

ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიის კათედრა

მერაბ მაღრაძე

ასპოგრივი ფსიქოლოგიის
ს ა კ ი თ ე ბ ე ი

ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიის კათედრა



მეცნიერებათა

ასაკობრივი ფსიქოლოგიის

საკითხები

ქუთაისი
1998



საქართველოს მეცნიერებათა აკადემია
საქართველოს ენობრივი უნივერსიტეტი

ნაშრომში განხილულია საკითხები, რომელთა სწავლებაც გათვალისწინებულია უმაღლეს სასწავლებლებში, ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ამჟამად მომქმედი პროგრამების შესაბამისად. წიგნს არ აქვს სისტემატიზირებული სახელმძღვანელოს პრეტენზია, რამდენადაც იგი მოიცავს მხოლოდ ასაკობრივი ფსიქოლოგიის ძირითად საკითხებს, ხოლო პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საკითხები აქ განხილული არაა. მიუხედავად ამისა, იგი ნაწილობრივ მაინც შეავსებს იმ ხარვეზს, რომელიც ფსიქოლოგიის ამ დარგის სახელმძღვანელოებით სტუდენტი ახალგაზრდობის მომარაგებაში არსებობს.

სტუდენტებთან ერთად, წიგნი დახმარებას გაუწევს პრაქტიკოს პედაგოგებს, მშობლებს და მოზარდი თაობის აღზრდით დაინტერესებულ სხვა მუშაკებს.

საქართველოს ენობრივი უნივერსიტეტი
ბიბლიოთეკა

რედაქტორები: აკად. **ვ. კაკაბაძე**

დოც. კ. კოვზანაძე

რეცენზენტები: დოც. ო. დევძიძე

დოც. კ. სტურუა

წინასიტყვაობა

ასაკობრივი ფსიქოლოგია, როგორც ფსიქოლოგიური მეცნიერების ერთ-ერთი დარგი, ჯერ კიდევ XIX საუკუნის მეორე ნახევარში ჩაისახა. მისი წარმოშობა და განვითარება არსებითადაა დაკავშირებული პედაგოგიური სფეროს თეორიულ და პრაქტიკულ ინტერესებთან: მოზარდი თაობის სწავლებისა და აღზრდის პროცესის თეორიული და პრაქტიკული ამოცანების გადაჭრა, უპირველეს ყოვლისა, პედაგოგიური შემოქმედების ობიექტის ბუნების გათვალისწინებას მოითხოვს, რაც აქტუალურს ხდის ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა შესწავლის საკითხს.

აღნიშნული ინტერესი გასაგებს ხდის თანამედროვე ასაკობრივ ფსიქოლოგიაში შექმნილი ორ მნიშვნელოვან გარემოებას: 1) ფსიქოლოგიის ეს დარგი ძირითადად ვითარდება ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგიის პრიმატიით, რომლის ფონზეც ზრდასრულთა და მოხუცებულთა ფსიქოლოგიის საკითხების შესწავლას შედარებით ნაკლები ყურადღება ექცევა. 2) ასაკობრივი ფსიქოლოგია გადაჭაჭვულია თანამედროვე ფსიქოლოგიური მეცნიერების მეორე მნიშვნელოვან დარგთან, პედაგოგიურ ფსიქოლოგიასთან, ისე, რომ პედაგოგიური პროფილის უმაღლეს სასწავლებლებში ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია ერთ სასწავლო დისციპლინადაა წარმოდგენილი.

წინამდებარე ნაშრომიც აღნიშნული ტრადიციების გათვალისწინებითაა აგებული. მასში ძირითადად წარმოდგენილია ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგიის საკითხები და შესაძლებლობის მიხედვით, გათვალისწინებულია პედაგოგიური ინტერესებიც. ამასთანავე, საგანგებოდ ვცდილობდით გამოგვეკვეთა სწორედ ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საკითხები და არ გადავსულიყავით პედაგოგიური ფსიქოლოგიის სფეროში.

ბავშვისა და მოზარდის ფსიქიკური განვითარების პროცესთან დაკავშირებით, თანამედროვე ფსიქოლოგიაში უამრავი გამოკვლევა მოიპოვება, როგორც ჩვენთან, ასევე „ახლო“ და „შორეულ“ საზღვარგარეთში. რამდენადაც ჩვენ, ძირითადად, არაფსიქოლოგიური სპეციალობების სტუდენტთა აუდიტორია გვყავდა მხედველობაში, ამდენად ყურადღება გავამახვალეთ მხოლოდ საყოველთაოდ აღიარებულ ფაქტებსა და დებულებებზე და შევეცადეთ მკითხველისათვის გვეჩვენებია ადამიანის ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებათა ზოგადი სურათი. ამიტომ, არ მოხერხდა ბევრი მნიშვნელოვანი გამოკვლევის დასახელება და განხილვა.

წიგნი შედგება სამი თავისაგან. პირველი თავი ეძღვნება ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საგანსა და მეთოდებს. აქ ნაჩვენებია ფსიქოლოგიის ამ დარგის ადგილი თანამედროვე მეცნიერებათა სისტემაში. პარაგრაფი მეთოდების შესახებ შედა



რებით ვრცელია, ვიდრე საჭიროდ შეიძლება მივიჩნიოთ არასპეციალისტებისათვის, მაგრამ ამ შემთხვევაში ის გარემოება გავითვალისწინეთ, რომ წიგნით პრაქტიკულად მომუშავე სკოლის ფსიქოლოგებმაც შეიძლება ისარგებლონ.

მეორე თავში განხილულია ადამიანის ფსიქიკის ონტოგენეტიური განვითარების ზოგადი კანონზომიერებები, რომელიც მოიცავს ერთიმეორესთან დაკავშირებულ ისეთ პრობლემებს, როგორცაა განვითარების განმსაზღვრელი ფაქტორების, მისი მამოძრავებელი მოთხოვნილების, ქცევასთან ფსიქიკური განვითარების დამოკიდებულების, განვითარების პერიოდიზაციის და სხვა საკითხები. შევეცადეთ აღნიშნული საკითხები განვვხილა „საკობრივი გარემოს“, „ფუნქციონალური მოთხოვნილებების“ (დ. უზნაძე) და „წამყვანი ქცევის“ (ლ. პიბრაძე) ცნებათა შუქზე, რამაც საშუალება მოგვცა ადამიანის ფსიქიკური განვითარების შესახებ ჩამოგვეყალიბებია ერთიანი თვალსაზრისი.

მოცულობითაც და დანიშნულებითაც წიგნის ძირითად ნაწილს წარმოადგენს მესამე თავი, სადაც მოცემულია ფსიქიკური განვითარების, ცალკეული პერიოდების დახასიათება. ნაშრომის მიზანდასახულების გათვალისწინებით, შემოვიფარგლეთ ბავშვისა და მოზარდის განვითარების პერიოდების ზოგადი დახასიათებით, ხოლო კონკრეტული ფსიქიკური ფუნქციებისა და პიროვნების თავისებურებების განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებზე, დაინტერესებულ მკითხველს, შეუძლია მიმართოს სპეციალურ გამოკვლევებს, რომლებიც სათანადო კრებულებსა და ჟურნალებშია წარმოდგენილი.



თ ა ვ ი I

ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საგანი და მეთოდები

1. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საგანი

ფსიქოლოგია ფსიქიკის ანუ ცოცხალ არსებათა სულიერი ცხოვრების კანონზომიერებებს შეისწავლის. ფსიქიკის შესწავლა სხვადასხვა თვალსაზრისით შეიძლება ხდებოდეს. ამის მიხედვით ფსიქოლოგიური მეცნიერება იყოფა სხვადასხვა დარგებად. თანამედროვე ფსიქოლოგიური მეცნიერების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დარგია ასაკობრივი ფსიქოლოგია, რომელიც მიზნად ისახავს შესწავლას ადამიანის ფსიქიკა ასაკობრივი ცვლებადობის პროცესში.

მართლაც, ადამიანის ცხოვრების განმავლობაში მისი ფსიქიკა მნიშვნელოვან ცვლილებებს განიცდის. ასაკის მატებასთან ერთად ადამიანს უძლიერდება (კერძოდ, ბავშვობასა და მოზარდობაში) ან უსუსტდება (კერძოდ, მოხუცებულობაში) ფსიქიკური უნარები და შესაძლებლობები, ეცვლება ინტერესებისა და მოთხოვნილებების სფერო, მკვეთრ გადასხვაფერებას განიცდის ემოციური ცხოვრება და სხვა. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი ცვლილებები ყველა ადამიანთან მეტნაკლებად თავისებურია, მათში მაინც თვალსაჩინოდ შეინიშნება საერთო კანონზომიერება. სწორედ ამ უკანასკნელს შესწავლის ასაკობრივი ფსიქოლოგია.

ნათქვამიდან გამომდინარე, ასაკობრივი ფსიქოლოგია განიმარტება როგორც მეცნიერება ფსიქიკის ასაკობრივი დინამიკის შესახებ. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საგანია ადამიანის ფსიქიკის ასაკობრივი ცვლებადობის კანონზომიერებები.

ადამიანის ცხოვრება იყოფა სამ დიდ ეპოქად. აქედან პირველია ბავშვობა და მოზარდობა, რომელიც არსებით გარდაქმნებთან არის დაკავშირებული და როგორც ბიოლოგიური, ასევე ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით განვითარების (ზრდისა და მატების) აღმავალ პრო-



ცეს განასახიერებს. ეს პერიოდი ინდივიდის განვითარებაში იწყება ჩასახვის მომენტიდან და ყველაზე უფრო გავრცელებული შეხედულებების თანახმად, დაახლოებით 20-21 წლის ასაკში მთავრდება.

ადამიანის ცხოვრების მეორე ეპოქაა **ზრდასრულობა ანუ მოწიფულობა**. აგი შედარებით სტაბილურობით გამოირჩევა და საკმაოდ ხანგრძლივი, დროის (თითქმის 40 წლის) განმავლობაში შედარებით მცირე ბიოლოგიურ და ფსიქიკურ ცვლილებებთან არის დაკავშირებული. ადამიანი მოწიფულობის მთელი პერიოდის განმავლობაში ძირითადად ინარჩუნებს საკუთარ პიროვნებისეულ პრინციპებსაც და ფსიქო-ფიზიკურ შესაძლებლობებსაც.

ადამიანის ცხოვრების მესამე და ბოლო ეპოქა, **მოხუცებულობა** (იგი დაახლოებით 60 წლიდან იწყება) ისევ მნიშვნელოვან და მკვეთრ გარდაქმნებთან არის დაკავშირებული. ამასთანავე, ეს გარდაქმნები, მოზარდობისაგან განსხვავებით, ატარებს მხოლოდ რეგრესულ ხასიათს. მოხუცებულობაში შესულ ადამიანს, რომელიც ჯერ ისევ მაღალი ენერგიულობით და მრავალმხრივი ცხოვრებისეული ინტერესებით ხასიათდება, აკლდება როგორც სასიცოცხლო ძალები, ისე ფსიქიკური შესაძლებლობები. შესაბამისად მცირდება და ღარიბდება მოთხოვნისა და მისწრაფებების სფერო, გრძნობებისა და ემოციების მიმდინარეობაც სრულიად თავისებური ხდება და ა. შ.

ყველა ის ცვლილებები, რასაც ადამიანის ფსიქიკა განიცდის ბავშვობა-მოზარდობის, მოწიფულობის თუ მოხუცებულობას პერიოდებში, შეისწავლება, როგორც აღვნიშნეთ ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მიერ.

იმის მიხედვით, თუ ზემოთ დასახელებული სამი ეპოქიდან რომელი მათგანის ფსიქოლოგიური თავისებურებებია კვლევის საგნად აღებული, ასაკობრივ ფსიქოლოგიაში გამოაყოფა სამი განყოფილება: 1) ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგია, 2) ზრდასრულთა ასაკობრივი ფსიქოლოგია და 3) გერონტოფსიქოლოგია (მოხუცებულობის ფსიქოლოგია). აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ბევრი ავტორი მათ ასაკობრივი ფსიქოლოგიის დარგებსაც უწოდებს. ჩვენ უფრო გამართლებულად მიგვაჩნია ვინმართ ტერმინი განყოფილება, რადგან ასაკობრივი ფსიქოლოგია თავადაა ფსიქოლოგიური მეცნიერების ერთ-ერთი დარგი.

ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგია შეასწავლის ადამიანის ფსიქიკის განვითარებას ონტოგენეზში. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის ამ განყოფილებას **დ. უზნაძე** ასე ახასიათებს. „იგი (ბავშვის ფსიქოლოგია — მ. მ.) ბავშვის ფსიქიკური ცხოვრების განვითარების პროცესს სწავლობს, პროცესს, რომელშიც ნელის თანდათანობით ზრდადასრულებული ადამიანის ფსიქიკის თავისებურებები მუშავდება. როგორია ეს გზა და რა ფაქტორებია, რომ მასზე წარმართველ ზეგავლენას ახდენენ, — ეს სწორედ ის საკითხებია, რომელთა შესწავლაც ბავშვის ფსიქოლოგიის ძირითად ამოცანას შეადგენს. მაშასადამე, ჩვენი დისციპლინის — ბავშვთა ფსიქოლოგიის — წინაშე ფსიქიკის განვითარების საკითხები დგას, საკითხები იმ საფეხურების შესახებ, რომელთაც ყოველი ნორმალური ადამიანი გაივლის, სანამ იგი ზრდადასრულებულის საფეხურს მიღწევდეს.“¹ მართალია **დ. უზნაძე** აქ მხოლოდ ბავშვზე ლაპარაკობს, მაგრამ ნათელია, რომ საკითხი ეხება ფსიქიკური განვითარების პროცესს თავიდან ბოლომდე.

აღსანიშნავია, რომ **დ. უზნაძე**, ისევე როგორც იმდროინდელი ავტორების უმრავლესობა, ზრდა-განვითარების ნებისმიერ საფეხურზე მყოფ ადამიანს ბავშვს უწოდებს. შედარებით მოგვიანებით დამკვიდრდა ზრდა განვითარების პერიოდის გაყოფა ორ ეტაპად, — ბავშვობად და მოზარდობად. საჭიროა აქვე დავაზუსტოთ, რომ ჩვენ ვემხრობით იმ ტრადიციას, რომლის თანახმადაც დაბადებიდან დაახლოებით 10-11 წლამდე პერიოდი მიჩნეულია ბავშვობად, ამის ზევით კი განვითარების დასრულებამდე მოზარდობად. ეს უკანასკნელი, რომელიც ბავშვობიდან დილობაში გადასვლას პერიოდს წარმოადგენს, თავის მხრივ იყოფა გარდამავალ და ჭაბუკობის ასაკებად. ამასთანავე, უმთავრესად მოზარდობას უწოდებენ საკუთრივ გარდამავალ ასაკს, მიუხედავად იმისა, რომ ჭაბუკობაც ფაქტიურად გარდამავლობის გაგრძელებაა. ტერმინოლოგიურ გაუგებრობებს რომ არ ექნეს ადგილი, ანგარაში გავუწიოთ ამ ტრადიციასაც და შესაბამისად ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგიაც გავყოთ სამ ნაწილად: 1) ბავშვის ფსიქოლოგია, 2) მოზარდის ფსიქოლოგია, 3) ჭაბუკის ფსიქოლოგია. ისიც გავათვალისწინოთ, რომ ბევრი ავტორი სამივეს ერთიანობაში ბავშვის ფსიქოლოგიას უწოდებს, მაგრამ

1 **დ. უზნაძე** — ბავშვის ფსიქოლოგია; 1947; გვ. 3

ფსიქიკის ასაკობრივი განვითარების საკითხებს ჩვენ აქ მოყვანილი სქემის მიხედვით განვიხილავთ.¹

ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მომდევნო განყოფილებაა **ზრდასრულთა ასაკობრივი ფსიქოლოგია**, მოწიფული ადამიანის ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს და ცხოვრების ამ პერიოდში მიმდინარე ფსიქიკურ ცვლებადობებს (რომლებიც, როგორც აღვნიშნეთ, შედარებით ნელი და შეუმჩნეველია) შეისწავლის. აღსანიშნავია, რომ ზოგადი ფსიქოლოგიაც თავის საგანს ძირითადად ზრდასრულებული და კულტურის თანამედროვე დონეზე მდგომი ადამიანის სულიერ ცხოვრებაზე დაკვირვებით შეისწავლეს, მაგრამ ზოგად ფსიქოლოგიას აინტერესებს არა ზრდასრულთა ფსიქიკის ასაკობრივი თავისებურებება, არამედ ადამიანის ფსიქიკის ზოგადი კანონზომიერებები. სხვათაშორის, თავისი მიზნის მისაღწევად, მან გარკვეულ პირობებში შეიძლება ბავშვის ან მოხუცებულის, ხოლო ზოგჯერ ცხოველთა ფსიქიკის კვლევასაც მიმართოს. რაც შეეხება ზრდასრულთა ასაკობრივ ფსიქოლოგიას, იგი შეისწავლის განვითარებადსრულებული ადამიანის ფსიქიკას, როგორც ასაკობრივად განსაზღვრული კანონზომიერებების მატარებელს.

ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მესამე განყოფილების, **გერონტო-ფსიქოლოგიის** შესწავლის საგანია მოხუცებული ადამიანის ფსიქიკური თავისებურებები და სიცოცხლის ამ პერიოდში მიმდინარე ფსიქიკური ცვლილებები.

1 ასაკობრივი (ბავშვის) ფსიქოლოგიის საგნის საკითხი **დ. უზნაძის** „ბავშვის ფსიქოლოგიის“ გამოსვლის შემდეგ ჩვენში საგანგებო მსჯელობის ობიექტი აღარ გამხდარა. აღნიშნული სახელმძღვანელო კი სკოლამდელი პერიოდების დახასიათებას ეძღვნება და იქ ავტორი ბავშვობისა და მოზარდობის ურთიერთგამიჯვნის საკითხს არ ეხება. ამიტომ მივიჩნით საჭიროდ შემოთხოვენილი ტერმინების დაზუსტება. არის შემთხვევები, როდესაც უმცროსკლასელებსაც მოზარდებს უწოდებენ, რაც გაუგებრობებს იწვევს თვითონ მოზარდის ცნების დაზუსტებლობის გამო. ტერმინი „მოზარდი“ საგანგებოდ განიხილა **შ. ჩხარტიშვილმა** (იხ. პედაგოგიური ფსიქოლოგია, II ნაწილი, რედ. შ. ჩხარტიშვილი, 1965) და გამოთქვა ანგარიშგასაწევი აზრი, რომ „მოზარდი“ შეიძლება ვუწოდოთ ზრდა-განვითარების პროცესში მყოფ ადამიანს ყველა ასაკში, ხოლო მოზარდობაში უნდა გამოვეყოთ ბავშვობა (10-11 წლამდე) და **მოზარდილობა** (გარდამავალი და ჭაბუკობის პერიოდები). ჩვენ ვიზიარებთ ამ დაყოფას, მაგრამ ტერმინ „მოზარდილს“ მაინც ვამჯობინებთ „მოზარდს“, რადგან მოზარდილი ზრდადამთავრებული ადამიანის აღსანიშნავადაცაა გავრცელებული.



რამდენადაც ასაკობრივი ფსიქოლოგიის წინამდებარე კურსი ძირითადად გათვალისწინებულია პედაგოგიური პროფილის უმაღლესი კურსის ლესი სასწავლებლების სტუდენტებისათვის, რომლებიც ფსიქოლოგიის ამ დარგს შეისწავლიან, როგორც მომავალი პედაგოგებისათვის საჭირო დისციპლინას, ამდენად, ქვემოთ განხილულია მხოლოდ ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგიის ძირითადი საკითხები. ზრდასრულთა ასაკობრივი ფსიქოლოგიისა და გერონტოფსიქოლოგიის საკითხები, მათი უაღრესად დიდი მნიშვნელობის მიუხედავად, აქ განხილული არაა, რადგან მათი განხილვა დაგვაშორებდა წიგნის უშუალო მიზანდასახულობას და ფორმალურად გაზრდადა მის მოცულობას.

ასაკობრივი ფსიქოლოგია თავის საგანს შეისწავლის ფსიქოლოგიის სხვა დარგებთან და ფსიქოლოგიის მონათესავე მთელ რიგ მეცნიერებებთან კავშირში. აგი, ისევე როგორც ყველა სხვა ფსიქოლოგიური მეცნიერება, უპირველეს ყოვლისა, ეყრდნობა ადამიანის ფსიქიკის შესახებ ზოგადფსიქოლოგიურ ცოდნას. ცხადია, სრულიად შეუძლებელია ვაკვლიოთ ცალკეული ფსიქიკური პროცესებისა და ადამიანის ფსიქიკური თვისებების განვითარების კანონზომიერებები, თუ მხედველობაში არ მივიღეთ მათი ზოგადი თავისებურებები. თავის მხრივ, ზოგადი ფსიქოლოგიაც საჭიროებს იმის ცოდნას, თუ როგორ აღმოცენდება და ვითარდება ადამიანის ფსიქიკა მთლიანად და მისი ცალკეული მხარეები. შეუძლებელია სრულყოფილად გავიგოთ ფსიქიკის ზოგადი კანონზომიერებები, მისი წარმოშობისა და განვითარების პროცესის გაუთვალისწინებლად.

დანარჩენი ფსიქოლოგიური დისციპლინებიდან, ასაკობრივი ფსიქოლოგია, ყველაზე მჭიდროდ დაკავშირებულია პედაგოგიურ ფსიქოლოგიასთან, რომელიც სწავლებისა და აღზრდის პედაგოგიური პროცესის ფსიქოლოგიურ საფუძვლებს შეისწავლის. სწავლება და აღზრდა ადამიანის ფსიქიკური განვითარების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია და მისი ფსიქოლოგიური ბუნებას გაუთვალისწინებლად ფსიქიკური განვითარების პროცესის სრულყოფილად დახასიათება სრულიად შეუძლებელია. მეორეს მხრივ, პედაგოგიური ფსიქოლოგიაც, პედაგოგიური პროცესის ფსიქოლოგიური საფუძვლების გარკვევის მიზანს, პირველ რიგში, სწორედ ასაკობრივი თავისებურებების ანალიზის აუცილებლობასთან მიჰყავს. ამიტომაც, რომ პედაგოგიური პროფილის უმაღლეს სასწავლებლებ-

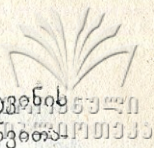


ში ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია ერთიან სისტემურ კურსშია მოქცეული, რაც მიზანშეწონილია როგორც შესწავლას სიადვილის, ისე შესასწავლი საკითხების პედაგოგიურ პრაქტიკასთან დაკავშირების თვალსაზრისით.

ბავშვას ფსიქიკური განვითარების ინდივიდუალურ თავისებურებებს ასაკობრივი ფსიქოლოგია არკვევს **დიფერენციალურ ფსიქოლოგიასთან** კავშირში, რომელიც ადამიანთა შორის ფსიქოლოგიურ სხვაობებს და სხვადასხვა ტიპის ადამიანთა ფსიქოლოგიას შეისწავლის. ბავშვის სოციალური განვითარების (სოციალიზაციის) ფსიქოლოგიური საფუძვლებას შესწავლა ასაკობრივი ფსიქოლოგიისაგან მოითხოვს **სოციალური ფსიქოლოგიის** მიერ მოპოვებულ ცოდნის გათვალისწინებას. ამრიგად, ასაკობრივი ფსიქოლოგია, ჩართულია რა ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა ერთიან სისტემაში, დაკავშირებულია ფსიქოლოგიური ცოდნის ყველა დარგთან, რომელთაგანაც აქ შედარებით არსებითი მნიშვნელობის კავშირურთიერთობებს შევხებით.

არაფსიქოლოგიური მეცნიერებებიდან ასაკობრივი ფსიქოლოგია, უპირველესად, **პედაგოგიკასთან** მოდის ახლო ურთიერთობაში, რადგან ბავშვის ფსიქიკის ასაკობრივი განვითარების კანონზომიერებათა გაუთვალისწინებლად სწავლებისა და აღზრდის თეორიული და პრაქტიკული ამოცანების გადაჭრა შეუძლებელია. ამიტომ, ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგიას (პედაგოგიურ ფსიქოლოგიასთან ერთად) დიდი ადგილი უჭირავს პედაგოგიკის მეცნიერული საფუძვლების შემადგენლობაში. მას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს ისეთი ზოგადპედაგოგიური საკითხის გარკვევასათვის, როგორცაა სწავლების საფეხურების დადგენა, ასაკობრივი განვითარების საფეხურების გათვალისწინებით. იმასათვის, რომ გავარკვიოთ, რომელ ასაკში რა და როგორ ვასწავლოთ ბავშვს, საჭიროა ვიცოდეთ რას წარმოადგენს იგი მოცემულ ასაკში ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით. თავის მხრივ, ასაკობრივი ფსიქოლოგიაც, საკუთარი საგნის შესწავლისას ყოველთვის ითვალისწინებს იმ პედაგოგიური გარემოს თავსებურებებს, რომელშიც ბავშვის ფსიქიკური განვითარება მიმდინარეობს.

ადამიანის ფსიქიკური განვითარება არსებით კავშირშია მის ბიოლოგიურ განვითარებასთან. ადამიანის, როგორც ცოცხალი ორგანიზმის ფსიქიკური განვითარება დამოკიდებულია ნერვული სისტე-



მის და უმაღლესი ნერვული მოქმედების განვითარებაზე. ტვინის მომწიფება და ნორმალური ფუნქციონირება ფსიქიკური განვითარების აუცილებელი წინაპრობაა. ამიტომ, ასაკობრივი ფსიქოლოგია სისტემატურად იყენებს ასაკობრივი ანატომიისა და ფიზიოლოგიის მიღწევებს.

სხვა მეცნიერებებთან ასაკობრივი ფსიქოლოგიის დამოკიდებულებათა აქ მოყვანილი მიმოხილვა ცხადია ამომწურავი არაა, მაგრამ, ვფიქრობთ, იგი საკმარისად გვიჩვენებს ფსიქოლოგიის ამ დარგის ადგილს თანამედროვე მეცნიერებათა სისტემაში.

2. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მეთოდები

ფსიქოლოგიური ფაქტების მოპოვება დაკვირვების სხვადასხვაგვარი ხერხებით ხორციელდება. თანამედროვე ფსიქოლოგიის არსენალში შემავალი კვლევის მეთოდებიდან, ასაკობრივი ფსიქოლოგიის ჩვენთვის საინტერესო განყოფილება (ბავშვისა და მოზარდის ფსიქოლოგია) ძირითადად იყენებს ბუნებრივი დაკვირვებისა და ხელოვნური ანუ ექსპერიმენტული დაკვირვების მეთოდებს, მათი (განსაკუთრებით ექსპერიმენტის) სხვადასხვა მოდიფიცირებული ვარიანტებით (ტესტირება, სოციომეტრია, ანკეტირება და სხვა).

1) **ბუნებრივი დაკვირვება.** თავად ამ მეთოდის სახელწოდება გვიჩვენებს, რომ იგი გამორიცხავს დამკვირვებლის რაიმეგვარ ჩარევას დასაკვირვებელი მოვლენის აღმოცენებასა და მიმდინარეობაში. მოვლენა აღმოცენდება და იცვლება თავისთავად, საკუთარი ბუნების შესაბამისად, დამკვირვებელი კი მხოლოდ პასიური მჭვრეტელია, რომლის ერთადერთ ამოცანასაც ყოველივეს ზუსტად აღწერა-ფიქსირება შეადგენს.

დაკვირვება ხორციელდება ბავშვისათვის ჩვეულ გარემოში და ეხება მისთვის დამახასიათებელ ქცევებს. ბავშვის ფსიქიკური თავისებურებების შესახებ ვმსჯელობთ იმის მიხედვით, თუ როგორ მოქმედებს იგი თამაშის, სწავლის, ყოველდღიური საქმიანობის და სხვა ქცევების განხორციელების დროს. დაკვირვების ობიექტს შეიძლება წარმოადგენდეს ცალკე რომელიმე ბავშვიც და ბავშვებისა და მოზარდების მთელი ჯგუფიც.

დაკვირვებით მოპოვებული ფაქტების სანდოობა დიდადაა დამოკიდებული სიტუაციის ბუნებრიობაზე. ბავშვი ვერ უნდა ხვდებ-



ბოდეს, რომ საგანგებო დაკვირვების ობიექტს წარმოადგენს მხოლოდ ტომი, განსაკუთრებით სანდოა ისეთ დამკვირვებელთა მიერ მოპოვებული მასალები, რომლებიც ბუნებრივად არიან დაახლოებული ბავშვთან.

ფართოდ გამოიყენება ე. წ. ფარული დაკვირვებაც. როდესაც ბავშვები საერთოდ ვერ ხედავენ დამკვირვებელს, რომელიც თვალყურს ადევნებს მათ საქმიანობას მეორე ოთახიდან, ცალმხრივ-გამჭვირვალე მინიანი სარკმლის ან სატელევიზიო დანადგარების მეშვეობით.

დაკვირვების ამოცანაა არა მხოლოდ ფსიქოლოგიური ფაქტების აღწერა, არამედ მათი ახსნაც. დაკვირვების მასალებში ეს ორი მომენტი მკაფიოდ უნდა იყოს ერთმანეთისაგან გამიჯნული. ფაქტი აღიწერება ზუსტად და ობიექტურად, ინტერპრეტაცია კი დამოკიდებულია დამკვირვებლის უნარზე, სწორად მოახდინოს მისი ფსიქოლოგიური ანალიზი. ფაქტებისა და კომენტარების ერთიმეორისაგან გარჩევის სიადვილისათვის რვეულის ფურცლებს, სადაც ჩანაწერები კეთდება, ყოფენ შუაზე (ჩამოხაზავენ), ერთ მხარეზე ჩანაწერება დაკვირვებით დადასტურებული ფაქტები, მეორე მხარეზე კი ახსნა, რომელსაც დამკვირვებელი იძლევა.

დაკვირვება შეიძლება ეხებოდეს ერთიანობაში ბავშვის ფსიქიკის ყოველ მხარესაც და მის მხოლოდ ერთ ან რამოდენიმე მომენტსაც. ამის მიხედვით ერთიმეორისაგან განასხვავებენ მთლიანობით და შერჩევით დაკვირვებას. პირველ შემთხვევაში ფიქსირდება ბავშვის ყოველი მოქმედება, რასაც კი დამკვირვებელი მნიშვნელოვნად მიიჩნევს. თუ ასეთი დაკვირვება დიდხანს (ზოგჯერ წლების განმავლობაში) გრძელდება, უმჯობესია სათანადო დღიურების წარმოება, რაც განსაკუთრებით ნაყოფიერია მაშინ, როდესაც მკვლევარი-ფსიქოლოგი ახდენს ახლობელ (შვილებზე, შვალის-შვილებზე და სხვა) ბავშვებზე დაკვირვებას. ცნობილია, მაგალითად, ვ. პრაიერის, ვ. შტერნის, დ. ჯუნაძის, ვ. მუხინას, ნ. ლადიგინა-კოტსის და სხვა ფსიქოლოგების მიერ შედგენილი დღიურები.

შერჩევითი დაკვირვების შემთხვევაში დამკვირვებელს აინტერესებს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების რომელიმე მხარე და ფაქტებს აფიქსირებს ამის მიხედვით, თუ რომელი მიაჩნია მნიშვნელოვნად მისთვის საინტერესო მომენტის შესასწავლად. ამ დროს განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს მიზნის მკაფიოდ დასა-



ქართული
ლიბრეოთეკა

ხვას და იმის სწორად განსაზღვრას, თუ ბავშვის სავარაუდო მოქმედებებიდან როგორებს აქვს მნიშვნელობა ამ მიზნის განსაზღვრა-
 ცელებლად. ასეთი დაკვირვების ეფექტურად წარმართვისათვის უმჯობესია გამოყენებული იქნას ე. წ. **ფსიქოგრაფიული სქემის** მე-
 თოდისა, რომლის არსსაც **დ. უზნაძე** შემდეგნაირად ახსიათებს:
 „ბავშვი რთული ობიექტია და მისი ქცევის ფორმებისა და სახეების
 გამოვლინების შემთხვევები უამრავია. მაშასადამე, დაკვირვების
 ნაყოფიერებისათვის აუცილებელი ხდება წინასწარი შეთანხმება
 იყოს იმის შესახებ, თუ რას აქვს ნამდვილი მნიშვნელობა ბავშვის
 შესწავლის მიზნისათვის. ამიტომ დამკვირვებელს წინასწარ შემუ-
 ზავებული სქემა ეძლევა, რომელიც, დასახული ამოცანის მიხედ-
 ვით, შესაფერ საკითხებს შეიცავს და, ამრიგად, შესაძლებლობას
 იძლევა — ბავშვის ქცევის უამრავ შემთხვევათა შორის იმთავითვე
 სათანადო შერჩევა მოხდეს და ამით დაკვირვებას თავიდანვე სწო-
 რი მიმართულება მიეცეს“.¹

ბუნებრივი დაკვირვება ძალზე ეფექტური საშუალებაა მასწავ-
 ლებლისათვის (აგრეთვე სკოლის ფსიქოლოგისათვის) მოსწავლეთა
 ინდივიდუალური თავისებურებების შესასწავლად სწავლებისა და
 აღზრდის კონკრეტული ამოცანების მოწესრიგებისათვის. რაც შე-
 ეხება მეცნიერულ კვლევას, მას დიდი მნიშვნელობა აქვს ფაქტების
 პირველადი დაგროვებისა და წინასწარი ჰიპოთეზების წამოყენებისა-
 თვის, მაგრამ კონკრეტულ პრობლემათა საბოლოო გადაჭრისათვის
 იგი საკმარისი არაა. დაკვირვების დროს, საშუალება არ გვაქვს სა-
 კირო ფაქტებს განმეორებით დავუბრუნდეთ და პირველადი და-
 კვირვების სიზუსტე შევამოწმოთ. ბუნებრივი დაკვირვების ნაკლია
 ისიც, რომ, როგორც **ვ. მუხინა** აღნიშნავს, „იგი მოითხოვს დიდი
 დროისა და ენერგიის ხარჯვას. მკვლევარი იძულებულია იცადოს,
 სანამ ბავშვის ფსიქიკური ცხოვრების მისთვის საინტერესო ფაქ-
 ტები თავისთავად აღმოცენდება, გარდა ამისა (და ეს განსაკუთრე-
 ბით მნიშვნელოვანია) ცხოვრებისა და აღზრდის რთული პირობები,
 რომელშიც ბავშვი იმყოფება, ხშირად საშუალებას არ იძლევა გა-
 ვარკვიოთ ამა თუ იმ გამოვლენის მიზეზები. ბევრმა მკვლევარმა
 შეამჩნია, რომ ვაწარმოებთ რა დაკვირვებას, ჩვენ ვხედავთ იმას,
 რაც უკვე ვიცით, უცნობი კი ჩვენი ყურადღების გარეშე რჩება“.²

1 **დ. უზნაძე** — ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947, გვ. 5-6
 2 **ვ. ს. მუხინა** — ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1989, გვ. 21



2) **ექსპერიმენტი.** თანამედროვე ფსიქოლოგია ექსპერიმენტულ მეცნიერებაა. ფსიქოლოგიის ყველა დარგი თავის საგანს ძირითადად ცდის საშუალებით შეისწავლის. ექსპერიმენტში ფსიქიკის ჩვენთვის საინტერესო გამოვლინებები, სათანადო პირობების შექმნით, მაშინვე შეგვიძლია გამოვიწვიოთ, როცა დაგვჭირდება, გამოვაცალკევოთ იგი ფსიქიკის სხვა მხარეებისაგან, რომლებიც ამჟამად არ გვაინტერესებს, გავიმეოროთ იმდენჯერ, რამდენიც აუცილებლად მიგვაჩნია და პირობების ნებისმიერი ცვლით (ვარიაციით) მას სხვადასხვა ვითარებაში დავუქვირდეთ. როგორც ვხედავთ, გარკვეული თვალსაზრისით, ცდა ანუ ექსპერიმენტი მნიშვნელოვან უპირატესობებს შეიცავს ბუნებრივ დაკვირვებასთან შედარებით.

თვალსაჩინოებისათვის მოვიყვანოთ მარტივი ექსპერიმენტის მაგალითი. ვთქვათ გვაინტერესებს რამდენი განმეორება ესაჭიროება ათი წლის ბავშვს ოცი უაზრო სიტყვისაგან შედგენილი რიგის დასაზებირებლად. ამისათვის შევადგენთ ასეთ რიგს (მაგალითად: ტად, გუკ, ნ. ე. ჯ. თოს, ბიმ...) და ჩვენთვის საინტერესო ასაკის რომელიმე ბავშვს დავავალებთ იზებუროს იგი მანამდე (გაიმეოროს მრავალჯერ), სანამ სრულყოფილად არ დაისწავლის. მალე დავადგენთ, რომ ამ ცდისპირს მოცემული რიგის დასაზებირებლად დასჭირდა ამდენი და ამდენი განმეორება. მაგრამ ჩვენ გვაინტერესებს არა ერთი ინდივიდის მონაცემები, არამედ საერთოდ ათი წლის ბავშვების მონაცემები. ამის გამო აღწერილი ცდა უნდა გავიმეოროთ ამ ასაკის რაც შეიძლება ბევრ ბავშვზე. აღმოჩნდება, რომ ბავშვებს გამეორებათა სხვადასხვა რიცხვი დასჭირდებათ ჩვენი მასალის დასაზებირებლად. მაგრამ თვალსაჩინოდ გამოიკვეთება ყველაზე უფრო გავრცელებული შედეგიც (ე. წ. მოდა). ასე, მაგალითად, ვთქვათ, ზოგ ბავშვს რიგის დასაზებირებლად დასჭირდა 15 განმეორება, ზოგს 16; 17; 18; 19; 20 და სხვა, მაგრამ გამოკვლეული ბავშვებიდან ყველაზე უფრო ბევრმა ეს მოახერხა 18 განმეორებით. ამ შემთხვევაში, თუ „მოდა“ მართლაც თვალსაჩინოდაა გამოკვეთილი, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ საერთოდ ათი წლის ბავშვებს ოცი უაზროსიტყვიანი რიგის დასაზებირებლად ესაჭიროებათ 18 განმეორება. თუ შედეგები ძალიან ვარიაბილურია, მაშინ შეიძლება გამოვიყვანოთ საშუალო არითმეტიკული (შევკრიბავთ ყველა შედეგებს და გავყოფთ ცდათა რიცხვზე) და ამას მივიღებთ ასაკის ნორმად.



ამრიგად, ექსპერიმენტის ერთ-ერთი ღირსებაა შესასწავლი ძველი ვლენის ზუსტი გაზომვის და ამ მიზნით მათემატიკური აპარატის გამოყენების შესაძლებლობა. ასევე ზუსტად შეგვიძლია გავზომოთ დასაკვირვებელ მოვლენაზე რომელიმე ჩვენთვის საინტერესო ფაქტორის ზემოქმედება ვთქვათ, ზემოთაღწერილ ექსპერიმენტში გვინტერესებს როგორ მოქმედებს ასაკობრივი ფაქტორი, მაგალითად, რა განსხვავებაა ამ თვალსაზრისით ათწლიანებსა და ცხრაწლიანებს შორის. ამისათვის იგივე ექსპერიმენტს, ზუსტად იგივე პირობებში ჩავატარებთ ცხრაწლიანებზე და შედეგებს ერთი მეორეს შევადარებთ. ამასთანავე, რაიმე კანონზომიერებაზე რომ ვიმსჯელოთ, აუცილებელია შედეგებში სხვაობა აკმაყოფილებდეს გარკვეულ მოთხოვნებს, რასაც სტატისტიკურ სანდოობას უწოდებენ.¹

როდესაც ნორმა ზუსტადაა განსაზღვრული, ცალკეულ ინდივიდებთან ანალოგიურა ცდის ჩატარებით შეგვიძლია უკვე მათი ინდივიდუალური თავისებურებების შესახებ ვიმსჯელოთ. დაუბრუნდეთ ისევ ზემოთაღწერილ ექსპერიმენტს. რაკი დავადგინეთ, რომ ათი წლის ბავშვებისათვის ოცი უაზროსიტყვანაი რიგის დაზებირების ნორმაა 18 განმეორება, შეგვიძლია, საჭიროების შემთხვევაში, ყოველი ათი წლის ბავშვთან ჩავატაროთ ეს ცდა და გავარკვიოთ, რამდენად ჩამორჩება ან აღემატება იგი თავის ასაკს მოცემულა უნარის განვითარებით. ასეთ სტანდარტიზირებულ მასალას ეწოდება **ტესტი**, მაგრამ ამის შესახებ ქვემოთ ცალკე გვექნება საუბარი.

ხშირ შემთხვევაში ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტები ტარდება სპეციალურა აპარატების გამოყენებით, საამისოდ სპეციალურად აღჭურვილ ლაბორატორიებში. ყოველი ექსპერიმენტისათვის ასეთი ტექნიკური აღჭურვილობის გამოყენება დამოკიდებულია კვლევის კონკრეტულ ამოცანებზე.

განასხვავებენ **მაკონსტანტირებელ** და **მაფორმირებელ** ექსპერიმენტებს. თავად მათა სახელოწდებები გვიჩვენებს, რომ პირველ შემთხვევაში გარკვეული ფსიქიკური თავისებურების მდგომარეობის კონსტანტაციაა კვლევის მიზანი, მეორე შემთხვევაში კი ექსპერიმენტული ფაქტორის გავლენის შესწავლა.

სიადვილისათვის კვლავ ზემოთაღწერილ უაზრო სიტყვების და-

¹ ამის შესახებ დაწვრილებით იხ. ჯ. ყვავილაშვილი — სტატისტიკური მეთოდების გამოყენების ფსიქოლოგიაში. თბ., 1979



ზეპირების ექსპერიმენტს მივმართოთ. იგი მაკონსტანტირებული ექსპერიმენტის მკაფიო ნამუშაოა. ამ ექსპერიმენტით მოვახდინეთ, მაგალითად, იმ ფაქტის კონსტანტირება, რომ ათწლიანი ბავშვები ოც უაზროსიტყვიან რიგს იზეპირებენ საშუალოდ 18 განმეორებით. თუ ექსპერიმენტს სხვადასხვა ასაკის ბავშვებზე ჩავატარებთ, მეგობრებო ასევე მოვახდინოთ იმის კონსტანტირებაც, რომ ამავე მასალას რვაწლიანები ამდენი და ამდენი განმეორებით იზეპირებენ, ცხრაწლიანები ამდენით და ა. შ. ე. ი. დავადგინოთ ასაკობრივ განსხვავებულობებს ამ თვალსაზრისით. ასევე შეგვიძლია შევცვალოთ სხვა პირობებიც. მაგალითად, იგივე ათწლიან ბავშვებს ექსპერიმენტში წარმატებისათვის დავუწესოთ ჯილდო, რომლის ღირებულებაც მით უფრო მაღალი იქნება, რაც უფრო ნაკლები განმეორებები დასჭირდება დასაზეპირებლად და მოვახდინოთ იმის კონსტანტირება, თუ ჯილდო, როგორც მასტამულირებელი (მოტივაციური) ფაქტორი რა გავლენას ახდენს ათწლიან ბავშვთა მნემურ აქტივობაზე.

ახლა, ვთქვათ, გვინტერესებს საკითხი იმის შესახებ, თუ როგორ შეიძლება მოცემულ ასაკში ასეთი მასალის (უაზრო სიტყვების რიგის) დასწავლის უნარის გავარჯიშება. ამისათვის ზემოთაღწერილ ექსპერიმენტულ სიტუაციებში დადასტურებული ფაქტების კონსტანტირება ცხადია საკმარისი არაა. საჭიროა ექსპერიმენტში შემოვიტანოთ ისეთი ფაქტორი, ან ფაქტორები, რომლებმაც ჩვენ აზრით ხელი უნდა შეუწყონ ჩვენთვის საინტერესო უნარის შემდგომ განვითარება-ჩამოყალიბებას. მაგალითად, მას შემდეგ, რაც მაკონსტანტირებელი ექსპერიმენტის მეშვეობით დავადგინეთ, რომ ათწლიანი ბავშვები საშუალოდ 18 განმეორებით იზეპირებენ ოც უაზროსიტყვიან რიგს, შეგვიძლია ცდის პირები დავანაწილოთ ერთნაირი სიძლიერის სხვადასხვა ჯგუფებში, რომლებსაც ერთმანეთისაგან განსხვავებულ პირობებში ვავარჯიშებთ. ერთ ჯგუფს შეგვიძლია ყოველდღიურად ათი ასეთი რიგი დავაზეპირებინოთ, მეორეს ოცი, მესამე ჯგუფს შეიძლება აზრბანი სიტყვების დაზეპირებაზე ვავარჯიშოთ, მეოთხე უცხო ენის სიტყვების დაზეპირებაზე, მეხუთე ლექსების დაზეპირებაზე და სხვ. ბოლოს (ვარჯიშის წინასწარ განსაზღვრული ეტაპის შემდეგ) კვლავ ჩავატარებთ მაკონსტანტირებელ ექსპერიმენტს და ვნახავთ, ჩვენთვის საინტერესო უნარი სად როგორ განვითარდა (ან განვითარდა თუ არა საერთოდ). მეტა

სიზუსტისათვის ბოლო გამოცდას ჩავატარებთ ისეთ ჯგუფშიც, რომელსაც ვარჯიში არ გაუვლია (ე. წ. საკონტროლო ჯგუფი) რითაც დავაზუსტებთ, განვითარება მართლაც ვარჯიშის პირობებში გამოიწვია, თუ თავისთავად მოხდა. ასეთ ექსპერიმენტს ეწოდება მაფორმირებელი ექსპერიმენტი, რადგან აქ ვარჯევთ ექსპერიმენტში შემოტანილი ფაქტორების (ჩვენს შემთხვევაში ვარჯიშის სრვადასხვა პირობების) მაფორმირებელ გავლენას. როგორც ვხედავთ, მაფორმირებელი და მაკონსტანტირებელი ექსპერიმენტები პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ გამოკვლევებში ერთიმეორეს ავსებენ.

ბავშვისა და პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში ცდების ჩატარება დაკავშირებულია მთელ რიგ სიძნელებთან. აქედან პირველ რიგში ხაზი უნდა გაესვას ბავშვთან კონტაქტის დამყარების სირთულეს ზემოთ მოყვანალი მაგალითიდან ნათელია, რომ ასეთი ექსპერიმენტის ჩატარება შეიძლება მხოლოდ იმდენად განვითარებულ ბავშვებთან, რომლებსაც შეუძლიათ გაიგონ ჩვენი მოთხოვნები და იმოქმედონ ამის შესატყვისად. დაბალ ასაკში ასეთი ექსპერიმენტების ჩატარება თითქმის შეუძლებელია. ამიტომ ბავშვის ფსიქოლოგიაში ფართოდ გამოიყენება ისეთი ექსპერიმენტებიც, რომლებიც ცხოველთა ფსიქიკის შესწავლისათვის არის დამუშავებული. მაგალითად, ჩვილი და ადრეული ასაკის ბავშვების ფსიქიკის გამოვლინებათა შესწავლისათვის ხშირად აყენებენ ე. წ. წარმატების ექსპერიმენტს.

ასეთ ექსპერიმენტებში ცდები აიგება იმ პრინციპზე, რომ ინდივიდის მოქმედება განპირობებული იყოს რაიმე სახის საჭიროებით. ე. ი. შექმნილია ექსპერიმენტული სიტუაცია, სადაც ცდის ობიექტმა (ცხოველი იქნება იგი თუ ბავშვი) შეიძლება დაიკმაყოფილოს თავისი მოთხოვნა, თუკი საკვლევი ფსიქიკური თვისება საკმარისად ექნება განვითარებული. ამგვარი ექსპერიმენტის ნიმუშად შეიძლება დავასახელოთ კელერის ცნობილი ცდები მაიმუნებთან პრაქტიკული ინტელექტის შესასწავლად.

კელერი მოშიებულ მაიმუნს უქმნიდა ისეთ პირობებს, რომ შესძლებოდა შიმშილის მოთხოვნილების დაკმაყოფილება, თუკი საკმარის „მოსაზრებულობას“ გამოიჩენდა: მაიმუნის გალიის მახლობლად ათავსებენ საჭმელს (ბანანს, ფორთოხალს ან მისთვის საყვარელ სხვა „ნუგბარს“), რომელსაც ცხოველი ხელით ვერ წვდება, მაგრამ შეუძლია ახლოს მოიწიოს ჯოხით. ამ ამოცანის გადაჭრის



შემდეგ სიტუაცია რთულდება: საჭმელს დებენ ისეთ მანძილზე, რომ ერთი ჯოხით ვერ წვდება, მაგრამ შეუძლია ჯოხები გადააბას ერთმანეთზე. ზოგიერთ ექსპერიმენტში საჭირო იყო პატარა ჯოხით ახლოს მოეწია ჯერ დიდი ჯოხი, ხოლო ამ უკანასკნელის მეშვეობით საჭმელი ჩაეგდო ხელში, მაღლა დაკიდებული ფორთოხლის ჩამოსაღებად ერთმანეთზე დაედგა ყუთები და ა. შ. ასეთი ექსპერიმენტებით კვლერმა დაადასტურა ზოგიერთი სახეობის მაიმუნებთან პრაქტიკული ინტელექტის არსებობა.

ანალოგიური ცდები შეიძლება ჩავატაროთ პატარა ბავშვებზეც, რომლებსაც სხვაგვარად ექსპერიმენტულ სიტუაციაში ვერ შევიყვანთ. ამ პრინციპზე აგებული ექსპერიმენტული კვლევით დაადგინეს მაგალითად, რომ 9-10 თვის ბავშვი ახერხებს კანფეტას ხელში ჩასაგდებად გამოიყენოს მასზე მიბმული ძაფი.

ექსპერიმენტის მეორე, შეიძლება ითქვას უმნიშვნელოვანეს სირთულეს წარმოადგენს მისი პირობების ხელოვნურობა. მართლაც უპირატესობებთან ერთად ექსპერიმენტის ეს მხარე (ხელოვნურობა) თავის ნაკლსაც შეიცავს. ერთის მხრივ შეგვიძლია დასაკვირვებელი მოვლენა ჩვენს ნებაზე გამოვიწვიოთ და ვცვალოთ, რაც საქმეს მნიშვნელოვნად გვიადვილებს, მაგრამ ექსპერიმენტის ანუ ხელოვნურ პირობებში ბავშვის ქცევაც ბუნებრიობას კარგავს და ხელოვნურობის დამლით ხდება აღბეჭდილი. მაგალითად, ზემოთ აღწერილ უაზრო სიტყვების დაზეპირების ექსპერიმენტში ბავშვის წარმატება დამახსოვრების უნართან ერთად შესაძლოა ექსპერიმენტის პირობების თავისებურ განცდაზეც აღმოჩნდეს დამოკიდებული. განსაკუთრებით თვალსაჩინო ცვლილებებს განიცდის ბავშვის ქცევის ბუნებრივი მიმდინარეობა, მაშინ, როდესაც ცდები სხვადასხვაგვარი აპარატურის გამოყენებით ტარდება. ეს სირთულეები ნაწილობრივ ნეიტრალდება, როდესაც ბავშვი შეჩვეულია ექსპერიმენტატორთან, არ აკრთობს მის გარემოში ყოფნა და ა. შ. მაგრამ უჩვეულობის სრული მოხსნა შეუძლებელია.

ბავშვის ფსიქოლოგიაში ადრევე დაისვა ისეთი მეთოდის შექმნის საკითხი, რომელსაც ექნებოდა როგორც ბუნებრივი დაკვირვების, ასევე ექსპერიმენტის ღირსებები და დაზღვეული იქნებოდა ორივეს ნაკლისაგან. როგორც დავინახეთ, ექსპერიმენტის ღირსება დასაკვირვებელი მოვლენების ჩვენს ნებაზე მართვა, ნაკლი ბავშვის ქცევის შეზღუდულობა და ხელოვნურობა. დაკვირვების დროს



პირიქით ზდება — ბავშვის ქცევა სრულიად ბუნებრივად მიმდინარეობს, მაგრამ საშუალება არ გვაქვს ფსიქიკის ჩვენთვის საინტერესო გამოვლინებანი როგორც გვინდა ისე გამოვიწვიოთ და ვმართოთ.

ცნობილმა ფსიქოლოგმა **ა. ფ. ლაზურსკიმ** სცადა ამ ორი გზის ურთიერთშეხამება და შეიმუშავა **ე. წ. ბუნებრივი ექსპერიმენტის** მეთოდი, რომელმაც თავიდანვე მოიპოვა აღიარება და დღემდე ნაყოფიერად გამოიყენება ბავშვის ფსიქოლოგიის შესასწავლად. ისევე როგორც ყოველ ექსპერიმენტში, დასაკვირვებელ მოვლენას აქაც ხელოვნურად იწვევენ და თავის ნებაზე მართავენ, მხოლოდ ცდისპირებმა ამის შესახებ არაფერი არ იციან. ისინი მათთვის ჩვეულ მოქმედებაში არიან ჩაბმულნი და ეჭვაც არ ეპარებათ თუ მათზე რაიმე ექსპერიმენტი ტარდება. ასეთი ექსპერიმენტი იმიტაც განსხვავდება ჩვეულებრივი, ანუ **ე. წ. ლაბორატორიული ექსპერიმენტისაგან**; რომ ტარდება აუცილებლად იმ გარემოში, (ბაღში, სკოლაში, ოჯახში...), სადაც ბავშვი ყოველდღიურად იმყოფება, ხოლო ექსპერიმენტატორი საკუთარ თავზე იღებს რომელიმე საყოფაცხოვრებო როლს (აღმზრდელი, მასწავლებელი, სტუმარი...).

ასეთი ექსპერიმენტის საილუსტრაციოდ გამოდგება **ვ. ს. მუხინას** მიერ აღწერილი რამოდენიმე ექსპერიმენტული სიტუაცია: „დავუშვათ, რომ ბავშვებს, რომლებიც მონაწილეობენ დიდაქტიკურ თამაშში, აძლევენ მრავალ სურათს, რომლებზეც გამოხატულია ცხოველები, ავეჯი, სათამაშოები და სთხოვენ დააწყონ ეს სურათები ისე, რომ ისეთები, რომლებიც ერთმანეთს მიუდგება, ერთად აღმოჩნდეს. სკოლამდელები გატაცებით თამაშობენ, და მხოლოდ მკვლევარმა იცის, რომ თამაშის შემდეგ მას შეეძლება გაარკვიოს, როგორ ახდენენ ბავშვები განზოგადებას. რა ნიშნებს აქცევენ ამ დროს ყურადღებას. ან, მაგალითად, უფროს სკოლამდელებს მეცადინეობაზე ასწავლიან ალმების გაკეთებას. ერთ ჯგუფს იუბნებიათ, რომ ალმებს აკეთებენ იმისათვის, რომ დღესასწაულობა ითამაშონ, მეორე ჯგუფს — რომ ალმები დედებისათვის საჩუქრადაა გამოიზნული, მესამე — რომ ალმებს აჩუქებენ პატარებს, რომლებსაც სათამაშოები არა აქვთ. ბავშვებისათვის ეს ჩვეულებრივი საქმიანობაა მკვლევარისათვის — ხერხი ბავშვის ქცევაზე სხვადასხვა მოტივის გავლენის გასარკვევად“.¹

¹ ვ. მუხინას დასახელებული შრომა, გვ. 24



ასეთივე ექსპერიმენტები შეიძლება ჩავატაროთ სკოლაშიც. სამ შემთხვევაში ექსპერიმენტატორი გამოდის მასწავლებლის როლში და გაკვეთილის ჩვეულებრივ მსვლელობაში შემოაქვს ექსპერიმენტული ფაქტორი, რომლის შესახებაც მხოლოდ თავად იცის. გარკვეული მიზნით ბუნებრივი ექსპერიმენტის მეთოდს შეიძლება მამართოს მასწავლებელმაც, მოსწავლეთა ზოგიერთი ფსიქოლოგიური თავისებურების შესწავლის მიზნით. მთავარია, რომ მოსწავლეებისათვის ყველაფერი იყოს მხოლოდ ჩვეულებრივი საქმიანობის ფარგლებში.

ლაბორატორიული ექსპერიმენტიც ისე უნდა ტარდებოდეს, რომ ბავშვებს მათი ასაკისათვის დამახასიათებელი ქცევების განხორციელება უხდებოდეთ. მართალია, ასეთი ექსპერიმენტის დროს ბავშვმა იცის, რომ მასზე ექსპერიმენტი ტარდება, მაგრამ თუკი ასაკისათვის ბუნებრივი თამაშის, სწავლის ან სხვა საქმიანობის განწყობას შევუქმნით ექსპერიმენტის პირობები უკვე იმდენად შემზღულდავად აღარ იმოქმედებს.

3. ტესტის მეთოდი. ტესტირებაც ექსპერიმენტული მუშაობის გარკვეული ხერხია, მაგრამ სრულიად სპეციფიკური დანიშნულების გამო, რაც მას ჩვეულებრივი ექსპერიმენტისაგან განასხვავებს, აუცილებელია ცალკე დავახასიათოთ.

ექსპერიმენტული კვლევის ამოცანას, როგორც ზემოთ დავინახეთ, ძირითადად ზოგადი კანონზომიერების დადგენა შეადგენს. მაგრამ რიც შემთხვევაში საჭიროა გაირკვეს, ეს ზოგადი როგორ ვლინდება ცალკეულ ინდივიდთან. სწორედ ამის გარკვევის ერთ-ერთი ეფექტური საშუალებაა ტესტი, რომელიც ფართოდ გამოიყენება ფსიქოლოგიური დიაგნოსტიკებისათვის.

ტესტების მეშვეობით ყველა ფსიქოლოგიური თავისებურების შესწავლა შეიძლება, მაგრამ უფრო ხშირად ამ მეთოდს ინდივიდის ფსიქიკური უნარების განვითარების დონის შესამოწმებლად იყენებენ.

ტესტის პრინციპი იმაში მდგომარეობს, რომ წინასწარ არის დადგენილი მისი მეშვეობით შესამოწმებელი ფსიქიკური უნარის თუ თვისების ნორმალური გამოვლანება, რასთან მიმართებაშიც შეიძლება გამოიცადოს ყოველი ინდივიდი.

მაგალითისათვის კვლავ ზემოთაღწერილ უაზრო სიტყვათა დახებიერების ექსპერიმენტს დავუბრუნდეთ. ვთქვათ, გვაქვს გარკვე-



ული რაოდენობის უაზრო სიტყვებისაგან შედგენილი რიგი დაწვეული
 ცით, რომ მისი დაზეპირების საშუალო ნორმა განმეორებათა
 ვე გარკვეული რიცხვი (ნორმა შეიძლება დაწესებული იყოს არა
 მხოლოდ განმეორებათა რიცხვზე, არამედ დასწავლის დროზე, ან
 განმეორებათა წინასწარდატეხილი რიცხვის შემდეგ აღდგენილ
 ერთეულთა რაოდენობაზე და სხვა; ეს დამოკიდებულია იმაზე, თუ
 შემდგენელმა რა კრიტერიუმის მიხედვით ჩაატარა წინასწარი
 კვლევა). ამ შემთხვევაში თავისუფლად შეგვიძლია ნებისმიერ ინ-
 დივიდუზე, ყველა იმ პირობის დაცვით, რომელიც თავიდანვე გან-
 საზღვრულია, ჩავატაროთ მოცემული მასალის დაზეპირების ცდა
 და გავარკვიოთ მასთან ამ უნარის (მექანიკური დაზეპირების) გან-
 ვითარების დონე.

ფართოდაა გავრცელებული ყურადღებას, აზროვნების, მეხსი-
 ერების, აღქმა-დამკვირვებლობის და სხვა ფსიქიკური პროცესების
 სხვადასხვა მხარეთა შესამოწმებელი ტესტები. ყოველი მათგანის
 გამოყენებისათვის აუცილებელია შეგვეძლოს ფსიქოლოგიური
 ცდის გამართულად ჩატარება, ამასთანავე, უნდა ვიცოდეთ კონ-
 კრეტულად ფსიქიკის რომელი მხარე იკვლევს და რა პირობების
 დაცვაა საჭირო.

მზა ტესტი შეიძლება გამოიყენოს ყველამ, ვისაც ფსიქოლოგი-
 ური ცდის ჩატარებისათვის საჭირო მომზადება გააჩნია. სხვა საქ-
 ბეა თავად ტესტის შედგენა, რაც საკმაოდ რთული ფსიქოლოგიური
 კვლევას განხორციელებას მოითხოვს.

განისაზღვრება რა ტესტის დანიშნულება (ე. ი. რა უნდა შე-
 მოწმდეს — ყურადღების კონცენტრაცია, დასწავლის სიმტკიცე,
 ინტელექტუალური შესაძლებლობები თუ სხვა რამ), ჯერ უნდა მო-
 მზადდეს სათანადო მასალა, რომელიც წინასწარი ექსპერიმენტების
 შედეგად დაიხვეწება და დადგინდება ცდების ჩატარებას პირობე-
 ბი. მაგალითად, თუ გვინდა ისეთი ტესტის შედგენა, რომლითაც
 პიროვნების ზოგადი ინტელექტუალური შესაძლებლობები უნდა
 შემოწმდეს, შევადგენთ პრობლემურ ამოცანათა სისტემას, რომელ-
 თა გადაჭრაც ინტელექტის გარკვეულ მონაცემებთან არის დაკავ-
 შარებული. ამასთანავე გავითვალისწინებთ იმ გარემოებას, რომ
 გონებრივი მონაცემები ყველასთან თავისებური მიმართულებისაა
 და ამიტომ მასალაში სხვადასხვა ხასიათის ამოცანებს ვავაერთიან-

ნებთ.¹ ამის შემდეგ ჩავატარებთ წინასწარ ცდებს და დავუშვირ-
დებით რამდენი ამოცანის დატოვება იქნება უკეთესი, ხომ არაა
მაზნისაგან დაშორებული შემთხვევითი ამოცანები, რა დრო მივ-
ცეთ ცდის პირებს ტესტის შესასრულებლად და ა. შ.

ფსიქოლოგიურ ტესტში გამოყენებული მასალა უნდა აკმაყო-
ფილებდეს ორ მნიშვნელოვან პირობას, კერძოდ, იგი უნდა იყოს
აუცილებლად **ნეიტრალური** და შესასწავლი მოვლენის მიმართ
ვალიდური.

ფსიქოლოგიური ტესტი მოწოდებულია ფსიქიკის რომელიმე
მხარის შესასწავლად. ამიტომ ცდის პირის მიერ მისი შესრულება
მხოლოდ შესასწავლ ფსიქოლოგიურ ფაქტორებთან უნდა იყოს და-
კავშირებული და მასზე სხვა რომელიმე ფაქტორმა ზემოქმედება
ვერ უნდა შიახდინოს. ამიტომაც აუცილებელი, რომ მასალა იყოს
აბსოლუტურად ნეიტრალური. მაგალითად, ინტელექტუალურ შე-
საძლებლობათა შესამოწმებელ ტესტში შემავალი ამოცანები უნდა
იყოს ყველასათვის პრინციპულად ახალი და არ უნდა გავდეს ჩვე-
ულებრივ მათემატიკურ, გრამატიკულ ან სხვა სახის სავარჯიშოებს,
რომელთა გამოყვანასაც ბავშვებს სკოლაში ასწავლიან, თორემ შე-
დეგები დამოკიდებული აღმოჩნდება არა მხოლოდ ინტელექტუ-
ალურ მონაცემებზე, არამედ იმაზე, თუ ვინ უფრო ბეჯითი მოსწავ-
ლეა, ვის უკეთესი მასწავლებელი ყავდა, სწავლის პირობებს ვის
უფრო უქმნიდნენ და სხვა გარეგან ფაქტორებზე.²

ზაც შეეხება ვალიდობას, იგი მდგომარეობს ტესტირებით მო-
პოვებული მასალის შესაბამისობაში ტესტირების შიხანთან. მაგა-
ლითად, უაზრო სიტყვათა რიგის დახეპირება მეხსიერებასთან ერ-
თად ყურადღების უნარსაც მოითხოვს, მაგრამ ამ სახის ტესტით
შეგვიძლია მხოლოდ მეხსიერება (თანაც მისი გამოვლინების ერთი

1 ასეთი ტესტის ნიმუშები იხ. **Х. Анзеньк** — „Проверьте свои способ-
ности“, М., 1972; იხ. აგრეთვე **მ. გ. მაღრაძე** — შეამოწმე შენი შესაძ-
ლებლობები, თბ., 1975

2 სხვა საქმეა, როდესაც ვაღგენთ არა ფსიქოლოგიურ, არამედ სხვა დანიშ-
ნულების ტესტებს. ამ მეთოდით შეიძლება შევამოწმოთ მაგალითად, ის,
თუ ვინ როგორ ფლობს ამა თუ იმ ენას. ცხადია, ამისათვის გამოვიყენებთ
ტესტებს, რომელთა შესრულებაც სწორედ იმაზე იქნება დამოკიდებული,
თუ ვინ როგორ ისწავლა ეს ენა.



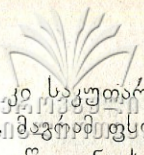
მხარე) შევამოწმოთ, ხოლო ყურადღების შემოწმების ამოცანას მისი მასალა არ შეესაბამება.¹

მას შემდეგ, რაც შედგენილი იქნება შესასწავლი მოვლენის შესაბამისი და ნეიტრალური მასალა, უნდა დადგენილი იქნას მოცემული ტესტის შესრულების ნორმა, რასაც ტესტის სტანდარტიზაციას უწოდებენ. ამისათვის მოცემული ტესტით გამოკვლეული უნდა იქნას ცდისპირთა რაც შეიძლება დიდი რაოდენობა (200-300 ცდისპირზე არანაკლები). ამ გამოკვლევის შედეგების სტატისტიკური დამუშავებით დავადგენთ ტესტის შესრულების საშუალო დონის შესაფასებელ კრიტერიუმს ანუ ტესტის სტანდარტს. ყოველი ცდისპირის გამოკვლევის შედეგებს გადახრა სტანდარტიდან, გვიჩვენებს გადახრას საშუალო მდგომარეობიდან. მაგალითად, თუ გვინტერესებს სწავლისათვის ექვსი წლის ბავშვის ინტელექტუალური მომწიფების დონე და ამისათვის ვიყენებთ ტესტს, რომელიც ასაკის შესაბამისი რამოდენიმე ნეიტრალური ამოცანისაგან შედგება, რომლებიც ბავშვებმა უნდა გადაჭრან მიცემულ დროში, აუცილებლად უნდა ვიცოდეთ სტანდარტიც, ე. ი. ის, თუ საშუალოდ ამ დროში, ამ ასაკის ბავშვები, ამ ტესტის ყველა ამოცანების რა ნაწილს ჰკრიან სწორად ვინც სტანდარტის დონეს ვერ დააკმაყოფილებს, იგი სწავლისათვის ჯერ-ჯერობით ინტელექტუალურად მოუმწიფებლად ჩაითვლება.

სტანდარტი ტესტისათვის ამდენად არსებითი მომენტია, რომ ფსიქოლოგიური კვლევის ამ ხერხს სხვაგვარად სტანდარტიზირებულ ცდათა (გამოცდათა) მეთოდსაც უწოდებენ.

უკანასკნელ ხანებში შეინიშნება ტესტირებით მეტისმეტი გატაცება. ძირითადად ეს ეხებათ „მოყვარულ ფსიქოლოგებს“. იმას გამო, რომ არ იცნობენ მასალის შედგენის მექანიზმს და წარმოდგენა არ აქვთ ნამდვილი ტესტისადმი წაყენებულ მოთხოვნებზე (არაფსიქოლოგისათვის განსაკუთრებით ძნელია შეაფასოს ვალიდობის ხარისხი, რადგან არ იცის ინდივიდის რომელ მოქმედებაში ფსიქიკის რომელი მხარე ვლინდება). მათ ეჩვენებათ, რომ ტესტირებით ყოველთვის შესაძლებელია ზუსტი დიაგნოზის დასმა. ზოგჯერ საქმე იქამდეც მიდის, რომ ტესტს იყენებენ მაშინაც კი, რო-

1 დაწვრილებით იხ. Г. Витцлак — Принципы разработки и применения психодиагностических методов в школьной практике; в книге: Психодиагностика: теория и практика, М., 1986.



დესაც სტანდარტაც არაა დაზუსტებული. ზოგიერთი კი საკულტურო ფანტაზიით თხზავს ერთი შეხედვით გონებაამაზვილურ, მაგრამ ფსიქოლოგიურად დაუსაბუთებელ ტესტებს, რომლებიც იწვევენ ახალი მოდური ინტერესის დაკმაყოფილებასაც და დანტერესებული ხალხის დეზორიენტაციასაც. სხვათა შორის, თავის დროზე (კერძოდ, ოცდაათიან წლებში) ფსიქოლოგიური კვლევის ამ უფაქიზესი მეთოდით დილეტანტების გატაცებამ და სასკოლო პრაქტიკაში მისმა გაუფრთხილებელმა გამოყენებამ, როდესაც თხზავდნენ და იყენებდნენ ყოველგვარ ტესტებს, რას გამოც უმრავლეს შემთხვევებში სრულიად აბსურდულ დასკვნებს აკეთებდნენ, ის შედეგი გამოიღო, რომ ხელისუფლებამ ტესტირება გამოაცხადა ცრუ მეთოდად და სასტიკად აკრძალა იგი.¹ ამან მთელი ნახევარი საუკუნით შეაფერხა ჩვენში ტესტოლოგიის განვითარება. ამ მეთოდს მივუბრუნდით მხოლოდ უკანასკნელ ხანებში, როდესაც დავინახეთ, რა ბევრა საქმე მოიწესრიგეს მისი მეშვეობით სხვებმა (დღეს, კულტურულად დაწინაურებულ ქვეყნებში, წარმოუდგენელია ადამიანებისადმი რაიმე დიფერენცირებულ მიდგომაზე ლაპარაკი ტესტირების გარეშე).

განსაკუთრებით საშურია ჩვენი ფსიქოლოგიური ცენტრების მზერ ისეთი ტესტების შექმნაზე მუშაობა, რომლებიც შეგვაძლებენ სკოლისათვის ბავშვების ფსიქოლოგიური მზაობის, ასაკობრივი განვითარების ნორმალურ მიმდინარეობიდან გადახრას, დიფერენცირებული სწავლების სხვადასხვა პროფილებთან ბავშვის ფსიქოლოგიური თავისებურებების შესატყვისობის და სხვა ინდივიდუალური მომენტების დიაგნოსტიკას. პრაქტიკოსებმა (მაგალითად, სკოლის ფსიქოლოგებმა), შვიძლება ისარგებლონ მხოლოდ იმ ტესტებით, რომლებაც რეკომენდირებულია სათანადო სამეცნიერო ცენტრების მიერ.

ტესტების მეშვეობით, როგორც ითქვა, პიროვნების ფსიქიკის ნებისმიერი მხარე შეიძლება იქნას შესწავლილი, მაგრამ ვალიდობის მოთხოვნას უფრო ასეთი ტესტები აკმაყოფილებენ, რომლებიც ფსიქიკურ უნართა განვითარების მდგომარეობას არკვევენ. პიროვნ-

1 ცნობილი ფსიქოლოგი პ. ბლონსკი აღრვევ წინასწარმეტყველებდა ასეთ დასასრულს, რაც აუცილებლად უნდა მოჰყოლოდა ტესტოლოგიით დილეტანტების გატაცებას. იგი წერდა: „ამჯერად ჩვენ განვიციდით ტესტური შემოქმედების ეპიდემიას. ჩვენთან ტესტებს თხზავს ყველა: პედოლოგიც, სკოლის ინსპექტორიც და რიგითი მასწავლებელიც კი“. იხ. კრებული: **Тесты. Теория и практика** — М., 1928, გვ. 61.

ნების თავისებურებათა შესასწავლად (დასადგენად) მოწოდებულ ტესტებში დიდ როლს ასრულებს თვითონ ავტორის სუბიექტური შეხედულებები და ვალიდობის მაღალი კოეფიციენტი. ევლყოფა თითქმის შეუძლებელია. მაგალითად, თუ ტესტოლოგი ქმნის ისეთი პიროვნული თავისებურების შემსწავლელ ტესტს, როგორცაა „პატიოსნება“, გადამწყვეტია მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ თავად მას როგორ ესმის ამ ცნების კონკრეტული შინაარსი.

უკანასკნელ ხანებში დასავლეთელი ფსიქოლოგები (მხედველობაში გვაქვს დასავლეთ ევროპა და აშშ, სადაც ტესტოლოგია განსაკუთრებით განვითარებულია), ექვს გამოთქვამენ სტატისტიკურ ნორმაზე დამყარებული, უნარების შემსწავლელ, ტესტების მიმართაც. მართალია ამ დროს გაგვაჩნია ზუსტი „ათვის წერტილი“ პოპულაციური ნორმის სახით, რომელსაც შეიძლება შევადაროთ თითოეული ინდივიდის ტესტირებას შედეგები, რაც ქმნის სიზუსტის გარანტიას, მაგრამ ერთიანი ნორმის განსაზღვრა ამა თუ იმ ასაკისათვის მიაჩნიათ წმინდა ფორმალობად, რადგან ყოველ ინდივიდს განვითარების თავისებური პირობები და საკუთარი გზა აქვს. ამასთანავე, იქმნება რა მოცემული უნარის (განსაკუთრებით ეს ეხება ინტელექტუალურ უნარებს) ზუსტი გაზომვას შეუძლებელია, დაზღვეული არ ვართ ბავშვებისათვის სხვადასხვა „იარლიკების“ მიკერებისაგან, რაც, როგორც ცნობილია არსებით გავლენას ახდენს მათ თვითშეფასებაზე და მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს ამა თუ იმ მოზარდის მომავალს!

საჭიროა შევნიშნოთ, რომ კრატიკული მოსაზრებები, რომელსაც დასავლელი ფსიქოლოგები გამოთქვამენ სტატისტიკურ ნორმასთან მიმართებაში, გამომდინარეობს არა მარტო თეორიული, არამედ პრაგმატული ინტერესებიდანაც. მათ მიაჩნიათ, რომ ნორმაზე ორიენტირებული ტესტირება, უკეთეს შემთხვევაში პასუხს იძლევა კითხვაზე: გონებრივი განვითარების რა ნაღდ დონეს ფლობს ინდივიდი ტესტირების შემთხვევაში, სხვებთან შედარებით. მაგრამ ასეთი ტესტირება არაფერს გვეუბნება იმის შესახებ, თუ სინამდვილეში რისი მიღწევა შეეძლო მას და რის გაკეთებას შესძლებს სათანადო პირობებში.²

1 დაწვრილებით იხ. А. Анастаси, Психологическое тестирование. Кн. 1, М., 1982.

2 Grucial isuius in testing. Ed R. W. Tyler a. R. M. Wolf USA, 1974

აშტომ, ბოლო ხანებში, ფხს იკიდებს მოსაზრება, რომ ბავშვს უნარების (განსაკუთრებით გონებრივი განვითარების) განსაზღვრისათვის საჭიროა ისეთი ტესტების შემუშავება, სადაც ათვლის წერტილად აღებული იქნება ობიექტურად შემუშავებულ ნორმატივი, — სხვაგვარად „სოციალურ-ფსიქოლოგიური ნორმატივი“, ანუ საზოგადოებისაგან წამოყენებული ობიექტურად აუცილებელი, ასაკთან შეფარდებული მოთხოვნები, რომელსაც უნდა აკმაყოფილებდეს ბავშვი თავისი განვითარების ყოველ ეტაპზე.¹ ასაკთან აღნიშნულ მოთხოვნათა შეფარდება განისაზღვრება საზოგადოებრივი პრაქტიკით. ე. ი. ახალგაზრდა თაობათა სწავლებისა და აღზრდის ისტორიული გამოცდილება უნდა ადასტურებდეს, რომ ამ მოთხოვნათა დაკმაყოფილება შეუძლია ყველა ფსიქიკურად ჯანსაღ მოზარდს. საყურადღებოა, რომ ასეთი ნორმატივის შემუშავება, როგორც თავად ამ მიმართულების მომხრეებიც აღიარებენ, ძალზე რთული საქმეა, მოითხოვს მოვლენათა ფაქიზ ანალიზს და მკვლევარი დაზღვეული არაა სუბიექტური შეცდომებისაგან.²

გათვალისწინებული უნდა იყოს ისიც, რომ არ შეიძლება ტესტის თარგმნა. თუ გვსურს ვისარგებლოთ უცხოური ტესტებით, საჭიროა მათი ქართული ადექვატის შედგენა, ნეიტრალურობის და ვალიდობის ყველა მოთხოვნათა დაცვით. სტანდარტიზაცია კი უნდა მოხდეს თავიდან, ჩვენს მიერ შედგენილი ქართული ვარიანტით ცდისპირთა დიდი რიცხვის გამოცდის საფუძველზე.

4. **სოციომეტრული** მეთოდი. სოციომეტრიაც ექსპერიმენტული კვლევის ნაირსახეობაა. მისი მეშვეობით იკვლევენ ადამიანებს შორის ჩამოყალიბებულ ურთიერთობებს და ასეთ ურთიერთობათა სისტემას, ამა თუ იმ ნიშნით გაერთიანებულ სოციალურ ჯგუფში. ამ მეთოდით შეგვიძლია დავადგინოთ მაგალითად, ყოველი მოსწავლის მდგომარეობა თანაკლასელთა შორის, ანუ თითოეულის სოციალური სტატუსი. ამავე გზით მოპოვებული მასალა საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ ჯგუფის ფსიქოლოგიური მიკროკლიმატის შესახებ და განვსაზღვროთ მისი სიჯანსაღის ხარისხი.

1 **К. М. Гуревн⁴**, Современная психологическая диагностика: пути развития — журн. «Вопросы психологии», 1982, № 1.

2 დაწვრილებით იხ. **М. К. Акимова, В. Т. Ко³лова**. Анализ результатов диагностических методик, ориентированных на норматив. Журн. «Вопросы психологии» 1985, № 5.

სოციომეტრიის პრინციპი დამყარებულია იმ იდეაზე, რომ ადამიანები, ისეთ ვითარებაში, როდესაც არჩევითი დამოკიდებულება უნდა გამოხატონ სხვების მიმართ, უპარატესობას ანიჭებენ იმას, ვინაც უფრო მოსწონთ, ვისთანაც ახლოს არიან ან ესწრაფვიან ასეთ ურთიერთობას. აქედან გამომდინარე, სოციომეტრული მეთოდის არსს წარმოადგენს ცდის პირის დაყენება სწორედ ასეთი არჩევანის აუცილებლობის წინაშე.

გამოსაკვლევი ჯგუფის წევრებს ინდივიდუალურად გამოკითხავენ (ზეპირად ან ანკეტის მეშვეობით), სადაც მათ უხდებათ პასუხის გაცემა დაახლოებით ასეთ კითხვებზე: „ვისთან ერთად შეასრულებდი ასეთ (დაუსახელებენ კონკრეტულ საქმეს) სამუშაოს?“, „ვისთან ერთად გირჩევნია სამოგზაუროდ წასვლა?“, „ვისთან ერთად გირჩევნია მერხზე ჯდომა?“ და ა. შ. შედეგების სანდოობა იზრდება, თუ ადგილი აქვს არა მხოლოდ „თეორიულ“, არამედ რეალურ არჩევანს (მაგალითად, მართლაც, ვაგლებზე რაიმე საქმეს და უნდა აირჩიოს პარტნიორი, მივყავს ტურისტულ ლაშქრობაში და უნდა აირჩიოს ვისთან ურჩევნია კარავში ცხოვრება და სხვ.). დიდი მნიშვნელობა აქვს არჩევის კრიტერიუმების ღირებულებასაც. მაგალითად, ოთახში ერთად საცხოვრებლად პარტნიორის არჩევა მეტი ღირებულების მქონეა, ვიდრე კანოში ერთად წასვლა.

არჩევის კრიტერიუმების განსაზღვრის დროს აუცილებლად მხედველობაში მისაღებია ასაკიც. ის, რაც ღირებულია ერთი ასაკის ბავშვებისათვის, არაფერს არ წარმოადგენს სხვა ასაკის ბავშვების თვალში. განსაკუთრებით ფრთხილ მოპყრობას მოითხოვენ სკოლამდელები, რომლებსაც პირდაპირი პასუხების მოცემა (ანკეტებზე ლაპარაკი ხომ ზედმეტია) ყოველთვის არ შეუძლიათ. ამიტომ არჩევანის სიტუაცია იქმნება სწორედ მათთვის შესაფერისი მოქმედების პირობების შექმნით. მაგალითად, ბავშვს მრავალი სხვადასხვა სათამაშოდან აარჩევინებენ ისეთს, რომელიც ყველაზე უფრო მოსწონს. შემდეგ აძლევენ ორ ასეთ სათამაშოს და ეუბნებან, რომ ერთი მისია, მეორე კი უნდა აჩუქოს რომელიმე ამხანაგს. ზოგჯერ ეს შეიძლება გაკეთდეს „საიდუმლოდ“ (დადებს სათამაშოს მის კარადაში, ვისაც ჩუქნის).

მას შემდეგ, რაც ჯგუფის წევრები განახორციელებენ ყველა არჩევანს (იმ აუცილებელი პირობის დაცვით, რომ ყოველმა მათგანმა იცის მხოლოდ საკუთარი პასუხები და არავინ არ იცის თა-



ვად იგი ვინ აირჩია და ვინ არა), დგება სპეციალური ცხრილები. სოციოგრამა, რომელშიც ასახულია ვინ რამდენი არჩევანი მიიღო, რამდენია ორმხრივა არჩევანის შემთხვევები და ა. შ. ამით შესაძლებლობა გვაქვს გავარკვიოთ, რომელი ბავშვები სარგებლობენ ჯგუფში მეტი პოპულარობით და რომლები ნაკლებით, შესაბამისად როგორია თითოეულის სოციალური სტატუსი, ჯგუფის რომელ წევრებს შორის შეინაშნება მეგობრული ურთიერთობის არსებობა და სხვ.

ყველა ამ მონაცემების მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ როგორც ჯგუფში ცალკეული წევრების მდგომარეობაზე, ისე მთლიანად ჯგუფის ფსიქოლოგიური მიკროკლიმატის სიჯანსაღეზე, მაგრამ ამ უკანასკნელის გაზომვა შეიძლება სხვაგვარადაც, როდესაც სოციომეტრია ეხება არა ცალკეულ წევრთა ურთიერთარჩევანს, არამედ ჯგუფის ცხოვრების სხვადასხვა მხარეების შეფასებას.¹

5. აქტივობის (ქცევის) შედეგების შესწავლა. აღწერილი მეთოდების გარდა ბავშვის ფსიქოლოგია იყენებს სხვა მეთოდებსაც, რომელთა შორის პირველ რიგში, აღსანიშნავია ბავშვის ქცევის შედეგების შესწავლის მეთოდი. ბავშვის მოქმედებების შედეგად იქმნება გარკვეული პროდუქტია ნახატების, ნაძერწის, აპლიკაციის, კონსტრუქციების და სხვათა სახით. ყველა ამით შესწავლას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ფსიქიკის სხვადასხვა მხარის დახასიათებისათვის. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ნახატებზე დაკვირვებას. იქედან, თუ როგორ ხატავს ბავშვი ამა თუ იმ საგანს, შეიძლება დავასკვნათ, როგორ აღიქვამს იგი ამ საგანს, როგორ აქვს იგი წარმოდგენილი, რა თვისებით იცნობს უფრო ამ საგანს და ა. შ. ნახატებზე დაკვირვება საშუალებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ მათი ავტორების გონებრივი განვითარების დონეზე.

ეს მეთოდი დამხმარე მეთოდად ათვლება. რა თქმა უნდა ქცევის პროდუქტების შესწავლა ბევრ რაიმეს გვაგებინებს ბავშვის ფსიქიკის შესახებ, მაგრამ იგი თითქმის არაფერს გვეუბნება იმაზე, თუ როგორ მივიდა ბავშვი ამ შედეგებამდე, როგორ მუშაობდა იგი. ამიტომ უმჯობესია, როდესაც ამ მეთოდს იყენებენ დაკვირვებას-

1 ასეთი მეთოდის ნიმუშები იხ. წიგნში **Р. В. Овчарова. Психологический микроклимат педагогического коллектива, его диагностика и пути коррекции; Архангельск, 1989.**



თან ერთად. ე. ი. ჯერ ვუკვირდებით, თუ როგორ მუშაობს ბავშვი და შემდეგ შევისწავლით მისი მუშაობის შედეგებსაც.

6. ტყუპების მეთოდი. ეს მეთოდიც ერთ-ერთი დამხმარე მეთოდია. იგი საშუალებას იძლევა გაირკვეს რა როლს ასრულებს ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში თანშობილი მონაცემები და რა როლი განეკუთვნება ამავე პროცესში გარემო პირობებს. ამისათვის იკვლევენ სხვადასხვა პირობებში აღზრდილი იდენტური ტყუპების ფსიქიკის სხვადასხვა მხარეს და მათ აღარებენ ერთმანეთს. რაც ერთნაირი აღმოჩნდება ერთნაირ თანშობილ მონაცემებს მიეწერება, ხოლო რაც განსხვავებული იქნება, გარემო პირობებზე დამოკიდებულად მიიჩნევა. ასეთი კვლევა აუცილებლად იდენტურ ტყუპებზე უნდა ჩატარდეს, რადგან ისინი წარმოშობილნი არიან ერთა კვერცხუჯრედის გაყოფის შედეგად და ყველა თანშობილი თავისებურება ერთნაირი აქვთ (აუცილებლად ერთი სქესის არიან, გაცივლილი ვაშლივით გვანან ერთმანეთს და სხვ.). არსებობენ აგრეთვე ძმური ტყუპები, რომლებიც სხვადასხვა კვერცხუჯრედის ერთდროული განაყოფიერების შედეგად არიან წარმოშობილნი და მათ შორის მსგავსება იმაზე შორს არ მიდის, რაც ჩვეულებრივ შეინიშნება ხოლმე დედამამიშვალებს შორის.

7. დასაფეხურებული დახმარების მეთოდი. ეს მეთოდი ეკუთვნის დ. უზნაძეს. ბავშვს აძლევენ ამოცანას, რომლის გადაწყვეტაც მის ძალებს აღემატება. შემდეგ ცოტას წაეხმარებიან, თუ ისევ ვერ გადაჭრა კიდევ წაეხმარებიან და ა. შ. სანამ ამოცანა გადაიჭრებოდეს. იმის მიხედვით, თუ რა დონეზე დასჭირდება დახმარება (დახმარების საფეხურები წინასწარაა მოფიქრებული: მაგ., პირველ საფეხურზე მკვლევარი უმეორებს ამოცანას და ხაზს უსვამს იმ მომენტებს, რომლებსაც მისი გადაჭრისათვის აქვს მნიშვნელობა, მეორე საფეხურზე პირდაპირ მიუთითებს, რომ ამ მომენტებს მიაქციოს ყურადღება და ა. შ.) მსჯელობენ ბავშვის განვითარების დონის შესახებ. ეს მეთოდი განსაკუთრებით ეფექტურია გონებრივი უნარების კვლევის დროს.

თ ა ვ ი II

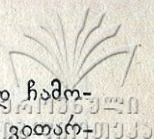
ფსიქიკური განვითარების ზოგადი კანონზომიერებანი

ყოველგვარი განვითარება წინსვლას ნიშნავს, თანაც ისეთ წინსვლას, რომელსაც აუცილებლად პროგრესული ხასიათი აქვს. განვითარებაში მყოფი მოვლენა ახალ-ახალ თვისობრიობაში გადადის და ყოველი ახალი მდგომარეობა აუცილებლად მაღლა დგას წინაზე. ბავშვისა და მოზარდის ფსიქიკური განვითარებაც ასეთი ცვალებადობის პროცესია. ბავშვის ფსიქიკა, სანამ დასრულებულ და ჩამოყალიბებულ და მდგომარეობას მიღწევდეს, განუწყვეტელ თვისობრივ გარდაქმნებს განიცდის. მისი ყოველი ახალი მდგომარეობა წინსვლაა ადრინდელთან შედარებით და განიხილება როგორც განვითარების გარკვეული საფეხური.

წიგნის მომდევნო თავში განვითარების კონკრეტული საფეხურები (ანუ ასაკობრივი პერიოდები) იქნება დახასიათებული, მანამდე კი საჭიროა ფსიქიკური განვითარების პროცესის ზოგად კანონზომიერებებში გავერკვეთ.

1. ამ თვალსაზრისით, ჩვენს წინაშე, პირველ რიგში ფსიქიკური განვითარების განმსაზღვრელი ფაქტორების საკითხი დაისმის. საკითხი ეხება იმის გარკვევას, თუ რა განაპირობებს იმ ზოგადადამიანური ფსიქიკური სტრუქტურისა და ინდივიდუალური ფსიქოლოგიური თავისებურებების ჩამოყალიბებას, რაც ყოველ ინდივიდურ ერთის მხრივ, დანარჩენებს ამსგავსებს, ხოლო მეორეს მხრივ, ყველასაგან არსებითად განსხვავებს.

ფსიქიკური განვითარების ასეთ განმსაზღვრელ ფაქტორებად თავიდანვე **მემკვიდრეობა** და **გარემო** იქნა აღიარებული და ეს საკითხი მეცნიერებაში დღესაც ამ სახით დგას: რა როლს ასრულებს ბავშვის ფსიქიკის სხვადასხვა მხარეების ჩამოყალიბებაში მემკვიდრეობით იფაქტორები და რა როლი განეკუთვნება ამავე პროცესში გარემო პირობებს, მათ შორის სწავლებასა და აღზრდას.



ჯერ კიდევ ფსიქოლოგიის დამოუკიდებელ მეცნიერებად ჩამოყალიბებამდე, როდესაც ფსიქოლოგია ფილოსოფიის წიაღში ვითარდებოდა, აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით ერთმანეთს დაუპირისპირდა **ნატივისტური** და **ემპირისტული** თეორიები.

ნატივისტური შეხედულება სათავეს იღებს **მალბრანშესა** და ლაიბნიცის ფილოსოფიური სისტემებიდან (XVII-XVIII საუკუნეები). ნატივისტური შეხედულების თანახმად ადამიანი თავიდანვე იმად იბადება, რაც შემდეგ უნდა გახდეს. უფრო მეტიც, უკვე ჩანასახს გააჩნია ყველა ის თვისება, რაც შემდეგ მისგან წარმომდგარი ზრდასრული ადამიანისათვის იქნება დამახასიათებელი. ეს თვისებები, რომლებიც ბავშვმა მემკვიდრეობით მიიღო, თავიდანვე რეალურადაა მოცემული, მაგრამ ისე შემცირებული სახით, რომ თითქმის შეუმჩნეველია. განვითარება სწორედ იმაში გამოიხატება, რომ ხდება მემკვიდრეობით მოცემული თვისებების რარდენობრივი ზრდა და მატება. გარემოს საერთოდ და კერძოდ სააღმზრდელო გარემოს, მხოლოდ ის შეუძლია, რომ შექმნას პირობები მემკვიდრეობაში მოცემული ინდივიდის განვითარებისათვის, ხოლო ინდივიდის ფსიქიკის სტრუქტურაში მას რაიმე ცვლილების შეტანა არ ძალუძს.

ნატივისტებს განსაკუთრებულ უხერხულობას უქმნიდა ის გარემოება, რომ თვით დედამამიშვილებიც კი, რომლებსაც აბსოლუტურად საერთო წინაპრები გააჩნიათ დედისა თუ მამის მხრიდან, მაინც სრულიად თავისებურ პიროვნებად ყალიბდებიან. ახალ დროში, აღნიშნული სირთულის დაძლევის ცდილობენ გენეტიკის მეცნიერების მონაცემების გათვალისწინებით, რის შედეგადაც ტრადიციული ნატივიზმი გადაიზარდა თანამედროვე **ბიოგენეტიკიზმში**. ეს შეხედულებაც განვითარებაში გადამწყვეტ როლს მემკვიდრეობას ანიჭებს, მხოლოდ იმ შესწორებით, რომ მემკვიდრეობა ბავშვს შექანიკურად კი არ გადმოეცემა წინაპრებიდან, არამედ გენების მეშვეობით, რასაც შერჩევითი ხასიათი აქვს: ერთი და იმავე წინაპრების შთამომავლობაში ზოგს ერთი სახის თვისებათა შესატყვისი გენები გაჰყვება, ზოგს კი სხვა თვისებათა შესატყვისი გენები. ამრიგად, ყველაფერი დამოკიდებულია მემკვიდრეობით მიღებულ გენებზე, ხოლო გარემო განვითარებაში არაფერს არ ცვლის.

როგორც ვხედავთ, ნატივიზმსა და მის საფუძველზე განვითარებულ ბიოგენეტიკიზმს ბავშვებთან პედაგოგიური მუშაობის მნიშვნე-

ნელობა ფაქტიურად ნულზე დაჰყავს,¹ მაგრამ ცხოვრება თვალსაჩინოდ გვიჩვენებს, რომ ობიექტური პირობები და მათი გავლენა გოგონების გარემოცვა, არსებით გავლენას ახდენს ბავშვის განვითარების მიმართულებასა და შინაარსზე.

ამ შეხედულების ცალმხრივობაზე ნათლად მეტყველებს თავი დროზე ფართოდ განმარტებული ასეთი შემთხვევა: ინდოელ ფსიქოლოგ **რიდ სიგნს** მონადირეებმა მგლებთან გაზრდილი 2 და 8 წლის გოგონები მოუყვანეს. აღმოჩნდა, რომ ადამიანური გენეტიკური სტრუქტურის (მემკვიდრეობის) მიუხედავად, გოგონებს არცერთი ადამიანური თვისება არ ჰქონდათ განვითარებული. ცხადია ასე არ მოხდებოდა, ბავშვი რომ მართლაც თავიდანვე ის იყოს, რაც შემდეგ უნდა გახდეს, როგორც ბიოგენეტიკოსები ამტკიცებენ.

ნატივიზმის საპირისპიროდ, **ემპირისტული** თეორია, რომელსაც ცნობილი ინგლისელი ფილოსოფოსმა **ჯონ ლოკმა** (XVIII საუკუნე) დაუდო სათავე, ამტკიცებს, რომ ადამიანი მთლიანად აღზრდისა და გარემო პირობების პროდუქტია. საყოველთაოდ ცნობილია ლოკის „*tabula zasa*“-ს ფორმულა, რომლის თანახმადაც ჩვილის ცნობიერება „ცარიელი დაფა“. მას მხოლოდ გარემოდან შექმნილი გამოცდილება (ცდა) ავსებს შინაარსით. ასეთივე შეხედულებას იცავდნენ და ანვითარებდნენ XVIII საუკუნის ფრანგი მატერიალისტები (**ე. კონდილიაკი**), რომელთა აზრითაც ყველა ახალშობილი ბავშვი აბსოლუტურად ერთნაირია და ვისგან რა გამოვა ეს მთლიანად გარემო პირობებზეა დამოკიდებული.

ემპირისტული პოზიციიდან შეუძლებელია აიხსნას ის უდაო ფაქტი, რომ ერთნაირი აღზრდისა და გარემოებების პირობებში აუ-

1 ამ მოსაზრებას განსაკუთრებით თავგამოდებით გენეტიკოსები იცავენ. მაგალითად **შ. ავერბუსს** მიაჩნია, რომ არავითარი მნიშვნელობა არ აქვს ვის როგორ ვასწავლით. კარგი გენების მქონე ბავშვი ცუდი სწავლების პირობებშიც მაღალინტელექტუალური ადამიანი გახდება, ცუდი გენების მქონეს კი საუკეთესო სწავლებაც ვერაფერს უშველის (იხ. **Ш. Авербух, Генетика, М., 1966, ст. 150**).

ცნობილი ფსიქოლოგებიდან ასეთ შეხედულებას იცავდნენ **კ. ბიულერი** და **ე. თორნდაიკი**, რომლის თანახმადაც „მოსწავლეთა ნაწილი ვერ მიადწევს ვერაფერს რა კარგადაც არ უნდა მიმდინარეობდეს სწავლება, სხვებს კი მიღწევები მაინც ექნებათ, რა ცუდადაც არ უნდა მიმდინარეობდეს სწავლება“. **Э. Торндайк, Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1935, ст. 59**.



ცილებლად ერთნაირი ადამიანები არ იზრდებიან. ამასთან დაკავშირებით, განხილული შეხედულების თანამედროვე მომხრეები, ძირითადად აქცენტს აკეთებენ სოციალურ გარემოზე და ემპირიზმის ძირითად იდეებზე დაყრდნობით, აყალიბებენ ახალ მიმართულებას **სოციოგენეტიკის** სახით, რომელიც ძნელია განხილულ იქნას როგორც ერთიანი თეორია, რადგან მის ცენტრალურ ფორმულას ხშირად სრულიად საპირისპირო პოზიციებზე მდგომი ავტორები უჭერენ მხარს.¹ ეს ფორმულა კი დაახლოებით ასე შეიძლება იქნას გამოთქმული: რა გამოვა ბავშვისაგან (მაგალითად, ნიჭიერი ბიოლოგი თუ უნიჭო ფიზიკოსი, ქურდი და ყაჩაღი თუ პატიოსანი მშრომელი და ა. შ. საქმე ეხება ნებისმიერ ფსიქიკურ თავისებურებას, რაც კი ადამიანს შეიძლება განუვირადთეს), ეს მთლიანად დამოკიდებულია იმ სოციალურ წრეზე, რომლის გარემოცვაშიც მიმდინარეობს ბავშვის განვითარება. ეს წრე კი მეტად მრავალმხრივია თავისი პარამეტრებით და მისი ორგანიზებული თუ სტიქიური გავლენაც ბავშვის სულზე უსასრულოდ მრავალმხრივი შეიძლება იყოს. ამიტომ პრინციპულად შეუძლებელია გამუდმებით ერთად მყოფი ბავშვებიც კი სოციალური წრის აბსოლუტურად ერთნაირ გავლენას განიცდიდნენ.

ემპირისტული მიმართულება საერთოდ და განსაკუთრებით კი მის საფუძველზე განვითარებული სოციოგენეტიკში, ისთივე უკიდურესობაში ვარდება, როგორც ნატივიზმი და ბიოგენეტიკში. ამ უკანასკნელთ, როგორც ვნახეთ შეუმჩნეველი დარჩათ გარემოს მნიშვნელოვანი როლი ბავშვის განვითარების განსაზღვრაში. სოციოგენეტიკში კი ეს როლი უაღრესად გააზვიადა. ხოლო ბავშვის ბუნებრივი თანშობილი მონაცემების მნიშვნელობა სრულიად ვერ დაინახა.

2. განხილულ შეხედულებებს **ერთფაქტორიან** თეორიებს უწოდებენ, რადგან ისინი ან მხოლოდ მემკვიდრეობის, ან მხოლოდ გარემოს მნიშვნელობას აღიარებენ. დღეისათვის ყველაზე უფრო გავრცელებულად შეიძლება ჩაითვალოს მოსაზრება ბავშვის განვითარების **ორფაქტორიანობის** შესახებ. თანამედროვე მკვლევართა უმ-

1 საბჭოური იდეოლოგია სოციოგენეტიკს უარყოფდა, მაგრამ მისივე ორიენტაცია „ახალი ადამიანის“ აღზრდაზე და მტკიცება, რომ საბჭოური ცხოვრების პირობებში ჩამოაყალიბა ახალი, ზეეროვნული „საბჭოთა ადამიანი“, აღნიშნული თეორიის ძირითადი იდეის დასაბუთების უშედეგო ცდაა.



რავლესობა თვლის, რომ ბავშვის ფსიქიკური განვითარება დადებითად
 დებულება თანშობილი ბუნებრივი მონაცემებისა და გარემოს მხარო-
 ბების ერთობლივ მოქმედებაზე. ამასთანავე, თანშობილ მონაცემე-
 ბში ივლელისხმება როგორც მემკვიდრეობით მიღებული საფუძვლე-
 ბი, რომლებიც დედის ან მამის გენეტიკური სტრუქტურებიდან მო-
 მდინარეობს, ასევე თვისობრივად ახალი თავისებურებებიც, რომ-
 ლებიც პირველად ჩნდება ორი გენეტიკური სტრუქტურის შეხვედ-
 რის დროს.¹

მართლაც ფაქტიური მასალა, რომელიც ბავშვების ფსიქიკური
 განვითარების პროცესზე დაკვირვებით და სხვა ცოცხალ არსებათა
 განვითარების პროცესთან მისი შედარების გზითაა მოპოვებული,²
 თვალსაჩინოდ გვიჩვენებს, რომ მემკვიდრეობითი (საერთოდ თანშო-
 ბილი) მონაცემებიც და გარემოს (განსაკუთრებით სოციალური გარე-
 მოს) ზეგავლენაც გადამწყვეტ გავლენას ახდენს ადამიანის ფსიქიკურ
 ჩამოყალიბებაზე, მაგრამ ის, თუ კონკრეტულად როგორ ხერხდება
 ამ ორი ურთიერთისათვის უცხო ფაქტორის გამთლიანება, თანამე-
 დროვე მეციერებაშიც ბოლომდე ნათლად გააზრებული არაა. ამი-
 ტომ ორფაქტორიანი თეორიები ისევე ვერ ხსნიან ბავშვის ფსიქი-
 კური განვითარების პროცესს, როგორც ის ერთფაქტორიანი თეო-
 რიები, რომელთა ეკლექტიკურ გაერთიანებასაც ისინი წარმოადგე-
 ნენ.³ ამით აიხსნება ის უცნაური შინაგანი წინააღმდეგობა, რომელ-
 საც საბჭოთა პედაგოგიკის თეორიასა და პრაქტიკას შორის ჰქონდა
 ადგილი და რაც, ინერციის ძალით, თავისებურად დღესაც გრძელ-

1 ამ საკითხთან დაკავშირებით იხ. ა. ბოჭორიშვილი, შ. ჩხარტიშვილი —
 ფსიქოლოგია, 1963, თავი ნიჭიერების შესახებ.

2 ვრცლად ასეთი ფაქტების შესახებ იხ. Н. Ладыгина-Котс, Дитя шим-
 панзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, при-
 вычках и выразительных движениях. М., 1935.

3 ასეთი თეორიების ნიმუშად შეიძლება მოვიყვანოთ ვ. შტერნის კონვერ-
 გენციის თეორია, რომლის მიხედვითაც განვითარებას იწვევს მემკვიდ-
 რეობაში მოცემული მიდრეკილებების და მათი შესატყვისი გარემოპირო-
 ბების ურთიერთშეხვედრა ანუ კონვერგენცია, მაგრამ გაურკვეველია
 როგორ აგნებენ ერთმანეთს და მოდიან კონვერგენციაში ეს ერთმეორო-
 სათვის უცხო მოვლენები (იხ. დ. უზნაძე, პედოლოგია, 1935, გვ. 46-49;
 შტერნის თეორიის, აგრეთვე ნატვისტური და ემპირისტული თეორიების
 შესახებ იხ. აგრეთვე შ. ჩხარტიშვილი, აღზრდის სოციალური ფსიქოლო-
 გია, 1974, გვ. 5-9).



დება: თეორიულად აღიარებულია ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ორფაქტორიანი განსაზღვრულობა, პრაქტიკულად კი გადამწყვეტი როლი ეკისრება აღზრდას (ამ ცნების ფართო მნიშვნელობით), რომელიც გაგებულია არა როგორც ბავშვის ფსიქიკური განვითარების პროცესის მართვა მისი ბუნების შესაბამისად, არამედ ბუნებრივ მონაცემთა ნებისმიერად შეცვლის საშუალება. ასეთი აღზრდა შეიძლება შევადაროთ ძერწვას, როდესაც მასალას ისეთ ფორმას აძლევენ, როგორიც მოესურვებათ.

3. ბავშვის ფსიქიკური განვითარების განმსაზღვრელ ფაქტორთა გამთლიანების მექანიზმი, ვფიქრობთ, შეიძლება გასაგები გახადოს **დ. უზნაძის** მიერ დამუშავებულმა „ასაკობრივი გარემოს“ ცნებამ, რომლის ცვალებადობა, ავტორის აზრით, გვიჩვენებს ასაკობრივი პერიოდების ცვალებადობას.¹ **დ. უზნაძის** თანახმად გარემო არაა თავისთავადი და უცვლელი მოცემულობა. ობიექტური სინამდვილე გარემოდ ყალიბდება აქტიურ სუბიექტთან მიმართებაში, რომელიც ამა თუ იმ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ესწრაფვის. ბავშვიც მოთხოვნილებათა გამო აღიძვრის აქტივობისათვის და ობიექტური სინამდვილიდან ის კომპონენტები შემოდის მისი აქტივობის გარემოში, რომლებთან ურთიერთობის შესაძლებლობაც მას გააჩნია, მოთხოვნილებებისა და აქტივობისათვის საჭირო ძალების განვითარების დონის შესაბამისად. ასეთნაირად ორგანიზებულ გარემოს ეწოდება **ასაკობრივი გარემო**, რადგან იგი ყველა ასაკში თავისებურია და შეესაბამება ბავშვის ძალების განვითარების დონეს. რეალურად არსებული ესა თუ ის მოვლენა ბავშვის გარემოში მხოლოდ მას შემდეგ შემოვა, როდესაც ბავშვი მომწიფდება მასთან ურთიერთობისათვის. მაგალითად, უმცროსკლასელები და ჭაბუკები სრულიად სწვდასხვა შინაარსის წიგნებს კითხულობენ, თუმცა რეალურად ყოველგვარი წიგნი ორივესათვის ერთნაირად არსებობს.

როგორც ვხედავთ, ასაკობრივი გარემო არის გარეგანი და შინაგანი ფაქტორების ურთიერთშეხვედრის ასპარეზი, ადამიანური გენეტიკური სტრუქტურის წყალობით, რომელიც მოიცავს ზოგად და ინდივიდუალურ მემკვიდრეობით მონაცემებს, ბავშვს გარკვეული ობიექტების დაუფლების პოტენციური შესაძლებლობა და სათანადო მისწრაფება უჩნდება და ამ ობიექტთა რეალური მოცემულობის შემთხვევაში, ისინი შემოდინან მის ასაკობრივ გარემოში, რაც იწვევს

1 დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1974, გვ. 21-28.



ბავშვის შემდგომ განვითარებას.¹ მაგალითად, სამეტყველო პასაჟის ანატომიური აგებულება და ტვინის სტრუქტურა, რომელიც ბავშვს ბუნებისაგან (მემკვიდრეობიდან) ეძლევა, შეიცავს ამეტყველების პოტენციას, მაგრამ იმის მიხედვით გარედან როგორ ობიექტს შეხვდება, სხვადასხვა ბავშვი სხვადასხვაგვარად ამეტყველდება (ქართულ ლექსიკურ გარემოში ქართულად, ინგლისურში ინგლისურად და ა. შ.). ამასთანავე, ენობრივი სინამდვილე მხოლოდ მაშინ დაიჭერს თავის ადგილს ბავშვის ასაკობრივ გარემოში, როდესაც ბავშვის შესატყვისი ძალები საამისოდ მომწიფდება ვფიქრობთ, განვითარების ასეთი კონცეფცია გასაგებს ხდის იმ გარემოებას, რომ ვერავითარი ფსიქიკური თავისებურება ვერ განვითარდება ვერც მაშინ, თუ სათანადო მონაცემები თანშობილი სახით პოტენციურად არაა წარმოდგენილი თავიდანვე და ვერც მაშინ, თუ ობიექტური სინამდვილე მათი შესატყვისი ასაკობრივი გარემოს ფორმირების საშუალებას არ იძლევა. ვინ იცის მემკვიდრეობით მიღებულ (და საერთოდ თანშობილ) რამდენ პოტენციურ შესაძლებლობას კარგავს მრავალი ადამიანი მხოლოდ იმის გამო, რომ სათანადო ასაკში შესატყვისი პირობებით არაა უზრუნველყოფილი. პედაგოგიური სისტემაც, სადაც აქცენტი კეთდება ზოგადზე, ინდივიდუალური კი უგულვებელყოფილია, დიდად აფერხებს თითოეული ინდივიდის განვითარებისათვის შესაფერისი სრულყოფილი ასაკობრივი გარემოს ფორმირებას.

ბუნებრივი მონაცემებისა და გარემოს ერთ სტრუქტურაში გამთლიანების (ამ სტრუქტურად, როგორც ვთქვით, ასაკობრივი გარემო მიგვაჩნია) მექანიზმთან დაკავშირებით კიდევ ერთი საკითხი დგება: რანაირად ხერხდება, რომ ობიექტურ სინამდვილეში, ბავშვს, მართალია არა ყოველთვის, მაგრამ ძირითადად მაინც ისეთი ობიექტები ხვდება, რომლებიც მისი განვითარების პოტენციურ მოცემულობებს შეესაბამება და ბუნებრივად შემოდინ მის ასაკობრივ გარემოში. მაგალითად, ბავშვს სიარულისა და მეტყველების დაუფლე-

1. გარემოსთან ბავშვის დამოკიდებულების ცვალებადობა განვითარების მაჩვენებელ ფაქტორად მიაჩნია **ლ. ვიგოტსკისაც** (იხ. მისი **Проблема возрастной периодизации детского развития**, жур. „Вопросы психологии“, 1972, № 2), მაგრამ, მისი გაგებით, „გარემო იმთავითვე მზამზარეული სახით არის მოცემული: იგი არავითარ ანგარიშს არ უწევს თვითონ ბავშვს, ასეთი გარემო კი შეუქმლებელია ბავშვის განვითარების ფაქტორად ჩავთვალოთ“. **დ. უზნაძე**, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947, გვ. 24.



ბის ბუნებრივი (მემკვიდრეობითი) მონაცემები აქვს, გარემო (ემსობა) ტყვის ტრადიციული გაგებით) კი სათანადო ნიმუშებს იძლევა. იგივე ითქმის ფსიქიკური განვითარების ყველა სხვა მხარეებთან დაკავშირებით.

ამ საკითხზე ყველაზე საყურადღებო მოსაზრება წამოაყენა **შ. ჩხარტიშვილი**,¹ რომლის აზრითაც მემკვიდრეობა და გარემო სრულიადაც არ არიან ერთმეორისათვის ისე უცხო მოვლენები, როგორც ეს ტრადიციულად იყო წარმოდგენილი. მემკვიდრეობა, რომლითაც ბავშვი იზადება, მისი წინაპრების ადამიანური ცხოვრების პირობებშია ჩამოყალიბებული და ადამიანური გარემოს სახით მას სწორედ მისი შესაფერი პირობები ხვდება. კულტურული გარემო (ანუ სოციალური გარემოცვა), რომელშიც ბავშვი დაბადების შემდეგ აღმოჩნდება, შეიძლება განვიხილოთ როგორც მემკვიდრეობის თავისებური ფორმა, რომელიც თაობიდან თაობას გადაეცემა სოციალური ურთიერთობათა გზით. ამ მემკვიდრეობის სახით, ინდივიდუალურად მიღებული ბიოლოგიური მემკვიდრეობა სწორედ თავისი ბუნების შესატყვის გარემოს ნახულობს. მაგალითად, უამრავ წინა თაობას მეტყველების უნარი რომ არ ჰქონოდა, არც ბავშვი დაიბადებოდა ამეტყველების პოტენციით და არც ლექსიკური გარემოცვა დახვდებოდა კულტურული მემკვიდრეობის ანუ სოციალური გარემოს სახით. მართალია ბავშვის ასაკობრივი გარემო საბოლოოდ მაინც ბუნებრივად ფორმდება, რადგან ბავშვის შინაგან მდგომარეობაზეა დამოკიდებული, მაგრამ, როგორც **დ. უზნაძე** აღნიშნავს, ბავშვი სამყაროსთან უშუალო ურთიერთობაში კი არ იმყოფება, არამედ მისი აღმზრდელი სოციალური წრე განსაზღვრავს, როდის რასთან ჯობს მოვიდეს იგი ურთიერთობაში.

4 როგორც ვხედავთ, განვითარების პოტენციური მონაცემები და მათი შესატყვისი ობიექტური ფაქტორები მხოლოდ აქტივობის პროცესში მთლიანდებიან ერთიან სტრუქტურაში და განაპირობებენ განვითარების მიმართულებასა და შინაარსს. ამრიგად, განვითარების უშუალო მიზეზი ბავშვის მიერ განხორციელებული აქტივობაა. ბავშვი რომ აქტიურა სუბიექტი არ იყოს, არც მისი განვითარება მოხდებოდა.. ყოველ სუბიექტს აქტივობისათვის ესა თუ ის მოთ-

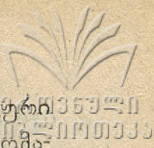
1 **შ. ჩხარტიშვილი**, აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ. 1974, გვ. 11-17; ივ. აგროვეა **ა. ბოჭორიშვილი**, **შ. ჩხარტიშვილი**, ფსიქოლოგია, 1963, გვ. 347-382.

ნოვნილება აღძრავს. ადამიანური მოთხოვნები მეტად რთული და მრავალფეროვანია. ისმის კითხვა: ადამიანისათვის დასაძინებელ მოთხოვნებს შორის, რომელია ისეთი, რომელსაც ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური აპარატი ისეთ მოძრაობაში მოჰყავს, რომ ბავშვი გამუდმებით იცვლება და წინ მიიწევს. რა მისწრაფება (მოთხოვნება) აიძულებს მაგალითად, ჩვილ ბავშვს, რომელიც სოციალური გარემოს მეურვეობაშია მოქცეული და არაფერი არ აკლია, დატოვოს თავისი მდგომარეობა და ფეხზე ვავლა, ლაპარაკი და უფროსთა სხვა ქცევებისადმი წაბაძვა სცადოს.

განვითარების მამოძრავებელი „პირველადი და ძირითადი“ (შ. ჩხარტიშვილი) მოთხოვნება შეიძლება მხოლოდ იმ პირველად მისწრაფებებს შორის ვეძიოთ, რომლებიც დაბადებიდანვე იჩენენ თავს და ბავშვს პირველი მარტივი აქტივობების განსახორციელებლად აღძრავენ. საგნობრივად გარკვეულ მოთხოვნებათა ჩამოყალიბება და დიფერენციაცია თავად სათანადო აქტივობათა შედეგია და თავიდან მაინც, განვითარების აღმძვრელი ძალის როლს ისინი ვერ შეასრულებენ. უფრო მეტიც, ბავშვი გარკვეულ აქტივობას დაბადებამდე რამოდენიმე ხნით ადრე, უკვე დედის მუცელში ამჟღავნებს, მარტივ მოძრაობათა სახით (რასაც მუცლის ძვრას უწოდებენ), როდესაც ჯერ გარედან არაფრის მიღება არ ესაჭიროება.

ყველა, ვისაც კი ახალშობილ ბავშვთან საქმე ჰქონია, ადვილად ხედავს, რომ თავიდან ბავშვს გარემოდან ძირითად სომატურ მოთხოვნებათა დაკმაყოფილების მეტი არაფერი სჭირდება. დედის საშოდან მას მოაქვს მოთხოვნება ზოგადად საკვებზე, სითხეზე და სხვა. იქმნება შთაბეჭდილება, რომ განვითარების პირველადი მამოძრავებელი მოთხოვნება სომატურ სფეროში უნდა ვეძიოთ. საკითხის ასეთ გადაწყვეტას ემხრობიან კ. ბიულერი და უ. პიაჟე; რომელთა აზრითაც, თავიდან განვითარება მიმშვილს დაკმაყოფილებისათვის აღძრულ აქტივობაში ხდება, მის ბაზაზე კი, ასოციაციებისა და პირობით რეფლექსური კავშირების მეშვეობით, სხვა უფრო მაღალი მოთხოვნები და რთული ფსიქოლოგიური სტრუქტურის მქონე ქცევები (აქტივობა) ვითარდება.²

- 1 შ. ჩხარტიშვილი, აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974, გვ. 27.
- 2 ზ. ფროიდიც სომატურ სფეროში ეძებს განვითარების მამოძრავებელ მოთხოვნებს და ასეთად სქესობრივ ლტოლვას მიიჩნევს, მაგრამ თავად ის დაშვებაა, რომ ახალშობილი ბავშვი უკვე სექსუალურ სწრაფვას განიცდის საჭიროებს საგანგებო დასაბუთებას.



საბჭოთა ფსიქოლოგებს, თავიანთი დოგმატური მეთოდლოგიური პოზიციის მიუხედავად, მაინც სწორად აქვთ დანახული, რომ სოციალური მოთხოვნილებებით აღძრული აქტივობა, მართალია გარკვეულ როლს ასრულებს განვითარებაში; მაგრამ გადამწყვეტ მნიშვნელობას მას ვერ მივანიჭებთ. ასეთ აქტივობას ცხოველებში განახორციელებენ, ასოციაციები და პირობით რეფლექსური კავშირები მათთანაც მუშავდება, მაგრამ ცხოველი ამით განვითარების ახალ-ახალ საფეხურებზე არ აღის. ამიტომ, ადამიანური ფსიქიკის განვითარება მხოლოდ ისეთ აქტივობაში შეიძლება ხდებოდეს, როგორც ადამიანისათვისაა სპეციფიკური.

ლ. ვიგოტსკის აზრით ბავშვს ადამიანური ფსიქიკა უნვითარდება სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის პროცესში. ამრიგად განვითარების მამოძრავებელ მოთხოვნილებადაც სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის სოციალური მოთხოვნილება უნდა მივიჩნიოთ. ეს მოთხოვნილება კი ბავშვს უჩნდება იმის გამო, რომ გამუდმებით სხვათა მზრუნველობითაა გარემოსილი და ყოველგვარი სიამოვნება, რასაც იგი განიცდის, სხვა ადამიანებისაგან მომდინარეობს.¹

მართებულადაც რომ მივიჩნიოთ **ლ. ვიგოტსკის** შეხედულება ბავშვთან სოციალურ მოთხოვნილებათა განვითარების შესახებ, განვითარების მამოძრავებელ პირველად წყაროდ მათი აღიარება მაინც შეუძლებელია, რადგან ისინი ავტორისავე აღიარებით, სხვა მოთხოვნილებათა ბაზაზე წარმომდგარი, ე. ი. უკვე განვითარების პროცესში გაჩენილი ფენომენები არიან.

ლ. ბოუოკიჩმა წამოაყენა მოსაზრება, რომ განვითარების პირველადი მამოძრავებელი მოთხოვნილებაა ახალი შთაბეჭდილებების მიღების მოთხოვნილება, რომელიც, როგორც ბავშვზე დაკვირვება გვიჩვენებს, თავისთავად აღიძვრის დაბადებდან 4—5 კვირის შემდეგ და ბავშვის ზრდის კვალობაზე ძლიერდება, მრავალფეროვნდება და გადაიზრდება უმაღლეს სულიერ მოთხოვნილებებში.²

ამ შეხედულების მიმართ უნდა ითქვას, რომ ბავშვს შთაბეჭდილებათა მიღებაზე მოთხოვნილება უჩნდება არა თავისთავად, არამედ საგნობრივ სინამდვილესთან ურთიერთობის პროცესში და ამდენად

1 **Л. С. Выготский**, Избранные психологические исследования, М., 1956.
 2 **Л. И. Божович**, Личность и ее формирование в детском возрасте, М., 1968.



იგი პირველადი განმავითარებელი აქტივობის აღმძვრელად იქცევა. ჩართულობა. ასეთი როლი მან მხოლოდ 4—5 კვირის ასაკიდან შეიძლება იკისროს, მაგრამ, როგორც **შ. ჩხარტიშვილი** შენიშნავს, მაშინ გაუგებარი რჩება თუ აქამდე რას მიჰყავს განვითარების პროცესი.¹ ამასთანავე, ცნობილია, რომ ბავშვს მოთხოვნილება აქვს არა მარტო დამაინც ახალ და უცხო შთაბეჭდილებებზე, არამედ საერთოდ ყოველგვარ გრძნობად შინაარსებზე, რასაც, ჩვეულებრივ, პერცეპტულ ინტერესს (**კლაპარტი**) უწოდებენ.

5. შ. ჩხარტიშვილის აზრით, განვითარების მამოძრავებელ პირველად მოთხოვნილებას შეუძლებელია რომელიმე ისეთი მოთხოვნილება წარმოადგენდეს, რომელსაც სინამდვილის გარკვეული ობიექტები აკმაყოფილებს, რადგან, ასეთ შემთხვევაში, აქტივობა შესაბამისი ობიექტებითაა **ჩაკეტილი** და მათი დაუფლებისთანავე აღკვეთება.² შიმშილი საკვების მიღებით აღიკვეთება, წყურვილი სითხის მიღებით, პერცეპტული (საერთოდ შემეცნებითი) ინტერესი შთაბეჭდილებათა მიღებით და ა. შ. ასეთ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების პროცესი განვითარებაში წამყვან როლს მამოსნაც კი ვერ შეასრულებს, როდესაც რთული მოქმედებებისა და ოპერაციების განხორციელებას მოითხოვს (ცნობილია, მაგალითად, რა რთული აქტივობების განხორციელება უხდება მტაცებელ ცხოველს შიმშილის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის). მით უმეტეს ვერ განვითარებს იგი ბავშვს (ე. ი. ვერ გამოიწვევს მასთან ახალი, უფრო რთული, მოთხოვნილებებისა და შესაბამისი ქცევების წარმოქმნას), რომელსაც საკვებიც, შთაბეჭდილებებიც და საერთოდ ყველაფერი, რაც გარედან ესაჭიროება, მზამზარეულად ეძლევა.

ამიტომ, როგორც ავტორი ფიქრობს, „განვითარების პირველი და მთავარი მამოძრავებელი ძალაა **აქტივობის მოთხოვნა**, რომელიც თვითონ სიცოცხლის ბუნებას გამოხატავს...“³ ეს მოთხოვნილება არაა ჩაკეტილი ერთმნიშვნელოვნად რომელიმე კონკრეტული სახის აქტივობით და იგი ყოველგვარ აქტივობაში შეიძლება დიფერენცირდეს. იგი კმაყოფილდება კუნთების მოძრაობაშიც, შეგრძნების ორგანოთა მუშაობაშიც, გონებრივ აქტივობათა სხვადასხვა ფორმებშიც და ა. შ., იმის მიხედვით, თუ მოცემულ მომენტში სუბი-

1 **შ. ჩხარტიშვილი**, აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974, გვ. 31

2 **შ. ჩხარტიშვილის** დასახელებული შრომა, გვ. 30

3 იქვე, გვ. 33



ექტის რომელი ფუნქციაა აქტივობისათვის მზა მდგომარეობაში. ამ თვალსაზრისით ეს მოთხოვნილება აბსოლუტურად ღიაა ყველა სახის აქტივობისათვის.

მართლაც სიცოცხლე მოძრაობას (ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობით, რომელიც აერთიანებს ფსიქიკურ და ფიზიკურ მოქმედებათა ყველა ნაირსახეობას) ნიშნავს. ცოცხალი ორგანიზმი აქტიურია თავისთავად და არა მხოლოდ იმის გამო, რომ გარედან რაღაც ობიექტების მიღება ესაჭიროება. როცა ფიზიკელი ვართ თვალი ყოველთვის ღია გვაქვს, მიუხედავად იმისა, ამ წუთში რაიმეს დანახვა გვსაჭიროება თუ არა. ხშირად დავდივართ ისე, რომ „არსად არ მივდივართ“. აქტივობის სრული აღკვეთა ძილშიც კი არ ხდება, სხვა დროს კი სრულიად შეუძლებელია აბსოლუტურად უმოქმედოდ ვიმყოფებოდეთ. ეს ფაქტიურად სიცოცხლის აღკვეთა იქნებოდა.

ეს მოსაზრება განსაკუთრებული სიცხადით ჩამოაყალიბა და თანმიმდევრულად დაასაბუთა დ. უზნაძემ, რომელმაც დამაჯერებლად უჩვენა, რომ ადამიანის (იგივე ითქმის საერთოდ ყველა ცოცხალ არსებაზე) აქტივობას მარტო საგნობრივი ანუ სუბტანციონალური მოთხოვნილებები კი არ იწვევს, არამედ თვითონ აქტივობის შინაგანი ტენდენციებიც, ანუ ფუნქციონალური მოთხოვნილებები. „ამა თუ იმ ფუნქციის, ამა თუ იმ ძალის არსებობა ბუნებრივად მის მოქმედებას, მის აქტივობას ნიშნავს“¹ წერს ავტორი.

ბავშვს, ფსიქო-ფიზიკური განვითარების პროცესში, ძრავალი ორგანო და ფუნქცია უჩნდება, რომელთა ამოქმედების მოთხოვნილებაც იწვევს მის პირველ აქტივობებს. ამით აიხსნება, რომ ბავშვი უკვე დედის მუცელში იწყებს მოძრაობას, რაც აკმაყოფილებს მისი კუნთების ამოქმედების მოთხოვნილებას. იწვევს მათ შემდგომ განვითარებას და უზრუნველყოფს დაბადებას. დედის საშოდან ბავშვს მარტო სომატური მოთხოვნილებები არ მოჰყვება. მას იქვე გააჩნია კუნთების ამოძრავებისა და ანალიზატორთა ამოქმედების შინაგანი ტენდენციაც, პირველის საფუძველზე აღძრული აქტივობა ბავშვს ფიზიკურად ანვითარებს. მეორე კი შეგრძნების ორგანოთა გავარჯიშებას უზრუნველყოფს და სინამდვილესთან ურთიერთობის პროცესში თანდათანობით ღებულობს საგნობრივ გარკვეულობას, გადაიზრდება რა პერცეპტულ ინტერესში ანუ შთაბეჭდილებათა მიღების

1 დ. უზნაძე, შრომები, ტ. V, 1967, გვ. 157



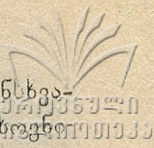
მოთხოვნილებაში. ფუნქციონალური ტენდენციით აღძრულ აქტი-
 ვობათა შედეგად ბავშვი ვითარდება, მას ახალ-ახალი ძალები და
 ფუნქციები უჩნდება, რომლებიც თავის მხრივ ახალი (თავის შესა-
 ტყვისი) შინაარსის აქტივობებს უყენებენ ორგანიზაციას და ასე
 გრძელდება განვითარების. დამთავრებამდე.

ამრიგად, განვითარების მამოძრავებელ პირველად და ძირითად
 ძალად ზოგადად აქტივობის მოთხოვნილება, ანუ ცოცხალი ორგა-
 ნიზმის ფუნქციონალური ტენდენციები უნდა ვაღიაროთ. სწორედ
 ეს ტენდენცია წარმოადგენს ბავშვის თამაშის და საერთოდ ყველა
 იმ ქცევის მამოძრავებელ წყაროს, რომლებსაც შინაგანი ანუ **ინტ-
 როგენური** წარმომავლობა აქვთ და შეუძლიათ განვითარებაში წამ-
 ყვანი როლის შესრულება.¹

6. აქამდე საუბარი გვქონდა აქტივობაზე საერთოდ, როგორც
 განვითარების უშუალო მიზეზზე. ყოველგვარ აქტივობას ჰყავს თა-
 ვისი სუბიექტი, რომელიც მას გარკვეული მოთხოვნილების დასაკმა-
 ყოფილებლად განახორციელებს, არსებული ობიექტური პირობების
 (სიტუაციის) შესატყვისად. ამრიგად, აქტივობა ყოველთვის ამა თუ
 იმ მიზნისაკენ არის მიმართული. მას აქვს თავისი საფუძველი ანუ
 მოტივი, რომლის გამოც მიზანია დასახული და მამოძრავებელი ძა-
 ლა, საიდანაც სუბიექტი მიზნისაკენ მოძრაობის იმპულსს ღებულ-
 ობს. ასეთ ძალას, უპირველესად, მოთხოვნილება წარმოადგენს.
 როცა ცოცხალი არსება მოცემულ მომენტში რომელიმე მოთხოვნი-
 ლებას განიცდის, იგი აღიძვრის ისეთი მიზნისაკენ, რომლის მიღწე-
 ვაც აღნიშნულ მოთხოვნილებას დააკმაყოფილებს. მაგალითად, მო-
 წყურებული ცხოველი იქეთ მიეშურება საითაც წყალი ეგულება და
 მისი ეს მოძრაობა წყურვილის იმპულსითაა აღძრული.² ასეთივე

1 **დ. უზნაძე** შექმნა ბავშვის თამაშის ორგინალური თეორია, სადაც უჩვენ-
 ნა, რომ თამაშის მიზეზია განვითარების პროცესში მყოფი ძალების ამოქ-
 მედების მოთხოვნილება. იხ. **დ. უზნაძე**, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ.,
 1947, გვ. 123-127, აგრეთვე **დ. უზნაძე**, შრომები, ტ. III-IV, 1964,
 გვ. 609-616.

2 აქტივობის მიზანშეწონილება, ანუ ის ვითარება, რომ აქტივობა ავტომა-
 ტურად მოდის შესაბამისობაში სუბიექტის მისწრაფებასთანაც და ობიექ-
 ტურ პირობებთანაც, იმით მიიღწევა, რომ მოთხოვნილება და სიტუაცია
 მთლიანდებთან აქტივობისათვის სუბიექტის განწყობაში, რომელშიც მომა-
 ვალი მოქმედების პროგრამა წინასწარაა მოცემული არაა ცნობიერად.
 იხ. **დ. უზნაძე**, შრომები, ტ. VI, თბ., 1977.



მდგომარეობაშია მოწყურებული ადამიანიც, მხოლოდ იმ განსხვავებით, რომ მას მეტი ცოდნა (ცნობიერება) აქვს თავისი მოთხოვნილებებისა და მისი დაკმაყოფილების საშუალებათა შესახებ. ამასთანავე, ცხოველისაგან ადამიანი იმითაც განსხვავდება, რომ, საჭიროების შემთხვევაში, მას გარკვეული მიზნის დასახვა და სათანადო აქტივობის განხორციელება მაშინაც შეუძლია, როდესაც უშუალოდ შესაბამის მოთხოვნილებას არ განიცდის. მას მოთხოვნილებათა შეკავების და მათ საპირისპიროდ მოქმედების ძალაც შესწევს. ასეთ ძალას ნებისყოფა წარმოადგენს, რომელიც ადამიანური აქტივობის მამოძრავებელი წყაროა, მოთხოვნილებებთან ერთად.¹

მიზნობრივად გარკვეულ აქტივობას, რომელსაც სათანადო მოტივი და მამოძრავებელი ძალა გააჩნია, ქცევა ეწოდება. ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენციებით აღჭრული აქტივობები თანდათანობით ადამიანურ ქცევათა სტრუქტურაში ერთვებიან და განვითარებაც აქტივობათა შემთხვევით კომპლექსებში კი არ ხდება, არამედ ამ აქტივობებით აგებულ ქცევებში ხორცაელდება სრულიად გარკვეული კანონზომიერებებით. ამასთან დაკავშირებით ჩვენს წინაშე კიდევ ერთი საკითხი იბადება: ადამიანურ ქცევათა მრავალფეროვანი პალიტრიდან რომელია ისეთი, რომელსაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის განვითარებისათვის? გამოირიცხული არაა, რომ ასეთი მნიშვნელობა ერთდროულად რამოდენიმე ქცევასაც ჰქონდეს, ან კიდევ, სხვადასხვა ასაკში სხვადასხვა ქცევა ასრულებდეს ასეთ გადამწყვეტ როლს.

7. მოსაზრება, რომ ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში ყოველთვის რომელიმე ქცევას აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა, წამოაყენა ლ. ვიგოტსკიმ.² ქცევას, რომელიც ყველაზე მნიშვნელოვანია ამა თუ იმ ასაკში ფსიქიკის სხვადასხვა მხარეების ჩამოყალიბებისათვის,

1 შ. ჩხარტიშვილმა არგუმენტირებულად უჩვენა, რომ ნებისყოფა სწორედ მოთხოვნილებათა მიუხედავად აქტივობის უნარში გამოიხატება. აქტივობას, რომელიც მოთხოვნილებით წარიმართება, როგორი მაღალიც არ უნდა იყოს ეს მოთხოვნილება (მორალური, ესთეტიკური...) და ცნობიერების რა დონეზეც არ უნდა ხორციელდებოდეს აქტივობა, ნებისყოფა არ ესაჭიროება. იხ. ჩხარტიშვილი, ნებისმიერი ქცევის მოტივის პრობლემა, თბ., 1958.

2 Л. С. Выготский, Избранные психологические исследования, М., 1956.

რაც ბავშვს მომდევნო საფეხურზე გადასასვლელად ამზადებს, ადრე
ტორი წამყვან ქცევას უწოდებს.

ლ. ვიგოტსკის მოძღვრება წამყვანი ქცევის შესახებ, **ა. ლეონტიევა** ბავშვის ასაკობრივი განვითარების პერიოდისა ციის საფუძვლად გამოიყენა, ამასთანავე, სცადა დაეხუსტებია ამ ცნების არსი, შემდეგი ძირითადი ნიშნების გათვალისწინებით: 1) წამყვანია ქცევა, რომლის შიგნითაც მიმდინარეობს ქცევის ახალი ფორმების წარმოშობა, მოცემულ ასაკში; 2) ყველა ფსიქიკური ფუნქცია, ამ ასაკში, ყალიბდება წამყვან ქცევასთან დამოკიდებულებაში; 3) წამყვან ქცევაზეა დამოკიდებული, მოცემულ ასაკში, ბავშვის პიროვნულ განვითარებაში მიმდინარე ყველა ცვლილება.¹

წამყვანი ქცევის ცნება, თავისი სახელწოდებითაც და შინაარსითაც, ძირითადად სწორად გამოხატავს ფაქტიურ ვითარებას, რადგან, როგორც ქვემოთაც დავინახავთ, ყოველ ასაკში სრულიად გარკვეულ ქცევებს მიჰყავს განვითარების პროცესი, ამასთან დაკავშირებით, ჩვენი საკითხი ასეთ სახეს ღებულობს: ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური განვითარების პროცესში, რომელი ქცევა ასრულებს ამ პროცესის წამყვანის როლს, ასაკობრივი პერიოდების შესაბამისად?

რაკი განვითარების ძირითად მამოძრავებელ ძალად აქტივობის მოთხოვნილება, ანუ ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენციები ვალიარეთ, ამდენად, სრულიად ბუნებრივია, რომ განვითარების წამყვანი ქცევაც მხოლოდ იმ ქცევებს შორის შეიძლება ვეძიოთ, რომლებიც ან მთლიანად ასეთი მოთხოვნილებებით არიან აღჭრული, ან მათი ორგანიზაციის საქმეში ამ მოთხოვნილებებს გადამწყვეტი მნიშვნელობა გააჩნიათ. მხოლოდ საგნობრივი საჭიროებით, ანუ სუბსტანციონალური მოთხოვნილებებით აღჭრული ქცევები, განვითარებაში გარკვეულ როლს კი ასრულებენ (პრინციპულად შეუძლებელია მოზარდი სუბიექტი რაიმე აქტივობას განახორციელებდეს და ეს აქტივობა მას არ აწვითებდეს), მაგრამ, როგორც ზემოთ დავინახეთ, განვითარების პროცესს ასეთი ქცევები ვერ წაიყვანენ, ვინაიდან არ ჩანს თუ დაკმაყოფილების შემდეგ, რა მისწრაფების გამო

1 **А. Н. Леонтьев**, Проблемы развития психики, М. 1959, стр. 384



შეიძლება გადაიზარდონ აქტივობის (ქცევის) ახალ ფორმებში,¹ იგივე ითქმის მხოლოდ ნებისყოფით ორგანიზებული ქცევების შესახებაც, რადგან ასეთი ქცევები, როგორც **შ. ჩხარტიშვილი**² ნათელყო, ობიექტური ღირებულებით, ე. ი. სუბიექტის მიერ მათი ობიექტური აუცილებლობისა და საჭიროების შეგნებით არიან მოტივირებული და მიზნის მიღწევა (საჭირო საქმის დასრულება) მათ ისევე კეტავს თავის თავში, როგორც საგნობრივი მოთხოვნილებებით აღძრულ ქცევებს.

ფუნქციონალური მოთხოვნილებებით აღძრულ ქცევებს **დ. უზნაძე ინტროგენურ** ქცევებს უწოდებს, **სუბსტანციონალური** მოთხოვნილებით აღძრულ ქცევებს კი **ექსტროგენურ** ქცევებს.³ ავტორის თანახმად, არსებობს მათ შორის **გარდამავალი** ქცევებიც, რომლებიც საგნობრივ საჭიროებასაც აკმაყოფილებენ და აქტივობაზე მოთხოვნილებასაც. აქედან გამომდინარე, განვითარების წამყვანი ქცევა, ბავშვის ინტროგენეზის ნებისმიერ საფეხურზე, შეიძლება იყოს ან რომელიმე წმინდა ინტროგენური ქცევა, ან ინტროგენურსა და ექსტროგენურს შორის გარდამავალი ქცევა, რომელაც ფუნქციონალური მოთხოვნილების მონაწილეობის გარეშე ექსტროგენურ ქცევად გადაიქცევა და ასეთი ქცევების შემოთღახასიათებული ბუნების (თავის თავში ჩაკეტილობის) გამო, განმავითარებელ ფუნქციას ვეღარ შეასრულებს.

8. ინტროგენური ქცევების ყველაზე ტიპიურ ფორმას **თამაში**

1 შეიძლება მიგვითითონ, რომ ამ მოსაზრებას ეწინააღმდეგება ცნობილი ფსიქოლოგიური მოვლენა, რომელსაც ზოგჯერ მოტივის ფუნქციონალურ ავტონომიას (იხ. Allport — Personality. A psychological interpretation. New York, 1937 s. p. 191), ზოგი კი მოტივის გადანაცვლებას (A. H. Лентьев. Деятельность, Сознание, личность, М., 1975; ст. 88) უწოდებს: თუ სუბიექტი იძულებულია ხშირად განახორციელოს ესა თუ ის მოქმედება, მას უჩნდება ამ მოქმედების შინაგანი მოთხოვნილება და მაშასადამე იძულებითი ქცევიდან წარმოსდგება სრულიად ახალი ქცევა. ვფიქრობთ, აქ ყურადღება უნდა მივაპყროთ იმ გარემოებას, რომ თვითონ მოქმედებაზე მოთხოვნილება, რომელიც გარეგან საჭიროებას აღარ უწევს ანგარიშს, უკვე ფუნქციონალური მოთხოვნილებაა. მოქმედების ხშირად განმეორებამ გარკვეული ძალები მოიყვანა მოძრაობაში. მათ კი უმოქმედოდ დარჩენა აღარ ძალუძთ, თუნდაც ამის საჭიროება აღარ იყოს.

2 **შ. ჩხარტიშვილი**, ნებისმიერი ქცევის მოტივის პრობლემა, თბ., 1958

3 **დ. უზნაძე**, ადამიანის ქცევის ფორმები, შრომები, ტ. V, თბ., 1967



წარმოადგენს. დ. უზნაძე, თამაშის სხვადასხვა თეორიების ერთდროულ
 ლი შეფასების საფუძველზე, მივიდა დასკვნამდე, რომ ერთმნიშვნელო
 საგან უნდა განვასხვაოთ თამაშის ობიექტური მნიშვნელობა და მისი
 გამომწვევი სუბიექტურა ფაქტორი. თამაშის ობიექტური მნიშვნე-
 ლობა იმაში გამოიხატება, რომ, როგორც ეს ჯერ კიდევ კ. გროსმა
 უჩვენა, იგი ბავშვს მომავლისათვის ამზადებს, უზრუნველყოფს რა
 მის გავარჯიშებას სხვადასხვა ადამიანურ ქცევათა შესრულებაში.
 ამასთანავე, თამაშის შედეგად, ბავშვი განიცდის მრავალმხრივ გან-
 ვითარებას. მაგრამ გასარკვევია სუბიექტურად ბავშვს რა აღძრავს
 თამაშისათვის. ზომ არ შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ბავშვი განიცთა-
 რებისათვის თამაშობს (ასეთ შეცდომას უშვებენ კ. გროსი და კ. ბი-
 ულერი).¹

დ. უზნაძე თამაშის სუბიექტურ ფაქტორად, რომელიც ბავშვს
 ამ ქცევისათვის აღძრავს, ფუნქციონალური ტენდენციები (მოთხოვ-
 ნილებები) აღიარა. ფუნქციები და ძალები, რომლებიც ბავშვს მიმ-
 კვიდრებით უჩნდება, როგორც ზემოთ დავინახეთ, მოითხოვენ თა-
 ვის შესატყვისად ამოქმედებას და რაკი ჯერ სერიოზულად თავის
 ფუნქციას ვერ შეასრულებდეს, ბადებენ თამაშს, რომელიც აკმაყო-
 ფილებს მათ ამოქმედებაზე მოთხოვნილებას. განვითარების პროცე-
 სში, რომელი ფუნქციაც კი ასამოქმედებლად მომწიფდება, ყველა
 ბადებს თავის შესატყვის თამაშს, რის ობიექტურ შედეგსაც მოცუ-
 მული ფუნქციის განვითარება და სრულყოფა წარმოადგენს. ბავშვის
 ასაკობრივი გარემოს ცვლილება (და შესაბამისად განვითარების
 პერიოდების ურთიერთმონაცვლეობა) სწორედ იმას უკავშირდება,
 თუ როდის რა სახის ფუნქციონალური ტენდენციებია ყველაზე მე-
 ტად გააქტიურებული. მაგალითად, ჩვილ ბავშვს ყველაზე აქტიუალ-
 ურად პერცეპტული და მოტორული ფუნქციების ამოქმედების ტენ-
 დენცია აქვს. რაც ჭერების, ტაცების და საგნებით მანიპულირების
 აქტებში კმაყოფილდება (ამავე ასაკში, მეტყველების აპარატის ფუ-
 ნქციონალური ტენდენცია „ტიტინს“ ბადებს და ა. შ.), ადრეულ ბა-
 ვშვობაში საგნობრივ მოქმედებათა დაუფლების ტენდენცია ბავშვს
 გარემომცველი სინამდვილის საკვლევად აღძრავს (ყოველივეს ხელ-
 ით მოშინჯვისავენ სწრაფვა, ქვიშაზე თამაში, ჩაქუჩით და სხვა ია-
 რადებით თამაში და ა. შ.), სკოლამდელ ასაკში კი გონებრივი აქტი-

1 თამაშის თეორიები დაწვრილებით გვაქვს განხილული სხვა ნაშრომში
 (მ. მალაძე, თამაშის ფსიქოლოგია, ქუთაისი, 1995).



ვობის ტენდენცია ხატოვან წარმოდგენებში რეალიზდება (ილიუზიის კლინიკის გენერალური თამაში, ზღაპრებისადმი ინტერესი და სხვ.)

როგორც ვხედავთ, განვითარების დასაწყისში, საკმაოდ დიდხანს, ბავშვის ფსიქიკური განვითარება ძირითადად თამაშის ქცევაში ხორციელდება. მართლაც, ეს ქცევა, რომელიც ფუნქციონალური ტენდენციების თავისუფალი თვითგამოვლენის ფორმაა, ღია ყველა სახის ადამიანური აქტივობისათვის. ამ თვალსაზრისით თამაში ქცევის გენერალური ფორმაა, რადგან პრინციპულად ყოველგვარი ადამიანური საქმიანობის გათამაშება შეიძლება. სწორედ ამითაა შესაძლებელი, რომ თამაში უზრუნველყოფს ბავშვთან ქცევის ახალ-ახალი ფორმების (იქნება ეს ხატვის, ძერწვის, კონსტრუირების, წერაკითხვის თუ სხვა აქტივობათა შესწავლა, ადამიანთა პროფესიული შრომის სხვადასხვა ფორმების იმიტირება და ა. შ.) ჩასახვას და განვითარებას.

ბავშვებს შორის სოციალური ურთიერთობებიც (ისევე როგორც ბავშვებსა და უფროსებს შორის ურთიერთობები) პირველად ისახება და ვითარდება თამაშში, სადაც ბავშვები ერთმანეთთან ამყარებენ როგორც რეალურ ასევე სათამაშო (აღებულ როლის შესატყვისად) ურთიერთობებს. ამრიგად, ქცევის ახალი ფორმების წარმოქმნაც და პიროვნების განვითარებაში მომხდარი ცვლილებებიც, სკოლამდელ პერიოდებში, ძირითადად სწორედ თამაშს (მის სხვადასხვა ფორმებს და განსაკუთრებით კი ილუზიის თამაშს) უკავშირდება. ამ თვალსაზრისით თამაში სავსებით აკმაყოფილებს იმ მოთხოვნებს, რომლებიც აღიარებულია წამყვანი ქცევის არსებით ნიშნებად (იხ. ზევით **ა. ლეონტიევის** თვალსაზრისი ამ საკითხზე).

წამყვანი ქცევისადმი წაყენებული მესამე მოთხოვნა, როგორც ითქვა, იმაში მდგომარეობს, რომ იგი უზრუნველყოფს ფსიქიკური ფუნქციების და შესაძლებლობების განვითარებას. სკოლამდელ პერიოდებში, თამაში ამ როლსაც რომ უეჭველად ასრულებს, ეს ბავშვის ფსიქოლოგიაში საყოველთაოდ აღიარებული ფაქტია. ამასთან დაკავშირებით, სკოლამდელი აღზრდის პედაგოგიკის კატეგორიული რეკომენდაციაც კი ეძლევა, რომ უზრუნველყოს ბავშვისათვის ისეთი ობიექტური პირობები, სადაც მის ფუნქციონალურ ტენდენციებს თავისუფალი გამოვლენისა და შესატყვისი ასაკობრივი გარემოს ფორმირების საშუალება ექნება. იქ სადაც ობიექტური პირობები მრავალფეროვანი ასაკობრივი გარემოს ფორმირების საშუა-



ლებას არ იძლევა, ბავშვის ფსიქიკურ შესაძლებლობათა განვითარებას მნიშვნელოვნად ფერხდება. მაგრამ, ამ ფაქტს განვიხილოთ გააზრებაც ესაჭიროება. ამ თვალსაზრისით პასუხი უნდა გაეცეს კითხვას: რატომ მაინცდამაინც თამაშს მიჰყავს ფსიქიკურ შესაძლებლობათა განვითარების პროცესი და არა სხვა ქცევებს, რომლებსაც ბავშვი ამ ასაკში განახორციელებს და რომლებშიც აღნიშნული ფუნქციები და ძალები ასევე მონაწილეობენ? ეს კითხვა მართებულად პირველ რიგში იმ თვალსაზრისით, რომ, როგორც ხშირად მიუთითებენ, ბავშვი თამაშზე უფრო მეტ დროს მაინც სხვა ქცევებზე ხარჯავს,¹ მისი განვითარება კი თამაშს მიჰყავს და არა ამ სხვა ქცევებს, თუ ახალი ქცევების განვითარებასთან დაკავშირებით საკითხი გარკვეულია, რადგან ეს, როგორც ვნახეთ, მხოლოდ აქტივობის მოთხოვნილებით აღძრულ (ე. ი. ღია) ქცევებში შეიძლება მოხდეს, ფსიქიკურ ფუნქციათა საქმე ასე არაა: მათი განვითარების პირობა შესატყვისი აქტივობაა და გასარკვევია, რატომ აქვს მნიშვნელობა რომელი ქცევის სტრუქტურაში განხორციელდება ეს აქტივობა. რატომ ვითარდება, მაგალითად, სკოლამდელი ბავშვის აზროვნება ძირითადად თამაშში და არა ყოველდღიურ საყოფაცხოვრებო მოქმედებებში, სადაც იგი ასევე აწყდება პრობლემებს? აღნიშნული საკითხი დაისმის ყველა ქცევის მიმართ, რომელსაც, რომელიმე ასაკში, განვითარების წამყვან ქცევად ვალიარებთ.

ამ საკითხთან დაკავშირებით საჭიროა შევჩერდეთ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ერთ საინტერესო თავისებურებაზე, რომელზეც ჯერ კიდევ ოციანი წლების დასასრულს **დ. უზნაძემ** გაამახვილა ყურადღება. ხოლო ცოტა მოგვიანებით, **ლ. ვიგოტსკიმ** დაწვრილებით განიხილა, სწავლებისა და განვითარების ურთიერთდამოკიდებულების პრობლემის კონტექსტში.

იკვლევდა რა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან ცნების შემუშავების შესაძლებლობებს,² **დ. უზნაძემ**, აღმოაჩინა, რომ გარკვეულ

1 იხ. მაგ. **В. С. Мухина**, Психология дошкольника, 1975, ст. 114; სხვათაშორის, ამ მოსაზრებაზე უნდა ითქვას, რომ იგი ითვალისწინებს საგანგებოდ ორგანიზებულ თამაშს და ანგარიშს არ უწყევს იმ გარემოებას, რომ ბავშვი საერთოდ ყველაფერს თამაშით აკეთებს (მისი ჭამაც თამაშითა, დამინებაც და ა. შ.).

2 **დ. უზნაძე**, ცნების შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში. **დ. უზნაძე**, შრომები ტ. 1, აბ., 1956.



პირობებში ბავშვს ცნების უფრო მაღალ დონეზე დაუფლება შეუძლებელია, ვიდრე ამას სპონტანურად ამჟღავნებს. კერძოდ, თუ სათანადო დახმარებას გავუწევთ, ბავშვი გაცილებით მეტს შესძლებს, ვიდრე ამას თავისთავად მოახერხებდა. ე. ი. გარკვეული შესაძლებლობა მას პოტენციურად უკვე მოცემული ჰქონია, მაგრამ სათანადო პირობები იყო საჭირო მისი გამოვლენისათვის. ამასთანავე, დახმარებას მხოლოდ გარკვეულ დონემდე შეუძლია გამოიღოს შედეგი, ისეთ ამოცანას, რომლის გადაჭრის პოტენციური მონაცემები ბავშვს არ გააჩნია, იგი ვერც ხელსაყრელ (მაგ. დახმარების) პირობებში გადაჭრის. ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა მდგომარეობაზე უნდა ვიმსჯელოთ არა მხოლოდ იმის გათვალისწინებით, თუ თავისთავად რის გაკეთებას შესძლებს ბავშვი, არამედ მის პოტენციურ მონაცემთა გათვალისწინებით, რომელიც მხოლოდ განსაკუთრებულ ვითარებაში გამოვლინდება.

ბავშვის პოტენციური მონაცემები მხოლოდ დახმარების პირობებში არ ვლინდება. ბავშვი ყოველდღიურად ხან ფსიქიკურ შესაძლებლობათა ისეთ დონეს ამჟღავნებს, რომელიც უკვე მიღწეული და განვლილი ეტაპია მის განვითარებაში, ხან კი წინ უსწრებს საკუთარი განვითარების არსებულ მდგომარეობას და ისეთ უნარს ამჟღავნებს, რაც მხოლოდ გარკვეული ხნის შემდეგ განდება მისთვის ჩვეულებრივი. მაგალითად, ჩვეულებრივი საქმიანობის პროცესში, როდესაც უფროსის მიერ მიცემულ დავალებას ასრულებს, ბავშვი შეიძლება ვერ მიხვდეს, რომ მაღალ თაროზე დადებული ნივთის ჩამოსაღებად სკამი ან ყუთი გამოიყენოს, მაგრამ თამაშის პროცესში ანალოგიურ პრობლემას ადვილად გადაჭრის, როგორც ჩანს, თამაში იმით ასრულებს განვითარების წამყვანი ქცევის როლს, რომ მისი განხორციელებისას ბავშვი საკუთარ შესაძლებლობათა უმაღლეს საზღვარზე მოქმედებს. ეს მოსაზრება კიდევ უფრო დამაჯერებელი გახდება, თუ აღნიშნულ საკითხზე **ლ. ვიგოტსკის** შეხედულებასაც გავითვალისწინებთ.

ლ. ვიგოტსკი ბავშვის მიერ ჩვეულებრივ ვითარებაში გამოვლენილ შესაძლებლობებს განვითარების „აქტუალურ ღონეს“ უწოდებს და მისგან განასხვავებს იმ პოტენციურ მონაცემებს, რომელთა შესატყვისი მოქმედება ბავშვს მხოლოდ განსაკუთრებულ პირობებში შეუძლია, განვითარების ამ შესაძლებლობებს **ლ. ვიგოტსკი** „უახლოესი განვითარების ზონას“ უწოდებს და აღნიშნავს, რომ

პედაგოგიური ხელმძღვანელობა (მაგ. სწავლება) მხოლოდ მაშინ გამოიწვევს ბავშვის განვითარებას, თუ ორიენტირებული იქნება კარგანვითარების უკვე დასრულებულ ციკლებზე, არამედ ჩამოყალიბების მდგომარეობაში მყოფ პოტენციურ შესაძლებლობებზე.¹ სასკოლო ასაკში ეს სწავლების ორგანიზაციამ უნდა გაითვალისწინოს სკოლამდელ ასაკში კი თამაშისათვის პედაგოგიურმა ხელმძღვანელობამ.

ლ. ვიგოტსკი საგანგებოდ აღნიშნავს, რომ სკოლამდელ ასაკში სწორედ თამაში (და მხოლოდ თამაში) არის ის აქტივობა, რომელშიც ბავშვი წინ უსწრებს თავის ასაკს, ახერხებს იმის ვაკეთებას რასაც სხვა ქცევებსა და სხვა პირობებში ვერ შესძლებდა. თამაშში როგორც გამაღიღებელ შუშაში ისე მოხანს ჯერ მხოლოდ ჩანასახოვან მდგომარეობაში მყოფი შესაძლებლობები და ტენდენციები ფსიქიკური აქტივობის დონე, რომელსაც ბავშვი თამაშში ამჟღავნებს მხოლოდ შემდგომში გადაიქცევა მისთვის ნორმად. ამრიგად ავტორის თანახმად, სკოლამდელ ასაკში სწორედ თამაში ქმნის უახლოესი განვითარების ზონას.²

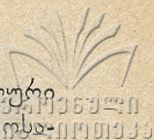
მოსაზრება, რომ თამაშში ბავშვი წინ უსწრებს თავის განვითარებაში უკვე მიღწეულ დონეს და განვითარების უახლოეს შესაძლებლობათა ზღურბლზე მოქმედებს, მრავალ ექსპერიმენტატორს აქვს დადასტურებული. მაგალითად, **ზ. ისტომინას** მიერ ჩატარებულ ექსპერიმენტებში, რომელიც სკოლამდელთა მეხსიერების განვითარებას ეხება. ნაჩვენებია, რომ ბავშვები სათანადო მასალის წინასწარ განზრახულ დამახსოვრებაში უკეთეს შედეგებს აღწევენ მაშინ, როდესაც ეს აქტივობა ჩართულია თამაშის ქცევის სტრუქტურაში (მოტივირებულია თამაში), ვიდრე მაშინ, როდესაც იგი სხვა ქცევის სტრუქტურაში ერთვება.³ ეს კანონზომიერება, ექვსწლიან ბავშვებზე, ჩვენს მიერ ჩატარებულ ექსპერიმენტებშიც დადასტურდა. მთელ რიგ გამოკვლევებში ნაჩვენებია აღქმის, აზროვნების, წარმო-

1 **Л. С. Выготский**, Избранные психологические исследования. М., 1956, стр. 438—452.

2 **Л. С. Выготский**. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Жур. «Вопросы психологии», 1966, № 6, стр. 74.

3 **З. М. Истомина**, Развитие памяти. М., 1978.

4 **მ. გ. მადრაძე**, თამაშისა და სწავლის მოტივების გავლენა ექვსწლიან ბავშვთა მნეზურ აქტივობაზე. ჟურნ. „მაცნე“, ფილოსოფიის და ფსიქოლოგიის სერია, 1997 წ. № 2.

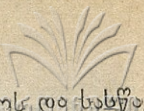


სახვის, ყურადღების და სხვა ფსიქიკურ პროცესთა მაქსიმალური ეფექტურობა თამაშის ამოცანებთან მიმართებაში.¹ ამრიგად, მონაწილეებმა უნდა იგრძნობინათ, რომ სკოლაშეგარეულ ასაკში თამაში უზრუნველყოფს უახლოესი განვითარების ზონის გამოვლენასა და ნორმად, ანუ აქტუალური განვითარების დონედ, მის გადაქცევას, ექსპერიმენტულად დადგენილ ფაქტად უნდა ჩაითვალოს.

ადამიანის ფსიქიკური განვითარება ძირითადად პედაგოგიური ხელმძღვანელობის ქვეშ მიმდინარეობს. მიუხედავად იმისა, რომ თამაში ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენციების თავისუფალი თვითგამოვლენის ფორმაა, ისიც პედაგოგიურ ხელმძღვანელობას ექვემდებარება: სააღმზრდელო გარემო (ოჯახი, საბავშვო ბაღი, სკოლა...) ითვალისწინებს რა თამაშის ბუნებას, მის ისეთ ორგანიზაციას აკეთებს, რომ ბავშვმა ამ დროს რაც შეიძლება მეტი ცოდნა და მოცდილება დააგროვოს და ფსიქიკურ შესაძლებლობათა განვითარებაშიც მეტად წაიწიოს წინ. პედაგოგიური გარემოს მიერ ასეთნაირად ორგანიზებულ თამაშს დიდაქტიკური თამაში ეწოდება. მისი უშუალო მიზენი, ისე როგორც ყოველგვარი თამაშის მიზენი, ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენციებია, მაგრამ სააღმზრდელო გარემო ამ ტენდენციებს ისეთ მიმართულებას აძლევს, როგორც უმჯობესად მიაჩნია საკუთარი ამოცანების გადასაწყვეტად.

9. თამაშის ობიექტური შედეგი, როგორც ითქვა, არის ბავშვის მრავალმხრივი განვითარება. პედაგოგიურ გარემოს ბავშვი გარკვეული ასაკიდან სასწავლო ქცევაზე გადაჰყავს, რაც იმ მოსაზრებით კეთდება, რომ პრინციპულად შეუძლებელია ბავშვმა მთელი საკაცობრიო გამოცდილება მხოლოდ თამაშის გზით აითვისოს. როგორი მდიდარი ფანტაზიაც არ უნდა ჰქონდეს ბავშვს და როგორი დახვეწილი პედაგოგიური ხელმძღვანელობის ქვეშაც არ უნდა მიმდინარეობდეს მისი თამაში, იგი ამ პროცესში საკუთარი ინდივიდუალური გამოცდილების ფარგლებს მაინც ვერ გასცდება. იგი უნდა დაეუფლოს საკაცობრიო კულტურის (ცივილიზაციის) იმ ელემენტებს, ურომლისოდაც თავისი ეპოქის დონეზე ვერ დადგება და რომელი-

1 ამ გამოკვლევათა ვრცელი მიმოხილვა იხ. ჩვენს ნაშრომში: Влияние мотивационных факторов на мнематическую активность детей младшего школьного возраста. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Тбилиси, 1983



ბიც მხოლოდ სწავლების ფორმაში შეიძლება მიეწოდოს და დასწავ-
ლო აქტივობის მეშვეობით შეიძლება მიიღოს.

სასკოლო პერიოდიდან (დაახლოებით 7 წლიდან) ბავშვს სისტე-
მატიურად უხდება სასწავლო ქცევის განხორციელება. ამ პროცესში
მოსწავლე იძენს ახალ ცოდნას, ეუფლება სხვადასხვა ჩვევებს. მისი
ფსიქო-ფიზიკური ძალებიც სწავლასთან დაკავშირებით მნიშვნე-
ლოვნად ვითარდება. ამრიგად, სწავლის ობიექტური შედეგები ისე-
თივეა, როგორც სათანადო ასაკში არის თამაშის ობიექტური შე-
დეგები. ამდენად მიჩნეულია, რომ მოზარდის განვითარების გარკ-
ვეულ საფეხურზე წამყვანი ქცევის როლში თამაშს სწავლა ენაცვ-
ლება. ეს ვითარებაც სათანადო თეორიულ გააზრებას საჭიროებს.
კერძოდ პასუხი უნდა გაეცეს კითხვას, ნამდვილად არის თუ არა
სწავლა ისეთი ბუნების ქცევა, რომელსაც **შეუძლია განვითარების
პროცესის წაყვანა**. საქმე იმაშია, რომ განვითარება მეტ-ნაკლებად
ყველა იმ ქცევაში ხდება, რაც კი სუბიექტმა შეიძლება განხორცი-
ელოს, მაგრამ წამყვანი მხოლოდ ის ქცევა შეიძლება იყოს, რომელ-
შიც ბავშვი (მოზარდი) წინ უსწრებს აქტუალურ (უკვე განვითა-
რებულ) შესაძლებლობებს და პოტენციურად მოცემულ საკუთარ
შესაძლებლობათა ზღურბლზე მოქმედებს.

მკვლევარები, რომლებიც ადამიანის განვითარებაში სწავლის
ქცევას წამყვან როლს ანიჭებენ, სწორედ იმ გარემოებას უსვამენ
ხაზს, რომ ამ ქცევას, ოპტიმალურ პირობებში, მოსწავლე თავისი
ძალების განვითარების უანლოგს შესაძლებლობათა დონეზე განა-
ხორციელებს. ეს პირობები კი სწავლების ორგანიზაციამ უნდა უზ-
რუნველყოს. ბავშვს, ყოველ ასაკში, ისეთი რამ და ისე უნდა ვას-
წავლოთ, რომ მხოლოდ მისი უკვე განვითარებული ძალების აქტი-
ვიზაცია კი არ მოხდეს (ასეთ შემთხვევაში მოსწავლე, ცოდნას კი
შეიძენს, მაგრამ მისი ძალების განვითარება არ შედეგება), არამედ
მოქმედებაში უნდა მოვიდეს მისი ჩანასახოვანი პოტენციური შესა-
ძლებლობებიც, რათა ასეთი მოქმედება დროთა განმავლობაში ნორ-
მალ იქცეს, რაც ნიშნავს წინსვლას განვითარებაში. ამასთანავე, ან-
გარიში უნდა გაეწიოს იმასაც, რომ არ გავცილდეთ პოტენციურად
მოცემულ შესაძლებლობებს, რადგან ამ შემთხვევაში არა მარტო



განვითარება არ შედგება, არამედ სასწავლო მასალაც აუთვისებელი დარჩება.¹

გამოდის, რომ განვითარება ყოველგვარ სასწავლო აქტივობას არ მიჰყავს. ამ როლს მხოლოდ ისეთი სწავლა ასრულებს, რომელშიც ჯერ მხოლოდ ჩანასახოვან მდგომარეობაში მყოფი ფუნქციებისა და შესაძლებლობის ამოქმედება ხდება. ეს კი მხოლოდ ამ ძალების ამოქმედების ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით შეიძლება განხორციელდეს. მაშასადამე სწავლას განვითარების წაყვანა (და არა უბრალოდ განვითარებისათვის ხელის შეწყობა) შეუძლია იმ პირობით, თუ ისევე აქნება აღძრული ფუნქციონალური მოთხოვნილებებით, როგორც თამაში. მეორეს მხრივ, იგი უნდა შეიცავდეს ისეთ თავისებურებებსაც, რომლებიც მას თამაშისაგან განასხვავებს და სუბიექტის განცდაში (ე. ი. ფენომენოლოგიურად) მაინც თამაშზე სერიოზულ საქმედ წარმოაჩენს, თორემ გაუგებარი დარჩება ის მიზეზი, რომლის გამოც, გარკვეული ასაკიდან, წამყვანი ქცევის როლში თამაშს სწავლა ენაცვლება. ისმის კითხვა: ნამდვილად ასეთი ბუნებისაა თუ არა სწავლის ქცევა.

ქცევის ფორმათა უზნაძისეული კლასიფიკაციის თანახმად, სწავლას განეკუთვნება გარდამავალი ადგილი ქცევის ინტროგენურ და ექსტროგენურ ფორმებს, კერძოდ კი თამაშსა და შრომას შორის. ერთის მხრივ, სწავლა ემყარება განვითარების პროცესში მყოფი ძალების ამოქმედების ტენდენციას, იწვევს (ოპტიმალურ პირობებში) პოტენციურად მოცემული შესაძლებლობების გამოვლენას და უზრუნველყოფს მათ შემდგომ განვითარებას, რითაც იგი თამაშს ემსგავსება. მეორეს მხრივ, სწავლა ორიენტირებულია შედეგზე და მისი სუბიექტი მარტო ამოქმედების განხორციელებით კი არ კმაყოფილდება, არამედ დაუფლებული ცოდნის, შექმნილი ჩვევის თუ განვითარებული უნარის სახით, სრულიად გარკვეული პროდუქტიული მიზნის მიღწევას ესწრაფვის. ამ თავისებურებით სწავლა ზოგადად ექსტროგენურ ქცევებს, კერძოდ კი შრომას ემსგავსება.

დ. უზნაძის შეხედულებებზე დაყრდნობით, **შ. ჩხარტიშვილი** სწავლას ახასიათებს როგორც ორმაგად მოტივირებულ ქცევას, რო-

1 დაწვრილებით იხ. **Л. С. Выготский**. Избранные психологические исследования, М., 1956, стр. 438—452



მელსაც ადამიანური აქტივობის ორივე წყარო (მოთხოვნები და ნებისყოფა) ამოძრავებს. უპირველესად სწავლის მოტივაციაში მონაწილეობს შინაგანი ძალების ამოქმედების ტენდენციასთან დაკავშირებული ემოციური განცდები, რაც ამ ქცევას სუბიექტურ ღირებულებას ანიჭებს. მაგრამ სწავლის მოტივაციური სტრუქტურა ამით არ ამოიწურება (მაშინ იგი თამაში იქნებოდა). სწავლას სუბიექტი მისი შედეგების ობიექტურ ღირებულებასაც უწევს ანგარიშს, რის გამოც ამ ქცევის ორგანიზაცია იმდენადვეა დამოკიდებული ნებისყოფაზე, რამდენადაც აღნიშნულ ფუნქციონალურ ტენდენციებზე.¹ ქცევებს, რომლებსაც ორმაგი მოტივაცია და შესაბამისად ორნაირი მამოძრავებელი წყარო გააჩნიათ, ავტორი ორმაგი ბუნების ქცევებს უწოდებს.

სწორედ სწავლის ასეთი ორმაგი ბუნების წყალობით ხერხდება, რომ სწავლა უზრუნველყოფს სინამდვილის გარკვეული ობიექტების, კერძოდ კაცობრიობის მიერ დაგროვილი მდიდარი გამოცდილების დაუფლებას, მაგრამ ამ ობიექტებით ერთმნიშვნელოვნად ჩაკეტილი არაა. იგი, როგორც ფუნქციონალური მოთხოვნილებებით აღჭრული ქცევა, ღიაა ყოველგვარი აქტივობისათვის, რომლის განხორციელებაზე მოთხოვნილებამაც კი შეიძლება თავი იჩინოს. სწავლა ქცევის ისეთივე გენერალური ფორმაა, როგორც თამაში რადგან ყოველგვარი ადამიანური აქტივობა შეიძლება იქცეს სწავლის ობიექტად. სწორედ ამით უზრუნველყოფს სწავლა ქცევის ახალ-ახალი ფორმების დაუფლებას სუბიექტის მიერ (ისევე, როგორც თავის დროზე ამას თამაში აკეთებს).

საჭიროა შევნიშნოთ, რომ არიან მკვლევარები, რომელთა აზრითაც სწავლა არაა დამოუკიდებელი ქცევა და იგი გონებრივი შრომის გარკვეულ ნაირსახეობას წარმოადგენს. ქართული ფსიქოლოგიის გარეთ მყოფი მკვლევარისაგან სწავლის ასეთი დახასიათება (ისევე როგორც სხვა შესაძლო დახასიათება) არ შეიცავს შინაგან წინააღმდეგობას, ვინაიდან ფსიქიკური განვითარების ბუნება საერთოდ და მისი ძირითადი მამოძრავებელი ძალების საკითხი, როგორც დავინახეთ, ყველას თავისებურად აქვს გაგებული. ქართულ

1 შ. ჩხარტიშვილი, სწავლის მოტივაციური ფორმები, ჟურნ. „სკოლა და ცხოვრება“, 1975, № 12



ფსიქოლოგიაში კი, ასეთი შეხედულების დამცველმა,¹ ჯერ უნდა დაასაბუთოს, რომ მცდარია კონცეფცია, რომლის თანახმადაც ბავშვის განვითარების ძირითად მამოძრავებელ პირველად ძალას აქტივობაზე მოთხოვნილება წარმოადგენს. საქმე იმაშია, რომ შრომა წმინდა ექსტროგენური სახის ქცევაა და ასეთ (ე. ი. ფუნქციონალურ) მოთხოვნილებებს ანგარიშს არ უწევს. ამიტომ, ის ვინაც სწავლას გონებრივ შრომასთან აიგივებს, ბუნებრივია უშევეს იმის შესაძლებლობასაც, რომ ფსიქიკური განვითარება შეიძლება წაიყვანოს სინამდვილის გარკვეული ობიექტებით ერთმნიშვნელოვნად ჩაკეტილმა, მხოლოდ სუბსტაციონალური მოთხოვნილებებით ან ნებისყოფით (ან ორივეთი ერთდროულად) ორგანიზებულმა ქცევამაც. ამ შემთხვევაში კი გასარკვევი რჩება, რაღა მაინც და მაინც სწავლა ენაცვლება თამაშს წამყვანი ქცევის როლში და არა სხვაგვარი შრომა (რაკი სწავლაც შრომაა). სხვა თუ არაფერი, გონებრივი შრომა, ყველა სხვა ადამიანურ საქმიანობასთან შედარებით, ყველაზე ძნელად დასაუფლებელი და შესასრულებელია. ბევრი ადამიანი ისე ამთავრებს განვითარებას (შემდეგ კი ცხოვრებასაც), რომ გონებრივი შრომის სუბიექტის დონემდე საერთოდ ვერ მალდდება.

გონებრივ შრომასთან სწავლის გაიგივების შემთხვევაში, რჩება განვითარების საკითხის გადაწყვეტის კიდევ ერთი გზა; მივიჩნით, რომ სწავლა სრულიადაც არაა მოსწავლის განვითარების წამყვანი ქცევა და განვითარება მასთან ისევე შემთხვევითაა დაკავშირებული, როგორც ნებისმიერ სხვა აქტივობასთან. ვფიქრობთ, ასეთ მოსაზრებას სერიოზულად არავინ გაიზიარებს, თუნდაც თვალი დაეხუჭოთ მდიდარ ფაქტობრივ მასალაზე, რომელიც სწავლის განმავითარებელ როლზე მეტყველებს.

სწავლების ისე ორგანიზება, რომ მოსწავლეს ყოველთვის ოპტიმალური პირობები გააჩნდეს საკუთარი ასაკობრივი და ინდივი-

1 ბოლო ხანებში ასეთ მოსაზრებებს განსაკუთრებით აქტიურად იცავს ნ. ბარამიძე (იხ. მისი შრომები: ზოგიერთი მოსაზრება სწავლის ადგილის შესახებ ადამიანურ ქცევათა სისტემაში ჟურ. „მაცნე“, 1977, № 4; სწავლის ფსიქოლოგიის საკითხები, ბათუმი, 1986; შორეული მოტივაციური ქცევა და სწავლა, ბათუმი, 1995), რომელიც პრობლემის მხოლოდ ერთ ასპექტს (სწავლის მოტივის და მოტივაციის თავისებურებებს) ეხება და შეუმჩნეველი რჩება ის წინააღმდეგობები, რომლებსაც ასეთი შეხედულება აწყობდა სწავლის განმავითარებელი როლის გარკვევასთან დაკავშირებით.



დუალური თავისებურებების შესატყვისი ასაკობრივი განვითარების დონეებისათვის, მეტად რთულია. ობიექტები, რომელსაც ბავშვი სწავლით უნდა დაეუფლოს, მას გარედან ეძლევა და ისინი ყოველთვის არ შეესატყვისებიან მისი ძალების განვითარების უახლოეს პერსპექტივებს და ამ ძალების ფუნქციონირების მოთხოვნილებებს. ამიტომ ნამდვილ სწავლას, რომელიც ყოველი მოსწავლის განვითარების უახლოესი პერსპექტივების დონეზე მიმდინარეობს და რომლის ორგანიზაციაშიც ფუნქციონალური მოთხოვნილებები და ნებისყოფა თანაბარი ძალით მონაწილეობს, ადვილი აქვს მხოლოდ დრო და დრო. ეს თანამედროვე პედაგოგიური ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის ჯერ კიდევ გადაუჭრელი პრობლემაა (ფსიქოლოგია იძლევა რეკომენდაციას, რომლის პრაქტიკული რეალიზაცია პედაგოგიკამ ჯერ-ჯერობით ვერ შესძლო).¹ რეალურად, უფრო ხშირია შემთხვევები, როდესაც ბავშვი ნებისყოფის ძალით ახერხებს იმის შესწავლას, რაც ან აბსოლუტურად ჩამორჩება, ან სრულიად აღემატება მის განვითარების პროცესში მყოფ შესაძლებლობებს. ეს მართლაც სასწავლო აქტივობის ფორმაში მიმდინარე შრომაა, მაგრამ სწავლის, როგორც განვითარების წამყვანი ქცევის ბუნებას მასზე დაკვირვებით ვერ შევისწავლით.

განვითარების გარკვეული ეფექტი ასეთ სწავლასაც მოსდევს, ისევე როგორც თავისებური განვითარება ხდება ყოველგვარ შრომაში, მაგრამ აქ განვითარება მხოლოდ თანმხლები მოვლენაა და არა თავად აქტივობისაგან წარმართული პროცესი. გონებრივ შრომასთან სწავლის გაიგივების დროს, როგორც სჩანს მხოლოდ ასეთი შემთხვევები აქვთ მხედველობაში. ეს გასაგებია, თუ გავითვალისწინებთ, რომ რეალურად ასეთი შემთხვევები უფრო ხშირია, ვიდრე ნამდვილი სწავლის შემთხვევები.

1 80-იანი წლების დასაწყისში, კ. როჯერსის ხელმძღვანელობით, ამერიკის სკოლებში შეისწავლეს მასწავლებელთა პიროვნული დამოკიდებულება (განწყობა) მოსწავლის შინაგან მისწრაფებებზე დამყარებული, თავისუფალი სწავლის ფასილატიციასთან (დაახლოებით შეიძლება ვთარგმნოთ როგორც „წახალისება“) დაკავშირებით. აღმოჩნდა, რომ გააზრებულ და თავისუფალ სწავლას წახალისებს მასწავლებელთა მხოლოდ 10%; იხ. მ. მადრაძე, სწავლების ჰუმანიზაციის ფსიქოლოგიური საფუძვლები, ქუთაისის აკ. წერეთლის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორ-მასწავლებელთა III სამეცნიერო კონფერენციის მასალები, ქუთაისი, 1994



ამრიგად, მოსწავლის ფსიქიკური განვითარების წამყვანი ქცევას სწავლა, რომელიც ერთდროულად მოტივირებულია პროცესთან დაკავშირებული სუბიექტური განცდებითაც და მიზანში გათვალისწინებული შედეგების ობიექტური ღირებულების შეგნებითაც. ასეთ სწავლაში მოზარდის ფუნქციონალური მოთხოვნილებები და ნებისყოფა ერთიმეორის გვერდით მოქმედებენ და ქცევის საფუძვლად მდებარე განწყობის მაქსიმალურ სიმტკიცესა და დინამიზმს უზრუნველყოფენ.

10. ბავშვისა და მოზარდის განვითარება, რომელიც ფუნქციონალური მოთხოვნილებებით აღძრულ ქცევებში ხორციელდება, იმაში გამოიხატება, რომ სუბიექტი პროგრესულად მიიწევს წინ და ახალ-ახალ საფეხურებზე ადის. ამასთან დაკავშირებით დგება საკითხი განვითარების საფეხურების ერთიმეორისაგან გამოყოფის ანუ ფსიქიკური განვითარების პერიოდიზაციის შესახებ.

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში ძირითადად აღიარებულია, რომ აღამიანის ფსიქიკური განვითარება ძვრებითა და ნახტომებით მიმდინარე პროცესია, სადაც ბავშვის ფსიქიკა ახალ-ახალ თვისობრივ მდგომარეობაში გადადის და ყოველი ასეთი მდგომარეობა წარმოადგენს განვითარების გარკვეულ საფეხურს. საჭიროა გაირკვეს რა პრინციპით გამოყოფთ ერთიმეორისაგან განვითარების ცალკეული საფეხურები ანუ პერიოდები.

რაკი განვითარების მამოძრავებელ ძალად ფუნქციონალური მოთხოვნილებები ვაღიარეთ, პერაოდების მონაცვლეობაზეც შეგვიძლია იმის მიხედვით ვიმსჯელოთ, თუ როდის რომელი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია იჩენს თავს. გარკვეულ ფუნქციათა ამოქმედების ტენდენციით აღძრული ბავშვი სინამდვილესთან ამყარებს სპეციფიკურ ურთიერთობას და იქმნის საკუთარი განვითარების დონის შესატყვის ასაკობრივ გარემოს. დ. უზნაძის თანახმად, სწორედ ასაკობრივი გარემოს შესწავლა, ე. ი. იმის გარკვევა, თუ ობიექტური სინამდვილიდან რასთან როგორ ურთიერთობაში მოდის ბავშვი, გვაძლევს საშუალებას ერთმანეთისაგან განვასხვაოთ განვითარების სხვადასხვა საფეხურები. მართლაც, როგორც ზევითაც დავინახეთ, ასაკობრივი გარემო არაა განსაზღვრული არც მხოლოდ შინაგანი და არც მხოლოდ გარეგანი ფაქტორებით. იგი მათი კანონზომიერი შეხვედრის შედეგია: „...ერთის მხრივ, ბავშვის ძალთა განვითარება მასზე მომქმედ ასაკობრივ გარემოზეა დამოკიდებული“.



ლა, ხოლო, მეორეს მხრივ, პირიქით, თვითონ ასაკობრივი განვითარების შინაარსი ბავშვის ძალთა განვითარების დონით განისაზღვრება.

ბავშვისა და მოზარდის ფსიქიკური განვითარების შესახებ ასაკობრივი ფსიქოლოგიის თანამედროვე მონაცემების გათვალისწინებით და ასაკობრივი გარემოს პრინციპის გამოყენებით, მომდევნო თავში, ფსიქიკის ონტოგენეტური განვითარების პეროდებს დავახასიათებთ ასეთა თანმიმდევრობით:²

- 1) დედის მუცლის პერიოდი (ჩასახვიდან დაბადებამდე)
- 2) ახალშობილის პერიოდი (0—1 თვე)
- 3) ძუძუს ანუ ჩვილი ბავშვობა (1 თვე — 1 წელი)
- 4) აღრეული ბავშვობა (1 წელი — 3 წელი)
- 5) სკოლამდელი ასაკი (3 წელი — 7 წელი)
 - ა) უმცროსი სკოლამდელი (3 წელი — 5 წელი)
 - ბ) უფროსი სკოლამდელი (5 წელი — 7 წელი)
- 6) უმცროსი სასკოლო ასაკი (7 წელი — 11; 12 წელი)
 - ა) საშუალო ბავშვობა (7 წელი — 9 წელი)
 - ბ) გვიანი ბავშვობა ანუ ბავშვობის დასასრული (9 წელი — 11; 12 წელი)
- 7) გარდამავალი ასაკი (გოგონებთან 11-დან 15 წლამდე, გაყებთან 12-დან 16 წლამდე)
 - ა) მომწიფების წინარე (წინაპუბერტეტი) პერიოდი (11; 12 წელი — 13; 14 წელი)
 - ბ) მომწიფების (პუბერტეტი) პერიოდი (13; 14 წელი — 15; 16 წელი)
- 8) ჭაბუკობის ასაკი (15; 16 წელი — 20; 21 წელი).

აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ საპასპორტო ასაკები, რომლებიც მითითებულია, როგორც ცალკეული პერიოდების საზღვრება, აღებულია საშუალო მონაცემების მიხედვით და ყოველი ინდივიდისათვის მას მხოლოდ მიახლოებითი მნიშვნელობა აქვს. საერთოდ კი, ბავშვებისა და მოზარდების განვითარების ტემპი ინდივიდუალურია. ამიტომ, სხვადასხვა ბავშვთან, ცალკეული პერიოდები,

1 დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947, გვ. 26
 2 ფსიქოლოგიის ისტორიიდან ცნობილია ბავშვის ფსიქიკური განვითარების პერიოდოზაციის მრავალი ცდა. მათ შესახებ დაწვრილებით იხ. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), რედ. ვლ. ნორაკიძე, თბ., 1964



ასაკის ნორმასთან შედარებით, ან ცოტა ადრე და ან ცოტა მოგვიანებით ანებით იწყება და მთავრდება.

აქვე უნდა შევხერდეთ ე. წ. აქსელერაციის პრობლემაზე. მიმდინარე საუკუნის მეორე ნახევრიდან მკვლევარებმა ყურადღება მიაქციეს იმ ფაქტს, რომ შეინიშნება თაობებს შორის განსხვავება განვითარების ტემპის მიხედვით. შეინიშნება, რომ, ჩვეულებრივ შვილები უფრო სწრაფად ვითარდებიან, ვიდრე მშობლები. პირველად ამან ყურადღება მიიპყრო სქესობრივ მომწიფებასთან დაკავშირებით, რადგან აქ განვითარების დაჩქარება აშკარადაა გამოკვეთილი, შემდეგ ჩატარდა გამოკვლევები ფსიქიკურ განვითარებასთან, სოციალურ მომწიფებასთან და განვითარების სხვა ასპექტებთან დაკავშირებითაც და უმეტესწილად ყველგან დადასტურდა განვითარების ტემპის ერთგვარი დაჩქარება, რასაც აქსელერაცია ეწოდება.¹

აქსელერაციის მოვლენას სხვადასხვაგვარად ხსნიან. მიაწერენ მას ხან შეცვლილ კლიმატურ პირობებს, ხან უკეთეს კვებას, ხან ინფორმაციის სიჭარბეს და ზოგჯერ კი ყველა ამ ფაქტორების ერთობლივ მოქმედებას. ბოლო ხანებში წამოყენებულია ჰიპოთეზა განვითარების ტემპების დაჩქარება-შენელების პერიოდების ციკლურობის შესახებაც (ე. ი. ზოგჯერ განვითარება დაჩქარებულია, ზოგჯერ კი შენელებული და ამჯერად დაემთხვა დაჩქარების ციკლი). როგორც არ უნდა იყოს, აქსელერაცია ფაქტია და მას გათვალისწინება ესაჭიროება. ჩვენთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ყურადღება მივაქციოთ იმას, რომ აქსელერაციის გავლენით ცალკეული პერიოდების ზემოთმითითებული საზღვრები ზოგ ბავშვთან აშკარად ირღვევა. ამიტომ ბავშვის ასაკი უნდა განვსაზღვროთ არა მექანიკურად, მხოლოდ მეტრიკული მონაცემებით, არამედ განვითარების ფაქტიური მდგომარეობით, რაც თითოეულის ასაკობრივი გარემოს კონკრეტული შინაარსის შესწავლით გახდება შესაძლებელი.

ასაკობრივი პერიოდების ცვალებადობას, როგორც ვხედავთ, ასაკობრივი გარემოს ცვალებადობა გვიჩვენებს, ამ უქანასკნელში კი ბავშვის ამა თუ იმ უნართა განვითარების უახლოესი პოტენციები ვლინდება. ეს გასაგებს ხდის მრავალი მკვლევარის მიერ შემ-

1 აქსელერაციის პრობლემასთან დაკავშირებით იხ. მ. ზარანდია, ბავშვის განვითარების აქსელერაციის კანონზომიერებანი, თბ., 1985.



ჩნეულ ფაქტს, რომ ყოველ ასაკში ბავშვი გარემოს სრულიად განსაკუთრებული კომპონენტების მიმართ ამეღავენებს განსაკუთრებულ მგრძობიარობას, რასაც **სენზიტივობა** ეწოდება. შესაბამისად, ყოველ ასაკში, ბავშვის საერთო განვითარების ფონზე, მისი ფსიქიკის ის მხარე განიცდის განსაკუთრებულ წინსვლას, რომლის შესატყვისი ობიექტების მიმართაც არის ბავშვი სენზიტიური ამ პერიოდში. მაგალითად, ერთიდან სამ წლამდე პერიოდში (აღრეული ბავშვობა) ბავშვი განსაკუთრებულად მგრძობიარეა ლექსიკური მოვლენების მიმართ, რადგან მისი განვითარების უახლოესი პერსპექტივები ამეტყველების პოტენციურ შესაძლებლობებთანაა დაკავშირებული. შესაბამისად, ამ პერიოდში, ყველაზე ინტენსიურად ბავშვის მეტყველება ვითარდება და მისი დასასრულისათვის ამეტყველების უახლოესი პოტენცია უკვე ნორმად (აქტუალურ დონედ) გადაიქცევა.

სენზიტივობა ასაკობრივი გარემოს არსებითი კომპონენტია, რასაც ქართულ ფსიქოლოგიაში ჯერ კიდევ არ მიქცევია ჯეროვანი ყურადღება. არადა ბავშვის ასაკობრივი გარემოს შინაარსს ძირითადად სწორედ ის მოვლენები განსაზღვრავს, რისადმიც იგი სენზიტიურია. ამიტომ, თანამედროვე ფსიქოლოგიაში გავრცელებული თავისებური წესი, ბავშვის განვითარებაში სხვადასხვა სენზიტიური პერიოდების გამოყოფის შესახებ,¹ სრულ თანხვედრაშია ასაკობრივი გარემოს ცნებაზე დამყარებული პერიოდიზაციის პრინციპთან. სწავლების (იგულისხმება ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობა) ორგანიზაციამ აუცილებლად უნდა გაითვალისწინოს, რომელი ასაკი, ფსი-

1 ამ საკითხზე დაწვრილებით იხ. **Л. С. Выготский** Обучение и развитие в дошкольном возрасте, Избранные психологические исследования. М., 1956. ბავშვისა და ასაკობრივი ფსიქოლოგიის რუსულ სახელმძღვანელოებში სენზიტურა პერიოდების ცნების შემოტანა დასახელებულია **ლ. ვიგოტსკისა** და შემდეგ **ა. ლონტიევის** დამსახურებად, სინამდვილეში, როგორც თავად **ვიგოტსკი** აღნიშნავს, ბავშვის ფსიქიკური განვითარებისა და სწავლების დასახასიათებლად, ეს ცნება პირველად იხმარა **მონტესორიმ**. საერთოდ კი, მეცნიერებაში ეს ცნება შემოვიდა ბიოლოგიიდან და დაკავშირებულია **დე-ფრიზის** სახელთან, რომელმაც პირველმა აღმოაჩინა, რომ ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი, თავისი ონტოგენეტიური განვითარების პროცესში, ყოველ პერიოდში, გარემოს სრულიად განსაკუთრებულ ზეგავლენაზე იჩენს განსაკუთრებულ მგრძობიარობას. (იხ. **ვიგოტსკის** დასახელებული შრომა, გვ. 22-23).

ქიკას რომელი მხარის განვითარებისათვის არის სენზიტიური. რაკი ვიცით, მაგალითად, რომ ერთიდან სამ წლამდე პერიოდი სენზიტიურია მეტყველების განვითარების თვალსაზრისით (ისევე როგორც უმცროსი სასკოლო ასაკი გონებრივი უნარებას განვითარებისა და მოძრაობითი ჩვევების დაუფლებისათვის, გარდამავალი ასაკი აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებისათვის და ა. შ.), უნდა ვეცადოთ, რომ ბავშვს სწორედ ამ პერიოდში შევუქმნათ რაც შეიძლება მდიდარი ლექსიკური გარემო.

რამ მომწიფების მიმართულების შინაარსი ამით არ აცვლება. ამიტომ, გარემო ამ პერიოდში არ წარმოადგენს იმ ფაქტორს, რომელიც განვითარების მსვლელობას განსაზღვრავს. აქედან გამომდინარე, ამ პერიოდის ფუნქცია, როგორც დ. უზნაძე შენიშნავს, იმაში მდგომარეობს, „რომ იგი ადამიანის ჩანასახის მხოლოდ შინაგანი ფაქტორის ზეგავლენით განვითარებისა და, ამრიგად, ადამიანის ტიპური ორგანიზმის სწორი ფორმაციის შესაძლებლობას იძლევა“.¹

ამ პერიოდის დასასრულისათვის ორგანიზმი უკვე იმდენად მომწიფებულია, რომ შესაძლებელი ხდება მისი ავტონომიური არსებობა. თავის მხრივ მასში თანდათანობით თავს იჩენს მომწიფების პროცესში მყოფი ორგანოების ამოქმედების ფუნქციონალური ტენდენცია. ხოლო დედის მუცლის გარემო მისი დაკმაყოფილებას და შემდგომი განვითარების შესაძლებლობას არ იძლევა. ბავშვის თვალს ხედვა სწყურია, ყურს სმენა, კიდურებს მოძრაობა და ა. შ. დედის მუცელში კი ბავშვს არც დასანახავი აქვს რაიმე და არც მოსაწმენი, ხოლო მოძრაობის შესაძლებლობებზე უაღრესად შეზღუდულია. ახალი მომწიფებული ძალების შეუსაბამობა ძველებურ გარემოსთან, ამ უკანასკნელის შეცვლის აუცილებლობას განაპირობებს. სწორედ ამას ემსახურება დაბადების აქტი. ამ აქტის მეშვეობით ბავშვი ისეთ გარემოში გადადის, რომელიც დედას მუცელზე უფრო შეესაბამება მის ამჟამინდელ მდგომარეობას.

2. ახალდაბადებულობის პერიოდი

დაბადება ბავშვის ფუნქციონალურ ტენდენციებს რეალიზაციის ფართო ასპარეზს უქმნის, რადგან იგი შეზღუდული და გამლიზიანებლებს თითქმის სრულიად მოკლებული გარემოდან თავისუფალ და მრავალფეროვან გარემოში გადაჰყავს. ამ ცვლილების გარეშე ბავშვის შემდგომი განვითარება შეუძლებელი იქნებოდა. მაგრამ, მეორეს მხრივ, ეს გარემო იმაზე მეტად მრავალფეროვანია, ვიდრე ბავშვსა ძალებია მომწიფებული მასთან უშუალო ურთიერთობისათვის. სამაგიეროდ, სოციალური წრე, რომელსაც ბავშვის მოვლა და აღზრდა ეკისრება, მისი გარემოს ისეთ ორგანიზაციას ახდენს, რომელშიც არსებული ფუნქციონალური ტენდენციების თავისუ-

¹ დ. უზნაძე — ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947 წ., გვ. 33.

ფალი გამოვლენაც ხერხდება და ბავშვისათვის ისეთი გამლიზიანებლების მორიდებაც, რომლებთან ურთიერთობისათვის მისი ძალეობიერად მომწიფებული არაა. ასეთნაირად ორგანაზებულ გარემოს, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ასაკობრივ გარემოს უწოდებენ.

ახალდაბადებულის ასაკობრივი გარემოს განსაზღვრაში სოციალური წრე პირველ რიგში ბავშვის ასაკობრივ თავისებურებებს ითვალისწინებს, რას გამოც ამ ასაკის ბავშვებისათვის შექმნილი პირობები, სხვადასხვა ხალხებთან, მეტ-ნაკლებად ერთნაირია, მაგრამ თვალსაჩინოა განსხვავებებიც, რომლებიც კულტურისა და ტრადიციების სხვადასხვაობით არის განპირობებული. ამ თვალსაზრისით, ერთმანეთისაგან განასხვავებენ **ფეტოფილურ** და **ფეტოფობურ** გარემოს. პირველ შემთხვევაში ახალდაბადებულ ბავშვს უქმნიან ისეთ გარემოს, რომელშიც იგი აქამდე იმყოფებოდა: თბილად ბანენ, თბილ და რბილ საწოლში აწვენენ, მკვეთრ სინათლეს და ხმაურს არიდებენ და ა. შ. მეორე შემთხვევაში პირიქით, ბავშვს ფეტუსისაგან (ჩანასახისაგან) მკვეთრად განსხვავებულ პირობებში აგდებენ: ცივი წყლით ბანენ, უხეში სახვევებით კრავენ, ცვალებად გამლიზიანებელთა პირობებში ამყოფებენ და ა. შ. უფრო გავრცელებულია ფეტოფილურთან მიახლოებული გარემო, რადგან იგი უფრო შეესაბამება ახალდაბადებული ბავშვის ნორმალური განვითარებას მოთხოვნებს.

სათანადო მოვლის პირობებში ბავშვის სიცოცხლის შენარჩუნებას და მის ბიოლოგიურ განვითარებას უზრუნველყოფს თანშობილ (უპირობო) რეაქციათა (რეფლექსთა) სისტემა, რომელიც დაბადებისთანავე იწყებს მოქმედებას. ამ სისტემაში შედის სუნთქვა, წოვა, დაცვათი რეაქციები და საორიენტაციო რეაქციები. ამ ინსტიქტური მოქმედებების (განსაკუთრებით სუნთქვისა და წოვის) **გარეშე ბავშვის სიცოცხლის შენარჩუნება** შეუძლებელი იქნებოდა. მიუთითებენ აგრეთვე **ატავისტურ რეფლექსებზე**, **როგორცაა ჩაჭიდება** (ხელისგულებზე შეხება იწვევს ხელის მტევნის შეკუმშვას და შემხებ საგანზე ძლიერ ჩაჭიდებას) და განმზიდი რეაქცია (ფეხისგულებზე შეხება იწვევს ფეხის კვრას). მიაჩნიათ, რომ ეს რეაქციები, რომლებიც მალე უკვალოდ ქრებიან და არცერთ ახალ წარმოქმნაში არ გადაიზრდებიან, ჩვენი ცხოველური წინაპრებისაგან შემორჩენილი ატავისტური გადმონაშთებია. საკითხი იმის შესახებ ეს რეაქციები მართლაც ატავისტურია თუ მათაც აქვთ რაიმე ფუნ-



ქცია ახალდაბადებული ბავშვის ცხოვრებაში, ჯერ კიდევ სრულყოფილად შესწავლილი.

ახალდაბადებულობის პერიოდში, განვითარება ძირითადად გამოიხატება აქტივობის მომატებაში და გარემოსთან თანდათანობით ადაპტირებაში. სიცოცხლის პირველ დღეებში ბავშვი ძირითადად აგრძელებს ძილის მაგვარ მდგომარეობას, რომელიც ფეტუსასათვის არის დამახასიათებელი. ნამდვილი სიფხიზლე მეტად მცირე ხანს გრძელდება და ამოიწურება რომელიმე ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებით. მაგრამ, ამას პარალელურად, თანდათან ძლიერდება სენსორული აპარატის ფუნქციონალური ტენდენცია, რომლის შესატყვისი აქტივობის, ე. ი. შეგრძნების ორგანოთა (თვალის, ყურის, შეხების და ა. შ.) ვარჯიშის შედეგად, სწრაფად მიდის წინ სხვადასხვა მოდალობის შეგრძნებების და მათი ანალიზატორების განვითარება. ამ პერიოდის (ერთი თვის) დასასრულს ბავშვს გააჩნია ყველა მოდალობის შეგრძნებას შესატყვისი რეაქცია. ამის შედეგად, ახალდაბადებულობის პერიოდის ბოლოსათვის, ძილისმაგვარი მდგომარეობა უკვე დიფერენცირდება ნამდვილ ძილად და სიფხიზლად.

აქტივობის მომატება ბავშვის ემოციური სფეროს განვითარებაშიც აისახება. ახალდაბადებულობის მანძილზე თანდათანობით ძლიერდება ემოციების გამოხატვა: ბავშვის არადიფერენცირებული კვილი, რასაც შემაწუხებელი ფაქტორების პირობებში აქვს ხოლმე ადგილი, თანდათან იცვლება ტირილით, ასევე სწავლობს ბავშვი ღიმილს. ამ უკანასკნელს განსაკუთრებით ხშირად აქვს ადგილი მხედველობისა და სმენის ორგანოთა ფუნქციონალური ტენდენციის დაკმაყოფილებისას: ბავშვი უღიმის მისკენ დახრილ უფროსს, უღიმება ადამიანის ხმის გავონებისას და სხვა. ემოციების ასეთი გამოხატვა შერწყმულია სათანადო მოძრაობებთან, როგორცაა კიდურების მოძრაობა. თავის ტრიალი და სხვ. ამიტომ იგი განიხილება როგორც ერთიანი ემოციურ-მოძრაობითი კომპლექსი, რასაც **გამოცოცხლების კომპლექსს** უწოდებენ და ახალდაბადებულობასა და ჩვილობას შორის ფსიქოლოგიურ საზღვრად მიიჩნევენ.¹

როგორც ვხედავთ, ახალდაბადებულობის პერიოდიდან განვითარებისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ხდება გარემოს ფაქტორის გავლენა ბავშვის მომწიფების პროცესში მყოფ ფუნ-

1 იხ. მაგ. ვ. ს. მუხინა — ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1989 წ., გვ. 71.

ქცეებზე, მაგრამ ყოველივე რაც ამ პერიოდში ისახება და იწყებს ჩამოყალიბებას, შესაძლებელია მხოლოდ სრულყოფილი ნერვული სისტემის პირობებში, რომლითაც ბავშვი უნდა დაიბადოს. შესაბამისად, ამ პერიოდის დანიშნულებას განვითარების ბიოლოგიურა და სოციალური განმსაზღვრელების პირველადი ინტეგრაცია და განვითარების შესაძლებლობებისა და ძირითადი ტენდენციების თავისებური დაგეგმვა წარმოადგენს. მაგალითად, თუ ბავშვთან სათანადოდ ვერ განვითარდა სენსორული აპარატი და დროულად არ აღმოცენდა გამოცოცხლების კომპლექსი (განვითარების ტემპის ინდივიდუალურობის გამო ეს კომპლექსი ზოგ ბავშვთან ერთ თვეზე ადრეც შეიძლება აღმოცენდეს და დაგვიანებითაც, აქ ლაპარაკია საერთოდ მის განუვითარებლობაზე), უნდა ვივარაუდოთ ბავშვის ნერვული სისტემის თანშობილი შესაძლებლობების არასაკმარისობა მომავალში ბავშვს ნორმალური ფსიქიკური განვითარებისათვის.

ჩვეულებრივ სენსორული აპარატის ფუნქციონალური ტენდენცია და მასთან დაკავშირებული ემოციურ-მოძრაობითა რეაქცია (გამოცოცხლების კომპლექსი), დაახლოებით ერთი თვის ასაკში დებულობს იმდენად გამოკვეთილ სახეს, რომ ბავშვის ასაკობრივი გარემოს არსებით ცვლილებასა და შესაბამისად განვითარების ახალი საფეხურის დადგომაზე ვილაპარაკოთ.

3. ძუძუს ანუ ჩვილი ბავშვობის პერიოდი

ეს პერიოდი მოიცავს ბავშვის განვითარების მონაკვეთს დაახლოებით ერთი თვიდან ერთ წლამდე. იგი, როგორც ვნახეთ გამოცოცხლების კომპლექსის აღმოცენებით იწყება. ეს კომპლექსი მიგვანიშნებს, რომ ბავშვს უკვე გაუჩნდა გრძნობად შთაბეჭდილებათა განცდის უნარი და მასასადამე, მისი ასაკობრივი გარემო არსებითად შეიცვალა და გამდიდრდა. რაკი ბავშვი უკვე განიცდის სენსორულ შთაბეჭდილებებს, ცხადია, თავს იჩენს ამ შთაბეჭდილებების მიღებისა და შეგრძნების ორგანოთა ამოქმედების ფუნქციონალური ტენდენცია. ჩვილი ბავშვობის პერიოდში განვითარების ძირითად მამოძრავებელ ძალას სწორედ ეს ტენდენცია წარმოადგენს და განვითარებაც არსებითად სენსორული და პერცეპტუალური პროცესების ჩამოყალიბებაში გამოიხატება.

ფუნქციონალური ტენდენცია უპირველესად მხედველობითი



და სმენითი შთაბეჭდილებების მიღებასთან დაკავშირებით აჩენს თავს, რის გამოც ჩვილი ბავშვობის დასაწყისში ბავშვი მხოლოდ შთაბეჭდილებათა პასიური მიღებით კმაყოფილდება. მაგრამ შეგრძნებას ორგანოთა ფუნქციონალური ტენდენცია თანდათანობით ფართოვდება. მალე იგი მოიცავს მთელ სენსორულ აპარატს. ამასთანავე, ბავშვში ისახება და ძლიერდება აქტიური სუბიექტი, რომელიც აღარ კმაყოფილდება შთაბეჭდილებათა პასიური მიღებით და თავად აქტიურად ეძებს მათ, რათა საგნებთან მრავალმხრივი კონტაქტი დაამყაროს. მაგალითად, თუ აქამდე კმაყოფილდებოდა მხოლოდ ამა თუ იმ საგნის დანახვით, ახლა ცდილობს მას ხელიც წაატანოს. ამ თავისებურებაზე დაყრდნობით ჩვილი ბავშვობის პერიოდში ორ ეტაპს ანუ ხანას გამოჰყოფენ: 1) **ჭვრეტის ხანა**, როდესაც ბავშვი მხოლოდ საგანთა ხედვითა და სმენით კმაყოფილდება და რომელიც დაახლოებით მეხუთე თვემდე გრძელდება და 2) **ტაცების ხანა**, როდესაც ბავშვი ცდილობს დანახული საგნები ხელში ჩაიგდოს, შესაძლოა პირშიც ჩაიდოს და ა. შ.¹

ჭვრეტიდან ტაცებაზე გადასვლა უზრუნველყოფს ბავშვთან პერცეპტული აქტივობის (აღქმის) განვითარებას და მეტ-ნაკლებად დეტალიზაციას, რადგან ადამიანის მიერ საგანთა აღქმა მრავალი მოდალობის შეგრძნებას ერთდროულ აქტუალიზაციის შედეგია, ამიტომ, თუ თავიდან ბავშვი საგნებს უფორმო, ბრტყელი (ორგანზომილებიანი) ფიგურების სახით ხედავს და ხშირად ფიგურას ფონისაგან ვერც ანალკეევს, ჩვილი ბავშვობის II ეტაპიდან უკვე შეინიშნება საგანთა სივრცითი და სხვა თვისებების აღქმის უნარიც. სწორედ საგანთა ხელით მოწინავე და მათზე (ან მათი მეშვეობით) სხვადასხვა მანიპულაციების განხორციელება უზრუნველყოფს აღქმის თანდათანობით დეტალიზაციას. მაგრამ საგანთა სრულყოფილად დეტალურად აღქმის უნარი არა თუ ჩვილ ბავშვთან, არამედ სკოლამდელ ასაკშიც არაა ბოლომდე ჩამოყალიბებული. აღქმის გეშტალტიზაცია საკმაოდ რთული პროცესია და იგი თითქმის მთელი ბავშვობის განმავლობაში (დაახლოებით 10-11 წლამდე) გრძელდება. ამიტომ ჩვილი ბავშვი მაინც უშუალო სენსორულ შთაბეჭდილებათა ტყვეობაშია და საგნებს აღიქვამს ერთგვაროვნად, სტრუქტურული დეტალიზაციის გარეშე. მაგალითად, თუ ჩვილ ბავშვს მთვარიან ლამეში გარეთ გამოვიყვანთ, იგი შეეცდება მთვა-

1 იხ. მაგ. დ. უზნაძე — ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947.



რეს, რომელიც მას თავისი სინათლით იზიდავს, ხელი არ წავატანოს. ბავშვი ვერ ხედავს უზარმაზარ მანძილს, რომელიც მას შთავარისს- გან აშორებს.

ჩვილი ბავშვობის დასასრულისათვის საგნებთან აქტიური ურთიერთობა აღწევს ისეთ დონეს, რომ ბავშვი იწყებს ე. წ. ექსპერიმენტალურ თამაშს: საგნებს ისვრის, ერთიმეორეზე აჯახებს და ა. შ. ეს პროცესი, რომელიც საგანთა ფიზიკური თვისებების მრავალმხრივ შესწავლას ემსახურება, აქტიურად გრძელდება მომდევნო პერიოდშიც. უკვე ჩვილი ბავშვობიდანვე აუცილებელია, რომ ბავშვს შევუქმნათ შთაბეჭდილებებით მდიდარი გარემო. არაა საკმარისი ვაზრუნოთ მხოლოდ მისი ბიოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე. ამ თვალსაზრისით დიდი მნიშვნელობა აქვს უფროსის ურთიერთობას ბავშვთან: თუ უფროსი სისტემატურად ართობს, ათამაშებს და „ესაუბრება“ ბავშვს, ბავშვიც სრულყოფილად ვითარდება, წინააღმდეგ შემთხვევაში კი იგი შეიძლება ინტელექტუალურად პასიური გახდეს.

ჩვილი ბავშვობის პერიოდი არის აგრეთვე მეტყველების მოსამზადებელი პერიოდი. მეტყველების აპარატის ფუნქციონალური ტენდენცია უკვე ჩვილობის დასაწყისში იჩენს თავს, როდესაც ბავშვი გამოსცემს არადიფერენცირებულ ბგერებს (ამას ტიტინს უწოდებენ). ამით მეტყველების აპარატი ვარჯიშდება. უფროსთა მეტყველების მოსმენით ვარჯიშდება სმენის აპარატი, რომელიც ჩვილი ბავშვობის პერიოდის დასასრულისათვის დანაწევრებული მეტყველების აღქმის შესაძლებლობას იძლევა. შესაბამისად სამეტყველო აპარატის გავარჯიშების მეშვეობით ბავშვი ნელ-ნელა იწყებს უფროსთა მეტყველების წაბაძვას და ამ პერიოდის ბოლოსათვის მისი არადიფერენცირებული ბგერები თანდათან დიფერენცირდება ცალკეულ ერთსიტყვიან წინადადებებად.

გამოდის, რომ ამ პერიოდის ბავშვის ნორმალური განვითარებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს აღმზრდელთა მიერ ბავშვის ასაკობრივად განსაზღვრული ფუნქციონალური ტენდენციების მაქსიმალურ გათვალისწინებას და მათი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო პირობების შექმნას, სრულფასოვანი ასაკობრივი გარემოს უზრუნველსაყოფად. რაც უფრო აქტიურია უფროსისა და ბავშვის ურთიერთობა, რაც უფრო მრავალფეროვანია ბავშვის მიერ მიღებული შთაბეჭდილებები, რაც მეტად ეძლევა ბავშვს თავისუფალი



კორდინირებული მოძრაობებისა და ტაცების შესაძლებლობები და ა. შ., მით უფრო სწრაფად და ჰარმონიულად მიმდინარეობს მისი ყოველმხრივი განვითარება.

დაახლოებით ერთი წლის ასაკში, ცალკე საგნობრივ მოქმედებათა გართულების და ცალკე მეტყველების ჩასახვის გავლენით, ბავშვის ასაკობრივი გარემო ისეთ ცვლილებებს განიცდის, რომ მის განვითარებაში სრულიად ახალი პერიოდი იწყება.

4. ადრეული ბავშვობა

ერთიდან სამ წლამდე მონაკვეთში ბავშვის განვითარების ტემპი კიდევ უფრო დაჩქარებული ხდება და მოცემული პერიოდის დასასრულისათვის იმდენად თვალსაჩინო შედეგებს იძლევა, რომ ბევრი მკვლევარი სამი წლას ასაკს განვითარების შუა გზად მიიჩნევს.

განვითარების ასეთი სწრაფი ტემპი პირველ რიგში ბავშვის ასაკობრივ გარემოში მომხდარ თვისობრივ გარდაქმნებთანაა დაკავშირებული, რომელთაგან აღსანიშნავია ძუძუს გაშვება, ფეხის ადგმა, საგნობრივ მოქმედებათა სისტემის განვითარება და მეტყველების დაწყება. ეს ფაქტორები, რომლებიც ერთი წლის ასაკში ისახებიან და დიდი გავლენით იკიდებენ ფეხს, ადრეული ბავშვობის პერიოდის დასასრულისათვის სრულიად ჩამოყალიბებული არიან და ქმნიან საფუძველს განვითარების მომდევნო საფეხურზე ბავშვის გადასვლისათვის. თავიდან ბავშვს ფსიქოლოგიურადაც და ფიზიკურადაც ძალზე უჭირს დედის რძისაგან განსხვავებული საკვების შეგუება, გამართული გავლა და მეტყველება, საგნების მოხმარება მათი თვისებებისა და დანიშნულების შესაბამისად, მაგრამ, ერთი მხრით სოციალური გარემოს დახმარება-წახალისების და მეორეს მხრივ განვითარების პროცესში მყოფი ფუნქციების შესაბამისი ტენდენციის წყალობით, მალე ხერხდება ყველა წინააღმდეგობის დაძლევა.

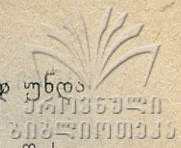
ძუძუს გადაჩვევა და ფეხის სწავლა ბავშვს აძლევს შედარებით დამოუკიდებელი მოქმედებასა და არსებობის საშუალებას და მნიშვნელოვნად ამრავალფეროვნებს მის ასაკობრივ გარემოს. მედიკოსები მოითხოვენ, რომ ერთ წლამდე ბავშვს არ უნდა დაეძალოთ ფეხზე დადგომა, რადგან ჩონჩხი უმთავრესად ხრტილოვანია და ნაადრევმა დატვირთვამ შეიძლება მისი დეფორმაცია (მაგალითად ბრტყელტერფიანობა) გამოიწვიოს. ასევე მაუთითებენ, რომ ერთ

წლამდე ბავშვისათვის დედის რძე შეუცვლელი საკვებია და თუ ობიექტური აუცილებლობა არ მოითხოვს, იგი მთლიანად ხელოვნურ კვებაზე არ უნდა გადავიყვანოთ (მხოლოდ სიცოცხლის პარველი წლის მეორე ნახევრიდან შეიძლება დედის რძეს სხვა საკვებიც დამატოს). მაგრამ ეს საკითხის მხოლოდ ფიზიოლოგიური ასპექტია. აღნიშნული მოთხოვნების დაცვა აუცალებელია ფსიქოლოგიური თვალსაზრისითაც: ჩვილის ნორმალური განვითარებისათვის აუცილებელია მშობელთან ისეთი უმჭიდროესი, ემოციურად შეფერილი კონტაქტი, როგორც მხოლოდ ძუძუთი კვების მეშვეობით მიიღწევა. წინააღმდეგ შემთხვევაში ირღვევა ემოციურა განვითარების ბუნებრივი მსვლელობა და თუ მომავალში მისი კომპენსირება არ მოხდა (რაც ძალზე ძნელი და სათუთაა), ბავშვს შეიძლება განუვითარდეს ნეგატიური ხასიათის ისეთი ემოციები, როგორცაა შიში, მორცხვობა, უნდობლობა, აგრესიულობა, ხოლო ზოგიერთ შემთხვევაში მაზოხიზმი და სადიზმიც კი (ცხადია არავინ ამტკიცებს, რომ ყოველივე ამის მიზეზი მხოლოდ ძუძუს ნაადრევად გაშვებაა და ამ დროს ყოველთვის ასეთი ემოციების განვითარებაა გარდაუვალი).

სრულიად სააპირისპირო მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე ერთი წლიდან. ჯერ — ერთი, დედის რძე აღარაა სასარგებლო ბავშვისათვის და საჭიროა უფრო მრავალფეროვანი კვება და მეორე, დედასთან ადრინდელი კონტაქტის და სრული მიჯაჭვულობის შენარჩუნებამ შეიძლება გამოიწვიოს ბავშვური ინფანტილიზმის განვითარება და შეაფერხოს დამოუკიდებელი პიროვნების ჩასახვა. ამიტომ, ერთი წლის შემდეგ, როგორი მტკივნეულიც არ უნდა იყოს, ბავშვი ძუძუსაც უნდა გადაეჩვაოს და ფეხის სწავლაც უნდა დაიწყოს. ვიმეორებთ, რომ ამისათვის სოციალური გარემოს განსაკუთრებული ზრუნვაა საჭირო.

მეტყველების დაწყებაც დიდი გარდატეხაა ბავშვის ცხოვრებაში. ამერიდან ბავშვს უკვე შესაძლებლობა აქვს სოციალურ გარემოსთან ურთიერთობაში კომუნიკაციას ადამიანური იარაღი გამოიყენოს, რაც სოციალურ კონტაქტებს სრულიად ახალ თვისობრიობას ანიჭებს. ამერიდან ბავშვისათვის აღარაა ისე ძნელი გააგებინოს უფროსს თავისი სურვილები და მისგანაც მიიღოს უფრო სრული ინფორმაცია.

საერთოდ, ერთიდან სამ წლამდე პერიოდი მეტყველების განვი-



თარების სენზიტური პერიოდია და ამ საკითხზე საგანგებოდ უნდა წვეგრდეთ.

მეტყველება ფსიქიკურ პროცესთა განხორციელების და შესაბამისად, მათი განვითარების აუცილებელი პირობაა. ფსიქიკური განცდა ცნობიერებაში სწორედ მეტყველების მეშვეობითაა წარმოდგენილი, როგორც ასეთი. **დ. უზნაძის** თანახმად, მეტყველება არის ობიექტივირებული ასახვის იარაღი. „აღბათ, სიტყვა რომ არ გვექონებოდა, ჩვენთვის ობიექტური სინამდვილე გაცილებით ნაკლებ იქნებოდა ჩამოყალიბებული, ვიდრე ესლა.“¹

მეტყველება ენის გამოყენებით ხორციელდება. ენა, როგორც სინამდვილის ასახვის ობიექტურად არსებული სასტემა, ბავშვს ეძლევა სოციალური გარემოსაგან, მზამზარეული სახით და იგი მხოლოდ უნდა დაეუფლოს მის გამოყენებას. ამისათვის კი საჭიროა ორი პირობა იქნეს შესრულებული: პირველი, რომ ბავშვი დაეუფლოს სიტყვის მნიშვნელობას, შესძლოს მისი გაგება და მეორე, რომ საკუთარი სამეტყველო აპარატი მომართოს თავისი ფუნქციის შესასრულებლად. სიცოცხლის პირველი წლის განმავლობაში სწორედ ამ პირობების მომზადება ხდება, რის გამოც ძუძუს ბავშვობის პერიოდში მეტყველების მოსამზადებელ პერიოდს წარმოადგენს. ახალდაბადებული ბავშვის არადიფერენცირებული კვილი, მეორე-მესამე თვიდან თანდათანობით დანაწევრებული ბგერების სახეს ღებულობს, რომელთა წარმოქმაც გავრცელებული ხასიათისაა (მაგ. ა-ა-ა-ა...) და სიცოცხლას პირველი წლის მეორე ნახევრიდან უკვე მარცვლებადაც დიფერენცირდება და გარეგნულად (მაგრამ არა შინაარსობრივად და ფუნქციონალურად) უკვე ადამიანურ მეტყველებას უახლოვდება, რასაც ბავშვის „ტიტინს“ უწოდებენ. „ტიტინი“ მეტყველების აპარატის ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენაა და სამეტყველოდ მის მომზადებას უზრუნველყოფს. რაც შეეხება მომზადებას მეორე ასპექტს, სიტყვის გაგებას, ამ მიმართულებით, ყველაზე ადრე (დაახლოებით მესამე თვიდან) ვლინდება უფროსთა მეტყველების ინტონაციის გავლენა ბავშვის ქცევაზე. ხოლო ჩვილი ბავშვობის დასასრულისათვის ბავშვი უკვე ამყარებს გარკვეულ კავშირს სიტყვას, როგორც ბგერათა კომპლექსსა და ამ სიტყვით აღნიშნულ საგანს შორის. გაბატონებული შეხედულების

1 დ. უზნაძე, შრომები, ტ. V, 1967, წ., გვ. 194.

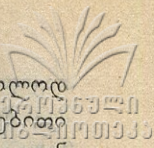
თანხმად ეს კავშირი მხოლოდ პირობით-რეფლექსურია და სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობა ბავშვისათვის მიუწვდომელია.

დაახლოებით ერთი წლას ასაკში (ზოგი ცოტა ადრე და ზოგი ცოტა მოგვიანებით) ბავშვი იწყებს ცალკეული სიტყვების წარმოთქმას. ამით იგი ახერხებს კომუნიკაციის ის საშუალებები, რომლებიც აქამდე გააჩნდა (ტირალი, კივილი, ყესტიკულაცია და სხვა) შეცვალოს უფრო მოქნილი იარაღით, — სიტყვით და უკეთ გააგებინოს უფროსებს თავისი სურვილები. მაგრამ სიტყვის (მეტყველების) დაუფლებაზე ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევია, ვანიდან ბავშვის პირველი სიტყვები ობიექტურ სინამდვილეს კი არ ასახავენ, არამედ ბავშვის სუბიექტურ სიტუაციურ მდგომარეობას. ფაქტურად ეს სიტყვები კი არა მთელი წინადადებაა, რომლებიც სხვადასხვა სიტუაციაში სრულიად სხვადასხვა შინაარსის იქნებოდა, ბავშვს რომ მეტყველება შეეძლოს... მაგალითად სიტყვა „დედა“ ერთ შემთხვევაში გამოხატავს ბავშვის სურვილს, რომ დედამ ხელზე აიყვანოს, მეორე შემთხვევაში იგივე სიტყვა გამოხატავს სურვალს, რომ დედამ აჭამოს, მესამე შემთხვევაში — დედამ სასეირნოდ წაიყვანოს და ა. შ.¹ მეტყველების განვითარების ამ სტადიას, რომელიც დაახლოებით წლინახევრამდე გრძელდება და რომელშიც მეტყველება ძირითადად კომუნიკაციას ფუნქციას (ისიც შეზღუდულად) ემსახურება, ერთსიტყვიანი წინადადების სტადია ეწოდება.²

დაახლოებით წლინახევრის ასაკში ბავშვის მიერ მოსმენილი თუ წარმოთქმული სიტყვები თანდათანობით იძენენ სახელის ფუნქციას. ბავშვი ხვდება, რომ სიტყვა საგნის სახელია (უფრო გვიან მყარდება კავშირი სიტყვასა და მოქმედებას შორის), ე. ი. გარკვეული შინაარსის მატარებელია. ამ პროცესს, როგორც ვიცით აზრდება ეწოდება. ამის შემდეგ სიტყვა ხდება აზრიანი, ხოლო თავის მხრივ აზროვნება, რომელსაც აქამდე მხოლოდ აღქმული სინამდვილე გააჩნდა და საყრდენად, იძენს ახალ საყრდენს ენის სახით. ნამდვილ მეტყველებაზე, რომელიც კომუნიკაციასთან ერთად

1 რ. ნათაძე, ფსიქოლოგიის მოკლე კურსი, თბ., 1989, გვ. 341.

2 ბავშვის პირველი სიტყვების მნიშვნელობასთან დაკავშირებით აზრთა დიდი სხვადასხვაობაა; რასაც აქ ვერ განვიხილავთ. დაინტერესებულ მკითხველს შეუძლია მიმართოს ამ საკითხზე ნ. კრელაშვილის სტატიას, იხ. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), რედ. ვლ. ნორაკიძე, თბ., თბ., 1964 წ.



აღნიშვნის (სიგნიფიკაციის) ფუნქციასაც ემსახურება, მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება ვილაპარაკოთ. ნამდვილი მეტყველებელი კომუნიკაცია მხოლოდ ამის შემდეგ ხდება შესაძლებელი, რადგან სანამ სიტყვაში აზრი არ იღო, იგი ვერც მისი გადამტანის ფუნქციას შეასრულებდა.

აზრდება არაა მყისიერი პროცესი (ასეთი რამ მხოლოდ განსაკუთრებულ შემთხვევებში შეიძლება მოხდეს, როგორც მაგალითად უცხო ენის ახალი სიტყვის მნიშვნელობის გაგებისას, როდესაც აქამდე უაზრო ბგერათა კომპლექსი ერთბაშად გარკვეულ მნიშვნელობის მატარებელი ხდება).¹ ბავშვთან იგი თანდათანობით, თითქმის შეუმჩნევლად, მყარდება. უკვე ერთსიტყვიანი წინადადების სტადიაზე ობიექტი, გაუცნობიერებლად, მაგრამ მაინც აულისხმება ბავშვის მეტყველებაში. მაგალითად, როგორც ზემოთ დავინახეთ, სიტყვა „დედას“ იმდენი მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს, რამდენი სურვილიც ბავშვს მოუვლის, მაგრამ ამ სატყვიო ბავშვი ყოველთვის დედას მიმართავს და არა სხვა ვინმეს, რის გამოც საბოლოოდ ამ სიტყვას მხოლოდ ეს კონკრეტული მნიშვნელობა წემორჩება. აზრდების პერიოდის შემდეგ განსაკუთრებით სწრაფად მიმდინარეობს ბავშვის ლექსიკის გამდიდრება. სულ რაღაც რამოდენიმე კვირაში ბავშვი ეუფლება ყველა საგნის სახელს, რაც კი მის გარემოში არსებობს. ამასთანავე საყურადღებოა, რომ ბავშვის სიტყვათა ამ მარაგის აბსოლუტური უმრავლესობა არსებითი სახელებია, რადგან ყველაზე ადვილად კავშირის დამყარება სიტყვასა და აღქმადად მოცემულ სინამდვილეს შორის. თუმცა ძალიან მალე ბავშვის ლექსიკაში ჩნდება მეტყველების ყველა ნაწილის აღნიშნული სიტყვები და უკვე ორი წლის ბავშვი ფლობს ყველა იმ სიტყვას, რაც კი მის ლექსიკურ გარემოში იხმარება. ფსიქიკურად ჯანსაღი ბავშვის ლექსიკური მარაგის სიმდიდრე მხოლოდ ლექსიკური გარემოს სიმდიდრეზეა დამოკიდებული. ამიტომაც, რომ, როგორც შენიშნულია, სხვადასხვა სოციალური გარემოს პირობებში ბავშვების ლექსიკა სხვადასხვაგვარია არა მარტო შინაარსობრივად, არამედ სიმდიდრე-სიღარიბის თვალსაზრისითაც.

აზრდების შემდეგ გადადის ბავშვი აქტიურ მეტყველებაზეც.

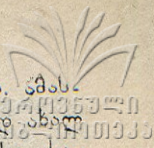
1 აზრდების განსაკუთრებით მკაფიო მაგალითს წარმოადგენს ბრმა და ყრუ-მუნჯი ჰელენ კელერის მიერ ენის დაუფლება შეხების მგრობობებით. იხ. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947 წ., გვ. 155.



თავიდან, როდესაც ჯერ სიტყვათა მარაგის დაგროვება ხდება, ბავშვი შედარებით პასუხურია და ზოგჯერ კომუნიკაციის უფრო პრიმიტიულ საშუალებებსაც უბრუნდება. მაგალითად, უფროსის ხელს აიღებს და დაადებს საგანზე, რომლითაც რაიმე მანიპულაცია უნდა ჩატარდეს, მაგრამ ეს შეფერხებაც მალე დაიძლევა და ბავშვი თანდათანობით ალაპარაკდება. აზრდება იმის საფუძველიც, რომ ბავშვი აღარ კმაყოფილდება მხოლოდ ცალკეული სიტყვების წარმოთქმით და იწყებს ორ და მრავალსიტყვიან წინადადებებზე გადასვლას. საქმე იმაშია, რომ რაკი სიტყვას უკვე მიეცა თავისი კონკრეტული შინაარსი, ბავშვი ვეღარ კმაყოფილდება სათქმელას მხოლოდ ერთი სიტყვით გადმოცემით და ცდილობს სიტყვების გამოთლიანებას ნამდვილ წინადადებებში. თავიდან სიტყვების ურთიერთდაკავშირება მექანიკურია, მაგრამ უფროსთა მეტყველება მალე გადმოდის ბავშვის შესაბამის აქტივობაში და იწყება გრამატიკული მიმოხვრების გამოყენებაც. საყურადღებოა, რომ ყველა ეს ცვლილება ხდება ძალიან სწრაფად, თითქმის ნახევარი წლის მანძილზე, ისე, რომ, თუ ბავშვი ნორმალურად ვითარდება, ორი წლის ასაკისათვის მისი მეტყველება საკმაოდ მიახლოებულია უფროსთა მეტყველებას და საკმაოდ კარგად ასრულებს ყველა თავის ფუნქციას.

ამის შემდეგ მეტყველების განვითარება ძირითადად რთული წინადადებების დაუფლებას, კავშირების გამოყენების და სინტაქსური გართულება-გამრავალფეროვნების მიმართულებით მიდის წინ. უკვე ორი წლიდან ბავშვი იწყებს რთული წინადადებების წარმოთქმას, რომლებსაც რიგ შემთხვევებში აკლიათ დამაკავშირებელი ნაწილები (რომ, რათა და ა. შ.). მალე ეს ხარვეზიც დაიძლევა და სამი წლის ასაკში ბავშვი ფაქტიურად ამთავრებს მშობლიური ენის ლექსიკური და გრამატიკული სტრუქტურის პრაქტიკულ ათვისებას.

ეს არ ნიშნავს, რომ ამიერიდან ბავშვი სრულყოფილადაა ენას დაუფლებული. მეტყველების სრულყოფის პროცესი გრძელდება არა მარტო სკოლამდელ ასაკში, არამედ მთელი ბავშვობის მანძილზე. სკოლამდელი პერიოდიდან განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ხდება მეტყველების ფუნქციათა (კომუნიკაციის, სიგნიფიკაციის, ექსპრესიის) თვისობრივი განვითარება. სამი წლიდან ფართოვდება საკომუნიკაციო არე. ბავშვი ურთიერთობაში ერთვება თანატოლებ-



თან, რაც ახალ სტიმულს აძლევს კომუნიკაციურ აქტივობას. მასთანავე, აზროვნების განვითარების კვალობაზე, თვისობრივად ახალ სიმაღლეზე ადის სიტყვის სიგნიფიკაციური ფუნქცია. უფროსი ასაკის სკოლამდებელ-სინამდვილის შემეცნების პროცესში სწორედ სიტყვის მეშვეობით არეგულირებენ თავის გონებრივ აქტივობას.

მეტყველების პრაქტიკული დაუფლება და ობიექტივაციის იარაღად მისი გამოყენება, სკოლის წინა პერიოდებში, ისევე ბუნებრივად და სტიქიურად ხორციელდება, როგორც ფსიქიკის დანარჩენი მხარეების ჩამოყალიბება. ენის მიზანდასახული სწავლა ამ პერიოდში შეუძლებელია. ეს უნდა გაათვალისწინონ იმ აღმზრდელებმა, რომლებიც მიჩვეული არიან ბავშვისათვის ენობრივი შეცდომების წამ და უწყუმ გასწორებას. ბავში ამ შემთხვევაში ვერც ხვდება რას მოითხოვენ მისგან, რადგან თავად მეტყველების, როგორც გარკვეული მოქმედების ობიექტივაცია, მას, როგორც საგანგებო გამოკვლევებმა უჩვენა, სკოლამდელი ასაკის ბოლო პერიოდამდე (6-7 წლამდე) არც შეუძლია. ამიტომ, მოთხოვნა, რომ ილაპარაკოს ასე და არა სხვაგვარად, პირიქით აფერხებს ენის ბუნებრივი დაუფლების პროცესს. ყოველგვარი სწავლების გარეშე, ბავშვის მეტყველება თანდათანობით განდგება ისეთი, როგორადაც მეტყველებენ მისი გარემომცველი ადამიანები (ბავში ამეტყველდება იმ ენაზე, დიალექტზე და კუთხურ ნიუანსზე, რომლის გარემოცვაშიაც იზრდება).

არის ხოლმე შემთხვევები, როდესაც ბავშვის მეტყველების განვითარებაში თავს იჩენს ე. წ. **ავტონომიზმი**. პატარა ბავში თავისებურ სახელებს არქმევს სხვადასხვა საგნებს. ნორმალურ პირობებში ავტონომიზმი მალე დაიძლევა (3 წლიდან იგი დიდ იშვიათობას წარმოადგენს), მაგრამ როდესაც ბავში შედარებით იზოლირებულია თანატოლებისაგან, ან სხვაგვარადაა შეზღუდული მისი სოციალური გარემო, ეს პროცესი შეიძლება გაჭიანურდეს. მაგალითად, ცნობილია შემთხვევა, როდესაც ტყუპმა ბიჭებმა, უფროსების მხრიდან უყურადღებობის და არასრულყოფილი სოციალური კონტაქტის გამო, ჩამოაყალიბეს თითქმის მხოლოდ მათთვის გასაგები, არადიფერენცირებული ბგერებისაგან შედგენილი ენა, რაც გაგრძელდა 5 წლამდე, სანამ ბავშვები ერთმანეთს არ დააცილეს.¹

მეტყველების განვითარებაზე ზრუნვა უნდა გამოიხატებოდეს

1 დაწვრილებით იხ. ვ. ს. მუხინა, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1989 წ., გვ. 114.



აგრეთვე ბავშვისათვის მშვიდი, ემოციურად კომფორტული გარემოს შექმნა. ფსიქოლოგიური ტრამეების მიმყენებელი სიტუაციების სიმრავლე (არაჯანსაღი ატმოსფერო ოჯახში, ხშირი დასჯა და ბავშვის ტერორიზირება...) იწვევს მეტყველებით პასიურობას, ხოლო ზოგჯერ ენაბრგვილობასაც კი.

მკვლევართა ყურადღებას იპყრობს ის გარემოება, რომ ბავშვი ხშირად ლაპარაკობს თავისთვის, ყოველგვარი სოციალური კონტაქტის მოთხოვნილების გარეშე. მაგალითად, პატარა ბიჭი (3 წ. 2 თვ.) ფანჯრიდან ეზოში იყურება და ლაპარაკობს: „აჰ, მანქანა წოვიდა... რატომ მობრუნდა... ეგ წლის მანქანაა, შლანგიც აქვს, კაცი გამოდის, შოფერი შიგნით დარჩა, აქედან მიეხმარება... კაცი მა შლანგი გამოიღო, ყვავილები უნდა მორწყას, ჯერ მერხს რეცხავს, იმასაც გაეხარდება. ეს ტროლეიბუსი რაღას გაჩერდა... უჰ კარგი წვიმაა...“ ამგვარ მეტყველებას უ. პიაჟემ **ეგოცენტრული** უწოდა. მანვე დაადგინა, რომ სკოლამდელ ასაკში მისი ხვედრითი წილი ძალიან დიდია და მხოლოდ 7 წლიდან იწყებს შემცირებას. პიაჟეს აზრით მეტყველების ეგოცენტრიზმი იმით აიხსნება, რომ ბავშვს აუტისტური სამყარო ერთმანეთისაგან ვერ განასხვავებს ობიექტურს და სუბიექტურს. მას თავისი სუბიექტური მდგომარეობა, აზრები თუ სურვილები სხვებისათვის უთქმელადაც გასაგები ჰგონია. ამიტომ ბავშვი ვერ ხვდება, რომ ენა კომუნიკაციისათვის არის საჭარო. რის გამოც მეტყველებაში ეგოცენტრიზმი უფრო ხშირია, ვიდრე სხვებთან ურთიერთობის საშუალებად მისი გამოყენება.

როგორც სამართლიანად შენიშნავს **დ. უზნაძე**, ბავშვის აზროვნების აუტისტურ ბუნებაზე მითითება გასაგებს ხდის ისეთ შემთხვევებს, როდესაც ბავშვს ეჩვენება, რომ მისი სუბიექტური განცდა ჩვენთვისაც ისევე არსებობს, როგორც მისთვის, „მაგრამ საკითხი იმას კი არ ეხება, თუ რატომ არ ლაპარაკობს ბავშვი, არამედ იმას, თუ რატომაა, რომ იგი სწორედ „ეგოცენტრულად“ ლაპარაკობს“.¹

დ. უზნაძის აზრით ბავშვის მეტყველების ეგოცენტრიზმი დაკავშირებულია იმასთან, რომ მეტყველება წარმოადგენს ობიექტივაციის იარაღს. აღქმასთან გვექნება საქმე, გაგებასთან, თუ გახსენებასთან, განცდის ობიექტი საჭიროა გამოიყოს სხვა მოვლენებიდან და უშუალო პრაქტიკული საქმიანობიდან და სათანადო გონე-

1 **დ. უზნაძე**, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947 წ., გვ. 169.



საქართველოს
ქრონიკა

ბრივი ოპერაციის საგნად იქცეს, რაც მეტყველების დახმარების გარეშე სრულიად შეუძლებელია. ხოლო რაკი ბავშვს 6-7 წლამდე თითქმის არ გააჩნია შინაგანი მეტყველების უნარი, ყველა საჭირო შემთხვევაში იგი მიმართავს გარეგან „ეგოცენტრულ“ მეტყველებას. ზემომოყვანილ მაგალითში ბავშვი აღიქვამს მისთვის საინტერესო მოვლენას (წყლის მანქანის მოსვლა), მსჯელობს მის შესახებ, რისთვისაც იყენებს მეტყველებას. ყველაფერი რომ სიტყვებში არ გაეფორმებია, მოვლენის აღქმა სრულყოფილი ვერ იქნებოდა და ბავშვს ცნობისმოყვარეობას ვერ დააკმაყოფილებდა. ანალოგიურ სიტუაციაში ასევე იქცევა მოზრდილი ადამიანიც, მხოლოდ ამ შემთხვევაში იგი შინაგან მეტყველებას იყენებს. რაც ითქვა აღქმაზე, იგივე ითქმის ყველა სხვა ფსიქიკურ პროცესზე, მათ შორის განსაკუთრებით აზროვნებაზე, რადგან სიტყვა და აზრი, მას შემდეგ, რაც აზრდების დონე იქნება მიღწეული, ერთიმეორისაგან განუყოფელია. ამიტომ მეტყველების განვითარებაში შეფერხება საერთო გონებრივი განვითარების შეფერხებას ნიშნავს.

ბავშვი, როგორც აღვნიშნეთ, მეტყველებას იწყებს გარკვეულ ენაზე. ნორმალურ პირობებში ესაა მისი მშობლიური ენა. ენა, რომელიც მზამზარეული სტრუქტურის სახით ეძლევა ბავშვს, თავადაა სინამდვილის ასახვის თავისებური ფორმა. სიტყვა, როგორც კლასიფიკაციის და განზოგადების გონებრივ ოპერაციათა პროდუქტი, გვეძლევა როგორც ამ ოპერაციათა მზა იარაღი. სიტყვა აძლევს ბავშვს შესაძლებლობას ერთ კატეგორიაში მოაქციოს ისეთი მოვლენები, რომელთა გერთიანებაც მას გარეგნული დაშორებულობის გამო გაუჭირდებოდა. მაგრამ ყოველი ენის ლექსიკა კლასიფიკაციასა და განზოგადებას თავისებურად ახდენს. რადგან ყოველი ეთნოსი, რომელიც ენას ქმნის, აზროვნების სხვადასხვაგვარი კულტურით და სტილით (აქ ლაპარაკი არაა უკეთესობა-უარესობაზე) ხასიათდება. შესაბამისად ენაში მოცემულია მსოფლმხედველობა და ბავშვიც ენის დაუფლებასთან ერთად სწორედ ამ მსოფლმხედველობას და აზროვნების სტილს ეუფლება. ამიტომაც ენა ადამიანის ეროვნულობის განსაზღვრისათვის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი (მოცემული ეროვნებისადმი გენეტიკურ კუთვნილებასთან ერთად). აქედან გამომდინარე, აუცილებელია, ბავშვი ჯერ სრულყოფილად დაეუფლოს მშობლიურ ენას, როგორც აზროვნების სტილის განმსაზღვრელ მზა იარაღს და შემდეგ, ყოველგვარი სწავ-



ლის (მათ შორის სხვა ენების სწავლას) საფუძველიც მხოლოდ მშობლიური ენა გახდეს. მეტყველების და საერთოდ ინტელექტის ნორმალური განვითარება ფერხდება იმ შემთხვევაშიც, როდესაც ბავშვი სკოლაში არამშობლიურ ენაზე იწყებს სწავლას, მაგრამ ამ საკითხს ქვემოთ შევხებით.

აზრდების წყალობით, როგორც ითქვა, სიტყვა მნიშვნელობის მატარებელი ხდება. ამის შემდეგ სიტყვა, როგორც გარკვეული მნიშვნელობის მატარებელი, თავისთავად თითქმის აღარც განიცდება. სიტყვა თითქოს გამჭვირვალეა, რომლის შემჩნევაც ძალზე ჭირს, რადგან პირველ რიგში თვალში მასში ნაგულისხმევი აზრი გვხვდება. მაგალითად, ვანემ რომ გვკითხოს „წყალი“ რა არისო, ჩვენ უპირველესად იმის მტკიცებას დავიწყებთ, რომ ესაა გარკვეული ქიმიური შემადგენლობის მქონე სითხე, რომელიც გადამწყვეტ როლს ასრულებს სიცოცხლის პროცესების მიმდინარეობაში და თუ საგანგებოდ არ მაგვიითეთს, აზრად არ მოგვივა ვთქვათ, რომ „წყალი“ არის სიტყვა, კერძოდ ამა და ამ საგნის სახელი. მნიშვნელობის გარდა თავისთავად სიტყვის, როგორც ამ მნიშვნელობის მატარებლის, დანახვა, დაკვირვებისა და განსჯის ობიექტად მისი ქცევა, არას ენის ობიექტივაცია, ხოლო ენის მეშვეობით მოქმედების დანახვა და დაკვირვების ობიექტად მისი გადაქცევა, მეტყველების ობიექტივაციაა. ორივე შემთხვევაში საკმაოდ რთული ინტელექტუალური პროცესია განსახორციელებელი, რადგან მეტყველება, როგორც ვნახეთ, თავადაა ობიექტივაციის იარაღი.

მეტყველების ობიექტივაცია წერა-კითხვის დაუფლების აუცილებელი წინაპირობაა. ეს დონე, მეტყველების განვითარებაში, როგორც ქვემოთ დავინახეთ, მიიღწევა სკოლამდელა ასაკის დამამთავრებელ საფეხურზე, რაც, აგრეთვე სხვა ფსიქიკური პროცესების სათანადოდ განვითარებასთან ერთად, წარმოადგენს იმის საფუძველს, რომ ამიერიდან ბავშვი სასკოლო სწავლებაზე იქნას გადაყვანილი.

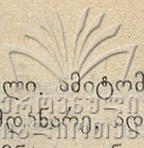
მეტყველების განვითარებასთან ერთად ამ პერიოდს ბავშვის გონებრივი განვითარებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს პრაქტიკულ საქმიანობას, საგნობრივ სამყაროსთან უშუალო ფიზიკურ ურთიერთობას, რაც ბოლოსდაბოლოს საგნობრივი მოქმედებებისა და ოპერაციების საკმაოდ რთული სისტემის ჩამოყალიბებას უზრუნველყოფს: ნორმალურ გარემოში აღზრდილი სამი



წლის ბავშვი უკვე ახერხებს ყველა ნივთი ისე მოიხმაროს, რომ ჯერ-ერთი ანგარიში გაუწიოს მის ფიზიკურ თვისებებს (მაგალითად, თხილის გასატეხად ქვას გამოიყენებს და არა ფოთოლს), რაც საკუთარი ფიზიკური გამოცდილების შედეგია და მეორე, ანგარიში გაუწიოს მის დანიშნულებას (წყალს ჭიქით სვამს, საჭმელს კოვზით ჭამს, ლურსმნებს ჩაქუჩით აჭედებს და ა. შ.), რაც სწავლებისა და სოციალური გამოცდილების ათვისების (წაბადვის) შედეგია.

საგნობრივი სამყაროს უშუალო პრაქტიკული შესწავლის ტენდენცია, რომელიც, როგორც ზემოთ დავინახეთ, ჯერ კიდევ ჩვალობის პერიოდის მეორე ნახევრიდან იწყება და ტაცების აქტივობაში პოულობს განხორციელებას, ადრეული ბავშვობის საფეხურზე უკვე ოპერაციულ-მანიპულატიორულ მოქმედებებში ვლინდება. ამ ასაკის ბავშვს ჩვილზე არანაკლები (შეიძლება უფრო მეტიც) მისწრაფება აქვს დანახული საგნების ხელში ჩაგდებისაკენ, მაგრამ ეს აღარაა მხოლოდ ტაცება, როგორც ჩვილობისას იყო. ახლა ბავშვს საგნის უფრო მრავალმხრივი გამოკვლევა და ამისათვის ერთგვარი „ექსპერიმენტების“ ჩატარება ესაჭიროება. ამიტომ ხელში ჩაგდებული საგანი მარტო პირისაკენ კი არ მიაქვს, არამედ მისი მეშვეობით ყველა იმ მანიპულაციას განახორციელებს, რაც კი შესაძლებელია. ეს დაკავშირებულია იმასთან, რომ მეტყველების მსგავსად საგნობრივ მოქმედებებშიც ხდება აზრდება. ბავშვი ხედავს (ხვდება), რომ მისი მოქმედება სახეს უცვლის გარემოს (საგანს) და შესაბამისად, ყველა მოქმედებას აქვს გარკვეული მნიშვნელობა. ამიტომ იზიდავს ბავშვს სწორედ ისეთი მოქმედებები, რომლებიც საგნის ცვლილებასთან არის დაკავშირებული. მაგალითად, წყლის დაღვრა, ქაღალდების დახვევა, თეფშების დამტვრევა, ჩაქუჩით ლურსმნების ფიცარში ჩაჭედება და ა. შ. ნიშანდობლივია, რომ ამ პერიოდის ბავშვის ყველაზე საყვარელი საქმიანობა ქვიშაზე თამაშია, რადგან ქვიშა ერთის მხრივ, ძალიან დამყოლი მასალაა სახეცვლილებისათვის და მეორეს მხრივ, იგი ამით არ იკარგება, ისევ რჩება მზა მასალად ახალი მანიპულაციებისათვის განსხვავებით გადაღვრილი წყლის ან დახეული ქაღალდისაგან).

უკვე აღვნიშნეთ, რომ ამ პრაქტიკული მოქმედებების წყალობით ბავშვი იძენს ინდივიდუალურ გამოცდილებას. ეს უკანასკნელი წარმოადგენს ყოველგვარი ცოდნის მიღების საფუძველს, რადგან არის ძირითადი მასალა იმ გონებრივი ოპერაციების განხორციე-



ელეზისათვის, რაც ცოდნის შექმნისათვისაა აუცილებელი. ამიტომ, მის გარეშე ახლის გაგება შეუძლებელია. აქედან გამომდინარე, ვადრეული ბავშვობის პერიოდში (და არა მარტო აქ) შექმნილი უნდა იყოს პირობები ბავშვის თავისუფალი საგნობრივა საქმიანობისათვის. არაა გამართლებული, როდესაც ბავშვს წამაღუწუმ აჩერებენ იმ მიზეზით, რომ ეშინიათ არ დაისვაროს, ტანსაცმელი არ დაიხიოს, რაიმე არ იტკანოს, არ იხმაუროს და არავინ შეაწუხოს, ავეჯი არ გააფუჭოს და ა. შ. ასეთ პირობებში ბავშვის ნერვული სისტემის მდგომარეობას და ფსიქიკურ ჯანმრთელობასაც (რასაც, სხვათაშორის ძალიან დიდი საფრთხე მოელის) თავი რომ დავანებოთ, მნიშვნელოვანწილად ვაფერხებთ მას გონებრივ განვითარებასაც. ნურც ფიზიკური განვითარების ასპექტს დავივიწყებთ, რაც ასევე მოითხოვს მოძრაობას და სათამაშოებით (მაგალითად ბურთით) თავისუფალ მანიპულირებას. აკრძალვების სიმრავლე აღარბებს ბავშვის ასაკობრავ გარემოს და ახშობს ასაკობრივად განპირობებულ ფუნქციონალურ ტენდენციებს. ამიტომ, სააღმზრდელო წრემ უნდა იზრუნოს ბავშვისათვის ისეთი პირობების შექმნაზე, სადაც არც რაიმე გაფუჭდება (ბავშვი არ გაცივდება, არაფერს იტკენს, რაიმეს არ დაამსხვრევს და ა. შ.) და მისი ფუნქციონალური ტენდენციების თავისუფალი გამოვლენაც არ შეფერხდება.

ზემოდასახელებული პროცესების წყალობით, დაახლოებით ორი წლის ასაკიდან, ბავშვის ცნობიერებაში თანდათანობით იღვიძებს „მე“-ს შეგნება, რაც პიროვნების პირველ გამოვლინებად უნდა ჩაითვალოს. ამის შემდეგ ბავშვა უკვე აცნობიერებს საკუთარ თავს, როგორც გარკვეული მოქმედებების-სუბიექტს და მასთან მიმართებაში მყოფი სამყაროს თავისებურ ცენტრს. ყველაფერი განიხილება მე-სთან კავშირში და მე-ს მოთხოვნილება-სურვილების თვალთ. სინამდვილესთან და განსაკუთრებით სოციალურ გარემოსთან ბავშვის დამოკიდებულების ძირითადი მომენტია „მე მინდა“, რომელიც შერწყმულია ყველაფრის შესაძლებლობის გულუბრყვილო რწმენასთან. ეს პროცესიც თანდათანობით ვითარდება და ამ პერიოდს დასასრულს ერთგვარ კრიზისშიც გადაიზრდება. სამი წლის ბავშვი ამჟღავნებს ჯიუტობის, კაპრიზობის და ჭირვეულობის ნეგატიურ რეაქციებს და თავისებურად ეწინააღმდეგება აღმზრდელის მოთხოვნებს. ეს მოვლენა ცნობილია „სამი წლის კრიზისის“



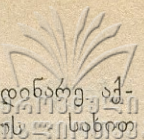
სახელწოდებით და ითვლება ადრეული ბავშვობის დასასრულად და სკოლამდელი ასაკის დასაწყისად.

მართლაც, ერთის მხრივ ამ კრიზისის გავლენით და მეორეს მხრავ ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში ახალი ძალების გააქტიურების (განსაკუთრებით ეს ეხება ხატოვან აზროვნებას და ფანტაზიას) წყალობით, ბავშვის ასაკობრივი გარემო ისეთ ცვლილებებს განიცდის, რომ ამიერიდან მართლაც განვითარების სრულად ახალ საფეხურთან გვაქვს საქმე.

5. სკოლამდელი ასაკი

დაახლოებით სამი წლის ასაკში ბავშვი ფსიქიკური განვითარების ისეთ დონეს აღწევს, რომ აღარაა დამოკიდებული უშუალოდ მოცემულ აქტუალურ სიტუაციაზე და საგანთა წარმოდგენის, წარმოსახვის თუ მოაზრების შედეგად მნიშვნელოვნად აფართოებს საკუთარ მოქმედებათა არეალს. ამიერიდან მის ასაკობრივ გარემოში, იმ საგნების გარდა, რომლებიც უშუალოდ (ამ წუთში) მოქმედებენ მისი შეგრძნების ორგანოებზე, ასეთი საგნებიც იჭრება, რომლებიც მხოლოდ წარმოდგენის ან ცნობიერების სხვაგვარი მუშაობის გზით მიიწვდომება. ასაკობრივი გარემოს ასეთი ცვლილება ამის მაჩვენებელია, რომ დაიწყო ბავშვის განვითარების ახალი პერიოდი, რომელსაც სკოლამდელი ასაკი ეწოდება და რომელიც დაახლოებით შვიდ წლამდე გრძელდება. მართალია დღეისათვის ხშირად ექვსი წლის ბავშვი შეჰყავთ სკოლაში, მაგრამ ეს კეთდება გარკვეული პედაგოგიური მოსაზრებებით (ასეთივე მოსაზრებებით ზოგიერთი რამ ბავშვს შეიძლება უფრო ადრეულ ასაკებშიც ვასწავლოთ), ხოლო თავისი ფსიქოლოგიური ბუნებით 6 წლის ასაკი ძირითადად სკოლამდელის დამამთავრებელ ეტაპს წარმოადგენს.

სკოლამდელი ასაკი იყოფა ორ ქვეპერიოდად: 1) უმცროსი სკოლამდელი, რომელიც სამიდან ხუთ წლამდე გრძელდება და 2) უფროსი სკოლამდელი, რომელიც ხუთადას შვიდ წლამდე გრძელდება. პირველის სპეციფიკას ზემოთდასახელებული (იხ. წინა პარაგრაფი) სამი წლის კრიზისი და მისი მიმდინარეობა ქმნის, მეორისას კი მომდევნო ასაკის მოახლოებასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური ცვლილებები. ამ თავისებურებების მიუხედავად ესაა განვითარების ერთიანი საფეხური, რომელიც გამოირჩევა ბავშვის მიერ სინამდვილის სრულად თავისებური განცდით, რაც წარმოსახვას



აქტუალიზაციასთანა დაკავშირებული და აქედან გამომდინარე აქტივობის სპეციფიკურობით, რომელიც ილუზიის თამაშს წარმოადგენს ფორმდება და ამ ასაკის ქცევის წამყვან ფორმას წარმოადგენს.¹

სკოლამდელი ასაკის დახასიათებისათვის არსებითი მნიშვნელობა აქვს იმ კრაზისის ანალიზს, რომელიც ამ პერიოდის დასაწყისში იჩენს თავს. იგი ვლინდება ბავშვის ჯიუტობის, კაპრიზობის და ჭირვეულობის რეაქციებში და სააღმზრდელო გარემოს ხშირად მნიშვნელოვანი პრობლემების წინაშე აყენებს. თავიდანვე უნდა აღინაშნოს, რომ მისი ნეგატიური გამოვლინების მიუხედავად კრიზისი, თუკი იგი კანონზომიერად განვითარდება და სწორად დაიძლევა აღმზრდელობითი ზემოქმედების შედეგად, დადებით როლს ასრულებს ბავშვის განვითარებაში, კერძოდ, მისი პიროვნული ჩამოყალიბების საქმეში. ამის ნათელსაყოფად დავახსიანოთ კრიზისის სამივე მიმართულება ცალ-ცალკე.

ჯიუტობა ზოგადად წარმოადგენს სუბიექტის ტენდენციას (პიროვნულ განწყობას) იმოქმედოს სოციალურ მოთხოვნათა საპირისპიროდ. მოზრდილი ადამიანები მას მიმართავენ ძირითადად სოციალური თვითდამკვიდრების მოთხოვნილებასთან დაკავშირებით. ადამიანის მიერ საკუთარი თავას („მე“-ს) პიროვნებად გაცნობა მოითხოვს, რომ ადამიანი თავისუფალი იყოს თავის არჩევანში და მოქმედებდეს სხვებისაგან დამოუკიდებლად. როდესაც ადამიანი რაიმე ღირებული და მნიშვნელოვან საქმიანობითაა დაკავებული და გარკვეული წარმატებებიც აქვს, აღნიშნული მოთხოვნილებებიც დაკმაყოფილებულია და მისი სოციალური პოზიციაც (სტატუსი) გარკვეულია. ხოლო აღნიშნულ მოთხოვნილებათა დაუკმაყოფილებლობა, გარკვეულ პირობებში, შესაძლოა გახდეს ჯიუტობის საფუძველი. ჯიუტი ადამიანი აშკარად სხვების საპირისპირო ქცევით ცდილობს გაუსვას ხაზი საკუთარ განსაკუთრებულობას, სხვათა შეფასებისა და მითითებებისაგან დამოუკიდებლობას და ა. შ. ამიტომაც, რომ ეს თვისება უფრო მეტად საკუთარ თავში დაურწმუნებელი და რამდენადმე გონებაზეზღუდული ადამიანებისათვის არის დამახასიათებელი. ხდება ისეც, რომ ზოგჯერ ჯიუტობას საკმაოდ

1 სკოლამდელი ასაკის ბევრი თვისებურება, განსაკუთრებით კი თამაში და საფრთოდ ქცევის ფორმათა განვითარება, დეტალურად გვაქვს განხილული ცალკე მონოგრაფიაში. იხ. მ. მადრაძე — თამაშის ფსიქოლოგია, ქუთაისის სახ. უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1995.



საქართველოს
რესპუბლიკის
საქართველოს
საქართველოს

ოსტატურად ნიღბავენ და ცდილობენ იგი პრინციპულად წააშალონ ადგილზე, მაშინ, როდესაც მათ შორის დიდი ფსიქოლოგიური განსხვავებაა. პრინციპულადაა სრულიად გარკვეულ პიროვნულ პოზიციას ემყარება. პრინციპული ადამიანი იქცევა ასე თუ ისე, ამიტომ, რომ იცის ან სწამს, რომ ასეთი მოქმედება ყველაზე მართებული. ჯიუტის ქცევა კი ფაქტურად სხვებზეა დამოკიდებული: ჯიუტი აკეთებს იმას საპირისპიროს, რასაც სხვები ურჩევენ.¹

ბავშვის ჯიუტობაც მე-ს თვითდამკვიდრების მოთხოვნილებას უკავშირდება. მისი აღმოცენება მიგვანიშნებს, რომ ბავშვი უკვე პიროვნებაა, რომელიც ამის შემდეგ მნიშვნელოვან ცვლილებებს განიცდის, სანამ მოზარდობა დამთავრდება და მისი პიროვნული მრწამსი დასრულებულ ფორმას მიიღებს. მაშასადამე, თუ ჯიუტობა, როგორც ასაკობრივი მოვლენა, დროულად არ აღმოცენდა, უნდა ვივარაუდოთ, რომ ბავშვის პიროვნული განვითარება რატომღაც ფერხდება. სხვა საქმეა, რომ აღზრდა იგი აუცილებლად უნდა დაძლიოს, რათა ასაკობრივიდან ინდივიდუალურ თავისებურებაში არ გადაიზარდოს. ბავშვის ჯიუტობა ძირითადად გამოხატულებას პოულობს ასეთ მოქმედებებში, როგორცაა მარტივ დავალებათა შესრულებაზე უარის თქმა, თვითნებური მოქმედება, საბავშვო ბაღში წასვლაზე უარი (თუმცა აქ ჯიუტობასთან ერთად სხვა ფაქტორებიც მოქმედებს) და ა. შ. ყველა ამ შემთხვევაში ბავშვი ხშირად სრულიად გაუცნობიერებლად ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ იგი დამოუკიდებელი პიროვნებაა და როგორც უნდა ისე იმოქმედებს. სწორი აღმზრდელითი ზემოქმედებით, ჯიუტობა დაახლოებით მეხუთე წლიდან დაიძლევა, მაგრამ სანამ ამ ზემოქმედებათა ანალიზს მოვახდენდეთ, მანამ საჭიროა კრიზისის სხვა მომენტებიც დავახსიანოთ.

კაპრიზობა უმეტესწილად ჯიუტობასთან შერწყმულად ვლინდება. ხშირად მათ ერთმანეთშიც ურევენ და სამი-ოთხი წლის ბავშვის ერთიან თავისებურებად განიხილავენ. ამის გავლენით, სამი-ოთხი წლის ასაკს პირველი ჯიუტობის ასაკსაც უწოდებენ, რაც სრულიად მართებული იქნებოდა, სამი-ოთხი წლის ბავშვის ცხოვ-

1 თანამედროვე სოციალურ ფსიქოლოგიაში ჯიუტობა (ანტიკონფორმიზმი) განიხილება, როგორც კონფორმული ქცევის ნაირსახეობა. ანტიკონფორმისტი ისევეა დამოკიდებული სხვებზე, როგორც კონფორმისტი. იხ. შ. ნადირაშვილი, პიროვნების სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1975 წ.



რებაში კაპრიზობას რომ უფრო მეტი ადგილი არ ექირფს, ცვიდრე ქიუტობას. კაპრიზობა გარეგნულად ჭიუტობას ჰგავს, მაგრამ მისი საფუძველი შედარებით მარტივ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისაკენ სწრაფვაა და მასში ისეთი ღრმა პიროვნული მოთხოვნილება, როგორცაა მე-ს თვითდამკვიდრება და დამოუკიდებლობა, მონაწილეობას არ ღებულობს. ბავშვი კაპრიზობის რეაქციებით (როგორცაა ტირილი, ყვირილი, იატაკზე გაგორება და ფხარკალი, ვაბუტვა და ა. შ.). ცდილობს როგორმე თავასი გაიტანოს და ისეთი რამ მიიღოს, რასაც უამისოდ არ დაუთმობენ. ბავშვი მიმართავს კაპრიზობას, როდესაც მას არ აძლევენ (ან არ შეუძენენ) სასურველ სათამაშოს არ რთავენ თამაშის ნებას, არ აძლევენ ტკბილეულს და სხვა. ბავშვს ამ შემთხვევაში ის კი არ აწუხებს, რომ სხვებზეა დამოკიდებული (როცა ეს აწუხებს, როგორც ვნახეთ მაშინ ჭიუტობას მიმართავს), არამედ ის, რომ ვერ შეისრულა გარკვეულა სურვილი. რამდენადაც სკოლამდელი ასაკის ბავშვისათვის თამაშის ან ტკბილეულის მიღების თუ სხვა ამგვარი მოთხოვნილებები უფრო აქტუალურია, ვიდრე მე-ს თვითდამკვიდრება, ამდენად ბუნებრივია, რომ ამ ასაკის კრიზისი ძირითადად სწორედ კაპრიზობის ნიშნით მიმდინარეობს.¹

კაპრიზობა მით უფრო ძლიერდება, რაც მეტ ყურადღებას უთმობენ მას აღმზრდელები. სამ-ოთხწლიანთა კაპრიზობას ისიც ამტყობებს, რომ ბავშვი ჯერ არ იცნობს ობიექტური სინამდვილის უღმობელ კანონებს. იგი, როგორც უ. პიაჟემ უჩვენა, საკუთარი სურვილების სამყაროში ცხოვრობს და ყოველივე შესაძლებლად ეჩვენება. აღმზრდელები, რომლებიც ბავშვის ამ ფსიქიკურ თავისებურებას არ იცნობენ, ზოგჯერ გაანჩხლებამდე მიდიან ბავშვის მიერ წამოყენებული უცნაური (მათი აზრით) მოთხოვნების გამო. არადა, ბავშვისათვის სურვილი დაუკრიფონ ვარსკვლავება ისევე ბუნებრივია, როგორც ყვავილების დაკრეფა შეიძლება მოინდომოს.

1 როგორც ქვემოთ დავინახავთ (იხ. პარაგრაფი „გარდამავალი ასაკი“) გამოკვეთილი კრიზისი შეორდება გარდამავალი ასაკის დასაწყისში, რომელსაც მეორე ჭიუტობის ასაკსაც უწოდებენ და აქ სწორედ სოციალური თვითდამკვიდრება ყველაზე აქტუალური, ამიტომ გარდამავლობის კრიზისი სწორედ ჭიუტობის ნიშნით ხასიათდება.

2 **Жан Пиаже** — Избранные психологические труды, М., 1969. ამ საკითხთან დაკავშირებით იხ. აგრეთვე უ. პიაჟეს თამაშის თეორია, ჩვენს ზემოთდასახელებულ მონოგრაფიაში.



საქართველოს
წიგნების
კავშირები

ასეთ დროს საჭიროა არა ყვირილი და გაანჩხლება, არამედ ბავშვის გონებრივი შესაძლებლობის გათვალისწინებით მისთვის ახსნა-განმარტებების მიცემა.

ჭირვეულობა სურვილების და მასთან დაკავშირებული ემოციური მდგომარეობების განუწყვეტელ ცვალებადობაში გამოიხატება. ჭირვეულ აღამიანს შესრულებული სურვილი არასდროს არ აკმაყოფილებს, მას ყოველთვის ახალი (ხშირად ჭირველის საპირისპირო) სურვილი აქვს გამზადებული. ამიტომ მასი ქცევა და განსაკუთრებით ემოციური რეაქციები არავითარ პროგნოზირებას არ ექვემდებარება. ვერაფერს გამოიცნობს როდის რა გაეხარდება, ან ეწყინება მას, როდის რა მოთხოვნებს წამოუყენებს თავის სოციალურ გარემოს და ა. შ. ჭირვეულობა განებივრებულად აღზრდილი, აუტოტელისტური (უფრო მეტად ეგოისტური) ხასიათის აღამიანების ინდივიდუალური თავისებურება და მძიმე ხვედრია. ასეთი აღამიანები მთელ ცხოვრებას მძიმე ფსიქოზებისა და ნევროზების ტყვეობაში ატარებენ და საბოლოოდ მათი მსხვერპლი ხდებიან.

სკოლამდელი ასაკის დასაწყისში ჭირვეულობა ასაკობრივი მოვლენაა, მაგრამ თუ ჭიუტობასა და კაპრიზობაზე აღმზრდელთა რეაგირება პედაგოგიურად სწორი და ასაკისათვის ადექვატურია, მაშინ ჭირვეულობა ძალზე შერბილებულად იჩენს თავს და მალე აღიკვეთება. ჭირვეულობაში კაპრიზობა გადაიზრდება ხოლმე ძირითადად ბავშვის განებივრების შემთხვევაში, ამიტომ კაპრიზობის დაძლევა ფაქტიურად ჭირვეულობის მოხსნასაც ნიშნავს.

ჩვენს ამოცანას არ შეადგენს ბავშვის აღზრდისათვის და კერძოდ სამი წლის კრიზისის დაძლევისათვის საჭირო მეთოდური სისტემის ჩამოყალიბება (ეს პედაგოგიური მეცნიერების საქმეა), მაგრამ გვერდს ვერ ავუვლით კრიზისისადმი აღმზრდელთა მიდგომის სხვადასხვა ვარიანტების ფსიქოლოგიურ ანალიზს.

შ. ჩხარტიშვილი, ვინაც აღნიშნული კრიზისი (იგი ამ მოვლენას ჭირვეულ ჭიუტობას უწოდებს) ნებისყოფის აღზრდასთან მიმართებაში დაახასიათა, აღნიშნავს, რომ შესაძლოა ამ დროს აღმზრდელები ორ ურთაერთსაპირისპირო უკიდურესობაში გადავარდნენ.¹

ჭირველი უკიდურესობაა ბავშვისათვის ყველაფრის აკრძალვა და მისი მოქცევა მკაცრი დიქტატორული რეჟიმის პირობებში.

1 შ. ჩხარტიშვილი — აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, კბ., 1974

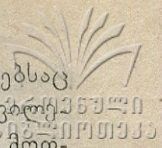
ასეთ დროს ანგარიში არ ეწევა ბავშვის ასაკობრივად განსაზღვრულ მისწრაფებებს და აღსაზრდელი ფაქტიურად ტერორიზირებული ალმზრდელთა (ეს განსაკუთრებით მშობლებს ეხება) მიერ. ასეთ პირობებში ბავშვი მორჩილად მიჰყვება ალმზრდელობით ზემოქმედებას, მაგრამ მისი ახლადჩასახული „მე“ განვითარებას ვეღარ განიცდის. ამიტომ მნიშვნელოვნად ფერხდება ბავშვის პიროვნული განვითარება და იგი ძალზე დიდხანს (ზოგჯერ ზრდა-განვითარების დასრულების შემდეგაც) რჩება სხვების (მშობლების) მეურვეობაზე დამოკიდებული. აღარაფერს ვამბობთ იმის შესახებ, რომ უშუალოდაც ბავშვის ცხოვრება მიმდინარეობს უხალისოდ, ემოციურ დაძაბულობათა ფონზე განუწყვეტელი მკაცრი აკრძალვების პირობებში „მე-ს ფუნქციების ბუნებრივი ტენდენცია შეკავებას განიცდის, პიროვნების ჩანასახის ნორმალური განვითარება ბრკოლდება და ბავშვში იქმნება ერთგვარი შინაგანი დაძაბულობა, რომელიც ხშირად ნევროზულ მდგომარეობაში გადადის“.¹

ალმზრდელთა ნაწილი მეორე უკიდურესობაში ვარდება და ბავშვის ჯიუტობასა და კაპრიზობას ფართო ასპარეზს აძლევს. ბავშვის ყოველგვარი სურვილი მაქსიმალურად კმაყოფილდება, რათაც ბავშვს უძლიერდება ილუზია იმის შესახებ, რომ ყოველივე მხოლოდ მის სურვილებზეა დამოკიდებული. ასეთ პირობებში ბავშვისაგან „ვითარდება თვათნება ეგოისტი, რომელიც შემდეგ ცხოვრებაში ყოველთვის აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსებს გაჰყვება და საჭიროების შემთხვევაში თავისთავში ვერ იპოვის მათი შეკავებისათვის საჭირო ძალას“.² დავუმატებდით, რომ ასეთნაირად განებივრებულ ბავშვებს სკოლამდელ ასაკის შემდეგ მეტისმეტად უძნელდებათ სკოლასთან და სწავლასთან ადაპტირება, რადგან აქ სწორედ იმპულსების შეკავება და საკუთარი თავის მართვაა აუცილებელი. ამ შემთხვევაში ჯიუტობა აშკარა ურჩობაში გადაიზრდება, სურვილების დაუბრკოლებელი შესრულებისაკენ სწრაფვა სწავლისადმი თავას არიდებაში და იქმნება საფუძვლები ბავშვის ძნელად აღსაზრდელ მოსწავლედ ჩამოყალიბებისათვის.

კრიზისის დასაძლევად გათვალისწინებული საალმზრდელო ღონისძიებების შერჩევა მოფიქრებულად და ზომიერების დაცვით უნდა ხდებოდეს. ძირითად ობიექტად ამ პერიოდში კაპრიზობა უნ-

1 იქვე, გვ. 229

2 იქვე



და ავირჩიოთ (მისი დაძლევიტ კრიზისის დანარჩენ მომენტებსაც ეშველება) და კარგად განვსაზღვროთ ბავშვის რომელი სურვილები დაკმაყოფილებაა მიზანშეწონილი. ან პირიქით, რომელ მოთხოვნებზე აუცალებლად კატეგორიული უარი უნდა ვუთხრათ. აკრძალვა უნდა გატარდეს უკომპრომისოდ (სრულიად დაუშვებელია, როდესაც ბავშვის ტირილის გამო აღმზრდელები დათმობაზე მიდიან) და ყოველგვარი სიმკაცრის გარეშე (სურვილდაუკმაყოფილებელი ბავშვის ტირილი სრულად ბუნებრივია და ამის გამო მისი ცემა, ყვირილი და ა. შ. მხოლოდ აღმზრდელის თავშეუკავებლობაზე მეტყველებს).

ყველაზე კარგი შედეგები კრიზისის დაძლევაში მიიღწევა მაშინ, როდესაც აღმზრდელი ახერხებს ბავშვს რაიმე მისთვის საინტერესო საქმიანობაში (მაგ. თამაშში) ჩართვას, სადაც ბავშვის ასაკობრივად განსაზღვრულ ფუნქციონალურ ტენდენციებს თავისუფალი გამოვლენისა და განვითარების შესაძლებლობა ექმნება. იქ, სადაც ბავშვისათვის „სცალიათ“ და მას სისტემატურად უამბობენ ზღაპრებს, უკითხავენ წიგნებს, ეთამაშებიან და ა. შ. კრიზისი იოლ ფორმებში ვლინდება და შედარებით ადვილად დაიძლევა. დაახლოებით მეხუთე წლიდან ბავშვი იმდენად ვითარდება, რომ დასაშვებსა და დაუშვებელს (შესაძლებელსა და შეუძლებელს) ადვილად ანსხვავებს ერთიმეორისაგან და აღმზრდელობით ზემოქმედებასაც შედარებით რბილად ემორჩილება.

ბავშვის პიროვნული განვითარებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს თანატოლებთან მის ურთიერთობას, რაც აჩქარებს ბავშვის მიერ ისეთი სოციალური ურთიერთობების დაუფლებას, როგორცაა პარტნიორობა და თანამშრომლობა, სამართლიანობა, ამხანაგობა და ა. შ. თანატოლები თანაბარუფლებიანი არიან და მათი ურთიერთობები გაცალებით ბუნებრივად რეგულირდება, ვიდრე ბავშვისა და აღმზრდელის ურთიერთობები. ამიტომაც, რომ ბავშვის სწორად აღზრდისათვის მრავალწვილიანი ოჯახი საუკეთესო საფუძველს წარმოადგენს.

სკოლამდელი ასაკი, როგორც ვხედავთ, ძირითადად პაროვნული განვითარების ასაკია, მაგრამ ამ პერიოდში შემეცნებითი აქტივობაც მნიშვნელოვან წინსვლას განიცდის. კერძოდ, სწორედ ამ ასაკში ისახება და განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს ხატოვანი აზროვნება. ე. ი. თუ აქამდე ბავშვისათვის დასაძლევი იყო



მხოლოდ ისეთი პრობლემები, რომლებიც აქტუალურ სტატუსში არსებულ თვალსაჩინო მიმართებათა წვდომის მეტს არაფერს მოახლოვდა, ახლა თვალსაჩინო წარმოდგენებზე დაყრდნობით ბავშვი გაცილებით რთული ამოცანების გადაჭრასაც ახერხებს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვს, როგორც დ. უზნაძემ საგანგებო გამოკვლევით უჩვენა, შეუძლია თვალსაჩინო ნიშნებზე დაყრდნობით ცნების შემუშავება და მისი განზოგადება. ამასთანავე, თუ უმცროსი სკოლამდელები ძირითადად მხოლოდ ერთ ნაშანს იღებენ მხედველობაში, უფროს სკოლამდელებს უკვე რამოდენიმე ნიშნის გათვალისწინებაც შეუძლიათ.¹ თუმცა საერთოდ თვალსაჩინო წარმოდგენები, რომლებიც ამ პერიოდში ცნების ფუნქციას ასრულებს, უფრო მეტად ერთი რომელაღმე ნიშნით არის აქცენტირებული.

ხატოვანი აზროვნება, სინამდვილის მხატვრული ასახვა. უფრო ზუსტად, მისი აღწერაა. იგი ჯერ კიდევ ვერ სწვდება საგნებსა და პოვლენებს შორის არსებით მიმართებებს. ამიტომ ყოველი მოვლენის შემეცნება, ასეთი აზროვნებას პირობებში, მის აღწერაზე და ძასთან დაკავშირებული რაიმე ამბის თხრობაზე დაიყვანება. ამიტომაც, რომ, თუ ბავშვი რაიმეს შესახებ გვეკითხება ასე რატომაცაა, მას ნამდვილი მიზეზები სრულიადაც არ აინტერესებს. იგი კმაყოფილდება ამ მოვლენის გარეგნული აღწერით და მის შესახებ რაიმეს მოყოლით. აქედან იღებს სათავეს ის მოვლენა, რომ სამიდან შვიდ წლამდე პერაოდში ბავშვს განსაკუთრებით მომეტებული ინტერესი აქვს ზღაპრებისადმი, სადაც ყოველივე გულუბრყვილო ხატოვანი ფორმითაა გადმოცემული და ახსნილი. ილუზიის თამაშიც, რომელიც ასე მნიშვნელოვანია ამ ასაკში, სწორედ ბავშვის შემეცნებითი აქტივობის ამ თავისებურებასთანაა დაკავშირებული.

აზროვნებასთან ერთად ვითარდება მთელი შემეცნებითი აპარატი. რამდენადაც შემეცნება არსებითად შესამეცნებელი მოვლენის გაგებას ნაშანავს, ამდენად ყოველი შემეცნებითი პროცესის განვითარება ამ პერიოდში (და საერთოდ ყველა ასაკში) აზროვნების განვითარებას მიჰყვება. კერძოდ, აღქმის განვითარება ძირითადად იმაში გამოიხატება, რომ ერთი ნიშნით აქცენტირებული აღქმას ხატი თანდათანობით დეტალიზირებული ხდება და იძენს სტრუქტურულ მთლიანობას, თუმცა ეს პროცესი ინტენსიურად გრძელ-

1 დ. უზნაძე — ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1947 და მისივე, ცნების შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში, შრომები ტ. I, 1956.



დება უმცროს სასკოლო ასაკში. იგივე იტქმის მეხსიერების თვალსაჩინო წარმოდგენების შესახებაც,¹ რომლებიც ერთის მხრივ დეპრესიული ტალიზაციასა და სტრუქტურულიზაციას განიცდიან, როგორც მეხსიერების საყრდენი მასალა, ხოლო მეორეს მხრივ განიცდიან სქემატიზაციას, როგორც აზროვნების საყრდენი მასალა. ამიტომ სკოლამდელი ასაკის დასასრულს, ბავშვი აზროვნების დროს დეტალურად კი აღარ წარმოიდგენს საგნებს, არამედ კმაყოფილდება მხოლოდ მათი სქემით, რაც იმაზე მიგვანიშნებს, რომ წარმოდგენები თანდათანობით იცვლება სიმბოლოებით და პარობითი ნიშნებითაც კი. ეს კი სათანადო პირობას ქმნის სასკოლო სწავლებაზე ბავშვის გადასასვლელად.

როგორც ვხედავთ, სამყაროს ბავშვისეული ხედვა, სრულიად თავისებურია. თვალსაჩინო ნიშნებით აქცენტირებული წარმოდგენები (და აღქმის ხატები) ბავშვის თვალში ისეთ საგნებს აერთიანებს, რომლებსაც ჩვენთვის ძალზე შორეული მსგავსება თუ ექნება, ხოლო არსებითად ერთგვაროვანი საგნება, ხშირად ბავშვისათვის სრულიად სხვადასხვა სფეროში ძევს. მაგალითად, ჯოხი არსებითად არაფრით ცხენს არ გავს, მაგრამ ბავშვი სრულიად უყოყმანოდ იყენებს ჯოხს ცხენად, სამაგიეროდ არაფრით არ დაგვიჯერებს თუ ვეტყვი, რომ ღამურა და ვეშაპა ცხოველთა ერთ კლასს (ძუძუმწოვრებს) განეკუთვნება.

ზღაპრებისადმი და ილუზიის თამაშისადმი ინტერესი მეტყველებს წარმოსახვის განსაკუთრებულ აქტუალიზაციაზე, რომელიც ასევე აზროვნებასთან კავშირში ვითარდება. აქაც ძირითად ადგილს გარეგანი თვალსაჩინო ნიშნებით აქცენტირებული წარმოდგენები იჭერს. ბავშვი, საკუთარი წარმოსახვით, ხშირად სცვლის მოსმენილი ზღაპრების თუ რეალურად ნახული ამბების შინაარსს და მათ ბევრ რაიმე ახალს ამატებს. ზოგჯერ იგი თავადაც თხზავს სრულიად ფანტასტიკურ შინაარსებს (რომლებსაც ხშირად საკუთარი თავგადასავალის სახით წარმოადგენს) და მათ რიგ შემთხვევებში თამაშის სიუჟეტის და შინაარსას ასაგებად იყენებს. ამიტომ ბავშვის

1 ბავშვის აღქმის და წარმოდგენების თავისებურებებზე შეგვიძლია ვიმსჯელოთ მის მიერ შესრულებული ნახატების მიხედვითაც, რადგან ბავშვი საგნებს ისე ხატავს, როგორც ხედავს. ამ საკითხზე დაწვრილებით იხ. მ. მალრაძე, თამაშის ფსიქოლოგია, ქუთაისი, 1995 (პარაგრაფი: „ქიქვის პროდუქტიული ფორმების განვითარება სკოლამდელ ასაკში“).

თამაშში რეპროდუქციული (მეხსიერების) და პროდუქციული (წარმოსახვის) ელემენტების სრულიად თავისებურ კომბინაციებს ვაწყდებით.¹

შემეცნებითი აქტივობის განვითარება მარტო მისი შინაარსის გართულებაში არ გამოიხატება. ალქმა, აზროვნება, მეხსიერება და წარმოსახვა, ამ პერიოდში (ისევე როგორც სხვა საფეხურებზეც) განვითარებას განიცდის, როგორც მოქმედების გარკვეული ფორმები. ალქმითი მოქმედებების გართულება ვლინდება სენსორული აქტივობის გამრავალფეროვნებასა და გაშინაგნებაში. სკოლამდელი ასაკის დასასრულს აზროვნების ოპერაციებიც გარეგან პრაქტიკულ მოქმედებებთან ერთად შინაგანი ოპერაციების სახითაც ხორციელდება (ინტერიორიზაცია), ამავე პერიოდში იწყებს ბავშვი დამახსოვრებასა და გახსენების საშუალებათა გამოყენებასაც და ა. შ. ყველა ეს ტენდენცია მიგვანიშნებს, რომ სინამდვილისადმი შემეცნებითი დამოკიდებულება თანდათანობით წამყვანი ხდება, რაც მალე არსებითად შეცვლის ასაკობრივი გარემოს სტრუქტურას. მართლაც, მომდევნო ასაკში, სწორედ შემეცნებით პროცესთა აქტივაციის ფუნქციონალური ტენდენცია ასრულებს განვითარების ძირითადი მამოძრავებელი წყაროს როლს.

სკოლამდელი ასაკის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა დახასიათება სრული არ იქნება ამ ასაკის ბავშვის ემოციური ცხოვრების და ემოციური განვითარების აღწერის გარეშე. ეს მით უფრო აუცილებელია, რომ ბავშვი უპირველესად სწორედ ემოციურ არსებას წარმოადგენს.¹ ემოციების გამოხატვა, რომელიც, როგორც ვნახეთ, გამოცოცხლების კომპლექსით იწყება, თანდათან მიზანმიმართული და დიფერენცირებული ხდება. სკოლამდელი ასაკის ბავშვს ახასიათებს თითქმის ყველა ის გრძნობა, რაც კი საერთოდ დამახასიათებელია ადამიანისათვის, მაგრამ მათი მიმდინარეობა აქ სრულიად თავისებურია.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვისათვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელი გრძნობებიდან ასახელებენ შიშს, სიბრაზეს, სირცხვილს. სიყვარულს და თანაგრძნობას, ეჭვიანობას და სხვა.

1 დაწვრილებით იხ. ჩენი ზემოთდასახელებული მონოგრაფია

2 სკოლამდელთა ემოციური განვითარების შესახებ დაწვრილებით იხ. ნ. იმედაძის შესაბამისი სტატია წიგნში — ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), რედაქტორი ვლ. ნორაკიძე, თბ., 1969.



შიშს ზოგი მკვლევარი მიიჩნევს თანშობილ მოვლენად და ამის დასამტკიცებლად მიუთითებენ, რომ უკვე ჩვილა ბავშვი განიცდიდა შიშს მართო დატოვებაზე, ძლიერ ყვირილზე, საყრდენის გამოცლაზე (ვარდნაზე) და სხვა. მკვლევართა ნაწილი კი მიუთითებს, რომ გარკვეულ ასაკამდე ბავშვს არ ეწინია სიბნელის, სხვადასხვა ცხოველების და ა. შ. და მაშასადამე, შიშა მას გადაეცემა სხვა ადამიანებისაგან და ცხოვრებისეული გამოცდილებიდან. საერთოდ, როგორი წარმოშობაც არ უნდა ჰქონდეს შიშს, უდავოა, რომ იგი დიდადა დამოკიდებული სოციალური გარემოს გავლენაზე. ამიტომ სრულიად დაუშვებელია ბავშვების დაშანება (გულიანი კაცით, მილიციელით, მტაცებელი ცხოველებით და ა. შ.) და მათი თანდასწრებით რაიმეზე განსაკუთრებული შიშის გამომჟღავნება.

შიშზე უფრო ხშირად, როგორც ირკვევა, სკოლამდელები **სიბრაზის** რეაქციებს გამოხატავენ, რაც იმის ბრალი უნდა იყოს, რომ საშიშ სიტუაციებს ბავშვს საგანგებოდ არიდებენ, ბრაზის გამომწვევი სიტუაციების მიმართ კი ეს ნაკლებად ხერხდება. სიბრაზეს ბავშვი გამოხატავს შეტევით, მუშტების ქნევით ან დარტყმით, ყვირილათ, გაბუტვით და ა. შ.

სირცხვილის გრძნობა შედარებით გვიან ვითარდება, თუმცა მის გენეტიკურ საფუძვლად შეიძლება მივიჩნიოთ ჩვილის ტენდენცია დედის უბეში დამალოს უცხო მზერას. „მე“-ს თვითცნობიერებას გაჩენის შემდეგ ბავშვი განიცდის თავისებურ მორცხვობას და გაუბედაობას სხვადასხვა ქცევებში. მას ეშინია არ გახდეს დაცინვის საგანი. უფრო გვიან (დაახლოებით მეოთხე-მეხუთე წლიდან) ვითარდება მორცხვობა სხეულებრივი სიშიშვლისადმი და იგი დაკავშირებულია ბავშვის სქესობრივ იდენტიფიკაციასთან (ბავშვი აცნობიერებს, რომ იგი გარკვეული სქესის წარმომადგენელია).

ბუნებრივად ვითარდება **სიყვარულიც** ახლობელთა მიმართ, უკვე აღრეული ასაკიდან ბავშვი გამოხატავს სიყვარულს კოცნით, შესტიკულაციით, სიცილით, უფრო გვიან სიტყვაერადაც. სკოლამდელ ასაკში იწყება საწინააღმდეგო სქესით დაინტერესება და ვხვდებით შეყვარებულობის შემთხვევებსაც, მაგრამ ის ფაქტი, რომ ბავშვი თამამად ამჟღავნებს ამას (არ განიცდის მორცხვობას, როგორც ამას გარდამავალ ასაკში აქვს ადგილი), იმაზე მიგვანიშნებს, რომ აქაც გარკვეულ ილუზიის თამაშთან უნდა გვქონდეს



საქმე. თანაგრძნობა და სიბრალულიც დიდ ადვილს იტყვის ბავშვის ემოციებს შორის. მაგალითად, უკვე ჩვილი ბავშვი ტირის სხვა ბავშვის ტირილის გაგონებაზე. სკოლამდელ ასაკში კი ბავშვი ახერხებს სხვისი მდგომარეობის ნაწილობრივ გაზიარებას, რაშიც დიდ როლს ასრულებს აღზრდაც. თანაგრძნობა ხშირად ადამიანებს გარდა ცხოველებსა და უსულო საგნებზეც კი ვრცელდება.

ეკვიანობაც საკმაოდ დამახასიათებელია სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის. განსაკუთრებით ეს ეხება ისეთ შემთხვევებს, როდესაც ოჯახში ახალი ბავშვი ჩნდება და ბავშვი განიცდის მშობელთა სიბოძის განაწილებას.

ყველა ზემოთხაზოთვლილი და სხვა გრძნობები ბავშვებთან ძალიან ადვილად გამოიწვევა და ინტენსიურად მიმდინარეობს. შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი განუწყვეტლივ ემოციათა ტყვეობაში იმყოფება. ამასთანავე, ბავშვი გაცილებით მეტად გამოხატავს თავის ემოციებს, ვიდრე განიცდის. მცირე ტკივილზე ან წყენაზე შეუძლია დიდხანს და გულამოსკვნით ატიროს. მისი ემოციები სრულიად უმართავია და ერთი ემოციური მდგომარეობა სწრაფად და შეუუმჩნევლად იცვლება მისი საპირისპირო მდგომარეობით, ისე, რომ ბავშვს წელანდელი წყენისაგან გამოწვეული ცრემლი არ შემობოძა, რომ უკვე იცინის. საერთოდ ბავშვის ემოციები ზერელეა და მათ იშვიათად შეიძლება გააჩნდეთ ღრმა მნიშვნელობა.

სკოლამდელი ასაკის დასასრულს ემოციებიც თანდათან მოწესრიგებული ხდება. ბავშვი ახერხებს მინიმალურად მაინც მართოს მათი გამომჟღავნება, რაც აგრეთვე იმის ნიშანია, რომ ბავშვი ამ თვალსაზრისითაც მზადაა ისეთი რთული საქმისათვის, როგორიც სწავლაა.

საერთოდ, როგორც პიროვნული და ინტელექტუალური ემოციებით-ემოციური სფეროს, ასევე ინტელექტუალური განვითარებაც 6-7 წლის ასაკში იმ დონეს აღწევს, რომ თამაში ველარ უზრუნველყოფს ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენციების სრულად დაკმაყოფილებას: და კიდევ ერთხელ არსებითად იცვლება ბავშვის ასაკობრივი გარემო. იწყება განვითარების სრულად ახალი პერიოდი, რომელიც დაკავშირებულია ადამიანის ცხოვრების ისეთ ეტაპობრივ მოვლენასთან, როგორცაა სკოლაში შესვლა და სწავლის დაწყება.

ქუჩა 2



ეროვნული
ბიბლიოთეკა

2. უმცროსი სასკოლო ასაკი

უმცროსი სასკოლო ასაკი დაახლოებით შვიდი წლიდან იწყება და თერთმეტ-თორმეტ წლამდე გრძელდება. მასში ორ ეტაპს, ანუ ქვეპერიოდს გამოჰყოფენ. ა) **საშუალო ბავშვობა** (შვიდიდან ცხრა წლამდე) და ბ) **გვიანი ბავშვობა** (ცხრიდან თერთმეტ-თორმეტ წლამდე). პირველ ეტაპზე ბავშვის ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას არსებითად განსაზღვრავს სასკოლო გარემოსთან შეგუება და ანტენსიურად მიმდინარეობს მოსწავლე სუბიექტის ფორმირება, მეორე ეტაპზე კი, დამოუკიდებლად იმისაგან, თუ როგორ სწავლობს. ბავშვი უკვე მოსწავლე სუბიექტის ტიპური განსახიერებაა. ხოლო ორივე ეს ეტაპი განვითარების ერთიან საფეხურს წარმოადგენს ფსიქიკურ უნართა ჩამოყალიბების ძირითადი ტენდენციებისა და ამით განპირობებული ასაკობრივი გარემოს თავისებურებათა მიხედვით.

უმცროსი სასკოლო ასაკის დასაწყისში კარდინალურად იცვლება ასაკობრივი გარემო. ამასთანავე, თუ სხვა ასაკებში აღნიშნული გარემოს შეცვლა ბუნებრივად ხდება და ბავშვის განვითარების ინდივიდუალურ ტემპზეა დამოკიდებული. ამ საქმეში მთელი რიგი გარეგანი ფაქტორებაც ერევა: ყველა ბავშვი, ვისი საპასპორტო (მეტრიკული) ასაკიც კი ამის შესაძლებლობას იძლევა, ერთნაირად შეჰყავთ სკოლაში სასწავლო წლის დასაწყისში. ამიტომ, სკოლაში ახლადშემოსულ ბავშვებს შორის დიდი განსხვავებებია საპასპორტო ასაკშაც თვეების მიხედვით, რასაც ამ პერიოდში ჯერ კიდევ დიდი მნიშვნელობა აქვს და რაც მთავარია, სასკოლო სწავლისათვის საჭირო ძალთა მომწიფებაშიც, რაც მისი განვითარების ანდი-

2

17 არიან მკვლევარები, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ აქსელერაციის გავლენით დღეისათვის უმცროს სასკოლო ასაკად უნდა მივიჩნიოთ ექვსიდან ათ-თერთმეტ წლამდე პერიოდი, მაგრამ ეს მოსაზრება ანგარიშს ვერ უწევს იმ გარემოებას, რომ განვითარება მარტო ბიოლოგიური და გონებრივი ზრდა არაა და მასში გადამწყვეტი მნიშვნელობა პიროვნების მომწიფებას აქვს.

18 როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ (იხ. თავი II) ყოველი ბავშვი მომდევნო პერიოდში გადადის მამინ, როდესაც მისი ფსიქო-ფიზიკური ძალები იმდენად მომწიფდება, რომ მათი ფუნქციონის ტენდენცია ამ პერიოდისათვის დამახასიათებელ ასაკობრივ გარემოს ჩამოაყალიბებს. ეს ზოგთან საშუალო ნორმაზე ცოტა ადრე მოხდება, ზოგთან კი ცოტა მოგვიანებით.



ვიდუალურ ტემპზე დამოკიდებული⁹ ბავშვის, როგორც ^{სწავლის} წინა
 ლის შემდგომი ბედი დიდადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად
 მომწიფებული და ფსიქოლოგიურად მომზადებული შეხვდება ასა-
 კობრივი გარემოს ასე ერთბაშად შეცვლას. პირველი კლასის მას-
 წავლებელმა უნდა შეძლოს ყოველი ბავშვის სწავლისათვის მომ-
 წიფების დონის განსაზღვრა და მათთან ინდივიდუალური მიდგო-
 მით ყველასაგან ჩამოაყალიბოს სწავლის სუბიექტი.

სასკოლო სწავლისათვის ბავშვის მომწიფებაში გამოჰყოფენ
 სამ ასპექტს: 1) ფიზიკური მომწიფება; 2) ინტელექტუალურა მომ-
 წიფება და 3) სოციალურ-პიროვნული მომწიფება.¹⁰

სწავლისათვის ფიზიკური მომწიფება გამოიხატება როგორც
 ძვალ-კუნთოვანი სისტემის იმდენად განვითარებაში, რომ ბავშვმა
 შესძლოს სწავლისათვის საჭირო მოძრაობათა განხორციელება (მა-
 გალითად, წერისა და კითხვის ჩვევათა შემუშავებისათვის წვრილ
 კუნთებს, რომლებიც თვალების აკომოდაცია-კონვერგენციას და
 ხელის მტევნის კოორდინირებულ მოძრაობებს უზრუნველყოფენ
 გადამწყვეტი როლის შესრულება უწყევთ), ასევე ნერვულ სისტემა-
 ში აგზნება-შეკავების პროცესთა ურთიერთწონასწორობის ისეთ
 დებალანსებაში, რომ ბავშვმა გარკვეული დროის განმავლობაში
 შესძლოს საკუთარ მოქმედებათა შინაგანი კონტროლი. თუ ბავშვი
 სწავლისათვის ფიზიკურად მომწიფებული არაა, სკოლაში ყოფნამ
 მის ჯანმრთელობას შეიძლება მნიშვნელოვანი საფრთხე შეუქმნას.

სკოლაში ახლადშემოსული ბავშვის სწავლება ითვისისწინებს
 მასთან შემეცნებითი პროცესების და საერთო ინტელექტუალური
 განვითარებას გარკვეულ დონეს: ბავშვს ასწავლიან იმას, რისი აღ-
 ქმა, ვაგება, დახსომება, წარმოდგენა და წარმოსახვაც შეუძლია.
 ამიტომ, ასაკის შესაბამისად ინტელექტუალურად ჩამოყალიბებულ
 ბავშვს თვითონ მასალის ათვისებაში, სათანადო გარჯით, ყველა
 სიძნელის დაძლევა შეუძლია. მაგრამ, თუ ბავშვი ინტელექტუალუ-

⁹ დაწვრილებით იხ. შ. ჩხარტიშვილი — ექვსწლიანთა სასკოლო სწავლების
 საკითხები, თბ., 1980 წ.

¹⁰ ასაკობრივი თავისებურებების ზოგადი დახასიათების დროს ცხადია სა-
 შუალება არ გვაქვს სწავლისათვის მომწიფების პრობლემა დაწვრილებით
 განვიხილოთ, მაგრამ დაინტერესებული მკითხველი ამ საკითხთან დაკავ-
 შირებით აუცილებლად უნდა გაეცნოს შ. ჩხარტიშვილის ნაშრომს „სას-
 კოლო ცხოვრების დასაწყისის ფსიქოლოგია“. წიგნში — პედაგოგიური
 ფსიქოლოგია, I ნაწილი, თბ., 1975 წ. რედ. შ. ჩხარტიშვილი.



რა განვითარების ტემპით საკუთარ ასაკს ჩამორჩება, იგი თავის თავზე ვერ დაძლევეს მასალას, რამაც შესაძლოა განაპირობოს მისი დემიური ჩამორჩენილობა არა მარტო პირველ კლასში, არამედ საერთოდ მთელი სასკოლო ცხოვრების განმავლობაში.

სწავლისათვის **სოციალურ-პიროვნული** მომწიფება გამოიხატება ბავშვის მზაობაში აილოს თავის თავზე მოსწავლის სოციალური როლი და სერიოზულად იზრუნოს იმ მოთხოვნათა შესრულებაზე, რასაც მას საზოგადოება უყენებს, როგორც მოსწავლეს. ყველა ბავშვი, ვინაც სკოლაში სიხარულით შემოდის და ფიზიკური თუ გონებრივი თვალსაზრისით სრულად ნორმალურადაა განვითარებული, ვერ ახერხებს კარგად სწავლას, მხოლოდ იმის გამო, რომ არ შეუძლია აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსი ჩაახშოს და სოციალური მოთხოვნების მიხედვით ამოქმედოს. ასეთი ბავშვი მხოლოდ იმ შემთხვევაში ისწავლის, თუ სწავლა მისთვის სახალისო იქნება, სწავლების მთელი პროცესის ასეთი ორგანიზება კი პრაქტიკულად შეუძლებელია. განსაკუთრებულ მოუწიფებლობას ამ ასპექტით იმ ბავშვებთან ვაწყდებით, რომლებთანაც ვერ მოხერხდა შემოთღობვისათვის კრიზისის (სამი-ოთხი წლის) სრულყოფილად დაძლევა. *ე. ნ. ჯიჯვია ჯიჯვიას (სამი წლის კრიზისი) რქვეა.*

სწავლისათვის მომწიფების რომელიმე ასპექტით ბავშვის ჩამორჩენა გვიჩვენებს მის დისჰარმონიულ განვითარებას. დისჰარმონიის ყველა შემთხვევას სჭირდება ინდივიდუალური მიდგომა, ხოლო რიგ შემთხვევებში შესაძლოა მიზანშეწონილად ჩაითვალოს ბავშვის სკოლაში შემოსვლის გადავადება მომდევნო სასწავლო წლისათვის.

ის ბავშვებიც, რომლებიც ყველა ასპექტით ჰარმონიულად არიან ჩამოყალიბებული სწავლისათვის. მნიშვნელოვან სირთულეებს აწყდებიან ახალ ობიექტურ ვითარებასთან შეგუების თვალსაზრისით. ბავშვმა სრულიად ახლებური სოციალური ურთიერთობები უნდა დაამყაროს მასწავლებელთან, თანაკლასელებთან და მთლიანად სასკოლო გარემოსთან. ოჯახშიც მისი სოციალური სტატუსი არსებითად იცვლება. ამ სიძნელეთა უმრავლესობის დაძლევაში ბავშვს მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს. კერძოდ, პირველი კლასის მასწავლებელმა პირველ დღესვე უნდა დაამყაროს ყველა მოსწავლესთან კონტაქტი და აგრძნობინოს თავისი ემოციური სიტბო. როგორც **შ. ჩხარტიშვილი** აღნიშნავს, პირველ სასკოლო დღეს მი-



ლებულ წიბაბეჭდილებებს ისეთი მნიშვნელობა აქვს ადამიანისათვის, რომ მათა ხსოვნა თითქმის მთელი ცხოვრების განმავლობაში იკარგება.¹²

საერთოდ სწავლების დაწყებით საფეხურებზე (საშუალო ბავშვობის პერიოდში) მყოფი ბავშვებისათვის დამახასიათებელია მასწავლებლის ავტორიტეტის უეჭველობაში აბსოლუტური დარწმუნებულობა და მასთან ახლო ემოციური კონტაქტისაკენ მასწავლებლის. ბავშვები არა მარტო პატივს სცემენ საკუთარ მასწავლებელს, არამედ ძლიერ სიმპათიასაც განიცდიან მის მიმართ და ეს ვითარება სრულიადაც არაა დამოკიდებული თავად მასწავლებლის პედაგოგიურ ღირსებებსა თუ სხვა თვისებებზე.¹³ მასწავლებლის ოფიციალური პოზიცია თავისთავად განაპირობებს მასთან ბავშვების ასეთ დამოკიდებულებას. ამით საშუალო ბავშვობის პერიოდი (განსაკუთრებით I-II კლასების მოსწავლეები) თვალსაჩინოდ განსხვავდება ყველა დანარჩენი სასკოლო პერიოდისაგან. თანატოლების შეფასებასაც ბავშვი მთლიანად მასწავლებლის მიხედვით ახდენს: ბავშვები, რომლებიც მასწავლებლის ქებასა და სისტემატურ ყურადღებას იმსახურებენ, ყველას მოსწონს, მასწავლებლისაგან დაწინებული ბავშვები კი შედარებით ძნელად ახერხებენ დანარჩენებთან სოციალური ურთიერთობების დამყარებას. ამას მასწავლებელმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს და ყველა მოსწავლესთან მოძებნოს საბაბი მისი შექებისათვის. ამ შემთხვევაში კლასის ერთიან სოციალურ ჯგუფად ჩამოყალიბება შედარებით დაჩქარდება.

სკოლაში ახლადმოსული ბავშვები ჯერ კადევ არ განიცდიან თავს კლასის სოციალური ჯგუფის წევრად. ამაზე ისიც მეტყველებს, რომ კოლექტიურად მიცემულ დავალებებს ისინი საკუთარ თავზე არ ღებულობენ, საჭიროა თითოეულს ცალ-ცალკე განემარტოს რისი გაკეთება მოეთხოვება. მხოლოდ II კლასიდან შეინიშნება ისეთი გამაერთიანებელი თვისების ჩასახვა, როგორცაა ამხანაგობის გრძნობა, რომელიც, როგორც ვნახავთ, მომდევნო ასაკებში მნიშვნელოვნად ვითარდება. ამ პერიოდში ამხანაგობა ჩვეულებრივ ატარებს არჩევით ხასიათს და ძირითადად ვარგან ფაქტორ-

12 იხ. შ. ჩხარტიშვილის შემოთღმასახლებული ნაშრომი. (სერ. ფილ. I ნაწილი)
 13 ამ თაღსაზრისით საინტერესო დაკვირვებები აქვს მოყვანილი ნ. ლეიტენს თავის წიგნში Умственные способности и возраст. М., 1971 г.



რებს (მერხზე ერთად ჯდომა, მეზობლად ცხოვრება და სხვა) ემყარება.

უმცროსი სასკოლო ასაკის პირველ საფეხურზე განსაკუთრებულ წინსვლას განიცდის ფსიქიკურ პროცესთა ჩამოყალიბება. ამ მხრივ პრიორიტეტი შემეცნებით პროცესებსა და საერთოდ ინტელექტუალურ განვითარებას ეკუთვნის, რადგან უმცროსი სასკოლო ასაკი ძირითადად სწორედ გონებრივი უნარების განვითარებისადმი სენზიტიური, მაგრამ ნებელობით-ემოციური სფეროც მნიშვნელოვან განვითარებას განიცდას. კერძოდ, ამ პერიოდის ბავშვი თანდათანობით ეუფლება საკუთარი ქცევას ნებელობით მართვას და მისი ემოციებიც შედარებით მყარი და მოწესრიგებული ხდება.

მიუხედავად აღნიშნულისა, უმცროსი სასკოლო ასაკის განმავლობაში და განსაკუთრებით მის პირველ საფეხურზე, ბავშვი მაინც ემოციურ არსებად რჩება. მას ისევე ესაჭიროება უფროსებისაგან ემოციური სიტბო, როგორც სკოლამდელი ასაკის ბავშვს. სკოლაში ბავშვი სისტემატურ ყურადღებასა და სიყვარულს უნდა განიცდიდეს მასწავლებლისაგან და ლებულობდეს ინტელექტუალურ საზრდოზე არანაკლები ოდენობას ემოციურ საზრდოს. ზრდა-განვითარების კვალობაზე ბავშვის ემოციები, კერძოდ მისი დამოკიდებულებები სინამდვილის სხვადასხვა მოვლენებისადმი, იძენს შედარებით სიმყარეს, ხოლო მათი გამომჟღავნებაც თანდათან სიტუაციისადმი ადექვატური ხდება. უმნიშვნელო წყენაზე ბავშვი ისე მძაფრად აღარ რეაგირებს, როგორც ამას სკოლამდელ ასაკში ჰქონდა ადგილი. უფრო მეტიც, უმცროსი სასკოლო ასაკის მერვე საფეხურზე (გვიანი ბავშვობის პერიოდში) ბავშვი უკვე იმდენადაა დაუფლებული საკუთარი ემოციების მართვას, რომ შეუძლია საერთოდ არ გამოამჟღავნოს ისინი, თუ ასე მიაჩნია საჭიროდ. ეს იმას ნიშანია, რომ ბავშვი აღარაა დამოკიდებული აქტუალურ იმპულსებზე და მის აქტივობას ძირითადად ნებისყოფა წარმართავს.

საერთოდ მიზანდასახულა მოქმედების უნარი ამ პერიოდში მნიშვნელოვან განვითარებას განიცდის. ამ საქმეში გადამწყვეტ როლს სწავლა და სასკოლო გარემო ასრულებს, რომელიც ბავშვისაგან სისტემატურად მოითხოვს აწმყო სიამოვნებანი დროებით გვერდზე გადადოს და მომავლასათვის საჭირო მიზნების შესრულებაზე იზრუნოს (მაგ. ჯერ გაკვეთილები მოამზადოს და მერე გაერთოს). თუ ამ მიმართულებით სოციალური გარემო კატეგორიულ



და ზომიერ მომთხოვნელობას გამოიჩინეს (სრულიად დაუმჯობესებელია, რომ გაკვეთილების მომზადების შემდეგ ბავშვს დამატებითი მეცადინეობა მოეთხოვოთ და თამაშისა და გართობასათვის დრო საერთოდ არ დავეტოვოთ), ბავშვს მალე გამოუმუშავდება იმდენი ნებისყოფა, რამდენიც აუცილებელია საკუთარი ქცევების გარკვეული რეჟიმის კალაპოტში მოქცევისათვის.

ამ პერიოდში ნებელობითი სფეროს მნიშვნელოვან განვითარებაზე მეტყველებს ისიც, რომ საშუალო ბავშვობის დასაწყისიდანვე ისახება, ხოლო გვიანი ბავშვობის პერიოდში განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს ფსიქიკურ პროცესთა ნებისმიერობა. როგორც ვიცით, ფსიქიკურ პროცესთა უმრავლესობა იყოფა უნებლიე და ნებისმიერ ფორმებად. პირველ შემთხვევაში შესაბამისი ფსიქიკური აქტივობა აღმოცენდება სუბაქტივისაგან დამოუკიდებლად და მიმდინარეობს სტიქიურად, ყოველგვარი წინასწარგანზრახულობის გარეშე. მაგალითად, ყოველდღიურად უამრავი შინაარსი აღიქმება ჩვენს მიერ და შეინახება ჩვენს მეხსიერებაში ისე, რომ ამისათვის საგანგებოდ არაფერს არ ვაკეთებთ. მეორე შემთხვევაში კი ფსიქიკურ აქტივობას წარმართავს თავად პიროვნება, წინასწარ დასახული მიზნის შესაბამისად. სწავლა სრულიად მიზანდასახული საქმიანობაა. ამასთან დაკავშირებით ბავშვისათვის წაყენებული მოთხოვნები უზრუნველყოფს ნებისმიერი ყურადღების, აღქმისა და დამკვირვებლობის, ნებისმიერი მეხსიერების, აქტიური აზროვნებისა და წარმოსახვის და ა. შ. ინტენსიურ განვითარებას. გვიანი ბავშვობის პერიოდში ნებისმიერ ფსიქიკურ აქტივობას ბავშვის ცხოვრებაში, თავისი მნაშვნელობით წამყვანი ადგილი უჭირავს. უმცროს სასკოლო ასაკში, როგორც ითქვა ყველაზე ინტენსიურად შემეცნებითი აქტივობა და შემეცნებითი ფსიქიკური პროცესება ვითარდება. ამ საქმეში გადამწყვეტ როლს სასკოლო სწავლება ასრულებს და არა მარტო იმიტომ, რომ იგი ხელს უწყობს აღნიშნულ პროცესთა ნებისმიერი ფორმების დაჩქარებულ განვითარებას, არამედ იმიტაც, რომ სწავლა, როგორც შემეცნებითი აქტივობის სპეციფიკური ფორმა, არსებითად სცვლას მათ შინაგან სტრუქტურას. ამ თვალსაზრისით, პირველ რიგში აღსანიშნავია, რომ წერა-კითხვის დაუფლების უშუალო შედეგს ფსიქიკურ განვითარებაში წარმოადგენს შინაგანი მეტყველების განვითარება. უკვე პირველკლასელებთან შინაგანი მეტყველება სცვლის სკოლამდელ-



თა ეგოცენტრულ მეტყველებას და ბავშვს შესაძლებლობა ექმნება გონებრივი აქტივობა თავისთვის, შინაგანი მეტყველებით ხორციელოს. გონებრივი მოქმედებების შინაგან მეტყველებაში გადატანა, როგორც ვაკით, ინტერიორიზაციის არსებითი მომენტია, ამდენად, ეს უკანასკნელი (ინტერიორიზაცია) ყველაზე ინტენსიურად სწორედ უმცროსი სასკოლო ასაკის დასაწყისში მიმდინარეობს. ბავშვი, რომელიც ამ წუთში თვითონ უშუალოდ არ მოქმედებს, მხოლოდ იმ პირობით შეაძლება იყოს ჩართული გაკვეთილის მსვლელობაში, რომ შინაგანი გონებრივი აქტივობით მიჰყვება მას. ამდენად ნათელია, რომ მთელი გონებრივი აქტივობა, უმცროსი სასკოლო ასაკის დასაწყისში, არსებით სტრუქტურულ ცვლილებას განიცდის.

შემეცნებით აქტივობაში, როგორც შემოთავაზდნენ, (იხ. წინა პარაგრაფი), ცენტრალურ როლს აზროვნება ასრულებს. სკოლაში ახლადშემოსული ბავშვის აზროვნება საკმაოდ მომძლავრებულია იმისათვის, რომ ბავშვმა, თვალსაჩინო წარმოდგენებზე დაყრდნობით, სინამდვილის ბევრი მხარე და საგნებსა და მოვლენებს შორის არსებული მიმართებები შეიცნოს. მაგრამ ბავშვის აზროვნება ჯერ კიდევ იმდენად კონკრეტული ხასიათისაა, რომ ამა თუ იმ ზოგად კატეგორიაზე მსჯელობისას, მას ყოველთვის რომელიმე კონკრეტული საგანი აქვს წარმოდგენილი, როგორც „ამგვარ“ საგანთა წარმომადგენელი. სწორედ ეს კონკრეტული წარმოდგენები ასრულებს საშუალო ბავშვობის დასაწყის საფეხურებზე ცნების ფუნქციას ბავშვის აზროვნების პროცესში. ამიტომ, ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ გებულობს ასეთ განმარტებათა შინაარსს, რომლებშიც საგნის არსებით, მაგრამ არათვალსაჩინო ნიშნებზეა საუბარი. მაგალითად, რ. ნათაძის მიერ ჩატარებულ ექსპერიმენტში შეიღწლიანმა ბავშვებმა ადვილად დაიზებირეს განმარტება ძუძუმწოვარი ცხოველის შესახებ, სადაც მათითებული იყო ისეთ ნიშნებზე, როგორიცაა შვილების ცოცხლად შობა და ძუძუთი კვება, მაგრამ დელფინი მაინც თევზად მიიჩნიეს, თუმცა დიდი ინტერესით მოისმინეს ახსნა-განმარტება, რომ დელფინი შვალეებს ცოცხლად შობს, ძუძუთი კვებას და სუნთქავს ჰაერით, ხოლო თევზები შვილებს

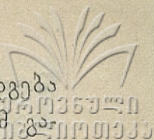
ქვირიითიდან ჩეკენ და ჰაერით არ სუნთქავენ.¹⁴ მხოლოდ საშუალო ბავშვობის დასასრულს და გვიანი ბავშვობის დასაწყისში ახერხებს ბავშვი როგორც ანგარიშა გაუწიოს სპეციფიკურ და არსებით ნიშნებსაც, მაგრამ თვალსაჩინო წარმოდგენები ჯერ ისევ წამყვან როლს ასრულებს. მაგალითად, ცხრაწლიანი ბავშვებიც დელფინს თევზად მიიჩნევენ, მაგრამ საჭიროდ თვლიან დაამატონ, რომ ესაა თევზი, რომელიც შვილებს ცოცხლად შობს და ძუძუთი კვებას.

უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვების ამ თავისებურებების გამო, შეუძლებელია მათ ვასწავლოთ ნამდვილი მეცნიერული ცნებები და სისტემატური ცოდნა მივცეთ მეცნიერებათა საფუძვლებში. ეს პერიოდი ძირითადად ფაქტობრივი მასალის დაგროვებისა და ნამდვილი სწავლისათვის მოსამზადებელი საფეხურია. გონებრივი ოპერაციები, როგორც უ. პიაჟემ უჩვენა, ამ პერიოდში კონკრეტულ ხასიათს ატარებს, მაგრამ ყოველი კონკრეტული გონებრივი მოქმედება ავსებს ბავშვის გამოცდილების საცავს და რაც უფრო მდიდარი იქნება ეს უკანასკნელი, მით მეტი მასალა ექნება სუბიექტს ხელთ, ინტელექტუალური განვითარების მომდევნო საფეხურზე, ფორმალური ოპერაციების განხორციელებისათვის. ამასთანავე, დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლების პირობებსაც. როგორც ირკვევა, თუ სწავლება თავიდანვე მოითხოვს ბავშვისაგან აბსტრაგირებულ ნიშნებზე ყურადღების მიპყრობას და ფორმალური გონებრივი მოქმედებების შესრულებას, კონკრეტულობასა და თვალსაჩინოებაზე მიჯაჭვულობა შედარებათ ადრე დაიძლევა. თუმცა, აქ დიდი სიფრთხილეა საჭირო და თუ მასწავლებელი სთანადოდ დახელოვნებული არაა, ბავშვებისათვის სასწავლო მასალა შეიძლება გაუგებარი დარჩეს და ცოდნამ მიიღოს ფორმალური ხასიათი.¹⁵

თვალსაჩინოებასა და კონკრეტულობაზე აზროვნების ასეთი დამოკიდებულების გამო, მოცემული პერიოდის დასაწყისში ბავშვები ჯერ კიდევ ვერ სწვდებიან ე. წ. შექცევითობის პრინციპს, რომლის თანახმადაც ბუნების მთელ რიგ პროცესებს, ისევე როგორც ადამიანურ მოქმედებებსა და გონებრივ ოპერაციებს, შეესაბამება მი-

14 იხ. რ. ნათაძე — ცნების დაუფლება დაწყებითი სკოლის ფარგლებში, წიგნში „პედაგოგიური ფსიქოლოგია“, I ნაწილი, რედ. შ. ჩხარტიშვილი, თბ., 1975 წ.

15 ამ საკითხზე დაწვრილებით იხ. В. В. Давидов — Виды общения в обучении, М., 1972.

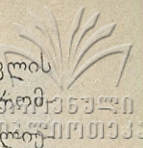


სი შებრუნებული პროცესები და ოპერაციები, რითაც აღსდგება პირვანდელი ვითარება. მაგალითად, ბავშვი ვერ ხვდება, რომ გალუნული მავთულის გასწორება არის გალუნვის საპირისპირო ოპერაცია, რომ გაბრტყელებულ პლასტიკის ბურთულას ისევ შეიძლება დაუბრუნდეს პირვანდელი ფორმა და ა. შ., მიუხედავად იმისა, რომ პრაქტიკულად ასეთ ოპერაციებს თითქმის ყოველდღიურად განახორციელებენ. აზროვნების ამ თავისებურებას უკავშირდება ის გარემოება, რომ საგნებისათვის ფორმის შეცვლის შემთხვევაში ბავშვი ვერ ხვდება მათი მასის უცვლელობას, მათი გაფანტვისა და ერთად თავმოყრის შემთხვევაში რაოდენობის უცვლელობას და სხვა. მაგალითად, დაბალი ფართო ჭურჭლიდან მაღალ ვიწრო ჭურჭელში წყლის გადასხმის შემდეგ ბავშვს (საუბარია ექვ-შვიდწლიან ბავშვებზე) ჰგონია, რომ წყლის რაოდენობამ მოიმატა, გაფანტული ბურთულების ერთად მოგროვების შემდეგ ჰგონია, რომ მათი რაოდენობა შემცირდა და ა. შ. ამ მიმართულებით მრავალრიცხოვანი ექსპერიმენტები ჩატარა **უ. პიაჟე**¹⁶ და ამ ექსპერიმენტულ ფაქტებს მეცნიერებაში „პიაჟეს ფენომენები“ ეწოდება. საყურადღებოა, რომ პირველი კლასის შემდეგ, სასკოლო სწავლების და განსაკუთრებით მარტივი მათემატიკური მოქმედებების დაუფლების შედეგად პიაჟეს ფენომენები დაიძლევა და შექცევითობის პრინციპიც ბავშვისათვის მისაწვდომი ხდება, მაგრამ, ზოგიერთ შემთხვევაში, უკვე ადგილი აქვს ამ პრინციპის არასწორ უნივერსალიზაციას: ბავშვს ჰგონია, რომ ბუნებაში ყველა პროცესი შექცევითია. სწორად დაყენებული სწავლების შემთხვევაში ეს შეცდომაც მალე გაქარწყლდება. გვიანი ბავშვობის პერიოდში, ბავშვის აზროვნება უკვე რეალობასთან მაქსიმალურ შესაბამისობაშია.

ბავშვის აზროვნების განვითარების დონეზეა დამოკიდებული სწავლებაში დადებითი და უარყოფითი მაგალითების გამოყენების საკითხი.¹⁷ ცნობილია, რომ ყოველი მოვლენისა თუ საგნის სწავლების დროს აუცალებელია მოვახდინოთ საკითხის გათვალსაზრისებო სათანადო მაგალითებით. დადებითი მაგალითი, რომელიც შედის შესასწავლ მოვლენათა კლასში, რადგან გააჩნია სათანადო ნიშნები

16 **Ж. Пиаже** — Как дети образуют математические понятия. Журн. «Вопросы психологии». 1966, № 9.
 17 ბავშვის აზროვნებაში დადებითი და უარყოფითი მაგალითების წვდომის თავისებურებათა შესახებ დაწვრილებით იხ. **შ. ნადირაშვილი** — განზოგადების განვითარება სასკოლო ასაკის ბავშვებში, თბ., 1963 წ.

შეგალითად, თუ ვასწავლით ფრინველებს, დადებით მაგალითად შეიძლება განვიხილოთ ქათამი ან მტრედი და ა. შ.), ხელს უწყობს ფითია მაგალითი, რომელიც სათანადო ნიშნების უქონლობის გამო ვერ შედის მოვლენათა ამ კლასში (მაგალითად, ფრინველების სწავლების დროს უარყოფით მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ კურდღელი, რომელსაც არ აქვს სათანადო თვალები და ამიტომ ფრინველად ვერ ჩაითვლება). სწავლება მარტო დადებითი მაგალითებით სრულყოფილი არაა, რადგან ბევრი მოვლენის არსი გასაგები ხდება მხოლოდ განსწავლულ მოვლენებთან (უარყოფით მაგალითებთან) მიმართებაში. მაგრამ, უარყოფითი მაგალითი გაგებისათვის საჭირო ინფორმაციას გვაწვდის მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ საგნების არსებითად განხილვა შეგვიძლია. უმცროს სასკოლო ასაკში, სადაც საგნები ჯერ ისევე გარეგნული თვალსაჩინო ნიშნებით განიხილება, უარყოფითი მაგალითი სასარგებლო ინფორმაციას ვერ მოიტანს, სამაგიეროდ, შეიძლება მოხდეს თავად მისი ფიქსაცია და საჭირო შინაარსის არასწორად დამახსოვრება (მოსწავლეს დაამახსოვრდება უარყოფითი მაგალითი, როგორც დადებითი). ეს ვითარება კიდევ ერთხელ გვიჩვენებს, თუ რაოდენ აუცილებელია, რომ მასწავლებელი სასწავლო მასალას უყურებდეს იმ ასაკის ბავშვის თვალთ, ვისაც ასწავლის და არა საკუთარი გონებრივი აქტივობიდან გამომდინარე. კერძოდ, ფსიქოლოგიურად სრულიად გაუმართლებელია უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვის მიერ დაშვებულ შეცდომებზე დიდხანს შეჩერება და მათი დეტალური განხილვა. შეცდომა, როგორც უარყოფითი მაგალითი, უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვისათვის არავითარი ინფორმაციის მიმცემი არაა. ამიტომ იმის განხილვა, თუ რატომაა ეს შეცდომა, ბავშვს შესასწავლი მოვლენის გაგებაში ვერაფრით ვერ დაეხმარება. სამაგიეროდ შეცდომის ასე დეტალურად განხილვა ხელს უწყობს მის მტკიცე ფიქსაციას მეხსიერებაში. ამიტომ, რომ მასწავლებელთა გასაოცრად ბავშვი ხშირად სწორედ იმ შეცდომას იმეორებს, რომელზეც, როგორც იტყვიან „თავი ვახვლევინეთ“. სწავლების დაწყებით საფეხურებზე მიზანშეწონილია ბავშვს მხოლოდ ის ვუთხრათ, რომ შეცდომა დაუშვა და სწრაფად გადავიყვანოთ სწორ მოქმედებაზე. შეცდომის, როგორც უარყოფითი მაგალითის განხილვა სასარგებლოა უფრო მაღალ ასაკში, სადაც მოსწავლე უკვე ახერხებს აბსტრაქტული არსებითი ნიშნების წვდომას.



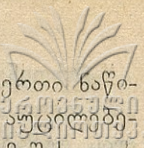
აზროვნებასთან ერთად, უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლის სასწავლო აქტივობაში დიდ როლს ასრულებს მეხსიერება, რომელიც უზრუნველყოფს მის ბუნებრივი შესაძლებლობებიც ამ პერიოდში საკმაოდ მდიდარია. ბავშვი, როგორც ითქვამს, ჯერ ისევ ემოციურად აღიქვამს მოვლენებს, ხოლო ემოციურად განცდილი შთაბეჭდილებები მის მეხსიერებაში თითქმის დეტალური სიზუსტით აღიბეჭდება. ამას ემატება დიდი ცნობისმოყვარეობა და სინამდვილის რეალისტური განცდა. სკოლამდელებისაგან განსხვავებით, უმცროსკლასელებს გამოგონილსა და შეთხზულზე მეტად რეალობა აინტერესებთ. მათ სურთ მოვლენათა ნამდვილ მიზეზებში გაერკვნენ, რაც სწავლას, მისი სიროთულებების მიუხედავად, მათთვის მაინც საინტერესო პროცესად აქცევს. ბავშვი საკუთარი ძალებითაც ცდილობს ჩასწვდეს რეალობის კანონებსა და კანონზომიერებებს და ბევრი მოვლენის მიმართ სრულად თავისებურ თვალსაზრისს იმუშავებს. ცხადია, ბავშვის გამოუცდელობისა და მისი აზროვნების შემოთაღნიშნული თავისებურებების გამო, მისი შეხედულებები უმეტესწილად გულუბრყვილო ხასიათს ატარებს, რის გამოც ზოგი მკვლევარი, შესაძლოა მართებულადაც, გულუბრყვილო რეალიზმს მიიჩნევს ამ ასაკის ბავშვების ცნობიერების არსებობის ძირითად ფორმად.¹⁸ ყოველივე ეს, ნებისმიერი მეხსიერების განვითარების კვალობაზე, უზრუნველყოფს ბავშვის მიერ დიდი მოცულობის ფაქტიური მასალის დაგროვებას, რაც ამ პერიოდში სწავლის ძირითად ფუნქციას წარმოადგენს.

აქამდე საუბარი გვქონდა უმცროს სასკოლო ასაკზე საერთოდ. ამასთანავე, უფრო მეტად ყურადღება გამახვილებული იყო მის პირველ საფეხურზე. ახლა ზოგადად შევეხებით ამ ასაკის მეორე საფეხურს, ე. ი. გვიანი ბავშვობის, ზოგიერთ სპეციფიკურ თავისებურებასაც.¹⁹

ბავშვობის დამამთავრებელ ეტაპზე, ბავშვი უკვე საკმაოდ მომძლავრებულად გამოიყურება, როგორც ფიზიკური, ისე ფსიქიკური თვალსაზრისით. ამ პერიოდში ფიზიკური ძალები უკვე ისე მოზღვავებულია, რომ ბავშვი ყოველგვარ საქმიანობაში მაღალ ენერჯიულობას ამჟღავნებს. გასათვალისწინებელია, რომ სწავლაში დასაქ-

18 იხ. **Н. С. Лейтес** — Возрастные предпосылки умственных способностей, Журн. «Советская педагогика». 1974 г. № 1.

19 დაწვრილებით ამ ასაკის თავისებურებებზე იხ. **შ. ჩხარტიშვილი** — აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974

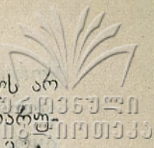


მებუღია ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური ძალების მხოლოდ ერთი ნაწილი. ამიტომ, ბავშვის ჰარმონიული განვითარებისათვის, აუცილებელია იგი შრომით საქმიანობაშიც იყოს ჩართული და თამაშისათვის საჭირო დროც დარჩეს. ამ ასაკის ბავშვებს ფიზიკური შრომისა და სპორტული თამაშებისადმი განსაკუთრებული მიდრეკილება აქვთ, რაც კარგად ეგუება მათი სხეულის ჰარმონიულ აგებულებას და მოძრაობათა დახვეწილობას.

ფსიქიკური უნარებიც ასევე ჰარმონიულადაა ჩამოყალიბებული. ბავში უკვე შეგუებულია მოსწავლის პოზიციას და ეს სოციალური როლი სინამდვილესთან მისი დამოკიდებულების ძირითადი განმსაზღვრელია. თვალსაჩინო და კონკრეტული აზროვნება ამ პერიოდში თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს აღწევს და უკვე აბსტრაქტული აზროვნების ჩასახვაც შეინიშნება, რაც ბავშვს საშუალებას აძლევს საკმაოდ რთულ ამოცანებს წარმატებით გაართვას თავი. სკოლაში სწავლის შედეგადაც მას უკვე საკმაო ცოდნა აქვს შექენილი.

კარგად განვითარებული ფსიქო-ფიზიკური უნარები ამ ასაკში შერწყმულია ბავშვურ უდარდებლობასთან. მოზარდი ჯერ ისეთივე ბავშვად რჩება, როგორც სკოლაში შემოსვლის პირველ ხანებში იყო, რადგან უმცროსი სასკოლო ასაკი პიროვნული განვითარების თვალსაზრისით შედარებით მცირე ძვრებთანაა დაკავშირებული, ვიდრე ინტელექტუალური და ფიზიკური განვითარების თვალსაზრისით. ამიტომ, გვიანი ბავშვობის პერიოდში, სუბიექტი თავის თავს ჯერ ისევე ბავშვად განიცდის და სერიოზული ცხოვრებისეული პრობლემები არ აწუხებს. საკუთარი უდარდებლობის გამო მას არც სხვების პრობლემათა შემჩნევა შეუძლია და ამიტომ იქმნება შთაბეჭდილება, რომ მას არ აქვს თანაგრძნობის უნარი, რასაც აღზრდამ აუცალეზლად ყურადღება უნდა მიაქციოს.

განვითარებული ძალებისა და ბავშვური უდარდებლობის შერწყმა ბავშვის ცხოვრებას ხდის მაქსიმალურად მხიარულსა და ჰარმონიულს. სწორედ ამიტომ, ამ პერიოდს სხვაგვარად ბედნიერი ბავშვობის პერიოდსაც უწოდებენ. მხიარული განწყობილება და განვითარებული ინტელექტი ბადებს გონებამახვილობასა და იუმორზე დიდ მოთხოვნილებას. ბავშვები ყველაფერში სასაცილოს ეძებენ და პოულობენ კიდევ. მათი იუმორი ვრცელდება ყველაფერზე და მათ შორის მასწავლებლებზეც, რომლის ავტორიტეტსაც



ბავშვები ჯერ ისევ უყოყმანოდ აღიარებენ. მაგრამ ეს მათ ხელს არ უშლით მასწავლებელსაც იუმორის თვალთ შეხედონ და მხიარულად გაერთონ მისი ქცევების იმიტირებით ან მისთვის ხედმეტი სახელების გამოძებნით (ამით გვიანი ბავშვობა თვალსაჩინოდ განსხვავდება საშუალო ბავშვობისაგან). მასწავლებელმა უნდა გაათვალისწინოს, რომ ბავშვების იუმორი თავისუფალია ყოველგვარი ბოროტი განზრახვისაგან და მასზე რეაგირებაც მხოლოდ საპასუხო იუმორი შეიძლება იყოს. ცხადია ყოველგვარი ირონიასა და სარკაზმის გარეშე. თუ მასწავლებელი მეტისმეტად ღიზიანდება ბავშვების ასეთი რეაქციებით და თავადაც იუმორის ნიჭით არ გამოირჩევა, მაშინ მას მეტად გაუჭირდება მათთან მუშაობა, ხოლო ბავშვების იუმორი შესაძლოა მის დაცინვასა და დამცირებაშიც გადაიზარდოს.

ბავშვები, როგორც ითქვა, ჯერ ვერ ათვალისწინებენ სხვის სულიერ მდგომარეობას, ამიტომ მათი იუმორის ობიექტი შეიძლება გახდეს სხვა ადამიანთა (მასწავლებლის თუ თანატოლების) ისეთი ბუნებრივი ნაკლოვანებაც (მაგ. ფიზიკური არასრულყოფილება), რომლის გამოსწორებაც პიროვნების ნება არაა და მისთვის სატანჯველს წარმოადგენს. მართალია ეს ხდება ბოროტი განზრახვის გარეშე, მაგრამ დროთა განმავლობაში იგი შეიძლება ჩამოყალიბდეს სხვათა დაცინვისა და დამცირების მოთხოვნილებად. ამიტომ, ასეთ შემთხვევებში კარგად მოფიქრებული საუბარი, რომელიც სხვის სულიერ მდგომარეობას დაანახევებს მოზარდს, ძალზე საჭირო და აუცილებელია მისი სწორად აღზრდისათვის.

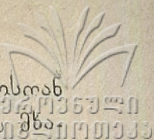
მეთერთმეტე-მეთორმეტე წლიდან განვითარების ჰარმონიულობაც და უდარდელა განწყობილებაც თანდათანობით დარღვევას იწყებს. როგორც ფიზიკურ, ასევე ფსიქიკურ განვითარებაში დგება პერიოდი, როდესაც თვალსაჩინოდ იცვლება სინამდვილესთან ბავშვის დამოკიდებულება და ეს ცვლილება იმდენად კარდინალურია, რომ თერთმეტი-თორმეტი წლას ასაკი ფაქტიურად ბავშვობის დასასრულს წარმოადგენს. ამის შემდეგ იწყება სრულიად ახალი ეპოქა ადამიანის ცხოვრებაში.

3. გარდამავალი ასაკი

დაახლოებით 11-12 წლიდან მოზარდი ადამიანი, ბიოლოგიურ და ფსიქიკურ მომწაფეობასთან დაკავშირებული მთელი რიგი ფაქ-

ტორების გავლენით, სინამდვილის ისეთ მხარეებთან მოდის ურთი-
ერთობაში, რომლებიც აქამდე მისთვის ან სრულიად შეუძინებელი
იყო, ან მის ცხოვრებაში არსებით როლს არ თამაშობდა. ეს ამა-
ნიშნავს, რომ კიდევ ერთხელ არსებითად შეიცვალა მოზარდის ასა-
კობრივი გარემო და იგი განვითარების ახალ პერიოდში შევიდა,
რომელსაც გარდამავალი ასაკი ეწოდება და რომელსაც გოგონებთან
დაახლოებით 11-დან 15 წლამდე, ვაჟებთან კი 12-დან 16 წლამდე
გრძელდება. ესაა ადამიანის ფსიქო-ფიზიკური განვითარების სრუ-
ლიად სპეციფიკური მონაკვეთი, როდესაც იგი თანდათანობით ტო-
ნებს ბავშვობას და გადადის დიდობაში. სწორედ აქედან გამომდი-
ნარეობს მის სახელწოდება („გარდამავალი“). ხშირად ამ ასაკს
„გადატეხის“ ასაკსაც უწოდებენ, რადგან ბავშვობიდან დიდობაში
გადასვლა საკმაოდ მკვეთრ და მოულოდნელ ცვლილებებთან არის
დაკავშირებული. აღნიშნული პერიოდის კიდევ ერთი სახელწოდე-
ბაა „კრიტიკული ასაკი“, რაშიც ის გარემოება იგულისხმება, რომ
მოზარდის სხეულსა და სულში მიმდინარე გარდაქმნები მეტად
რთული (კრიტიკული) პრობლემების წინაშე აყენებს საღმრდე-
ლო გარემოს.

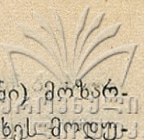
ასაკის ბევრი სირთულე სათავეს ღებულობს სქესობრივი მომ-
წიფების პროცესიდან, რომელიც ფაქტიურად ამ პერიოდში იწყე-
ბა და მთავრდება. ამ თვალსაზრისით გარდამავალი ასაკი იყოფა ორ
ქვეპერიოდად: 1) მომწიფების წინარე, ანუ წინაპუბერტეტული ხანა
(გოგონებთან 11-13; ვაჟებთან 12-14 წლები) და 2) მომწიფების
ანუ პუბერტეტული ხანა (გოგონებთან 13-15; ვაჟებთან 14-16
წლები). მაგრამ ეს ქვეპერიოდები, როგორც ქვემოთ დავინახეთ.
ერთიმეორისაგან განსხვავდებიან არა მარტო ბიოლოგიური ნიშ-
ნით, არამედ ფსიქოლოგიურადაც, როგორც ფსიქოლოგიური მომ-
წიფების შედარებით ნეგატიური და პოზიტიური მონაკვეთები.
ორივე ქვეპერიოდის საერთო თავისებურებას კი ის გარემოება
ქმნის, რომ მოზარდი არც ბავშვია და არც ჩამოყალიბებული პი-
როვნება. მისი გარდამავალი მდგომარეობა ქმნის ისეთ გაურკვევ-
ლობას, რომ მოზარდსაც და მის სოციალურ გარემოსაც უადრესად
უძნელდება ურთიერთობის ადექვატური ფორმების მოძებნა. ამი-
ტომ სქესობრივი მომწიფების სირთულეებს აქ ემოციურ-ნებელო-
ბითი სფეროს და მთლიანად პიროვნების ჩამოყალიბების სირთუ-
ლეებიც ემატება, რომ აღარაფერი ვთქვათ ინტელექტუალურ გან-



ვითარებაზე, რომელიც კიდევ ერთ საფუძველს ქმნის ვარემოსობის მოზარდის ახლებური ურთიერთობისათვის. განვითარების ეტაპები (ბიოლოგიურა, პიროვნული და ინტელექტუალური), მკიდრად არიან ერთი-მეორესთან დაკავშირებული და ძლიერ გავლენას ახდენენ ერთმანეთზე, მაგრამ სამივეს მიმდინარეობის მეტნაკლებად საკუთარი გზა აქვს, რის გამოც ცალ-ცალკე უნდა დავანახიანოთ.

სქესობრივი მომწიფება დაკავშირებულია სქესობრივი ჯირკვლების ჰორმონაციასთან. ეს ჯირკვლები 11-12 წლამდე შეკავებას განიცდიან და მხოლოდ ამ პერიოდში იწყებენ სათანადო ჰორმონების გამოყოფას. სქესობრივად მომწიფებულ ინდივიდთან აღნაშნული ჯირკვლების ჰორმონაცია ორი მიმართულებით ხორციელდება. ერთია შინაგანი სეკრეცია, რომელიც ორგანიზმს ამზადებს სქესობრივირევი აქტივობისათვის და იწვევს სათანადო მოთხოვნილების აღძვრას, ხოლო მეორეა გარეგანი სეკრეცია, რომელიც სქესობრავ აქტივობას მოსდევს და უზრუნველყოფს სქესობრივი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას. ბიოლოგიური მიზანდასახულობით გარეგანი სეკრეცია ემსახურება ორგანიზმის გამრავლებას. შინაგანი სეკრეციის ჰორმონები სქესობრივი ჯირკვლებიდან სისხლს გადაეცემა, ხოლო სისხლის მეშვეობით მოქმედებს მთელ ორგანიზმზე და განსაკუთრებით კი ცენტრალურ ნერვულ სისტემაზე.

მომწიფების პირველ ფაზაში (წინაპუბერტეტში), სქესობრივი ჯირკვლები აქტიურობს მხოლოდ შინაგანი სეკრეციის მიმართულებით. სქესობრივი ჰორმონები, რომლებიც ამ პერიოდში სისხლში ხვდება, არსებითად სცვლის მის შემადგენლობას. როგორც ვიცით, ცოცხალი ორგანიზმის ყველა უჯრედი საკვებს სისხლისაგან ღებულობს. ამრიგად, მოზარდის ორგანიზმი, გარდამავალი ასაკის დასაწყისში იწყებს სრულიად ახლებური საკვების მიღებას, რასაც ჯერ შეგუებული არაა. ამასთან დაკავშირებით ორგანიზმი ერთგვარ დაძაბულობასა და გადაღლას განიცდის, თავს იჩენს სახსრებისა და თავის ტკივილები, ერთგვარი მოღუნება, ტვინის ფუნქციონალურ შესაძლებლობათა დაქვეითება და ა. შ. ამ პროცესს ზოგჯერ ორგანიზმზე ალკოჰოლის შემოქმედებასაც ადარებენ, როდესაც სისხლს ტვინში ალკოჰოლის შემცველი ნივთიერებები მიაქვს, რაც არსებითად ცვლის მის ფუნქციონარებას და აქედან გამომდინარე, პიროვნების ფსიქოლოგიურ მდგომარეობასაც.



მართლაც, გარდამავალი ასაკის დასაწყისში (I ფაზაში) მოზარ-
დი ოდნავ შემთვრალი ადამიანით გამოიყურება. მის სახეს-მოდუ-
ლება ეტყობა და აღარ გააჩნია ისეთი ცოცხალი გამომეტყველება,
როგორც გვიანი ბავშვობის პერიოდში ჰქონდა. მოძრაობებიც და-
უხვეწავი და არაკოორდინირებული ხდება, რაშიც, ტვინის გადა-
ტვირთვისთან ერთად, ორგანიზმის არათანაბარ ზრდასაც მიუძღვის
თავისი წვლილი: გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან მოზარდი სწრა-
ფად იწყებს საგრძემო მატებას, მაგრამ ძირითადად კიდურები ეზ-
რდება, რის გამოც ცოტა სასაცილო „აწოწილ“ ფორმას ღებუ-
ლობს. სახეზეც ჯერ ცხვირი, ნიკაპი და ყურები ეზრდება და ისე
სიმპატიურად ველარ გამოიყურება, როგორც აქამდე იყო (და რო-
გორც განდება გარდამავლობის პროცესების დამთავრებას შემ-
დეგ). ყოველივე ამას ემატება ის გარემოება, რომ მოზარდის თით-
ქმის მთელი ფიზიკური ენერგია სქესობრივი მომწიფების პროცეს-
ზე ახარჯება და მოზარდი ყოველ საქმეში ადვილად იღლება. ამი-
ტომ, მოზარდების უმრავლესობასთან, განსაკუთრებით კი გოგონე-
ბთან, იქმნება მიდრეკილება სიზნანტისა და უმოქმედობისაკენ.

ყოველივე იმას, რაც მის ორგანიზმში ხდება და რაც ასე ერთ-
ბაზად და მოულოდნელად ატყდება თავზე, მოზარდი მტკივნეულად
განიცდის. მას უჭირს სქესობრივ ჰორმონებთან შეგუება, ემოციუ-
რად განიცდის ორგანიზმის არაპარმონიულ ზრდას და ა. შ. ამის
გამო მოზარდი, რომლის ნერვული სისტემა, სქესობრივი ჰორმონე-
ბის გავლენით, ისედაც ადგზნებულ მდგომარეობაშია, ყველაფერზე
ადვილად ღიზიანდება, განწყობილია სხვებთან, უმეტესად აღმზრდე-
ლებთან. ჩხუბისა და კამათისათვის, უხეშად იქცევა ზოგჯერ რაიმე
არსებითი მიზეზის გარეშე და ა. შ. აქედან გამომდინარე, გარდამა-
ვალი ასაკის I ფაზას ხშირად ნეგატიურ ფაზასაც უწოდებენ. ეს
ფაზა მთავრდება გარეგანი სეკრეციის დადგომით, როდესაც იწყება
პუბერტეტის ხანა და სქესობრივი ჰორმონების ორგანიზმზე გავლენით
გამოწვეული დაძაბულობა შედარებით ნელდება. ორგანიზმიც
თანდათან ეჩვევა სქესობრივ ჰორმონებს და ყალიბდება გარკვეული
სქესის შესაბამისად, მეორადი სასქესო ნიშნების განვითარების შე-
დეგად. ემოციებიც შედარებით მოწესრიგებული ხდება, რის გამოც
გარდამავალი ასაკის მეორე ფაზას, პირველისაგან განსხვავებით,
პოზიტიურ ფაზას უწოდებენ.

15-16 წლის ასაკში მოზარდის ორგანიზმი უკვე ჩამოყალიბებუ-



ლია საკუთარი სქესის შესაბამისად და მომწიფებულა სქესობრივი აქტივობისათვის. რაც შეეხება დიდობაში გადასვლის დანარჩენ ასპექტებს და განსაკუთრებათ კი მოზარდის სოციალურ-პიროვნულ ჩამოყალიბებას, იგი მომდევნო პერიოდშიც (ჯაბუკობაში) ინტენსიურად მიმდინარეობს და ბოლომდე დასრულებულ სახეს საკმაოდ მოგვიანებით ღებულობს.

გარდამავალ ასაკში არა მარტო მოზარდის ორგანიზმი განიცდის კარდინალურ ცვლილებას, არამედ მთელი მისი პიროვნება გარდაიქმნება ისეთნაირად, როგორც საჭიროა ამისათვის, რომ ბავშვის ფსიქიკა მოზრდილი ადამიანის ფსიქიკითა და მსოფლგანცდით შეიცვალოს.

მოზარდის **პიროვნული** გარდამავალობა გამოხატულებას პოულობს უპირველსად გარემომცველ ადამიანებთან ურთიერთობებში, რომელიც ამ პერიოდში საკმაოდ რთული და დაძაბული ხდება. მოზარდი კარგად ხედავს, რომ უკვე ბავშვი აღარაა და ცდილობს თავი ისე დაიჭიროს, ისე მოიქცეს, რომ ბავშვისაგან თვალსაჩინოდ განსხვავდებოდეს. ამასთანავე იგი იძულებულია იმ გარემოებასაც გაუწიოს ანგარიში, რომ ჯერ ზრდასრული და ჩამოყალიბებული პიროვნება არაა. ამიტომ, მოზარდს ძალიან უჭირს ქცევის ისეთ ფორმებს მიაგნოს, როგორც მისი ასაკისათვის ყველაზე უფრო ადექვატური იქნება. როდესაც მოზარდი საკუთარ თავს იმდენ უფლებებს აძლევს, რაც მხოლოდ დამოუკიდებელი პიროვნებისათვის არის დასაშვები, იგი, სულ მცირე, შენიშვნას მაინც იმსახურებს, უარეს შემთხვევაში კი ამას უფროსთა მხრიდან დაცინვა და მისი პიროვნების დამცირებაც შეიძლება მოჰყვეს. ეს ვითარება იმაზე მეტყველებს, რომ უმეტესწილად ვერც აღმზრდელები ამყარებენ მოზარდთან ისეთ ურთიერთობას, რომელიც ასაკის შესაბამისი იქნება: თუ მოზარდი მარტო იმას ხედავს, რომ ბავშვობა დატოვა, აღმზრდელები მხოლოდ იმას ხედავენ, რომ მისი ზრდა-განვითარება ჯერ ისევ გრძელდება და ამიტომ მისგან მხოლოდ ბავშვურ მორჩილებას მოითხოვენ. ეს ორმხრივი გაუგებრობაა იმ პედაგოგიური კონფლიქტების ძირითადი ფსიქოლოგიური საფუძველი, რაც ასე ხშირია სწორედ გარდამავალ ასაკში. ამიტომ, პედაგოგება, რომლებიც ასაკის თავისებურებებს კარგად იცნობენ, შედარებით ნაკლებ წინააღმდეგობებს აწყდებიან, როგორც მოზარდთა აღზრდის, ასევე მათი სწავლების მიმართულებით.



პიროვნული განვითარების თვალსაზრისით უპირველეს ყოვლისა სახში უნდა გაესვას მოზარდთან თავისუფლების, დამოუკიდებლობის და სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილებათა განსაკუთრებულ აქტუალიზაციას. ბავშვისათვის თავისუფლებას იმდენად აქვს მნიშვნელობა, რამდენადაც იგი საშუალებას აძლევს საკუთარი ფუნქციონალური ტენდენციები დაუბრკოლებლად გამოავლნოს და სხვა პარტივი სურვილებიც სრულყოფილად დაიკმაყოფილოს. მისთვის გადაწყვეტი მნიშვნელობა არ აქვს საკუთარ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებას სხვების მეშვეობათ შესძლებს თუ დამოუკიდებლად მოახერხებს. სრულიად სხვაგვარია გარდამავალი ასაკის მოზარდის მდგომარეობა, რომელიც საკუთარ თავს უკვე პიროვნებად განიცდის და უპირველეს მნიშვნელობას სწორედ არჩევანის დამოუკიდებლობას ანიჭებს. ამას ეფუძნება გარდამავალი ასაკის კრიზისი, რომელსაც მეორე ჯიუტობასაც უწოდებენ.²⁰ ამასთანავე, თუ სკოლამდელ ასაკში, კრიზისი, როგორც ვნახეთ, ძირითადად კაპრიზობის ნიშნით მიმდინარეობს, რადგან ბავშვისათვის სურვილთა უშუალო ასრულებაა მთავარი, გარდამავლობის კრიზისი ძირითადად ჯიუტობის ნიშნითაა აქცენტირებული, რადგან მოზარდისათვის მთავრია თავის ნებაზე მოქმედება, რითაც საკუთარ „მე“-ს დამოუკიდებელ პიროვნებად განიცდის. აღზრდის ტაქტიკა, აღნიშნულთან დაკავშირებით, უნდა ემყარებოდეს ფსიქოლოგურ პრინციპს, რომელიც ყველაზე კარგად გამოითქმის ანდაზით: „ჩათრევას ჩაყოლა ჯობიაო“. მოზარდს უნდა მიეცეს დამოუკიდებლობა მისი ასაკისათვის შესაფერ და სოციალურად მისაღებ ფარგლებში, ხოლო სასტემატური პედაგოგიური ზემოქმედებით, მოზარდი თავად უნდა მივიდეს დასკვნამდე, რომ სრული თავისუფლება და დამოუკიდებლობა მისთვის ჯერ ძალზე ნაადრევია.

ყველაზე მეტ წინააღმდეგობას ამ პერიოდში სწორედ ის აღმზრდელები აწყდებიან, რომლებიც ვერ ხვდებიან, რომ ბავშვობა დამთავრდა და ცდილობენ მოზარდას დაბრუნებას პასიური მოსმენისა და მორჩილების პირობებში. როცა ეს ვერ ხერხდება, ასეთი აღმზრდელები ძირითადად სასჯელის ამა თუ იმ ღონისძიებებითა და ნოტაციების კითხვით იფარგლებიან, მაშინ, როდესაც კარგად მოფიქრებულ რჩევა-დარიგებას გაცილებით მეტი სარგებლო-

20 პირველი კრიზისი და პირველი ჯიუტობა შეესხება ის შემთხვევაში, როდესაც სკოლამდელი ასაკი უკვე სკოლაშია შესული (შეიხარული ვარაუდობ).

პიროვნული განვითარების თვალსაზრისით უპირველეს ყოვლისა სახში უნდა გაესვას მოზარდთან თავისუფლების, დამოუკიდებლობის და სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილებათა განსაკუთრებულ აქტუალიზაციას.



ბის მოტანა შეუძლია, მხოლოდ იმ პირობით, რომ მოზარდს ვად დარჩეს არჩევანის გაკეთების უფლება. ტაქტიკურად აღმზრდელს შეუძლია სოციალურად მასალები ქცევა ისე მოახვიოს თავს მოზარდს, რომ ამ უკანასკნელმა სრული პიროვნული დამოუკიდებლობა განიცადოს. ასევე აღმზრდელის უტაქტობაა ძირითადად იმის მიზეზი, რომ მოზარდი მიდის არა თანამშროლობის, არამედ ჭიუტი დაპირისპირების გზით.

სოციალური პრესტიჟის²¹ მოთხოვნილებაც პირველად სწორედ კარდამავალ ასაკში ხდება აქტუალური. ბავშვს უშუალო მოთხოვნილება აქვს უფროსთა მხრიდან ყურადღებასა და ემოციურ სითბოზე, ხოლო საკუთარი სოციალური პოზიცია ანუ პიროვნული ავტორიტეტი მისთვის მეორეხარისხოვანია. გარდამავალი ასაკის მოზარდი პირიქით, გადამწყვეტ მნიშვნელობას ანიჭებს ამას, თუ რას ფიქრობენ მასზე სხვები და რამდენად აღიარებენ მის ღირსებებს. ამასთანავე, თუ უმცროსკლასელებისათვის მთავარია მათზე უფროსების აზრი, გარდამავალ ასაკში მოზარდისათვის თანატოლების მოსაზრება ბევრად მნიშვნელოვანია. მოზარდები ქმნიან გარკვეულ მცირე სოციალურ ჯგუფებს ძირითადად სქესობრივი ნიშნის მიხედვით (გოგონები გოგონებთან ამხანაგობენ, ვაჟები კი ვაჟებთან), სადაც ყველას გარკვეული სოციალური სტატუსი გააჩნია.

პრესტიჟის მოთხოვნილება ასახვას პოვებს მოზარდის პრეტენზიების დონეში, რომელიც ფსიქოლოგიური ავტოპორტრეტის ღერძს წარმოადგენს. ფსიქოლოგიური ავტოპორტრეტი არის შეხედულებათა სისტემა საკუთარ თავზე, კერძოდ საკუთარ სოციალურ პოზიციაზე სხვების თვალში. არიან მაღალი (რომლებსაც საკუთარ თავზე გადაჭარბებული წარმოდგენა აქვთ) და დაბალი (რომლებსაც საკუთარ თავზე რეალურზე ნაკლები წარმოდგენა აქვთ) პრეტენზიების დონის მქონე ადამიანები, რაც გარდამავალ ასაკში მიღებულ განცდებთანაა ყველაზე მეტად დაკავშირებული. კერძოდ, სისტემატური და ხშირად სრულიად უსაფუძვლო გადამეტებული ქება იწვევს მოზარდის მაღალ პრეტენზიულობას და მისა პრესტიჟის მოთხოვნილება გადაიზრდება პატივმოყვარეობაში,

²¹ თავისუფლების, დამოუკიდებლობის და პრესტიჟის მოთხოვნილებათა როლის შესახებ გარდამავალი ასაკის მოზარდის ცხოვრებაში დაწვრილებით იხ. შ. ჩხარტიშვილი — აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974.

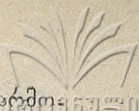


სისტემატური დაბალი შეფასებები და მოზარდის ნაკლებად დახარჯვას ხაზგასმა კი იწვევს დაბალ პრეტენზიების დონესა და პრეტენზიის მოთხოვნილების საფუძველზე ე. წ. „არასრულფასოვნების კომპლექსის“ განვითარებას. არც ერთი ეს შედეგი სასურველი არაა. ამიტომ აღმზრდელები უნდა მოერიდონ მოზარდის გლობალურ შეფასებას, როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი მიმართულებით.

მოზარდი დაზღვეული უნდა იყოს ყოველგვარი პიროვნულადამცირებისაგან, განსაკუთრებით თანატოლების თანდასწრებით. იგი უნდა გრძნობდეს, რომ მის პრეტენზიას იცავენ და მის პიროვნებას პატივს სცემენ მაშინაც კი, როდესაც შენიშვნებს აძლევენ. ამ შემთხვევაში მოზარდი თავადაც პატივისცემით განიმსჯვალეა აღმზრდელის მიმართ და მის რჩევა-დარიგებასაც მეტი გულისყურით მოისმენს.

მოზარდის პიროვნების ჩამოყალიბებაზე დიდ გავლენას ახდენს მისი სწრაფვა მაღალი იდეალებისაკენ. პირველად გარდამავალ ასაკში ებადება მოზარდს ისეთი „ფილოსოფიური“ კითხვები, როგორიცაა საკითხი ცხოვრების აზრისა და ადამიანის დანიშნულების შესახებ. იგი იწყებს ფიქრს საკუთარ მომავალზე და ცდილობს გაარკვიოს, თუ როგორი პიროვნება უნდა რომ გახდეს. ყოველივე ეს აღზრდამ ძალზე ეფექტურად შეიძლება გამოიყენოს.

გარდამავალი ასაკის დასაწყისში მოზარდის იდეალება ძირითადად კონკრეტული ხასიათისაა (მოზარდი აიდეალებს რომელიმე ლიტერატურულ ან ისტორიულ გმირს და სურს მას დაემსგავსოს: შესაძლოა ასეთი იდეალი იყოს ჩვეულებრივი რეალური პიროვნებაც, მაგალითად, მშობელი, მასწავლებელი და სხვა), ამასთანავე, მოზარდი უფრო მეტად ყურადღებას ამახვილებს ადამიანის ფიზიკურ თვისებებზე (ვაყები, მაგალითად, განსაკუთრებულ პატივს სცემენ მამაკაცის ფიზიკურ ძალას, მოქნილობას და სხვა „სპორტულ“ ღირსებებს). გარდამავალი ასაკის II საფეხურზე მოზარდი ფიზიკურ მონაცემებთან ერთად სათანადო ყურადღებას უთმობს ადამიანის სულიერ ღირსებებსაც (ჭკუა, პატიოსნება, განათლება, პატრიოტიზმი და სხვა). არის შემთხვევები, როდესაც მოზარდი იდეალის თავისებურ გაგებას აყალიბებს განზოგადოებული ფორმით (რაც აბსტრაქტული აზროვნების განვითარების შედეგია), მაგრამ ეს



უფრო მომდევნო ასაკისათვის დამახასიათებელ მოვლენას წარმოვსთქვამ
 აღგენს. ¹²

იდეალებისაკენ სწრაფვა მოზარდს უბიძგებს თვითაღზრდისაკენ: მას არ მოსწონს საკუთარი თავი და სურს, რომ დასძლიოს უარყოფითი თვისებები (მაგალითად, სიზარმაცე, უყურადღებობა, უხეშობა და სხვა). ამ საქმეშიც სააღმზრდელო გარემოს მოზარდისათვის მნიშვნელოვანი დახმარების გაწევა შეუძლია: საჭიროა მოზარდი იმყოფებოდეს ისეთი პედაგოგიური კონტროლის პირობებში, რომელიც დაემყარება აღზრდის სწორ მეთოდოლოგიასა და ასაკის თავისებურებათა გათვალისწინებას.

აღნიშნული საკითხები მჭიდროდაა დაკავშირებული მოზარდის ნებისყოფის განვითარებასთან, რადგან სწორედ ნებისყოფა ის ძალა, რომლის მეშვეობითაც ადამიანი საკუთარ თავს მართავს და საკუთარ ქცევას მომავლის ინტერესებს უქვემდებარებს. არის შეხედულება, რომ გარდამავალ ასაკში ნებისყოფა წინსვლას არ განიცდის. უფრო მეტიც, ზოგჯერ ისეთი შთაბეჭდილება რჩება, რომ მოზარდი ნებისყოფის იმ შესაძლებლობებსაც კარგავს, რაც ბავშვობის დასასრულისათვის შეიძინა. მართლაც, მოზარდს ქცევებზე დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ იგი უფრო ხშირადაა სხვადასხვა ცდუნებათა ტყვეობაში, ვიდრე უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლე. მას უფრო მეტად უჭირს აწმყო სიამოვნებებზე უარის თქმა და საჭირო საქმისათვის საკუთარი თავის განწყობა, ვიდრე ბავშვს. ეს ყოველივე მოზარდის აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლებსაც ეტყობა, რომელიც გარდამავალი ასაკის კულმინაციურ ეტაპზე (დაახლოებით VII-VIII კლასები) განსაკუთრებით დაბლა ეცემა. გასათვალისწინებელია ისაც, რომ მოზარდი სხვადასხვა იდეალებზე უცნების მიუხედავად ხშირად ხელსაც ვერ ანძრევს იმისათვის, რომ იდეალის განხორციელების რეალური საფუძველი შექმნას. ასეთი დაკვირვებები აძლევს საფუძველს ვიფიქროთ, რომ გარდამავალ საკში მოზარდის ნებისყოფა დასუსტებასა და გადაგვარებას განიცდის.

ამ მოსაზრებას, სრულიად სამართლიანად, არ ეთანხმება ცნობილი ფსიქოლოგი **შ. ჩხარტიშვილი**. მას მიაჩნია, რომ ამ პერიოდში

¹² ამ საკითხზე დაწვრილებით იხ. **კ. კოვზანაძე** — იდეალების განვითარება გარდამავალ ასაკში, წიგნში „პედაგოგიური ფსიქოლოგია“, II ნაწილი, რედ. **შ. ჩხარტიშვილი**, თბ., 1964 წ.

ნებისყოფა ისევე ვითარდება, როგორც ყველა სხვა ფსიქიკური უნარი, რასაც გვიჩვენებს სწავლის ფართო სოციალური მოტივაცია, რაც პირველად ამ ასაკში აღწევს საჭირო დონეს და აგრეთვე მოზარდის სწრაფვა თვითაღზრდისაკენ, რომელზეც ზემოთაც შევჩერდით. ავტორმა, სათანადო ექსპერიმენტებით უჩვენა, რომ თავშეკავების უნარიც გარდამავალი ასაკის მოზარდებს უფრო ძლიერი აქვთ, ვიდრე უმცროსკლასელებს. რაც შეეხება იმპულსურ მოქმედებათა სიმრავლეს და ცდუნების ხშირ შემთხვევებს, რომელსაც ამ ასაკში ვაწყდებით, **შ. ჩხარტიშვილის** აზრით, „ამის მიზეზი არის არა ნებისყოფის დაქვეითება, არამედ იმპულსების სწრაფი აღორძინება, რაც ასაკის თავისებურებითაა შეპირობებული. გარდამავალ ხანაში ნებისყოფის განვითარების საქმე საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯებით მიდის წინ, მაგრამ შინაგანი იმპულსები (განსაკუთრებით ამ ასაკის პირველ ფაზაში), რომელნიც მაღალი მიზნების განხორციელების საქმეს ელობებიან წინ, უფრო შესამჩნევად მძლავრობენ, რის გამოც მათი დაქვემდებარება, ხშირად, **იმაზე უფრო** მტკიცე ნებისყოფას მოითხოვს, ვიდრე ეს მოზარდს აქვს“.²³

გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან არსებით ცვლილებებს განიცდის მოზარდის ემოციური ცხოვრებაც, რაც ერთის მხრივ სქესობრივ მომწიფებასთან დაკავშირებულა ახალი ემოციური ინტერესებისა და შესაბამისი განცდების აღმოცენებაში გამოიხატება, მეორეს მხრივ კი გრძნობებისა და ემოციების სრულიად თავისებურ მიმდინარეობაში, რაც ასაკის დანარჩენ თავისებურებებს უკავშირდება.

პირველ რიგში აღსანიშნავია მოზარდის ადვილი ემოციური აღგზნებადობა, ემოციური მდგომარეობის მძაფრი გამოხატვა სხვადასხვა რეაქციებით და ნეგატური შინაარსის (ძირითადად აგრესიული) გრძნობათა სიჭარბე. გარდამავალ ასაკში თითქოს ერთბაშად იკარგება ემოციათა მართვის ის უნარი, რომელსაც მოზარდმა უმცროსი სასკოლო ასაკის დამამთავრებელ ეტაპზე მიაღწია, რის გამოც აგი მძაფრად გამოხატავს თავის ემოციებს მაშინაც კი, როდესაც ასეთი რამ თავადაც არასწორად მიაჩნია. ამ შემთხვევაში იგი ვერაფრით ვერ ახერხებს თავშეკავებას. აღმზრდელის სრულიად უბრალო და უმნიშვნელო შენიშვნაც კი, ზოგჯერ მოზარდის მძაფრ

²³ შ. ჩხარტიშვილი — აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974, 33-84.

ემოციურ აფეთქებას იწვევს. კიდევ უარესა, თუ აღმზრდელი მოქმედებს
თლაც უტაქტოდ და უსამართლოდ მოქცევა და მოზარდის უკმა-
ყოფილებას რეალური საფუძველი შეექმნება.

ემოციათა მიმდინარეობის ამ თავისებურებაში თავისი წვლილი
შეაქვს მოზარდის ფიზიოლოგიურ მდგომარეობას. კერძოდ, სქე-
სობრავი ჰორმონების გავლენით ამაღლებულია ნერვული სისტემის
აღგზნებადობის დონე, რის გამოც ყოველგვარი გრძნობა ადვილად
აღმოცენდება და გარეგნულად ვლინდება.²⁴ თავშეკავების სიძნე-
ლაც იმას უკავშირდება, რომ ნერვული სისტემის აღგზნება სკარ-
ბობს მისი შეკავების შესაძლებლობებს. მაგრამ გარდამავალი ასა-
კის მოზარდის ემოციათა მიმდინარეობას თავისებურებები მართო
ფიზიოლოგიური ფაქტორით არ განისაზღვრება და მასში მნიშვნე-
ლოვან როლს მოზარდის საერთო პიროვნული განწყობაც ასრუ-
ლებს. იგი, როგორც ზემოთ დავინახეთ, საკუთარ თავს უკვე საკ-
მაოდ მოზრდალ აღამიანად განიცდის და თავისუფლების, დამოუკი-
დებლობის, პრესტიჟის და სხვა სოციალურ მოთხოვნილებათა გავ-
ლენით, ისედაც განწყობილია აღზრდის პროცესთან დაპირისპი-
რებისათვის.

აღმზრდელის მიერ სამართლიანობისა და ობიექტურობის ფა-
ქიზად დაცვა და მოზარდის მიმართ ისეთი მომთხოვნელობის გატა-
რება, რომელიც მის ღირსებებს არ შეზღავნებს, გარკვეულწილად
არბილებს მოზარდის ნეგატიურ ემოციათა სიმძაფრეს. ასეთ სიტუ-
აციებში კი, როდესაც მოზარდთან მაინც აღიძვრის ასეთი ემოციე-
ბი, აღმზრდელის რეაქცია უნდა იყოს მისი აკადემიური ტაქტის მა-
ჩვენებელი. სრულიად დაუშვებელია აღსაზრდელის ემოციაზე (მა-
გალითად სიბრაზის აფექტზე) ემოციითვე პასუხი. აღმზრდელის
მოქმედებათა მართებულობას მხოლოდ მშვიდი და აკადემიური ტო-
ნი გაუსვამს ხაზს. არათუ პედაგოგიურ სიტუაციებში, არამედ მოზ-
რდილ და კულტურული განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეზე
მდგომ აღამიანთა ურთიერთობაშიც არის მომენტები, როდესაც უმ-
ჯობესია პიროვნებას ვაცალოთ მოზღვავებული ემოციებასაგან დაც-
ლა, რათა შემდეგ საკითხი უფრო საღად და ობიექტურად გავარ-
ჩიოთ.

²⁴ აქაც შეიძლება მოვიყვანოთ ნერვულ სისტემაზე ალკოჰოლის გავლენის
ანალოგია: ადვილი შესამჩნევია, რომ მოვრალი აღამიანი ვაცილებით ად-
ვილად ეძლევა ემოციებს და თავისუფლად ავლენს მათ, ვიდრე ფხიზელი.

გარდამავალი ასაკის მოზარდის ემოციური ცხოვრების თავისებურებებიდან აღსანიშნავია აგრეთვე ემოციური გუნება-განწყობილების განწყვეტილი ცვალებადობა, მხიარული, რატიონისტური განწყობილება ერთბაშად შეიძლება შეიცვალოს უიმედო, პესიმიტური განწყობილებათ. ამიტომ, გარდამავალ ასაკში, ხშირია შემთხვევები, როდესაც მოზარდი მიიღებს რაიმეს გაკეთების მტკიცე გადაწყვეტილებას და ხალისიანად შეუდგება საქმეს, მაგრამ მალე დაკარგავს მის ინტერესს და შუა გზაზე მიატოვებს. საერთოდ, ამ პერიოდში, დადებითი შინაარსის სასიამოვნო ემოციებს მაინც უარყოფითი შინაარსის არასასიამოვნო ემოციები სჭარბობს, რაც იმ ხშირი წარუმატებლობების შედეგია, რომელსაც მოზარდი ასაკის სიძნელებებს გამო განიცდის (გარეგნული სიმპატიურობისა და აღნაგობის ჰარმონიულობის დარღვევა, ფიზიკური ენერჯის დაქვეითება, აკადემიური ჩამორჩენა, ურთიერთობის სიძნელები უფროსებთან და თანატოლებთან და ა. შ.).

ცალკე უნდა შევჩერდეთ იმ ემოციურ განცდებზე, რომლებაც სათავეს უშუალოდ სქესობრივი მომწიფების პროცესიდანღებულობენ. ამ განცდებიდან პირველ რიგში აღსანიშნავია სქესობრივი სიყვარულის ემოცია. როგორც სათანადო გამოკვლევებით დადგინდა, არცერთი სხვა გრძნობა არაა ისე დამახასიათებელი გარდამავალი ასაკის მოზარდებისათვის, როგორც სიყვარულის გრძნობა. ხშირად ამ გრძნობას კონკრეტული მისამართიც აქვს (მოზარდი შეყვარებულია საწინააღმდეგო სქესის რომელიმე თანატოლზე ან სხვა ნაცნობზე), მაგრამ უმეტესწილად იგი სიყვარულზე ზოგადი მოთხოვნილების სახით ვლინდება. არის ორმხრივი სიყვარულის შემთხვევებიც, მაგრამ ასეთი რამ ამ ასაკის დამახასიათებელ მოვლენას არ წარმოადგენს.

სქესობრივი სიყვარული, თავისი განვითარებული ფორმით, წარმოადგენს საწინააღმდეგო სქესის გარკვეული პიროვნების სულიერი და სხეულებრივი ღირსებებით მოხიბვლასა და აღტაცებას და მასთან სხეულებრივი და სულიერი ერთობისაკენ მისწრაფებას.

გარდამავალი ასაკის მოზარდს ადამიანის ნამდვილ ღირსებათა შეფასება ჯერ კიდევ არ შეუძლია. იგი თავად ქმნის წარმოდგენას საკუთარი სიყვარულის ობიექტზე და ფაქტიურად საკუთარი ფანტაზიის ნაყოფი უყვარს და არა მართლაც კონკრეტული პიროვნება. ამით იხსნება გარდამავალი ასაკის მოზარდის სასიყვარულო გატა-



ცებათა ხშირი ცვალებადობა: იშვიათია შემთხვევება, როდესაც დამავალი ასაკის გატაცება მოზარდს ბოლომდე გაჰყვება, და მომდევნო პერიოდებში არ შეეცვლება. ამასთანავე, მოზარდი სიყვარულს განიცდის ძირითადად სულიერა, შეიძლება ითქვას, წმინდა ესთეტიკური ფორმით, რომელიც თითქმის სრულიად თავისუფალია ხორციელი ვნებისაგან. ესეც იმაზე მეტყველებს, რომ გარდამავალი ასაკის მოზარდისათვის სიყვარულის სრულყოფილი ფორმა ჯერ მიუწვდომელია. მისი გატაცება შეიძლება დახასიათდეს, როგორც შეყვარებულობის გარკვეული სახე, რომელიც მართალია დიდი ინტენსივობით გამოირჩევა, მაგრამ მოკლებულია სიღრმესა და სერიალულობას. ამასთანავე, მოზარდისათვის დამახასიათებელი მორიდებულობის გამო, ეს გრძნობა უმეტესწილად გაუმხელებელი რჩება და ცალმხრივ ხასიათს ატარებს.

ყოველივე ეს არ ნიშნავს, რომ სიყვარულით გარდამავალი ასაკის მოზარდის გატაცება მოკლებულია მნიშვნელობას და მხოლოდ შემთხვევით მოვლენას წარმოადგენს. სიყვარულის ემოცია ამ პერაოდში სრულიად გარკვეულ განმავითარებელ ფუნქციას ასრულებს. იგი არის ის ძირითადი ფაქტორიც, რომელსაც მოზარდი ბავშვობიდან გამოჰყავს და ბავშვობის დამთავრების უპირველესი მაჩვენებელიც. ამიტომ, ამ ემოციაზე მოთხოვნილების განუვითარებლობა ისეთივე არანორმალური მოვლენაა, როგორც სქესობრივი მოუმწიფებლობა.

სიყვარულის ემოციასთან დაკავშირებით ისახება მოზარდის შინაგანი ინტიმური სამყარო, რასაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს პიროვნების ჩმოყალიბებისათვის. გარდამავალი ასაკიდან მოზარდი აღარაა ისე თავისუფალი და გულლია, როგორც ბავშვობისას იყო. ახლა იგი პირისპირ რჩება თავის პრობლემებთან და საკუთარ ემოციურ განცდებს მხოლოდ დღიურების, ლექსების და სხვა ამგვარი ფორმით გამოხატავს. მოზარდი ძალზე ერიდება საკუთარი განცდების სხვებისათვის ვაზიარებას და აღმზრდელებიც ტაქტიანად უნდა მოერიდონ მის სულში ხელების ფათურს.

მომწიფების პროცესის გავლენით მოზარდთან აღიძვრის სქესობრივი ინტერესი და შესაბამისი მოთხოვნილებაც, რომელიც განსაკუთრებით ინტენსიური ხდება გარდამავალი ასაკის მეორე ფაზიდან. თავიდან, როგორც ვნახეთ, ეს მოთხოვნილება ნაკლებადაა დაავშირებული სიყვარულის ემოციასთან და მის მიმდინარეობაში

რამდენადმე შენიღბულად მონაწილეობს. ²⁵ ამ ორი სწრაფვის (სი-
ყვარულის ემოცია და სქესობრივი მოთხოვნილება) პარამორფული
გამთლანება მხოლოდ ჭაბუკობის პერიოდში ხერხდება. რაც შე-
ეხება გადამავალი ასაკის მოზარდის სქესობრივ მისწრაფებებს, იგი
გრცელდება საწინააღმდეგო სქესზე მთლიანად. ეს თავისებურება
უფრო მეტად ვაჟებისათვისაა დამახასიათებელი, რომლებიც არა
მარტო თანატოლ ვოგონებს, არამედ უფროსი ასაკის ქალიშვილებს
და ქალებსაც პირველ რიგში სქესობრივი მოთხოვნილების
თვალსაწიერიდან აღიქვამენ. აღზრდამ ეს გარემოებაც მხედველო-
ბაში უნდა მიიღოს და მოზარდი მოარიდოს ასეთ სიტუაციებს,
რომლებშიც სრულად ბუნებრივი სქესობრივი მოთხოვნილება არა-
ჯანსაღ ინტერესებსა და ფანტაზიებში გადაიზრდება.

საწინააღმდეგო სქესით დაინტერესება და საყვარულის ემოცია,
არის საკუთარი თავით მოზარდის დაინტერესების ერთერთი ძირი-
თადი მიზეზი. მოზარდი ცდილობს სხვისა თვალთ შეხედოს საკუ-
თარ თავს და როგორც ვნახეთ იმუშავებს ფსიქოლოგიურ ავტო-
პორტრეტს. ამასთანავე, მისწრაფვის იქეთკენ, რომ რაც შეიძლება
მოაწესრიგოს და გააუქეთესოს საკუთარი პიროვნება.

გარდამავალ ასაკში მნიშვნელოვანი ძვრები ხდება მოზარდის
ინტელექტუალურ განვითარებაშიც. მართალია მკვლევართა უმრავ-
ლესობა მიიჩნევს, რომ ეს ასაკი ძირითადად პიროვნების ჩამოყა-
ლიბების პერიოდია, მაგრამ მოზარდის გონებრივი აქტივობაც ისეთ
პროცესუალურ და სტრუქტურულ ცვლილებებს განიცდის, რომელ-
თა გაუთვალისწინებლობაც არაფრით არ შეიძლება. თვალსაჩინო
კონკრეტული აზროვნება, რომელიც წამყვან როლს ასრულებს უმ-
ცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვას გონებრივ საქმიანობაში, ბავშვო-
ბის დასასრულისათვის თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს აღ-
წევს. აქვე ისახება საგანთა ისეთი თვისებების წვდომის უნარი,
რომლებიც თვალსაჩინო დაკვირვებისათვის მიუწვდომელია და
მხოლოდ აზროვნების ლოგიკური ფორმებით (ცნებებით, მსჯელო-
ბებით, დასკვნებით) ხდება გასაგები. ამრიგად, გარდამავალი ასა-
კის დასაწყისიდან, მოზარდი თანდათანობით გადადის აბსტრაქტულ

²⁵ სიყვარულის ობიექტის მიმართ მოზარდი ცხად სქესობრივ მისწრაფებას
არ განიცდის, მაგრამ ეს მისწრაფება სიყვარულის ემოციაში როგორღაც
მაინც რომ მონაწილეობს, ამას გვიჩვენებს მოზარდის ექვიანობა, როცა
მისი სიყვარულის ობიექტის მიმართ სხვაც ანალოგიური გრძნობით ვა-
ნიმსკვალება.



ქართული
ენების
სწავლის
სამეცნიერო
ცენტრი

აზროვნებაზე. ამის შესაბამისად იცვლება სწავლების ფორმა და შინაარსიც. თუ აქამდე სწავლება ძირითადად მოსწავლის თვალსაჩინო წარმოდგენებზე იყო ორიენტირებული, ახლა იგი აქცენტს აზროვნების ლოგიკურ ფორმებზე აკეთებს და მიზნად ისახავს მოზარდს ნამდვილი მეცნიერული ცნებები შეასწავლოს.

ცხადია, არც ეს ცვლილებები ხორციელდება უმტკივნეულოდ. კერძოდ გარდამავალი ასაკის დასაწყისში, მოზარდთა უმრავლესობასთან იქმნება ისეთი მდგომარეობა, რომ მათი სასწავლო აქტივობა თვალსაჩინო ხატოვან აზროვნებას ვეღარ ემყარება, რადგან სწავლების შინაარსი უკვე საგანთა ზოგადი არათვალსაჩინო ნიშნების წვდომას მოითხოვს, საამისოდ კი, ჯერ აბსტრაქტული აზროვნებაც არაა სათანადოდ განვითარებული. სწორედ ამას უკავშირდება პედაგოგებისათვის კარგად ნაცნობი მოვლენა, გარდამავალ ასაკში სასწავლო მასალის გაგების უნარის ერთგვარი შეფერხების შესახებ. თუ გავითვალისწინებთ ასაკის იმ თავისებურებებს, რომლებზეც ზემოთ ვისაუბრეთ (განსაკუთრებით ეს ეხება მოზარდის ენერჯის დაქვეითებას და ადვილ დაღლალობას, ნეგატიურ ემოციათა სიჭარბეს, ახალი ანტერესებისა და მოთხოვნილებების მოზღვაებას და სხვა), მათთან ურთიერთქმედებაში, ინტელექტუალური გარდამავლობის აღნიშნული სირთულე არის იმის ძირითადი მიზეზი, რომ გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან, მოსწავლეთა დიდი ნაწილი, რომელიც აქამდე მეტ-ნაკლებად ხეირიანად სწავლობდა, ამოვარდება ხოლმე სასწავლო აქტივობის ნორმალური მიმდინარეობიდან და ემატება ჩამორჩენილთა რაგებს. იმ მოსწავლეთა ერთი ნაწილი კი, რომლებიც მაინც იჩენენ სათანადო სიბეჯითეს, იძულებულია სასწავლო მასალის მექანიკური დაზეპირებით გავიდეს ფონს, რადგან ვერ ახერხებს გაგებას სირთულეთა დაძლევის. სწავლების ორგანიზაციამ ეს გარემოება აუცილებლად მხედველობაში უნდა მიიღოს. განსაკუთრებით დიდი პასუხისმგებლობაა მასწავლებელზე, რომელსაც მოეთხოვება შესასწავლი შინაარსების ისეთი ფორმით მიწოდება, რომელიც მოერგება ყოველი მოსწავლის აზროვნების ინდივიდუალურ შესაძლებლობებს. თუ მოხერხდება, რომ მოზარდი აღნიშნული სირთულის გამო სასწავლო საქმიანობას არ ჩამოშორდეს, გარდამავალი ასაკის მეორე ფაზიდან აბსტრაქტული აზროვნება იმდენ ძალას მოიკრებს, რომ შესასწავლი შინაარსების გაგების ამოცანა შედარებით ძალდაუტანებლად დასძლიოს.

აბსტრაქტული აზროვნების განვითარება, ასაკის სხვა ტენდენციებთან ერთად, მოზარდს უბიძგებს დამოუკიდებელი მსჯელობისა და სხვათა აზრების კრიტიკული შეფასებასაკენ. ეს ამ ასაკის ერთ-ერთი ძირითადი მახასიათებელია, რითაც იგი არსებითად განსხვავდება უმცროსი სასკოლო ასაკისაგან, როდესაც ბავშვი უკრიტაკოდ ეკიდება უფროსთა აზრებს და განსაკუთრებით კი იმ დებულებებს, რომლებიც სწავლების ფორმით ეძლევა.

ბავშვისაგან განსხვავებით, გარდამავალი ასაკის მოზარდი კარგად ხედავს, რომ მასწავლებელიც ჩვეულებრივად ადამიანია და სრულიადაც არაა დაზღვეული შეცდომებისაგან. მოზარდები დიდ ყურადღებას აქცევენ იმას, თუ რამდენად კომპეტენტურია მასწავლებელი თავის საქმიანობაში და მასწავლებლის ავტორიტეტიც ძირითადად მის ცოდნასა და მოსწავლეებთან სამართლიან ურთიერთობებზეა დამოკიდებული: მოზარდები აფასებენ იმ მასწავლებლებს, რომლებიც საკუთარი ერთუდიციის წყალობით ახერხებენ მოსწავლეებს საპროგრამო მასალასთან ერთად დამატებითი ინფორმაციაც მიაწოდონ და ამასთანავე გამოიჩინებინან სამართლიანი მომთხოვნელობით.

მოზარდი განიცდის ინტელექტუალურა ძალების მოზღვავებას და ხშირად თავს უფლებას აძლევს საკუთარი მოსაზრებები და კრიტიკული შეფასებები ხმამაღლა გამოთქვას. ცხადია, მოზარდის დამოუკიდებელი აზრები ჯერ კიდევ ვერაა სათანადოდ მომწიფებული და არგუმენტირებული, მაგრამ აღმზრდელთა მიერ მათი უყურადღებოდ დატოვება მნიშვნელოვან პედაგოგიურ შეცდომას წარმოადგენს. დამოუკიდებელი და კრიტიკული აზრი, როგორ უსუსურადაც არ უნდა გამოიყურებოდეს იგი, პირველ რიგში მოწონებასა და დაფასებას იმსახურებს. მასწავლებელმა მასში, პირველ რიგში, რაიმე რაციონალური მარცვალი უნდა იპოვნოს, რომლის გამოც მოზარდს შეაქვებს და წაახალისებს, ხოლო შემდეგ, სათანადო არგუმენტებით, ამ მოსაზრების სუსტ მხარეებსაც დაანახევებს, მხოლოდ ისე, რომ მოზარდის პიროვნებას, მის თავმოყვარეობას, რაიმე ჩრდილი არ მიადგეს. მოლოდ ასეთ პირობებში განუვითარდება მოზარდს დამოუკიდებელი და შემოქმედებითი აზროვნების უნარი, რაც სწავლების ერთ-ერთ ძირითად ამოცანას წარმოადგენს.

აზროვნება ადამიანის შემეცნებით საქმიანობაში, როგორც არაერთგზის აღვნიშნეთ, ცენტრალურ როლს ასრულებს. დანარჩენი



შემეცნებითი პროცესები ძირითადად მას ეხმარებიან და მისი ეფექტურობით განისაზღვრებიან. ამდენად, აზროვნების იმ თავისებურებათა განვითარება, რომელზეც ვისაუბრეთ, მძაფრ გავლენას ახდენს აღქმისა და დამკვირვებლობის, აქტიური წარმოსახვას, მეხსიერების ლოგიკური ფორმების და სხვა პროცესების განვითარებაზე. გარდამავალი ასაკის დასასრულს მოზარდის გონებრივი განვითარება აღწევს ისეთ დონეს, რომ სუბიექტი ამ თვალსაზრისით, საზოგადოების მეტ-ნაკლებად სრულფასოვან წევრად ჩაითვალოს.

საერთოდ, 15-16 წლის ასაკში მოზარდი როგორც ბიოლოგიურად, ასევე ფსიქოლოგიურად, დიდობასთან უფრო ახლოს დგას, ვიდრე ბავშვობასთან, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ ძირითადად გარდამავლობა დასრულდა და ზრდა-განვითარების პროცესმა დამამთავრებელ ეტაპს მიაღწია.

4. ჭაბუკობის ასაკი

ადამიანის ასაკობრივი განვითარების დამამთავრებელ საფეხურს ჭაბუკობის პერიოდი წარმოადგენს. იგი გოგონებთან დაახლოებით 15-დან 20 წლამდე გრძელდება, ვაჟებთან კი 16-დან 21 წლამდე. ახალგაზრდა ადამიანის პიროვნული ჩამოყალიბება, რა, თქმა უნდა, ერთხანს ამის შემდეგაც გრძელდება, მაგრამ ძირითადად 20-21 წელია მოზარდობასა და ზრდასრულობას (მოწიფულობას) შორის ის მიჯნა, რომლის შემდეგაც ფიზიკური თუ ფსიქიკური ძალები თვისობრივმატებას აღარ განიცდის და პიროვნებასაც სრული მორალური პასუხისმგებლობა ეკისრება საზოგადოების წინაშე, როგორც მის დამოუკიდებელ და სრულფასოვან წევრს.

ჭაბუკობის დასაწყისი რამდენადმე ემსგავსება გარდამავალი ასაკის პირველ ფაზას, საერთო ნერვული აგზნებადობის მომატებით და ემოციური დაძაბულობებით, რასაც მომწიფების შემდგომი აღვზნების ფაზას და ახალგაზრდობის კრიზისს უწოდებენ, მაგრამ ეს მდგომარეობა დიდხანს არ გრძელდება და ძალზე მალე დგება სიცოცხლის ხალისით აღსავსე ნამდვილი ჭაბუკობა. აღნიშნული კრიზისი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ფსიქოლოგიური საზღვარი მოზარდობის ორ მონაკვეთს (გარდამავლობასა და ჭაბუკობას) შორის. იგი ერწყმას მოზარდის ინტერესთა სფეროს მნიშვნელოვან გაფართოებას, რომელიც მოიცავს ფართო სოციალურ მოვლენებს და თვალსაჩინოდ სცდება სკოლისა და მოსწავლეობის საზღვრებს.



სწორედ ასაკობრივი გარემოს ასეთი შეცვლაა ის ფაქტორი, რომელიც გვაიძულებს ბავშვობიდან დიდობაში გადასვლის ვრცელ პერიოდში, ანაორ ასაკობრივ პერიოდად, გარდამავალ და ჭაბუკობის ასაკებად, გავეყოთ.

ამ პერიოდში განვითარება დასრულებას განიცდის ყველა ასპექტით. **ფიზიკური** განვითარების თვალსაზრისით აღსანიშნავია სხეულის აგებულობის ჰარმონიულობის აღდგენა. 18-19 წლის ასაკში ჭაბუკი ქალ-ვაჟები თავიანთი სქესისათვის დამახასიათებელ აღნაგობას ღებულობენ. სახეც ჰარმონიული და გამომეტყველებელი ხდება, მოძრაობები კი დახვეწილი და კოორდინირებული. აღნიშნული პერიოდის შუა ხანებში ყველა ორგანო ასწრებს ზრდის დამთავრებას და ღებულობს მოცემული ინდივიდისათვის ბუნებრივად განსაზღვრულ მდგომარეობას. ფიზიკური განვითარება (მაგ. სიმალლეში მატება, ძალ-ღონის მომძლავრება, გარეგნობის ცვლილება); ერთხანს ამის შემდეგად გრძელდება, მაგრამ ეს შედარებით ნელი და შეუმჩნეველი პროცესია.

გრძელდება მოზარდის **ინტელექტუალური** განვითარებაც. აზროვნება და სხვა შემეცნებითი პროცესები, როგორც ვნახეთ, ძირითადად წინა ასაკში აღწევენ თავის მაღალ ფორმებს (უკვე გარდამავალ ასაკში ვითარდება ლოგიკური აზროვნება, აქტიური მეხსიერება, ნებისმიერი ყურადღება, აქტიური წარმოსახვა და ა. შ.), მაგრამ ჭაბუკობის ასაკში შემეცნების ეს მაღალი ფორმები კვლავ ანტენსიურად ძლიერდებიან და სრულიქმნიებიან. ინტელექტუალურად ასაკის შესაბამისად განვითარებული ჭაბუკი ქალ-ვაჟების შემეცნებითი აქტივობა, უკვე ნამდვილ მეცნიერულ-პრობლემატურ დონეს აღწევს, რაც საშუალებას გვაძლევს საშუალო სკოლის დამამთავრებელი კლასებას და უმაღლესი სასწავლებლების მოსწავლეები, ცალკეულ სასწავლო დისციპლინათა კონკრეტული მეცნიერული კანონზომიერებების შესწავლიდან, ამ მეცნიერებათა თეორიული საფუძვლების შესწავლაზე გადავიყვანოთ. სწორედ ჭაბუკობის ასაკში ხდება სასწავლო საგნასადმი ინტერესის გადაზრდა მოცემული მეცნიერებისადმი ინტერესში.

გარდამავალ ასაკში, როგორც დავინახეთ, ინტენსიურად მიმდინარეობს ცნებათა დაუფლების პროცესი. მოზარდის აბსტრაქტული აზროვნება საშუალებას აძლევს ნაწვდომი იქნას ცნების არსებითი ნიშნები, რომლებიც უმეტესწილად არათვალსაჩინოა და გრძნობა-



დი აღქმისათვის მიუწვდომელია. ჭაბუკობის პერიოდში ცენტრალურ სფეროებში სრულყოფა გრძელდება მსჯელობისა და დასკვნის უნარის შემდგომი გაძლიერების მიმართულებით. დასკვნითი აზროვნების აღმავლობის წყალობით, ჭაბუკთა შემეცნებითი აქტივობა ვაცილებით ორგანიზებული, თანმიმდევრული და საფუძვლიანი ხდება, ვიდრე იყო გარდამავალ ასაკში. ამას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ისეთ მოვლენათა ვაგებისათვის, რომლებიც უშუალო დაკვირვებისათვის მიუწვდომელია და რომლებზეც მხოლოდ დასკვნის გზით შეიძლება ვიმსჯელოთ.

ყოველივე აღნიშნულის შედეგად, ჭაბუკის დამოუკიდებელი და კრიტიკული მოსაზრებებიც შედარებით კარგადაა არგუმენტირებული და ხშირად ნამდვილ შემოქმედებით ხასიათსაც ატარებს. ჭაბუკობის დასასრულისათვის შემეცნებითი აქტივობა ფაქტიურად აღწევს იმ დონეს (სიღრმეს), რომელიც მოცემული ინდივიდის ბუნებრივი შესაძლებლობებითაა განსაზღვრული.

ფიზიკური და გონებრივი განვითარებას სრულყოფა თავისებურად აისახება იმ თვისობრივ გარდაქმნებში, რომლებსაც პიროვნების ჩამოყალიბების მიმართულებით აქვს ადგილი. ამ თვალსაზრისით, პირველ რიგში აღსანიშნავია მსოფლმხედველობის ფორმირება, რომლის სტრუქტურაც, ძირითად ხაზებში, სწორედ ჭაბუკობის პერიოდში იკვეთება. მსოფლმხედველობა არის ადამიანის შეხედულებათა სისტემა სამყაროზე და ამ სამყაროში ადამიანის ცხოვრებაზე. ცნობილია, რომ არსებობს სხვადასხვა ფილოსოფიური სისტემები, როგორც განსხვავებული მსოფლმხედველობები. კონკრეტული ინდივიდი შეიძლება იცნობდეს ზოგიერთ მათგანს და ეთანხმებოდეს ან არ ეთანხმებოდეს, მაგრამ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით ამას არსებითი მნიშვნელობა არ აქვს. მთავარია, რომ ყოველ ადამიანს, მისი განათლების, ინტელექტუალური შესაძლებლობების, ცხოვრებისეული გამოცდილების და სხვა ფაქტორების შესაბამისად, თავისებური მსოფლმხედველობა უნვითარდება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ყველას თავისი ფილოსოფია აქვს.

მსოფლმხედველობა, გამოცდილებისა და ცოდნის ცვალებადობის შესაბამისად, ადამიანის მთელი ცხოვრების განმავლობაში იცვლება, მაგრამ მისი ძირითადი ჩონჩხი, მისი გენერალური მიმართულება სწორედ ჭაბუკობის ასაკში ყალიბდება. შემდგომდროინდელი ცვლილებები იმდენად უმნიშვნელოა, რომ შეიძლება თამამად ითქვას,



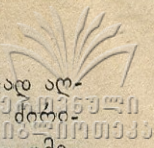
ადამიანი თითქმის მთელი ცხოვრების განმავლობაში იმ მსოფლმხედველი დევლობის მატარებლად რჩება, რომელიც ახალგაზრდობაში უყალიბდა.²⁶

ჭაბუკობის ასაკში მსოფლმხედველობის ინტენსიური განვითარება, გარკვეულწილად, აბსტრაქტული აზროვნების მაღალ დონესა და ამის შესაბამისად, სწავლებაში განხორციელებულ ცვლილებებს უკავშირდება, მაგრამ, როგორც სამართლიანად მიუთითებს **ლ. ბოჟოვიჩი**, ეს გარეგანი ფაქტორი ვერ გამოიწვევდა ესოდენ ღრმა პიროვნულ მოვლენას, მას რომ ჭაბუკის შინაგანი მისწრაფებებიც არ შეესაბამებოდეს. სამყაროს შემეცნებისაკენ ადამიანი ბავშვობის ადრეული ასაკებიდანვეა მიმართული, მაგრამ ეს ვითარება ბავშვებთან მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებას ვერ უზრუნველყოფს. **ლ. ბოჟოვიჩის** აზრით, ჭაბუკებს ფილოსოფიურად განაწყობს შინაგანი მისწრაფება, იპოვნონ ცხოვრებაში თავისი ადგილი, გაარკვიონ გარესინამდვილესთან თავისი დამოკიდებულება.²⁷ ეს მასწრაფება ჯერ კიდევ წინა ასაკში იჩენს თავს და როგორც დავინახეთ, საფუძვლად ედება ფსიქოლოგიური ავტობორტრეტის ფორმირებას. ეს უკანასკნელიც ჭაბუკობის ასაკში აღწევს განვითარების სრულყოფილ დონეს და მსოფლმხედველობის შემადგენელ ნაწილად იქცევა. ამრიგად მსოფლმხედველობა გადამწყვეტ გავლენას ახდენს მოზარდის თვითგანსაზღვრაზე და ამ უკანასკნელითაა სტიმულირებული.

სწორედ თვითგანსაზღვრასთან დაკავშირებული სირთულეები ედება საფუძვლად იმ კრიზისს, რომელიც ზემოთ დავახასიათეთ, როგორც ჭაბუკობის დადგომის მათუწყებელი მოვლენა. ამაზე ისიც მეტყველებს, რომ ჭაბუკობის დასაწყისის კრიზისი, თუმცა გარეგნულად გარდამავლობის I ფაზის კრიზისს მოგვაგონებს, თავისი შინაგანი ორიენტაციით მისგან არსებითად განსხვავდება: გარდამავალი ასაკის მოზარდის ნეგატივიზმი (ნერვული აგზნებადობა, სიბრა-

²⁶ ამ მოსაზრებას არ ეწინააღმდეგება ცნობილი სოციალური მოვლენა, როდესაც ადამიანები ერთბაშად იცვლიან მსოფლმხედველობრივ პოზიციას (მაგალითად, ჩვენს დღეებში და ჩვენს თვალწინ, „იდეურ“ კომუნისტათისებრი მთელი არმია ერთბაშად „სათნო“ მორწმუნე-ქრისტიანთა საძმოდ გარდაიქმნა), რადგან ესაა ისტორიული მოვლენებით გამოწვეული ჩვეულებრივი კონიუნქტურა, რასაც ჭეშმარიტ მსოფლმხედველობასთან საერთო არაფერი აქვს.

²⁷ **Л. И. Божович** — Личность и ее формирование в детском возрасте, М., 1968 г.



ზე, ჯიუტობა და სხვა) უფრო მეტად გარემოსაყენ (ძირითადად აღმზრდელებისაყენ) არის მიმართული, ჭაბუკობის კრიზისს კედლითადად აუტისტური ხასიათი აქვს (ე. ი. ჭაბუკას პრეტენზიები უმეტესწილად საკუთარ თავზეა მიმართული) და თავისებური თვითგემის პროცესს წარმოადგენს. თვითგანსაზღვრის ძირითად სირთულეთა დაძლევისა და მსოფლმხედველობის ჩასახვასთან ერთად აღნიშნული კრიზისიც იხსნება, რაც გასაგებს ხდის მის ხანმოკლე არსებობას. ასეთი პიროვნული პოზიციის წყალობით ჭაბუკი ქალ-ვაჟების ხედვისათვის მისაწვდომი ხდება ცხოვრების ისეთი მხარეები, რაც მათზე უმცროსებისათვის დაფარული და შეუქმნეველია.

თვითგანსაზღვრის მოთხოვნილება და მის საფუძველზე მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბება მჭიდრო კავშირშია მოცემულ ასაკში პიროვნების განვითარების მეორე დამახასიათებელ თავისებურებასთან, რომელიც **მომავალზე ორიენტაციაში** გამოიხატება. ჭაბუკი ქალ-ვაჟები საკუთარ თავს ძირითადად მომავალში იაზრებენ და მათთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ როგორი იქნება მათი მომავალი ცხოვრება. ამით ჭაბუკობა (და საერთოდ ახალგაზრდობის ხანა) არსებობს განსხვავდება როგორც ბავშვობის (როდესაც სუბიექტის ფსიქიკური აქტივობა ძირითადად აქტუალური იმპულსებითაა სტიმულირებული) ასევე მოწიფულობის (როდესაც აწმყო საზრუნავი პიროვნებას ნაკლებ დროსა და ენერგიას უტოვებს მომავალზე ფიქრისა და ზრუნვისათვის) და მოხუცებულობის (როდესაც სუბიექტის ფიქრები ძირითადად წარსულის მოგონებებს დატრიალებს) ასაკებისაგან. არც ერთ სხვა ასაკში ადამიანი იმდენს არ ფიქრობს მომავალზე, იმდენ გეგმებს არ აწყობს და არ ოცნებობს. როგორც ამას ჭაბუკობის დროს აქვს ადგილი, აწმყო პერიოდი ჭაბუკების მიერ განიცდება როგორც მომავლისათვის მოსამზადებელი დრო. ამიტომ, ბავშვისაგან განსხვავებით, ჭაბუკი თავისუფლად ახერხებს აწმყო სიამოვნებანი გასწიროს, თუ ამას მისი მომავლის ინტერესები მოითხოვს.

ყოველივე, რასაც კი ჭაბუკი აკეთებს, განიცდება როგორც მომავლისათვის სამზადისი. ახალგაზრდა ადამიანის ძირითად საქმიანობად, ჭაბუკობის პერიოდში, ჯერ ისევ სწავლა რჩება. ასაკის მომავალზე ორიენტაციაც, პირველ რიგში, სწორედ სწავლასთან დამოკიდებულებაში აისახება. სწავლა განიხილება როგორც მომავლის ინტერესებით განსაზღვრული პროცესი, რის გამოც ჭაბუკი ქალ-ვა-



ეები მას გაცილებით საფუძვლიანად და სერიოზულად ეყრდნობა ვიდრე ეს ბავშვებსა და მოზარდებს შეუძლიათ. ჭაბუკები, რომლებიც თავიანთ მომავალს სწავლასთან კავშირში იაზრებენ, ხშირად მას თავისი ფიზიკური ცხოვრების მთელ დროსაც ანდომებენ. დამამთავრებელ კლასებში მოსწავლეები მეტ ყურადღებას უთმობენ იმ საგნებს, რომელთა დაუფლებასაც მათი მომავლის გეგმებისათვის აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა. ამითაც ჭაბუკები არსებით განსხვავებას ამჟღავნებენ გარდამავალი ასაკის მოზარდებისაგან, რომელთა სასწავლო ინტერესებიც ზოგჯერ სრულიად არ შეესაბამება მათსავე სამომავლო გეგმებს.

იცვლება სასწავლო ქცევის მოტივაციური სტრუქტურაც. თუ აქამდე სასწავლო აქტივობა უფრო მეტად უშუალო (აქტუალურად მომქმედდი) ფაქტორებით იყო მოტივირებული, ახლა წინა პლანზე გამოდის ცოდნის ობიექტური ღირებულების და ინდივიდის მომავლისათვის მისი დაუფლების დიდი მნიშვნელობის შეგნება. როგორც ლ. ბოყოვიჩის და მისი თანამშრომლების გამოკვლევებით გაირკვა, სწავლის მოტივაციის ცვლილება, ყველაზე უფრო თვალსაჩინოდ, მოსწავლის ნიშანთან დამოკიდებულებაში ვლინდება. პიროვნების სწორი განვითარების შემთხვევაში ჭაბუკს აღარ ახასიათებს ნიშნისადმი თვითმიზნური მისწრაფება. მაღალი ნიშნის მღება მას სიხარულს ანიჭებს არა როგორც თავისთავად სასიამოვნო მოვლენა, არამედ როგორც მისი წარმატებული სწავლის მაჩვენებელი, რაც გარანტიას ქმნის მომავალი წარმატებებისათვის.²⁸

მომავალზე ჭაბუკის ორიენტაცია ვლინდება პროფესიის არჩევაშიც. ასეთი არჩევანის აუცილებლობის წინაშე მას გარეგანი პირობებიც აყენებს, რადგან სწორედ ჭაბუკობის დასაწყისში ამთავრებს ახალგაზრდა სკოლაში სწავლას და მისთვის აუცილებელი ხდება მომავალი ცხოვრების გზის განსაზღვრა. მაგრამ ამისათვის მას თავად ასაკის შინაგანი პოზიციაც განაწყობს: პროფესიის არჩევა ჭაბუკი ქალ-ვაყების თვითგანსაზღვრის ერთ-ერთი არსებითი მომენტია, ეს იგივეა რაც საზოგადოებაში თავისი ადგილის მონახვა, მომავალი ცხოვრების ძირითადი შინაარსის განსაზღვრა. სკოლა, მასწავლებლები და მშობლები არსებითად უნდა დაეხმარონ ჭაბუკს პროფესიის არჩევის დროს საკუთარი შესაძლებლობების და ფსიქო-ფიზიკური თავისებურებების გათვალისწინებაში.

²⁸ იხ. ლ. ბოყოვიჩის დასახელებული ნაშრომი.

პროფესიის არჩევაზე გარკვეულწილად წინა ასაკის მოზარდებიც ფიქრობენ, მაგრამ ეს მათთვის არსებითი არაა, ხშირად მათ არჩევანი სრულიად გარეგნული მოტივებითაა განსაზღვრული და ანგარიშს არ უწევს არც პროფესიის შინაარსს და არც ინდივიდის შესაძლებლობებს. ამიტომ, გარდამავალი ასაკის მოზარდები ხშირად ცვლიან თავიანთ არჩევანს სრულიად უბრალო მიზეზით. ინტერესდებიან სრულიად ახალი პროფესიებით (ზოგჯერ ამას ერთიმეორის მიბაძვითაც აკეთებენ) და სხვა. ერთი სიტყვით, გარდამავალი ასაკის მოზარდების პროფესიული ორიენტაცია ისევე ცვალებადი და წარმავალი მოვლენაა, როგორც ყველა მათი განცდა, განზრახვა და ოცნება. 29

სულ სხვა მდგომარეობაშია ჭაბუკი, როგორც სათანადო გამოკვლევებითაა ნაჩვენები, იგი ფსიქოლოგიურად მზადაა მომავალი პროფესიის და საერთოდ ცხოვრების გზის ასარჩევად, ბევრს ფიქრობს ამაზე და თუ ნათელი პროფესიული ორიენტაცია არ აქვს, წუხს კიდევ. მაგრამ, როგორც სამართლიანად შენიშნავს შ. ჩხარტიშვილი, „პროფესიის შერჩევის საქმეში ჭაბუკთა შესაძლებლობანი მეტისმეტად არ უნდა გადავადფასოთ. ხშირად ისეთი შემთხვევებიც გვხვდება, როცა დამამთავრებელი კლასის მოსწავლე ამ საკითხს თავის წინაშე, სერიოზულად არ აყენებს და საფუძვლიანი აწონ-დაწონის საქმედ არ ხდის. ზოგი ისე ჩერდება ამა თუ იმ პროფესიაზე, რომ მასთან მიმართებაში საკუთარ შესაძლებლობებს საერთოდ არ ითვალისწინებს; თვითონ პროფესია მოსწონს, მაგრამ მას რისი გაკეთება შეუძლია ამ მიმართულებით, ამაზე არ ფიქრობს. ისეთი მოსწავლეებიც გვხვდებიან, რომელნიც საშუალო სკოლას ისე ამთავრებენ, რომ არ აქვთ გადაწყვეტილი ცხოვრების რომელი გზას დაადგენ და ელოდებიან შემთხვევას, რომელიც მათ ერთი რომელიმე გარკვეული მიმართულებით უბიძგებს“. 30 ამ ვრცელი ამონაწერის მოტანა ამჯერად იმისათვის დაგვჭირდა, რომ გვეჩვენებია რა-რიგ დიდია სოციალური გარემოს და განსაკუთრებით კი სკოლის პასუხისმგებლობა მომზარდის სწორი პროფესიული ორიენტაციის საქმეში.

29 ეს გარემოება სათანადოდ არაა გათვალისწინებული განათლების სისტემის რეფორმის იმ პროექტებში, რომლებიც ითვალისწინებენ მოზარდის მიერ სრულიად გარკვეული პროფესიის არჩევანს უკვე IX კლასის შემდგ. ე. ი. შუაგულ გარდამავალ ასაკში.

30 შ. ჩხარტიშვილი, აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974, გვ. 92.

ჭაბუკი ქალ-ვაყების მისწრაფება, მოქმედონ ცხოვრებაში თავისი ადგილი, რომელიც მათი მსოფლმხედველობის შესაფერისი იქნება, გამოხატულებას პოულობს ქცევისა და საერთოდ ცხოვრების ძირითადი პრინციპების განსაზღვრაშიც, რაც აგრეთვე ძალზე აქტუალურია ამ პერიოდში. ჭაბუკი ანალიტიკურად უკვირდება ცხოვრებას, საზოგადოებაში მიმდინარე მოვლენებს, გარშემო მყოფ ადამიანებს და ასე იმუშავებს მისთვის მისაღებ ცხოვრებისეულ მრწამსს.

ახალგაზრდობის უმრავლესობისათვის, ასაკისათვის დამახასიათებელი ამალღებული რომანტიკული განწყობილების შესაბამისად, დამახასიათებელია მომავალი ცხოვრების დაგეგმვა მაღალი იდეალებისადმი სამსახურით, მაღალი მორალური კატეგორიების პრიმატით. ნამდვილი მორალური ცნობიერებაც მხოლოდ ჭაბუკობის პერიოდში მიიღწევა, რადგან პიროვნების აბსტრაქტული აზროვნება პირველად ამ ასაკში სწვდება სიკეთის, სინდისის, ზნეობრივი მოვალეობის, სამართლიანობის და სხვა მორალური კატეგორიების ჭეშმარიტ აზრს. სწორედ ამ კატეგორიათა შინაარსის თავისებური გაგებიდან გამომდინარეობს ჭაბუკის მიერ ქცევის ისეთი ძირითად პრინციპების დასახვა ცხოვრების კრედოდ, რომელიც გამორიცხავს ყოველგვარ კომპრომისს, სიმდაბლისა და ბიჭიერებისადმი ყოველგვარ შემრიგებლობას და დათმობას. ასეთნაირად გეგმავს ჭაბუკი თავის მომავალ „მისიას“ და სწამს, რომ თავის წვლილს შეიტანს კაცობრიობის პროგრესული განვითარების საქმეში. შეჰქმნის რაიმე დიადსა და მნიშვნელოვანს. ცხადია, ყოველი ჭაბუკის ყოველ ოცნებას როდი უწერია ასრულება (თავის დროზე ჭაბუკური რომანტიზმით გაყენებით აღამაანთა უმრავლესობის ხვედრი მოწიფულობაში ჩვეულებრივი „საშუალო“ ადამიანის ყოველდღიური ცხოვრება), მაგრამ ასაკის ამ ზოგად განწყობას თავისი ფუნქცია აქვს პიროვნების ჩამოყალიბების საქმეში და აღზრდის პროცესმა იგი ეფექტურად შეიძლება გამოიყენოს. ნუ დავივიწყებთ, რომ ფსიქო-ფიზიკური განვითარების მაღალი დონის მიუხედავად, ჭაბუკი ჯერ ისევ მოზარდია და აღზრდის ობიექტს წარმოადგენს.

აღზრდის ნაკლოვანება, ყოველივე ზემოთქმულთან დაკავშირებით, ხშირად იმაში იჩენს ხოლმე თავს, რომ ჭაბუკის საადმზრდელო (და საერთოდ სოციალური გარემოცვა) გარემო, თავად ვერ პასუხობს მაღალ მორალურ პრინციპებს, ვერ იძლევა ჰავალითს აღ-



ფრთვანებისა და მიბაძვისათვის. უფრო მეტიც, მაღალი მორალური იდეალებით შთაგონებულ ახალგაზრდას სჭირდება კონკრეტული მიზანი, ჭეშმარიტი საქმე, რომლის სამსახურშიც დაიხარჯება და საკუთარი პერსონის ღირებულებასაც დაინახავს. ამ თვალსაზრისით კი, თავად ისტორიული ეპოქაც, რომელშიც სუბიექტს ცხოვრება და მოღვაწეობა უხდება, ძლიერ გავლენას ახდენს მის სულზე. თუ ადამიანის ძირითადი მისწრაფება ბედნიერების პოვნაა, ხოლო ბედნიერება ჭეშმარიტ ღირებულებათა სამსახურში მოპოვებული წარმატებებით მიიღწევა, მაშინ უნდა ვაღიაროთ, რომ ეპოქას, რომელიც იძლევა ან არ იძლევა დიად საქმეთა კეთების საშუალებას, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ახალგაზრდა ადამიანის პიროვნული ჩამოყალიბებისათვის. შემთხვევითი როდია, რომ ჩვენში, საბჭოური ეპოქის ბოლო ხანებში, როდესაც კომუნისტური იდეალები საბოლოოდ გაკოტრდა, ხოლო ახალი მხსნელი მიზნები და იდეალები ჯერ მხოლოდ ისახებოდა, ახალგაზრდობა (და არა მარტო ახალგაზრდობა) ფართოდ მოიცვა საზოგადოებრივი ცხოვრებისადმი ნიჰილისტურმა დამოკიდებულებამ, მისგან გამომდინარე ყველა სიმანჩჩეებით (ნარკომანია, ხულიგნობა, სქესობრივი აღვირახსნილობა...)

ისიც საგულისხმოა, თუ როგორი ენთუზიაზმით ჩადგა იგივე ახალგაზრდობა ახალი ეპოქალური იდეების სამსახურში, რა თავდადებათი იღვწოდა ეროვნული დამოუკიდებლობის, საყოველთაო სამართლიანობისა და დემოკრატიული პრინციპების დამკვიდრებისათვის, სამწუხაროდ, იმპერიის მოქნილი პოლიტიკისა და ჩვენი შესაძლებლობის უაღრესი შეზღუდულობის წყალობით, აღნიშნული იდეებიც გაფერმკრთალდა (ბევრი მათგანი გაუკუღმართთა კიდევ). ხოლო უიმედობასთან შერწყმულმა ნიჰილისზმა ახალი გაათმაგებელი ენერჯით იფეთქა. შეინიშნება, რომ ჩვენი ისტორიის გარდამავალი პერიოდი, რომელიც ადამიანური ბედნიერების მიღწევის თვალსაზრისით ყველაზე უპერსპექტივოა, დასასრულს უახლოვდება: ახალი ეპოქა მოიტანს ახალ მხსნელ იდეალებს და დღეს ასე მომძლავრებულ ნარკომანიას, გარყვნილობას და მსგავს უკუღმართობებს სოციალურ-ფსიქოლოგიური საფუძველი გამოეცლება.

კომუნისტური ეპოქის ინერცია და ახლანდელი ყოფის თავისებური გავლენა ჭაბუკი ქალვაყების მორალური ცნობიერების ფორმირებაზე იმაშიც პოულობს თავის გამოხატულებას, რომ ქცევისა და ცხოვრების მორალურად გამართლებული და რომანტიკულად

ამაღლებული პრინციპებისაკენ სწრაფვა, ხშირად სრულიად აბსტრაქტულ, არაკონკრეტულ წასიათს ატარებს. ბევრ ახალგაზრდას იგი სრულიად არ უშლის ხელს, რომ ცხოვრებას ანგარიშიანად მიუდგეს. მაგალითად, პროფესიის არჩევაში ანგარიშს უწევს არა საკუთარ მიდრეკილებებსა და შესაძლებლობებს, არამედ მატერიალურ მხარეს; საცოლის (საქმროს) შერჩევაში უპირატესობას აძლევს არა სიყვარულსა და სულიერ სიახლოვეს, არამედ სიმდიდრეს და ა. შ. ზოგიერთი მკვლევარს, განსაკუთრებით საბჭოურ პერიოდში მოღვაწე ფსიქოლოგებიდან, გამოთქმული აქვთ მოსაზრება, რომ ეს გარემოება აიხსნება ჭაბუკის აბსტრაქტული აზროვნების თავისებური სისუსტით. მართალია ჭაბუკობის ასაკში აბსტრაქტული აზროვნება განვითარების მაღალ დონეს აღწევს, მაგრამ იგი ჯერ კიდევ არაა იმდენად მომწიფებული, რომ მოხერხდეს ზოგადი დებულებების კონკრეტიზაცია, ფიქრობენ აღნიშნული მკვლევარები.³¹ ჩვენი აზრით, ეს მოსაზრება ანგარიშს ვერ უწევს იმ გარემოებას, რომ სხვა ვითარებაში (მაგალითად, სწავლის ან კვლევათი მუშაობის პროცესში) ჭაბუკი ქალ-ვაჟები მშვენივრად ახერხებენ დედუქციურ აზროვნებას და კონკრეტული ფაქტების განხილვას ზოგადი დებულებებისა და თეორიების უჭქზე. ამასთანავე, ის ცხოვრებისეული ფაქტიც, რომ თეორიულ პრინციპებსა და რეალურ ქმედებებს შორის მსგავსი განსვლა (როდესაც სუბიექტი მხურვალედ აღიარებს და მხარს უჭერს ამა თუ იმ მორალურ პრინციპს, მაგრამ თავის ქცევებში მას ვერ იცავს) ბევრ ზრდასრულ და ინტელექტუალურად ძლიერ ადამიანთანაც (ზოგჯერ საყოველთაოდ ცნობილ და გამოჩენილ ადამიანებთანაც) შეინიშნება, იმას უნდა გვიჩვენებდეს, რომ ეს მოვლენა მოუწესრიგებელი ყოფისა და მისგან დეფორმირებული საზოგადოებრივი ცნობიერების გამოვლენაა.

ასაკის დანარჩენი თავისებურებებიდან აღსანიშნავია სხვისი სულიერი მდგომარეობისა და განცდების წვდომის უნარის განვითარება. ასეთი რამ ბავშვისათვის, როგორც დავინახეთ, სრულიად მიუწვდომელია, ხოლო გარდამავალი ასაკის მოზარდი იმდენადაა დაკავებული საკუთარი განცდებით, რომ სხვისი სულიერი მდგომარეობის გასათვალისწინებლად ნაკლებად სცალია. ჭაბუკს სხვისი სულიერი მდგომარეობის წვდომაში ეხმარება, ერთის მხრივ, აზროვნების მაღალი ფორმების დაუფლება, მეორეს მხრივ კი ასაკისათვის დამა-

³¹ იხ. მაგ. Н. Д. Левитов. Психология старшего школьника. 1955.

ხასიათებელი ფილოსოფიურა განწყობა: „მე“-ს თვითცნობიერება, რომელიც, როგორც ვნახეთ, გარდამავალ ასაკში ინტენსიურ განვითარებას განიცდის, ჭაბუკობის პერიოდში იმ სიმაღლეზე აღის, რომ მოიცავს „შენ“-ის განცდასაც. ამიტომ, ჭაბუკი ადვილად ახერხებს სხვის სულში ჩახედვას, რასაც სოციალური ურთიერთობები და დამოკიდებულებები ახალ საფეხურზე აპყავს. სათანადო სიტუაციებში ჭაბუკი ნამდვილ თანაგრძნობას განიცდის სხვა ადამიანთა მიმართ და ჭეშმარიტი თანადგომის უნარიც შესწევს.

ეს ფსიქოლოგიური თავისებურება განაპირობებს იმ გარემოებას, რომ ადამიანთა შორის სოციალური ურთიერთქმედების ისეთი ფორმა, როგორცაა თანამშრომლობა, მისი ჭეშმარიტი არსით მხოლოდ ჭაბუკობის ასაკიდან ვლინდება. ცხადია, მისი ჩანასახები ბავშვობის ადრეული პერიოდებიდანვე იჩენს თავს (სხვაგვარად მისი განვითარება შეუძლებელი იქნებოდა), მაგრამ ჭეშმარიტი ურთიერთმხარში დგომა, საერთო საქმისათვის ძალისხმევის გაერთიანება, მხოლოდ მას შემდეგაა შესაძლებელი, როდესაც ადამიანს სხვისი განცდების წვდომის უნარი განუვითარდება.

თანამშრომლობა საფუძვლად ედება ისეთი ფაქიზი გრძნობის განვითარებას, როგორცაა ამხანაგობა. ამხანაგები სწორედ საერთო საქმით გაერთიანებული ადამიანებია, რომლებიც გამოირჩევიან ურთიერთ მხარდაჭერით, ერთმანეთისადმი სიმპატიით, ურთიერთ დაფასებით და პატივისცემით. ჭაბუკობის პერიოდამდე ამხანაგობა უფრო კონკრეტულ ქცევებში პოულობს თავის გამოვლინებას (ერთი ეხმარება მეორეს დავალების მომზადებაში, რაიმე საქმის გაკეთებაში, შეიძლება მხარი დაუჭიროს ჩხუბში და სხვა), მაგრამ მოზარდისათვის ამხანაგობის ჭეშმარიტი არსი ჯერ მიუწვდომელია. ჭაბუკებთან ამხანაგობა (მაგალითად კლასის, როგორც სოციალური ჯგუფის სოლიდარობის გრძნობა), ემოციური განცდის ღონეზეა ამაღლებული და პრინციპულ ხასიათს ატარებს. ჭაბუკი, როგორც სოციომეტრული მეთოდით ჩატარებული გამოკვლევები ადასტურებს, ამხანაგის შერჩევისას გადამწყვეტ მნიშვნელობას ანიჭებს მის პიროვნულ თვისებებს (ერთგულება, გამტანობა, დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანის უნარი და სხვა) და საკუთარ თავსაც ანალოგიურ მოთხოვნებს უყენებს.

ამხანაგობასთან ერთად, განვითარების უმაღლეს საფეხურზე აღის მეგობრობისა და სიყვარულის გრძნობები. მეგობრობა, როგ-

ორც ცნობილია, სულიერ სიახლოვეს ემყარება. შეიძლება აღამი-
ნები თანამშრომლობდნენ ერთმანეთთან და კარგ ამხანაგებს წარ-
მოადგენდნენ, მაგრამ მეგობრული ურთიერთობა მათ შორის
დამყარდეს და პირიქით, შეიძლება მეგობრებმა გარკვეულ საქმეში
თანამშრომლობა სრულიად ვერ მოახერხონ. თუმცა, ჩვეულებრივ,
უფრო ხშირა შემთხვევები, როცა ამხანაგობა მეგობრობაში გადა-
იზრდება. ჭეშმარიტი მეგობრობის არსიც მხოლოდ ჭაბუკობის ასა-
კიდან ხდება მოზარდისათვის მისაწვდომი, რადგან იგი სხვის სუ-
ლიერ სამყაროში წვდომას, სხვისი სულიერი მდგომარეობის გათვა-
ლისწინებას ემყარება. ამასთანავე, როგორც აღვნიშნეთ, მხოლოდ
ჭაბუკს შეუძლია ჭეშმარიტი თანაგრძნობა, სხვისი კეთილდღეობი-
სათვის ზოგიერთი პირადული მისწრაფების შეკვეცა, გარკვეული
თვითგახარჯვა, ურომლისოდაც მეგობრობა შეუძლებელია.

ამხანაგობა და მეგობრობა ურთიერთსიყვარულზეა აგებული.
გარდა ამისა, ჭაბუკობის პერიოდში განვითარების მწვერვალს აღ-
წევს სქესთა შორის ურთიერთობა და სქესობრივი სიყვარული. გა-
რდამავალი ასაკის მოზარდებისათვის დამახაიათებელი ცვალებადი
და არამყარი შეყვარებულობა, 16-17 წლიდან ჭეშმარიტი სიყვარუ-
ლის განცდით იცვლება. მთლიანდება ხორციელი და სულიერი მი-
სწრაფებები. ამასთანავე ჭაბუკობის ასაკში სიყვარული ძირითადად
ორმხრივ ხასიათს ატარებს. უფრო მეტიც, უმეტესწილად სწორედ
ჭაბუკობის ასაკში სწყვეტს პიროვნება მისი ცხოვრების კიდევ ერთ
ფუნდამენტალურ პრობლემას: ქორწინებას და ოჯახის შექმნას.
ესეც მომავალი ცხოვრების გზის არჩევის ერთ-ერთი ძალზე, მნიშ-
ვნელოვანი მომენტია, რისთვისაც ახალგაზრდა სკოლამ და ოჯახმა
მორალურად და ფსიქოლოგიურად უნდა მოამზადოს.

20—21 წლის ასაკში ახალგაზრდას დაძლეული აქვს სერიოზული
ცხოვრების დაწყების ძირითადი პრობლემები, მოძებნილი აქვს სა-
ზოგადოებაში თავისი ადგილი და არსებითად ზრდა-განვითარების
პროცესიც მთავრდება.

შინაარსი



წინასიტყვაობა	3
თავი I	
ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საგანი და მეთოდები	5
1. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საგანი	5
2. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მეთოდები	11
თავი II	
ფსიქიკური განვითარების ზოგადი კანონზომიერებები	30
თავი III	
ფსიქიკური განვითარების პერიოდების ზოგადი დახასიათება	62
1. დედის მუცლის პერიოდი	62
2. ახალდაბადებულობის პერიოდი	63
3. ძუძუს ანუ ჩვილი ბავშვობის პერიოდი	66
4. ადრეული ბავშვობა	69
5. სკოლამდელი ასაკი	81
6. უმცროსი სასკოლო ასაკი	93
7. გარდამავალი ასაკი	105
8. ჭაბუკობის ასაკი	121

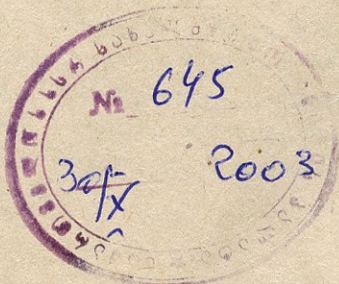
საქართველოს ენციკლოპედია



* * * * *

ტექნიკური დედაქტორი აბესალოვ კალანდარაშვილი
გამომშვები კანა კაკოვიჩი

ქუთაისის აკ. შარეთლის სახელობის სახელმწიფო
უნივერსიტეტის გამომცემლობა



შ.პ.ს. ქუთაისის № 6 სტამბა

1998-645



ქართული
ნაციონალური
ბიბლიოთეკა