუფების სკოლამდელ ბავშვთა მიერ მოთხოვნების ვაგების თავისებურება	149
ბ) საშუალო და უფროსი წგუფების სკოლამდელ ბავშვთა მიერ მოთხოვნების ვაგების თავისებურებები	173
დასკვნა	168

დაიბეჭდა საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის
სარედ-საგამომც. საბჭოს დადგენილებით

რედაქტორი ელ. ნორაკიძე
გამომცემლობის რედაქტორი ნ. მაისურაძე
ტექნორედაქტორი ნ. ბოკერიია
კორექტორი ც. თოდუა

ხელმოწერილია დასაბეჭდად 12.10.1966; ქალაქის ზომა 60×90¹/₁₆;
ნაბეჭდი თაბახი 12.5; სააღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 11.04;
უე 02811; ტირაჟი 1000; შეკვეთა 686;
ფასი 99 კაპ.

გამომცემლობა „მეცნიერება“, თბილისი 60, კუტუზოვის ქ. 15
Издательство «Мецниереба», Тбилиси 60, ул. Кутузова 15

გამომცემლობა „მეცნიერების“ სტამბა, თბილისი 60, კუტუზოვის ქ. 15
Типография Издательства «Мецниереба», Тбилиси 60, ул. Кутузова № 15