

# ესაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია

პროფ. ბ. ვ. პანროშვის რედაქციით

სსრ კავშირის განათლების სამინისტრომ დაუშვა დამხმარე  
სახელმძღვანელოდ პედაგოგიური ინსტიტუტის  
სტუდენტებისათვის

ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის მოქმედი პროგრამის მიხედვით შედგენილი დამხმარე სახელმძღვანელო მომავალ პედაგოგებს აცნობს ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საგანსა და მეთოდებს, სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა, მოზარდთა და ქაბუკთა ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს და აგრეთვე მასწავლებლის ფსიქოლოგიას.

წიგნში ნაჩვენებია ურთიერთკავშირი ბავშვის პიროვნების განვითარებასა და სწავლებას შორის. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის აქტუალური პრობლემები განხილულია პედაგოგიური მეცნიერების თანამედროვე მიღწევების გათვალისწინებით.

მთარგმნელები — ქ. ვ ა დ ა ქ კ ო რ ი ა (I და II თავი), გ. შ ა ლ რ ა დ ე (III თავი), ი. კ ო ტ ე ტ ი შ ვ ი ლ ი (IV თავი), მ. ჭ ა თ ა რ ი ძ ე (V თავი), ა. გ რ ი გ ო ლ ა ე ვ ა (V თავის § 7), რ. ს ა ყ ვ ა რ ე ლ ი ძ ე (VI თავი), ი. ი მ ე დ ა ძ ე (VII თავი), ლ. გ ე რ ს ა მ ი ა (VIII თავი), ო. ბ ე რ ე კ ა შ ვ ი ლ ი (IX თავი), ელ. რ ო ს ტ ე ე ა ნ ი შ ვ ი ლ ი (X თავი), ტერმინების ლექსიკონი თარგმნა ელ. რ ო ს ტ ე ე ა ნ ი შ ვ ი ლ მ ა .

## რედაქტორისაბან

ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია პედაგოგიური ინსტიტუტების ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური ციკლის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი სასწავლო დისციპლინაა. ამასთანავე ასაკობრივ-პედაგოგიური ფსიქოლოგია ამჟამად ფსიქოლოგიური მეცნიერების ინტენსიურად განვითარებადი და პერსპექტიული დარგია. როგორც საბჭოთა კავშირში, ისე საზღვარგარეთ. ბავშვის ასაკობრივი ფსიქიკური განვითარების, მისი სწავლებისა და აღზრდის ძირითადი ფსიქოლოგიური კანონზომიერების ცოდნა სკოლაში სამუშაოდ სტუდენტის პროფესიონალური მომზადების სავალდებულო პირობაა.

ავტორთა კოლექტივი მიისწრაფოდა ამ სახელმძღვანელოთი პედაგოგიური ინსტიტუტების სტუდენტებისათვის გაეცნო ბავშვის ფსიქიკის განვითარების პროცესი, ძირითადი კანონზომიერებანი ფსიქიკური განვითარებისა — ონტოგენეზში, ბავშვის ფსიქოლოგიის უმნიშვნელოვანესი თავისებურებანი სხვადასხვა ასაკობრივ ეტაპზე, სხვადასხვა სასწავლო სიტუაციაში მოსწავლის მოქმედების, ქცევის, ფსიქიკური განვითარების თავისებურებანი და სწავლა-აღზრდის პროცესში ამ თავისებურებათა და კანონზომიერებათა აღრიცხვის გზები. სასურველია, რომ სტუდენტმა დაინახოს ბავშვის და, საერთოდ, მისი პიროვნების ფსიქიკურ თვისებათა ჩამოყალიბების დიალექტიკა, რომ იცოდეს ასაკობრივი და პე-

დაგოგიური ფსიქოლოგიის თანამედროვე, უფრო პროგრესული თეორიები.

წინამდებარე ნაშრომი ორიენტირებულია ასაკობრივ-პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში მოქმედ პროგრამაზე და წარმოადგენს დამხმარე სახელმძღვანელოს — „ზოგადი ფსიქოლოგიის“<sup>1</sup> — უშუალო გაგრძელებას.

წიგნის ავტორები არიან:

- I თავი — სსრკ პედ. მეც. აკად. ნამდ. წევრი, ფსიქოლ. მეცნიერებათა დოქტორი, პროფ. ა. ვ. პეტროვსკი;
- II თავი — ფსიქოლ. მეცნიერებათა დოქტორი — ნ. ი. ნეპომნიაშჩაია;
- III თავი — ფსიქოლ. მეცნიერებათა დოქტორი — ვ. ს. მუხინა;
- IV თავი — ფსიქოლ. მეცნიერებათა დოქტორი — ვ. ვ. დავიდოვი;
- V თავი — ფსიქოლ. მეცნიერებათა კანდიდატი — ტ. ვ. დრაგუნოვა;
- VI თავი — ფილოსოფ. მეცნიერებათა დოქტორი — პროფ. ი. ს. კონი;
- VII—VIII თავი — ფსიქოლ. მეცნიერებათა დოქტორი — პროფ. ლ. ბ. იტელსონი;
- IX თავი — ფსიქოლ. მეცნიერებათა დოქტორი — მ. ს. ნეიმარკი;
- X თავი — ფსიქოლ. მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი — ა. ი. შჩერბაკოვი.
- ტერმინების ლექსიკონი შეადგინა ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატმა ს. ფ. სპიჩაკმა.

ა. ვ. პეტროვსკი

<sup>1</sup> „ზოგადი ფსიქოლოგია“, ა. ვ. პეტროვსკის რედაქციით. მოსკოვი, „პროსვეშჩენიე“, 1970.

**ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის  
ისტორიიდან**

**§ 1. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საგანი**

ასაკობრივი ფსიქოლოგია — ფსიქოლოგიური მეცნიერების დარგია. ისი კვლევას საგანია — ადამიანის ფსიქიკის ასაკობრივი დინამიკა, განვითარებაში მყოფი პიროვნების ფსიქიკური პროცესებისა და ფსიქოლოგიური თვისებების ონტოგენეზი. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის დარგებია: ბავშვის ფსიქოლოგია, უმცროსი ასაკის მოსწავლის ფსიქოლოგია, მოზარდის ფსიქოლოგია, ადრინდელი კვაბუკობის ფსიქოლოგია, ზრდადამთავრებული ადამიანის ფსიქოლოგია და გერონტო-ფსიქოლოგია. ასაკობრივი ფსიქოლოგია შეისწავლის ფსიქიკური პროცესების ასაკობრივ თავისებურებებს, ცოდნის შეთვისების ასაკობრივ შესაძლებლობებს, პიროვნების განვითარების წამყვან ფაქტორებსა და ა. შ. ასაკობრივი ფსიქოლოგია განუყრელადაა დაკავშირებული პედაგოგიურ ფსიქოლოგიასთან.

პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საგანია — სწავლებისა და აღზრდის ფსიქოლოგიურ კანონზომიერებათა შესწავლა. პედაგოგიური ფსიქოლოგია შეისწავლის სწავლების პროცესის მართვის ფსიქოლოგიურ საკითხებს, იკვლევს შემეცნებითი პროცესების ფორმირებას, ეძიებს გონებრივი განვითარების საიმედო კრიტერიუმებს, განსაზღვრავს პირობებს სწავლების პროცესში ეფექტური გონებრივი განვითარების მიღწევის უზრუნველსაყოფად, განიხილავს პედაგოგისა და მოსწავლეთა, აგრეთვე თვით მოსწავლეებს შორის არსებულ ურთიერთდამოკიდებულების საკითხებს. გარდა ამისა, პედაგოგიური ფსიქოლოგია მოსწავლეებისადმი ინდივიდუალურად მიდგომის საკითხებსაც სწავლობს.

ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ერთიანობა აიხსნება შესწავლის საერთო ობიექტით: ბავშვი, მოზარდი, კვაბუკი, ისინი ასაკობრივი ფსიქოლოგიის ობიექტებს წარმოადგენენ იმ პირობით, თუ ასაკობრივი განვითარების დინამიკის პლანში შეისწავლებიან და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ობიექტებსაც, თუ ისინი პედაგოგის მიზნობრივი ზემოქმედების პროცესში, როგორც სწავ-

ლება-აღზრდას დაქვემდებარებულნი მიიღებიან მხედველობაში. სკოლაში დელის ფსიქოლოგია, უმცროსი სასკოლო ასაკის, მოზარდის და ჰაბუკის ფსიქოლოგია, ასაკობრივი ფსიქოლოგიის, ხოლო სწავლების ფსიქოლოგია, აღზრდის ფსიქოლოგია, მასწავლებლის ფსიქოლოგია — პედაგოგიური ფსიქოლოგიის დარგებია. დარგი, რომელიც სწავლებსა და განვითარების პრობლემებს მიექცნება, თანაბრად ეკუთვნის ასაკობრივსა და პედაგოგიურ ფსიქოლოგიას. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია ქმნიან ურღვევ ერთიანობას: ბავშვს განიხილვენ სწავლებისა და აღზრდის პროცესში, ამავე დროს სწავლებისა და აღზრდის განხილვა თავისთავად, მათი ობიექტის, ე. ი. ბავშვის გარეშე შეუძლებელია, ეს გარემოება ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის პრობლემების გადმოცემის საზღვრებს პირობითად აქცევს.

ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის წარმოშობა და თავდაპირველი განვითარება. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის აღმოცენება XIX საუკუნის მეორე ნახევარს განეკუთვნება და ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში გენეტიკური იდეების შეღწევასთან არის დაკავშირებული. ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური აზრის განვითარებაში მნიშვნელოვან შენაძენს წარმოადგენდა გამოჩენილი რუსი პედაგოგის კ. დ. უშინსკის თხზულებანი და, უწინარეს ყოვლისა, მისი შრომა „ადამიანი როგორც აღზრდის საგანი“. კ. დ. უშინსკის, მიანდა რა სავალდებულოდ, რომ ადამიანის ყოველმხრივი აღზრდით დაინტერესებული პედაგოგი თავდაპირველად თვით მას უნდა გაეცნოს ყოველმხრივ, მასწავლებლებისა და აღმზრდელებისადმი მიმართვაში წერდა: „შეისწავლეთ იმ ფსიქიკურ მოვლენათა კანონები, რომელთა მართვა გსურთ და იმოქმედეთ ამ კანონების იმ გარემოებებთან გათვალისწინებით, სადაც მათი გამოყენება სასურველად მიგაჩნიათ“<sup>1</sup>. ასაკობრივი ფსიქოლოგიის განვითარებაზე სერიოზული გავლენა იქონია პ. დარვინის ევოლუციურმა იდეებმა, რომელთა გამო მეტი ყურადღება მიექცა ფსიქოლოგიური განვითარების წყაროების პრობლემას. ფაქტების რეფლექტორული ბუნების გაგებისათვის ფსიქიკური მოქმედების მნიშვნელობას, რომელსაც ფსიქოლოგია შეისწავლის, ხაზს უსვამდა გამოჩენილი რუსი მეცნიერი ი. მ. სეჩენოვიც.

ბავშვის ფსიქიკის განვითარებაზე და მისი სწავლების პროცესებზე დაკვირვებების ემპირიული მასალის დაგროვება-განზოგადებესთან

<sup>1</sup> კ. დ. უშინსკი. თხზ. კრებ., ტ. 8, რსფსრ პედ. მეცნ. (რუს. გამოც.) 1950, გვ. 55.

ერთად, პედაგოგიურ და ბავშვის ფსიქოლოგიაში შეღწევა იყო ექსპერიმენტულმა კვლევამდებამ. პედაგოგებისა და ფსიქოლოგებისათვის ნათელი გახდა, რომ ექსპერიმენტულ კვლევას შეუძლია მოვეცეს ბავშვთა და მოზარდთა ფსიქიკური განვითარების ობიექტური დახასიათება და სწავლებისა და აღზრდისადმი მეცნიერული მიდგომის დასაბუთება. მაგრამ XIX საუკუნის დასასრულსა და XX საუკუნის დასაწყისში მაინც არ იყო პედაგოგიაში მიგნებული ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის გამოყენების სპეციფიკური გზები. ზოგად ფსიქოლოგიაში ექსპერიმენტის მნიშვნელოვანი წარმატებები (ვებერისა და ფეხნერის მიერ „ფსიქოფიზიკური კანონის“ აღმოჩენა, მეხსიერების კვლევა ებინჰაუზის მიერ, გრძნობის ორგანოთა ფსიქოფიზიოლოგიის დამუშავება ჰელმპოლცის მიერ, შეგრძნებებისა და მოძრაობათა შესწავლა ვუნდტის ფიზიოლოგიურ ფსიქოლოგიაში და ბევრი სხვა) იმედს იძლეოდნენ ექსპერიმენტის გამოყენებისათვის ასაკობრივ და პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაშიც. აღმოჩენილ კანონზომიერებათა უბრალოდ გადატანის განხორციელებაც კი საკმარისად მიაჩნდათ პედაგოგიურ და ბავშვის ფსიქოლოგიაში. ვარაუდობდნენ კიდევ — მასწავლებლები თუ იცნობენ, მაგალითად, ფსიქო-ფიზიოლოგიის კანონებს ან მოძრაობითი რეაქციების სისწრაფისა და ფორმის ფაქტებს, მაშინ ისინი უსათუოდ მოახერხებენ ბავშვის სულიერ ცხოვრებაში ჩაწვდომასა და სასწავლო მასალის შეთვისების კანონების გაგებას. ასეთი რწმენა რეალიზებულია რუსი პედაგოგისა და ფსიქოლოგის პ. ფ. კაპტრევის „პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში“ (1877 წ.), ამერიკელი ფსიქოლოგის — უ. ჯემსის წიგნში „მასწავლებლებთან საუბრები ფსიქოლოგიაზე“ (1902 წ.) და მაშინდელი დროის სხვა პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ შრომებში. მაგრამ მალე იმედი გაუცრუვდათ; იმ ეპოქის ზოგად ფსიქოლოგიას შეეძლო მოეცა მხოლოდ მეტად მცირე მარაგი იმ ცოდნისა, რისი გამოყენებაც პედაგოგიის საჭიროებისათვის შესაძლებელი იქნებოდა. კიდევ მეტი, ფსიქოლოგების მიერ მიღებულ ზოგიერთ მონაცემებს შეცდომაშიც კი შეეძლო შეეყვანა პედაგოგი. მაგალითად, ებინჰაუზის მიერ მეხსიერების კვლევა, აგებული უაზრო მარცვლების დამახასოვრებაზე, მთავრდებოდა დაკვენებით, რომლებიც ბევრ რამეში მუდამ გააზრებული მასალის დამახსოვრებასთან საქმის მჭონე მასწავლებელთა მდიდარ გამოცდილებას ეწინააღმდეგებოდნენ. ამ მხრივ მეტად დამახასიათებელია პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საკითხებზე რუსეთში ჩატარებული ყრილობების ისტორია. 1906 წ. პეტერბურგში მოწვეული იყო პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საკითხებზე პირველი ყრილობა. პედაგოგიური ფსიქოლოგიის წარმომადგენლები: ა. პ. ნეჩაევი, ნ. ე. რუმინცევი და სხვები გამოვიდნენ თანამედ-

როვე პედაგოგიური ლიტერატურის მკაცრი კრიტიკით. ა. პ. ნეჩაევი ხაზს უსვამდა, რომ (ავტორების) მხოლოდ „ლაქლაქი“ და „უსაფუძვლო მტკიცებანი“ მყარ საფუძვლად ვერ გამოადგება ახალ, ფაქტობრივად დასაბუთებულ პედაგოგიკას. ა. პ. ნეჩაევის თვალსაზრისით, დიდაქტიკისა და მეთოდის ყველა სადაო საკითხი ქმნის ისეთ დარგს, რომელიც მისაწვდომია ექსპერიმენტულ-ფსიქოლოგიურ კვლევა-ძიებისათვის. ე. ი. ისეთ კვლევა-ძიებისათვის, რაც მოვლენათა ზუსტ რეგისტრაციასა და შედეგთა მათემატიკურ დამუშავებას იძლევა. მაგრამ შემოწმებისას, მოვლენათა ეს ზუსტი რეგისტრაცია თითქმის იგივე იყო, რაც ტაქსტოსკოპით სარგებლობის და „ასოციაციური ექსპერიმენტის“ ჩატარების მცდელობა ანუ ზოგადი ფსიქოლოგიის ზოგიერთ მეთოდზე დაყრდნობა ერთგვარი ცდა.

მისწრაფება, რომ ზოგად ფსიქოლოგიასთან დაეკავშირებინათ პედაგოგიკა და ასეთ სიმბიოზში ახალი პედაგოგიური ფსიქოლოგია დაენახათ, უშედეგო აღმოჩნდა იმიტომაც, რომ ზოგადი ფსიქოლოგიის თეორიული საფუძვლები, რის მიხედვითაც ორიენტაციას იღებდა ნეჩაევი, თავისი ბუნებით იდეალისტურ იყო. პედაგოგიური ფსიქოლოგიის („ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის“, როგორც მას 1910 წლიდან უწოდებდნენ) უსუსურობა ყველასთვის თვალსაჩინო გახდა.

მნიშვნელოვანი დასკვნა, რომელიც პედაგოგიური ფსიქოლოგიის აგების პირველი ცდების შედეგებიდან შეიძლებოდა გაკეთებულიყო, მდგომარეობდა იმაში, რომ პედაგოგიურ პრაქტიკასთან ფსიქოლოგიის დაახლოება (ასეთი ამოცანის დასმა კი, უსათუოდ, ნეჩაევის დამსახურება იყო) მოხერხებულყო მხოლოდ ექსპერიმენტული კვლევის გზით სწავლებისა და აღზრდის პროცესში ექსპერიმენტული მონაცემები მიღებული უნდა იქნეს თვით ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური კვლით და არა გარედან შემოტანილი. ამ მიზნისათვის აუცილებელი იყო ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის უმნიშვნელოვანესი თეორიული და მეთოდოლოგიური ამოცანების მართებულად გადაჭრის მიგნება. ამასთან ერთად პირველ პლანზე გამოვიდა ფსიქიკური განვითარების წყაროების პრობლემა მისი სწავლების პროცესთან დაკავშირებით.

ბიოგენეტიკური და სოციოგენეტიკური მიმართულებანი ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის განვითარებაში. პრობლემა ბავშვთა ფსიქიკური განვითარებისა, ამ განვითარების კანონზომიერებისა და წყაროებისა ყოველთვის წარმოადგენს ცენტრალურს ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიისათვის. მის გადაჭრაზე დამოკიდებული აღზრდისა და სწავლების გზების გარკვევა, მათი უმნიშვნე-



ლოვანესი ხერხების, ბავშვისადმი მდგომის და უფროს ადამიანთან შედარებით მისი სპეციფიკური თავისებურებების გაგება.

X საუკუნის დასაწყისში, ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის სფეროში გამოვლინდა ორი მიმართულება, რომლებიც ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების წყაროებს (ფაქტორებს) სხვადასხვაგვარად განმარტავდნენ. ეს მიმართულებანი ერთიმეორისაგან იმით განიჩნეოდნენ, თუ აღიარებული ფაქტორებიდან ბავშვის განვითარების საფუძვლად რომელი მიიღებოდა: ბიოლოგიური თუ სოციალური. რასაკვირველია, ეს როდი ნიშნავს, რომ ერთი მიმართულების წარმომადგენლები მთლიანად უარყოფდნენ ბავშვზე სოციალურ გავლენებს, ხოლო მეორის — განვითარების ბიოლოგიურ წინამძღვრებს. როდესაც ბიოგენეტიკურ და სოციოგენეტიკურ მიმართულებებზეა ლაპარაკი, შეუძლებელია ეს კლასიფიკაცია განხილულ იქნეს, როგორც აბსოლუტური: ის მხოლოდ დაახლოებით ავლენს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების კონცეფციის გამომუშავებისას უფრო გავრცელებულ ტენდენციებს. ოცდაათიანი წლების დასაწყისში, საბჭოურ ფსიქოლოგიაში, ორივე ეს მიმართულება კრიტიკის ობიექტად იქცა.

რა არის დამახასიათებელი ბიოგენეტიკური მიმართულებისათვის ბავშვის ფსიქიკური განვითარების გაგების საკითხში? — ყურადღების გამახვილება ბავშვის „თანდაყოლილ თვისებებზე“. ტენდენცია ბავშვის ქცევისა და განვითარების გაუბრალოებულ — მექანიკურ გაგებისაკენ. ბიოლოგიზატორებისათვის განვითარების ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორები თითქოს ერთიმეორის გვერდით დგანან, მაგრამ განმსაზღვრელ ფაქტორად მიჩნეულია ბიოლოგიური და უწინარეს ყოვლისა, მემკვიდრეობა, თვისებრივი და რაოდენობრივი მხარეები განვითარებაში მყოფი პიროვნებისა საბედისწეროდ განისაზღვრებიან მემკვიდრეობით. გარემო კი, ბიოლოგიზატორების შეხედულებით, მხოლოდ „რეგულიატორი“, „გამამჟღავნებელი“. რაღაც უცვლელი ფაქტორია, რომელთანაც ურთიერთმოქმედებს მრავალ შესაძლებლობათა შემცველი პლასტიკური მემკვიდრეობა.

ფსიქიკური განვითარების მემკვიდრეობითი ფაქტორების ზედმეტად შეფასება, რაც ბიოლოგიზატორებისათვისაა დამახასიათებელი, მეტად მკაფიოდ ავლენს მიმხრობას ე. წ. ბიოგენეტიკური კანონისადმი ფსიქოლოგიაში. ბიოგენეტიკური კანონი ფსიქოლოგიაში ეს არის ცდა, ჰეკელის მიერ XIX საუკუნეში ფორმულირებული ევოლუციის ცნობილი კანონი (ონტოგენეზი ფილოგენეზისის შეკუმშული განაწილება) გადატანილ იქნას ასაკობრივი ფსიქოლოგიის სფეროში: მსგავსად იმისა, როგორც ადამიანის ჩანასახი დედის საშოში ყოფნისას გვიღის ერთუჯრედიანი ორგანიზმის მდგომარეობიდან, ვიდრე ადამიან-

ნამდევ განვითარების ყველა სტადიას, ასევე ბავშვი აღიღდენს ხოლმე ადამიანური ისტორიის ძირითად ეტაპებს. ბიოლოგიური ძალების გავლენით ბავშვის ფსიქიკური განვითარების სტადიები და ქცევის ფორმები კანონზომიერად ცვლიან ერთიმეორეს. ამგვარად გამოყოფდნენ ხუთ პერიოდს, რომლებსაც თითქოს ბავშვი გაივლის: ველურობის პერიოდს, ნაღირობის პერიოდს, მწყემსობის, სამიწათმოქმედო და სავაჭრო-სამრეწველო პერიოდებს. ასეთი პერიოდიზაციის თანახმად ბავშვი ველურად დაბადებული გაივლის თხაბიმდევრულად განვითარების ყველა ეტაპს, უკანასკნელზე აუცილებლად გამოავლენს ინტერესს ფულისადმი, ვაჭრობისადმი, გაცვლა-გამოცვლისადმი. ე. ი. სავსებით პასუხობს კაპიტალისტური სამყაროს იდეალებს.

ბიოგენეტიკური კანონის საფუძვლად ფსიქოლოგიაში მიჩნეული იყო ბავშვის ფსიქიკური განვითარების სპონტანურობის იდეა, აღზრდისაგან მისი დამოუკიდებლობა, რომელიც აქ მხოლოდ როგორც გარეგანი ფაქტორი გამოდიოდა და შეეძლო შეფერხება, ან დაჩქარება რომელიმე ბუნებრივ-მემკვიდრეობით გაპირობებულ ფსიქიკურ თვისებათა გამომყდავნებითი პროცესისა. ბიოგენეტიკური კანონიდან გამომდინარე იქნა რეაქციონური პედაგოგიური დასკვნები. ბავშვის ბუნებრივი განვითარების მსვლელობაში ჩარევა განიხილებოდა, როგორც დაუშვებელი თვითნებობა. ბიოგენეტიკაში ხდებოდა „თავისუფალი აღზრდის“ პედაგოგიური თეორიის ფსიქოლოგიურ დასაბუთებად.

პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში ბიოგენეტიკური მიმართულების ანტიდიალექტიკური, მექანიკური ხასიათი საბჭოთა პედაგოგებისა და ფსიქოლოგების მიერ გაცნობიერებული იქნა ოცდაათიანი წლების დასაწყისში.

არანაკლებ მცდარი აღმოჩნდა სოციოგენეტიკური მიმართულებაც პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში. მოჩვენებითი განსხვავების მიუხედავად, ეს თეორიები ბევრ რამეში უახლოვდებიან ერთიმეორეს. ამ მიმართულების მომხრეთა შეხედულებით გარემო ბავშვის განვითარების ფატალური ფაქტორის როლში გამოდის, ამიტომ ადამიანის შესაძლებლად საკმარისად მიაჩნდათ გაანალიზება მისი გარემოს სტრუქტურისა — როგორიცაა გარემო, ისეთივეა საბოლოოდ პიროვნებაც ადამიანისა, მექანიზმი მისი ქცევისა, მისი განვითარების გზები, უშუალო გარემოცვაში ეს მოცემულია უკვე ერთხელ და სამუდამოდ. როგორც ბიოგენეტიკაში უარყოფდა პიროვნების აქტიურობას, დაჰყავდა რა ქცევას და განვითარება გენეტიკური მიდრეკილების რეალიზაციამდე. ასევე სოციოგენეტიკოსებიც აგრეთვე უარყოფდნენ პიროვნების აქტიურობას, მიაწერდნენ რა ყველაფერს სოციალური გარემოს გავლენებს. ამის შედეგად გაუგებარი რჩებოდა, თუ ერთსა და იმავე სო-

ციალურ გარემოში როგორ ყალიბდებოდნენ ნიშნების სიმრავლით სრულიად განსხვავებული პიროვნებანი. გაუგებარი იყო თავიანთი შინაგანი სამყაროთი, ქცევის შინაარსითა და ფორმებით მეტად მსგავსი ადამიანები სხვადასხვა სოციალურ გარემოში როგორ ჩნდებოდნენ. განვითარებისადმი მექანიკური მიდგომა, პიროვნების საკუთარი აქტიურობის, მისი ფორმირების დიალექტიკურ დაპირისპირებულობათა იგნორირება — აი ასეთია თვალნათლივ იდეურ-თეორიული მანკიერებანი სოციოგენეტიკური მიმართულებისა პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში. ბიოგენეტიკური და სოციოგენეტიკური მიმართულებანი ფსიქოლოგიაში უკვე ოცდაათიანი წლებიდან ხდებიან საბჭოთა ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური კრიტიკის ობიექტად.

ვერც ბიოგენეტიკოსებმა და ვერც სოციოგენეტიკოსებმა ვერ შეცლეს აწოჩი წარმოდგენა მოეცათ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების წყაროებსა და მექანიზმებზე. ამ ამოცანის განხორციელება ვერ შეიძლო ვერც სპეციალურმა დისციპლინამ, რომელმაც პედოლოგიის სახელწოდება მიიღო.

პედოლოგიის მარქსისტული კრიტიკა. პედოლოგიის შინაარსს შეადგენდა ბავშვის განვითარების ფსიქოლოგიური, ფიზიოლოგიური, ბიოლოგიური კონცეფციების მექანიკური ერთობლიობა. XIX საუკუნის დასასრულსა და XX საუკუნის დასაწყისში წარმოშობილი (ს. ჰოლი, ე. მეიმანი, ვ. პრეიერი — დასავლეთში, ვ. მ. ბენტერევი, ა. პ. ნეჰაევი, გ. ი. როსსოლიმო — რუსეთში) და ფსიქოლოგიაში ევოლუციონური იდეების შედარებით გაპირობებული პედოლოგია 20—30-იან წლების დასაწყისში პრეტენზიას აცხადებს ბავშვის შესახებ ერთადერთი „მარქსისტული მეცნიერების“ როლზე. იმ უფლებოვან მონოპოლიას აცხადებს ბავშვის შესწავლაზე ასაკობრივი ფიზიოლოგიის და პედაგოგიის შევიწროების გზით. პედოლოგია წარმოიშვა, როგორც კომპლექსური მეცნიერება, მოიცვა რა განვითარებაში მყოფი ადამიანის შემსწავლელ ცალკეულ მეცნიერულ დისციპლინათა გამოკვლევების შედეგები. საეჭვო არაა, რომ კომპლექსური, სინთეზური შესწავლა ბავშვისა, ისე როგორც განვითარების პრობლემის კვლევა-ძიებითი მუშაობის ცენტრში წინ წამოწევა, ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური აზრის ძვირფასი მონაპოვარი იქნებოდა. მაგრამ მეცნიერული სინთეზი ვერ იქნა მიღებული. პედოლოგიამ ვერ შეძლო ფსიქოლოგიის, ანატომიის, ფიზიოლოგიის და პედაგოგიის მონაცემების წინასწარი ანალიზის გაკეთება, რადგან სინთეზის საფუძველს ის ხედავდა განვითარების პროცესის თითქოს უშუალოდ განმსაზღვრელი „ორი ფაქტორის“ (გარემო და მემკვიდრეობა) მოქმედების მექანიკურად გაგებაში. განაზავა რა მონაპოვარი ადამიანის რომელმანით თავისებურებანი ბიოლოგიურ დახასია-

ათებაში და შეცვალა რა ბავშვის პიროვნების შესწავლა მისი გარემოს შესწავლით. პედოლოგიამ გამოავლინა ანტიფსიქოლოგიზმი. პედოლოგები ფსიქოლოგიაში ხედავდნენ „მეცნიერებას სუბიექტურობის შესახებ“ და არც კი გაეგებოდათ ის ცვლილებები, რომლებიც გამოწვეული იყვნენ მისი დიალექტიკურ-მატერიალისტური გარდაქმნით. ასევე მტრულად ეპყრობოდა პედოლოგია პედაგოგიკასაც, აბუჩად იგდებდა რა მას, როგორც „ემპირიულს“.

პედოლოგიის იდეალისტური და მექანიცტური წანამძღვრები მისი ანტიფსიქოლოგიზმი, გატაცება დაუსაბუთებელი ტესტებით, რომელთა მეშვეობით მოსწავლეთა ე. წ. „გონებრივი განვითარების კოეფიციენტს“ (IQ) განსაზღვრავდნენ, უარყოფითად მოქმედებდნენ ფსიქოლოგიასა და პედაგოგიკაზე და დიდ ზიანს აყენებდნენ სკოლას. ამასთან დაკავშირებით ჯერ კიდევ ოცდაათიანი წლების დასაწყისში თავი იჩინა პედოლოგიის ბევრ დებულებათა (პრობლემები პედოლოგიის საგნის, ბიო- და სოციოგენეზისის დაუსაბუთებელი ტესტებისა და სხვა) პრინციპულმა კრიტიკამ. დასრულებული გამოხატულება ამ მარქსისტულმა კრიტიკამ პოვა საკ. კბ(ბ) ცკ-ის 1936 წლის 4 ივლისის დადგენილებაში — „პედოლოგიურ დამახინჯებათა შესახებ განათლების სახალხო კომისარიატის სისტემაში“.

მაგრამ პედოლოგიის კრიტიკა ხშირად მიდიოდა იმ დადებითის უარყოფამდე, რაც საბჭოთა მეცნიერების მიერ ასე თუ ისე პედოლოგიასთან კავშირში იყო გაკეთებული, მაგრამ იმავე დროს პედაგოგიკასა და ფსიქოლოგიას ავითარებდა შემოქმედებითად. პედოლოგების მიმართ წარმოებულმა მკაცრმა და მეტწილად სამართლიანმა კრიტიკამ ხშირად უარყოფითი დამოკიდებულება კი წარმოშვა ასაკობრივი განვითარების მთელი პრობლემატიკისადმი. გამოჩენილი საბჭოთა პედაგოგი ნ. კ. კრუპსკაია ამ პერიოდში ზრუნავდა, რომ პრობლემებს ასაკობრივ ფსიქოლოგიურ თავისებურებებსა და ასაკობრივ განვითარებაზე, რომელთა გაგებაში პედოლოგები სერიოზულ შეცდომებს უშვებდნენ, თავიანთი მნიშვნელობა არ დაჰკარგოდათ პედაგოგიკისა და პედაგოგიური ფსიქოლოგიისათვის.

20—30-იან წლებში პედაგოგიური ფსიქოლოგიის სფეროში შესრულებული იყო მდიდარი კვლევითი მასალის შემცველი დიდძალი მეცნიერული შრომა. ეს მასალა თანამედროვე ფსიქოლოგიაში შევიდა მისი ორგანული ნაწილის სახით. იმავე პერიოდში გამოიმუშავდა ბევრი ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური კონცეფცია, რომლებსაც დღესაც არ აქვთ დაკარგული თავიანთი მნიშვნელობა. მათი მეცნიერული ღირებულება დღეს გაცილებით მეტი სიცხადითა და გარკვეულობით შეიცნობა, ვიდრე ეს ხდებოდა ოდესმე. ამასთან დაკავშირებით, დასახე-

ლებული უნდა იქნეს ბავშვის პიროვნებასა და ბავშვთა კოლექტივებზე მაკარენკოს მიერ ფორმირებული შეხედულებათა სისტემა (იგი შემდეგში იქცა პიროვნების და კოლექტივის განვითარების პრობლემა-სადმი მიძღვნილ გამოკვლევის ამოსავლად) და ლ. ს. ვიგოტსკის თეორია უმაღლეს ფსიქიკურ ფუნქციათა განვითარების შესახებ.

ა. ს. მაკარენკო და პედაგოგიური ფსიქოლოგია. 20-იანი წლების მანძილზე და 30-იანი წლების პირველ ნახევარში ა. ს. მაკარენკოს (1888—1939) მიერ შემუშავებული ფსიქოლოგიური შეხედულებანი ბავშვის პიროვნებასა და მის განვითარებაზე თავისთავად დასრულებულ მოძღვრებას წარმოადგენს კოლექტივში პიროვნების ჩამოყალიბების შესახებ. ა. ს. მაკარენკოს მოძღვრება, რომელშიც განზოგადებულია მისი მდიდარი პედაგოგიური გამოცდილება, საფუძვლად დაედო შემდეგ მუშაობას კომუნისტური აღზრდის დარგში.

მაკარენკოს მეცნიერულ კონცეფციაში პიროვნების განვითარების ფსიქოლოგია განიხილებოდა ბევრ ასპექტში (პიროვნებისა და კოლექტივის ურთიერთდამოკიდებულებანი, პიროვნების განვითარების პერსპექტიული ხაზები, პიროვნების მოტივაციური სფეროს ფორმირება, ხასიათის ჩამოყალიბება და სხვა).

პიროვნების ფსიქოლოგიის საკვანძო პრობლემებს მაკარენკო პიროვნებისა და კოლექტივის ურთიერთმიმართების ბიოგენეტიკურ და სოციოგენეტიკურ გაგებებთან მკაცრ პოლემიკაში წყვეტდა. სოციოგენეტიკოსების მტკიცება, რომ კოლექტივი არის ამა თუ იმ გამლიწინებელზე ერთნაირად გამომხმაურებელ ინდივიდთა თავყრილობა, იწვევდა მაკარენკოს პროტესტს, რომელიც კოლექტივის განიხილავდა, როგორც ორგანიზებულ პიროვნებათა მიზანსწრაფვით კომპლექსს და იქ, სადაც ორგანიზაციაა კოლექტივისა, იქვეა კოლექტივის ორგანოები, იქ არის კოლექტივის ნდობით აღჭურვილ პირთა ორგანიზაცია, რაც შეეხება ამხანაგის ამხანაგთან დამოკიდებულების საკითხს — ეს არ არის საკითხი მეგობრობის, საკითხი სიყვარულის, მეზობლობის, არამედ ეს არის საკითხი პასუხისმგებლობითი დამოკიდებულებისა<sup>1</sup>. საკითხის ამდაგვარი დაყენება შესაძლებლობას აძლევდა მაკარენკოს, რომ კოლექტივში პიროვნებისათვის მდგომარეობის შეცვლით, მასზე არსებითი მათორმირებელი გავლენა მოეხდინა, თანაც თვით აღსაზრდელს ფიქრადაც არ მოსდიოდა, რომ იგი აღზრდის ობიექტს წარმოადგენდა (პარალელური მოქმედების პრინციპი).

<sup>1</sup> ა. ს. მაკარენკო, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, 1950, გვ. 175—176.

მაკარენკო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა პიროვნების თვისებების შესწავლას. ეს გამომდინარეობს უპირველეს ყოვლისა იქედან, რომ აღმზრდელობითი პროცესის მიზანი მას ესახებოდა პიროვნების მაპროექტირებელი თვისებების, ხასიათის ტიპების და მათი განვითარების მიმართულებების სახით, რომელნიც ყოველი ცალკეული ადამიანისათვის გარკვევით შეირჩეოდა. თვით პიროვნების ნიშანთა ჩამოთვლა, რომელთა სინთეზირებას პედაგოგი ზოგად კომპლექსში ახდენს („სულიერი განწყობილება ადამიანისა კოლექტივში, კოლექტიურ დამოკიდებულებათა და რეაქციათა ხასიათი, მისი დისციპლინირებულობა, მზადყოფნა მოქმედებისა და შეკავებისათვის, ტაქტისა და ორიენტირების უნარი, პრინციპულობა და ემოციონალურ-პერსპექტიული მისწრაფება“)¹ უკვე ლაპარაკობს საბჭოთა ადამიანის არსებითი ნიშნების ღრმა ფსიქოლოგიური ანალიზის შესახებ. იმავეზე მოგვითხრობს აღსაზრდელთა პიროვნების შესწავლის სქემაც მოთავსებული მაკარენკოს შრომაში „აღმზრდელობითი პროცესის ორგანიზაციის მეთოდოლოგია“ და აღსაზრდელთა შესანიშნავი დახასიათებანი, ლაკონურად და ზუსტად გამომსახველნი მათი პიროვნების გარდამქმნელი ნიშნებისა.

ა. ს. მაკარენკო საფუძვლიანად იკვლევდა პიროვნების მოტივაციურ სფეროს, პიროვნების საზოგადოებრივ თვისებათა ფორმირების მექანიზმებს. ამის გამო, მოთხოვნილებათა განვითარებისა და ფორმირების პრაქტიკას მია მოძღვრებაში თითქმის ცენტრალური ადგილი უჭირავს. „აღმზრდელობითი მუშაობის უღრმესი აზრი მდგომარეობს ადამიანური მოთხოვნილებების შერჩევასა და აღზრდაში, მათ აყვანაში იმ ზნეობრივ სიმაღლემდე, რომელიც მხოლოდ უკლასო საზოგადოებაშია შესაძლებელი და რომელსაც შეუძლია ადამიანის აღძვრა ბრძოლისათვის შემდგომი სრულყოფის მიზნით“².

მაკარენკოს ნაწარმოებებში მოცემულია ფართო და გაბედული პროგრამა პიროვნების არსობრივი მხარეების განვითარების მამოძრავებელ ძალათა შესასწავლად, სადაც უმთავრესი როლი კოლექტივისტის მოთხოვნილებების აღზრდას აქვს დათმობილი.

მაკარენკოს შრომებით საბჭოთა ფსიქოლოგების წინაშე თითქმის პირველად გადაიშალა შესაძლებლობა ადამიანის მთლიანი პიროვნების ანალიზისა მისი ფორმირების პროცესში, შრომასა და საზოგადოებრივ საქმიანობაში. მაკარენკოს, როგორც ფსიქოლოგის უძვირფასესი თვისება — პიროვნების ფსიქოლოგიური კვლევისადმი პასიური ჰერეტიკითი დამოკიდებულების დაძლევა. „აღსაზრდელის ცოდნა უნდა მივიდეს

1 ა. ს. მაკარენკო, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, 1950, გვ. 106.

2 ა. ს. მაკარენკო, „თხზულებანი“ შვიდ ტომად, ტ. 4, 1973, გვ. 36.

აღმწარდელთან არა მისი უგულისყუროდ შესწავლის პროცესში, არამედ მხოლოდ მასთან ერთად მუშაობის, აღსაზრდელისადმი მეტად აქტიური დახმარების პროცესში. აღმწარდელი აღსაზრდელს უნდა უყურებდეს არა როგორც შესწავლის ობიექტს, არამედ როგორც აღზრდის ობიექტს<sup>1</sup>.

ლ. ს. ვიგოტსკის თეორია უმაღლესი ფსიქიკური ფუნქციების განვითარების შესახებ. ლ. ს. ვიგოტსკის (1896—1934) თეორია უმაღლესი ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებაზე 20—30-იან წლებში ჩამოყალიბდა.

ეყრდნობა რა ფ. ენგელსის იდეებს შრომის როლის შესახებ ბუნებასთან ადამიანის შეგუებასა და წარმოების პროცესში იარაღის დახმარებით ბუნების ძალთა გარდაქმნაში, ვიგოტსკი გამოთქვამს აზრს, რომ შრომას, იარაღით წარმოებულ მოქმედებას მიყვებართ ადამიანის ქცევის ტიპის შეცვლამდე, ადამიანის ცხოველისაგან განსხვავებამდე. ადამიანის ეს განსხვავება მდგომარეობს მისი მოქმედების მწვალობით ხასიათში. შუალობითობა შესაძლებელი ხდება იმიტომ, რომ ადამიანი თავის შინაგან ფსიქიკურ მოქმედებაში სარგებლობს ნიშნებით (სიტყვით, ციფრით და სხვა), შესაფასად იმისა, როგორც ვარჯის, პრაქტიკულ მოქმედებაში ის სარგებლობს იარაღით. იარაღსა და ნიშანს შორის მსგავსება (ფსიქოლოგურად) იმაშია, რომ ისინი შესაძლებლობას იძლევიან განვახორციელოთ გაშუალებული მოქმედება. განსხვავება კი იარაღსა და ნიშანს შორის — მათ სხვადასხვა მიმართულებაშია. იარაღი მიიმართება (იხმარება) გარეთ, მან ცვლილება უნდა მოახდინოს ობიექტში, ის ადამიანის გარეგანი მოქმედების საშუალებაა მიმართული ბუნების დასამორჩილებლად. ნიშანი კი შიგნითაა მიმართული, ობიექტში ვერაფერს ვერ ცვლის, იგი მხოლოდ შემოქმედებას აძლენს ადამიანის ქცევაზე. ბუნების დამორჩილება და ქცევის დაუფლება ურთიერთკავშირშია, რადგან ადამიანის მიერ ბუნების შეცვლა ცვლის ბუნებას თვით ადამიანისა. ნიშნების (დამხმარებ საშუალებების) გამოყენება, ე. ი. გაშუალებულ მოქმედებაზე გადასვლა ადამიანის მთელ ფსიქიკურ მოქმედებას გარდაქმნის მსგავსად იმისა, როგორც იარაღის გამოყენება ცვლის ორგანოების ბუნებრივ მოქმედებას და უსაზღვროდ აძლიერებს და აფართოებს ფსიქიკური აქტივობის შესაძლებლობას.

ადამიანის განვითარება ყველა ამ საშუალების (როგორც იარაღების, ისე ნიშნების) დაუფლების პროცესში სწავლების გზით ხდება. სწავლებას სწორედ ამიტომ უჭირავს ცენტრალური

<sup>1</sup> მაკარენკო, თხ., ტ. V, გვ. 91 (რუს. გამოც.).

ადგილი ბავშვის სიცოცხლის ორგანიზაციის მთელ სისტემაში, განსაზღვრავს რა მის ფსიქიკურ განვითარებას. მაშასადამე, ფსიქიკის განვითარება არ შეიძლება განხილულ იქნეს სოციალური გარემოს გარეშე, სადაც ნიშნურ საშუალებათა შეთვისება და ამით წინათაობათა გამოცდილების დაუფლება ხდება და მისი (ფსიქიკის განვითარების) გაგება სწავლებას გარეშე შეუძლებელია. აზგვარად, ლ. ს. ვიგოტსკის ფსიქოლოგურ თეორიაში რეალიზაციას პოულობს მარქსისტული იდეა ადამიანის სოციალურ არსზე. კულტურული განვითარების ზოგად გენეტიკურ კანონს ვიგოტსკი გამოთქვამს შემდეგი სახით:

ბავშვის კულტურულ განვითარებაში ყოველი ფუნქცია გამოდის სცენაზე ორჯერ. ორ პლანში, პირველად — სოციალურში, შემდეგ — ფსიქოლოგიურში, პირველად ადამიანთა შორის ვით ინტერფსიქიკური კატეგორია, შემდეგ შიგ ბავშვში, როგორც ინტრაფსიქიკური კატეგორია“<sup>1</sup>. „ყოველი უმაღლესი ფსიქიკური ფუნქცია თავის განვითარებაში აუცილებლად ჯერ გარეგან სტადიას გაივლის, რადგან თავდაპირველად ის სოციალურ ფუნქციას წარმოადგენს“<sup>2</sup>.

ასეთია ისტორია მიმთითებელი ექსტისა, რომელიც განსაკუთრებით ნიშნულგან როლს ასრულებს ბავშვის მეტყველების განვითარებაში და წარმოადგენს, ლ. ს. ვიგოტსკის სიტყვებით, მნიშვნელოვანწილად ქცევის ყველა მაღალი ფორმის უძველეს საფუძველს. თავდაპირველად მიმთითებელი ექსტი — ეს სხვა არაფერია, თუ არა საგნისკენ მიმართული მიუღწეველი ტაცებითი მოძრაობა, რომელიც წინ უსწრებს მოქმედებას (ხელი მიიმართება საგნისაკენ, მაგრამ ჰაერში გამოვიდებული რჩება). ბავშვს ეხმარება მოზრდილი, რომელმაც ექსტი გაიზარა როგორც მითითება ბავშვისთვის საინტერესო საგანზე. ამრიგად, მიმთითებელი ექსტი მიუღწეველ ტაცებითი მოძრაობიდან იქცევა ექსტად სხვებისთვის, რომელნიც მასში სდებენ მითითების აზრს. ექსტი იქცევა ნიშნად, ტაცება-მიმთითებად. და მხოლოდ ამის შემდეგ ახერხებს ბავშვი თავის მოძრაობას მოეპყროს როგორც მითითებას. ექსტი (ნიშანი) სხვებისთვის, იქცევა ექსტად (ნიშნად) თავისთვის. ამრიგად, ბავშვი სულ ბოლოს თავისი ექსტის გაცნობიერებამდე მიდის. თავდა-

<sup>1</sup> ლ. ს. ვიგოტსკი, უმაღ. ფსიქ. ფუნქციათა განვითარება, გამოუქვეყნებელი შრომებიდან. მოსკოვი, პედ. შეცნ. აკად. 1960 წ. გვ. 197—198.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 197.



პირველად მისი მნიშვნელობა ობიექტური სიტუაციით იქმნება, შემდეგ კი ბავშვის ირგვლივ მყოფი ადამიანებით.

იგივე კანონზომიერება შეინიშნება ლ. ს. ვიგოტსკის მიერ ბავშვის მეტყველების გამოუმუშავების შემთხვევებშიც. სიტყვა გამოხატავს ნივთთან მიმართებას (პირველი საფეხური). სიტყვასა და ნივთს შორის არსებული ეს ობიექტური კავშირი ფუნქციონალურად გამოიყენება დიდების მიერ, როგორც ბავშვებთან ურთიერთობის საშუალება (მეორე საფეხური), სიტყვა თვით ბავშვისათვისაც გააზრებული ხდება (მესამე საფეხური), ამის შემდეგ სიტყვა — თავდაპირველად სწავლებზე ზემოქმედების საშუალება. საკუთარი თავის მართვის საშუალებადაც ხდება.

ამგვარად, ყველა უნაღწესი ფაქტიკური ფუნქციონალური გენეტიკურად წინა პლანზე უნდა აღაშინათა სოციალური ურთიერთობანი. ლ. ს. ვიგოტსკი წერდა, რომ ადამიანის ფსიქოლოგიური მუშაობა წარმოადგენს საზოგადოებრივ ურთიერთობათა ერთობლიობას გადატანის მიხედვით და მით გადაქცეულს პიროვნების ფუნქციებად და მისი სტრუქტურის ფორმებად. საწინააღმდეგოდ ტრადიციული ფსიქოლოგიისა, რომელსაც სოციალური ქცევა გენეტიკურად ინდივიდუალური საგან გამოყავდა, ლ. ს. ვიგოტსკიმ ვეიჩენა, რომ უნაღწესი ფაქტიკური ფუნქციები პირველად ყალიბდება კოლექტივში ადამიანთა ურთიერთობის საბით და მხოლოდ შემდეგ ხდება პიროვნების ფსიქიკური ფუნქციებად. მაშ, ერთი შეხედვით თუ გვეჩვენება, რომ ვაწაჯა, არგუმენტაცია, დასაბუთება გენეტიკურად წინ უსწრებს კამათს, რომელიც შეხედულებათა დაპირისპირებით წარმოიშობა. სამავიეროდ, ვიგოტსკის თეორიის თანახმად, თვით კამათი წარმოიშობს განსჯას. პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში მდგომარეობს იმის, რომ იგი (პიროვნება) ხდება იმდენად, რაც ის არის იმის მეშვეობით, რასაც ის სხვებისათვის წარმოადგენს.

გარეგანი ნიშნები, როგორც ქცევის განვითარების საშუალებანი, წარმოადგენენ მნიშვნელოვან დიაგნოსტიკურ საშუალებებს, თუ ფსიქოლოგს გაუჩნდება აუცილებლობა განსაზღვროს — აქვს თუ არა ბავშვს დეფექტი ინტელექტუალური განვითარების სფეროში, დარღვეული გონებრივი განვითარების ბავშვზე დაკვირვებანი გვიჩვენებენ, რომ იქ, სადაც ბავშვი ნიშნებს იყენებს, კომპენსატორული შესაძლებლობანი ინახება და განვითარებას აქვს პერსპექტივა. იქ, სადაც ნიშნების გამოყენება შეფერხებული, ან გამოუმუშავებელია, ინტელექტუალური განვითარებაც ფერხდება, ანდა წყდება.

§ 2. თანამედროვე საგნობა ახაკობრივი და  
პედაგოგიური ფსიქოლოგია

სწავლებისა და აღზრდის ძირითადი ფსიქოლოგიური თეორიები. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია შედარებით უფრო განვითარებული, ძველისძველი და მყარი ტრადიციების მქონე დარგია საბჭოთა ფსიქოლოგიური მეცნიერებისა. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის პრობლემათა ამუშავება ზორციელდება რიგ სამეცნიერო-კვლევით დაწესებულებებში: სსრკ პედაგ. მეცნიერებათა აკადემიის ზოგად და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის სამეცნიერო-კვლევით ინსტიტუტში, დღევანდელი ფსიქოლოგიის სამეცნიერო-კვლევით ინსტიტუტში, სკოლაში აღზრდის სამეცნიერო-კვლევით ინსტიტუტში (უსსრ) უნივერსიტეტებში და პედაგოგიური ინსტიტუტების ფსიქოლოგიის კათედრებზე. პედაგოგიური ფსიქოლოგიის სფეროში კვლევის საერთო კოორდინაცია დაკარგებული აქვს სსრკ პედაგოგიურ მეცნიერებათა აკადემიას. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის პრობლემებს წარმატებით ამუშავებდნენ და დღესაც ამუშავებენ გამოჩენილი საბჭოთა მეცნიერი-ფსიქოლოგები, რომლებმაც ფუნდამენტალური შრომებით დააფუძნეს მეცნიერება: ბ. გ. ანანიევი, ლ. ი. ბოუოვიჩი, პ. ი. გალპერინი, ვ. ვ. დავიდოვი, ა. ვ. ზაპოროევი, ლ. ვ. ზანკოვი, ვ. ს. კოსტიუკი, ლ. ნ. ლანდა, ა. ნ. ლეონტიევი, ნ. ა. მენჩინსკაია, ნ. თ. ტალიზინა, დ. ბ. ელკონინი და ბევრი სხვა.

თანამედროვე საბჭოთა ფსიქოლოგიის უმნიშვნელოვანესი კონცეფციების საფუძველს წარმოადგენს აზრი, დაკავშირებული ლ. ს. ვიგოტსკის იდეებთან იმაზე, რომ პიროვნება ვალდებულია აქტიურ ფორმად, მოქმედებით შეეთვისოს კაცობრიობის ისტორიულად გამოცდილება ფიქსირებული მატერიალური და სულიერი კულტურის საფუძველზე. მხოლოდ მაშინ შეიძლება გახდეს პიროვნება საზოგადოების სრულყოფილი წევრი. „ეს არის პროცესი, რის შედეგად ინდივიდის მიერ ისტორიულად ჩამოყალიბებულ ადამიანურ უნართა და ფუნქციონათა აღდგენა ხდება“<sup>1</sup>.

იდეა, რომლის თანახმად ფსიქიკური განვითარება სოციალური ვამოცდილების შეთვისების გზით, სწავლით ზორციელდება, ცენტრალურს წარმოადგენს არა მარტო სწავლების ფსიქოლოგიისათვის, არამედ აღზრდის ფსიქოლოგიისათვისაც. ახალგაზრდის პიროვნების ჩამოყალიბება, რომელიც სოცია-

<sup>1</sup> ა. ნ. ლეონტიევი, ფსიქიკის განვითარების პრობლემები გამოც. მე-3, მსუ-ის გამომცემლობა, 1972 წ. გვ. 366.

ლურ გამოცდილებას ითვისებს, ხდება არა ავტომატურად, არამედ მისი შინაგანი სამყაროა, შინაგანი პოზიციის შეცვლის გზით, რომელიც ყველა აღმზრდელობით ზემოქმედებას აშუალებს (ლ. ი. ბოჭორიანი, ტ. ე. კონიკოვა და სხვა). პიროვნების პოზიცია, მოქმედების მოტივთა ერთობლიობა, რომელშიც ვლინდება ადამიანის მოთხოვნილებები. მისი იდეალები. შეფასება და თვითშეფასება, გამომუშავებული აღზრდის შედეგად, პიროვნებას ანიჭებენ შედარებით დამოუკიდებლობას სხვადასხვა გარეგანი ზემოქმედებებისაგან, რომლებიც ზემოთ ჩანათვლილი შინაგანი პირობების საშუალებით აისახებიან. ახორციელებენ რა ამ იდეას, საბჭოთა ფსიქოლოგებმა დაამუშავეს პიროვნებისთვისებათა და ფსიქიკურ პროცესთა აქტიური ფორმების სტრატეგია. შინააღმდეგ სხვა ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური კონცეფციებისა, რომელნიც ფსიქიკური განვითარების მიღწეული დონის მხოლოდ რეგისტრირებას ახდენენ, საბჭოთა მკვლევარები გამოდიან იმ აუცილებლობიდან, რომ აქტიური ფორმირების გზით შექმნან ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ექსპერიმენტული ნიშნულები.

საბჭოთა ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ კონცეფციას წარმოადგენს ეტაპების მიხედვით გონებრივ მოქმედებათა ფორმირების თეორია. ის შვედურ-შავდა 50-იან წლებში პ. ი. გალპერინის შრომებში. გონებრივ მოქმედებათა ეტაპებად ჩამოყალიბების თეორიის ცენტრალური იდეა მდგომარეობს იმაში, რომ ცოდნის მიღება ხორციელდება მოსწავლეთა მოქმედების პროცესში, შედეგად ცალკეულ მოქმედებების განსახილვერული სისტემის მათ მიერ შესრულების პირობებში. ადამიანი არ ღებულობს ბუნებიდან მზა სახით აზროვნებით მოქმედებას, არამედ სწავლობს აზროვნებას, ითვისებს აზროვნებით ოპერაციებს. მასწავლებლის ამოცანაა მოხერხებულად მართოს ეს პროცესები. კონტროლი გაუწიოს არა მხოლოდ გონებრივ მოქმედებას, არამედ მისი ფორმირების მსვლელობასაც.

ეყრდნობიან რა საბჭოთა ფსიქოლოგიის ნიშნულოვან პრინციპს— ცნობიერებისა და მოქმედების ერთიანობას— პ. ი. გალპერინი, ნ. თ. ტალიზინა და მათი თანამშრომლები ცოდნის შეთვისებას (შეძენას) განიხილავენ. როგორც პროცესს, რასაც ადგილი აქვს განსახილვერულ მოქმედებათა შესრულებისა და შეთვისების შედეგად. ამ თვალსაზრისით, ფსიქიკური მოქმედების ამოსავალი ფორმა— მატერიალური, გარეგანი, რეალურია, რომელიც გარე სამყაროს ობიექტებს სახეს უცვლის. შინაგანი, ფსიქიკური, გონებრივი მოქმედების ახალი ხერხები შეიძლება შეთვისებული იქნეს მხოლოდ გარეგანი, მა-

ტერიალური მოქმედების ეტაპის გავლით და არა სხვა სახით. ამრიგად, ხდება მატერიალური მოქმედების (რეალურ საგნებთან მუშაობის) ეტაპის, ანუ მატერიალიზებული მოქმედების (მოდლებთან მუშაობის) ეტაპის გამოყოფა. მოქმედების მატერიალური ფორმის მაგალითად გამოდგება თვლა ჩხირებით. მოქმედება რომ რეალური საგნებით, ან სქემებით, ნახაზებით ხორციელდება ეს საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს (და მასწავლებლებსაც) ზუსტი კონტროლი გაუწიონ თითოეულ ოპერაციას, რომელიც მთლიან მოქმედებაში შედის. შემდეგი ეტაპია—ხმამალა მეტყველება: მოსწავლე „ჩაილაპარაკებს“, გასაგონად აღწერს ოპერაციის მსვლელობას. მოქმედება გარეგანი ფორმიდან გადადის შინაგან ფორმაში და, დასაბრუნებლად, უკანასკნელ ეტაპზე მოქმედება სრულდება შინაგან პლანში: ეს უკვე აზროვნების აქტებში ცოდნით ოპერირებაა. პედაგოგს შეუძლია კონტროლი გაუწიოს შეთვისების თითოეულ ეტაპს და, როცა შეცდომებს, მიუხედავად რელობა და სხვა სიძნელეს წააწყდება. დაუბრუნოს მოსწავლე მოქმედებას და ცოდნის ფორმირების ადრინდელ ეტაპს და კვლავ დაამუშაოს მასთან ის, რაც შეთვისებას ეჭვემდებარება.

შეთვისების მსვლელობა და ხარისხი განისაზღვრება შემდეგნაირად: მოქმედების საორიენტაციო ნაწილით — ობიექტური პირობების ერთობლიობით, რითაც მოსწავლე ხელმძღვანელობს მოქმედების შესრულებისას. ამრიგად, გონებრივ მოქმედებათა ეტაპური შეთვისების თეორიით განზოგადდება — ეს მნიშვნელოვანი ნაბიჯია აზროვნებითი მოქმედებისა, ის ყალიბდება მხოლოდ და მხოლოდ იმ თვისებებით, რომელნიც მოქმედების საორიენტაციო საფუძველში არიან შესტლნი. მხოლოდ ესენია არსებითი, დანარჩენი კი, თუნდაც ყველა ობიექტს რომ ვაჩინდეს, რომლებთანაც საქმე ჰქონდა მოსწავლეს, ანგარიშში არ მიიღება.

რიგი საბჭოთა ფსიქოლოგების (ნ. მენჩინსკაია, გ. ს. კოსტიუკი და სხვა) შრომებში გამომქვანდა, რომ მოსწავლეებისაგან მასალის შეთვისება დამოკიდებულია მათი შემდეგნაირად მოქმედების სტრუქტურისაგან, რომელიც თავის მხრივ განისაზღვრება სწავლების მეთოდით. ამრიგად, ნაჩვენებია იყო აგრეთვე ცოდნის შეთვისებისა და მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების დამოკიდებულება სწავლების, მისი შინაარსისა და მეთოდების ხასიათთან. იმ შემთხვევებში, როცა მასწავლებლის ხელმძღვანელობით მოსწავლეები შესათვისებელი ცნებების ნიშნებისა და ახალი ტიპის ამოცანების გამოყვანის ხერხების დამოუკიდებელ ძიებას ხორციელებენ, სწავლებაში წარმოიშობა უფრო მაღალი განვითარებადი ეფექტი. შეთვისება განსაკუთრებით ეფექ-

ტური იქნება, თუ სწავლების პროცესში შექმნილია პირობები ი ნ ტ ე-  
რ ი ო რ ი ზ ა ც ი ი დ ა ნ ე ქ ო ტ ე რ ი ო რ ა ც ი ა ზ ე გადასასვლელად  
(ეს ვლინდება ცოდნის გამოყენებაში თვალსაჩინო-ქმედითი ამოცანების  
გამოყვანისას), რათა განზოგადებული ხასიათის მქონე გონებრივი  
მოქმედების ზერხები იქნეს გამომუშავებული.

მოსწავლეთა სწავლების პროცესში ზერხდება თუ არა აზროვნების  
ფორმირება, თუ მხედველობაში გვაქვს შემეცნებითი ამოცანების და-  
მოუყიდებლად გადაწყვეტის, პრობლემური სიტუაციიდან დამოუყი-  
დებლად გამოსვლის უნარი? ასე იყო პრობლემა დასმული დ. ბ. ელ-  
კონინისა და ვ. ვ. დავიდოვის მიერ. წამოყენებული იყო ჰიპოთეზა,  
რომლის თანახმად დამოუყიდებლად აზროვნების უუნარობა დაკავში-  
რებულია სწავლების დროს ცოდნის გადაცემის არაპროდუქტიული სა-  
შუალებების გამოყენებასთან. მაგალითად, უმცროსი ასაკის მოსწავ-  
ლეებს ხშირად უნერგავენ განზოგადების ფორმალურ-ლოგიკურ ზერ-  
ხებს. მთავარი მიმართულება, რომელსაც დაწყებითი სკოლა მრავალი  
წლის განმავლობაში მიჰყვებოდა — ეს იყო განზოგადების ფორმირება  
კონკრეტულიდან, კერძობიითიდან — ფორმალურად ზოგადზე. მკვლევ-  
რებმა, ერთნაირზე გადასვლით. ამის შედეგად ბავშვს ან არ უვითარდე-  
ბოდა აბსტრაქტული აზროვნების უნარი, ანდა ასეთი უნარის ფორ-  
მირება მიმდინარეობდა სტიქიურად. იმეც ვეტყვილად, სწავლების არა  
სასკოლო ზერხების მეოხებით, არამედ მათ საწინააღმდეგოდ. მრავალ-  
რიცხოვან გამოკვლევებზე დაფუძნებული და მით დადასტურებული  
მოსაზრებანი, რომ უმცროსი ასაკის მოსწავლისათვის დამახასიათებ-  
ელი კონკრეტული აზროვნება, კერძობიითიდან ზოგადზე გადასვლა,  
ე. ი. ინდუქციური გზა — არ წარმოადგენს ამ თვალსაზრისით დამაჯე-  
რებელს. სწავლება შეიძლება აგებული იქნეს სხვაგვარად, შეიძლება  
სხვაგვარი შედეგების მიღებაც. რომელნიც გვიჩვენებენ, რომ კონკრე-  
ტული ცნებების ფორმირება შესაძლებელია ზოგადიდან კერძობით-  
ზე გადასვლის ბაზაზეც.

ასეთი მოსაზრებების საფუძველზე სცადეს მოეხდინათ სასწავლო საგ-  
ნების იმგვარად აგება, რომელიც მოსწავლეებს გამოუმუშავებდა უნარს  
დაუფლებოდნენ სრულფასოვან აბსტრაქციას, დაყრდნობოდნენ მეც-  
ნიერულ ცნებებს კონკრეტულ მოვლენათა შემდეგი ანალიზის დროს.  
სხვა სიტყვებით: ისწრაფოდნენ, რომ ბავშვები დახელოვნებულიყვნენ  
აზრის ზოგადიდან კერძობითზე გადასვლაში, რისთვისაც დაამუშავეს  
კიდევ სპეციალური სასწავლო პროგრამები მათემატიკაში, რუსულ  
ენაში, რომლებიც სწორედ ამ ახალ პრინციპს ასახავდნენ.

როგორც ცნობილია, უმცროს მოსწავლეებს ტრადიციულად თავდა-  
პირველად აცნობდნენ რიცხვთა ნატურალურ მწკრივს, რომელიც წარ-

მოაღვენს უფრო ზოგადი მათემატიკური ობიექტის სიდიდის განსაკუთრებულ სახეს. მეცნიერმა ფსიქოლოგებმა წამოაყენეს ჰიპოთეზა: ხომ არ შეიძლება ბავშვს თავდაპირველად გავაცნოთ ზოგადი ცნება — „სიდიდე“ და შემდეგ მისი გამოვლინების კერძო შემთხვევები? იმი-სათვის, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო ასეთი ცნების ფორმირება, საჭირო იყო შესაბამისი ობიექტში შინაგანი შინაარსის დანახვა, ე. ი. რაღაცნაირად გარეთ გამოტანა და რომელიღაც მოდელით საგნის შინაგანი თვისებების ფიქსირება, საგნის რაოდენობრივი პარამეტრების ჩვენება, მაგალითად. გარკვევა მოსწავლეებთან, თუ რა არის საგნის სივრცე, რა არის წონა, ჩვენება იმისა, თუ რა არის საგნების თანასწორობა (ტოლობა), სხვაგვარად რომ ვთქვათ: სიდიდეთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების ჩვენება. ამ სახით, ცნება „რიცხვის“ შემოღებამდე ბავშვები ეცნობიან საგნებს შორის არსებულ მიმართებებს, სარგებლობენ რეალური საგნებით, გამოყოფენ სიდიდის (წონა, ნოცულობა, სიგრძე, ფართობი და სხვ.) პარამეტრებს, ცალკეული პარამეტრების მიხედვით საგნებს აღარებენ ერთმანეთს, იწერენ ნიშნებით ტოლობის თუ უტოლობის მიმართებებს ( $a=b$ ;  $a>b$ ). ანბანური სიმბოლიკით სარგებლობამ შეაძლებინა ბავშვს განრიდებოდა საგნებს, გადასულიყო სიდიდეების განხილვაზე გონებრივ პლანში. ამგვარად, უმცროსი ასაკის მოსწავლეები ჯერ კიდევ ნატურალური რიცხობრივი მწკრივის გაცნობამდე ითვისებენ ისეთ მათემატიკურ მოვლენებს, როგორცაა: შექცევადობა, არაშექცევადობა, ტრანზიტულობა, მონოტონურობა და ა. შ., რაც საშუალებას აძლევს ბავშვს (უკვე პირველი კლასის სასწავლო წლის პირველ ნახევარში) გადავიდეს განტოლებებზე. კვლევაძიებებმა გვიჩვენა, რომ ანბანური სიმბოლიკა, ფორმულები, სიდიდეთა ფიქსირებული ძირითადი თვისებები სავსებით მისაწვდომია პირველკლასელებისათვის ჯერ კიდევ რიცხვების გაცნობამდე. სწავლების ასეთი ორგანიზაციის შედეგად, ბავშვებს გაცილებით ადრე, ვიდრე ჩვეულებრივ, ექმნებათ წინამძღვრები აბსტრაქტული აზროვნების, შემეცნებითი უნარის შემდეგი სასწავლო მასალის (და პირველ რიგში რიცხობრივი მწკრივის) შეგნებული შეთვისების ფორმირებისათვის. ცოდნისმოყვარეობა მადლდება.

ანალოგიური გზით ჩაატარეს სწავლება რუსულ ენაშიც. მოსწავლეთა წინაშე გადაიშალა ფუნქციონალური კავშირი სიტყვის ფორმასა და შინაარსს შორის, ე. ი. ბავშვებს ასწავლიდნენ განეხორციელებინათ ლინგვისტური ანალიზი. ზოგადიდან მიდიოდნენ კონკრეტულისაკენ, იწყეს ენის განცდა და ამიტომ ადვილად და მტკიცედ ითვისებდნენ შემდეგში გრამატიკასა და სტილისტიკას.

ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის მეთოდები. წარმო-

ადგენს რა ფსიქოლოგიური მეცნიერების დარგს, ასაკობრივ და პედაგოგიურ ფსიქოლოგიას, ფსიქოლოგიური ფაქტის მისაღებად, რომელიც შეიძლება მეცნიერულ ანალიზს დაექვემდებაროს, გააჩნია ორი ძირითადი მეთოდი — დაკვირვება და ექსპერიმენტი. მაგრამ ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური კვლევის საგნის სპეციფიკა დასახელებული მეთოდებით სარგებლობის დროს წარმოშობს განსაკუთრებულ მოდიფიკაციებს. მაგალითად, ასაკობრივ ფსიქოლოგიაში დაკვირვება ხშირად ღებულობს ფაქტების თანამიმდევრული ფიქსაციის ხასიათს დღიურების სახით, რომლებიც მოწმობენ ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებას. ასეთებია, საკმარისად მრავალრიცხოვანი, „ღედების დღიურები“, რომელთაგან ბევრი გამოქვეყნებულიც იყო. ცნობილი ფრანგი ფსიქოლოგი — მარქსისტი ა. ვალლონი 1952 წ. წერდა: „იმ დროს, როცა ცოდნის სხვადასხვა სფეროში ექსპერიმენტი გამორიცხავს უბრალო დაკვირვებას, ფსიქოლოგიის ფართო განაყოფებში დაკვირვების როლი მოპარბებული რჩება. ბავშვის ფსიქოლოგია, ყოველ შემთხვევაში ადრინდელი ბავშვობის ფსიქოლოგია, თითქმის მარტოოდენ დაკვირვებას ემყარება“<sup>1</sup>.

სოლო წლებში ასაკობრივ და პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში არსებითად გაიზარდა ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის როლი. ლაბორატორიული ექსპერიმენტი გამოყენების სიზშირით ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიურ კვლევაში საგრძნობლად ჩამორჩება ბუნებრივ ექსპერიმენტს, რომელსაც ბავშვის შესწავლაში წამყვანი მდგომარეობა გააჩნია.

სასწავლო-აღმზრდელი პროცესის პირობებში განხორციელებული ბუნებრივი ექსპერიმენტი საშუალებას იძლევა შეისწავლონ მოსწავლეთა შემეცნებითი მოქმედება, პიროვნებისა და პიროვნებათა შორის არსებული დამოკიდებულების თავისებურებანი სპეციალურად ორგანიზებულ და ექსპერიმენტატორის მიერ წინასწარი განზრახვით შეცვლილ, ბუნებრივ გარემოსთან მიახლოებულ პირობებში.

საბჭოთა პედაგოგიური ფსიქოლოგიისათვის ძალზე მნიშვნელოვანია ბუნებრივი ექსპერიმენტის განსაკუთრებული ვარიანტი — ჩამოშვებული (სწავლებითი) ექსპერიმენტი. აქ, ცდისპირების ფსიქიკურ მოქმედებათა ცვლილება შეიმჩნევა მკვლევარის (მასწავლებლის როლში გამოსულს) ცდისპირზე (მოსწავლეზე) აქტიური ზემოქმედების შედეგად. ამ წესით, უმცროს სასკოლო ასაკში აბსტრაქტულ ცნებათა შეთვისების შესაძლებლობის დამადასტურებელი მონაცემები მიიღეს მთელი რიგი სწავლებითი ექსპერიმენტებით.

<sup>1</sup> ა. ვალლონი. ბავშვის ფსიქიკური განვითარება. მ., „პროსვეჟნიევი“, 1967 წ. 85-24.

განსაკუთრებულ საშუალებად ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური მონაცემების მისაღებად ითვლება ე. წ. „ტყუპებზე დაკვირვების მეთოდი“. ამ მეთოდის არსი მდგომარეობს დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის პირობებში ერთი კვერცხიდან გაჩენილ ტყუპების ფსიქიკურ განვითარებათა შეპირისპირებაში. ეს შესაძლებლობას იძლევა მათი მემკვიდრეობითი ფონდის იდენტურობის მხედველობაში მიღებით, ცალკე გამოვყაოთ გარემოა და აღმზრდელობითი ზემოქმედებებს მათელი რიგი ფაქტორების გავლენა.

ბავშვის ფსიქიკის განვითარების შესწავლა შეიძლება წარმართოს ე. წ. განივი კრილების მეთოდითაც, როცა მკვლევარი ცდილობს რაიმე იცოდეს ფსიქიკის ფორმირების მოცემული მომენტის ფსიქოლოგიურ თავისებურებებზე. მსგავსი კრილები, არაერთხელ განმეორებულნი, შესაძლებლობას ქმნიან მიიღონ ცნობები დიდი რაოდენობის ცდისპირებიდან. სხვა შემთხვევაში ფსიქოლოგი ერთი და იმავე ცდისპირის შესწავლას ახდენს დროს მნიშვნელოვანი მონაკვეთის (და ზოგჯერ წლების) განმავლობაში, თანამიმდევრულად იწერს რა ცდისპირის ფსიქიკაში მომხდარ არსებით ცვლილებებს. ასეთ შესწავლას სიგრივე კვლევას უწოდებენ. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია ფართოდ იყენებს მრავალ კონკრეტულ კვლევით მეთოდებს, რომელნიც დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის ყველა სახესა და მათ მრავალფეროვნებას (საუბარი, მოქმედების პროდუქტების ანალიზი, ტესტები და სხვ.)<sup>1</sup> მოიცავენ ხოლმე. კონკრეტული ფსიქოლოგიური მეთოდების სიმდიდრე და მრავალსახეობა უზრუნველყოფს თანამედროვე პედაგოგიური და ასაკობრივი ფსიქოლოგიის რაული თეორეტიული და პრაქტიკულად მნიშვნელოვანი პრობლემების გადაჭრას.

## 11 თავი

### ფსიქიკური განვითარება და სწავლება

#### § 1. ფსიქიკური განვითარების პირობები

განვითარება როგორც ბავშვის მიერ საზოგადოებრივ-ისტორიული გემოცდილების დაუფლების პროცესი. აღნიშნისა და ცხოველთა ფსიქიკა მუდმივი გან-

<sup>1</sup> დაწერილებით ფსიქოლოგიის მეთოდებზე იხილეთ „ზოგადი ფსიქოლოგია“, ა. ვ. პეტროვისის რედაქციით. 3 თავი. მოსკოვი; „პროსვეშენიე“, 1970.



ვითარების მდგომარეობაშია. მაგრამ განვითარების პროცესების საბა-  
თითი და შინაარსი ცხოველთა სამყაროში და ადამიანისა თვისებრივად  
უანსხვავებელია. ადამიანისა და ცხოველთა ფსიქიკური ფუნქციები არ  
შეიძლება გათანაბრებული იქნეს არც წარმოშობით, არც სტრუქტურ-  
ით. ცხოველთა ფსიქიკის განვითარების ძირითად მექანიზმს ბიო-  
ლოგიურად განმტკიცებული გამოცდილებების  
მემკვიდრეობითი გადაცემა წარმოადგენს. მის საფუძ-  
ველზე იშლება გარე სამყაროსადმი ცხოველის ინდივიდუალური შე-  
გუება. ადამიანის ფსიქიკური ფუნქციების სპე-  
ციფიკაკი მდგომარეობის იმაში, რომ ისინი ვი-  
თარდებიან ბავშვის მიერ საზოგადოებრივი-ის-  
ტორიული გამოცდილების დაუფლების პროცეს-  
ში. ბავშვი იბადება და ცხოვრობს ადამიანურ სამყაროში, ადამიანური  
საგნებისა და ადამიანურ ურთიერთობათა სამყაროში. მათში საზოგა-  
დოებრივი პრაქტიკის გამოცდილებაა ფიქსირებული. ბავშვის განვითარ-  
ება სწორედ ამ გამოცდილების დაუფლებაა. ეს პროცესი ხორციელ-  
დება უფროსების მხრივ მუდმივი ხელმძღვანელობის პირობებში,  
ე. ი. სწავლებაში.

ადამიანის ფსიქიკური მოქმედება მის უმაღლეს ფორმებში გაშუ-  
ალებული ხასიათის მატარებელია. ადამიანები ჯერ კიდევ უძ-  
ველეს დროში იყენებდნენ განსაკუთრებულ საგნებს, — პირობით გამო-  
სახულებებს, ნიშნებს, როგორც განსაზღვრული ცნობების გადაცემის  
და ფიქსაციის საშუალებებს შრომითი საქმიანობის პროცესში, სწავ-  
ლებაში და ა. შ. ნიშნები და მეტყველება ადამიანთა მოქმედების და  
სწავლებითა პროცესის გაშუალებას იძლევა. მაშასადამე, ამ საშუალე-  
ბათა წარმოშობა და განვითარება, მათ შორის განვითარება კულტური-  
სა, აი სწორედ ეს ახასიათებს, უპირველეს ყოვლისა, ფსიქიკის ისტო-  
რიული განვითარების პროცესს. ამ საშუალებათა დაუფლება განსაზ-  
ღვრავს ინდივიდუალური განვითარების პროცესს. ბავშვი ეუფლება კა-  
ცობრიობის ისტორიაში გამოუმუშავებულ გამოცდილებას. ბავშვის აზ-  
როვნება, მეხსიერება, აღქმა არსებითად გაპირობებულია მეტყველე-  
ბის დაუფლებით, მოქმედების განსაზღვრული ხერხებით, ცოდნითა  
და ა. შ.

კაცობრიობის ისტორიაში განვითარდნენ არა მხოლოდ მოქმედების  
განხორციელების საშუალებანი, არამედ შეიქმნა, განვითარდა და თან-  
დათან გართულდა განსაკუთრებული გზა ამ საშუალე-  
ბათა გადაცემისა, მომდევნო თაობებისათვის  
საზოგადოებრივი გამოცდილების გადაცემისა.  
სწორედ ეს სპეციფიკური გზა არის სწავლება, რომელიც

თავისთავად საზოგადოებრივი გამოცდილების  
კალაქციების მიზნობრივ და სპეციალურად ორგა-  
ნიზებულ ზეობას წარმოადგენს. ამრიგად, სწავ-  
ლება ბავშვის ფსიქიკის განვითარების პროცესში  
განმსაზღვრელ როლს ასრულებს.

ფსიქიკის განვითარების ბიოლოგიური პირობები. ადამიანის ფსიქი-  
კის განვითარების ძირითადი თავისებურებების ბიოლოგიური კანონე-  
ბით, ახტელდობრ მომწიფების, მემკვიდრეობის კანონებით ახსნა თე-  
ორიულად მცდარია და მივყევართ დიდ სიძნელეებამდე პრაქტიკაში,  
რადგან პედაგოგს, ამ შემთხვევაში, შეგნებულად პასიური როლი გა-  
ნეკლავება. მარქსისტული პედაგოგიური და ასაკობრივი ფსიქოლო-  
გია ვამოლის იმ წარმოდგენიდან, რომ ადამიანის ფსიქიკური განვითა-  
რების კანონები ვანპრობებულა სოციალურად, რომ განვითარების  
პროცესი განიანზღვრება ბავშვის ცხოვრების და აღზრდის პირობების  
რთული ერთობლიობით.

როგორია განვითარების ბიოლოგიური პირობების, მემკვიდრეობის,  
ბავშვის ორგანიზმის განვითარების ნეიროფიზიოლოგიურ თავისებუ-  
რებათა როლი?

ადამიანის ფსიქიკური მოქმედება თავისთავად მეტად რთულ წარმო-  
ნაქმს წარმოადგენს. მისი თავისებურებანი განპრობებულნი არიან  
უპირველეს ყოვლისა ბავშვის მთელი ცხოვრებით და აღზრდით. სიტყ-  
ვიერ-ლოგიკური მეზსიერების, ცნებითი აზროვნების, საგნობრივი აღქ-  
მის და სხვა უმაღლესი სპეციფიკურ-ადამიანური ფსიქიკური ფუნქციე-  
ბის არც განმტკიცება და არც გადაცემა არ ზდება ბიოლოგიურად, მემ-  
კვიდრეობის გზით. ეს კი ქმნის მათი გადამუშავებისა და სრულყოფის  
შესაძლებლობას ინტორიული განვითარების პროცესში.

აუცილებელია განვასხვავოთ რთული, სიცოცხლეშივე გამომუშავე-  
ბული ფსიქიკური მოქმედება ადამიანისა (აზროვნება, მეტყველება) და  
უფრო ელემენტარული, ბუნებრივი ფუნქციები (მაგალითად, პირობით  
კავშირთა განომუშავების სისწრაფე და სხვ.). ფსიქიკური მოქმედება,  
ბევრ სხვა კომპონენტებს შორის, ამ ელემენტარულ ფუნქციებსაც შეი-  
ცავს. ასე, მაგალითად, ცნობილია კავშირი ადამიანის მუსიკალურ ნიჭ-  
სა და მაღალბგეროვან სმენის, მათემატიკურ აზროვნებასა და სივრ-  
ცითი ანალიზ-სინთეზის ფუნქციებს შორის. ელემენტარული, ბუნებ-  
რივი თავისებები, ჩვეულებრივ ნასახებად წოდებულნი, შედიან  
გარე პირობების გავლენით ფორმირებული უფრო რთული ფსიქიკური  
ფუნქციების შემადგენლობაში.

გარკვეულ შემთხვევებში, განუვითარებელი თუ დარღვეული ელე-

მენტარული ფუნქციების დროს ეს უკანასკნელი თვით იწყებენ მათზე დაშენებული უფრო რთული ფსიქიკური მოქმედების განსაზღვრასაც. მაგალითად, თავის ტვინის ქერქის, კეფისა და თხემის მიღმოშობის დროს ირღვევა ელემენტარული სივრცითი სინთეზი, და ეს იწვევს თვლის, ანგარიშის უნარის (ე. წ. აკალკულიას) მოშლას. ნორმალური განვითარების პირობებში განსაზღვრული ინსახები მხოლოდ ერთ-ერთ პირობას წარმოადგენენ ფსიქიკური მოქმედების განვითარებისა, რომელიც სრულიადაც არ დაიყვანება მოცემულ ელემენტარულ ფუნქციებზე და ამიტომ შეუძლია არც კი იყოს მათზე პირდაპირ დამოკიდებული. დამტკიცებულიც კი იყო, რომ თვით ელემენტარული ფუნქციებიც ვითარდებიან ზოლმე სპეციალურად ორგანიზებული ზემოქმედებით. ფსიქოლოგებმა, მაგალითად, მაღალბგეროვანი სმენის გამოწვევების გზებიც კი იპოვნეს. რთულ ფსიქიკურ მოქმედებასა და ელემენტარულ ფუნქციებს შორის არსებულ ცვალებად, გაშუალებულ დამოკიდებულებაზე მოწმობს რთული ფსიქიკური მოქმედების (მეტყველების, აზროვნების პროცესების) სტრუქტურის გარდაქმნის მდიდარი გამოცდილება მიღებული იმ კომპენსატორულ-აღდგენითი მუშაობის შედეგად, რომელიც ჩაატარეს ტვინის ლოკალური დარღვევების მქონე დაავადებულებთან (ა. რ. ლურიას და მისი თანამშრომლების გამოკვლევები).

ტვინის ფუნქციონირების მემკვიდრეობით გადმოცემულ თავისებურებებიდან პიპოტეტურად ითვლება თვით უმაღლესი ნერვული მოქმედების ტიპი. იგი გვაძლევს ნერვული პროცესების დახაზვას მათი ძალის, სასიცოცხლო მოძრაობისა და გაწონასწორების მიხედვით. მაგრამ განვითარების ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური თავისებურებათა ასეთი დამოკიდებულებაც ყოველთვის სრულიად ერთმნიშვნელოვანი როდია. ის (დამოკიდებულება) თვით ჩართულია ბავშვის პიროვნების სტრუქტურის, მისი განვითარების პროცესის უფრო რთულ სისტემაში და ბევრ რამეში კიდევაც განსაზღვრება მათგან, მაგალითად, ნერვული პროცესების მაღალი ცვალებადობა, ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება სწრაფი მოსაზრებულობის, მოქმედების წესის გარდაქმნის ნაწილობრივ საფუძველს წარმოადგენდეს, სხვა პირობებში კი — ხელს უმართავდეს განყენებასა და იმპულსურობას.

ამრიგად, ფიზიოლოგიურ, უმარტივეს, მემკვიდრეობით გადმოცემულ ფუნქციებს შეუძლიათ გავლენა მოახდინონ ფსიქიკური განვითარების პროცესის ზოგიერთ მხარეზე. მაგრამ მათი მნიშვნელობა არ არის გადაწვეტი. განვითარების პროცესის ძირითადი შინაარსი და

მექანიზმი მრავალ პირობათა ერთობლიობით განისაზღვრებიან. მათ შორის წამყვან პირობებად ითვლებიან ბავშვთა სწავლება და აღზრდა<sup>1</sup>.

**§ 2. სწავლებისა და აღზრდის პროცესში ბავშვთა  
უსაჩიქური განვითარების ძირითადი სახეები**

ადამიანის ფსიქიკური განვითარების სოციალური განპირობებულობის გაგება როდი ნიშნავს იმას, რომ განვითარების პროცესი ცოდნათა და ჩვევთა უბრალო დაგროვებამდე დავიყვანოთ. ადამიანის ფსიქიკური განვითარების სოციალური ბუნების მხედველობაში მიღება შესაძლებლობას გვაძლევს გავიგოთ ამ პროცესის სირთულე და მრავალმხარეობა, ვინაიდან მხოლოდ ასეთი მიდგომით განვითარება გვევლინება არა როგორც მომწიფება, ანუ რაოდენობრივი მატება ამა თუ იმ ცალკეული ფუნქციებისა, არამედ როგორც განვითარება ადამიანისა მთლიანობაში, ე. ი. როგორც განვითარება პიროვნებისა.

სწავლების შინაარსი და ფსიქიკური განვითარება. სწავლების პროცესში ბავშვის განვითარების მთავარ და განმსაზღვრელ მხარეს შეადგენს ცოდნისა და მოქმედების წესების გართულება. ამჟამად ბევრი მკვლევარისა და, პირველ რიგში, საბჭოთა ფსიქოლოგების მიერ დამტკიცებულია, რომ სწავლების შინაარსის შესწავლას, ე. ი. ბავშვისაღმი მიწოდებულ ცოდნასა და მოქმედების წესებს შეუძლიათ არსებითად შეცვალონ ბავშვის განვითარებაც.

ბევრ გამოკვლევაში (პ. ი. გალპერინი, დ. ბ. ელკონინი, ვ. ვ. დავიდოვი, ლ. ა. ვენგერი) მიღებულია ისეთი მონაცემები, რომელნიც გვიჩვენებენ, რომ სწავლების შინაარსში სპეციალური წესების შეტანას (ფორმის, ფერების ეტალონები სენსორული განვითარებისას, ზომები, სხვადასხვა მოდელი და სქემები მათემატიკის სწავლების დროს) მივყავართ ინტელექტუალური განვითარების იმ სტადიების პრინციპიალურ ცვლილებამდე, რომელნიც აბსოლუტურად და უცვლელბად მიიჩნეოდნენ. მაგალითად, შვეიცარიელი ფსიქოლოგი ე. პიაჟე, მის მიერ ჩატარებული გამოკვლევების საფუძველზე ასკვნიდა, რომ 7—8 წლამდე უმცროს ბავშვთათვის მიუწვდომელია ზრულფასოვანი მოქმედებები რიცხვებზეო. ფართოდ არის ცნობილი პიაჟეს მიერ აღწერილი ფენომენი „რაოდენობის შეუნარჩუნებლობა“, რომლის გამომჟღავნება შეიძლება შემდეგ ექსპერიმენტში. ორ ერთნაირ ჭურჭელში ასხამენ ერთი და იმავე რაოდენობის წყალს. შემდეგ ბავშვი ზედავს, რომ წყალი ერთი ჭურჭლიდან გადაასხეს მეორეში, მაგრამ გაცილებით ვიწროსა და

<sup>1</sup> ი. ს. „ზოგადი ფსიქოლოგია“ პეტროვისკის რედაქციით, თავი IV, გვ. 18:

ნალაში. ეყრდნობა რა ბავშვი წყლის დონის სიმაღლეს, ამბობს, რომ წყალი გახდა მეტი, მაგრამ როგორც საბჭოთა ფსიქოლოგების გამოკვლევებმა გვიჩვენეს: აღიარებული ეს ფენომენი ადვილად ქარწყლდება უკვე 5 წლიან ბავშვებთან, თუკი მათ ასწავლიან ზომების მოქმედების გამოყენებას.

ლოგიკური ოპერაციები, რომელნიც, როგორც პიაჟე ფიქრობდა, მხოლოდ 11—12 წლის ასაკიდან უვითარდებათ, ნამდვილად მისაწვდომი ზდება უკვე სკოლამდელთა ასაკში, თუ მათ შესასრულებლად სპეციალურ საშუალებებს შემოიღებენ. მაგალითად, როცა 6—7 წლის ბავშვებს ასწავლიდნენ რაიმე გარკვეული ნიშნის მიხედვით საგანთა გაერთიანებისათვის ნიმუშ-ეტალონის გამოყენებას, ეს ბავშვებს არაეზობითად უცვლიდა კლასიფიკაციის ოპერაციების განვითარების მექანიზმებსა და სტადიებს. გამოკვლევებით მიღებული მონაცემები მოგვითბრობენ იმაზე, რომ ბავშვებს უმცროსი სასკოლო და ზოგჯერ სკოლამდელი ასაკიანს ძალუბთ შეითვისონ სასწავლო საგნების საკუთრივ მეცნიერული შინაარსი. მეცნიერული ცოდნის დაუფლება განაპირობებს ბავშვთა აზროვნების განვითარების კარდინალურ გარდაქმნას.

ცოდნა, მეცნიერების განაზღვრული საგნის შესატყვისი, ხაზითდება რთული სტრუქტურით, რომელიც შეიცავს განსაკუთრებულ ამოცანებს, ობიექტებსა და ოპერაციებს. აუცილებელია, რომ ბავშვები ითვისებდნენ ახალ ოპერაციებს მათი სპეციფიკური ფუნქციების მიხედვით, ე. ი. იმ მოქმედებასთან კავშირში, რომლის შესრულებას თვით ოპერაცია წარმოადგენს. მაგალითად, არითმეტიკული მოქმედებანი შემოაქვთ, როგორც არითმეტიკულ ამოცანათა გამოყვანის წესები. ერთობლიობა ოპერაციებისა, რომელიც განსაზღვრული ამოცანის შესრულებისათვის აუცილებელია, წარმოადგენს ამოცანის გამოყვანის წესს.

ამგვარად, ბავშვები სწავლებით ითვისებენ განსაზღვრულ ამოცანებსა და მათი გამოყვანის წესებს. უფრო ფართო წრის ამოცანების გამოყვანის შესაძლებლობა დამოკიდებულია წესების განზოგადებაზე, ხოლო წესები სხვადასხვა ზონის განზოგადებით განირჩევიან ერთმანეთისაგან, უპირველეს ყოვლისა, თავიანთი სტრუქტურით. ასე მაგალითად, ბევრი ბავშვი არითმეტიკულ ამოცანებს I კლასში იყვანს კონკრეტულ მოქმედებაზე დაყრდნობით, გადადის რა აქედან უშუალოდ არითმეტიკულ მოქმედებაზე. ამიტომ ისინი ე. წ. შებრუნებული ამოცანების გამოყვანის დროს უშვებენ შეცდომებს. მაგალითად, ამოცანაში „ბიჭმა მისცა ამ-

ხანაც სამი ფანქარი, მას დარჩა ხუთი ფანქარი, რამდენი ფანქარი ჰქონდა მას? — ბავშვები მიმართავენ გამოკლების მოქმედებას (რადგან ეს მოქმედება ჩვეულებრივ უკავშირდება მათ წარმოდგენაში სიტყვებს „მისცა“, „დარჩა“). ბავშვები ვერ ჰვდებიან, მათსადაამე, არითმეტიკული მოქმედების განმარტებად აღემატება. მიუხედავად ამისა, მათ აქვს რთული სტრუქტურა, რომელიც შეიცავს მიმართებას „უცხო-უცხოობა“, „ნაწილი-მთელი“ და არითმეტიკულ მოქმედებას. ბავშვები, რომელთაც შეასწავლეს განზოგადებული წესი, თანაბრად აღვიდად იყვანდნენ პირდაპირ და არაპირდაპირ ამოცანებს.

ამრიგად, სწავლების შედეგად, მოქმედების წესებისა და ცოდნის თავისებურებანი ბავშვების მიერ შეთვისებულნი, გარკვეული თანმიმდევრობა სწავლებაში გვიხასიათებენ ერთ-ერთს. ბავშვთა განვითარების ძირითადი მხარეებიდან. სწავლების შედეგად განსაზღვრავს ბავშვის გონებრივი განვითარების ზოგად ტიპსა და სტრუქტურას.

ცოდნისა და წესების გამოყენების ფსიქოლოგიური მექანიზმების განვითარება. ერთი და იგივე წესები, რომელნიც მოქმედების ზოგად ტიპს განსაზღვრავენ, შეიძლება ბავშვებმა გამოიყენონ წარმატების სხვადასხვა ხარისხით. წარმატება დამოკიდებულია კონკრეტული მოქმედების განხორციელების საფუძვლად მდებარე ფსიქოლოგიური მექანიზმების თავისებურებებისაგან. ფსიქოლოგიური გამოკვლევებით მიღებული მონაცემები გვიჩვენებენ, რომ ეს მექანიზმები არ დაიყვანებან ცალკეული სასწავლო საგნებისათვის სპეციფიკურ ოპერაციებამდე და მიმართებებამდე, მათ განზოგადებული სასიათი აქვთ. მართლაც, ნ. ა. მენჩინსკაიას, დ. ნ. ბოგოიავლენსკის, ე. ნ. კაბანოვა — მელერის და სხვა ფსიქოლოგების მიერ ნაჩვენებია მნიშვნელობა გონებრივი მოქმედების განზოგადებული ხერხებისა (აბსტრაქცია, შუღარება. ანალიზი, სინთეზი) ბავშვთა გონებრივი განვითარების საერთო პროცესში. მაგალითად, რომ გამოიყენოს შეფარდება „ნაწილი — მთელი“ არითმეტიკული ამოცანის გამოყვანის დროს, ბავშვმა უნდა მიუყვანოს განზოგადებული ცოდნა ამ შეფარდებაზე ამოცანის კონკრეტულ პირობებს და გამოყოს ამ პირობებიდან ასეთი ელემენტები, რომელნიც შეესაბამებან მოცემულ შეფარდებას (ფანქრები, რაც ბიჭს ჰქონდა — ისაა მთელი, ზოლო ის რაც მას დარჩა და ისიც რაც მან ვასცა — ნაწილები). შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ ყოველივე ეს ხდება თავისთავად და ასეთ დანახვას არ განაპირობებს რომელიმე განსაკუთრებული მოქმედება. ნამდვილად ეს ასე არ არის. წესის გამოყენების პროცესში აუცილებელია მოცემული წესი და შეთვისებუ-

ლი ცოდნა შეუფერდოს იმ კონკრეტულ ამოცანას, რომელშიც მათი გამოყენება ზღვება. მოაწავლეები უნდა დავაუფლოთ ასეთი მიმართების უფრო მაღალ ფორმებს, სხეულობრივ, კონკრეტულ და აბსტრაქტულ ცოდნათა დაკავშირებასა და მათ ერთიმეორესთან შეფარდების უნარს.

ტიპი, ან ღონე ფსიქოლოგიური მექანიზმების განვითარებისა ერთსა და იმავე მოსწავლეს, ჩვეულებრივ, სხვადასხვა მოქმედების შესრულების დროს, სხვადასხვა სასწავლო საკნებში ერთი და იგივე სახით უვლინდება. მაგალითად, ბავშვები, რომლებიც უმთავრესად ორიენტირებან ახდენენ მსაალის კონკრეტულ შინაარსზე და ამის გამო უკერით გამოყონ აბსტრაქტული, განზოგადებული მნიშვნელობა. მშორად ასეთივე მოქმედება ამქდავენებენ მათემატიკაშიც, ფიზიკაშიც, ისტორიაშიც და ლიტერატურაშიც. ზუსტად ასე, ტენდენცია ფორმალისმისაკენ. სიჭარბე აბსტრაქტულ სქემათა საზიანოდ მსაალის კონკრეტულ თავისებურებათა ანალიზისა და აღრიცხვისა, თავს იჩენს ხოლმე ბავშვთა სხვადასხვა სახის საქმიანობაში. მამ, განზოგადებულ მოქმედებათა (შედარება, ანალიზი, სინთეზი და სხვ.) განვითარება განსაზღვრავს შეთვისებულ წესთა გამოყენებას. ფსიქოლოგიური მექანიზმების მონაცემების ჩამოყალიბება ბავშვთა განვითარების პროცესის მნიშვნელოვან მხარეს წარმოადგენს.

პიროვნების ზოგად თავისებათა განვითარება. განვითარების პროცესში ზღვება არა მხოლოდ ცვლილება. გართულება ცოდნისა და მოქმედების წესებისა. ბავშვის ფსიქიკური განვითარება შეიცავს მთლიანად მისი პიროვნების შეცვლას. ე. ი. პიროვნების ზოგადი თავისებების განვითარებასაც. განვითარების პროცესში იცვლება ბავშვთა ფსიქიკური მოქმედების სხვადასხვა მხარეები, ხდება დავროვება და ცვლილება სულ უფრო და უფრო მეტი რაოდენობის სხვადასხვა მოქმედებათა შესრულების წესებისა და უნართა, იცვლებიან ცოდნა და წარმოდგენები, ყალიბდებიან ახალი მოტივები და ინტერესები. მიუხედავად ამისა, მაინც შესაძლებელია ყველა ამ ცვლილებათა შორის ვნახოთ და გამოვყოთ უფრო საერთო და განმსაზღვრელი ასეთებს მიეკუთვნებიან: 1) ბავშვის პიროვნული მიმართულების ზოგადი თავისებებები, 2) მისი მოქმედების ფსიქოლოგიური სტრუქტურის თავისებურებანი და 3) აზროვნების მექანიზმების განვითარების დონე.

1. პიროვნული მიმართულების განვითარება. მოტივთა მრავალფეროვნებაშიც კი, განვითარების პროცესში ბავშვებს რომ უყალიბდებოთ, ბავშვთა და მოზარდთა შესწავლა საშუალებას გვაძლევს გამოვყოთ მათი ქცევის ძირითადი თავისებ-

ბურჯბების განმსაზღვრელი წამყვანი მიმართულება. ბავშვთა ერთი ნაწილისათვის წამყვანს წარმოადგენს სასწავლო მიმართულება, მათთვის მთავარია კარგად ისწავლიან, მასწავლებლის მოთხოვნები შეასრულონ, ძლიერ ზრუნავენ სასკოლო წარმატებინ შეფასებაზე. ზოგჯერ ასეთი მიმართულება ღებულობს რამდენადმე ფორმალურ, „შკოლიარულ“ ხასიათს. ბავშვთა მეორე ნაწილს განარჩევს შემეცნებითი მიმართულება. მათ უყვართ ამოცანების გამოყვანა, ახალი ცონდის მიღება. მაგრამ ყოველ საგანს ერთნაირი მონდომებით როდი ეკიდებიან. ამ ბავშვთათვის იმდენად მნიშვნელოვანი არაა შეფასება, რამდენადაც მეცადინეობით „დანიტრესებულობა“ და მისი შემეცნებითი ღირებულება. ბევრი ბავშვისათვის გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია გარშემოწყოფ პირებთან ურთიერთობა. მათი ქცევა განისაზღვრება თანატოლებთან და ღიდებთან ურთიერთობით კოლექტივში გარკვეული პოზიციის მიღწევით. უმცროს მოსწავლეთათვის ზოგჯერ ძლიერ სავირო ხდება მათში ადრე, ჭერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში გამოჩენილებული ქცევისა და ურთიერთდამოკიდებულებათა ჩვეული წესები.

წამყვანი პიროვნული მიმართულება ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების ბევრ სხვა მნიშვნელოვან მხარეებს განსაზღვრავს. მაგალითად, შემეცნებითი მიმართულები ბავშვები მიიღტივან მიიღონ ცოდნა გარე სინამდვილის სავნება და შოვლენებზე, ისინი თავიანთ ცნობიერებაში აღბეჭდავენ ასეთი ცოდნის მიღების წესებს. იმავე დროს ეს ბავშვები შეიძლება არასაკმარისი მონდომებით ასრულებდნენ მოქმედებას, ჩვევება, ისინი ყოველთვის როდი არიან მიზნობრივად მიმართულნი მოქმედების შედეგის დაუფლებისაკენ (განსაკუთრებით, როცა ეს პრაქტიკული დავალებების შესრულებას ეხება). სასწავლო მიმართულების ბავშვები გამოარჩევიან სასწავლო დავალებათა ცალკეული ოპერაციების საგულდავულო დამუშავებით, მაგრამ ზოგჯერ მათ უჩნდებათ ტენდენცია იმოქმედონ შაბლონის მიხედვით, მათ შეიძლება გაუძნელდეთ ახალი (არა შეთვისებული ნიმუშით) ამოცანის ამოხსნის საერთო წესის დამოუკიდებლად გამოყოფა. ბავშვებს, რომლებსათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჭვებთან ურთიერთობა, ძალუძთ ამ მიმართულების სხვადასხვაგვარად წარმართვა. მაგალითად, ერთნი ცდილობენ დაიკავონ პირველი მოსწავლის პოზიცია, მეორენი — კმაყოფილებიან მით, რომ მათ იცნობენ მოთავედ, შფოთის თავად და ა. შ.

საერთო მიმართულება გავფირკვეეს ბავშვთა სასკოლო ცხოვრებას და მათში წარმოღვენების, ცოდნის, ქცევის წესებს ფორმირების თა-



ვინებურებებს. პიროვნული მიმართულების მხედველობაში მიღება, ამგვარად. წარმოადგენს მოსწავლეთა აღზრდისა და შედარებით უფრო ეფექტიანი სწავლების განხორციელების პირველ და აუცილებელ პირობას.

მიმართულება არ წარმოადგენს გაყინულ და უცვლელ რომელობას. რომელიც ერთხელ და სამუდამოდ განსაზღვრავს მოსწავლის პიროვნების ტიპს. ასაკთან ერთად შეიძლება მოხდეს მოსწავლეთა წამყვანი მიმართულების შეცვლაც. მაგალითად, მცირეწლოვან მოსწავლეებს თანდათან უმაღლდებათ სასწავლო მეთაობის მნიშვნელობის შეგნება, ხოლო IV კლასიდან კი — გარეშემყოფ პირებთან ურთიერთობის მნიშვნელობის შეგნება.

2. მოქმედების ფსიქოლოგიური სტრუქტურის განვითარება. ყოველი მოქმედება რამდენიმე ელემენტს შეიცავს. ყველა ერთად გვიხასიათებს მოქმედების სტრუქტურას. მას შეადგენენ: მოტივი — ის, რის გულისათვის ხორციელდება გათვალისწინებული მოქმედება, მიზანი — წარმოდგენა იმაზე, თუ რა უნდა იქნეს ნიღბული მოქმედების შესრულების შედეგად. ოპერაციები და წესი, რომელიც აუცილებელია მოცემული პროდუქტის მისაღებად, ობიექტი — მასალა, რომლის გარდაქმნას საჭირო შედეგამდე მივყავართ. მაგალითად, მოსწავლეები აკეთებენ ნაძვის ხის სათამაშოებს საბავშვო ბაღის პატარებისათვის საჩუქრად. ამ მოქმედების მოტივი სხვადასხვა ბავშვს სხვადასხვაგვარი შეიძლება ჰქონდეს. ერთნი ასრულებენ ამას იმისათვის, რომ სიამოვნება მიანიჭონ პაწიებს, მეორენი — რომ შეასრულონ ღიდების მოთხოვნა, მესამენი — სიამოვნებისათვის, რასაც მათ თვით სათამაშოების დამზადების პროცესი ანიჭებს. მიზანი — ნაძვის ბისათვის გაკეთდეს სათამაშოები. ობიექტი — ის მასალა, საიდანაც სათამაშოებს აკეთებენ. ოპერაციები — ყველა ის კონკრეტული მოქმედება, რომელიც უნდა შესრულდეს საჭირო პროდუქტის მისაღებად (ქალღიდების დაჭრა, დახატვა, დაწებება და ა. შ.). ამ საქმიანობაში ბავშვები სხვადასხვაგვარად ავლენენ თავიანთ თავს. ერთნი, განსაზღვრავენ რა წინასწარ, თუ რა სათამაშოებს გააკეთებენ (მიზანი), ამის მიხედვით შეარჩევენ მასალას, განხორციელებენ ყველა საჭირო ოპერაციას და მიიღებენ ჩანაფიქრ პროდუქტს. მეორენი, ივიწყებენ მიზანს, მაგალითად, იწყებენ მანქანის კეთებას, სახლის აშენებას. ბავშვთა ერთი ნაწილი ძირითადად ორიენტირებას ახდენს იმ მასალის მიხედვით, რომელიც მათ გააჩნიათ, ან რასთანაც მათ უკვე საქმე ჰქონდათ. მაგალითად, I კლასის მოსწავლემ გადაწყვიტა გააკეთოს ქალღიდისაგან ტყაცუნა, მაგიდაზე კი დევს

ბანბა. ამის ვამო ის იწყებს ბურთულების დახვევას. კითხვაზე. რას აკეთებს. პასუხობს: „რა ვიცი რა გამოვაო“. ორი ბურთულიაჯან ის აკეთებს თოვლის ბაბუსს, შემდეგ დაინახავს რა ფანქრებს. უკეთებს მას ჯობს. მოუწყობს ფანქრებით ბილიკს, ციგას და ამბობს „ციგაობენ“. აქ დაჯარგულია არა მხოლოდ კონკრეტული შიზანი — ტაკუუნას გაკეთება. არამედ უფრო ზოგადიც — ნაძვის ხისათვის სათამაშოების გაკეთება.

მიზანი და მოტივებთან მისი კავშირი წარმოადგენს ვანმსაზღვრელს მოქმედებაში. ბავშვის განვითარებაში მოქმედების მიზანდასახულობა ყალიბდება თანდათან. მაგალითად, ბავშვები ვწლამდე ჯერ კიდევ ვერ ახერხებენ თავიანთი მოქმედების ორგანიზებას წინასწარდასახული მიზნის შესაფერისად, იხინი ადვილად ჰკარგავენ მიზანს. 5—7 წლის ბავშვებისათვის დანახასიათებელია ის, რომ მათი მოქმედებები განსაზღვრებიან ბევრ რამეში იმ საუნობრივი ბიტუაციის მასალით, რომელშიც ისინი მოქმედებენ. მაგალითად, როცა ისინი კუბიკებისაგან სახლს აგებენ, მათი მოქმედება დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორი კუბიკები (ფორმა, ფერი) აქვთ წინ დაწყობილი, იშვიათად ხელმძღვანელობენ ნაგებობის წინასწარ მოფიქრებული გეგმით. სკოლამდელი ასაკის ბოლოს წარმოდგენა შეუაქმნელ პროდუქტზე. შედეგზე ბავშვის მოქმედებაში იწყებს სულ უფრო და უფრო წამყვანი ადგილის დაკავებას, მაგრამ ამას ყველა ბავშვი მაინც ვერ აღწევს. დაბალი დონე მიზანდასახულობის, ორგანიზებულობის, ნებისმიერი მოქმედების განვითარებისა სკოლაში შესრული ბევრი ბავშვისათვისაა დამახასიათებელი და ეს განსაკუთრებით აძნელებს მათი სწავლების წარმატებას.

უმცროსი სასკოლო ასაკის დამთავრებისას მოსწავლეთა უმრავლესობას უყალიბდება უნარი ნებისმიერად დაამყაროს კავშირი მოქმედების მიზანსა და მოტიუს შორის. როცა მოქმედების შესრულების მთავარი აზრი იცვლება, ბავშვებსაც შეუძლიათ შეცვალონ კონკრეტული მიზანი და გარდაქმნან თავიანთი მოქმედებანი. ეს ნათელი ხდება, მაგალითად. შემდეგ ექსპერიმენტში: I—IV კლასების მოსწავლეებს დაავალეს აეშენებინათ ქალაქი კუბიკებისა და სხვა მასალის გამოყენებით. თანაც იცვლებოდა საერთო ამოცანა: ერთხელ მაგალითად, ბავშვებს უნდა აეგოთ ქალაქი, რომელშიც იცხოვრებდნენ ჯუჯები და გოლიათები, მეორედ მათ უთხრეს, რომ ქალაქის მცხოვრებლები არჩევენ მხოლოდ ორ ფერს: წითელსა და ლურჯს, მესამედ — რომ ქალაქი აეშენებოთ მფრინავ არსებათათვის. I—II კლასების ბავშვთა დიდი უმრავლესობა, ყოველ შემთხვევაში, არსებითად არ ცვლიდა ნაგებობათა ტიპსა და შენების კონკრეტულ წესებს. III და განსაკუთრებით

IV კლასელები სხვადასხვა დავალების დროს ცვლიდნენ მიზანსაც და მოქმედებასაც.

ასაკთან ერთად ვითარდება უნარი, როგორც მოქმედების გეგმის შედგენის, ისე გეგმის განხორციელებისა. ყველა ეს თავისებურება ვლინდება ბავშვთა სასწავლო ქცევებშიც. ერთნი — სასწავლო დავალების შესრულების დროს ამოცანის მხოლოდ ცალკეულ ელემენტებს ეყრდნობიან, ისე რომ არც კი უკავშირებენ მათ ერთმანეთს, მეორენი კი — მთლიანად ამოცანის გაგების და ამ ამოცანის სხვა სასწავლო მასალებთან უკავშირების საფუძველზე ახდენენ წესების შერჩევას. ამგვარად, მოქმედების ფსიქოლოგიური სტრუქტურის განვითარების პროცესში იცვლებიან თავისებურებანი ბავშვთა როგორც საერთო ქცევითა (მიზანშეწონილობის, ორგანიზებულობის, ნებისმიერობის განვითარება), ისე საკუთრივ სასწავლო მოქმედების აგებისა.

3. ცნობიერების მექანიზმების განვითარება ცნობიერების განვითარების პროცესში ხდება ბავშვის მიერ სინანდლის იდეალური ასახვის შინაარსის, სტრუქტურის და მექანიზმების შეცვლა. ეს ვლინდება კერძოდ მისი შეგნებული მოქმედების თავისებურებების შეცვლაშიც. მაგალითად, სკოლაშდელი ასაკის ბავშვებისათვის დამაბასიანებელია უპირატესად მთლიანი სიტუაციებია და საგნების გარეგანი თვისებების ასახვა, მოკვიანებით — ბავშვები იწყებენ საგნების ფუნქციების გამოყოფას, შემდეგ მათ აგებასა და შეთანადაზნობით ხდება ცნებებისა და ცნებათა სისტემების გამოყოფა.

ბავშვის აზროვნების განვითარების ეს სხვადასხვა დონე თავს იჩენს ისეთი დავალებების შესრულებისას, როგორცაა ცნებათა შედარება. მაგალითად, კითხვაზე, რით განსხვავდება ქვა კვერცხისაგან, ბავშვები პასუხობენ: „ქვა ქუჩაშია, ქალაქშიც ვხვდებით, კვერცხს კი მაღალიაში ჰყიდიან“ (შედარება ბავშვის კონკრეტულ-სიტუაციური გამოცდილების საფუძველზე), „კვერცხი თეთრია და შიგნით ყვითელი. ქვა კი შეიძლება იყოს თეთრი, ნაცრისფერი“ (ნიშნების გარეგანი გამოყოფა), „კვერცხი იჭმევა, ქვა კი არა“, „კვერცხს ჰამენ, ქვისაგან აშენებენ სახლს“ (საგნის ფუნქციის გამოყოფა), „კვერცხს ქათამი იძლევს, ქვები კი ბუნებაში ჩნდებიან“ (წარმოშობის ნიშანი), „ორივე საგანია, მაგრამ ქვა — არ იჭმევა, ხოლო კვერცხი საჭმელად ვარგისია“ (ვარჯიშობითი და სახეობითი ცნებების გამოყენება). ამგვარად, ერთი და იგივე ობიექტური შინაარსი შეიძლება ბავშვების მიერ აიხასოს სხვადასხვანაირად. ისინი გამოყოფენ ამ შინაარსის სხვადასხვა მხარეებსა და ნიშნებს. მაშასადამე, იცვლება ბავშვის ცნობიერების ობიექტური შინაარსი.

რამდენადაც ბავშვის ცნობიერებისა და აზროვნების განვითარების დონე მაღალია, იმდენად მათგან შეთვისებული და გამოყენებული ცნებებია მეტი სირთულითა და ნიშნების სიმდიდრით ხასიათდებიან. ეს აიხსნება მით, რომ ცნობიერება თავისთავად წარმოადგენს არა უბრალო მექანიკურ ასახვას საგნების გარეგანი თვისებებისა, მასში ხორციელდება გადამუშავება, შეკავშირება ნაირ-ნაირი შინაარსისა, რომელიც ბავშვის მიერ იყო უფრო ადრე გამოყოფილი. ამიტომ ცნობიერების განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია — უნარი ბავშვისა და უკავშიროს, სინთეზირება მოახდინოს სხვადასხვა ნიშნებისა ერთ, მთლიან საგანში. ბავშვებს, მაგალითად, დაუსახელებენ 4—7 ნიშანს (სწრაფი, მწვანე, კრძელი, მაგარი...) და ავალებენ ისეთი საგნების დასახელებას, რომელთაგან თითოეული თავად შეიცავს ნიშანთა მთელ ჯგუფს. ირკვევა, რომ ბავშვები (I—IV კლასების მოსწავლეები) ამ დავალებას ერთნაირად ვერ ასრულებენ. ერთნი ახერხებენ ყველა მიწოდებული ნიშნის მხედველობაში მიღებას (აქ დასახელებულ ნიშანთა ჯგუფის მიხედვით ისინი იძლევიან, მაგალითად, ასეთ პასუხებს: „მატარებელი“, „კველი“), სხვები მხოლოდ ნაწილს თვისებებისა (ასახელებენ ასეთ საგნებს: „ხახვი“, „ფოთოლი“), ზოგიერთ ბავშვს ორი ნიშნის გაერთიანებაც კი უძნელდება. ისინი იძლევიან პასუხს, ლებულობენ რა მხედველობაში მხოლოდ ერთ ნიშანს, ჩვეულებრივი ასოციაციური კავშირით („მწვანე — ნაძვის ხე“; „მაგარი — ქვა“; „გრძელი — თოკი“).

ასაკის ზრდასთან ერთად მატულობს არა მხოლოდ რაოდენობა იმ ნიშნებისა, რომელთა დაკავშირებას რომელიმე მთელით ბავშვები ახერხებენ. იცვლება სინთეზირებულ ნიშანთა ხასიათიც. უფროსი სკოლამდელები და პირველი კლასის მოსწავლეები ძირითადად კონკრეტული ნიშნების დაკავშირებას ახერხებენ. II—III კლასებში აბსტრაქტული ნიშნების სინთეზირების შესაძლებლობა იზრდება. მხოლოდ განვითარების უფრო მაღალ დონეზე (თუმცა არა ერთნაირზე ყველა ბავშვისათვის) ვლინდება აბსტრაქტულ და კონკრეტულ ნიშანთა სინთეზირების უნარი. გამოკვლევების შედეგები გვიჩვენებენ, რომ როგორც აბსტრაქტულ-თეორიულს, ისე კონკრეტული ნიშნების ჯერ გაანალიზების და შემდეგ მათი რომელიმე ერთიან შინაარსად შეკავშირების უნარი ურთიერთდამოკიდებულებაშია გონებრივი მოქმედების წარმატებასთან. ამოცანების დამოუკიდებლად და შემოქმედებითად გამოყვანის შესაძლებლობასთან.

ამრიგად, ბავშვის განვითარების მთლიანობით პროცესში სამი ძირითადი მხარის გამოყოფა შეიძლება: 1) სწავლების პროცესში ცოდნისა და მოქმედების წე-

სების განვითარება, 2) შეთვისებული წესების გამოყენების ფსიქოლოგიური მექანიზმების განვითარება, 3) პიროვნების ზოგადი თვისებების (მიმართულების, მოქმედების ფსიქოლოგიური სტრუქტურის, ცნობიერებისა და აზროვნების) განვითარება.

განვითარების თითოეული ზემოთ დასახელებული ხაზი ხასიათდება სპეციფიკური თავისებურებებით და მხოლოდ ყველა ერთად იაინიქმნიან პიროვნების ცვლილების ისეთ პროცესს, რომელსაც შეიძლება ეწოდოს ფსიქიკური განვითარება.

#### **§ 8. სწავლების პროცესში ბავშვთა განვითარების კანონზომიერებანი და კელაგოგიური პირობები**

შეიძლება განვასხვავოთ ფსიქოლოგიურ წარმოქმნათა და სპეციფიკურ თავისებურებათა ფორმირება — განვითარების ზოგადი კანონზომიერებანი, რომლებიც ბავშვის განვითარების ზემოთ გამოყოფილი სამივე მხარის დამახასიათებელია ცალ-ცალკე.

ბავშვის პიროვნების აქტიურობა, როგორც ფსიქიკური განვითარების პირობა. ერთ-ერთი ასეთი ზოგადი კანონზომიერებიდან მიგვითითებს იმაზე, რომ ახალ ფსიქოლოგიურ წარმოქმნათა გამოვლინება ბავშვში აუცილებლად დაკავშირებულია მისივე აქტიურობასთან. ახალი, მაშინაც კი, თუ ის სწავლებაში გარედან შემოდის, მაგალითად. წესის სახით, ჩართული უნდა იქნეს ბავშვის მოქმედებაში და, მაშ, დაკავშირებული თვით ამ მოქმედების გარდაქმნასთან.

ერთი და იმავე მასალის ათვისება სხვადასხვაგვარად ხდება და, მაშასადამე, ბავშვის განვითარების დონის მიხედვით სხვადასხვა პედაგოგიურ პირობებსაც მოითხოვს. შეთვისება, ამბობდა ი. მ. სეჩენოვი: — ესაა „სხვისი გამოცდილების პროდუქტების საკუთარის მაჩვენებლებთან შედარება“<sup>1</sup>. შეთვისების პროცესში ბავშვი გვევლინება როგორც პიროვნება მისი დამახასიათებელი მიმართულების, ცნობიერების და ქცევის თავისებურებებით. ბავშვის პიროვნების ძირითადი მხარეების განვითარება განაპირობებს შეთვისების მექანიზმების ცვლილებას, რამაც გამოხატულება უნდა პოვოს სწავლების მეთოდებში. მაგალითად, საჭიროა მხედველობაში იქნეს მიღებული მოცემული ასაკის ბავშვთათვის დამახასიათებელი წამყვანი მიმართულების თავისებურებანი; ცნობილია, რომ სკოლამდელ ასაკში ბევრი მნიშვნე-

<sup>1</sup> ი. მ. სეჩენოვი, რჩეული ფილოს. და ფსიქოლ. ნაწარმოებები (რუს. გამოცემა. მ., „გოსპოლიტიზდატ“, 1947 წ., გვ. 441—442).

ნელოვანი წარმონაქმნი ჩნდება ხოლმე თამაშის ქცევის საფუძველზე, ამიტომ ვეცადინეობა აქ ხშირად დიდაქტიური თამაშის სახით მიმდინარეობს. თამაში უღარესად უწყობს ხელს ბავშვის აქტიურობის გამოვლენას ახალი ცოდნისა და წესების შექმნის პროცესში.

უმცროს სასკოლო ასაკში ახლის შეთვისება, უმთავრესად, სასწავლო მოქმედების მნიშვნელობასთან და აგრეთვე შემეცნებითი ინტერესების ზრდასთანაა დაკავშირებული. სასურველია ისე წარმართოს ბავშვის სასწავლო მუშაობა, რომ ის შეიცავდეს სასწავლო მიმართულებას. უნარს თვალყური ადევნოს თავისთავს (თავის ცოდნას, თავის უნარს). შეაფასოს საკუთარი მიღწევები. სწავლის პროცესში ბავშვისათვის მნიშვნელოვანი, საინტერესო უნდა იყოს ახლის შემეცნება. შემდეგში თვით სასწავლო მუშაობა შეაგულიანებს ბავშვს უფრო ფართო მოტივებით (მაგალითად, საზოგადოებრივით, საკუთარი პიროვნების არულყოფისაკენ მიმართულებით და ა. შ.). მოწინავე პედაგოგების გამოცდილებამ დიდი ხანია დაამტკიცა, რომ სწავლება თურმე ყველაზე უფრო ნაყოფიერია მაშინ, როცა მზედველობაშია მიღებული მოკვლეული ასაკის ბავშვებისათვის თუ ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიური ჯგუფისათვის დამახასიათებელი მიმართულება და მოტივაციის ტიპი. ნ. ფ. დობრინინისა და მისი თანამშრომლების შრომები გვიჩვენებენ, რომ სწორედ სასწავლო მუშაობის პიროვნული მნიშვნელობა წარმოადგენს მისი ეფექტურობის უმთავრეს პირობას.

ფსიქიკურ წარმონაქმნთა განვითარების ზოგადი კანონზომიერება მდგომარეობს იმაში, რომ ისინი ყალიბდებიან სუბიექტის მოქმედების საფუძველზე. საყურადღებოა, რომ ეს მოქმედება შეიძლება აეწყოს უფროსის დახმარებითა და ხელმძღვანელობით. ახალი ბავშვის მოქმედებაში შეიტანება გარედან, ხდება მოქმედების ორგანიზება გარეგან ფორმაში. თანდათანობით წარმოებს გარეგანი მოქმედების შინაგან, იდეალურ, ფსიქიკურ მოქმედებად გარდაქმნა (ასეთი პროცესის ეტაპები და მათი მართვის თავისებურებანი შესწავლილია პ. ი. გალპერინის მიერ).

მაშასადამე, მოტივაციის სფეროს განვითარება, განვითარება ცნობიერებისა, აზროვნებისა და მოქმედებისა შეადგენენ ძირითად შინაგან პირობას, რომელიც განსაზღვრავს და აშუალებს ახალ ფსიქოლოგიურ წარმონაქმნთა ქმნადობას და განვითარებას.

ცოდნის, მისი გამოყენების მექანიზმებისა და პიროვნების ზოგადი თვისებების განვითარების პედაგოგიური პირობები. დამტკიცებულია,

რომ სწავლების პროცესში ბავშვთა განვითარების ზოგადი კანონზომიერების ვარდა საჭიროა მხედველობაში იქნეს მიღებული ბავშვთა ფიზიკის განვითარების სხვადასხვა მხარეებისათვის სპეციფიკური კონკრეტული პედაგოგიური პირობებიც. სწავლების პროცესში მოსწავლეები ცოდნას და მოქმედების წესებს ეუფლებიან სხვადასხვა სასწავლო სავანის მიხედვით. სწავლობენ რა, ბავშვები არ იმეორებენ საერთოდ იმ უნარს, რაც ვავლილი აქვთ კაცობრიობასა და მეცნიერებას. ცოდნისა და მოქმედებათა წესების ახლად აღმოჩენა კი არ უხდებათ მათ, არამედ გარედან გადაეცემათ და ითვისებენ. ახალი მოქმედებანი, ახალი წესი უსათუოდ სწავლებაში ჩაერთვის სპეციფიკურ ამოცანასთან დაკავშირებით და თვით ამ ამოცანის გამოყვანის საშუალებებს წარმოადგენენ. ბავშვებმა უნდა გაიგონ, — ახალი ამოცანის თავისებურებანი იმ ამოცანებთან შედარებით, წინათ რომ გამოუყვანიათ, და ახალი მოქმედების თავისებურებები, როგორც მისი გამოყვანის საშუალებები. მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში შეთვისება ახალი მოქმედებისა, განსაკუთრებით კი შეთვისება ოპერაციებისა თავიანთი ნიშნებით იქნება გაცნობიერებული და გააზრებული.

მრავალი ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური გამოკვლევის შედეგებით დამტკიცებულია, რომ შედარებით უფრო ეფექტურ მეთოდს ახალი შინაარსის გადასაცემად წარმოადგენს ისეთი მეთოდი, რომლითაც შინაარსი სპეციალურად გამოიყოფა ბავშვისათვის და მოდელირების დახმარებით ჩაინიშნება კიდევ. ამრიგად, შინაარსის შეთვისება ხდება ჯერ განზოგადებულ-აბსტრაქტულ ფორმაში და შემდეგ გამოიყენებენ მას კონკრეტულ პირობებში. სწავლების ეს გზა განსაკუთრებით ნაიშვანელოვანია ისეთი შინაარსის შეთვისებისას, რომელიც უშუალოდ „არა ჩანს“ კონკრეტულ საგნებში, ე. ი. თეორიულ, საკუთრივ მეცნიერული ცოდნის შეთვისებისას.

სხვა პედაგოგიურ ვითარებაში ფორმირება და განვითარება ხდება იმ ფსიქოლოგიური მექანიზმებისა, რომელნიც მოსწავლეთა კონკრეტულ მოქმედებებში ცოდნისა და წესების გამოყენებას განაპირობებენ. წესისაგან განსხვავებით, მოქმედების ეს კომპონენტები არ შეიძლება „გადაეცას“ ბავშვებს მზა სახით, როგორც განზოგადებული მოქმედება. ისინი კონკრეტულ მასალაზე მოქმედების შესრულების პროცესში თანდათანობით ყალიბდებიან. სპეციალურ ვარჯიშთა მეოხებით ბავშვებს შეიძლება გამოუმუშავდეთ ისეთი ფონებრივი მოქმედებანი, რომელნიც მოქმედებათა წესებისა და ცოდნის გამოყენების მეტად ნაღალ დონეს უზრუნველყოფენ ბოლმე.

პიროვნების ზოგადი თვისებების, მაგალითად მიზანმიმართულობის,

ორგანიზებულობის და ნებისმიერობის (ე. ი. მოქმედების სტრუქტურის უმადლეს დონეთა) ჩამოყალიბება და განვითარება აგრეთვე განსაკუთრებულ პირობებს საჭიროებს. აუცილებელია, რომ ბავშვები და ეუფლონ თავიანთ მოქმედებათა ორგანიზაციის წესებს. მათ ასწავლიან გამოყონ მოქმედებით ვარკვეული ეტაპები: დაგეგმვა, მომზადება, შექარულება, კონტროლი და შეფასება. დასაწყისში, განსაკუთრებით უფროსი სკოლამდლებისა და უმცროსი მოსწავლეებისათვის კარგი იქნება როგორმე შეძლონ მოქმედების თითოეული ეტაპის შესრულების ფიქსირება. გეგმის შედგენა, კონტროლი და შეფასება ხშირად რჩებათ ბავშვებს ყურადღების გარეშე. ამიტომ მათი განხორციელება მოითხოვს გარედან მუდმივ მხარდაჭერას, პირველად პედაგოგის მხრივ პირდაპირი მითითებებისა და კონტროლის გზით, შემდეგ — გარედან გაანათმობელი ნიშნებით. ბავშვებს მოქმედების შესრულების დროს შეუძლიათ დაეყრდნონ საქმის ეტაპებზე წარმოდგენ სქემას და მხოლოდ თანდათანობით გადავიდნენ თავიანთი მოქმედების ორგანიზაციის შინაგან საშუალებებზე.

მიზანმიმართულების ფორმირება — მეტად რთული პროცესია, რომელიც ბავშვის პიროვნების სხვადასხვა მხარეს ეხება. ერთის მხრივ, აუცილებელია ბავშვებს ასწავლონ მათ მიერ შესრულებული ცალკეული მოქმედებების მიზანთან, მომავალში მისაღებ პროდუქტთან, მოქმედების სავალდებულო შედეგთან შეფარდება, ასწავლონ მოქმედების შეცვლა, მისი სხვაგვარად წარმართვა ამოცანის, მიზნის შეცვლასთან დაკავშირებით. მეორეს მხრივ, საჭიროა არა მარტო მოთხოვნა ბავშვებისაგან გარკვეული შედეგის მიღებისა, მოქმედების ბოლომდე მიყვანა, დაკვირვებულ დავალებათა აღრიცხვისა, არამედ მიღებული შედეგის სწორად, ბავშვების საყურადღებოდ განსაკუთრებით გამოყოფა-გაანალიზება, მისი ჩანაფიქრი მიზნის, ამოცანის შიხედვით, დასახელება ბავშვებისა, რომლებმაც მიაღწიეს უკეთეს შედეგს. თანაც შეფასება დაკავშირებული უნდა იქნეს ბავშვისთვის მოქმედებით მიღწეულის ანალიზთან, რათა მას არ შეექმნას წარმოდგენა, რომ მიდგომა ფორმალურად სავალდებულო ზასიათისა იყო.

ამრიგად, ბავშვის განვითარების პროცესი შეუძლებელია ღვაპაზსიათით ერთი რომელიმე მხარის ცვლილებით, ის რთული და მრავალმხრივი პროცესია, მამასადამე, პედაგოგიური პირობებშიც, რომელიც უზრუნველყოფენ ფსიქოლოგიური განვითარების სხვადასხვა მხარეს, არსებითად სხვადასხვა გვარია.



#### § 4. ასაკობრივი განვითარების პერიოდიზაცია

ასაკის ზოგადი დახასიათება. რა არის ასაკი, ანუ განვითარების ასაკობრივი სტადია? ამ კითხვის პასუხი დამოკიდებულია იმაზე, თუ ზოგადად როგორ ვუდგებთ ადამიანის ფსიქიკური განვითარების ბუნების გაგებას. არსებული თვალსაზრისებიდან ერთ-ერთი მიდის ასაკობრივი სტადიების აბსოლუტური უცვლელობის მტკიცებამდე. ასაკზე ასეთი წარმოდგენა დაკავშირებულია ფსიქიკური განვითარების, როგორც ბუნებრივ-ბიოლოგიური პროცესის გაგებასთან. საწინააღმდეგო თვალსაზრისი კი — ასაკის ცნების ფაქტიურ უარყოფასთან. ამ შემთხვევაში განვითარება განიხილება როგორც ცოდნისა და ჩვევების უბრალო დაგროვება.

საბჭოური ფსიქოლოგია ავითარებს დებულებებს ლ. ს. ვიგოტსკისა და პ. პ. ზლონაის მიერ ფორმულირებულს ასაკობრივი პერიოდების ისტორიულ ხასიათზე. ისტორიული განვითარების პროცესში იცვლებიან ის საერთო სოციალური პირობები, რომლებშიც ბავშვი ვითარდება, იცვლება სწავლების შინაარსი და მეთოდები და ყოველივე ეს არ შეიძლება გავლენას არ ახდენდეს განვითარების ასაკობრივი ეტაპების ცვლილებაზე.

თითოეული ასაკი თავისთავად ფსიქიკური განვითარების თვისებრივად განსხვავებული ეტაპია და ხასიათდება მრავალი ცვლილებებით, რომელნიც ერთობლივ ქმნიან ბავშვის პიროვნების სტრუქტურის თავისებურებას მისი განვითარების მოცემულ ეტაპზე. ლ. ს. ვიგოტსკი ასაკს განიხილავდა, როგორც განვითარების განსაზღვრულ ეპოქას, ციკლს ანუ საფეხურს, როგორც განვითარების გარკვეულ შედარებით დახშულ პერიოდს, რომლის მნიშვნელობა განისაზღვრება მისი ადგილით განვითარების საერთო ციკლში და რომელშიც განვითარების ზოგადი კანონები ყოველთვის პოვებენ თვისებრივად თავისებურ გამოსახვას. ერთი ასაკობრივი საფეხურიდან მეორე საფეხურზე გადასვლისას წარმოიშობიან ახალი წარმონაქმნნი, რომელნიც წინა პერიოდებში არ არსებობდნენ, გარდაიქმნება და იცვლება განვითარების თვით მსვლელობაც.

ასაკის თავისებურებანი მრავალ პირობათა ერთობლიობით განისაზღვრება. ესენია: მოთხოვნილებათა სისტემა, რომელიც ბავშვს მისი ცხოვრების მოცემულ ეტაპზე წარედგინება, გარშემო მყოფ პირებთან დამოკიდებულებების არსი, ცოდნისა და მოქმედების

ტიპი, რასაც იგი დაუფლებია და ცოდნის შეთვისების წესებიც. ასაკის სპეციფიკის განმსაზღვრელ პირობათა ერთობლიობაში შედიან ბავშვის ფიზიკური განვითარების სხვადასხვა მხარეთა თავისებურებანიც (მაგალითად, ადრინდელ ბავშვობაში განსაზღვრულ მორფოლოგიურ წარმონაქმნთა მომწიფება, მოზარდის ასაკში ორგანიზმის გარდაქმნის თავისებურება და ა. შ.).

ასაკის თავისებურებათა განმსაზღვრელი გარე პირობები ბავშვზე მოქმედებენ არა უშუალოდ. ობიექტურად გარემოს ერთი და იგივე ელემენტები სხვადასხვა ბავშვზე სხვადასხვა გავლენას ახდენენ იმ მიზეზით, თუ რა ხასიათის ადრინდელ შექმნილ ფსიქოლოგიურ თვისებებში მოხდა მათი ვარდატება. სწორედ ამ გარეგან და შინაგან პირობათა ერთობლიობა განსაზღვრავს ასაკის სპეციფიკას, ხოლო მათ შორის არსებული მიმართების შეცვლა კი განაპირობებს შემდეგ ასაკობრივ ეტაპზე გადასვლის აუცილებლობასა და თავისებურებებს.

ამრიგად, ასაკი ხასიათდება ცხოვრების პირობების თავიებურებებით ბავშვისათვის, მისი განვითარების მოცემულ ეტაპზე წარდგენილი მოთხოვნებით, გარშემოცმყოფ ადამიანებთან მისი დამოკიდებულების თავისებურებით, ბავშვის პიროვნების ფსიქოლოგიური სტრუქტურის განვითარების დონით, მისი ცოდნისა და აზროვნების საფეხურით და განსაზღვრულ ფიზიოლოგიურ თავისებურებათა ერთობლიობით.

განვითარების ასაკობრივი პერიოდების ცვლის ძირითადი მექანიზმი-ასაკობრივი პერიოდი გარეშემყოფ პირებთან დამოკიდებულების განვითარების დონესა და ცოდნის, წესების, უნარის განვითარების დონეს შორის არსებული კავშირით განისაზღვრება. როგორც დ. ბ. ელკონინმა გვიჩვენა ცვლილება მიმართებისა, რაც განვითარების პროცესის ამ ორ სხვადასხვა მხარეებს შორის არსებობს, წარმოადგენს უმნიშვნელოვანეს შინაგან საფუძველს („მამოძრავებელ ძალას“) შეზღვევით ასაკობრივ ეტაპებზე გადასასვლელად. მაგალითად, გარე სინამდვილესთან ადრინდელი ასაკის ბავშვის დამოკიდებულება გაშუალებულია შივი დამოკიდებულებით უფროსებთან. სწორედ დამოკიდებულების ასეთი სისტემის საფუძველზე ბავშვი ეუფლება განსაზღვრულ ჩვევებს, მას უყალიბდება ელემენტარული დონე წარმოდგენებისა, მდიდრ-

დება უფროსებთან მისი ურთიერთობის წესები, უვითარდება მეტყვე-  
ლება და ა. შ. ყოველივე ეს ქმნის საფუძველს ბავშვის დამოუკიდებ-  
ლად მოქმედების შესაძლებლობათა გაფართოებისათვის და, მაშინააღა-  
მე. გარეშემყოფ პირებთან დამოკიდებულების წესების შეცვლისათვი-  
საც. უკანასკნელი კი თავის მხრივ ცვლის ფსიქიკური განვითარების  
შემდგომი მსვლელობის პირობებსაც (მაგალითად, ახლა ბავშვი სინამ-  
დვილეს შეიშვეცნებს საკუთარი უშუალო მოქმედებითაც). ანალოგი-  
ურ სიტუაციას (თუმცა სრულიად სულ სხვა დონეზეც) ადგილი აქვს მო-  
ზარდის ასაკშიც, როდესაც ბავშვის ცხოვრების პირობების ცვლილებანი  
და წინმსწრები განვითარების მიღწევები აუცილებელს ხდის შეიცვალოს  
გარემოსთან ბავშვის ურთიერთდამოკიდებულების შინაარსი, შეიცვა-  
ლოს უფროსების მხრიდანაც მასთან დამოკიდებულების ფორმები.  
გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ი ს ე. წ. კ რ ი ტ ი კ უ ლ ი პ ე რ ი ო დ ე ბ ი ჩნდებ-  
ნიან აღზრდის ისეთ პირობებში, როდესაც ანგარიში არ ეწევა ცვალებ-  
ბად ურთიერთობებს, ირღვევა შესატყვისობა ჩამოყალიბებულ და  
წინა ეტაპისათვის დამახასიათებელ გარეშემყოფ პირებთან ურთიერთ-  
დამოკიდებულების წესებსა და მთელი ამ პერიოდის განმავლობაში  
განვითარებას დაქვემდებარებულ ბავშვთა შესაძლებლობებს შორის.

სასწავლო-აღზრდელობით პროცესში აუცილებლად გასათვალის-  
წინებელია, რომ დამოკიდებულება გარეშემყოფ პირებთან ურთიერთო-  
ბის წესებსა და ცოდნის განვითარების დონეს შორის ვითარდება (და-  
საშვებია, რომ დარღვეულიც აღმოჩნდეს) ორი მხრივ. მაგალითად,  
ბავშვის მოქმედების შესაძლებლობათა გაფართოება, მისი მოთხოვნი-  
ლებების ცვლილება მიდის აუცილებლობაზე — შეიცვალოს გარეშე-  
მყოფ პირებთან მისი დამოკიდებულების მთელი სისტემა, დამოკიდე-  
ბულებათა ახალი სისტემა კი თვითონ ხდება საფუძველად ბავშვის მოქ-  
მედების შემდეგი განვითარებისათვის.

გარკვეული შეუფარდებლობა სინამდვილისადმი ბავშვის დამოკი-  
დებულების განვითარების დონესა და ამის საფუძველზე გამოშვებულ  
მოტივებს შორის, ერთის მხრივ, და მოქმედების წესებსა და  
შინაარსს შორის, მეორე მხრივ — შეინიშნებოდა დაწყებითი სწავლების  
პირობებში. ხშირად, ბავშვები სკოლაში მიდიოდნენ უკვე განვითა-  
რებულ (თუმცა მარტივ ფორმებში) შემეცნებითი მოტივებით, სწავლი-  
სადმი ცხოველი ინტერესით. ძირითადი შინაარსი და წესები სწავლე-  
ბისა, რომელთაც სკოლაში იყენებდნენ, არ პაუზობდნენ ბავშვთა შე-  
მეცნებით მიმართულებას. სწავლება შეიცავდა დიდი მოცულობის,  
ბავშვისათვის შეუფერებელ (არამოტივირებულ) და ისედაც გაუზარე-  
ბელ — წმინდა ტექნიკურ სავარჯიშოებს, რომელნიც თვით გონებრივი  
მუშაობის მინიმუმს მაინც მოითხოვდნენ. ეს არ შეესაბამებოდა იმ მო-

ტივაციურ და მოკიდებულებებს და შესაძლებლობებს, რომელნიც ბავშვს ამ დროისათვის გამოუმუშავდნენ. შედეგად ამისა ეცემოდა და ზოგჯერ მთლად ქრებოდა ინტერესი და მოტივები შემეცნებითი და ხშირად კი — სასწავლო მუშაობისაც. დაწყებითი განათლების ახალი შინაარსი ბევრად სპობს ამ შეუფარდებლობას. სახელდობრ, ამიტომ მოითხოვენ დღეს მოქმედი პროგრამები, მიმართულნი იქითკენ, რომ მოსწავლეებს გადასცენ თუნდაც ელემენტარული, მაგრამ მაინც მეცნიერული ცოდნა, გაგებასა და აზროვნებას. ბავშვები ახლა სწავლობენ გაცილებით მეტი სიაზოვნებითა და ინტერესით. ეს იმისი მაუწყებელია, რომ შემოდებული ცოდნა და სწავლების ფორმები მეტწილად უმცროსი მოსწავლეების ასაკობრივ თავისებურებებს შეეფარდებიან.

ბავშვის ცხოვრების პირობების, აღზრდისა და სწავლების ფორმების ცვლილება წარმოადგენს ასაკის სპეციფიკის განმსაზღვრელ ძირითად ფაქტორს. სწავლებითმა მეცადინეობამ საბავშვო ბაღში, მოსამზადებელმა მუშაობამ სკოლისათვის, არსებითად შეცვალეს სკოლამდელ ასაკთა საზღვრები და შინაარსი. ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიურ კვლევა-ძიებათა გამოცდილებამ და უფრო სრულყოფილი პროგრამებით სწავლების შედეგებმა ვვიჩვენეს, რომ სასწავლო პროცესის გარკვეული ორგანიზაციის შემთხვევაში, სწავლების შინაარსისა და მეთოდის შეცვლით, არსებითად იცვლება უმცროს მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებანი. კერძოდ, მათ უყალიბდებთ აზროვნების საწყისი თეორეტიული ფორმები და აღწევენ სასწავლო მუშაობის უფრო მაღალ დონეს, ამიტომ უკანასკნელ დროს ასაკობრივ და პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში ხშირად მიმართავენ პერიოდისაციას დაფუძნებულს პედაგოგიურ კრიტერიუმებზე. სკოლამდელთა ასაკის პერიოდები (ადრინდელი, უმცროსი, საშუალო, უფროსი) <sup>1</sup> იყოფიან საბავშვო ბაღის ჯგუფების მიხედვით (3 წლამდე — ადრინდ. ასაკის ჯგუფი, უმცროსი ჯგუფი — 4 წლიანები, საშუალო ჯგუფი — 5 წლიანები, უფროსი ჯგუფი — 6 წლიანები და მოსამზადებელი — 7 წლიანი ბავშვები). შესაბამისად სწავლებისა და აღზრდის ძირითადი ეტაპებისა და მათთან დაკავშირებულ მოსწავლეთა განვითარების თავისებურებების მიხედვით სასკოლო ასაკს ყოფენ სამ ეტაპად: უმცროსი (პირველიდან მესამე კლასამდე), საშუალო (IV—V-დან VII—VIII კლასამდე), უფროსი (VIII კლასიდან — X კლასამდე) <sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ზოგიერთი ავტორი ამ პერიოდებს უწოდებენ შესაფერისად: ადრინდელი ბავშვობის, სკოლამდელის წინაპერიოდი, სკოლამდელის პერიოდი.

<sup>2</sup> თითოეული აქ წარმოდგენილი ასაკის დახასიათება მოცემულია შესაფერისი თავების მიხედვით ამავე წიგნში.

საპიროს ნებდევლობაში გვექონდეს, რომ ზოგადი ასაკობრივი დაბანიათებანი წარმოადგენენ გაშუალების გზით მიღებულ დახასიათებებს. პედაგოგიურ მუშაობაში აუცილებელია ბავშვთა ასაკობრივ მაჩვენებლებთან ერთად გაეითვალისწინოთ აგრეთვე ინდივიდუალური თავისებურებანიც, რომელნიც შეიძლება არსებითად განირჩეოდნენ ერთმანეთისაგან ერთი და იმავე ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვებში.

### III თავი

## სკოლამდელის წინარე და სკოლამდელი ასაკის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი

### § 1. ფსიქიკური განვითარების წინამდებარე და თავისებურებანი ჩვილ ბავშვების ასაკში.

ახალშობილი (დაბადებიდან 1—2 თვემდე) ბავშვი უფრო უსუსურია, ვიდრე ნებისმიერი ცხოველის ნაშიფრა. მას გააჩნია გარემოსთან შეგუებული ქცევის უპირობო რეფლექსური ფორმების შედარებით შეზღუდული ფონდი. ამ ფონდს ეკუთვნიან რეფლექსები, რომლებიც არეგულირებენ სხვადასხვა ფიზიოლოგიურ ფუნქციებს: წოვის რეფლექსი, დაცვითი და საორიენტაციო რეფლექსები, ტაცების და დაყრდნობის რეფლექსები და სხვა. მათი რეგულირება ხდება ზურგის ტვინით და ქერქქვეშა ნერვული ცენტრებით, რომლებიც ისევე, როგორც ბავშვის გრძნობის ორგანოები საკმარისად არიან მომწიფებული დაბადების მომენტისათვის. გარეგან გამლზიანებელთა უმეტეს ნაწილზე ახალშობილი პასუხობს ხელების და ფეხების გლობალური, არადიფერენცირებული მოძრაობით. დიდი ტვინის ჰემისფეროების ქერქი ჯერ არაა საბოლოოდ ფორმირებული. ნერვულ უჯრედებს თითქმის არ გააჩნიათ განტოტვები, გამტარი გზები არ არიან დაფარული დამცველი მიელინის ფარსით. ეს იწვევს გაღიზიანების ფართო ირადიაციას, ამწელებს პირობითი რეფლექსების შექმნას. ქცევის თანშობილი ფორმების მნიშვნელოვანი რაოდენობის არ არსებობა ბავშვის სისუსტეს კი არ წარმოადგენს, არამედ მისი სიძლიერეა, ბავშვს აქვს თითქმის განუსაზღვრელი შესაძლებლობანი ახალი გამოცდილების ათვისებისა, აღამიანისათვის დამახასიათებელი ქცევის ახალი ფორმების შექმნისა.

ახალდაბადებულობის პერიოდში ტვინის ნორმალური მომწიფების აუცილებელი პირობაა ანალიზატორების აქტიური ფუნქციონირება. თუ ბავშვი მოხვდება „სენსორული იზოლაციის“ პირობებში (გარემოს

გაქვითვისებების საკმარისი რაოდენობის არარსებობა), მისი განვითარება მკვეთრად ფერხდება. ახალშობილის განვითარების განმასხვავებელ თავისებურებას წარმოადგენს მისი ანალიზატორების უფრო ნელი ფორმირება, ვიდრე სომატური (სხეულებრივი) მოძრაობებისა, ამასთან განსაკუთრებით ინტენსიურად ხდება გარეგანი ანალიზატორების — სუნის და მხედველობის ანალიზატორების მოქმედების ფორმირება. ამ საფუძველზე ხდება საორიენტაციო რეფლექსის განვითარება და იმუნებიან უფრო და უფრო მრავალფეროვანი პირობით-რეფლექსური კავშირები. უკვე დაბადებიდან პირველივე 10 დღეში უმეტეს ახალშობილს უჩნდება პირობითი რეფლექსი ძუძუს მოწოვისთვის დაწვენისას. პირველ ორ თვეში შეიძლება შეიქმნას პირობითი რეფლექსი ყველა ანალიზატორებში.

საორიენტაციო რეფლექსის განვითარება მკვდრად მხედველობითი და სმენითი ურადლებით გაჩენაში, რომლის დროსაც ხდება იმპულსური და ქაოტიური მოძრაობების შეკავება. თუ დაბადების პირველ დღეებში ძილის და სიფხიზლის მდგომარეობები სუსტადაა გამოდიფერენცირებული, ახალდაბადებულობის პერიოდის ბოლოსთვის (2—3 თვე) ხდება მათი გამოცალკევება, სიფხიზლე იღებს უფრო შინაარსიან, აქტიურ ხასიათს. წარმოქმნილი ფსიქიკური აქტივობა გამოიხატება იმპულსური მოძრაობითი აქტივობის დათრგუნვაში.

მეორე-მესამე თვისთვის ბავშვს უჩნდება უფროსებზე რეაქციების განსაკუთრებული ფორმები. ჩვილი გამოაყოფს უფროსს როგორც გარემო სამყაროსთან კონტაქტისა აუცილებელ შუამავალს, როგორც მოთხოვნილებს დაკმაყოფილების წყაროს. თანდათანობით ბავშვს უფროსის გამოჩენაზე უმუშავდება სპეციფიკური ემოციურ-მოძრაობითი რეაქცია, რომელსაც უწოდებენ „გამოცოცხლების კომპლექსს“. „გამოცოცხლების კომპლექსი“ გამოიხატება ხელების და ფეხების გაცხივებულ მოძრაობებში. ბავშვი მზერას აჩერებს მისკენ დახრილი ადამიანის სახეზე და უღიმის მას. „გამოცოცხლების კომპლექსი“ გაჩენა მიღებულია ჩაითვალოს ახალდაბადებულობის პერიოდის დასასრულად და ჩვილობის პერიოდის დასაწყისად.

ჩვილი და უფროსი (ჩვილობის პერიოდის ფარგლებია ერთი-ორი თვიდან ერთ წლამდე). რიგი ბურჟუაზიული მკვლევარების აზრით, ბავშვი სიცოცხლის პირველ თვეებში ასოციალური არსებაა, რომელიც ცხოვრობს თავის დაზულ სამყაროში. ამიტომ ახალშობილის კვილს ისინი განიხილავენ, როგორც ბავშვის შეძრწუნების კვილს მის პირისპირ მდებარე უცხო და მტრული სინამდვილის წინაშე. ასე, მაგალითად, ფრაიდი აფანებს ახალდაბადებულ ბავშვის კვილს, როგორც სევ-

დის კვილის, რომელსაც ბავშვი განიცდის დედის ორგანიზმთან განშორების მომენტში. ფროიდის ნაბეჭდი, ამ მომენტთან წარმოშობა მუდმივი კონფლიქტი ბავშვის ინსტიტუტურ მოთხოვნილებასა და საზოგადოებაში ცხოვრების მოთხოვნილებებს შორის. ფროიდი ხატავს პენსიისტურ სურათს, თუ როგორ აქცევენ ეს კონფლიქტები ფსიქიკურ ცხოვრებას განუწყვეტელ დრამად.

ფროიდის ამ იდეამ გავლენა მოახდინა ე. პიაჟეს ადრეულ შრომებზე. პიაჟე თვლიდა, რომ ბავშვი დაბადებიდან 2 წლამდე მთლიანად მოწყვეტილია სინამდვილეს. მისი შინაგანი სამყარო შეზღუდულია თავისი მოთხოვნილებების არა რეალურ სამყაროში, არამედ საკუთარ ოცნებებში, სიზმრისეულ განცდებში დაკმაყოფილების თანშობილი უნარით.

ფროიდის და პიაჟეს დასახელებულმა დებულებებმა სერიოზული კრიტიკა განიცადეს. პროგრესული ფრანგი მკვლევარი ა. ვალინი თვლის, რომ კვილის ფსიქოლოგიური მოტივაცია, როგორც სინამდვილის ან წინათგრძნობისა სხვა არაფერია, თუ არა მითი. პიაჟეს დებულება ბავშვის ფსიქიკის თავიდანვე განკერძოებულობის შესახებ თავის დროზე გააკრიტიკა ლ. ვიგოტსკიმ, შემდეგ სხვა საბჭოთა მკვლევარებმა.

მრავალრაცხიანი ფაქტები, რომლებიც მიიღეს საბჭოთა და პროგრესულმა უცხოელმა მკვლევარებმა. უჩვენებენ რომ ჩვილის ცხოვრება მთლიანად დამოკიდებულია უფროსზე. უფროსი აკმაყოფილებს ბავშვის ორგანულ მოთხოვნილებებს: კვებას, აბანავებს, უცვლილ საფენებს, ახვევს, უფროსი აკმაყოფილებს აგრეთვე ბავშვის აქტიური ფსიქიკური ცხოვრების მოთხოვნილებას: ჩვილი საკრძნობლად გამოცოცხლდება, როცა იგი ხელში აპყავთ. სიერცეში უფროსის დახმარებით გადაადგილებისას ბავშვს აქვს მეტი სავნების დანახვის შესაძლებლობა, რაც ახდენს მისი სენსორული გამოცდილების ფორმირებას. უფროსისგან გამოშდინარეობს აგრეთვე ბავშვის სმენითი და შეხებითი შთაბეჭდილებანი.

ლ. ს. ვიგოტსკი აღნიშნავდა, რომ ბავშვის დამოკიდებულება სინამდვილისადმი დასაწყისი დანვებისოციალური ია. იგი მიუთითებს, რომ ამ აზრით შვილს შეიძლება ვუწოდოთ მაქსიმალურად სოციალური არსება: მთელი მისი ცხოვრება ისეა ორგანიზებული, რომ ყოველ სიტუაციაში თვალსაჩინოდ თუ არათვალსაჩინოდ იმყოფება სხვა ადამიანი.

უფროსი გამოდის საგნობრივ სამყაროსთან ბავშვის ურთიერთობის შუამავლით როლში. ხშირად ბავშვი მიმართავს საგნით ინტენსიურ მანიპულირებას უფროსის თანდასწრებით, მაგრამ ეკარგება საგ-

ნის მიმართ ინტერესი, თუ უფროსი აღარაა მის გვერდით. ბავშვის უფროსთან ურთიერთობის ძირითადი ფორმა თანდათანობით ხდება ერთობლივი მოქმედება, როცა ბავშვის აქტივობა სტიმულირდება უფროსის მოქმედებით და როცა ბავშვი მოუხმობს უფროსს ერთობლივი მოქმედებისაკენ. ბავშვის სოციალური რეაქციები ვითარდება მთელი ჩვილობის ასაკის მანძილზე. სიფხიზლის მდგომარეობაში ბავშვი მზადაა ურთიერთობაში შევიდეს უფროსთან.

ურთიერთობის ფარგლებში ჩნდება მეტყველების პირველი ჩანასახებიც. უკვე მეორე თვეში ჩნდება ტიტინის პირველი ნიშნები, რომელშიც შემდგომში მიბადვის გზით წარმოიშობა მშობლური ენის ფორმები. ცხოვრების პირველი წლის ბოლოს ჩვილი იწყებს ზოგიერთი სიტყვის გაგებას. ეს გაგება გამოიხატება ბავშვის მიერ დასახელებული საგნისაკენ თავის მიბრუნებასა და უფროსის მიერ დასახელებული მოქმედების შესრულებაში. ამავე დროს ბავშვი იწყებს პირველი სიტყვების წარმოთქმას. ამგვარად, უფროსთან ურთიერთობის პროცესში, ერთის მხრივ, წარმოიშობიან და თანდათან ვითარდებიან ბავშვის მოთხოვნილებები (მათ შორის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ურთიერთობის მოთხოვნილებას — „ემოციური შიმშილი“), მეორეს მხრივ, ჩნდება მათი დაკმაყოფილების შესაძლებლობანი.

აღასწორო იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ბავშვი ჭერ მომწიფდება, შემდეგ მას აღზრდიან და ასწავლიან ადამიანისთვის დამახასიათებელი ქცევას ყველა სახეს. ყველა ფსიქიკური უნარის და თვისების შეთვისება ბავშვის მიერ ხდება იმის საშუალებით, რომ უკვე აღრეულ ბავშვობაში მას ასწავლიან სიარულს, საგნებთან მოქმედებას, ხედვას, მოსმენას, დაკვირვებას, ცნობას, დამახსოვრებას. ცხადია, ჩვილობის პერიოდში ბავშვის სწავლებას აქვს უფრო ხშირად არაგანზრახული, სტიქიური ხასიათი.

ადამიანურ გარემოცვას მოწყვეტილი ადამიანის ნაშეიერი თავის განვითარებით ვერ აღწევს ადამიანურ შესაძლებლობებს. მხოლოდ სოციალური გარემოცვის და სპეციალური სწავლების საშუალებით ხდება ბავშვის აგან პიროვნების ფორმირება, რომელსაც აქვს ადამიანურად აზროვნების და განცდის უნარი. უფროსი ამავე დროს წარმოადგენს შუამავალს ბავშვსა და ადამიანთა ზაზოგადობას შორის. ადამიანთა შორის ცხოვრების და მათგან ახალ-ახალი ცოდნის მიღებით ბავშვი იქნის შემეცნებისაკენ მზარდ მისწრაფებას. ჩვილის საორიენტაციო რეფლექსები გადაიზრდებიან ცნობისმოყვარეობაში. ბავშვის ინტერესი წარიმართება ყველაფერზე, რაც მის გარშე-



მოა. ასეთი რიგის ცნობის მოყვარობას ი. პ. პავლოვმა უწოდა „უანგარო“, რადგანაც იგი არაა დაკავშირებული ორგანული მოთხოვნების უშუალო დაკმაყოფილებასთან.

**ჩვილის ფსიქიკური განვითარება.** ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში აღწევს დიდ წარმატებებს ფსიქიკური პროცესების და თვისებების ფორმირებასა და მოძრაობების განვითარებაში. იგი სწავლობს თავის დაბერას, ჯდომას, ხოხვას, და ბოლოს გადაადგილებას. 3—4 თვეში განვითარებას იწყებენ ტაცების მოძრაობები. ბავშვი მიიწევს მისთვის საინტერესო კაშკაშა ფერის საგნისკენ, ხელს იწვდის მისკენ, ცდილობს ხელი სტაცოს მას. თავდაპირველად ეს მოძრაობები არასაკმარისად კოორდინირებულია: ჩვილი აკეთებს შეცდომებს, ააცდენს ხოლმე ხშირად ხელს, მაგრამ თანდათანობით მოძრაობები უზუსტდებიან, შეაქვს მის ხელში მოლიან საგნის ადვილმდებარეობას. ფორმასა და ზომებთან. ამ რიგის მოძრაობით აქტივობას უზარმაზარი მნიშვნელობა აქვს. ამის საშუალებით ბავშვი იძენს მთელ რიგ აუცილებელ მოძრაობათ ჩვევებს. გარდა ამისა, პრაქტიკულ შეგუებას საგნების თვისებებთან მოაღწევს ის, რომ ეს თვისებები გამოიყოფიან მხედველობით აღქმაში. თუ თავდაპირველად ბავშვი აწარმოებს გარეგან საორიენტაციო მოძრაობებს, ახდენს ხელის მდგომარეობების შეგუებას საგნების თვისებებთან მრავალრიცხოვანი მცდელობების დახმარებით. შემდეგ ეს საორიენტაციო მოქმედებები გაშინაგნდება და გადავა მხედველობით აღქმის პლანში.

ტაცების ფორმირებასთან ერთად იქმნებიან და ვითარდებიან საგნებთან უმარტივესი მანიპულაციები: გადაადდება, რახუნი და სხვ. ასეთი მოქმედებების შესრულებისას ბავშვი ეცნობა ნივთთა მრავალრიცხოვან თვისებებს. მიმდინარე ურთიერთმონაცვლე შთაბეჭდილებებთან ერთად ჩვილის წინაშე ვადამიშლება მისგან დაპოუცილებლად არსებული მყარი სამყარო საგნებისა აღქმა იძენს საცნობრიობას და კონსტანტობას.

ჩვილობის ასაკის განმავლობაში იცვლება ბავშვის ფსიქიკური აქტივობის ხასიათი. წარმოიქმნება წინასწარგანზრახული მოქმედებებისკენ ტენდენცია. ბავშვს უჩნდება შემთხვევითი მოძრაობების განმეორებისთვის შესაძლებლობები. თუმცა კიდევაც რომ არ ზღებოდეს ამ მოძრაობების გათვალისწინება პატარის მიერ, სახამ იგი მათ განახორციელებდეს, ჩვილს შეუძლია მოძრაობები წინასწარგანზრახულად გააჟეორეს იმისთვის, რომ დაინახოს ამ მოძრაობებთან დაკავშირებული ცვლილება გარემომცველ გარემოში.

ჩვილობის ასაკის ბოლოსთვის ბავშვები ამქლავნებენ დიდ მიმბაძველობას, იმეორებენ რა მოზრდილის მრავალ მოქმედებას.

წინასწარ განზრახული მოქმედებანი და მიმბაძველობა მოწმობენ ინტელექტის ინტენსიურ განვითარებაზე. მართლაც, მას შემდეგ, რაც ბავშვები იწყებენ წინასწარგანზრახულად საგნებთან მოქმედებას (უარტყმა, რბევა, გრეხვა) და აღწევენ გარკვეულ წარმატებებს მოზრდილების უმარტივესი მოქმედების მიბაძვაში, ბავშვების მოქმედებებში შესაძლებელი ხდება აზროვნების ელემენტარული გამოვლინების აღმოჩენა. თვითონ საგნობრივ მანიპულაციაში წარმოიშობა ბავშვისთვის პრობლემური სიტუაცია, რომლის გადაჭრასაც ბავშვი ცდილობს თვით საგანთან მანიპულაციის გზით. სხვანაირად რომ ვთქვათ, საგნობრივ მანიპულაციაში წარმოიქმნებიან და გადაწყდებიან ელემენტარული პრობლემური სიტუაციები. ამგვარად, აზროვნებას ბავშვი სწავლობს მოქმედებაში, როცა ბაძავს თავის საკუთარ და სხვების მოძრაობებს.

### § 2. აღრეული ბავშვობის ასაკის დახასიათება

აღრეული ბავშვობის მნიშვნელოვანი მიღწევები (1 წლიდან 3 წლამდე). ონტოგენეზში ტოლ ღრობით შეუალელებში ადამიანის ფსიქიკა გაივლის განვითარების განსზვავებულ „მანძილებს“. თვისობრივი გარდაქმნები, რომლებიც იქმნებიან ბავშვის ფსიქიკაში პირველი წლის განმავლობაში, ძალიან მნიშვნელოვანია. ამიტომ ბევრი ფსიქოლოგი ადამიანის განვითარების გზის შეაწერტილად თვლის 3 წლის ასაკს.

სამი წლის ბავშვს შეუძლია თვითმომსახურება, შეუძლია დაამყაროს ურთიერთობა მის გარშემო მყოფ ადამიანებთან. ამასთან იგი ფლობს არა მარტო ურთიერთობის სამეტყველო ფორმებს, არამედ ქცევას ელემენტარულ ფორმებსაც. 3 წლის ბავშვი საკმარისად აქტიურია, მას გარშემო მყოფნი უგებენ, იგი დამოუკიდებელია.

ერთიდან სამ წლამდე ბავშვის ფსიქიკის განვითარება დანოკიდებულია მთელ რივ ფაქტორებზე.

ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს გამართული სიარულის დაუფლება. ჩვილობის ასაკის ბოლოს პატარა დგამს პირველ ნაბიჯებს. ვერტიკალურ მდგომარეობაში ვადაადგილება მისთვის ძნელია. პატარა ფეხები დიდი დაძაბვით აბიჯებენ. ლოკომოციის პროგრამა ჭერ კიდევ არაა ჩამოყალიბებული და ამიტომ ბავშვი გამუდმებით კარგავს წონასწორობას. რა აიძულებს მას გადალაზოს დაცემის შიში და ხელახლა დაატანოს თავს ძალა იმიტომ, რომ განაბორციელოს ეს პირველი ნაბიჯები? მნიშვნელოვან წახალისებას წარმოადგენს კუნთური გრძნობა, რომელიც აღიძვრება სიარულისას ფეხის, ხელის, ზურგის და მთელი სხეულის მოძუშავე კუნთებისაგან. საკუთარი სხეულის დაუფლების გრძნობა გარკვეული სა-

ხის თვითდაჯილდოებას ენსახურება. ბავშვისათვის სიარულის განზრახვის მხარდაჭერას წარმოადგენს სასურველი მიზნის მიღწევა, მოზრდილების თანაგრძნობა და გამზინვება. მალე პირველი გაუბედავი ნაბიჯების შემდეგ იწყებენ ფორმირებას პარამონიული სწორხაზოვანი მოძრაობების უნარი. ცხოვრების მეორე წელს ბავშვი ერთუზიანობით ეძებს წინააღმდეგობებს გადაადგილების დროს. სიძნელები და მათი გადალახვა იწვევს ბავშვში დადებით ემოციურ მდგომარეობებს.

გადაადგილების უნარი წარმოადგენს ფიზიკურ შენაძენს და მასთან მოსდევს გარკვეული ფიქიკური შედეგები. გადაადგილების უნარის საშუალებით ბავშვი შედის გარემო სამყაროსთან უფრო თავისუფალი და დამოუკიდებელი ურთიერთობის ეპოქაში. სიარულის დაუფლება ავითარებს სივრცეში ორიენტაციის უნარს. კუსთური გრძნობა წარმოადგენს საგნამდე მანძილის და საგნის სივრცული განლაგების გამოთვლის საზომს. ეს მიიღწევა მხედველობის, კინესთეტიკური და შეხების ერთდროული ფუნქციონირებით. როცა ბავშვი უახლოვდება საგანს, რომელსაც ხედავს, იგი პრაქტიკულად წვდება მის მიმართულებას და დაშორებას. როცა დაეუფლება გადაადგილებას, ბავშვი იძენს შესაძლებლობას ბევრად გაათართოს იმ საგნების წრე, რომლებიც მისი შემეცნების ობიექტებს წარმოადგენენ. ბავშვს საშუალება ეძლევა მრავალფეროვანი საგნებით მანიპულირებისა, რომელთა მიწოდებას ადრე მშობლები არ თვლიდნენ საჭიროდ. ახალ საგნებს მოსდევს გამოკვლევის ახალი ხერხები, რომლებიც ხსნიან ბავშვის წინაშე მანამდე დაფარულ თვისებებსა და ნივთებს შორის კავშირებს.

ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზე მნიშვნელოვნად მოქმედებს საგნობრივი მოქმედების განვითარება. მანიპულაციური მოქმედება, რომელიც დამახასიათებელი იყო ბავშვისთვის ჩვილობის ასაკში, ადრეულ ბავშვობაში იცვლება საგნობრივი მოქმედებით. საგნობრივი მოქმედების განვითარება დაკავშირებულია საგნებისადმი მოპყრობის იმ ხერხების შეთვისებასთან, რომლებიც გამოიყენებულია საზოგადოებას მიერ. აღამიანებისთვის საგნებს აქვთ ფიქსირებული, მუდმივი მნიშვნელობა — აღამიანები ცხოველებისაგან განსხვავებით, ცხოვრობენ მუდმივ ნივთთა სამყაროში. როგორც ცნობილია, მაიმუშსაც შეუძლია ფინჯნიდან დაღვევა, მაგრამ ცხოველებსათვის საგნებს აქვთ სიტუაციური მნიშვნელობა: თუ წყალი ჩასხმულია ფინჯანში, მაიმუნი დაღვეს ფინჯნიდან, თუ ვედროში — ვედროდან, თუ იატაკზე — იატაკიდან. ბავშვი სწავლობს უფრო აბიდან ორიენტირებული იყოს საგნების მუდმივ მნიშვნელობაზე, რომელიც განტყუებულია აღამიანური მოქმედებით. საგნობრივი სამყარო, რომელიც

გარს აკრავს ბავშვს — ავეჯი, ტანსაცმელი, ქურქელი, სათამაშო — ესაა საგნები, რომლებსაც აქვთ განსაზღვრული მნიშვნელობა ადამიანთა ცხოვრებაში. სწორედ იმგვარად მნიშვნელობის წედლომა ხდება ბავშვის მიერ აღრეულ ბავშვობაში.

საგნის ფიქსირებული შინაარსი თავისთავად არ ეძლევა ბავშვს. მას შეუძლია უთვალავჯერ დახუროს და გააღოს კარადის კარები, ასევე დიდხანს არახუნოს კოვზი იატაკზე, მაგრამ ასეთი აქტივობით მას არ შეუძლია გაეცნოს საგნის დანიშნულებას. საგნების ფუნქციონალური თვისებები ვადიშლება ბავშვის წინაშე უფროსების აღმზარდელობითი გავლენის და მათგან სწავლების შედეგად. ბავშვი იგებს, რომ განსხვავებული საგნებით მოქმედებას აქვს თავისუფლების სხვადასხვა ხარისხი. ზოგი საგანი თავის გარეგნული თვისებებით მოითხოვს მოქმედების მკაცრად განსაზღვრულ ხერხს (ასეთი ტიპისაა შემდეგი მოქმედებები, — ყუთების დახურვა თავსახურით, პირამიდის რგოლების ჩამოცმა, მატრიოშკების ერთმანეთში ჩაწყობა). სხვა საგნებთან მოქმედების ხერხები კი მკაცრად დადგენილი, მათი საზოგადოებრივი მნიშვნელობებით — ესაა საგნები — იარაღები (კოვზი, ფანქარი, ჩაქუჩი). საჭიროა აღინიშნოს, რომ სწორედ მიკუთვნების და იარაღთან დაკავშირებული მოქმედებების დაუფლება ახდენს განსაკუთრებით მნიშვნელოვან გავლენას ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზე. არ აქვს მნიშვნელობა, რომ საგანი — იარაღების რაოდენობა, რომელსაც აღრეული ასაკის ბავშვი ეუფლება, შედარებით მცირეა. საქმე რაოდენობაში კი არა, არამედ იმაშია, რომ სწორედ ეს საგნები ახდენენ ბავშვში თათბურული საგნისადმი მისი სპეციფიკური დანიშნულების ძიების განწყობის ფორმირებას.

აღრეული ბავშვობის ასაკის ბოლოსთვის (მესამე წელი) იქმნებიან მოქმედების ახალი სახეები. ისინი საბოლოოდ ფორმირდებიან მომდევნო ასაკში და განსაზღვრავენ ფსიქიკურ განვითარებას. ესაა თამაში და მოქმედების პროდუქტული სახეები (ხატვა, ძერწვა, კონსტრუირება), აუცილებელია გავითვალისწინოთ ის მნიშვნელობა, რომელსაც მიიღებენ მოქმედების ეს სახეები მომავალში და შევქმნათ მათი ფორმირების პირობები ჯერ კიდევ აღრეულ ბავშვობაში.

საგნობრივი მოქმედებებიდან შექმნილი შთაბეჭდილებების დაგროვება ბავშვის ფიქსირებულ განვითარების საფუძველია. მხოლოდ მაშინ, როცა სიტყვის უკან დგას რეალური სამყაროს ხატები, ამ სიტყვის დაუფლება წარმატებით მიმდინარეობს. ენის დაუფლება დაკავშირებულია ურთიერთობის მოთხოვნის შემდგომ განვითარებასთან, რომელიც წარმოიშვა ჯერ კიდევ ჩვილობის

ასაკში. მეტყველებითი ურთიერთობა წარმოიშობა მაშინ, როცა ბავშვისაგან მოითხოვენ კომუნიკაციების უნარებს ე. ი. როცა უფროსები აიძულებენ ბავშვს ილაპარაკოს გასაგებად და რაც შეიძლება ნათლად ჩამოაყალიბოს სიტყვებში თავისი აზრები. თუ უფროსები უნაღვე იგებენ ბავშვის ყოველ სურვილს, მას არ ექმნება მეტყველების განვითარების სტიმული. ადრეული ასაკი წარმოადგენს სენსიტიურ პერიოდს მეტყველების განვითარებისათვის: სწორედ ამ პერიოდში ენის შეთვისება ხდება განსაკუთრებით ეფექტურად. თუ ბავშვი რაიმე მიზეზის გამო ამ წლებში მოკლებულია მეტყველების განვითარებისათვის საჭირო პირობებს, ამის აღდგენა შემდგომში ძალიან ძნელია. ამიტომ სიცოცხლის მეორე-მესამე წელს აუცილებელია განსაკუთრებით ინტენსიური ზრუნვა ბავშვის მეტყველების განვითარებისათვის.

უფროსებთან ერთობლივი საქმიანობისას უკვე ადრეული ასაკიდან ბავშვი იწყებს წარმოთქმულ სიტყვებსა და მათ უკან მდგარ რეალურ სინამდვილეს შორის არსებული კავშირების წვდომას. სიტყვებით აღნიშნული საგნებისა და მოქმედებებისადმი სიტყვების მოკუთვნიების უნარი უცებ არ ჩნდება. უფროსის მეტყველების და საკუთარი მოქმედებების ურთიერთმიკუთვნიების უნარიც ხანგრძლივად ვითარდება და მისი ფორმირება ხდება სიცოცხლის პირველ წლებში: მესამე წელს თვისობრივად იცვლება პატარის მიერ უფროსის მეტყველების გაგება. ბავშვი არა მხოლოდ იგებს ცალკეულ სიტყვებს, არა მხოლოდ შეუძლია შეასრულოს საგნობრივი მოქმედებები უფროსის ინსტრუქციის მიხედვით, არამედ პატარა უკვე იწყებს უფროსის ისეთი მეტყველების ინტერესით მოსმენასაც, რომელიც უშუალოდ მისკენ არაა მიმართული. იმის მოსმენა, გაგება, რაც ცდება უფროსთან ბავშვის ურთიერთობის უშუალო სიტუაციას, წარმოადგენს მნიშვნელოვან შენაძენს. იგი ქმნის შესაძლებლობას განოცენებული იქნეს მეტყველება, როგორც ბავშვის უშუალო გამოცდილებისთვის მიუღწეველი სინამდვილის შემეცნების ძირითადი საშუალება.

ადრეული ბავშვობის ასაკი—ბავშვის აქტიური მეტყველების ფორმირების პერიოდია. 1, 6 წლამდე ბავშვი ითვისებს 30—40 სიტყვიდან 100-მდე და მათ იშვიათად იყენებს. ბავშვი ჭერ კიდევ ძალიან პასიურია. საგრძნობი ცვლილება ენის დაუფლებაში ხდება დაახლოებით წლინახევრის ასაკიდან. პატარა ხდება ინიციატივიანი. იგი გამუდმებით მოითხოვს, რომ დაუსახელონ საგნები. მეტყველების განვითარების ტემპები მატულობენ. მეორე წლის ბოლოსათვის ბავშვი იყენებს 300 სიტყვამდე, 3 წლის ბოლოსათვის კი 1500 სიტყვამდე.

მეტყველების განვითარება გულახმობს მშობლიური ენის გრამატიკული წყობის და ბგერითი მხარის შეთვისებას. თუ დასაწყისში ბავშვი აღქვამს ენას სიტყვის საერთო რიტმულ-მელოდიური სტრუქტურის გაგების გზით, უკვე მეორე წლის ბოლოსათვის მას ექმნება მშობლიური ენის ყველა ბგერის ფონეტიკური აღქმა. ამ საფუძველზე ხდება აქტიური ლექსიკის და სიტყვის სწორად წარმოქმნის ათვისება.

გრამატიკული წყობის შეთვისებას აქვს თავისი განვითარების პერიოდები. პირველი პერიოდი — ერთიდან ორ წლამდე, ისეთ წინადადებათა პერიოდია, რომელიც ამორფული სიტყვაძირისაგან შედგება. ამ პერიოდში გამოიყოფა ერთსიტყვიანი და ორსიტყვიანი წინადადებები. ბავშვის მეტყველება არ ჰგავს უფროსის მეტყველებას. ბავშვი იყენებს ისეთ სიტყვებს, რომელსაც ჩვეულებრივ უფროსები არ ხმარობენ. ასეთ მეტყველებას ეწოდება ავტონომიური. სწორი ენობრივი განვითარებისას ავტონომია სწრაფად გაივლის.

ენის გრამატიკული წყობის განვითარების მეორე პერიოდი გრძელდება 3 წლამდე. ბავშვის მეტყველება იძენს საკმაოდ გაბმულ ხასიათს და საშუალებას აძლევს ბავშვს გამოხატოს საგნობრივი სამყაროს ბევრი მიმართების გაგება. 3 წლისათვის ბავშვი ეუფლება ბევრ ბრუნვით დაბოლოებას. საგნობრივი მიმართების აღმნიშვნელი მეტყველებითი ფორმების დაუფლება აიხსნება ბავშვის მოქმედების ხასიათით, რომლის პროცესშიც ხდება საგნების ხმარების ხერხების დაუფლება. ბავშვი აღრე იწყებს რეალური საგნობრივი მიმართების აღმნიშვნელ გრამატიკულ მნიშვნელობებს შორის კავშირზე ორიენტაციას. ასე, მაგ., როცა ბავშვი სწავლობს სიტყვების სწორ გამოყენებას: „დადე ჩაქუჩი“, „ჩავაპდე ჩაქუჩით“, იგი წვდება „ით“ დაბოლოებებს გამოყენებას სავან-იარაღებთან და სტერეოტიპულად გადააქვს იგი ყველა იარაღებზე. „კოვზით, დანით, ნიჩბით“ და ა. შ. მეტყველებითი ურთიერთობა პრაქტიკაში ეს სტერეოტიპი იხსნება და იქმნება სწორი ბრუნვითი დაბოლოებანი. მშობლიური ენის გრამატიკული ფორმების შეთვისება უერთარებს ბავშვს ენის გრძობას. პატარა საკმაოდ კარგად ათანხმებს სიტყვებს წინადადებაში. აღრეული ასაკის პერიოდში ბავშვი ასრულებს გრანდიოზულ მუშაობას მშობლიური ენის შესასწავლად, ეუფლება რა მის ძირითად სინტაქსურ კონსტრუქციებს, გრამატიკულ ფორმებს და ბგერებს. აქტიური მეტყველების ფორმირება არის ბავშვის მთელი ფსიქიკური განვითარების საფუძველი.

აზროვნების განვითარება აღრეულ ასაკში. ბავშვის აზროვნების განვითარება პირველ რიგში დამოკიდებულია თვით ბავშვის მოქმედე-

ბაზე — როცა აზროვნებას საფუძვლად უდევს ბავშვის გრძობადი გამოცდილება — და მეორე რიგში — უფროსის გავლენაზე, რომელიც ასწავლის ბავშვს მოქმედების ზერხებს და აწვდის საგნების განზოგადებულ დასახელებებს. პრაქტიკულ მოქმედებას ხშირად მიჰყავს პატარა კონკრეტულ სიტუაციაში წარმოშობილი ამოცანის გადაჭრისაკენ. მოქმედებაში ხდება ბუნებრივი სწავლება: საგნებზე მოქმედებისას ბავშვი ამჩნევს, რომ ერთი რიგის მოქმედებები წარმატების მქონეა, მეორე — არა. წინა მოქმედების წარმატება აისახება მომდევნოში. აზროვნება ხორციელდება საგნობრივი ამოცანის გადაწყვეტის პროცესში და ატარებს თვალსაჩინო-მოქმედ ხასიათს.

როგორც არ უნდა იყოს პირადი პრაქტიკული გამოცდილების მნიშვნელობა აზროვნების განვითარებაში, ძირითადი ბავშვის აზროვნების განვითარებისათვის არის სოციალური გარემო. ლ. ს. ვიგოტსკი ხაზს უსვამდა, რომ ჩვილის სიცოცხლის პირველ დღეებში მისი ქცევის ხასიათზე ღრმა გავლენას ახდენს სოციალური სიტუაცია. თავის ინტელექტუალურ გადაწყვეტებში ბავშვი ყოველთვის ორიენტირებულია უფროსზე. უფროსების საგნობრივ მოქმედებებზე დაკვირვებისას ბავშვი ითვისებს პრაქტიკული საგნობრივი მოქმედებების ადამიანურ ფორმებს. საგნებთან მოქმედების პრაქტიკაში ბავშვი აღმოაჩენს, რომ სხვადასხვა საგნები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ერთმანეთის მსგავსად. ასეთი რიგის აღმოჩენებს მოჰყვება არა მხოლოდ მსგავსი (რამეს მიხედვით) საგნების განზოგადება, არამედ აგრეთვე მოქმედების გამოცდილების განზოგადება.

განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია აზროვნების განვითარებისათვის იარაღთან დაკავშირებული მოქმედებები. ი არ ა ღ ი ა ზ დ ე ნ ს ა ა გ ნ ო ბ რ ი ვ ა მ ყ ა რ ო ზ ე ბ ა ვ შ ვ ი ს ზ ე მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს გ ა შ უ ა ლ ე ბ ა ს. სხვადასხვა სიტუაციებსა და სხვადასხვა საგნების მიმართ გამოყენების გამო, იარაღი ხდება განზოგადების პირველი მაჩვენებელი.

აზროვნების თვისობრივი ცვლილებები ბავშვის განვითარების ადრეულ ეტაპებზე დამოკიდებულია ბავშვის მიერ პრაქტიკულ საგნობრივი მოქმედების ადამიანური ფორმების დაუფლებაზე, აგრეთვე იმაზე, რომ ბავშვი თანდათანობით ეზიარება ადამიანურ მეტყველებას. ყველაზე დიდ გამოცდილებას ბავშვი იღებს უფროსთან სიტყვიერი ურთიერთობის საშუალებით. ბავშვი ითვისებს ცნებებს, კაცობრიობის მიერ შემუშავებულ აზროვნების ზერხებს. უფროსების მიზაძვიით, ბავშვი სწავლობს მსჯელობის სწორად აგებას და დასკვნის გაკეთებას. ბავშვის გონებრივი განვითარების განხილვისას ი. მ. სეჩენოვი წერ-

და, რომ აღრეული ანაკის ბავშვს საქმითა და სიტყვით აწოდებენ სჯისი გამოცდილების მზა ფორმებს.

აღრეული ბავშვობის ანაკში უფროსის სიტყვამ შეიძლება ხელი შეუწყოს თვალსაჩინო პრაქტიკული აზროვნების განვითარებას. უფროსს შეუძლია უკარნახოს ბავშვს ამა თუ იმ სიტუაციური ამოცანის გადაწყვეტის ხერხი ანა მართო მოქმედებით, არამედ სიტყვითაც. თუ პატარა დაჟინებით მიიწევს თავისკენ კოლოფს და კოლოფი ვერ გადის საწოლია ბაღში, უფროსის რჩევა „შეაბრუნე კოლოფი და გაეტევა“ — იწვევს ბავშვის შესაფერის მოქმედებას.

აღრეულ ბავშვობაში ბავშვმა შეიძლება გამოთქვას აზრები მოქმედების შესრულების კვალდაკვალ. მაგრამ პირველ ეტაპზე მეტყველება წარმოადგენს თითქოს დამოუკიდებელ პროცესს: ბავშვის ქცევაში ამ დროს შეიძლება თავი იჩინოს მოქმედების ორმა სახემ: მეტყველება და ინტელექტუალურმა. შემდგომში ეს მოქმედებები ერწყმიან ერთმანეთს და ქმნიან მეტყველებით აზროვნებას.

ბავშვის პიროვნების ფორმირების საწყისი ეტაპი. აღრეულ ბავშვობაში ინტენსიურად ვითარდება ბავშვის და უფროსის ერთობლივი მოქმედება. საგნობრივ მოქმედებაში უფროსი განსაზღვრავს თანამშრომლობის სასიათს. ურთიერთობაში უფროსი იღებს თავის თავზე „კომუნიკაციის“ ხელმძღვანელობას. ის აბდენს ორმხრივი გაგებინს ორგანიზაციას. სამი წლის ბავშვი უფრო დამოუკიდებელია: ის სწავლობს თვითმომსახურების ელემენტებს, შეუძლია ინმაროს ფანქარი და ცარიცი, იწყებს ძერწვას და უმარტივესი აპლიკაციების კეთებას. პატარა სწავლობს უფროსებისაგან თავისი თავის გამოყოფას, ეპყრობა თავის თავს, როგორც დამოუკიდებელ „მეს“. ე. ი. მას ექმნება თვითცნობიერების საწყისი ფორმები. მეტყველებაში ბავშვი უკვე აბდენს თავისი თავის, როგორც რაღაც უცვლელის და თავისი მოქმედებების, როგორც წარმავალის, დიდერენცირებას: „ახლა ზაზა ზის, ახლა ზაზა დარბის, ახლა ზაზა დაეცა“. არსებითად ბავშვი სწავლობს თავისი მოქმედების თავის თავისაგან გამოყოფას.

განვითარებაში წარმატებები თვისობრივად ცვლიან პატარა ბავშვს მთელ ქცევას. თუმცა უფროსის როლი ძველებურად წაყვანა რჩება, მაგრამ თავისი პრაქტიკული ცხოვრების ვიწრო სფეროში და თავისი მცირეოდენი შესაძლებლობების ფარგლებში ბავშვი ცდილობს იმოქმედოს უფროსების დახმარების გარეშე. ახალი ტენდენციები აძლიერებენ ბავშვის აქტივობას („მე თვითონ“) და ამას თან მოხდევს უფროსებთან ახლებური ურთიერთმოქმედების წარმოშობა. ეს პერიოდი ითვლება კრიტიკულ პერიოდად („3 წლის კრიზისი“), რამდენადაც უფროსებს ეწყებათ სიძნელების განცდა ბავშვებთან ურთიერთობაში, პა-



ტარა ბავშვი ზღვება აუტანელი თავისი ნეგატივიზმის და სოჯიეტუს გამო.  
სამწლიანების კრიზისი — ობიექტურად არსებული მოვლენაა ბავშვის უფროსთან ურთიერთობის განვითარებაში. ბავშვს ექმნება თავისი მოთხოვნები და მოთხოვნების დამოუკიდებლად დაკმაყოფილების ტენდენცია, უფროსი კი ინარჩუნებს ურთიერთობის ძველ ტიპს და ამით ზღუდავს ბავშვის აქტივობას. ჩორმალური, სწორად განვითარებული ბავშვი ეწინააღმდეგება ადრე შექმნილ ურთიერთდამოკიდებულებებს. ის პირველად, აკეთებს ყველაფერს საწინააღმდეგოდ, ყოველნაირად ავლენს თავის ნეგატიურ დამოკიდებულებას უფროსის მოთხოვნებისადმი. ასეთი ქცევა არ ვრცელდება ყველა ადამიანზე. ბავშვის ნეგატივიზმი ძალიან შერჩევითია და ეხება მხოლოდ იმას, ვინც ცდილობს შეზღუდოს მისი თავისუფლება. თუ უფროსი გონივრულად წაახალისებს ბავშვის დამოუკიდებლობას, ურთიერთობის სიძნელეები სწრაფად დაიძლევიან.

სამწლიანების კრიზისი წარმავალი მოვლენაა, მაგრამ იგი დაკავშირებულია ახალწარმონაქმნთან — ესაა თავის თავის გამოყოფა გარშემოყოფთაგან, თავის თავის შედარება სხვებთან, რაც მნიშვნელოვანი ნაბიჯია ფსიქიკურ განვითარებაში.

ბავშვის მისწრაფება დაემსგავსოს უფროსს ყველაზე სრულ გამოხატულებას პოულობს თამაშში (მხოლოდ თამაშისას შეუძლია ბავშვს წავიდეს მაღაზიაში, დაამზადოს სადილი, გაფრინდეს რაკეტით კოსმოსში და სხვ.). ამიტომ 3 წლიანების კრიზისის დაძლევა ზღვება ბავშვის გადასვლით თამაშის საქმიანობაზე.

#### § 8. სკოლაზედ ასაკში ბავშვის განვითარების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი

სკოლამდელ ბავშვობაში (სამიდან შვიდ წლამდე) გრძელდება ბავშვის ორგანიზმის ინტენსიური მომწიფება. საერთო ზრდასთან ერთად მიმდინარეობს ქსოვილების და ორგანოების ანატომიური ფორმირება და ფუნქციონალური განვითარება. დიდ მნიშვნელობას იძენს ჩონჩხის გაძვალბება, კუნთების მასის გაზრდა, სუნთქვის ორგანოების და სისხლის მიმოქცევის განვითარება. ტვინის წონა მატულობს 1110 გრამიდან 1350 გრამამდე. ძლიერდება თავის ტვინის ნახევარსფეროების ქერქის მარეგულირებელი როლი, მისი კონტროლი ქერქულ ცენტრებზე. იზრდება პირობითი რეფლექსების შემუშავების სისწრაფე, განსაკუთრებით ინტენსიურად ვითარდება მეორე სასიგნალო სისტემა.

ფიზიკური განვითარება ქმნის აუცილებელ პირობებს ბავშვია მეტი დამოუკიდებლობისათვის, მის მიერ საზოგადოებრივი გამოცდარე-

ბა ახალი ფორმების შეთვისებისათვის აღზრდის და სწავლების პროცესში.

სკოლამდელი ასაკი ხასიათდება ბავშვის განვითარების ახალი სოციალური სიტუაციის წარმოშობით. ადვილი რომელიც სკოლამდელს უჭირავს გარშემო მყოფ ადამიანთა შორის. არსებითად განსხვავებულია აღრეული ბავშვობის ასაკის ბავშვს ადვილისაგან. ბავშვს ექმნება ელემენტარული მოვალეობების წრე. ბავშვის ურთიერთობა უფროსებთან იძენს ახალ ფორმებს: ერთობლივი მოქმედება იცვლება უფროსის მითითებებს დამოუკიდებელი შესრულებით. პირველად ხდება შესაძლებელი განსაზღვრული პროგრამის მიხედვით ბავშვის შედარებით სისტემატური სწავლება. მაგრამ, როგორც ი. ს. ვიგოტსკი აღნიშნავდა, ამ პროგრამის რეალიზირება შესაძლებელია იმდენად, რამდენადაც იგი ბავშვის საკუთარ პროგრამად იქცევა.

ახლებითი თავისებურება სკოლამდელი ასაკისა არის ტოლებთან ბავშვის გარკვეული ურთიერთდამოკიდებულების წარმოშობა, „ბავშვთა საზოგადოების“ შექმნა. საკუთარი შინაგანი პოზიცია სკოლამდელია სხვა ადამიანებთან ურთიერთობაში ხასიათდება საკუთარი „მეს“ და თავისი ქცევების მნიშვნელობის გაცნობიერების ზრდით, უფროსების სამყაროსადმი, მათი საქმიანობის და ურთიერთდამოკიდებულებებისადმი დიდი ინტერესით.

სკოლამდელის განვითარების სოციალური სიტუაციის თავისებურებანი გამოიხატება ბავშვისათვის დამახასიათებელი საქმიანობის სახეებში, უპირველეს ყოვლისა სიუჟეტურ-როლურ თამაშში. ბავშვს მისწრაფება აქვს ეზიაროს უფროსთა სამყაროს, ამასთან მას არ გააჩნია ამისათვის აუცილებელი ცოდნა და უნარი. ამიტომ ბავშვი უფროსთა სამყაროს ითვისებს მისთვის მისაღწევი ფორმით — თამაშის ფორმით. განსაკუთრებით ხელსაყრელ პირობებს სკოლამდელი ბავშვი განვითარებისათვის ქმნის სკოლამდელი აღზრდის საზოგადოებრივი სისტემა. საბავშვო სკოლამდელ დაწესებულებებში ხორციელდება ბავშვების სწავლების პროგრამა, იქმნება ერთობლივი საქმიანობის პირველდაწყებითი ფორმები, ყალიბდება საზოგადოებრივი აზრი. როგორც სპეციალურად ჩატარებულმა გამოკვლევების შედეგებმა უჩვენეს, ფსიქიკური განვითარების საერთო დონე და სკოლაში სწავლებისათვის მომზადების ხარისხი საშუალოდ უფრო მაღალი აღმოჩნდა იმ ბავშვებში, რომლებიც აღიზარდნენ საბავშვო ბაღში, ვიდრე იმ ბავშვებში, რომლებიც საბავშვო ბაღში არ დადიოდნენ.

სკოლამდელის მოქმედების ძირითადი სახეები სკოლამდელ ასაკში ქცევის წამყვან ფორმას წარმოადგენს თამაში. თამაში წამყვანი

ხდება არა იმიტომ, რომ თანამედროვე ბავშვი. როგორც წესი, დროის უმეტეს ნაწილს თავის გასართობ თამაშობებში ატარებს და სავსებით არაა ჩართული უფროსების შრომითს საქმიანობაში. თამაში იწვევს თვისობრივ ცვლილებებს ბავშვს ფსიქიკაში. იქმნება სასწავლო საქმიანობის საფუძვლები, რომლებიც წამყვანი ხდებიან სასკოლო ასაკში.

ბავშვების მისწრაფება უფროსებთან ერთად საქმიანობისა არ შეიძლება დაკმაყოფილებულ იქნეს ერთობლივი შრომით. ამ მისწრაფებას ბავშვები იკმაყოფილებენ თამაშში, სადაც ისინი იმეორებენ უფროსების შრომითი საქმიანობის გარდა მათ სოციალურ ურთიერთდამოკიდებულებებს, უფროსების როლებს თავიანთ თავზე აღების გზით. როლური თამაშის, როგორც უფროსების საქმიანობასთან ბავშვის თანზიარობის ფორმის წარმოქმნის საფუძველია ბავშვის განსაკუთრებული ადგილი საზოგადოებაში. თამაშში პატარას პირველად გადაეშლება ადამიანთა შორის ობიექტურად არსებული ურთიერთდამოკიდებულებანი. იგი იგებს, რომ გარკვეულ საქმიანობაში მონაწილეობა თხოულობს ადამიანისაგან გარკვეული ვალდებულებების შესრულებას და აძლევს მას გარკვეულ უფლებებს. მყიდველის როლის შესრულებისას ბავშვი იგებს, რომ მას აქვს უფლება ყურადღებით დაათვალიეროს ის, რისი ყიდვაც უნდა, შენიშვნა გამოთქვას მომსახურების შესახებ, მაგრამ ის ვალდებულია მალაზიიდან გასვლისას გადაიხადოს მის მიერ არჩეული ნივთის ღირებულება. როლის შესრულება სიუჟეტურ თამაშში ნიშნავს სწორედ როლის მიხედვით საჭირო ვალდებულებების შესრულებას და უფლებების განხორციელებას თამაშის დანარჩენი მონაწილეების მიმართ. განსაზღვრული როლების თანამიმდევრული შესრულება აჩვენებს ღისციპლინას მოთამაშე ბავშვებს. ერთობლივი საქმიანობისას ისინი სწავლობენ თავისი მოქმედებების ერთმანეთისადმი შეთანხმებას. ეს რეალური ურთიერთმიმართებები ბავშვთა ჯგუფის სბვა წევრებთან არა მხოლოდ კოლექტივიზატურ თვისებებს ქმნის, არამედ ამაღლებს ბავშვის თვითცნობიერებას. ტოლებზე, ქმნალობის პროცესში მყოფი კოლექტივის შეზღუდულებებზე ორიენტირება — ბავშვს უვითარებს სოციალურ გრძნობებს: დამოუკიდებლობას, ჯგუფისადმი მიყოლს უნარს, თვითგანცდის უნარს და ა. შ.

ამგვარად, თუ თამაშის სიუჟეტი აცნობს ბავშვს უფროსების საქმიანობასა და მათ ურთიერთდამოკიდებულებას, რეალური ურთიერთობები ასწავლიან ბავშვს იმ სხვადასხვა სიტუაციაში მოქცევას, რომელიც გვხვდება ბავშვის თამაშში. ამ დროს თითოეული ბავშვი სწავლობს თამაშის საერთო სიტუაციას, ბავშვთა მოცემული ჯგუფის და საკუთარი ინდივიდუალური უნარების შესაბამისად მოქცევას. ქცევა არჩევა დამოკიდებულია ბავშვების საერთო შემადგენლო-

ბაზე და საკუთარი შესაძლებლობების შეფასებაზე. არიან ბავშვები, რომლებსაც უყვართ მეთაურობა და ბავშვები, რომელთაც ურჩევნიათ ჩრდილში ყოფნა. თამაშში დაკავებული ადგილი ჯერ კიდევ არ განსაზღვრავს ბავშვის პასიურობის ზომას. პატარა როლის შესრულებაშიც კი ბავშვი შეიძლება იყოს უფრო აქტიური და ემოციურად კარგად გრძნობს თავს, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როცა მას ძალდატანებით აიძულებენ უფრო თვალსაჩინო როლის შესრულებას.

ზემონათქვამი ნებას იძლევა გავიგოთ მოთამაშე ბავშვების ჩვეულებები, როგორც სოციალური ურთიერთობის გარკვეული სახის სკოლა, რომელშიც მუდმივად მოდელირდება და მტკიცდება ქცევის ფორმები. თამაშისას ბავშვები სწავლობენ თანამშრომლობის ადამიანურ უნარს.

თამაშში ბავშვი ძალიან სწრაფად ხვდება რეალური საგნის სათამაშოთა ან შემთხვევითი ნივთით შეცვლის შესაძლებლობას. რეალური საგნების შენაცვლებას ბავშვი სწავლობს უფროსებისაგან. სკოლამდელს შეუძლია კენჭით შეცვალოს პური, ჯოხით — ადამიანი. ის არა მარტო ცვლის ერთ საგანს მეორეთი, არამედ საგნებს, ცხოველებს და სხვა ადამიანებს ცვლის საკუთარი პიროვნებით. მაგალითად, ისვრის თოფიდან და თვითონ ვარდება მოკლული მგლის ნაცვლად, მიჰყავს წარმოსახული ორთქლმავალი და თვითონ კავის და იღებს სიჩქარეს ორთქლმავლის ნაცვლად.

ამგვარად, თავისი არსის მიხედვით თამაში ხდება სიმბოლური ამ ეტაპზე. სიმბოლური თამაში, ბავშვის მიერ სიმბოლოების გამოყენება წარმოადგენს არსებით მომენტს ბავშვის ფსიქიკის განვითარებაში. სიმბოლოების გამოყენება, ერთი ობიექტის მეორეთი შეცვლის უნარი წარმოადგენს შენაცვლას, რომელიც უზრუნველყოფს შემდეგში სოციალური ნიშნების დაუფლებას. სიმბოლური ფუნქციის განვითარების გზით ბავშვს უყალიბდება მაკლასიფიცირებელი აღქმა, არსებითად იცვლება ინტელექტის შინაარსობრივი მხარე და სხვა საკუთრივ ადამიანური უნარები. საინტერესოა, რომ ერთი საგნის მეორეთი შეცვლის ფართოდ გამოყენება არ იძლევა საბუთს განცხადებისათვის, რომ ბავშვის თამაშში ყველაფერი შეიძლება იყოს ყველაფერი. ბავშვი ორიენტირებულია შემცვლელი საგნების თვისებებზე. მაგ., მაღაზიობაანს თამაშისას სკოლამდელი შეიძლება დაკმაყოფილდეს, თუ ნაყინს შეცვლის თეთრი აგური, ძეხვს — წითელი ცილინდრი, ვაშლს — პლასტმასის მწვანე რგოლები და ა. შ. სათამაშო თოფი საჭირო შემთხვევაში შეიძლება გადაიქცეს ადამიანად, ყუთი — საზღად, ყველა ეს და მსგავსი გარდაქმნები განპირობებულია ფორმის, ფერის ან ფუნქციონალური თავისებურებების მსგავსებით. საჭიროა აღვნიშნოთ, რომ მას შემდეგ, რაც ბავშვი სახელს

არქივებს საგანს, იგი მას ექცევა არა სპეციის თვისებების მიხედვით, არამედ მისი ახალი სახელის შეესაბამისად. თუ ჯონი გადააქცია თოფად, ბავშვი მას ისვრის, თუ ცხენად — დააჭენება, თუ ვეზალ — მან უნდა იცუროს და მიადგეს ნაპირს და ა. შ.

თამაშის მოქმედება ხელს უწყობს ნებისმიერი ყურადღების, ნებისმიერი შეხსიერების განვითარებას. თამაშის პირობებში ბავშვები უფრო ყურადღებიანი არიან და უფრო მეტს იმახსოვრებენ, ვიდრე ლაბორატორიული ცდების დროს. გაცნობიერებულ მიზანს — გაამახვილოს ყურადღება, დაიმახსოვროს და გაიხსენოს — ბავშვისთვის გამოიყოფა უფრო ადრე და უფრო ადვილად თამაშში. თვითონ თამაშის პირობები თხოულობენ მონაწილეებისაგან ყურადღების გამახვილებას საგნებზე, რომლებიც ჩართულია თამაშის სიტუაციაში, სათამაშო მოქმედებასა და სიუჟეტის შინაარსში, თუ ბავშვი არ იქნება ყურადღებიანი იმის მიმართ, რასაც მას თხოვს მის წინაშე მდგომი სათამაშო სიტუაცია, თუ არ დაიმახსოვრა თამაშის პირობები, მას თანატოლები ჯაგდებენ თამაშიდან. ურთიერთობის მოთხოვნილება, ემოციური წახალისება ბავშვებს აიძულებს განახორციელონ მიზანდასახული ყურადღება და მიზანდასახული მეხსიერება.

თამაშს დიდი გავლენა აქვს მეტყველების განვითარებაზე. თამაშის სიტუაცია მოითხოვს ყველა მათგანისაგან კომუნიკაციის განსაზღვრულ უნარს. თუ ბავშვს არ შეუძლია გასაგებად გამოთქვას თავისი აზრები, ჩურვილები თამაშის მსვლელობაში, თუ ის ვერ იგებს თავისი ამხანაგების სიტყვიერ ინსტრუქციებს, ძნელი იქნება ტოლებისათვის მასთან თამაში. ემოციურად ცუდად ყოფნა ასეთ შემთხვევაში მეტყველების სტიმულირებას ახდენს. ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში აღწერილია ორი ტყუპი ბიჭის არახელსაყრელი ფსიქიკური განვითარების შემთხვევა, რომლებიც მოკლებული იყვნენ ტოლებთან ურთიერთობის შესაძლებლობას. ერთად ხანგრძლივად ყოფნისას მათ შეუძულებდათ მხოლოდ მათთვის გასაგები ავტონომიური მეტყველება. მხოლოდ მას შემდეგ, რაც იანნი დააცილეს ერთმანეთს და ჩართეს ბავშვთა სხვადასხვა კოლექტივში, ბავშვებმა შეიძინეს ნორმალური მეტყველების უნარი.

თამაში გავლენას ახდენს ინტელექტუალურ განვითარებაზე. თამაშში ბავშვი სწავლობს საგნების და მოქმედებების განზოგადებას, სიტყვის განზოგადებული მნიშვნელობის გამოყენებას და ა. შ. თამაშის სიტუაციაში შესვლა წარმოადგენს ბავშვის გონებრივი მოქმედების სხვადასხვა ფორმის განვითარების პირობას. ასე, მაგ., საგნობრივი მანიპულაციებით აზროვნებიდან ბავშვი გადადის წარმოდგენებით აზ-

როვნებაზე, უკვე მაშინ, როცა საგანს აძლევს არა მის ნამდვილ სახელს, რომელიც კარგად იცის, არამედ იმ საგნის სახელს, რომელიც აპირებს მოცემული თამაშის სიტუაციაში. ასეთ შემთხვევაში ამორჩეული ნივთი გამოდის, ჯერ ერთი, როგორც თავისებური გარეგანი საყრდენი ნაგულისხმევი საგნის შესახებ აზრებისათვის და მეორეც, როგორც ამ საგნებით რეალური მოქმედების საყრდენი. ამგვარად, როლურ თამაშში იწყებს განვითარებას აზრობრივ პლანში მოქმედება. თავდაპირველად, ცხადია, მოქმედებები აზრობრივ პლანში მიმდინარეობს მხოლოდ რეალურ საგნებზე დაყრდნობით. ბავშვი იმ საგნებით რეალური მოქმედებებიდან, რომლებსაც იგი აძლევს ახალ სახელს და შესაბამისად, ახალ ფუნქციებს, თანდათანობით გადადის შინაგან, საკუთრივ ვიწებრივ მოქმედებებზე. გონებრივ მოქმედებებზე გადასვლის საფუძველს შეადგენს თამაშის მოქმედებების შემცირება და განზოგადება. როლურ თამაშს დიდი მნიშვნელობა აქვს ფსიქიკური მოქმედების სხვა ფორმების განვითარებისთვისაც. მაგალითად, წარმოსახვა იწყებს განვითარებას მხოლოდ თამაშის პირობებში და მისი გავლენით.

სკოლამდელ ასაკში თამაშის შინაარსი განიცდის თვისობრივ ცვლილებებს. უმცროსი სკოლამდელის თამაშის ძირითად შინაარსს შეადგენს სათამაშო საგნებით ისეთი მოქმედებების შესრულება. რომელშიც ვანვიმორებულება უფროსების მოქმედებები რეალური საგნებითაა, მაგალითად, დაახლოებით 3 წლის ბავშვები წმინდენ მავიდას, გვიან იატაკს, ჭრიან პურს, წმინდენ ფეხსაცმელს და ა. შ. მოქმედების რეპროდუქცია წარმოადგენს უმცროსი სკოლამდელის თამაშის ძირითად შინაარსს. საპირობა აღინიშნოს. რომ ამ პერიოდში ბავშვები, როგორც წესი, შარტო თამაშობენ. მაშინაც კი, როცა ისინი ერთიანდებიან სათამაშო მასალით ან სპეციალურად უფროსების მიერ, მათი თამაში ეს არის თამაში ერთმანეთის გვერდით და არა ერთად. ბავშვები ნაკლებად აქცევენ ყურადღებას ერთმანეთს და მშვიდად თამაშობენ თითოეული თავისი სათამაშოთი. უფრო განსხვავებულად მიმდინარეობს თამაში უფროს სკოლამდელთან. თუ უმცროსი სკოლამდელები, რომლებიც ასრულებენ უფროსებისაგან გადმოღებულ მოქმედებებს, არ იღებენ თავის თავზე ამ მოქმედებების შესაბამის როლებს, უფროსი სკოლამდელები იწყებენ თამაშის როლის აღებას. ასე, მაგ., თუ 2—3 წლის გოგონა არწევს დედოფალს, ის არ იღებს დედის როლს თავის თავზე და შეკითხვაზე: „შენ ვინ ხარ?“ ამბობს თავის სახელს. 5—6 წლის გოგონა აცხადებს, რომ ის არის „დედა“. ამ დროს ბავშვი ასრულებს მოქმედებას მხოლოდ მოქმედებისათვის კი არა, ის ერთვება როლში. ახლა უკვე აღარ აქვს ადგილი გაშლილ განმეორებად მოქმედებებს. მოქმედ-

დღებები, რომლებსაც აწარმოებს ბავშვი, უფრო შეკრული ხასიათიანაა. თამაშის განვითარების ამ სტადიაზე ბავშვები დაინტერესებული არიან ადამიანთა შორის არსებული დამოკიდებულებებით. მოქმედებები ვა-  
მოდიან, როგორც ამ დამოკიდებულებების გაშლის საშუალებები. ქვრ  
კიდევ თამაშის დაწყებამდე ბავშვები თანხმდებიან, ვინ ვინ იქნება. ამ  
დროს, როგორც აღნიშნული იყო, ხდება სოციალური როლების და-  
უფლება. ხშირად ბავშვები თამაშში ასრულებენ ბავშვის როლს. ასეთ  
თამაშებში ისინი უკეთ აცნობიერებენ თავის ადგილს ადამიანურ ურ-  
თიერთდამოკიდებულებათა სისტემაში, იგებენ თავის სიაუსტენ და  
ძალას.

უფროსებთან რეალურ ურთიერთობაში ბავშვს შეუძლია არა მხო-  
ლოდ იყოს ბავშვი, არამედ ითამაშოს ბავშვის როლი. ამ უკანასკნელ  
შემთხვევაში მას შეუძლია თავის ნებაზე მართოს უფროსები, მიუხე-  
დავად იმისა, რომ უფროსებს აქვთ ოფიციალური ძალაუფლება. ასე,  
მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება გამოიყენოს თავისი „ბავშვობა“, რა-  
ნაირადღეს უფროსებთან ყურადღების ცენტრში, იმისათვის, რომ მიღწი-  
ოს სასურველ მიზანს, ბავშვურობის სისტემა იქცევა იმ ქმედით და-  
ლაღ, რომლის გამოყენებასაც ბავშვი სწავლობს. ცხოვრების გამოცდი-  
ლების არქონება და ყველაფრის აწრაფად გაგების მისწრაფება  
ბავშვს აქცევს უკიდურეს მაქსიმალისტად. „ასე ხდება“, „ასე არ ხდე-  
ბა“, „ეს კარგია“, „ეს ცუდია“ — ბავშვური შეფასების გავრცელებუ-  
ლი ფორმებია: აქედან — ბავშვის სიყვარული წყაებისადმი.

უფროს სკოლამდელთათვის თამაშის ძირითადი შინაარსია წყაბე-  
რადმი მორჩილება. პირველ პლანზე გამოდის თავის თავის შეზღუდვა,  
ურთიერთობის დინამიკა. თამაშში ბავშვები იოლად ათანხმებენ  
თავიანთ მოქმედებებს, ემორჩილებიან და უთმობენ ერთმანეთს, რად-  
ვანაც ეს შედის მათ მიერ თავიანთ თავზე აღებული როლების შინაარს-  
ში. როლური დაქვემდებარების და მოქმედების შეთანხმებულობის  
ეტაპი ემთხვევა ტოლებიდან რომელიმესადმი შედარებით ხანგრძლივი  
ინტერესების წარმოშობას. თამაშში ხდება აქტიური ურთიერთობის  
საბაზი. სხვა ბავშვთან ერთად მოქმედება არც ისე ადვილია ურთიერ-  
ობის სოციალური ჩვევების გარეშე. რომ მოაწესრიგოს ურთიერთო-  
ბა და არ დაკარგოს ტოლების კეთილგანწყობილება, ბავშვი ეძებს  
ურთიერთგაგების გზებს. გარკვეული „ამჩატება“ ურთიერთობაში,  
თამაშის პარტნიორების ხშირი ცვლა, აიხსნება მისწრაფებით შეითეი-  
სოს ადამიანური ურთიერთობანი. როცა შედის ახალ-ახალ მეგობრულ  
ურთიერთობებში, ბავშვი აღმოაჩენს თავისთვის მრავალ ქცევით ფორ-  
მას, რომელიც აძლევს მას ნაცნობი ტოლების ჯგუფში გარკვეულ თა-  
ვისუფლებას.

თანამშთან ერთად სკოლამდელის ფსიქიკურ განვითარებაში არსებით როლს ასრულებს პ რ ო დ უ ქ ტ უ ლ ი ს ა ქ მ ი ა ნ ო ბ ა — ხატვა, ქვარჯვა. აპლიკაცია, კონსტრუირება. თითოეული ამათგანი მიმართულია პროდუქტის მიღებაზე (ნახატი, ნაგებობა), რომელსაც აქვს გარკვეული წინასწარმოცნეული თვისებები. ბავშვისაგან მოითხოვება, მიაღწიოს საჭირო შედეგს მაშინაც კი, როცა თვით მოქმედებინ პროცესი არ იზიდავს, მან უნდა შეძლოს თანამიმდევრულად განახორციელოს ჩანაფიქრი, ბუნებრივია, რომ უმცროს სკოლამდელს ჯერ კიდევ არ შეუძლიათ დაუმორჩილონ თავისი მოქმედებები მსგავს მოთხოვნებს. პირველ წანებში მათ იზიდავთ არა იმდენად შედეგი, რამდენადაც თვითონ მოქმედების პროცესი — კუბიკების დაწყობა, თიხის ფორმის შეცვლა, კვანძის დამჩნევა ქაღალდზე ფანქრის სმარებისას. შედეგის მიღებაზე მიმართულება ჩნდება თანდათანობით მოქმედების დაუფლების პროცესში. ამ მიმართულების ფორმირების შედეგად ბავშვი ეუფლება მოქმედების აუცილებელ გარეგან, პრაქტიკულ და შინაგან, ფსიქიკურ სახეებს. მას უყალიბდება ესთეტიკური გრძნობები და შემოქმედებითი უნარები.

მკვლევარებია განსაკუთრებულ ყურადღებას იპყრობს ბავშვის მხატვრობა. სკოლამდელის ნახატები გამოირჩევიან თავისებურებებით. ისინი სქემატურია (ადამიანი დახატულია რამდენიმე ხაზით), მათში ხშირად დარღვეულია საგნების სწორი ურთიერთშესაბამისობა ზომის (ყვავილი შეიძლება იყოს სახლზე დიდი) და სივრცის მიმართების მიხედვით, ზოგჯერ საგანი გამოხატულია ერთსა და იმავე დროს სხვადასხვა მხრიდან და ა. შ. რაღაც ზომით ეს თავისებურებები აიხანება იმიტ, რომ ბავშვების ნახატები ხშირად წარმოადგენენ მხოლოდ თამაშს ან საინტერესო მოვლენის შესახებ მოთხრობის ელემენტს. ის, რისი ვალმოცემაც ვერ ხერხდება ნახატით, ივსება სიტყვებით ან ეჭატებით. თავს იჩენს აგრეთვე იმ გამომხატველობითი საშუალებების სილატაკე, რომელსაც ფლობს ბავშვი. მაგრამ ამასთან ნახატების თავისებურებებში ვლინდება ბავშვის აღქმის და აზროვნების ზოგიერთი დამახასიათებელი ნიშანი. ამას მოწმობს ის ფაქტი, რომ ხშირად ბავშვები ადვილად ცნობენ თავისი ტოლების მიერ დახატულ საგანს, მაშინ, როცა უფროსებს უჭირთ ცნობა. ზატვის სწორად სწავლებისას, როცა უმუშავებენ დასახატი საგნების ყურადღებით და თანამიმდევრულად გამოკვლევის უნარს, საგნებისათვის დამახასიათებელი ნიშნების გამოყოფას, ასწავლიან ბავშვებს საჭირო ტექნიკურ ჩვევებს, სკოლამდელ ასაკში შეიძლება მიღწეულ იქნეს საგნების სავსებით რეალისტური გამოხატვა. ასეთი სწავლება ხელს უწყობს აქტიური მიზანდასახული აღქმის და აზროვნებითი ოპერაციების განვითარებას. ბავშვი მიიღებს



აუცილებელ „ინსტრუმენტებს“ თავისი ჩანაფიქრის განხორციელება-სათვის, ეა კი ავითარება შემოქმედებით უნარს.

სკოლამდელი ბავშვები სწავლობენ შრომითი დავალებე-ბის შესრულებას. თუმცა აქ ჯერ კიდევ აღრეა შრომის, როგორც მოქმედების დამოუკიდებელი სახის შესახებ ლაპარაკი, მაგრამ ასე-თი დავალებების შესრულებისას იქნებიან ზოგიერთი ფსიქიკური თვისებები, რომლებიც დამახასიათებელია შრომისათვის განვითარე-ბულ ფორმებში. ძირითადი მათ შორის არის თავისი მოქმედების სა-ზოგადოებრივი მოტივებისადმი დამორჩილების უნარი, იმ სარგებლო-ბით ხელმძღვანელობა, რომელსაც ეს მოქმედება მოუტანს სხვათ. ამის შედეგად სკოლამდელი ეუფლება სასწავლო საქმიანობის ელემენტებს. სწავლა ამა თუ იმ ფორმით ჩართულია ბავშვების მოქმე-დების ნებისმიერ სახეში: მაგრამ თვითონ ბავშვისათვის სწავლა ხდება განსაკუთრებული საქმიანობა მხოლოდ სასწავლო ამოცანათ დანე-სათ — რაიმე ახლის სწავლისას. სასწავლო ამოცანების გამოყოფა ხდება მხოლოდ სკოლამდელი ბავშვობის ბოლოს. ამასთან დაკავშირე-ბით ბავშვებს უჩნდებათ მოზრდილების მითითებების ყურადღებით მოსმენისა და შესრულების უნარი. ჩნდება ინტერესი დავალების შეს-რულების ხერხისადმი, იქმნება თვითკონტროლის საწყისი ჩვევები. სას-წავლო საქმიანობა საკმაოდ მაღალ მოთხოვნებს უყენებს ბავშვის ფსი-ქიკას, უპირველეს ყოვლისა მისი ფსიქიკური პროცესების — აღქმის, ყურადღების, მეხსიერების, აზროვნების ნებისმიერობას, მართვადობას და ამით ხელს უწყობს შესაბამისი ფსიქიკური თვისებების ფორმირე-ბას.

სენსორული განვითარება სკოლამდელ ბავშვობაში. სკოლამდელი ასაკი წარმოადგენს პერიოდს, რომლის დროსაც ხდება ბავშვის გრძნო-ბადი გამოცდილების კოლოსალური გამდიდრება და მოწესრიგება. აღქმის და აზროვნების სპეციფიკური ადამიანური ფორმების დაუფ-ლება, წარმოსახვის მძაფრი განვითარება, ნებისმიერი ყურადღების, აზ-რითი მეხსიერების ჩანასახების ფორმირება.

3-დან 7 წლამდე შეინიშნება მხედველობის, სმენის, კანის გრძნო-ბელობის ზღურბლის დაწვეა. მაღლდება მხედველობის სიმახვილე. ფერთა და მათ ელფერთა განსხვავების სიმახვილე, ვითარდება ფონე-ტიკური და ბვერითი სიმაღლის სმენა, ხელი გადაიქცევა აქტიური შე-ხების ორგანოდ, მაგრამ ყველა ეს ცვლილებები თავისთავად არ ხდება. ისინი იმის შედეგია, რომ ბავშვები ეუფლებიან აღქმის ახლებურად მოქმედებას, რომელიც მიმართულია საგნების და მოვლენების თვისე-ბების და მათ შორის მიმართებების კვლევაზე. აღქმის მოქმედებე-ბი ყალიბდება შინაარსიანი საქმიანობის იმ სახეების დაუფლებასთან

კავშირში, რომლებიც მოითხოვენ საგნების და მოვლენების თავისებურებების გამოვლენას და მხედველობაში მიღებას. ფორმის, სიდიდის, ფერის მხედველობაში აღქმის განვითარებაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს მოქმედების პროდუქტიულ სახეებს—აბლიკაციას, ხატვას, კონსტრუირებას. შეხებითი აღქმა ვითარდება ძერწვის, ხელგარჯილობის პროცესში, ფონეტიკური სმენა — მეტყველებითი ურთიერთობისას, ბჯერის სიმაღლის აღქმა — მუსიკის გაკვეთილებზე.

როგორც ა. ვ. ზაპოროჟეცის და მისი მოწაფეების შრომებმა უჩვენეს, სკოლამდელ ასაკში აღქმის განვითარებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ბავშვის მიერ სენსორული ეტალონების შეთვლებას (სენსორული ეტალონები — კაცობრიობის მიერ გამოყოფილი განსაზღვრული სახით დანაწევრებული და ურთიერთდაკავშირებული ნიმუშებია საგნების თვისებებისა: სპექტრის ფერების, გეომეტრიული ფორმების, მუსიკალური ბჯერების, ენის ფონემების სინტეზა და სხვა). სენსორული ელემენტების გამოყენება ზდება ბავშვებს მიერ აღქმის მოქმედებების შესრულებისას, ისინი გამოდიან თავისებურ საზომებად, იძლევიან შესაძლებლობას განისაზღვროს გამოსავლელი საგნების თვისებებზე.

სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ბავშვი ჯერ კიდევ არ ფლობს საყოველთაოდ მიღებულ ეტალონებს. თავისი აღქმის საზომად ის იყენებს მისთვის კარგად ცნობილი კონკრეტული საგნების თვისებების შესახებ წარმოდგენებს. ეს თავს იჩენს, კერძოდ, იმ სიტყვიერ აღნიშვნებში, რომელსაც ბავშვი აძლევს საგნების თვისებებს. სამკუთხედის ფორმის განსაზღვრისას ბავშვი ამბობს: „როგორც სახლი“, „როგორც სახურავი“. როცა გამსაზღვრავს წრეს, ამბობს „როგორც ბურთი“. — თვალს: „როგორც კიტრი“. წითელ ფერზე ამბობს: „როგორც ალუბალი“ და ა. შ.

საყოველთაოდ მიღებული ეტალონების სისტემის დაუფლება „ადაინაწილებს“ აღქმას, აძლევს ბავშვს საშუალებას აღიქვას სამყარო საზოგადოებრივი გამოცდილების პრიზმაში. თუ ბავშვს სპეციალურად არ აცნობენ ეტალონების სისტემას, იგი თანდათანობით ითვისებს მათ სტიქიურად, სხვადასხვა, ძირითადად საქმიანობის პროდუქტიული სახეების შესრულებისას. გამოყენებული მასალა (ფერადი ფაქტურები, საღებავები, მოზაიკა, სამშენებლო კუბიკები) შეიცავენ ფერების და ფორმების ძირითად ნიშნებს, სიდიდეთა სერებს. ბავშვი ასახავს საგანს, აგებს მის მოდელს, ახდენს რა ნიმუშების კომბინირებას დამახასიათებელი თვისებებების მიხედვით. ასეთი პრაქტიკული მოდელირება წარმოადგენს ამომავალ პუნქტს მხედველობით პლანში მოდელირებისაკენ გადასვლისათვის.

აღქმის განვითარება ნიმდინარეობს განსაკუთრებით ეფექტურად სპეციალურად ორგანიზირებული ჯენსორული აღქმის პირობებში. ხატვის სწავლებისას, მუსიკალურ მეცადინეობებზე, დიდაქტიკური თანაშობების პროცესში სკოლამდელს გვემართება აცნობენ სენსორული ეტალონების სისტემებს, ასწავლიან საგნების გამოკვლევის ზერ-ნებს, მათი თვისებების შედარებას ასათვისებელ ეტალონებთან. ამას მოსდევს ის, რომ ბავშვის აღქმა ხდება სრული, ზუსტი და განაწევრებული.

განსაკუთრებულ სფეროს აღქმის განვითარებაში წარმოადგენს მსატვრული ნაწარმოებების (სურათების, მუსიკალური პიესების) ესთეტიკური აღქმის ფორმირება. იმისათვის, რომ აღიქვას ნაბატი, ბავშვმა მხედველობაში უნდა მიიღოს გამოსახვის თავისებურებები. მან უნდა აითვისოს საზოგადოებაში ჩამოყალიბებული გრაფიკული და უერწერიტი გამოსახულებითი ნორმები. ამის გარეშე ბავშვი, რომელიც უყურებს სურათს ქუჩაში ნიმავალი ბავშვების პერსპექტიული გამოსახულებით, დაიწყებს მტკიცებას: „ეს — დიდი ბიჭია, ეს პატარა. ეს კი თოჯინაა“. მაშინ, როცა ბავშვი ნებხარის გაფერადებულ სურათებს, იგი უკუაგდებს სურათებს შექ-ჩრდილებით, რადგან ჩრდილს ნიჩ-ნევს, როგორც ტალახს. გამოსახულების სწორი წაკითხვა, დაბატული საგნების და ფიგურების მხოლოდ ჩამოთვლის კი არა, არამედ ატე-ტის გაგების უნარი ფორმირდება სკოლამდელ ასაკში უფროსებსა ხელმძღვანელობით, სურათების დათვალიერების პრაქტიკის გავლენით. სურათის გაგების და დათვალიერების უნარი წარმოადგენს სურათების აღქმასთან დაკავშირებული ესთეტიკური განცდის აღმოცენების საფუძველს. ასეთი განცდები აღიძვრებიან უპირველეს ყოვლისა ფერის და მისი შეხამების მიმართ, უფრო მოგვიანებით — სურათის რიტმის და სხვა კომპოზიციური თავისებურებების მიმართ. ამასთან მნიშვნელობა აქვს დასათვალიერებელი სურათების ხარისხს. ისინი უნდა იყოს საკმაოდ მარტივი და დეკორატიული.

მუსიკის აღქმის უნარი და მასთან დაკავშირებული ესთეტიკური განცდები შესწავლილია უფრო ნაკლებ, ვიდრე სურათების აღქმა. დაბატციებულთა, რომ ბავშვებს სკოლამდელ ასაკში შეუძლიათ ესთეტიკურად აღიქვან მუსიკალური ნაწარმოებები, ამასთან მუსიკალური განცდები განისაზღვრებიან ძირითადად ნაწარმოების ტემპით და რიტმით. 6—7 წლის ბავშვები იწყებენ საკმაოდ ზუსტად მელოდიის აღდგენას და რაც მთავარია, შეუძლიათ ესთეტიკური შეფასებას მოკემა („მომწონს, არ მომწონს“). იქ, სადაც არის შესაძლებლობა მუსიკის სისტემატური მოსმენისა და გარშემო მყოფთაგან მუსიკაზე ღრმა

ემოციური რეაგირების სწავლისა, აღრე იჩენს თავს ბავშვის მუნი-  
კალური უნარები.

სკოლამდელების ინტელექტუალური განვითარება. აღქმის სრულ-  
ყოფასთან მიიღრო კავშირში ხდება ბავშვის აზროვნების განვი-  
თარება. თუ აღრეულ ასაკში აზროვნება ზორციელდება საგნობრივ  
(კერძოდ, იარაღთან დაკავშირებულ) მოქმედებებში, სკოლამდელთან  
აზროვნება წინ უსწრებს პრაქტიკულ მოქმედებას. ეს ხდება იმის წყა-  
ლობით. რომ ბავშვი სწავლობს წინა გამოცდილებაში ჩამოყალიბებულ  
ლი მოქმედების ხერხის გადატანას სხვა სიტუაციაზე, რომელიც არ  
არის პირველის ივიეობრივი.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვს შეუძლია გადაკრას ცხოვრებისეული  
ამოცანები 3 ხერხით: თვალსაჩინო-ქმედითი, თვალსაჩინო-ხატოვანი და  
ლოკუტური მსკელობის გზით, რომელიც ეყრდნობა ცნებებს. რაც უფ-  
რო პატარაა ბავშვი, მით უფრო ხშირად მიმართავს პრაქტიკულ მცდე-  
ლობებს, რაც უფრო დიდია, მეტად მიმართავს თვალსაჩინო-ხატო-  
ვან და შემდეგ ლოკუტურ ხერხებს.

სკოლამდელის აზროვნების განვითარების საფუძველია გონებრივი  
მოქმედებების ფორმირება. ამ ფორმირების ამოსავალ პუნქტს წარმო-  
ადგენს მატერიალური საგნებით რეალური მოქმედება — ასეთი მოქმე-  
დებიდან ბავშვი გადადის შინაგანად მიმდინარე მოქმედებებზე, რომ-  
ლებიც მთლიანად ზორციელდება შინაგან პლანში, სადაც რეალური საგ-  
ნები შეცვლილია წარმოდგენებით ან ცნებებით. ამგვარად, გარე მოქ-  
მედებების ინტერიორიზაციის გზით იქმნება აზროვნების თვალსაჩი-  
ნო-ხატოვანი და ლოკუტურ-ცნებითი ფორმები.

აზროვნების განვითარების უმაღლეს ეტაპებზე — მის ლოკუტურ  
ფორმებში გონებრივი მოქმედებები ზორციელდება შინაგანი მეტყვე-  
ლების პლანში, გამოყენებულია ნიშანთა სხვადასხვა სისტემები. მაგრამ  
სკოლამდელის აზროვნება ოპერირებს არა იმდენად ნიშნებით, რამდენ-  
ადაც ხატებით, რომლებიც ასახავენ ერთ შემთხვევაში კონკრეტულ  
საგნებს, მეორე შემთხვევაში არიან მეტ-ნაკლებად განზოგადებული  
და სქემატიზირებული. ამასთან, ბავშვი წარმოდგენს ამოცანის გადაჭ-  
რას საგნებთან ან მის შემცვლელებთან გაშლილი მოქმედებების სა-  
ხით.

ჟ. პიჟეს ექსპერიმენტებში ნაჩვენები იქნა, რომ 2—7 წლამდე ამო-  
ცანის გადაჭრა გონებრივ პლანში შეიძლება მიმდინარეობდეს, რო-  
გორც უკიდურესად კონკრეტული გონებრივი ექსპერიმენტი. ცდებში  
აღმოჩენილი იქნა ბავშვის აზროვნების ისეთი თავისებურებანი, რო-  
გორცაა შექცევადობის არარსებობა (ე. ი. უნარი, რაიმე ვარდაქმნის  
კვალდაკვალ გონებაში მისი „უკულმა შესრულება“ და საწყისი მდგო-

მარეობის აღდგენა) და ამოცანის გადაჭრის მსვლელობაზე თვალსაჩინო სიტუაციის გავლენა. აღქმის ხატი უფრო ძლიერია სუსტ, არამყარ (თუმცა პრინციპულად სწორ) წარმოდგენაზე.

მიუხედავად იმისა, რომ ცალკეულ შემთხვევებში ბავშვის ხატოვანი აზროვნება არაა ძლიერი და შეცდომებსაც უშვებს, იგი წარმოადგენს გარემონცველ სამყაროს შემეცნების მძლავრ იარაღს. ხატოვანი აზროვნება უზრუნველყოფს საგნებისა და მოვლენების განზოგადებულ წარმოდგენების შექმნის შესაძლებლობას. ეს მთელი ძალით იჩენს თავს სკოლამდელი სწავლების პროცესში.

აზროვნების სიტყვიერი ფორმების განვითარება სკოლამდელ ბავშვობაში დაკავშირებულია სენტენცელებისა და პრაქტიკული მ-ქმედების ურთიერთდამოკიდებულებათა ცვლილებასთან. უმცროს სკოლამდელებთან აზრების გამოთქმა პრაქტიკული ამოცანის ვადამოს პროცესში თან მოსდევს შესაბამის მოქმედებებს, თითქოსდა აჯამებს მათ შედეგებს. შემდგომ ეტაპზე მეტყველება წინ უსწრებს მ-ქმედებას, ასრულებს დაგეგმვის ფუნქციას. ეს საშუალებას აძლევს ბავშვს შენიშნოს და გამოიყენოს ამოცანის გადაჭრის აზრობრივი კავშირები, რომლებიც არსებობენ მხედველობითი ველის ფარგლებს გარეთ. თანდათანობით პრაქტიკული გამოცდილების დაკროვების შედეგად, ბავშვი გადადის სიტყვიერი დაგეგვიდან მთლიანად სიტყვიერი მსჯელობის პლანში კონკრეტული ამოცანის გადაჭრაზე. როცა ბავშვი იღებს ამოცანას, როცა მას შეუძლია დაეყრდნოს მისთვის ვასაგები ფაქტების დაკვირვებას, მისი მსჯელობები შესაძლოა სავსებით თანმიმდევრული და ლოგიკურად სწორი იყოს. ასე, მაგალითად, სხვადასხვა ნივთების „ქცევაზე“ დაკვირვებისას, როცა ამ ნივთებს უშვებენ წყალში, სკოლამდელი მდიხს სწორ დასკვნამდე, რომ ხის საგნები ცურავენ, ლითონის (რკინის) საგნები კი იძირებიან.

სკოლამდელს მიერ სიტყვიერი მსჯელობების გამოყენება სრულეობით არ ნიშნავს, რომ ბავშვები აზროვნებენ აბსტრაქტული ცნებების დახმარებით. ლ. ვიგოტსკიმ უჩვენა, რომ სიტყვის მნიშვნელობა ბავშვთან შეიძლება განსხვავდებოდეს იმ მნიშვნელობისაგან, რაც ამ სიტყვას აქვს მოზრდილ ადამიანებთან. ეს განსხვავება ეხება როგორც ფორმას, ისე ამ სიტყვის უკან მდგარ განზოგადების შინაარსს. ფორმის თვალსაზრისით ამ განზოგადებას უპირატესად აქვს ხატოვანი ხასიათი, მისი შინაარსი კი თანდათანობით უახლოვდება უფროსების ცნებას, რომელიც წარმოადგენს აზრს საგნის ზოგადი და არსებითი ნიშნების შესახებ. სკოლამდელისათვის დამახასიათებელია კომპლექტებით და „წინააღმდეგობებით“ აზროვნება, რომლებშიც ობიექტები არაა ერთმანეთთან ყოველთვის გაერთიანებული არც არსებითი და არც მათთვის

საერთო თავისებურებებით. 6 წლის გოგონას თხოვეს ამოერჩია სურათებას სერიიდან ცხოველების სურათები. „ცხენი ცხოველია“ — ამბობს გოგონა. ეკითხებიან: „რატომ ფიქრობ ასე?“ იმიტომ, რომ ის ქაშა ზალანს და ატარებს ხალსს. ....დათვი ცხოველია“ — „რატომ?“ „იმიტომ რომ ტყეში ცხოვრობს“. ....სპილოც ცხოველია. ის აფრიკაშია... მელაც ცხოველია. ის კურდღლებს იჭერს“. ასეთია 6 წლის ბავშვის სიტყვიერი მსჯელობის მავალითი.

ბავშვამ შეტყვევება არ არის ბავშვის განზოგადებების უბრალო დანამატი. სიტყვა — საზოგადოებრივი გამოცდილების ნაწილია. ის ვანახლრული აზრით წარმართავს ბავშვის აზრობრივ მოქმედებას, ახდებს მისი განზოგადების ფორმირებას, თანდათანობით მიჰყავს აზროვნება საკუთრივ მაღალი ცნებითი ფორმების შეთვისებისაკენ.

სკოლამდელის აზროვნების განვითარება მიმდინარეობს მოქმედების ახვადსახვა სახეებით. განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს თამაშს, როგორც იყო ნაჩვენები, პირველად თამაშში ჩნდება სიმბოლიკა, ერთი საგნების შეორეთი შეცვლა. თამაშში მომხდარი შენაცვლებები წარმოადგენენ ამოსავალს შენაცვლების სხვა ფორმების დაუფლებაში (რეალური საგნების შენაცვლება მათი მატერიალური ან წარმოდგენითი გამოაახლებებით, მოდელებით და საბოლოო ანგარიშში — ნიშნებით).

ქცევის პრაქტიკულ სახეებში წარმოიშობა მოქმედებების შეტყვევებითი დაგეგმვა, რომელიც საფუძველს უყრის მიზანდასახულ მსჯელობებს.

გადამწყვეტი როლი აზროვნების ჩამოყალიბებაში ეკუთვნის სწავლებას. ბოლო წლებში გამოკვლევებმა უჩვენეს, რომ სკოლამდელი ბავშვის აზროვნების ბევრი თავისებურება, რომელიც ადრე ითვლებოდა ასაკის განუყოფელ ნიშნად, სინამდვილეში აიხსნება ბავშვების ცხოვრების და საქმიანობის განსაკუთრებული პირობებით და შეიძლება შეცვლილი იქნეს სკოლამდელის სწავლების შინაარსის და მეთოდების შეცვლით. ანე, მაგ., ბავშვის აზროვნების კონკრეტულობა, მისი მიჯაჭვულობა მოცემულ კერძო შემთხვევაზე უთმობს ადგილს მსჯელობის განზოგადებულ ფორმებს, როცა ბავშვს აცნობენ არა ცალკეულ ნივთს და მის თავისებებს, არამედ სინამდვილის მოვლენების კანონზომიერებებსა და ზოგად კავშირებს. 5—6 წლის ბავშვი ადვილად ითვისებს ცოდნას სხეულების მდგომარეობების და ზოგადი ფიზიკური თავისებების შესახებ, ცხოველთა სხეულის აღნაგობის დამოკიდებულებას მათი არსებობის პირობებისაგან, მთელისა და ნაწილის მიმართებას, ერთეულისა და ზოგადის დამოკიდებულებას და ა. შ. და გამოიყენებს ასეთ ცოდნას თავის აზროვნებით მოქმედებაში. სწავლების შე-

საფერისი ფორმების გამოყენებისას (გონებრივი მოქმედებებს ეტაპობრივი ფორმირება) სკოლამდელები ეუფლებიან ცნებებს და ლოგიკური აზროვნების ხერხებს.

სკოლამდეულ ასაკში ცნებების და ლოგიკური ოპერაციების ფორმირებან შესაძლებლობა არ ნიშნავს, რომ ესაა ბავშვის გონებრივი განვითარების ძირითადი ამოცანა. ასეთი აღზრდის ძირითადი ამოცანაა აზროვნების თვალსაჩინო-ხატოვანი ფორმების ყოველშხრივი განვითარება, რომლის მიმართ სკოლამდელი განსაკუთრებით მგრძნობიარეა და რომლებსაც აქვთ უდიდესი მნიშვნელობა მთელი მომავალი ცხოვრებისათვის, რამდენადაც ისინი შეადგენენ ნებისმიერი შემოქმედებითი საქმიანობის განუყოფელ შემადგენელ ნაწილს.

სკოლამდელის აზროვნების განვითარება არ ამოიწურება აზროვნების ხერხების სრულყოფით, გონებრივი მოქმედების ახალი ტიპების დაუფლებით. არანაკლები მნიშვნელობა აქვს ბავშვების მიერ გადაწყვეტილი ამოცანების სფეროს გაფართოებას, აზროვნების შინაარსის გაძივრებას. სკოლამდეულ ასაკში პირველად ბავშვის წინაშე დგება არა მხოლოდ პრაქტიკული, არამედ განსაკუთრებული შემეცნებითი ამოცანები, რომლებიც მიმართულია ცოდნის მიღებაზე. ასეთი ამოცანების ხვედრითი წონა თანდათანობით იზრდება. სწორედ შემეცნებითი აქტივობის ჩარჩოებში ფორმირდება გონებრივი მოქმედების უმაღლესი ტიპები.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვზე დაკვირვებები უჩვენებენ ბავშვის წარმოსახვის სიმდიდრეს. იქნება შთაბეჭდილება, რომ ბავშვი ერთდროულად ცხოვრობს თითქოსდა ორ სამყაროში — რეალურ და საკუთარი წარმოსახვის სამყაროში, რაც მკლავდება თამაშობებში, ნახატებში. ზღაპრების გამოგონებაში და ა. შ. ასეთი პირველი შთაბეჭდილებების გამო ზოგიერთი მკვლევარი წარმოსახვას თვლიდა სკოლამდელობისათვის დამახასიათებელი მოქმედების სახეების წყაროდ. მაგრამ უფრო ვულდასმით ჩატარებულმა გამოკვლევებმა უჩვენეს, რომ წარმოსახვის განვითარება მიზეზი კი არაა, არამედ შედეგია თამაშის, სახვათი და სხვა სახის საქმიანობის დაუფლებისა. წარმოსახვის საწყისი ფორმები ძალიან ღარიბია და ჩნდება მხოლოდ თვით საქმიანობის შესრულების პროცესში. თანდათანობით სკოლამდელი ბავშვობის პერიოდში წარმოსახვა იძენს შედარებით დამოუკიდებლობას. წარმოსახვის ხატები ბავშვთან ნათელი, თვალსაჩინო, ემოციურად დატვირთულია, მაგრამ მართვას ნაკლებად ემორჩილება. წარმოსახვის განვითარება ძირითადად მიმდინარეობს გაცნობიერებული მიზნებისადმი მისი თანდათანობითი დაქვემდებარების, მისი განსაზღვრული ჩანაფიქრის განხორციელების საშუალებად გადაქცევის გზით.

სკოლამდელი ბავშვობა არის უნებლიე ყურადღების და მეხსიერების სიჭარბის ასაკი. ბავშვი ყურადღებას აქცევს მისი უშუალო ინტერესის საგანს, რაც აღძრავს მის ემოციას და ის, რაც იზიდავს მის ყურადღებას ბავშვს „თავისთავად“ ამახსოვრდება. ბავშვს უფრო ადვილად ამახსოვრდება თვალსაჩინო ხატები, ვიდრე ჰიტყვიერი მსჯელობები. ტემპრის დამახსოვრებთან დროსაც კი მეტი მნიშვნელობა აქვს რიტმს და რითმას, ვიდრე შინაარსს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ სკოლამდელს არ გააჩნდეს ნებისმიერი ყურადღება და ნებისმიერი მეხსიერება. სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ბავშვს შეუძლია ხანგრძლივად ნებისმიერი ყურადღების წარმართვა, უვიტარდება სიტყვიერი, აზრითი მეხსიერება, რაც 7 წლისათვის თითქმის უტოლდება თვალსაჩინო მეხსიერებას. ეს პროცესი დაკავშირებულია ბავშვის საქმიანობას საერთო ვართულებათა და ვანსაკუთრებით მეცადინეობებზე სიტყვატურ სწავლებასთან. გარდატეხის მომენტს მეხსიერების განვითარებაში წარმოადგენს სპეციალური მწვერული მოქმედებების წარმოშობა, რომლის დროსაც ბავშვი სწავს თავის წინაშე დამახსოვრების მიზანს და იწყებს შესაბამისი ხერხების გამოყენებას (მაგ., იმეორებს რამდენჯერმე სიტყვებს, რომ დაიმახსოვროს).

შემეცნებითი მოქმედების ყველა სახის სრულყოფა ეყრდნობა ბავშვის მეტყველების განვითარებას. სიტყვა ახდენს ბავშვის მიერ შეთვისებული სენსორული ეტალონის ფიქსირებას, ერთვება აზროვნების პროცესში, არის ცნებებისა და წარმოდგენების მატარებელი და უზრუნველყოფს ლოგიკური მსჯელობების შესაძლებლობას. მეტყველება წარმართავს წარმოსახვის მუშაობას, აყენებს ამოცანებს ყურადღების და მეხსიერების წინაშე, შეაქვს მასში ნებისყოფის ელემენტი, აძლევს დამახსოვრებას გააზრებულ სახეს. მეტყველების საშუალებით ბავშვს გადაეცემა კაცობრიობის მიერ მოპოვებული კონცენტრირებული გამოცდილება, კერძოდ, თვით ფსიქიკური მოქმედების გამოცდილება.

სკოლამდელი ასაკის დასაწყისისათვის ბავშვი პრაქტიკულად ცუდად როდი ფლობს მშობლიურ ენას. მაგრამ მისი მეტყველება სიტუაციურია — ის გაუგებარია მოცემული კონკრეტული სიტუაციის გარეშე. ის ჯერ კიდევ ნაკლებად არეგულირებს ბავშვის საკუთარ მოქმედებებს. ბავშვი ვერ აცნობიერებს მეტყველებით მოვლენებს, არ შეუძლია გამოყოს სიტყვები მათ მიერ აღნიშნული საგნებისაგან. სკოლამდელი ასაკის ბოლოს მდიდრდება ლექსიკა და ხდება მეტყველების გრამატიკული წყობის შემდგომი სრულყოფა. ხორციელდება გადასვლა სიტუაციებიდან კონტექსტურ ფორმაზე, რომელიც გასაგებია სიტუაციის გარეშე. მკვეთრად იზრდება მეტყველების მარეგულირებელი



ფუნქცია ქცევასა და ფსიქიკური მოქმედების ყველა სახის განხორციელებაში, ფორმირდება შინაგანი მეტყველება, რომელიც მეტყველებითი აზროვნებრ საფუძვლად იქცევა. შესაბამისი სწავლებისა ბავშვები იწყებენ მეტყველების სიტყვიერი შემადგენლობის და სიტყვის ბგერითი შემადგენლობის გაცნობიერებას, იწყებენ მეტყველებითი მოვლენებისადმი. როგორც პინანოდვილის განსაკუთრებული სახისადმი, დამოკიდებულებას.

თუმცა მეტყველების დაუფლების გარეშე შეუძლებელი ხდება სკოლამდელის ნორმალური ფსიქიკური განვითარება, მაგრამ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ მეტყველება ქმნის ფსიქიკურ მოვლენებს. მათი ფორმირება ხდება მოქმედების სხვადასხვა სახის პროცესში მეტყველების მონაწილეობით, აღზრდისა და სწავლების გადამწყვეტი გავლენით.

პიროვნების თვისებების და ემოციურ-ნებელობითი სფეროს ფორმირება. საბჭოთა ბავშვის ფსიქოლოგია აყენებს დებულებას, რომ უკვე სკოლამდელ ასაკში იწყება ბავშვის პიროვნების წამდვილი ჩანოყალიბება. ბავშვის პიროვნების ფორმირება მჭიდროდა დაკავშირებული ემოციურ-ნებელობითი სფეროს ქცევის მოტივების და ინტერესების სფეროს ფორმირებასთან. ეს კი, თავის მხრივ, განისაზღვრება სოციალური გარემოცვით და უპირველეს ყოვლისა განვითარების მოცემული ეტაპისათვის ტიპური უფროსებისადმი ბავშვის დამოკიდებულებების რეალიზაციით.

ადრეულ ბავშვობაში ბავშვს არ ეძმის მოზარდის და მისი გავლენის როლი, იგი ვერ უკვებს თავის თავს. კონკრეტულ სიტუაციაში პატარა შედის უფროსთან კონკრეტულ ერთობლივ მოქმედებაში, უფროსი არის ამ სიტუაციის ცენტრი. ბავშვი კი, მოქმედებს რა უშუალოდ, ასრულებს ან არ ასრულებს იმას. რააც უფროსი მოითხოვს მისგან. აქ არ არის დაჯერების პრობლემა, ფიქრი იმაზე, „გააკეთოს თუ არა“, არაა მოტივების ბრძოლა. ბავშვი მოქმედებს იმპულსურად.

სკოლამდელი ასაკის დასაწყისიდანვე ბავშვს და უფროსს შორის მყარდება პრინციპიალურად ახალი ურთიერთდამოკიდებულება. ბავშვი იწყებს თავისი თავის განსხვავებას უფროსებისაგან „მე მიწდა“ — აცნობიერებს ის თავისი სტრუქტურა. „აი, ეს მე ვარ“ — მიუთითებს იგი თავის ფოტოზე. გამოეყოფა რა მოზარდის, ახდენს თავისი თავის, როგორც დამოუკიდებელი ადამიანური არსების გამო დიდფრენციკრებას, ბავშვი იწყებს თავისი და უფროსის მოქმედების, როგორც სხვადასხვა რამის გამოყოფას. ბავშვი თითქოსდა სცილდება უფროსს და ვანოქყოფს მას, როგორც მიბაძვის ნიმუშს, ის ცდილობს იმოქმედოს, როგორც „დიდმა“. თავისი ქცევის ორიენტირება უფროსის ნიმუშზე

ქმნის ქცევების ნებისმიერად განხორციელების შესაძლებლობას, რადგანაც აქ ერთმანეთს ეჯახება, როგორც მინიმუმი ორი სურვილი: იმოქმედოს უშუალოდ და იმოქმედოს ნიმუშის მიხედვით, უფროსის მოთხოვნების მიხედვით ქცევის ნიმუშების შეთვისებას მოსდევს საზოგადოებრივ ნორმების შესაბამისად მოქმედება. სკოლამდელ ასაკში წარმოიშობა პირველი ეთიკური ინსტანციები და ჩნდება ქცევის ახალი ტიპი, რომელსაც ეწოდება პიროვნული ქცევა.

საბუნა ფსიქოლოგია უკავშირებს პიროვნების ფაქტიურ ჩამოყალიბებას მოტივთა თანადამქვემდებარებას, რაც წარმოშობა და ვითარდება სკოლამდელ ასაკში. სკოლამდელის მოქმედება აღიძვრება არა ცალკეული, ერთმანეთთან დაკავშირებული მოტივებით, რომლებიც ცვლიან. აძლიერებენ ერთმანეთს ან კონფლიქტში არიან ერთმანეთთან, არამედ მოტივთა იერარქიული სისტემით, რომელშიც თანდათანობით ძირითადი და მყარი სწრაფვები იძენენ წამყვან მნიშვნელობას და იქვემდებარებენ უფრო კერძო, სიტუაციურ სწრაფვებს. მოტივების თანადამქვემდებარება დაკავშირებულია აფექტურ-უარყოფითი დამოკიდებულების შეგნებულ დაძლევისთან. ნებელობით ძალისხმევასთან, რომელიც ხორციელდება ემოციურად მიმზიდველი მიზნისათვის. ბავშვი ძალიან ადრე იწყებს შინაგანი კონფლიქტის განცდას, როცა მისთვის ძნელია რაიმე უპირატესობა მისცეს რომელიმე სურვილს მორალური კონფლიქტების აღმოცენებისას. მერყეობა უმცროს სკოლამდელთან ხშირად უფრო სიტუაციური, ახლო და ადვილად დასაძლევია მიზნისაკენ წარმმართველი სურვილის სასარგებლოდ წყდება. ზრდა შესაბამისად ბავშვები უფრო ადვილად ახერხებენ საჭირო მოქმედების შესრულებას ვიდრე მიმზიდველისას, რომელიც მათი მიზნის საწინააღმდეგოა. აფექტური მოქმედებების რიცხვი კლებულობს. უფრო და უფრო მნიშვნელოვანი ხდება საზოგადოებრივი შინაარსის მქონე მოტივები.

სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში ჩნდებიან სულ ახალ-ახალი მოტივები. მოტივების როლში შეიძლება გამოვიდნენ მოქმედების წარმატება-წარუმატებლობა, თვითონ მოქმედების შინაარსი და ა. შ. აღმოცენებული მოტივები ერთმანეთის გვერდით კი არ არიან განლაგებულნი, არამედ შედიან ერთმანეთთან მრავალფეროვან ურთიერთობაში. აღზრდის კონკრეტული პირობებისაგან დამოკიდებულებით წამყვანი მოტივი შეიძლება იყოს პატივმოყვარეობის მოტივი, საზოგადოებრივი მნიშვნელობის მოტივიანი მოქმედების შინაარსისადმი ინტერესის მოტივი. რაც უფრო იზრდება ბავშვი, მით უფრო ხშირად იწყებს ორიენტაციას იმაზე, თუ როგორი მნიშვნელობა აქვს მის ამა თუ იმ საქციელს გარშემო მყოფთა თვალში.

სკოლაშიდგენს ახალი ადგილი აღამიანების ურთიერთობის სისტემაში აძლევს მას დიდ დამოუკიდებლობას. გამოეყოფა რა უფროსებს, ბავშვი შედის ტოლებთან აქტიურ ურთიერთობაში. ამ ურთიერთობების რეალიზაცია ხდება თამაშში. ბავშვი იღებს თავის თავზე როლს და ამით მოვალე ხდება შეპარტლოს განსაზღვრული მოქმედებები. დემორჩილოს ქცევას მიღებულ წესებს. ეს მოქმედებები თავისთავად შეიძლება არ იყოს მისთვის მიმზიდველი და სხვა სიტუაციაში ან საერთოდ არ სრულდებოდეს, ან სრულდებოდეს დიდი ძალისხმევით. თამაშის მნიშვნელობა ბავშვის ნებისყოფის ფორმირებაში მდგომარეობს იმაში, რომ თამაშში ის ეჩვევა საზოგადოებრივი და მორალური მოვალეობის შესაბამისად მოქმედებას, რომელიც შესაძლებელი უნდა იყოს ამ როლის მიხედვით. ასე, მაგალითად, იღებს რა მუხტუნატის როლს, 5 წლის ვაჟი თვითონ არ ქამს ნამცხვრებს, რომლითაც იგი ვაჭრობს. მოწაფეების როლის თამაშისას ბავშვებს შეუძლიათ ხანგრძლივად და მონდომებით გადაწერონ ერთი და იგივე ასოები. თამაშის მოქმედება აძლევს აზრს ბავშვის ნებელობით ძალისხმევას. თამაშის მოტივაციით დავალება სრულდება უფრო ეფექტურად. თამაშის სიტუაციაში ბავშვებისათვის უფრო ადვილია თავისი ქცევის მართვა, მაგალითად, მას შეუძლია დიდხანს ეჭიროს ჯუშავის პოზა, რადგან ამ პოზის შენარჩუნება არის როლის შინაარსი.

ბავშვის ნებელობითი თვისებების განვითარებაზე გარდა თამაშისა, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოქმედების პროდუქტული სახეებზე. ბატვის, კონსტრუირების, ალიკაციის მოქმედების შიგნით ჩნდებიან პროდუქტული მიზნები — პროდუქციის შექმნა. ხელს ჰკიდებს რა კუბიკებს, ბავშვი ისახავს კონსტრუირების ამოცანას — ააშენოს კოშკი, როცა იღებს ხელში ფანქარს და ქაღალდს, ის ისახავს სახვით მიზანს — აპირებს გამოსახოს ბიჭი. პროდუქტული მიზნები. რომელსაც ისახავენ ბავშვები, თავდაპირველად, ძალიან მერყევიან. იწყებს რა კოშკის შენებას, ბავშვი უცებ აცხადებს. რომ უნდა აავოს გენი. იწყებს ბუქს ხატვას პატარა მხატვარი, უცებ მიაღწევს ფანქარს და ვანაცხადებს, რომ სათამაშოდ უნდა წავიდეს. მხოლოდ კოლექტიური საქმიანობის პირობებში, შეჯიბრის პირობებში („ვინათ, ვის შეუძლია კოშკის აშენება“). „ვინ უახტავს კარგად ბიქს?“) პროდუქტული მიზნები უფრო ხანგრძლივად ინახება და ისინი განსაზღვრავენ მოქმედების შედეგს.

ნებელობითი თვისებების განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის მიერ შრომითი დავალებების შესრულებას. ამ პირობებში ბავშვის ქცევა ახდენს მორალური შინაარსის მოტივების ორგანიზებას. ასე, მაგალითად, როცა ბავშვებს შესთავაზეს გაეკეთებინათ

ალამი თავისთვის და საჩუქრად უმცროსებისათვის, აღმოჩნდა, რომ განსხვავებული მოტივი სხვადასხვაგვარად ახდენს ბავშვების საქმიანობის ორგანიზებას. მეორე შემთხვევაში ბავშვები ასრულებდნენ დეტალებს უფრო დიდი ხნის განმავლობაში, უმრავლესობას ბოლომდე მიჰყავდა სამუშაო, შესრულების ხარისხი იყო გაცილებით მაღალი. ამგვარად, შრომის საზოგადოებრივი მოტივები თავის უმარტივეს ფორმაში — გააკეთოს რაღაც სასარგებლო სხვისთვის — ძალიან ადრე იჩენს თავს. რაც უფრო მეტად წარმოიდგენს ბავშვი იმის აუცილებლობას და საზოგადოებრივ სარგებლობას, რასაც აკეთებს, მით უფრო მიზანდასახული ხდება მისი მუშაობა. ბავშვს, მაგალითად, შეუძლია კარგად წარმოიდგინოს, რომ რომელიმე პატარა გაიხარებს მისი გაკეთებული ალმით. მაგრამ თუ შეეცვლით მოვალეობას და შევთავაზებთ, რომ ალამი გააკეთონ თავისი დედისათვის, შესაბამისი საქმიანობის პროდუქტიულობა შესამჩნევად ქვეითდება. ბავშვს ვერ წარმოუდგენია, რათ უნდა დედამისს ალამი და სამუშაოც კარგავს მისთვის ინტერესს. ამგვარად შრომითი მოტივის სინათლე წარმოადგენს სკოლამდელის ნებისყოფის განვითარების პირობას.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვი არა მხოლოდ ხელმძღვანელობს პროდუქტული მიზნებით (ააშენოს კოშკი), საზოგადოებრივად სასარგებლო შრომითი მოტივებით (გააკეთოს ალამი პატარასათვის), არამედ იწყებს შეთვისებული მორალური ნორმებით ხელმძღვანელობას. ის ცდილობს აავსოს თავისი ქვევა კარგსა და ცუდზე თავისი წარმოდგენის შესაბამისად. მოტივების იერარქიის განვითარების კვალდაკვალ ბავშვი განიცდის მოტივების ბრძოლას. იღებს გადაწყვეტილებას, შემდეგ უარს ამბობს მასზე უფრო მაღალი მოტივის სასარგებლოდ. ის, თუ რომელი მოტივები გამოდიან წამყვანად მოტივთა სისტემაში, მკაფიოდ ახასიათებს ბავშვის პიროვნებას.

ადრეულ ასაკში ბავშვები ასრულებენ სხვადასხვა საქციელს უფროსების უშუალო მითითებით. ისინი იშვიათად ზღუდავენ თავიანთ სურვილებს საკუთარი თაოსნობით. პატარები აკეთებენ იმას, რაც მათთვის სასიამოვნო და საინტერესოა და არ მოითხოვს განსაკუთრებულ ძალისხმევას. ახორციელებენ რა დადებით საქციელს (მოაქვს დედისთვის ჩუსტები, აწვდის წყალს მოხუც ბებიას), ბავშვები ამ დროს არ ფიქრობენ ამ საქციელის ობიექტურ სარგებლობაზე, არ აცნობიერებენ თავის მოვალეობას სხვა ადამიანების მიმართ. მოვალეობის გრძნობა იკავდება უფროსის მიერ ბავშვის საქციელის შეფასების გავლენით. ამ შეფასების საფუძველზე ბავშვები იწყებენ განსხვავებას, რა არის კარგი და რა არის ცუდი. პირველ რიგში ისინი სწავლობენ სხვა ბავშვების საქციელის შეფასებას. შემდგომში ბავშვებს შეუძლიათ შეაფა-

სონ არა მხოლოდ თავისი ტოლების, არამედ საკუთარი საქციელიც ასე ვითარდება თ ვ ი თ შ ე ფ ა ს ე ბ ა .

თვითშეფასების უნარი აძლევს ბავშვს ორიენტაციას გარშემო მყოფებთან ურთიერთობაში. ბავშვები, მაგალითად, შესანიშნავად აცნობიერებენ სიჭიუტეს, როგორც არასწორ და არასამართლიან მსჯელობას, რაც არ უნდა დაუჯდეთ გაიტანონ თავისი. თავის სიჭიუტეს ისინი იჩენენ იმ აღამიანის მიმართ, რომლისაგან თავიანთი სურვილის შესრულებას მოელიან. ამიტომ პასუხობენ ხოლმე მოზარდების შენიშვნაზე: „მე შენთვის არ ვტირი. მე ბებიასთვის ვტირი, გაიწიე!“).

თვითშეფასება წარმოადგენს ბავშვის ცნობიერი მოქმედების განვითარების ყველაზე რთულ პროდუქტს. ბავშვები ცდილობენ უფროსებთან ურთიერთობას არა მხოლოდ გარეგანი მოქმედების საბაბით, არამედ შინაგანი განცდების და მდგომარეობის საზომითაც. საკუთარი განცდების გაგება წარმოიშობა ხმამაღლა გამონათქვამის თავისთვის მისი მნიშვნელობის გაცნობიერების შედეგად. ბავშვს ახლა არა მხოლოდ უბრალოდ უხარია, წყინს, რცხვენია, არამედ იგი ახდენს კონსტატირებას: „მე მიხარია“, „მრცხვენია“, „მეწყინა“, ის აცნობიერებს რა განცდები აქვს.

თვითშეფასების და თვითცნობიერების განვითარება შეადგენს სკოლამდელი ასაკის ერთ-ერთ ძირითად ახალ წარმონაქმნს. თვითცნობიერებაში აისახება ბავშვის მიერ საზოგადოებრივ ურთიერთობათა სისტემაში თავისი ადგილის გაგება, პრაქტიკული საქმიანობის სფეროში თავისი შესაძლებლობის შეფასება და საკუთარი შინაგანი ცხოვრებისადმი ყურადღების გაღვიძება. თვითცნობიერება გადააქცევს ინდივიდს თვითმყოფად პიროვნებად.

სასკოლო სწავლებისადმი ფსიქოლოგიური მზადყოფნის ფორმირება. სკოლაში ბავშვის წასვლით იწყება სრულიად ახალი ეტაპი მის ცხოვრებაში და ამ ეტაპისათვის ის უნდა იყოს საკმარის მომზადებული. უპირველეს ყოვლისა, ბავშვი უნდა იყოს მზად, შეასრულოს სერიოზული საქმიანობა, რომელიც მას არა მხოლოდ ახალ უფლებებს აძლევს, არამედ საკმარის ძნელ მოვალეობებსაც აკისრებს. პატარა მოსწავლეს უფლება აქვს მოელოდეს გარშემო მყოფთა პატივისცემით დამოკიდებულებას მისი სასწავლო მეცადინეობებისადმი და თვითონაც ვალდებულია სისტემატურად შეასრულოს მასწავლებლის ყველა დავალება, მოიქცეს სასკოლო წესების შესაბამისად, მიუხედავად იმისა, უნდა ასე მოქცევა მოცემულ მომენტში თუ არა.

ბავშვების უმრავლესობა, რომლებიც 7 წელს მიაღწევენ, ესწრაფვიან მოსწავლის მდგომარეობას, მაგრამ ყოველთვის ნათლად არ აქვთ წარმოდგენილი ეს მდგომარეობა. ხშირად მათ მოსწონთ წმინდა გარეგნული მხარე — უნდა ჰქონდეს პორტფელი, ითვლებოდეს უფროსად, იღებდეს ნიშნებს და ა. შ. ნამდვილად მზად მოსწავლის მდგომარეობისათვის არის ის ბავშვი, რომელსაც სკოლა იზიდავს არა ნაწილობრივ გარეგნული აქსესუარებით, არამედ ახალი ცოდნის მიღების შესაძლებლობის გამო, ე. ი. ბავშვი, რომელსაც საკმაოდ განვითარებული შემეცნებითი ინტერესები გააჩნია. მხოლოდ ამ საფუძველზე შეუძლიათ ბავშვებს საკმარისი პასუხისმგებლობით მოეკიდონ თავის სასკოლო მოვალეობებს. მაგრამ მხოლოდ მოსწავლედ ყოფნის სურვილი და სწავლისადმი სერიოზული დამოკიდებულება არაა საკმარისი: საჭიროა ბავშვმა შეძლოს ამ სურვილს, ამ დამოკიდებულებას დაუმორჩილოს სიტუაციური სწრაფვები, აიძულოს თავისი თავი იყოს ყურადღებით გაკვეთილებზე, ისწავლოს ზოგჯერ მოსაწყენი წესები, მოიფიქროს რწელი ამოცანის გადაწყვეტა. სხვა სიტყვებით, მომავალ მოსწავლეს აუცილებლად უნდა შეეძლოს თავისი ქცევის, სახელდობრ, თავისი შემეცნებითი საქმიანობის ნებისმიერად მართვა, წარმართოს ეს საქმიანობა სასწავლო ამოცანების გადაჭრისაკენ. ეს შესაძლებელი ხდება, თუ ბავშვს შეექმნა მოტივთა იერარქიული სისტემა, რომელიც უმორჩილებს კერძო სწრაფვებს, უფრო მნიშვნელოვან მყარ მიზნებს და განზრახვებს.

თანამედროვე სკოლა არ იწყებს სწავლებას ნულიდან. ის ვარაუდობს, რომ ბავშვები მოდიან პირველ კლასში ცოდნის და ჩვევების საკმარისი ფონდით და რაც მთავარია — განვითარებული აღქმით და აზროვნებით, რომელიც იძლევა შესასწავლ საგნებსა და მოვლენებზე სისტემატური დაკვირვების, მათში არსებითი თავისებურების გამოყოფის, განსჯის და დასკვნების გაკეთების საშუალებას. ეს გარკვეულ ნოთხოვნებს უყენებს ბავშვის გონებრივი განვითარების დონეს, რომელიც უნდა ფლობდეს გეგმაზომიერ და დანაწევრებულ აღქმას, შესასწავლი მასალისადმი თეორიული დამოკიდებულების ელემენტებს, აზროვნების განზოგადებულ ფორმებს და ძირითად ლოგიკურ ოპერაციებს, აზრობრივ დამახსოვრებას. გარდა ამისა, ბავშვები უნდა ფლობდნენ საწყის ჩვევებს სასწავლო საქმიანობის სფეროში (ყურადღების მიქცევა არა შედეგზე, არამედ სასწავლო დავალების შესრულების ხერხებზე, თვითკონტროლი და ა. შ.).

სკოლაში მოსვლისთანავე ბავშვი ხვდება ტოლების წრეში, რომლებიც დაკავებული არიან საერთო სერიოზული საქმით. ეს არსებითად განსხვავებს სასკოლო ჯგუფს საბავშვო ბაღის ჯგუფისაგან. მოსწავ-

ლევებს შორის ურთიერთ-მიმართება იგება სულ სხვა საფუძველზე. ვიდრე საბავშვო ბაღში. ბავშვის მდგომარეობა კლასში განისაზღვრება სხვა კრიტერიუმებით, უპირველეს ყოვლისა, მისი წარმატებით სწავლაში. იმისათვის, რომ ამ პირობებში შეძლოს კოლექტივში შესვლა, ბავშვს უნდა ჰქონდეს საკმაოდ მოქნილი ხერხები სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის დასამყარებლად, უნდა ჰქონდეს განვითარებული ამხანაგობის გრძნობა.

ადვილი დასანახია, რომ სკოლისადმი ფსიქოლოგიური მზადყოფნა, მისი რომელი მხარეც არ უნდა ავიღოთ, წარმოადგენს ბავშვის ფსიქოლოგიური განვითარების მთელი წინა პერიოდის, ოჯახში და საბავშვო ბაღში აღზრდის და სწავლების სისტემის შედეგს. წარმატებით სწავლებისათვის საჭირო თვისებები უცებ არ წარმოიშობიან. ისინი ფორმირდებიან თანდათანობით, დაბადების მომენტიდანვე. ხაზი უნდა გაესვას ამ თვისების ფორმირებაში მოქმედების ისეთი სახეების მნიშვნელობას. როგორცაა თამაში, ხატვა, კონსტრუირება და სხვა. სწორედ მათში პირველად ჩნდებიან ქცევის საზოგადოებრივი მოტივები. იქმნება მოტივების იერარქია, ფორმირდება, იხვეწება აღქმის და აზროვნების მოქმედება, ვითარდება ბავშვებს შორის ურთიერთდამოკიდებულება. ცხადია, ეს ბდება არა თავისთავად, არამედ უფროსების მიერ ბავშვის საქმიანობის გამუდმებული მეთვალყურეობის ქვეშ, რომლებიც გადასცემენ მოზარდ თაობას საზოგადოებრივი ქცევის გამოცდილებას, აწვდიან აუცილებელ ცოდნას და უმუშავებენ ჩვევებს. სოციალური თვისებების ფორმირება შესაძლებელია მხოლოდ სკოლამდელის სისტემატური სწავლების პროცესში — ესაა ელემენტარული უნარები სასწავლო საქმიანობის სფეროში, ნაყოფიერების საკმარისი დონე შემეცნებით პროცესებში.

სკოლამდელი ბავშვების ფსიქოლოგიურ მზადყოფნაში არანაკლებ როლს თამაშობს სპეციალური აღზრდელიობითი მუშაობა, რომელიც მიმდინარეობს საბავშვო ბაღის უფროს და მოსამზადებელ ჯგუფებში. მაგრამ იგი არ უნდა წარმოადგენდეს სასწრაფო დახმარების აღმოჩენის ცდას, იგი უნდა ეყრდნობოდეს ფსიქიკურ განვითარებაში მიღწეულ წინა წარმატებებს, არაფერი არაა ისე მავნე, როგორც ბავშვებს შეხსიერების დატვირთვა გაფანტული ინფორმაციის დიდი რაოდენობით და კითხვის და თვლის ჩვევების მექანიკური სწავლებით. სულ სხვა საქმეა, როცა ბავშვები იღებენ განზოგადებულ და სისტემატურ ცოდნას, როცა მათ ასწავლიან სინამდვილის ახალ სფეროებში ორიენტირებას (ნივთების რაოდენობის მიმართებებში, ენის ბგერით მასალაში) და ახდენენ ამ ფართო საფუძველზე ჩვევების დაუფლების ორგანიზებას.

ასეთი სწავლების პროცესში ბავშვს უმუშავდება სინამდვილისადმი თეორიული დამოკიდებულების ის საწყისები, რომლებიც მას საშუალებას მისცემს მომავალში შეგნებულად შეითვისოს ნებისმიერა ცოდნა

IV ტ ა ნ ი

## ფსიქიკური განვითარება უმცროს სასკოლო ასაკში

### § 1. ბავშვის სასკოლო ცხოვრების საწყისი პერიოდის თავისებურებები

აღზრდის თანამედროვე საბჭოთა სისტემაში უმცროსი სასკოლო ასაკი მოიცავს ბავშვის ცხოვრების პერიოდს შვიდიდან ათ — თერთმეტ წლამდე (სკოლის I—III კლასები). იმ ქვეყნებში, სადაც ბავშვები ექვსი წლიდან მიდიან სკოლაში, ხოლო დაწყებითი სწავლების ხანგრძლიობა სხვანაირია, ვიდრე ჩვენს ქვეყანაში, ბუნებრივია, რომ იქ უმცროს სასკოლო ასაკს სხვა ქრონოლოგიური საზღვრები გააჩნია. როგორც ბავშვის ცხოვრების განსაკუთრებული პერიოდი, ისტორიულად, იგი დიდი ხანი არაა რაც იქნა გამოყოფილი. ასე, მაგალითად, იგი არ გააჩნდათ ბავშვებს, რომლებიც საზოგადოდ არ სწავლობდნენ სკოლაში. იგი აგრეთვე არ გააჩნდათ ბავშვებს, რომელთათვისაც დაწყებითი სკოლა წარმოადგენდა განათლების როგორც პირველ, ასევე უკანასკნელ საფეხურს. უმცროსი სასკოლო ასაკის შექმნა დაკავშირებულია ეკონომიურად განვითარებულ ქვეყნებში საყოველთაო და აუცილებელი, სრული და არასრული საშუალო განათლების სისტემის შემოღებასთან. საშუალო განათლების სოციალური ამოცანები და შინაარსი ჯერ კიდევ ბოლომდე არ არის ჩამოყალიბებული. ამიტომ, უმცროსი ასაკის, როგორც სასკოლო ბავშვობის განსაკუთრებული რგოლის ქრონოლოგიური საზღვრები და ფსიქოლოგიური თავისებურებები ასევე არ შეიძლება ჩაითვალოს როგორც საბოლოო და უცვლელი. მეცნიერული თვალსაზრისით, ჯერჯერობით შეიძლება ვილაპარაკოთ ამ ასაკის შედარებით მდგრად, ყველაზე უფრო დამახასიათებელ თავისებურებებზე. ბავშვის ფსიქოლოგიურ განვითარებაში მისი როლი შეიძლება შეიცვალოს იმისდა მიხედვით, თუ როგორ შეიცვლება დაწყებითი სწავლების მიზანი და დანიშნულება ბავშვის ისტორიულად გაპირობებულ საზოგადოებრივ აღზრდა-განათლების სისტემაში დაწყებული საბავშვო ბაღიდან, ვიდრე საშუალო განათლების დამთავრებამდე.



შვიდიდან ათ წლამდე პერიოდის ყველაზე დამახასიათებელი თავისებურებაა ის, რომ ამ ასაკის ბავშვი მოსწავლე ხდება. ეს გარდამავალი პერიოდია, როდესაც ბავშვში შერწყმულია სკოლამდელი ასაკის თავისებურებები მოსწავლით თავისებურებებთან. ეს თავისებურებები თანაარსებობენ მის ქცევასა და ცნობიერებაში რთული და ზოგჯერ წინააღმდეგობრივი ხასიათის მქონე გაერთიანებების სახით. ისევე როგორც ყოველი გარდამავალი მდგომარეობა, ეს ასაკიც მდიდარია განვითარების ფარული შესაძლებლობებით, რომელთა დროული შემჩნევა და განმტკიცება დიდი მნიშვნელობის მქონეა. პიროვნების ბევრ ფსიქიკურ თვისებას ეყრება საფუძველი უმცროს სასკოლო ასაკში. ამიტომაც, რომ ასლა მეცნიერთა განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა უმცროს მოსწავლეთა განვითარების რეზერვების გამოვლენას. ამ რეზერვების გამოყენება საშუალებას მოგვცემს წარმატებით მოვახადოთ ბავშვები სასწავლო და შრომითი საქმიანობისათვის.

უმცროს მოსწავლეთა ანატომიურ-ფიზიოლოგიური თავისებურება-ნი. ან ასაკში ხდება არქთიკი ცვლილება სხეულის ყველა ორგანო-სა თუ ქსოვილში. ასე, მაგალითად, ყალიბდება ბერხემლის ყველა ნაღუნი — კისრის, მკერდის და წელის. მაგრამ ჩონჩხის გაძვალეა ჯერ არ დასრულებულა, აქედან — მისი დიდი მოქნილობა და მოძრაობა, რაც დიდ შესაძლებლობას აძლევს ერთი მხრივ, სწორ ფიზიკურ აღზრდასა და სპორტის სწავლას სანებების დაუფლებას, ხოლო მეორე მხრივ, იწვევს უარყოფით მოვლენებს, როდესაც არა გვაქვს ნორმალური პირობები ფიზიკური განვითარებისათვის. ამიტომაც, რომ ავევის შესატყვისობა, რომელთანაც ზის უმცროსი მოსწავლე, სწორი ჯდონა მაკრდასთან და მერსთან — ბავშვის ნორმალური ფიზიკური განვითარებისა და განსაკუთრებით მისი მომავალი შრომისუნარიანობის მნიშვნელოვანი პირობაა.

უმცროს მოსწავლეებს სწრაფად უმუშავდებათ კუნთები და იოვები. იზრდება მათი მოცულობა. საერთო კუნთური ძალა. ამავე დროს ნახელი კუნთები წვრილ კუნთებზე უფრო ადრე ვითარდებიან. ამიტომ ბავშვებს უფრო უადვილდებათ შედარებით ძლიერი და ფართოდ გაშლილი მოძრაობების შესრულება, ხოლო უფრო უძნელდებათ პატარა მოძრაობების შესრულება, რომლებიც სიზუსტეს მოითხოვენ.

<sup>1</sup> უმც. მოსწავლეთა ფიზიკური განვითარების დახასიათება მოცემულია, ი. ა. არიამოვის წიგნის მიხედვით „ბავშვობის ასაკის თავისებურებები“. მოსკოვი, „უჩჰედ-გიზი“, 1953 წ. (რუს).

ხელის მტევნის ფალანგების გაძვალება მთავრდება 9—11 წლისათვის, ხოლო მაჯისა— 10 — 12 წლისათვის. თუ ამ გარემოებას გავითვალისწინებთ. ვასავეები ვახდება, თუ რატომ უძნელდება უმცროს მოსწავლეს წერითი სამუშაოების შესრულება. მას მალე ეღლება მაჯა, არ შეუძლია სწრაფად და დიდხანს წერა: ამიტომ უნდა ვერიდოთ უმცროს მოსწავლეთა, გამსაკუთრებით I—II კლასის მოსწავლეთა წერითი სამუშაოებით გადატვირთვას. ბავშვებს ხშირად უჩნდებათ სურვილი გადაწერონ გრაფიკულად ცუდად შესრულებული დავალება, მაგრამ ეს აუარესებს შედეგებს. ბავშვის ხელი სწრაფად იღლება.

უმცროსი მოსწავლის გულის კუნთი ინტენსიურად იზრდება და კარგად მარაგდება სისხლით, ამიტომ იგი შედარებით გამძლეა. საძილე არტერიების დიდი დიამეტრის გამო თავის ტვინი ბევრ სისხლს ღებულობს, რაც მისი შრომისუნარიანობის მნიშვნელოვანი პირობაა. თავის ტვინის წონა 7 წლის შემდეგ მნიშვნელოვნად იზრდება. განსაკუთრებით იზრდება შუბლის წილი, რომელიც დიდ როლს ასრულებს ადამიანის ფსიქიკური მოქმედების უმაღლეს და ურთულეს ფუნქციათა ფორმირებაში.

იცვლება აგზნებისა და შეკავების პროცესთა თანაფარდობა. შეკავება (თვითკონტროლისა და თავშეკავების საფუძველი) უფრო შესამჩნევი ხდება სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან შედარებით. მაგრამ მიდრეკილება აგზნებისადმი ჯერ კიდევ დიდია, აქედან—უმცროს მოსწავლეთა მოუხევენობა. შეგნებული დისციპლინა და მოზრდილების მოთხოვნათა სისტემატურობა წარმოადგენს ბავშვთან აგზნებისა და შეკავების პროცესების ნორმალური ურთიერთდამოკიდებულების ჩამოყალიბების აუცილებელ გარეგან პირობებს. ამავ დროს, 7 წლისთვის მათი საერთო ბალანსი შეესატყვისება დისციპლინის, სიბეჭითისა და თავშეკავების ახალ სასკოლო მოთხოვნებს.

ამრიგად, უმცროს სასკოლო ასაკში, სკოლამდელთან შედარებით, ხდება ძვალ-კუნთოვანი სისტემის მნიშვნელოვანი გამაგრება, სიმყარეს იძენს გული და სისხლძარღვოვანი სისტემა, მეტი წონასწორობა მყარდება ნერვულ აგზნებასა და შეკავებას შორის. ყოველივე ეს უაღრესად მნიშვნელოვანია, რადგანაც სასკოლო ცხოვრების დაწყება — ეს არის განსაკუთრებული სასწავლო მოქმედების დაწყება, რომელიც ბავშვის აგან მოითხოვს არამხოლოდ მნიშვნელოვან გონებრივ დაძაბვას, არამედ დიდ ფიზიკურ გამძლეობასაც.

ბავშვის სკოლაში შესვლასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიური გარდაქმნა. ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ყოველ პერიოდში გაბა-

ტონებულია მოქმედების ძირითადი, წამყვანი სახეობა. ასე, მაგალითად, სკოლის წინარე ასაკის ბავშვებისათვის წამყვანია თამაში. თუმცა ამ ასაკის ბავშვები, მაგალითად, საბავშვო ბაღებში, უკვე სწავლობენ და შეძლებისდაგვარად შრომობენ კიდეც, მაინც, მათ ნამდვილ სტიქიას, მათი ყოფნის განმსაზღვრელ მოვლენას წარმოადგენს როლებში თამაში მთელ თავის მრავალფეროვნებაში. თამაშში გამოვლინდება სწრაფვა საზოგადოებრივი შეფასებისადმი, ვითარდება წარმოსახვა და სიმბოლოების გამოყენების უნარი. ყოველივე ეს წარმოადგენს ძირითად მომენტებს, რომლებიც ახასიათებენ ბავშვის მზაობას სასკოლო სწავლისადმი.

როგორც კი შუალი წლის ბავშვი შევა კლასში, იგი უკვე მოსწავლეა. ამ დროიდან თამაშში კარგავს წამყვან როლს მის ცხოვრებაში, თუმცა ჯერ კიდევ მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია. უმცროსი მოსწავლის ქცევის წამყვან ფორმად იქცევა სწავლა, რომელიც არსებითაა ცვლის მისი ქცევის მოტივებს და გამოავლენს მისი შემეცნებითი და ზნეობრივი ძალების განვითარების ახალ შესაძლებლობებს. ასეთი გარდაქმნის პროცესი რამდენიმე ეტაპისაგან შედგება.

განსაკუთრებით ცხადად გამოიკვეთება სასკოლო ცხოვრების ახალ პირობებში ბავშვის პირველი შესვლას ეტაპი. ბავშვების უმრავლესობა ფსიქოლოგიურად მზადაა ამისთვის. ისინი სიხარულით მიდიან სკოლაში, რადგანაც იქ მოელოან რაღაც უჩვეულოს სახლსა და საბავშვო ბაღთან შედარებით. ბავშვის ეს შინაგანი პოზიცია მნიშვნელოვანია ორი თვალსაზრისით. ის, რომ ბავშვს სურს სასკოლო ცხოვრების სიახლე, მას ეხმარება იმაში, რომ იგი სწრაფად იღებს მასწავლებლის მოთხოვნებს კლასში ქცევის წესების შესახებ, ამხანაგებთან დამოკიდებულების ნორმების, დღის რეჟიმის შესახებ. ბავშვის მიერ ეს მოთხოვნები აღიქმება როგორც საზოგადოებრივად ღირებული და ვარდუშვალის. ფსიქოლოგიურად გამართლებულია ის დებულება, რომელიც ყველა გამოცდილმა პედაგოგმა იცის: ბავშვის კლასში ყოფნის პირველი დღეებიდანვე აუცილებელია მას გარკვეულად და ერთმნიშვნელოვნად აეუხსნათ მოსწავლის ქცევის წესები როგორც გაკვეთილზე, ისე სახლში და საზოგადოებრივ ადგილებში. ბავშვს თავიდანვე უნდა ვაჩვენოთ, თუ რით განსხვავდება მისი ახალი ყოფა, მოვალეობანი და უფლებები იმისაგან, რასაც იგი შეჩვეული იყო წინათ. ახალი წესებისა და ნორმების განუხრელი დაცვის მოთხოვნა ზედმეტი სიმკაცრე კი არ არის პირველკლასელებისადმი, არამედ მათი ცხოვრების ორგანიზაციის აუცილებელი პირობაა, რაც შეესატყვისება სკოლისათვის მომ-

ზადებული ბავშვების საკუთარ განწყობას. თუ ეს მოთხოვნები პერ-  
ყვია და გაურკვეველი, ბავშვები ვერ შეძლებენ შეიგრძნონ თავისი  
კაცობის ამ ახალი ტიპის თავისებურება, რაც, თავის მხრივ, დაარ-  
ღევს მათ ინტერესს სკოლისადმი.

ბავშვთა შინაგანი პოზიციას მეორე მხარე დაკავშირებულია იმას-  
თან, რომ იგი დადებითად არას განწყობილი ცოდნა-ჩვევების ათვისე-  
ბის პროცესისადმი. ჭერ კიდევ სკოლამდე იგი ეჩვევა იმ აზრს, რომ  
სტრუქტურული სწავლა, რათა ნამდვილად გასდეს ის, ვისაც იგი მუდამ  
თამაშობდა (მფრინავი, მზარეული, შოფერი). ამავ დროს ცხადია,  
რომ ბავშვს ჭერ კიდევ კარგად არა აქვს წარმოდგენილი იმ ცოდნის  
კონკრეტული შინაარსი, რომელიც მას მომავალში დასჭირდება. ბავშვს  
ჭერ კიდევ არ ვააჩნია პრაგმატისტულ-უტილიტარული დამოკიდებუ-  
ლება მისადმი. იგი მიისწრაფვის ცოდნისაკენ საზოგადოდ, ცოდნისად-  
მი. როგორც ასეთისადმი, რომელსაც საზოგადოებრივი ღირებულება  
ვააჩნია. ამაში გამოვლინდება ბავშვის ცოდნისმოყვარეობა, თეორიუ-  
ლი ინტერესი გარეშე მოვლენებისადმი — ეს ინტერესი, როგორც  
სწავლის ძირითადი წანამძღვარი, ბავშვს უყალიბდება მისი სკოლამ-  
დელი ცხოვრების მთელი წყობით, რომელიც შობილს ფართოდ ვაშ-  
ლავს თამაშის ქცევას.

პირველ ხანებში მოსწავლე ჭერ კიდევ კარგად არ იცნობს კონკრე-  
ტულ სასწავლო საგანთა შინაარსს. მათ ჭერ კიდევ არა აქვს შემეცნე-  
ბითი ინტერესი თვითონ სასწავლო მასალისადმი. იგი ჩამოყალიბდება  
იშუენად, რამდენადაც უფრო ღრმად დაეუფლება იგი მათემატიკას,  
კრამატიკას და სხვა დისციპლინებს. და მაინც, ბავშვი, პირველივე გა-  
კვეთილებზე ითვისებს შესატყვის ცოდნას. ამ დროს მისი სასწავლო  
შეშობა ემყარება ინტერესს ცოდნისადმი საზოგადოდ, რომლის კერ-  
ძო გამოვლინებას ამ შემთხვევაში წარმოადგენს მათემატიკა და გრა-  
მატიკა. ამ ინტერესს აქტიურად იყენებენ მასწავლებლები პირველივე  
მეცადინეობებზე. ამის გამო, ბავშვისათვის საჭირო და აუცილებელი  
დება ცოდნა ბოლოს და ბოლოს ისეთი განყენებული და აბსტრაქ-  
ტული ობიექტების შესახებ, როგორცია რიცხვთა თანამიმდევრობა,  
ასოების თანამიმდევრობა და ა. შ.

ბავშვი ინტუიტურად იღებს თვითონ ცოდნის ღირებულებას, აუ-  
ცლებელია მისი განმტკიცება და განვითარება სასკოლო სწავლების  
პირველი ნაბიჯებიდანვე, მაგრამ უკვე მათემატიკის, გრამატიკისა და  
სხვა დისციპლინების საგნის მოულოდნელი, მიმზიდველი და საინტე-  
რესო გამოვლინებათა ჩვენების გზით. ეს საშუალებას გვაძლევს ჩა-  
მოვუყალიბოთ ბავშვებს ნამდვილი შემეცნებითი ინტერესი, რაც სას-  
წავლო მოქმედების ნამდვილი საფუძველია.

ამრიგად, სასკოლო ცხოვრების პირველი ეტაპისათვის დამახასიათებელია ის, რომ ბავშვი ემორჩილება მასწავლებლის ახალ მოთხოვნებს, რომლებიც ახდენენ მისი ქცევის რეგულირებას როგორც კლასში, ისე სახლში და ამავე დროს მას უჩნდება ინტერესი სასწავლო საგნების შინაარსისადმი. თუ ბავშვმა ეს ეტაპი უმტიყენეულოდ გაიარა, ეს იმას მოწმობს, რომ იგი სასკოლო სწავლისადმი კარგად არის მომზადებული. მაგრამ ეს არ გააჩნია შვიდი წლის ასაკის ყველა ბავშვს. ბევრი მათგანი დასაწყისში ხვდება ამა თუ იმ სიძნელეს და მამრევერ ერთეება სასკოლო ცხოვრებაში.

**სიძნელეთა ის ძირითადი სახეები, რომლებსაც პირველკლასელებთან ვხვდებით.** ყველაზე უფრო ხშირად ვხვდებით სამი სახის სიძნელეს.

პირველი მათგანი დაკავშირებულია ახალი, სასკოლო რეჟიმის თავისებურებებთან (საჭიროა დროზე გადვიძება, არ შეიძლება მცუადონობის გატდენა, ყველა გაკვეთილზე საჭიროა წყნარად ჯდომა, საჭიროა საშინაო დავალების დროული შესრულება და ა. შ.) არ გააჩნია რა სათანადო ჩვევები, ბავშვი ზედმეტად იღლება, ხდება ჩავარდნები სასწავლო მუშაობაში, რეჟიმის ზოგჯერ მოქმედის გამოტეება. ფსიქოფიზიოლოგიური თვალსაზრისით შეიძლება ბავშვთა უმოკლესობა მზად არის შესატყვის ჩვევთა ჩამოყალიბებისათვის. აუცილებელია მზოდ ის, რომ როგორც მასწავლებელმა, ასევე მშობლებმა გასაგებად და ცხადად გამოხატონ ახალი მოთხოვნები ბავშვის ცხოვრებისადმი და გააკონტროლონ მათი შესრულება. განახორციელონ დასჯინა და წახალისების ზომები ბავშვებთან ინდივიდუალურ თავისებურებათა გათვალისწინებით.

სიძნელეთა მეორე ტიპი, რასაც პირველკლასელები ხვდებიან. წარმოადგება მათი დამოკიდებულების თავისებურებიდან მასწავლებელთან, კლასის ამხანაგებთან, ოჯახთან. როგორი თბილი და აღერსიანიც არ უნდა იყოს ბავშვებისადმი მასწავლებელი მაინც წარმოადგენს ავტორიტეტულსა და მკაცრ დამრიგებელს. რომელიც აყენებს ქცევის გარკვეულ წესებს და არ უშვებს ამ წესებთან რაიმე ვადახვევას. იგი მუდმივად აფასებს ბავშვების მუშაობას. მასი პოზიცია ისეთია, რომ ბავშვს არ შეიძლება არ ჰქონდეს ერთგვარი მოკრძალებულობის განცდა მის მიმართ. ამის გამო ზოგი ბავშვი ზედმეტად შეპოქილი ხდება, ხოლო სხვები—მოშვებულები (სახლში ისინი შეიძლება სულ სხვანაირები არიან). ხშირად პირველკლასელი იბნევა ახალ გარემოცვაში, არ შეუძლია მაშინვე გაეცნოს სხვა ბავშვებს, მარტობას გრძნობს.

გამოცდილი მასწავლებელი ყველა ბავშვს ერთნაირ მოთხოვნას უყენებს, მაგრამ ყურადღებით აკვირდება იმ ინდივიდუალურ თავი-

სებურებებს, რომლითაც ხდება სხვადასხვა ბავშვის მიერ ამ მოთხოვნათა შესრულება. ეს გვეხმარება ჩავიხედოთ მათი ქცევის გარეგამოვლანების შიგნით და გავიგოთ მათი ნამდვილი ფსიქოლოგიური თვისებები. ბავშვების მხოლოდ ასეთი, სპეციალური შესწავლის საფუძველზე შეიძლება შევარჩიოთ მათზე ზემოქმედების ესა თუ ის კონკრეტული საშუალება, რომლის მიზანია ჩამოვეყუალიბოთ ყველა პირველკლასელს გაკვეთილებზე წყნარი, თავშეკავებული ქცევის სასკოლო საქმიანობის საერთო ტემპის შენარჩუნებისა და მასწავლებლის შენიშვნაზე საქმიანი პასუხების ჩვევები. საბოლოო ჯამში ეს დაიყვანება მასწავლებლისადმი, მისი ქცევისადმი ნდობის აღზრდაზე.

მოსწავლეთა ურთიერთობა კლასში ნორმალური შეიძლება იყოს მხოლოდ მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ერთნაირად მომთხოვნია ყველა ბავშვის მიმართ, როდესაც სუსტებს აქებს შრომისმოყვარეობისათვის, ხოლო ძლიერები შეიძლება დატუქსოს ზედმეტი თვითდარწმუნებულობისათვის. ეს ქმნიან კარგ ფსიქოლოგიურ ფონს კლასის კოლექტიური მუშაობისათვის. მასწავლებელი მხარს უჭერს ბავშვების მეგობრობას საერთო ინტერესების მიხედვით (ისინი აკროვებენ მარკებს, გატაცებული არიან თოჯინების თეატრით), ცხოვრების საერთო პირობების მიხედვით (ბავშვები ცხოვრობენ ერთ სახლში, სხედან ერთ მერხზე) და ა. შ. სკოლაში ბავშვის ყოფნის პირველ თვეებში აღმზრდელობითა მუშაობის ძირითადი მიზანია შთააგონოს ბავშვს, რომ კლასი და სკოლა მისთვის უცხო ადამიანთა ჯგუფი კი არ არის, არამედ მისადმი კეთილად განწყობილი და გულისხმიერი თანატოლების, უმცროსი და უფროსი ამხანაგების კოლექტივია.

სკოლაში შესვლასთან ერთად იცვლება ბავშვის მდგომარეობა ოჯახში. მას უჩნდება ახალი მოვალეობები და ახალი უფლებები (მაგალითად, მოსწავლეს უნდა მიუჩინონ გარკვეული ადგილი და გამოუყონ დრო საშინაო დავალების შესასრულებლად, ანგარიში უნდა გაუწიონ მის დღის რეჟიმს). როგორც გამოცდილება გვიჩვენებს, ოჯახთა უმრავლესობაში ბავშვის ეს უფლებები შეწყნარებულია როგორც პატივსაცემი და მთლიანად კმაყოფილდება. ხშირად ასეთ ვითარებასთანაც კი გვაქვს საქმე: გრძნობენ რა მოზრდილების თანაგრძნობას და მათ მზაობას — მაშინვე დააკმაყოფილონ „სკოლის მაშვრალის“ მოთხოვნები, ბავშვების ნაწილი იწყებს თავისი მდგომარეობის „უზურპირებას“, ოჯახს უკარნახებს ცხოვრების ისეთ წესს, რომლის ცენტრშიც თვითონ — მოსწავლეები, იქნებიან. მაგრამ აქ უკვე გვაქვს ჩანასახი თავისებური მოწაფური ეგოიზმისა. ამიტომ ოჯახში პირველკლასელისადმი ყურადღებასთან ერთად მას უნდა აეუხანათ, რომ ოჯახის სხვა წევრებსაც გააჩნიათ არანაკლებ საყურადღებო ინტერესები და

საზრუნავი. ბავშვმა ამას ანგარიში უნდა გაუწიოს და მეტისმეტად არ გააზვიადოს თავისი სასკოლო კოლიზიები საოჯახო საქმეთა საერთო დინებაში.

სიძნელეთა მესამე ტიპს ბევრი პირველკლასელი აწყდება სასწავლო წლის შუაში. დასაწყისში ისინი სიხარულით მიბობდნენ სკოლაში მეცადინეობის დაწყებამდეც კი, სიამოვნებით ასრულებდნენ ყველა სავარჯიშოს, ამაყობდნენ მასწავლებლის შეფასებით. ამაში ჩანდა მათი ზოგადი მზადყოფნა ცოდნის დაუფლებისადმი. მაგრამ სწავლების პროცესი I კლასში ისე იყო აგებული, რომ ბავშვები იღებდნენ ამა თუ იმ ცოდნასა და განსაზღვრებას მზა სახით, რომელიც უნდა დაემახსოვრებინათ ღა გამოეყენებინათ საჭირო სიტუაციებში. როგორც წესი, სპეციალურად არ განიხილებოდა ამ ცოდნის საჭიროება. ბუნებრივია, რომ ასეთ პირობებში ბავშვის ინტელექტუალური ძიების ველი მცირეა და შემეცნებითი დამოუკიდებლობა არსებითად შეზღუდულია. ასეთ მეცადინეობებზე ჭუსტად ყალიბდება ინტერესები სასწავლო მასალის შინაარსისადმი. რამდენადაც ბავშვი ეპყვევა სკოლის გარეგან ატრაბუტებს, მას უჭრება პირვანდელი სწრაფვა სწავლისადმი, რის შედეგადაც ჩნდება უხალისობა და გულგრილობა. ზოგჯერ მასწავლებლები ცდილობენ ამის დაძლევას, შეაქვთ მასალაში გარეგნული სიხალისის ელემენტები, მაგრამ ეს საშუალება მხოლოდ ცოტა ხანს მოქმედებს.

ყველაზე უფრო ქმედითი საშუალება „სწავლის მოყიპების“ წინააღმდეგ იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვებმა გაკვეთილებზე მიიღონ საკმაოდ რთული სასწავლო-შემეცნებითი ამოცანები, საქმე იქონიონ პრობლემურ სიტუაციებთან, საიდანაც გამოსვლა შესატყვისი ცნებების დაუფლებას მოითხოვს. ეს შეიძლება მოხდეს დაახლოებით ასე. მათემატიკის კურსში დიდი მნიშვნელობა აქვს რიცხვის ცნებას. ბავშვებს მას ასწავლიან I კლასში. რიცხვის გაცნობის წესი ასე გამოიყურება. ბავშვებს ეძლევათ დავალება შეადარონ ზოგიერთი საგნები სადიდისა ან რაოდენობის მიხედვით, მაგრამ პირობა ისეთია, რომ ამას შესრულება პირდაპირ და უშუალოდ შეუძლებელია. როგორ მოვიქცეთ? პირველკლასელები იძულებული არიან ეძიონ ასეთ ამოცანათა გადაწყვეტის ზოგადი წესი. რამდენიმე მეტ-ნაკლებად წარმატებული მცდელობის შემდეგ, ისინი მასწავლებლის დახმარებით არკვევენ, რომ ასეთ შემთხვევებში აუცილებელია გაზომვა, თვლა და რიცხვი. მათი საშუალებითაა შესაძლებელი სიდიდეთა გაშუალებული შედარება. შემდეგ ბავშვები სწავლობენ ვაზომვასა და თვლას, ითვისებენ რიცხვის ცნების შინაარსს. ასეთი სპეციალური გამოჩვევა (რამდენად აუცილებელია შესატყვისი ცნებები და

როგორია მათი წარმოშობა) გვეხმარება, როგორც ამას ცდები გვიჩვენებენ, ჩამოვუყალიბოთ ბავშვებს შემეცნებითი ინტერესი ცხოვრებისეულ ამოცანათა მათემატიკური წესით გადაწყვეტისადმი, ამ სასწავლო საგნის დაუფლებისადმი.

ანალოგიურად უნდა აიგოს მშობლიური ენის სწავლებაც, რომელმაც ბავშვს პირველ რიგში უნდა უჩვენოს ენობრივი ურთიერთობის გარკვეულ მორფოლოგიურ-სინტაქსურ საშუალებათა აუცილებლობა და მათი გამოყენების კანონზომიერებანი. შრომის გაკვეთილებზე მოსწავლეებს უნდა გავუღვიწიოთ ინტერესი თავისი მომავალი საშუაოს დაგეგმვის წესებისა და საშუალებების, საგნობრივი მოქმედებების ცნობიერი რეგულაციის პირობების შესწავლის მიმართ!

ბავშვის წინაშე დავალებათა სისტემის შექმნას, რომელიც მოითხოვს მისი გადაწყვეტის გზებისა და საშუალებების აქტიურ განთრეკევას, თავიდანვე შეჰყავს პირველკლასელი ინტელექტუალურ ძიებათა სფეროში. უქმნის მას საჭიროებას დასაბუთოს მოქმედების მიგნებული წესები ვაშლილი მსჯელობებითა და დასკვნებით. ასეთი აქტიური საასროვნო მოქმედების წყალობით ბავშვებს შეუძლიათ შევგნებულად შეითვისონ საჭირო ცოდნა-ჩვევები. ეს მუშაობა იზიდავს ბავშვებს და სავსებით სძლევენ მას, თუ მასწავლებელი სწორად ხელმძღვანელობს. ამიტომ, სწავლების პირველ თვეებში განსაკუთრებით საშიშია ის, რომ მოვითხოვთ მოსწავლიანაგან ამა თუ იმ მასალის უბრალო დამახსოვრება მისი აუცილებლობისა და გამოყენების პირობების სათანადო გაგების გარეშე. რასაკვირველია, პირველკლასელებს შეუძლიათ ბევრი ჩამის და მტკიცედ დამახსოვრებამ დროს მიღწეული იქნება სწავლის უშუალო და გარეგნული ეფექტი, მაგრამ კონტროლის გარეშე აღმოჩნდება მნიშვნელოვანი მომენტი — სასწავლო მასალისადმი მოსწავლეთა შემეცნებითი ინტერესების ფორმირების დასაწყისი. ასეთი ინტერესების არარებობა კი უარყოფითად მოქმედებს მთელ შემდგომ სასწავლო საქმიანობაზე.

ამრიგად, სასკოლო ცხოვრების დაწყებისას მოსწავლეში ხორციელდება არსებითი ფსიქოლოგიური გარდაქმნები. იგი იძენს ახალი რეჟიმისათვის საჭირო ჩვევებს, ნდობით ეკიდება მასწავლებელსა და ამხანაგებს. იმის გამო, რომ უჩნდება ინტერესები სასწავლო მასალის შინაარსისადმი, მას უფერადდება დადებითი დამოკიდებულება სწავ-

1 ასეთ მეცადინეობათა აგების თავისებურებები მათემატიკასა, მშობლიურ ენასა და შრომის აღწერილია, მაგალითად, წიგნში „ცოდნის შეთვისების ასაკობრივი შესაძლებლობები“ (სკოლის უმცროსი კლასები), დ. ბ. ელკონინისა და გ. ვ. დავიდოვის რედაქციით. მოსკოვი, „პროსვეშჩენიე“, 1966.



ლისადმი. ამ ინტერესთა შემდგომი განვითარება და უმცროს მოსწავლეთა დამოკიდებულების დინამიკა სწავლისადმი დამოკიდებულია მათთან სასწავლო მოქმედების ფორმირების პროცესზე. ამიტომ, პედაგოგიური ფსიქოლოგიისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ამ მოქმედების აგებულებისა და მისი ცალკეული კომპონენტების თავისებურებათა საკითხს.

## § 2. უმცროსი მოსწავლის სასწავლო მოქმედების აგებულება

ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შექმნა ხორციელდება მშობლებთან და თანატოლებთან ურთიერთობის გზით, თამაშითა და წიგნების კითხვით. დიდ გამოცდილებას იძენს აღაზიანი შრომის პროცესში. რაზეა ცოდნის თავისებობის თავისებურება, რომელიც საკუთრივ სასწავლო მოქმედების დროს ხდება? უპირველეს ყოვლისა, უნდა გვახსოვდეს, რომ მისი ფართო განხორციელების პირობები მხოლოდ სკოლაში გვაქვს, სადაც ბავშვებს ასწავლიან მეცნიერებათა საფუძვლებს და სადაც მათ მეცნიერულ მსოფლმხედველობას უყალიბებენ. სასწავლო მოქმედების შინაარსს განსაკუთრებული თავისებურება ახასიათებს: მის ძირითად ნაწილს შეადგენენ მეცნიერული ცნებები, მეცნიერების კანონები და მათზე დამყარებული ის ზოგადი წესები, რომლითაც წყდება მთელი რაღა პრაქტიკული ამოცანები. მოქმედებათა სხვა სახეებში ცოდნის შექმნა მათი თანმხლები პრაქტიკითა. მაგალითად, თამაშში ბავშვი ცდილობს უკეთესად შეასრულოს ესა თუ ის, მის მიერ ნაკისრი როლი. ამ დროს ქცევის ნორმების დაუფლება თან ახლავს ძირითადი მისწრაფების დაკმაყოფილებას. შრომის მთავარი მიზანია — საგნების წარმოება. ჩვევითა დაუფლება აქ — მუშაობის მნიშვნელოვანი, მაგრამ მხოლოდ თანმხლები შედეგია. მხოლოდ სასწავლო მოქმედებაშია, რომ მეცნიერული ცოდნისა და მის შესატყვის უნართა დაუფლება გამოდის როგორც მოქმედების ძირითადი მიზანი და მთავარი შედეგი.

სასწავლო მოქმედებას გარკვეული სტრუქტურა გააჩნია. მისი კომპონენტებია: 1. სასწავლო სიტუაციები (ან ამოცანები), 2. სასწავლო მოქმედებები, 3. კონტროლი, 4. შეფასება.

სასწავლო სიტუაციების თავისებურებები. სასწავლო სიტუაციებს ზოგიერთი თავისებურება გააჩნია. უპირველეს ყოვლისა, აქ მოსწავლეები ეუფლებიან ცნების თავისებებათა გამოყოფის, ან ზოგიერთი კლასის კონკრეტულ პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტის ზოგად წესებს. (ცნების თავისებებათა გამოყოფა წარმოადგენს კონკრეტულ

ამოცანათა გადაწყვეტის განსაკუთრებულ ტიპს, ამიტომ შემდგომ, მხოლოდ ამოცანათა გადაწყვეტაზე ვილაპარაკებთ). მეორეც, ამ წებების ნიმუშების რეპროდუქციონება წარმოადგენს სასწავლო მუშაობის ძირითად მიზანს. კონკრეტულ-პრაქტიკულ ამოცანებს უშუალო ცხოვრებისეული შინაარსი გააჩნიათ და მათ გადაწყვეტას ასევე ცხოვრებისეულად მნიშვნელოვან შედეგებამდე მივყავართ. ასეთ ამოცანებს მიეკუთვნება კარნახით წერა (საჭიროა წერის ორთოგრაფიული სისწორე), პასუხების მიღება არითმეტიკულ ტექსტიან ამოცანაში (საჭიროა გამოთვლა, რომელიც შეესატყვისება წარმოების რომელიმე სიტუაციას), ნაკეთობის შესრულება ქალაქისაგან (საჭიროა ყუთი ნაძვის ხის მოსართავისათვის) და ა. შ. ამ მრავალფეროვან ამოცანათა გადაწყვეტა შეიძლება ვისწავლოთ ამა თუ იმ სფეროს ცალკეულ ამოცანებზე ხანგრძლივი მუშაობით (იქნება ეს გრამატიკული, თუ მათემატიკური ამოცანა). ამავე დროს დაგვიგროვდება ცოდნა ასეთ ამოცანათა პირობებში ორიენტირების ხერხების შესახებ. მაგრამ სასწავლო სიტუაციებში კონკრეტულ-პრაქტიკულ ამოცანათა გადაწყვეტა სხვანაირად აითვისება. უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებელი მოსწავლეს ისეთ ვითარებაში ჩააყენებს, რომ მოსწავლე დგება საჭიროების წინაშე — მოძებნოს მოცემული კლასის ყველა კონკრეტულ-პრაქტიკული ამოცანის გადაწყვეტის ზოგადი ხერხი. შემდეგ, მასწავლებლის დახმარებით, ბავშვები პოულობენ და აყალიბებენ ამ ხერხს. მოსწავლეთა მუშაობის შემდეგი ეტაპია იმ ხერხის ცალკეულ ოპერაციათა აღდგენა და მისი გამოყენების პირობათა სისტემის დაუფლება. შემდგომ, როდესაც შეხვდებით შესატყვისი კონკრეტულ-პრაქტიკული ამოცანები, ბავშვები მაშინვე გამოიყენებენ მათი გადაწყვეტის ზოგად წესს, გამოავლენენ იმ უნარ-ჩვევებს, რომელთა ფორმირება წინააშარ, სასწავლო სიტუაციის პირობებში მოხდა.

მართლაც, კარნახით წერას წინ უსწრებს მუშაობა, როდესაც ბავშვები სწავლობენ სიტყვის შემადგენლობას, ასოთა შეთანხმების კანონზომიერებას, აყალიბებენ მართლწერის ზოგად მოთხოვნებს. არითმეტიკაში ტექსტების მქონე ამოცანათა გადაწყვეტას წინ უსწრებს სიდიდეთა დამოკიდებულებისა და მათი თვისებების, ტექსტში მათი აღმოჩენის ხერხების და არითმეტიკულ მოქმედებათა დახმარებით მათა გამოსახვის ხერხების შესწავლა.

ყველა ამ შემთხვევაში ბავშვები მუშაობენ სასწავლო სიტუაციითა სისტემაში, რომელთა შიგნითაც ისინი იღებენ ერთი მხრივ, მოცემული მასალის შეთვისების მოტივს (რისთვის არის საჭირო სიტყვათა შემადგენლობისა ან სიდიდეთა დამოკიდებულებების შესწავლა),

ხოლო მეორე მხრივ, მოცემული კლასის კონკრეტულ ამოცანათა გადაწყვეტის ზოგადი ხერხების ნიმუშს. ცოდნის შექმნის სხვა სახეობაგან განსხვავებით, ამ სპეციალურად გამოყოფილ ზოგადი ხერხების ნიმუშების აღდგენა ახასიათებს სასწავლო მუშაობას. ასეთი მუშაობა წინ უსწრებს კონკრეტულ-პრაქტიკულ ამოცანათა გადაწყვეტას და ცნობათა პრაქტიკულ გამოყენებას. მაგრამ თუ ბავშვები ამ ხერხებს ეუფლებიან თვით ამოცანათა გადაწყვეტის პროცესში, ცოდნის ასეთი შექმნა არ იღებს საკუთრივ სასწავლო მოქმედების ფორმას და სხვა კანონზომიერებით მიმდინარეობს.

სასწავლო სიტუაციების ფორმა და შინაარსი პედაგოგიური ფსიქოლოგიის, დიდაქტიკისა და კერძო მეთოდოლოგიათა ერთობლივი საშუალებებით განისაზღვრება. როგორც გამოკვლევები გვიჩვენებენ, ბევრ შემთხვევაში ძნელია მოცემული კლასის კონკრეტულ-პრაქტიკულ ამოცანათა გადაწყვეტის ზოგადი ხერხის პოვნა და ნიმუშის სახით მისი წარმოდგენა. სწავლების რეალურ პრაქტიკაში ბავშვები ზოგჯერ არ შეჰყავთ სასწავლო სიტუაციებში. ხდება მოქმედების ზოგადი წესის სტიქიური მოსინჯვა ცალკეულ კონკრეტულ ამოცანათა ხანგრძლივი გადაწყვეტის პროცესში. ამ დროს გვხვდება მრავალრიცხოვანი და ძნელად გამოსასწორებელი შეცდომები, ხოლო შეთვისების შედეგები, როგორც წესი, არასაკმარისად განზოგადებული და გაცნობიერებულია, ძნელად გადაიტანება მოცემული კლასის სხვა ამოცანებზე, გააჩნიათ ბევრი ინდივიდუალური ვარიანტი. ეს ნაკლი არ გვხვდება, თუ უნარჩვევები ფორმირდება სასწავლო სიტუაციაში, როდესაც მასწავლებელი და მოსწავლეები წინასწარ გამოჰყოფენ და შესასწავლი ნიმუშების სახით სპეციალურ ფორმულირებას აძლევენ რომელიმე კლასის ამოცანათა გადაწყვეტის ზოგად ხერხს. ამიტომ, ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი ძირითადი მოთხოვნაა მოხდეს დაწყებითი სწავლების ისეთი ორგანიზაცია, რომ პროგრამის მეტი წილი თემების სწავლება მიმდინარეობდეს სასწავლო სიტუაციების საფუძველზე, რომელიც თავიდანვე მოახდენს ბავშვების ორიენტირებას ცნების თვისებათა გამოყოფის, ანდა რომელიმე კლასის ამოცანათა გადაწყვეტის ზოგადი ხერხების დაუფლებისაკენ.

სასწავლო მოქმედებათა თავისებურებანი. სასწავლო სიტუაციებში ბავშვების მუშაობა სხვადასხვა ტიპის მოქმედებებისაგან შედგება. მათ შორის განსაკუთრებული ადგილი უკავია სასწავლო მოქმედებებს. მათი საშუალებით მოსწავლეები აღადგენენ და ითვისებენ ამოცანათა გადაწყვეტის ზოგად წესებს, ნიმუშებსა და მათი გამოყენების პირობების განსაზღვრის ზოგად ხერხებს. ეს მოქმედებები შეიძლება შესრულდეს როგორც საგნობრივ, ისე გონე-

ბის პლანში. ნათი შემადგენლობა სხვადასხვანაირია. ზოგი სასწავლო მოქმედება ახასიათებს ყოველნაირ სასწავლო მასალის დაუფლებას, ზოგი გამოდგება მოცემული სასწავლო საგნის შიგნით მუშაობისათვის, ზოგი კი — მხოლოდ ცალკეული, კერძო ნიმუშების აღდგენისათვის. მოქმედებები, რომლებიც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს გამოხატონ მოცემული ნიმუშები, გამოიყენება თითოეული საგნის ყოველნაირი მასალის შესწავლისას. შესასწავლი ობიექტისაგან დამოკიდებულებით ანეთი გამოსახვა შეიძლება იყოს გრაფიკული (სქემები, ფორმულები), საგნობრივი-სივრცობრივი (სამგანზომილებიანი მოდელები), სიტყვები—აღწერითი და ა. შ. მასალის აზრობრივი გამოყოფა, მისი ლოგიკური სქემისა და გეგმის შედგენა — ეს სასწავლო მოქმედებებია. რომლებიც ყველაზე უფრო ადეკვატურია აღწერითი ხასიათის მასალის შეთვისებისადმი.

განსაკუთრებული სასწავლო მოქმედება შეესატყვისება ამა თუ იმ სასწავლო საგნის ძირითადი ცნების ათვისებას.

როგორც სპეციალური კვლევით დადასტურდა, სიტყვის აგებულებისა და მორფემების მნიშვნელობის შესახებ გრამატიკულ ცნებათა სრულფასოვანი დაუფლებისათვის უმცროსმა მოსწავლეებმა უნდა შეასრულონ სასწავლო მოქმედებათა მთელი რიგი: 1) შეეცვალონ სიტყვა და მიიღონ მისი ვარიანტული ფორმები ან მონათესავე სიტყვები. 2) შეადარონ ერთმანეთს ახალი სიტყვებისა და საწყისი სიტყვის მნიშვნელობა. 3) შეეთანადონ ერთმანეთს საწყისი სიტყვის ფორმები და გამოპყონ მორფემები. 4) დაადგინონ მოცემული სიტყვის მორფემების ფუნქციონალური მნიშვნელობა და ა. შ. გრამატიკის შესწავლის პირველ ეტაპებზე გახსაკუთრებთ მნიშვნელოვანია შეცვლისა და შედარების მოქმედებები, რომელთა საშუალებითაც ბავშვები გამოპყოფენ მამართებას მნიშვნელობასა და სიტყვის ფორმას შორის. ამ სასწავლო მოქმედებათა დაუფლების გარეშე, ბავშვებს არ შეუძლიათ ცნობიერად გამოპყონ და გაშლილად გააანალიზონ აღნიშნული მიმართება და მისი თვისებები. სასკოლო პრაქტიკიდან ცნობილია არც თუ ისე იშვიათი შემთხვევები, როდესაც ბავშვები ცუდად ფლობენ ზემოჩამოთვლილ მოქმედებებს. ამის შედეგად სიტყვათა მორფოლოგიის ცოდნა რჩება გრამატიკამდელ. საყოფაცხოვრებო დონეზე. ეს არის ერთ-ერთი ძირითადი მიზეზი, რომელიც აძნელებს მშობლიური ენის შესწავლას (დ. ნ. ბოგოიავლენსკის, ს. ფ. ჟუიკოვისა და სხვათა გამოკვლევები).

როცების ცნების დაუფლების დროს ბავშვმა უნდა შეასრულოს სასწავლო მოქმედებათა მთელი რიგი და მათ შორის შემდეგი: 1) საგნობრივი მოქმედება (ერთი სიდიდის კერადი დამოკიდებულება მეო-

რესტან, რომელიც ზომადაა მიღებული), 2) სიტყვიერი მოქმედება (ზომათა რაოდენობის გადათვლა), 3) გონებრივი მოქმედება (მიღებული შედეგის მიკუთვნება მთელი აღრიცხულა ობიექტისადმი).

სწავლებლის პროცესში მასწავლებელს ატვირთვია ნათელი წარმოდგენა უნდა ჰქონდეს როგორც ზოგადი ხასიათის, ისე კერძო სასწავლო მოქმედებათა ერთობლიობაზე, რომელთა შესრულებისას ბავშვები სრულფასოვნად ითვისებენ ამა თუ იმ ცნების ანდა ამოცანის ამოხსნის ხერხებს, სასწავლო საგნის ამა თუ იმ განყოფილებას. უმცროს მოსწავლეებს სპეციალურად და დაბეჭიბებით უნდა ჩამოვუყალიბოთ საჭირო სასწავლო მოქმედებათა სისტემა. ამის გარეშე მასალის შეთვისება მოხდება სასწავლო მოქმედების ფარგლებს გარეთ, ანუ ფორმალურად, ცნების თვისებათა ან ამოცანების გადაწყვეტის ხერხების წმინდა სიტყვიერი დასწავლის გზით.

სწორია შემთხვევები, როდესაც უმცროსი მოსწავლეები ცდილობენ შეითვისონ სასწავლო მასალა ისე, რომ ემყარებიან თვალსაჩინო წარმოდგენებსა და ტექნიკის პირდაპირ, სიტყვიერ-პოეტურ და მანერულ გზებს. დასაწყისში ასეთი გზა უფრო ადვილი და სწრაფია, ვიდრე საჭირო სასწავლო მოქმედებათა გაშლილი შესრულება (მაგალითად, მასალის აზრობრივი დაჯგუფება, საყრდენი პუნქტების გამოყოფა). მაგრამ, მასწავლებელი წინ უნდა აღუდგეს სტიქიურ სწრაფვას—გავიდნენ საკუთრივ სასწავლო მუშაობის ფარგლებს გარეთ და განსაკუთრებულ სასწავლო სიტუაციებში თანამიმდევრულად უნდა ჩამოვუყალიბოთ ბავშვებს ის მოქმედებები, რომლებსაც მასალის ნამდვილი დაუფლებისაკენ მიეყავათ. თავდაპირველად ეს იწვევს სწავლის ტემპის შენელებას. მაგრამ მხოლოდ კარგ სასწავლო მოქმედებათა საფუძველზე შეძლებენ მოსწავლეები შემდგომ ზუსტად და სრულად აღადგინონ სხვადასხვა საგნებში საკმაოდ დიდი მოცულობის შექცეული მასალა. გამოკვლევებიდან ჩანს, რომ ცნებებისა და ამოცანების გადაწყვეტის ხერხების დაუფლების არსებითი ნაკლოვანებები სწორად დაკავშირებულია შემდეგ გარემოებასთან: ამ ცნებებისა და ამოცანების გადაწყვეტის ხერხების ფორმირების დროს ბავშვებს არ მიუთითეს ყველა აუცილებელ სასწავლო მოქმედებაზე.

კონტროლის მოქმედების თავისებურებები. სასწავლო სიტუაციებში სრულფასოვანი მუშაობა მოითხოვს კიდევ ერთი ტიპის მოქმედების შესრულებას—კონტროლის მოქმედების შესრულებას. თავისი სასწავლო მოქმედებები და მათი შედეგები ბავშვმა უნდა შეუთანადოს მოცემულ ნიმუშებს, ამ შედეგების ხარისხი დაუკავშიროს შესრულებული სასწავლო მოქმედებების სისრულესა და დონეს, კონტროლის შედეგად მოსწავლეს შეუძლია ცნობიერად დაამ-

ყაროს კავშირი ნიმუშის სუსტსა და ძალიან ცუდ აღდგენასა, ერთის მხრივ და საკუთარ სასწავლო მოქმედებათა ნაკლს შორის მეორეს მხრივ. თუ ნაკლის ჩამოშორება (ახალი მოქმედებების, ან მათი ოპერაციების შემოტანა, უფრო გულმოდგინედ შესრულება და ა. შ.) აუმჯობესებს შეთვისების შედეგებს, მაპყავს ისინი საჭირო ნორმებამდე. თავდაპირველად ძირითადი როლი კონტროლის ორგანიზაციაში მასწავლებელს მიეკუთვნება. თანდათანობით ბავშვები დამოუკიდებლად ადარებენ თავისი მოქმედების შედეგებს ნიმუშს, პოულობენ შესაძლო განსვლის მიზეზებს და სასწავლო მოქმედებების შეცვლით თავიდან იცილებენ მათ. ამ შემთხვევაში მოსწავლეებს უყალბდებათ თვითკონტროლი შეთვისების პროცესზე.

კონტროლის სახეები მეტად მრავალფეროვანია. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მისი ორი ფორმა: 1) კონტროლი, რომელიც წარმოებს ფაქტიურად შესრულებულ მოქმედებათა მზა შედეგების ანალიზის საფუძველზე, 2) კონტროლი, რომელიც წარმოებს მხოლოდ გონებაში შესრულებულ მოქმედებათა შესაძლო შედეგების ანალიზის საფუძველზე. დასაწყისში მასწავლებელი ახდენს კონტროლის აუცილებლობისა და მისი განხორციელების ხერხების დემონსტრირებას. მაგალითად, პირველკლასელმა დაწერა რომელიმე ასო. მასწავლებელი მას ელემენტებად ანაწევრებს, უჩვენებს ბავშვს ზოგი მათგანის განსხვავებას ნიმუშებისაგან („ეს ნაწილი საკმაოდ მომრგვალებული არ არის“), ამ განსხვავებას აკავშირებს სასწავლო მოქმედების ნაკლთან („აქ შენ არ დაშორდი ხაზს, აქ გამოტოვე მობრუნების წერტილი“), ანალოგიური საბუთით მუდმივად სრულდება სხვა გაცვეთილებზედაც. ყველა შემთხვევაში მასწავლებელი იქითკენ მიისწრაფვის, რომ ბავშვები დაეუფლონ შედეგების ელემენტებად დანაწევრების სქემას და ისწავლონ მათი შეთანადება როგორც ნიმუშებთან, ასევე მოქმედების ფაქტიური შესრულების თავისებურებებთან. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ის, რომ მასწავლებელმა შექმნას პირობები კონტროლის ფორმის შეცვლისათვის: ბავშვებს უნდა ჩამოუყალიბოთ იმის უნარი, რომ ნათლად წარმოიდგინონ გონების პლანში შესრულებული მოქმედებების შესაძლო შედეგები (მაგალითად, წარმოდგენა მოცემული სიტყვის მორფემებზე „გონებრივი“ ანალიზის დროს). ამისათვის მიზანშეწონილია განსაკუთრებული სასწავლო მუშაობის ჩატარება, როდესაც გარეთ გაშლილ მოქმედებას საგნებზე, სქემებზე, ანდა მოქმედებას ხმამაღალი მეტყველებით, ენაცვლება მოქმედების შესრულება ჩუმი გამოთქმით (ჩურჩული), ხოლო შემდეგ თავისთვის წარმოთქმის ფორმით (რომელიც დასაწყისში ასევე გაშლილია და შემდეგ სულ უფრო და უფრო იკვეცება). მოქმედების შესრულება გონების პლანში

ქმნის იმის წანამძღვრებს, რომ კონტროლიც შესაძლო სასწავლო მოქმედებათა საფუძველზე განხორციელდება. ამ შემთხვევაში მოსწავლე ხელდას, თუ როგორაა დაკავშირებული შესაძლო შედეგები მოქმედების თავისებურებებთან და სწორ კავშირებს ირჩევს. აქ, დავალების ფაქტიური შესრულების შეცდომები მინიჭებამდეა დაყვანილი (მოსწავლე მოქმედებს ანალიზის მიხედვით: „ასჯერ გაზომე, ერთხელ გასკერი“),

შეფასების მოქმედების თავისებურებები. კონტროლი მკიდროდაა დაკავშირებული სასწავლო მოქმედების კიდევ ერთ კომპონენტთან — შეფასებასთან. იგი აფიქსირებს შეთვისების შედეგების შესატყვისობას ან შეუსატყვისობას სასწავლო სიტუაციის მოთხოვნებთან. პირველ ხანებში შეფასებას, ძირითადად, მასწავლებელი იძლევა, რამდენადაც კონტროლის ორგანიზაციასაც იგი ახდენს, მაგრამ ბავშვებში თვითკონტროლის ჩამოყალიბებასთან ერთად, შეფასების ფუნქციაც მათთან გადადის. მოსწავლეები იძენენ უნარს — მეტნაკლებად ზუსტად განსაზღვრონ გააჩნიათ თუ არა ამა თუ იმ ამოცანათა გადაწყვეტის ზოგადი წესი, შეფასების ხასიათზე დამოკიდებული სასწავლო მუშაობის ორგანიზაცია. თუ შეფასება დადებითია, მაშასადამე, მოცემულმა სასწავლო სიტუაციამ ამოწურა თავისი თავი და შეიძლება გადასვლა სხვა მასალაზე და პირიქით. უკანასკნელ შემთხვევაში მასწავლებელი ქმნის წინა სასწავლო სიტუაციის უფრო დანაწევრებულ და კერძო ვარიანტებს, რომელთა ათვისება უნდა მოხდეს მოქმედების ანდა ამოცანის გადაწყვეტის წესების ცალკეული წახნაგებით.

სასკოლო პრაქტიკაში შეფასებას ხშირად აიგივებენ ნიშანთან. ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ეს არ არის სწორი. შეფასება ახდენს არა მხოლოდ შეთვისება-შეუთვისებლობის ფაქტის ფიქსირებას, არამედ უჩვენებს ამ უკანასკნელის მიზეზებს, ზუსტად წარმართავს მოსწავლეს ნაკლის დაძლევისაკენ და უბიძგება მუშაობისაკენ მანამდე, ვიდრე მუშაობა დადებითი არ გახდება. შეფასებას მხოლოდ ორი მნიშვნელობა გააჩნია — დადებითი და უარყოფითი. ამის შესატყვისად მოიხსნება ან შემოინახება სასწავლო სიტუაცია. ნიშანს კი — რამდენიმე რანგობრივი მნიშვნელობა გააჩნია (1-დან 5-მდე) და, როგორც წესი, სინთეზურ ხასიათს ატარებს. ნიშანი იწერება როგორც შუალედური მუშაობისათვის სასწავლო სიტუაციაში, ასევე, მთელი სამუშაოს დასრულებისათვის. ნიშანში აისახება ბავშვის გულმოდგინება, მისი დისციპლინა გაკვეთილზე და მრავალი სხვა (სწორი პასუხის შემთხვევითი მიღების ფაქტიც კი). ნიშნის ასეთი ხასიათი შესაძლებ-

ლობას გვაძლევს აღწერით მოსწავლის გაკვეთილზე მთლიანი შე-  
შაობის შედეგები. შეფასებას სასწავლო მოქმედების შიგნით უფრო  
კონკრეტულ მნიშვნელობა გააჩნია. იგი იძლევა შინაარსობრივ და თვისებ-  
რივ აღწერას (არის ეს და ეს, მაგრამ ჯერ კიდევ არ არის რაღაც) და  
არა რანგობრივ დახასიათებას, რომელიც რაოდენობრივ შედარებას  
ექვემდებარება. შეფასებისა და ნიშნის ნამდვილი და რთული მიმართუ-  
ლები მომავალი კვლევის საგანია. მაგრამ, უკვე დღესაც, უმცროს მოს-  
წავლელთა სასწავლო მოქმედების ფსიქოლოგია გვიჩვენებს, რომ მას-  
წავლებლებმა არ უნდა გაანვიადონ ნიშნის როლი ბავშვებთან რო-  
გორც სასწავლო მუშაობის ხერხების, ასევე სიბეჭითის ფორმირება-  
ში<sup>1</sup>. ეტნოგრაფიულად რა ნიშნებს გარკვეულ მნიშვნელობას, უფრო არ-  
სებითად მიგვაჩნია გამოვიყენოთ ნიშნის ფსიქოლოგიური შესაძლებ-  
ლობები ბავშვების სასწავლო მოქმედებების მდგომარეობის შინაარ-  
სეულ აღწერისათვის. ამ აღწერის საფუძველზე შესაძლებელია უფ-  
რო მიზანმიმართულად ჩამოვუყალიბოთ უმცროს მოსწავლეებს სას-  
წავლო მოქმედების ძირითადი კომპონენტები.

### § 3. სასწავლო მოქმედების ფორმირება

სასწავლო მოქმედების პროცესი ექვემდებარება ზოგადი კანონზო-  
მიერებების მთელ რიგს და უპირველეს ყოვლისა აუცილებელია, რა-  
თა მასწავლებელმა სისტემატურად ჩართოს ბავშვები სასწავლო სიტუ-  
აციებში, მათთან ერთად მონახოს შესატყვისი სასწავლო მოქმედებები,  
აგრეთვე კონტროლისა და შეფასების მოქმედებები და მოახდინოს მათი  
დემონსტრირება. ბავშვებმა კი, თავის მხრივ, უნდა გააცნობიერონ  
სასწავლო სიტუაციების აზრი და თანამიმდევრულად აღადგინონ უცე-  
ლა მოქმედება. სხვათადაც რომ ვთქვათ, ერთ-ერთი კანონზომიერება  
იმაში მდგომარეობს, რომ თავდაპირველად, უმცროს კლასებში, სწავ-  
ლების მთელი პროცესი იმაზეა აგებული, რომ ბავშვებს გაშლილად  
წარმოუდგენენ სასწავლო მოქმედების მთავარ კომპონენტებს და ბავშ-  
ვები ჩაერთვებიან მათ აქტიურ განხორციელებაში.

ზოგჯერ მასწავლებლებს შეიძლება მოეჩვენოთ, რომ ზედმეტია  
ბავშვების ასეთი გაშლილი და „გაქიანურებული“ შეყვანა სას-  
წავლო მასალაში. მაგრამ, სინამდვილეში ეს ასე არ არის. სწორედ სას-  
წავლო სიტუაციის როლისა და წინამძღვრების დაწვრილებითი გაშ-  
ლა (კონკრეტულ-პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტის სიძნელეები,  
მათი ანალიზის ზოგადი წესის ძიების აუცილებლობა) წარმოადგენს

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ რამდენიმე სკოლაში წარმატებით ხორციელდება „უნიმ-  
ნო“ სწავლება დაწყებით კლასებში.



ბავშვების შემეცნებითი აქტივობისა და სწავლისადმი მათი ინტერესის განვითარების ერთ-ერთ არსებით პირობას.

დეტალურად და აუჩქარებლად უნდა ვაჩვენოთ ბავშვებს სასწავლო მოქმედებათა გარკვეული თანამიმდევრობა, გამოვყოთ მათ შორის ისეთი, რომლებიც უნდა შესრულდეს საგნობრივ, გარეგანი მეტყველების ან გონებრივ პლანში. ამავე დროს უნდა შეეძმნეს პირობები იმისათვის, რომ საგნობრივმა მოქმედებებმა მიიღონ გონებრივი ფორმა, როდესაც მიაღწევენ გარკვეულ ზოგადობას, შემოკლებული იქნებიან და დაუფლებულნი. თუ, დავალებათა შესრულებისას, მოსწავლეები მაინც უშვებენ შეცდომებს, ეს მოწმობს იმაზე, რომ მათ ან სრულად ვერ ვაჩვენეთ სასწავლო, საკონტროლო და შეფასების მოქმედებები, ანდა ეს მოქმედებები სუსტად იქნა დამუშავებული.

I და II კლასებში, სასწავლო სიტუაციებში ბავშვები მოქმედებენ მასწავლებლის პირდაპირი, გარეგანი მითითებების საფუძველზე, მაგრამ II კლასის ბოლოდან და III კლასში თანდათან აღმოჩნდება, რომ სასწავლო მოქმედების ცალკეულ კომპონენტებს ბავშვები ასრულებენ თ ვ ი თ რ ე გ უ ლ ა ც ი ი ს გ ზ ი თ. უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეები ითვისებენ შეფასების მოქმედების აზრსა და შინაარსს. ისინი იგებენ ამოცანების გადაწყვეტის ზოგად წესს. ჭერ კიდევ ინტუიტურად, მაგრამ უკვე საკმაოდ განსაზღვრავენ ბავშვები თავის შესაძლებლობებს ამა თუ იმ კონკრეტულ-პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტაში. „ამის გადაწყვეტა შემიძლია — ჩვენ გავიარეთ ეს როგორ უნდა გავაკეთოთ“, „ვერ შევძლებ — მე ჭერ კიდევ არ ვიცი ასეთი ამოცანების ამოხსნა“ — ასეთია იმ მოსწავლეთა ტიპური პასუხები, რომლებიც ადეკვატურად აფასებენ ამოცანის გადაწყვეტის მათ მიერ შეთვისებულ წესებს. როგორც წესი, ამ მოსწავლეებს შეუძლიათ დამოუკიდებლად განსაზღვრონ ის საფუძველი, რომლის მიხედვითაც ისინი ამა თუ იმ ნიშანს იღებენ (ამისათვის — 5, ზოლო ამისათვის — 4 და ა. შ.).

სწორი შეფასება მკიდროდაა დაკავშირებული კონტროლის დონესთან. I—II კლასის მოსწავლეებში ისრაფვიან დაადასტურონ თავისი შედეგები, ემყარებიან რა მასწავლებლისა და მშობლების აზრს, ანდა სახელმძღვანელოს ბოლოში მოყვანილ პასუხებს („დამეხსება — არ დამეხსება“). თუ შედეგი მცდარია, ბავშვები იბნევიან და შემდგომ მითითებებს დიდებისაგან ელიან. სხვანაირად იქცევა მეტანეკლასელთა უმრავლესობა: „ისინი არ ჩქარობენ მიიღონ პირდაპირი დახმარება, არამედ გონებაში ან ფაქტიურად იმეორებენ საჭირო მოქმედებებს და შუალედური შედეგების ხასიათის მიხედვით ასკვნიან თავის შეცდომათა შესაძლო მიზეზებს; „აქ მე ამ

მოქმედებს შესრულება დამავიწყდა — ამიტომ მოხდა შეცდომა“. ბავშვის უნარი, დამოუკიდებლად შეუთანადოს შესრულებული დავალების შედეგები წარმოებულ მოქმედებათა თავისებურებებს, მოწმობს იმაზე, რომ სასწავლო მოქმედების თვითკონტროლის საწყისი ფორმება უკვე ჩამოყალიბებულია.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ შემადგენლობის მიხედვით, სასწავლო მოქმედებები განსხვავდება ერთმანეთისაგან. მათ შორის დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ მოქმედებებს, რომლებიც საშუალებას გვაძლევენ გამოვყოთ და გამოვსახოთ შესასწავლი საგნების ძირითადი თვისებები. (მოდელირების მოქმედებები) მათი ფორმირება წარმოადგენს მასწავლებლის განსაკუთრებულ საზრუნავს, როგორც კი ბავშვები დაიწყებენ პირველი ნაბიჯების გადადგმას ამა თუ იმ მასალის გაცნობაში. განსაკუთრებით ინტენსიურად ისინი ყალიბდება II—III კლასებში, როდესაც ბავშვებისაგან მუდმივად მოითხოვენ მოთხოვნის, ტექსტის შემოკლებულ აღდგენას, თხრობის გეგმის შედგენას, ამოცანის პირობების შემოკლებულ ჩაწერას და ა. შ. ამ დროს, გაკვეთილებზე მიზანშეწონილია გრაფიკული სქემებისა და ფორმულების გამოყენება ტექსტის ცალკეული ნაწილების კავშირებისა და სიდიდეთა მიმართების გამოსახვისათვის. თუ მოსწავლეები უკვე დამოუკიდებლად ეძიებენ და პოულობენ შესწავლილი მასალის ყველაზე უფრო გამომხატველ საშუალებებს, ეს — მათი საკუთარი სასწავლო მოქმედების განვითარების საკმაოდ მაღალი დონის მაჩვენებელია.

სასწავლო პრაქტიკების სისტემაში ბავშვის მუშაობა I კლასიდან იწყება. მაგრამ მას გაცილებით გვიან ექმნება იმის უნარი, რომ დამოუკიდებლად დასვას სასწავლო ამოცანა, რომელიც წინ უსწრებს კონკრეტულ-პრაქტიკულ ამოცანათა გადაწყვეტას. დაწყებითი სწავლების დამკვიდრებული მეთოდების დროს ამ უნარის ფორმირება დიდ სიძნელეებს აწყდება და უმცროს მოსწავლეთა მცირე რაოდენობას უყალიბდება. იგი შემდეგში ვლინდება: თუ მოსწავლეს ეძლევა კონკრეტულ-პრაქტიკულ ამოცანათა სერია, იგი, პირველ რიგში, ცდილობს არა ცდისა და შეცდომის გზით თანამიმდევრულად გადაწყვიტოს ისინი ცალ-ცალკე, არამედ ეძიოს მათი გადაწყვეტის ზოგადი წესი, მეორეც, ამ წესს ბავშვი პოულობს იმ ერთი ან ორი ამოცანის ანალიზის შედეგად, რომლებიც მისთვის იქცევიან ზოგადი კავშირებისა და პირობების თეორიული განხილვის ობიექტად. კონკრეტულ-პრაქტიკული ამოცანის სასწავლო-თეორიულ ამოცანად გარდაქმნის უნარში ვლინდება მოსწავლეთა სასწავლო მოქმედების განვითარების ყველაზე უფრო მაღალი დონე.

ამაში ვლინდება ბავშვების ნამდვილი შემეცნებითი ინტერესების

არსებობა. მართლაც, როდესაც ბავშვი ცდილობს მიიღოს არა უბრალოდ ესა თუ ის კონკრეტული და კერძო შედეგი, არამედ იპოვოს მოცემული ტიპის ყველა შედეგის მიღების ზოგადი წესი, ეს მაჩვენებელია იმისა, რომ მას აქვს სურვილი გაიგოს შესასწავლი საგნის არსებითი კავშირები და მიმართებები. ასეთი სწრაფვა საფუძვლად უდევს სწავლის უნარსა და სურვილს. თუ უმცროს სასკოლო ასაკში ასეთი სწრაფვა სათანადო სახით არ ჩამოყალიბდა, შემდგომ არც საბეჭითე, არც კეთილსინდისიერება არ შეიძლება იქცეს სიხარულის მომგვრელი და ეფექტური სწავლის ფსიქოლოგიურ წყაროდ. ასეთ წყაროდ შეიძლება იქცეს მხოლოდ სწრაფვა თვით სასწავლო საგნების (ლინგვისტიკის, მათემატიკის, ქიმიის, ისტორიის) შინაგანი შინაარსის გაგებისადმი. ასეთი სწრაფვის აღმოცენება და განმტკიცება არსებითად აისახება III—IV კლასის მოსწავლეთა საერთო ინტერესებზე. ისინი ახლა უკვე არა მარტო თამაშს უთმობენ დიდ დროს (თუმცა მისი ხვედრითი წონა ჯერ კიდევ დიდია), არამედ ლიტერატურის სპეციალურ კითხვას მოგზაურობებზე, სწავლულებზე, ხელოვნების მოღვაწეებზე. მარტივ ხელსაწყოთა დამზადებას ანდა პერბარტიუმების მოწყობას და ა. შ. ამ დროს მიღებული ცოდნის მოცულობა ხშირად სცოლდება ამა თუ იმ საგანში სასკოლო პროგრამის ფარგლებს.

ამრიგად, უმცროსი სასკოლო ასაკის მანძილზე ჩვენ ვხვდებით ბავშვის სწავლისადმი დამოკიდებულების გარკვეულ დინამიკას. თავდაპირველად შეინიშნება, რომ ისინი მიიღებენ სწავლისაკენ, როგორც საერთოდ საზოგადოებრივად სასარგებლო მოქმედებისაკენ. შემდეგ მათ იტაცებს სასწავლო მუშაობის ცალკეული ზეგნები. ბოლოს ისინი დამოუკიდებლად იწყებენ კონკრეტულ-პრაქტიკული ამოცანების გარდაქმნას სასწავლო-თეორიულ ამოცანებად, აინტერესებთ რა ამავე დროს სასწავლო მოქმედების შინაგანი შინაარსი. მისი ფორმირების კანონზომიერებათა გამოკვლევა წარმოადგენს თანამედროვე ბავშვისა და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ პირველრიგისეულ და ამავე დროს რთულ პრობლემას.

#### § 4. უმცროს მოსწავლეთა უროპიტი მოქმედების ფსიქოლოგიური თავისებურებები

სწავლა არ გამოირჩევა მოსწავლეთა სხვა საქმიანობას. განსაკუთრებით დიდი როლი მიეკუთვნება შრომას, რომელიც ვლინდება ამ ასაკისათვის დამახასიათებელი ორი ფორმით — თვითმომსახურება და ნაკეთობების დამზადება (სოფლის სკოლებში უმცროსი მოსწავლეები ეპიზოდურად საწარმოო შრომაშიც იღებენ მონაწილეობას.)

თვითმომსახურებას ბავშვები უკვე სკოლამდელ ასაკში ეჩვენებოდა. უმცროს კლასებში თვითმომსახურების ჩვევების განმტკიცება და განვითარება კარგ ფსიქოლოგიურ საფუძველს წარმოადგენს იმისათვის, რომ ბავშვებს გაუჩნდეთ პატივისცემის გრძობა დიდების შრომისადმი, გაიგონ შრომის როლი ადამიანთა ცხოვრებაში და გაუჩნდეთ ხანგრძლივი ფაზიკური დაძაბულობის მზაობა. ოჯახსა და სკოლაში ისეთი პირობები უნდა შეიქმნას, რომ ბავშვმა მწვევედ განიცადოს თავისი მოვალეობა თვითმომსახურების მიმართ. მაგალითად, სუფთად და მოწესრიგებულად ყოფნის მოთხოვნას უნდა შევუსატყვისოთ ისეთი პირობებანი შექმნა, როდესაც ბავშვი იძულებულია დამოუკიდებლად (ცხადია, თავისი ძალების შესატყვისად) მოიყვანოს წესრიგში თავისი გარეუბანი და სხვა ნივთები. საკლასო გარემოში მიზანშეწონილია სისტემატურად მივცეთ ბავშვებს ისეთი დავალებები, რომელთაც გარკვეული აზრი აქვთ მთელი კოლექტივისათვის (იატაკის დაგვა, მერხების გაწმენდა, ყვავილების მორწყვა და ა. შ.) და რომელთა შესრულება ხშირად მოითხოვს ამა თუ იმ ინდივიდუალური სურვილებისა და ინტერესების, ხოლო ზოგჯერ, დაღლილობის დაძლევისაც. თვითმომსახურების მოთხოვნა ბავშვებისაგან და მისი გარკვეული ორგანიზაცია მნიშვნელოვანი პირობაა იმისათვის, რომ უმცროს მოსწავლეებს აღუზარდოთ კოლექტიურ შრომაში მონაწილეობის ჩვევა, იმისაკენ სწრაფვა, რომ შეიტანონ მასში თავისი წვლილი გარედან გახსენების გარეშე (ამაში ვლინდება შრომისმოყვარეობის ჩანასახი). უმცროს კლასებში ამ ჩვევების შემუშავების გარეშე ძნელია და ზოგჯერ შეუძლებელიც ჩავუნერგოთ უფრო მოზრდილ ბავშვებს შრომის სიყვარული.

არანაკლები აღზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს სასკოლო თვითმომსახურების ამ სახეობებს, რომელთა შესრულებასაც ბავშვები ერთობლივ კოლექტიურ შრომაში ჩაერთვებიან. ისინი სწავლობენ ამხანაჯურ მხარდაჭერასა და ურთიერთდახმარებას, შეგნებულ დამოკიდებულებას იჩენენ კოლექტივის საერთო ამოცანების მიმართ, გრძობენ პირად პასუხისმგებლობას სამუშაოს დროულად და კეთილსინდისიერად შესრულებისათვის.

უმცროს მოსწავლეთა უმრავლესობას უყვარს მეცადინეობა შრომაში, სადაც შეიძლება გამოავლინონ, მაგალითად, გონებაშახვილობა მასალის გაჭრის დროს და მოხერხებულობა მისი დაწებებისას, სადაც დავალების შესრულებისას მოქმედების ერთი სახეობა ენაცვლება მეორეს. ბავშვებს უდიდეს კმაყოფილებას გვრის ის, რომ ისინი საკუთარი ხელით ამზადებენ საჭირო და სასარგებლო საგნებს (ნაძვის ხის მორთულობანი, რომლებიც შრომის გაკვეთილებზე მომზადდა,

საჩუქრად შეიძლება გადაეცეს მეზობელ საბავშვო ბაღს). ყოველგვარ ეს ხელს უწყობს როგორც შრომისმოყვარეობის, ასევე შესრულებული სამუშაოსათვის პასუხისმგებლობის გრძნობის აღზრდას. ხელის ნაკეთობათა დამზადებას არსებითი მნიშვნელობა აქვს აგრეთვე კოორდინირებული და დიფერენცირებული მოძრაობების განვითარებისათვის, მათზე კონტროლის ფორმირებისათვის, როგორც კუნთური გრძნობის, ასევე მხედველობის საფუძველზე.

მეცადინეობას შრომაში კიდევ ერთი არსებითი ფსიქოლოგიური ეფექტი აქვს. მისი ჩატარების პირობები ხელს უწყობს იმას, რომ ბავშვებს ჩამოუყალიბდეთ შესასრულებელი სამუშაოს დაგეგმვის უნარი, შემდეგ კი ეძიონ გზები და საშუალებები მისი რეალიზაციისათვის. ცხადია, ეს უნარი სხვა მეცადინეობებზეც ვითარდება, მაგრამ მხოლოდ რაიმე საგნის მიზანდასახული დამზადებისას ბავშვი მოქმედებს ყველაზე უფრო გაშლილ და გარეთ გამოსახულ მოთხოვნათა სისტემაში. საკმარისია მან გამოტოვოს რომელიმე უმნიშვნელო ოპერაცია, ანდა სხვა ინსტრუმენტი იხმაროს, რომ ეს მაშინვე თვალსაჩინოდ გამოჩნდება სამუშაოს შედეგებზე. ამიტომ, შრომის მეცადინეობებზე, ბავშვი ინტენსიურად ეუფლება თავის მოქმედებათა თანამიმდევრობის წინაწარმი დაგეგმვის უნარს და მისი განხორციელებისათვის საჭირო ინსტრუმენტების გათვალისწინებას.

#### **§ 6. ფსიქოლოგიური ახალწარმოქმნილი უმცროსი სასკოლო ასაკში**

უმცროს მოსწავლეთა ფსიქიკის განვითარება ძირითადად წარმოებს მათთვის წამყვანი სწავლის მოქმედების საფუძველზე. ჩაერთვებიან რა სასწავლო მუშაობაში, ბავშვები თანდათან ექვემდებარებიან მის მოთხოვნებს, ხოლო ამ მოთხოვნათა შესრულება გულისხმობს ფსიქიკის ისეთ ახალ თვისებათა წარმოქმნას, რომლებიც არ გააჩნიათ სკოლამდელ ასაკის ბავშვებს. უმცროს მოსწავლეთს ეს ახალი თვისებები უჩნდებათ და უვითარდებათ სასწავლო მოქმედების ფორმირების კვალობაზე.

ფრონტალური მეცადინეობას ორგანიზაცია კლასში შესაძლოა ნაბოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ყველა ბავშვი ერთდროულად უსმენს მასწავლებელს და ასრულებს მის მიითითებებს. ამიტომ, ყოველი მოსწავლე ეჩვევა თავისი ყურადღების მართვას ასეთ მეცადინეობათა მოთხოვნების შესაბამისად. ბავშვს სურს იყუროს ფანჯარაში, სადაც მტრედები ფრთხალებენ, მაგრამ საჭიროა ამოცანის ვადაწყვეტას ახალი წესის მოსმენა და არა მარტო მოსმენა, არამედ ამ წესის

ყველა დეტალის კარგად დამახსოვრება, რათა სწორად შეასრულოს ხვალინდელი საკონტროლო სამუშაო. როდესაც ბავშვი მუდმივად ცდარობს ამ „საქიროს“ შესრულებას, როდესაც იგი მართავს თავის ქვეყნა მოცემული ნიმუშების მიხედვით, მას უნებულებად ნებისმიერობა. როგორც ფსიქიკურ პროცესთა განსაკუთრებული თვისება. იგი იმაში ვლინდება, რომ ბავშვს შეუძლია შეგებულად დასვას მოქმედების მიზანი და წინასწარი განზრახვით ეძიოს მისი მიღწევის საშუალებები, დაძლიოს სიძნელეები და დაბრკოლებები.

სხვადასხვა საგნებში ამა თუ იმ დავალებათა შესრულების დროს ბავშვები, ჩვეულებრივ, ეძიებენ მათა გადაწყვეტის საუკეთესო გზებს, ირჩევენ და ერთმანეთს უდარებენ მოქმედებათა ვარიანტებს, გეგმავენ მათ თანამიმდევრობასა და რეალიზაციის საშუალებებს (ეს შინაგანი საქმეაო განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ვლინდება შრომის მეცადინეობებზე). თავის მოქმედებათა რაც უფრო მეტი „ნაბიჯის“ წინასწარი გათვალისწინება შეუძლია და რაც უფრო გულმოდგინედ შეადარებს მის სხვადასხვა ვარიანტებს ერთმანეთს, მათ უფრო წარმატებით გააქონტროლებს ბავშვი ამოცანის ფაქტურ გადაწყვეტას. კონტროლისა და თვითკონტროლის აუცილებლობა სასწავლო მოქმედებაში და აღიარებულ მთელი რიგი მისი თავისებურებანი (მაგალითად, სიტყვიერი ანგარიშის მოთხოვნა, შეფასება) ქმნის ხელშემწყობ პირობებს იმისათვის, რომ უმცროს მოსწავლეებს ჩამოუყალიბდეთ მოქმედებათა დაგეგმვისა და მათი თავისთავის, შინაგანი პლანი შერჩევის უნარი.

სასწავლო მოქმედების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მოთხოვნა იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვებმა სრულად, გაშლილად უნდა დაასაბუთონ თავიანთ გამოთქმათა და მოქმედებათა მართებულობა. ასეთი დასაბუთების ბევრ ხერხს მასწავლებელი მიუთითებს. მსჯელობის ნიმუშების შერჩევა და მათი დამოუკიდებელი აგების ცდები უმცროს მოსწავლეებს უყალიბებს იმის უნარს, რომ სხვა მხრიდან, როგორც გარე მყურებლებმა, განიხილონ და შეაფასონ საკუთარი აზრები და მოქმედებები. ეს უნარი ძვეს მნიშვნელოვანი თვისების, რეფლექსიის საფუძველში, რომელიც საშუალებას გვაძლევს შეგნებულად და ობიექტურად გავაანალიზოთ საკუთარი მსჯელობები და ქვეყები და გავიგოთ, რამდენად შეესატყვისებიან ისინი მოქმედების ჩანაფიქრსა და პირობებს.

ნებისმიერობა, მოქმედების შინაგანი პლანი და რეფლექსია — უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვის ძირითადი ახალწარმოქმნებია. მათი საშუალებით უმცროსი მოსწავლის ფსიქიკა აღწევს განვითარების იმ

დონეს, რომელიც აუცილებელია საშუალო სკოლაში სწავლის შემდგომი გაგრძელებისათვის, ნორმალური გადასვლისათვის მოზარდობის ასაკში, რომელსაც თავისი განსაკუთრებული შესაძლებლობები და მოთხოვნები ახასიათებს. ზოგიერთი უმცროსი მოსწავლის მოუმზადებლობა საშუალო სკოლისათვის ყველაზე ხშირად დაკავშირებულია იმასთან, რომ ჩამოყალიბებულია არა პიროვნების ის ზოგადი თვისებები და უნარი, რომლებიც განსაზღვრავენ როგორც ფსიქიკური პროცესებს, ისე თვით სასწავლო მოქმედების დონეს.

#### § 6. უმცროსი მოსწავლეთა შემდგომი პროცესის განვითარება

აღქმის განვითარება. ცალკეულ ფსიქიკურ პროცესთა განვითარება ხორციელდება მთელი უმცროსი სასკოლო ასაკის მანძილზე. თუმცა ბავშვები სკოლაში უკვე საკმაოდ განვითარებული აღქმის პროცესებით მოდიან (მათთან შეემატება მხედველობისა და სმენის სიმახვილის მაღალი დონე, მათ შეუძლიათ კარგად ორიენტირება სხვადასხვა ფორმებსა და ფერებზე), მაგრამ სასწავლო მოქმედებაში მათი აღქმა დაიყვანება ფორმისა და ფერის მხოლოდ ცნობასა და დასახელებაზე. პირველკლასელებს არ შეუძლიათ საგანთა აღქმული თვისებების სისტემატური ანალიზი, სპეციალურ ცდებში ეს გარემოება მკაფიოდ გამოვლინდა. ასე, მაგალითად პირველკლასელებს ნატურიდან უნდა დაეხატათ ფერადი ქოთანები. ბავშვები მას სწრაფად ათვისებდნენ, სახელს ამბობდნენ და მაშინვე ცდილობდნენ მის დახატვას ისე, რომ ნატურას აღარ მიმართავდნენ. მათ ნახატებში ქოთნები იყო სხვადასხვა ზომისა და ფორმის, ხშირად მნიშვნელოვნად განსხვავებული ერთმანეთისაგან, რადგანაც ბავშვებს არ გააჩნიათ თვით ფორმის ანალიზის საშუალებები. ანალოგიური მონაცემები იქნა მიღებული მაშინაც, როდესაც მოსწავლეებს უნდა გადმოეცათ ქოთნის ფერი. ისინი ეცნობოდნენ და ასახელებდნენ კიდევ ამ ფერს, მაგრამ აღარ ინტერესდებოდნენ მისი კონკრეტული თვისებებებით. პირველკლასელთა აღქმის დიფერენცირების ნაკლოვანებები გამოვლინდა აგრეთვე პეპლების ცნობისა და კლასიფიკაციის ცდებში.

ბავშვების მიერ აღქმული საგნების ანალიზირებისა და დიფერენცირების შესაძლებლობები დაკავშირებულია მასთან უფრო რთული სახის მოქმედების ჩამოყალიბებასთან, ვიდრე ეს არის საგნის ცალკეულ, უშუალო თვისებათა შეგრძნება და გარჩევა. მოქმედების ეს სახე, რომელსაც დაკვირვება ეწოდება, განსაკუთრებით ინტენსიურად ყალიბდება სასკოლო სწავლების პროცესში. მეცადინეობებზე

მოსწავლე ღებულობს, ხოლო შემდეგ თვითონაც გაშლილად აყალიბებს სხვადასხვა მაგალითისა ან სახელმძღვანელოს აღქმის ამოცანებს. ამის შედეგად აღქმა მიზანდასახული ხდება. მასწავლებელი რეგულარულად უჩვენებს ბავშვებს საკნებისა და მოვლენების მოსმენის ან ლათვლიერების ხერხებს (მათ თვისებათა გამოვლენის თანამომდევრობა, თვალებისა და ხელების მოძრაობის მარშრუტები და ა. შ.), დადგენილ თვისებათა ჩაწერის ხერხებს (ნახატი, სქემა, სიტყვა). შემდეგ ბავშვს შეუძლია უკვე დამოუკიდებლად დაგეგმოს აღქმითი მუშაობა და ჩანაფიქრის შესატყვისად, წინასწარგანზრახვით განაზოციელოს იგი. გამოყოფს რა მთავარს მეორეხარისხოვნისაგან, დაადგენს აღქმული თვისებების იერარქიას და გაარჩევს მათ ზოგადობის მიხედვით და ა. შ. ასეთი აღქმა, შემეცნებითი მოქმედების სხვა სახეებთან სინთეზირებით (ყურადღებასთან. აზროვნებასთან) მიზანდასახული და ნებისმიერი დაკვირვების ფორმას იღებს. საკმაოდ განვითარებული დაკვირვების შემთხვევაში შეიძლება ვილაპარაკოთ ბავშვის დამკვირვებლობის, როგორც მისი პიროვნების ვარკვეული თვისების შესახებ. გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ დაწყებითი სწავლების დროს ყველა უმცროს მოსწავლეში შეიძლება მნიშვნელოვნად განვითაროთ ეს ღარებულ თვისება (ლ. ვ. ზანკოვისა და მისი თანამშრომლების კვლევა).

**ყურადღების განვითარება.** სკოლაში ახლადმისულ ბავშვებს ჯერ კიდევ არა აქვთ მიზანმიმართული ყურადღება. ყურადღებას ისინი ძირითადად აქცევენ იმას, რაც მათ უშუალოდ აინტერესებთ, რაც გამოირჩევა სიცხადით და უჩვეულობით (უნებლიე ყურადღება). სასკოლო მუშაობის პირობები პირველივე დღიდან ბავშვებისაგან მოითხოვს რომ მათ თვალყური ადევნონ ისეთ საგნებს და დაეუფლონ ისეთ ცოდნას, რომელიც მათ მოცემულ მომენტში სრულიადაც არ აინტერესებთ. თანდათანობით ბავშვი ეჩვევა ყურადღება წარმართოს და ხანგრძლივად გააჩეროს იგი საჭირო და არა მხოლოდ გარეგნულად მიმზიდველ საგნებზე. II—III კლასებში ბევრ მოსწავლეს უკვე აქვს ნებისმიერი ყურადღება, იგი ახდენს მის კონცენტრირებას ყოველგვარ მასალაზე, რომელსაც ხსნის მასწავლებელი, ანდა რომელიც წიგნშია მოცემული. ყურადღების ნებისმიერობა, უნარი მისწინასწარგანზრახული წარმართვისა ამა თუ იმ ამოცანისაკენ — უმცროსი სასკოლო ასაკის მნიშვნელოვანი შენაძენია.

როგორც გამოცდილება გვიჩვენებს, ნებისმიერი ყურადღების ფორმირებაში დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის მოქმედების ზუსტ გარეგან ორგანიზაციას, მისთვის ისეთი ნიმუშების მიცემას. ისეთ გარე საშუალებათა ჩვენებას, რომელთა გამოყენებითაც მან შეიძლება



მართოს საკუთარი ცნობიერება. მაგალითად, ფონეტიკურა ანალოზის მიზანმიმართული შესრულების დროს დიდი როლი ენიჭება პირველკლასელების მიერ ბგერებისა და მათი თანამიმდევრობის ფიქსაციის ისეთ გარეგან საშუალებათა გამოყენებას, როგორცაა მუყაოს ნაჭრები. მათი დალაგების ზუსტი თანამიმდევრობა ახდენს ბავშვების ყურადღების ორგანიზებას, ეხმარება მათ მიაპყრონ ყურადღება რთულ ფაქიზსა და „წარმავალ“ ბგერით მასალას.

ბავშვის თვითორგანიზაცია არის შედეგი იმ ორგანიზაციისა, რომელსაც თავდაპირველად ქმნიან და წარმართავენ მონარულიები. განსაკუთრებით მასწავლებელი ყურადღებას გააძვირებს ზოგადი მიმართულება იმაში მდგომარეობს. რომ მასწავლებლის მიერ დასმული მიზნიდან ბავშვი გადადის იმ ამოცანების კონტროლირებულ გადაწყვეტაზე, რომლებიც უკვე მის მიერაა დასმული.

პირველკლასელების ნებისმიერი ყურადღება ჭერ კიდევ არამყარია, რადგანაც მათ ჭერ კიდევ არ გააჩნიათ თვითრეგულაციის შინაგანი საშუალებები. ამიტომ, გამოცდილი მასწავლებელი მიმართავს სასწავლო მუშაობის სხვადასხვა სახეებს, რომლებიც მონაცვლეობენ გაკვეთილზე და არ ღლიან ბავშვებს (ზეპირი თვლა სხვადასხვა ხერხებით, ამოცანების ამოხსნა და შედეგების შემოწმება, წერით გამოთვლათა ახალი სერის ახსნა, ვარჯიში მათ შესრულებაში და ა. შ.). I—II კლასელი მოსწავლეების ყურადღება უფრო მყარია გარეგანი, ვიდრე საკუთრად გონებრივი მოქმედების შესრულებასა. საჭიროა ამ თავისებურებას გამოყენება გაკვეთილებზე. შეუქმნაცვლებთ რა გონებრივ შეცადინებებს გრაფიკული სქემების, ნახატების, მაკეტების შედგენას, აპლიკაციების შექმნას. მარტივი მაგრამ ერთფეროვანი მეცადინეობას დროს მოსწავლეთა ყურადღება უფრო ხშირად გადაიხრება, ვიდრე უფრო რთული სახის მეცადინეობასა, რომელიც მოითხოვს მუშაობის სხვადასხვა ხერხებსა და საშუალებებს.

ყურადღების განვითარება დაკავშირებულია აგრეთვე ყურადღების მოცულობის გაფართოებასთან და მისი განაწილების უნართან მოქმედების სხვადასხვა სახეებს შორის. ამიტომ, მიზანშეწონილია სასწავლო ამოცანები ისე დაისვას, რომ საკუთარი მოქმედების შესრულებისას ბავშვს შეეძლოს და ვალდებულიც იყოს თვალყური აღევნოს ამხანაგების მუშაობას, მაგალითად, მოცემული ტექსტის კითხვისას, მოსწავლე ვალდებულია თვალყური აღევნოს სხვა მოსწავლეთა ქცევას. შეცდომის შემთხვევაში იგი ამჩნევს ამხანაგებს უარყოფით რეაქციებს და ცდილობს მის გამოსწორებას. ზოგიერთი ბავშვი „კაფანტულია“ კლასში იმიტომ, რომ არ შეუძლია ყურადღების განა-

წალბა: ერთი საქმის კეთებისას მხედველობიდან ეპარება მეორე. მასწავლებელმა ისე უნდა მოახდინოს სასწავლო მუშაობის სხვადასხვა სახეების ორგანიზება, რომ ბავშვები მიერეონ რამდენიმე მოქმედების ერთდროულ კონტროლირებას (ცხადია, რომ დასაწყისში ეს მოქმედებები შედარებით მარტივია), მოემზადებიან რა კლასის საერთო, ფრონტალური მუშაობისათვის.

**მეხსიერების განვითარება.** სკოლაში მისული 7 წლის ბავშვი ცდილობს სიტყვისიტყვით დაიმახსოვროს გარეგნულად ნათელი და ემოციური შთაბეჭდილების შემქმნელი მოვლენები, აღწერები, მოთხრობები, მაგრამ სასკოლო ცხოვრება ისეთია, რომ ბავშვებისაგან თავიდანეე მოითხოვს მასალის ნებისმიერ დამახსოვრებას. ბავშვებმა სპეციალურად უნდა დაიმახსოვრონ დღის რეჟიმი, ქცევის წესები, საშინაო დავალებები, რომლებითაც უნდა იხელმძღვანელონ ქცევის დროს, ანდა შეეძლოთ მათი აღდგენა გაკვეთილზე. ბავშვებს უმუშავდებათ თვით მნემური ამოცანათა გარჩევის უნარი. ზოგი მათგანი გულისხმობს მასალის სიტყვისიტყვით დამახსოვრებას, მეორე — მოყოლას საკუთარი სიტყვებით და ა. შ. უმცროს მოსწავლეთა მეხსიერების პროდუქტიულობა დამოკიდებულია მათ მიერ მნემური ამოცანის ჩასიათის გაგებაზე და დამახსოვრებისა და აღდგენის შესატყვისი საშუალებებისა და ხერხების დაუფლებაზე.

თავდაპირველად ბავშვები იყენებენ ყველაზე მარტივ საშუალებებს — მასალის ისეთ ნაწილებად დაყოფას, რომლებიც არ შეესატყვისება აზრობრივ ერთეულებს და მათ მრავალჯერად განმეორებას. დამახსოვრების შედეგებზე თვითკონტროლი წარმოებს მხოლოდ ცნობის დონეზე. ასე, მაგალითად, პირველკლასელი იყურება ტექსტში და ჰგონია, რომ დაისწავლა, რამდენადაც „ნაცნობობის“ გრძნობას განიცდის, მხოლოდ ზოგიერთ ბავშვს შეუძლია ნებისმიერი დამახსოვრების უფრო რაციონალურ ხერხებზე დამოუკიდებლად გადასვლა. უმრავლესობას ეს ხანგრძლივად და სპეციალურად უნდა ვასწავლოთ, როგორც სკოლაში, ისე სახლში. ამ მუშაობის ერთი მიმართულება დაკავშირებულია ბავშვებში გააზრებული დამახსოვრების ხერხების ჩამოყალიბებასთან (მასალის დაყოფა აზრობრივ ერთეულებად, აზრობრივი დაჯგუფება, აზრობრივი შეპირისპირება და ა. შ.), მეორე — დროში განაწილებული აღდგენის ხერხების ჩამოყალიბებასთან, დამახსოვრების შედეგებზე თვითკონტროლის ხერხების ფორმირებასთან. მასალის აზრობრივ ერთეულებად განაწევრება დაფუძნებულია გეგმის შედგენაზე. ეს უნდა ვასწავლოთ ბავშვებს სასკოლო მეცადინეობით ჯერ კიდევ იმ სტადიაზე, როდესაც ბავშვები მხოლოდ ზეპირ ფორმაში გადმოსცემენ რაიმე სურათის (განსაკუთრებით წარმოდგენით) ან

მოსმენილი მოთხრობის შინაარსს. ბავშვებს მაშინვე უნდა გაეგებინოთ გამოყოფილი აზრობრივი ერთეულების ფარდობითობა. ერთ შემთხვევაში ეს ერთეულები შეიძლება იყოს — უფრო მსხვილი, ხოლო მეორე შემთხვევაში — უფრო წვრილი, გადმოცემა — მოთხრობა, ხოლო შემდეგ, მოთხრობა-მოგონება ერთი და იმ ვე სურათის შინაარსის შესახებ შეიძლება განხორციელდეს სხვადასხვა ერთეულებზე დამყარებით, რაც დამოკიდებულია გადმოცემის მიზანზე.

გაშლილი და მოკლე გეგმის შედგენაზე მუშაობას I კლასში დიდი ადგილი უჭირავს, განსაკუთრებით წლის მეორე ნახევარში, როდესაც ბავშვებმა უკვე იციან წერა-კითხვა. II—III კლასებში ეს მუშაობა გრძელდება საკმაოდ დიდი მოცულობის არითმეტიკული და გრაფიკული ტექსტების მასალაზე (მაგალითად, ნესამე კლასელები აღგენენ იმ არითმეტიკულ ამოცანათა ამოხსნის გაშლილ გეგმას, რომელთა ტექსტები პირობათა რთულ სისტემას შეიცავენ). ასეა მოსწავლეებს მოეთხოვებათ არა მხოლოდ ერთეულებთან გამოყოფა, არამედ მასალის აზრობრივი დაჯგუფება — მისი ცალკეული კომპონენტების გაერთიანება და დაქვემდებარება, წინამძღვრებისა და დასკვნების განაწევრება, ამა თუ იმ ცალკეულ მონაცემთა ცხრილის მოცემა და ა. შ. ასეთი დაჯგუფებისას ბავშვს თავისუფლად უნდა შეეძლოს გადასვლა ერთი ელემენტიდან მეორეზე და ამ ელემენტების შეპირისპირება დაჯგუფების შედეგების ფიქსაცია მიზანშეწონილია წერილობითი გეგმის სახით, რომელიც ხდება, როგორც მასალის გააზრების თანამიმდევარი ეტაპების, ისე მისი ნაწილების დაქვემდებარების თავისებურების მატერიალური მატარებელი. ემყარებიან რა დასაწყისში წერილობით გეგმას, ხოლო შემდეგ წარმოდგენას მასზე, მოსწავლეებს სწორად შეუძლიათ სხვადასხვა ტექსტების შინაარსის აღდგენა.

სპეციალური მუშაობაა საჭირო უმცროს მოსწავლეებთან აღდგენის ხერხების ფორმირებისათვის. უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებელი უჩვენებს მოსწავლეებს, რომ შესაძლებელია მასალის ცალკეული აზრობრივი ერთეულების აღდგენა ჯერ ხმამაღლა, ხოლო შემდეგ გონებაში, ვიდრე მთლიანად მოხდებოდეს მისი დასწავლა. დიდი ან რთული ტექსტის ცალკეული ნაწილების აღდგენა შეიძლება დროში განაწილდეს (ტექსტების გამეორება მაშინვე, როგორც კი დასრულდა მასზე მუშაობა, ან დროის გარკვეული ინტერვალების შემდეგ). ამ მუშაობის პროცესში მასწავლებელი უჩვენებს მოსწავლეებს გეგმის გამოყენების მიზანშეწონილობას, რომელიც თავისებური კომპანის როლს ასრულებს და მიმართულებას გვიჩვენებს მასალის აღდგენის დროს.

მასალის აზრობრივი დაჯგუფება, მისი ცალკეული ნაწილების შედა-

რება. ეკლესიის შედგენა უმცირეს მოსწავლესთან თავდაპირველად ყალიბდება როგორც ნებისმიერი დამახსოვრების ხერხები. მაგრამ, როდესაც ბავშვები შას კარვად ეუფლებიან, ამ ხერხების ფსიქოლოგიური როლი არსებითად იცვლება: ისინი, განვითარებული, უნებლიე მეხსიერების საფუძვლად იქცევიან, რომელიც მნიშვნელოვან ფუნქციებს ასრულებს ცოდნის შეთვისების პროცესში როგორც დაწყებითი სწავლების ბოლოს, ასევე შემდგომ წლებშიც.

უნებლიე და ნებისმიერი მეხსიერების თანაფარდობა სხვადასხვაა, როდესაც მათი განვითარება სასწავლო მოქმედების შიგნით წარმოებს. I კლასში უნებლიე დამახსოვრების ეფექტი უფრო მაღალია, ვიდრე ნებისმიერისა, რადგანაც ბავშვებში ჯერ კიდევ არ არის ჩამოყალიბებული მასალის აზრობრივი გადამუშავებისა და თვითკონტროლის განსაკუთრებული ხერხები. გარდა ამისა, ამოცანათა უმრავლესობის გადაწყვეტისას, მოსწავლეები ასრულებენ გაშლილ სააზროვნო მოქმედებას, რომელიც მათთვის ჯერ კიდევ უჩვეულო და ძნელია. ამიტომ, ცოდნის ყოველი ელემენტის გააზრება განსაკუთრებული გულმოდგინებით ხდება (ცნობილია, თუ რა გულმოდგინებითა და ყურადღებით ხდება მოქმედების ყოველი ეტაპის შესრულება თვლის დასაწყისში, ათეულზე გადავლით). ფსიქოლოგიაში დადგენილია შემდეგი კანონზომიერება: ის გვაძახსოვრდება ყველაზე უფრო კარგად, რაც აზრით ნუშაობის საგანი და მიზანია. ცხადია, რომ ამ პირობებში მთელი უპირატესობა უნებლიე მეხსიერების მხარეზეა.

შას შემდეგ, რაც ჩამოყალიბდება გააზრებული დამახსოვრებისა და თვითკონტროლის ხერხები, ნებისმიერი მეხსიერება II და III კლასებთან ბევრ შემთხვევაში უფრო პროდუქტიულია, ვიდრე უნებლიე მეხსიერება. ამავე დროს არითმეტიკულ და გრამატიკულ მოქმედებათა შესრულების მრავალი ხერხი ამ დროისათვის ავტომატიზირდება და ბავშვებისათვის ჩვეულ მოქმედებად იქცევა. თითქოს შემდგომაც უნდა შემონახულაყო ეს უპირატესობა. მაგრამ ხდება თვითმეხსიერების პროცესების თვისობრივი ფსიქოლოგიური გარდაქმნა. მასალის ლოგიკური დამუშავების კარგად ჩამოყალიბებულ ხერხებს მოსწავლეები ახლა იყენებენ არსებითი კავშირებისა და მიმართებების საწვდომად, მასალის თვისებების გაშლილი ანალიზისათვის, ე. ი. ისეთი შინაარსობრივი მოქმედებისათვის, როდესაც დამახსოვრების პირდაპირი ამოცანა მეორე პლანზე გადადის; მაგრამ ამ დროს განზოციელებული უნებლიე დამახსოვრების შედეგები შინც მაღალი რჩება, რადგანაც მასალის ძირითადი კომპონენტები ანალიზის, დაჯგუფებისა და შედარების დროს შეადგენდნენ მოსწავლის მოქმედებას პირდაპირ საგანს. უნებლიე მეხსიერების შე-

საძლებლობანი, რომელიც ემყარება ლოგიკურ ხერხებს, ყოველმხრივ უნდა იყოს გამოყენებული დაწყებითი სწავლების დროს. ამაშია ერთ-ერთი ძირითადი რეზერვი მეხსიერების სრულყოფისა სწავლების პროცესებში.

მეხსიერების ორივე ფორმა-ნებისმიერიც და უნებლიეც—უმჯობესი სასკოლო ასაკში ისეთ თვისობრივ ცვლილებებს განიცდის, რომელთა გამოც დგინდება მათი მკიდრო ურთიერთკავშირი და ურთიერგადამცელობა. აუცილებელია, რომ მეხსიერების ყოველი ფორმა ბავშვმა გამოიყენოს შესატყვის პირობებში (მაგალითად, რაიმე ტექსტის ზეპირად სწავლის დროს ძირითადად გამოიყენება ნებისმიერი მეხსიერება). არ უნდა ვიფიქროთ, რომ მხოლოდ ნებისმიერი დამახსოვრება გვაძლევს სასწავლო მასალის სრულფასოვან შეთვისებას. ასეთი შეთვისება შეიძლება მოხდეს უნებლიე მეხსიერების დახმარებითაც, თუ იგი ემყარება მასალის ლოგიკური გააზრების საშუალებებს. სასწავლო მასალის ლოგიკური დამუშავება შეიძლება ძალიან სწრაფად ხდებოდეს და ზოგჯერ ისეთი შთაბეჭდილება იქმნება, რომ ბავშვი ცნობებს ღრუბელივით იწოვს. სინამდვილეში, ეს პროცესი ბევრი მოქმედებისაგან შედგება. მათი შესრულება გულისხმობს განსაკუთრებულ დასწავლას, რომლის გარეშეც მოსწავლეთა მეხსიერება რჩება შეუიარაღებელი და არაორგანიზებული, ე. ი. „ცუდ მეხსიერებად“, როდესაც მოსწავლეები ცდილობენ პირდაპირ დაიმახსოვრონ ის, რაც სპეციალურ გარჩევას. დაჯუფებასა და შეპირისპირებას მოითხოვს. სასწავლო ტექსტზე მუშაობის შესატყვისი ხერხების ჩამოყალიბება წარმოადგენს „კარგი მეხსიერების“ აღზრდის ყველაზე უფრო ეფექტურ გზას.

პირველიდან მესამე კლასამდე სიტყვიერად შოცემული ცნობების დამახსოვრების ეფექტურობა მოსწავლეებთან უფრო სწრაფად იზრდება, ვიდრე თვალსაჩინო მონაცემთა დამახსოვრების ეფექტურობა, რაც აიხსნება იმით, რომ ბავშვებში ინტენსიურად ყალიბდება გააზრებული დამახსოვრების ხერხები. ეს ხერხები დაკავშირებულია არსებით მიმართებათა ანალიზთან, რომელთა ფიქსირება ძირითადად სიტყვიერ კონსტრუქციასთან დახმარებით ხდება. ამავე დროს, სწავლების პროცესისათვის დიდი მნიშვნელობა ენიჭება თვალსაჩინო პატერნების შემონახვას მეხსიერებაში. ამიტომ, უნებლიე და ნებისმიერი დამახსოვრების ხერხები უნდა ჩამოვაყალიბოთ სასწავლო მასალის ორივე სახეობისადმი, როგორცაა სიტყვიერი და თვალსაჩინო.

წარმოსახვის განვითარება. სისტემატური სასწავლო მოქმედება უვითარებს ბავშვებს ისეთ მნიშვნელოვან ფსიქიკურ უნარს, როგორიც წარმოსახვაა. იმ ცნობათა უმრავლესობას, რომელსაც აწვდის მოსწავლეებს მასწავლებელი ან სახელმძღვანელო სიტყვიერი აღ-

წერის. სურათის ან სქემის ფორმა აქვს. მოსწავლეებმა ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში ხელახლა უნდა ააგონ სინამდვილის ხატი (მოთხრობების გმირთა მოქმედება, წარსულის ამბები, არნახული ლანდშაფტები, გეომეტრიულ ფიგურათა დამთხვევა სივრცეში და ა. შ.).

საამისო უნარის განვითარება ორ ძირითად სტადიას გაივლის. პირველად შექმნილი ხატები დაახლოებით ახასიათებენ რეალურ ობიექტს, ღარიბია დეტალებით. ეს ხატები სტატიკურია, რადგანაც მათში არაა წარმოდგენილი ობიექტების ცვლილებები და მოქმედებები, მათი ურთიერთკავშირი. ასეთი ხატების აგება მოითხოვს სურათების სიტყვიერ აღწერას (რომლებიც ამავე დროს კონკრეტული შინაარსის მატარებელნი არიან) II კლასის დასაწყისში, ხოლო შემდეგ III კლასში აღვივებენ აქვს მეორე სტადიას. უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანად იწარმოება ნიშნების და თვისებების რაოდენობა ხატებში. ისინი იღებენ საკმაო სისრულესა და კონკრეტულობას, რაც ძირითადად ხორციელდება ხატში მოქმედების ელემენტებისა და ობიექტთა ურთიერთკავშირის აღდგენით. პირველკლასელები ხშირად წარმოიდგენენ რომელიმე მოძრავი ობიექტის მხოლოდ საწყისსა და საბოლოო მდგომარეობას. III კლასის მოსწავლეებს წარმატებით შეუძლიათ წარმოიდგინონ და გამოსახონ ობიექტის ბევრი შუალედური მდგომარეობა, რომელსედაც პირდაპირაა ტექსტში მითითებული და აგრეთვე, მოძრაობის თვით ხასიათით ნ ა გ უ ლ ის ხ მ ე ვ ი მდგომარეობებიც. ბავშვებს შეუძლიათ აღადგინონ სინამდვილის ხატები მათი უშუალო აღწერის ანდა განსაკუთრებული კონკრეტიზაციის გარეშე იხელმძღვანელონ რა მესხიერებით, ანდა ზოგადი სქემა-გრაფიკით. ასე, მაგალითად, მათ შეუძლიათ დაწერონ იმ მოთხრობის მოზრდილი შინაარსი, რომელიც გაკვეთილის დასაწყისში მოისმინეს, ანდა ამოხსნან მათემატიკური ამოცანები, რომელთა პირობები მოცემულია აბსტრაქტული, გრაფიკული სქემის სახით.

**აღმდგენელი (რეპროდუქტული) წარმოსახვა** უმცროს სასკოლო ასაკში ვითარდება ყველა სასკოლო მეცადინეობაზე, ჯერ ერთი იმით, რომ ბავშვები განსაზღვრავენ და ასახვენ ობიექტების ნ ა გ უ ლ ის ხ მ ე ვ ი მდგომარეობებს, რომლებზედაც პირდაპირ არაა მითითებული მათ აღწერაში, მაგრამ მათგან კანონზომიერად გამომდინარეობენ, მეორეც ზოგიერთი ობიექტის, მათი თვისებებისა და მდგომარეობის პირობითობის გაგებით (მაგალითად, მოცემული მოვლენა ფაქტიურად არ მომხდარა, მაგრამ პირობითად შეიძლება წარმოვიდგინოთ როგორც „თითქოსდა“ მომხდარი, და ასევე პირობითად გამოვარკვიოთ მისი შედეგები).

აღმდგენელი წარმოსახვაც გადაამუშავებს სინამდვილის ხატებს.

ბავშვები ცვლიან მოთხრობების სიუჟეტურ ხაზს, გარკვეულ დროში მოქმედებებს წარმოიღვენ ფაქტებს, წარმოაჩვენებენ ობიექტთა რიგს განზოგადებულად შეკუმშული სახით (ამას ბევრად უწყობს ხელს აზრობრივი დამახსოვრების ხერხები). ხშირად, ხატების ასეთი ცვლილებები და კომბინაციები ატარებს შემთხვევითსა და სასწავლო პროცესის მიზნის თვალსაზრისით გაუმართლებელ ხასიათს, თუმცა კი ამ მათემატიკურ ბავშვის მოთხოვნილებას წარმოსახვისადმი, საგნებისადმი ემოციური დამოკიდებულების გამოვლინებისადმი. ამ შემთხვევაში ბავშვები მკაფიოდ აცნობიერებენ თავისი გამონაგონის წმინდა პირობითობას. რაც უფრო მდიდრდება ბავშვების ცოდნა ობიექტებზე და მათი წარმოშობის პირობებზე, ხატების ბევრი ახალი კომბინაცია იქნება დასაბუთებდასა და ლოგიკურ არგუმენტაციას. ამ დროს ყალიბდება იმის უნარი, რომ ან გაშლილ სიტყვიერ ფორმაში, ანდა შეკუმშულ ინტუიციურ მოსაზრებებში აიგოს ასეთი ტიპის დასაბუთება: „ეს აუცილებლად მოხდება, თუკი გავაკეთებთ ამას და ამას“ უმცროს მოსწავლეთა სწრაფვა—გვიჩვენონ საგნების წარმოშობისა და აგების პირობები — წარმოადგენს მნიშვნელოვან ფსიქოლოგიურ წინამძღვარს მათთან შემოქმედებითი (პროდუქტიული) წარმოსახვის განვითარებისათვის.

ამ წინამძღვრის ფორმირებას ზელს უწყობს მეცადინეობები შრომაში, რომელზედაც ბავშვები ახორციელებენ თავის ჩანაფიქრს, ანუ თუ იმ საგნის დამზადების თაობაზე. ასევე ხელს უწყობს ხატვის გაკვეთილებიც, რომელიც ბავშვებისაგან მოითხოვს გამოსახულებას ჩანაფიქრის შექმნას და შემდგომ, მისი ხორციუხების ყველაზე გამოჩნცული საშუალებების ძიებას.

აზროვნების განვითარება. უმცროს მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებაშიც ორი ძირითადი სტადია აღინიშნება. პირველ სტადიაზე (იგი დაახლოებით თანხდება სწავლებას I და II კლასებში) მათი აზროვნება ჯერ კიდევ ძალიან წააგავს სკოლამდელთა აზროვნებას. სასწავლო მასალის ანალიზი აქ, ძირითადად თვალსაჩინო მოქმედებით პლანში ხორციელდება. ამ დროს ბავშვები ემყარებიან რეალურ საგნებს ანდა მათ შემცველებს, გამოსახულებებს (ასეთ ანალიზს ზოგჯერ უწოდებენ პრაქტიკულ-ქმედითს, ან უგრძობადს).

I—II კლასის მოსწავლეები ხშირად მსჯელობენ საგნებსა და სიტუაციებზე საკმაოდ ცალმხრივად, სწვდებიან რა რომელიმე ერთეულს, გარეგან ნიშანს. დასკვნები ემყარება აღქმაში მოცემულ თვალსაჩინო წინამძღვრებს. დასკვნის დასაბუთება ხდება არა ლოგიკური არგუმენტებით, არამედ აღქმული მონაცემებისადმი მსჯელობის პირდაპირი მი-

ყენებით. ასე, მაგალითად, აკვირდებიან რა სკოლის ცხოვრებაში შესატყვის ფაქტებს, ბავშვებს შეუძლიათ გააკეთონ შესატყვისი დასკვნები: „მთა არ რწყავდა თავის ყვავილებს და ამიტომ გახმა ისინი, ღელა კი — ხშირად რწყავდა ყვავილებს და ისინი კარგად ხარობს, იმისათვის, რომ ყვავილებმა გაიხაროს, საკუროთა მათი ხშირი მორწყვა“.

ბავშვების მიერ ამ სტადიაზე გაკეთებული განზოგადება ხორციელდება საგანთა თვალშისაცემი ნიშნების ძლიერი „დაწოლით“ (ასეთს მიეკუთვნება უტილიტარული და ფუნქციონალური ნიშნები). ამ სტადიაზე აღმოცენებულ განზოგადებათა უმრავლესობა აფიქსირებს კონკრეტულად აღქმად თვისებებს, რომლებიც საგნებისა და მოვლენების ზედპირზეა. მაგალითად, ერთი და იმავე თანდებული „ზე“ მეორეკლასელების მიერ წარმატებით გამოიყოფა იმ შემთხვევებში, როდესაც მისი მნიშვნელობა კონკრეტულია (გამოხატავს დამოკიდებულებას თვალსაჩინო საგნებს შორის) და ნაკლები წარმატებით — როდესაც მისი მნიშვნელობა აბსტრაქტულია.

გეოგრაფიის, ისტორიისა და ბუნებისმეტყველების ელემენტები უნცროს მოსწავლეს ეძლევა ისე, რომ მის მიერ წარმოებულ განზოგადება რაც შეიძლება ფართოდ ემყარებოდეს კონკრეტულ სიტუაციათა დაკვირვებას, დეტალურ სიტყვიერ აღწერას. ასეთი მასალის შეღარებისას ბავშვები გამოყოფენ მსგავს გარეგნულ თვისებებს და მათ შესატყვისი სიტყვებით აღნიშნავენ (ქალაქი, მთები, ომი და ა. შ.) ცოდნის სრულფასოვანი განზოგადების ძირითადი კრიტერიუმია ბავშვის მიერ კონკრეტული მაგალითის, ან ილუსტრაციის მოყვანა, რომლებიც შეესატყვისება მიღებულ ცოდნას. უმცროსი მოსწავლის აზროვნების ეს თვისებურებები დაწყებით სწავლებაში თვალსაჩინოებას პრინციპის ფართო გამოყენების საფუძველია.

სისტემატური სასწავლო მოქმედების საფუძველზე უკვე III კლასისათვის იცვლება უმცროს მოსწავლეთა აზროვნების ბასიათი. ამ ცვლილებებთანაა დაკავშირებული მისი განვითარების მეორე სტადია. უკვე I—II კლასებში მასწავლებლის განსაკუთრებული საზრუნავია ის, რომ უჩვენოს ბავშვებს ათვისებული ცოდნის ცალკეულ ელემენტებს შორის არსებული კავშირები. ყოველწლიურად იზრდება იმ დავალებათა მოცულობა, რომლებიც მოითხოვენ ცნებებს შორის ასეთი დამოკიდებულებებისა და კავშირების მითითებას. III კლასში მოსწავლეები ეუფლებიან სახეობით — გვაროვნულ დამოკიდებულებას ცნებების ცალკე ნიშნებს შორის, ე. ი. კლასიფიკაციას (მაგალითად, „მაგიდა — არსებითი სახელი“). ბავშვები გაშლილი მსკელობის სახით მუდამ პასუხობენ მასწავლებელს იმის შესახებ, თუ როგორ შეითვისეს ესა თუ ის კლასიფიკაცია. მაგალითად, III კლას-



ში, მასწავლებლის შეკითხვაზე „რას ეწოდება დაბოლოება?“ მოსწავლე პასუხობს: „დაბოლოება ეწოდება სიტყვის ცვალებად ნაწილს. დაბოლოება ემსახურება წინადადებაში სიტყვის კვშირს სხვა სიტყვებთან“.

ამისათვის, რომ ჩამოუყალიბონ ბავშვებს ცნება „პურეული მცენარეები“, სასლემძღვანელოში მოცემულია თავთავა და სარეველას სურათები, ხოლო მასწავლებლები უჩვენებენ ამ მცენარეებს ნატურაში. ბავშვები უყვრდებიან და ანალიზებენ მათ თავისებურებებს გარკვეული გეგმის მიხედვით, სწავლობენ მათ გარჩევაა გარეგნული ნიშნებით, იმასთორებენ მათ დანიშნულებას, დათესვის დროს. სავნაირად რომ ვთქვათ, ისევე ცნებას მარცვლეულის შესახებ, ამკვარადვე ეუფლებიან ისინი, მაგალითად, ცნებას შინაური ცხოველების შესახებ, მინდვრის, ბღის, ტყის, კლიმატის ცნებებს.

მოსწავლეებთან საკვებასა და მოვლენების ნიშნებზე მსჯელობის სადღეგელია თვალსაჩინო გამოსახულებები და აღწერები. მაგრამ, ამავ დროს ეს მსჯელობები შედეგია ტექსტის ანალიზის, მისი ცალკეული ნაწილების აზრობრივი შედარების, ამ ნაწილების ძირითადი მომენტების აზრობრივი გამოყოფის, მათი მთლიან სურათად გაერთიანების, დაბოლოს, კერძოულ რომელიმე ახალ მსჯელობაში გაერთიანებისა, რომელიც უკვე გამოყოფილია პირდაპირი წყაროებისაგან და აბსტრაქტულ ცოდნად ქცეულა. ასეთი გონებრივი ანალიზის ინთეგრირირებული შედეგია აბსტრაქტული მსჯელობა, ანუ ასეთი ტიპის გამოვლენილი ცოდნა: „შემოდგომაზე დათესილ და ხამთარში თოვლის ქვეშ მყოფ პურეულ მცენარეებს საშემოდგომო ეწოდება“.

გარკვეული საგნებისა და მოვლენების კლასიფიკაციის ფორმირება უმცროს მასწავლებელს უფიქრებს საკუთრივ გონებრივი მოქმედების ახალსა და რთულ ფორმებს, რომლებიც თანდათან გამონაწევრდება აღქმიდან და სასწავლო მასალაზე შედარებით დამოუკიდებელი მუშაობის პროცესად იქცევა, რომელსაც თავისი განსაკუთრებული ხერხები და წესები გააჩნია.

მეორე სტადიის ბოლოს მოსწავლეთა უმრავლესობა განზოგადებას ახდენს ადრე დაგროვილ წარმოდგენათა პლანში, მათი გონებრივი ანალიზისა და სინთეზის გზით. მასწავლებლის გაშლილი ახსნა და სახელმძღვანელოების მოთხრობა-სტატები ბევრ შემთხვევაში საკმარისია ცნებების დასაუფლებლად, საგნობრივ მასალაზე უშუალო ოპერირების გარეშე. იზრდება მსჯელობათა რაოდენობა, სადაც თვალსაჩინო მომენტები მინიმუმამდეა დაყვანილი და ობიექტები ხასიათდებიან მეტნაკლებად არსებითი კავშირებით.

უმცროს მოსწავლეთა გონებრივი განვითარების რეზერვების შესახებ. ჩვენს დროში მასწავლებლებიც და მშობლებიც ამჩნევენ, რომ 7—8 წლას ბავშვები უკვე აღარ კმაყოფილდებიან საგნების უბრალო კვრეტით — მათ უნდა იცოდნენ რატომ არის საგანი ასეთი, როგორ არის მოწყობილი, რატომ გააკეთეს ის. ასეთი „რატომ“ სკოლამდებლესაც ახასიათებს, მაგრამ ისინი, როგორც წესი, კმაყოფილდებიან ყოველგვარი პასუხით თავის შეკითხვაზე.

სხვა მდგომარეობაა თანამედროვე უმცროს მოსწავლესთან. ცხოვრების წესის გამო, იმ ცნობების გამო, რომელსაც იგი ღებულობს წიგნებიდან და ჟურნალებიდან. რადიოთი და ტელევიზიით, მოზრდილებსავე, იგი ხშირად არ არის კმაყოფილი შემთხვევითი და ზედაპირული ახსნით, არამედ მოითხოვს ისეთ ახსნას, რომელიც შეესატყვისება გარემოზე მის წარმოდგენათა საკმაოდ განვითარებულ სისტემას. თანამედროვე შვიდწლიანი ბავშვი გაცილებით უფრო მომთხოვნია ახსნისადმი, ვიდრე მისი თანატოლები წარსულში. ცხადია, სკოლამ არ შეიძლება გვერდი აუაროს ამ მდგომარეობას. მან ხელი უნდა ჩასჭიდოს და განავითაროს ბავშვის თეორიულ მსჯელობათა ჩანასახები, უნდა მისცეს გარემო საგნების არსებობის პირობებისა და მიზეზების საჭირო ახსნა. ამით, კონკრეტულ-ხატოვანი აზროვნების გვერდით, უმცროს მოსწავლეებს თანდათანობით უნდა აღვუზარდოთ განყენებული აზროვნების უმარტივესი ხერხები, რომელიც ეძიებს საგნებისა და მოვლენების მიზეზებსა და საფუძვლებს და მოითხოვს მათ ახსნას.

საბჭოთა და უცხოელი ფსიქოლოგებისა და პედაგოგების გამოცდილება გვარწმუნებს იმაში, რომ თანამედროვე 7-10 წლის ბავშვისათვის ზოგჯერ არ გამოდგება ის საზომები, რომლითაც ფასდებოდა ბავშვის აზროვნება წინათ. მისი ნამდვილი გონებრივი უნარი გაცილებით უფრო ფართოა და მდიდარია, ვიდრე ადრე მიაჩნდათ. სპეციალურ, ექსპერიმენტულ დაწესებულებებში სწავლული ფსიქოლოგები იკვლევენ ბავშვის გონებრივ უნარებს, რათა გამოავლინონ ყველაზე უფრო ხელშემწყობი პირობები ამ ასაკის ბავშვების აზროვნების ფორმირებისათვის. კერძოდ, გამოიჩევა რომ გარკვეული პირობების შექმნით, უმცროსი მოსწავლეები წარმატებით ეუფლებიან ისეთ აბსტრაქტულ, თეორიულ მასალას მათემატიკასა და მშობლიურ ენაში, რომელიც სრულიად არ შედიოდა ძველ პროგრამებში და მხოლოდ ცალკეული, მარტივი ნაწილებით შედის მოქმედ სასწავლო პროგრამებში. ისე უნდა აიგოს სწავლება, რომ მოხდეს ამ შესაძლებლობათა აქტიური გამოყენება თი-

თოეული ბავშვის ყოველმხრივი ინტელექტუალური განვითარებისათვის.

დაწყებითი სკოლის მოქმედი პროგრამები წარმოადგენს პირველ ნაბიჯს უმცროს მოსწავლეთა ნაზდვილი შემეცნებითი შესაძლებლობების პრაქტიკული გამოყენებისათვის. პროგრამებში არსებითად გაღრმავებულია და გაფართოვებულია გადასაცემი ცოდნის თეორიული მხარე ე. ი. ის, რაც გულისხმობს მოვლენათა ახსნას, კავშირების (მათ განზოგადებას) დადგენას. ეს, თავის მხრივ, აღზრდის მოსწავლეებში ლოგიკური განსჯის, განყენებული აზროვნების მარტივ, მაგრამ მნიშვნელოვან ხერხებს. პირველი შეხედვით შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ ახალი მასალა ბავშვის „ძალეს აღემატება“, მაგრამ ეს შიში უმრავლეს შემთხვევაში ზედმეტია. სწავლებს სწორი მეთოდის დროს, მასწავლებლის საჭირო დახელოვნების დროს, ბავშვები წარმატებით ეუფლებიან ახალ საპროგრამო მასალას. ისინი, არსებითად, უკვე მზად არიან ამისათვის თავისი ცხოვრების მთელი წარსული გამოცდილებით.

#### § 7. უმცროს მოსწავლეთა პიროვნების განვითარება

ქვევის მორალური ნორმებისა და წესების შეთვისება. ბავშვის მორალური აღზრდა გაცილებით უფრო ადრე იწყება, ვიდრე იგი სკოლაში წავა. მაგრამ, მხოლოდ აქ ხედება იგი მორალურ მოთხოვნათა ისეთ მკაფიო და გაშლილ სისტემას, რომელთა დაცვა მუდმივად და მიზანდასახულად კონტროლირდება. უმცროს მოსწავლეებს აცნობენ ქვევის წესებისა და ნორმების საკმაოდ ვრცელ კრებულს. რომლითაც მათ უნდა იხელმძღვანელონ მასწავლებლებთან და მოზრდილებთან ურთიერთობის დროს. სხვადასხვა სიტუაციებში, ამხანაგებთან ურთიერთობასა და გაკვეთილებზე და დასვენებებზე, ქუჩაში და საზოგადოებრივ ადგილებში ყოფნისას. 7—8 წლის ბავშვები ფსიქოლოგიურად მზად არიან ამ ნორმებისა და წესების აზრის ნათელი გაგებისათვის და მათი ყოველდღიური შესრულებისათვის. მაგრამ ხშირად, ეს მზაობა დროულად არ გამოიყენება მასწავლებლისა და სხვა მოზრდილების მიერ. აყალიბებენ რა მოთხოვნებს ბავშვისადმი, ზოგჯერ დიდხანს „ღეჭავენ“ რა მათ, აღმზრდელები ყოველთვის თანამიმდევრულად და მკაცრად არ ამოწმებენ საკუთარ მითითებათა ფაქტიურ შესრულებას. ბავშვებს ექმნებათ შთაბეჭდილება, რომ ქვევის ნორმებისა და წესების დაცვა ბევრად დაამოკიდებული მოზრდილთა გუნებაგანწყობაზე, შექმნილ სიტუაციაზე, მათ საკუთარ სურვილებზე. ჩნდება ბავშვის მორალური ჭფეროს ნორმალური ქმნა-

ღობის ყველაზე საშიში მტერი — წარმოდგენა, თოქოს ქცევის ნორმება და წესებს ფორმალური ხასიათი აქვს და უნდა შესრულდეს არა შინაგანი აუცილებლობის, არამედ ამა თუ იმ გარე ვითარების, მათ შორის დასჯის შიშის გავლენით.

ბავშვების მიერ ქცევის ნორმებისა და წესების ნამდვილი და ორგანიზებული შეთვისება გულისხმობს, რომ მასწავლებელს გააჩნია მათი შესრულების კონტროლირების ხერხებისა და საშუალებებს კარგად დამუშავებული სისტემა. ამ წესებისა და ნორმების მკაფიო ფორმულირება, მათი შესრულების აუცილებელი წახალისება და არანაკლებ აუცილებელი შესატყვისი რეაქცია დაუდევრობასა და უწყისრიგობაზე — უმცროს მოსწავლეთა დისციპლინირებულობისა და ორგანიზებულობის აღზრდის მნიშვნელოვანი პირობებია. ბავშვების ამ ასაკში ჩამოყალიბებულა ასეთი მორალური თვისებები მისი პიროვნების შინაგან და ორგანიზულ კუთვნილებად იქცევა.

უმცროს მოსწავლეთა ურთიერთობა ერთმანეთთან და მასწავლებელთან. ერთობლივი სასწავლო მოქმედების პროცესში ბავშვებს შორის ყალიბდება ახალი ურთიერთობები. სკოლაში გატარებული რამდენიმე კვირის შემდეგ, პირველკლასელთა უპირველესობაა უჭრება ის გაუბედაობა და სიმორცხვე, რასაც ასალ შთაბეჭდილებათა უმრავლესობა იწვევდა მათში. ისინი თვალყურს ადევნებენ მერხზე მჯდომი მესობლს მოქმედებას. კონტაქტებს ამყარებენ იმ თანაკლასელებთან, რომლებიც სიმბათიით ებყრობიან მათ, ანდა ავლენენ მსგავს ინტერესებს. ახალ კოლექტივში ორიენტაციის პირველ ეტაპებზე ბავშვების ნაწილი ავლენს ხასიათის ავიცებებს (ერთნი — მეტისმეტ სიმორცხვეს, სხვანი — მოურიდებლობასა და თავშეუყავებლობას, რომლებიც მათთვის არაა დამახასიათებელი. მაგრამ, მას შემდეგ, რაც დადგინდება ურთიერთობა სხვა ბავშვებთან, ყოველი მოსწავლე გამოავლენს თავის ნამდვილ, ინდივიდუალურ თავისებურებებს.

უმცროს მოსწავლეთა ურთიერთობის დამახასიათებელი თავისებურება იმაშია, რომ მათი მეგობრობა, როგორც წესი, ემყარება გარეგანი ყოფითი პირობებისა და შემთხვევითი ინტერესების საერთოობას (ბავშვები ერთ მერხზე სხედან, ერთ საბლში ცხოვრობენ, დაინტერესებულნი არიან სათავგადასავლო ლიტერატურით და ა. შ.). უმცროს მოსწავლეთა შეგნება ჯერ კიდევ არ მიუღწა იმ დონემდე, რომ თანატოლთა აზრი გახდეს საკუთარი თავის ნამდვილი შეფასების კრიტერიუმი. ცხადია, 9—10 წლის ბავშვები უფრო მეტი ინტერესით ეკიდებიან იმ შეფასებას, რომელსაც თანაკლასელები აძლევენ მათ სიმამაცეს, მოსაზრებულობას, სიმარჯვეს და

მწვავედ განიცდიან თუ ეს შეფასება არ თანხვედბა სასურველს. მაგრამ ასეთი განცდები ხანმოკლეა და რაც მთავარია, მათი შეცვლა ადვილად შეიძლება მოზრდილების ან მასწავლებლის შეფასებით. ამ უკანასკნელის აზრი უმცროსი მოსწავლეებისათვის განსაკუთრებით არსებითი და უაპელაციოა.

უმცროსი მოსწავლეები უსიტყვოდ ცნობენ მასწავლებლის ავტორიტეტს. ისინი მას მიმართავენ სულ სხვადასხვა საბაბით — დაწყებული წვირღმანი და შემთხვევითით და გათავებული ყველაზე ღრმა პიროვნულით. ბავშვები გულახდილად უზარებენ მასწავლებელს თავის საზრუნავს, განცდებს, შინაურ ვითარებას. უმცროსი მოსწავლე წყენის შემთხვევაშიც მიმართავს მასწავლებელს და მტყუანი მზარეც ამას სამართლანად მიიჩნევს, რადგანაც მასწავლებელი ყველასათვის საერთო ზნეობრივი არბიტრია.

ბავშვის პიონერულ ორგანიზაციაში შესვლის ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა. მოსწავლეთა მეხსიერებაში სამუდამოდ რჩება ის დღე, როდესაც მათ — აქამდე პატარა ოქტომბრელებს — იღებდნენ იმ ორგანიზაციაში, რომელზედაც ისინი დიდი ხანია ოცნებობდნენ. პიონერთა ორგანიზაციაში, რომლებიც აღისფერ ყელსახვევებს ატარებენ და კოლონებად დაწყობილნი, თამამად ნიანბნებენ ქალაქის ქუჩებში აყვირისა და დოლის ხმაზე: იღებდნენ ორგანიზაციაში, სადაც ბევრი საინტერესო საქმეა. სკოლაში ყოფნის პირველ წლებში, უმცროს მოსწავლეთა ცხოვრების კარგიც და ცუდიც იზომებოდა პიონერულ ორგანიზაციაში მათი შესვლის შესაძლებლობით. მათ კარგად შეითვისეს, რომ: თუ კარგად სწავლობ, თუ რცავ ოქტომბრელთა ჯგუფის წესებსა და მოახოვნებს. თუ ამანაგებს სჯერათ შენი—მაშინ მივიღებენ პიონერად. აი, რატომაა სავსე ბავშვის ცნობიერება ასეთი ნათელი და მზიარული შთაბეჭდილებებით მისი პიონერულ ორგანიზაციაში მიღების დღეს. იგი ამაყად განიცდის თავის ახალ მოვალეობებსაც და ახალ უფლებებსაც. ასე ეყრება ფსიქოლოგიური საფუძველი ბავშვის ნამდვილ მისწრაფებებს, რომელნიც დაკავშირებულნი არიან ჯერ პიონერული კოლექტივის, ხოლო შემდეგ — მთელი საზოგადოების ინტერესებთან და მიზნებთან.

პიონერული კოლექტივის ცხოვრებისა და მასში ბავშვების ურთიერთდამოკიდებულების ორგანიზაცია ისე უნდა მოხდეს, რომ ბავშვს არ გაუმკრთალდეს პიონერული ყელსახვევის მიღების პირველი დღის ვანცდები. გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ ეს მაშინ არის შესაძლებელი, როდესაც მასწავლებელი, უფროსი პიონერხელმძღვანელი და რაზმეულის საბჭო ანდობენ ახალ პიონერებს საინტერესო ღონისძიე-

ბათა ვეგმის შედგენასაც და მისი შესრულების კონტროლსაც. დასაწყისში შესაძლოა ბავშვებს საქმე კარგად არ გამოუვიდეთ, ზოგიერთი ბავშვი, გარკვეული დროის განმავლობაში პასიურად შეასრულებს თავის პიონერულ მოვალეობებს, მაგრამ პიონერულ საქმეში სხვა ბავშვებთან აქტივობის შენარჩუნების ყველაზე მთავარი ფსიქოლოგიური პირობაა საქმის მთელი მდგომარეობის მიმართ მათი დამოუკიდებლობის, პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარება, თუ მასწავლებელიც და რაზმეულსა საბჭოც მხარს დაუჭერენ და მოხერხებულად წარმართავენ ამ გრძნობის განვითარებას, მაშინ, კლასისა და სკოლის პიონერული ორგანიზაციის ცხოვრება ფორმალური კი არ იქნება, არამედ შინაგონად აზრის შემცველი ვახდება თითოეული ბავშვისათვის.

პიონერებს ბევრი მნიშვნელოვანი საზოგადოებრივი საქმე აქვთ: ნერვების დარგვა და რკინის ჭარბის შეგროვება, მოხუცებისადმი დახმარება და ჩავარულ ხალხთა შვილებისათვის შეძლებისგვარად მხარდაჭერა, ამხანაგური ურთიერთდახმარება სწავლაში და მეგობრული ურთიერთკრიტიკა. პიონერული რაზმის მიერ დავალებული ყველა ეს საქმე, რომელიც სრულდება შინაგანი აუცილებლობის გრძნობით, სრულდება მთელი კოლექტივის მიერ, გამოდის უმცროსი მოსწავლეებისათვის მოსაწყვდომი, რეალური საზოგადოებრივი დასასარგებლო მოქმედების ფსიქოლოგიურ როლში, რომლის გარეშეც შეუძლებელია კოლექტივში, ურთიერთმხარდაჭერისა და ურთიერთდახმარების, როგორც საბჭოთა მოსწავლის პიროვნების ძირითადი თვისებების ფორმირება.

ცხადია, ძალიან ძნელია ისეთი პიონერული კოლექტივის ორგანიზება, რომელსაც გააჩნია საკუთარი მაღალი აქტივობა და თვითმოქმედება. არც ქადაგება და არც ნაამბობი თავისთავად საქმეს ვერ უშველს. აღმზრდელები აქ შეიძლება დაემყარონ ბავშვების მხურვალე სწრაფვას საზოგადოებრივად სასარგებლო მოქმედებისადმი, მათ გატაცებას პიონერული საქმეების რომანტიკით, მათ სურვილს, ისე მოაწყონ საქმე, რომ თვითონ იყვნენ საქმის მოთავეც და პასუხისმგებელიც. პიონერულ, ხოლო შემდგომ, კომკავშირულ საქმეებში მონაწილეობა ქმნის ყველაზე ღრმა წანამძღვრებს ადამიანის აქტიური მოქალაქეობრიობის ფორმირებისათვის,

უმცროს მოსწავლეთა ემოციები და მათი განვითარება. ქცევის ახალი წესებისა და ნორმების შეთვისება არსებითად ცვლის უმცროს მოსწავლეთა ემოციების თავისებურებებს. როგორც წესი, ბევრთან ეს ხდება უარყოფით განცდათა გარეშე და დადებითად აღიქმება თვითონ ბავშვების მიერ. ასე, მაგალითად, მათ უხარიათ ახალი მეგობრობა თანაკლასელებთან, ამაყობენ იმ დავალებებით, რომლებიც მათ მისცა

ოქტომბრელთა ჯგუფმა, იწყება პასუხისმგებლობითი დამოკიდებულება სკოლაში ქცევის ნორმებისადმი.

სხვა ფსიქიკურ პროცესთა მსგავსად, სასწავლო მოქმედების პირობებში იცვლება ბავშვების ემოციათა ზოგადი ხასიათიც. ეს მოქმედება დავაწმარებულთა ერთობლივი საქმიანობის მკაცრ მოთხოვნათა სიატემასთან, შეგნებულ დისციპლინასთან, ნებისმიერ ყურადღებაა და შესაიერებასთან. ყოველივე ეს ზემოქმედებს ბავშვების ემოციებზე. უმცროსი სასკოლო ასაკის გასწვრივ თავს იჩენს ემოციის გამოვლინებებში თავშეკავებისა და შეგნებულობის გაძლიერება, ემოციურ მდგომარეობათა მდგრადობის ამღლება. უმცროს მოსწავლეებს უკვე შეუძლიათ საკუთარი გუნება-განწყობის მართვა, ხოლო ზოგჯერ მათი შენიღბვაც კი (აქ თავს იჩენს ასაკის დამახასიათებელი თავისებურება — ფსიქიკურ პროცესთა ნებისმიერობის ჩამოყალიბება). უმცროსი მოსწავლეები უფრო გაწონასწორებულნი არიან, ვიდრე სკოლამდელები და მოზარდებიც კი. მათ ახასიათებთ ხანგრძლივი, მყარი, მხიარული და მხნე გუნება-განწყობილება. ამავე დროს, ზოგიერთ ბავშვთან შეგნებულება უარყოფითი აფექტური მდგომარეობაა. მათი მთავარი მუხეზია — განცდა პრეტენზიის დონესა და მისი დაკმაყოფილების შესაძლებლობას შორის. თუ ეს განცდა ხანგრძლივია და ბავშვი ვერ ნახულობს საშუალებებს მისი დაძლევისა ან შერბილებისათვის, მაშინ უარყოფითი განცდები ვლინდება მრისხანე გამოთქმებასა და ქცევებში. ასეთი ემოციური გამოვლინების თავიდან აცილებისათვის მასწავლებელმა კარგად უნდა იცოდეს თავის აღზარდელთა ინდივიდუალური თავისებურებები. თვით სასწავლო მოქმედების განაორცელებიასა ყალიბდება ისეთი გრძობები, როგორცაა დაკმაყოფილება, ცოდნის-მოყვარეობა და აღტაცება.

საბჭოთა დაწყებითი სწავლების მთელი შინაარსი მიმართულია კოლექტივიზმის, ჩაგრული კლანებისა და ერებისადმი თანაგრძნობის, ინტერნაციონალიზმის, პატიოსნებისა და მოვალეობის გრძნობის აღზარდისადმი. ამ გრძნობების განვითარებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ბავშვების ურთიერთობის პრაქტიკას ოქტომბრელთა ჯგუფებში, ხოლო შემდგომ — პიონერულ ორგანიზაციაებში. აქ ბავშვები პირველად ლებულობენ დავალებულ საქმეზე კოლექტიური პასუხისმგებლობის გამოცდილებას. აქ ისინი მუდმივად გრძნობენ კონტროლს საკუთარ სასწავლო მუშაობაზე. მათ ექმნებათ პირადი პასუხისმგებლობის გრძნობა ჯერ ცალკეულ დავალებათა, ხოლო შემდგომ — მთელ სასკოლო მოვალეობათა შესრულებისადმი.

## მოზარდის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი

### § 1. მოზარდობის პერიოდის აღვილი და მნიშვნელობა ზავთვის განვითარებაში

მოზარდობის პერიოდის საზღვრები დაახლოებით ემთხვევა ბავშვების სწავლებას საშუალო სკოლის V—VIII კლასებში და მოიცავს თერთმეტ-თორმეტი წლიდან თოთხმეტი — თხუთმეტი წლის ასაკს, თუმცა, ფაქტიურად, მოზარდობის ასაკის დასაწყისი შეაძლოა არ ემთხვეოდეს მეხუთე კლასში გადასვლას და ერთი წლით ადრე ან გვიან ხდებოდეს.

მოზარდობის პერიოდის განსაკუთრებული მდგომარეობა ბავშვის განვითარების ციკლში ასახულია მის სხვა სახელწოდებებში — „გარდაწავალი“, „მძიმე“, „კრიტიკული“. მათში ფიქსირებულია ამ ასაკში მიმდინარე განვითარების პროცესების ის სირთულე და მნიშვნელობა, რომლებიც სიცოცხლას ერთი ეპოქიდან მეორეში გადასვლასთან არის დაკავშირებული. ბ ა ვ შ ვ ო ბ ი დ ა ნ მ ო წ ი ფ უ ლ ო ბ ა შ ი რ გ ა დ ა ს ვ ლ ა შეადგენს ამ პერიოდის განვითარებას ყველა მხარის ძირითად შინაარსსა და სპეციფიკურ განსხვავებას—ფიზიკური, გონებრივი, ზნეობრივი და სოციალური მხარეებისა. ყველა მიმართულებით წარმოებს თვისობრივად ახალ წარმოქმნათა ჩამოყალიბება, რაც შედეგია ორგანიზმის ფუნქციონირების, მოზრდილებსა და ამხანაგებთან ურთიერთობათა ტიპის, მათთან სოციალური ურთიერთშემოქმედებას ხეობების, ინტერესების, შემეცნებითი და სასწავლო საქმიანობის, მორალურ-ეთიკური ინსტანციების შინაარსობრივი მხარის შეცვლისა, რომლებიც აშუალებენ ქცევას, მოქმედებასა და ურთიერთობას.

მოზარდთა პიროვნების განვითარების პირველ ფაქტორს საკუთრივ მისი დიდი სოციალური აქტიურობა წარმოადგენს, რომელიც მიმართულია განსაზღვრული ნიშნულებისა და ღირებულებათა ათვისებაზე, მოზრდილებსა და ამხანაგებთან დამაკმაყოფილებელ ურთიერთობათა დამყარებაზე, დაბოლოს, საკუთარ თავზე (თავისი პიროვნებისა და მომავლის დაპროექტება, განზრახვის, მიზნისა და ამოცანის განხორციელების მცდელობით).

თუმცადა ახლის ჩამოყალიბების პროცესი დროშია ვაკეპული. იგი მრავალ პირობაზეა დამოკიდებული და ამიტომ, შესაძლოა, ყველა ფრონტზე ვითარდებოდეს არათანაბრად. ეს განსაზღვრავს ერთი მხრივ, მოზარდში „ბავშვობისა“ და „მოწიფულობის“ თანაარსე-



ბობას, ხოლო, მეორე მხრივ—ერთი და იმავე საპასპორტო ასაკის მოზარდთა არსებით განსხვავებებს მოწოდებლობის სხვადასხვა მხარეთა განვითარების დონის მიხედვით. ეს დაკავშირებულია იმასთან, რომ თანამედროვე მოსწავლეთა ცხოვრებაში ორნაირი მომენტია: 1. მოწოდებლობის განვითარების შემთავებელი (ბავშვთა დასაქმება მხოლოდ სწავლებით, როცა მათ უმრავლესობას სხვა მუდმივი და სერიოზული მოვალეობანი არ გააჩნიათ, მრავალი მშობლის ტენდენციაა გაათავისუფლოს ბავშვები ყოფილი შრომის წარუშვრელად და უსიამოვნებათაგან, მეურვეობა გაუწიოს ყველაფერში), 2. მოწოდებულობის მომენტები (ინფორმაციის უზარმაზარი ნაკადი, უზიარო განვითარებისა და სქესობრივი მომწიფების აქსელერაცია, მშობელთა უმრავლესობის დადი დაკავებულობა და როგორც ამას შესაძლო შედეგი — ბავშვთა ადრეული დამოუკიდებლობა).

ყველაფერი ეს იწვევს პირობებს დიდ მრავალფეროვნებას, რომლებიც განსაზღვრავენ განვითარებას, ხოლო აქედან — მოწოდებლობის ამა თუ იმ მხარის განვითარებაში გამოვლინებათა სპერეცესა და არსებით განსხვავებას. მაგალითად, VII კლასში ჭერ კიდევ არიან ბავშვური შესაბუნაობისა და ინტერესების ვაჟებუ. მაგრამ არიან საცხებოთ მოწიფულა ბავშვებიც, რომლებიც მოზარდითა ცხოვრებას ზოგიერთ რამეს უყვე ეზიარენ. არიან ნტიციე, შინაარსიანი ინტერესების მქონე „ინტელექტუალები“, მაგრამ არიან მოზარდები, ასეთ ინტერესთა გარეშეც, რომლებსაც არ შესწევთ უნარი დამოუკიდებლად შეითვისონ თუნდაც სასწავლო მასალა. არიან მხოლოდ ამხანაგებსა და სპორტთან ურთიერთობით გატაცებულნი. მაგრამ ბუნდოვანი გეგმებით მომავალზე, ხოლო, სხვებმა მომავალი პროფესიისათვის შეგნებულა მზადება უყვე დაიწყეს. გოგონების ერთა ნაწილი გატაცებით სწავლობს, ბევრი რამ ინტერესებს, ბევრს კითხულობს და სხვები კი მხოლოდ და მხოლოდ მოდასა და ყმაწვილებზე ფაქრობენ. ბავშვთა ერთი ნაწილი განებივრებული ეგოისტები გახდენ, ხოლო, სხვებმა თითონ დაიკავეს სახლში დედის მარჯვენა ხელსა და თანამემშის პოზიცია.

ზოგადი მიმართულება მოზარდთა მოწიფებულობის განვითარებაში შესაძლოა განსხვავებული იყოს და თითოეულ მიმართულებას შესაძლებელია მრავალი ვარიანტი გააჩნდეს. მაგალითად, ერთი „ინტელექტუალისათვის“ წიგნი და ცოდნა მოაუარია ცხოვრებაში, მაგრამ ბევრ სხვა შემთხვევებში იგი „ბაღლია“, მეორე აგრეთვე კარგი „ინტელექტუალი“ — სახლში კითხულობს სტატიებს ელექტრონიკაზე და გატაცებულია რადიოტექნიკით, მაგრამ გავითილებზე უქნარაა, ზედმიწევნით დაკავებულა საკითხით, თუ

რამდენად შეეფერება მისი გარეგნობა მოღას და ყველაზე მეტად აფა-  
სებს ურთიერთობას უფრო მოზარდილ ბავშვებთან, რომლებთანაც ყვე-  
ლაფერზე შეიძლება ლაპარაკი, დაწყებული ცხოვრების აზრიდან და  
დამთავრებული საუკეთესო საპარიკმახეროთი, მესამე „ინტელექ-  
ტუალს“ მოწიფულობა თავისი გარეგნული გამოვლინებებით მაინც-  
დამაინც არ იზიდავს, მაგრამ თავის თავში მტკიცედ წვრთნის მამა-  
ცობის თვისებებს, ხოლო გოგონებთან ურთიერთობაში იქცევა მათი-  
ვე აზრით, როგორც ბავშვი — ქაჩავს ყელსანვევს, უწეწავს თმას, ამ  
სამ ვარიანტში, რომლებიც მსგავსი არიან ერთი პარამეტრით, მოწი-  
ფულობის განვითარება სხვადასხვანაირად მიმდინარეობს და ამასთან  
შინაარსობრივად განსხვავებული ცხოვრებისეული ღირებულებანი ყა-  
ლიბდება. მოზარდობის პერიოდის მნიშვნელობა განისაზღვრება იმით,  
რონ სწორედ აქ ეყრება საფუძველი და აქ შეინიშ-  
ნება საერთო მიმართულება პიროვნების მორა-  
ლურ განწყობათა ჩამოყალიბებაში. კაბუჯობის  
ასაკში მათი განვითარება გრძელდება.

მოზარდობის პერიოდი მძიმე და კრიტიკულ პერიოდად ითვლება.  
ასეთი შეფასება გაპირობებულია ჯერ ერთი, იმ მრავალრიცხოვანი  
ძვრებით, რომელსაც ამ დროს აქვს ადგილი და რომლებიც ზოგჯერ  
ბავშვობის წინა თავისებურებათა, ინტერესთა და ძირეული გარდატე-  
ხის ხასიათს ატარებს. ეს შესაძლოა შედარებით ხანმოკლე დროში მოხ-  
დეს. ხშირად იგი მოულოდნელია და განვითარების პროცესს ნახტო-  
მისებურ, მძაფრ ხასიათს ანიჭებს, მეორე, მიმდინარე ცვლილებებს  
ხშირად თან ახლავს ერთი მხრივ, თვით მოზარდის ხასიათის მნიშვნე-  
ლოვან სუბიექტურ სიძნელეთა გამოვლენა, ხოლო, მეორე მხრივ —  
მისი აღზრდის სიძნელეები: მოზარდი, უფროსის ზემოქმედებას არ  
ექვემდებარება, მას უჩნდება ურჩობის, წინააღმდეგობისა და პროტეს-  
ტის სხვადასხვა ფორმები (სიჯიუტე, უხეშობა, ნეგატივიზმი, ჰირვეუ-  
ლობა, მიუკარებლობა, გულჩათხრობილობა).

ნახევარ საუკუნეზე მეტი ხნის მანძილზე მიმდინარეობს თეორიუ-  
ლი დავა იმის შესახებ, თუ რა როლი ენიჭება ბიოლოგიურ და სოცია-  
ლურ მომენტებს კრიტიკული განვითარების მოვლენათა წარმოქმნაში  
მოზარდობის პერიოდისას.

## § 2. მოზარდის ორგანიზმის ანატომიურ-ფიზიოლოგიური ბარამაჰნა

ბიოლოგიური ფაქტორის პრობლემა მოზარდის განვითარებაში  
გაპირობებულია იმით, რომ სწორედ ამ ასაკში ხდება კარდინა-  
ლური ცვლილებები ბავშვის ორგანიზმში ბიო-

ლოგიური სიმწიფის გზაზე. ვითარდება სქესობრივი მომწიფების პროცესი. ყოველივე ამას თან ახლავს ორგანიზმის მორფოლოგიური და ფიზიოლოგიური შეცვლის პროცესები.

ორგანიზმის შეცვლის დასაწყისი დაკავშირებულია ჰიპოფიზის მოქმედების გააქტიურებასთან, განსაკუთრებით მისი წინა ნაწილისა, რომლის ჰორმონებაც ქსოვილებს ზრდასა და შინაგანი სეკრეციის სხვა მნიშვნელოვან ჯირკვალთა (სქესობრივი, ფარისებრი, თირკმელზედა) ფუნქციონირებას აწესრიგებს. მათი ერთობლივი მოქმედება განაპირობებს ბავშვის ორგანიზმში მრავალრიცხოვან ცვლილებებს და მათ რიცხვში ყველაზე თვალაჩინოს: „ნახტომს სიმაღლეში“ და სქესობრივ მომწიფებას (სასქესო ორგანოების განვითარება და მეორადი სასქესო ნიშნების გამოვლინება). ამ პროცესებში ყველაზე ინტენსიური პერიოდია თერთმეტი — ცამეტი წელი გოგონებისათვის და ცამეტი — თხუთმეტი წელი ვაჟებისათვის. ამჟამად აღინიშნება ფიზიკური განვითარებისა და სქესობრივი მომწიფების აქსელერაცია, და ამიტომ უკვე 9—10 წლის გოგონებს შეიძლება დაეწყოს სქესობრივი ჯირკვლების მოქმედება და სარძევე ჯირკვლების ფორმირება, ხოლო 10—11 წლის ასაკში ზოგიერთები სქესობრივი მომწიფების დასაწყის სტადიაზეც არიან (ვაჟები — თორმეტი—ცამეტი წლისა).

უკანასკნელ წლების გამოკვლევებში არ ყოფილა გამოვლენილი მკაცრი დამოკიდებულება სქესობრივი მომწიფების დონესა და სომატომეტრიულ მაჩვენებლებს შორის, მაგრამ, მეორე მხრივ, სახელდობრ, სიმაღლეში ზრდა, წონასა და გულშეკრდის გარეშეშორწერილობის მომატება წარმოადგენს მოზარდობის ასაკში ფიზიკური განვითარების სპეციფიკურ მომენტებს, რომლებიც აღინიშნება საგანგებო ტერმინით „ნახტომი სიმაღლეში“. ამის გამო იცვლება მოზარდის გამოქვყველება ბავშვის გამოქვყველებასთან შედარებით და სხეულის საერთო პროპორციები უახლოვდება მოწიფებულისათვის დამახასიათებელს. იცვლება სახეც. თავის ქალას სახის ნაწილის ინტენსიური განვითარების შედეგად, მაგრამ ტვინის მოცულობა უმნიშვნელოდ მატულობს. თერთმეტი—თორმეტი წლიდან, თხუთმეტი—თექვსმეტი წლამდე პერიოდში, ხერხემლის ყოველწლიური მატების ტემპი ჩამორჩება სიმაღლეში სხეულის ზრდის ტემპს. რამდენადაც თოთხმეტი წლამდე ხერხემლის მალეებს შუასივრცეს ჯერ კიდევ ხრტილი ავსებს, ეს განსაზღვრავს გარუდებისადმი ხერხემლის მიდრეკილებას სხეულის არასწორი მდგომარეობის. ხანგრძლივი ცალმხრავი დაძაბულობის ან მეტისმეტი ფიზიკური დატვირთვის დროს. ტანადობის ყველაზე მეტი დარღვევა ხდ-

ბა 11—15 წლებში, თუმცა ამავე ასაკში მსგავსი დეფექტებია აღმოფხვრა უფრო ადვილია, ვიდრე შემდგომ. მენჯის ძვლებს შეზარდა (რომელშიც ვოკონების სასქესო ორგანოებია მოთავსებული) მთავრდება 20—21 წლისათვის. მათი დაცილება და შეუზრდელი ძვლების დაცილება შესაძლებელია დიდი სიმაღლიდან გადმოხტომისას, ხოლო, მაღალქუსლიანი ფეხსაცმლის ტარებამ შეიძლება მენჯის ფორმის შეცვლა კამიონკოს, რამაც მშობიარობის ფუნქციას შეიძლება ზიანი მიაყენოს.

კუნთების მასისა და კუნთური ძალის მომატება განსაკუთრებით ინტენსიურად მიმდინარეობს სქესობრივი მომწიფების პერიოდის ბოლოს. ვაყებს მუსკულატურა უვითარდებათ მამაკაცის ტიპის მიხედვით, ხოლო გოგონებს რბილი ქსოვილები — ქალის ტიპის მიხედვით, ეს შესაბამისად ანიჭებს თითოეული სქესის წარმომადგენელს მამაკაცობრივ ან ქალურ ნიშნებს, მაგრამ ამ პროცესის დასრულება მოზარდობის ასაკის საზღვრებს სცილდება.

კუნთური ძალის მომატება აფართოებს მოზარდთა ფიზიკურ შესაძლებლობებს. ამას ვაყები აცხობიერებენ, თითოეული მათგანისათვის ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. მაგრამ მოზარდის კუნთები გაცილებით აღრე იღლება, ვიდრე მოწიფულსა და ჭერ კიდევ ვერ ეგუება ხანგრძლივ დაძაბულობას, რაც აუცილებლად გასათვალისწინებელია სპორტული ვარჯიშობისა და ფიზიკური შრომის დროს. მოტორული აპარატის შეცვლას თან ახლავს მოძრაობის ჰარმონიის დაკარგვა, ვლინდება საკუთარი სხეულის დაუფლების უუნარობა (მოძრაობათა სიუხვე, მათი არასაკმარისი კოორდინაცია, საერთო მოუქნელობა, მოუხეშაობა). ამან შეიძლება დაბადოს უსიამოვნო განცდები, დაუარწმუნებლობა. ამავე დროს ექვსი—რვიდან ცამეტ-თოთხმეტ წლამდე ასაკი, ეს არის პერიოდი მრავალი მოძრაობითი თვისების ოპტიმალური განვითარებისა, მოძრაობითი ფუნქციის აქტიურა სრულყოფისა მისი მთელი რიგი მაჩვენებლების ინტენსიური მომატებისას (მოძრაობათა სისწრაფე და სიხშირე, ნახტომის სიგრძე და ა. შ.).

სწავდასწავა ორგანოებია და ქსოვილების ზრდა გულს მუშაობას გაზრდილ მოთხოვნებს უყენებს. ისიც იზრდება, მაგრამ უფრო სწრაფად, ვიდრე სისხლძარღვები. ეს შეიძლება იყოს ფუნქციონალურად დარღვევის მიზეზი გულ-სისხლძარღვთა სისტემის მოქმედებაში და გულისცემის აჩქარების, სისხლის წნევის მომატების, თავბრუსხვევის, თავის ტკივი-

ლის, ადვილად დადლილობის სახით გამოვლინდეს.

მოზარდობისას ორგანიზმის შინა გარემოში, შინაგანი სეკრეციის აქტიურად მოქმედ ჭირკვალთა სისტემაში ცვლილებებთან დაკავშირებით, მკვეთრა ცვლილებება ხდება, ამასთან ფარისებური და სასქესო ჭირკვლების ჰორმონები წარმოადგენენ ნივთიერებათა ცვლის კატალიზატორებს. ჩამდენადაც ენდოკრინული და ნერვული სისტემები ფუნქციონალურად დაკავშირებული არიან ერთმანეთთან, მოზარდობის ასაკი ხასიათდება, ერთი მხრივ, ენერჯიის მძაფრი აღმავლობით, ხოლო მეორე მხრივ, პათოგენური ზემოქმედებისადმი მომატებული მგრძობიარობით. ამიტომ, გონებრივი ან ფიზიკური გადაღლა, ხანგრძლივი ნერვული დაძაბულობა, აფექტები და ეარყოფათად შეფერადებული ძლიერი ემოციონალური განცდები (შიში, რისხვა, წყენისა და შეურაცხყოფის გრძობა) შეიძლება, ენდოკრინული დარღვევისა (მენსტრუალური ციკლის დროებითი შეწყვეტა; ჰიპერტერიოზის განვითარება) და ნერვული სისტემის ფუნქციონალური მოშლის (ამის ზოგიერთი ნიშნებია — მომატებული გამღიზიანებლობა, მგრძობიარობა, დადლილობა, შემკავებელი მექანიზმების სისუსტე, გაფანტულობა, მუშაობაში პროდუქტიულობის დაცემა, ძილის დარღვევა) მიზეზი გახდეს. ნეიროპთომორალური თანაფარდობის შეცვლა ხშირად, მოზარდთა საერთო გაუწონასწორებულობის, მისი გამღიზიანებლობის, აფეთქების, მამოძრავებელი აქტიურობის, პერიოდული მოთენთილობის, აპათიის საფუძველს წარმოადგენს. ვოგონებთან ასეთ მდგომარეობათა გამოვლენა ხშირად ან მენსტრუალური ციკლის დროს შეინიშნება, ან მის დაწყებამდე ცოტა ხნით ადრე.

სქესობრივ მომწიფებასა და მოზარდის ფიზიკურ განვითარებაში მომხდარ ძვრებს დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ახალ ფსიქოლოგიურ წარმონაქმნთა აღმოცენებაში. ჯერ ერთი, მოზარდობისათვის ეს ერთობ შესაკრძობი ცვლილებები მას ხდის ობიექტურად უფრო მოწიფულს და წარმოადგენს საკუთარი მოწიფულობის შეგრძნების აღმოცენების ერთ-ერთ წყაროს (მოზარდილთან თავისი მსგავსების შესახებ წარმოდგენის საფუძველზე), მეორე, სქესობრივი მომწიფება სტიმულს აძლევს მეორე სქესისადმი ინტერესის განვითარებას, ახალ შეგრძნებათა, გრძობათა, განცდათა წარმოშობას. ახალ შეგრძნებებსა და განცდებზე მოზარდის შინაგანი დაკავებულობისა და ყურადღების კონ-

ცენტრაციის ხარისხი, მათი ადგილი მის ცხოვრებაში განისაზღვრება, როგორც ფართო სოციალური პირობებით, ისე მოზარდის ცხოვრებისა და აღზრდის კონკრეტული ინდივიდუალური ვითარებით, მისი ურთიერთობის თავისებურებებით. ასაკისათვის შეუსატყვისი ლიტერატურის კითხვამ, მოზრდილთათვის განკუთვნილი ფაქტების გაცნობამ, შეიძლება უარყოფითი გავლენა მოახდინოს მოზარდზე. ყველაფერი ეს და აგრეთვე სიყვარულისა და სქესის სხვადასხვა პრობლემებზე ამხანაგებთან საუბარი იწვევს მოზარდში მომატებულ ინტერესს ეროტიკული ტენდენციების ადამიანთა ურთიერთობის ინტიმური მხარისა და ადრეული სექსუალობისადმი. ორივე სქესის მოზარდთათვის ნორმად ითვლება პირველი რომანტიკული გრძნობების გავლილება.

#### § 8. სხვადასხვა თეორიული მიდგომა მოზარდობის ასაკის „კრიზისის“ პრობლემისადმი

ბავშვის ორგანიზმში მიმდინარე არსებითი ანატომურ-ფიზიოლოგიური ცვლილებანი ხანგრძლივი დროის განმავლობაში საფუძვლად ედო ამ ასაკობრივ პერიოდში მოვლენათა კრიტიკული განვითარებისა და მოზარდის თავისებურებათა ბიოლოგიური განპირობებულობის შესახებ არსებულ სხვადასხვა თეორიებს. ასეთ შეხედულებას სტ. ჰოლმა და ზ. ფროიდმა ჩაუყარეს საფუძველი და ბატონობდა ჩვენი საუკუნის პირველ მეოთხედში. მოზარდებთან კრიზისისა და თავისებურებების კომპლექსის არსებობას ჰოლი და ფროიდი (ბიოგენეტიკური უნივერსალიზმის სახელწოდებით აღნიშნული მიმართულების ფუძემდებლები) თვლიდნენ გარდაუვალ და უნივერსალურ მოვლენად მისი ბიოლოგიური განპირობებულობის გამო.

20—30-იან წლებში ძალაში შევიდა ბიოგენეტიკური უნივერსალიზმის საწინააღმდეგო მიმართულება, რამდენადაც სხვადასხვა ქვეყნებში დაგროვდა კონკრეტული გამოკვლევები, რომლებშიც ნაჩვენებია ეყო მოზარდის პიროვნების ზოგიერთი მხარის დამოკიდებულება მის სოციალურ მიკუთვნებულობაზე. ასეთი თეორიული მიმართულება არსებობდა საბჭოთა ფსიქოლოგიის მთელ რიგ გამოკვლევებშიც (მისი ჩამოყალიბების პერიოდში). მაგალითად, ლ. ს. ვიგოტსკიმ წამოაყენა ჰიპოთეზა მომწიფების სამი პუნქტის შეუთავსებლობის შესახებ — სქესობრივი, ზოგადორგანული და სოციალური — როგორც მოზარდობის ასაკის ძირითადი თავისებურებებისა და ძირითადი წინააღმდეგობის შესახებ.

ბიოგენეტიკური უნივერსალიზმის თეორიებს ძლიერი დარტყმა

მიაყენეს ამერიკელმა ანთროპოლოგებმა (ეთნოგრაფებმა), რომლებიც შეისწავლიდნენ ე. წ. „პრიმიტიულ ცივილიზაციებს“, რათა დაედგინათ, რა განისაზღვრება ადამიანში „ბუნებით“, ხოლო რა—„კულტურით“, ე. ი. ცხოვრებისა და განვითარების კონკრეტული საზოგადოებრივ-ისტორიული პირობებით. მ. მიღმა, რომელიც შეისწავლიდა კუნძულ სამოაზე მცხოვრებ მოზარდებს, დაამტკიცა მოზარდობის ასაკში კრიზისისა და კონფლიქტების გარღვევადობის შესახებ წარმოდგენის უსუსურობა და უჩვენა მათი სოციალური, და არა ბიოლოგიური ახსნა. მან აღმოაჩინა ბავშვობიდან მოწიფულობაში პარკონიული-კონფლიქტის გარეშე გადასვლის არსებობა სამოას მოზარდებში და დაწვრილებით აღწერა მათი ცხოვრების პირობები, აღზრდის თავისებურებანი და გარემოსთან ბავშვთა დამოკიდებულებანი. მოზარდობის ასაკი გოგონებთან, მიღმა შეათვალა, როგორც მეტად სასიამოვნო და თავისუფალი პერიოდი ბავშვობასთან და მოწიფულობასთან შედარებით. მოგვიანებით მან უჩვენა, რომ გოგონებთან სქესობრივი მომწიფების დასაწყისი, უპირველეს ყოვლისა, შესაძლოა არ იყოს მისთვის სუბიექტური მნიშვნელობის ფაქტი და მიმდინარეობდეს თითქმის შეუმჩნეველად და, მეორე, გააჩნდეს სხვადასხვა მნიშვნელობა ტომისათვის (წარმოდგენდეს ყველასათვის ერთილინყოფელს ან შეიცავდეს საშიშროებას) და თვითონ გოგონას ცხოვრებასთვისაც: ერთ შემთხვევაში ეს წარმოდგენს სიგნალს მისი მოწიფულობის აღიარებისათვის და მზადებას საქორწილო ცერემონიალისადმი, მეორე შემთხვევაში — მისი უფლებათა და მოვალეობათა წრე უმნიშვნელოდ იცვლება. ეთნოგრაფთა გამოკვლევებში დადგინდა, რომ მოზარდობის პერიოდს შესაძლოა გააჩნდეს სხვადასხვაგვარი ხანგრძლიობა, ხოლო ზოგიერთ ტომთან რამდენიმე თვით შემოსისაზღვროს.

უკუგდებულ იქნა მტკიცება, ვაჟებთან „ოიდიპოსის კომპლექსის“ აუცილებლობის შესახებ და დადგინდა, რომ მოზარდობის პერიოდი შეიძლება მიმდინარეობდეს მოზარდ ვაჟებთან — კრიზისის გარეშე, როგორც მოწიფულთა სტატუსისადმი სპეციალურად ორგანიზებული მოქმედება მოზარდების პირობებში, რომელიც შეიძლება მოზარდის მიერ ინიციაციის ბოლოს, ასევე ამ სტატუსის მოთხოვნათა თანდათანობითი დაუფლებისას.

ეთნოგრაფიული მასალის განზოგადების საფუძველზე რ. ბენედიქტმა ბავშვობიდან მოწიფულობაში გადასვლის ორი ტიპი გამოყო: 1. უწყვეტი და 2. განსვლის არსებობით იმას შორის, რასაც ბავშვი სწავლობს პატარაობისას და ქცევის და წარ-

მოდგენების იმ წესებს შორის, რომელიც აუცილებელია მოზრდილის როლის შესრულებისათვის.

გადასვლის პირველი ტაპი გვხვდება ბავშვებთან და მოზრდილებთან რაც ნორმათა და მოთხოვნათა მსგავსების პირობებში. ასეთ ვითარებაში განვითარება მიმდინარეობს ნელა, ბავშვი თანდათანობით ეტულება მოზრდილის ქცევის ფორმებს და მოზრდილის სტატუსის მოთხოვნათა შესასრულებლად უკვე მზადაა. გადასვლის მეორე ტიპი გვახვდება ბავშვთა და მოზრდილებისადმი არსებით ნორმათა და მოთხოვნათა განსვლის შენახვევაში (ბენედიქტი და მიდი თვლიან მან დახასიათებლად თანამედროვე აპერიკული საზოგადოებისათვის და იმ ქვეყნებისათვის, სადაც მრეწველობა მაღალგანვითარებულია). ასეთ პირობებში მოწიფულობაში გადასვლას თან ახლავს შინაგანი და გარეგანი კონფლიქტები და სპეციფიკური შედეგებიც გააჩნია — მოწიფულობის როლის შესრულებისადმი მოუწმადებლობა „ფორმალურად“ მოწიფულობის მიღწევისას. ბენედიქტი ხაზს უსვამდა, რომ გნა, რომლითაც ხდება ბავშვობიდან მოწიფულობაში გადასვლა, სხვადასხვა საზოგადოებაში განსხვავებულია და არც ერთი მათგანი არ შეიძლება განხილულ იქნას, როგორც „ბუნებრივი“ ბილიკი მოწიფულობისავე.

ეთნოგრაფიული გამოკვლევების თეორიული მნიშვნელობა დიდია. დანტციცებულ იქნა, რომ ბავშვის ცხოვრების კონკრეტული სოციალური ვითარებით განისაზღვრება: 1) ნაზარდობის პერიოდის ხანგრძლიობა, 2) კრიზისის, კონფლიქტებისა და სიმწელეთა არსებობა ან არარსებობა, 3) თვითონ გადასვლის ხასიათი ბავშვობიდან მოწიფულობაში. ამ გამოკვლევებიდან გამომდინარეობდა ფრეიდიზმის საწინააღმდეგო დასკვნა. აღამიანში ბუნებრივი არ შეიძლება უპირისპირდებოდეს სოციალურს, რამდენადაც ბუნებრივი მასში სოციალური ა.

ანთროპოლოგები მოზარდობის ასაკს განიხილავდნენ, როგორც პერიოდს, როცა ბავშვი იმყოფება გზაზე, რომელიც მიემართება თავიანთ ადგილისაკენ საზოგადოებაში, როცა ხდება მისი შეღწევა მოზრდილთა საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. ამ იდეის განვითარებაში განსაკუთრებული ადგილი მიეკუთვნება კ. ლევისს (აშშ), რომელმაც ვააგრძელა მოზარდის მდგომარეობის ანალიზი თანამედროვე საზოგადოებაში და განაბალა მოწიფულობაში გადასვლის კონფლიქტური ტაპი, საზოგადოებაში ბავშვთა ჯგუფებისა და მოზრდილთა ჯგუფების მდგომარეობის, მათი სოციალური უფლებებისა და პრივილეგიების თვალსაზრისით. მან დაადასტურა ამ ჯგუფთა დაყოფა და თვლი-



და, რომ მოზარდობის ასაკში ხდება ჯგუფთან მიკუთვნების ცვლა. მოზარდს უჩნდება მოზრდილთა ჯგუფში გადასვლისა და ზოგიერთი მათი პრივილეგიებით სარგებლობის მისწრაფება, რომელიც ბავშვებს არ გააჩნიათ. მაგრამ მოზრდილთა მიერ ის ჭერ კიდევ არაა მიღებული და ამიტომ ჯგუფთა შორის მდგომარეობაშია. სიძნელეთა ხარისხსა და კონფლიქტების არსებობას ლევინი უკავშირებს სოციალურ მოქმენტს — საზოგადოებაში ბავშვთა ჯგუფებისა და მოზრდილთა ჯგუფების მკვეთრ გამიჯვნას და იმ პერიოდის ხანგრძლიობას, როცა მოზარდი ჯგუფთა შორის მდგომარეობაში იმყოფება. მოზარდის „მოუხვეწრობის“ შესახებ ლევინის იდეა ამჟამად ვითარდება დ. კოულმენისა და სხვა საზღვარგარეთელი ფსიქოლოგების მიერ, რომლებიც ლაპარაკობენ მოზარდის განსაკუთრებულ „სუბკულტურის“ არსებობის შესახებ, ე. ი. მოზრდილთა საზოგადოებაში მოზარდთა საზოგადოების არსებობის შესახებ.

ლ. ს. ვიგოტსკიმ კრიტიკულ ასაკთა შესწავლისას სრულიად ახალი პრობლემები წამოაყენა: მოზარდის ცნობიერებაში ძირითადი ახალწარმოქმნიების გამოყოფის აუცილებლობა და განვითარების სოციალური სიტუაციის გარკვევა, რომელიც ყოველ ასაკში წარმოადგენს ბავშვსა და გარემოს შორის ურთიერთობათა განუმეორებელ სისტემას. იგი თვლიდა, რომ ურთიერთობათა ამ სისტემის შეცვლა შეადგენს გარდამავალი ასაკისათვის დამახასიათებელი „კრიზისის“ მთავარ შინაარსს.

პიკეტაჟი. თეორიული აზრის განვითარება მოზარდობის ასაკში „კრიზისის“ ახსნისათვის, მდგომარეობდა განსოვადებათა თანდათანობით დაგროვებაში, რომელიც იმაზე მეტყველებს, რომ მოზარდობის პერიოდის გამოვლენათა და მიმდინარეობათა თავისებურება განისაზღვრება ბავშვის ცხოვრებისა და განვითარების კონკრეტული სოციალური ვითარებით, მისი საზოგადოებრივი მდგომარეობით მოზრდილთა სამყაროში.

#### § 4. პიროვნების ცენტრალური ახალწარმონაქმნი მოზარდობის ასაკში გადასვლისას

„მოწიფულობის გრძნობის“ წარმოშობა, მიზეზები და თავისებურებანი. სოციალური მოწიფულობის განვითარება არის მოზრდილთა საზოგადოებაში ცხოვრებისადმი ბავშვის, როგორც სრულყოფილი და თანაბარუფლებიანი წევრის მზადყოფნის ჩამოყალიბება. ეს პროცესი გულისხმობს არა მხოლოდ ობიექტურ, არამედ მზადყოფნის სუბიექ-

ტურ განვითარებასაც, რომელიც აუცილებელია მოქმედებისადმი საზოგადოებრივ მოთხოვნათა, მოზრდილთა ქცევისა და ურთიერთობათა შეთვისებისათვის. რამდენადაც სწორედ ამ მოთხოვნილებათა შეთვისებას პროცესში ვითარდება სოციალური მოწიფულობა.

მოზარდობის პერიოდის დასაწყისში ბავშვები მოზრდილებს არ ჰკვანან: ისინი კიდევ ბევრს თამაშობენ და უბრალოდ დარბიან, ანცობენ და ცელქობენ, ისინი მოუსვენარნი, მგზნებარე და მშფოთვარე, სხვადასხვა მიმართულებით აქტიურნი და ხშირად ფუქსავატები ინტერესებსა და მისწრაფებებში, სიმპათიებსა და დამოკიდებულებებში პერყვენი არიან. გავლენას ადვილად ექვემდებარებიან, მაგრამ ბავშვობის ასეთი გარეგანი სურათი მაცდურია, მას იქით ახლის ჩამოყალიბების მნიშვნელოვანი პროცესები იმალება. მოზარდები შეიძლება შეუმჩნეველად გახდნენ მოწიფულები, ისე, რომ რამეში დარჩნენ ჯერ კიდევ ბავშვებად. მოწიფულობის ჩამოყალიბების პროცესი არაა ზედაპირული. მისი გამოვლენა და სიმპტომები სხვადასხვა ხასიათისაა და მრავალფეროვანია. მოწიფულობის პირველი ჩანასახები შეიძლება განსხვავდებოდეს მისი განვითარებული ფორმებისაგან, გამოვლინდეს დროდრო მოზარდობისათვის სრულიად მოულოდნელად, მოზარდის ქცევის მისთვის არასასიამოვნო ახალ მომენტებში, სწორედ ახლისა და განსხვავებულის სიჭარბე მოზარდში, უმცროსი სკოლის მოსწავლესაგან განსხვავებით, ლაპარაკობს იმაზე, რომ მოზარდი უკვე შორდება ბავშვობას. ეს ახალი მიმართულია მომავალში, სწორედ იგი იწყებს განვითარებას და სწორედ მასზეა აუცილებელი დაყრდნობა ბავშვის აღზრდაში. თუ არც არის ცნობილი და არც არის გათვალისწინებული ახალ ტენდენციათა განვითარება მოზარდობის ასაკში, მაშინ აღზრდის პროცესი შეიძლება იყოს არაეფექტური, ხოლო პიროვნების ჩამოყალიბება მოხდეს სტიქიურად, მისი განვითარების ამ საპასუხისმგებლო პერიოდში.

მოზარდობის ასაკში შესვლისას კარდინალური ცვლილებები ბავშვის პიროვნების სტრუქტურაში განისაზღვრებიან თვითცნობიერების განვითარებაში თვისობრივი ძვრებით, რის გამოც, ბავშვსა და გარემოს შორის ძველი დამოკიდებულება ირღვევა. მოზარდის პიროვნებაში ცენტრალურ და სპეციფიკურ ახალწარმონაქმნს წარმოადგენს მასში იმ შეხედულებების აღმოცენება, რომ იგი უკვე ბავშვი აღარაა (მოწიფულობის გრძნობა), ამ შეხედულებების ქმედითი მხარე ვლინდება იმის მისწრაფებაში, რომ იყოს და ჩაითვალოს იგი მოწიფულად. ამ

თავისებურებისათვის დამახასიათებელია ის, რომ მოზარდი უარყოფს თავის ბავშვობას, მაგრამ მას ჭკერ კიდევ არა აქვს მოწიფულობის ნამდვილი, სრულყოფილი შეგრძნება, თუმცა მიისწრაფვის მისკენ და აქვს მოზარდობისა და მოზარდილების მიერ მისი მოწიფულობის აღიარებისა.

მოწიფულობის გრძნობა აღმოცენდება ფიზიკურ განვითარებასა და სქესობრივ მომწიფებაში მომზადარი ძვრების გაცნობიერებისა და შეფასების შედეგად, რომლებიც ძალიან შესაგრძნობია მოზარდობისათვის და რომლებიც მას ხდიან მეტად მოწიფულად. როგორც საკუთარ წარმოდგენაში, ისე ობიექტურადაც. მოწიფულობის გრძნობის სხვა საწყისები — სოციალურია. მოწიფულობის გრძნობამ შესაძლოა თავი იჩინოს პირობებში, როცა მოზარდს მოზარდილებთან ურთიერთობაში ობიექტურად არ უკავია ბავშვის ადგილი, მონაწილეობს შრომაში. განაწილდა სეროზული ვალდებულებანი. ნაადრევი დამოუკიდებლობა და მოზარდილთა ნდობა ბავშვს ხდის მოწიფულად, არა მხოლოდ სოციალურ, არამედ სუბიექტურ პლანშიც. მრავალ მსგავს შემთხვევას ჰქონდა ადვილი დიდი სამამულო ომის წლებში (მოწიფულობის გრძნობის აღმოცენების ეს შესაძლო გზა სქესობრივ მომწიფებამდე ბევრად უფრო ადრე ფიქსირებულია ნ. ა. ნეკრასოვის „ცეროდენა ბიუსი“ სახეში). მოზარდთან მოწიფულობის გრძნობა ყალიბდება მამონაც, როდესაც მას ექცევიან. როგორც თანატოლს ამხანაგები, რომლებსაც იგი თავისზე ბევრად უფროსად თვლის. საკუთარი მოწიფულობის შეგრძნება შეიძლება აღმოცენდეს ერთი ან რამდენიმე პარამეტრით მსგავსების დადგენისას, თავისსა და იმ ადამიანს შორის, რომელსაც მოზარდი თვლის მოწიფულად (ცოდნაში, მოხერხებასა, ძალაში, მოქნილობასა და გამბედაობაში). საკუთარი მოწიფულობის შეგრძნება შეიძლება აღმოცენდეს სქესობრივ მომწიფებამდე. ამჟამად არსებული ფიზიკური განვითარებისა და სქესობრივი მომწიფების აქსელერაცია ქმნის ძვრების პირობებს ბევრად უფრო ადრე, ვიდრე წინა წლებში ბავშვის წარმოდგენაში საკუთარი მოწიფულობის ხარისხის შესახებ, რაც მოზარდობის ასაკში შესვლის მანიშნებელია.

თვითცნობიერების ეს ახალწარმონაქმნი წარმოადგენს პიროვნების ძირითად თავისებურებას, მის სტრუქტურულ ცენტრს, რამდენადაც იგი გამოხატავს მოზარდის ახალ ცხოვრებისეულ პოზიციას ადამიანებთან და სამყაროსთან ურთიერთობაში, განსაზღვრავს მისი სოციალური აქტივობის მიმართულებასა და შინაარსს, ახალ მისწრაფებათა, განცდათა და აფექტური რეაქციების სისტემას. მოზარდის სპეციფიკური სოციალური აქტივობა მდგომარეობს იმ ნორმათა, დირექტულებათა

და ქცევის ფორმათა ათვისების დიდ უნარიანობაში. რომლებიც არსებობენ მოზრდილთა სამყაროში და ურთიერთდამოკიდებულებაში. მას გააჩნია შორსწასული შედეგი, იმიტომ, რომ მოზრდილები და ბავშვები წარმოადგენენ ორ სხვადასხვა ჯგუფს და თითოეულ მათგანს სხვადასხვა ვალდებულებები. უფლებები და პრივილეგიები გააჩნია. მრავალ ნორმათა, უფლებათა და განსაკუთრებით კი „დამორჩილების ნორალში“, რომელიც ბავშვებისათვის არსებობს, ფიქსირებულია მათი ავადმოუქიდებლობა, არათანასწორუფლებიანობა და დამოკიდებული მდგომარეობა მოზრდილთა სამყაროში. ბევრი რამ, რაც მოზრდილისათვის შესაძლებელია, ბავშვებისათვის ჯერ კიდევ აკრძალულია. ბავშვობაში ბავშვი იმ ნორმებსა და მოთხოვნილებებს ეუფლება, რომლებსაც საზოგადოება უყენებს მას. ეს ნორმები და მოთხოვნები მოზრდილთა ჯგუფში გადასვლისას თვისობრივად იცვლებიან. საკუთარი თავა შესაბუბ, როგორც ადამიანის შესახებ შეხედულების გაჩენა მოზარდთან, რომელმაც უკვე გადალახა ბავშვობის საზღვრები, განსაზღვრავს მისი ორიენტაციის გადანაცვლებას ერთ ნორმათა და ღირებულებათაგან მეორეზე — ბავშვობიდან მოზრდილობაში.

მოზარდის მიბაძვა მოზრდილებისადმი ელინდება მათთან გარეგნული ნსგავსებისადმი მისწრაფებაში, მათი ცხოვრებისა და მოქმედების ზოგაერთი მხარისადმი ზიარებასა, მათ თვისებათა, უნარების, უფლებათა და პრივილეგიათა შექნაში. უპირველეს ყოვლისა იმაში, რომელშიც მეტად თვალნათლივ მელაენდება მოზრდილთა განსხვავება და მათი უპირატესობა ბავშვებთან შედარებით.

## § 6. მოზრდილისა და მოზარდის ურთიერთდამოკიდებულება

ურთიერთობის ახალი ტიპის ჩამოყალიბება. მოზარდის პრეტენზიები ახალ უფლებებზე უპირველეს ყოვლისა მოზრდილებთან ურთიერთობის მთელ სფეროზე ვრცელდება. მოზარდი ეწინააღმდეგება მოთხოვნებს, რომლებსაც ადრე ხალისით ასრულებდა: იგი შეურაცხყოფილია და პროტესტს აცხადებს, როცა მის დამოუკიდებლობას ზღუდავენ და საერთოდ, როგორც „პატარას“ მზრუნველობენ, აკონტროლებენ, ცდილობენ მის დამორჩილებას, სჯიან, ანგარიშს არ უწევენ მის ინტერესებს, ურთიერთობას, აზრს და ა. შ. მოზარდს უჩნდება საკუთარი ღირსების გამწვავებული გრძნობა, იგი თავს შეიცნობს ადამიანად, რომლის დამცირება, დაქვემდებარება, დამოუკიდებლობის წართმევა არ შეიძლება. ბავშვობაში მოზრდილებთან არსებული დამოკიდებუ-

ლებს ტიპი (რომელიც ასახავს ბავშვის არათანასწორუფლებიან მდგომარეობას მოზრდილთა სამყაროში) მისთვის მიუღებელი ხდება. ეს ტიპი არ შეესატყვისება საკუთარი მოწიფულობის დონის შესახებ მის წარმოდგენას. მოზრდილთა უფლებებს იგი უღელავს, ხოლო თავისას აფართოებს და ეძიებს თავისი პიროვნებისა და აღამიანური ღირსების პატივისცემას, ნდობისა და დამოუკიდებლობის გაფართოებას, ე. ი. ცდილობს თანასწორუფლებიანობისა და აღიარების მიღწევას მოზრდილებთან. პროტესტის სხვადასხვა ფორმა და მოზარდის დაუმორჩილებლობა ეს არის საშუალება შეცვალოს მოზარდთან დამოკიდებულების წინა ტიპი, ახალი, მოზრდილთა ურთიერთობისათვის სპეციალური დამოკიდებულებით. საკუთარი მოწიფულობის შეგრძნების აღმოცენება მოზარდთან და მოთხოვნილება გარემოს მიერ მის აღიარებაში, წარმოშობს სრულიად ახალ პრობლემას — მოზრდილისა და მოზარდის უფლებათა პრობლემას ერთიმეორესთან დამოკიდებულებაში.

მოზარდობის პერიოდის განსაკუთრებული ადგილი და მნიშვნელობა განისაზღვრება იმით, რომ სწორედ ამ პერიოდში ხდება გადასვლა ბავშვობისათვის დამახასიათებელი მოზრდილისა და ბავშვის ურთიერთობის ტიპიდან თვისობრივად ახალ, მოზრდილ აღამიანთა ურთიერთობისათვის სპეციალურ დამოკიდებულებაში. ეს გადასვლა არსებობს, როგორც მოზრდილისა და მოზარდის სოციალური ურთიერთქმედების ახალ ფორმათა ჩამოყალიბების პროცესი. ძველი ფორმები თანდათანობით განიღვენება ახლით. მაგრამ ისინი ამავე დროს ერთდროულად თანაარსებობენ. ეს ქმნის დიდ სიძნელეებს, როგორც მოზრდილთათვის, ისე მოზარდთათვის. ახალი ნორმები, რომლებიც გააშუალებენ მოზარდის ქცევას, მის თვითშეფასებას და მის მიმართ მოზრდილების შეფასებას, ჩამოყალიბებაში მყოფი ეთიკური მსოფლმხედველობის საფუძველს წარმოადგენენ.

ურთიერთობას ახალ ტიპზე გადასვლის მშვიდობიანი ფორმა შესაძლებელია, თუ მოზრდილი თვითონ ავლენს ინიციატივას, ან ითვალისწინებს რა მოზარდის მოთხოვნებს, ცვლის თავის დამოკიდებულებას მის მიმართ. ამას პირობაა — მოზარდთან მოზრდილის დამოკიდებულება, უკვე როგორც მოზრდილთან და არა ბავშვთან. მაგრამ მთელი რივი არსებითი მომენტები უწყობს ხელს წარსული ურთიერთობის შენარჩუნებას და სახელდობრ: 1. მოზარდის საზოგადოებრივი მდგომარეობის უცვლელობა: იგი იყო და კვლავ რჩება „მოსწავლედ“, 2. მისი სრული მატერიალური დამოკიდებულება მშობლებისაგან, რომლებიც

მასწავლებლებთან ერთად აღმზრდელთა როლში გამოდიან, 3. ბავშვის მართვის და კონტროლის მოზრდილის ჩვეულება, რომლის შეცვლაც ძნელია (თვით აუცილებლობის შემთხვევაშიც), 4. განსაკუთრებით დასაწყისში, მოზარდის შესახებ დაობასა და ქცევაში ბავშვური ნაკეთების შენარჩუნება, დამოუკიდებელი მოქმედების შეუძლებლობა. ყველაფერი ეს უფლებას აძლევს მოზრდილს მოეჩვენოს მოზარდს ჯერ კიდევ როგორც ბავშვს, რომელიც უნდა ემორჩილებოდეს და უჯერებდეს მას და ამართლებს მოთხოვნას, რომ მოზარდის უფლებების და დამოუკიდებლობის გაფართოება არაა საჭირო და მიზანშეუწონელია. მაგრამ მოზრდილის ასეთი დამოკიდებულება ეწინააღმდეგება არა მარტო მოზარდის მისწრაფებებს, არამედ ბავშვთა აღზრდის ამოცანებზეც ამ ასაკში, როგორც გარდაამავალი ბავშვობიდან მოწიფულობაში. მოზარდის სოციალური მოწიფულობის განვითარება საზოგადოებრივად აუცილებელია მომავალი ცხოვრებისათვის მოსამზადებლად. ეს რთული პროცესია, იგი თხოულობს დროს და შესაძლებელია თუ მოზარდი ცხოვრობს მოზრდილთათვის არსებულ ნორმათა და მოთხოვნებთან სისტემაში, რაც დაკავშირებულია დამოუკიდებლობის საჭიროებისა და აუცილებლობის გაზრდასთან, ვალდებულებათა და უფლებათა გაფართოებასთან, მხოლოდ ასეთ ვითარებაში შეუძლია მოზარდმა ისწავლოს „უფროსივით“ მოქმედება, ფიქრი. სხვადასხვა ამოცანების შესრულება, ადამიანებთან ურთიერთობის დაწყება. სწორედ ამიტომ თხოულობს მოზარდის აღზრდის ამოცანა მოზრდილებთან ურთიერთობათა წინა ტიპის ახლით შეცვლას.

მოზარდისა და მოზრდილის კონფლიქტის მიზეზები. მოზარდობის პერიოდის დასაწყისში იქმნება შესაძლო კონფლიქტებით დამძიმებული სიტუაცია, თუ მოზრდილი ინარჩუნებს ურთიერთობას მოზარდის მიმართ, ჯერ კიდევ როგორც ბავშვის მიმართ. ეს ურთიერთობა, ერთი მხრივ ეწინააღმდეგება აღზრდის ამოცანებს და აფერხებს მოზარდის სოციალური მოწიფულობის განვითარებას, ხოლო, მეორე მხრივ, იგი ეწინააღმდეგება საკუთარი მოწიფულობის დონის შესახებ ბავშვის წარმოდგენასა და მის პრეტენზიებს ახალ უფლებებზე. სწორედ ეს წინააღმდეგობა წარმოადგენს იმ კონფლიქტთა და სიძნელეთა წყაროს, რომელიც წარმოიშობა მოზრდილისა და მოზარდის ურთიერთობაში, მათ შეხედულებათა სხვადასხვაობის გამო.

ზარდის უფლებათა ხასიათისა და დამოუკიდებლობის ზღვარის შესახებ.

თუ მოზრდილი არ ცვლის ურთიერთობას მოზარდის მიმართ, მაშინ მოზარდი თვითონ ხდება ურთიერთობის ახალ ტიპზე გადასვლის ინიციატორი. მოზრდილის წინააღმდეგობა მოზარდში იწვევს საპასუხო წინააღმდეგობას გაუფონრობისა და პროტესტის სხვადასხვა ფორმის სახით. ამ დაპირისპირებული ტენდენციების არსებობა და ერთიმეორის მიმართ წინააღმდეგობა წარმოშობს შეტაკებას, რომლებიც მოზრდილთა უცვლელი ურთიერთობის შემთხვევაში სისტემატურ ხასიათს ღებულობს, ხოლო მოზარდის ნეგატივიზმი — უფრო მტკიცე ხდება. ასეთი სიტუაციის შენარჩუნებისას წინა დამოკიდებულებათა რღვევა შეიძლება გაგრძელდეს მთელი მოზარდობის პერიოდის მანძილზე და მიიღოს ქრონიკული კონფლიქტის ფორმა. დაუმორჩილებლობისა და პროტესტის სხვადასხვა ფორმებით მოზარდი არღვევს წინა, „ბავშვურ“ ურთიერთობას მოზრდილთან და თავს ახვევს მას „მოზრდილთა“ ურთიერთობის ახალ ტიპს, რომელსაც ეკუთვნის მომავალი. კონფლიქტი შეიძლება გაგრძელდეს მანამ, სანამ მოზრდილი არ შეცვლის დამოკიდებულებას მოზარდის მიმართ. კონფლიქტური ურთიერთობა ხელს უწყობს მოზარდის ქცევის შემკუბელები ფორმების განვითარებას და მის ემანსიპაციას. თავს იჩენს გაუცხოება — რწმენა მოზრდილს უსაპართლობაში, რომელსაც საფუძვლად უდევს წარმოდგენა იმის შესახებ, რომ მოზრდილი მას ვერ უგებს და ვერც გაუგებს. ამის საფუძველზე შეიძლება წარმოიშვას მოზრდილის მოთხოვნათა, შეფასებათა, შეხედულებათა შეგნებული მიუღებლობა და მან შეიძლება საერთოდ დაკარგოს პიროვნების მორალური და სოციალური განწყობების ჩანოყალიბების საპასუხისმგებლო პერიოდში მოზარდზე გავლენის შესაძლებლობა.

კონფლიქტი წარმოადგენს მოზრდილის უცოდინარობისა თუ სურვილის უქონლობის შედეგს — მოუძებნოს მოზარდს ახალი ადგილი თავის გვერდით. მოზარდის დამოუკიდებლობისა და თანასწორუფლებიანობის პრობლემა მოზრდილებთან ურთიერთობაში — ყველაზე რთული და მწვავე პრობლემაა მათ ურთიერთობაში და საერთოდ მოზარდის აღზრდაში. აუცილებელია მოიძებნოს დამოუკიდებლობის ისეთი ხარისხი, რომელიც შესატყვისობაში იქნებოდა მოზარდის შესაძლებლობებთან, მისადმი საზოგადოებრივ მოთხოვნებთან და შესაძლებლობას მისცემდა

მოზრდილს წარემართა იგი, ემოქმედა მასზე.

საკუთრი ჰიდნელები მოზრდილისა და მოზარდის ურთიერთობაში შეიძლება აცილებული იქნეს, თუ ურთიერთობა მათ შორის იქნება დამყარებული მოზრდილთა ურთიერთობათა განსაზღვრული ტიპის მიხედვით — მეგობრული — ან ექნებათ შინაარსობრივი თანამშრომლობის ფორმა, მათთვის დამახასიათებელ ურთიერთპატივისცემის, დახმარებისა და ნდობის ნორმებით. თანამშრომლობის პროცესში იქმნება მოზარდისა და მოზრდილის სოციალური ურთიერთქმედების ახალი ფორმები, რომლის მორალურ-ეთიკური შინაარსიც პასუხობს მოზარდის სოციალური მოწოდებების განვითარების ამოცანას და მოზრდილებთან ურთიერთდამოკიდებულების მის ახალ მოთხოვნებს. სწორედ თანამშრომლობა აძლევს საშუალებას მოზრდილს, ჩააყენოს მოზარდი ახალ მდგომარეობაში — თავის დამხმარედ და ამხანაგად, სხვადასხვა საქმიანობასა თუ სამუშაოში, ხოლო თვითონ გადაიქცეს მისთვის ნიმუშად და მეგობრად. სწორედ ასეთი ურთიერთობანი სუბიექტურად აუცილებელია მოზარდისათვის და ობიექტურად აუცილებელია მისი აღზრდისათვის.

მოზრდილისა და მოზარდის კეთილი დამოკიდებულება, კონტაქტი და გაცემა მათ შორის სრულიად აუცილებელია იმიტომ, რომ უმცროსი სასკოლო ასაკიდან ბავშვის მოზარდობის ასაკში გადასვლისას იქმნება პირობები რთულ ურთიერთობათა წარმოშობისათვის ბავშვის ურთიერთობის ორ სისტემას შორის — მოზრდილებთან და ამხანაგებთან. ამისი მიზეზი — ამ ორ სისტემაში ბავშვის პრინციპიალურად განსხვავებული მდგომარეობაა. პირველში (მოზრდილებთან) მას უკავია არათანასწორ უფლებიანი მდგომარეობა, რომელიც ფიქსირებულია ბავშვისათვის „დამორჩილების მორალში“, მეორეში (ამხანაგ-თანატოლებთან) იგი იმყოფება პრინციპიალურად თანასწორ მდგომარეობაში, რომელიც ერთი მხრივ, მოზრდილთა მდგომარეობისა და მათ საშუაროში ბავშვის მომავალი მდგომარეობის იგივეობრივია, ხოლო, მეორე მხრივ, იგი სხვადასხვა სახის მოქმედებაში ბავშვთა თანამშრომლობის ელემენტების წყაროს წარმოადგენს. ე. პიაეემ უჩვენა, როგორ ვითარდება შრომითი საქმიანობის პროცესში ბავშვთა თანამშრომლობა, რომლის ღრისაც ინდივიდი თავის თავს განიხილავს სხვის ტოლად. ამას კი მივყავართ ურთიერთკონტროლისადმი, შეთანხმებულობის მიღწევად, ე. ი. კოლექტივობის ნორმათა გამოქმულებებისა და შენარჩუნების-



საკენ. სწორედ ეს დაედო საფუძვლად პიეტის მნიშვნელოვან დასკვნას: როდესაც ბავშვი თანამშრომლობს თავის მსგავსებთან — ის უკვე მოზრდილია. საბჭოთა ფსიქოლოგების გამოკვლევებში დამტკიცდა, რომ, უპირველეს ყოვლისა, უკვე III—IV კლასებში ამხანაგობას ნორმათა დაცვა (დანმარება, ერთგულება, პატივისცემა) წარმოადგენს კრიტერიუმს ამხანაგისა და მეგობრის თვისებათა შეფასებაში. მეორე, არსებობს პირდაპირი კავშირი ბავშვთა შინაარსობრივი კონტაქტებსა გაფართოებასა, გაღრმავებასა და ურთიერთისაღმე მათ მოთხოვნულებათა ზრდასთან (მატულობს თანატოლებისა და ერთგულების ნორმათა მნიშვნელობა და მატულობს სიტუაციითა რაოდენობა, რომლებზეც ისინი ვრცელდებიან).

მეტისმეტად მნიშვნელოვანია, რომ ყველა ეს ნორმა წარმოადგენს მოზრდილთა ურთიერთდამოკიდებულების მეტად არსებით ნორმებს. სწორედ ამიტომ, ბავშვის ურთიერთობა თანატოლებთან, ამხანაგებთან ასრულებს სპეციფიკურ ფუნქციას: ამ ურთიერთობათა პრაქტიკაში ხდება მოზრდილთა მორალის შეთვისება (ხოლო ამით კი ვითარდება ბავშვის სოციალურ-მორალური მოწიფულობა), თანაც ამ მორალის ცენტრალური შინაარსი — თანასწორობის, ერთგულებისა და კოლეგიალობის ნორმები ანტაგონისტურია ბავშვისა და მოზრდილის ურთიერთობაში „მორჩილების მორალის“ ნორმების მიმართ.

ამრიგად, მოზარდობის ასაკის დასაწყისისათვის ბავშვის ურთიერთობა თანატოლებთან და განსაკუთრებით მეგობრებთან უკვე იგება მოზრდილთა „თანასწორობის მორალის“ ზოგიერთ მნიშვნელოვან ნორმებზე, ხოლო მოზრდილებთან მისი ურთიერთობის საფუძვლად კვლავ რჩება განსაკუთრებულა ბავშვური „მორჩილების მორალის“. ეს პარადოქსი თავის თავში შეიცავს მნიშვნელოვანი შედეგების შესაძლებლობას: 1. თანამშრომლობა, როგორც მოზარდის პიროვნების განვითარებისათვის ურთიერთობის ოპტიმალური ტიპი, შეიძლება განვითარდეს ამხანაგებთან ურთიერთობაში. 2. სწორედ ამხანაგებთან და არა მოზრდილებთან ურთიერთობას შეუძლია მოუტანოს მოზარდს დიდი დაკმაყოფილება, გახდეს სუბიექტურად უფრო აუცილებელი და მნიშვნელოვანი, შეასრულოს წამყვანი როლი მოწიფულობის სოციალურ-მორალურ განვითარებასა და პიროვნების ჩამოყალიბებაში, 3. მოზარდის მიერ უკვე შეთვისებული მოზრდილთა მორალის ნორმები, შესაძლოა, უპირველეს ყოვლისა შეეჯახოს და წინააღმდეგობაში მოვიდეს „მორჩილების მორალის“ ნორ-

მებთან. მეორე, მოიპოვოს მათზე გამარჯვება სწორედ იმიტომ, რომ ბავშვთა მორალი მოზარდისათვის მიუღებელი გახდა.

სწორედ აქაა საძიებელი საზღვარგარეთულ ფსიქოლოგიაში ესოდენ გავრცელებული პრობლემის „ავტონომიური ბავშვთა მორალისა“ და მისი მოზრდილთა საზოგადოების მორალთან შეჯახების სწორად გაგების გასაღები. „ავტონომიური ბავშვური მორალის“ კვალიფიკაცია, როგორც ანტისოციალურისა და მისი წინააღმდეგობაში მოსვლა, მოზრდილთა მორალთან—მცდარი თეზისია: „ავტონომიური ბავშვური მორალი“ თავისი არსებით — არის მოზრდილთა ამხანაგური და მეგობრული ურთიერთობის მორალური და სწორედ ამიტომ იგი უმაღლესი ზომით სოციალურია. იგი წინააღმდეგობაშია არა „მოზრდილთა მორალთან“, არამედ ბავშვებისათვის მათ მიერ შექმნილ მორალთან. მოზარდის სასკოლო სწავლებით დამოკიდებულებათა სიტუაცია მუდმივად და შეტისმეტად აღსვსეა სწორედ ამ ორი მორალის შეჯახების (შეპირისპირების) შესაძლებლობით, ამ გარემოებებში მათი შეუთავსებლობის გამო.

როდესაც მოზრდილი, „დამორჩილების მორალის“ მოთხოვნათა მატარებლისა და გამომხატველის როლში გამოდის, იგი მიუღებელი ხდება მოზარდისათვის სწორედ იმიტომ, რომ მოზარდისათვის მიუღებელია თვითონ მორალი და არა ეს, კონკრეტული პიროვნება—მოზრდილი. სწორედ ამიტომ მოზარდები სშირად იჩენენ უხეშობას იმ უცნაობი მოზრდილების მიმართ, რომლებიც მათ შენიშვნებს აძლევენ ბავშვებისათვის მათი შეუფერებელი საქციელის ჩადენის გამო.

ა. ს. მაკარენკოს აღზრდის სისტემა მოზარდობის ასაკის უძნელესი სოციალურ-მორალური პრობლემის კლასიკური გადაწყვეტის მაგალითია. ამ სისტემის მიღწევა უპირველეს ყოვლისა გაპირობებულა იმით, რომ მაკარენკო მოზრდილთა და მოზარდთა ურთიერთობას სწორედ სოციალისტური საზოგადოების მოზრდილთა მორალის ნორმებზე აგებდა და აპოვა კოლექტივის ცხოვრების ორგანიზაციული ფორმები, დაფუძნებული დემოკრატიული ცენტრალიზმის ნორმებზე. პატივისცემას, თანასწორობის, ურთიერთდახმარებისა და ნდობის ნორმები მაკარენკოსთან მკვეთრად და ხორცშესხმული სხვადასხვა საკითხების კოლექტიურ განხილვაში. ასეთი განხილვების დროს მოზრდილები და ბავშვები იყვნენ თანაბარ მდგომარეობაში, ხოლო გადაწყვეტილები მიღებისას იგი ყველა სათვის კანონი ხდებოდა. მისი დარღვევის უფლება არც მოზრდილებს არ ჰქონდათ. არავითარი „ორი მორალის“ პრობლემა არ არსებობდა და არც შეიძლებოდა არ-

სებულიყო, რამდენადაც მორალი ყველასათვის ერთი იყო. სწორედ ასეთ პირობებში იძენს კოლექტიური უზარმაზარ ძალას და მისი ყოველი წევრის აღმზრდელი ხდება. მოზარდების ერთმანეთთან და მოზარდილებთან თანამშრომლობაში, მაკარენკოს მიერ, უპირველეს ყოვლისა, განისაზღვრებოდა კოლექტივის მიზანი, ამოცანა და პოზიცია სხვადასხვა საკითხებში, მეორე, მიმდინარეობდა მთელი პრაქტიკული საქმიანობა და კონკრეტული ურთიერთობანი. მოზარდთა დამოუკიდებლობა არსებობდა საზოგადოებრივად სასარგებლო კოლექტიური და პირადი მოქმედების სახით, რომლის შედეგები ერთნაირად აუცილებელი იყო ყველასათვის და თვითეული სათვის. სწორედ ეს უზრუნველყოფდა მოზარდთა სოციალურ-მორალური მოწიფულობის ინტენსიურ განვითარებას საზოგადოებრივად სწორი მიმართულებით.

მაკარენკოს დიდი პირადი ავტორიტეტის წყარო პიროვნებისა და კოლექტივის პატივისცემაშია. პერსპექტიული მიზნების სისტემის მეშვეობით იგი ისწრაფვოდა ბავშვის ცხოვრება დღეს, ხვალ და მომავალში გაეხადა საზოგადოებრივად სასარგებლო, საინტერესო, ბედნიერი და სწამდა მოზარდების სურვილისა და შესაძლებლობებისა დახმარებოდნენ მას. მათი აწმყო მიმართული იყო მომავლისაკენ, ხოლო მომავლისათვის აუცილებელია სოციალური მოწიფულობა ყალიბდებოდა აწმყოში, მოზარდების ადამიანებთან სოციალური ურთიერთობის „მოზარდული“ საშუალებების გამოყენებით და საბჭოთა საზოგადოებისათვის დამასახიათებელი სოციალურ-მორალური ღირებულებების საფუძველზე. მაკარენკოს აღზრდის სისტემა, რომელსაც ერთმა ამერიკელმა ფსიქოლოგმა უმართებულოდ უწოდა ავტორიტარული, თავისი პრინციპიული არსით ღმრთობრივია არა მხოლოდ მაღალი მიზნების გამო, არამედ ეთიკური ღირების — პიროვნებისადმი პატივისცემა გამოც. ესაა ნათავარი, რაც სპირდება მოზარდს.

პიროვნების აღზრდა კოლექტივში, კოლექტივის მეშვეობით და კოლექტივისათვის — ეს არის მოზარდის სოციალურ-მორალური მოწიფულობის განვითარების აუცილებელი და საჭირო პირობა საზოგადოებრივად სწორი და ღირებული მიმართულებით. რამდენადაც უფრო მდიდარია მოზარდის კოლექტიური კავშირები და ფართოა მისი თანამშრომლობა თანატოლებთან და მოზარდილებთან საზოგადოებრივად სასარგებლო საქმიანობის სხვადასხვა სახეში, იმდენად მეტ სოციალურად მნიშვნელოვან ღირებულებათა რაოდენობას აითვისებს. იმდენად უფრო მდიდარია მისი პიროვნება.

მოზარდის კომუნისტურ აღზრდაში უდიდესი როლი მიეკუთვნება

პიონერულ ორგანიზაციას. მისი აღმზრდელობითი ზემოქმედებითი ძალა ბევრადაა დამოკიდებული იმაზე, რამდენად წარმატებითაა ვადაწყვეტილი 2 ძირითადი პრობლემა: 1. მოქმედების შინაარსი მოზრდილთათვის და 2. ურთიერთობის დამყარება, ერთი მხრივ, მოზრდილთა და მოზარდთა, ხოლო მეორე — მათი საკუთარი ურთიერთობისა და აგრეთვე კომკავშირელებთან და ოქტომბრელებთან; კოლექტიური ცხოვრების ორგანიზაციის ამოცანა მდგომარეობს იმაში, რომ აზიარონ მოზარდები ქვეყნისა და ხალხის ცხოვრებას, შეუქმნან მათ საზოგადოებრივად სასარგებლო საქმიანობის სხვადასხვაგვარი გამოცდილება და მუშაობის კოლექტიური ხერხები, უფრო მოზრდილ და უფრო უმცროსი ასაკის ბავშვებთან.

#### § 8. მიმართულაანი მოწიფულობის განვითარებასა და სასიცოცხლო ღირებულებათა ფორმირებაში

მოწიფულობის განვითარებაში სხვადასხვა მიმართულებათა არსებობა ვანისაზღვრება ადამიანურ ნიმუშთა განსხვავებით, რომლებზედაც მოზარდი მოწიფულობის თვისებების შექმნისათვის ორიენტირებას ახდენს. გარკვეული ნიმუშებით ორიენტაცია ბევრად განსაზღვრავს ფორმირებაში მყოფ სასიცოცხლო ღირებულებათა ან ფასეულობათა შინაარსს და საერთო მიმართულებასაც მოზარდის პიროვნების ჩამოყალიბებაში.

მოწიფულობის გარეგნული გამოვლენებისადმი წაბაძულობა, მოზარდისათვის მიმზიდველი შეიძლება გახდეს მოწიფულობის გარეგნული გამოვლინებანი. ამ გამოვლინებებში უფრო ხილულად შეიმჩნევა გარეგნული განმასხვავებელი ნიშნები და ზრდადამთავრებულთა ქცევის მანერა, მათი უპირატესობა ბავშვებთან შედარებით ზოგიერთი პრივილეგიის მოპოვებაში. ასეთია — პაპიროსის მოწევა, ბანქოს თამაში, ღვინის სმა, სპეციფიკური ლექსიკონი, ტანსაცმლის მოდა, თმის ვარცხნილობა, კოსმეტიკა, მორთვა-მოკაზმულობა, კეკლუცობის ხერხები, დასვენება-გართობა, არშიყობა და ა. შ. სიგარეტი ბიჭუნას ავაჟკაცებს მის საკუთარ თვალში, როგორც მას ეჩვენება გარშემო მყოფთა წარმოდგენაშიც. კაცისა და ქალის დავაჟკაცების ნიშნების მოპოვება მოზარდისათვის წარმოადგენს საკუთარი დავაჟკაცების გამოვლინების, განმტკიცების საშუალებას. დავაჟკაცებულად თავის წარმოდგენა ხერხდება წაბაძულობით, ეს ყველაზე იოლი ხერხია დავაჟკაცებულობის მიღწევისა სხვების დასანახავად. სწორედ ამიტომაც, რომ ასეთი ფორმა, პირველ რიგში, მოზარდებს უვლინდებათ ხოლმე. ეს ფორმა მეტად გავრცელებულია, გამოირჩევა სიმტკიცითა და ძნელდება მისგან განთავისუფლება.

ზრუნვა იმაზე, რომ თავად მიმზიდველი იყოს, მისწრაფება, რომ თავისი გარეგნობა როგორმე მიუყენოს მოღურ სახეს (ხატს) დიდ დროს ართმევს განსაკუთრებით ქალიშვილებს. ზოგიერთი მოზარდი, უკვე V—VI კლასიდან, ამსწავლების დახმარებით მოღური ცეკვების შესწავლას იწყებს. მათთვის მნიშვნელოვანი ხდება, რომ სიმპათიის გამოვლინების ფორმა იყოს არა „ბავშვური“, არამედ „მოწიფული ახალგაზრდისა“ — ინიშნებოდეს შეხვედრები, ტრადიციული ფორმით აქცედნენ ყურადღებას, ეწყობოდეს გასართობი საღამოები ცეკვებითა და ღვინით. ასეთ სიტუაციებში მოზარდნი არაიშვიათად, უფრო კი დასაწყისში უხერხულობას განიცდიან. მათ თითქოს სალაპარაკო არაფერზე არ აქვთ, არც კი იციან როგორ ეკვიროთ თავი, მაგრამ ქცევის, ურთიერთობისა და გართობის გარკვეული ფორმების შენახვა-დაცვას თავისთავად აქვს მათთვის პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა. საერთოდ ბავშვები, არაიშვიათად, სტუდენტებზე ახდებენ ორიენტირებას — ბაძვენ კინოში, ტელევიზორში, ქუჩაში დახახულს, ითვისებენ იმას, რაც მათ ესახებათ როგორც პოპულარული. („ყველა ასე აკეთებს“, „ეს მოღურია“) და მათი შესატყვისი ნიშნულები შეფასებისა და თვითშეფასების კრიტერიუმად ხდებიან. მოღებით, ცეკვებით, შეხვედრებით, საღამოებით გატაცების ხარისხი სხვადასხვაგვარი შეიძლება იყოს. საკმაოდ ხშირად ეს VII—VIII კლასების მოზარდთა გარკვეული ჯგუფის ცხოვრების არსებით შინაარსს შეადგენს. მაგრამ საკუთარი გარეგნობისა და მეორე სქესისადმი ინტერესი შეიძლება გამოვლინდეს სხვაგვარად — უფროსებისადმი მიბაძვის გარეშე.

ხშირად კონკრეტულ ნიმუშებად ხდებიან უფროსი თანაკლასელები, ან სხვა ყმაწვილები. სწორედ ისინი აზიარებენ მოზარდებს უფროსთა ცხოვრების მეტად თუნაკლებად აკრძალულ მზარეებს და ხდებიან მათთვის თავისებურ „მასწავლებლებად“ და „განმანათლებლებად“ მეტად სახიფათოა, როდესაც უფროს მოზარდი (VII—VIII კლასები) ურთიერთობის საფუძვლად მიღებულია წაბაძულობა „მხიარული, მსუბუქი“ ცხოვრების თავისებური სტილისადმი, რომელსაც იუარისტები უწოდებენ „თავისუფალი დროის (მოცალების) დაბალ კულტურას“ (ქეიფი, ბანქოს თამაში, საცეკვაო მოედნებზე ყოფნა, ქუჩებში უმიზნოდ ხეტიალი და ა. შ.). ამასთანავე სწავლას, ჩვეულებრივ, უკვე აღარ უკავია მოზარდის ცხოვრებაში არსებითი ადგილი, შეშეცნებითი ინტერესები ქრებიან და ყალიბდება სპეციფიკური განწყობა „მხიარულად გაატარონ დრო“ მისთვის დამახასიათებელი საარსებო ფასეულობათა შესაფერისად. ფულის საჭიროება ასეთი მხიარული დროს-

ტარებისათვის შეიძლება სამართლის დარღვევის მიზეზიც გახდეს. არსებული მონაცემებით 80—90% სამართალდამრღვევ მცირეწლოვანებიდან ავლენენ „დროსტარების დაბალ კულტურას“. დაეჯეკებულობის განვითარების ასეთი მიმართულება მეტისმეტად არასასიკეთოა.

ორიენტაცია „ნამდვილი მამაკაცის“ თვისებებზე. დაეჯეკებულობის განვითარების მეორე მიმართულება დაკავშირებულია ვაჟების აქტიურ ორიენტაციასთან მამაკაცის იდეალის განსაზღვრულ შინაარსზე, რომელიც „ნამდვილი მამაკაცის“ თვისებებზე არის წოდებული: ესაა, ერთის მხრივ, ძალა, ნებელობა, გაბედულობა, ვაჟკაცობა, ამტანობა, ხოლო მეორეს მხრივ — ერთგულება მეგობრებისა და ამხანაგებისადმი. მრავალი ათეული წლების განმავლობაში მოზარდთა უჭკნობი ინტერესი მ. რიდის, ფ. კუპერის, ა. დიუმას რომანებისადმი, ოქტომბრის რევოლუციის, სამოქალაქო და დიდი სამამულო ომების გმირთა შესახებ ნაწარმოებებისა და, ბოლოს, სათავგადასავლო ლიტერატურისა, საგმირო და დეტექტიური შინაარსის მქონე ლიტერატურისადმი გაპირობებულია მეტწილად იმით, რომ ამ ნაწარმოებთა გმირები — განსახიერებაა „ნამდვილი მამაკაცის“ ან ყველა რჩეულ თვისებათა კომპლექტისა, ანდა არსებითი შისი ნაწილისა. ასეთი გმირები იწვევენ აღტაცებას, ხდებიან მაგალითებად წაბაძვისა და თვითაღზრდისათვის. მოზარდნი ამაყობენ მამის, ძმის, ახლო ნაცნობის მსგავსი ღირსებებით, ცდილობენ დაემსგავსონ მათ, სიამოვნებით მოგვიტხოვრებენ მათ თვისებებზე. მოზარდისათვის მისაბაძ მაგალითს შეიძლება წარმოადგენდეს მისი თანატოლი, რომელიც ყმაწვილებიდან გამოირჩევა თავისი ძალ-ღონით, გაბედულობით, სპორტული უნარ-ჩვევებით. ასეთი ყმაწვილები, ჩვეულებრივ, დიდი პატივისცემით სარგებლობენ და თუ ისინი ამავე დროს კარგი ამხანაგებიც არიან, ბუნებრივია, პოპულარობაც დიდი ექნებათ. მშინშარობა კატეგორიულ გაკიცხვას იმსახურებს. თავისი გაბედულობა რომ გამოავლენოს, მოზარდი მზადაა სახიფათო, შეუპოვარ და ზოგჯერ საზოგადოებრივად უარყოფით საქციელსაც კი მიმართოს. მაღალი შეფასება ეწლევა ფიზიკურ ძალას. ხშირად კლასში, ან ყმაწვილების ჯგუფში არსებობს კიდევ ვაჟთათვის ცნობილი იერარქია ძალ-ღონის მიხედვით. მოზარდნი თავიანთი ფიზიკური განვითარების ხარისხობრივ მხარეს დიდი გულისხმიერებით ეპყრობიან. მათ მოსწონთ ჭიდაობა, ღონეში გაჯიბრება. სხვადასხვა სახის ჭიდაობა საჯარო მოქმედებადაც გვევლინება. ზოგიერთის მოჩხუბარობა არაიშვიათად კავშირშია მისწრაფებასთან დაგვიმტკიცოს ძალ-ღონეში ვინმეზე მისი უპირატესობა. ამხანაგებისაგან პატივისცემის მოსაპოვებლად მოზარდს შეუძლია შესამჩნევად გაზარდოს ვაჟკაცობის თვისებათა ნაირსახოვან გამოვლინებისათვის სა-

კუთარი მონაწილეობის ხარისხი. ამ ხაზით მაღალი შეფასება მეტად საჭიროა მოზარდისათვის.

ვაჟთა საგრძნობი ნაწილი ჯერ კიდევ V—VI კლასიდან იწყებს თავისი ძალისა და ნებელობითი თვისებების სხვადასხვა ვარჯიშით განვითარებას. თვითაღზრდის საშუალებად სპორტული მეცადინეობა ხდება. მეშვიდე და მერვე კლასელებს განსაკუთრებით იზიდავს კრიკო, როგორც ვაჟაკური სპორტი. პირველ ეტაპზე მოზარდის მისწრაფება დაეუფლოს საკუთარ ქცევას, ვლინდება ცდაში დაძლიოს ჯერ სურვილის უქონლობა, რომ რაიმე გააკეთოს, შემდეგ — შიში, მის გამომწვევ სიტუაციებში. პირველს, როგორც წესი, მიჰყავს იგი რეჟიმის დაწესებამდე, მეორეს კი — მისი ძალის, ნებისყოფის, გამბედაობის სხვადასხვა ხაზითის გამოცდამდე, საწვრთნელ ვარჯიშებამდე, მათ გასავითარებლად (ზოგჯერ ჯანმრთელობისა და სიცოცხლისთვის სახიფათოც). თავდაპირველ კანონზომიერ მარცხებს შეუძლია შეუწელოს მოზარდს ჰაბუკური აღფრთოვანება, წარმოშვას მასში საკუთარი ძალის რწმენის უქონლობა ნაკლოვანებათა გადალახვის შესაძლებლობაში. ამ დროს მოზარდი განსაკუთრებით საჭიროებს უფროსების დახმარებას, რომლებმაც უნდა შეაძლებინონ მას კონკრეტული ამოცანების გამოყოფა, მათ განსახორციელებლად მართებული საშუალებებისა და წესების გამონახვა, რომელნიც შეაძლებინებენ ეპიზოდური მოქმედებების მუდმივ მოქმედებებად გარდაქმნას. VII—VIII კლასებში ზოგიერთი მოზარდი დამოუკიდებლად ახერხებს თვითაღზრდის ასეთ უფრო მაღალ დონეზე გადასვლას. თვითაღზრდა სირთულით მზარდი ამოცანების მიხედვით ორგანიზებულ და ყოველდღიურ მოქმედებად ყალიბდება.

მოზარდის ასაკში ვაჟთა უმრავლესობისათვის ვაჟაკობის თვისებები უფროსის, ამხანაგების, თავის შეფასების არსებით კრიტერიუმად ხდება და ამის გამო კიდევაც წარმოქმნის სპეციფიკური ბუნების პირად ფასეულობებს, რომელნიც განსაზღვრავენ, ჩვეულებრივ, სპორტთან დაკავშირებულ, საყვარელი მეცადინეობებისა და ინტერესთა მყარ წრეს. ამ ფასეულობების ადგილი სხვათა შორის სხვადასხვა მოზარდისათვის შეიძლება სხვადასხვა იყოს და ხშირად ძალზე მნიშვნელოვანიც. მაგრამ ზნეობრივი აღზრდის მხრივ ნაკლოვანებების შემთხვევაში მოზარდს (ან მოზარდთა ჯგუფში) შეიძლება წარმოეშვას ძალის, ნებელობის და გამბედაობის კულტი მათი სოციალ-მორალურ მიმართულებასთან კავშირის გარეშე. მოზარდთა აღზრდის უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა — გამოუმუშავდეთ მათ მართე-

პული წარმოდგენა ვაჟკაცობის თვისებებსა და მათ ზნეობრივ შინა-  
არსზე.

უფროსი, როგორც მისაბამი მაგალითი მოქმედებაში. დავაჟკაცებუ-  
ლობის სოციალურ-მორალური შინაარსის მიხედვით, ღირებული განვი-  
თარება მიმდინარეობს სხვადასხვა სახის მოქმედებაში, მოზარდთან უფ-  
როსის თანამშრომლობის პირობებში, როდესაც მოზარდი მას  
(უფროსს) უყურებს, როგორც სამაგალითო მუშაკს  
(ვალდებულებების შესრულებისა და ცოდნის და-  
უფლების მიხედვით) და მისი თანაშემწის პოზი-  
ციას ედგას. მაგალითის მიმცემა მოზარდისათვის შეიძლება  
იყოს მამა, დედა, მასწავლებელი, ყოველი უფროსი. ხშირად ეს შეი-  
ძინება ოჯახებში, რომელნიც ათასნაირ სიძნელეს განიცდიან. ასეთ  
შემთხვევაში მოზარდის დახმარება აუცილებელია, მის დახმარებაზეა  
ბევრი რამ დამოკიდებული ოჯახის ცხოვრებაში. ჩვეულებრივ, მას  
მარტოვე აწევს მეურნეობაზე ზრუნვის დიდი ნაწილი, თვალყურის დევ-  
ნება უმცროსი ბავშვებისადმი. პატარების მიმართ ფაქტიურად უფრო-  
სის მოვალეობას იგი (მოზარდი) შეიძლება ასრულებდეს. ასეთ მდგომარ-  
ეობაში, რომელსაც ბევრჯერ ემატება კონფლიქტი მშობლებს შორის,  
მოზარდი უკვე მეტწილად უფროსის ცხოვრების ნორმებით ცხოვრობს.

შრომში, უფროსის გვერდით, ან მის თანაბრად, მისგან დიდი ნდო-  
ბის პირობებში მონაწილეობა მოზარდს უყალიბებს პასუხისმგებლო-  
ბის, დამოუკიდებლობის და მოხერხებულობის გრძნობებს სხვადასხვა  
საქმეთა და მოვალეობათა შესრულებისათვის, უნარს იმისას, რომ  
იფაქროს და იზრუნოს სხვებზე, გულისხმიერებასა და ყურადღებია-  
ნობას. ოპტიმალური პირობები ასეთი თვისებების გამომუშავებისათ-  
ვის იქმნება მაშინ, როდესაც მოზარდი დგას დედის დამცველის და  
მისთვის ოჯახის ბურჯის პოზიციაზე. ახლობლის კეთილ-  
დღეობა, მათზე ზრუნვა მისთვის განსაკუთრე-  
ბით მნიშვნელოვანი ხდება, იძენს სასიცოცხლო  
ღირებულების ხასიათს.

საჭიროა აღინიშნოს, რომ ბევრი ვაჟი (მოზარდი) ცდილობს დაე-  
უფლოს უფროსის ამა თუ იმ ხელობას, შეისწავლოს დურგლობა, ზენი-  
კლობა, იმუშაოს დაზგასთან, მართოს ავტომანქანა, მოტოციკლი, ტრაქ-  
ტორი, გასწიოს ფოტოგრაფობა, დახელოვნდეს სროლაში, მიმართოს  
მონადირეობას, შეეძლოს კომპასის გამოყენება და ა. შ. მოზარდობის  
ასაკის დასაწყისი — ეს არის ყველაზე უფრო ხელსაყრელი დრო ასე-  
თი გამოყენებითი ცოდნის შესაძენად. ამისათვის საჭიროა ჩავაბათ მო-  
ზარდი უფროსების შესაფერის საქმიანობაში თანაშემწის უფლებით.  
აქეთკენ თვით მოზარდი ახლავარდობა მიილტვის და რამდენად სე-



რიოზული და შინაარსიანი მეცადინეობა და სწავლება, იმდენად მეტი მომზადებით ჩაერთვიან ისინი მუშაობაში. ნდობა უფროსისაგან ინადირებს მოზარდის გულს და ის კიდევაც უმართლებს მას. წრებში მუშაობით, ან შრომის გაკვეთილებით დაინტერესება განისაზღვრება იმით, თუ რაპდენად სწავლობენ ყმაწვილები ახალს, რამდენად მიიწევენ წინ და ხედავენ მათი შრომის ნაყოფს, მის საზოგადოებრივ და პირად სარგებლიანობას. ქალიშვილებშიაც აგრეთვე არსებობს ერთგვარი მზადყოფნა დაეუფლონ ზოგიერთ „ქალურ საქმეს“ (ჭრა-კერვა, ქსოვა, გამზადება და ბევრი სხვა).

დავჯეკაცებულობის განვითარება სასწავლო-შემეცნებით საქმიანობაში. მნიშვნელოვანი მიმართულება დავჯეკაცებულობის განვითარებაში დაკავშირებულია შინაარსის მქონე ინტერესების განვითარებასა და მომავლის გეგმების ქმნადობასთან, რაც გამოაზიანარეობს მოზარდის მისწრაფებიდან რაღაც იცოდეს და რაღაც შეეძლოს როგორც ნამდვილად ჯერ არს. ეს სტიმულს აძლევს დამოუკიდებელი სასწავლო-შემეცნებითი მოქმედების აღმოცენებას, რომლის შინაარსი სცილდება სასკოლო პროგრამის საზღვრებს. ასეთი საქმიანობა და ცოდნისადმი დამოკიდებულება შეიძლება არსებობდეს პროფესიონალურ განზრახვებთან კავშირის გარეშე და ესებოდეს მეცნიერებას, ტექნიკას, ხელოვნებას, ცოდნის ერთს ან რამდენიმე დარგს. გატაცებას შეიძლება ჰქონდეს ძლიერი ვნების ხასიათი, როდესაც საყვარელ მეცადინეობას, კითხვას უძეობა თავისუფალი დროის არა მხოლოდ მნიშვნელოვანი ნაწილი, არამედ გაკვეთილების მომზადებისათვის აუცილებელი დროც. საინტერესო ყურნალები და წიგნები, საკირო მასალები და ინსტრუმენტები მოიძებნებიან და შეიძინებიან სხვადასხვა საშუალებით. მოზარდები იწყებენ ბიბლიოთეკის მონახულებას სისტემატურად, სიარულს გამოფენებსა და მუზეუმებში, დეტალურად სწავლობენ ექსპოზიციების გარკვეულ ნაწილს. მყარდება შინაარსიანი კონტაქტები ამხანაგებთან (ინტერესების დამთხვევის საფუძველზე). ყმაწვილები განიხილვენ სხვადასხვა საკითხს. ხდება წიგნების, მასალების გაცვლა-გაპოცვლა, სიმნელების შექმნისას რჩევით და საქმით შევლიან ერთმანეთს. ასეთ სიტუაციაში მოზარდი მიმართავს ცნობარებს, წიგნებს, ცდილობს რა დამოუკიდებლად იპოვოს წარუმატებლობის მიზეზი. ეს მეტად მნიშვნელოვანი მომენტია შინაარსიანი ინტერესისა და ნაყოფიერი მოქმედების განვითარებაში: აუცილებლობა ახალი, გარკვეული ცოდნის შეძენისა კმაყოფილდება დამოუკიდებლად, ე. ი. თვითგანათლების გზით. ხშირად მოზარდის დამოუკიდებელი მუშაობა შეიცავს შემოქმედების

ელემენტებსაც, მას იტაცებს პროცესი ახლის შექმნისა და საერთოდ თვით შემეცნების პროცესიც. თანაც ინტელექტუალური განვითარება ჰიდის ინტენსიურად, ცოდნას აქვს ღრმა ხასიათი და მოცულობითაც ფართოა.

სწორედ მოზარდობის ასაკში ხდება შემეცნებითი ინტერესების მთავარი მიმართულების ჩამოყალიბება. ყოველ კლასს ჰყავს თავისი სპეციალისტები ცოდნის სხვადასხვა დარგში, რომელთაც იმავე კლასელები მიმართავენ საკონსულტაციოდ, სთხოვენ არბიტრობას, წამოჭრილ დავაში. ასეთ მოზარდთა ცოდნის მნიშვნელოვანი მოცულობა დამოუკიდებელი მუშაობის შედეგია. ისინი ეპყრობიან ცოდნასა და შემეცნებითს პროცესს, როგორც პიროვნულად მნიშვნელოვანსა და აუცილებელს. უკვე ზოგიერთ მეზუთეკლასელთაგანაც კი ვნახულობთ თვითგანათლების ელემენტებს. ჩვეულებრივ, ესენი არიან ბავშვები, რომელთა მშობლები უთმობდნენ და უთმობენ დიდ ყურადღებას შვილების—ვაყისა თუ ქალის შემეცნებითი ინტერესების განვითარებასა და შინაარსიან მეცადინეობას.

ხშირად სწორედ ასეთ პირობებში, უკვე უმცროს სასკოლო ასაკში და მოზარდობის ასაკის დასაწყისში მუშავდება გარკვეული პროფესიონალური განზრახვანი (რომელნიც არსებითად უცვლელი რჩება სკოლის დამთავრებამდე), ხოლო V—VI კლასიდან იწყება ზრუნვა მომავლისათვის მოსამზადებლად. ზოგიერთ შემთხვევაში თავისებურად ერწყმიან ერთმანეთს თამაში, თვითაღზრდის, თვითგანათლების ელემენტები: ოცნება განსაზღვრულ პროფესიაზე, ერთის მხრივ — თავის განსახიერებას ნახულობს საყვარელი როლების თამაშის შინაარსში და ამორჩეულ როლებში, მეორეს მხრივ—განსაზღვრავს ინტერესების წრეს და ხდება სტიმული განსაზღვრული ცოდნის, უნარ-ჩვევების, თვისებების შექმნაში. მაგალითად, ერთი მეექვსეკლასელის ოცნებამ მეზღვაურის პროფესიაზე თავის გამოხატულება პოვა, ერთის მხრივ, სამხედრო შინაარსის მქონე თამაშებით გატაცებაში, მეორეს მხრივ, ჰეროიკულ-პატრიოტული შინაარსის წიგნებისადმი ინტერესის გამოვლინებაში. ზღვის შესახებ, ზღვებზე მოგზაურობაზე და მისწრაფებაში — მეზღვაურისათვის აუცილებელი თვისებების, უნარის, ცოდნის მოსაპოვებლად, ვაჟაკობის თვისებების აღზრდა ხდებოდა სხვადასხვა ვარჯიშით და სპორტით დასაქმებისას. ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს VI კლასში არაორგანიზებულად იძენდნენ, მაგრამ ბიჭი გეგმავდა შესულიყო სამდინარო საბავშვო-ნაოსნობის მეშვიდე კლასში და ეს გეგმა განხორციელდა კიდევ ცხოვრებაში. მოზარდობის ასაკობრივი პერიოდის მეო-

რე ნახევარში (VII—VIII კლასებში) პროფესიაზე ოცნების განხორცელების ბავშვური ფორმები ქრება.

რამდენადაც გარკვეული და მტკიცეა მოზარდის წარმოდგენა მომავალ პროფესიაზე, იმდენად ადრე ხდება ცოდნის დიფერენციაცია „საჭირო“ და „არასაჭირო“, „მნიშვნელოვან“ და „არამნიშვნელოვან“ ნაწილებად მათზე დახარჯული დროის შესაბამისად, უკვე ზოგიერთ მეექვსეკლასელს, მაგრამ უფრო ხშირად მეშვიდე-მერვე კლასელებს, რომელთაც ტექნიკური განხრის ინტერესები და პროფესიონალური ზრახვები გააჩნიათ „არა საჭირო“ და „არამნიშვნელოვანი“ საგნების რიცხვში ნაგულისხმევი აქვთ ჰუმანიტარული ციკლის საგნები, მაგრამ სამაგიეროდ სასკოლო პროგრამის დამატებით ისინი ითვისებენ ფიზიკასა და მათემატიკას. კითხულობენ მეცნიერულ-პოპულარულ და სპეციალურ ლიტერატურას, ესწრებიან წრეების მუშაობას, ქმნიან ტექნიკურ მოწყობილობას. მთლიანობაში დამოუკიდებელი საქმიანობა ღებულობს თვითგანათლების ხასიათს სავსებით გარკვეული მიმართულებებით და მკაფიო მიზნით — დაეუფლოს შინააარსს, რომელიც აუცილებელია საკუთარი საქმიანობისათვის მომავალში. ამიტომ დამოუკიდებელ მეცადინეობას მოზარდისათვის, ამ დროს დიდი პირადი მნიშვნელობა აქვს. მოზარდობის პერიოდში ცოდნა, მისი მოცულობა და სიღრმე არსებით კრიტერიუმს წარმოადგენს უფროსის, ამხანაგის, საკუთარი თავის შეფასებაში. ამასთან დაკავშირებით, მოზარდთაგან ბევრს VII—VIII კლასებში უჩნდება სწრაფვა აიმაღლონ კულტურის საერთოდონე და შეიძინოს ცოდნა ხელოვნება-ლიტერატურის, მუსიკის, მხატვრობა-ფერწერის, თეატრის სფეროებიდან. ასეთი მისწრაფების წყაროს ხშირად წარმოადგენს ურთიერთობა ამხანაგებთან, რომელთა მეტი ცოდნა (საქმეში ჩახედულობა) ურთიერთობას უფრო საინტერესოს ხდის და მოზარდს უხელს თვალებს თავის გაუნათლებლობაზე. დასაწყისში მოზარდთა საქმიანობა მიმართული საკუთარი თავის სრულყოფისაკენ ეპიზოდურია, მრავალშტოვან-არაროგანიზებულია, მაგრამ ზოგიერთთან უკვე VIII კლასში იგი ჭაბუკის ასაკისათვის დამახასიათებელ ნიშნებსაც კი იძენს.

ცოდნის იმ სახით შექმნა, რომ ის აწყოსა და მომავლისათვის სუბიექტურად აუცილებელ ქცევას წარმოადგენს, ყველა მოზარდს არ შეუძლია. მიუხედავად ამისა, ცოდნის მოყვარეობა და ცნობის მოყვარეობა მოზარდის თავისებურებანია. ის მზადაა ახლის, საინტერესოს, მნიშვნელოვან-

ნის აღსაქმელად, როგორც ღრუბელი იწოვს სხვადასხვა ცნობას, მაგრამ ცნობისმოყვარეობის უპირატესი მიმართულება სხვადასხვაგვარი შეიძლება იყოს. შინაარსი, რომელსაც უფროსები ამა თუ იმ მიზეზის გამო უმაღავენ. იწვევს მომეტებულ ინტერესს, აკრძალვა აღვივებს ცნობისმოყვარეობასა და აქტიურობას.

ბუნებების როლი მოზარდის პიროვნების განვითარებაში. მოზარდის დავაუცავებულობის განვითარებაში განსაკუთრებული ფუნქცია ეკუთვნის მხატვრულ ლიტერატურას, კინოს და ტელეხედვას. კინოთი გატაცება დამახასიათებელია მოზარდისათვის, წიგნი კი სუბიექტურად აუცილებელი ხდება მოზარდთა დიდი უმრავლესობისათვის. საგულისხმოა მკითხველთა ინტერესების დინამიკა: საბავშვო ნაწარმოებებს ცვლის ლიტერატურა, რომელსაც დიდებიც კითხულობენ, შემდეგ კი წიგნები მხოლოდ დიდებისათვის, რომანები. მსგავსი მიმართულებით ვითარდება ინტერესი კინოფილმებისა და თეატრალურ ხელოვნების ნაწარმოებებისადმი. წიგნი და ფილმი არა თუ ობიექტურად, არამედ სუბიექტურადაც სიცოცხლისა და ადამიანების შემეცნების საშუალებად გვევლინებიან. ერთიც და მეორეც თავისებურ საშუალებას წარმოადგენს ცხოვრების სხვადასხვა სფეროში და ადამიანურ ურთიერთობაში შესაღწევად.

მოზარდის საყვარელი გმირი — ეს არის ადამიანი აქტიური, რომელიც მიიღებს მიზნისაკენ, ახერხებს სერიოზულ, თითქმის დაუძლეველ წინააღმდეგობათა გადალახვას და გამოდის გამარჯვებული. მოზარდს იტაცებს სიუჟეტები, სადაც ნაჩვენებია ბრძოლა ბუნების ძალებთან, სხვადასხვა წინააღმდეგობებთან, ბოროტებასთან. მისი გამოვლენის ყოველ ფორმაში მოზარდს ასაკთან ერთად უფრო მეტად აინტერესებს ადამიანურ ურთიერთობათა, შესაძლებლობათა და სიყვარულის პრობლემები. სწორედ წიგნები და ფილმები ხელს უმართავენ მოზარდს გაეცნოს ურთიერთობათა და გრძნობათა სირთულეს, მათ ადგილს ადამიანის ცხოვრებაში. ისინი აფართოებენ ადამიანის ცხოვრების საზღვრებს. მოზარდნი ავლენენ თანაგრძნობას გმირებისადმი, წარმოსახვით მონაწილეობენ სხვადასხვა სიტუაციაში, თავიანთ თავს აყენებენ გმირის ადგილზე, სცვლიან გარემოებებს მიმზიდველი დაბოლოების მიმართულებით, უმატებენ მონაგონს გამოუთქმელის შესავსებად.

ნაწარმოების შინაარსი მოზარდისათვის წარმოადგენს აქტიური მოქმედების საგანს, რომელიც გამსჭვალულია გმირების ერთმანეთთან

და მათთან თვით მოზარდის შედარებების პროცესით. გმირებთან თავისი თავის შედარებით მოზარდი უკეთ შეიცნობს საკუთარ თავს. ზოგიერთი პერსონაჟი მისთვის მისაბამ პირად ხდება. საქციელთა ლაპირისპირების შედეგად სხვადასხვა თვისებათა შეფასების კრიტერიუმი მუშავდება. შინაგან პლანში ნაწარმოების შინაარსთან ასეთი მოქმედება მოზარდის ეთიკური და ემოციონალური განვითარების საშუალებას წარმოადგენს. წიგნებისა და კანონ წყალობით ის განსაკუთრებულ ფორმაში და განსაკუთრებული ხერხით უფროსების ცხოვრების მონაწილე ხდება, — ითვისებს ადამიანთა ურთიერთობის გრძნობების გამოცდილებას, მოცემულ მომენტში მისგან მიუწვდომელს. აზრით ათვისება წინ უსწრებს პრაქტიკულს. ეს მეთად საპირობა მოზარდის განვითარებისათვის.

სინამდვილის სხვადასხვა მხარეთა გონებრივი ათვისება გრძელდება და არსებობას განაგრძობს ოცნებებში. მათ საფუძველზე მოზარდი ქმნის საკუთარი ამოქმედებისათვის ახალ, წარმოსახულ ცხოველყოფელ დებულებებს, ნახულის, წაკითხულის, მოსმენილის სფეროებიდან განსაცვიფრებელი მოვლენების საფუძველზე. წარმოსახულს შეუძლია გადასლართვა ამჟამად არსებულ სხვადასხვა გარემოებასთან და მიმართებებთან, ანდა, პირიქით, ყოფნა მათგან მოწყვეტით. ხშირად მოზარდი მიეჭანება მონაველსავე თავისთავზე ისეთი წარმოდგენით — თითქოს უკვე დიდი იყოს. საკუთარი დავაუკაცებულობის ხატის (სახის) შექმნა და ამ ხატის შარავანდედით მოქმედება ამ ასაკში ოცნებების დამახასიათებელი თავისებურებაა. ისინი შეუბუნიან გარეგნობას, სხვადასხვა თვისებას, პროფესიას, ურთიერთობას მეგობრობაში, სიყვარულში. ასეთი ოცნება საერთოდ — ეს არის ძიება აწმყოსა და პომავალში სიციცხლის წესის დაკმაყოფილებისა. აგრეთვე ძიება საკუთარი პიროვნების სახისა, როგორც თვისებათა ერთობლიობისა მოზარდის ყურადღებას რომ იპყრობს სხვა ადამიანებში. წარმოსახვაში იგი „გაიჯანაშენს“ სხვადასხვა ვარიანტს, მაგრამ საერთოდ კი მაინც ოცნებობს საინტერესო და შინაარსიან ცხოვრებაზე, საზოგადოებრივად სასარგებლო და შემოქმედებით საქმიანობაზე, იმაზედაც რომ შეძლებს თავის გამოჩენას, დაიმსახურობს აღიარებასა და პატივისცემას და ერთგულ მეგობრობაზე და ნამდვილ სიყვარულზე. მისმა ფანტაზიამ ზოგჯერ არც კი იცის საზღვარი, ხოლო

წარმოსახულის არარეალობა ხელს არ უშლის ერთ სიტუაციას მოჰყვეს მეორე. ყველა მოზარდი ოცნების ძლიერი მოყვარულია. სინამდვილეში ოცნების განსახიერებისათვის მისწრაფება ხორციელდება თვითაღზრდისა და თვითგანათლების ვაშლაში, მაგრამ შეიძლება გამოვლინდეს და მეტად სპეციფიკურადაც — სახლიდან გაქცევაში დიდ მშენებლობებზე, იმიერპოლარეთში, საზღვაოსნო სასწავლებლებში და ა. შ. ასეთი თავისებური ხერხით მოზარდი იახლოვებს მომავალს, მიიღებს დღესვე შევიდეს მასში, იგრძნოს თავი დამოუკიდებლად, განთავისუფლდეს მეურვეობისაგან, იხილოს ქვეყანა თავისი საკუთარი თვალებით, მონაწილეობა მიიღოს უფროსების შრომაში, მოჰქონდეს სარგებლობა.

ამრიგად, მოზარდნი სხვადასხვა გზით შედიან უფროსების სამყაროში და ითვისებენ მის ღირებულებებს. დავაუკაცებულობის განვითარება შეიძლება მოხდეს ცალმხრივად ან ერთბაშად რამდენიმე მიმართულებით. სხვადასხვა ტემპით და წესებით, გარკვეული სახით მოცემულ ურთიერთობათა პრაქტიკაში წაბაძულობის ან პირდაპირი გადმოდების, თვითაღზრდის, თვითგანათლების, უფროსებზე და მათ ცხოვრებაზე არსებული ცოდნის შეთვისების გზით. ყველა ეს პროცესი ობიექტურად ერთნაირ ფუნქციას ასრულებს. თითოეული მათგანის შიგნით ხდება ამა თუ იმ ნორმათა, ღირებულებათა, საზოგადოებრივ მოთხოვნათა, ქცევის წესთა შეთვისება და ჩამოყალიბება პირადი ღირებულებებისა, რომელნიც განსაზღვრავენ მოქმედების მიმართულებასა და შინაარსს, შეფასებისა და თვითშეფასების კრიტერიუმს. მოზარდს უყალიბდება პირად ღირებულებათა გარკვეული სისტემა. ეს ჩანს იქიდან, რომ მისთვის სხვადასხვა საქმიანობას არ აქვს ერთნაირი პირადული საზრისი პირველხარისხოვანს ეხება იგი თუ უმნიშვნელოს, ასევე ერთსა და იმავე საქმიანობას სხვადასხვა მოზარდისათვის სხვადასხვა დანიშნულება აქვს. მაგალითად, თუ ერთისათვის სპორტი თვითაღზრდის საშუალებაა, მეორისათვის — ურთიერთობის ფუნქციას ასრულებს, მესამისათვის — დასვენება გართობაა, რომელსაც მიმართავს უსაქმურობით.

მოზარდმა რომ უფროსების სამყაროს ღირებულებები აითვისოს, ამ სამყაროში რომ შევიდეს, ამაში მას დახმარება უნდა გაუწიონ უპირველეს ყოვლისა, უშუალო აღმზრდელებმა — მშობლებმა და მასწავლებლებმა. წინააღმდეგ შემთხვევაში მოზარდი შეაღწევს ამ სამყაროში მათი დახმარების გარეშე. მიეშველებიან ამხანაგები, მეგობრები,

სხვა უფროსები და თანაც საკმაოდ დიდია ალბათობა, რომ დავაუკაცბულობის სხვადასხვა მხარეთა განვითარება არ წარიმართება მშობლებისა და მასწავლებლების უპირატესი გავლენით. სწორედ ამის შედეგად აღმზრდელთ შეიძლება გაუჩნდეთ ახალი პრობლემები და სიძნელეები VII—VIII კლასებში მყოფ მოზარდთა მიმართ შეხედულებათა განსხვავებულობის გამოსხვადასხვა საკითხებზე. განცხადება უფროსისა, რომ მოზარდს ჭერ კიდევ არ აქვს უფლება ჰქონდეს საკუთარი თვალსაზრისი ყველაზე უარესი გამოსავალია, რომელიც ყოველთვის ღრმა შეურაცხყოფას აყენებს მოზარდს. მისი მცდარი შეხედულება უნდა განითავსოს არგუმენტებით, რადგან მისი აპლომბის ქვეშ იმალება მერყევი შეხედულება, სურვილი გაიგოს და გაერკვეს. მოზარდთან საუბარი მოითხოვს უფროსისაგან უნარს მოუსმინოს მშვიდად, თავშეკავებით, ძალთა შინაგანი მობილიზაციით. კამათს აუცილებელია მოეპყრან სერიოზულად. ის წარმოადგენს მოზარდის ეთიკური განვითარების საშუალებას.

#### § 7. მოზარდის ურთიერთობა ამხანაგებთან

ტოლი ბავშვების პრინციპული თანასწორობის შესახებ დებულება ურთიერთობათა ამ სფეროს განსაკუთრებით მიმზიდველს ხდის ბავშვებისათვის. იგი მოზარდში აღმოცენებული საკუთარი მოზრდილობის განცდის ეთიკურ შინაარსს შეესაბამება. მოზარდობის ასაკის დასაწყისში ბავშვის განვითარებაში მიმდინარე სპეციფიკური ძვრები, მოზარდებში ახალი მოთხოვნილებების, მისწრაფებების, განცდების, უფროსებთან და ამხანაგებთან დამოკიდებულებებისადმი მოთხოვნების პრინციპულ მსგავსებას განსაზღვრავენ, ეს კი თანატოლებთან ღრმა დამოკიდებულებების განვითარებას უწყობს ხელს. მოზარდს უყალიბდება ღირებულებები, რომლებიც თანატოლებისათვის უფროა გასაგებები, ვიდრე უფროსებისათვის. ამ უკანასკნელთან ურთიერთობას უკვე აღარ შეუძლია მთლიანად შეცვალოს თანატოლებთან ურთიერთობა.

მოზარდის ურთიერთობა თანატოლებთან. მოზარდის დამოკიდებულება თანაკლასელებთან უფრო რთული, მრავალფეროვანი და შინაარსიანია, ვიდრე უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის ტოლებთან. სწორედ მოზარდობის პერიოდში ხდება სი-ახლოვის განსხვავებული ხარისხის დამოკიდებულებების ჩამოყალიბება, რომლებიც მოზარდების მიერ მკაფიოდ განირჩევა. მოზარდს შეიძლება ჰყავდეს უბრალო ამხანაგები, ახლო ამხანაგები, პირადი მეგობარი.

მათან ურთიერთობა სულ უფრო მეტად სცილდება სკოლისა და სასკოლო საქმიანობის არეს, მოიცავს ახალ ინტერესებს, საქმიანობას, ურთიერთობათა სფეროს და მოზარდისათვის გამოიყოფა როგორც დამოუკიდებელი და ცხოვრების მეტად მნიშვნელოვანი სფერო. აღნიშნული სფერო მრავალფეროვანი მოვლენებით, შემთხვევებით. ბრძოლითა და შეჯახებებით, გამარჯვებებითა და დამარცხებებითაა დატვირთული, ყოველივე აღნიშნული მოზარდის ნამდვილ ცხოვრებას შეადგენს, ცხოვრებას, რომელშიც იგი მოქმედებს და აზროვნებს და რომელსაც დიდ დროსა და სულიერ ძალებს უთმობს. მოზარდისათვის ამხანაგებთან ურთიერთობა ძალიან დიდ დირექტულ ელემენტს იძენს, ხშირად იმდენად მაღალს, რომ მეორე პლანზე სწევს სწავლას და მნიშვნელოვნად აქვეითებს მშობლებთან ურთიერთობის მიმზიდველობას. ჩვეულებრივ, ამას პირველად დედა გრძნობს, რომელიც ამჩნევს, რომ შვილი თანდათან შორდება მას და ცხოვრობს რაღაც თავისი ცხოვრებით, არ ლაპარაკობს ამის შესახებ, სულ უფრო ხშირად მიიწევს სახლიდან ამხანაგებისაკენ. მოზარდისათვის თანატოლებთან დამოკიდებულებანი თავისი საკუთარი, პირადი ურთიერთობის სფეროდ იქცევა, რომელშიც იგი დამოუკიდებლად მოქმედებს. ის თვლის, რომ მას ამის უფლება აქვს და იცავს ამ უქანასკნელს. სწორედ ამიტომ იწვევს უფროსების უტაქტო ჩარევა მის წყენასა და პროტესტს. რაც უფრო არასახარბიელოა მოზარდის დამოკიდებულება უფროსთან, მით უფრო დიდ ადგილს იკავებს მის ცხოვრებაში ამხანაგებთან ურთიერთობა და მათ უფრო დიდია მასზე მათი ზეგავლენა.

მოზარდში ამკარად მქადავდება ერთის მხრივ თანატოლებთან ერთად საქმიანობისა და ურთიერთობისაკენ სწრაფვა, კოლექტიური ცხოვრების, ახალი ამხანაგისა და ახლო მეგობრის ყოლის სურვილი, მეორეს მხრივ, არანაკლებ ძლიერი სურვილი იყოს ამხანაგების მიერ მიღებულ და აღიარებულ. ეს მოზარდის უმნიშვნელოვანეს მოთხოვნილებად იქცევა. თანაკლასელებთან ცუდი დამოკიდებულება, ახლო ამხანაგის ან მეგობრის არ ყოლა, ან მეგობრობის რღვევა მოზარდისთვის მძიმე განცდებს იწვევს და მათ მიერ განიცდება როგორც პირადი ღრამა. მოზარდისათვის ყველაზე არასასიამოვნო სიტუაციას კოლექტივისა და ამხანაგების მიერ გაკიცხვა, ხოლო ყველაზე მძიმე სასჯელს — ღია ან ფარული ბოიკოტი წარმოადგენს. მარტოობის განცდა მოზარდისათვის ძნელი და აუტანელია. თანაკლასელების არაქანასადი დამოკიდებულება მას უბიძგებს იქითკენ, რომ ამხანაგები და მეგობ-



რები სკოლის გარეთ ეძებოს, როგორც წესი ის ამას ახერხებს. ასეთი ფაქტები კარგადაა ცნობილი მათი სავალალო შედეგების გამო.

მოზარდის მიერ ამხანაგების ყურადღების მიპყრობისა, მათი დაინტერესებისა და სიმპათიის გამოწვევისაგან სწრაფვა სხვადასხვაგვარად შეიძლება იქნეს გამოვლენილი: ასეთი შეიძლება იყოს მაგალითად საკუთარი ღირსებების დემონსტრაცია, როგორც პირდაპირი, ისე უფროსების მოთხოვნების დარღვევის გზით. მოზარდების მიერ საზოგადოებრივი წესრიგის დარღვევის მოტივებში უმეტეს ნაწილს თანაკლასელებს შორის დაკავებული მდგომარეობით გამოწვეული დაუკმაყოფილებლობის მოტივი შეადგენს.

უმცროსი მოზარდი ჩვენს ქვეყანაში საზოგადოებრივია თავისი პიროვნულობით. ბავშვებს მოსწონთ კოლექტიური ცხოვრების და ურთიერთთანამშრომლობის წესი, ისინი ისწრაფვიან საზოგადოებრივი მუშაობისაკენ. ყოველივე აღნიშნულს მოცემულ ასაკში უდიდესი აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს, ამასთან ერთად იგი მოზარდების ურთიერთობისათვის შინაარსიან საფუძველს ქმნის; აგრეთვე მათ საკუთარი დამოუკიდებლობის აქტივობისა და ინიციატივის, მდგომარეობის შესაძლებლობასაც აძლევს. ყოველ საქმიანობაში ისინი ამჯობინებენ მოქმედნი იყვნენ, ვიდრე უბრალოდ მკვრეტელები.

მოთხოვნები ამხანაგების მიმართ. მოზარდთა, როგორც პირადი, ისე ჯგუფებს შორის ურთიერთობანი ხშირად უფროსებთან ურთიერთობისაგან დამოუკიდებლად და მათი სურვილების საწინააღმდეგოდაც კი ყალიბდება. ამ ურთიერთდამოკიდებულებებს თავისი შინაარსი და განვითარების ლოგიკა აქვს, მოზარდის მაღალი სოციომეტრული სტატუსი კლასში უზრუნველყოფილია: 1) კლასის მიერ აღიარებული დადებითი პიროვნული თვისებების არსებობით, 2) მოზარდის ღირებულებების კლასის ღირებულებებთან დამთხვევით, 3) ამხანაგების მიერ განსაკუთრებულად აღიარებული პიროვნული თვისებების ადეკვატური და ოდნავ დაქვეითებული თვითშეფასებით. არაპოპულარულ და კლასის მიერ დაგმობილ მოზარდთა თვითშეფასება ხშირად მცდარია — უმეტეს შემთხვევაში იგი გადაფასებულია. მოზარდის თვითშეფასების ხასიათი მნიშვნელოვანი მომენტია ამხანაგებთან დამოკიდებულების განვითარებაში. მოზარდობის ასაკში უმცროსი სასკოლო ასაკთან შედარებით იზრდება ორი უკიდურესი ჯგუფი ბავშვებისა (პოპულარულები და იზოლირებულები) და მალღდება ბავშვის მდგომარეობის სტაბილურობა კოლექტივში.

თუ უმცროს კლასებში, ბავშვის პოზიცია კოლექტივში ძირითადად დამოკიდებულია მოსწრებაზე, ყოფაქცევასა და საზოგადოებრივ აქტივობაზე ანუ იმაზე, თუ როგორ ასრულებს ბავშვი უფროსების მოთ-

ხოვნებს, მოზარდებისათვის მათგან განსხვავებით უფრო მნიშვნელოვანია სხვა ღირსებები, კერძოდ, ამხანაგისა და მეგობრის თვისებები, საზრიანობა და ცოდნა (და არა მხოლოდ მოსწრება) გამბედაობა, საკუთარი თავის ფლობის უნარი. სხვადასხვა კლასებში (და მოზარდთა ჯგუფებში) აღნიშნულ ღირსებათა მნიშვნელობის ხარისხის განსხვავებული იერარქია არსებობს, მაგრამ ერთი მათგანი — ამხანაგური თვისებები — ყოველთვის პირველ ადგილზე დგას. იმისათვის, რათა მოზარდთან მოიპოვო არა უბრალოდ პოპულარობა, არამედ ნამდვილი აღიარება და დაფასება, აუცილებელია პირველ რიგში იყო კარგი ამხანაგი. ამასთან დაკავშირებით მოზარდობის პერიოდის დასაწყისში ხშირად ხდება ხოლმე ცვლილებები ადრე პოპულარულ ბავშვების ჯგუფში. ჯერ ერთი ქრებიან წინანდელი ავტორიტეტები და ჩნდებიან ახალნი, და მეორეც, ხშირად შეიძინევა კლასის აქტივის დაპირისპირება ავტორიტეტულ და დაფასებულ მოზარდულთა ჯგუფთან, ვინაიდან მასწავლებელთა უმრავლესობას აქვს ტენდენცია შექმნას აქტივი სწავლაში მოწინავე და დისციპლინირებული მოსწავლეებისაგან მათი ამხანაგური თვისებების გაუთვალისწინებლად. თანაკლასელთათვის ნაკლებად ავტორიტეტული აქტივის არსებობა კოლექტივის შექმნისა და პიონერული მუშაობის ორგანიზაციის სიძნელების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიზეზს წარმოადგენს. მეორე, არანაკლებ მნიშვნელოვანი მიზეზია მასწავლებლის მიერ ხელმძღვანელობის ე. წ. ავტორიტეტული სტილის შენარჩუნება და აქტივში თანაკლასელებთან ასეთივე ურთიერთობის აღზრდა, რაც აბსოლუტურად მიუღებელია მოზარდებისათვის იმიტომ, რომ უფროსებთან და ამხანაგებთან ურთიერთობისადმი მათ მიერ ერთი და იგივე მოთხოვნებია წამოყენებული. კერძოდ — პიროვნებისა და ადამიანურ ღირსებათა პატივისცემა.

აღნიშნული მოთხოვნა მოზარდების „ამხანაგობის კოდექსის“ ძირითად ღერძს წარმოადგენს, რომლის ნორმებიც თანდათანობით ყალიბდება და ფორმდება თამაშობებსა და სხვადასხვა საქმიანობებში და ნასესხები არიან მოზარდულთა ურთიერთობებისაგან. ამ ნორმების გამოვლენის კონკრეტიაში მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება წიგნებსა და კინოფილმებს. მოზარდთა „ამხანაგობის კოდექსის“ უმნიშვნელოვანესი ნორმებია: თანასწორობა, ერთგულება, პატივისცემა, ამხანაგის დახმარება, პატიოსნება. მოზარდთა წრეში შეუმჩნეველი არ ჩიება თითოეული მათგანის ქცევა ამხანა-

გის, კლასის ან ჯგუფის მიმართ, მათ მიერ ყოველი ქცევა ფასდება როგორც აღნიშნული ნორმების შესატყვისი ან არაშესატყვისი. ამიტომ მოზარდები ერთსულოვნად გამობენ ამხანაგისა და ჯგუფის „ლალას“. შეთანხმების დარღვევას, უარს დახმარებაზე, ეგოიზმს, სიხარბეს, პირველობისა და მბრძანებლობისაკენ სწრაფვას, ყოყოჩობას და საკუთარი ღირსებების წინ წამოწევას, ამხანაგის პირდაპირ ან ზურგს უკან სიტყვით, ეშმაკობით თუ ძალით დამცირობას. ქცევის ასეთი თავისებურებანი ხშირად იწვევენ შეჭახებებს, წყენასა და კონფლიქტებს. მოზარდები ასევე გამობენ ამხანაგებში ისეთ თვისებებს, როგორცაა საკუთარი თავის დაფასების, საკუთარი შეხედულების დაცვის, შეუარაცხყოფელისათვის საკადრისი პასუხის გაცემის უნარის უქონლობა, ხოლო მლიქვნელები, ფარისევლები და საერთოდ ყოველგვარი შემგუებლები მათში ანტიპათიას იწვევენ. ზემოთ ჩამოთვლილ თვისებათა საწინააღმდეგო თვისებანი მოზარდის ეთიკური იდეალის ფორმირების საფუძველს ქმნიან, რომელიც თავის მხრივ, ამხანაგის თვისებებისადმი მოთხოვნებსა და მასთან ურთიერთდამოკიდებულების ნორმებს განსაზღვრავს.

მეტად მნიშვნელოვანია, რომ ეს ნორმები და მოთხოვნები ემთხვევა უფროსებს შორის დამოკიდებულების იაეთ უმნიშვნელოვანეს ნორმებს, როგორცაა ამხანაგური, მეგობრული, ნამდვილი თანაშრომლობის ურთიერთობები. „ამხანაგობის კოდექსის“ მორალურ-ეთიკური შინაარსის უფროსთა დამოკიდებულებების შესაბამის ნორმებზე დამთხვევის წყალობით თანატოლებთან ურთიერთობა წარმოადგენს განსაკუთრებულ სკოლას მოზარდის სოციალურ-მორალური მოწიფულობის განვითარებისათვის. ეს ურთიერთობა კოლექტივში სოციალური ურთიერთქმედების ახალი წესების დაუფლების პრაქტიკას წარმოადგენს, რომელიც უფროსების მორალურ ნორმებზეა დამყარებული. ამხანაგებთან ურთიერთობის პროცესში ხდება უპირველეს ყოვლისა ამ მორალური ნორმების ათვისება. სწორედ თანატოლებთან ურთიერთობის სფეროში არსებობს მოზარდში საკუთარი მოწიფულობის განცდის განვითარებისა და განმტკიცების ყველა პირობა.

მოზარდის დაინტერესება — სარგებლობდეს თანატოლების პატივისცემით, აღიარებულ იყოს მათ შორის, განსაზღვრავს იმას, რომ იგი დიდი გულისყურით ეკიდება ამხანაგების შეხედულებებს, შეფა-

სებას, მათ აზრს. ამხანაგების შენიშვნები მათი უკმაყოფილება და წყროპა აიძულებს მას ჩაუფიქრდეს მათ გამომწვევ მიზეზებს, ეხმარება საკუთარი ნაკლის დანახვასა და გაცნობიერებაში. ამხანაგებთან კარგ დამოკიდებულებაში ყოფნის მოთხოვნილება კი ნაკლოვანებების გამოსწორების და ამხანაგების მიერ წამოყენებული მოთხოვნების სიმაღლეზე ყოფნის სურვილს იწვევს მასში. მოზარდობის ასაკში ინტენსიურად ვითარდება ურთიერთობებისათვის ისეთი ძალიან მნიშვნელოვანი თავისებურება, როგორცაა თანატოლების მოთხოვნებზე ორიენტირებისა და მათი გათვალისწინების უნარი, რომელიც აუცილებელია კარგი დამოკიდებულებების შესრულებისათვის. ასეთი უნარის უქონლობა ინფანტილიზმად ფასდება მოზარდების მიერ. ცუდი დამოკიდებულებების პირველ მიზეზს ხშირად მოზარდის აწეული თვითშეფასება წარმოადგენს, რომელიც თავისთავად მას ამხანაგების მოთხოვნებისა და კრიტიკის მიმართ შეუვალს ხდის. სწორედ ამიტომ ხდება იგი ამხანაგებისათვის მიუღებელი.

**მეგობრობა მოზარდის ცხოვრებაში.** მოზარდის პიროვნების ჩამოყალიბებასა და სოციალურ-მორალური მოწიფულობისათვის მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება ისეთ განსაკუთრებულ დამოკიდებულებებს, როგორცაა ახლო ამხანაგებთან და მეგობრებთან ურთიერთობა. ეს დამოკიდებულებები მისთვის ყოველწლიურად უფრო და უფრო აუცილებელი ხდება. მოზარდები მიისწრაფვიან იმ თანაკლასელებთან ურთიერთობისა და მეგობრობისაკენ, რომლებიც პატივისცემით, ავტორიტეტით სარგებლობენ. გამოირჩევიან რაიმეთი სხვა მოსწავლეებისაგან. მოზარდებს შეიძლება სხვადასხვა რამ იზიდავდეს: კარგი ამხანაგის მკაფიოდ გამოხატული თავისებულები, ცოდნა, მოხერხებულობა, ქცევის მანერები, რომანტიკული ხასიათის დამოკიდებულებებში გამოცდილება, დამოუკიდებლობა უფროსებთან ურთიერთობებში. უნდა აღინიშნოს, რომ ხშირად უმცროსი მოზარდების კლასს აფორიაქებს გარეგნულად ზრდადასრულებული იერის მქონე მოზარდნი (რომელთა შორის ჩვეულებრივ არიან მეორეწლიანები და ისეთი მოზარდები, რომლებიც ზრდაში უსწრებენ სხვა მოსწავლეებს (თანაკლასელთა წარმოდგენაში ასეთი მოსწავლეები სხვასთან შედარებით უკვე მოზარდილები არიან და სწორედ ამითაა გამოწვეული მათდამი გაზრდილი ინტერესი. მოსწავლეთა ერთი ნაწილი კიცხავს, მეორე კი ცდილობს მიბაძოს და ამავე დროს დაამყაროს მათთან მჭიდრო კონტაქტი. ეს უკვე პირდაპირ სიგნალს წარმოადგენს კლასში ინტენსიური აღმზრდელობითი მუშაობის დაწყებისათვის.

აუცილებელია მოზრდილობის ერზაცის დაუყოვნებლივ გაქარწყლება, მისი შინაარსის, კვებმარტი პატივისცემისა და ავტორიტეტის წესსახებ სწორი წარმოდგენის შექმნა. შესაძლებლობანი ამისათვის მეტად დიდია, რადგან მოზარდს ხშირად ერთდროულად ძალიან განსხვავებული, საწინააღმდეგო ინტერესების მქონე ბავშვები იზიდავს და მეტნაკლები ხნით მისი ურთიერთობის წრე ფართო, მაგრამ არამდგრადია: მყარდება საკმაოდ მკიდრო, მაგრამ დროებითი დამოკიდებულებები — მიმდინარეობს ახალი ამხანაგის შეხება ყველა შემთხვევაში ხორციელდება ურთიერთობის თანაზიარი მიმზიდველობის და ორმხრივი ხასიათის შეთვისების აპრობაცია — პირადი ურთიერთობების ხასიათის დაკმაყოფილების ინტერესებისა და ხარისხის მიხედვით.

მოზარდების ამა თუ იმ თავისებურებათა განვითარების ფორმებს შორის მნიშვნელოვანმა განაწილამ მეგობრობის წარმოშობაში შეიძლება დაბრკოლებები გამოიწვიოს, რადგანაც განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე მდგომისათვის ურთიერთობა შეიძლება უინტერესო იყოს, მაგრამ მეორეს მხრივ, სწორედ შედარებით უფრო მოზრდილს და განვითარებულს უკავია წამყვანი როლი ამ დამოკიდებულებებში და სწორედ იგია ტონის მიმცემი საქმიანობაში.

ბავშვების დაახლოებაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მათი საყვარელი საქმიანობისა და ინტერესების ერთიანობას. ურთიერთობებს და საუბრებს. ამ ურთიერთობის შინაარსობრივ საფუძვლად შეიძლება საყვარელი საქმიანობა იქცეს. ბავშვები ისწრაფვიან თანამშრომლობისაკენ სხვადასხვა საქმიანობაში, თითოეულის დავლება ხშირად სრულდება ერთად. მოზარდი ადვილად განიცდის მისთვის სიმპათიური თანატოლების ინტერესების გავლენას და თვითონაც ცდილობს თავისი საქმიანობის მონაწილედ გაიხადოს იგი. ხშირად ამხანაგთან ურთიერთობა იმდენად მიზიდველია ხოლმე, რომ მოზარდი მასთან ერთად იწყებს ისეთი საქმის კეთებას, რომელიც არც ადრე და არც ახლა არ აინტერესებს, მაგრამ დროთა განმავლობაში იგი ამ საქმით შეიძლება სერიოზულად დაინტერესდეს. ამიტომ ამ ხანაგებთან ურთიერთობა ახალი ინტერესების წარმოშობის წყაროს წარმოადგენს. მოზარდები მაღალ შეფასებას აძლევენ ერთად კარგად მუშაობის უნარს. აღიარებული თანატოლის ღირსებები ხშირად აიძულებს მოზარდს პირველად, სერიოზულად ჩაუფიქრდეს თავის თავს, დაინახოს და გაიცნობიეროს იმ თვისებების არქონა, რომლებიც დაფასებულია ამხანაგების მიერ და პატივისცემას იწვევს. მას უჩნდება სურვილი იყოს ისეთივე და უფრო კარგი. ამ ხანაგებში

მოზარდისათვის (სანიმუშო) ხდება, იგი მას ან უბრალოდ ბაძავს ან ცდილობს იმ გარკვეული თვისების განვითარებას, რომელიც მოსწონს — კითხულობს ბევრს, ვარჯიშობს ფიზიკური ძალისა და გამძლეობის გამომუშავებისათვის, ანდა ცდილობს თავშეკავებისა და დანაპირების ყოველთვის შესრულების უნარის გამომუშავებას.

ახლო ამხანაგების ურთიერთობაში დიდი ადგილი უკავია საუბარს. საუბარი თან ახლავს მათ სხვადასხვაგვარ საქმიანობას, თავისუფალ დროს, ხშირად იგი ხელს უშლის მათ გაკვეთილების მომზადებაში, იმიტომ, რომ მოზარდების აზრით „ყველაზე საინტერესო საუბარია“. ზოგიერთ შემთხვევაში მოზარდების ერთად ყოფნისას სწორედ საუბარი ავსებს მთელ დროს და არსებითად სხვა არაფერი აკავშირებს მათ. ასეთი მეგობრობა პირველად მოზარდობის ასაკში წარმოიშობა, ბავშვები ერთმანეთს უზიარებენ მათთვის საინტერესო ინფორმაციებს, მსჯელობენ კლასის ცხოვრების შესახებ, განიხილავენ თანაკლასელთა ქცევას, ურთიერთდამოკიდებულებებს. საუბრობენ ისეთ პირად საკითხებზე, რომლებიც არ უნდა გახმაურდეს — პირად გეგმებზე, ოცნებებზე, ცხოვრებაში მათ ხორცშესხმაზე, რომანტიკულ სიმპათიებზე, ამასთან მოზარდების „საიდუმლოებანი“ ეხებიან უფრო ინტიმურ სქესობრივ მოწიფულობასთან დაკავშირებულ საკითხებსაც.

შინაარსის გაფართოება და გაღრმავება, რომელიც მოზარდის მიერ ცნობიერდება როგორც პირადი და მნიშვნელოვანი, მასში მეგობრის ყოლის ძლიერ მოთხოვნილებას ბადებს. მეგობრისა, რომელსაც შეიძლება გაუზიარო საკუთარი აზრები, კითხო რჩევა, იპოვო მისი მხარდაჭერა და ა. შ. ამიტომ მოზარდში წარმოიქმნება ამხანაგური დამოკიდებულებების თანაზიარი გულახდილობისა და გაგების, გულისხმიერებისა და გულშემატკივრობის და საიდუმლოს შენახვისადმი გამანსაკუთრებელი მოთხოვნები. ურთიერთობა, რომელშიც ყოველი მათგანი მეორეს გადაუშლის საკუთარ შინაგან სამყაროს, ორივეს ამდიდრებს და საშუალებას აძლევს უკეთ გაიგონ და გააცნობიერონ თუ რა ხდება საკუთარ სულში. ნამდვილი მეგობრის პოვნა და მისთვისაც ერთადერთ მეგობრად ყოფნა ყოველი მოზარდის, როგორც გოგონას ისე ვაჟის ოცნებაა. ისინი არაჩვეულებრივი ეჭვით ეკიდებიან მეგობრის ან ახლო ამხანაგის მიერ სხვა მოზარდისადმი სიმპათიებს, გულმოდგინედ იცავენ მეგობრობას მასში სხვა ვინმეს შეღწევისაგან, მაგრამ მეგობრული წყვილის ყოველ წევრს ჩვეულებრივ, ცოტად თუნეტად ახლო ამხანაგებიც ჰყავს, რომლებიც მოზარდის უპირატეს ურთიერთობათა წრეს შეადგენენ. სწორედ ეს წარმოადგენს კლასში

ჯგუფების წარმოშობისა და არსებობის საფუძველს. მოზარდობის ასაკში შესაძლებელია მათ შორის რთული და დაძაბული დამოკიდებულების წარმოშობა.

მოზარდისათვის მეგობრის იდეალია — „ყოველთვის ყველაფერი ერთად, ყველაფერი სანახევროდ!“ ამ დებულების ქვეშ არა მხოლოდ „ამხანაგობის კოდექსისა“ და იმეგობრული დამოკიდებულებებისადმი მოთხოვნების აბსოლუტური დაცვა, არამედ ამხანაგური დახმარება, ყველაფერში თანამშრომლობა. ერთის მიერ მეორის ცხოვრების ყველა სფეროში შეღწევა იგულისხმება. მოზარდი ამხანაგ-მეგობრებთან საერთო ცხოვრებისაკენ ისწრაფვის. ასაკთან ერთად სულ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება „სულიერი ნათესაობა“, შინაგანი ცხოვრების ერთობა, ურთიერთგაგება, პირად ღირებულებებში თანხედომა. ასეთი მეგობრობის ჩამოყალიბებას თან სდევს ყოველგვარი ცხოვრებისეული, ეთიკური და ესთეტიკური პრობლემების განხილვა და კამათი — ხშირად მეტად ხანგრძლივი და ემოციური. ისინი მნიშვნელოვანია მოზარდთა ეთიკური განვითარებისათვის, რადგან ყოველი მათგანი არა მხოლოდ საკუთარი შეხედულებების დაცვასა და მტკიცებას, არამედ მისი მცდარობის ხედვასაც სწავლობს. კამათისა და შემდგომი ფიქრის შედეგად მოზარდს უყალიბდება გარკვეული შეხედულება, რომელიც როგორც საკუთარი, პირადული, ისე განიცდება ანუ უყალიბდება გარკვეული მრწამსი. ამასთან პარალელურად მეგობრებს უყალიბდებათ სხვადასხვა საკითხის შესახებ საერთო აზრი, რაც შემდგომი შინაგანი სიახლოვის საფუძველს შეადგენს.

დამოკიდებულებები ახალ, განვითარებით უფრო მაღალ საფენურზე აღის, როდესაც მოზარდებს არჩეული პროფესიისათვის მზადების, თვითაღზრდასა და თვითგანვითარებასთან დაკავშირებული საერთო მიზნები და ამოცანები უჩნდებათ. მეგობრები საერთო ძალებით იწყებენ ამ მიზნების განხორციელებას ცხოვრებაში: ერთად იძენენ ცოდხას, სხვადასხვა უნარებს, ეხმარებიან ერთმანეთს. ეს მეგობრობის ყველაზე ღირებული ტიპია პიროვნების განვითარებისათვის. მეგობრობის საწინააღმდეგო ტიპი დაფუძნებულია მოზარდების მისწრაფებაზე გარეგანი მოწიფულობისაკენ, მოზარდილების მიბაძვაზე, დროსტარებასა და დასვენებაში.

ნამდვილი მეგობრობა იშვიათად ისახება ერთბაშად. ჩვეულებრივ, მას წინ უძღვის ძიება, მარცხი, წარუმატებლობა, დროებითი დამოკიდებულებანი. ასეთი გამოცდილების საფუძველზე უყალიბდება და იხვეწება მეგობრისა და მეგობ-

რობის პირადი იდეალი. უფრო ადვილად ხდება მეგობრული დამოკიდებულებების წარმოშობა, ვიდრე მათი გაღრმავება და განმტკიცება. ამისათვის არაა საკმარისი მხოლოდ სიმშაბიები და ინტენსივობა თანხედრობა. მეგობრობის გაღრმავებისა და განმტკიცებისათვის აუცილებელია თითოეულის მიერ „ამხანაგობის კოდექსის“ ნორმებისა და მეგობრობისადმი წაყენებული მოთხოვნების დაცვა, სწორედ ესაა მეტად ძნელი, განსაკუთრებით დასაწყისში, რადგან მოზარდი ამხანაგს უკვე დიდ და გარკვეულ მოთხოვნებს უყენებს. თავის თავს კი ჯერ კიდევ ყველაფერსა და ყოველთვის არა, სხვის ნაკლავანებებს ამჩნევს, თავისას კი ვერა. სწორედ აქედან წარმოიშობა წყენა, შეჯახებები, დროებითი განხეთქილებები, შესაძლებელია ურთიერთობის გაწყვეტაც კი. მოზარდები უფრო ხილდებიან მეგობრობას, ამასთან ისინი ძალიან მოთხოვნები და წყენიები არიან. ახლო ამხანაგის მეგობრად გადაქცევის პროცესი ძალიან ინტიმური პროცესია. იგი მოზარდის მიერ ამხანაგთან ურთიერთობის აუცილებელ მოთხოვნილებად გადაქცევისთანაა დაკავშირებული, რომლის დაკმაყოფილებაც მოცემულ მომენტში სხვას არავის შეუძლია. სწორედ ამიტომაა მოზარდთა მეგობრობა ემოციებით და მრავალფეროვანი განცდებით დატვირთული.

ახალ ამხანაგთან, მეგობართან ურთიერთობის მოზარდის განსაკუთრებულ საფიქრალს წარმოადგენს. იგი ცდილობს გაერკვეს თუ რა მოსწონს მას ამ ურთიერთობასა და ამხანაგში და რა არა. იგი ადარებს ამხანაგის დამოკიდებულებას მის მიმართ და თავისას ამხანაგის მიმართ. გამოკვლავს საქციელს, რომლებიც იწვევენ წყენას და ცდილობს გაიგოს მათი მიზეზები. ფიქრის დროს მოზარდი ადარებს ამხანაგს თავის თავს. ასეთი ფიქრისა და შეფასების პროცესში ყალიბდება შეხედულებები უკმაყოფილების გამომწვევ მიზეზებსა და იმაზე, თუ ვინაა დამნაშავე და რა უნდა გააკეთოს შემდგომში: აპატიოს მეგობარს „ღალატი“, თუ ამის გამო შეწყვიტოს მასთან მეგობრობა. მოზარდები ძალიან აქტიურად მოქმედებენ ერთმანეთის მიმართ ურთიერთობის განვითარების ყველა ეტაპზე.

მათი ურთიერთობა განსაკუთრებული ქცევის ხასიათს ატარებს, რომლის საგანს სხვა ადამიანი — ამხანაგი, ხოლო შინაარსს მასში ურთიერთდამოკიდებულების აგება და მათში მოქმედება წარმოადგენს. მოზარდის მიერ ამ ქცევის შიგნით, სხვა ადამიანისა და საკუთარი თავის შეცნობა, აგრეთვე ასეთი შეცნობის სა-



შუალელებების განვითარება ხდება: კერძოდ, ხდება ამხანაგისა და საკუთარი ქცევის ანალიზის შედარებისა და განზოგადების, მათი ეთიკური შინაარსის დანახვისა და შეფასების უნართა განვითარება. მდიდრდება შეხედულებანი ამხანაგისა და საკუთარი პიროვნების შესახებ, აგრეთვე იცვლება შეფასებები და თვითშეფასებები. მოზარდში წარმოიქმნება არამხოლოდ საკუთარი ნაკლოვანებების, არამედ ამხანაგის ნაკლოვანებების აღმოფხვრისაკენ მიმართული აქტივობა.

სხვა აღამიანებზე ზემოქმედებისაკენ სწრაფვა მოზარდის ახალი და მეტად მნიშვნელოვანი თავისებურებაა. მასში ნათლად ჩანს მისი სოციალური აქტივობა, თანატოლებთან სოციალური ურთიერთმოქმედების ახალი ხასიათი. მეგობრებთან და ახლო ამხანაგებთან დამოკიდებულებების სპეციფიკა იმაში მდგომარეობს, რომ მოზარდები ერთმანეთის „აღზრდას აწარმოებენ. რადგან თითოეული მათგანი მეორის ქცევასა და დამოკიდებულებებს გარკვეული მოთხოვნების მთელსისტემას უყენებს და თვალყურს ადევნებს მათ შესრულებას და თუ იგუარსრულებს, მაშინ სასჯელის სახით ისეთ ძლიერ საშუალებებს იყენებს, როგორცაა ურთიერთობაზე უარის თქმა. ახლო ამხანაგებთან და მეგობრებთან ურთიერთობის დიდი მნიშვნელობა პიროვნების ჩამოყალიბებაში იმით განისაზღვრება, რომ აღნიშნული ურთიერთობა განსაკუთრებული ტიპის პირადული დამოკიდებულების ნორმების დაუფლების პრაქტიკას წარმოადგენს — რომლებიც სწორედ უფროსებისთვისაა სპეციფიკური. მეგობრობის ნორმების დაუფლება მოზარდობის ასაკში ბავშვის მნიშვნელოვან ბენეფიციას წარმოადგენს.

ბიჭებისა და გოგონების დამოკიდებულებათა თავისებურებანი. ბიჭებისა და გოგონების დამოკიდებულებები მოზარდობის პერიოდში მნიშვნელოვან ცვლილებებს განიცდიან. წარმოიშობა ერთმანეთის მიმართ ინტერესი, მოწონების სურვილი — ამასთან დაკავშირებით კი ინტერესი საკუთარი გარეგნობისადმი, მიმზიდველობისადმი ზრუნვა. ფიზიკური განვითარებითა და სქესობრივი მოწიფულობით გოგონები უსწრებენ ბიჭებს. V—VI კლასებში ზოგიერთი გოგონა ბიჭებზე უფრო მაღალი და დიდი. სიდაბლე შეიძლება ბიჭის არასასიამოვნო განცდების და არასრულფასოვნების გრძნობის წყარო იყოს. მსგავსი განცდები შეიძლება იმ გოგონებსაც ჰქონდეთ, რომლებმაც საგრძნობლად გაუსწრეს თანაკლასელებს სიმაღლეში.

ლასაწყისში მოპირდაპირე სქესისაღმი ინტერესი ბიჭების უმრავ-  
ლესობანი გაურკვეველ (ბუნდოვან) ხასიათს ატარებს, — და უმცრო-  
სი მოზარდის ისეთი სპეციფიკური საშუალებებით ვლინდება, როგო-  
რიცაა, მაგალითად, გოგონების „წვალბა“, რის გამოც გოგონები ხში-  
რად ლივიან, მაგრამ ასეთი მოქმედების მოტივებს ისინი სწორად იგე-  
ბენ და ამიტომ სერიოზულად არ ბრაზდებიან. მოგვიანებით დამოკი-  
დებულებები იცვლება, კერძოდ, ქრება უშუალობა, წარმოიქმნება შე-  
ბოქილობა, მორცხვობა და ა. შ. ზოგიერთში ყველაფერი ეს პირდა-  
პირ, ლაღად ვლინდება, ზოგიერთში კი ყველაფერი დაფარულია ხე-  
ლოვნური, მოჩვენებითი გულგრილობით, საწინააღმდეგო სქესის „თ-  
ვალწუნებით“. ქცევა ამბივალენტურობით ხასიათდება: ერთმანეთის  
მიმართ ინტერესი თანააარსებობს გოგონებისა და ბიჭების გათიშვას-  
თან. მაგრამ ისინი წარმოქმნილ დამოკიდებულებებსა და მათი განვი-  
თარების თავისებურებებს მაინც დიდი ცნობისმოყვარეობით ეკაღე-  
ბიან.

VI—VII კლასებში მოზარდებს, განსაკუთრებით გოგონებს, აინტე-  
რესებთ, თუ ვის ვინ მოსწონს. მიუხედავად იმისა, რომ მოზარდები სა-  
კუთარი დამოკიდებულებების შესახებ მხოლოდ მეგობარს ან ახლო  
ამხანაგს უამბობენ, ამის შესახებ, როგორც წესი, მაინც ბევრმა იცის:  
ისინი დაკვირვებულნი არიან და ერთმანეთს უზიარებენ სიახლევებს.

V—VI კლასებში მეგობრობა ბიჭებსა და გოგონებს შორის იშვიათ-  
ად წარმოიქმნება, ხოლო VII—VIII კლასებში უფრო ხშირად. ურთი-  
ერთსიყვარული და ურთიერთერთგულება შეიძლება ძლიერ ემოციუ-  
რი იყოს და დიდი ადგილი ეკავოს მათ ცხოვრებაში. ცალმხრივი სიმ-  
პათია ხშირად ძლიერი განცდების წყაროს წარმოადგენს. რომანტიკუ-  
ლი დამოკიდებულებები შეიძლება ამხანაგობრივი დამოკიდებულებე-  
ბის მსგავსად ვითარდებოდეს, როცა არსებობს რაიმე შინაარსობრივი  
საღუფველი (საერთო საქმიანობისა და მისწრაფებების სახით), ხოლო  
ასეთი საფუძვლის უქონლობის შემთხვევაში ძირითადი ადგილი შეიძ-  
ლება დაიკავოს კინოფილმებზე ერთად დასწრებამ, პაემნებმა, ერთად  
გასეირნებამ და ა. შ. VII—VIII კლასებში ჩნდება ტენდენცია შერეუ-  
ლი კომპანიების შექმნისა.

მოზარდის პიროვნების განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა  
ენიჭება საწინააღმდეგო სქესის თანატოლისაღმი ინტერესს. სიმპა-  
თიური ობიექტის მიმართ გაძლიერებული ყურადღება ვლინდება შერ-  
ჩევითი დაკვირვებულობის უნარის განვითარებაში: იგი ამჩნევს უმცი-  
რეს ცვლილებებსაც კი საწინააღმდეგო სქესის თანატოლების რეაქ-  
ციებში, შინაგან ემოციურ მდგომარეობებში, განწყობილებებში და

სხვ. საწინააღმდეგო სქესის წარმომადგენლებთან ურთიერთობის საფუძველზე მოზარდს უჩნდება საკუთარი ფსიქიკური მდგომარეობისადმი ყურადღების მიპყრობის ტენდენცია. რომანტიული სიძაბითა პიროვნების შესაძლებლობის მობილიზაციას იწვევს, მოზარდს უჩნდება სურვილი, იყოს უკეთესი, დაეხმაროს სხვას, დაიცვას სუსტი. ეს ინტერესი იქცევა საკუთარი თავის სრულყოფის მთავარ მოტივად.

ამრიგად, მოზარდობის ასაკში ამხანაგებთან ურთიერთობა უღიღეს, ხშირად გადამწყვეტ როლს ასრულებს მოზარდის პიროვნების ჩამოყალიბებაში. ამხანაგები მისთვის სანიმუშო, სამაგალითო ხდებიან. ბავშვები აქტიურად ზემოქმედებენ ერთმანეთზე. ამიტომ ჰელაგოგიური ზემოქმედების ორბიტაში მოზარდის არა მხოლოდ საქმიანი დამოკიდებულებები უნდა შედიოდეს, არამედ ახლო ამხანაგებთან და მეგობრებთან დამოკიდებულებებიც.

#### § 6. მოზარდის სასწავლო საქმიანობა

დამოკიდებულება სწავლისადმი, მასწავლებლისადმი და სასწავლო საგნებისადმი. სკოლასა და სწავლას დიდი ადგილი უკავია მოზარდის ცხოვრებაში, მაგრამ ეს ადგილი განსხვავებულია სხვადასხვა ბავშვისათვის, მიუხედავად იმისა, რომ ყველა აცნობიერებს სწავლის მნიშვნელობასა და აუცილებლობას. ბევრისათვის სკოლის მიმზიდველობას მოზარდის ტოლებთან ფართო ურთიერთობის შესაძლებლობა. რაც ხშირად სასწავლო საქმიანობაზე უარყოფითად მოქმედებს. მოზარდისათვის გაკვეთილი არის არა მხოლოდ სასწავლო მუშაობის 45 წუთი, არამედ ბევრი მნიშვნელოვანი ქვევით, შეფასებებით და განცდით დატვირთული თანაკლასელებთან და მასწავლებლებთან ურთიერთობის სიტუაცია. სხვადასხვა დავალებების შესრულების დროს ბავშვები ურთიერთობას არ წყვეტენ ერთმანეთთან, მხოლოდ მასალის ძალიან საინტერესო ახსნას და გაკვეთილის ორგანიზაციაში მასწავლებლის ოსტატობას შეუძლია უმცროს მოზარდს ამხანაგები დაავიწყოს. ამხანაგებთან ურთიერთობა ავიწყებს მას გაკვეთილების მომზადებას, ამასთან მოზარდს უჩნდება პირადი ინტერესები, საყვარელი საქმიანობა, გატაცებები. მრავალფეროვანი და საინტერესო ინფორმაცია, რომელსაც ინტენსიურად ითვისებს მოზარდი სხვადასხვა წყაროებიდან, აგრეთვე კონკურენციას უწევს სკოლაში მიღებულ ცოდნას.

გარე სამყაროსთან და ადამიანებთან კავშირების, ცხოვრების გამოცდილების გაფართოების გამო მოსწავლე ნაკლებად არის შთანთქმული სკოლაში სწავლით. სწავლითი საქმიანობა აღრინდელთან შედარებით ახლა სხვანაირ პირობებში მიმდინარეობს.

საშუალო სკოლაში გადასვლის მომენტისათვის ბავშვები განსხვავდებიან სხვადასხვა მნიშვნელობის პარამეტრებით. ეს სხვადასხვაობები არსებობს: 1. სწავლისადმი დამოკიდებულებებში — დაწყებული ძალიან პასუხისმგებლურით, დამთავრებული საკმაოდ გულგრილით. 2. საერთო განვითარებაში დაწყებული მაღალი დონითა და ასაკისათვის მნიშვნელოვანი ცოდნით სხვადასხვა სფეროებში, დამთავრებული ძალიან ვიწრო ჰორონონტიით. 3. სასწავლო მასალის ათვისების ხერხებში — დამოუკიდებლად მუშაობისა და მასალის დამუშავების უნარიდან მასალაზე დამოუკიდებლად მუშაობის ჩვევის სრულ უქონლობამდე და თან სიტყვაწიბრებით დასწავლის ჩვევამდე. 4. ინტერესებში — ცოდნის რომელიმე სფეროსადმი ნათლად გამოხატული ინტერესებიდან შექვეცნებებით ინტერესების თითქმის სრულ უქონლობამდე.

სწავლითი საქმიანობის დეფექტების გარეგანი გამოხატულების ხარისხი შეიძლება სხვადასხვა ვარიაციოს. თუ უმცროს კლასებში ზოგიერთი მათგანი ჯერ კიდევ არ უშლიდა ბავშვებს ხელს კარგად სწავლაში, უკვე V კლასში ეს დეფექტები აშკარადებიან და სერიოზულ წინააღმდეგობებზე იქცევიან ცოდნის სრულფასოვანი შეთვისებისათვის. თუ მათი ლიკვიდაცია დროზე არ მოხდა, მათ შეუძლიათ გამოუხსოვრებელ შედეგებამდე მიგვიყვანონ: ახალი, თანდათანობით გართულებული მასალის დამოუკიდებლად შეთვისების უუნარობამდე. სწავლაში მოზარდის წარუმატებლობის პირველ მაჩვენებელს წარმოადგენს აკადემიური მოსწრების გაუარესება უმცროს კლასებთან შედარებით. ამისი მიზეზი შეიძლება დაკავშირებული იყოს სწავლისადმი ხარვეზიან დამოკიდებულებებთან, სასწავლო მასალის შეთვისების არასწორ ხერხებთან და ერთისა და მეორის ბუნებრივ შედეგს ცოდნაში ხარვეზების წარმოადგენს.

საშუალო სკოლაში გადასვლისთანავე მოზარდის სასწავლო მუშაობა მნიშვნელოვნად რთულდება: ერთის მაგივრად ჩნდება 5—6 ახალი მასწავლებელი, რომლებსაც ახასიათებთ ახსნის და გამოკითხვის სხვადასხვანაირი მანერა, განსხვავებული მოთხოვნები მოსწავლეებისადმი, რომლებსაც დასაწყისში არც იცნობენ. მასწავლებლების ახალი და განსხვავებული მოთხოვნებისადმი შეგუების პროცესი როგორც წესი ძალიან ძნელად მიმდინარეობს მთელი კლასისათვის, განსაკუთრებით კი იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებსაც სწავლის ფარული ან აშკარა დეფექტები ახასიათებთ.

მოსწავლეთა ურთიერთობა სპეციალური საგნების მასწავლებლებ-

თან სხვაა, ვიდრე უმცროსი კლასების პედაგოგებთან, — ნაკლებ პიროვნული, ზედაპირული. ყოველი ახალი მასწავლებელი იწვევს მოსწავლის ინტერესს, ხოლო როცა ერთდროულად ბევრი სხვადასხვა მასწავლებელი ჩნდება, წარმოიშობა და ვითარდება მათი სხვადასხვა პარამეტრებით — პროფესიული ოსტატობით, პიროვნული თავისებურებებით, მოსწავლეებთან დამოკიდებულებით — შედარების და შეფასების შესაძლებლობები. ერთი მასწავლებლის ოსტატობა სხვათა მიმართ კრიტიკული დამოკიდებულების წარმოშობის წყაროს წარმოადგენს. ამის შედეგად, ჩნდება ჯერ ერთი, დიფერენცირებული დამოკიდებულება მასწავლებლების მიმართ „საყვარელი“ და „არასაყვარელი“ მასწავლებლის გამოყოფა, მეორე მხრივ, ხდება სხვა ადამიანის შეცნობის საშუალებების განვითარება და ენობრივი პიროვნების და მისი მოქმედების შეფასების ახალი კრიტერიუმების ფორმირება. კრიტერიუმთა ერთი ჯგუფი ეხება მასწავლებლის მიერ საგნის მიწოდების ხარისხს, მეორე — მასწავლებლის მოზარდებისადმი დამოკიდებულებების თავისებურებებს, ამასთან მოზარდობის ასაკის დასაწყისში მოცემულ კლასში მუშაობის სიძნელის ხარისხს განსაზღვრავს სწორედ მასწავლებლის უნარი ან უუნარობა სწორად ააგოს. წარმართოს ბავშვებთან ურთიერთობა.

მოზარდები აფასებენ მცოდნე და მკაცრ, მაგრამ სამართლიან კეთილგანწყობილ და ტაქტიან მასწავლებლებს, რომლებსაც შეუძლიათ საინტერესოდ და გასაგებად ახსნან მასალა, ტემპში მოახდინონ კლასში მუშაობის ორგანიზაცია, ჩააბან მასში მოსწავლეები და ეს მუშაობა ყველასათვის და ყოველთვის მამკისიმალურად პროდუქტიული გახადონ. VII—VIII კლასებში განსაკუთრებით აფასებენ მასწავლებლის ერუდიციას, საგნის თავისუფლად ფლობას და დამატებითი ცოდნის გადაცემის სწრაფვას, აფასებენ მასწავლებლებს, რომლებიც „დროს უქმად არ კარგავენ“, არ მოსწონთ პედაგოგები, რომლებიც ბავშვების დამოუკიდებელ მსჯელობას უარყოფითად ეკიდებიან.

უმცროსი მოზარდების დამოკიდებულება სასწავლო საგნისადმი, უპირველეს ყოვლისა, განისაზღვრება მასწავლებლისადმი დამოკიდებულებით და მიღებული ნიშნებით. ბევრს მოსწონს ის, რაც ადვილად ეძლევათ და წარმატება მოაქვს. ამასთან ერთად სულ უფრო იზიდავთ შინაარსი, რომელიც მოითხოვს ინტელექტუალურ აქტივობას, დამოუკიდებელ მოქმედებას, აფართოებს ჰორიზონტს. სასწავლო საგნების

„საინტერესოდ“ და „უინტერესოდ“ დაყოფა ბევრად არის დამოკიდებული მასწავლებლის მიერ საგნის მიწოდების ხარისხზე და მოზარდის პირად ინტერესებზე, ხოლო გაკვეთილების დაყოფა „საჭიროდ“ და „არასაჭიროდ“ დაკავშირებულია პროფესიული განზრახვების ჩამოყალიბებასთან. ყოველი ახალი საგანი, კურსი ყოველთვის იწვევს ინტერესს მოზარდში. ამ ინტერესის შენარჩუნება, მისი განვითარება მასწავლებლის ხელშია, მისი ოსტატობა განსაზღვრავს იმუშავენს მოზარდი გაკვეთილზე თუ თავის საქმეებს მიხედავს, კეთილსინდისიერად მოამზადებს საშინაო დავალებას თუ იზარმაეებს, შეეცდება მასალის ვაგებასა და კარგად დაუფლებას თუ დასჯერდება ცოდნის იმ მინიმუმს, რომელიც საკმარისია სასურველი ნიშნის მისაღებად. მასწავლებლების შეცვლის დროს ეს განსაკუთრებით ცადავ კლინდება: ზარნაცი და „სამოსანი“ მოკლე დროში შეიძლება აქტიურ, საგნით ინტერესებულ და კარგი აკადემიური მოსწრების მოსწავლედ გადაიქცეს ან პირიქით, მოზარდს ეკარგება საგნისადმი ინტერესი, ვაკვეთილის მოსმენისა და სახლში მუშაობის სურვილი. მასწავლებლის შეცვლის გამო, ხშირად მთელი კლასის მუშაობისა და ტყვის ხასიათი იცვლება, „ძნელი“ კლასი შეიძლება „ნორმალურად“ გადაიქცეს და პირიქით.

„სწავლის“ ცნების შინაარსი ფართოვდება მოზარდის პერიოდში, რადგან სწორედ ამ ასაკში ცოდნის მიღება ეყვება სწორად სცილდება სკოლის სასწავლო პროგრამის ფარგლებს და ხორციელდება არა მარტო დამოუკიდებლად, მიზანდასახულადაც. ასაკთან ერთად ეს ტენდენციაც იზრდება. მოსწავლეთა მნიშვნელოვან ნაწილს უჩნდება მყარი მიდრეკილება გონებრივი შრომისადმი და ახალი ცოდნისა და უნარების დაუფლების სწრაფვა, გარკვეული სასწავლო საგნებისადმი და შესაბამისი მეცნიერების, ტექნიკისა ან ხელოვნების დარგებისადმი მტკიცე ინტერესი. ზოგიერთი მოზარდის ცოდნის მოცულობა ერთ ან რამდენიმე საგანში შეიძლება ბევრად სქარბობდეს ასაკობრივ ნორმას.

კლასში ჩვეულებრივ არის ნიჟიერი, მაგრამ გაკვეთილებზე ცუდად მომუშავე მოზარდთა ჯგუფი, რომელთა დაკვირვებულობა, მოსაზრებულობა, ინტელექტუალური აქტივობისაკენ მიდრეკილება და დიდხანს და გულისყურით მუშაობის უნარი ვლინდება არა სასკოლო ცოდნის ათვისების, არამედ დამოუკიდებელი მოქმედების პროცესში, რომელიც სცილდება სასწავლო პროგრამის ფარგლებს.

პიროვნების განვითარებისათვის ოპტიმალური პირობები იქმნება, მაშინ, როცა ცოდნის შექმნა მოზარდისათვის სუბიექტურად

აუცილებელი და მნიშვნელოვანი ხდება აწმყო-  
სა და მომავლისათვის მზადებაში, როცა სხვა-  
დასხვა სახის მეცადინეობა გამსჭვალულია შე-  
შეცნებითი და პროდუქტიულ-შემოქმედებითი  
ზასიათის ამოცანებით და გადაიქცევა თვით-  
განათლების და საკუთარი თავის სრულყოფის  
საშუალებად. სწორედ მოზარდობის ასაკში ჩნდება სწავლის ახ-  
ლი მოტივები, რომლებიც დაკავშირებულია ცხოვრებისეული პერს-  
პექტივების და იდეალების ჩამოყალიბებასთან, პროფესიულ განზრახ-  
ვებთან და თვითცნობიერებასთან (ცოდნისა და კულტურის დონეში  
ნაკლოვ-ნებების გაცნობიერების სახით). ჩანაფიქრის გან-  
ხორციელებიასაკენ სწრაფვა და თავისთავით უკ-  
მაყოფილება, მოზარდის შემეცნებითი აქტივო-  
ბის წყაროებად იქცევიან. მის დამოუკიდებელ მუშაო-  
ბაში ისახებიან ახლო და შორეული ამოცანები, რაც მატებს ორგანი-  
ზებულობას და მიმართულებას აძლევს მის კონკრეტულ მოქმედე-  
ბას. სწავლა იძენს პიროვნულ მნიშვნელობას და  
თვითგანათლებად იქცევა. ამ, თვისობრივად ახალი და  
უმაღლესი ტიპის სასწავლო მოქმედების წარმოშობა და ჩამოყალიბე-  
ბა მოზარდობის პერიოდში ხდება.

მეორე მხრივ, სწორედ მოზარდობის ასაკში შეიძლება სკოლაში  
სწავლა ფორმალურ მოქმედებად გადაიქცეს — თუ მოზარდს აქვს  
ძლიერი არასასწავლო ინტერესები და არა აქვს შემეცნებითი ინტე-  
რესები, ე. ი. ცოდნის შექმნა არ იკავებს მნიშვნელოვან ადგილს ჩა-  
მოყალიბების პროცესში მყოფ პიროვნულ ფასეულობაში. სკოლა-  
ში სწავლის აუცილებლობის მხოლოდ აბსტრაქ-  
ტული ცოდნა ხშირად არაა მუშაობის საკმარის-  
სად ქმედითი სტიმული მოზარდისათვის. პოზიცი-  
ურ მოტივებს (მაგალითად, მოზარდის სწრაფვას იყოს ერთი საუკუე-  
სო მოსწავლე და ამით განსხვავებული მდგომარეობა შეიქმნას დანარ-  
ჩენებთან შედარებით) უფრო მეტი ქმედითი ძალა ახასიათებს. მაგრამ  
ნიშნისადმი, როგორც მთავრისადმი დამოკიდებულებას და შეთვისე-  
ბული ცოდნისადმი ინტერესის უქონლობას, სასწავლო მოქმედების  
დაშლამდე მივყავართ. სწავლა იქცევა მძიმე, უინტერესო შრომად,  
ცოდნა კი ფორმალურ ხასიათს ატარებს.

მოზარდის ინტელექტუალური განვითარება. საშუალო კლასებში  
მოსწავლეები იწყებენ მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლას და შე-  
თვისებას. მათ დიდი მოცულობის ცოდნის შეთვისება მოუწევთ. შე-  
სათვისებელი მასალა მოიხზვოს, ერთის მხრივ, სასწავლო-შემოქმე-

დებიანი და გონებრივი მოქმედების უფრო მაღალ დონეს, მეორე მხრივ კი, მიმართულია მათ განვითარებაზე. მოწაფეები უნდა დაეუფლონ მეცნიერულ ცნებათა სისტემებს, ნიშნების განსაკუთრებულ სისტემას, რომელიც არსებობს მათემატიკაში, ფიზიკაში, ქიმიაში და უნდა ისწავლონ მსჯელობა თეორიულ პლანში. სწორედ ეს ახალი და ობიექტურად ყველაზე რთული საგნები პრინციპულად ახალ მოთხოვნებს უყენებენ ცოდნის შეთვისების საშუალებებს და უმაღლესი დონის — თეორიული, ფორმალური, რეფლექსური აზროვნების განვითარებაზე არიან მიმართული. ასეთი აზროვნება სიკვამყის ასაკისათვის არის დამახასიათებელი, მაგრამ განვითარებას თერთმეტი-თორმეტი წლიდან იწყებს. მოზარდს უჩნდება **ჰიპოტეტური — დედუქციური ე. ი. მხოლოდ საერთო წინამძღვრების საფუძველზე მსჯელობის უნარი.** ან დონეზე მთელი მსჯელობა დასკვნის ჩათვლით, ვერბალურ პლანში მიდის, რადგანაც ასეთი მსჯელობის უშუალო შინაარსს გამოწვევები შეადგენენ (ან ნიშანთა ჩვეულებრივ სისტემაში — სიტყვებში, ანდა განსაკუთრებულ ნიშანთა სისტემაში, რომელიც გამოიყენება მაგალითად, მათემატიკაში).

მოზარდის ინტელექტის განვითარებაში ახალი ის არის, რომ იცვლება მისი დამოკიდებულება შემეცნებითი ამოცანებისადმი — ისინი უპირველეს ყოვლისა, მოითხოვენ წინასწარ გონებრივ გადაწყვეტას სხვადასხვა **ჰიპოთეზების** აგებისა და შემოწმების გზით. მოზარდი ბავშვებისაგან განსხვავებით, მის წინაშე წარმოშობილი ინტელექტუალური ამოცანის ანალიზს იწყებს არსებულ მონაცემებში, ყველა შესაძლებელი ურთიერთობის გამორკვევის ცდით, ქმნის სხვადასხვა ვარაუდს მათ კავშირებზე და შემდეგ ამოწმებს თავის ჰიპოთეზებს. **ინტელექტუალური ამოცანების გადაწყვეტისას ჰიპოთეზებით ოპერირების უნარი მოზარდის უმნიშვნელოვანესი შენაძენია** სინამდვილის ანალიზში. ვარაუდებით აზროვნება მეცნიერული მსჯელობის სპეციფიკური ინსტრუმენტია. აზროვნების განვითარების ამ დონის თავისებურება მდგომარეობს არა მარტო აბსტრაქციის განვითარებაში, არამედ იმაშიც, რომ, მოზარდის ყურადღების, ანალიზის და შეფასების საგანი, მისი საკუთარი გონებრივი ობერაციები ხდება. ამიტომ ასეთ აზროვნებას რეფლექსურს უწოდებენ.

თუმცა, სკოლაში მეცნიერული ცნებების შეთვისება უკვე თავისთავად ქმნის რიგ ობიექტურ პირობებს იმისათვის, რომ მოწაფეს თეორიული აზროვნება ჩამოუყალიბდეს, მაგრამ ყველასთან ასე არ ხდება. სხვადასხვა მოწაფეს შეიძლება მისი რეალური ჩამოყალიბებუ-



ლობის სხვადასხვა დონე და თვისობრიობა ჰქონდეს. თეორიული აზროვნების ფორმირება შეიძლება მოხდეს არა მხოლოდ სასკოლო ცოდნის დაუფლებისას. მთლიანად აზროვნების ამ დონისათვის დამახასიათებელია მოზარდის მიერ საკუთარი ინტელექტუალური ოპერაციების გაცნობიერება და მათი მართვა. ეს პროცესი სხვა ფსიქიკური ფუნქციებისთვისაც დამახასიათებელი ხდება. მეტყველება ცმართვადი და კონტროლირებულნი ხდება, თანაც ზოგიერთ პიროვნულად მნიშვნელოვან სიტუაციაში მოზარდები განსაკუთრებით ცდილობენ ილაპარაკონ ლამაზად და სწორად. ყველაფერი ეს — ახალი და მნიშვნელოვანი ძვრათა მოზარდის განვითარებაში უფროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებთან შედარებით.

ფიზიკა-მათემატიკური საგნების ციკლის ცნებითი, განზოგადებული და ლოგიკურად ორგანიზებული ხასიათი მოზარდისაგან მნიშვნელოვან ინტელექტუალურ აქტივობას მოითხოვს პირველადი შეთვისების დროს, ე. ი. მასწავლებლის მიერ მასალის ახსნისას. არ შეიძლება უბრალოდ უსმინო თეორემების დამტკიცება, როგორც, მაგალითად, თხრობას დიდ გეოგრაფიულ აღმოჩენებზე. ყურადღების წუთიერ გადახრას, მაგალითად გეომეტრიის გაცვეთილზე, შეიძლება მთელი შემდგომი ახსნის გაუგებრობა მოჰყვეს, რადგან ასეთი სახის მასალის შეთვისება ყოველ ცალკეულ მომენტში შესაძლებელია წინამორბედი მსჯელობისა და დამტკიცების ლოგიკის გაგებითა და დამახსოვრებით, სხვანაირად. ყოველი მომდევნო ნაბიჯი, მაგალითად, თეორემების დამტკიცებისას ან ფორმულის გამოყვანისას, შეიძლება გაუგებარი იყოს. სწორედ მოზარდობის ასაკში ვითარდება განყენებულ, ლოგიკურად ორგანიზებულ მასალაზე ყურადღების დიდხანს შეჩერების უნარი, მაგრამ ეს უნარი ვითარდება თანდათანობით და არაერთნაირი ზომით ყველა მოზარდთან. ალქმის პროცესების ინტელექტუალიზაცია აუცილებელი პირობაა ნებისმიერი სასწავლო მასალის წარმატებით შეთვისებისათვის, მათ შორის თვალსაჩინოებისათვისაც: ნახაზების, სქემებისა და ნახატებისათვის. სწორედ ასეთი მასალისადმი მოზარდის უყურადღებო დამოკიდებულება და მისი მნიშვნელობის შეუფასებლობა საკმაოდ გავრცელებულია. ამაჲ უნდა ვებრძოლოთ. მაგალითად, ნახაზის „დანახვის“, „წაკითხვის“ უნარზე პირდაპირ არის დამოკიდებული ის, თუ რამდენად გაცნობიერებულად და მტკიცედ იქნება შეთვისებული შესაბამისი თეორემა. სრულიად არ არის საკმარისი შეგეძლოს ნახაზის უბრალო დამახსოვრება და მისი აღდგენა. ის მნიშვნე-

ლოვანი ინფორმაცია, რომელსაც ნახაზი შეიცავს და რომელიც განსაზღვრავს თეორემის სწორად შეთვისების შესაძლებლობას, შეიძლება მიიღოს მხოლოდ ნახაზზე მუშაობის შედეგად, იმ პირობით თუ იცი და შეგიძლია გამოყო მასში გარკვეული კავშირები და დამოკიდებულებები (მაგ., ნახაზზე, სადაც გამოსახულია ორი პარალელური და გადასკვეთი). ასეთი მოქმედებისას ნახაზის აქტუალური ინსტრუქცია გააზრებით და თვისობრივად იცვლება. სრულიად აუცილებელია შევუქმნათ და განვუვითაროთ მოზარდებს გააზრების განწყობა, იმის განწყობა, რომ მოძებნოს. გამოყოს მნიშვნელოვანი და არსებითი კავშირები და მიზეზ-შედეგობრივი დამოკიდებულებები ნებისმიერ მასალაზე მუშაობის დროს — თვალსაჩინო და განყენებულ, კონკრეტული და განზოგადებული, ნებისმიერი სახის სასწავლო-პრაქტიკული დავალების შესრულების დროს.

მეცნიერული ცნებების შეთვისების პროცესში და მათ შედეგად იქმნება აზროვნების ახალი შინაარსი, ინტელექტუალური მოქმედების ახალი ფორმები. თეორიული ცოდნის არასრულყოფილი დაუფლების არსებით მაჩვენებლად გვევლინება მოზარდის უუნარობა გადაწყვეტოს ამოცანები, რომლისთვისაც ამ ცოდნის გამოყენებაა საჭირო. სწორედ ამოცანების გადაწყვეტა ფიზიკაში, ქიმიაში და გეომეტრიაში ბევრ მოსწავლესთან, განსაკუთრებით დასაწყისში, სიძნელეს იწვევს. ისინი ვერ ახერხებენ მონაცემების გადამუშავებას, მათში ცნობილი ეანონას, წესის, თეორემის გამოვლენის დანახვას. ვერბალიზმი, ფორმალისზმი ცოდნაში — მეცნიერული ცნებების დაუფლების საკმაოდ გავრცელებული ნაკლია. ის ჩნდება მაშინ, როცა საყოველთაოა ჯერ კიდევ არ ეყრდნობა კონკრეტულ სიმრავლეს და მრავალფეროვნებას. ეს თავისებურებები მიგვანიშნებენ, რომ მოზარდი ჯერ კიდევ ვერ დაეუფლა ახალ დამოკიდებულებას განყენებულსა და კონკრეტულს შორის.

ეუფლებიან რა მასალას ჰუმანიტარულ საგნებში, მოსწავლეები ასევე ითვისებენ მეცნიერულ ცნებებს, ფაქტების კლასიფიკაციას, სწავლობენ სინამდვილის სხვადასხვა მოვლენათა კავშირების და მიზეზ-შედეგობრივი დამოკიდებულებების დანახვას, მოკლე დახასიათებისა თუ გაშლილი სიტყვიერი აღწერების მოცემას. ასეთი მასალის შეთვისება ნაკლები სიძნელის მქონეა, ვიდრე მათემატიკური ციკლის საგნების შეთვისება, მაგრამ ზოგიერთი მოზარდი ჰუმანიტარულ საგანში საშინაო დავალების მომზადებისას მეტ დროს ხარჯავს, ვიდრე გათვალისწინებულია, რადგან არ ფლობს სხვადასხვა მასალაზე სწორი მუშაობის ხერხებს.

უმცროსი მოზარდების დამოუკიდებელი მუშაობის გავრცელებული ღეფექტია — მასალის დამახსოვრების (და არა გაგების) განწყობა და ყველაფრის დასწავლის ჩვევა არაერთი განმეორების გზით. ამას უზარმაზარი ზიანი მოაქვს. მაგრამ სწორედ მოზარდობის პერიოდში მეხსიერების განვითარება ნიღის ინტელექტუალიზაციის მიმართულადაა. უმცროსი სკოლელების (II კლასი) და მოზარდების (V და VIII კლასედა) მნემური მოქმედების შედარებითი შესწავლის დროს, გამოიყო შემდეგი მიმართულებები, რომელთა მიხედვითაც ამ მოქმედების გარდაქმნა მიმდინარეობს:

1) იზრდება გაშუქებული დახსომების ხერხების მარაგი და მათი გამოყენების შემთხვევების რაოდენობა, 2) იზრდება იმ ბავშვთა რიცხვი, რომლებიც ამ ხერხებს იყენებენ, 3) მნემური ხერხების გამოყენება სულ უფრო გაცნობიერებული, მიზანდასახული და წინასწარგანზრახული ხდება. არსებობს პირდაპირი დამოკიდებულება მნემური ხერხების გამოყენებას, მათი ფლობის დონესა და დახსომებისა და აღდგენის პროდუქტიულობას შორის.

მოსწავლეთა ორი უკიდურესი ჯგუფი — ისინი, ვინც კარგად იმახსოვრებენ და ისინი, ვინც ცუდად იმახსოვრებენ — განსხვავდება ერთმანეთისაგან მნემური მოქმედების ხასიათით. მეტუთეკლასელები, რომლებიც კარგად იმახსოვრებენ, არა მარტო ფართოდ იყენებენ მინდად გარეგნულ ხერხებს, არამედ დასწავლის ზოგიერთ გაშუალებულ გზასაც (ასოციაციებს, საყრდენების გამოქმენას, აზრობრივ დაჯგუფებას). ამ ჯგუფის მერვეკლასელებისათვის დამახასიათებელია გაშუალებული ხერხების ცნობიერი, წინასწარგანზრახული გამოყენება საკუთრივ დახსომების პროცესში და აგრეთვე, ყოველი მასალისათვის სპეციფიკური ხერხების ძიება. მასალის შინაარსის ანალიზი, მისი თავისებურება და შინაგანი ლოგიკა ცენტრალურ ადგილს იკავებს. ზოგი მოზარდისათვის დამახასიათებელია მოქნილობა დასწავლის გზების შერჩევისას, სხვები უპირატესობას ერთ რომელიმე საშუალებას ანიჭებენ. ზოგიც ცდილობს მოაწესრიგოს და ლოგიკურად გადაამუშაოს ნებისმიერი მასალა. მეტუთეკლასელები, რომლებიც ცუდად იმახსოვრებენ, ვერ ახერხებენ სამუშაოზე ყურადღების კონცენტრირებას, ინტელექტუალურად პასიურები არიან, ხოლო ამავე ჯგუფის მერვეკლასელებს სტერეოტიპული და გახვევებული მნემური მოქმედება აქვთ, მასალის დამუშავების ხერხები ღარიბი, ერთფეროვანი და არასპეციფიკური. მათთვის ტიპურია დაზვიანება — აზროვნება თითქოსდა არ მონაწილეობს დახსომებაში.

მასალის ლოგიკურად გადამუშავების უნარი ხშირად მოზარდებს სტიქიურად უვითარდებათ. ასეთი უნარების განვითარება მასწავლებლის სპეციალური ამოცანა უნდა გახდეს. ამაზე დამოკიდებულია არა მარტო აკადემიური მოსწრება, ცოდნის სიღრმე და სიმტკიცე, არამედ მოზარდის ინტელექტისა და ნიქის შემდგომი განვითარების შესაძლებლობა. მასალის სიტყვა-სიტყვით დამახსოვრების განწყობა სერიოზული მეზხრუჭია მეტყველების განვითარებისათვის, კერძოდ, აზრის საკუთარი სიტყვებით ფორმირების და გამოხატვის უნარისათვის.

არსებობს მკიდრო კავშირი მოზარდის სასწავლო მასალაზე სწორად მუშაობის უნარსა და ინტელექტისა და შემეცნებითი ინტერესების განვითარებას შორის. მათ განვითარებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვთ მომავლის პერსპექტივის ფორმირებისათვის. თუმცა მოზარდების მნიშვნელოვანი ჩგუფისათვის დამახასიათებელია გაფანტულობა ანუ ინტერესების ვაურკვევლობა, პროფესიულ განზრახვებში მერყეობა, მაგრამ ამ მერყეობის ხასიათი სხვაა, ვიდრე უმცროსკლასელებთან.

დამოკიდებულება მომავალი პროფესიისადმი. მოზარდობის ასაკის პერიოდია, როცა ბავშვური ოცნებებს მომავლის შესახებ ცვლის მასზე ფიქრი საკუთარი შესაძლებლობებისა და ცხოვრების გარემოების გათვალისწინებით. ასეთი ძვრა პროფესიული განზრახვების განვითარებაში ყველა მოზარდთან არ ხდება; ზოგი მთლიანად აწყობთი ცხოვრობს და მომავალ პროფესიაზე ცოტას ფიქრობს. მაგრამ მოზარდთა უმრავლესობისათვის VII და VIII კლასებში სწავლის დრო მომავალზე ინტენსიური ფიქრის დროა. ერთნი ცდილობენ ოცნებების გადაყვანას მოქმედებაში, მეორენი თავს აზომებენ მომავლის სხვადასხვა ვარიანტებს, მესამენი წყვეტენ საკუთარი შესაძლებლობების პროფესიულ მოთხოვნებთან შეთავსების პრობლემებს, მეოთხენი არკვევენ შეესაბამება თუ არა პროფესიის შინაარსი მათ წარმოდგენას. ჩნდება ზეცოდების შიში.

ბავშვები აგროვებენ ინფორმაციას მათთვის მიმზიდველი პროფესიის თავისებურებებზე და იმ სასწავლო დაწესებულებებზე, სადაც ამ პროფესიას მიიღებენ. მსჯელობენ სხვადასხვა პრობლემებზე ახლო ამჟანაგებთან, აინტერესებთ თანაკლასელების გეგმები. ზოგი სალად აზროვნებს და აღექვატურად აფასებს თავის შეხედულებებს, სხვები ან გადააფასებენ ან ვერ აფასებენ მათ. ზოგ უფროს მოზარდს უჩნდება სერიოზული ეჭვები, მერყეობა და ისინი უარს ამბობენ თავის აღრინდელ ოცნებებზე, მათი „ბავშვურობის“ გამო (განუხორციელებლობის გამო). ასაკთან ერთად იზრდება იმ მოზარდების რაოდენობა, რომლებსაც უნდათ რომ ჰქონდეთ უმაღლეს განათლებაზე დაფუძნე-

ბული პროფესია. მათ იზიდავს მნიშვნელოვანი და თანამედროვე პროფესიები, საინტერესო და შემოქმედებითი მუშაობის შესაძლებლობა, პროფესიის რომანტიულობა. მერვეკლასელი ბიჭების უმრავლესობა ირჩევს ინჟინრულ პროფესიებს: ბევრი გოგონაც ასახელებს მეცნიერებასთან და ტექნიკასთან დაკავშირებულ პროფესიას და არა მხოლოდ ტრადიციულ „ქალურს“ — მასწავლებლის, ექიმის, მკერავის.

რვაწლედის მოახლოებული დამთავრება სტიმულს აძლევს უფროსი მოზარდების ფიქრს მომავლის შესახებ. ზოგს იზიდავს ათწლედის დამთავრება, ზოგს კი — საშუალო სპეციალური განათლების მიღება.

### § 9. თვითცნობიერების განვითარება მოზარდობის ასაკში

თვითცნობიერების სოციალურ-რეგულატორული ფუნქცია. მოზარდობის პერიოდში ბავშვის შესვლა აღინიშნება თვისობრივი ძვრებით თვითცნობიერების განვითარებაში. მოზარდი ახალ ურთიერთობაშია გარესინამდვილესთან, განიცდის თავისთავს პიროვნებად, რომელსაც ყოველი მოზარდილის მსგავსად აქვს უფლება იყოს პატივცემული, დამოუკიდებელი, ნდობით აღქმური. იგი ინტენსიურად ითვისებს მოზარდილთა სამყაროდან სხვადასხვა ღირებულებებს, ქცევის ნორმებსა და ხერხებს, რომლებიც ცნობიერების ახალ შინაარსს წარმოადგენენ და იქცევიან სხვა ადამიანისა და საკუთარი ქცევის მიმართ მოთხოვნებად, შეფასებისა და თვითშეფასების კრიტერიუმებად. თავისი შინაარსით თვითცნობიერება (ვიჯორტსკის განმარტებით), წარმოადგენს სოციალურ ცნობიერებას, გააბატონილს შიგნით.

უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლის წარმოდგენა თავისთავზე და მისი თვითშეფასება უმთავრესად აიკვება უფროსების, პირველ ყოვლისა, მასწავლებლის და მშობლების შეფასებით მსჯელობაზე. საკუთარი თავისებურებების შესახებ ბავშვი სპეციალურად არ ფიქრობს. საკუთარი თავისებურებების ცოდნის, თავისთავისადმი ინტერესის და თავისთავზე ფიქრის მოთხოვნილების გაჩენა წარმოადგენს მოზარდობის ასაკის ბავშვის დამახასიათებელ თავისებურებას. თავისი ნაკლოვანებებისა და თავისებურებების გაცნობიერების მოთხოვნილება ჩნდება სხვა ადამიანების და საკუთარი თავის მიერ წაყენებულ მოთხოვნებზე პასუხის გაცემის აუცილებლობის ნიადაგზე, იმის გამო, რომ მოხდება გარშემო მყოფებთან ურთიერთობათა რეგულაცია. საკუთარი პიროვნების ანალიზს მოზარდი მიმართავს როგორც ურთიერთობებისა და მოქმედების ორგანიზირების და პიროვნულად მნიშვნელოვანი ამოცანების აწმყოსა და მომავალში მიღწევის საშუალებას. საკუთარი თავის ცოდნა ამის პირობას წარმოადგენს. თა-

ვისთავზე ფიქრის სოციალურ-რეგულატორული ფუნქცია გარკვევითა ვლინდება იმაში, რომ მოზარდი ჯერ მიმართულია საკუთარ ნაკლოვანებებზე და განიცდის მათი მოცილების მოთხოვნილებას, უფრო გვიან კი — მთლიანი პიროვნების თავისებურებებზე და ცდილობს ცალკეულ საკუთარ შესაძლებლობებსა და ღირსებებში. ნაკლოვანებებში ის აღნიშნავს მთელი მოზარდობის ასაკის განმავლობაში რჩება. ბევრს საკუთარი თავით უკმაყოფილება ეზრდება. მოზარდის თავისთავზე ფიქრი წინასწარ განზრახულია, დამოუკიდებელ შინაგან პროცესად იქცევა და მის მიერ ფასდება როგორც აუცილებელი და რაღაც ახალი უმცროს სასკოლო ასაკთან შედარებით.

მოზარდთან თავისთავზე ფიქრების წარმოქმნის უმნიშვნელოვანესი სტრუქტურა მისი მოთხოვნილება დამსახუროს პატივისცემა ტოლების წრეში და ახალი ამხანაგების, მეგობრების მონახვის სწრაფვა. თავისთავზე ფიქრის ის იწყებს ხშირად რომელიმე ამხანაგთან ურთიერთობაზე. მიმზიდველი ტოლის თავისებურებებზე ფიქრის პროცესში ძალიან მნიშვნელოვანია ის, რომ სწორედ თანატოლია თავისთავად შედარების ობიექტი და მისაბაძი ნიმუში. ასეთი ორიენტაციის დროს იქმნება ოპტიმალური პირობები შედარების პროცესის პროდუქტიულობისათვის. უფრო ადვილია თავისთავის შედარება თანატოლებთან (ვიდრე მოზარდილთან) და საკუთარი ნაკლოვანებებისა და წარმატებების დანახვა. მოზარდული ეს ის ნიმუშია, რომელიც პრაქტიკულად, ძნელად მისაღწევია, მისი თვისებები ისეთ ცხოვრებისეულ სიტუაციებში და ურთიერთობებში ვლინდება რომლებიც ხშირად არა აქვთ მოზარდებს. თანატოლი კი საზომია, რომელიც აძლევს საშუალებას მოზარდს შეაფასოს თავისი თავი რეალური შესაძლებლობების დონეზე, დაინახოს ისინი განხორციელებული სხვაში, რომელსაც შეუძლია პირდაპირ მიბაძოს.

მოზარდობის ასაკის დასაწყისიდან ბავშვები უკეთ და უფრო სწორად აცნობიერებენ და აფასებენ საკუთარ თავისებურებებს, რომლებიც სასწავლო მოღვაწეობასთანაა დაკავშირებული. ასაკთან ერთად თავისთავზე წარმოდგენა ფართოვდება და ღრმავდება, იზრდება დამოუკიდებლობა თავისთავზე მსჯელობებში. მაგრამ ბევრ მოზარდს დადებითი თვისებების თვითშეფასება გადაჭარბებული აქვს და პრეტენზიის დონე რეალურ შესაძლებლობებზე მეტია. ეს თავისებურება ყველაზე მეტად მქადავდება ყოველგვარი მათემატიკური ამოცანის გადაწყვეტისას (მოსაზრებულობა წარმოადგენს მოზარდის შეფასებისა და თვითშეფასების მნიშვნელოვან კრიტერიუმს). მაგალითად, აღმოჩნდა, რომ V—VIII კლასელ მოზარდთა მნიშვნელოვან ნაწილთან

თვითშეფასება არ შეეფარდება მოქმედების შედეგებს. ამასთან უშეტეს შემთხვევაში იგი გადაჭარბებულია. ამავე დროს მასწავლებლებს, რომლებიც ამ კლასებში ასწავლიან, აქვთ მოზარდთა შესაძლებლობების დაქვეითებული შეფასების ტენდენცია.

სწორედ ასეთ სიტუაციაში, ე. ი. მოსწავლეთა გადაჭარბებული თვითშეფასებისა და მასწავლებლის მიერ მათა შესაძლებლობების დაქვეითებული შეფასების დროს, მოზარდს უჩნდება აფექტური განცდები, რომლებიც დაფუძნებულნი არიან რწმენაზე, რომ მისი შეფასება არ არის სამართლიანი, პირველ შემთხვევაში ასეთი წარმოდგენა არ არის სწორი, რამდენადაც მოზარდის პრეტენზიის დონე მის რეალურ შესაძლებლობებზე მაღალია, მეორე შემთხვევაში საფუძვლიანია.

შესაძლოა მესამე ვარიანტი, როდესაც მასწავლებელი დაქვეითებულად აფასებს გადაჭარბებული თვითშეფასების მქონე მოზარდს. ასეთი შეფასება განსაკუთრებულად იწვევს აფექტს, მოზარდს უჩნდება კომპლექსი სპეციფიკური თავისებურებებისა — წყენა, ექვიანობა, უნდობლობა, არა იშვიათად აგრესულობა და ყოველთვის — მეტასმექტად გამახვილებული მგრძობელობა ყოველგვარი შეფასებითი მსჯელობის მიმართ. პირველ, მაგრამ გამეორებად წარუმატებლობაზე მოზარდი, როგორც წესი, რეაგირებს აფექტურად, ქრონიკული წარუმატებლობა კი აქვეითებს მისი პრეტენზიის დონეს სწავლაში, წარმოშობს თავისთავში დაურწმუნებლობას. თვითშეფასების ხასიათზე დამოკიდებულია მოზარდის მისწრაფება თვითაღზრდისაკენ. გადაფასების შემთხვევაში თავისთავის სრულყოფა არ არის პიროვნებისათვის დაბეჭობითი მოთხოვნილება.

ასაკის მატებასთან ერთად მოზარდთა თვითშეფასება სულ უფრო ადექვატური ხდება.

მოზარდები აფასებენ სხვებს უფრო სრულად და სწორად, ვიდრე თავისთავს. ამხანაგის თავისებურებათა ცოდნა მით უფრო ღრმავა, რაც უფრო მჭიდროა ურთიერთობა მათ შორის და რაც უფრო მრავალმხრივია ურთიერთობის შინაარსობრივი საფუძველი. მოზარდისაგან ჩვენ ხშირად შეგვიძლია გავიგოთ — „მე მას ცუდად ვიცნობ: მე მასთან არ ვმეგობრობ!“ თანდათანობით სულ უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენენ პიროვნების ფსიქოლოგიური წყობისათვის დამახასიათებელი ნიშნები. თუ მეხუთეკლასელები ყველაზე უფრო ხშირად გამოჰყოფენ თანატოლის ისეთ თვისებებს და თავისებურებებს, რომლებიც უკავშირდებიან გარეგნობას, სასწავლო შრომასთან დამოკიდებულებას, თანაკლასელებს, ინტერესებს და ნებელობით თვისებებს, მომდევნო კლასებში (VI —

VIII) სხვადასხვა თვისებების გამოყოფის სიხშირე იცვლება. ისეთი თვისებების მიმართ, რომლებიც დაკავშირებული არიან ვარჯიშობასთან და სწავლასთან, იგი განუზრვლად ქვეითდება. იმ თვისებათა გამოყოფის სიხშირე, რომლებიც ეხებიან ურთიერთობას თანაკლასელებთან, ინტერესებს და ნებელობის თავისებურებებს, იგივე რჩება, ე. ი. ყურადღება მათ მიმართ რჩება იმავე მაღალ დონეზე. განუზრვლად იზარდება სიხშირე აზროვნების, გრძნობების თავისებურებათა, თავისთავთან და თავის მომავალთან დამოკიდებულების მიმართ. საინტერესოა, რომ მოსწავლეები უფრო ხშირად, ვიდრე პედაგოგები, ცდილობენ გაარკვიონ თანატოლის ურთიერთობა ამხანაგებთან და საერთოდ აღაშინებთან, ამასთან თვისებათა მრავალფეროვნება, რომლებსაც ბავშვები ასახელებენ, ასევე მეტია, ვიდრე მასწავლებელთა მიერ მოცემულ დახასიათებებში.

ურთიერთდამოკიდებულებათა პრობლემები მეტისმეტად აინტერესებთ მოზარდებს, მაგრამ გამოირკვა, რომ IV—VIII კლასის მოსწავლეები ცუდად აფასებენ ამხანაგების მათდამი დამოკიდებულებას. აქვეყნებული შეფასებები საშუალოდ 25—40% შეადგენენ. ყველაზე უფრო ხშირად ცდებიან „ექსტრემალური სტატუსის“ მქონე ბავშვები. ისინი კი, რომლებსაც საშუალო სოციომეტრიული სტატუსი აქვთ, უფრო იშვიათად ცდებიან. ფრიად არაადექვატურად ფასდება დამოკიდებულებები საწინააღმდეგო სქესის მხრივ, თუმცა თავისი მდგომარეობის ჭკუფში არასწორი შეფასება ასევე დამახასიათებელია უფროსი კლასის მოსწავლეებისა და სტუდენტებისათვის. ხანდახან მოზარდები უფრო სწორად არკვევენ თავის მდგომარეობას, ვიდრე უფროსი კლასის მოსწავლეები.

მოზარდი მეტად გულზიარია, კონტაქტურიცაა, მისთვის მნიშვნელოვანია მაღალი შეფასება და გარშემოცხობა კარგი დამოკიდებულება. ამიტომ იგი ძალიან მგრძნობიარეა შეფასებათა (განსაკუთრებით მისი შესაძლებლობის შეფასების), წარმატების და წარუმატებლობის მიმართ, ისწრაფვის წარმოადგინოს თავისი თავი საუკეთესო მხრივ, და იმსახუროს მოწონება განსაკუთრებით იმ ადამიანებისა, რომელთა შეფასება და ვისთანაც დამოკიდებულება მისთვის ღიდად მნიშვნელოვანია, მოზარდის ე. წ. თვითდამტკიცება შეიძლება გამოვლინდეს მრავალგვარ ფორმაში. ზოგიერთი ბავშვისათვის უუნარობის, უცოდინარობის გამოაშკარავების შიში წარმოადგენს მორცხვობის, გაუბედაობის წყაროს.

თვითაღზრდა. უმცროსი ასაკის მოზარდებს ხშირად არ შეუძლიათ დაინახონ თავისი თავი სხვათა თვალთ. მართონ თავიანთი ქცევა. უფ-



როსი ასაკის მოზარდებისათვის დამახასიათებელია მისწრაფება დაეუფლოს თავიანთ აფექტურ რეაქციებს და ქცევას მთლიანად. ბევრ მათგანს უკვე აქვს თავშეკავების საკმაოდ განვითარებული უნარი, საჭიროების შემთხვევაში კი უნარი დაფაროს ნამდვილი ურთიერთობა, აზრი, გუნება, ქცევაში ვლინდება ორპლანანობა. ასაკთან ერთად იზრდება თავისთავის ორგანიზების ტენდენცია. სხვადასხვა საქმე დიფერენცირდება როგორც საჭირო და არასაჭირო, მნიშვნელოვანი და უმნიშვნელო. ამ დიფერენცირების უკან დგას პიროვნული ღირებულებების ჩამოყალიბებული სისტემა. ჩნდება დროის სწრაფმავლობის განცდა, მისწრაფება არ დაიხარჯოს იგი ტყუილად. მისი დაგეგმვის მცდელობა. მაგრამ მიღებული გადაწყვეტილებანი ხშირად ეწინააღმდეგებიან უშუალო სურვილებს, რომლებიც აცთუ იშვიათად იმარჯვებენ კიდევ. მოზარდთა „გონება“ და „გული“ ხშირად ვერ ეწყობიან ურთიერთს. ბევრი მათგანი საკუთარ არაორგანიზებულობას ამართლებს ნებისყოფის უქონლობით. მისი აღზრდა მოზარდთა უმეტესობისათვის ხდება პირველხარისხოვანი ამოცანა. ხდება სხვა თვისებების აღზრდაც.

მოზარდებს უჩნდებათ დამოკიდებულება თავისი წინსვლის მიმართ, მიწაღმი კონტროლი, გულისტკივილი ამოცანების, გეგმების შეუსრულებლობის გამო. გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ VII—VIII კლასების მოზარდების უმრავლესობა უკვე ეწევა თვითაღზრდას, მაგრამ ყველა მათგანთან იგი არ ატარებს სისტემატურ და გეგმიან ხასიათს. მაგრამ პრინციპიალურად მნიშვნელოვანი ისაა, რომ იგი უკვე გაჩნდა. პიროვნების განვითარების უმნიშვნელოვანეს ახალ მომენტს მოზარდობის პერიოდში წარმოადგენს ის, რომ მოზარდის მოქმედების საგნად იქცევა თვით იგი: ერთ რამეში იგი თავს იკავებს, მეორეს ამსხვრევს, მესამეს თავიდან ქმნის. იგი თვით ზემოქმედებს თავისთავზე, თვით ქმნის თავის თავს, ახდენს რა ორიენტაციას გარკვეულ ნიშნებზე, და კონკრეტულ პირად მნიშვნელოვან მიზნებზე და ამოცანებზე, რომლებიც დაკავშირებულია დღევანდელ და მომავალ მოთხოვნილებებთან. თვითაღზრდისა და თვითგანათლების მეშვეობით მოზარდი აფართოებს თავისი განვითარების შესაძლებლობებს, ამზადებს თავისთავს მომავლისათვის, თუმცა ძლიერ არის ჩაფლული აწმყოში, იგი მაინც მიმართულია მომავლისაკენ, მოზარდის ასეთი მისწრაფებულობა და მოქმედება, რო-

ნელეც მიმართულია თავისი თავის გარდაქმნაზე ახალი თვისებების შე-  
საქმნად, სპეციფიკურია მოზარდობის ასაკისათვის და ნიშნავს პიროვ-  
ნების განვითარებაში ახალ თვისობრივ ეტაპზე გადასვლას.

## VI თავი

### ადრეული მახურობის ფსიქოლოგია<sup>1</sup>

#### § 1. სიზაბუკე, როგორც სოციალურ-ფსიქოლოგიური მოვლენა

სიზაბუკის ცნება და მისი ასაკობრივი საზღვრები. ასაკობრივ ფსი-  
ქოლოგიაში სიზაბუკე განისაზღვრება როგორც განვითარების სტადია,  
რომელიც სქესობრივი მომწიფებით იწყება და სრულდება მოწიფუ-  
ლობის დადგომასთან ერთად. ამ განმარტებაში უკვე ჩანს მოვლენ-  
ის სირთულე, მრავალგანზომილება — მისი პირველი საზღვარი ფი-  
ზიოლოგიური, მეორე კი სოციალური ხასიათისაა.

სიზაბუკის მრავალი თეორია არსებობს. ბიოლოგიური თეორიე-  
ბი ჰაბუკობას განიხილავენ, უპირველეს ყოვლისა, როგორც გარკვეულ  
ეტაპს ორგანიზმის ევოლუციაში. მათ მიაჩნიათ, რომ სწორედ ზრდის  
ბიოლოგიური პროცესები განსაზღვრავენ სხვა ყველაფერს. ფსიქო-  
ლოგიური თეორიები ფსიქიკური ევოლუციის კანონზომიერებებზე,  
შინაგანი სამყაროს და თვითშემეცნების თავისებურებებზე ამახვილე-  
ბენ ყურადღებას. ფსიქოსექსუალური განვითარების გარკვეულ ეტაპს  
ხედავენ სიზაბუკეში ფსიქოანალიტური თეორიები. ზემოაღნიშნული  
თეორიები სიზაბუკეს, უპირველეს ყოვლისა, განიხილავენ ინდივიდი-  
სა ან პიროვნების განვითარების შინაგანი პროცესის თვალსაზრისით,  
მაგრამ განვითარების ეს პროცესი განსხვავებულად მიმდინარეობს  
განსხვავებულ სოციალურსა და კულტურულ გარემოში. სიზაბუკის  
სოციოლოგიური თეორიები მას განსაზღვრავენ, უპირველეს ყოვლისა,  
როგორც სოციალიზაციის გარკვეულ ეტაპს, როგორც გადასვლას და-  
მოკიდებულ ბავშვობიდან მოზარდობის დამოუკიდებელ და პასუხ-  
საგებ საქმიანობაზე. შვედეთშია ყურადღების ცენტრშია ის სოცია-  
ლური როლები, რომლებსაც უნდა დაეუფლოს ადამიანი, მისი ღირე-  
ბულებითი ორიენტაციები, შრომით საქმიანობასთან დაკავშირებული

<sup>1</sup> წინამდებარე წიგნში სიზაბუკე განიხილება მხოლოდ სასკოლო ასაკის საზღ-  
ვრებში.

პრობლემები, ე. ი. ინდივიდუალურ-ფსიქოლოგიური პრობლემები სოციალურებიდან გამოიყვანება.

საბჭოთა ფსიქოლოგიას მიაჩნია, რომ სიჭაბუკის პრობლემა კომპლექსურად უნდა შეისწავლებოდეს, სოციალურ-ფსიქოლოგიური მიდგომის შერწყმით განვითარების შინაგან კანონზომიერებების გათვალისწინებასთან. ეს საკმაოდ რთული პრობლემაა, რადგანაც ფსიქოლოგიური განვითარების ტემპი და ფაზები ყოველთვის არ ემთხვევიან სოციალური მომწიფების ვადებს. აქსელერაციის, ფიზიკური განვითარების ტემპის აჩქარების შედეგად, ბავშვები დღეს უფრო სწრაფად იზრდებიან და თავიანთ სრულ სიმაღლეს საშუალოდ 2 წლით ადრე აღწევენ, ვიდრე ორი-სამი თაობის წინ. 2 წლით ადრევე იწყება და სრულდება სქესობრივი მოწიფება. ფინილოგები მეორადი სქესობრივი ნიშნების მიხედვით 3 ფაზად ჰყოფენ ამ პროცესს — პრეპუბერტატული, პუბერტატული და პოსტპუბერტატული. ასაკობრივი ფსიქოლოგია, ჩვეულებისამებრ, მოზარდის ასაკს (ცრმობას) პირველ 2 ფაზას უკავშირებდა.

აქსელერაციის მიზეზით ძირს დაიწიეს ყრმობის საზღვრებმა, ასე რომ იგი ახლა 14—14,5 წლის ასაკში მთავრდება. შესაბამისად ადრე იწყება სიჭაბუკე; მაგრამ განვითარებას ამ ეტაპის კონკრეტული შინაარსი, უპირველეს ყოვლისა, სოციალური პირობებით განისაზღვრება. მათზეა დამოკიდებული საზოგადოებაში ახალგაზრდის მდგომარეობა, მისი დასაუფლებელი ცოდნის მოცულობა და მრავალი სხვა რამ.

ბევრ პირველყოფილ საზოგადოებაში ასაკობრივი განსხვავებანი უშუალოდ ემთხვევიან სოციალურს; სოციალიზაციის ძირითად მექანიზმს ასაკობრივი ჯგუფები წარმოადგენენ. ეს ჯგუფები ერთი ასაკის ადამიანებს (ყოველ შემთხვევაში, კაცებს მაინც) აერთიანებენ და ყოველი ასეთი ჯგუფი ასრულებს სპეციფიკურ, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელ სოციალურ ფუნქციებს. ფეოდალურ საზოგადოებაში სოციალიზაცია მოზარდის ან ჰაბუკის უფროსების საქმიანობაში ჩართვით ხორციელდებოდა (დამხმარე ძალა გლეხურ მეურნეობაში, პაქის და საჭურველმშვირთველის ფუნქცია რაინდთა წოდებაში). სკოლა მხოლოდ ავსებდა სწავლების ამ პრაქტიკულ ფორმებს. ჩვენს თანამედროვე საზოგადოებაში, სადაც გართულებულია შრომითი და საზოგადოებრივი საქმიანობა, მნიშვნელოვნად გახანგრძლივდა მოსამზადებელი პერიოდი, როცა ადამიანი ძირითადად სწავლობს და არ მუშაობს. რაც უფრო ხანგრძლივია სწავლა-განათლებისათვის საზოგადოებრივად აუცილებელი ვადები, მით უფრო გვიან დგება ჰემსარიტი სოციალური სიმწიფე. ეს იწვევს სიჭაბუკის პერიოდის გახანგრძლივებას და ასაკობრივი საზღვრების გაურკვეველობას ზოგადად.

ადრეული სიჭაბუკე (14,5—17 წელი) ამ რთული პერიოდის მხოლოდ დასაწყისია. რა ძირითადი თავისებურებანი ახასიათებს მას?

**ფიზიკური განვითარება.** ადრეული სიჭაბუკე ადამიანის ფიზიკური განვითარების დასრულების პერიოდია. სხეულის სიგრძეში ზრდა წელდება ყრმობის ასაკთან შედარებით. ქალოშილები თავიანთ სრულ სიმაღლეს საშუალოდ 16—17 წლის ასაკში აღწევენ (გადახრები  $\pm 13$  თვე) ჭაბუკები — 17—18 წლის ასაკში (გადახრები  $\pm 10$  თვე). მატულობს წონა, თანაც ბიჭები გოგონებისაგან ადრინდელ ფიზიკურ ჩამორჩენას ანაზღაურებენ. ძალიან სწრაფად მატულობს კუნთური ძალა: 16 წლის ბიჭი 12 წლისაზე თითქმის ორჯერ ძლიერია. ზრდის დამთავრების დაახლოებით ერთი წლის შემდეგ ადამიანი თავის ნორმალურ სრულ კუნთურ ძალას აღწევს. რა თქმა უნდა, ბევრი რამაა დამოკიდებული კვების რეჟიმის სისწორესა და ფიზიკურ დატვირთვაზე. სპორტის ზოგიერთ სახეობაში ადრეული სიჭაბუკე მაქსიმალური წარმატების პერიოდია.

სქესობრივი განვითარების თვალსაზრისით ამ ასაკის ჭაბუკთა და ქალიშვილთა უმეტესობა უკვე პოსტპუბერტატულ პერიოდშია. სქესობრივი მომწიფების ვადები, წინააღმდეგ გავრცელებული მოსაზრებისა, რასობრივ და ნაციონალურ თავისებურებებსა და კლიმატზე არ არის დამოკიდებული. სამაგიეროდ, გავლენას ახდენს განსხვავებანი საკვების ხასიათში და სხვა სოციალურ-ეკონომიური ფაქტორები. გარდა ამისა, მხედველობაში ისიცაა მისაღები, რომ საშუალო სტატისტიკური ნორმა არ ემთხვევა ინდივიდუალურ-ფიზიოლოგიურს. ზოგი სრულიად ნორმალური ადამიანი საშუალო სტატისტიკურ ნორმებთან შედარებით ძლიერ ადრე, ან ძლიერი დაგვიანებით ვითარდება. ყოველთვის არაა ადვილი ტემპების ამ ვარიაციის განსხვავება პათოლოგიური შემთხვევებისაგან.

**განვითარების სოციალური სიტუაცია.** ჭაბუკს შუალედური მდგომარეობა უკავია ზრდადასრულებულსა და ბავშვს შორის. ბავშვი უფრო სეზუბეა დამოკიდებული, რომლებიც მისი საქმიანობის ძირითად შინაარსსა და მიმართულებას განსაზღვრავენ. ბავშვის მიერ შესრულებული როლები თვისობრივად განსხვავდება უფროსთა როლებისაგან, და ამას ორივე მხარე კარგად აცნობიერებს. საქმიანობათა გართულებასთან ერთად ჭაბუკს სოციალური როლების არა მარტო რაოდენობრივი დიაპაზონი ეცვლება, არამედ მათი თვისობრივი შეცვლაც ხდება, იზრდება მოზრდილთა როლების რიცხვი და აქედან გამომდინარე — პასუხისმგებლობისა და დამოუკიდებლობის დონეც. 14 წლის ჭაბუკს იღებენ ვომკავშირში, 16 წლისა — ლებულობს პასპორტს, თვრამეტი წლისას — აქტიური საარჩევნო ხმა და დაოჯახების უფ-

ლება აქვს. ჰაბუკი სისხლის სამართლის დანაშაულის პასუხისმგებელი ზღვბა. ამ ასაკში ბევრნი შრომით საქმიანობას იწყებენ, ყველა ფიქრობს პროფესიის არჩევაზე და ა. შ. მაგრამ ზრდადასრულებულის სტატუსის ელემენტებთან ერთად ჰაბუკი ისევ ინარჩუნებს დამოკიდებულების მომენტს, რაც მის მდგომარეობას ბავშვის მდგომარეობასთან აახლოვებს. უფროსკლასელი მატერიალურად ჯერ კიდევ მშობლების კმაყოფაზეა. სკოლაში, ერთი მხრივ შეახსენებენ ხოლმე, რომ იგი ზრდადასრულებულია, უფროსია, და მეორე მხრივ კი, გაძღვებით ითხოვენ მისგან მორჩილებას. ეს სკოლის გარეთაც შეიმჩნევა, სადაც არააუ თექვსმეტწლიანებს, ზმირად ოცწლიანებსაც კი არ თვლიან ხოლმე ზრდადამთავრებულად. მდგომარეობის გაურკვეველობა ზოგ შემთხვევაში უფროსად მიჩნევა, ზოგში კი — არა და მისაღმი წარდგენილი მოთხოვნები თავისებურად გადატყდებთან ჰაბუკის ფიქიკაში.

**გონებრივი მოქმედების თავისებურებები.** ადამიანის ზოგადი გონებრივი უნარები თხუთმეტ-თექვსმეტი წლისათვის, ჩვეულებისამებრ, უკვე ფორმირებულია, და მათი ისეთი სწრაფი ზრდა, როგორც ბავშვობაში, უკვე აღარ შეიმჩნევა. თუმცა კი, ისინი განაგრძობენ სრულყოფას. რთული ინტელექტუალური ოპერაციების დაუფლება და ცნებითი აპარატის გამდიდრება ჰაბუკებისა და ქალიშვილების ინტელექტუალურ საქმიანობას უფრო მდგრადსა და ეფექტურს ხდის, და ამ მხრივ აახლოებს მოზრდილის საქმიანობასთან. განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდებიან სპეციალური უნარები. ეს ჰაბუკის ინტელექტუალური საქმიანობის სტრუქტურას ინტერესთა მიმართულობის მხარდ დიფერენცირებასთან ერთად უფრო რთულსა და ინდივიდუალურს ხდას, ვიდრე ადრეულ ასაკში იყო. არსებული მონაცემების მიხედვით თუ ვიმსჯელებთ, გონებრივი უნარების დიფერენციაცია ბიჭებთან უფრო ადრე იწყება და უფრო მკვეთრადაცაა გამოხატული, ვიდრე გოგონებთან. უნარებისა და ინტერესების დიფერენციაცია სხვა ინდივიდუალურ განსხვავებებსაც უფრო შესამჩნევს და პრაქტიკულად ღირებულსაც ხდის. მიიღება რა ეს მომენტი მხედველობაში, და აგრეთვე ისიც, რომ აუცილებელია უფროსკლასელთა მომზადება პროფესიის არჩევისათვის, საჭიროა უფროს კლასებში სწავლების ინდივიდუალიზაციის გაძლიერება მოსწავლეთა დამოუკიდებლობის ხარისხის გაზრდითა და მათთვის გარკვეული სპეციალიზაციის შესაძლებლობის მიცემით ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ჩარჩოებში (ფაკულტატური საგნები, წრეების მუშაობა, სპეციალიზირებული სკოლები და პროფტექნიკური სასწავლებლები); ამავე დროს საჭიროა გავითვალისწი-

ნო, რომ სპეციალურ უნართა ფორმირება, თავის მხრივ, დიდადაა განპირობებული სწავლების ხასიათითა და მიმართულებით.

ჭაბუკობა — პიროვნების მომწიფების და ფორმირების დამაგვირგინებელი ეტაპია. დიდი ცვლილებები ორგანიზმსა და გარეგნობაში, რომელიც სქესობრივ მომწიფებასთანაა დაკავშირებული, მდგომარეობის შემოსწინებელი გაურკვეველობა (ბავშვი აღარაა, მაგრამ ჯერ არც ზრდასრულია), საქმიანობის გართულება და იმ პირთა წრის გაზრდა, რომლებსაც პიროვნებამ თავისი ქცევა უნდა შეუსაბამოს — ყველაფერი ეს, ერთად, მკვეთრად ააქტიურებს სიკვამლის ხანაში ღირებულებებით-საორიენტაციო ქცევას. საკუთარი თვისებების აღქმის შესახებ არის საუბარი, ცოდნის გაფართოებასა და უფროსებსა და თანატოლებთან ურთიერთობაზე — ჭაბუკს განსაკუთრებით აწუხებს მათი შეფასება და ცდილობს თავისი ქცევა ცნობიერად გამომწვევებულ ან შეთვისებული კრიტერიუმებისა და ნორმების მიხედვით ააგოს.

ეს უწინარეს ყოვლისა, თვითცნობიერების განვითარებაში გამოვლინდება.

## § 2. თვითცნობიერების განვითარება

თვითცნობიერება რთული ფსიქოლოგიური სტრუქტურაა, რომელიც შეიცავს, ჯერ ერთი, საკუთარი თავის იგივეობრიობის ცნობიერებას (მისი პირველი ჩანასახი ჩვილ ბავშვთან გვაქვს, როდესაც იგი განასხვავებს გარემოს საგნებით გამოწვეულ შეგრძნებებს საკუთარი სხეულით გამოწვეული შეგრძნებებისაგან), მეორე — საკუთარი „მე“-ს, როგორც აქტიური, მოქმედი საწყისის ცნობიერებას, მესამე — საკუთარი ფსიქიკური თვისებების გაცნობიერებას და მეოთხეც — სოციალურ-ზნეობრივი თვითშეფასების გარკვეულ სისტემას. ყველა ეს ელემენტი ერთმანეთთან ფუნქციონალურად და გენეტიკურადაა დაკავშირებული, მაგრამ ისინი არ ყალიბდებიან ერთდროულად. იგივეობრიობის ცნობიერების ჩანასახები ჩნდება ჩვილის ასაკში, „მე“-ს ცნობიერება — დაახლოებით 3 წლიდან, როცა ბავშვი პირის ნაცვალსახელების სწორ ხმარებას იწყებს. საკუთარი ფსიქიკური თვისებების გაცნობიერება და თვითშეფასება ყველაზე დიდ მნიშვნელობას ყრობისა და სიკვამლის ასაკში იძენს; მაგრამ იმდენად, რამდენადაც ყველა ეს კომპონენტი ურთიერთდაკავშირებულია, ერთ-ერთი მათგანის გამდიდრება გარდაუვალად იწვევს მთელი სისტემის შეცვლას.

საკუთარი სხეულის ხატი. უკვე მოზარდი იჩენს ინტერესს მისთვის

დამახასიათებელი თვითდამკვიდრების უნით, საკუთარი „მე“-სა და მისი თვისებებისადმი. სრულიად განსხვავებულად აღიქვამს იგი თავის ფიზიკურ იერს, თავის სხეულს. ეს გაძლიერებული ინტერესი ხშირად აღზრეულ სიჭაბუკეშიც შემოინახება ხოლმე. თავისი ცვალებადი გარეგნობის დაყინებული შესწავლისას ჭაბუკებსა და ქალიშვილებს ხშირად ძლიერ აშფოთებს ეს ცვალებადობა. მათგან ბევრი ისურვებდა გარეგნობის შეცვლას. მათთვის განსაკუთრებით ის თვისებებია მნიშვნელოვანი, რომლებზედაც თანატოლებთან პრესტიჟი და პოპულარობა არის დამოკიდებული. ბევრ ჭაბუკს და ქალიშვილს აწუხებს დაბალი ტანი, სისქე, მუწუკები სახეზე და ა. შ. გვიან მომწიფებულ ბიჭებს განსაკუთრებით მძიმე გაცნობები აქვთ ხოლმე: მეორად სქესობრივ ნიშანთა გამოვლენის დაყოვნება არა მარტო ამცირებს თანასწორობთან მათ პრესტიჟს, არამედ პირადი არასრულფასოვნების კომპლექსსაც აჩენს. ეს გაცნობები ჩვეულებრივ საიდუმლოდ ინახება. საკუთარი სხეულის ხატი ჭაბუკური თვითცნობიერების გაცოლებით უფრო მნიშვნელოვანი კომპონენტია, ვიდრე ეს უფროსებს ჰგონიათ. ნორმალური განვითარების ყველა ნიუანსისა და ვარიანტის უცოდინარობა „ნორმის ტრაგედია“ იქცევა ბევრისათვის.

პიროვნული თვისებების გაცნობიერება და თვითშეფასება. დაბალი ასაკის ბავშვების თვითცნობიერება და თვითშეფასება ჩვეულებრივ იმეორებს მშობლებისა და სხვა ავტორიტეტული მოზრდილების შეფასებებს, მაგრამ რაც უფრო იზრდება ბავშვი, მით უფრო გადადის მისი ქცევის ორიენტაცია შეფასებიდან თვითშეფასებაზე, თუმცა კი, საკუთარი თვისებების გაცნობიერება, განსაკუთრებით რთული მორალურ-ფსიქიკური თვისებების გაცნობიერება, როგორცაა გამბედაობა, ვაჟაკობა ან პრინციპულობა, უკვე მოიცავს ემოციური შეფასების და სოციალური შედარების მომენტებს (საკუთარი გონება ან სილამაზე მხოლოდ სხვასთან შედარებით შეიძლება შეაფასო).

როგორც მოზარდს, ჭაბუკსაც ძლიერ უნდა იცოდეს ვინაა იგი, რას წარმოადგენს, რა შეუძლია, გაარკვიოს საკუთარი თავის ფასი. თვითშეფასების ორი საშუალებაა — ერთი მდგომარეობს საკუთარ პრეტენზიათა დონის მიღწეულ რეზულტატთან შედარებაში („თუ მე არ ავარიდე თავი რთულ სიტუაციას, ესე იგი, მშიშარა არა ვარ; ხელი რომ მოვიკიდე რთულ ამოცანას, თუ დავძლიე იგი, — ნიჭიერი ვარ“), მაგრამ ჭაბუკის ცხოვრებისეული გამოცდილების შეზღუდულობა ართულებს ამგვარ შემოწმებას. მოზრდილების თვალსაზრისით ბევრი არალოკიკური საქციელი — სახიფათო ცელქობა, თავგამეტება — იმდენად არ აიხსნება სხვებისაგან გამოყოფის, პოპულარობის მოხვეჭის

ქონით, რამდენადაც სწორედ საკუთარი გამბედაობისა და ვაჟკაცობის თვითშემოწმების სურვილით.

თვითშეფასების მეორე გზა სოციალური შედარება, გარშემო მყოფთა აზრების ურთიერთშეპირისპირებაა. თავისთავზე სხვების აზრისადმი უკიდურესად მგრძობობიარე მოზარდი უკვე რწმუნდება იმაში, რომ არა მარტო კერძო შეფასებები, არამედ ამ შეფასებათა კრიტერიუმებიც განსხვავდება ერთმანეთისაგან. თანაკლასელთა თვალსაზრისით ვაჟკაცურ საქციელს მასწავლებელი ცრუ შეგობრობას უწოდებს. აქედან გამომდინარე ისევ და ისევ ღვება არჩევის აუცილებლობა, აუცილებლობა შემოწმების, დამოუკიდებელი განსჯისა.

როგორც ცნობილია, საკუთარი „მე“-ს ხატები რთულია და არაერთმნიშვნელოვანი. აქ რეალური „მე“-ც არის (როგორად ვხედავ ჩემს თავს მოცემულ მომენტში). დინამიური „მე“-ც (როგორც ვცდილობ რომ ვიყო), იდეალური „მე“-ც (როგორი უნდა ვიყო ჩემი მორალური პრინციპებიდან გამომდინარე), ფანტასტიკური „მე“-ც (როგორი მინდა რომ ვიყო, ყველაფერი დასაშვები რომ იყოს) და მთელი რიგი სხვა წარმოსახული „მე“-ებისა. მოწიფული პიროვნების თვითშეგნებაც კი არაა განთავისუფლებული კონფლიქტებისაგან და არც ყველა შეფასება არაა ადეკვატური. ჭაბუკობისას კი საქმე უფრო რთულადაა. ხანდახან ახალგაზრდა ცდილობს საკუთარი თავი თვითდაკვირვებით, თვითპერეკით შეიმეცნოს. თვითრეფლექსიის ზრდა, გადიდებული ინტერესი საკუთარი თავისადმი საერთოდ, ტიპურია ადრეული სიჭაბუკისათვის. ეს ინტიმური დღიურების გაჩენაშიც მქლავნდება (ეგონებთან გაცილებით ადრე და ხშირად, ვიდრე ვაჟებთან), მხატვრული ლიტერატურის სახეების თავისთავთან „მისადაგებაშიც“ (თუ მოზარდი პერსონაჟის ქცევასთან იდენტიფიცირდება, ჭაბუკი — მოტივებსა და განცდებთან) და სხვა ადამიანის შინაგან სამყაროსადმი მზარდ ინტერესშიც.

ზოგიერთი ფსიქოლოგი ჭაბუკური თვითრეფლექსიის უარყოფითი შეფასებისაკენ იხრება. ისინი თვითიზოლაციის, რეალობისაგან მოწყვეტის და ოცნების წარმოსახულ სამყაროში გადასვლის ხიფათს ხედავენ მასში. თხუთმეტწლიანთა შინაგანი სამყარო, მათ უდარდებლობასთან ერთად, საკმაოდ რთული და ფაქიზია. ფსიქიკური ჯანმრთელობის ნორმებიც კი მათთან უფრო სხვანაირია, ვიდრე მოზარდილებთან. ჭაბუკებსა და ქალიშვილებს გაცილებით მაღალი აქვთ საერთო შფოთვის დონე, ვიდრე დაბალი ასაკის ბავშვებს. დეპერსონალიზაციის და ფსიქიკური განსხვავების არც თუ ისე ცოტა შემთხვევებია პუბერტატულ ასაკში. არცთუ იშვიათად, ბავშვობასთან განშორება განიც-



დება როგორც რადიკის დაკარგვა, საკუთარი „მე“-ს არარეალურობა, მარტოობა, გაუგებრობა და ა. შ.

მიუსვდავად ამისა, ამ მომენტების გაზვიადება არაა საჭირო. სიჭაბუკის სირთულეები ზრდის სირთულეებია, რომლებიც წარმატებით დაიძლევა, თუ არაფერს ვიტყვით იმაზე, რომ მათ ყველა არ განიცდის და თუ განიცდის, აუცილებელი არაა ასე ავადმყოფურად გადაიტანოს. მთლიანად ეს ძალიან ბედნიერი ხანაა. დაქინებული ევოცენტიზმისა და თავის თავში ჩაქეტვის რეალური საფრთხე მხოლოდ იმათ ემუქრებათ, ვისაც ნევროტიზმის ნიშნები აქვს ან ვისაც მიდრეკილება აქვს ამისაკენ აღრეული განვითარების თავისებურებათა გამო (საკუთარი თავის პატივისცემის გრძნობის სისუსტე, ცუდი კონტაქტები აღაპიანებთან). კარგ მანჭაულეაულს შეუძლია დაეხმაროს ამ ბავშვებს. თუ შეუმჩნევლად ჩართავს სხვებთან ურთიერთობის მათთვის მისაღებ და სასურველ ფორმაში. ამავე დროს, ყოველგვარი ძალდატანება ან უხეში ჩარევა დამატებით ტრავმათა მიაყენება ახალგაზრდას. ქალოქილებისა და ჭაბუკების უმრავლესობას კი, რომლებიც ჯანმრთელ ზნეობრივ გარემოში, მეგობრული კომკავშირული კოლექტივის პირობებში აღიზარდნენ, ფსიქოლოგიური განცალკევება და თვითრეფლექსია არა თუ უშლის ხელს ურთიერთობებში, არამედ ხელს უწყობს ამ უკანასკნელთა გაღრმავებასა და გამრავალფეროვნების ზრდას.

თვითანალიზი არ უნდა აფუროთ უმიზნო თვითქვრეტაში. საკუთარი თავის, როგორც განუმეორებელი ინდივიდუალური პიროვნების აღმოჩენა დაკავშირებულია იმ სოციალური სამყაროს აღმოჩენასთან, რომელშიც მოცემულმა პიროვნებამ უნდა იცხოვროს. ახალგაზრდადული თვითრეფლექსია არის ერთი მხრივ საკუთარი „მე“-ს გაცნობიერება („ვინ ვარ მე? როგორი ვარ? რა შემიძლია? რისთვის უნდა ვცე ჩემს თავს პატივი“) და, მეორე მხრივ, სამყაროში თავისი ადგილის გაცნობიერება („როგორია ჩემი ცხოვრების იდეალი? ვინაა ჩემი მტერი და მეგობარი? ვინ მინდა გამოვიდე? რა უნდა გავაკეთო, რომ მეც უკეთესი ვიყო და გარემოც უკეთესი გახდეს?“). მოზარდი ყოველთვის არ აცნობიერებს პირველი ტიპის, თავისკენ მიმართულ კითხვებს. მეორე, უფრო ზოგადი ტიპის მსოფლმხედველობით საკითხებს სვამს ჭაბუკი, რომლისთვისაც თვითანალიზი სოციალურ-ზნეობრივი თ ვ ი თ გ ა მ ო რ კ ვ ე ვ ი ს ელემენტად იქცევა. ეს თვითანალიზი ხშირად ილუზორულია, ისევე, როგორც ილუზორულია ხშირად ჭაბუკის ცხოვრების გეგმები; მაგრამ თვითანალიზის მოთხოვნილება განვითარებული პიროვნების აუცილებელი ნიშანი და მიზანდასახული თვითაღზრდის წინა პირობაა. დობროლიუბოვის ყმაწვილური დღიურის კითხვის ან

ლ. ნ. ტოლსტოის „სიჭაბუკის“ მისივე დღიურებთან შედარებისას შევიძლია თანავუგრობოთ ავტორების შინაგან დრამატიზმს, რომლებიც საკუთარი თავით მუდამ უკმაყოფილონი არიან, ვერ უმკლავდებიან საკუთარი თავისადმი დასმულ გადაჭარბებულად რთულ, თუმც ხანდახან გულუბრყვილო ამოცანებს, მაგრამ არ შეიძლება არ დავინახოთ, რომ თვითანალიზის სიღრმე პიროვნების სირთულის ანარეკლაა და საკუთარი თავისადმი მაღალი მოთხოვნები მომავალ წარმატებათა ერთ-ერთი პირობაა.

ჭაბუკური თვითრეფლექსიის სიღრმე დამოკიდებულია მრავალ სოციალურ (სოციალური წარმომავლობა და გარემო, განათლების დონა). ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიურ (ექსტრა—და ინტრავერსის ხარისხი) და ბიოგრაფიულ (ოჯახური აღზრდის პირობები, თანატოლებთან ურთიერთობა, კითხვის ხასიათი) ფაქტორზე, რომელთა ურთიერთმიმართება არაა საკმაოდ შესწავლილი. თუ ზოგი ჭაბუკი განმარტოვებისაკენ მიიწევს, სხვებს პანიკური შიში აქვთ მარტობის, ცოტა ხანაც კი არ შეუძლიათ მარტო დარჩენა, ასე, რომ, ჩნდება ეჭვი, რომ სხვებთან ურთიერთობა მათ საკუთარი პრობლემებისაგან გაქცევაში ეხმარება (რა თქმა უნდა არაცნობიერად), რომლებსაც რეფლექსიის უკმარობის გამო ვერ აცნობიერებენ. ძირითადი მასა კი სადაც ამ ორი ტიპის შუაშია. აღზრდელმა უნდა იცოდეს ეს განსხვავებები და ითვალისწინებდეს მათ.

საკუთარი თავის პატივისცემა და მისი ფუნქციები. პიროვნების განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი თვისება, რომელსაც საფუძველი ეყრება ადრეულ სიჭაბუკეში, არის საკუთარი თავის პატივისცემა, ანუ განზოგადებული თვითშეფასება, საკუთარი თავის პიროვნებად მიღება — არმიღების ხარისხი. საკუთარი თავის პატივისცემის მაღალი დონე არაა ყოყოჩობის ან არაკრიტიკულობის სინონიმი. იგი იმაზე მიუთითებს, რომ ადამიანი არ თვლის თავის თავს სხვებზე უარესად, ან სხვებზე დაბლა მყოფად, რომ იგი დადებითადაა თავის თავისადმი განწყობილი, საკუთარი თავისადმი პატივისცემის დაბალი დონე კი, პირიქით, მუდმივი დაუქმყოფილებლობის, საკუთარი თავისადმი ზიზღის და საკუთარი ძალებისადმი ურწმუნოების ნიშანია.

კონკრეტული თვითშეფასებებისაგან განსხვავებით, პიროვნებისათვის დამახასიათებელი საკუთარი თავის პატივისცემის დონე შედარებით სიმყარით ხასიათდება, თუმც ხანგრძლივ ილბლიანობას ან უიღბლობას შეუძლია შესაბამისად აამაღლოს ან დასწიოს იგი. ადრეულ ბავშვობაში მოქმედი მრავალი ფაქტორი ზეგავლენას ახდენს საკუთარი თავისადმი პატივისცემის ფორმირებაზე — მშობლების დამო-

კიდებულება, თანატოლებთან ურთიერთობა და ა. შ. საქაბუჯის პერიოდში ღირებულებების ძველი სისტემის მსხვერვისა და საკუთარი თვისებების ახლად გაცნობიერებასთან დაკავშირებით გადაისინჯება შეხედულება საკუთარ თავზე. ჭაბუკებს ხშირად აქვთ ვადაქარბებულ, არარეალურ პრეტენზიათა ტენდენცია, საკუთარი უნარების, თანატოლებში საკუთარი მდგომარეობის გაზეიადებული შეფასების ტენდენცია და ა. შ. ეს უსაფუძვლო თვითდაჯერება უცეროსებს (თანატოლებსაც) ხშირად აღიზიანებს. იგი მრავალი კონფლიქტისა და იმედგაცრუების მიზეზია. მხოლოდ მრავალი ცდისა და შეცდომის შემდეგ შეინეცნებს ახალგაზრდა თავის რეალურ შესაძლებლობებს (ჩვეულებრივ, მოგვიანებით, სკოლის ფარგლებს გარეთ).

რაც არ უნდა უსიამოვნო იყოს ნაბუკური თვითდაჯერება, ფსიქოლოგიურად გაცილებით სახიფათოა საკუთარი თავის პატივისცემის დაბალი დონე. იგი წინააღმდეგობრივს და არამყარს ხდის ადამიანის შეხედულებას თავის თავზე. საკუთარი თავის პატივისცემის დაბალი დონის მქონე ახალგაზრდებს უკირთ სხვებთან ურთიერთობა და ცდილობენ სხვებთან თავის თავის დამალვას (იქმნიან ყალბ სახეს, ნიღაბს), შინაგან დაძაბულობას როლის თამაშის აუცილებლობა აძლიერებს. ასეთი ადამიანები ავადმყოფურ რეაქციას იძლევიან კრიტიკაზე, სიცილზე, დატუქსვაზე, მასზე თუ რას ფიქრობენ მის შესახებ ვარშემო მყოფნი. რაც უფრო დაბალია ინდივიდის საკუთარი თავის პატივისცემის დონე, მით მეტადაა მოსალოდნელი, რომ მას აწუხებს მარტობა. თავისთავისადმი პატივისცემის დაბალი დონე დაბალსავე ხდის პიროვნების სოციალური მიკუთვნების დონეს, უარს ათქმევიწებს მას ყველა იმ საქმიანობაზე, რომელშიც შეჯიბრების მოწინააღმდეგე ფიგურირებს. ასეთი ადამიანები ხშირად ამბობენ უარს დასაბუთული მიზნის მიღწევაზე. რადგან საკუთარი შესაძლებლობებისა არ სწამთ. ეს კი თავის მხრივ განამტკიცებს დაქვეითებულ თვითშეფასებას.

საკუთარი თავის პატივისცემის უნარის დაქვეითება იგივე არ არის, რაც მორიდებულობა. თუ მასწავლებელმა რომელიმე მოსწავლეს ეს ნაკლი შეამჩნია, აუცილებლად უნდა სცადოს ისეთი სიტუაციების შექმნა, როდესაც მოსწავლეს შეეძლება დაინახოს თავის სოციალური და ადამიანური ღირებულების საგრძნობი დასაბუთება. იმგვარი სიტუაციები უნდა შეიქმნას, რომ ბლოკირებული იყოს ზემოხსენებული სახიფათო პროცესი. ამ მხრივ პერსპექტიულია მოსწავლის აქტიური კომკავშირული ორგანიზაციის საქმიანობაში ჩართვა, განსაკუთრებით — საშეფო მუშაობა პიონერებთან, სადაც უფროსკლასელს უმცროსებისათვის მისი „საჭიროების“ გაცნობიერების შესაძლებლობა ეძლევა.

თვითგამორკვევის რთულ პრობლემებს ჭაბუკი მარტო არ წყვეტს. იგი მათ მშობლებთან, თანატოლებთან, მასწავლებლებსა და კომკავშირთან ურთიერთობაში და მათი მხარდაჭერით გადაწყვეტს.

ავტონომიისაკენ სწრაფვა და მშობლებთან ურთიერთობა. გავიძებული მოზრდილობის გრძნობის გამო ჯერ კიდევ მოზარდი ცდილობს საპძიმო მეურვეობის ჩამოხსნას და თანასწორობის საფუძველზე მშობლებთან ურთიერთობის შეცვლას.

ეს ტენდენცია ჭაბუკობაშიც გრძელდება, მაგრამ როგორია მიღწეული ავტონომიის კონკრეტული ბუნება და ხარისხი? ჭაბუკობის სოციალურ-ფსიქოლოგიას, როგორც მეცნიერებას, დიდი ზიანი მიაყენეს ცალმხრივმა თეორიებმა, რომლებიც ამტკიცებდნენ, რომ ახალგაზრდობა ყველგან „ჯანყშია“ და „თაობათა კონფლიქტებს“ იწვევს. სინამდვილეში მამათა და შვილთა ურთიერთობა სოციალურ პირობათა რთულ კომპლექსზეა დამოკიდებული, ისეთებზე, როგორიცაა სოციალურ ცვლილებათა ტემპი და ხასიათი, ოჯახის სტრუქტურა, დისციპლინის შენარჩუნების ხასიათი და საშუალებანი და ა. შ. აღზრდას ავტორიტარული სისტემა, რომელიც ფორმირებადი პიროვნების მისწრაფებებს გასაქანს არ აძლევს, მართლაც წარმოშობს კონფლიქტებს, რომლებიგან თავის დაღწევის საშუალებას აღზრდის დემოკრატიული სისტემა იძლევა, მაგრამ ვერც იმ მეცნიერებს დავეიანხმებით, რომლებიც თვალს ხუჭავენ მშობლებთან ურთიერთობას სერიოზულ ცვლანზე ჭაბუკობის ხანაში.

თანამედროვე ფსიქოლოგია მოზრდილი ბავშვების ავტონომიის კონკრეტულად აყენებს საკითხს, განასხვავებს რა ქცევიით ავტონომიას (ჭაბუკის მოთხოვნილება და უფლება დამოუკიდებლად გადაწყვიტოს პირადად მასთან დაკავშირებული საკითხები), ემოციონალურ-ავტონომიას (მშობლებისაგან დამოუკიდებლად არჩეული საკუთარი სიმპათიების და მიდრეკილებების მოთხოვნილება და ქონების უფლება), მორალურსა და ღირებულებებით ავტონომიას (საკუთარი შეხედულებების ქონების სურვილი, უფლება და მათი ფაქტიური არსებობაც).

ყველაზე ადრე მოზარდები ქცევით ავტონომიას დასვენების სფეროში აღწევენ, რა თქმა უნდა გარკვეულ ფარგლებში. ქალაქის მოსწავლეთა უმეტესობა, მაგალითად, თავისუფალი დროის შევსებას სკოლის და სახლის გარეთ ამჯობინებს. სოფლის სკოლას მეტი შესაძლებლობა აქვს გახდეს კულტურული დასვენების ცენტრი, ვიდრე ქალაქისას, რომელსაც ავსებენ, და რომელთანაც ამავე დროს კონკურენცია

აქვთ თეატრებს, კლუბებს, პიონერთა სასახლეებს და ა. შ. ამ პერიოდში ბავშვებს პარტნიორად დასვენებაში თანატოლები ურჩევნიათ უფროსებს.

დიდ სირთულეებთანაა დაკავშირებული ემოციონალური ავტონომია. ჭაბუკებს ეჩვენებათ, და ხშირად არც სტყუიან, რომ მშობლები ჯეროვნად ვერ აფასებენ ბავშვებში მომხდარ ცვლილებებს, არ იღებენ მათ განცდებს სერიოზულად. მცირეოდენი უტაქტობაც საკმარისია, რათა უფროსკლასელის შინაგანი სამყარო დიდი ხნით, თუ სამუდამოდ არა, დაიხუროს მშობლებისათვის. პასუხად კითხვაზე „ვის უყვითესად ესმის შენი?“ ჭაბუკებისა და ქალიშვილების უმეტესობა ნეგობრებსა და თანატოლებს ასახელებს. თუ მოზარდობის ხანა დისციპლინის თვალსაზრისითაა ყველაზე რთული, ადრეული ჭაბუკობის პერიოდი იძლევა ემოციონალური პრობლემების მაქსიმუმს, ხშირად იგი ახალგაზრდის მშობლისაგან გაუცხოებას იწვევს. განსაკუთრებით მამასთან ურთიერთობა რთულდება ამ პერიოდში, როგორც გვიჩვენებენ გამოკვლევები ჩვენთან და საზღვარგარეთ ამ ასაკშიც დედა უფრო ახლოსაა ბავშვებთან, ვიდრე მამა; მაგრამ გარკვეული სიკიფე მშობლებთან ურთიერთობაში და საკუთარი საიდუმლოთა გაჩენა არ ნიშნავს მათდამი სიყვარულის შემცირებას. მშობლების გულისხმიერებასა და ტაქტზეა დამოკიდებული მოახერხებენ თუ არა ისინი წამოზრდილი ბავშვების ინტიმურ სამყაროზე ძალდატანების გარეშე ორივე მხარისათვის ამდენად საჭირო ემოციონალური სითბოსა და ურთიერთგაგების შენარჩუნებას.

მორალური განწყობებისა და ღირებულებითი ორიენტაციის სფეროში ჭაბუკები თავგამოდებით იცავენ თავიანთ უფლებებს ავტონომიაზე, ხანდახან უკიდურესი მოსაზრებანი განვებ გამოითქმის მხოლოდ იმიტომ, რომ განმტკიცდეს პრეტენზია ორიგინალობაზე, მაგრამ აქ ფაქტიურად მშობლების გავლენა ჭარბობს. თაობათა შორის განსხვავება საკმარად შესამჩნევია ისეთ შედარებით ზედაპირულ საკითხებში, როგორცაა მოდა, გემოვნება, გართობის საშუალებანი. ზოგიერთი აღმზრდელის ცდა აღმინისტრაციულად მოახდინოს შარვლების სივანის, თმების სიგრძის და ტყვეების რიტმის რეგულირება იწვევს ყველასათვის უსარგებლო კონფლიქტებს. უფრო ღრმა პრობლემებში კი — პოლიტიკური შეხედულებანი, მსოფლმხედველობა, პროფესიის არჩევა — მშობლების ავტორიტეტი გაცილებით მნიშვნელოვანია, როგორც წესი, მეტია ტოლ-ამხანაგების გავლენაზე. ჩვენი კომუნიზმის მშენებელი ხალხის ძირეულ სასიცოცხლო ინტერესების საერთოობა აადვილებს თაობათა ესტაფეტას, რევოლუციური ტრადიციების გადაცემას.

კოლექტივიზმი და ჯგუფური ცხოვრება. აღრეული სიჭაბუკე არა მარტო თვითნაღიზის ასაკია, არამედ ყველაზე „კოლექტიური“ ასაკიცაა. უმცროსი მოსწავლისათვის საკმარისია, უბრალოდ, მონაწილეობდეს კოლექტიურ ცხოვრებაში, იყოს სხვებთან ერთად. უფროს-კლასელისათვის ყველაზე მნიშვნელოვანია მიღებული იყოს თანატოლთა მიერ, იგრძნოს რომ საჭიროა ჯგუფისათვის, ჰქონდეს მასში გარკვეული პრესტიჟი და ავტორიტეტი. კოლექტივში დაბალი სტატუსი, ჩვეულებრივ, კორელაციაშია შფოთვის მაღალ ღონესთან: თანატოლებში არაპოპულარული ჭაბუკები, უფრო ხშირად ისურვებდნენ საკლასო პიროვნების შეცვლას ვიდრე სხვები.

სოციომეტრულმა გამოკვლევებმა აჩვენეს, რომ საკლასო ჯგუფებში თანდათან გარკვეული „პოლარიზაცია“ ხდება: გამოიყოფიან, ერთი მხრივ, ყველაზე უფრო პოპულარულნი, მეორე მხრივ კი — ისინი ვისაც ყველაზე ნაკლები არჩევანი ერგება. თანაც ეს სტატუსი, განსაკუთრებით კი არაპოპულარობა, საკმაოდ მყარია და კლასიდან კლასში გადაყვება მოსწავლეს. ეს აძლიერებს შეჭიბვების მომენტს და მრავალ ფსიქოლოგიურ პრობლემას ბადებს. პრობლემები შედარებით მშვიდობიან ბავშვებსაც უჩნდებათ. ზოგიერთი მოზარდი ისეთ როლებზე აფუძნებს თავის პრესტიჟს (მაგალითად, კლასის ოხუნჯზე). რომელიც შემდეგ, უფროს კლასებში, მასვე აღიზიანებს, საკუთარ ინდივიდუალობასთან შეუსაბამოდ ეჩვენება, მაგრამ როგორ უნდა შეცვალო როლი. როცა „გარშემორტყმული“ ხარ ამხანაგთა მოლოდინით? და მოახერხებ კი სხვა როლში ამდენად სასურველი და უკვე ჩვეული პოპულარობის მოპოვებას? აქედან ჩნდება ჭაბუკებში საკუთარი სტატუსით დაუკმაყოფილებლობა და არაადეკვატური თვითშეფასება.

უფროსი მოსწავლის ურთიერთობათა დიპაზონის გაფართოებასა და ცხოვრებისეული საქმიანობის გართულებას იქამდე მივყავართ, რომ იმ ჯგუფების რიცხვი, რომლებსაც მოსწავლე ეკუთვნის, ან რომლებზედაც ორიენტირდება, რომლებსაც შეუხსაბამებს თავის ღირებულებებით ორიენტაციებს და თვითშეფასებებს (რეფერენტული ჯგუფები), მნიშვნელოვნად იზრდება. ესენია, ჯერ ერთი, ორგანიზებული სასკოლო კოლექტივები (კლასი, კომკავშირული ორგანიზაცია), შემდეგ — ასევე ორგანიზებული სასკოლო კოლექტივები (სპორტსახოგადოებები, კლუბები, პიონერთა სასახლის წრეები და ა. შ.) და არაფორმალური სტიქიური ჯგუფები და წრეები, რომლებიც პიროვნებათშორის ურთიერთობის პროცესში ჩამოყალიბდნენ. ჯგუფების ამ სიმრავლემ არ შეიძლება არ შექმნას გარკვეული როლური კონფლიქტები, რაც პიროვნებას არჩევანის წინაშე აყენებს: თუ რომელი მათ-

განია უფრო მნიშვნელოვანი (მაგალითად, თუ საჭიროა მოხდეს არ-  
ჩევანი სპორტსაზოგადოებასთან ვალდებულებასა და სკოლასთან ვალ-  
დებულებებს შორის). მდგომარეობა იმით გართულდება, რომ სხვა-  
დასხვა ჯგუფის მოთხოვნები ერთმანეთის საწინააღმდეგო იქნებან.

ღმრთელობით შემოაბაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს  
სტიქიური, ქუჩის ჯგუფებისა და წრეების გავლენის გათვალისწინე-  
ბას. ზოგიერთ პედაგოგს ტენდენცია აქვს მათზე დახუჭოს თვალები,  
ან შემთხვევითად ჩაითვალოს ისინი. ეს სახიფათო შეცდომაა.

სკოლა არ ამოწურავს მოზარდი თაობის მთელ ცხოვრებას. ამიტომ  
მას ავსებს სხვადასხვა ახალგაზრდული ორგანიზაციების საქმიანობა:  
პოლიტიკურის (კომკავშირი), სპორტულისა თუ კულტურულ-საგანმა-  
ნათლებლოსი, მაგრამ ურთიერთობის ეს ორგანიზებული ფორმები  
ჭაბუკებს არ მოუხსნიან არაფორმალური, სტიქიური ჯგუფების მოთ-  
ხოვნილებას, იქნება ეს ამხანაგების სკოლაში ჩამოყალიბებული კომ-  
პანია, თუ ქუჩის გუნდები, სკოლის ჯგუფებისაგან განსხვავებით ქუ-  
ჩის ეს ჯგუფები, ჩვეულებრივ, განსხვავებული ასაკის და სოციალური  
მდგომარეობის წევრებს აერთიანებს (მასში მხოლოდ მოსწავლეები  
როდი არიან). შემადგენლობის სიფართოვე, პლუს უფროსების მულ-  
ტიპლ მეურვეობისაგან განთავისუფლება. რაც ხშირად აწუხებს უფ-  
როსკლასელებს ორგანიზებულ ჯგუფებში, ქუჩის ჯგუფისათვის მი-  
კუთვნებას ჭაბუკისათვის განსაკუთრებით მაცდუნებელს ხდის. თუ  
მოზარდებთან სტიქიური ჯგუფები თათქოსდა ავსებენ სკოლის კოლექ-  
ტივს და როგორც ერთი, ისე მეორის ლიდერად ერთი და იგივე ბავშ-  
ვები არიან, უფროს კლასებში მდგომარეობა იცვლება. ახალგაზრდის  
პრესტიჟი ქუჩის ჯგუფში ხშირად საწინააღმდეგო მიმართულებაშია  
სასკოლო ჯგუფში მის სტატუსთან და პირიქით.

ეს წინააღმდეგობა სერიოზულ პედაგოგიურ ხიფათს ქმნის. ქუ-  
ჩის ჯგუფის განმამტკიცებელი ღირებულებები ხშირად არასოციალუ-  
რი ხასიათისაა და ამ ჯგუფში ლიდერებად არც თუ ისე კარგი ყო-  
ფაქცივის ბავშვები არიან. ხანდახან ჯგუფები დანაშაულებრივ გუნ-  
დებსა და ხულიგნურ ბანდებში გადაიზრდებიან ხოლმე, ამასთანავე  
ძალიან ცუდ როლს თამაშობს ჭაბუკის ასაკობრივი კონფორმულობა.  
ცდილობს რა გახდეს უფროსებისაგან დამოუკიდებელი, ჭაბუკი და-  
საყრდენს და მხარდაჭერას თანატოლებში ეძებს, მაგრამ შინაგანად  
იგი ჯერ არაა დამოუკიდებელი, ადვილად ემორჩილება შთავონებას  
და გადამდებ ფსიქიკურ მდგომარეობას. ჯგუფისადმი მიკუთვნების  
განცდა, მით უმეტეს, თუ ეს მიკუთვნება უნდა დაიცვა, მისთვის  
ხშირად უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე იმ ღირებულებათა შინაარსი,  
რომლებსაც ჯგუფი ემყარება. საბუთი, რომ „ყველანი (ბიჭები, გოგო-

ნები) ასე იქცევიან“ მისთვის არა მარტო ახსნაა, არამედ ამართლებს ყოველგვარ საქციელს, თანაც „ყველანი“ — ეს მისი ჯგუფის წევრები არიან, ან ისინი, ვისაც იგი ჰბაძავს.

სტიქიური ჯგუფების, ან მათი ატრიბუტების (სპეციფიკური ეარგონი, მოქმედების სტილი, ესთეტიური გემოვნება, მოდა) ლიკვიდირების ცდა. ჩვეულებისამებრ, უშედეგოა, თანაც არაა გამორიცხული, რომ ურთიერთობის ეს სახე (არა გვაქვს მხედველობაში, რა თქმა უნდა, ზულივური ჯგუფები) სასარგებლო სოციალურ ფუნქციასაც ასრულებს — ზრდის ინიციატივასა და გამბედაობას.

სტიქიურობის უარყოფითი შედეგების თავიდან აცილება შეიძლება ორგანიზებული კოლექტივების მუშაობის გამოცოცხლებით, მათთვის მეტი აქტიურობისა და თვითმოქმედების საშუალების მიცემით. ამაში განსაკუთრებით დიდი როლი შეუძლია შეასრულოს ს კ ო ლ ი ს კ ო მ კ ა ვ შ ი რ უ ლ მ ა ო რ გ ა ნ ი ზ ა ც ი ა მ .

შრომის — „РКСМ и сойсканутизм“-ის მეორე გამოცემის შესავალში ნ. კ. კრუპსკაია აღნიშნავდა, რომ ბოისკაუტიზმი უპირისპირდება პროლეტარული კომუნისტური ახალგაზრდობის მიზნებს, ამავე დროს ხსნიდა ფსიქოლოგიურად გამართლებულ იმ მეთოდებს, რომლებსაც ბოისკაუტიზმის ორგანიზატორები იყენებდნენ. იგი აღნიშნავდა, რომ მოსწავლე ამ ასაკში უკვე აღარაა ბავშვი და რომ „იგი შეიძლება გაიტაცოს მხოლოდ მოზრდილი ადამიანის იდეებმა, რომლებსაც იგი მიეცემოდა მისი ასაკისათვის დამახასიათებელი ენთუზიამით“<sup>1</sup>.

კომკავშირელების აქტიური მოღვაწეობის ფორმირებას იგი განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობდა, ხაზს უსვამდა იმას, რომ აუცილებელია ახალგაზრდის წინაშე თანდათანობით ივართულებული მიზნების დასახვა, მიზნებისა, რომლებსაც ახალგაზრდა დამოუკიდებლად მიაღწევს. „გარკვეული დამაბულობის შედეგად მისაღწევი, კონკრეტული, სრულიად გარკვეული და ცხადი მიზნების დასახვა, რომლებიც სულ უფრო და უფრო შორეულნი ხდებიან, უზარმაზარი ფსიქოლოგიური მწამენელობის მატარებელია“<sup>2</sup>. კრუპსკაიას, ამასთანავე, ფსიქოლოგიურად განსაკუთრებით მნიშვნელოვან მომენტად მიაჩნდა კერძო მიზნების მუდმივი დაკავშირება ზოგად მიზანთან.

კოლექტივისტური, იდეური და პრინციპიალური პიროვნების ფორმირება — სკოლის კომკავშირის, მისი მოღვაწეობის ერთ-ერთი

<sup>1</sup> Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 5, стр. 37.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 41.



მთავარი ამოცანაა მისი უფრო ზოგადი საქმიანობის სოციალური და ზნეობრივი კრიტერიუმების შუქზე.

**მეგობრობა.** კოლექტიური ჯგუფური ცხოვრების მნიშვნელობასთან ერთად ადრეული სიჭაბუკის ხანაში მკვეთრად იზრდება ინდივიდუალური, ინტიმური მეგობრობის მოთხოვნილება. ჯერ კიდევ რუსო წერდა, რომ პირველი გრძნობა, რომელიც მზრუნველობით აღზრდილ ახალგაზრდაში იღვიძებს, არის არა სიყვარული, არამედ მეგობრობა. ლ. ნ. ტოლსტოი თავისი ავტობიოგრაფიული ტრილოგიის გმირის მეგობრობას დიმიტრი ნეხლუდოვთან ჭაბუკობის ყრმობისაგან გამყოფ სიმბოლურ ზღვრად თვლიდა. მეგობრის დაძაბული ძებნა უკვე მოზარდის ასაკში იწყება, მაგრამ სიჭაბუკის მეგობრობა გაცილებით მტკიცე, და რაც მთავარია, ღრმაა. უმცროს მოზარდს უმეტესად საერთო ინტერესები და სხვებისაგან დაფარული საერთო საქმიანობა აკავშირებს მეგობართან. ჭაბუკური მეგობრობა ინტიმურობას, ემოციონალურ სითბოს, გულახდილობას სწევს წინა პლანზე. თვითცნობიერების განვითარება და მისთვის დამახასიათებელი წინააღმდეგობანი აჩენენ „გულისგადაშლის“ და საკუთარი განცდების გაზიარების გადაულახავ მოთხოვნილებას. აქედან — მეგობრის, როგორც alter ego (სხვა „მე“-ს) გაგება. ამგვარი მოთხოვნილება პირველად სწორედ ჭაბუკობისას ჩნდება.

რა თქმა უნდა, მეგობრობის შესახებ ამ პერიოდის შეხედულება და მისი ინტიმურობის რეალური ხარისხი ყველასთან ერთნაირი არაა. გოგონებს, უფრო ადრეულ მომწიფებასთან დაკავშირებით, ინტიმური მეგობრობის მოთხოვნილება უფრო ადრე უჩნდებათ, ვიდრე ვაჟებს. თუ შევადარებთ დაახლოებით ერთი ასაკის ვაჟებისა და გოგონების მეგობრობის იდეალს, მეგობრობის მიმართ წარდგენილი მოთხოვნები გოგონებთან უფრო მაღალი აღმოჩნდება. უფრო მოზრდილ ასაკში ეს განსხვავება ნელ-ნელა ქრება. დიდი ინდივიდუალური სხვაობებიც. ერთნი მხოლოდ წყვილად მეგობრობას აღიარებენ და სთვლიან, რომ ნამდვილი მეგობარი მხოლოდ ერთი შეიძლება გყავდეს, მეორეებს ჰყავთ ორი, სამი და მეტი მეგობარი. ერთ შემთხვევაში მეგობრობის გაჩენას წინ უსწრებს მისი ძლიერი მოთხოვნილების გაცნობიერება, რომელიც მარტოობის განცდითა და ემოციონალური სითბოს დეფიციტითაა განპირობებული (გერცენის და ოგარიოვის მეგობრობის სიმძლავრე იმითაც აიხსნება, რომ მათ აკლდათ თანატოლების გარემო და ცივი ოჯახური ატმოსფერო ჰქონდათ. სხვა შემთხვევებში ღრმა მეგობრობა თანდათანობით აღმოცენდება ბავშვური ამხანაგობისაგან, მაგრამ მას ყოველთვის ძალზე დიდი ღირებულება მიეწერება.

არის რა დამოუკიდებლად არჩეული პირველი ღრმა მისწრაფება, ჰაბუკუკური მეგობრობა გარკვეული თვალსაზრისით წინ უსწრებს სხვა მისწრაფებებს, კერძოდ სიყვარულს. ესაა მიზეზი მეგობრობის დიდი ემოციონალურობისა შემდეგში. „მე არ მესმის — წერდა გერცენი, — რატომ აძლევენ უპირატესობას პირველი სიყვარულის მოკონებებს ახალგაზრდობის მეგობრობასთან შედარებით. პირველ სიყვარულს იმიტომაც აქვს თავისებური სურნელი, რომ სქესთა განსხვავებას ივიწყებს — იგი თავდავიწყებული მეგობრობაა. თავის მხრივ, ჰაბუკუკის მეგობრობას აქვს სიყვარულის სიმძლავრე და მისი ხასიათი მთლიანად. ისეთივე მორიდებული შიში თავისი გრძნობების სიტყვით შელახვისა, ისეთივე უნდობლობა საკუთარი თავისადმი, უსაზღვრო ერთგულება, ივივე ტანჯვა განშორების გამო და „განსაკუთრებულობის“ ისეთივე დაჟინებული სურვილი“<sup>1</sup>.

ზოგიერთი საზღვარგარეთელი მეცნიერი თანამედროვე ჰაბუკუკისა და ქალიშვილების მეგობრობის მონაცემების წარსულში რომანტიული მეგობრობის კლასიკურ მაგალითებად, ოგარიოვისა და გერცენის მეგობრობის მსგავსი მეგობრობის შედარებისას ამტკიცებს, რომ თანამედროვე ახალგაზრდობის ღრმა მეგობრული ურთიერთობები გამოიღვენება უფრო ზედაპირული ჯგუფური ამხანაგობით. ამგვარი დასკვნის გაკეთების საფუძველი არა გვაქვს. ჯერ ერთი, პიროვნებათაშორის ურთიერთობანი ერთნაირი არასოდეს ყოფილა. მეგობრული სიახლოვის სიღრმე, ინტიმურობა დამოკიდებული არის პიროვნების რეფლექსიის უნარზე, ეს კი განათლების ღონესთანაა დაკავშირებული და მისი ემოციონალური ცხოვრების თავისებურებებზეც. ამიტომ საზოგადოების მაღალი დონის (როგორებიც იყვნენ გერცენი და ოგარიოვი) მაღალინტელიგენტური ჰაბუკუკის მეგობრობის მასიური გამოკითხვის მონაცემებთან შედარება არ შეიძლება იყოს მეცნიერულად დასაბუთებული. მეორეც — ადამიანურ გრძნობათა გაღარიბებაზე ჩივილი საკმაოდ ძველი მოვლენაა (ჯერ კიდევ არისტოტელემ შესძახა: „უკვე აღარ არიან ჰუმანიტის მეგობრები“) და ეს უფრო ამ გრძნობების მაღალ სოციალურ ღირებულებას მოწმობს. მესამეც, ახალგაზრდული ჯგუფური ცხოვრება და მეგობრობა განსხვავებულ ფსიქოლოგიურ ფუნქციებს ასრულებენ და ამიტომ ვერ შეცვლიან ერთმანეთს.

ჰაბუკუკობა უკომპრომისოა. თავისი „მე“-ს შენარჩუნებისაკენ სწრაფვა, თავისი თავის გახსნის წყურვილი ტიპურია ახალგაზრდისათვის, მაგრამ იქამდე, სანამ არ იპოვის თავის თავს პრაქტიკულ საქმიან-

<sup>1</sup> ა. ი. გერცენი, „ნამყო და ნაზრევი“, ტ. 1, 1959. გვ. 119

ნობაში ადამიანის თავის თავზე შეხედულება აუცილებლად გარკვეული ხარისხით დიფერენციალური და არამყარია იქნება. აქედან საკუთარი თავის შემოწმება „სხვისი“ როლების გათამაშების საშუალებით, თამაში, განსაზღვრული თვითუარყოფა. ჰაბუეს სურს იყოს ბოლომდე გულანდილი, გაგება სწყურია (ფილმის, „ვიცოცხლებთ ორშაბათამდე“, ახალგაზრდა გმირის სიტყვები „ბედნიერება ეს ისაა, როდესაც შენი ესმით“—განსაკუთრებით ტიპურია), იგი იტანჯება იმის გამო, რომ არ შეუძლია გამოხატოს თავისი შინაგანი სამყარო. თავის თავში დაურწმუნებლობა აჩენს ურთიერთობებში „საკუთარი თავის დაკარგვის“ შიშს, შიშს, რომ სასაცილო მდგომარეობაში აღმოჩნდება, შიშს, რომ დასცილებენ.

ამიტომაც ინტიმურ მეგობრობას, რომელიც საშუალებას იძლევა შეაფასოს განცდები, ოცნებები, იდეალები, ისწავლოს საკუთარ თავზე ლაპარაკი, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. თანამედროვე ჰაბუეს ეშინიათ მაღალფარდოვანი სიტყვებისა და ნაზი გრძნობების გამჟღავნების. მათი მეგობრული ურთიერთობანი ხშირად განზრახა „გამიწიერებული“ და გაუხეშებული, მაგრამ ამან არ უნდა შეგვაცდინოს. ადამიანთა ურთიერთობებში ყოველთვის არაა პირდაპირი დამოკიდებულება კომუნიკაციის ობიექტურ შინაარსსა და მის ემოციონალურ ღირებულებას შორის. უფროსებს ხშირად აღიზიანებთ ორი მეთაველასელის სატელეფონო საუბრის უაზრობა, საუბრისა, რომელიც თითქმის მხოლოდ შორისდებულებისაგან შედგება. უფროსები ვერ ამჩნევენ, რომ ძირითადი შინაარსი ამ საუბრისა ლოგიკური კი არა, ემოციონალურია და გამოიხატება იგი არა იმდენად სიტყვებითა და წინადადებებით, რამდენადაც ინტონაციით, აქცენტებით (მახვილებით), სანახევროდ თქმით, რომლებითაც მოსაუბრეს მეგობრამდე მიაქვს განწყობილებათა უნატიფესი ნიუანსები, და რომლებიც ამავე დროს (რაც ხშირად გათვალისწინებულია მოსაუბრეების მიერ) რჩებიან უაზრონი და გაუგებარნი გარეშე მსმენელისათვის.

15—16 წლის ასაკში ჰაბუეები და ქალიშვილები მეგობრობას უმნიშვნელოვანესად მიიჩნევენ ადამიანების სხვა ურთიერთობათაგან. ჰაბუეური მეგობრობის ემოციონალურობა მას ნაწილობრივ ილუზორულს ხდის. ახალგაზრდა ხშირად არა მარტო თავის თავს აიდეალებს მეგობრობაში, არამედ მეგობრობას — საკუთარ თავში. მეგობრობაზე მისი წარმოდგენები ხშირად იდეალურ „მე“-სთან უფროა ახლოს, ვიდრე რეალურთან. ადამიანები, რომლებიც მასში სიმპათიას იწვევენ, მას უფრო ეჩვენებიან თავის მსგავსებად, ვიდრე ეს სინამდვილეშია მეგობრობისადმი წაყენებული მოთხოვნების დონე იმდენად მაღალია.

რომ რეალური ურთიერთობანი მას საკმაოდ ახლო ურთიერთობებად არ ეჩვენება. სჭირდება რა ძლიერი ემოციური მისწრაფებანი, ჭაბუკი ზოგჯერ ვერ ამჩნევს მათი გამომწვევი ობიექტის რეალურ თვისებებს. ხანდახან ცალმხრივი გატაცება სხვა ადამიანით, თანატოლით ან უფროსით, მეგობრობად მიიღება.

alter ego, რომელსაც თითოეული ეძებს თავის მეგობარში, საკუთარი „მე“-ს გაუცნობიერებელ მოთხოვნილებებს ასახავს. ერთნი მეგობარში ძირითადად საკუთარი „მე“-ს გამართლებას ეძებენ, მათთვის მეგობარი სარკეა, რომელშიც საკუთარი გამოსახულება შეუძლიათ დაინახონ (ამის ტიპური მაგალითია ლ. ნ. ტოლსტოის მიერ აღწერილი მეგობრობა ნიკოლოზ ირტენევსა და დიმიტრი ნეხლუდოვს შორის — ახალგაზრდები თავიანთ ფარულ განცდებზე ლაპარაკობენ, მაგრამ თითოეულს თავის თავზე ლაპარაკი უფრო აინტერესებს, ვიდრე მოსაუბრის მოსმენა). მეორენი, პირიქით, საკუთარი ინდივიდუალობის დაკარგვამდე იდენტიფიცირდებიან მეგობართან, ცხოვრობენ მისი განცდებით. მესამენი მეგობარში ხედავენ და ანამატს, მის აბაძმაგალითს და ფსიქოლოგიურ დამცველს და ა. შ. ამ გაუცნობიერებელ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებებზე დამოკიდებულია მეგობრობის ამორჩევაც და მათთან ურთიერთობის ხასიათიც.

უფროსკლასელები, ისევე როგორც ყველა სხვა ასაკის ადამიანები, მეტწილად საკუთარი სქესის თანატოლებთან არჩევენ მეგობრობას. ასაკობრივი სხვაობა იშვიათადაა 1—2 წელზე მეტი. თუმცა ბევრს, უმეტესად გოგონებს, აქვთ უფროსებთან მეგობრობის მოთხოვნილება. ბევრი ჭაბუკი და ქალიშვილი სიამოვნებით ფუსფუსებს უმცროსი ასაკის ბავშვებთან და ამით დიდად კმაყოფილია, მაგრამ პატარებთან ურთიერთობა უმეტესად განიხილება როგორც რაღაც დამატებითი, რომელიც ავსებს თანატოლებთან მეგობრობას. თუ ნორმალური საერთო განვითარების ჭაბუკი ან ქალიშვილი უახლოეს მეგობრებად ირჩევს მხოლოდ თავისაზე უმცროს მოზარდებს, ასეთი არჩევანი უფრო ხშირად ძალდატანებითია და ახდენს თანატოლებთან ურთიერთობის სირთულეთა კომპენსაციას. ამის მიზეზი შეიძლება იყოს მორიდებულობა, პრეტენზიის მაღალი დონე და სხვა რამ.

ჭაბუკებისა და ქალიშვილების მეგობრობის განსხვავებათა საკითხი არაა საკმაოდ კარგად შესწავლილი. ფსიქოლოგიური გამოკვლევები არ აღასტურებენ შორეული წარსულიდან მომდინარე აზრს, რომ ქალებს საერთოდ არ შეუძლიათ მეგობრობა. თუმცა გამორიცხული არაა, რომ გოგონების მაღალი მგრძნობიარობა, ზოგადად, მათი ტენდენცია, რომ მცირე ფსიქოლოგიურ ნიუანსებს მისცენ მნიშვნელობა, „გაარკვიონ ურთიერთობები“ და ა. შ. უფრო აძნელებენ მყარი ურ-

თიერთობების შენარჩუნებას, ვიდრე უფრო თავშეკაცებული და „უხეში“ კაცური მეგობრობა, სადაც ძირითადას და მთავარში ურთიერთგაგებით კმაყოფილდებიან.

სიყვარული და სქესთა ურთიერთობა. ვაჟებსა და გოგონებს შორის ურთიერთობა, შეზღუდული და შევიწროებული მოზარდობის ასაკში, ადრეული ჭაბუკობისას შესამჩნევად აქტივიზირდება. ფართოდება ამხანაგურ ურთიერთობათა სფერო, ერთგვაროვან კომპანიათა გვერდით უფრო და უფრო ხშირად ჩნდებიან შერეული ჯგუფები. გულუბრყვილო ბავშვური შეყვარებულობის გვერდით (გამოხედვა, წერილები, სიყვარულის ახსნა, ხანდახან კოცნა), რომელიც ხშირად გვხვდება უკვე V—VII კლასებში, 15—16 წლის მოზარდებს უჩნდებათ პირველი სერიოზული გატაცება სიყვარულისა და ღრმა გრძნობების დაქინებული მოთხოვნილება. ის ფაქტი, რომ უფროსკლასელთა სიყვარული ხშირად „ეპიდემიურ“ ხასიათს ატარებს — ერთ კლასში არაერთ არაა შეყვარებული, მეორეში კი — ყველა ერთმანეთთან შეყვარებული, არ ხსნის თვით პრობლემის სერიოზულობას. სქესთა ურთიერთობა უმთავრესი აღმზრდელობითი პრობლემა ხდება. ეს ურთიერთობები მიიღებენ არშიყობისა და ფლირტის ხასიათს, თუ ორგანიზმი ინტერესი უფრო ფართო ამხანაგურ და პირადი კონტაქტების ჩარჩოებში გაიშლება — ყველაფერი ეს ბევრადაა დამოკიდებული ადრეულ აღზრდასა და კოლექტივის მორალურ ატმოსფეროზე.

საბჭოთა საზოგადოების სულიერი კლიმატი, დამყარებული ქალისა და კაცის თანასწორუფლებიანობაზე, ერთად სწავლა, შრომა და საზოგადოებრივი საქმიანობა — ეს ყველაფერი აადვილებს სწორი სოციალურ-ზნეობრივი ორიენტაციების ფორმირებას. მიუხედავად ამ ხელსაყრელი საერთო პირობებისა, სქესთა ურთიერთობა ადრეულ სიკვამლეში დაკავშირებულია გარკვეულ ფსიქოლოგიურ სირთულეებთან. უპირველეს ყოვლისა, თავს იჩენს ადრეული ბავშვობიდან მომდინარე სქესობრივი როლების დიფერენციაცია. ყველა ასაკში ბიჭები და გოგონები განსხვავებულ თამაშებს აძლევენ უპირატესობას და საკუთარი სქესის პარტნიორს ირჩევენ. ბიჭები განსაკუთრებით თავგამოდებით იცავენ თავიანთ „განსაკუთრებულობას“, მათ ეს აზრი უფროსებმა შთააგონეს. („შენ ხომ ვაჟაკი ხარ! განა ვაჟაკი ასე მოიქცევა!“) გოგონას „ყაჩაღობანა“ დღეს არავის აშინებს, პირიქით, განაზრებულ ბიჭს ამტყუნებენ უფროსებიც და თანატოლებიც. თავისი თანატოლებისაგან უარყოფილ გოგონას კი წარმატებით შეუძლია ამის კომპენსაცია ბიჭებთან ნახოს. ბიჭისთვის ეს შეუძლებელია; მხოლოდ საკუთარი სქესის თანატოლებმა შეიძლება აღიარონ მისი „ვაჟაკობა“.

ღრმა ურთიერთობა და ურთიერთგაგება გაძნელებულია ფსიქოლოგიური ვანსხვაებებითაც და სქესთა მომწიფების ტემპების სხვაობითაც. სოზარდობის პერიოდში გოგონები სჯობნიან ბიჭებს არა მარტო ფიზიკური, არამედ გონებრივი განვითარების მხრივაც, უფროს კლასებში ეს განსხვავება იშლება; სამაგიეროდ, სპეციფიურ ინტერესებსა და უნარებში იკვეთება უფრო მდგრადი სქესობრივი განსხვავებანი. აქ ბიჭებს უპირატესად სასწავლო საგნების და ტექნიკისადმი აქვთ ინტერესი, გოგონებს უფრო შინაგანი სამყაროს და ადამიანთა ურთიერთობას პრობლემები აღელვებთ. თანატოლებთან ურთიერთობაში მათთვის ყველაზე მნიშვნელოვანია ემოციური მხარე. ამავე დროს, სქესის მხრივ ერთგვაროვანი ჯგუფისათვის მიუთვნების მოთხოვნილება ძალიან ძლიერია ბიჭებში, გოგონებთან 15 წლის მერე ეს მოთხოვნილება სუსტდება.

სქესობრივი მომწიფება, რომელიც ძლიერ სექსუალურ შეფერილობას აძლევს ყველა ყმაწვილურ განცდასა და ინტერესს, ყოველთვის არაა გაცნობიერებული. საქმე ფაზიოლოგიურ მოთხოვნილებებშიც არაა. მომწიფებული სქესობრივი სიყვარული წარმოადგენს გრძნობადი (ეროტიული) სწრაფვის და ღრმა პიროვნული ურთიერთობის, საყვარელ ადამიანთან შერწყმის პარამონიულ ერთიანობას. მაგრამ ეს ორი ინსტრუმენტი ერთდროულად არ მწიფდება. თუმცა გოგონები ფიზიკურად უფრო ადრე მწიფდებიან, პირველ ხანებში მათ სინაზის, აღერის, ემოციური სითბოს მოთხოვნილება უფრო აქვთ, ვიდრე ფიზიკური სიახლოვისა. ბიჭებთან პირიქით, გრძნობად-ეროტიული სწრაფვა უფრო ადრე ჩნდება. რაც შეეხება სულიერი ინტიმურობის მოთხოვნილებას, იგი ჰაბუკებს უფრო გვიან უჩნდებათ, ვიდრე გოგონებს და პირველად მიმართულია თავისავე სქესის მეგობრისადმი, რომელთანაც მას განცდათა საერთოობა აკავშირებს. აქედან ჩნდება ყმაწვილური ცნობიერების გაორება. ერთი მხრივ, იგი თავისებური დიფუზური ეროტიზმითაა სავსე. სექსუალური ფანტაზიები ხშირად პერსონიფიცირდებიან წარმოდგენილ ან რეალურ სახეში (ხშირად ჯგუფურში, საერთო სახეში ბავშვების მთელი ჯგუფისათვის), რომელიც აღიქმება როგორც მხოლოდ სექსუალური ობიექტი სხვა ადამიანური თვისებების გარეშე. სხვა მხრივ, ჰაბუკს ახასიათებს ძალიან გაუბედავი და უმწიკვლო ურთიერთობა ქალიშვილთან, რაც მასში ნაზ გრძნობებს იწვევს.

ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებმა ცხადყვეს, რომ ჰაბუკები ამ ურთიერთობაში უფრო დაძაბულები არიან. ვიდრე ქალიშვილები, რომლებიც დაჯერებულად გრძნობენ თავს. ეს ადრეულ მომწიფებას-

თანაა ალბათ დაკავშირებული. ნაწილობრივ აკრეფე იმასთანაც, რომ ჩვენი კულტურის ნორმების მიხედვით ინიციატივა და აქტიური როლი ამ ურთიერთობებში ვაყს ეკუთვნის, მან კი ამ ასაკში არ იცის როგორ მოიქცეს და უჭირს ურთიერთობა.

ნაადრევი სქესობრივი მომწიფება, ბუნებრივია, სასკოლო „რომანების“ რაოდენობისა და სერიოზულობის ხარისხის გაზრდას ნიშნავს, რაც გაზრდილ მოთხოვნას უყენებს მასწავლებლის პედაგოგიურ ბელოვნებასა და ტაქტს. სქესის საკითხებში მედიკო-პიგიენური განათლების გარდა, აუცილებელია ყოველმხრივი ზნეობრივი აღზრდა, რომელიც არ დაიყვანება აკრძალვათა სისტემასა და გაჩუქებაზე სქესობრივ პრობლემებთან მიახლოებისას.

ა. ს. მაკარენკო წერდა, რომ ადამიანური „სიყვარული არ შეიძლება იყოს გამოზრდილი უბრალო ზოოლოგიური სქესობრივი სწრაფვიდან. „მოყვარულის“ სიყვარულის ძალა მხოლოდ არასქესობრივი ადამიანური სიმპათიის გამოცდილებაში შეიძლება მოიძენოს. ასე გაზრდას არასოდეს ეყვარება თავისი საცოლე ან მეუღლე, თუ არ უყვარდა მშობლები, ამხანაგები და მეგობრები. და რაც უფრო ფართოა ამ არასქესობრივი სიყვარულის არე, მით უფრო კეთილშობილი იქნება სქესობრივი სიყვარული“<sup>1</sup>.

უახლესი ფსიქოლოგიური გამოკვლევები ადასტურებენ ამ აზრის სისწორეს. დიდი ხანია ცნობილია, რომ ადამიანის თავის თავისადმი დამოკიდებულებასა და სხვებისადმი დამოკიდებულებას შორის გარკვეული კავშირი არსებობს. ადამიანს, უფრო განვითარებული თვით-ცნობიერებით და თავის თავისადმი მეტი პატივისცემით, უფრო მეტი შანსი აქვს მტკიცე და ღრმა მეგობრობაზე, ვიდრე მას, ვინც თვით „უარყოფს“ თავის თავს, ეს დამოკიდებულება სექსუალურ ურთიერთობათა სფეროზეც ვრცელდება: დაბალი თვითპატივისცემის მამაკაცები გაცილებით უფრო ხშირად აღიქვამენ ქალში მხოლოდ სექსუალურ ობიექტებს, ვიდრე მამაკაცები მაღალი თვითპატივისცემის დონით. მაშინ, როცა მრავალმხრივი ადამიანური კონტაქტის და ურთიერთგაგების უნარი — ბედნიერი სიყვარულის და ოჯახური ცხოვრების ერთ-ერთი უმთავრესი წინაპირობაა. გრძნობათა აღზრდა არანაკლებ მნიშვნელოვანი საზოგადოებრივი ამოცანაა, ვიდრე ადამიანის შრომისათვის მომზადება.

<sup>1</sup> ა. ს. მაკარენკო „ჩვეული პედაგოგიური თხზულებანი“, ტ. 4, 1950, გვ. 249—250.

ინტერესები და სულიერი მოთხოვნილებანი. თანამედროვე საბჭოთა ახალგაზრდების 30—40-იანი წლების მათ თანატოლებთან შედარებისას არ შეიძლება არ შეიმჩნეს ზოგადი კულტურის საერთო დონის ამაღლება, ინტელექტუალური გამრავალმხრივება და გაფართოება. რადიოს, ტელევიზიის, კინოს, სამეცნიერო-პოპულარულ გამოცემათა წყალობით უფროსკლასელთა ყურადღების ცენტრში ხვდებიან მეცნიერებისა და ტექნიკის უახლესი მიღწევები. ფსიქოლოგების მიერ ჩატარებულმა გამოკვლევებმა ცხადყვეს, რომ წარჩინებულმა უფროსკლასელებმა მასწავლებლებზე უარესად არ იციან მეცნიერების, ტექნიკის, კულტურისა და სპორტის უახლესი მიღწევები და ხანდახან უკეთესადაც კი. სხვანაირად არც შეიძლება მოხდეს: სამეცნიერო-ტექნიკური რევოლუციის ეპოქაში ყოველი მომდევნო თაობა წინა თაობაზე განათლებული უნდა იყოს. ახალგაზრდებს უფრო მდიდარი დასვენების სტრუქტურა აქვთ, ვიდრე უფროსებს. უფროსკლასელთა უჩვეულობა ცხოველი ინტერესით ადევნებს თვალყურს მეცნიერებას, ქვეყნის პოლიტიკურ ცხოვრებასა და საერთაშორისო ურთიერთობებს, სპორტსა და ხელოვნებას. მათი საყვარელი საქმიანობა წიგნების კითხვა, კინოფილმებისა და ტელეგადაცემების ყურება, სპორტი, ტურიზმი და მრავალი სხვა რამაა. უფრო და უფრო მასიურად მონაწილეობენ ისინი ფიზიკა-მათემატიკურ, ქიმიურ და სხვა ოლიმპიადებში რაც იმას მოწმობს, რომ ჰაბუკებთან მეცნიერებებისადმი ინტერესი აქტიური, შემოქმედებითი ხასიათისაა. ჰაბუკები და ქალიშვილები ინტერესდებიან სოციალური პრობლემებითაც (საზოგადოებრივმოცილობა, ფილოსოფია), რაც მეცნიერული მსოფლმხედველობის გამომუშავებისათვის ძლიერ მნიშვნელოვანია.

მაგრამ არასწორი და მავნებელი იქნებოდა არსებული მდგომარეობის იდეალიზაცია. არის რიგი პრობლემებისა, რომლებიც ძლიერ აწუხებენ უფროს თაობას. უპირველეს ყოვლისა, ჭერ კიდევ განსხვავდებიან ქალაქში აღზრდილი ჰაბუკები და ქალიშვილები სოფელში აღზრდილისაგან. განსხვავდებიან აგრეთვე სხვადასხვა სოციალური ფენის ახალგაზრდებში ინტერესთა განვითარების დონითა და დიაპაზონით. პარტია და მთავრობა ყველაფერს აკეთებენ იმისათვის, რომ მოხსნან, ან შეამცირონ მაინც ეს სხვაობა, მაგრამ ასეთი ამოცანა უცბად არ წყდება. შეშფოთებას იწვევს სკოლის, როგორც კულტურულ-საგანმანათლებლო მუშაობის ცენტრის როლის რამდენადმე შემცირება, განსაკუთრებით ქალაქში. გართულდა თვით მასწავლებლის მდგო-



მარეობაც. მაშინ როცა იგი ყველაზე განათლებული, ხანდახან ერთადერთი განათლებული ადამიანი იყო მთელ სოფელში, წოდებაც კი მასწავლებლისა მას უკვე უცილობელ ავტორიტეტს ანიჭებდა. ისევე როგორც სხვა პროფესიის ადამიანები დღეს იგივე ვალდებულია თავისი პირადი თვისებებით მოიპოვოს და შეინარჩუნოს მისთვის ესოდენ საჭირო ავტორიტეტი, ეს კი გაცილებით ძნელია.

ხანდახან მიუთითებენ იმის საფრთხეზე, რომ შეიძლება მეტისმეტია თანაველროვე ახალგაზრდობის ინტერესთა ეს ზრდა. ხომ არ მიეყვარათ მას ზედპირულობისაკენ, ყოყოობისაკენ, მზა ჭეშმარიტებათა პასიური ათვისების ჩვევისაკენ მათი დამოუკიდებლად მიგნების ნაცვლად. მაგრამ ეს ყველაზე მეტად სწავლების ხასიათსა და მეთოდებზეა დამოკიდებული. უფროსკლასელი ჭაბუკები, ჩვეულებრივ, სწავლების უფრო აქტიურ, დამოუკიდებელ ფორმებს აძლევენ უპირატესობას და სკოლამ უნდა დააკმაყოფილოს ეს მოთხოვნილება.

სერიოზულ საფრთხეს ქმნის აზროვნების „ტექნიციზმი“ და ჰუმანიტარული კულტურის, ლიტერატურისა და ხელოვნების შეუფასებლობა. ეს ტენდენცია ნამდვილად არსებობს და საჭიროა მასთან ბრძოლა. უფროსკლასელები ძალიან არათანაბრად ეცნობიან ხელოვნების სხვადასხვა დარგებს. თვით ლენინგრადშიც კი, ამ უნიკალური შესაძლებლობის ქალაქში, უფროსკლასელთაგან მხოლოდ ერთეულებმა დაასახელეს ბალეტი თავის გატაცებად; ოპერა არავინ არ დაასახელა. შედარებით დაბალია ხელოვნების სხვა დარგებისადმი ინტერესი. მუსიკალურ ინტერესთა სფეროში მსუბუქი და ჭაზმუსიკა ხშირად „ახშობს“ ყველა დანარჩენს. წიგნებისა და კინოფილმების შეფასების კრიტერიუმიც ბევრ უფროსკლასელს საკმაოდ არასრულყოფილი აქვს.

ხაზგასმულია, რომ ეს პრობლემები არა მარტო და არცთუ იმდენად ასაკობრივია, რამდენადაც სოციალური; განათლების დონესა და ოჯახურ პირობათა შორის სხვაობა აქ უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ასაკობრივი სხვაობები.

ღირებულებითი ორიენტაციები და საზოგადოებრივი აქტივობა. ადრეული სიჭაბუკე სოციალური აქტივობის მნიშვნელოვანი ზრდის პერიოდია. საბჭოთა ჭაბუკები და ქალიშვილები მხოლოდ დაინტერესებულნი კი არ არიან საშინაო და საერთაშორისო ცხოვრების მოვლენებით, არამედ თვით უნდათ რომ იყვნენ კომუნისზმის მშენებლობის მონაწილენი, მაგრამ მოსწავლე-ახალგაზრდობის მოზრდილთა მუშაობაში რეალური მონაწილეობის ზომა შეზღუდულია. 1906 წელს დაბადებულთაგან 16 წლის ასაკში თითქმის ერთი მესამედი უკვე მუშაობდა, ხოლო ოცწლიანებიდან კი მუშაობდა თითქმის ყველა ახალ-

ვაზრდა. დღევანდელი მათი თანატოლების უმეტესობა სწავლობს. ეს ახლანდელი ახალგაზრდობის უპირატესობა ობიექტური აუცილებლობაცაა საზოგადოებისათვის, რომელსაც განათლებული ადამიანები ესაჭიროება: მაგრამ, ამასთანავე ეს სოციალური სიმწიფის უფრო გვიან დადგომასაც ნიშნავს.

ზრდადასრულებულობის სუბიექტური კრიტერიუმი მრავალნაირია, მათ შორისაა სწავლის დამთავრება, დამოუკიდებელი შრომითი ცხოვრების დაწყება, მატერიალურ-ყოფითი დამოუკიდებლობა მშობლებისაგან, მოქალაქეობრივი სრულწლოვანება, ჯარში სამსახური, დაოჯახება, პირველი ბავშვის დაბადება. თავისთავად ცხადია, რომ ეს ნიშნულები ყველა ერთდროულად არ ხდება. ამიტომაც ადამიანი ზრდადასრულებულად თავს უცხად კი არ შეიგრძნობს არამედ თანდათანობით. მაგრამ ჩამოთვლილი კრიტერიუმებიდან უმთავრესი მაინც შრომითი საქმიანობის დაწყებაა.

სასწავლო საქმეებით დიდი დატვირთვის მიუხედავად უფროსკლასელები მიიჩნევენ საზოგადოებრივად სასარგებლო შრომისაკენ, ხედავენ რა მასში პრაქტიკული სარგებლის გარდა, თვითდამკვიდრების მნიშვნელოვან საშუალებას. ზაფხულის სასოფლო-სამეურნეო სამუშაოები, ექსპედიციებსა და მშენებლობებში მონაწილეობის მიღება, ჯარის შეგროვება, საზოგადოებრივი წესრიგის დამყარებაში დახმარება, შეფობის აღება ინვალიდებსა და უმცროსკლასელებზე — ეს ყველაფერი ჭაბუკების და ქალიშვილების შრომით ცხოვრებასთან ზიარებას მრავალნაირ ფორმათა ნაწილია. სკოლის კომკავშირის საქმიანობის მნიშვნელოვანი სფეროა თაობათა რევოლუციური ტრადიციების შესწავლა და სამხედრო-პატრიოტული მუშაობა.

უფროსკლასელთა საზოგადოებრივ აქტივობას თავისი ფსიქოლოგიური თავისებურებები გააჩნია. ჭაბუკობის პერიოდისათვის დამახასიათებელი რომანტიზმი ახალგაზრდებს უპირატესად დიდი საქმეებისაკენ უბიძგებს. დიდის მარცვლების მცირეში დანახვა გარეშეთა დახმარების გარეშე ჭაბუკებს არ შეუძლიათ, ხოლო დიდი საზოგადოებრივი წამოწყებები ნაყოფს უცხად არ იძლევიან. ხშირად მათ ამისთვის დიდი დრო სჭირდებათ. ჭაბუკმა კი აუცილებლად თვითონ უნდა დაინახოს, იგრძნოს თავისი შრომის რეზულტატი. თუ ამგვარი რეზულტატი მას არა აქვს, ადვილად აღმოცენებული ენთუზიზმი ასევე ადვილად ქრება, იცვლება გულგრილობითა და აპათიით. ამიტომაც მნიშვნელოვანია ა. ს. მაკარენკოს ცნობილ მითითებათა გათვალისწინება ახლო და შორეული პერსპექტივების შეთვისების შესახებ.

რომანტიზმისა და იდეალურისაკენ სწრაფვის გამო ახალგაზრდო-

ბას განსაკუთრებული უნარი აქვს გამოეხმაუროს ყველა წამოწყებას, რომელსაც ძალთა დაძაბვა, შემართება და გმირობა სჭირდება. ეს სელემემწყობ პირობებს ქმნის მაღალი ზნეობრივი იდეალების, თავგანწირულობის, გაბედულებისა და ბოროტებასთან შეურიგებლობის აღზრდისათვის, მაგრამ არაჩვეულებრივისაქენ, თვალსაჩინოსკენ სწრაფვა ხშირად სოციალურად მავნე უზისაქენ უხევეს (ეინიანობა, ხულიგნობა, როგორც საკუთარი გაბედულებისა და ორიგინალობის დემონსტრირების საშუალება). გარდა ამისა, ქაბუქერი მაქამალოზში, შეფასებათა და პრეტენზიების გაზვიადება ხშირად აწველებენ სინამდვილის სწორ, ფხიზელ გაგებას. ქაბუქს ზოგჯერ დიდი ხნის განმავლობაში უქიბრს მოზარდობისეული ცალმსრვიობისაგან. მოუთმენლობისაგან, კატეგორიულობისაგან განთავისუფლება. ზოგჯერ უფროსკლასელთან შეიმიწნევა თავისებური ჰიპერკრიტიციზნის ნიშნები: ისინი არსებულ სამყაროს თითქოსდა გარედან უცქერიან და ივიწყებენ რომ ამავე პირობების პროდუქტები არიან თვითონც. ამ ახალგაზრდებას უპირველეს ყოვლისა იმანე ფიქსირებას ტენდენციას აქვს, რაც არ მოსწონთ. რაც არ შეესატყვისება მათ იდეალებს. ამოცანა კი იმაში მდგომარეობს, რომ ირსწავლოთ არა მარტო ნაკლის დანახვა, არამედ მისი გამოსწორებისათვის ბრძოლაც. ხანდახან სკოლაში შექმნილი პირობები თვით უწყობენ ხელს ამგვარ განწყობილებებს. თუ კომკავშირული საქმიანობა მხოლოდ შიდასასკოლო საქმეებით ისაზღვრება, იგი დინამიურობას, მსშტაბურობას და მიმზიდველობას კარგავს. უფრო უარესია თუ უფროსები სკოლის კომკავშირული ორგანიზაციის ტაქტიან დახმარებას წვრილმანი მეურვეობით სცელიან. საზოგადოებრივი საქმიანობა როგორც კი დაკარგავს თვითქმედითობის უნარს, ბავშვებისათვის იგი აღარაა საინტერესო და მოსაწყენი რუტინა ხდება. დიდი მნიშვნელობა აქვს სასკოლო აქტივის შემადგენლობას სქესის თვალსაზრისით. ბევრ სკოლაში აქტივის ნახევარზე მეტი გოგონაა. ისინი ხშირად უკეთესი აღზრდილები არიან, ვიდრე მათი თანატოლი ბიჭები, მასწავლებლისათვის მათთან უფრო ადვილია მუშაობა, მაგრამ ძალთა ასეთი განაწილების გამო, სასკოლო საქმიანობა არ იზიდავს პოტენციურ ლიდერებს ქაბუქთა შორის და ამტიციებს მათ კავშირს სტიქიურ ჯგუფებთან.

ზრდადასრულების ხელოვნური შეკავება ქაბუქებსა და ქალიშვილებს განუმტკიცებს ინფანტილიზმს, უპასუხისმგებლობასა და გულგრილობას, რაც განსაკუთრებით სახიფათოა, როცა საქმე მოზრდილ ადამიანს ეხება. მუდმივ მეურვეობას შეჩვეულ ადამიანებს უკვე აღარ შეუძლიათ პასუხისმგებლობის თავისთავზე აღება, მაშინაც კი, როცა ეს აუცილებელია, ხანდახან ამგვარი მეურვეობა გლობალურ არარაციო-

ნალურ პროტესტს აჩენს, რომელიც ნაწილობრივ ხელიგნობასა და არასრულწლოვანთა დამნაშავეობაში ვლინდება.

**მსოფლმხედველობის ფორმირება.** ადრეული სიჭაბუკის ხანა გადამწყვეტი პერიოდია მსოფლმხედველობის ფორმირებაში. რა თქმა უნდა, მსოფლმხედველობას საფუძველი გაცილებით ადრე ეყრება, ბაშეობაში. ეს გარკვეული ზნეობრივი ჩვილების ათვისებით, განწყობაში, სიმპათიებითა და ანტიპათიებით იწყება. რომლებიც შემდეგ ცნობიერდებიან და ქცევის გარკვეულ პრინციპებად და ნორმებად ყალიბდებიან. პიროვნების განვითარების შედარებით მაღალ სტადიაში ჩნდება ყველა ამ პრინციპების ერთ მთლიან სისტემად შეკერის მოთხოვნილება, რაც საშუალებას მისცემს პიროვნებას არა მარტო გაიგოს გარემომცველი სამყარო, არამედ შეაფასოს კიდევ იგი. გარკვეოს მასთან თავისი დამოკიდებულება. მსოფლმხედველობისეული ეს ძიებანი ხშირად ღირებულებათა გარკვეული გადაფასებით ხასიათდება, იმისდა განუჩივლად გარემოს რომელიმე მხარე იქნება ეს, თუ საკუთარი ქცევა.

მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბების პირველი მაჩვენებელია სამყაროს უზოგადესი პრინციპებისადმი, ბუნებისა და ადამიანური ყოფიერების უნივერსალური კანონებისადმი შემეცნებითი ინტერესი. თუმც ხშირად ეს „ფილოსოფიურობის“ გულუბრყვილო ფორმებს იღებს. მის უკან დგას მოცემული მომენტისათვის ჭაბუკთან დაგროვებული უამრავი განსხვავებული მონაცემებისა და ფაქტების განზოგადების ფუნდამენტალური მოთხოვნილება. საზოგადოებათმცოდნეობის გაკვეთილებს და ფაქულტატურ მეცადინეობებს. ან წრეებს ფილოსოფიაში ამ სისტემატიზაციის არსებითად გაადვილება შეუძლია.

მსოფლმხედველობის გამომუშავება შემეცნებით აქტივობაზე არ დაიყვანება. ამ პროცესში ცენტრალური ადგილი ძირეულ სოციალურ-ზნეობრივ პრობლემათა გადაწყვეტას უკავია. ეს პრობლემები უმეტესად ცხოვრების საზრისის საკითხის გარშემო ჩგუფდებიან. ეს საკითხი, ჩვეულებრივ, ფორმულირდება ზოგადად, როგორც საყოველთაო, უნივერსალური ფორმულის მოთხოვნა. მაგრამ ჭაბუკი ფაქტიურად ეძებს პასუხს არა მარტო და არა იმდენად ბიოლოგიური ან სოციალური ევოლუციის მიმართების რაგვარობის საკითხზე, რამდენადაც იმაზე, თუ როგორ შეივსოს თავისი ცხოვრება საზოგადოებრივად ღირებული შინაარსებით. სწორედ ამიტომაც, რომ ცხოვრების საზრისის საკითხი ამგვარად ინტიმური და ემოციონალურად ღირებული ხდება, მასზე მზა პასუხი კი არ არსებობს.

ცხოვრების გეგმები და პროფესიის არჩევა. ზოგადი მსოფლმხედ-

ველური ძიებანი მიწიერდებიან და კონკრეტდებიან ცხოვრების გემგებში. მოზარდებთან ცხოვრების გემგები ხშირად მეტისმეტად ბუნდოვან ხასიათს ატარებენ და არ გამოეყოფიან ოცნებას. მოზარდი, უბრალოდ, წარმოიდგენს თავის თავს სხვადასხვაგვარ როლში, ადარებს მათი მიმზიდველობის ხარისხს, მაგრამ ვერ წყვეტს საბოლოოდ რაიმეს არჩევას თავისთვის და ხშირად არც აკეთებდა რაიმეს ამ ჩაბაფიქრის მისაღწევად. ახალგაზრდა, რაც უფრო დიდია ასაკით, მით უფრო არსებითად დგება არჩევის აუცილებლობა. მრავალ წარმოსახულ ფანტასტიკურ და აბსტრაქტულ შესაძლებლობათა შორის თანდათანობით იკვეთება რამდენიმე რეალური და მისაღები ვარიანტი, რომლებიდანაც მოუწევს მას არჩევის გაკეთება.

ცხოვრების გემგა ფართო ცნებაა. ის პირადი თვითგამორკვევის მთელ სფეროს მოიცავს — მორალურ სახეს, ცხოვრების სტილს, საქმიანობის სახეს, პრეტენზიის დონეს და ა. შ. გასაგებია, რომ ბევრი რამ ძალიან ზოგადი ფორმით იკვეთება, ყველაზე მნიშვნელოვანია, გადაუდებელი და ძნელი საქმე უფროსკლასელისათვის პროფესიის არჩევანია. ფსიქოლოგიურად მომავლისკენ მიმართულ და მის დაუმთავრებელ ეტაპებზე გონებით „გადახტომის“ ტენდენციის მქონე ჰაბუკა (განსაკუთრებით მე-10 კლასელს) შინაგანად უკვე ამძიმებს სკოლა, სკოლის ცხოვრება მას უკვე დროებითი, არანამდვილი, სხვა უფრო მდიდარი და უფრო ნამდვილი ცხოვრების შესაველად ეჩვენება, ცხოვრებისა, რომელიც თან იზიდავს და თანაც ამზინებს მას. მას კარგად ესმის, რომ ამ მომავალი ცხოვრების შინაარსი, უპირველეს ყოვლისა, იმაზეა დამოკიდებული, მოახერხებს თუ არა იგი პროფესიის სწორად არჩევას. რაგინდ ქარაფშუტად და უღარდელად არ უნდა გამოიყურებოდეს ახალგაზრდა, პროფესიის არჩევა მისი მთავარი და მუდმივი საზრუნავია.

საბჭოთა მოსწავლე, რომელმაც არ იცის რა არის კონკურენცია და უძუწევრობა, პროფესიაში ეძებს არა იმდენად არსებობის საშუალების მომცემ ხელობას, რამდენადაც თავის მოწოდებას, მოღვაწეობის სფეროს, სადაც ექნება შესაძლებლობა უნარების მაქსიმალური რეალიზაციისა, მაგრამ უბედურება იმაშია, რომ ახალგაზრდამ ჯერ კიდევ კარგად არ იცის იმ პროფესიის რეალური თავისებურებანი, რომელიც მას იზიდავს, მოთხოვნები, რომელსაც ეს პროფესია მომუშავეს უყენებს. არ იცის არც თავისი პოტენციური შესაძლებლობანი. აქედან მომდინარეობს მთელი რიგი სოციალური და ფსიქოლოგიური ხასიათის წინააღმდეგობებისა. სოციალური ანექტების შევსებისას, როცა პასუხობენ იმაზე, თუ რითი იზიდავს მათ ენა თუ ის პროფესია — ჰაბუკები და ქალიშვილები, პირველ ადგილზე აყენე-

პენ საქმეშაოს შემოქმედებით ხასიათს, მეორეზე — საზოგადოებრივ ღირებულებასა და მესამეზე ხელფასის სიდიდეს, მაგრამ ის რაც მათ შემოქმედებითი ჰგონიათ, სინამდვილეში საზოგადოებრივ აზრში პროფესიის პრესტიჟის ასახვაა. კერძოდ, მრავალი ჭაბუკისა და ქალი-შეიღობის ტაქტიკა ავლენს ნეგატიურ და მოკიდებულება მოქმედების სფეროს პროფესიისადმი მხოლოდ ზოგიერთი მოზრდილის ამგვარივე დამოკიდებულებას ასახავს. სხვა წინააღმდეგობა იმასთანაა დაკავშირებული, რომ საშუალო სკოლადამთავრებულთა დიდი უმრავლესობა უმაღლესში შესვლასა და, საერთოდ, „ინტელექტუალურ“ პროფესიებზეა ორიენტირებული, მაგრამ ქვეყანას არა მარტო მეცნიერები და ინჟინრები ესაჭიროება, არამედ, მუშები, მწველავები, ტექნიკოსები. თანაც ეს უკანასკნელი უფრო მეტი რაოდენობით არიან საჭირონი, ვიდრე პირველნი; პროფესიის უნიკალურობა, მისი მასიურობის უკუპროპორციულია და ეს აისახება მის პრესტიჟში. კომონენტად ან ბირთვული ფიზიკის სპეციალისტებად გახდომის მსურველები ყოველთვის საჭიროზე მეტი არიან. არარეალურ, გადამეტებულ პრეტენზიებს ყოველთვის მივყავართ იმედის გაცრუებამდე, ხშირად მტკივნეულ იმედგაცრუებამდეც კი. ხანდახან იმის მაგივრად, რომ თავის ძალების შესაბამისად შეარჩიონ პროფესია, ზოგიერთი ქალიშვილი და ჭაბუკი წლობით ცდილობს უმაღლესში შესვლას და იმუშავეს უიღბლო კაცის ფსიქოლოგიას. იგივე ხდება, როცა სკოლა თავის აღზრდილებს არ ამზადებს ცხოვრების რეალური სირთულეებისათვის. სკოლის ამოცანაა გამოიყენოს ჭაბუკური ასაკის პლასტიურობა და სიცოცხლისუნარიანობა, რათა მოამზადოს ისინი სიძნელეთა გადასალახად.

ჭაბუკები და ქალიშვილები აღზრდის პასიური ობიექტები კი არ არიან, არამედ შემოქმედებითი ხალხია თავის საკუთარი ცხოვრებისა. და მასთან ერთად ჩვენი კომუნისტური მომავლის აქტიური მშენებელი. ისინი ზრდადასრულებულნი ხდებიან უფროსების ცხოვრებაში ჩართვით ამ ცხოვრების მთელი მისი სიკეთითა და სიძნელეებით ბილებსას. თაობათა ესტაფეტა, უპირველეს ყოვლისა, იმაში მდგომარეობს, რომ აზიარო ახალგაზრდა რეალურ პირობებს, რომლებითაც ცხოვრობს დღევანდელი საზოგადოება, მათი შემსუბუქებისა და შერბილების გარეშე. ახალგაზრდობას სჭირდება და ყოველთვის დასჭირდება დახმარება უფროსებისა, რომლებიც მათ დაგროვილ ცოდნასა და გამოცდილებას გადასცემენ, აღმზრდელობითი მუშაობა კი მით უფრო ეფექტური იქნება, რაც უფრო გაითვალისწინებს იგი ახალგაზრდების თავისებურებებს, დაეყრდნობა მათ მისწრაფებებს და მოთხოვნილებებს, ვინაიდან, როგორც ვ. ი. ლენინი წერდა, „სრული-

დამოუკიდებლობის გარეშე ახალგაზრდობა ვერ შეძლებს ვერც თავის თავში კარგი სოციალისტის ჩამოყალიბებას, ვერც იმისათვის მომზადებას, რომ წინ წაიყვანონ სოციალიზმი“<sup>1</sup>.

## VII თავი

### დასწავლის არსი და სწავლების ფსიქოლოგიური სასუბქმლები

#### § 1. დასწავლის არსი და სახეები

დასწავლის ზოგადი ცნება. ყველა ძირითადი ცვლილება ბავშვის ქცევასა და მოქმედებაში მისი ასაკობრივი განვითარების პროცესში, დასწავლის ფაქტებს წარმოადგენს:

როგორია დასწავლის პროცესების არსი და რას ეყრდნობიან ისინი? აი რამდენიმე მარტივი მაგალითი. მოსწავლემ არ იცოდა. თუ რატომ ხდება მოქცევა. მას აუხსნეს, შემდეგ მან გაიმეორა ეს მასალა სახელმძღვანელოში და ახლა იცის. ამბობენ, რომ მოსწავლემ შეისწავლა სათანადო მასალა. ადამიანს არ შეეძლო ციგურებით სრიალი, ივარჯიშა და ახლა შეუძლია. მან ისწავლა. პირველ კურსზე სტუდენტს არ შეეძლო დიფერენციალური განტოლებების ამოხსნა, მესამეზე კი — შეუძლია. მან ისწავლა დიფერენციალური განტოლებების ამოხსნის ხერხები. მამსადამე, დასწავლა გულისხმობს გარეგანი (ფიზიკური) ან შინაგანი (ფსიქიკური) მოქმედების ან ქცევის ასეთ ცვლილებებს, რომლებიც გარკვეული მიზნის მიღწევის საშუალებას იძლევიან. სხვაგანაირად რომ ვთქვათ, დასწავლა გამოიხატება შინაგანი და გარეგანი მოქმედების (ან ქცევის) მიზანშეწონილ შეცვლაში.

მაგრამ მოქმედებისა ან ქცევის ყოველგვარი, თუნდაც ძალიან მიზანშეწონილი ცვლილება, დასწავლას არ წარმოადგენს. მაგალითად, ბნელ ოთახში შესული ადამიანი თავდაპირველად ვერაფერს ხედავს. თანდათანობით, სიბნელე თითქოს იფანტება და ის იწყებს საგნების კონტურების გარჩევას. ეს ხდება თვალის მგრძნობიერების ავტომატური აწევის წყალობით და წარმოადგენს მხედველობითი ადაპტაციის ფაქტს. თვალის მოქმედების ასეთ ცვლილებას არ შეიძლება ვუწოდოთ დასწავლა. მხედველობით ადაპტაციას ადამიანი არ სწავლობს.

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, მე-4 გამოცემა, ტ. 23, გვ. 10.

ი წარმოადგენს მხედველობითი სისტემის თანდაყოლილ ფიზიოლოგიურ თვისებას.

მაშასადამე, იმისათვის რომ მოქმედების ან ქცევის მიზანშეწონილ ცვლილებას დასწავლის ხასიათი ჰქონდეს, იგი უნდა იყოს გამოწვეული არა ორგანიზმის რაიმე თანდაყოლილი თვისებებით, არამედ ქცევით, რომელიც მას წინ უძღოდა. დასწავლას არ მიეკუთვნება ქცევის ისეთი ცვლილებები, რომლებიც უშუალოდ არიან გამოწვეული დალილობით, ტრავმებით, გარეგანი მექანიკური ზემოქმედებით, შინშილით, წყურვილით, ტკივილით, ძლიერი გრძობებით, ქიმიური პრეპარატების მოქმედებით, და აგრეთვე ფიზიოლოგიური მომწიფებით. დასწავლასთან არა გვაქვს საქმე მაშინაც, როდესაც მოქმედებისა და ქცევის ცვლილებები წარმავალი ხასიათისაა. ადამიანზე, რომელმაც ერთხელ მოხერხებულად გაიტანა გოლი, არ ამბობენ, რომ მან ისწავლა გოლების გატანა.

მაშასადამე, დასწავლა არის. ქცევის მყარი, მიზანშეწონილი ცვლილება, რომელიც წარმოიშობა იმ ქცევის წყალობით, რომელიც მას წინ უძღოდა და უშუალოდ არ გამოიწვევა ორგანიზმის თანდაყოლილი ფიზიოლოგიური რეაქციებით.

სწავლების ბევრი თანამედროვე ბურჟუაზიული თეორია (ბიჰევიორისტული) თვლის, რომ ადამიანის სწავლების ბუნება, კანონზომიერებანი, პირობები და გზები ანალოგიურია მალალორგანიზებული ცხოველების სწავლებისა. უარყოფენ რა ფსიქიკას, ამ მექანიციკურ თეორიებს დაჰყავთ ფსიქიკური პროცესები ფიზიოლოგიურზე, ხოლო ადამიანის ცნობიერი მოქმედება — რეფლექტორულ ქცევაზე. ამიტომ, მათი აზრით, ადამიანის მიერ რაიმის დასწავლა, ისევე, როგორც ცხოველებთან, დაიყვანება მოსწავლის ორგანიზმის მიერ გარკვეული სტიმულებისა და გარკვეულ სიტუაციებში მათზე გარკვეული რეაქციების შექმნის ფიზიოლოგიურ პროცესზე, რომელიც ხორციელდება განწყობების, დასჯისა და ჯილდოს შემწეობით, ე. ი. მოსწავლის მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების ან პირიქით მათი დაუკმაყოფილებლობის წყალობით.

ასეთი მიდგომა შესაძლებლობას იძლევა პირდაპირ გადმოვიტანოთ პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში შედეგები, რომლებიც ცხოველებზე ექსპერიმენტების დროს მიიღეს. ასე, ცნობილი ამერიკელი ფსიქოლოგები თორნდაიკი და გაზრი ასაბუთებდნენ თავის პედაგოგიურ თეორიებს კატების დასწავლაზე დაკვირვებით, ხოლო ფსიქოლოგმა სკინერმა თა-



ვისი პროგრამირებული სწავლების სისტემა გამოიყვანა მტრედებზე ჩატარებული ცდებიდან. ამ თეორიების წარმომადგენლები, ადამიანსა და ცხოველს შორის განსხვავებას მხოლოდ ზოგიერთ, კერძო თავისებურებებში ხედავენ. მაგალითად, იმაში, რომ გარდა წმინდა სამოდრო რეაქციებისა, ადამიანს გააჩნია სიტყვიერი რეაქციებიც და მასზე შეიძლება იმოქმედონ მეორადმა — სიტყვიერმა სტიმულებმა (თორნდაიკი, სკინერი) და ნიშნობრივმა სტიმულებმა (ტოლმენი) ანდა იმაში, რომ ადამიანს გარდა წმინდა ბიოლოგიური მოთხოვნილებებისა შეიძლება ჰქონდეს მეორადი მოთხოვნილებები, როგორებიცაა პატივმოყვარეობა, ანგარება და ა. შ.

ბურჟუაზიული ფსიქოლოგების მეორე ჯგუფი უსვამს რა ხაზს იმას, რომ ადამიანის ფსიქიკური პროცესები არ შეიძლება დავიყვანოთ ფიზიოლოგიურზე, მეორე უკიდურესობაში ვარდება. ისინი საერთოდ უარყოფენ ადამიანის დასწავლის საბუნებისმეტყველო, ფიზიოლოგიურ საფუძველს და დაპყავთ იგი მხოლოდ მოსწავლის სულში მიმდინარე პროცესებზე. შედეგად ქრება იმის გაგების შესაძლებლობა, თუ რატომ ხდება ესა თუ ის ცვლილებები მოსწავლის ფსიქიკაში, ქცევასა და მოქმედებაში. ჩვენ გვრჩება მხოლოდ იმის კონსტანტაციის საშუალება, რომ მოსწავლემ გაიგო რაიმე ან ვერ გაიგო, დაისწავლა რაიმე ან არ დაისწავლა და გავაკეთოთ აპელირება ისეთ ცნებებთან, როგორებიცაა, „გასხივოსნება“, „ქკუა“, „წვდომა“. ამ თეორიებს იდეალისტური ხასიათი აქვთ და არ გამოდგებიან დასწავლის ფაქტების მეცნიერული ახსნისათვის.

დასწავლის მექანიზმების თავისებურება ადამიანთან. უმაღლესი ნერვული სისტემის მოქმედების ფიზიოლოგიური პროცესებისა და დასწავლის მექანიზმების საერთოობა ადამიანთან და ცხოველთან, არ ეწინააღმდეგება ფსიქიკური მოქმედებისა და დასწავლის ბუნების თვისობრივ განსხვავებას ადამიანთან და ცხოველთან. მთელი საქმე იმაშია, რომ თვით დასწავლის ფიზიოლოგიური საფუძვლების განსაზღვრება, რომელსაც იძლევიან ბურჟუაზიული ფსიქოლოგები, არ არის სწორი. იგი დამყარებულია უმაღლესი ნერვული სისტემისა და ტვინის ასახვითი და რეგულატორული როლის გაუგებრობაზე.

უპირველეს ყოვლისა, არ არის სწორი ბურჟუაზიული ფსიქოლოგების მტკიცება, რომ ორგანიზმი ითვისებს თვით სტიმულებსა და რეაქციებს. ასე, მაგალითად, სრულიად ცხადია, რომ თავისთავად ჯოხი (სტიმული) არ შეიძლება „შეთვისებულ“ იქნეს ძაღლის ორგანიზმის მიერ. არ შეიძლება „შეთვისება“ არც გარეგანი ზემოქმედებისა ორგანიზმზე (დარტყმა, ბგერითი ან ელექტრომაგნიტური რხევები).

ამავეთვის. რომ ცხოველისათვის ჯოხის არსებობა ფაქტი გახდეს (და მამასადამე, სტიმულიც) მან უნდა დაინახოს იგი ან იგრძნოს მისი მოქმედება. ვაქცევას ხომ უშუალოდ ჯოხი არ იწვევს. სხვანაირად რომ ვთქვათ, ჯოხის თვისებები, მისი ზემოქმედებები ცხოველზე უნდა აღსახოს ორგანიზმში მიმდინარე ნერვულ პროცესებში (გრძნობათა ორგანოებში, ტვინში). მამასადამე, შეითვისება არა თვით სტიმული, არამედ მისი ფ ს ი ქ ი ე კ რ ი ა ს ა ხ ვ ა.

თავის მხრივ ცხოველის კუნთებსა და შინაგან ორგანოებს უშუალოდ არ შეუძლიათ რეაგირება ჯოხის დანახვაზე. იმისაფვის, რომ დაიწყონ შეკუმშვა, შეცვალონ მუშაობის რეჟიმი და ა. შ. მათ უნდა მიიღონ შესატყვისი „ბრძანებები“, რომლებშიც მოცემულია ნიშნობები პაროგამა, რომელიც საღლაც, ცხოველის ტვინში ფორმირდება.

მამასადამე, დასწავლის ფიზიოლოგიური არსის სწორი განსაზღვრა შემდეგნაირად შეიძლება: დასწავლა მ დ გ ო მ ა რ ე ო ბ ს ც ე ნ ტ რ ა ლ უ რ ი ნ ე რ ვ უ ლ ი ს ი ს ტ ე მ ი ს მ ი ე რ გ ა რ კ ვ ე უ ლ ი ს ტ ი მ უ ლ ე ბ ი ს ა ს ა ხ ვ ი ს, ა გ რ ე თ ვ ე ს ტ ი მ უ ლ უ რ ი ს ი ტ უ ა ც ი ე ბ ი ს და მ ა თ ზ ე გ ა რ კ ვ ე უ ლ ი რ ე ა ქ ც ი ე ბ ი ს პ რ ო გ რ ა მ ე ბ ი ს ფ ო რ მ ი რ ე ბ ა შ ი.

ასეთ ფორმაში განსაზღვრება უკვე გულისხმობს არა მარტო დასწავლის პროცესების მსგავსებას სხვადასხვა ცხოველებში, არამედ მათ თვისობრივ განსხვავებასაც, ცხოველებსა და ადამიანებს შორის. მართლაც, შესაძლებელია გარეგანი სამყაროს ნივთები — სტიმულები — ერთნაირი იყოს, მაგრამ ადამიანისა და ვთქვათ ძაღლის მიერ ისინი სხვადასხვანაირად აღსახონ. ადამიანთან ამ პროცესში მონაწილეობენ განზოგადება, აბსტრაქტირება, მიზეზობრივი, მიზნობრივი, ღირებულებრივი და სხვა მიმართულებების გამოყოფა, ე. ი. მონაწილეობს აზროვნება. ძაღლს ეს არ გააჩნია. არა იმიტომ, რომ მას არ შეუძლია „მსჯელობა“, არამედ პირველ რიგში იმიტომ, რომ იგი არაა დასაქმებული საზოგადოებრივი შრომითი მოღვაწეობით, რომელიც მოითხოვს გარეგანი სამყაროს შესახებ ინფორმაციის გადამუშავების ახალ ხერხებს და ამასთან მათ ფორმირებასაც ახორციელებს. ამიტომ, სრულიად განსხვავებულია ისიც, თუ რა აღსახება. ძაღლის ტვინში აღსახება მხოლოდ საგნის თვისებები, რომლებიც უშუალოდ მოქმედებენ გრძნობის ორგანოებზე და გამლიზიანებლების სახით არსებობენ. ადამიანის პრაქტიკაში პირველ რიგში აღსახება საგნების ობიექტური ფიზიკური თვისებები. ეს თვისებები კლასიფიცირდებიან საზოგადოებრივი გამოცდილების ფარგლებში, ღარისხის, სიდიდის, ფორმის, დანიშნულების და სხვა კატეგორიების მიხედვით. ძაღლთან არ შეიძლება ასე იყოს ისევ და ისევ იმის გამო,

რომ იგი არ ახორციელებს ისეთ ქცევას, რომლისთვისაც მნამკნელობა აქვს თვისებათა ამგვარ კატეგორიებს.

დაბოლოს, ადამიანისა და ცხოველის ქცევის პროგრამები არსებითად განსხვავდებიან ერთიმეორისაგან. ცხოველებთან ესაა გარკვეულ სტიმულებზე, ორგანიზმის ავტომატური, ბიოლოგიური საჭიროებებით განპირობებული პასუხები — რეფლექსები. ადამიანთან ესაა ცნობიერი, მიზანშეწონილი აქტები, რომელთა მართვა საზოგადოებრივი საჭიროებებით ხორციელდება და რომელთა რეგულაცია საზოგადოებრივ პრაქტიკას ეფუძნება. ყველა ამ განსხვავებათა გამოსასატავად, სახელწოდება სტიმული შეიძლება დავუტოვოთ მხოლოდ ისეთ გამღიზიანებლებს, რომლებიც უშუალოდ მოქმედებენ გრძნობათა ორგანოებზე (მაგალითად, ფერი, სუნი, „სახე“, ხმა). საგანთა თვისებების ისეთ ასახვას, რომლებიც გადამუშავებულნი არიან ობიექტური საზოგადოებრივი მოცდილების კატეგორიებში, შეთანხმდნენ უწოდონ ცოდნა (მაგალითად, თვისება, დანიშნულება, სტრუქტურა, ღირებულება, ნივთის წარმოშობა). შესაბამისად სახელწოდება რეაქცია ორგანიზმის ავტომატურ რეფლექტორულ პასუხებს ეკუთვნის. მოღვაწეობის ცნობიერ, მიზანდასახულ აქტებს კი უწოდებენ მოქმედებებს, ასეთივე ქცევის აქტებს კი — საქციელს.

ამრიგად, ადამიანთან მიმართულებაში დასწავლის არსი შეიძლება შემდეგნაირად განვსაზღვროთ: დასწავლა მდგომარეობს ადამიანის მიერ გარკვეული ცოდნის და მის მიერ განპირობებულ გარკვეულ სიტუაციაში, გარკვეული მოქმედებების და საქციელის შექმნაში.

დასწავლის კოგნიტური დონე. არაა ძნელი შევამჩნიოთ, რომ ამგვარად გაგებული დასწავლა, თავისი ხასიათით, შინაარსითა და შედეგით არსებითად განსხვავდება ცხოველთა დასწავლისაგან. ცხოველისა და ადამიანის დასწავლაში არსებული ამ განსხვავების ასახავად განსხვავებულ ცნებებს ხმარობენ. თუ დასწავლა გამოიხატება გარკვეული სტიმულებისა და გარკვეული რეაქციების შექმნაში, მას დასწავლის რეფლექტორულ დონეს უწოდებენ. თუ დასწავლა მდგომარეობს გარკვეული ცოდნისა და გარკვეული მოქმედების (და საქციელის) შექმნაში, მას დასწავლის კოგნიტურ დონეს უწოდებენ.

დასწავლის კოგნიტურ დონეზე დასწავლის პირობების ხასიათი თვისობრივად იცვლება.

ამ ძირითად განსხვავებათაგან, პირველი ი. პ. პავლოვის მიერ იყო ხაზგასმული. რეალური სიგნალების გარდა — თვით საგნების ზემოქმედება, — ადამიანი უმალეს ნერვულ მოქმედებაზე ზემოქმედებენ აგრეთვე მეორე რიგის სიგნალები — სიტყვები. ასე, მაგალითად, თუკი ადამიანს გამოვეუშუშავებთ პირობით რეფლექსს (თითის სწრაფი გაწევა) სინათლეზე, რომელსაც თან ახლავს ელექტროდენის დარტყმა, მაშინ თვითონ სიტყვა „სინათლე“ გამოიწვევს ადამიანში იგივე რეფლექსს — თითი თავისდაუნებურად გაიწევა. აქედან ჩანს, რომ ადამიანთან გაცილებით უფრო ფართოა იმ სიგნალების არე, რომელთაც კავშირში შესვლის უნარი გააჩნიათ. საგნებისა და მათი თვისებების მაგივრად პირობითი სიგნალების სახით შეიძლება „იმუშაონ“ სიტყვებმა, რომლებიც აღნიშნავენ ამ საგნებსა და თვისებებს. დასწავლის პროცესში, იქმნებიან არა მარტო კავშირები „საგანი-საგანი“, არამედ კავშირებიც „სიტყვა-საგანი“, „საგანი-სიტყვა“, „სიტყვა-სიტყვა“, ე. ი. სიტყვები ისევე იწყებენ ადამიანის დასწავლისა და მოქმედების მართვას, როგორც გარეგანი სამყაროს რეალური ზემოქმედებანი.

არსებითად იცვლება განმტკიცების ბუნებაც. ცხოველთან მას ბიოლოგიური ხასიათი აქვს. ესაა გარკვეული ორგანული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება. ადამიანთან წარმოიშობა საზოგადოებრივად განპირობებული მოთხოვნილებების უზარმაზარი რაოდენობა: ტელევიზორისა და კარგი კოსტიუმის მოთხოვნილებიდან, საზოგადოებრივი აღიარების, სიცოცხლის გააზრებულობის, სიკეთის, სილამაზის, კემპარტების მოთხოვნილებებამდე. განმტკიცებად შეიძლება გასდეს მოქმედებასთან და საქციელთან დაკავშირებული ყოველგვარი სიგნალი (სიტყვა, საგანი, მოვლენა), რომელიც ამ მოთხოვნილებებს აკმაყოფილებს.

ძირფესვიანად იცვლება ადამიანთან იმ აქტივობის ხასიათიც, რომლის მეშვეობით გამოინახებიან და ფორმირდებიან მოქმედების ახალი პროგრამები. ჯერ ერთი ადამიანთან აქტივობის მიზანი არსებობს, როგორც სასურველი მომავლის ცნობიერი ხატი. მეორეც, მოქმედების პროგრამის ფორმირება ადამიანთან ვლინდება არა, როგორც ავტომატური, წინასწარ განკვერტილი რეაქციები და მათი კორექტირება ცდების და შეცდომების მიმდინარეობის პროცესში, არამედ, როგორც მოქმედების ცნობიერი დაგეგმვა და მათი შედეგების წარმოდგენა, მესამეც, დასწავლის გამომწვევ ჯილდოდ შეიძლება მოქმედებდეს არა მარტო რაიმე (თუნდაც მეორადი) მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება, არამედ თვითონ იმის ცნობიერება, რომ მიზანი მიღწეულია.

დასწავლის ინტელექტუალური დონე. დაბოლოს, ადამიანთან თვისობრივად იცვლება რეალობის მიმართებათა ის წრე, რომელიც დასწავლის შედეგად შეითვისება, იცვლება ამ მიმართებათა ასახვის ფორმები, დასწავლის მიზნები, შესაძენი მოქმედებების სახეები და ამოცანების ხასიათი, რომლებიც მათი დახმარებით წყდება.

როგორც მრავალი ცდა გვიჩვენებს, ცხოველებს უნარი შესწევთ აღმოაჩინონ და შეითვისონ მხოლოდ ზოგიერთი ფიზიკური მიმართებები დროსა და სივრცეში, და აგრეთვე საგანთა გრძობადი მიმართებები ე. ი. მათ მიერ გამოწვეული შეგრძნებების მსგავსება და განსხვავება. ადამიანს კი უნარი შესწევს აღმოაჩინოს და შეითვისოს ლოგიკური მიმართებები (ზოგადისა ერთეულთან, კონკრეტულისა აბსტრაქტულთან, გვარისა სახეობასთან, ამოსავლისა შედეგებთან) და აგრეთვე ფუნქციონალური მიმართებები (იზეზი — საშუალებები, მიზეზები — შედეგები: რაოდენობა — თვისობრიობა, მოქმედება — შედეგი). კონკრეტური დასწავლის ასეთი დონე, რომლის დროსაც აისახებიან საგნების და მოქმედებების არა ცალკეული გრძობადი კონკრეტული მიმართებები, არამედ რეალობის ან მოქმედების ზოგადი ობიექტური კავშირები, სტრუქტურები და მიმართებები, აღინიშნება ტერმინით ინტელექტუალური დასწავლა. აღნიშნული ტიპის მიმართებება გრძობადი ხასიათისა არ არიან. ისინი არ აისახებიან უშუალოდ შეგრძნებებში. მათ ასასახავად კაცობრიობამ მოიგონა რეალობის ასახვის ახალი, თავისებური ფორმა, რომელიც ცხოველებს არ გააჩნიათ, — ცნებები. როგორც ლ. ს. ვიგოტსკიმ აჩვენა, ცნებები არ დაიყვანებიან საგნების გრძობადი, განმასხვავებელი ნიშნების გენერალიზაციაზე, რომელიც მათ გარეგან მეზობლობაზე ან მსგავსებაზე დაფუძნებული. ასეთი გენერალიზაციები — ესაა ცხოვრებისეული ფსევდოცნებები, რომელთაგანაც იწყება ბავშვის აზროვნება და რომლებითაც შემოისაზღვრება ჩვეულებრივი, თვალსაჩინო და კონკრეტული აზროვნება. ნამდვილი მეცნიერული ცნებები საგანთა და მოვლენათა არსებით ობიექტურ კავშირებსა და სტრუქტურებს ასახავენ. ეს ცნებები თითქოს საგანთა ხილულ სივრცით. დროით და გრძობად მიმართებებზე უფრო ღრმად შეაღწევენ და ასახავენ ამ ხილული გარეგანი მიმართებების არსს.

ასე, მაგალითად, ყოველდღიური ცხოვრებისეული ცნება „სინათლე“ წარმოადგენს რაღაც მნათს, სიბნელის საწინააღმდეგოს. იმ საერთო განზოგადებულ წარმოდგენას, რასაც აერთიანებენ სინათლესთან დაკავშირებული აღქმები. სინათლის ნამდვილი მეცნიერული

ცნება, როგორც 400-დან 800 მილიმიკრონამდე ელექტრომაგნიტური ტალღებისა, არაფერს თვალსაჩინოს უკვე აღარ შეიცავს. იგი ასახავს იმ რეალური პროცესების სტრუქტურას, რომლებიც ერთიანდებიან „სინაალის“ ცნებაში.

კაცობრიობას გააჩნია სპეციალურ ნიშანთა სისტემა ასეთი ობიექტური მიმართებების, საგნების სტრუქტურებისა და კავშირების. მოვლენებისა და მათი თვისებების აღსანიშნავად. ესაა ენა, ე. ი. სიტყვები და მათი კავშირის წესები წინადადებებში. მაშასადამე, სიტყვების, ენის სახით ადამიანებს გააჩნიათ საშუალება, იარაღი, რომელიც ათავისუფლებს შემეცნებას და დასწავლას გრძნობად გამოცდილებასთან. ცალკეულ კონკრეტულ აღქმად საგანთან მიჯაჭვულობისაგან და აძლევს საშუალებას ფსიქიკას ასახოს და განამტკიცოს ზოგადი კავშირები, საგნების მიმართებები და სტრუქტურები თავისთავად. მაგრამ სიტყვებს წარმოშობს არა ცალკეული ადამიანი, არამედ მთელი საზოგადოება (რა თქმა უნდა, ცალკეულ ადამიანთა შემოქმედებაში). ისინი ასახავენ მთელი საზოგადოების ცოდნასა და გამოცდილებას. ამიტომ სიტყვით აღნიშნული ცნებების შეთვისება ადამიანის მიერ, წარმოადგენს ამავე დროს მოღვაწეობის პროცესში კაცობრიობის მიერ დაგროვებული ცოდნის შეთვისებასაც. სიტყვებში გამოიხატება აგრეთვე საზოგადოების დამოკიდებულება რეალობის მიმართ.

ამიტომ, უმაღლეს დონეზე ცოდნა გამოდის როგორც ცნებები და ცნებების კავშირები, რომლებიც ფიქსირებულნი არიან სიტყვეებში და სიტყვათა კავშირებში. ცოდნის დასწავლა, ამ დონეზე, გამოდის, როგორც ცნებების დასწავლა.

როგორ აღმოაჩენს ადამიანი ობიექტურ კავშირებს, რომლებიც არ არიან მოცემული შეგარძნებებში? პასუხს იძლევა ლენინური დიალექტიკურ-მატერიალისტური თეორია. ასეთ კავშირებს ადამიანი აღმოაჩენს პრაქტიკის გზით, თავისი მოღვაწეობის საშუალებით. მოქმედებს რა საგნებზე, იგი აიძულებს მათ გახსნან დაფარული არსებითი კავშირები. ამასთან ერთად, ადამიანს შეუძლია შეესრულოს გარკვეული ოპერაციები არა მარტო საგნებით, არამედ საკუთარი ფსიქიკის შინაარსებითაც — წარმოდგენებით და ცნებებით. ასეთ მოქმედებებს, რომლებიც მოწყვეტილი არიან თვით საგნებზე პრაქტიკული ზემოქმედებისაგან, უწოდებენ გონებრივ მოქმედებებს ან აზროვნებით ოპერაციებს. ოპერაციების გადატანა იდეალურ პლანში, და მასში წარმოდგენებით და ცნებებით ოპერირება აზროვნების საშუალებით ზორ-

ციელდება. იგი ყოველთვის გარკვეული ამოცანის ამოხსნაზეა მიმართული.

ამრიგად, იმისათვის, რომ მოსწავლეს ჩამოუყალიბდეს ცნებები და მან წარმატებით შეძლოს მათით ოპერირება, აუცილებელია დასწავლის კადრე ერთი სახე — აზროვნების დასწავლა.

ადამიანის მთელი ინტელექტუალური მოქმედების საბოლოო მიზანია სხვადასხვანაირი, ურთულესი ამოცანების გადაჭრა, რომლებსაც მის წინ წარმოებითი და საზოგადოებრივი პრაქტიკა აყენებს. მართო მაშინაა შესაძლებელი ადამიანის მიზანშეწონილი მოქმედებისა და ქცევის რეგულირება, ბუნებისა და საზოგადოების მიმართ. ამ მიზნის მისაღწევად აუცილებელია იდეალური გადაწყვეტების რეალიზირება, რომლებიც მიღებული არიან პრაქტიკულ მოქმედებებში ცოდნისა და ცნებით ოპერირების საშუალებით, კონკრეტული ნივთების, სიტუაციების და ამოცანის მიმართ. სხვანაირად რომ ვთქვათ, მიუყენოთ ცოდნა განხორციელებად მოქმედებას, გამოვიყენოთ იგი კონკრეტული ამოცანების გადასაწყვეტად ე. ი. დავეუფლოთ უნარებს.

ამრიგად, ინტელექტუალური დასწავლა თავის უმაღლეს ფორმაში შეიძლება ჩაითვალოს სრულად, თუკი იგი შეიცავს აგრეთვე უნარების დასწავლას.

ადამიანის დასწავლის მრავალდონიანი ხასიათი. საჭიროა ხაზი გავსვას იმას, რომ უმაღლესი კოვნიტური ტიპის დასწავლასთან ერთად. ადამიანს შემორჩა აგრეთვე რეფლექტორული ტიპის დასწავლის მექანიზმებიც, იგი ხორციელდება ავტომატურად და არა ცნობიერად. დასწავლის ამ მექანიზმებს განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ბავშვობაში აქვთ, როდესაც გროვდება ძირითადი ფონდი სენსორული დიფერენცირების (ფერების, ფორმების, მეტყველებას ბგერების განსხვავება და ა. შ.), მოტორული ოპერაციებისა (სიარული, ბგერების წარმოთქმა, წერა) და სენსომოტორული კოორდინაციებისა (საუნჯის აღება და გადაადგილება, წინააღმდეგობების გადალახვა სიარულის დროს. ხმამალა კითხვა). დასწავლის ეს ტიპები არ ქრებიან ადამიანის მთელი ცხოვრების განმავლობაში. ასე, მაგალითად, ჩვენ იშვიათად ვაცნობიერებთ, თუ რომელი ივისებების მიხედვით ვცნობთ საგნებს, რომელი კუნთებით და რაწიარად ვსარგებლობთ ამა თუ იმ სახის მოქმედებების შესრულებისას და ა. შ. აქედან ჩანს, რომ სენსორული და მოტორული დიფერენციაციის, გენერალიზაციის და სისტემატიზაციის რეფლექტორული პროცესები, აქტიურად მონაწილეობენ აღქმების, წარმოდგენების და სხვადასხვანაირი სამოძრაო პროგრამების ფორმირებაში.

ამრიგად, დასწავლა ადამიანთან წარმოადგენს რთულ მრავალსაფე-

ხუროან პროცესს, რომელიც რეფლექტორულ და კოგნიტურ დონეებზე მიმდინარეობს.

რეფლექტორულ დონეზე ეს პროცესი ბევრად არაცნობიერ, ავტომატურ ხასიათს ატარებს. იგი მიმდინარეობს ძიების, ცდებისა და შეცდომების გზით. იგი ეფუძნება მოძრაობებისა და მოქმედებების გრძელვადი სიგნალების გენერალიზაციას, დიფერენციაციას და სისტემატიზაციას განმტკიცებისა და ჯილდოს საშუალებით. მას მართავს მოთხოვნილებები და ემოციები. რეფლექტორულ, დონე დასწავლის ორ სახეს შეიცავს: სენსორული დასწავლა, რომლის დროსაც ფორმირდება გრძელვადი სიგნალების გარჩევა და აღქმები და აგრეთვე დაკვირვებების, ცნობისა და გამოცნობის პროცესები, მოტორული დასწავლა, რომლის დროსაც ხდება მოძრაობების შესრულების ბერბების არჩევა და გაერთიანება, მიზანშეწონილი სამოძრაო პროგრამების შეთვისება, მათი დივერსიფიკაცია, გენერალიზაცია და სისტემატიზაცია. მათი სინთეზია სენსომოტორული დასწავლა, ანუ მიზანშეწონილი მოქმედებების შესრულების ავტომატიზირებული ხერხების ფორმირება, აღქმებისა და წარმოდგენების კონტროლის ქვეშ. არაა ძნელი შევამჩნიოთ, რომ დასწავლის ამ სახეების შედეგები ვლინდებიან სენსორული, მოტორული და სენსომოტორული ჩვევების სახით.

დასწავლის კოგნიტური დონე სინამდვილის არსებითი თვისებებისა და კავშირების შეგნებულ გამოყოფით, ანალიზით, შერჩევით და ნაოგადებითა და განმტკიცებით, აგრეთვე მოქმედების მიზანშეწონილი წესებითა და ამ თვისებათა და კავშირთა გამოყენებით ხასიათდება.

დასწავლა მიმდინარეობს ექსპერიმენტისა და დაკვირვების, გააზრებისა და მსჯელობის, ვარჯიშისა და თვითკონტროლის გზით. მას მართავენ ცნობიერად დასმული მიზნები და ამოცანები. კოგნიტურ დონეზე აღმოჩენილია ორი ქვედონე. პირველი მათგანია პრაქტიკული დასწავლა, რომელიც გრძელვადი გამოცდილებას ეფუძნება. იგი შეიცავს გარკვეული კლასის ამოცანების ამოსახსნელად აუცილებელი ფაქტების ცოდნის, პრაქტიკული ოპერაციებისა და მოქმედებების დასწავლას. ამ ქვედონეზე ფორმირდებიან წარმოდგენები და პრაქტიკული უნარები. კოგნიტური დასწავლის მეორე, უფრო მაღალი დონე — ინტელექტუალური დასწავლაა. ესაა, როდესაც ადამიანი ითვისებს განზოგადებულ თეორიულ ცოდნას რეალობის ობიექტური თვისებების შესახებ და ინტელექტუალური ოპერაციების (და მოქმედებების) სისტემებს, რომლებიც აუცილებელი არიან რეა-



ლობის ამ თვისებების გამოსავლენად და გამოსაყენებლად გარკვეული კლასის ამოცანების ამოსახსნელად. მოცემული ქვედონე შესაბამისად შეიცავს ცნებების დასწავლას, აზროვნების დასწავლას და თეორიული უნარების დასწავლას.

რა თქმა უნდა, დასწავლის ყველა ჩამოთვლილი დონეები და სახეები გარკვეული აზრით, ხელოვნურად არიან გამოყოფილი. ფაქტიურად, ადამიანის დასწავლის პროცესში ისინი მკიდროდ არიან გადახლართული და ერთმანეთთან დაკავშირებული, მაგრამ ყოველ მათგანს გარკვეული თავისებურება გააჩნია. გარდა ამისა, ეს დონეები გამოდის, როგორც დასწავლის გეხეტიკური საფეხურები. რაც უფრო პატარაა ბავშვი, მით უფრო მეტადაა მასში წარმოდგენილი დასწავლის დაბალი დონეები და სახეები. რაც უფრო მოზრდილია ბავშვი, მით უფრო დიდი როლს ასრულებს დასწავლის უფრო მაღალი ტიპები და სახეები.

მაგრამ წინამორბედი დონეები არ ქრებიან და არ კარგავენ თავის მნიშვნელობას, ისინი მხოლოდ გადასხვაფერდებიან, ემორჩილებიან უფრო მაღალი ტიპის დასწავლას. იწყებენ მის სტრუქტურაში შესვლას. მაგალითად, კოგნიტური დასწავლის ყველაზე მაღალ დონეზე დაც კი (უმალღესი მათემატიკის შესწავლისას), მასში აუცილებლად შედიან ფაქტობრივი ცოდნის შეთვისებაც, გარკვეული ახალი პრაქტიკული მოქმედებების შეთვისებაც, ახალი აღქმების ფორმირებაც კი (ფიგურები, გრაფიკები, ნიშნები) და აგრეთვე მოტორული დიფერენცირებების ფორმირება (ფორმულების დაწერა, მრუდეების დახაზვა).

## § 2. სასწავლო კვათის ფსიქოლოგია

დასწავლა შეიძლება სტიქიური იყოს, შეიძლება წარმოიშვას ადამიანის სხვა ადამიანებთან და გარემომკცველ სამყაროსთან ურთიერთობისას. ასე, მაგალითად, ადამიანს შეუძლია მიიღოს გარკვეული ცნობები და ცოდნა შემთხვევით — წიგნებიდან, ჟურნალებიდან. რადიო და ტელე-ვადაცემებიდან, დაკვირვებებიდან და ა. შ. იღებს რა მონაწილეობას სხვადასხვა სახის მოქმედებაში, იღებს რა გამოცდილებას იმოქმედოს სხვადასხვა საგნებით, აპარატებით, მოწყობილობებით, ადამიანს შეუძლია სტიქიურად აითვისოს გარკვეული ჩვევები და უნარები. მაგალითად, მცდელობების, მიბაძვის, სხვათა რჩევების, ინსტრუქციების კითხვის საფუძველზე ადამიანს შეუძლია შეითვისოს, მაგნიტოფონთან მოპყრობის, თხილამურებზე სიარულის, ავეჯის. ელექტრომოწყობილობების რემონტის ჩვევები და უნარები.

დასწავლა, რომელიც ასეთი ურთიერთქმედების საფუძველზე ზორციელდება, შეიძლება შემთხვევით დასწავლად იწოდოს. მაგრამ დასწავლის პირობები შეიძლება იყოს სპეციალურად ორგანიზებული და შექმნილი. ასეთ შემთხვევაში დასწავლა უკვე ნიზანეწონილად ორგანიზებული და წარმართული იქნება. დასწავლის ასეთ მიზანშეწონილ ორგანიზაციას სწავლებას უწოდებენ. მისი ყველაზე უფრო უნივერსალური მაგალითია — სკოლა. მაგრამ სწავლება სკოლით არ შემოიფარგლება. ის არის საბავშვო ბაღშიც, როდესაც ბავშვებს ასწავლიან. მაგალითად ტანსაცმლის დაწყობას, ხატვას; ოჯახში, როდესაც ბავშვს ასწავლიან კბილების გაწმენდას; ბავშვების ჯგუფში, როდესაც ისინი რაღაც თამაშის წესებს სწავლობენ.

სწავლების ცნება. რა არის სწავლება? ჩვეულებრივად პასუხი შემდეგნაირად ფორმირდება. ესაა გარკვეული ცოდნის, უნარების და ჩვევების გადაცემა მოსწავლისათვის. მოყვანილი განსაზღვრება პირველი შეხედვით სწორად აღწერს ყოველგვარი სწავლების სიტუაციას. მართლაც, სწავლებამდე ადამიანს არ გააჩნია არავითარი ცოდნა. უნარები და ჩვევები. სწავლების მერე მას უჩნდება ისინი. საიდან? მასწავლებლისაგან, რომელიც ფლობს ამ ცოდნას, უნარებსა და ჩვევებს და გადასცემს მათ მოსწავლეს. სწავლება სწორედ გადაცემის ეს პროცესია. მაგრამ ცოდნა, უნარები და ჩვევები, ისევე, როგორც აღქმები, წარმოდგენები, ცნებები, აზროვნება — არ არიან ფიზიკური სხეულები, რომლებიც შეიძლება გადაიცეს ხელიდან ხელში ან „გადაიხას“ თავიდან თავში. ცოდნა, უნარები და ჩვევები ადამიანის ფსიქიკაში მიმდინარე, ასახვითი და რეგულატორული პროცესების ფორმებსა და შედეგებს წარმოადგენენ. მაშასადამე, ისინი შეიძლება წარმოიშვნენ ადამიანის თავში, მხოლოდ მისი საკუთარი მოქმედების შედეგად. მათი მიღება შეუძლებელია. მაგრამ ისინი უნდა წარმოიშვნენ თვითონ მოსწავლის ფსიქიკური აქტივობის შედეგად, ისინი თვითონ არიან ამ აქტივობის გარკვეული ფორმები. თუ არ არსებობს მოსწავლის შემხვედრი აქტივობა, არავითარი ცოდნა, უნარები და ჩვევები მას არ გაუჩნდება. ეს კარგად იცის პირადი გამოცდილებით ყოველმა პედაგოგმა, თუმცა, ყოველთვის სწორად არ აცნობიერებს მას, ცვლის რა „შემხვედრი ფსიქოლოგიური აქტიობის არქონების“ გაგებას ისეთი შემფასებელი სიტყვებით, როგორიცაა „უყურადღებობა“, „სიზარმაცე“, „უუნარობა“.

მაშასადამე, დამოკიდებულება „მასწავლებელი — მოწაფე“ სწავლებისას არ შეიძლება დაყვანილ იქნეს მიმართებაზე „გადამცემი — მიმღები“. მასში აუცილებელია პროცესის ორივე მო-

ნაწილს აქტივობა. ასეთი ტიპის დამოკიდებულებას ეწოდებენ ურთიერთმოქმედებას. აქედან სწავლება შეიძლება განისაზღვროს უფრო ზუსტად, როგორც ურთიერთმოქმედების პროცესი მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, რომლის შედეგადაც მოსწავლესთან ხდება გარკვეული ცოდნის, უნარების და ჩვევების ფორმირება. ისინი ჩამოყალიბდებიან მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუკი მასწავლებლის ზემოქმედება იწვევს მოსწავლის გარკვეულ ფიზიკურ და ფსიქიკურ აქტივობას.

გარეგან ზემოქმედებას, რომელიც ორგანიზმის გარკვეულ საპასუხო აქტივობას იწვევენ, სტიმულაციას უწოდებენ. გარეგან ზემოქმედებებს, რომელთა შედეგად მიიღწევა გარკვეული, წინასწარ დასმული მიზანი, უწოდებენ მართვას. მაშასადამე, სწავლება შეიძლება განესაზღვროთ, როგორც მოსწავლის გარეგანი და შინაგანი აქტიუობის სტიმულაციისა და მართვის პროცესი, რომლის შედეგადაც მას უყალიბდება გარკვეული ცოდნა, უნარები და ჩვევები.

სწავლებას შეუძლია შექმნას სათანადო პირობები ასეთი აქტივობისათვის, მაგალითად, გაუყეთოს ორგანიზება მოსწავლის ქცევა, წარმართოს იგი, კონტროლირება გაუყეთოს, მიაწოდოს მისთვის აუცილებელი საშუალებები და ინფორმაცია. მაგრამ თვით ფორმირება ადამიანთან ცოდნის, უნარებისა და ჩვევების, ცნებებისა და აზროვნების, ქცევებისა და მოქმედების, შესაძლებელია მისი საკუთარი მოქმედების შედეგად.

კერძოდ, მოსწავლის როგორი აქტივობის შექმნაა საჭირო და როგორაა საჭირო მისი წარმართვა, იმისათვის, რომ მას ჩამოუყალიბდეს ცოდნა, უნარები და ჩვევები? რა პრინციპებს უნდა ეფუძნებოდეს ამ მათეორმირებელი საშუალებების გამოყენება? ამ კითხვაზე პასუხები იმაზეა დამოკიდებული, თუ როგორაა წინასწარ გადაწყვეტილი ძირითადი პრობლემა: მოსწავლის როგორი შინაგანი და გარეგანი მოქმედება აისახება მის ცოდნაში, უნარებსა და ჩვევებში და წარმოქმნის მათ.

თანხლები დასწავლა და მიზანშეწონილი სწავლა. ამრიგად, მოსწავლის რომელ მოქმედებას მივყავართ დასწავლამდე? გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ საერთოდ ყოველ მათგანს. პატარა ბავშვის საორიენტაციო და კვლევითი მოქმედება — საგნებზე ხელის მოკიდება და მანიპულირება, ცოცვა და სიარული ასწავლიან მას ძოდრაობების კოორდინაციას და გარე სამყაროში ორიენტირებას, აცნობენ მას საგანთა თვისებებს, აყალიბებენ აღქმებს. პრაქტიკული და კომუნიკა-

ტორული ქცევა, ნივთების გამოყენება და მეტყველება ავლენენ და რეალიზაციას უკეთებენ ბავშვისათვის გარშემო მყოფი ნივთების დანიშნულებას, მათ ფუნქციებს და მათთან მოპყრობის ხერხებს, უყალიბებენ მას ნივთების და მოქმედებების საზოგადოებრივი ღირებულების სისტემებს, მათი კლასიფიკაციებისა და სიტყვიერი აღნიშვნების ხერხებს ე. ი. ფორმირებას უკეთებენ აზროვნებას. თამაში ასწავლის ბავშვს ამ მნიშვნელობებით მანიპულირებას, მათ ხორცმესხმას მოქმედებაში, თავის ქცევის დამორჩილებას. ე. ი. იდეალურ და ნებისმიერ რეგულაციას. დაბოლოს, შრომა და სხვებთან კონტაქტი, კითხვა და მასობრივი კომუნიკაციის საშუალებები (რადიო, ტელეხედვა), შეუწყვეტლად, მთელი ცხოვრების მანძილზე ამდიდრებენ ადამიანს ახალი ცნობებით, ცოდნით, უნარებით, ჩვევებით, ჩვეულებებით, აზროვნების ხერხებით, ქცევის ფორმებით, პრაქტიკული და სამეტყველო მოქმედებების სისტემებით.

ყველა ამ მოქმედების და ქცევის თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ საბოლოო შედეგი — საზოგადოებრივი გამოცდილების ათვისება — არ ეთანხმება ამ მოქმედებისა და ქცევის უშუალო მიზნებს. ბავშვი მანიპულირებს საგნებით და თამაშობს არა იმისათვის, რომ რაიმე ისწავლოს. როდესაც იგი აკეთებს პირველ ნაბიჯებს და ცდილობს წარმოთქვას სიტყვები, მას არ ამოძრავებს სიარულისა და დაარაკის სწავლის მიზნები. მისი მოქმედებები მიმართულია გარკვეული უშუალო მოთხოვნილებების — გამოკვლევის, აქტივობის, ნივთების დაუფლების, გარშემომყოფებზე ზემოქმედების, მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე. ამიტომ, შესაბამისი მოქმედებების და ინფორმაციის ათვისება გამოდის პირადად მისთვის არა, როგორც მიზანი, არამედ მხოლოდ, როგორც შესაბამისი მოთხოვნილებებით დაკმაყოფილების საშუალება. ასევე მუშას, რომელიც მანქანას მართავს, აქვს მიზანი, აწარმოოს მოცემული ხარისხის გარკვეული პროდუქტი. ჩვევებისა და რეგულატორული პროცესების სრულყოფა კი, რომელიც ამასთან ერთად ხორციელდება, მას ექმნება, როგორც მოქმედების პარალელური შედეგი და არა როგორც მიზანი.

დასწავლას ქცევის პროცესში, რომელსაც სხვა მიზანი აქვს, შე მოსწავლე ვ ე ვ ი თ ს ა ნ თ ა ნ მ ს ლ ე ბ ს უწოდებენ. იმას, რომ იგი ნამდვილად არსებობს, თვითონ ცხოვრება მოწმობს. იმაზევე მეტყველებს ფსიქოლოგების ბევრი ცდა. ასე, ერთ-ერთ ექსპერიმენტში მოსწავლეებს უნდა დაეჯუფებინათ ბარათები საგნების გამოსახულებით. ყოველ ბარათზე დაწერილი იყო დიდი ციფრი. ცდის ერთ ვარიანტში ბარათები უნდა დაეწყოთ გამოსახული საგნების მსგავსების მიხედვით, მეორეში — ისე, რომ ბარათებზე დაწერილ ციფრებს შეედგინათ აღ-

მავალი რიგი. რაიმეს დამახსოვრება არ მოითხოვებოდა. ამ დავალებების შესრულების შემდეგ კლისპირებს მოულოდნელად სთავაზობდნენ აღედგინათ მეხსიერებაში ყველა საგნის სახელწოდება და ყველა ციფრი, რომლებიც იყვნენ ბარათებზე. შედეგები შემდეგნაირი აღმოჩნდა: პირველ შემთხვევაში ძალიან კარგად ამახსოვრდებოდათ სურათები და ძალიან ცუდად ციფრები, მეორეში, ციფრებს კარგად აღადგენდნენ, ხოლო საგნების სახელწოდებებს ცუდად იხსომებდნენ. ამგვარმა ცდებმა ჩატარებულმა საბჭოთა ფსიქოლოგების (პ. ი. ზინჩენკოს, ა. ნ. ლეონტიევის, ა. ა. სმირნოვის და სხვა) მიერ მიიყვანა ისინი დასკვნამდე, რომ 1) დასწავლა (ამ შემთხვევაში დამახსოვრება) ხორციელდება მაშინაც, როდესაც არ არის დასმული სპეციალური დასწავლის (რაიმის დამახსოვრების) ამოცანა, 2) უკეთ დაისწავლება (ახსომდება) ის, რაც დაკავშირებულია ადამიანის აქტიურ მოქმედებასთან, რაც საჭიროა ამ მოქმედებისათვის, რაზედაც აიგი მიმართული და რისი საშუალებითაც ხორციელდება.

აქედან, სწავლების თეორიისა და პრაქტიკისათვის დიდმნიშვნელოვანი დასკვნები გამოდინარებენ. მაგალითად, შეიძლება ვასწავლოთ ბავშვებს მცენარეთა სისტემატიკა, მოვთხოვთ დაიმახსოვრონ შესაბამისი ნიშნები და შემდეგ გავაკეთოთ მათი ილუსტრაცია მცენარეთა ცალკეული სახეობების მაგალითებზე. ეს რთული გზაა. შეიძლება აგრეთვე მივცეთ მოსწავლეებს ცნობარი, მივცეთ შესაბამისი მცენარეები და შევთავაზოთ, ცნობარის უანოყენებით გაარკვიონ, ოჯახები და რაზმები, რომელთაც ეკუთვნის თითოეული მცენარე. ამ შემთხვევაში მოსწავლეები მიიღებენ შესაბამის ცოდნას მოქმედების პროცესში, სპეციალური დასწავლის გარეშე. გამოდინარე ამ ცდებიდან და დაკვირვებებიდან, ზოგიერთმა ფსიქოლოგმა და პედაგოგმა წამოაყენა იდეა, რომ ასეთი თანმხლები, წინასწარ განუზრახავი დასწავლა წარმოადგენს სწავლების საუკეთესო ფორმას. ამასთან, ხაზს უსვამენ მის „ბუნებრიობას“. ამ იდეის დამცველები ფიქრობენ, რომ ადამიანს საქმე აქვს არა ხელოვნურად პრეპარირებულ და დოზირებულ ობიექტებთან და ინფორმაციასთან, არამედ რეალურ ცხოვრებასთან, რეალურ ამოცანებთან და ნივთებთან. დასწავლის მოტივები და ბიძგი მომდინარეობენ შიგნიდან და არა გარედან. მოსწავლის ფსიქიკა თვითონ აწარმოებს აუცილებელი ცნობებისა და მოქმედებების შერჩევას და განმტკიცებას მოსწავლის სპეციალური ძალისხმევის და მასწავლებლის მხრიდან დაძალების გარეშე. აქედანაა მოსწავლის მაღალი მზადყოფნა დასწავლის მიმართ, მისი მაღალი სასწავლო აქტივობა, მაღალი და მყარი სასწავლო შედეგები. ამგვარი თვალსაზრისის გავლენა პე-

დავგოვანა გამომედანდა „თავისუფალი აღზრდის“ სხვადასხვანაირ თეორიებში (ყან-ჟაკ რუსო, ლ. ნ. ტოლსტოი, კ. ნ. ვენტცელი, ელენ კეი). საერთოა ყველა ამ პედაგოგიური სისტემებისათვის ის, რომ ისინი აუქმებენ სწავლას, როგორც დამოუკიდებელ თავისებურ ქცევას და ცვლიან მას დასწავლით, როგორც სხვა სახის მოქმედების არაძირითადი პროდუქტით (ი. ილიჩი, პ. ფრეირა). ასეთი მიდგომის უკიდურეს გამოხატულებას წარმოადგენს აშშ-ში გავრცელებული „შეგუების“ თეორია, რომელიც მოითხოვს, რომ მოსწავლემ თვითონ აირჩიოს დასასწავლი მასალა და დასწავლო მოქმედების სახე. მაგრამ, შეიძლება კი ყველაფრის სწავლა ასეთი ხერხით, თანაც იმ ვადებში, რომელსაც საზოგადოება გამოუყოფს ადამიანს, რათა, მოემზადოს ცხოვრებისათვის და შრომისათვის? ამ კითხვაზე პასუხის ძებნაში ფაქტოლოგებმა ჩაატარეს მრავალრიცხოვანი ცდა და გამოკვლევა და მივიღნენ შემდეგ დასკვნამდე:

1. შემთხვევითი და თანხლები წინასწარგანუზრახავი დასწავლა უმრავლეს შემთხვევაში წინასწარგანუზრახულზე და ორგანიზებულზე ნაკლებად ეფექტურია.

2. როდესაც წინასწარგანუზრახავი დასწავლა ხორციელდება, მხოლოდ მოსწავლის დამოუკიდებელი მოქმედების გზით, იგი მნიშვნელოვან დროს მოითხოვს.

3. ღებოლოს, ასეთი დასწავლისას მოსწავლე გამოყოფს და ითვისებს უმთავრესად მხოლოდ იმას, რაც უშუალოდ აადაკავშირებულ იქნა მის მოთხოვნილებებთან, ინტერესებთან, მიმდინარე ამოცანებთან, ხოლო ყველაფერი დანარჩენი მას გვერდით ჩაუვლის.

ეს უკანასკნელი ძირითადია. ის რასაც ბუნებრივად დაიწავლის მოსწავლე, განისაზღვრება მისი პიროვნებით, მისი ინტერესებით და საჭიროებებით. ამიტომ ასეთი დასწავლის შედეგები შემთხვევითი, ნაწყვეტ-ნაწყვეტი და უსისტემოა. ისინი წარმოადგენენ, დაქსაქსული ცნობების, უნარებისა და ჩვევების უწყვეტ გროვას, რომელსაც გამოცდილებას უწოდებენ. აქედან ცხადია, რომ ცნებების მეცნიერული სისტემის და ფსიქიკური მოქმედების შესაბამისი სტრუქტურების შეთვისება, და აგრეთვე მოსწავლის ყოველმხრივი და თანაბარი განვითარება შეუძლებელია მხოლოდ თანხლები დასწავლის დახმარებით, რომელიც დაფუძნებულია „ბუნებრივ“ სასიცოცხლო მოქმედებაზე. ამისათვის საჭიროა მოქმედების თავისებური ფორმა, რომლის ძირითადი მიზანი თვით დასწავლაა. ადამიანის ასეთ სპეციფიურ ქცევას, რომლის პირდაპირ მიზანს დასწავლა წარმოადგენს, უწოდებენ სწავლას.

სწავლა, როგორც ქცევა. ამრიგად, სწავლას ადგილი აქვს იქ, სადაც ადამიანის მოქმედება წარმოებს შეგნებულ მიზნით, შეითვისოს გარკვეული ცოდნა, ჩვევები, უნარები, ქცევის ფორმები და მოქმედების სახეები. სწავლა წარმოადგენს სპეციფიკურ ადამიანურ ქცევას, ამასთან იგი შესაძლებელია მხოლოდ იმ საფეხურზე, როდესაც ადამიანი აითვისებს, გაცნობიერებული იდეალური მიზნით, თავისი მოქმედებების რეგულირებას უნარს. როგორც ჩანს, ეს უნარი აღწევს საკმარის განვითარებას მხოლოდ ოთხი-ხუთი წლისათვის, ყალიბდება რა ქცევისა და მოქმედების წინა ფორმების — თამაშის, მეტყველების, პრაქტიკული ქცევის ბაზაზე. ცხოველებთან მხოლოდ დასწავლაა შესაძლებელი.

რას წარმოადგენს სწავლის ქცევა? პირველი შესაძლებელი პასუხი მეტად მარტივია. ყოველგვარი ქცევა — ესაა ერთობლიობა რაიმე ფიზიკური, პრაქტიკული ან მეტყველებითი მოქმედებებისა. მაშასადამე, სწავლაც, ადამიანის მიერ განსხვავებული მოქმედებების, მოძრაობების, წერის, მეტყველების და ა. შ. შესრულების გზით წარმოებს. ასე, მაგალითად, ცურვას ადამიანი ცურვის დროს სწავლობს, აზროვნებას — მსჯელობის, ამოცანის ამოხსნისას, წერას — წერაში ვარჯიშისას. ასე ამტკიცებს, „კეთების გზით სწავლის“ თეორია, რომელიც დიდ გავლენას ახდენს მთელ თანამედროვე ბურჟუაზიულ პედაგოგიკაზე. დასწავლა მას ესმის, როგორც სტიმულსა და რეაქციას შორის კავშირის განმტკიცება ჯილდოსა და წახალისების დახმარებით. მაგრამ დაჯილდოება მხოლოდ იმისათვის შეიძლება, რაც გაკეთდა. აქედან გამომდინარეობს შესრულებაზე, კეთებაზე დაყრდნობა. აქ წამყვანი მეთოდია — მოსწავლის მიერ სხვადასხვა ამოცანების და პრობლემების აქტიური ამოხსნა ცდისა და შეცდომის გზით, მიბაძვით, ვარჯიშით, ზოგადი პრინციპების გამოყენებით ან „წვდომით“. მაგრამ სკოლის მთელი გამოცდილება უჩვენებს, რომ ადამიანებს შეუძლიათ ისწავლონ აქტიური ქცევის გარეშეც. თანაც ზოგჯერ არცთუ ისე ცუდად. ეს სპეციალური გამოკვლევებითაც მტკიცდება. მაგალითად, ერთერთ ექსპერიმენტში ერთმანეთს უღარდებოდა ერთი და იგივე მასალის დასწავლის შედეგები: სამი განსხვავებული მეთოდით — ლექციით, მასწავლებელთან ერთად მსჯელობით და დამოუკიდებელი კვლევის გზით. არც ერთმა სწავლების ამ ხერხებიდან არ უჩვენა შესამჩნევი უპირატესობა, როდესაც სწავლება ხორციელდებოდა ერთი და იგივე სახელმძღვანელოთი, ხოლო შემოწმება — ერთი და იგივე ობიექტური კრიტერიუმის საფუძველზე.

ამრიგად გარეგანი ქცევა, უფრო სწორედ, სამოძრაო აქტივობა —

სრულიადაც არაა დასწავლის აუცილებელი პირობა. ერთ შემთხვევაში, როგორც ჩანს, იგი მნიშვნელოვან როლს თამაშობს, მაგალითად, სამოძრაო ჩვევების ასათვისებლად (წერა, მეტყველება, ცურვა, სატვა, მანქანის მართვა), მეორეში — არა აქვს დიდი მნიშვნელობა, მაგალითად, სიტყვების ან ტექსტის დასამახსოვრებლად, მათემატიკური ამოცანების ამოსახსნელად, საგნების ცნობისა და გარჩევისათვის.

თუკი სწავლა — ქცევაა, როგორ შეიძლება იგი ხორციელდებოდეს ხილული ფორმების გარეშე? საბჭოთა ფსიქოლოგების კვლევებმა უჩვენეს, რომ პრაქტიკული ქცევის გარდა, ადამიანს აგრეთვე უნარი აქვს განახორციელოს თავისებური, გნოსტიკური (ბერძნულად „გნოზის“ — ცოდნა) ქცევა. ამ ქცევის მიზანია, შემეცნება. ე. ი. გარეგანი სამყაროს თვისებების შესახებ ინფორმაციის შეგროვება და გადამუშავება.

ისევე, როგორც პრაქტიკული, გნოსტიკური ქცევაც შეიძლება იყოს გარეგანი. მას ეკუთვნის საგნობრივი ქცევის სხვადასხვა სახეები, მაგალითად, საგნებით მანიპულირება, მათი მექანიკური დამუშავება, აწყობა და დაშლა, აწონა, გაზომვა, ურთიერთ გადაადგილება, ეს შეიძლება იყოს პერცეპტული ქცევა. მაგალითად, თვალიერება, მოსმენა, დაკვირვება. ეს შეიძლება იყოს სიმბოლური ქცევა, მაგალითად, გამოხატვა, სახელის დარქმევა, აღნიშვნა, სიტყვიერი აღწერა, გამოთქმა, სიტყვების და გამოთქმების განმეორება.

პრაქტიკული ქცევისაგან განსხვავებით, გნოსტიკური ქცევა შეიძლება იყოს შინაგანიც ან ყოველ შემთხვევაში უხილავა. ასე მაგალითად, „ა. ვ. ზაპოროჟეცის, ვ. პ. ზისჩენკოს და სხვების გამოკვლევებმა უჩვენეს, რომ აღქმა და განსაკუთრებით დაკვირვება ხორციელდება სპეციალური პერცეპტული მოქმედებების დახმარებით (თვალის მოძრაობა საგანზე, ორიენტირების შერჩევა, ხატის კონსტრუირება). ა. ა. სმირონოვის, ა. ნ. ლეონტიევის და სხვა ფსიქოლოგების გამოკვლევებმა უჩვენეს, რომ დამახსოვრების რეალიზაცია ხორციელდება სპეციალური მნიშვნური მოქმედებების გზით. მათ მიეკუთვნება, მაგალითად, მასალის დალაგება და ორგანიზაცია, მასში აზრობრივი ორიენტირებისა და კავშირების გამოყოფა, ახლის, წარსულ გამოცდილებასთან და ცოდნასთან დაკავშირება, სახელის დარქმევა და აღნიშვნა, სქემატიზაცია და განმეორება. ს. ლ. რუბინშტიინის, ა. ნ. ლეონტიევის, პ. ი. გალპერინის, ნ. ა. მენჩინსკაიას, ე. პიაჟეს და სხვების გამოკვლევებმა აღმოაჩინეს, რომ აზროვნება ხორციელდება აზროვნებით მოქმედებებში ან ინტელექტუალურ ოპერაციებში,



ისეთებში, როგორცაა ანალიზი და სინთეზი, გაიგივება და განსხვავება, აბსტრაქცირება და განზოგადება, ორიენტირება და სელექცია, კლასიფიკაცია და სერირება, კოდირება და ხელახლა კოდირება.

სწავლის პროცესში, ქცევის ყველა ეს სახეები, ჩვეულებრივად მქიდროდ არიან გადახლართულნი. ასე, მცენარეთა კლასიფიკაციის სწავლისას მოსწავლე მათ ათვლიერებს (პერცეფტული ქცევა), გამოყოფს ყვავილის ძირითად ნაწილებს (საგნობრივი ქცევა), აღწერს იმას, რასაც ხედავს (მეტყველებითი ქცევა) და ა. შ. სხვადასხვა შემთხვევებში ქცევის ამ სახეების თანაფარდობა სხვადასხვაა. მაგალითად, შრომათი ცოდნა შეითვისება საგნობრივ და პერცეპტულ ქცევებში, ხოლო ცოდნა ისტორიის სფეროში ფორმირდება ძირითადად მეტყველებითი და პერცეპტული ქცევის ბაზაზე. მაგრამ ყველა შემთხვევაში სწავლა გამოიხატება აქტიურ — გნოსტიკურ ქცევაში და ეფუძნება მას. ხშირად ეს მოქმედება შეიძლება შინაგანი იყოს.

პირველადი და მეორადი სწავლა. ბუნებოვია, ისმება კითხვა, რას წარმოადგენს შინაგანი ქცევა, როგორ წარმოიშობა იგი და რაში მდგომარეობს. ლ. ს. ვიგოტსკის, ა. ნ. ლეონტიევის, ე. პიჟეს გამოკვლევები იძლევიან იმის მტკიცების უფლებას, რომ ეს შინაგანი ქცევა, წარმოიშობა გარეგანიდან ინტერიორიზაციის გზით. საგნობრივი ქცევები ფსიქიკურ პროცესებში აისახებიან. შემდეგ კი ეს პროცესები თავისუფლდებიან საგნებთან უშუალო კავშირებისაგან და ამრიგად გადაიქცევიან ფსიქიკურ ოპერაციებად. ასე, მაგალითად, გაყოფის საგნობრივი მოქმედება, გადარჩევა, საგნის განაწილება გამოცდილების შექმნასთან ერთად, იცვლება ამ ქცევის ფსიქოლოგიური ასახვით — გონებრივი გარჩევით, საგნის, მისი ხატის, მისი ცნების განაწევრებით. საგნობრივი ქცევა გადაიქცევა ანალიზის ფსიქიკურ ოპერაციად. სწორედ აეთი, იდეალურ პლანში გაშლილი ფსიქიკური ოპერაციების სისტემები, წარმოადგენენ შინაგან, ფსიქიკურ ქცევას. ინტერიორიზაციის მთავარ იარაღს სიტყვა წარმოადგენს. იგი საშუალებას იძლევა მოვწყვიტოთ ხატი და ოპერაცია საგანსა და ქცევას, და შევცვალოთ ისინი ინდივიდის საკუთარი მეტყველებითი მოძრაობებით.

ნათქვამი საშუალებას იძლევა გამოვთქვათ მნიშვნელოვანი ვარაუდი სწავლაში გარეგანი (საგნობრივი) და შინაგანი (ფსიქიკური) ქცევის როლის შესახებ. გარეგანი გნოსტიკური ქცევა, როგორც ჩანს, აუცილებელია სწავლისათვის, როდესაც ფსიქიკაში ჰერ არ არის ჩამოყალიბებული შესაბამისი ხატები, ცნებები და ოპერაციები. თუკი მოწაფეს უკვე გააჩნია ახალი ცოდნისა და უნარ-

ბის შესაძვისებლად საჭირო ხატები და ოპერაციები, მაშინ დასწავლისათვის საკმარისია მარტო შინაგანი გნოსტიკური ქცევა. ზოგიერთი ფსიქოლოგი გეთავაზობს ამ განსხვავების გამოხატვას სათანადო ტერმინებით. პირველ შემთხვევას ისინი უწოდებენ ადრეულ ან პირველად სწავლას, მეორეს — გვიანდელ ან მეორადს. პირველად სწავლას პირობით რეფლექტორული ხასიათი აქვს. იგი ხორციელდება გარეგანი (საგნობრივი) ქცევის დახმარებით. ესაა სწავლა კეთების გზით, ცდებისა და შეცდომების გზით. მეორად სწავლას წმინდა ინტელექტუალური, მკერეტელობითი ხასიათი აქვს. იგი ხორციელდება მხოლოდ ფსიქიკური (შინაგანი) ქცევის დახმარებით. ესაა სწავლა დაკვირვებისა და გააზრების გზით.

სასწავლო ქცევის ხასიათის საკითხის გადაწყვეტისას, პირველ რიგში საჭიროა გვეანალიზოთ, რა ცოდნასა და უნარებს მოითხოვს ახალი მასალის შეთვისება. თუკი მოსწავლე ჯერ არ ფლობს გარკვეულ ხატებს, ცნებებს და ოპერაციებს, მაშინ უნდა დაეცწყოთ, აუცილებლად, საგნობრივი გნოსტიკური ქცევიდან. მოსწავლეს, თვით საგნებთან და მოვლენებთან უნდა ჰქონდეს კავშირი. მან საკუთარი ხელეზით უნდა განახორციელოს შესაბამისი მოქმედებები და ოპერაციები. შემდეგ, სიტყვების დახმარებით ბავშვმა უნდა გამოყოს და განამტკიცოს ისინი და თანდათან გადაიყვანოს იდეალურ (ფსიქიკურ) პლანში. თუკი მოსწავლე უკვე ფლობს აუცილებელი ამოსავალი ცნებებისა და ოპერაციების არსენალს, მაშინ შესაძლებელია დავიწყოთ პირდაპირ შინაგანი გნოსტიკური ქცევიდან. ასეთ შემთხვევაში შეიძლება მოწაუვს მიუწოდოთ შესაბამისი სიტყვები, რადგანაც მან იცის რას ნიშნავს ისინი და რა ოპერაციებს მოითხოვს. შეტყობინებით და ჩვენებით სწავლების ტრადიციული მეთოდი ამაზეა დაფუძნებული. მას შეესაბამებოან დასწავლის „პასიური“ ხერხეცა — მოსმენა, კითხვა, დაკვირვება.

სასწავლო სიტუაციის ტიპები. ყოველი პედაგოგისათვის ცნობილია, რომ არა ყოველთვის და არა ყველა სწავლობს იმას, რაც მოითხოვება. ცნობილია, რომ ყოველი ქცევა ესაა ინდივიდის პასუხი გარკვეულ რეალურ სიტუაციაზე. ქცევას წარმოშობენ გარკვეული მოტივები და იგი მომდინარეობს გარკვეულ პირობებში. მაშასადამე, იმისათვის, რომ წარმოიშვას სწავლა, სასწავლო სიტუაციაში უნდა არსებობდნენ მოტივები, რომლებიც წარმოაჩენენ ინდივიდს გნოსტიკური მიზნისაკენ — გარკვეული ცოდნისა და უნარების დაუფლებისაკენ.

გამოკვლევები უჩვენებენ, რომ ასეთი მოტივები შეიძლება ორი

ტიპისა იყოს — შინაგანი და გარეგანი. გარეგან მოტივებს მიეკუთვნება ყველა სტიმულები და აღმძვრელები, რომლებიც გარედან უბიძგებენ მიზნისაკენ. ამგვარი ტიპის აღმძვრელების მაგალითებია — დასჯა და ჯილდო, მუქარა და მოთხოვნა, შეჯიბრი და ჯგუფის დაწოლა, შექება და პატივმოყვარეობის აღზანება, შომაველი კეთილდღეობისა და სარგებლობის მოლოდინი. ყველა ისინი გარეგანი არიან სწავლის უშუალო მიზნის მიმართ. ცოდნა და უნარები ამ შემთხვევაში წარმოდგენენ მხოლოდ საშუალებას სხვა ძირითადი მიზნების მისაღწევად (განრიდება უსიამოვნებისაგან, საზოგადოებრივი ან პირადი წარმატებების მიღწევა, პატივმოყვარეობის დაკმაყოფილება).

ასეთი სტრუქტურის მქონე სასწავლო სიტუაციებს შეიძლება ვუწოდოთ სიტუაციები მიზანმიმართული იძულებებით. თვითონ მიზანი — დასწავლა — ასეთ სიტუაციებში შეიძლება უინტერესო ან აუტანელიც კი იყოს. იგი მხოლოდ განსაზღვრავს ქცევას, მაგრამ არ აღაგზნებს მას. ამიტომ თვით ქცევა — სწავლა — ატარებს გარკვეულად იძულებით ხასიათს და გამოდის, როგორც წინააღმდეგობა, რომელიც დაძლეულ უნდა იქნას მთავარი მიზნის მისაღწევად. ძნელი არაა შევამჩნიოთ, რომ ამ სიტუაციისათვის დამახასიათებელია ურთიერთსაწინააღმდეგო ძალების არსებობა. იგი პრინციპში კონფლიქტურია და ამიტომ დაკავშირებულია ზოგჯერ მნიშვნელოვან ფსიქიურ დაძაბულობასთან, მოითხოვს სინაჯან ძალისხმევას და ზოგჯერ ინდივიდის თავისთავთან ბრძოლას. კონფლიქტის დიდი სიმწვავის დროს შეიძლება წარმოიშვან „სიტუაციიდან გამოსვლის“ ტენდენციები (უარის თქმა, სიძნელეების შემოვლა ან ნეგროზი). მაშინ მოსწავლე წყვეტს სწავლას, ან ცდილობს შეცვალოს იგი შპარგალკით, ან ამოვარდება ნორმალური ქცევის ჩარჩოებიდან და იწყებს წესების დარღვევას, ზოგჯერ აპათიაში ვარდება. სასწავლო სიტუაციის ასეთი სტრუქტურა პრაქტიკაში ხშირად გვხვდება.

შინაგან მოტივებს ისეთები მიეკუთვნებიან, რომლებიც იზიდავენ მიზნისაკენ. მაგალითად შეიძლება გამოვლენს ინტერესი თვით ცოდნის მიმართ, ცოდნისმოყვარეობა, თავისი კულტურული დონის გაფართოებისაკენ სწრაფვა, დაუფლოს გარკვეულ უნარებს, გატაცება თვით სასწავლო ამოცანების გადაწყვეტის პროცესით და ა. შ. ყველა ეს აღმძვრელები თვით სწავლის მიზნიდან გამომდინარეობენ, მის შიგნით მდებარეობენ.

სასწავლო სიტუაციებს ასეთი სტრუქტურებით შეიძლება ვუწოდოთ სიტუაციები მიზანდასახული მიზიდულობით. ასეთი სიტუაცია, უკვე აღარ შეიცავს თავისთავში შინაგან კონფლიქტებს

იგი ავრეოვე დაკავშირებულია წინააღმდეგობების დაძლევისთან, რომ-  
ლებიც სწავლის პროცესში გვხვდებიან, და ამიტომ ნებისყოფის ძალის-  
ხმევას მოითხოვენ, მაგრამ ეს ძალისხმევა მიმართულია გარეგანი წინააღ-  
მდეგობების დაძლევაზე და არა თავისთავთან ბრძოლაზე. ამიტომ ასეთ  
სიტუაციაში არ წარმოიქმნება შინაგანი ფსიქიკური დაძაბულობა და  
ნევროტული კოლიზიები. მაშასადამე, პედაგოგიური თვალსაზრისით იგი  
ოპტიმალურია. მისი შექმნა, პედაგოგის მნიშვნელოვან ამოცანას წარმო-  
ადგენს. იგი მოითხოვს მოსწავლის აღზრდას, მისი მიზნების, ინტე-  
რესების და იდეალების ფორმირებას, და არა მხოლოდ მისი ქცევის  
მართვას.

სასწავლო ქცევის მოტივაცია. გარკვეული საგანი, მოვლენა, სიტუა-  
ცია ან მოქმედება იქცევიან ქცევის მოტივებად, თუკი ისინი უკავშირ-  
დებიან ადამიანის გარკვეული აქტივობის წყაროებს. და-  
კვირვებები და ექსპერიმენტები მოწმობენ, რომ ქცევის ყველა აღმოჩე-  
ნილი წყაროები შეიძლება სამ ძირითად კატეგორიად დაიყოს:

1. შინაგანი წყაროები: ისინი განისაზღვრებიან ადამიანის  
მოთხოვნილებების სტრუქტურით და შეიძლება ჰქონდეთ სხვა-  
დასხვანაირი ხასიათი, დაწყებული თანდაყოლილებიდან,  
რომლებიც ორგანიზმის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს გამოხატავენ  
და გაპირობებული არიან ბიოგენეტიკური პროგრამებით, გათავებუ-  
ლი შექმნილებით, რომლებიც გამოხატავენ სოციალურ მოთხოვ-  
ნილებებს და საზოგადოებაში ფორმირდებიან.

თანდაყოლილი მოთხოვნილებებიდან, განსაკუთრებული მნიშვნელო-  
ბა სასწავლო ქცევის სტიმულაციისათვის აქტივობის და ინ-  
ფორმაციის მოთხოვნილებებს აქვთ.

იმაზე, რომ ეს მოთხოვნილებები ბიოლოგიურია, მიუთითებს უმაღ-  
ლესი ცხოველების უმრავლესობასთან შესაბამისი ლტოლვების არ-  
სებობა. აქტივობის ყოველგვარი შეზღუდვა იწვევს მათ მკვეთრ წინააღ-  
მდეგობას მაშინაც კი, როდესაც ცხოველი მძლავრია, არ სწყურია და  
ოათქოს მოძრაობის არავითარი საჭიროება არ გააჩნია. ბავშვი, აგრეთვე,  
დაბადებიდან, როდესაც არ სძინავს, იმყოფება მუდმივი მოძრაობის  
მდგომარეობაში — იღიშება, მოძრაობს, ამოძრავებს ხელებს და ფეხებს,  
დარბის, თამაშობს, ლაპარაკობს, იძლევა უამრავ შეკითხვებს — რო-  
გორც ჩანს, უბრალოდ სიამოვნებისათვის, რომელსაც მას თვითონ მოქ-  
მედება ანიჭებს.

ადამიანის მოთხოვნილება ინფორმაციის მიღებაში (ზოგჯერ ამბო-  
ბენ — სტიმულაციაში) მკვეთრად ვლინდება ეგრეთ წოდებულ დებრი-  
ვაციის ცდებში, როდესაც ცდისპირებს, გარკვეული ხნით, იზოლაციას  
უკეთებენ გარემოს ყოველგვარი ზემოქმედებებისაგან (ათავსებენ ბნელ,

ხმის გაუმტარ კამერაში, ზოგჯერ, აგრეთვე, სხეულის ტემპერატურის მქონე წყლიან აბაზანაში). ამის შედეგად სერიოზული ინტელექტუალური, ემოციონალური და ნებელობითი დარღვევები აღმოცენდებიან: წონასწორობიდან გამოსვლა, სევდა, ბრაზი, აპათია, ნებისმიერი მოქმედების უნარის დაკარგვა, ზოგჯერ სისტემატური აზროვნების მოშლაც კი, ჰალუცინაციები. სასიცოცხლო პირობებში აქტივობისა და ინფორმაციის დეფიციტი (ან ზოგჯერ მათი სიჭარბე) იწვევენ ადამიანში უარყოფით მდგომარეობებს, რომელთაც და დ ღ ღ ი ლ ო ბ ა ს და მ ო წ ყ ე ნ ი ლ ო ბ ა ს ვუწოდებთ; თვით აქტივობისა და ინფორმაციის მოთხოვნილებებს კი ე ნ ე რ გ ი უ ლ ო ბ ა ს და ც ნ ო ბ ის მ ო ყ ვ ა რ ე ო ბ ა ს.

იმ მოთხოვნილებებს შორის, რომლებიც საზოგადოებაში ფორმირდებიან, განსაკუთრებული მნიშვნელობა სასწავლო ქცევის სტიმულაციისათვის აქვთ გ ნ ო ს ტ ი კ უ რ და და დ ე ბ ი თ ს ო ც ი ა ლ უ რ მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ე ბ ს. მათ მიეკუთვნებიან ცოდნის შექმნის მოთხოვნილება, ს. ზოგადობისათვის სარგებლობის მოტანისაკენ სწრაფვა, სწრაფვა საზოგადოებრივად ღირებული წარმატებებისა და მიღწევების მაღალი დონისაკენ და ა. შ.

2. გ ა რ ე გ ა ნ ი წ ყ ა რ ო ე ბ ი. ისინი განისაზღვრებიან ადამიანის ცხოველმოქმედების საზოგადოებრივი პირობების სტრუქტურით. აქტივობის ამ წყაროებს ი ძ უ ლ ე ბ ე ბ ს უწოდებენ. ქცევის ასეთი იძულებები შეიძლება იყვნენ მ ო თ ხ ო ვ ნ ე ბ ი, მ ო ლ ო დ ი ნ ე ბ ი და შე ს ა ძ ლ ე ბ ლ ო ბ ე ბ ი.

მ ო თ ხ ო ვ ნ ე ბ ი — ესაა საზოგადოების ზემოქმედებანი, რომლებიც აიძულებენ სუბიექტს შეასრულოს გარკვეული სახის და ფორმის ქცევა და მოქმედება. ასე, მშობლები ითხოვენ ბავშვისაგან კოვზით ჭამას, სკამზე ჯდომას, „მაღლობის“ თქმას. სკოლა მოითხოვს მოსწავლისაგან გარკვეულ დროზე მოსვლას, მოსმენას იმისა, თუ რას ლაპარაკობს მასწავლებელი. მისი დავალებების შესრულებას. საზოგადოება მოითხოვს ინდივიდისაგან, დაიცვას ქცევაში ადამიანთა ურთიერთობის გარკვეული ნორმები და ფორმები, შეასრულოს გარკვეული სამუშაო.

მ ო ლ ო დ ი ნ ე ბ ი — ესაა ადამიანის მიმართ საზოგადოების დამოკიდებულება, დაკავშირებული იმასთან, თუ ქცევის როგორ თვისებებს და მოქმედების როგორ ფორმებს თვლის იგი ნორმალურად მოცემული ინდივიდისათვის. ასე, გარშემომყოფნი თვლიან ნორმალურად რომ ერთი წლის ბავშვმა დაიწყოს სიარული, ისინი მოელიან ამას ბავშვისაგან და აქვთ შესაბამისი დამოკიდებულება მის მიმართ. მოთხოვნისაგან განსხვავებით, მოლოდინი წარმოქმნის საერთო ატმოსფეროს. სა-

ერთო დაწოლას ინდივიდის ქცევაზე, და ხშირად ეს ბრძანება უფრო ძლიერ სტიმულატორად გვევლინება.

**შესაძლებლობები** — ესაა გარკვეული ქცევის ის ობიექტური პირობები, რომლებიც არსებობენ ადამიანის გარემოცვაში. მაგალითად, კარგი საშინაო ბიბლიოთეკა უბიძგებს კითხვისაკენ, რადგანაც ქმნის ამის შესაძლებლობას. პრობლემური სწავლებისას ბავშვი მეტს ფიქრობს, რადგანაც უფრო ხშირად ეძლევა ამის შესაძლებლობა.

ფსიქოლოგიური ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ადამიანის ქცევა, ბევრად არის დამოკიდებული ობიექტურ შესაძლებლობებზე (განსაკუთრებით, თუკი ჭერ არ ჩამოყალიბებულა მისი პიროვნება და უახლოესი სასიცოცხლო მიზნები). ასე, მაგალითად, გეონეტრიის წიგნმა, რომელიც შემთხვევით ჩაუჯარდა ბავშვს ხელში, შეიძლება სამუდამოდ განსაზღვროს დიდი მათემატიკოსის ბედი, პატარა ქალაქში ჩამოსული თეატრი, წარუშლელ შთაბეჭდილებას ახდენს პატარა გოგონაზე და სამუდამოდ განსაზღვრავს მის სასიცოცხლო გზას, იგი შესანიშნავი მსახიობი ხდება.

**პირადი წყაროები**. ისინი განისაზღვრებიან ადამიანის პიროვნების სტრუქტურით, მისი ინტერესებით, მისწრაფებებით, განწყობებით, მრწამსით, მსოფლმხედველობით, თავისთავზე შეხედულებებით, საზოგადოების მიმართ დამოკიდებულებით. აქტივობის ამ წყაროებს უწოდებენ **ღირებულებებს**. ასეთი ღირებულებები შეიძლება იქონიან წარმატება ან სრულყოფა, თვითდაფუძნება ან თვითგამახატვა, სიმწვიდე ან მოძრაობა, გარკვეული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება, ან მათი გადალახვა, იდეალები და ნიმუშები, სიკეთე. ქვეშარტილება, სილამაზე, სარგებლობა, ძალაუფლება ან სიამოვნება.

სააწავლო ქცევის სტიმულაციისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს **რეალობის გააზრების** აკენ სწრაფვას, საგნებისა და მოვლენების მნიშვნელობის გამოვლენას ადამიანური ცოდნის კატეგორიებში, ქცევებსა და ღირებულებებში.

ქცევის ჩამოთვლილი წყაროები, სხვადასხვა შეხამებით და სახეცვლილებით, ყველა ადამიანთან გვხვდება. მაგრამ, მათ მიერ წარმოშობილი ქცევა, სწავლის ფორმაში ყოველთვის არ ჩამოისხმება. ამისათვის საჭიროა, რომ ინდივიდის მოთხოვნილებები და ლტოლვები, მოთხოვნები, მოლოდინები და შესაძლებლობები, რომელსაც აძლევს მას გარემო, მისი პირადი ღირებულებები და განწყობები, ე. ი. მისი ქცევის შინაგანი, გარეგანი და პირადი სტიმულები, დაუკავშირდნენ სწავლის ერთ მხარეს (შედეგს, მიზანს, პროცესს) ან ყველას ერთად. მაშინ, სწავლის ეს მხარეები გადაიქცევიან მოტივებად და უბიძგებენ ქცევას სათანადო მიმართულებით. ამ პროცესს **მოტივირება**ს უწოდებენ. თუ როგორ მიიღწევა იგი, დამოკიდებულია იმაზე, თუ სწავლის რა

მხარეს წამოწევენ მოტივის სახით და ქცევის რა წყაროს დაუკავშირებენ მას. მაგალითად, თუ მოტივის სახით წამოწევენ სწავლის შედეგებს, ხოლო აღძვრისათვის მიმართავენ ერთ-ერთ შინაგან წყაროს, მაშინ მოტივირება მიიღწევა სასწავლო წარმატებების ჯილდოსთან, საზოგადოებრივ მოწონებასთან, მომავალი სამუშაოსათვის სარგებლიანობასთან და ა. შ. დაკავშირებით.

გარეგანი სტიმულირების გამოყენება გამოიხატება დაძალებაში (მოთხოვნები), ნდობაში (მოლოდინი), გამოსადეგი პირობების, ინფორმაციის საშუალებების (შესაძლებლობები) მოწოდებაში. სასწავლო შედეგების პირადი მოტივირების მაგალითად შეიძლება გამოდგეს მათი დაკავშირება ინდივიდის თვითშეფასებასთან (შექება).

მოტივირების შესაძლო ხერხებისა და შეხამების მრავალფეროვნება ისევე მრავალსახეობრივი და ფართოა, როგორც თვითონ ცხოვრება. როგორც ის სტიმულები მასში, რომლებიც უბიძგებენ ადამიანს ქცევისაკენ და განსაზღვრავენ ამ ქცევას.

**სასწავლო ქცევის სტრუქტურები.** ინდივიდის სპეციფიკური ქცევა, რომელსაც სწავლას უწოდებენ, გარკვეული ობიექტებისაგან შედგება. ობიექტები დამოკიდებული არის მდგომარეობაზე, რომელიც უკავია მოსწავლეს პედაგოგიური ძალებისა და ზემოქმედებების ველში, ე. ი. იმაზე, თუ რა ფუნქციას ასრულებს იგი პედაგოგიურ სიტუაციაში. ეს შეიძლება შემდეგი ფუნქციები იყოს: 1. პასიური აღქმისა და გარედან მოწოდებული ინფორმაციის ათვისება, 2. აქტიური დამოუკიდებელი ძიება, ინფორმაციის აღმოჩენისა და გამოყენებისა, 3. ორგანიზებული, გარედან მიმართული ძიებისა, ინფორმაციის აღმოჩენისა და გამოყენების.

პირველ შემთხვევაში მოსწავლე განიხილება მხოლოდ, როგორც პედაგოგის მფორმირებელი ზემოქმედებების ობიექტი. დასწავლის საფუძველს წარმოადგენს მოსწავლისათვის მზა ინფორმაციის გაღაცემა და გარკვეული სასწავლო მოქმედებების შესრულების დაძალება, მეორე შემთხვევაში მოსწავლე განიხილება, როგორც სუბიექტი, რომელიც ფორმირდება საკუთარი განვითარებადი ლტოლვებისა და მიზნების ზემოქმედების ქვეშ. დასწავლის საფუძველს შეადგენენ თვითმოძრაობა, არჩევანი და მოსწავლის მიერ ინფორმაციისა და მოქმედებების მონახვა, — რომლებიც პასუხობენ მის მოთხოვნილებებსა და ღირებულებებს. მესამე შემთხვევაში მოსწავლე გამოდის, პედაგოგიური ზემოქმედების ობიექტადაც და შემეცნებითი ქცევის სუბიექტადაც, პედაგოგი ისე ახდენს ქცევის გარეგანი წყაროების ორგანიზებას (მოთხოვნები, მოლოდინები, შესაძლებლობები), რომ ისინი ფორმირებას უკეთებენ მოსწავლეში აუცილებელ ლტოლ-

ვებსა და ღირებულებებს. ეს უკანასკნელები კი განაპირობებენ აქტიურ შერჩევას და აუცილებელი ინფორმაციის გამოყენებას მოსწავლის მიერ. დასწავლის საფუძველში დევს ინდივიდის ქცევის წყაროების მიმართვა შერჩევის, საჭირო ინფორმაციისა და მოქმედების გადაწყვეტილებისა და გამოყენების მიმართულებით.

**სასწავლო და დამასწავლებელი მოქმედების სახეები.** სამი მითითებული ფუნქციის შესაბამისად ინდივიდის სამი ძირითადი სასწავლო ქცევა გამომდინარეობს. სწავლების პირველ განსახილველ ვარიანტს (გადაცემა) აქვს მზა მიწოდების ხასიათი. მასში სწავლა ყალიბდება ისეთი ქცევებიდან, როგორცაა მიბაძვა, აღქმა და სიტყვასიტყვით ან აზრობრივი გამეორება, ვარჯიში მზა ნიმუშების და წესების მიხედვით. სწავლების მეორე ვარიანტს (თვითმოძრაობა) ბუნებრივი თვითდასწავლის სახე აქვს. სწავლა ყალიბდება ისეთი ქცევებიდან, როგორცაა შეკითხვებისა და ამოცანების არჩევა, ინფორმაციისა და საერთო პრინციპების ძიება, „შემჩნევა“ და გააზრება, შემოქმედებითი მოღვაწეობა. დაბოლოს, სწავლების მესამე ვარიანტი, (მართვა) გულისხმობს მიმართული შენიღბებითი აქტივობის არსებობას. მასში სწავლა ყალიბდება ისეთი ქცევებიდან, როგორც აქ დასმული ამოცანების ამოხსნა და შედეგების შეფასება, მცდელობები და შეცდომები, ექსპერიმენტირება, არჩევა და ზოგადი პრინციპებისა და ცნებების გამოყენება და ა. შ.

ყოველი ჩამოთვლილი დამასწავლებელი ქცევისათვის დამახასიათებელია მოსწავლის ქცევის მართვის თავისი ხერხები, სწავლების კონცეფცია და მეთოდები. ასე, მზა მიწოდება აისახება სწავლების როგორც საგანმანათლებლო სწავლების კონცეფციაში. მისთვის ტიპურია შემდეგი მეთოდები: გადაცემა, ახსნა, მიწოდება, ჩვენება და დავალება. ბუნებრივი თვითდასწავლა წარმოშობს სწავლების, როგორც ტიპულაციის კონცეფციას: მისთვის დამახასიათებელ მეთოდებს წარმოადგენენ ინტერესის გაღვიძება, გაკვირება, ცნობისმოყვარეობა. დაბოლოს, დამასწავლებელი ქცევის ისეთი სახე, როგორცაა შემეცნებითი აქტივობის მიმართვა, გამოხატავს სწავლების, როგორც მართვის კონცეფციას. მისი ტიპური მეთოდებია — პრობლემებისა და ამოცანების დასმა, განხილვა და დისკუსია, ერთობლივი დაგეგმვა, კონსულტაცია და ა. შ.

#### § 8. სწავლების პროცესზე მოქმედი ფაქტორები

რამდენადაც განსხვავებული არ უნდა იყოს განხილული სასწავლო სიტუაციები, სწავლების კონცეფციები, სასწავლო და დამასწავლებელი ქცევის სახეები, სწავლის ქცევის მოტივები და წყაროები, ყველა მათ-



განს აქვს რაღაც საერთო. მათი საბოლოო ამოცანაა — მიმართონ მოსწავლის ძალები იმაზე, რომ მან რაიმე ისწავლოს. თუკი არ არსებობენ სასწავლო მიზნისაკენ მიმართული ძალები, არ არსებობს თვით სწავლა. ყოველი მიზანდასახული სწავლის ამ კომპონენტს დ ა ს წ ა ვ ლ ა ე წ ო დება.

**დასწავლის შინაგანი ფაქტორები. ყურადღება და განწყობა.** დასწავლის პირველი პირობაა: ის, რისი გაგება და შეთვისებაა საჭირო, უნდა ა ი ს ა ხ ო ს ფსიქიკაში, გ ა მ ო ი ყ ო ს შინაგანი და გარეგანი სამყაროს ყველა დანარჩენი აღქმადი მხარეებისაგან. ცოტაა უყურო — საჭიროა დაინახო, ცოტაა უსმინო — საჭიროა გაიგო. შეუძლებელია შეითვისო და გადაამუშაო ინფორმაცია, რომელიც არ არსებობს. დასწავლა შეიძლება განხორციელდეს იმ პირობით, თუკი არსებობს, რა დაისწავლო.

ჩვენება და მასწავლებლის სიტყვა, მისი მითითებები და მოთხოვნები — მხოლოდ ნაწილია ყველა იმ სიგნალებისა, რომლებსაც მოსწავლე იღებს. ერთდროულად გარედან მომდინარეობს „ხმაურების“ მთელი ნაკადი, ესაა სხვა მოსწავლეთა ქცევაც, მასწავლებლის გარეგნობაც, ფანჯრის იქით ტოტზე მჯდომი ჩიტიც, ნაბიჯები კედლის უკან და ბევრი სხვა უმნიშვნელო შემთხვევა, რომლებიც განუწყვეტლად წარმოიქმნებაან საკლასო ოთახის მიკროსამყაროში. მათ შესახებდრად „შიგნიდან“ მომდინარეობენ მოგონებები, მოლოდინები, მღელვარებები და ფიქრები. იმაშიც კი, რასაც უჩვენებს, ამბობს მასწავლებელი, არსებობს ბევრი ამ შემთხვევაში არამთავარი, ზედმეტი ინფორმაცია. ამასთან თუმცაღა ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტი უჩვენებს, რომ ადამიანი ერთდროულად აღიქვამს ობიექტების საკმაოდ შეზღუდულ რაოდენობას (დაახლოებით 5—9). ყველაფერი დანარჩენი წარმოგვიდგება, როგორც ბუნდოვანი საერთო ფონი, ან კი საერთოდ არ ცნობიერდება ადამიანის მიერ.

გარკვეულ საგნებს, მოვლენებს ან თვისებას შეუძლიათ გამოიწვიონ ფსიქიკის აქტივობა, რომელიც გამოიხატება ყურადღებაში, იმიტომ, რომ ისინი დაკავშირებული არიან მისი მოქმედების შინაგან წყაროებთან — ანფორმაციის მოთხოვნილებასთან, ინდივიდის საჭიროებებთან, მის საზოგადოებრივ მისწრაფებებთან და მიზნებთან. ადამიანის პროცესების გამოვლენებს ინფორმაციის შერჩევაში, გადაამუშავებაში და გამოყენებებში ფსიქოლოგები უწოდებენ **გ ა ნ წ ყ ო ბ ე ბ ს**. მრავალი ექსპერიმენტი და დაკვირვება უჩვენებს ინდივიდის განწყობების დიდ, ზოგჯერ გამაწყვეტ გავლენას სასწავლო ქცევაზე. ასე, მაგალითად, ერთ-ერთ ცდაში სტუდენტების ორი ჯგუფი ერთი და იგივე ხერხით და გამეორებების ერთნაირი რაოდენობით სწავლობენ ერთი და

რჩევე მასალას. ერთი ჯგუფი გაფრთხილებული იყო, რომ შემოწმებამდე მასალის გამეორება არ მოხერხდებოდა. მეორე ჯგუფს უთხრეს, რომ შემოწმებამდე შესაძლებლობა ექნებოდათ გაემეორებინათ დავალება. შემდეგ მოულოდნელად ორივე ჯგუფი შეამოწმეს. გამოიკრვა, რომ სტუდენტებმა, რომელთაც იმედი ჰქონდათ, რომ დამატებით ისწავლიდნენ მასალას, გაცილებით უფრო ცუდად დაიმახსოვრეს. მათ ჰქონდათ საბოლოო დასწავლის განწყობა. გამოკვლევებში ნაჩვენებია იქნა, რომ განწყობა განაპირობებს დამახსოვრების ვადასაც, სიმტკიცესაც და ხასიათსაც. სწავლა „გამოცდამდე“ განწყობით ინარჩუნებს ცოდნას საგამოცდო აუდიტორიიდან გამოსვლამდე. სწავლა მიახლოებითი დასწავლის განწყობით იძლევა მიახლოებით ცოდნას. უფრო მეტი, იმავე ინფორმაციის აღქმა დასწავლის განწყობის გარეშე ხშირად არ იძლევა არავითარ ცოდნას.

ამრიგად, ყურადღებისა და სწავლის განწყობის პრობლემა — ესაა მოსწავლის მოტივაციის პრობლემა. ყურადღებაც და სწავლის განწყობაც წარმოადგენენ მოსწავლის ფსიქიკური და პრაქტიკული მოქმედების გარკვეული მიმართულების, კერძოდ შედეგებისაკენ, მიზნებისაკენ ან სწავლის პროცესისაკენ მიმართულების გარეგან გამოხატულებას. ასეთი მიმართულება მიღწევა სწავლის ამ ძირითადი მხარეების ინდივიდის ქცევის შინაგან, გარეგან და პირად დეტერმინანტებთან დაკავშირებით.

დასწავლის გარეგანი ფაქტორები. სასწავლო მასალის ფორმა და შინაარსი. როგორც ყველა სხვა ქცევაში, სწავლის შედეგები განისაზღვრება არა მარტო სუბიექტური ფაქტორებით (მოსწავლის დამოკიდებულება საგნის მიმართ), არამედ ობიექტურებითაც (თვით სასწავლო მასალის თვისებებით). სწავლის ამ მხარის საკვლევად ფსიქოლოგებმა და პედაგოგებმა მრავალრიცხოვანი გამოკვლევები ჩაატარეს და უდიდესი რაოდენობის ფაქტიური და ექსპერიმენტული მასალა დააგროვეს. მონაცემების ანალიზი საშუალებას იძლევა გამოვყოთ სასწავლო მასალის ძირითადი თვისებები, რომლებიც გავლენას ახდენენ დასწავლაზე.

სასწავლო მასალის პირველი ასეთი თვისება მისი შინაარსია. დასწავლის საგანი შეიძლება იყოს ფაქტიური ცნობები ან განზოგადებული ცოდნა, ცნებები ან პრინციპები, მოქმედებები ან ოპერაციები, უნარები ან ჩვევები. იმას, თუ მასალის ამ ტიპებიდან, რომელი წარმოადგენს დასწავლის საგანს, გადამწყვეტი გავლენა აქვს დასწავლის სტრუქტურაზე, სწავლების მეთოდზე და დასწავლის

ხერხებზე. როგორც ბევრი საბჭოთა ფსიქოლოგის გამოკვლევამ უჩვენა, სწავლის სტრუქტურა და ხასიათი განისაზღვრება აგრეთვე იმით, თუ ცოდნისა და მოღვაწეობის რომელ სფეროს მიეკუთვნება შესაბამისი ფაქტები, ცნებები, ჩვევები და უნარები. არითმეტიკის წესების დასწავლა დაკავშირებულია დაკვირვების, გონებრივი და პრაქტიკული მოქმედების განსხვავებულ წესებთან, ვიდრე გრამატიკის დასწავლა. ლიტერატურის დასწავლა ფიზიკის დასწავლისაგან განსხვავებით მიმდინარეობს. ყველა ეს კონკრეტული კანონზომიერებანი მიეკუთვნებიან ცალკეული სასწავლო საგნების (აგრეთვე სასწავლო თემების) ათვისების ფსიქოლოგიას.

სასწავლო მასალის მეორე თვისება — მისი ფორმაა. ის შეიძლება სასიცოცხლო იყოს. როდესაც სწავლება რეალური საგნებითა და ქცევის სახეებით ხორციელდება და დიდაქტიკური, როდესაც სწავლება ხორციელდება სპეციალურად პრეპარირებული და სქემატიზირებული სასწავლო ობიექტებითა და ამოცანებით, ის შეიძლება იყოს საგნობრივი, ხატოვანი, მეტყველებითი და სიმბოლური. სასწავლო მასალის მიწოდების ყოველი ამ ფორმათაგანი წარმოადგენს გარკვეულ ენას. რომელიც ემსახურება გარკვეულ — სასიგნალო, აზრობრივი, ღირებულებითი ან ბრძანებითი — ინფორმაციის გადაცემას. საბჭოთა და საზღვარგარეთელი ფსიქოლოგების გამოკვლევებმა უჩვენეს, რომ არჩეული ენის ეფექტურობა ორ ფაქტორზეა დამოკიდებული: 1. იმაზე, შეესაბამება თუ არა ენა დასასწავლი მასალის ხასიათს. 2. რამდენადაა დაუფლებული მოწაფე ინფორმაციის კოდირების მოცემულ ხერხს და რამდენად შეესაბამება ეს ენა მოსწავლის აზროვნების სტრუქტურას.

ასე, მაგალითად, ცდებმა უჩვენეს, რომ სტუდენტებს, მოზარდებს და შვიდარვა წლის ბავშვებსაც კი შეუძლიათ შეითვისონ სიმრავლის თეორიის ძირითადი ცნებები. მაგრამ ამისათვის აღნიშნული ცნებები ბავშვებს უნდა მივაწოდოთ საგნობრივ-მოქმედებით ფორმაში (საგნებისა და მოქმედების ენაზე, მოზარდებს — მათემატიკურ ობიექტებზე კონკრეტული ოპერაციების ფორმაში, ხატებისა და ოპერაციების ენებზე) სტუდენტებისათვის კი საკმარისი იქნება შესაბამისი ინფორმაციის მიწოდება სამეტყველო და სიმბოლურ ფორმაში. ეს არ ნიშნავს იმას, რომ ბავშვებს არ შეუძლიათ ამდღისდღენ სიმრავლეების თეორიის ცნებების სიმბოლურ ფორმაში კოდირებამდე. მაგრამ, სანამ ისინი არ ფლობენ ამ ენას, საჭირო იქნება აღნიშნული ცნებების შემოტანა საგნებისა და მათზე მოქმედებების ენაზე.

საგნებისა და მათზე მოქმედებების ენაზე სპეციალისტების მიერ გამოვლენილი სასწავლო მასალის მეხამე თვისება — ესაა მისი

ს ი რ თ უ ლ ე, რომელიც მოქმედებს დასწავლის ეფექტურობაზე, მის სისწრაფეზე და სისწორეზე. როდესაც ლაპარაკობენ მასალის სირთულეზე ან სიმარტივეზე, ჩვეულებრივად გულისხმობენ, რომ ერთ მასალას მოსწავლეები დაისწავლიან უფრო სწრაფად და ხარვეზების და შეცდომების ნაკლები რაოდენობით, ხოლო მეორეს — უფრო ნელა, მეტი ხარვეზებითა და შეცდომებით. გამოკვლევებმა უჩვენეს, მაგალითად, რომ სიტყვებისა და წინადადებების დასწავლის სიძნელე დაკავშირებულია არა იმდენად თვით ამ სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობაზე, რამდენადაც კონტექსტებზე, რომელშიაც ისინი მდებარეობენ. მაგალითად, ტექსტი „იგი მივიდა ფანჯარასთან და ქუჩაში გაიხედა. იქ სეირნობდა ხალხი და დადიოდნენ მანქანები. იყო საღამო“ — უკეთესი დასამახსოვრებელია, ვიდრე ტექსტი: „იგი მივიდა საბადოსთან და ჩაიხედა თავისთავში. გარეთ დადიოდა ხალხი და დასრიანლებდნენ მანქანები. ისმოდა რეკვა“. ახსნა იმაშია, რომ პირველ ტექსტში ადვილია შემდგომი სიტყვებისა და წინადადებების წინასწარმეტყველება; ხოლო მეორეში — მიხედვრა იმისა, თუ რა იქნება შემდეგ. გაცილებით უფრო რთულია. იმავე მიზეზის გამო, კიდევ უფრო ძნელია დაისწავლო თუნდაც ნაცნობი სიტყვებისაგან შედგენილი უაზრო ტექსტი, მაგალითად: „მოვიდა, ხალხი, საღამო, მიდიოდნენ, იყო, ქუჩაში, ფანჯარასთან, გაიხედა, იქ“ და ძალიან ძნელია თუკი დავყოფთ სიტყვას უაზრო მარცვლებად: „მო, ხი, ღა, დი, ჩა“... და ა. შ. დასწავლის სირთულე იზრდება ყოველი შემდგომი ელემენტის წინასწარმეტყველების გართულებასთან და ასეთი წინადადებების რაოდენობასთან ერთად. ან მაგალითად, საჭიროა რამდენიმე განმეორება, რიცხვების შემდეგი რიგის მექანიკური დასწავლისათვის: 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, მაგრამ საკმარისია შევამჩნიოთ, რომ ყოველი შემდგომი რიცხვი ექვსი ერთეულით მეტია წინაზე, რომ რიგი იწყება ცამეტიდან და შეიცავს ათ ელემენტს, რომ იგი მაშინვე დაისწავლება. მიზეზი ისევე იმაშია, რომ ეს ცნობები საკმარისი აღმოჩნდება იმისათვის, რომ ვიწინასწარმეტყველოთ ყოველი შემდგომი რიცხვი.

შ ე მ დ გ ო მ ი ე ლ ე მ ე ნ ტ ი ს ნ ა წ ი ლ ო ბ რ ი ვ ი ა ნ მ თ ლ ი ა ნ ი წ ი ნ ა ს წ ა რ მ ე ტ ყ ვ ე ლ ე ბ ი ს შ ე ს ა ძ ლ ე ბ ლ ო ბ ა გ ა ნ ბ ი რ ო ბ ე ბ უ ლ ი ა და ს ა ს წ ა ვ ლ მ ა ს ა ლ ა შ ი მ ე ტ ა დ თ უ ნ ა კ ლ ე ბ ა დ გ ა მ ო კ ვ ე თ ი ლ ი კ ა ნ ო ნ ზ ო მ ი ე რ ე ბ ი ს ა რ ს ე ბ ო ბ ი თ. ეს კანონზომიერებანი შეიძლება ასახული იყვნენ გამოცდილებაში (მიზეზობრივი თანმიმდევრობები), ცოდნაში (ცნობილი თანმიმდევრობები), ცნებებში და პრინციპებში (კანონები, წესები) და ა. შ. ისინი შეიძლება დაკავშირებული იყვნენ შესაძლო არჩევების ფორმალურ შეზღუდვებთანაც. მაგალითად, რიტმით, პწყარის ზო-

მით, რითმით, ალბათ ამით აიხსნება ის, რომ ლექსები უფრო ადვილად დაისწავლება.

ინფორმაციის თეორიამ დაადგინა არაჩვეულებრივად მნიშვნელოვანი დებულება: რაც უფრო დიდია მოწესრიგება, ე. ი. დაკავშირების კანონზომიერება, მით ნაკლები, ინფორმაცია მიაქვს საშუალოდ მის ყოველ ელემენტს. აქედან მნიშვნელოვანი პიპოთეზა გამომდინარეობს: რაც უფრო მეტი ინფორმაცია მოაქვს დასასწავლი მასალის თითოეულ ელემენტს, მით უფრო ძნელია იგი დასასწავლად. ინფორმაციის რაოდენობა, რომელსაც შეიცავს გარკვეული შეტყობინება, განსხვავებულია სხვადასხვა ადამიანებისათვის. მაგალითად, შეტყობინება: „ვოლგა ერთვის კასპიის ზღვას“ მოზრდილი ადამიანისათვის არ შეიცავს ახალ ცნობებს, არ მოაქვს ინფორმაცია (ამიტომაც უღერენ ასე ტრივიალურად ბელიკოვის გამონათქვამები ა. პ. ჩეხოვის მოთხრობიდან „ადამიანი ფუტლიარში“), მაგრამ ადამიანისათვის, რომელიც ამ უკუტის შესახებ პირველად გაიგებს, ამ შეტყობინებას მოაქვს ინფორმაცია. მაშასადამე, ინფორმაციის რაოდენობა, რომელიც მოაქვს სასწავლო შეტყობინებას, ბევრად არის დამოკიდებული მოსწავლის მომზადების დონეზე, მასში შესაბამისი წინასწარი გამოცდილების, ცოდნის, ცნებებისა და უნარების არსებობაზე. ამიტომ გასაგებია, რომ სხვა თანაბარ პირობებში, სასწავლო მასალის სირთულე განისაზღვრება მოსწავლეში არსებულ გამოცდილებასთან, ცოდნასთან და უნარებთან ახალი მასალის კავშირით, რაც უფრო მეტია ასეთი კავშირები, მით უფრო ადვილია მასალა დასასწავლად და პირიქით (სხვა თანაბარ პირობებში).

მეოთხე თვისება, რომელიც ახდენს გავლენას სასწავლო მასალის დასწავლაზე — ესაა მისი მნიშვნელობა. მნიშვნელობის ქვეშ ესმით იმ ინფორმაციის მნიშვნელობა, რომელსაც შეიცავს სასწავლო მასალა. გარკვეულ ცნობებს ახ მოქმედებებს შეიძლება ჰქონდეთ მნიშვნელობა ან თავისთავად ან შემდგომი მჭაალის ასათურებლად ისინი შეიძლება მნიშვნელოვანი იყვნენ იმ ამოცანების გადაწყვეტისათვის, რომლებსაც შემდგომში შეხვდება მოსწავლე. დაბოლოს, ისინი შეიძლება მნიშვნელოვანი იყვნენ ქცევის ან პაროვნების გარკვეული თვისებების ფორმირებისათვის. ამრიგად, „მნიშვნელობის“ ცნება შეიცავს ცოდნის კატეგორიებსაც, სარგებლობის კატეგორიებსაც და ღირებულების კატეგორიებსაც. მნიშვნელობა შეიძლება იყოს ვნოსტიკურიც (შემეცნებითი), პრაქტიკულიც (საქმიანი), ეთიკურიც

(ზნეობრივი), ესთეტიკურიც (მზატურული), სოციალურიც (საზოგადოებრივი) და აღწარმელობითიც (პედაგოგიური).

უნდა აღინიშნოს, რომ თავისთავად საქაველო მასალის მხოლოდ მნიშვნელობა საკმარისი არ არის. იმისათვის, რომ იგი წარმატებით დასწავლოს, მან უნდა მიიღოს შესაბამისი ღირებულება მოსწავლისათვის, ე. ი. მასალაში უნდა იყოს აღბეჭდილი მოსწავლის მოთხოვნები. თუ რა მეთოდები გამოიყენება იმისათვის, რომ მასალა მოსწავლისათვის მნიშვნელოვანი გახდეს, დამოკიდებულია თვალსაზრისზე დასწავლის არსის შესახებ. ზოგიერთი ფსიქოლოგი ძირითად საშუალებად სთვლის განმტკიცებას, სხვები — ჯილდოს, შესაძლებელი — ინტერესს; მეოთხეები — პრაქტიკულ ან შემეცნებით აქტივობას, მეხუთეები — თვალსაზრისს და ა. შ. მაგრამ ამ რეკომენდაციების არსი ერთია — მოინახოს გზები იმისათვის, რომ მოწოდებული ინფორმაცია მოსწავლისათვის ღირებული გახდეს.

ღირებულებასთან მჭიდროდა დაკავშირებული მეხუთე თვისება — სასწავლო მასალის გააზრებულობა, დაკვირვებები და ექსპერიმენტები აღსატურებენ, რომ გააზრებული მასალა უკეთ დასწავლება (უფრო სწრაფად და ნაკლები შეცდომებით). ასე, მაგალითად, ერთ-ერთ ცდაში მთლიანად გააზრებული მასალის დასწავლა ხდებოდა ექვსჯერ უფრო ადვილად, ვიდრე იმავე ხასიათისა და მოცულობის უაზრო მასალისა. გააზრებული მასალა უკეთ და უფრო სრულად შეეიწინებება. რას ნიშნავს „გააზრებულობის“ ცნება? გასაგებია თუ არა, მაგალითად, შემდეგი განსაზღვრება მათემატიკის სახელმძღვანელოდან: „თუკი ნებისმიერი რკალის ნახევარრკალი იმავე დროს არის მარცხენა და მარჯვენა იდეალი, იგი იწოდება ამ რკალის ორმხრივი იდეალად“. როგორც ჩანს, ეს დამოკიდებულია მკითხველის ცოდნაზე. თუკი მან იცნა ჯგუფთა თეორია, ან უბრალოდ ესმის რას ნიშნავს ნაწილი „რკალი“, „ნახევარრკალი“, მარცხენა და მარჯვენა „იდეალი“, მაშინ მოცემული განსაზღვრება მისთვის აზრიანი იქნება. წინააღმდეგ შემთხვევაში მოცემული განსაზღვრების აზრი გაუგებარი იქნება.

მანამადა, მასალის გააზრებულობა არ არის მისი იზოლირებული თვისება, რომელიც დამოუკიდებელია შემთვისებელი სუბიექტისაგან. გააზრებულობა დამოკიდებულია იმაზე, არსებობენ თუ არა მოსწავლის არსენალში ცნებები, ცნობები და მოქმედებები, რომლებიც აუცილებელი არიან სასწავლო მასალის ელემენტების გასაგებად და მათ შორის კავშირის დასამყარებლად. გარდა ამისა, გააზრებულობას შეიძლება სხვადასხვა დონე გააჩნდეს: იმის ბუნდოვანი გაგებიდან, რომ „რადიკალს ეწოდება რადიკა“, მიღებული ინფორმაციის გამოკვეთილ რე-

კონსტრუქციამდე. თვით გააზრებულობა და მისი დონეც დამოკიდებულია იმ კავშირებზე, რომლებიც არსებობენ ახალ სასწავლო მასალასა და გამოცდილებას, ცოდნას, ცნებებს, მოსწავლის უნარებს, მიხედვით უკვე ცნობილ მოქმედებებსა და ოპერაციებს შორის.

შემდეგი, მეექვსე თვისება — ესაა სასწავლო მასალის სტრუქტურა. ეს ფაქტორი მკიდროდაა დაკავშირებული წინასთან. გააზრებულობას განაპირობებს ახლის, უცნობის კავშირები ნაცნობთან. მასალის სტრუქტურა არის ის, თუ როგორ მყარდება მასში ეს კავშირები. მაგალითად, განრავლები: ოპერაციის გააზრება ეყრდნობა მიმატების ოპერაციის გავებას და მისი გამოყენების უნარს. გამრავლების ოპერაცია გააზრება, როგორც ერთი და იგივე რიტყვების მრავალჯერადი შეკრება ( $3 \times 4 = 3 + 3 + 3 + 3$ ). ახალი ოპერაციის (გამრავლება) ნაცნობთან (შეკრება) კავშირში შენოტანა სხვადასხვანაირადაა შესაძლებელი. შეიძლება დავიწყოთ მრავალჯერადი შეკრების მავალითებიდან და შემდეგ მივიღეთ გამრავლების ცნებამდე, შეიძლება დავიწყოთ გამრავლების ოპერაციის განაზღვრიდან, შემდეგ კი ვუჩვენოთ, როგორ დაიყვანება იგი მრავალჯერად შეკრებაზე. პირველი უნა სასწავლო მასალის ინდუქციურ სტრუქტურას მოგვცემს. მეორე — დედუქციურს. ესაა მასალის ფორმალური ან ლოგიკური სტრუქტურა. იგი გამოიხატება სიტყვის და ცნებათა მიმართულებების გაშლაში (დაქვეშეუბარება და თანადქვემდებარება, გამორიცხვა და შევსება).

კავშირები შეიძლება არა მარტო ცნებებს შორის დამყარდეს, არამედ საგნებს, ხატებს ან მოვლენებს შორისაც. მაგალითად: მსგავსება და განსხვავება, სიხლოვე და სიშორე, მანამდე და შემდეგ, მიწეში და შედეგი. ეს იქნება კავშირები ფიზიკურ, ფსიქოლოგიურ და სხვა სახის მიმართებებში. ესაა მასალის შინაარსობრივი ან სემანტიკური სტრუქტურა.

დაბოლოს, კავშირების დამყარების საფუძველი შეიძლება იყოს ზოგიერთი ენის წესები, მისი ვარკვეული შეთვისებული მიმართებები და შეერთებები. ასე დაისწავლება, მაგალითად, გამრავლების ტაბულა. ეს იქნება მასალის სინტაქსური სტრუქტურა. არავითარი უპირატესობა ერთი სასწავლო მასალის სტრუქტურისა მეორესთან შედარებით ცდებში არ დადასტურდა. მაგრამ გამოკვლევებმა უჩვენეს, რომ ყოველგვარი მასალის დასწავლა ადვილდება მასალის სტრუქტურირების, ე. ი. მისი ნაწილების ლოგიკური, სემანტიკური და სინტაქსური კავშირების გაზრდასთან ერთად, რაც უფრო მეტია მასალაში ძველსა და ახლის ასეთი კავშირები, მით უფრო მკიდროა

ყოველი მომდევნო ნაწილის კავშირი წინასთან, მით უფრო ადვილია დასწავლა. ტყუილად კი არ წარმოადგენს თანმიმდევრულობა და პრაქტიკურობა დასწავლის ერთ-ერთ პრინციპს. ხშირმა გამოკვლევებმა უჩვენა, რომ მკვეთრად გამოყოფილი, ცალკეული კავშირები უფრო ადვილად დასწავლებიან, ვიდრე რთული, ბევრი მიმართებისა და რგოლების შემცველი კავშირები. ეტყობა, სწორედ ამით აიხსნება ბევრი მათემატიკური თეორემის. დამტკიცების და მეთოდის დასწავლის სირთულე. სირთულეები მაშინაც ჩნდებიან, როდესაც კავშირები მკვეთრად არ არიან გამოყოფილი, არამედ შენიღბული არიან ფაქტიურ და აღწერით მასალაში. ეს ხშირად შეიმჩნევა გეოგრაფიული ან ისტორიული მასალების დასწავლისას. ვარკვეულ როლს ასრულებს აგრეთვე მასალის ნაწილების განლაგებაც. ასე, მაგალითად, კიდური ელემენტები, დასაწყისი და ბოლო, დასწავლება უფრო სწრაფად, ვიდრე შეე. შეუღლებური ელემენტები, შორეულგებზე უფრო მტკიცედ კავშირდებიან.

დასწავლო მასალის დასწავლაზე გავლენის მქონე მეშვიდე ფაქტორია — მისი მოცულობა დასწავლო მასალის მოცულობის ქვეშესმით, მასში ცალკეული ელემენტების რაოდენობა (ან მასალის დასრულებული ერთეულების რიცხვი), რომლებიც უნდა დასწავლონ. დასასწავლი ელემენტების რაოდენობის განაზღვრა უაზრო მასალაში სირთულეს არ წარმოადგენს. თუკი მაგალითად, დასწავლება უაზრო მარცვლები, ეს იქნება ამ მარცვლების რაოდენობა (იმ პირობით, რომ ყველა მათგანი შედგება ერთნაირი რაოდენობის ასოებისა ან ბგერებისაგან). რიცხვების დასწავლისას, ეს იქნება ციფრების რაოდენობა რიცხვში ან რიცხვების რაოდენობა (თუ ყველა მათგანში ერთნაირი რაოდენობის ციფრებია). უფრო რთულია მასალის მოცულობის ვარკვევა აზრიანი დასწავლას დროს, ვინაიდან აზრიანი დასწავლისას ყოველთვის ხდება მასალის გონებრივი გადასხვაფერება. იგი მოქმადდება და ორგანიზირდება მოსწავლის გამოცდილებისა და ცოდნის შესაბამისად. დასასწავლ მასალაში ხდება მეორეხარისხოვნის უკუგდება, გამოიყოფა აზრობრივი დასაყრდენი წერტილები, ხდება მთელი დიდი ნაწილები შეცვლა მათი განზოგადებული აღმნიშვნელებით, ხორციელდება ინფორმაციის რთული გადამუშავება, ამიტომ დასწავლი მასალის ელემენტების რაოდენობის გაზომვა საკმარისი არ არის: მოსწავლე იმას კი არ დასწავლის, რაც სახელმძღვანელოშია დაწერილი, არამედ იმას, რაც მას გამოსდის ტექსტის გონებრივი გადამუშავების შედეგად და ამ შედეგების საკუთარი გამოცდილების ტერმინებში გამოხატვის შემდეგ. თითოეულთან ეს თავისებურად ხორციელდება. გააზრებული დასწავლო მასალის მოცულობა შეიძლება გაი-



ზომოს ნხოლოდ არაპირდაპირი გზით — იმ ახალი ცნებებისა და ოპერაციების რაოდენობით, რომელთა შეთვისებაც მოიაზრებოდა. იგი აკრეფე შეიძლება გაიზომოს მასში დამყარებული კავშირების რაოდენობით ან იმ მსჯელობების რიცხვით, რომელსაც იგი შეიცავს.

სასწავლო მასალის აზრობრივი მოცულობის გაზარდა ზრდის მისი გონებრივი გადამუშავებისა და დასწავლის სირთულეს.

საბოლოოდ საქირთა აღნიშნოთ კიდევ ერთი ფაქტორი — სასწავლო მასალის ემოციონალური თვისებები. კერძოდ, აქ შედის მასალის მიზიდველობა, მისი უნარი გამოიწვიოს მოსწავლეში გარკვეული გრძნობები და განცდები. როგორც გამოკვლევები უჩვენებენ, მასალა, რომელიც ძლიერ დადებით გრძნობებს იწვევს, დაისწავლება უფრო ადვილად, ვიდრე უხალისო და მოსაწყენი. უარყოფით ემოციებთან დაკავშირებული მასალა (ზიზლი, შიში, რისხვა) დაისწავლება ზოგჯერ უარესად, ვიდრე უხალისო, მაგრამ ზოგჯერ კი უკეთესად, როგორც ჩანს აქ ყველაფერი გრძნობებს მიმართულებაზე დამოკიდებული, თუკი ისინი მასალაში მყოფი ინფორმაციით არიან გამოწვეულნი, მაშინ დასწავლა ჩვეულებრივად უკეთ ხორციელდება, მაგრამ თუკი ისინი თვით მასალაზე არიან მიმართულნი — დასწავლა რთულდება. ანე, შიშის გამოწვევი სცენა რომანიდან მკითხველს უკეთ ამახოვრდება, ვიდრე მისთვის უხალისო აღწერა, მაგრამ თუკი შიში, სახელმწიფანელოში ნოყვანილი რთული ფორმულები დაანახვითაა გამოწვეული, მათი დასწავლა რთულდება.

**დასწავლის ორგანიზაცია.** თუკი სასწავლო მასალა ძირითადი წინამძღვარია, ხოლო შინაგანი განწყობა კი პირობა, მაშინ განმეორება და ვარჯიში წარმოადგენენ დასწავლის ძირითად საშუალებას, ისინი საქირთონი არიან დასასწავლი მასალისა და მოქმედებების გასამტკიცებლად. მაგრამ ბევრმა ცდამ და დაკვირვებამ აღმოაჩინა, რომ თავისთავად მრავალჯერადმა განმეორებამ შეიძლება არ მოგვცეს არავითარი დასწავლა ან ცოდნისა და მოქმედებების განმტკიცება. კერძოდ, დამტკიცებულია, რომ ერთი და იგივე მოქმედების მრავალჯერადი განმეორება არ იძლევა არავითარ გაუმჯობესებას, თუკი მოსწავლე არ იღებს ინფორმაციას მოქმედებების შედეგების, მათი სისწორე-უსწორობის შესახებ. მაშასადამე, განმეორება საქირთა არა უბრალოდ განმტკიცებისათვის, არამედ ცოდნისა და მოქმედებების დაზუსტებისა და სრულყოფისათვის, ივი წარმოადგენს შემოწმებისა და მიღწეული შედეგების შესწორების საშუალებას. გარდა ამისა, განმეორება საშუალებას იძლევა,

მონახოს სულ ახალი და ახალი კავშირები სასწავლო მასალის ელემენტებს შორის და მოსწავლის გამოცდილებას შორის. პირველი იწვევს მასალაში არსებული ინფორმაციის შემცირებას, მეორე — ამ ინფორმაციის აზრით ავსებას.

მასწავლებელმა განმეორება ორმაგ როლს თამაშობს დასწავლაში. ჯერ ერთი, იგი იძლევა ინფორმაციის რედუქციას (შემცირებას) და რთავს ამ ინფორმაციას მოსწავლის გამოცდილების სისტემაში. მეორეც, იგი თვითონ იძლევა საშუალებას მივიღოთ ინფორმაცია დასწავლის შედეგების შესახებ. ანტიკომპეტორული განმეორება, რომელსაც მივყავართ დასწავლამდე, არ არის უბრალოდ მრავალჯერადი განმეორება, ან კითხვა, ან ერთი და იგივეს კეთება. აქტიური განმეორების დროს ყოველი ახალი აღქმის ან აღფრენიანას ფსიქოლოგიურად მოსწავლეს საქმე აქვს რამდენადმე განსხვავებულ, ახალ მასალასთან, რომელიც ვაძრიდრებელია წინამორბედი გონებრივი გადამუშავებით, განსჯალულია კავშირებით, რომლებიც მანამდე აღმოჩენილი არ იყვნენ.

უკუკავშირი დასწავლაში. დასწავლის მიმდინარეობა რეგულირდება უკუკავშირის საფუძველზე, ე. ი. მიმდინარე შედეგების მულტიმივი ან პერიოდული კონტროლითა და აღრიცხვით. ასეთი კონტროლის ძირითად საშუალებას დასწავლისას წარმოადგენენ მოსწავლის პასუხები და მოქმედებები. მათი სწორის ხარისხი, შეცდომების რიცხვი. სასწავლო ქცევის მართვის ეფექტურობა მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული იმ ხერხებისა და ფორმებისაგან, რომლებითაც მიმდინარეობს: 1. მოსწავლის მიერ სწორი პასუხისა და მოქმედების ძიება; 2. სიგნალიზაცია დაშვებული შეცდომების შესახებ, 3. ამ შეცდომების გასწორება, 4. მასწავლებლის რეაგირება ამ შეცდომებზე.

როგორც სწავლების თეორიისა და პრაქტიკის ანალიზი უჩვენებს, მოსწავლის მიერ პასუხების ძიება შეიძლება ხორციელდებოდეს დამოუკიდებელი კონსტრუქციის (პასუხების ფორმულირება თვით მოსწავლის მიერ) ან ალტერნატიული არჩევანის (მოსწავლის მიერ რამდენიმე მზა პასუხიდან, ერთი სწორი პასუხის არჩევა) ფორმაში.

შეცდომების მითითებას შეიძლება პირდაპირი სიგნალიზაციის (დაშვებული შეცდომის მითითება) ან არაპირდაპირი გამოვლენის (მოსწავლის მიერ შეცდომის აღმოჩენა სწორ პასუხთან თავისი პასუხის შედარების გზით) საშუალოდ მივიღოთ.

შეცდომების გასწორება შეიძლება სწარმოებდეს მიმდინარე

კორექტირებით (სწორი პასუხის დაუყოვნებლივ თქმა), დამასრულებელი კორექტირებით (სწორი პასუხის თქმა, მხოლოდ დავალების ყველა კითხვაზე პასუხის გაცემის მერე), კარნახით (დამატებითი ცნობებისა და მითითებების მიწოდება, რომლებიც შეცდომების გაგებისა და მათი გასწორების საშუალებას იძლევა), ძიებით (სწორი პასუხის დაპოუქიდებელი მონახვა, შეცდომის სიგნალის მიღების შემდეგ).

დასწავლის მიმდინარეობის რეგულირების შესაძლო პრინციპებს შორის ან არსებობენ ისეთები, რომელთა განხილვაც შეიძლება, როგორც უნივერსალებისა და საუკეთესოების. ერთი ერთი დიდაქტიკური ამოცანის ამოხსნისას აღმოჩნდება უფრო ეფექტური, მეორე— მეორე ამოცანის ამოხსნისას. სწორედ აქედან გამომდინარეობს ამ პრინციპთა ოპტიმალური შესატყვისობის პრობლემა სწავლის პროცესის პროგრამირებისა და რეგულირებისას.

## VIII: თავი

### სწავლისა და სწავლების ძირითადი ტიპების ფსიქოლოგია

#### § 1. ჩვევების სწავლება

სწავლის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ტიპს წარმოადგენს საგანთა ან რეალურ სიტუაციათა გარკვეულ საპასუხო რეაქციებს შორის პირობით-რეფლექსური კავშირების წარმოქმნა. ამ კავშირების თავისებურება იმაშია, რომ ისინი წარმოიქმნება პრაქტიკული გამოცდილებით ვაქვლენით და ავტომატურად „ამოქმედდება“ შესატყვისი გარეგანი და შინაგანი პირობების ზემოქმედებისას. პირობითი რეფლექსური კავშირების ასეთი სისტემები შეადგენს ჩვევების საფუძველს, რომლებიც მნიშვნელოვანი ზომით ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე, ავტომატურად ხორციელდება. ისინი მოქმედებენ გარკვეული ძირითადი მხარეების — მოტორული შესრულების, სენსორული კონტროლის და ცენტრალური (ფსიქიკური) რგოლის რეგულაციას ახდენენ.

ჩვევის როლი ქცევაში. თითოეული დასახელებული ფუნქცია ადამიანთან ცნობიერად და არაცნობიერად ხორციელდება. მაგალითად, სიტყვის წარმოთქმისთვის აუცილებელ ხორხის მოძრაობათა სისტემას ადამიანი სრულიად არ აცნობიერებს, არაა ვაცნობიერებელი, როგორც

წესი, საერთოდ კუნთის შეკუმშვისა და მოღუნების ის რთული შეწყობა, რომელიც აუცილებელია თითოეული მოძრაობის შესრულებისთვის. სამაგიეროდ წარმოშაბქმელი სიტყვის უღერის ანტიციპაცია ცნობიერების დონეზე ხდება. გაცნობიერებულა, როგორც წესი. მოქმედების საბოლოო მიზანი და აგრეთვე მისი საერთო ხასიათი. ასე, მაგალითად, ადამიანს არ შეუძლია მართოს მანქანა არაცნობიერ მდგომარეობაში. მას ერთიანად წარმოდგენილი უნდა ჰქონდეს, სად მიდის, რა გზით, რა სიჩქარით და ასე შემდეგ. იგივე ითქმის ყოველგვარი შრომითი მოქმედების, თამაშის თუ სხვა რომელიმე მოქმედების შესახებ.

ამრიგად, ერთის მხრივ, ადამიანის არცერთი მოქმედება არაა საბოლოო ავტომატიზებული, რადგან, როგორც ქცევის ელემენტი, იგი საბოლოო ანგარიშში ცნობიერი მიზნით გამოიწვევა და წარიმართება, მეორეს მხრივ, ფაქტიურად ადამიანის ყოველი მოქმედება ნაწილობრივ ავტომატიზებულია ჩვევის წყალობით, რამდენადაც ადამიანი ბოლომდე არასოდეს არ აცნობიერებს მოქმედების რეგულაციას, შესრულებისა და კონტროლის (მაგალითად, აუცილებელი კუნთური შეკუმშვის) ყველა ელემენტს. ნაწილობრივ ავტომატიზაციას დიდი მნიშვნელობა აქვს, რადგან იგი ყოველი ქცევის სრულფასოვან შესრულებას აადვილებს. მაგალითად, იმ მოძრაობათა ავტომატიზაცია, რომლის შემწეობითაც ველოსიპედისტი მანქანას წონაწირობას უნარჩუნებს, საშუალებას აძლევს მას ყურადღება ქუჩაში მოძრაობაზე, გზის პროფილზე და სხვა გადაიტანოს და ამ საუფქველზე უფრო გაცნობიერებულად მოაწესრიგოს მოქმედება. პიანისტის მოძრაობათა ავტომატიზაცია შესრულების დონის ამაღლების შესაძლებლობას იძლევა. მოქმედების ცალკეულ მხარეთა ავტომატიზაცია ცვლის, სრულყოფს მის სტრუქტურას.

ჩვევა ყოველთვის მოქმედების შესრულების ხერხს ეხება და არა მიზანს ან პარობებს. ავტომატიზაცია ცნობიერებას ათავისუფლებს მოქმედების შემადგენელი მხარეების მოტორული, სენსორული და ინტელექტუალური ოპერაციების განხორციელების კონტროლისაგან, ამ აზრით მოქმედების შესრულება ავტომატური ხდება. მაგამ ცნობიერების ველში რჩება და წინა პლანზე გამოდის მიზანი, რომლისთვისაც ხდება მოქმედება და პირობები, რომელშიც იგი მიმდინარეობს, აგრეთვე მისი შედეგები. ამ თვალსაზრისით მოქმედების შესრულება უფრო გაცნობიერებული ხდება.

იქნადა მიხედვით, თუ მოქმედების რა მხარეები განიცდის ნაწილობრივ ავტომატიზაციას, ლაპარაკობენ ჩვევის სხვადასხვა სახის შესახებ. შეიძლება გვქონდეს სენსორული ჩვევა. მისი მაგალითები:

ასობის ფორმის გარჩევა კითხვისას, ფონემებს გარჩევა მეტყველებლის მოსმენისას; ძრავის მუშაობაზე სმენითი კონტროლი (მემოტორებთან), მანძილისა და მოძრაობის სისწრაფის თვალთ განსაზღვრა (მძლოლებთან, მფრინავებთან), ფერის ნიუანსების განსხვავება (მხატვრებთან, ფეიქრებთან), ტყავის ხარისხის ხელის შეხებით განსაზღვრა (მეტყველებთან), საკვები პროდუქტის ხარისხის გემოთი განსაზღვრა (დეგუსტატორებთან).

როდესაც ავტომატიზებულია კუნთური მოქმედება, ლაპარაკობენ მოძრაობითი (ანუ მოტორული) ჩვევის შესახებ. მისი მაგალითებია: ბრმად, შრიფტის შეუხედავად ბეჭდვა, მემანქანის, ლინოტიპისტის, ტელეგრაფისტის მიერ; პიანინოზე დაკვრა კლავიშების შეუხედავად; მოტოციკლეტის ან ველოსიპედის ტარება, მოქმედების ორივე სახის შეერთებისას. ესე იგი როდესაც სამოძრაო აქტი ავტომატიზებულიად სრულდება მხედველობის (ან სმენის) კონტროლით, ლაპარაკობენ ანესომოტორული ჩვევის შესახებ, მისი მაგალითებია: წერა, ხატვა, ხაზვა, ავტომანქანის ტარება, თვითმფრინავის დაშვება, რანდვა, გამობერხვა, გონებრივ მოქმედებასთან შეფარდებით ლაპარაკობენ ინტელექტუალური ჩვევების შესახებ (ანგარიში, ხელნაწიყოს ჩვენებათა წაკითხვის ჩვევა) უფრო ფართო მნიშვნელობით შეიძლება ვილაპარაკოთ გარკვეული ტიპის ამოცანათა გადაჭრის ჩვევის, ლოგიკური აზროვნების ჩვევის შესახებ.

ჩვევის ჩამოყალიბების პირობები და წყაროები. როგორც ჩანს, ჩვევის წარმოქმნის საფუძველს სასინჯი ცდა და შერჩევა წარმოადგენს. ადამიანი, გარკვეულ ორიენტირებზე დაყრდნობით, ცდილობს გარკვეული მოქმედების შესრულებას, ამოწმებს შედეგებს. წარმატებული მოძრაობა, გამართლებული ორიენტირების და რეგულაციის გზები თანდათან შეირჩევა და განმტკიცდება, წარუმატებელი და გაუმართლებელი — ჩაიშობა და გაიძვრდება. ასეთი გამეორებითი პრაქტიკული ცდების ვარეშე შეუძლებელია რაიმე ჩვევის ჩამოყალიბება.

ამ ფაქტზე დაყრდნობით, ზოგიერთი ბურჟუაზიული ფსიქოლოგი, კერძოდ ზიჰევიორისტები, პრინციპულად აიკვივებენ სწავლის და უპირველეს ყოვლისა, ჩვევის ჩამოყალიბების პროცესს ადამიანთან და ცხოველთან. მაგრამ ფიზიოლოგიური მექანიზმების მსკავსებამ არ უნდა დაჩრდილოს ამ პროცესთა პრინციპული სავაობა. მოქმედების შესრულება ადამიანთან ყოველთვის ასე თუ ისე ცნობიერებით რეგულირდება. ამიტომ იკვვე პროცესები, რომლებიც გვხვდება ცხოველებთან, ადამიანთან პრინციპულად სხვა ხასიათს იღებს. პრაქტიკული მოსინჯვა მასთან მიმდინარეობს, როგორც ვარკვეული მოძრაობის განმეორე-

ბის ცნობიერი ცდა. შედეგების შემოწმებაც, ბირობების შეფასება, მოქმედებათა კორექციაც გარკვეული ხარისხით ცნობიერია. ეს თვით საკვლევო მოსინჯვების წყაროებს გარდაქმნის. წაბანჯა დასაუფლებელი მოქმედების ნიშნის ცნობიერ, მიზანმიმართულ დაკვირვებაზე იწყებს დაყრდნობას და, რაც მთავარია, ხერხის არჩევა და რეგულაცია ამ მოქმედების მიზნის გააზრებაზე და მისი შენარჩუნის წარმოდგენაზე ზღვება დამოკიდებული.

საბჭოთა ფსიქოლოგები და პედაგოგები ინტენსიურად იკვლევენ ჰქვედების ასეთ აქტიურ გზებს, მათ ეკუთვნის დანაწევრებულ რეგნება დეტალური ინსტრუქტაჟი, სპეციალური საინსტრუქციო ბარათები, ტრენაჟები, მექანიკური შაბლონები და მოძრაობის წარმმართველები და სხვა ამგვარი, ექსპერიმენტები აჩვენებს, რომ საჭირო მოძრაობების ფორმასთან მოქმედების კონტროლის გრძობად ორიენტირებთან და მოქმედების დაგეგმვის ხერხთან მოსწავლის წინაწარი გაცნობა მკვეთრად აჩქარებს მოქმედების დაუფლებას და შესატყვისი ჩვევის ჩამოყალიბებას. შედეგები კიდევ უფრო უკეთესია, როდესაც თვითონ მოქმედების შესრულება წარმმართება თითოეულ ნაბიჯზე ინსტრუქტაჟის ასეთი გარეგანი საშუალებებით. დასასრულ, სენსორული და ინტელექტუალური მოქმედების შინაგანი რეგულაციისა და კონტროლის ხერხთა ასათვისებლად, როგორც ჩანს, მნიშვნელოვანია შესატყვისი ინფორმაციის მოსწავლის საკუთარ მეტყველებაში გადაყვანა. აქ არსებითად მნიშვნელოვანია შემდეგი ხერხი: დავალების, მისი შესრულების წესის და გეგმის „წარმოთქმა“; ზებირი თვითინსტრუქტაჟი მოქმედების შესრულების პროცესში, შეცდომების, ნათი მიზეზების და გასწორების გზების სიტყვიერი ანალიზი, ხმაშაღალი თვითანგარიში შესრულებული მოქმედების, არჩეული ორიენტირების და გადაწყვეტების შესახებ, მოქმედების არჩეული გზების ზებირი და წერილობითი სიტყვიერი დასაბუთება და ასე შემდეგ. ამ მიზნებისთვის შეიძლება არამეტყველებითი ენებიც იყოს გამოყენებული, მაგალითად, მოქმედების სტრუქტურის სქემები, ორიენტირთა რუკები, აუცილებელ მაკელბათა ფორმულები და სქემები, მოძრაობის ტრაექტორიის და ოპერაციათა თანამიმდევრობის გრაფიკებში, მოქმედების ხერხზე ან მის შედეგებზე კონტროლის ეტალონთა თვალსაჩინო ცხრილები.

ჩვევის ჩამოყალიბების პროცესი. ჩვევა აღმდინთან წარმოიქმნება როგორც ცნობიერად გაავტომეტიზირებულ მოქ-

მე დ ე ბ ა, ჩვევა ათავისუფლება ცნობიერებას მოქმედების ხერხის შესრულების კონტროლისაგან და გადართავს მას მიზანზე და მოქმედების პირობებზე. მოსწავლის ფსიქიკური და პრაქტიკული მოქმედების ატრუქტურა მისთვის ახალი ოპერაციის განმეორებით შესრულებაში ვარჯიშის დროს უცვლელი არ ჩნდება. პირველი მოსინჯვების დროს მოსწავლე მისთვის ახალი მოქმედების წინაშე დგას. ჯერჯერობით მან მხოლოდ დაინახა და გაიგო, როგორ სრულდება ეს მოქმედება. საპირისპირო ოპერაციები თვითონ რომ შეასრულოს, ამისათვის აუცილებელია მოძრაობაში განაწილებოს მასწავლებლის სიტყვიერი მითითება და აღქმული ნიშნები. ამგვარი ცდების განხორციელებისა და შედეგების შემოწმების, მეცდომებია შენეებისა და ნუსწორების გზით მოსწავლე პირველად იწყებს ამოცანის მოძრაობითი არსის და მისი ორიენტირების ნამდვილად შედგომას, მისი შესრულების წესის „კუნთებით შეგრძნობას“, აღმოაჩენს კონტროლის ეფექტურ გზებს. „მოქმედების სურათში“ ჩაერთვის კუნთური შეგრძნებები და მოძრაობის რეგულაციისთვის აუცილებელი სენსორული ორიენტირები. სწორედ აქ ხდება ძირითადი სიძნელის დაძლევა, ხატოვან-ლოგიკური წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა შესრულდეს მოქმედება, უკავშირდება მის პრაქტიკულ შესრულებას, ამ საფუძველზე ყალიბდება ოპერაციის მამოძრავებელ-გრძნობადი ხატი და მისი საგნობრივ-ინტელექტუალური გააზრება, ესე იგი მოქმედების სწორედ ის ფსიქიკური „მოდელი“, რომელიც აწესრიგებს მის შესრულებას. შემდგომ მოსინჯვებზე გადასვლისას მოსწავლეს უკვე აქვს მოცემული ამოცანის გადაწყვეტისთვის აუცილებელი მოქმედების შესრულების წესებია და მისი რეგულირების შესახებ გრძნობად-მოძრაობითი წარმოდგენა. ახლა შეატყვის ოპერაციები მნიშვნელოვნად უფრო სწრაფად და ადვილად სრულდება. შემდგომ მოსინჯვებში მოქმედების შესრულების ხერხი ვარჯიშოდან ვარჯიშამდე ასე მნიშვნელოვნად უკვე აღარ იცვლება. იცხრილება ზედმეტი მოძრაობა, მცდარი — სწორდება, ერთმანეთთან დაკავშირებული მოძრაობანი ერთ მთლიანად ირწყმება. იხვეწება აგრეთვე სენსორული კონტროლისა და მოქმედების ცენტრალური რეგულაცია ხერხები სენსორული სინათლე ინტუიციის და სხვათა ფორმის მიღების გზით, ხდება ხერხთა სულ უფრო და უფრო მეტი სტანდარტიზაცია, მათი შეარულება სულ უფრო ავტომატიზდება, თავისუფლდება ცნობიერების კონტროლისაგან, მიმდინარეობს როგორც პირობით რეფლექსურ რეაქციათა სისტემა. მოქმედების შესრულების, კონტროლის და რეგულაციის ძირითად ხერხთა ავტომატიზაცია ათავისუფლება ცნობიერებას, ხდება მოქმედების სისწრაფის ნებასმიერად მარ-

თვის, შეცვლილი ამოცანებისადმი მისი მორაგების, ახალ სიტუაციაზე და ობიექტებზე მისი გადატანის შესაძლებლობა.

**ჩვევის სწავლების გზები.** პირობითი რეფლექსური კავშირების წარმოქმნა შეიძლება ხდებოდეს ა ე ნ ს ო რ უ ლ დ ი ფ ე რ ე ნ ც ი რ ე ბ ა თ ა (კლასიკური პირობითი რეფლექსი) ან მ ო ტ ო რ უ ლ დ ი ფ ე რ ე ნ ც ი რ ე ბ ა თ ა (ინტარუმენტული პირობითი რეფლექსი) ჩამოყალიბების გზით. იმის მიხედვით, თუ რომელი ამ პროცესთაგანი ედება საფუძვლად ჩვევის გამომუშავებას, განასხვავებენ ჩ ვ ე ვ ი ს ს წ ა ვ ლ ე ბ ი ს ო რ მთავარ გზას. თუ საფუძვლად აღებულია სენსორულ დიფერენცირებათა გამომუშავება, მაშინ მთავარია ვასწავლოთ მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს ო რ ი ე ნ ტ ი რ ე ბ ი და ავტომატური გავხადოთ მათი აღქმა. ასე, მაგალითად, კითხვის სწავლებისას უნდა გამოვყოთ ელემენტები, რომლითაც თითოეული ასო განსხვავდება სხვა ასოებისაგან, განსაკუთრებით წაგავაი ასოებისგან (მაგალითად, „შ“ და „წ“— ერთს თავი მარცხნივ აქვს, მეორეს — მარჯვნივ), ძირითადი ვ ა რ ჯ ი შ ი უ ნ და იყოს გ ა ნ ა ნ ზ ვ ა ვ ე ბ ა ზ ე ვ ა რ ჯ ი შ ი. მაგალითად, სხვადასხვა მონაცვლე ასოების დასახელება, სათანადო ასოების მქონე ტექსტის კითხვა. თუ საფუძვლად აღებულია მოტორულ დიფერენცირებათა გამომუშავება, მაშინ მთავარია მოცემულ ობიექტთან (ან ამოცანასთან) დაკავშირებული მოქმედების ყველა ელემენტის გულმოდგინე დამუშავება, ამასთან მ ო ქ მ ე დ ე ბ ა ს ა ს წ ა ვ ლ ი ა ნ და მისი შესრულებას ავტომატიზაციას აღწევენ. ასეთ შემთხვევაში იგივე კითხვის სწავლება სხვაგვარად უნდა იყოს ორგანიზებულ: რეკომენდირებულია არა რამდენიმე ასოს (სიტყვის, ფორმულის, ამოცანის, რიცხვის) ერთდროულად შემოტანა და შეპირისპირება, არამედ ერთელობრივად მხოლოდ ერთის შემოტანა, სწორ რეაქციასთან (მრავალჯერ დასახელება) მისი გულდასმით დაკავშირება და მისი სრული დასწავლის შემდეგ მორიგ ასოზე გადასვლა.

სწავლების ორგანიზაციისადმი მოთხოვნებიც სხვადასხვა იქნება. თუ კავშირის წარმოქმნა განმტკიცებაზეა დაფუძნებული, მაშინ აუცილებელია გადასაწყვეტი ამოცანებისადმი ინტერესის შექმნა, მათი მნიშვნელობის და სარგებლიანობის ჩვენება და განმარტება, ჩვევის დაუფლების ცნობიერი განწყობის შექმნა, ხოლო თუ ძირითად პირობად ითვლება ჯილდო, მაშინ საჭიროა განუწყვეტელი ინფორმაცია მიღწეული შედეგების შესახებ და სწორი მოქმედების წახალისება.

თვით ვარჯიშის აგება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რეფ-



ლექსური სწავლის რომელი ტიპი უდევს მას საფუძვლად. თუ მთავარია დიფერენცირება და განმტკიცება, მაშინ ვარჯიში უნდა იყოს კომპლექსური ხასიათისა აზრიან შინაარსობრივ ამოცანებზე. ანუ, მაგალითად, კითხვას სწავლობენ მთლიან სიტყვებზე და შემდეგ აზრიან ტექსტზე, წერას — ასოებზე და შემდეგ ტექსტზე. შრომას — სასარგებლო ნივთების კეთების გზით, ხოლო თუ მთავარია მოტორული დიფერენცირება და ჯილდო, მაშინ სასარგებლო ანალიზური ხასიათის ვარჯიშები ფორმალური ბიექტებზე. მაშინ კითხვას აწავლიან უაზრო მარცვლებზე და ბგერათა შეხამებაზე და მხოლოდ შემდეგ გადადიან სიტყვებზე. წერას სწავლებას იწყებენ რკალებით, ხაზებით, კაუტებით, შრომის სწავლას — ცალკეულ ხერხთა „წმინდა“ შეთვისების გზით (ქლიბის დაპერა, ქლიბის ტარება, სიბრტყის შემოქლიბვა).

ბოლოს, შესათვისებელი ჩვევების დოზირება, სიძნელე და მოცულობაც დაკავშირებულია აგრეთვე სწავლის ანონავალ კონცეფციასთან, კერძოდ გამეორების როლის საკითხის გადაწყვეტასთან. თუ გამეორების არას ხედავენ ალბექტდვაში, „გაზუთხვაში“, აქედან გამომდინარეობს, რომ მოსწავლის მიერ დაშვებულა შეცდომები „ფიქსირდება“. ამიტომ ყოველნაირად უნდა ავიცილიათ შეცდომების შესაძლებლობა. ანეთ შემთხვევაში სათავაზობენ მოსწავლისათვის აშკარად მისაწვდომი ამოცანების შემოტანას, რთული მასალის მაქსიმალურ დაწვევებას, ახალზე საგანგებოდ ფრთხილად და თანდათანობით გადასვლას. ამ კონცეფციის ლოზუნგია: „შეცდომები სიძნელეებს სწავლას, ერიდეთ შეცდომებს“. ხოლო თუ გამეორების არას ხედავენ სხვადასხვა მოქმედების გამოცდაში, მაშინ აქედან გამომდინარეობს, რომ დაშვებული შეცდომები სწორი მოქმედების მოძებნის და გამოყოფის საშუალებას იძლევა. ამ მიმართულების ლოზუნგია: „შეცდომებზე ვსწავლობთ, ნუ გეშინიათ შეცდომის“. იგი მოთხოვს სწავლების განხორციელებას მისაწვდომ, მაგრამ ძნელ დავალებებზე.

ამრიგად, არსებობს ორი კონცეფცია ჩვევების ეფექტური სწავლების საფუძვლების შესახებ. ერთი კონცეფცია გრძობად ორიენტირებაზე დაყრდნობას მოითხოვს. ვარჯიში ამ კონცეფციის თანახმად, უნდა ხორციელდებოდეს ვარირებულ კომპლექსურ შინაარსობრივ ამოცანებზე. მათ გადაწყვეტას უნდა ამოძრავებდეს მიზნის ცოდნა და მისდაში სწრაფვა. ამის ვზაა სწორი მოქმედების ძიება და ცდა, დაშვებული შეცდომების ანალიზი და მათი მოცილება. ანეთ მეთოდისკან შეიძლება ვუწოდოთ ბინთეზური, მეორე კონცეფცია მოითხოვს მამოძრავებელ აქტებზე დაყრდნობას. ვარჯიში ამ კონცეფციის თანახ-

მად უნდა ხორციელდებოდეს სტანდარტულ ელემენტარულ ფორმალურ ამოცანებზე. მათ გადაწყვეტას უნდა ამოძრავებდეს შედეგის ცოდნა და სწრაფვა ჯილდოს მისაღწევად. ამის გზაა სწორი მოქმედების ელემენტებსა გაზეპირება და მთლიან მოქმედებაში მათი თანდათანობით ვაერთიანება. ასეთ შეთაღიკას შეიძლება ვუწოდოთ ანალიზურს.

თითოეულმა ამ კონცეფციამ ფართო გამოხატულება პოვა პედაგოგიურ თეორიასა და სკოლების პრაქტიკაში. ასე, მაგალითად, პირველი კონცეფცია სკოლებში წარმოდგენილია სინთეზური სინაზისობრივი შეთაღიკით (მთლიანი სიტყვების მეთოდი კითხვას სწავლებიას, კონტექსტური მეთოდი უცხო ენების სწავლებაში). საწარმოო სწავლებაში იგი წარმოდგენილია სავნობრივი სისტემით. მეორე კონცეფცია წარმოდგენილია ელემენტური ფორმალური ანალიზის მეთოდიკით (ასოთშეკრების მეთოდი კითხვის სწავლებისას, ლექსიკონის მეთოდი უცხო ენების სწავლებისას და ასე შემდეგ). საწარმოო სწავლებაში იგი წარმოდგენილია ოპერაციული სისტემით.

ფსიქოლოგებმა და პედაგოგებმა საკმარის დაწერილებით იკვლიეს განხილული კონცეფციების მიერ წამოყენებული ყველა ფაქტორი, ამოწმებდნენ მოქმედების ორიენტირთა შეთვლისების და მოძრაობათა ელემენტური დამუშავების როლს, არკვევდნენ მიზნის ცოდნისა და შედეგების ცოდნის გავლენას, აფასებდნენ განწყობების და ჯილდოს მნიშვნელობას, ადარებდნენ ადვილი და ძნელი დავალების, ნაწილობრივი და მთლიანი ვარჯიშის ეფექტურობას. ახორციელებდნენ სწავლებას შეცდომების აღდენის ბაზაზე და შეცდომათა ანალიზის საფუძველზე.

გამორკვა, რომ თითოეული ეს ფაქტორი ხელს უწყობს ჩვევის ჩამოყალიბებას. გაცილებით უფრო დაძნელდა პასუხი კითხვაზე, თუ განხილულ მიდგომათაგან რომელია „უკეთესი“. ანალიზური მიდგომის დროს საქმე ჯერ უფრო სწრაფად და ადვილად მიდის, ჩვევები დიდი მკაფიობით, სიზუსტით და სიმტკიცით გამოირჩევა. მაგრამ შემდეგ ჩნდება სიძნელები, ცალკეული ელემენტების მთლიან მოქმედებად გაერთიანებისას სწავლის მსვლელობა ნელდება, ხოლო ჩამოყალიბებული ჩვევები ხანდახან შაბლონური და მოუქნელი აღმოჩნდება. სინთეზური მეთოდიკის დროს, პირიქით, ჩვეულებრივ, საქმე ჯერ უფრო ნელა და მძიმედ მიდის. შეცდომები ბევრია, მოქმედება „უაუფთაოდ“ სრულდება. მაგრამ შემდეგ სწავლის მსვლელობა ჩქარდება, ხოლო

ჩამოყალიბებული ჩვევები მოქნილობით ხასიათდება და სხვადასხვა პირობებს ადვილად ეგუება.

მრავალრიცხოვანი გამოკვლევების საბოლოო შედეგები არ იძლევა განსაკუთრებულ საფუძველს იმისთვის, რომ განხილული მეთოდები ბილანს რომელიმეს მივანიჭოთ უპირატესობა. სხვა ფაქტორებია — მოქმედების შინაარსის, მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურების, მასწავლებლის პიროვნების გავლენა უფრო ძლიერი ჩანს, ვიდრე მეთოდების სხვაობა.

## § 2. ცოდნისა და ცნებების ჩამოყალიბება სწავლების პროცესში

გადატანის<sup>1</sup> — პრობლემა პედაგოგიკური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი ცენტრალური პრობლემათაგანია. დაუფლებული მოქმედების სწორად და წარმატებით გადატანა ახალ ამოცანებზე — ეს ნიშნავს მოქმედების ახალ სახეთა შეცდომების მინიმუმით და სწრაფად ათვისებას. რაც უფრო ფართოა იმ ობიექტთა წრე, რომლებსაც ადამიანი სწორად მიუყენებს დაუფლებულ მოქმედებას, მით უფრო ფართოა იმ ამოცანების სფერო, რომელთა გადაჭრის უნარიც შესწევს მას არსებული ჩვევების საფუძველზე. უფრო მარტივად რომ ვთქვათ, რაც უფრო ფართო და ზუსტია დაუფლებული მოქმედების გადატანა ადამიანთან. მით უფრო ბევრი იმსწავლა მან, მით უფრო ნაყოფიერია მისი სწავლის შედეგები, მით უფრო ეფექტურად ეხმარება იგი მას ქცევაში.

სწავლების საფუძვლები ცოდნისა და ცნებების ჩამოყალიბებისას. ახალ ობიექტებზე, პირობებზე და ამოცანებზე მოქმედების სწორად და წარმატებით გადატანის საფუძველს ცოდნა წარმოადგენს. ცოდნა ასახავს გამოცდილებას, რომელსაც სისტემაში მოყავს სინამდვილის ზოგადი, კაცობრიობის პრაქტიკული და შემეცნებითი მოქმედებისთვის არსებითი თვისებები, დამკვიდრებული სიტყვაში, ამიტომ შესატყვისია ცოდნისა და ცნების ჩამოყალიბება და დაუფლება წარმოადგენს ადამიანის მიზანშეწონილი და ეფექტური მოქმედების წინამძღვარს ახალ ობიექტებთან, სიტუაციებთან, ამოცანებთან მისი შეხვედრისას. ცნებების ჩამოყალიბება და ცოდნის შეთვისება ხორციელდება ქცევის პრაქტიკაში და ქცევის საფუძველზე. რომელიც რეალობის ელემენტთა თვისებებს და კავშირებს ავლენს. ამასთან ქცევის სხვადასხვა სახის როლი ცოდნის ჩამოყალიბებაში სხვადასხვანაირია. მაგალითად, სავსობრივი მოქმედება (მანიპულირება და გადაადგილება) საჭიროა იმიტომ, რომ საკვებში და მოვლენებში თავისი თვისებები

<sup>1</sup> დაწერილობით ჩვევათა ურთიერთმოქმედებისა და მოქმედების გადატანის შესახებ იხ. „Ощая психология“. т. 6.

გამოაგლინონ, პერცეპტული მოქმედება (აღქმა და უაკვირვება) — რათა ეს თვისებები ადამიანის აღქმასა და წარმოდგენაში აისახოს, აზროვნებითი (ანალიზი და სინთეზი) — რათა ეს თვისებები ერთმანეთს შედარდეს და მათში საერთო გამოიყოს. მეტყველებითი აღნიშვნა და დასაწელება — რათა დაფიქსირდეს ეს საერთო თვისებები, რომლებიც აბსტრაქტირებულია საგნებიდან და განზოგადებულია როგორც კლასის ნიშნები. აქედან გამომდინარეობს, რომ ცოდნის სწავლება მოიცავს შემდეგ ელემენტებს:

1. მოსწავლეებისთვის გარკვეული კლასის სხვადასხვა საგნებისა და მოვლენების ჩვენება (ან თვით მათ მიერ აღმოჩენა). ამასთან ობიექტები ისეა შერჩეული, რომ განსხვავდებიან ყველა თვისებით, გარდა არსებითისა (დამანაწევრებელი მეთოდიკა), ან, პირიქით, მსგავსნი არიან ყველა თვისებით, გარდა არსებითისა (დამაპირისპირებელი მეთოდიკა), მაგალითად, დამანაწევრებელი მეთოდიკის დროს ცნება „ძუძუმწოვარი“ შეიძლება შემოვიტანოთ ისეთი გარეგნულად განსხვავებული ობიექტებისათვის, როგორცაა ძაღლი, ვეშაპი, ღამურა, დამაპირისპირებლის დროს — გარეგნულად ისეთი მსგავსებისათვის, როგორცაა ვეშაპები და თევზები.

2. მოსწავლეების უაკვირვება ამ საგნებზე ან მოვლენებზე და მათი სხვადასხვა მხარეების და თვისებების, სტრუქტურების, კავშირების მოქმედებების გამოყოფა. მაგალითად, შემომოყვანილი ობიექტებისათვის — მათი აღნაგობის, ცხოვრების წესის, გამრავლების და სხვ.

3. გამოვლენილი თვისებების შედარება, შეპირისპირება და დაპირისპირება (ანალიზი). ისეთი თვისებების გამოვლენა და გაერთიანება (სინთეზი), რომლებიც საერთოა ყველა განზილული ობიექტისათვის ან პირიქით, განასხვავებს ერთი ჯგუფის ყველა ობიექტს მეორე ჯგუფის ყველა ობიექტისაგან, მოყვანილ მაგალითში დამანაწევრებელი მეთოდიკის დროს ეს იქნება შემდეგი ნიშნები: ყველა ძუძუმწოვარი ცოცხალმშობია, თბილისხლიანია, ფილტვებითა ზუნთქავს, მათ აქვთ სარძევე ჯირკვლები, ძვლის ჩონჩხი, თავის ტვინი. დამაპირისპირებელი მეთოდიკის დროს — ცოცხალმშობი შეუდარდება ქვირილის მყარლებს, თბილისხლიანები — ცივისხლიანებს.

4. გამოყოფილი თვისებების აბსტრაქტირება ტერმინით („ძუძუმწოვრები“) მათი განმტკიცების გზით.

5. ბოლოს, ცნების განზოგადება გამოყოფილი ნიშნების მქონე სხვადასხვა ობიექტების მიმართ ტერმინის გამოყენების გზით, მაგალითად, დასაკვირვებელ ან შესასწავლ ცხოველთა სხვადა-

სხვა სახეობაში ძუძუმწოვართა გამოცნობასა და გამოყოფაში ვარჯიშის გზით.

ცოდნის ჩამოყალიბების აღწერილი გზა აუცილებელი არაა რომ პასიური იყოს. ზოგ შემთხვევაში დაკვირვების ყველა ობიექტის დემონსტრაცია შეიძლება მასწავლებელმა მოახდინოს, სხვა შემთხვევებში ისინი შეიძლება გამოძებნონ, აღმოაჩინონ და შექმნან თვით მოსწავლეებმა ლიტერატურის შესწავლისას, საკუთარი ექსპერიმენტების ჩატარების, ექსპერსიების, ექსპედიციების, კვლევის პროცესში, შესაძლოა დაკვირვება, ანალიზი, სინთეზი, შედარება, აბსტრაქტიზება და განზოგადება განხორციელდეს თვით მასწავლებლის მიერ, შესაძლოა წარმოებდეს მოსწავლეების მიერ მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, ბოლოს, შესაძლოა იყოს პრობლემურ სიტუაციაში მოსწავლეთა დამოუკიდებელი შემეცნებითი მოქმედების პროდუქტი.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ამოსავალი ობიექტები აუცილებლად ცალკეული კონკრეტული საგნები უნდა იყოს, ასე, მაგალითად, მოყვანილ მაგალითებში მოსწავლეები ფაქტიურად უკვე ადარებდნენ არა ერთ ვეშაპს და ერთ ძაღლს, არამედ ვეშაპებსა და ძაღლებს საზოგადოდ. მათ ჰქონდათ საქმე ცნებებში ასახულ ობიექტთა კლასებთან, ამოსავალი ობიექტები საერთოდ შეიძლება არც კი იყოს საგნები, არამედ აბსტრაქტული ცნებები. მაგალითად, მორფემების სხვადასხვა ტიპის შედარებებსა და მოსწავლეები შეიძლება „გრამატიკული მნიშვნელობის“ კიდევ უფრო აბსტრაქტულ ცნებამდე ავიდნენ. სწავლების დროს ძირითადია — არა ამოსავალ ობიექტთა კონკრეტულობის ხარისხი, არამედ ის, რომ ახალი ცოდნა წარმოადგენს ამოსავალ ობიექტთა თვისებების განზოგადების გზით წარმოქმნილ საბოლოო პროდუქტს.

ფსიქოლოგიურმა გამოკვლევებმა ამ პროცესის ბევრი მნიშვნელოვანი ნიშანი და მექანიზმი განოაამკარავეს.

ჯერ ერთი. აღმოჩნდა, რომ ინფორმაციის გადამუშავება ხდება არა საგნების ან მოვლენების აღქმის (დაკვირვების) შემდეგ, არამედ უკვე თვით აღქმის პროცესში. გამოიკვია, რომ აღქმა თითქოს შეარჩევს ზოგ ობიექტს, ზოგს კი სრულიად ვერ ამჩნევს, მთელი შემდგომი აზრობრივი გადამუშავების შედეგები (შედარება, განზოგადება) ბევრ რამეში დამოკიდებულია იმაზე. თუ სახელდობრ რა შეამჩნია, დაინახა აღამიანმა საგნებში. ეს შერჩევა დამოკიდებულია სამ მთავარ ფაქტორზე:

1. თვით ობიექტის აგებულებაზე (რა ნიშნებია მასში ყველაზე უფრო მკაფიოდ გამოხატული).

2. პირად გამოცდილებაზე (რომელი ნიშნებია ყველაზე უფრო ნაცნობი).

3. სწავლების მეთოდოლოგიაზე (რომელ ნიშნებს გამოყოფს, ხაზს უსვამს მასწავლებელი ან აღნიშნავენ მოსწავლეები). მაგალითად, მტაცებელი ცხოველების შესწავლისას მოსწავლეს შეიძლება თვალში ეცეს ისეთი ნიშანი, როგორიცაა „ავი დრუნჩი“. ამ საფუძველზე იგი მტაცებლებს პიაკუთვნებს „ავ“ ვირთავვას, მაგრამ არ მიათვლის მათ „სიმპატიურ“ მელას და კატას, აქ აღქმა გამოყოფს სწორედ არაპრახებით ნიშნებს. ამის შედეგია — მცდარი განზოგადება და არაადეკვატური ცნება.

შემდეგ გამოირკვა, რომ იმ აღქმული ინფორმაციის გადამუშავება, რომელიც ცოდნას წარმოგვიქმნის, სრულიადაც არ ატარებს აუცილებლად ცნობიერ და გაშლილ ხასიათს. როგორც ჩანს, სწორედ ასე ყალიბდება და განოიყენება ბავშვის მიერ ყოველდღიური ცნებების უმრავლესობა და თვით მოზრდილების უმრავლესობამაც საექვოა, რომ ვისცეს თავის თავს ანგარიში, თუ რა მნიშვნელობის საფუძველზე იყენებს, მაგალითად, სიტყვებს „მაგიდა“, „ჭკუა“, „ცხოველი“ და ასე შემდეგ.

ბოლოს, აღმოჩნდა, რომ ცოდნა სრულიადაც არაა ყოველთვის დაკავშირებული სათანადო სიტყვის შეთვისებასთან ან გამოყენებასთან. ასე, მაგალითად, ბავშვებს ხანდახან შეუძლიათ საგნების ან სურათების სწორად კლასიფიცირება. მაგალითად, კვების იარაღების (კოვზები, ჩანკლები) და ინსტრუმენტების ცალკეულ ჯგუფებად დალაგება, მაგრამ, ამასთან, ბავშვებს არ შეუძლიათ საგანთა შესატყვისი კლასების სიტყვით აღნიშვნა (მაგალითად, „ცხოველები“, „მცენარეები“) და არ შესწევთ უნარი სიტყვიერად ახსნან მათი კლასიფიკაციის საფუძველი. როგორც ჩანს, აქ განზოგადება ჯერ კიდევ ხდება რაღაც თვალსაჩინო წარმოდგენების დონეზე. ამასთან წარმოდგენებს შეუძლიათ შესატყვისი საგნების ნამდვილად არსებითი ნიშნების გამოყოფა, მაგრამ შეუძლიათ შემთხვევითი, მეორეხარისხოვანი, კერძო ნიშნების ფიქსირებაც, აქედან ჩანს, რომ არა ყოველგვარ განზოგადებულ ცოდნას აქვს ცნების ხასიათი. ასეთ ცოდნას, რომელიც პირად გამოტდილებაზე დამყარებული და აზლოს დგას განზოგადებულ წარმოდგენებთან, ვიგოტსკიმ „საყოველღეო ფსევდოცნებები“ უწოდა.

როგორც გამოკვლევები გვიჩვენებს, წინასწარი წარმოდგენებისა და ფსევდოცნებების ხასიათმა შეიძლება არსებითი გავლენა მოახდინოს ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი ცნებების შინაარსზე. ასე, მაგალითად, თუ მოსწავლე, მიიჩვია სიმალის დანახვას სამკუთხედის შიგნით, მას უჭირს მისი მოძებნა ბლაგვკუთხა სამკუთხედში; წარმოადგინა რა კვადრატებს სხვაობა  $a^2 - b^2$ -ის სახით, იგი ვერ ხედავს მას გამოსახულებაში  $x^2 y^2 - z^2$  და სხვა. ამასთანავე სათანადო სიტყვის სწო-

რი ხმარებაც არ ნიშნავს, რომ ცნება ჩამოყალიბდა, ძალიან ხშირად სიტყვა მხოლოდ სათანადო თვალსაჩინო წარმოდგენების ან ფსევდო-ცნებების აღნიშვნა აღმოჩნდება ხოლმე და არა მეცნიერული ცნებებისა საგანთა გარკვეული არსებითი ნიშნების ან კლასების შესახებ.

ცოდნის შესათვისებლად და გამოსაყენებლად მოწაველეთა მოქმედება დეტალურად იკვლიეს საბჭოთა ფიქოლოგებმა ს. ლ. რუბინ-შტეინმა, ნ. ა. მენჩინსკაიამ, ე. ნ. კაბანოვა-მელერმა და სხვებმა, მათ დაამტკიცეს, რომ ობიექტთა სხვადასხვა სახეები, სასწავლო მასალის სხვადასხვა ტიპები, მოითხოვს ანალიზისა და სინთეზის, აბსტრაქტიზების და განზოგადების სხვადასხვა ხერხებს. მაგალითად, ბოტანიკური ცნებების ჩამოყალიბება (სახეობა, ოჯახი) თბოულობს ერთი ნიშნების გამოყოფას (მცენარის ფუნქციონალური ნაწილები: ფესვის, ღეროს, ფოთლებს, ყვავილებს, ნაყოფის) და აგრეთვე გარკვეული პრინციპების მიხედვით (ფოთლების ფორმით, მტვრიანების რაოდენობით, განაყოფიერების წესით) მათ შედარებას და გაერთიანებას, ხოლო არითმეტიკული ცნებების ჩამოყალიბება მოითხოვს სულ სხვა ნიშნების (სიმრავლეში ობიექტთა რიცხვის, რაოდენობრივი მიმართებებს, ოპერაციათა თანამიმდევრობის) გამოყოფას, შედარებას და გაერთიანებას.

სასწავლო მასალის თავისებურება განსაზღვრავს სათანადო ცოდნის წარმოქმნისათვის აუცილებელი აკნობრივი პერიოდული და გონებრივი მოქმედების ხერხს, მაშასადამე, სწორი ცოდნისა და ცნებების ჩამოყალიბებისათვის მოსწავლეებს უნდა ვასწავლოთ გონებრივი მოქმედების ხერხები, რომლითაც მიიღწევა საგანთა და მოვლენათა შესასწავლი კლასების არსებითი ნიშნების გამოვლენა, გამოყოფა და გაერთიანება.

საბჭოთა ფიქოლოგებმა არითმეტიკული, გრამატიკული, გეოგრაფიული და სხვა ცნებების ჩამოყალიბების პროცესის დეტალური კვლევა აწარმოეს, მათ შეძლეს დაედგინათ გონებრივი მოქმედების ხერხები, რომლებიც აუცილებელია სათანადო ცოდნის ჩამოყალიბებისთვის და ამ ხერხის სწავლების წესები. დადგენილი იყო აგრეთვე ძირითადი ეტაპები, რომლებიც შეიმჩნევა სწავლების პროცესში ცოდნის ჩამოყალიბებისას, თავდაპირველად მოსწავლეთა წარმოდგენებს და ცნებებს დიფერენციური ხასიათი აქვს, მათი გამოყენებისას მოსწავლე არ აცნობიერებს იმ ნიშნებს, რომლებსაც ეყრდნობა. შემდეგ გამოიყოფა და აცნობიერდება ზოგიერთი ყველაზე უფრო ხშირად მოცემული, თვალში მოსახვედრი ნიშნები, მაგრამ ჯერ კიდევ არაა აცნობიერებული არსებით და არაარსებით ნიშნებს შორის განსხვავება. უფრო გვიან გამოიყოფა და აცნობიერდება არსებითი ნიშნები. საბოლოო ეტაპზე ცნება სხვადასხვა ობიექტების სულ უფრო და

უფრო დიდ რიცხვს უკავშირდება, მაშინ ჩაერთვის ამ ობიექტთა შესაძლო სახესხვაობანი და კონკრეტული თავისებურებები. ცოდნა ღრმავდება და ზოგადდება. ასე, მაგალითად, დეტალურად იყო განოკვლეული ცნების „ცოცხალი“ შინაარსი სხვადასხვა ასაკის ბავშვებთან. აღმოჩნდა, რომ თავდაპირველად ბავშვები იყენებენ ამ სიტყვას ცნობიერად რაიმე ნიშნების გამოყოფის გარეშე, ესე იგი დიფუზურად, წარმოდგენებზე დაყრდნობით („რატომაა ცოცხალი?“ „ის—ბიძაა“). შემდეგ ბავშვები აცნობიერებენ რიგ ნიშნებს: მთლიანია, სუნთქავს, მოძრაობს („ავტომობილი ცოცხალია: ის მოძრაობს, დედოფალა არაა ცოცხალი: ის არ სუნთქავს“). აქ ერთმანეთის გვერდით თავსდება არსებითი და არაარსებითი ნიშნები. და არსებობს მათი თანადაქვემდებარება და ლოგიკური თანაშეფარდება („ავტომობილიც ხომ არ სუნთქავს“). შემდეგ გამოიყოფა არსებითი ნიშანი („რაც უნდა, იმას აკეთებს“, „ქამა“). ბოლოს, ყალიბდება „ცოცხალის“ ბიოლოგიური ცნება, რომელიც ღრმავდება სიცოცხლის სხვადასხვა ფორმების გაცნობის კვალობაზე.

აღწერილი კანონზომიერება არ ნიშნავს იმას, რომ ცნების ჩამოყალიბება აუცილებლად იწყება. კონკრეტულით, კერძოთი, საგანთა და მოვლენათა დაკვირვებით. სასკოლო სწავლებისას ცნებების წარმოქმნა ხშირად იწყება, პირიქით, ზოგადით, სიტყვებით. მაგრამ ამ შემთხვევებშიაც შეიძლება იგივე ეტაპები. სიტყვის შინაარსი ჯერ დიფუზური, „არადიფერენცირებულად ზოგადი“, „ცარიელი აბსტრაქცია“ აღმოჩნდება (ყმა ეს ღატაკია, ბატონი—ის ვინც მდიდარია), ფაქტიურად მოწვევები ხშირად გამოყოფენ საგნებისა და მოვლენების სრულიად არა იმ ნიშნებს, რომლებიც ნართლა არსებითია და არც იმას, რასაც ხაზს უსვამს მასწავლებელი. ამის ერთ-ერთი მიზეზი ის არის, რომ ბავშვები ყურადღებას აქცევენ არა იმას, რაც მნიშვნელოვანია და საჭირო, არამედ იმას, რაც მათ მნიშვნელოვნად და საჭიროდ მიაჩნიათ, რაც მათთვის მნიშვნელობის ნქონეა.

მამასაღამე, საგანთა (მოვლენათა) გარკვეული ნიშნების გამოყოფის პროცესი და შესატყვისი ცოდნის ჩამოყალიბება დაკავშირებულია მოქმედების ზოგად და კონკრეტულ მიმართულებასთან, მის მოტივებთან და მიზნებთან, აღამიანის გამოცდილებასთან, მის ღირებულებებთან, ცოდნასთან, სამყაროსადმი დამოკიდებულებასთან და ასე შემდეგ. ამასთან ხშირად გარკვეული ნიშნის როგორც არსებითის გამოსაყოფად სრულიად არაა აუცილებელი რამდენიმე სხვადასხვა ობიექტზე დაკვირვება და მათი შედარება, საჭიროა მხოლოდ, რომ ნიშანი ნიშნადობის მქონე იყოს მოსწავლისათვის და მაშინ მოწაფე გამოავლენს, გამოყოფს მას იმ ერთადერთ საგანშიც (მოვლენაშიც) კი,



რომელსაც იგი შეხვდა, ხოლო რომელი ნიშანი იქნება იგი, ეს უკვე დაპოკიდებულია იმაზე, თუ რა არის ნიშნადი მოცემული აღამიანისათვის. ასე, მაგალითად, ბავშვს სრულიადაც არ სჭირდება ბევრი სხვადასხვანაირი კატა ნახოს, რათა შეადაროს ისინი, გამოყოოს საერთო ნიშნები და შექმნას ცნება „კატა“, საკმარისია აჩვენო მას ერთი კატა, უთხრა: „ეს ფისოა“ და ბავშვი შეუცდომლად, დაუძახებს „ფისო“ ყოველნაირ კატას, დიდა, პატარას, შავს, თეთრს, უფრო მეტიც, მისთვის „ფისო“ გახდება ლომი და ვეფხვი, ხანდახან კი ბეწვის საყელოც, ბოცვერიც და მეზობლის ფაფუკი წვერიც კი. სხვა საქმეა, რომ ბავშვისათვის ნიშნადი ნიშნები შეიძლება არ დაემთხვას იმ ნიშნებს. რომლებიც სინამდვილეში (საზოგადოების მეტყველებით პრაქტიკაში) აღინიშნება მოცემული ცნებით. ანუ, მაგალითად, მოყვანილ მაგალითში ბავშვმა, როგორც ჩანს, „ფისო“ არსებით ნიშნად გამოყო ფაფუკი, რბილი ბეწვი. აქ მას გაუსწორებენ მოზრდილები: „არა ეს ფისო არაა, ეს საყელოა, ეს ფისო არაა, ეს წვერია“. სხვა საიტყვებით, ზოგი საგნის (კატების) მიმართ სიტყვა ფისოს ხმარება განმტკიცდება. („სწორია, ქკვიანი ხარ!“ ხოლო ზოგის მიმართ—შეკავდება „არა, ეს არ არის ფისო!“ ამის შედეგი იქნება ცნებაში „ფისო“ იმ ნიშნების სულ უფრო და უფრო მეტად გამოდიფერენცირება, რომელსაც მასში გულისხმობენ ამ ენაზე მოლაპარაკე მოზრდილები.

აქედან გამომდინარეობს, რომ სწორი ცნების ჩამოყალიბება მისი ხმარებას ცდების შეოხებით ხდება და ამ ცდების შედეგებით რეგულირდება.

ცულებმა აჩვენა, რომ აღწერილი პროცესები სხვადასხვა აღამიანებთან ორი პრინციპულად განსხვავებული გზით შეიძლება განხორციელდეს. პირველ გზას შეიძლება ვუწოდოთ კონკრეტულ-პრაქტიკული. მოსწავლეები ცდილობენ სხვადასხვაგვარად შეუპირისპირონ ერთმანეთს ობიექტები, ვიდრე არ მოქმდნიან სწორ გადაწყვეტას. ამასთან, ისინი ჩვეულებრივ, ცნობიერად კი არ გამოყოფენ კლასიფიკაციის საფუძვლებს, არამედ ემყარებიან უშუალო აღქმას და ხელმძღვანელობენ ბუნდოვანი ინტუიტური „გრძნობით“, რომ ესა თუ ის საგანი ან მოვლენა „რადაცით უდგება მეორეს“. მეორე გზას შეიძლება ვუწოდოთ აბსტრაქტულ-ლოგიკური. ამ შემთხვევაში მოსწავლეები ხშირად საერთოდ არ ახდენენ საცდელ დაჯგუფებებს და ცდილობენ ლოგიკური ანალიზის გზით მოქმდნონ კლასიფიკაციის პრინციპები.

მასშადადმე: ცნებები შეიძლება ყალიბდებოდეს გრძნობად-პრაქტიკული მოქმედების საფუძველზე და იდეალურ, აზრობრივ საფუძველზე. ცნების ჩამოყალიბება ხდება ობიექტთა ამა თუ იმ ნი-

შან-თვისების ნიშნადობის ჰიპოთეზის წამოყენებისა და შემოწმების გზით. შემოწმებითი მოქმედება საგანთა გამოყოფილი ნიშნებითაა წარმართული. პირველ შემთხვევაში ჰიპოთეზებზე მოწმდება თვით საგნებზე პრაქტიკული მოქმედებით, ხოლო ნიშან-თვისებები გამოიყოფა ინტუიტურად, ხშირად არაცნობიერად. აღქმა თითქოს ხელმძღვანელობს ანალიზს. მეორე შემთხვევაში შემოწმება ხორციელდება ნიშნებზე იდეალური მოქმედებით, რომლებიც ცნობიერად გამოიყოფა რაიმე აზრობრივი ჰიპოთეზის საფუძველზე. აღქმას ლოგიკური ანალიზი ხელმძღვანელობს.

წავლების პრაქტიკაში აღინიშნება ცნების ჩამოყალიბებინათ ორივე გზა. რომელი მათგანია უკეთესი, ეს დამოკიდებულია ამოცანის ხასიათზე, მოსწავლის გამოცდილებაზე და ცოდნაზე. ბოლოს, მისი ფსიქიკური მოქმედების წყობაზე, მაგალითად, ამოცანის გადაწყვეტისას (გეომეტრიულ ფიგურათა კლასიფიკაციაზე) უმცროსი ასაკის მოსწავლეებთან სპარბობს ინტუიტურ-პრაქტიკული გზა, ხოლო სტუდენტებთან აბსტრაქტულ-ლოგიკური. მნიშვნელობა აქვს, როგორც ჩანს, „მატერული“ (ხატოვანი) ტიპის აზროვნების მქონე და აბსტრაქტულ-ლოგიკური ტიპის აზროვნების მქონე ადამიანთა შორის სხვაობასაც („მატერები“ და „მაზროვნენი“ ი. პ. პავლოვის კლასიფიკაციით).

მეცნიერული ცნებების ჩამოყალიბების გზები. ცნების ჩამოყალიბება პასიურ აღქმას კი არ წარმოადგენს, არამედ აქტიურ მოქმედებას, რომელიც შემეცნებითი ამოცანის გადაჭრაზე მიმართული. ეს მოქმედება გულისხმობს პრობლემების დაყენებას და გადაწყვეტას, ჰიპოთეზების ფორმულირებას და გამოცდას, მნიშვნელობათა ძიებას და შემოწმებას.

წარმოდგენებისა და საყოველღეო ცრუცნებებისაგან განსხვავებით, მეცნიერული ცნებები ასახავს საგანთა არა უშუალო გრძობად თვისებებს, არამედ მათ ზოგად და არსებითობიექტურ მიმართებებს. ამის შესაბამისად, როგორც აღნიშნავდა ლ. ს. ვიგოტსკი, მეცნიერულ ცნებათა მნიშვნელობები ამოიხსნება მხოლოდ მათ სიტყვაში ცნებათა მიმართების გზით. მიმართებები ასახავს საგანთა და მოვლენათა შესაბამისობიექტურ კავშირებს, ეს კავშირები ვლინდება არა უშუალოდ აღქმით, არამედ ქვეყის საშუალებით. მაშასადამე, მეცნიერული ცნების წყაროა — არა თვით გრძობადი გამოცდილება, არამედ მოქმედება. მოქმედება გამოავლენს ახალ მიმართებებს, ესე იგი აღქმული საგნების ახალ თვისებებს, გამოყოფს აგრეთვე რეალობის ახალ სტრუქტურებს. ზოგ შემთხვევაში ამ სტრუქტურებს საგნების მიერ გარკვეუ-

ლი ფუნქციების შესრულებისათვის აქვს მნიშვნელობა, ზოგ შემთხვევაში კი სტრუქტურები არარსებითია ამ ფუნქციებისთვის.

მაგალითად, თუ ავიღებთ გამრავლების ფუნქციას, მაშინ ძუძუმწოვრებისთვის არსებითია მათი ნაწიერების დედის რძით გამოკვება. გადანაცვლების ფუნქციისათვის აუცილებელია კიდეურები. ამის შესაბამისად, სარძევე ჯირკვლები და ოთხი კიდეური წარმოადგენს ძუძუმწოვართა სტრუქტურულ ნიშნებს, რომლებიც არსებითია აღნიშნული ფუნქციებისათვის. მაგრამ აი, თმის საფარველის არსებობა კი ამ თვალსაზრისით არაარსებით ნიშანს წარმოადგენს. რამდენიმე რიცხვის შეკრების საწარმოებლად არსებითი აღმოჩნდა ასოციაციურობა. ხოლო ის, რომ ჯამს ზოგჯერ ნაკლები სიდიდე აქვს, ვიდრე შესაკრებებს, არაარსებითია ამ მიზნისთვის. მაშ, ნიშნის არსებითობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა ფუნქციის თვალსაზრისით განიხილება იგი. ნიშნებს, რომლებიც აუცილებელია გარკვეულ ფუნქციათა რეალიზაციისთვის, საგნის ან მოვლენის ფუნქციონალურ სტრუქტურას უწოდებენ. მეცნიერული ცნებები გამოყოფს და აფიქსირებს საგანთა და მოვლენათა ფუნქციონალურ სტრუქტურებს, მაგალითად, სახაზავი, რომელსაც გასაზომად ხმარობენ, შეეკუთვნება იმ საგანთა სიმრავლეს, რომლებიც აღინიშნება ცნებით „გასაზომი ხელსაწყოები“. იგივე სახაზავი, რომელსაც იყენებენ სწორი მონაკვეთების გასაღებლად, ზედება „სახაზავ ხელსაწყოთა“ კატეგორიაში. მაგრამ წინათ სახაზავი ბავშვის დასასჯელად იმარებოდა და მაშინ იგი სულ სხვა ცნებან „დასასჯელი იარაღების“ — მოცულობაში შედიოდა და ასე შემდეგ.

ახალი ცნებების წარმოქმნა აუცილებლად არაა დაკავშირებული ახალი საგნების აღმოჩენასთან. იგი დაკავშირებულია იმ სტრუქტურული თვისებების გამოვლენასთან, რომლებიც ამავე საგნების მიერ რაიმე ახალი ფუნქციას შესრულებისთვის (ან პირიქით, „ძველი“ ფუნქციის ახალი საგნებით განხორციელებისთვის) არსებითია. მაშასადამე, ახალი ცნებები აფიქსირებს საგანთა და მოვლენათა გამოვლენილ ახალ ფუნქციონალურ სტრუქტურებს, მაგალითად, გამოკლებს ოპერაციის განგრძობა „2—5“ ტიპის შემთხვევაზე ფისქირდება ცნებაში „უარყოფითი რიცხვები“. სტრუქტურული ნიშნები — გამრავლების ფუნქციის განხორციელება მამრობითი და დედრობითი სასქესო უჯრედების შეერთების გარეშე — განმტკიცებულია „პართენოგენეზისის“ ცნებით და ასე შემდეგ.

ამგვარად, მეცნიერული ცნებები უბრალოდ კი არ „გამოიყვანება გამოცდილებიდან“, არამედ იქმნება, კონსტრუირდება, რათა მიიღწიოს არსებული ინფორმაციის მაქსიმალურ ორგანიზაციას დასახული

ამოცანის შესაბამისად. ასეთ გზას ცნებათა ინტერპრეტირება წარმოქმნა ეწოდება. პრაქტიკულად იგი იმაში მდგომარეობს, რომ უკვე არსებული ცოდნა ახალი თვალაზრისით გამოიყენება, თბიქტთა ახალი კლასიფიკაციის გამოსამუშავებლად, ახალი ამოცანების გადაწყვეტის, ახალი ვხეზის განოაძენად, ცნებების წარმოქმნის ასეთი გზა რომ მართლა არსებობს. ამაზე მოწმობს მეცნიერებმა მთელი ისტორია.

დრო და დრო მეცნიერებაში ჩნდება, როგორც შემობრუნების პუნქტი. ახალი ცნებები, რომლებიც საშუალებას გვაძლევს ახლებურად შევხედოთ ცოდნის გარკვეულ დარგში დაგროვილ ყველა ფაქტს. ასეთი ცნებები ცოდნის ამ დარგის სტრუქტურას გარდაქმნის, აორგანიზებს და აერთიანებს იმ ფაქტებსა და ცნებებს, რომლებიც მანამდე დაქაჩესული და დამოუკიდებელი ჩანდა. ასეთი „გამოგონებები“ იყო მაგალითად, „ინერციის“, „ენერჯის“, „დიფერენციალის“, „ინტეგრალის“ ცნებები.

ჩადაც ზომით ამავე გზას გაივლის ყოველი მოსწავლე, როდესაც ეუფლება მითითებულ ცნებებს და იყენებს მათ სხვადასხვაგვარი ამოცანების გადასაწყვეტად.

განოკვლევები აჩვენებს, რომ ცნებების ინვენტური წარმოქმნა შეიძლება განაორციელდეს რამდენიმე გზით:

1. ორგანიზაციის სხვა საფეხურზე გადასვლით, როდესაც მანამდე დამოუკიდებელი ერთობლიობანი უფრო ფართო მთლიანის ნაწილები ხდება, ან პირიქით (მაგალითად, ცნებებიდან „ძუძუმწოვრები“, „ჩიტები“, „ქვეწარმავლები“ ცნებებზე „ხერხემლიანები“ გადასვლა). ძნელი არაა იმის შემჩნევა, რომ ეს ემთხვევა გაერთიანების ან განზოგადების პროცესს. საპირისპირო პროცესია დანაწევრება ანუ კონკრეტიზაცია;

2. ორგანიზაციის პრინციპის შეცვლით, როდესაც კოორდინაცია (მოცემული ერთობლიობის შიგნით ელემენტთა შეწყობა) იცვლება მათი სუბორდინაციით (დაქვემდებარებით) ან პირიქით. ასე, მაგალითად, თავდაპირველად მთელი და წილადი რიცხვები მოსწავლისათვის რიცხვების თანაბარუფლებიან დამოუკიდებელ სახესხვაობებს წარმოადგენდა (კოორდინაცია), „რაციონალური რიცხვების“ ცნების შემოტანით მთელი რიცხვები წილადების კერძო შემთხვევად იქცევა, საბოლოოთი ცნება ხდება, რომელიც „წილადი რიცხვების“ უფრო ზოგადო, გვარობითა ცნებისადგმია დაქვემდებარებული (სუბორდინაცია). ასეთ პროცესს ცენტრირებას უწოდებენ, ხოლო მის საპირისპიროს — დეცენტრირებას:

3. ხელახალი ცენტრირებით — ესე იგი არსებით ელემენტებად იმ ელემენტების წინ წამოწევით, რომლებიც მეორეხარის-

ხოვანი იყო და პირიქით, ასე, მაგალითად, „იგივეობრივი სამკუთხედების“ ცნებიდან „მსგავსი სამკუთხედების“ ცნებაზე გადასვლისას ვერადების ზონა მეორეხარისხოვანი ხდება, ხოლო შესატყვისი კუთხვების სიდიდე გაერთიანების მთავარ პრინციპად იქცევა.

**ცნების ჩამოყალიბებაზე ზემოქმედი პირობები.** მრავალრიცხოვან ექსპერიმენტებში ფსიქოლოგებმა გულდასწრით იკვლიეს ცნების ჩამოყალიბების პირობები. მათ დაადგინეს, რომ ცნებების ინვენტური წარმოქმნის ხელშემწყობ ფაქტორებს ეკუთვნის შემდეგი ფაქტორები:

1. პიროვნების თავისებურებები და მოტივაციები. როგორც ყოველი ქცევა, ცნების ჩამოყალიბება მიზნითაა წარმართული და გარკვეული მოტივებს ზეგავლენით ჩნდება. ცნებებში ფიქსირებულმა ობიექტების ფუნქციებმა უნდა დააინტერესოს მოსწავლე, იანინ ამოცანის გადაწყვეტისთვის აუცილებელი უნდა გახდეს, პრობლემად უნდა იქცეს. მაშინ მოსწავლის აღქმა და აზროვნება ობიექტებში შესატყვისი ფუნქციონალური სტრუქტურების ძიებას და გამოყოფას იწყებს. მაშასადამე, ცნებების სწავლება უნდა ხორციელდებოდეს იმ ამოცანების დასახვის გზით, რომელთა გადაწყვეტაც ამ ცნებების წარმოქმნას და გამოყენებას თხოულობს.

2. მიმართული ძალისხმევა, ძიება და მრავალგზისი ცდები, რომლებსაც თანახლავს შედეგების შენარჩუნება. ასეთ ძიებას საკანთა ახალ-ახალი მიმართებების და თვისებების გაცნობიერებისაქენ მიეკუთვნება, სანამ მათ შორის ამოცანების მოცემული ტიპისთვის არსებითი მიმართებები და თვისებები არ აღმოჩნდება. ცნებების წარმოქმნის ეს მხარე დეტალურად იკვლიას. ლ. რუბინშტეინმა. მან აჩვენა, რომ ამოცანის გადაწყვეტის პროცესში ყოველ შემდგომ ნაბიჯზე ამოსავალი ელემენტების ახალი მიმართებები ამკარავდება. ამ საფუძველზე მათი ახლებური გაგება აღმოცენდება. იგივე ელემენტები ახალ ცნებებში ჩაერთვის, ეს ახალი ცხებები ამოცანის გადაწყვეტის იარაღი ხდება. მაგალითად, სხვადასხვა გეომეტრიულ ამოცანაში ერთი და იგივე მონაკვეთი სხვადასხვა ცნებებში შეიძლება შევიდეს (ბისექტრისა, მედიანა, სიმაღლე) იმის მიხედვით, თუ საჩუთხედის სხვა ელემენტებთან მისი რომელი მიმართებებია არსებითი გარკვეული ამოცანის გადაწყვეტისთვის.

3. შესატყვისი ცოდნის და გაწაფულობის არსებობა. ამ პირობიდან გამომდინარეობს, რომ სანამ ცნებებზე ვასწავლიდეთ, მოსწავლეებს უნდა გავაცნოთ საკანთა ის თვისებები, მიმართებები და ფუნქციები, რომლებსაც ეყრდნობა შესასწავლი ცნებები.

ბი. ასე, მაგალითად, ძუძუმწოვართა სტრუქტურული ნიშანი — სარძევე ჭირკვლები — გასაგები ხდება მხოლოდ ყოველი ცოცხალის ზოგადი ფუნქციების — გამრავლების და კვების ცოდნისას. უნდა შევნიშნოთ, რომ ლაპარაკია არა ცალკეულ კონკრეტულ ცხოველებზე, არამედ ყოველი ცოცხალის აუცილებელ თვისებებზე. ამიტომ განხილული კონცეფციის ფარგლებში სწავლების დაწესებას ურჩევნ უზოგადესი ცნებებით, ე. ი. სინამდვილის შესასწავლა დარგის ყველაზე ზოგადი სტრუქტურული თვისებებით. ამიტომ სკოლაში მათემატიკის სწავლის დაწესებას აშეამად გვთავაზობენ არა რიცხვებს ცნებით და რიცხვზე არითმეტიკული მოქმედებებით, არამედ უზოგადესი ცნებებით: სიმრავლე, სიმრავლეთა დამოკიდებულება, ოპერაციები სიმრავლეებზე, ეს ცნებების სწავლების დედუქციური გზაა, ინდუქციური მეთოდის საპირისპირო. უკანასკნელ ათწლეულებში დედუქციური მეთოდის წარმატებითი კვლევა წარმოებს ჩვენს პედაგოგიურ ფიქლოლოგიაში და საზღვარგარეთ. დაგროვილი ექსპერიმენტული მასალა აბტყეებს, რომ ცნებების სწავლების დედუქციური გზა შესაძლოა ამასთან დაწყებითი სწავლების სულ პირველი ეტაპებიდანაც კი<sup>1</sup>.

4. აზროვნებითი ამოცანის არსის წინასწარი ანალიზი და მიზნი შესაძლო გადაწყვეტების შეფასება. გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ ცნება უფრო სწრაფად და სწორად წარმოიქმნება, თუ მოსწავლე აცნობიერებს რისთვისაა იგი საჭირო, როგორი ამოცანების გადაჭრას ხდის შესაძლებელს, სინამდვილის რა სფეროებს ეკუთვნის.

5. აზროვნების მიმართულობა. მრავალრიცხოვანმა ექსპერიმენტებმა დაამტკიცა, რომ მხოლოდ ზურვილი, მუყაითობა და ცოდნა ზშირად არაა საკმარისი იმნათვის, რომ მოსწავლეს სწორი ცნებები ჩამოეყალიბდეს. საჭიროა, რომ აზროვნება მიმართული იყოს ობიექტან შესატყვის ფუნქციებზე და თვისებებზე, ასე, მაგალითად, თუ მოსწავლის აზროვნება მხოლოდ სიტყვების, წინადადების წევრების აზრით მზარეზეა მიმართული, იგი ქვემდებარეში გამოყოფს მართოდნ სემანტიკურ ფუნქციას („აღნიშნავს საგანს, რომელიც მოქმედებს“). აქედან შესაძლოა შეცდომები ისეთი ტიპის წინადადებაში, როგორცაა „წიგნი იკითხება ბავშვის მიერ“, როდესაც ბავშვი ქვემდებარედ თვლის სიტყვას „ბავშვების მიერ“ (ისინი ხომ წიგნზე მოქმედებან აბდენენ).

<sup>1</sup> იხ. მოცემული სახელმძღვანელოს 1 და 4 თავი.

მნიშვნელობების შეთვისება. ზემოთ განხილული იყო ზოგიერთი ღერხი, რომლის საშუალებითაც იქმნება ახალი ცნებები საგანთა და მოვლენათა ახლად შემეცნებული არსებითი მიმართებების აახვისათვის. ეს არსებითი მიმართებები შესაბამისი ცნებების მნიშვნელობას შეადგენს. როგორ აღმოაჩენს და ითვისებს მოსწავლე ამ მნიშვნელობებს? ყოველდღიური წარმოდგენების ჩამოყალიბების პროცესისაგან განსხვავებით მეცნიერული ცნებების და მათი მნიშვნელობების თითქმის მთელ ბაგაეის ადამიანი თვითონ კი არ ქმნის, არამედ მზამზარეულად იღებს საზოგადოებისგან ჭერენის გზით, შემდეგ კი სკოლის მეოხებით, წიგნების და ინფორმაციის სხვა საშუალებათა შემწეობით. ამგვარად, მეცნიერულ ცნებათა ჩამოყალიბების მთავარი გზაა სწავლება, ამასთან წამყვანია სწავლებას შინაარსი, ცოდნა, რომელსაც მოსწავლე იღებს, ამოცანები, რომელსაც იგი წყვეტს სწავლების პროცესში, აი, რა განსაზღვრავს ცნებათა შინაარსს, ხასიათს და ფორმას, მოსწავლის პრაქტიკულ, პერცეპტულ და გონებრივ მოქმედებებს, ავლენს, ობიექტის რომელი მხარეები წამოიწევს წინ როგორც ნიშნადი და არსებითი. მოსწავლის ცნებები, უპირველეს ყოვლისა, სწავლებების შინაარსის პროდუქტია.

შინაარსის გადმოცემის და ცნებების ჩამოყალიბების მთავარი იარაღს სიტყვა წარმოადგენს, როგორც შესაბამის მნიშვნელობათა ნიშანი. როგორც საზოგადოებრივი გამოცდილების ობიექტური გამომხატველი და მატარებელი. ამიტომაც მნიშვნელობათა ათვისება, მათი განვითარება, დაზუსტება და გამდიდრება სიტყვების საშუალებით ხორციელდება. სიტყვის ხმარება ცნებათა მომწიფების მიზეზია (ლ. ს. ვიგოტსკი). ცნებათა მომწიფების ქვეშ ამასთან იგულისხმება მათი სულ უფრო და უფრო ფართო დაქვემდებარებულ და თანდაქვემდებარებულ სტრუქტურებად სისტემატიზაცია და ორგანიზაცია.

ცნებათა ჩამოყალიბების მართვა. განხილული ფაქტორები თითქმის მასაზრდოებელ გარემოს წარმოადგენს ფსიქიკური მოქმედებისათვის, რომლის მეშვეობითაც ყალიბდება მოსწავლის ცნებები. გარემოს სწორი ორგანიზაცია ხელს უწყობს ამ მოქმედებას. მისი უფრო სწრაფად და წარმატებით მიმდინარეობის საშუალებას ქმნის. მაგრამ პედაგოგისათვის გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ხელი შეუწყოს მოსწავლის „თვითმოქმედებას“ გარკვეული ცნებების დაუფლებაში, არამედ პირდაპირ და აქტიურად მართოს ეს მოქმედება. რიგი მკვლევარებისა (პ. ი. გალპერინი, ვ. ვ. დავიდოვი და სხვ.) ამტკიცებენ, რომ მოსწავლის ფსიქიკური მოქმედების მართვის, ძრული და სწორი

ცნებების ჩამოყალიბებისათვის საჭიროა, ჯერ ერთი, სათანადო არსებითი ნიშნების დანარჩენებისაგან გამოყოფა, მეორე, მათი მასწავლებლისათვის ნიშნად აღიარება.

არსებითი ნიშნების გამოყოფა მიიღწევა ორი გზით: მოღვეობით (აღნიშვნის) მეთოდით, როდესაც აუცილებელი ნიშნები გამოიყოფა სავნებისაგან და სქემების, სიმბოლოების, სიტყვების და ფორმების მეთოდის საშუალებით განმტკიცდება, როდესაც მიწოდებული მასალის ტიპები სახეს იცვლის, მონაცვლეობს იმგვარად, რომ მასში არსებითი ვლინდებოდეს.

მოსწავლისათვის ნიშნად აღიარება მიიღწევა იმით, რომ გამოყოფილ არსებით ნიშნებს იყენებენ გარკვეული ამოცანების გადაწყვეტისას. ეს ნიშნები მისთვის საჭირო ხდება როგორც მიზანშეწონილი მოქმედების ორიენტირები. ამისათვის საჭიროა მოსწავლემ ცნობიერად გაიაროს მოქმედების ყველა ეტაპი, რომელიც შესასწავლ ცნებებში დაფიქსირებულ ნიშნებზე ორიენტაციას თხოვლობს. ასეთი ქცევის ამოცანა — მნიშვნელობით აავსოს დასაუფლებელი ცნებები, მათი გამოყენების ხერხების შეთვისებაში დაეხმაროს. ქცევაში მოსწავლე დაძოვილებლად კი არ უნდა ექმნებინა ცნებებში დაფიქსირებულ არსებით ნიშნებს, არამედ უნდა ისწავლოს ამ ნიშნების გამოყენება. გასაგებია, რომ რთული და შეუცდომელი ცნებების ჩამოსაყალიბებლად მოსწავლის შესაბამისი ქცევა აკებულ უნდა იყოს სრულ საორიენტაციო საფუძველზე. სხვანაირად რომ ვთქვათ, მოსწავლებელმა უნდა მიაწოდოს მოსწავლეს საგანთა ყველა არსებითი ნიშანი და ისწავლოს მას ჩვენების გზით რა ოპერაციებს მოითხოვს თითოეული ეს ნიშანი თავისი გამოვლენისა და აღდგენისათვის.

ამის მიღწევა ორი გზით შეიძლება. პირველი იმაში მდგომარეობს, რომ მოქმედების საორიენტაციო საფუძველი ცალკეულ კონკრეტულ ნიშნებზე დადგინდება და აითვისება. ეს გზა იწყება სქემის — ალგორითმის ფორმულირებით, რომელიც ამომწურავად მიუთითებს:

1. ობიექტის რომელი ნიშნები უნდა გამოიყოს და რა თანამიმდევრობით.
2. რა მოქმედებები უნდა შესრულდეს ამა თუ იმ ნიშნების მოცემულობისას.
3. რა შედეგები შეიძლება მოგვეცეს ამ მოქმედებებში.
4. რომელ ცნებას უნდა მივაკუთვნოთ ობიექტი ამა თუ იმ შედეგის მიღებისას. ალგორითმის მრავალგზის მიყენებას სხვადასხვა კონკრე-



ტული ობიექტებისადმი (ნიმუშებისადმი) მოსწავლესთან შესაბამისი ცნებების ჩამოყალიბებისაკენ მივყავართ. მეორე გზა იმაში მდგომარეობს, რომ საორიენტაციო ობიექტებად მოსწავლეს ეძლევა არა კონკრეტული ნიმუშები, არამედ საგანთა (მოვლენათა) შესასწავლი კლასის ზოგადი პრინციპები და სტრუქტურები. ამ შემთხვევაში მოსწავლე თვითონ, ზოგადი პრინციპებიდან გამომდინარე, აგებს მოქმედების საორიენტაციო საფუძველს კონკრეტული ობიექტებისათვის.

ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ გადმოცემული პრინციპები მართლაც არსებითად აღმოგვსებს ცნებების სწავლებას. კერძოდ. ისინი აჩქარებენ ცნებათა შეთვისებას, უზრუნველყოფენ მათ სისასესეს, მოქნილობას და შეუცდომელ გამოყენებას, რთული და აბსტრაქტული ცნებების მნიშვნელოვნად უფრო ადრეულ ასაკში ჩამოყალიბების საშუალებას იძლევიან.

## § 8. აზროვნების სწავლება

შემეცნებითი სტრუქტურები და აზროვნების ტიპები. ცნებები ყალიბდება როგორც ქცევის იარაღები. ისინი ასახავენ საგანთა სტრუქტურულ და ფუნქციონალურ თვისებებს და მიმართებებს. ეს თვისებები და მიმართებანი, რომლებიც შენაბამისი სასწავლო, შემეცნებითი ან პრაქტიკული ამოცანებისთვის არსებითია. საგნებზე გარკვეული მოქმედებებისას ვლინდება. ცნებათა მეობებით აზროვნებაში შესაძლოა ახალ ობიექტებზე გარკვეული მოქმედების შედეგების განკვერტა და ოპერაციათა გადატანა, ახალ სიტუაციაში მოქმედების მიზანშეწონილი მართვა პრაქტიკული ცდისა და შეცდომის გარეშე.

აზროვნების ამოცანაა — განსაზღვრული ახალი ობიექტების, თვისებების, მიმართებების აღმოჩენა, რომლებიც უშუალოდ აღქმაში არაა მოცემული, ცნობილი არ არის ან ჯერ საზოგადოდ არ არსებობს. აზროვნება არსებული მონაცემების სწორედ ისეთ გარდაქმნაში მდგომარეობს, რომლის საშუალებითაც მიიღწევა აღნიშნული მიზანი. თუ მიზანი პრაქტიკულია, მაშინ ქცევის სისტემაში ობიექტის პრაქტიკული გარდაქმნაც ჩაერთვის.

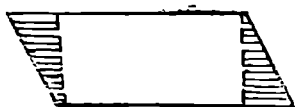
აზროვნება, როგორც ცნობილია, არის სინამდვილის განსოგადებულ, გაშუალებულ ასახვა, რადგან იგი ასახავს მის თვისებებს ცნებათა მეშვეობით, რომლებიც განყენებულია ამ თვისებების მატარებელი ცალკეული კონკრეტული საგნებისგან. აზროვნება იმიტომაცაა რეალობის გაშუალებული ასახვა, რომ იგი თვით საგნებზე პრაქტიკულ მოქმედებებს მათ ხატებზე იდეალური მოქმედებით შეანაცვლება, იგი პრაქტიკული ამოცანების იდეალური (თეორიული) ქცევის საშუალებით გადაჭრის შესაძლებლობას იძლევა საგანთა

თვისებებისა და მიმართების შესახებ არსებულ ცნებებში ფიქსირებულ ცოდნაზე დაყრდნობით.

აზროვნება, უპირველეს ყოვლისა, სწორედ ამ მიმართებების დაღვენი და აღმოჩენის უნარს თხოულობს. ასე, მაგალითად, ცნება „სამკუთხედი“ შეთვისება და სწორი ხმარება ნიშნავს ფიგურათა იმ სტრუქტურული თვისებების ცოდნას და ამოცანების გადაწყვეტისთვის გამოყენებას, რომლებიც ასახულია ამ ცნებით (დახშულობა, სამი გვერდი, სამი კუთხე და ანუ შემდეგ). ნიუტონის მეორე კანონი  $F=ma$  ასახავს მიმართებას სხეულზე მიყენებულ ძალასა და სხეულის აჩქარებას შორის.

ფსიქოლოგიური გამოკვლევები აჩვენებს, რომ აზროვნების საშუალებით შეიძლება აისახოს და გამოყენებულ იქნეს რეალობის სხვადასხვა სტრუქტურული ნიშნები. ეს შეიძლება იყოს აღქმაში ობიექტებისა და მათი გრძობადი თვისებების მიმართება (ამას მიეკუთვნება ისეთი ნიშნები როგორცაა „უფრო ახლოს“, „უფრო შორს“, „უფრო პატარა“, „უფრო დიდი“, „გავს—არ გავს“). აზროვნება ამ შემთხვევაში აღქმის სტრუქტურის გარდაქმნას ახდენს, რასაც ამოცანის გადაწყვეტისკენ მიყვარათ.

მაგალითად, ერთ-ერთ ცდაში ხუთი წლის გოგონას მისცეს ამოცანა განსაზღვროს ქალაქისგან გამოჭრილი პარალელოგრამის ფართობი. ცდისპირმა იცოდა, როგორ განისაზღვრება მართკუთხედის ფართობი (ორი მოსაზღვრე გვერდის სიგრძის ნამრავლი). იგი ამგვარად წყვეტდა ამოცანას.



ჩერ თქვა: „არ ვიცი როგორ გავაკეთო ეს“. ერთი წუთის სიჩუმის შემდეგ მიუთითებს დაშტრიხულ მარცხენა არეზე „აქ ეს კარგად არაა“. შემდეგ მიუთითებს მარჯვენა არეზე: „აქაც არაა კარგად“... გაუხედავად ამ-

უთითებს დაშტრიხულ მარცხენა არეზე „აქ ეს კარგად არაა“. შემდეგ მიუთითებს მარჯვენა არეზე: „აქაც არაა კარგად“... გაუხედავად ამ-



ბობს: „მე აქ გავასწორებდი. მაგრამ უცებ წამოიძახებს: „შეიძლება ავიღო მაკრატელი? რაც იქ ცუდია, სწორედ ისაა, რაც აქაა საჭირო, უდგება“, ცდისპირი იღებს მაკრატელს, ჭრის პარალელოგრამს ვერტიკალზე და მარცხენა ნაწიბურს მარჯვენას ადებს.

ამოცანა აწორადაა გადაჭრილი. თუ გადავიყვანთ ამ გადაწყვეტას გეომეტრიულ და ალგებრულ ცნებებში, მაშინ ეს ნიშნავს, რომ პარალელოგრამის ფართობი უდრის მისი ფუძის ნამრავს სიმაღლეზე, მაგრამ ბავშვმა ჯერ კიდევ არ იცის ეს ცნებები და ამიტომ წყვეტს ამოცანას არა მათი დახმარებით, არამედ იყენებს ფიგურის ფორმის გარდაქმნას, მიღის მხედველობითი სტრუქტურის გარდაქმნის გზით, ესე იგი იყენებს ხატოვან აზროვნებას.

რეალობის სტრუქტურული ნიშნები, რომელსაც აზროვნება ეყრდნობა, შეიძლება იყოს საგანთა ფუნქციონალური და ოპერაციული კავშირები და თვისებები, რომლებიც ადამიანისთვის გამოცდილებიდანაა ცნობილი, ამის მაგალითად შეიძლება გამოვიყენოთ შემდეგი ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტი. სასწორის ერთ ფილაზე იდო სანთელი, მას აწონაწორებდა პატარა გირი მეორე ფილაზე. შემდეგ ცდისპირს შესთავაზეს, გირების აღებისა და მომატების გარეშე და სანთლის მოჭრის გარეშე დაერღვია წონასწორობა. ამ ამოცანის გადასაწყვეტად საქიროა სანთლის ანთება, სტეარინი დაიწყებს ამოწვას, სანთელი გამსუბუქდება და წონასწორობა დაირღვევა. მაგრამ ცდისპირთა უმრავლესობამ ამოცანა ვერ დაძლია. მათთვის ცნებასთან „სანთელი“ დაკავშირებულია მისი ფუნქციური ნიშანი სინათლის მოცემა. მას, ცდისპირთა ფიქრით, როგორც ჩანს ამოცანასთან კავშირი არა აქვს: შესაცვლელია ხომ სხვა ფუნქციური ნიშანი — წონა. ამოცანა გადაუწყვეტელი რჩებოდა, რადგან ცდისპირები ვერ პოულობდნენ სიტუაციის გარდაქმნის აუცილებელ ვშებს.

მნიშვნელობები, რომლებიც საგანთა ჩვეულ ფუნქციებთანაა დაკავშირებული (ყოველდღიური ცრუცნებები) ემყარება ადამიანის პირად გამოცდილებას. საგანთა მიმართებების შესახებ ცოდნა ფიქსირდება ამ შემთხვევაში ინდივიდის პრაქტიკული გამოცდილების სტრუქტურაში, აზროვნება ხორციელდება ცრუცნებათა სათანადო გარდაქმნების საშუალებით. ეს არის პრაქტიკული აზროვნება.

რეალობის სტრუქტურული ნიშნები, რომელსაც აზროვნება ეყრდნობა, შეიძლება იყოს მისი ობიექტური, არაებითი კანონზომიერებების და თვისებები, დადგენილი მეცნიერების მიერ. ასე, მაგალითად, აჩქარების განსაზღვრისას, რომელსაც მიიღებს მოცემული მასის მქონე სხეული მოცემული ძალის ზემოქმედებისას, მოსწავლე იყენებს ნიუტონის მეორე კანონით დადგენილ მიმართებას მასა და ძალა შორის. ასეთი ცოდნა ფიქსირდება მეცნიერულ ცნებებში და კანონებში, იგი ემყარება კაცობრიობის შემეცნებით გამოცდილებას. საგანთა დამოკიდებულებას შესახებ ცოდნა ამ

შენახვევაში შეცნიერულ ცნებათა დამტკიცებათა სტრუქტურაში ფიქსირდება, ხოლო აზროვნება ამ ცნებათა და მტკიცებათა ერთმანეთთან ან რეალობასთან დაკავშირებით და მათ სათანადო გარდაქმნებთან ერთად ხორციელდება. ეს არის მეცნიერული აზროვნება.

რეალობის სტრუქტურული ნიშნები, რომელსაც აზროვნება ეყრდნობა. შეიძლება წარმოდგენილი იყოს საგანთა და მოვლენათა როგორც კერძო, ისე საყოველთაო მიმართებებს, არსებითს ქცევისათვის. უკანასკნელთ ეკუთვნის, მაგალითად, მიზეზისა და შედეგის, მიზნისა და საშუალების, ობიექტის და მისი ხარისხის, ნაწილის და მთელის დამოკიდებულებანი. აზროვნებით სტრუქტურებს, რომლებშიც ფიქსირდება საგანთა და მოვლენათა ამგვარი საყოველთაო არსებითი მიმართებები, კატეგორიები ეწოდება. ისინი ემყარება მთელი კაცობრიობის ერთობლივ პრაქტიკულ გამოცდილებას და სამყაროსადმი დამოკიდებულებას გამოხატავს. რეალობის მიმართულებათა შესახებ ცოდნა ფიქსირდება ამ შემთხვევაში აზროვნების კატეგორიალურ სტრუქტურაში, ხოლო თვით აზროვნება იმაში მდგომარეობს, რომ კატეგორიათა ამ ქსელში მოათავსოს რეალობა, სიტყმაში მოიყვანოს საგნები და მოვლენები, მათი თვისებების, ფორმის, სიდიდის, ფუნქციის, მიზეზის, დანიშნულების, შემადგენლობის მიხედვით.

რეალობის სტრუქტურული ნიშნები, რომლებსაც აზროვნება ეყრდნობა, შეიძლება წარმოდგენილი იყოს ცნებათა მიმართებებში. ესაა მაგალითად, გვარისა და სახის, სუბიექტისა და პრედიკატის, უარყოფისა და მტკიცების, გაერთიანებისა და გაყოფის, კერძოს და ზოგადის, აბსტრაქტულისა და კონკრეტულის, გამომდინარეობისა და დაპირისპირების დამოკიდებულებანი. მათ შესახებ ცოდნა ფიქსირებულია ლოგიკურ კანონებში და ცნებებში, რომლებიც კაცობრიობის აზროვნებით პრაქტიკას და გამოცდილებას ემყარება. საგანთა მიმართებების შესახებ ცოდნა ფიქსირებულია ამ შემთხვევაში აზროვნების ლოგიკურ სტრუქტურებში, ხოლო თვით აზროვნება ცნებათა დასადგენად და გარდასაქმნელად ამ სტრუქტურების გამოყენებაში ვლინდება. აზროვნებას, რომელიც რეალურ საგნებთან მოქმედებას ლოგიკის კანონების მიხედვით ცნებებით ოპერირებით ცვლის ლოგიკურ აზროვნებას უწოდებენ.

ამგვარად, აზროვნების სწავლება გულისხმობს მოსწავლესთან, უპირველეს ყოვლისა, გარკვეული შემეცნებითი სტრუქტურების ფორმირებას. ეს შეიძლება იყოს წარმოდგენების, გამოცდილე-

ბის, ცნებების, კატეგორიების და ლოგიკურ მიმართებათა სტრუქტურები, რომლებითაც ოპერირებას ახდენს მოსწავლე.

აზროვნების სხვადასხვა ტიპის ჩამოყალიბების პირობები სწავლების პროცესში. აზროვნების სახელდობრ რომელი ტიპი ყალიბდება მოცემულ პედაგოგიურ სიტუაციაში, ეს დამოკიდებულია ოთხ ძირითად ფაქტორზე: ჭერ ერთი, იმ მასალის ხასიათზე, რომელთანაც საქმე აქვს მოსწავლეს, მეორე გადასაწყვეტი ამოცანის ტიპზე, მესამე, მოსწავლის ასაკზე და განვითარების დონეზე, მეოთხე, სწავლების წესზე.

მასალის ვაგება ნიშნავს კავშირის დამყარებას საგანთა და მოვლენათა შორის და აგრეთვე იმ გამოცდილებასა და ცოდნას შორის, რომელიც უკვე აქვს მოსწავლეს. აზროვნება ნიშნავს ამ კავშირების გამოყენებას გარკვეული ამოცანების გადასაწყვეტად. გამოკვლევები აჩვენებს, რომ აღნიშნულ კავშირებს სხვადასხვა ხასიათი შეიძლება ჰქონდეს. ზოგ მასალაში იპინი უპირატესად ლოგიკურია, როდესაც ერთი ფაქტი მეორიდან შეიძლება იყოს გამოყვანილი თეორიულად, ლოგიკის კანონების მიხედვით, მაგალითად, მათემატიკური თეორიის მტკიცება. ასეთ მონაცემებს აუცილებელი შეიძლება ვუწოდოთ. სხვა მასალაში კავშირებს შეიძლება ფუნქციური ხასიათი ჰქონდეს და გამოხატავდნენ გარკვეულ მეცნიერულ კანონს, რომელიც ფაქტებზე დაკვირვებითაა მიღებული, მაგალითად, ბიოლ-მაროტის კანონის გამოყენებაზე ამოცანის გადაწყვეტა ფიზიკაში, ამ მონაცემებს დეტერმინირებულ შეიძლება ვუწოდოთ. ზოგ შემთხვევაში კავშირები შეიძლება გამოხატავდეს არა მეცნიერულ კანონს, არამედ ფაქტების რაიმე მყარ შერწყმას, რომელიც პრაქტიკაში გვხვდება, მაგალითად, ბრუნვითი დაბოლოებანი, ორთოგრაფიული წესები. ასეთ მონაცემებს წესის შესაბამისი შეიძლება ვუწოდოთ. ბოლოს, შეიძლება შეგვხვდეს მასალა, სადაც მონაცემებს შორის კავშირი საზოგადოდ შემთხვევითია, მხოლოდ ამ მასალაში გვხვდება, მაგალითად, სიტყვების შეწყობა რომელიმე ლექსში, გარკვეული ადგილის გეოგრაფიული რელიეფი.

თუ აზროვნება ჰემარითია, ესე იგი იგი სწორად ასახავს სინამდვილეს, ის შეიძლება დაემყაროს მხოლოდ იმ კავშირებს, რომლებიც ფაქტიურად მის ამოსავალ ცნობებშია მოცემული. ამიტომ აუცილებელი მონაცემები ლოგიკური აზროვნების გაშლის შესაძლებლობას ქმნის, დეტერმინირებული — მეცნიერული (მეცნიერული აზროვნება აუცილებლად ლოგიკურიც იქნება), წესის შესაბამისი — პრაქტიკულის, ხოლო შემთხვევითი — ხატოვანი აზროვნების. ყოველ მასალაზე არ შეიძლება ყოველნაირი აზროვნების ჩამოყალიბება. იმის მიხედვით თუ კავშირების რა ხასიათი სჭარბობს გარკვეულ სასწავლო მასალაში, იცვლება შესაძლე-

ბლობებიც, რომელსაც იგი იძლევა აზროვნების ამა თუ იმ ტიპის სწავლებისთვის. გამარტივებულად, შეიძლება ვთქვათ, რომ, ზოგადად, აუცილებელი ხასიათის კავშირები სჭარბობს მათემატიკურ მეცნიერებებში. ხოლო დეტერმინირებული ხასიათის — საბუნებისმეტყველოში (ვანააკუტრებით ფიზიკურ-ქიმიურში), წესის შესაბამისი მონაცემები სჭარბობს ლინგვისტიკაში, ფილოლოგიაში, ბიოლოგიის და გეოგრაფიის ზოგიერთ დარგში, შრომითი და პრაქტიკული საქმიანობის ბევრ სახესხვაობაში, ხოლო შემთხვევითი (უფრო ზუსტად — ინდივიდუალურ-ცალკეული, განუმეორებელი) ხელოვნებისა და მხატვრული ლიტერატურის ნაწარმოებებში. ბოლოს, კატეგორიული მიმართებები ყოველგვარი ცნებითი აზროვნების აუცილებელი საფუძველია, იანინ როგორც ჩანს, წამყვანი ხდება ფილოსოფიურ მეცნიერებებში. ამ მეტად უბეში კლასიფიკაციის შესაბამისად განისაზღვრება სხვადასხვა სახე-კოლო საგნების შეფარდებითი შესაძლებლობანი აზროვნების თითოეული განზილული ტიპის სწავლებისათვის.

თუ პირველი ფაქტორი — მონაცემების ხასიათი — აზროვნების გარკვეული ტიპის გავლის მხოლოდ შესაძლებლობებს ქმნის, მეორე ფაქტორი — ამოცანის ხასიათი — ამის აუცილებლობას წარმოშობს. თითოეული ამოცანა თავისი გადაწყვეტისთვის ამოსავალი მონაცემების გარკვეული კავშირების გამოვლენას და გამოყენებას მოითხოვს, მაგალითად, მათემატიკაში მტკიცების ამოცანები მოითხოვენ აუცილებელი მონაცემების ლოგიკური კავშირების გამოვლენას და გამოყენებას, სიდიდეთა განსაზღვრის ამოცანები (მაგალითად, რამდენ საათში აივსება აუზი) ეყრდნობა უმთავრესად ფუნქციურ კავშირთა გამოვლენას, ხოლო განტოლებათა ამოხსნა (მაგალითად  $x^2 + 2x = 8$ ) ხშირად მოითხოვს მართოდ წესის შესაბამის გარდაქმნებს. ბოლოს, იმავე მათემატიკაში საკმაოდ აშკარაა ამოცანები, რომლებიც ხატოვან აზროვნებასაც მოითხოვს (მაგალითად, ამოცანები აგებაზე გეომეტრიაში). ამგვარად, თვით ამოცანა აიძულებს აზროვნებას ამოსავალ მონაცემებში კავშირების ამა თუ იმ ტიპზე დაყრდნობას და სწორედ ამით განსაზღვრავს, აზროვნების რა ტიპი ხორციელდება გადაწყვეტისას. ამოცანის ხასიათის შეცვლით შესაძლებელია იგივე მასალა სხვადასხვა მხრით მოვაბრუნოთ მოსწავლისავე, აღვზარდოთ მასში აზროვნების სხვადასხვა ტიპი.

მესამე ფაქტორია მოსწავლის ასაკი და განვითარების დონე. ასაკობრივი ჩარჩოების დადგენა ძნელია. როგორც ლ. ზ. ვიგოტსკიმ აჩვენა, აზროვნების სხვადასხვა დონე და ტიპი ერთსა და იმავე აღამიანში ერთდროულად შეიძლება თანაარსებობდეს მისი ცოდნისა და ამა თუ იმ სფეროში შესატყვისი აზროვნების პრაქტიკის

მიხედვით. მაგრამ საერთოდ, როგორც ჩანს, ასაკთან ერთად აზროვნების განვითარება მიდის ხატოვან-პრაქტიკული ტიპიდან მეცნიერული და თეორიულსაკენ.

მეთხე ფაქტორი — სწავლების წესი; ესაა იმ მიმართებათა დადგენის წესი, რომლითაც ოპერირებს აზროვნება. ანალიზი აჩვენებს, რომ სწავლების სამი ძირითადი წესი არსებობს:

1. აუცილებელ მიმართებებს წინაწარ ატყობინებენ მოსწავლეს ზოგადი პრინციპების ფორმულების წესების ან ალგორითმების სახით. ესაა პრინციპების სწავლების გზა.

2. არსებით დამოკიდებულებებს აღმოაჩენენ თვით მოსწავლეები მონაცემთა გააზრებისა და მათზე ოპერირების პროცესში. ეს არის მაგალითზე სწავლების გზა.

3. მოსწავლეს ასწავლიან ხერხებს და ასწავლიან იმ ნიშნების მოძებნას, რომელთა საშუალებითაც საგანთა და მოვლენათა აუცილებელი მიმართებები ვლინდება. ამ შემთხვევაში მოსწავლე თვით აღმოაჩენს მონაცემთა არსებით დამოკიდებულებებს, თუკი მას აზროვნებითი მოქმედების აუცილებელი წესებით შეაიარაღებენ. ეს არის აზროვნების სტრუქტურული ორიენტირების სწავლების გზა.

ფსიქოლოგები აღარებდნენ შემეცნებითი სტრუქტურების ათვისების სამივე გზას. გამოკვლევათა საერთო შედეგები მოწმობს, რომ ყველა სხვა პირობათა თანაბრობისას პრინციპების სწავლება იძლევა რამდენადმე უკეთეს შედეგებს ცნებათა გაგებისათვის. მაგალითებზე სწავლება რამდენადმე უფრო ეფექტურია დამახსოვრებისათვის, ბოლოს, სტრუქტურულ ორიენტირთა სწავლება უფრო უწყობს ხელს ინტელექტუალურ ჩვევათა გადატანას. სხვა სიტყვებით, იგი უფრო ეფექტურად ავითარებს მოსწავლეთა აზროვნებას. ამგვარად, ცნებათა სწავლება უნდა აერთიანებდეს თავის თავში ყველა აღნიშნულ ხერხს, თუკი იგი მიზნად ისახავს მის წინაშე დასმული ყველა ამოცანის ოპტიმალურად გადაჭრას.

აზროვნების ოპერაციული სტრუქტურები და მათი ჩამოყალიბების პირობები. ზემოთ განხილული იყო შემეცნებითი სტრუქტურები, რომლებშიც აზროვნება სინამდვილის მიმართებებს ასახავს. მაგრამ აზროვნება გამოავლენს და იყენებს ამ მიმართებებს მოქმედებათა საშუალებით. ამ მოქმედებათა სისტემა შეადგენს აზროვნების ოპერაციულ სტრუქტურებს.

პედაგოგიური ფსიქოლოგიისათვის მეტად არსებითია, რომ ეს სტრუქტურები სწავლების იმ წესზეა დამოკიდებული, რომლითაც ყალიბდება აზროვნება. თუ აზროვნება ყალიბდება მზა, ზოგადი

წესების (ფორმულების, პრინციპების) გადაცემის, დასწავლის და გამოყენების გზით, აზროვნებითი ოპერაციების საფუძველი უპირატესად აღება ზოგადი წესის (პრინციპის) და იმ ობიექტების (სიტუაციების) კავშირი, რომელთაც იგი შეიძლება მიეყენოს, ესე იგი თავისებური განზოგადებულ ასოციაციები. ასეთი ასოციაციები და სწავლებანი მათი როლი უწვრილებით იკვლია საბჭოთა ფსიქოლოგმა პ. ა. შევარიოვმა. მან დაადგინა, რომ განზოგადებული ასოციაციები საში ძირითადი ტიპისა შეიძლება იყოს.

1. ნახევრადვარიანტული. ეს ასოციაციები სხვადასხვა კონკრეტული საგნების გარკვეულ ნიშნებს შესაბამის ცნებებთან აკავშირებს. მაგალითად, როდესაც აღამიანი ხედავს გარკვეულ ფიგურას და აცნობიერებს: „ეს სამკუთხედი“, მას წარმოექმნება ნახევრად ვარიანტული ასოციაცია. კონკრეტული საგნები, რომლებიც მას იწვევს, სხვადასხვაა. ეს შეიძლება იყოს მახვილკუთხა, ბლაგვკუთხა, დიდი, პატარა და სხვაგვარი სამკუთხედები. მაგრამ როგორც კი აღამიანი თითოეულ მათგანში შესაბამის ზოგად გვარეობით ნიშანთა არსებობას გააცნობიერებს, ავტომატურად ჩნდება იმის გაცნობიერებაც, რომ ეს სამკუთხედი.

2. აბსტრაქტულ-ვარიანტული. ეს ასოციაციები ზოგად ნიშნებს საგნის კონკრეტულ თავისებურებებთან აკავშირებს, მაგალითად, იმას, რომ ვეშაპი ძუძუმწოვარაა, მიყვავართ დასკვნამდე, რომ იგი ჰაერით სუნთქავს.

3. კონკრეტულ-ვარიანტული. ეს ასოციაციები აკავშირებს ობიექტს კონკრეტულ თავისებურებებს მასზე კონკრეტულ მოქმედებასთან. მაგალითად, იმის გაცნობიერებას, რომ გამოსახულება  $a^2 - b^2$  წარმოადგენს კვადრატების სხვაობას, თან მოსდევს გაცნობიერება იმისა, რომ ეს გამოსახულება შეიძლება შეიცვალოს მეორით:  $(a+b) \cdot (a-b)$ .

ამ სახის ასოციაციები მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ტიპური ამოცანების გადაჭრისას და საერთოდ კონკრეტული შემთხვევების მიმართ ამა თუ იმ ფორმულების თუ წესების (მათემატიკური, ლოგიკური) მიყენებისას. თვით წესი, რომელიც ერთი ობიექტის მეორით შეცვლას ვანაპირობებს, ჩვეულებრივ არაა გაცნობიერებულ. იგი ავტომატურად ხორციელდება აღამიანის ფსიქიკურ მოქმედებაში, მისი წარმოდგენების და ცნებების „მოდრაობაში“, მის მეტყველებით და სხვა აქტებში. სწორედ ავტომატიზმი იძლევა იმის საფუძველს, რომ აღნიშნული კავშირები ასოციაციურ კავშირებად ჩავთვალოთ.



„კარგ“, ესე იგი სწორ, წარმატებით, ეფექტურ აზროვნებას შესწევს უნარი, იმ განზოგადებული ასოციაციების განხორციელებებისა, რომლებიც გადასაწყვეტ ამოცანას შეეხება. ამიტომ ეფექტური აზროვნების სწავლება მოითხოვს არა უბრალოდ ობიექტთა გარკვეული ზოგადი თვისებების ან მინარეთებებს გაცნობას, არამედ აგრეთვე იმის შეთვისებას, თუ რა ამოცანებისთვისაა ეს თვისებები არსებითი.

აღნიშნათ ამ „ო“-თი გარკვეული ობიექტი (მაგალითად, სანკუთხედი), ასო „მ“ ინდექსით — გარკვეული მოქმედება ობიექტზე (მაგალითად, „მ<sub>1</sub>“ 180°-ს გამოვაკლოთ ორი ცნობილი კუთხის ჯამი“ „მ<sub>2</sub>“ — ფუძის სიგრძე გაამრავლოთ სიმაღლეზე და გავყოთ ორზე“). ასო „ა“ ინდექსით აღნიშნოთ სხვადასხვა ამოცანები სამკუთხედზე (მაგალითად, „ა<sub>1</sub>“ — განვსაზღვროთ უცნობი კუთხე“, „ა<sub>2</sub>“ — განვსაზღვროთ სამკუთხედის ფართობი“).

მაშინ სამკუთხედის ფართობის („ოა<sub>2</sub>“) განსაზღვრისას აქტუალიზირდება (განხორციელება) შენდევნი განზოგადებული ასოციაცია. — „ოა<sub>2</sub>“ — „მ<sub>2</sub>“. აზროვნების სწავლება ამ თვალსაზრისით ნიშნავს მოსწავლესთან სწორედ ასეთი სახის კავშირების ჩამოყალიბებას გარკვეულ ობიექტებსა (ო) და ამოცანებს შორის (ა), ერთის მხრივ და შესაბამის საპასუხო მოქმედებებს (მ) შორის, მეორეს მხრივ, ნიშნავს ოა — მ ტიპის ასოციაციის ჩამოყალიბებას. ეს მიიღწევა, მაგალითად, შენდევნი გზით, თავდაპირველად განუმარტავენ ობიექტსაც, ამოცანასაც. ობიექტის თვისებებსაც, რომლებიც ამოცანის გადაწყვეტის პრინციპებს განსაზღვრავს, თვით ამ პრინციპსაც და მათგან გამომდინარე გადაწყვეტიან წესსაც. შემდეგ, ვარჯიშის კვალობაზე, გადაწყვეტის წესი და პრინციპები განმტკიცდება მყარი კავშირების გარკვეულ სისტემებში. მოსწავლის თავში წარმოიქმნება თითქოს და ნა, ავტომატურად მოქმედი მექანიზმი, რომელიც შესატყვისი ამოსავალი მონაცემების და ამოცანის მიღებისას მყისვე „ამოქმედდება“ და გადაწყვეტისთვის აუცილებელ ყველა მოქმედებას ამოსავალ მონაცემებზე ახორციელებს „დაუფიქრებლად“, ხოლო ხშირად იმის გაუცნობიერებლადაც, რატომ ავითებს ასე. ამასთან, როგორც ჩანს, არაა აუცილებელი, რომ ამოცანები ტიპური იყოს და მათი გადაწყვეტის წესი ამკარად იყოს ცნობილი. შეიძლება ასეთივე ასოციაციური მექანიზმების ჩამოყალიბება გადაწყვეტის უცნობი ხერხის საძიებლადაც, ამოსავალი მონაცემების ანალიზისა და ჭინთეზისთვის და ასე შემდეგ.

უკანასკნელ წლებში ეს კონცეფცია საფუძვლად დაედო სწავლების ალგორითმის აციის სხვადასხვა თეორიებს (ლ. ნ. ლან-

და და სხვები). მათი არაი იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეს ასწავლიან არაპარტო გარკვეულ საგანთა არსებითი თვისებების შესახებ ცნებებს, არამედ იმ წესებსაც (ალგორითმებს, რომლითაც ეს თვისებები გარკვეული ამოცანების გადაჭრისათვის აუცილებელ მოქმედებებს უკავშირდება. მაგალითად, მარტივი წინადადების სახეთა შესწავლისას ამ ტიპის ალგორითმია: „1. შეამოწმე, არის თუ არა წინადადებაში შეშინებული. თუ არ არის, მაშინ წინადადება სახელდება ი. ა. 2. თუ არის, მაშინ შეამოწმე არის თუ არა ქვემდებარე. 3. თუ არის, მაშინ წინადადება პირიანია, პირველი ტიპისა. თუ არ არის, მაშინ...“ და ასე შემდეგ.

ვარჯიშის პროცესში ალგორითმი ავტომატიზდება და მარტივ წინადადებასთან (ო) და მისი ტიპის განსაზღვრის ამოცანასთან (ა) შეხვედრისას იგი მაშინვე ხორციელდება როგორც აზროვნებითი მოქმედების ხერხი ამ სიტუაციაში (მ); ყალიბდება თითქოსდა სპეციალიზებული გონებრივი ჩვევა, ან სპეციალური აზროვნებითი მექანიზმი, განუთვნილი ამ სახის ამოცანების გადაჭრისათვის.

გონებრივი მოქმედების ასეთი სპეციალიზებული ალგორითმების წარმოქმნა აყალიბებს აზროვნების ოპერაციულ სტრუქტურას, ესე იგი გონებრივი მოქმედების ახვადასხვა კონკრეტულ სისტემებს, რომლითაც სარგებლობს მოსწავლე.

აზროვნების ოპერაციული სტრუქტურის ჩამოყალიბების მეორე გზაა იმ მიმართებათა შეთვისება, რომელსაც ეყრდნობა აზროვნება. ეს ხერხი იმაზე დაფუძნებული, რომ მოსწავლეები თვითონ აღმოაჩენენ, შეაჩნევენ საგანთა სტრუქტურულ ნიშნებს მათზე მოქმედების პროცესში, იყენებენ შესატყვის ცნებებს, წყვეტენ მათი საშუალებით გარკვეულ ამოცანებს. აქ წინა პლანზე წამოიწევეს აზროვნებითი ოპერაციები, რომლებიც საგანთა არსებით სტრუქტურულ ნიშნებს და მიმართებებს ავლენს. ფსიქოლოგიური გამოკვლევები აჩვენებს, რომ ამ ოპერაციებს ეკუთვნის გაიგივება, განსხვავება, ანალიზი, სინთეზი.

ანალიზისა და სინთეზის (და აგრეთვე განსხვავების და გაიგივების) შედეგები ფიქსირდება ცნებებში აბსტრაქტიზების, განზოგადების, კონკრეტიზაციის და ტიპიზაციის პროცესების საშუალებით. ამ პროცესების წყალობით სინამდვილის ის თვისებები და მიმართებები, რომლებიც ანალიზის, სინთეზის, განსხვავების და გაიგივების ოპერაციათა შედეგადაა აღმოჩენილი, გამოიყოფა ობიექტიბიდან და ცნებებში ფიქსირდება (აბსტრაქტიზება, განზოგა-

დება) ან, პირიქით, გარკვეულ ობიექტებს მიეწერება, მათგან სახიერ-  
ლება (კონკრეტიზაცია და ტიპიზაცია).

აზროვნების ოპერაციულ სტრუქტურათა ჩამოყალიბება მოცემულ შემთხვევაში დაიყვანება აღწერილ აზროვნებით ოპერაციებსა და ობიექტებზე, წარმოდგენებსა და ცნებებზე გადასაწყვეტი ამოცანის შესაბამისად მოქმედების სწორად განხორციელების უნარის ათვისებამდე. აზროვნების სწავლება ამ თვალსაზრისით ნიშნავს ასწავლო ადამიანს, როგორ ენდა განხორციელდეს აღნიშნული ოპერაციები და პროცესები ობიექტთა გარკვეულ კლასებთან და ამოცანებთან შეფარდებით.

ამ იდეებმა პედაგოგიური გამოყენება პოვეს ნ. ა. მენჩინსკაიას, ე. ნ. კაბანოვა-მელერის და სხვა საბჭოთა ფსიქოლოგების შრომებში, ანალიზისა და სინთეზის, აბსტრაქტიზების და განზოგადების განხორციელების კონკრეტულ გზებს მათ უწოდეს გონებრივი მოქმედების ხერხები. მათმა გამოკვლევებმა აჩვენეს, რომ ხერხი იცვლება 'ასწავლო მასალისა და გადასაწყვეტი ამოცანების ხასიათის მიხედვით. ასე, მაგალითად, საგანთა ანალიზის ხერხი ბოტანიკაში და არითმეტიკაში განსხვავებულია. ბოტანიკაში იგი ეყრდნობა მცენარის ფუნქციურ ნაწილებს (ფოთოლს, ფესვს, ყვავილს), მათ აგებულებას და ფორმას, არითმეტიკაში — ანგარიშს, სიდიდეთა შედარებას, მოწესრიგებას და ასე შემდეგ. ამრიგად, აზროვნების სწავლება ყოველთვის ხორციელდება გარკვეულ შინაარსობრივ შაალაზე და მდგომარეობს იმაში, რომ ვასწავლოთ მოსწავლეებს გონებრივი მოქმედების კონკრეტული ხერხი, აუცილებელი მოცემული მასალის სტრუქტურული თვისებების გამოსავლენად და შემეცნებითი სასწავლო და პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტაში მათ გამოსაყენებლად.

ბოლოს, სინამდვილის მიმართებათა ათვისების მეტამეგზა მდგომარეობს იმაში, რომ იგი ამა თუ იმ ზოგად კატეგორიაში და ლოგიკურ სტრუქტურაში მოვათავსოთ. პირველი მიიღწევა კატეგორიზაციის პროცესით. მისი საშუალებით განხილულ ფაქტებში და მოვლენებში გამოიყოფა ისეთი ზოგადი ინვარიანტული ფუნქციური დამოკიდებულებანი, როგორცაა თვისება, რაოდენობა, ზომა, მიზეზი, შედეგი, ურთიერთქმედება, მიზანი, საშუალება, დანიშნულება. მეორე მიიღწევა სისტემატიზაციის პროცესით. ამას ეკუთვნის კლასიფიკაცია, მოწესრიგება, იმპლიკაცია (გამოყვანა), ჩართვა და გამორიცხვა. ამ ოპერაციების საშუალებ-

ბით სავანთა ან ცნებათა შორის მყარდება დაქვემდებარების ან თანა-  
დაქვემდებარების, დაპირისპირებულობის ან თავსებადობის, ერთი მე-  
ორის მიყოლის, დამოკიდებულებანი.

ცნებების საშუალებით სინამდვილის ასეთი კატეგორიზაცია და სის-  
ტემატიზაცია შეიძლება განვიხილოთ როგორც კოდირების გარ-  
კვეული სისტემა. მისი საშუალებით სხვადასხვა ობიექტი ექვივალენ-  
ტობის გარკვეულ ნიშან-თვისებათა მიხედვით ტოლნიშნაობის) სხვა-  
დასხვა კლასში თავსდება. ვთქვათ, საგანი გარკვეულ კლასში მოვათავ-  
სეთ, მაშინ მოცემულ საგანს, გარდა ცნობილი შენიშვნებისა, შეიძლება  
მივაწეოთ ზოგიერთი ახალი თვისებებიც, რომელიც ამ კლასს ახასი-  
ათება. ასე, მაგალითად, თუ დადგენილია, რომ მოცემული ფიგურა —  
სამკუთხედი, მაშინ ავტომატურად შეიძლება მივაწეროთ მას ისეთი  
თვისებები, როგორცაა შინაგანი კუთხეების ჯამი უდრის  $180^\circ$ , „ფარ-  
თობი უდრის სიმაღლის და ფუძის ნახევრის ნამრავლს“ და ასე შემდეგ.

აღანიანი თითქოს „მოცემული ინფორმაციის იქით შეაღწევს“, ვა-  
დის მოცემულ კონკრეტულ სავანზე დაკვირვებით მიღებული ინფორ-  
მაციის ფარგლებიდან.

ახალ ცნებათა წარმოქმნა ამ თვალსაზრისით შეიძლება განვიხილოთ  
როგორც ინფორმაციის ხელახალი კოდირება ცალკეული კერძო სის-  
ტემების ახალ — უფრო ზოგად სისტემებად გაერთიანების გზით. მეც-  
ნიერების სწავლება შეიძლება განვიხილოთ როგორც ამ უფრო მაღალი  
რანგის კოდირების სისტემათა სწავლება. მეცნიერების მიზანი იმაში  
მდგომარეობს, რომ ცნებებით ასახულ მოვლენათა კლასის შესახებ ყო-  
ველი ასე ინფორმაცია იმდენად ჰარბი და წინასწარგათვალისწინებუ-  
ლი ვახდეს, რამდენადაც ეს შესაძლებელია. მაგალითად, გეომეტრიანი  
რამდენიმე ამოსავალი ცნება, განსაზღვრება და აქსიომა მრავალი სხვა-  
დასხვა ფიგურის სხვადასხვაგვარ თვისებათა და მიმართებათა შესახებ  
დიდი ინფორმაციის მოპოვების საშუალებას იძლევა; ფიზიკაში ერთი  
ფორმულა  $S = ct^2$  ზედმეტს ხდის ყოველი ვარდნილი სხეულის მიერ  
მოცემულ დროში განვლილი მანძილის გაზომვას.

ამ თვალსაზრისით სწავლების ამოცანა უფრო კოდირების სისტემა-  
თა შეთვისებაში მდგომარეობს, ვიდრე ამოსავალი კონკრეტული ფაქ-  
ტების სიმრავლის შეთვისებაში. ამიტომ უფრო სწორია ცნებათა სწავ-  
ლების ორგანიზაცია დედუქციური გზის საფუძველზე, მოსწავლეების  
მიერ, უპირველეს ყოვლისა, ზოგადი მასისტემატიზებული პრინციპების  
შეთვისების საფუძველზე. უფრო კერძო ცნებები და კონკრეტული  
ფაქტები შემოტანილი უნდა იქნეს, როგორც ამ პრინციპების მეტ-ნაკ-  
ლებად კონკრეტული რეალიზაცია.

უკანასკნელ წლებში ნაცადია ისეთი პროგრამების და სახელმძღვა-

ნელოების შექმნა, რომლებიც ამ მიდგომას ახორციელებს. ისინი მთავარ მიზნად ისახავენ მოცემული გეცნიერების ცნებათა სისტემის და ამ სისტემის ავების, გაშლისა და გამოყენების თვით პრინციპების გაგების ჩამოყალიბებას მოსწავლეებთან.

აზროვნების სწავლების გზები. თუ შემეცნებითი სტრუქტურები განზოგადებულ ასოციაციათა, გონებრივი მოქმედების ბერებინა და ინტელექტის ოპერაციული სტრუქტურების შეთვისების საფუძველზე ყალიბდება, როგორი იქნება მაშინ თვით ეს ასოციაციები, ბერები, სტრუქტურები? როგორ ვასწავლოთ ისინი?

თანამედროვე ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიური თეორიების უნარავლესობისათვის აზროვნება არის ავტომატური შინაგანი პროცესი, რომელიც მიზნინარეობს ტვინის ქერქში მისი მოქმედების თანშობილი კანონების საფუძველზე. ეს პროცესი ჩნდება უშუალო ავტომატური რეაქციების გზით ამოცანის გადაწყვეტის სიძნელია, შეუძლებლობის შემთხვევაში. იგი წარმართება ამოცანით, რადგან მიზნად აქვს მისი გადაწყვეტა, და გარეგანი პირობებით, რადგან ითვალისწინებს და იყენებს მათ. მაგრამ სიძნელეც, ამოცანაც და სიტუაციაც განისაზღვრება მხოლოდ მასალით, რომლითაც აზროვნება ოპერირებს. თვით აზროვნების მოქმედება კი დამოკიდებულია მის აკუთარ შინაგან კანონებზე, მის თანდაყოლილ მექანიზმებზე. სიძნელე, ამოცანა, სიტუაცია მხოლოდ აამუშავებს ამ მექანიზმებს ამა თუ იმ მიზნით. ასე წყვეტს საკუთარ აზროვნებით მოქმედების ბუნების შესახებ ბურჟუაზიული ფსიქოლოგია. ბუნებრივია, მასთან არ შეიძლება დადგეს თვით „მექანიზმების“ ესე იგი აზროვნების ოპერაციული სტრუქტურების ჩამოყალიბების ამოცანა, რადგან ეს „მექანიზმები“ თანშობილად, მემკვიდრეობით მოცემულად ან „ღვთისგან ბოძებულად“ არის წარმოდგენილი. ყველაფერი, რის გაკეთებაც შეუძლია პედაგოგს, ესაა მათი წაქეზება, წარმართვა და გავარჯიშება შესაბამისი ქცევის მათ განკარგულებაში ჰიციემის გზით. აქედან აზროვნების სწავლების ერთადერთი ვხა შესატყვისია ამოცანების გადაჭრაში და გარკვეული მასალის შეთვისებაში მისი გაწვრთნა. მთავარია, სისტემატრად მივაწოდოთ მოწაფეს აუცილებელი ინფორმაცია და ვაძლუოთ იგი ვადაწყვეტოს სათანადო ამოცანები. ხოლო საჭირო ასოციაციები, გონებრივი მოქმედების ბერები და ოპერაციული სტრუქტურები თავისთავად აღიძვრის. მოსწავლე თვით აზროვნებით ქცევია პროცესში ისწავლის მათ გამოყენებას ცდისა და შეცდომის გზით.

საბჭოთა პედაგოგიური ფსიქოლოგია გამოდის იქიდან, რომ აზროვნება არა მხოლოდ აღიძვრის ქცევაში, არამედ ყალიბდება ქცე-

ვაშო. ამიტომ საბჭოთა ფიქლოლოგიურ თეორიაში პირველად ისმება თვით გონებრივი მოქმედების ხერხების სწავლებას ანოცანა. ამის შესატყვისად სწავლა განსაზღვრულია როგორც ორმაგი პროცესი — ცოდნის დაგროვება და მასზე ოპერირების წესების დაუფლება.

ოპერირების წესების დაუფლება ხდება, ჯერ ერთი, მოსწავლეებისთვის მათი ვაკუუმის გზით. მეორე, ვარჯიშის გზით — გონებრივი მოქმედების შესატყვისი ხერხების გამოყენება სხვადასხვა მასალაზე და, მესამე, გადატანის გზით — გონებრივი მოქმედების ძირითადი ხერხების გამოყენება ახალი ამოცანების გადაჭრისას.

ამგვარად, გონებრივი მოქმედების ხერხების ჩამოყალიბების გზა დაახლოებით ასეთია: ხერხის შინაარსის შეთვისება — მისი დამოუკიდებელი გამოყენება — ახალ სიტუაციაზე გადატანა.

ხერხის შინაარსი, მისი სახის მიხედვით, შეიძლება შეთვისებული იყოს ალგორითმის საშუალებით, რომელიც წარმოადგენს სისტემას მტკიცედ ფიქსირებული მითითებებისა, რომლებიც უნდა შესრულდეს გარკვეული თანამიმდევრობით (ამის მაგალითად შეიძლება გამოვლდეს მარტივი წინადადებების სახის განსაზღვრის ალგორითმი); რეკონსტრუქციების საშუალებით — სისტემა ვარიაციული მითითებებისა. რომლებიც არჩევანის შესაძლებლობას იძლევა (მაგალითად, ორუცნობიან განტოლებათა სისტემის გადაწყვეტის წესები); ზოგადი პრინციპის საშუალებით (მაგალითად, ამოცანის გადაჭრის წესი ერთ ნაწილზე დაყვანის ხერხით).

თავის მხრივ, გონებრივი მოქმედების ხერხის დაუფლების გზები შეიძლება სხვადასხვა იყოს თვით ხერხის ზაჩიათისა და სწავლების მეთოდოლოგიის მიხედვით. კერძოდ, ხერხი შეიძლება მზასახით ათვისებული იქნეს მასწავლებლისგან ან დამოუკიდებლად მოიძებნოს მოსწავლის მიერ. ეს ძიება შეიძლება მიდიოდეს ცდისა და შეცდომის გზით, ან უცებ „საქმის არსის დანახვის“, „წვდომის“ საფუძველზე. ხერხის განვითარება შეიძლება მიდიოდეს ვიწრო ვარიანტიდან, რომელიც მხოლოდ გარკვეულ მასალას და ამოცანას მიეყენება ფართო საკენ, რომელიც ამოცანების სხვადასხვაგვარ ტიპებს მიეყენება; კონკრეტული მიყენებიდან (რომელიც რეალური ობიექტით ოპერირებს) აბსტრაქტული საკენ (რომელიც განყენებული თვისებებით და მიმართებებით ოპერირებს) და სხვა.

შემოქმედებითი აზროვნების ჩამოყალიბება. პრაქტიკულ და თეორიულ საქმიანობაში აღამიანი შეიძლება შეეჯახოს ამოცანებს ან ფაქტებს, რომლებისთვისაც მისი აზროვნების ოპერაციულ და შენეცნებით სტრუქტურაში შესაფერისი მეთოდები და ცნებები არ მოიპოვება.

რადგან საგანთა აღმოჩენილი მიმართებები ჯერ უცნობია კაცობრიობისათვის (ან, ყოველ შემთხვევაში, მას არ მიუქცევია მათთვის ყურადღება), ანდა მოცემული აღამიანი რაღაც გარემოებათა გამო, მოკლებულია უკვე ცნობილი მიმართებების და თვისებების გაცნობის შესაძლებლობას და ხელახლა აღმოაჩენს მათ თავისთვის. შეიძლება მოხდეს, აგრეთვე, რომ ამოცანები, რომლებსაც აღამიანი შეეჯახა, არ შეიძლება გადაიჭრას კაცობრიობისათვის ცნობილი მეთოდებით. ასეთი მიმართებები ჯერ არაა ფიქსირებული ცნებებში, ხოლო ამოცანის გადაჭრის ზერხები — არსებულ ალგორითმებში და აზროვნების მეთოდებში.

შემეცნებით პროცესებს, რომლებიც ანგვარი „არაცნებითი“ მიმართებების აღმოჩენის და ანგვარი გადაუწყვეტი ამოცანების გადაჭრის შესაძლებლობას იძლევა, შემოქმედებით აზროვნებას უწოდებენ. მისი ფორმებისა და ოპერაციული სტრუქტურების შესახებ ჯერჯერობით ძალიან ცოტა რამაა ცნობილი. ისეთი ტიპის სიტყვები, როგორცაა „შთაგონება“, „აღმაფრენა“, „ინტუიცია“, მხოლოდ აღწერს ფაქტებს, როდესაც შემოქმედებით აზროვნებას პირველ ეტაპზე არ შეუძლია მთლიანად მიიღინარეობდეს ცნებებისა და ლოგიკური ოპერაციების სახით, რომლებიც ჯერ არ არსებობს. ეს სიტყვები აღნიშნავს აგრეთვე, რომ შემოქმედებითი აზროვნების შედეგი უბრალოდ ცნობილი წარმოდგენების, ცნებების და ოპერაციების გამოყენება კი არ არის, არამედ ახალი ხატების, მნიშვნელობების და ამოცანის გადაწყვეტის წესების შექმნაა, ამასთან ისეთებისა, რომლებიც სინამდვილის ახალ თვისებებს აღმოაჩენს ან მისი გარდაქმნის ახალ საშუალებებს იძლევა. ანგვარად, შემოქმედებითი აზროვნება ბევრი რამით უახლოვდება და ერწყმის კიდევ შემოქმედებით წარმოსაზებას.

ანი თ შემოქმედებითი აზროვნება პრინციპულად განსხვავდება პრობლემური ისაგან, რომელიც აგრეთვე ახალი ამოცანების გადაჭრას აწარმოებს, ნაგრამ ცნობილი ცნებებისა და მეთოდების საფუძველზე. როგორც ჩანს, შემოქმედებითი აზროვნებისთვის მთავარია არა მხოლოდ პრობლემა, სინამდვილის მის ყველა მიმართებებში წვდომის უნარი და არამარტო იმ მიმართებებში, რომლებიც ფიქსირებულია ჩვეულ ცნებებში და წარმოდგენებში. რათა უფრო სრულად გამოვლინდეს სინამდვილის გარკვეული სფეროს თვისებები, საჭიროა ყველა იმ ფაქტის ცოდნა, რომელიც მას ეკუთვნის. რათა გამოვლინდეს მათი მომცველი ცნებების და აზროვნების მეთოდების არაადეკვატურობა, საჭიროა ამ ცნებებისა და მეთოდების ფლობა. აქედან, ცოდნისა და გაწაფულობის უდიდესი როლი შემოქმედებით აზროვნებაშია.

ფაქტები და მოვლენები, რომლებიც ჯერ კიდევ ცნებებში ვერ თავსდება, მაინც აისახება ცნობიერების მიერ. როგორც ჩანს, ეს ხდება წარმოსახვის მეშვეობით. იგი ლოგიკის რკინის ჩარჩოებით არაა შეზღუდული და ამიტომ უშვებს სინამდვილეზე წარმოდგენების ყოველნაირ, ყველაზე უჩვეულო, ფანტასტიკურ თანაშეფარდებას, გაერთიანებას და ვარდაქმნას. და მართლაც, ფანტაზიის გარეშე არ არსებობს შემოქმედება.

ზემოთქმული იმას მოწმობს, რომ შემოქმედებითი აზროვნების სწავლება თავისი მიზნებით და ხასიათით არ ემთხვევა „ჩვეულებრივი“, ცნებითი, ლოგიკური აზროვნების სწავლებას. ამ უკანასკნელის მთავარი ამოცანაა ყველა იმ ფაქტის, რომელსაც მოსწავლე ხვდება, ცნობილ ცნებებზე დაყვანა, ხოლო ყველა ამოცანისა — გადაწყვეტის ცნობილ წესებზე. შემოქმედებითი აზროვნების სწავლება, პირიქით, პოათხოვს ყველა შესათვისებელი ცნების და მეთოდის უსასტიკეს კრიტიკას და შეფასებას. იგი უნდა ასწავლიდეს ადამიანს ყოველი შესათვისებელი ცნებისა და მეთოდის შეზღუდულობის დანახვას, მათ სქემატურობას და უსრულობას ჰეშმარიტ რეალობასთან შედარებით. შემოქმედებითი აზროვნება უნდა ასწავლიდეს ადამიანს რეალურ ფაქტებსა და მათზე წარმოდგენებს შორის განსხვავების დანახვას. იგი უნდა გვეხმარებოდეს, გავალწიოთ სიტყვით შექმნილი გაგების ჩარჩოებიდან ზედვისკენ, რომელიც საგნებთან და მოვლენებთან უშუალო ურთიერთმოქმედებითაა შექმნილი. შემოქმედებითი აზროვნება უნდა გვასწავლიდეს გაბედულობას ჩვეული, თავისთავად ნაგულიანმევი; „სალი აზრით“ ან ავტორიტეტებით ნაკურთხი წარმოდგენების, შეზღუდულებების, აზროვნების წესის ჩარჩოებიდან გამოსვლისას და ამასთანავე იგი უნდა გვასწავლიდეს უდიდეს სიფრთხილეს, თავგანწირულობას და კრიტიკულობას ახალ ქმნილებათა შეფასებაში, იგი უნდა ასწავლიდეს ადამიანს არა რწმენის ძიებას, არამედ დასაბუთებას, არა დალასტურებას, არამედ ჰეშმარიტებას, არა დამშვიდებას, არამედ მუდმივ მოუქვენრობას, არა დასრულებას, არამედ მუდამ გზის დასაწყისს. მოკლედ შემოქმედებითმა აზროვნებამ უნდა მიაჩვიოს ადამიანი ყოველთვის, ყველგან, ყველაფერში ფაქტები კი არ მოარგოს მათ შესახებ მზა წარმოდგენებს, არამედ ეს წარმოდგენები ფაქტებით შეამოწმოს, ხელოვნური გაგებისათვის გამოსადეგი სამყარო კი არ გამოიგონოს, არამედ რეალური სამყაროს ასახსნელად გამოსადეგი გაგება შექმნას.

ფსიქოლოგიური მეცნიერება მხოლოდ იწყებს იმ გზების შეაწავლას, რომლებიც შემოქმედებით აზროვნებას აყალიბებს.

სწორი აზროვნების განვითარების შესახებ. უნდა აღინიშნოს, რომ აზროვნებამ შეიძლება მიიღოს ნაწილობრივ არაცნებითი ან არალოგი-



კური ხასიათი არა მარტო თავისი შინაარსის წყალობით. აზროვნება ქცევის სახეა, ამიტომ იგი განისაზღვრება არამარტო გარეგანი წყაროებით (ამოცანა და ობიექტური მონაცემები), არამედ შინაგანი, პიროვნული წყაროებითაც, ესე იგი მოთხოვნილებებით, სწრაფვებისა და განწყობების ფორმით. ადამიანის მოტივაციური სფეროთი აზროვნების ამ მტკიცე გაპირობებულობას სერიოზული საფრთხე შეიძლება მოყვეს. შინაგანი ლტოლვა შეიძლება სწორი აზროვნების დამაბრკოლებელი გახდეს. მაგალითად, მან შეიძლება შექმნას ისეთი წარმოდგენები და ცნებები, რომლებიც რეალობის შესატყვისი კი არ არის, არამედ ადამიანის მასთან დამოკიდებულებას ასახავს მხოლოდ (სურვილები, ემოციები, ოცნებები) აზროვნების ამგვარ დამახინჯებას ეგოცენტრიზმს უწოდებენ. რამდენადღე უფრო სუსტად ვლინდება იგივე დეფექტი აზროვნების უკრიტიკობაში, როდესაც ადამიანი ყოველ აზნას, გადაწყვეტას, გაგებას, რომელიც მას წამოეჭრა (ან შესთავაზეს) იღებს ისე, რომ მათი შემოწმების, ფაქტებთან შედარების არავითარ მოთხოვნილებას არ ვრჩნობს.

აზროვნების მსვლელობაზე არსებით გავლენას ახდენს ადამიანის განწყობებიც. მათ შეიძლება მიგვიყვანონ აზროვნების ეგრეთწოდებულ რიგიდობასთან ანუ შაბლონურობასთან, როდესაც გარკვეული ცნება ან გადაწყვეტა გამოიყენება მხოლოდ ჩვეულებისამებრ სინამდვილისადმი წინასწარაკვიატებულ მოლოდინთან ან დამოკიდებულებასთან შესატყვისობის საფუძველზე.

ყველა ამ შემთხვევაში ხდება აზროვნების შემეცნებითი სტრუქტურების დეფორმაცია. აზროვნება ვეღარ ასრულებს თავის ძირითად ამოცანას — სინამდვილის სწორ ასახვას და მასში ორიენტაციას.

ანალოგიური შედეგები წარმოიქმნება აზროვნების ოპერაციული და ლოგიკური სტრუქტურების დეფექტის შემთხვევაში. ერთ-ერთი ასეთი დეფექტია აზროვნების არასისტემატურობა, როდესაც ირდვევა აზროვნების ლოგიკა, მისი ოპერაციების თანმიმდევრობა.

ბოლოს, კატეგორიული სტრუქტურების გამოყენების უუნარობის შემთხვევაში წარმოიქმნება აზროვნების ეგრეთწოდებული სინკრეტიზმი. აზროვნება ბუნდოვანი, გაურკვეველი, დიფუზური ხდება, არ ძალუქს არსებითის გამოყოფა. გარემო მოვლენების და მათი თვისებების გამოყოფა, გაერთიანება და კლასიფიკაცია ხდება არა ნაწილის, მთელის, თვისების, რაოდენობის, მიზეზის, შედეგის, ფორმის, არსის კატეგორიების მიხედვით, არამედ შემთხვევითი გრძნობადი შთაბეჭდილებების და განცდების მიხედვით. ასე, მაგალითად, ბავშვი აერ-

თანებს ერთ ჯგუფში (ცნებაში) კატას და წვერს („ბეწვიანობის“ ნიშნით), ხოლო ადამიანის ხატვისას თვალებს და პირს ცალკე, მისი თავის კვერდით, ათავსებს.

გამოკვლევები აჩვენებს, რომ ყველა ეს ნაკლოვანება ამა თუ იმ ზომით გვხვდება ბავშვებთან (ზოგჯერ კი მოზრდილებთანაც). ისინი დაკავშირებული არიან საკუთარი თავის, საკუთარი აზრებისაგან და წარმოდგენებისაგან, ხოლო თვით ამ აზრებისა და წარმოდგენების რეალობისაგან არააპაქმარისაღ გამოყოფასთან, აგრეთვე ცნებებში ფიქსირებული ლოგიკური კატეგორიების და აზროვნების პროცესების არასაკმარის დაუფლებასთან. აზროვნების სწავლება გულისხმობს როგორც ამ ნაკლოვანებებთან ბრძოლას, ისე აზროვნების ობიექტურობის, კრიტიკულობის, კატეგორიულობის, ლოგიკურობის, მოქნილობის, საგანთა არსებით თვისებებთან და გადასაწყვეტ ამოცანებთან მისი შესატყვისობის ჩამოყალიბების ამოცანასაც.

#### § 4. გაწაფულობის სწავლება

აზროვნება გარკვეული შემეცნებითი ან პრაქტიკული ამოცანების გადაჭრისთვის აუცილებელი მიზანმიმართული პროცესია. იგი გამოყოფს სინამდვილის იმ მხარეებს, რომლებიც დასმული ამოცანისთვის არსებობს და აწარმოებს გარდაქმნებს, რომლებმაც ადამიანი ამოცანის გადაწყვეტამდე შეიძლება მიიყვანოს.

ზოგადი ფსიქოლოგიის კურსიდან ცნობილია, რომ არსებული მონაცემების, ცოდნის ან ცნებების გამოყენების უნარს საგანთა არსებითი თვისებების გამოსავლენად და გარკვეული თეორიული და პრაქტიკული ამოცანების წარმატებით გადასაჭრელად საგნებთან ოპერირების უნარს გაწაფულობა ეწოდება.

გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ შეთვისებული ცნებებისა და პრინციპების გამოყენება კონკრეტული ამოცანის გადასაჭრელად, მოსწავლეს არ ძალუძს მეორეხარისხოვანი, არაარსებითი დეტალები უგულებელყოს და გამოყოს ის ზოგადი, რომელიც მისთვის უკვე ნაცნობ ცნებებშია ფიქსირებული. ამ შემთხვევაში ცნებები მოქმედებენ და შემეცნების იარაღად არ იქცევა. ისინი უქმტვირთად ძეგს, არ უყავშირდება პრაქტიკას, გაწაფულობის საფუძვლად არ იქცევა.

ცნობილია, რომ ცოდნა საგანთა შესახებ და თვით საგნები იგივე-ობრივი არაა. ცოდნა გამოყოფს საგანთა სხვადასხვა თვისებებს, რომლებიც სხვადასხვა მიმართებაში, სხვადასხვა მიზნისა და გარდაქმნის სხვა-დასხვა სახისათვისაა არსებითი, იმისთვის რომ ცოდნა მოქმედების სწორი არჩევანის (გ ა წ ა ფ უ ლ ო ბ ა) საფუძველი გახდეს, აუცილებელია ამ ცოდნის სწორად შერჩევა და სწორად მიყენება. სხვა სიტყვებით საჭიროა, 1. რომ საგნებს მართლაც ჰქონდეთ ის თვისებები, რომლებიც ასახულია მოცემულ ცოდნაში, 2. რომ ნიშნები არსებითი იყოს იმ მიზნებისთვის, რომლებიც მოქმედების წინაშე დგას, 3. რომ ეს მოქმედება ობიექტის ისეთ გარდაქმნას უზრუნველყოფდეს, რომელიც მიზნის მისაღწევადაა საჭირო.

მაგალითად. გვაქვს ამოცანა — მოცემული სხეულის მოცულობის განსაზღვრა. მის გადასაწყვეტად აუცილებელია, უპირველეს ყოვლისა, გამოვარკვიოთ, გეომეტრიულ სხეულთა რომელ კლასს ეკუთვნის მოცემული სხეული, გავიხსენოთ, როგორ გამოიანგარიშება ასეთ სხეულთა მოცულობა, განვსაზღვროთ, როგორი გაზომვა უნდა მოვახდინოთ. ვაწარმოოთ საჭირო გაზომვა და დასასრულ ვაწარმოოთ აუცილებელი გამოთვლითი ოპერაციები. ამგვარად, ცოდნის გამოყენება, გარდა თვით ცოდნისა, თხოვლობს მთელი რიგი ცნობებისა და ოპერაციების დაუფლებას. ჯერ ერთი, აუცილებელია იმ სენსორულ ნიშანთა ცოდნა, რომლებიც ამ საგნის ამა თუ იმ „იდეალურ ობიექტთა“ კლასის წევრობაზე მიუთითებს. ისევე როგორც მოქმედების რეგულაციისათვის, ეს გრძნობადი ნიშნები ო რ ი ე ნ ტ ი რ თ ა როლს თამაშობს. მაგრამ თუ ჩვევაში ასეთი ორიენტირები პრაქტიკული მოქმედების რეგულატორის როლს თამაშობდნენ, მოცულობის განსაზღვრის კონკრეტულ შემთხვევაში ისინი ი ნ ტ ე ლ ე ქ ტ უ ა ლ უ რ ი. ფ ს ი ქ ი კ უ რ ი მ ო ქ მ ე დ ე ბ ის რ ე გ უ ლ ა ტ ო რ ე ბ ა დ გამოდიან. მაშასადამე, აუცილებელია იმ ფიქიკურ ოპერაციათა დაუფლება, რომლებიც საგანთა სათანადო საორიენტაციო ნიშნების გამოვლენისათვისაა აუცილებელი, ესაა გრძნობადი ინფორმაციის გადამუშავება საგნის იმ თვისებების შესახებ ინფორმაციად, რომლებიც არსებითია გადასაწყვეტი ამოცანისთვის. ბოლოს, უნდა ვიცოდეთ, საგნის რა და რა გარდაქმნა უნდა ვაწარმოოთ, რათა მივალწიოთ მიზანს, ესე იგი უნდა შეგვეძლოს საგნის თვისებების შეპირისპირება ამოცანის გადაწყვეტის ხერხთან. აუცილებელია აგრეთვე თვით საგნის გარდაქმნის წესების დაუფლება.

პირობები, რომლებიც ხელს უწყობს გაწაფულობის ჩამოყალიბებას. ვაწაფულობის უმნიშვნელოვანესი ელემენტია ამოცანის ტიპის გამოცნობის უნარი, მოცემულ მონაცემებში იმ თვისებების და მიმართე-

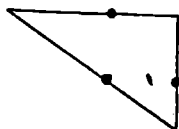
ბებას აღმოჩენა, დანახვა, რომლებიც არსებითია დასპული ამოცანის გადაწყვეტიანათვის, მაგალითად, ამოცანა: „ზეპირად გადაწყვიტეთ, რას უღრია ააის ერთნახვევარი მესამედი“ — მოზრდილებისთვისაც კი ძნელი აღმოჩნდა. ამავე დროს საკმარისია შევნიშნოთ, რომ ერთნახვევარი

$$\text{უღრის } \frac{3}{2}\text{-ს, რომ ამოცანა უტებ გადაწყდეს: } \frac{3}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{2}; \frac{1}{2} \cdot 100 = 50.$$

ფსიქოლოგებმა აღმოაჩინეს ფაქტორთა რიგი, რომლებიც ხელს უწყობს ან ხელს უშლის გაწაფულობის ჩამოყალიბებას. დადგენილი იყო, რომ ერთ-ერთი ასეთი ფაქტორია ამოცანა ვალ მონაცემებში ამოცანისათვის არსებითი მიმართების მკაფიო გამოყოფა ან, პირიქით, შენიღბვა. მაგალითად, გვეძლევა ამოცანა: „A და B პუნქტიდან, რომლებიც 200 კმ დაშორებული, ერთდროულად გამოდის ერთმანეთის შესახვედრად ორი მატარებელი. პირველი მოდის 70 კმ/სთ სიჩქარით, ხოლო მეორე — 85 კმ/სთ. მათ შორის 20 კმ/სთ სიჩქარით დაფრინავს მერცხალი. იგი გამოფრინდება A პუნქტიდან მატარებლის გამოსვლისას და მიფრინავს B პუნქტიდან გამოსული მატარებლისკენ, როდესაც მიფრინდება მეორე მატარებლამდე. მიფრინავს უკან პირველი მატარებლისკენ და ასე შემდეგ. რა მანძილს გაივლის იგი 1 საათში?“. უმეტეს შემთხვევაში მოსწავლე იწყებს ხოლმე გამოთვლას, რამდენს გაივლის პირველი მატარებელი, სანამ მერცხალი B პუნქტიდან გამოსულ მატარებლამდე მიფრინდება. შემდეგ რანდენი კილომეტრი დარჩება მატარებლებს შორის და ასე შემდეგ. სინანდვილეში კი ამოცანა წყდება ყოველგვარი გამოთვლის გარეშე. მერცხლის სიჩქარეა 80 კმ/სთ, მაშასადამე ერთ საათში იგი გადაიფრენს 80 კმ-ს, აქ გადაწყვეტა ძნელდება იმით, რომ ერთადერთი არსებითი მიმართება შენიღბულია მონაცემთა სიმრავლით, რომლებიც კონტექსტურ მნიშვნელობას მოკლებულია (მატარებლებს სიჩქარე, მერცხლის ვანის ფორმა და ასე შემდეგ).

მეორე ფაქტორი, რომელიც საჭირო მიმართებათა განოვლენაზე შეპოქმედებს, არის ადამიანის განწყობა. ისეთი განწყობის მავალითად, რომელიც ხელს უშლის საჭირო მიმართებების გამოვლენას, შეიძლება მოვიყვანოთ შემდეგი ამოცანა: „მოცემულია ოთხი წერტილი, სავიროა ამ ოთხ წერტილზე სამი სწორი ხაზის გატარება ქალაქისგან ფანქრის მოუცილებლად, ისე, რომ ფანქარი დაუბრუნდეს ანო-სავალ წერტილს“.

ცდის პირები რივ ცდებს აწარმოებენ:



ვერცერთი ეს ცდა ვერ ჰქრის ამოცანას, თუმცა გადაწყვეტა ძალიან მარტივია.

საქმე იმაშია, რომ ცდისპირები გამოდიოდნენ იმ დებულებიდან, რომ არ შეიძლება წერტილებით შემოფარვლული ფართობის საზღვრებიდან გამოსვლა. მაგრამ ეს მოთხოვნა არ არის მოცემული ამოცანის პირობებში. იგი შეტანილია თვით ცდისპირის მიერ, და მისი საკუთარი განწყობის პროდუქტია.

ამოცანისათვის არსებითი მიმართებების დანახვას მნიშვნელოვანი ფაქტორია სიტუაციის მთლიანი წვდომა და არა მისი ცალკეული ელემენტების. მაგალითად შეიძლება გამოდგეს ექვსი წლის გაუსის მიერ შემდეგი ამოცანის გადაწყვეტა: „მოძებნეთ ნატურალური მწკრივის 1-დან 100-მდე ყველა რიცხვის ჯამი“. მაშინ, როდესაც, დანარჩენი მოსწავლეები წყვეტდნენ მას თანამიმდევარი შეკრებით ( $1+2=3$ ,  $3+3=6$ ;  $6+4=10$ ,  $10+5=15$  და ა. შ.), გაუსმა შეამჩნია ზოგადი კანონზომიერება: შუაგულის მიმართ სიმეტრიული ყოველი რიცხვების ჯამი უდრის 101-ს. ( $1+100=101$ ;  $2+99=101$ ;  $3+98=101$  და ასე შემდეგ). აქედან უცებ გამომდინარეობს გადაწყვეტა:  $(101 \cdot 100) : 2 = 5050$ .

მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს აგრეთვე წარსული გამოცდილება. თუ მასში არსებითი იყო საგანთა ის მიმართებები, რომლებიც მოცემული ამოცანისთვის არაა მნიშვნელოვანი, მაშინ ეს გამოცდილება აბრკოლებს გადაწყვეტას (ასე ხდებოდა ექსპერიმენტში ჰანთლია და საწონებით). გამოცდილება, რომელშიც უკვე გამოყენებული იყო ამოცანისთვის აუცილებელი მიმართებები და ოპერაციები, აადვილებს მის გადაწყვეტას, დაღებით გადატანას იძლევა.

ბოლო, საქირო მიმართებების გამოვლენა ადვილდება ზოგადი პრინციპების ცოდნით.

ამ ფაქტებიდან გამომდინარე, ფსიქოლოგებმა დაამუშავეს რიგი პედაგოგიკური ხერხებისა, რომლებიც აადვილებს შემჩნევას, ეხმარება მას. მათ ეკუთვნის:

1. გადაწყვეტის პრინციპების განმარტება, მაგალითად შეიძლება გამოდგეს მათემატიკური და ფიზიკური ამოცანების სხვადასხვა კლასის გადაწყვეტის, გრამატიკული ანალიზის ტიპური სქემები.

2. ამოცანისათვის არსებითი მონაცემების და მიმართებების მკაფიო გამოყოფა ან ხაზგასმას (ამოცანის მონაცემების ანალიზი). ეს შეიძლება მიღწეულ იქნეს ამოცანის შესატყვისი ფორმულირებით, მასწავლებლის სპეციალური ნიშნითებით, თუ რას უნდა მიექცეს ყურადღება და ეგრეთ წოდებული კარნახით, ამაში გულისხმობენ დამატებით საშუალებებს, რომლებიც მოსწავლეს საძიებელი მიმართებების უფრო სუფთა სახით დანახვის შესაძლებლობას აძლევს.

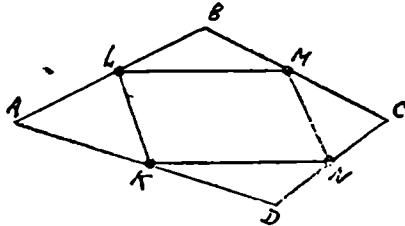
3. ამოცანის ანალიზი, იმის ანალიზი, თუ სახელდობრ რის დადგენაა საქირო. ასეთი ანალიზი ხშირად გადაწყვეტისთვის არსებითი მიმართებების და მონაცემების გამოყოფის საშუალებას იძლევა.

გაწაფულობის ჩამოყალიბება. გაწაფულობის ჩამოყალიბება ეს არის ცოდნაში მოცემული და საგნისგან მიღებული ინფორმაციის განოვლენის და გადაშუშავეების, ინფორმაციის მოქმედებებთან შედარების და შეფარდების ოპერაციათა მთელი რთული სისტემის დაუფლება.

აზროვნებითი ოპერაციების და იმ პროცესების ხასიათი, რომელთა საშუალებითაც წყდება ამოცანები, დამოკიდებულია მიზანზე, რომელზედაც მიმართულია აღნიშნული ოპერაციები და ამოცანების შინაარსზე. ხოლო თვით აზროვნებითი მოქმედება ყოველი ამოცანის გადაწყვეტისა მდგომარეობს აზროვნების საგნის გარდაქმნაში, მასში ახალ-ახალი მხარეების და თვისებების გამოყოფაში, რომლებიც ცნებებშია ფიქსირებული და სიტყვებით აღინიშნება. ეს პროცესი მიდის ანალიზ-სინთეზის, ამბსტრაქტირება-განზოგადების ოპერაციათა საშუალებით მანამ, სანამ არ შეიქმნება ობიექტის იმ მხარის მოდელი, რომელიც არსებითია მოცემული ამოცანის გადაწყვეტისთვის. ამასთან თითოეულ ნაბიჯს ობიექტის ახალი მხარეების აღმოჩენით წინ მიჰყავს აზროვნება, განსაზღვრავს მის შემდგომ ნაბიჯს. რამდენადაც ობიექტის ახალი მხარეები ახალ ცნებებშია ასახული, აზროვნება მიმდინარეობს როგორც ამოცანების მრავალგზისი ხელახალი ფორმულირება. მაგალითად, სასწორისა და სანთლის ამოცანა წყდება

ფორმიდან: „მოიქცეით ისე, რომ სასწორი წონასწორობიდან გამოვიდეს“ ფორმაზე: „მოიქცეით ისე, რომ სასწორის თეფშებზე საგნების წონა შეიცვალოს“ გადასვლით.

აი გეომეტრიული ამოცანის ხელახალი ფორმულირების მაგალითი: „მოცემულია ოთხკუთხედი (ABCD), რომლის გვერდების შუა წერტილები შეერთებულია სწორი მონაკვეთებით (იხ. სურათი). უნდა დავამტ-



კიცოთ, რომ მიღებული ფიგურა პარალელოგრამია“. ერთ-ერთი ცდისპირი ამოცანას ასე წყვეტდა: „მაშასადამე, უნდა დავამტკიცოთ, რომ მოპირდაპირე გვერდები ტოლი და პარალელურია“. (ამოცანის პირველი ხელახალი ფორმულირება, რომელიც პარალელოგრამის განაზღვრებას ემყარება).

„დავამტკიცოთ სამკუთხედების ტოლობა: KAL სამკუთხედის NCM და სამკუთხედის, KDN სამკუთხედის და LBM სამკუთხედის“ (მეორე ხელახალი KN და LM, KL და NM ფორმულირება, რომელიც მიმართულია ტოლობის დამტკიცებაზე, ამ მონაკვეთების ახალ კავშირებში შეყვანას ემყარება).

შემდეგ ცდისპირი ამ დაშვების მცდარობა აღმოაჩინეს.

აქ ყოველი ხელახალი ფორმულირება წინა ეტაპის მონაცემების ანალიზისა და სინთეზის შედეგს წარმოადგენს და ცნებებში გამოიხატება. მაგრამ ცნებები საზოგადოებრივი გამოცდილების პროდუქტია. მათში ფიქსირებულია ცოდნა ცნებით ანახული ობიექტის არსებითი თვისებების შესახებ. ამიტომ ახალი ფორმულირებიდან გამომდინარეობს ობიექტის შესახებ ახალი ცოდნა, რომელსაც წინ მიყავს აზროვნება. ასე, ანალიზისა და სინთეზის წყალობით ობიექტი აზროვნების პროცესში, როგორც აჩვენა ს. ლ. რუბინშტეინმა, ახალ-ახალ კავშირებში ჩაერთვის და ამის გამო სულ ახალ-ახალი თვისებებით წამოიწევს წინ, რომლებიც ახალ ცნებებში ფიქსირდება. ამგვარად, ობიექტიდან

თიქონ ამოგვქვს ახალ-ახალი შინაარსი, იგი თითქოს ყოველთვის ახალ მხარეს გვაჩვენებს, ახალ თვისებებს გვივლენს.

გაწაფულობის ჩამოყალიბება ამ თვალსაზრისით, უპირველეს ყოვლიანა, სულ უფრო გაღრმავებული ცოდნის პროდუქტად გვევლინება. გაწაფულობა ყალიბდება შესასწავლი ობიექტების სხვადასხვა მხარეთა და თვისებათა შესახებ ცნებების და უფლებების საფუძველზე. გაწაფულობის ჩამოყალიბების მთავარი გზაა შევარჯიშოთ მოსწავლე ობიექტში სხვადასხვა მხარის დანახვას, მისდამი სხვადასხვა ცნების მიყენებას, ამ ობიექტის მრავალფეროვან მიმართებათა ცნებებში ფორმულირებას, მოსწავლეებს უნდა ვასწავლოთ ანალიზის საშუალებით სინთეზის გზით ობიექტის გარდაქმნა. გამოყენებული გარდაქმნები იმაზე დამოკიდებული, თუ რა მიმართება და დამოკიდებულებაა დასადგენი. ასეთ გარდაქმნათა ზქემა, მონახაზი, არის სწორედ ამოცანის გადაწყვეტის გეგმა.

ვაწაფულობის სწავლა სხვადასხვა გზით შეიძლება განხორციელდეს. ერთ-ერთი მათგანი იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეს აწოდებენ აუცილებელ ცოდნას, შემდეგ მას აძლევენ ამოცანებს ამ ცოდნის გამოყენებაზე და მოსწავლე თვითონ ეძებს გადაწყვეტას, აღმოაჩენს რა ცდისა და შეცდომის გზით შესატყვის ორიენტირებას, ინფორმაციის გადამუშავების წესებს და მოქმედების ზეობებს. ამ გზას ხანდახან უწოდებენ პრობლემაურ სწავლებას. მეორე გზა იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეს ასწავლიან ნიშნებს, რომლითაც ერთმნიშვნელოვნად შეიძლება გამოარკვიოს ამოცანის ტიპი და მის გადასაწყვეტად საჭირო ოპერაციები. ზოგჯერ ამ გზას ალგორითმიზებული სწავლება ან სრულსაორიენტაციო საფუძველზე სწავლება უწოდებენ. ბოლოს, მეამე გზა იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეს ასწავლიან თვით იმ ფსიქიკურ მოქმედებას, რომელიც აუცილებელია ცოდნის გამოყენებისათვის. ამ შემთხვევაში პედაგოგი არამარტო აცნობს მოსწავლეს ნიშანთა და ოპერაციათა შერჩევის ორიენტირებას, არამედ ახდენს კიდევ მოსწავლის მოქმედების ორგანიზაციას მიღებული ინფორმაციის გადასამუშავებლად და გამოსაყენებლად დასახული ამოცანის გადაწყვეტისათვის. ამ უკანასკნელი გზის ინტენსიური დამუშავება წარმოებს საბჭოთა პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში. საბჭოთა ფსიქოლოგები პ. ი. ჯალბერინი, ნ. ფ. ტალიზინა და სხვები თვლიან, რომ ეს მიიღწევა მოსწავლის სისტემატური ვატარებით იმ ქცევის ყველა ეტაპებზე, რომელიც მოითხოვს შესასწავლ ცნებაში ფიქსირებულ ნიშნებზე ორიენტიაციას.

პირველ ეტაპზე საგნის ამ ორიენტირებას (არსებითი ნიშნები) აწო-



დებენ მოსწავლეს მზა, მატერიალიზებული სახით, სქემის, სიმბოლოს, საგნების სახით, ხოლო ორიენტირების ვამოსაყოფი ოპერაციები ხორციელდება საგნობრივ-მოქმედების სახით. მაგალითად, ამოცანა  $5+3=$  წყდება ბავშვის მიერ ჯერ საგნობრივ ორიენტირებაზე — ჩხირებზე პრაქტიკული მოქმედებით, მათი შეკრებით. მეორე ეტაპზე ორიენტირები და საგნობრივი ოპერაციები მეტყველებითი აღნიშვნებით და მოქმედებით იცვლება.

მოყვანილ მაგალითში ჩხირებს მოაშორებენ და ბავშვი მათ სიტყვიერი დასახელებით ცვლის, ხოლო შეკრებას — სიტყვიერი მოქმედებით: „სამიანი — ეს სამი ერთეულია, ხუთი და ერთი ექვსია, ერთი და ექვსი — შვიდი, შვიდი და ერთი — რვა“. ბოლოს, მესამე ეტაპზე სიტყვიერი მოქმედებაც მოიხსნება, მათ ცვლის აზროვნების ოპერაციები, რომლებიც სულ უფრო და უფრო შეკვეცილი სქემით მიმდინარეობენ: „ხუთი და სამი — რვა“.

ამ უკანასკნელ კონცეფციას ზოგჯერ გონებრივ მოქმედებათა ეტაპური ჩამოყალიბების მეთოდოქას უწოდებენ.

ფაქტიურად ამ ეტაპებს გაივლის, როგორც ჩანს, თითოეული ადამიანი ახალი შინაარსობრივი (და არა წმინდა სიტყვიერი) ცნებების ჩამოყალიბებისას. მაგრამ ჩვეულებრივი სწავლებისას ამ ეტაპების ორგანიზაცია შეგნებულად არ ხდება, ამიტომ მოსწავლე ხშირად იძულებულია თვითონ ეძებოს და მიაგნოს საჭირო არსებით (გალპერინის მიხედვით — საორიენტაციო) გრძნობად ან ლოგიკურ ნიშნებს და, რაც მთავარია, თვითონ შეაჩიოს ამისთვის შესაფერი მოქმედებანი. გარდაუვალად წარმოიქმნება შეცდომები. ყოველთვის სრული და სწორი ცნებები არ ყალიბდება. სწავლება ჭიანჭურდება, ცდისა და შეცდომის ხასიათს იღებს. ტრადიციული სწავლება, რომელიც „თვითმოქმედ“ გააზრებას და შედეგების მიხედვით შესწორებას ემყარება, მოსწავლის ქცევის საორიენტაციო საფუძვლის ნაკლებობის შედეგია. ამასთან, მოსწავლის ქცევა ცნებათა შექმნაზე, მათი ნიშნების მოძებნაზე კი არ უნდა დაიყვანებოდეს, არამედ მიწოდებული ცნებების მნიშვნელობით ავსებაზე, ესე იგი მათი გამოყენების წესების შეთვისებაზე. ეს ცნებებში ფიქსირებული საგანთა არსებითი ნიშნების დამოუკიდებელი ძიების ქცევა კი არ არის. არამედ ამ ნიშნების გამოყენების ქცევაა. იმიტომ რომ ცნებები სრულად და უშეცდომოდ ყალიბდებოდეს, მოსწავლის შესატყვისი ქცევა სრულ საორიენტაციო საფუძველზე უნდა აიგოს. სხვანაირად მასწავლებელმა მოსწავლეს მზამზარებულად უნდა მიაწოდოს საგნების ყველა არსებითი ნიშანი და ასწავლოს ბავშვის ის ოპერაციები, რომელთაც თხოულობს

თითოეული ნიშანი თავისი გამოვლენისა და რეპროდუქციისათვის.

ზემოთ გადმოცემული შეხედულებების მომხრეებმა ჩაატარეს მრავალრიცხოვანა ექსპერიმენტული გამოკვლევები, რომლებშიც აჩვენა, რომ აღნიშნული პრინციპები მართლაც ხდის შესაძლებელს ცნებათა სწავლების არსებითი გაუმჯობესების მიღწევას, კერძოდ, ცნებათა შეთვისების დაჩქარებას. მათი სისრულის, მოქნილობის და შეუცდომელი გამოყენების უზრუნველყოფას. შესაძლებელს ხდის რთული აბსტრაქტული ცნებების მნიშვნელოვნად უფრო ადრეულ ასაკში ჩამოყალიბებას. ყველაფერი ეს, როგორც ცნობილია, თანამედროვე პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ამოცანას წარმოადგენს.

## IX თავი

### აღზრდის ფსიქოლოგია

#### § 1. აღზრდის ფსიქოლოგია და პიროვნების ფსიქოლოგია

სწავლებასთან ერთად აღზრდა წარმოადგენს პედაგოგიური მეცნიერების შესასწავლ ძირითად საგანს. პედაგოგია სწავლობს აღზრდის მიზნებს, ამოცანებს და მეთოდებს. ამიტომ მისი კვლევის მთავარი საგანია აღმზრდელობითი პროცესის შინაარსი, მისი ორგანიზაცია, ხერხები, მეთოდები და ფორმები, გამომდინარე აღზრდის იმ მიზნებიდან და ამოცანებიდან, რომლებსაც მოცემულ ისტორიულ ეტაპზე საზოგადოება წამოაყენებს. აღმზრდელობითი პროცესის შინაარსისა და ორგანიზაციის შესწავლისას პედაგოგია ემყარება იმ კანონზომიერებებს, რომლებსაც არკვევს ბავშვისა და პედაგოგიური ფსიქოლოგია.

აღზრდის ფსიქოლოგიის ცნება. აღზრდის ფსიქოლოგია არის პედაგოგიური ფსიქოლოგიის განსაკუთრებული დარგი, რომელიც იკვლევს აღმზრდელობითი პროცესის შინაგან ფსიქოლოგიურ არსს. აღზრდის ფსიქოლოგია არკვევს, თუ როგორ ურთიერთობაში არიან აღმზრდელობითი ღონისძიებანი აღამიანის შინაგან ფსიქოლოგიურ თავისებურებებთან. რა ზემოქმედებას ახდენს ეს ურთიერთობა მისი პიროვნების ჩამოყალიბებაზე. აღზრდის ფსიქოლოგია შეისწავლის პიროვნების ახალ წარმონაქმნთა — ხასიათის ნიშნების, ჩვეუ-

ლებების, მოთხოვნილებების და მოტყვევის, ქცევის ხერხების, ახალი  
ჯრძობების და დამოკიდებულებების აღმოცენების პროცესს, რომ-  
ლებაც ჩნდებიან აღმზრდელობითი და სწავლებითი ზემოქმედებას შე-  
დეგად. იგი არკვევს, თუ რატომაა, რომ ზოგ ზემოქმედებას მიუყვართ  
ერთ შედეგამდე, სხვებს კი სხვა შედეგებამდე ან ერთი და იგივე ზემოქ-  
მედება რატომ ახდენს სხვადასხვა გავლენას სხვადასხვა ადამიანზე და  
ერთსა და იმავე ადამიანზეც კი სხვადასხვა სიტუაციაში. აღზრდის  
ფსიქოლოგია სწავლობს, თუ როგორი გარეგანი და შინაგანი მიზეზე-  
ბით განისაზღვრება ეს შედეგები. მისი საგანია აგრეთვე აღმზრდელი-  
სა და აღსაზრდელის ურთიერთმოქმედება, გარეგანი ზემოქმედების  
გადაქცევა პიროვნების შინაგან ახალწარმონაქმნებად.

მოკლედ შეიძლება ითქვას, რომ აღზრდის ფსიქოლოგი-  
ის საგანია პიროვნების ჩამოყალიბება აღზრ-  
დის პროცესში. და თუკი აღზრდა არის საზოგადოების მიერ  
პიროვნების მიზანმიმართულად ჩამოყალიბების პროცესი, მაშინ  
აღზრდის ფსიქოლოგია შეისწავლის ამ პროცესის ფსიქოლოგიურ მე-  
ქანაზმებს. აღზრდის ფსიქოლოგია პედაგოგიური ფსიქოლოგიის მე-  
ტად ახალგაზრდა დარგია. იგი დიდი ხნის განმავლობაში არ იყო გა-  
მოყოფილი როგორც ფსიქოლოგიური თეორიის დამოუკიდებელი ნა-  
წილი. მიუხედავად ამისა, პედაგოგიური ფსიქოლოგიის დამოუკიდე-  
ბელ დარგად მისი გამოყოფის აუცილებლობა მომწიფდა და გამომდი-  
ნარეობს არა მხოლოდ ახალი ადამიანის აღზრდის ამოცანებიდან,  
არამედ იქიდანაც, რომ შეუძლებელია ბავშვის ფსიქოლოგიის კანონ-  
ზომიერებანი, მონაცემები ბავშვის განვითარების შესახებ პირდაპირ  
იქნეს გადატანილი პედაგოგიაში, მით უმეტეს, სასკოლო პრაქტიკაში.  
აღზრდის ფსიქოლოგია, რომელიც მოწოდებულია შეაერთოს და ურ-  
თიერთს დაუკავშიროს პედაგოგია და ბავშვის ფსიქოლოგია, ისეთ-  
სავე დამოკიდებულებაშია აღზრდის თეორიასთან, როგორც სწავლე-  
ბის ფსიქოლოგია დიდაქტიკასთან.

ყველაზე დიდი მნიშვნელობა პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ამ დარ-  
გის წარმატებით განვითარებისათვის ენაჭება ბავშვის ასაკობრივი სა-  
ხისა და მისი ასაკობრივი თავისებურებების ფსიქოლოგიური დახასია-  
თების დამუშავებას. აღზრდის ფსიქოლოგია ამუშავებს საკითხებს,  
რომლებიც არკვევენ ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესის  
ფსიქოლოგიურ კანონზომიერებებს, ანალიზებს ამ ფორმირების მა-  
მობრავებელ ძალებს. იგი ამუშავებს აგრეთვე მოსწავლეთა ინდივიდუ-  
ალურ თავისებურებათა შესწავლის გზებსა და მეთოდებს და არკვევს  
იმ თვისობრივ ძვრებს, რომლებიც აღზრდის შედეგად ხდება ბავშვის  
პიროვნებაში. რამდენადაც აღზრდის ფსიქოლოგია სწავლობს პიროვ-

ნებას ჩამოყალიბებას აღზრდის პროცესში, ამდენად ბუნებრივია, რომ ეს მეცნიერება ვითარდებოდა პიროვნების ფსიქოლოგიის შესახებ მეცნიერების განვითარებასთან უშუალო დამოკიდებულებაში: პიროვნების შესახებ ზოგად წარმოდგენასთან, მის არსთან და ჩამოყალიბების გზებთან კავშირში.

გამოკვლევები აღზრდის ფსიქოლოგიის დარგში გამოწვეულია პედაგოგიკის საარსებო მოთხოვნებით, რომლის წინაშე საზოგადოება გარკვეულ ამოცანებს აყენებს, მაგრამ თუ აღზრდის ამოცანები ყოველთვის ნაკარნახეია საზოგადოების მიერ, შეხედულებანი აღმზრდელობითი პროცესის არსზე, აღზრდის გზებსა და მეთოდებზე დამოკიდებულია შეხედულებებზე პიროვნებისა და მისი განვითარების მამოძრავებელი ძალების შესახებ<sup>1</sup>.

**ბ** პიროვნების ფსიქოლოგიის მნიშვნელობა აღზრდის ფსიქოლოგიისათვის. აღზრდის საბჭოთა ფსიქოლოგია გამოდის ფილოსოფიური წარმოდგენიდან იმის შესახებ, რომ პიროვნების სტრუქტურა ყალიბდება საზოგადოებრივ ურთიერთობათა გავლენით, სწორედ ისინი განსაზღვრავენ საბოლოო ანგარიშში ამ სტრუქტურას. ეს დებულება განმსაზღვრელია პიროვნების ფსიქოლოგიური კვლევისათვის, თუმცა საზოგადოებრივ ურთიერთობათა გავლენა პიროვნების ჩამოყალიბებაზე არ არის პირდაპირი. იგი რთულია და არაერთმნიშვნელოვანი. სწორი არ იქნებოდა გაგვევო მარქსის დებულება ისე, თითქოს პიროვნება წარმოადგენს სოციალური გარემოს პირდაპირ ასახვას, აღზრდა კი — სოციალური გამოცდილების პიროვნულში, სოციალური ნორმებისა და საზოგადოების ღირებულებათა პიროვნულ ნორმებსა და ღირებულებებში პირდაპირი გადატანის პროცესია. პიროვნება ყალიბდება არა საზოგადოებრივი გამოცდილების და საზოგადოებრივ ურთიერთობათა უპირალ შეთვისების შედეგად, არამედ განვითარების გარეგანი და შინაგანი ფაქტორების რთული ურთიერთმოქმედების შედეგად.

პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ა წ ა რ მ ო ა დ გ ე ნ ს ს ო ც ი ა ლ უ რ პ ი რ ო ბ ე ბ შ ი ა დ ა მ ი ა ნ ი ს ფ ს ი ქ ი კ ი ს გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ი ს პ რ ო დ უ ქ ტ ს. სოციალური და ფსიქიკური განვითარების გარკვეულ დონეზე ადამიანი პიროვნებად იქცევა. საზოგადოებისათვის სულერთი არ არის როგორი პიროვნება გახდება იგი. იმისათვის, რომ იგი საჭირო მიმართულებით ჩამოყალიბდეს, იქმნება აღზრდის სპეციალური პროცესი, ე. ი. აღზრდა ესაა პიროვნების განვითარების და ფორმირების მართვა, უმთავრესად — მისი ზნეობრივი სფეროს მართვა. აღმზრდელობით პროცესს მხოლოდ მაშინ შესწევს პიროვნების ჩამოყალიბების

<sup>1</sup> იხ. „ზოგადი ფსიქოლოგია, თ. 4.

ძართვის უნარი, როდესაც მას საფუძვლად უდევს იგივე მექანიზმებზე, რომელთა წყალობითაც ყალიბდება პიროვნება სოციალურ გარემოში. ეს მექანიზმები ძალიან რთულია და ბევრი რამ მათ შესახებ მეცნიერებისათვის უცნობია.

ყოველი თვისება, მაგალითად, პატიოსნება, გულმართლობა, ორგანიზებულობა, არსებობს მხოლოდ ადამიანთა მთლიან პიროვნულ კონტექსტში, მის ქცევაში, მის დამოკიდებულებაში სინამდვილესთან, მის შეხედულებებსა და მრწამსში. ყოველი ამ თვისების გამოვლენა შეიცვლება იმისდა მიხედვით, თუ სუბიექტის რომელ სხვა თვისებებთან და თავისებურებებთანაა დაკავშირებული იგი და, რაც მთავარია, რომელ მოთხოვნილებათა რეალიზაცია ხდება მასში. უკანასკნელი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგანაც არ შეიძლება გაგებული და ახსნილი იქნეს პიროვნების არცერთი თვისება, თუ არ არის ცნობილი, რომელი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად წარმოიშვა ეს თვისება.

მოთხოვნილებები და პიროვნების თვისებები. მარქსისტული ფილოსოფიის თვალსაზრისით ადამიანის ქცევის და განვითარების ნამდვილ მამოძრავებელს წარმოადგენენ მოთხოვნილებები. „ადამიანები მიუჩვივნენ ახსნან თავიანთი მოქმედებები თავისი აზროვნებით, იმის მაგივრად, რომ ახსნან ისინი თავიანთი მოთხოვნილებებით“<sup>1</sup>. ადამიანის მოთხოვნილებანი წარმოადგენენ არამხოლოდ ქცევისა და მოქმედების მიზეზს, არამედ ადამიანის პიროვნების განვითარების მიზეზსაც. ამიტომ აღზრდა — ესაა პირველ რიგში მოთხოვნილებათა აღზრდა. სწორედ ადამიანის მოთხოვნილებათა ხასიათში აისახება საზოგადოებრივ ურთიერთობათა ის სისტემა, რომელიც პიროვნების არსს შეადგენს. ამიტომ, ბუნებრივია პიროვნების თვისებებიც განვიხილოთ როგორც გარკვეულ მოთხოვნილებათა ერთობლიობა მათი რეალიზაციის ჩვეული და მდგრადი საშუალებებით. ამრიგად, პიროვნების თვისებები არ არის მხოლოდ ქცევის ფორმა, თუნდაც ქცეული ჩვეულებრივად, მყარად. პიროვნების თვისება — ესაა მდგრადი მოტივისა და მოტივის დასაკმაყოფილებლად შეთვისებული ქცევის მყარი ფორმის ერთიანობა. ასეთი განსაზღვრიდან გამომდინარეობს, რომ ქცევის სრულიად ერთნაირი ფორმები, მაგალითად, სამუშაოს ბეჯითად შესრულება, დისციპლინირებულობა გაკვეთილზე, ზრდილობა-

<sup>1</sup> ფ. ენგელსი. „ბუნების დიალექტიკა“, 1954, გვ. 182.

ნი დამოკიდებულება მასწავლებლის მიმართ და ა. შ შეიძლება წარმოადგენდნენ სრულიად განსხვავებული თვისებების გამოვლენას იმ მოტივის მიხედვით, რომელიც ბიძგს აძლევს ადამიანს ასეთი ქცევისათვის. მუყაითობა შიშის გამო სრულიად არაა იგივე, რაც მუყაითობა მოვალეობის გრძნობის გამო, ან იმისათვის, რომ დაიმსახურო ქება, ან კარგი ნიშანი. ეს პიროვნების განსხვავებული თვისებებია, თუმცა მათ შეიძლება ჰქონდეთ გამოვლენის საესებით ერთნაირი გარეგნული ფორმა ქცევაში და, პირიქით, ერთნაირი მოთხოვნილებების და მიღწევების რეალიზაცია ქცევაში შეიძლება ხდებოდეს სხვადასხვანაირად. რეალიზაციის ხერხები დამოკიდებულია მრავალ მიზეზზე: საზოგადოებისა და ბავშვის უახლოესი გარემოს ტრადიციებზე და დადგენილ ნორმებზე, მის პირად უნარზე და შესაძლებლობებზე, მის გემოვნებაზე და მიდრეკილებებზე და აგრეთვე, უბრალოდ, იმ შემთხვევაზეც კი, რომელსაც ოდესღაც შეეძლო მიეყვანა იგი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე გარკვეული ხერხით, თუკი ეს ხერხი დეფიქსირდა.

მაგრამ აღზრდის არსის გაგებისათვის მნიშვნელოვანია აგრეთვე ფსიქოლოგიური გამოკვლევებით დადგენილი სხვა ფუნდამენტალური ფაქტორც. ეს ფაქტი იმაში მდგომარეობს, რომ ქცევის რომელიმე ფორმა, წარმომობილი თავიდან, გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის, შეიძლება თვით გადაიქცეს მოთხოვნილებად, რამდენადაც მას მოყვება დამოუკიდებელი დაკმაყოფილება. ახალი მოთხოვნილების წარმოქმნას შეიძლება მოყვეს ახალი რომელობის თვისების ჩამოყალიბება. ასე, მაგალითად, მოწაფეს, რომელიც თავიდან ბეჯითად ამზადებდა გაკვეთილებს მხოლოდ იმისათვის, რომ კარგი ნიშანი მიეღო და სასჯელი არ დაემსახურებინა, შეუძლია სიამოვნება განიცადოს კარგად შესრულებული საქმეშაოსაგან, იმის გამო, რომ მან კარგად იცის გაკვეთილი და უადვილდება ახალი მასალის შეთვისება, რომ მას ყველაფერი ესმის და, ბოლოს, თვით მუშაობის, შემეცნების და შეთვისების პროცესის გამო. და მაშინ იგივე ქცევა, — გაკვეთილების ბეჯითად დასწავლა, მაგრამ გამოწვეული სხვა მოტივით, პიროვნების უკვე სხვა თვისების მანიშნებელი იქნება. იგი განვითარდა იმას შედეგად, რომ მოქმედებამ, მიმართულმა რაიმე მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისაკენ, ადამიანისათვის დამოუკიდებელი ღირებულება შეიძინა, თვით გადაიქცა მოთხოვნილებად.

ასე წარმოიქმნება პიროვნების მრავალი ახალი თვისება და სწორედ ამიტომ პრაქტიკულ აღზრდაში მიჩვევას, ვარჯიშს, წვრთნას ესო-

დენი მნიშვნელობა ენიჭება. გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ ქცევის ზოგიერთი ფორმები ვარჯიშის შედეგად იმდენად მტკაცდებიან, რომ გადაიტანებიან ახალ პირობებშიც, იქცევიან რა არა უბრალოდ ჩვეულებებად, არამედ პიროვნების თვისებებადაც, როგორცაა მაგალითად, წესიერება მუშაობაში, სისუფთავე, სიწესტე, მუყაითობა, შრომისმოყვარეობა და მრავალი სხვა.

მაგრამ პრაქტიკაც და ფსიქოლოგიური კვლევაც გვიჩვენებენ, რომ ასეთი გარდაქმნა სრულიადაც არ ხდება ყოველთვის და ყველაზე უფრო ხანგრძლივ ვარჯიშსაც კი ქცევაში ხშირად არ მივყავართ ახალი თვისებთა ჩამოყალიბებამდე, თუკი ამასთან ერთად არ წარმოიქმნება შესატყვისი მოტივი. სასკოლო პრაქტიკაში ასეთი შემთხვევები მუდმივად ხდება. მოთხოვნათა ზეგავლენით მოსწავლეები იცავენ მრავალგვარ წესს და ფაქტიურად ამაში ხანდახან წლობითაც კი ვარჯიშობენ, მაგრამ როგორც კი მოიხსნება კონტროლი მოთხოვნათა შესრულებაზე, მაშინვე ირღვევა წლობით ჩამოყალიბებული ქცევა. უბრალო მაგალითი. ძველ მასწავლებელს იდეალური დისციპლინა აქვს დამყარებული გაკვეთილებზე. მაგრამ აი, შეიცვალა მასწავლებელი და მოსწავლეთა დისციპლინირებულობისაგან კვლიც კი არ დარჩა. ნუთუ ხანგრძლივი ვარჯიშის შემდეგ მათ არაფერი არ ჩამოუყალიბდათ? რასაკვირველია, ჩამოუყალიბდათ, მაგრამ არა დისციპლინირებულობა, არაქელ შიში მასწავლებლის წინაშე, უნარი შეეგუონ მის მოთხოვნებს, ან საერთოდ, უნარი შეეგუონ ყოველგვარ ვითარებას. ამრიგად, პიროვნების გარკვეული თვისებები ჩამოყალიბდა, მაგრამ დისციპლინირებულობა, რომლის მოტივები იქნებოდა სკოლაში ასეთი ქცევის ფორმის მნიშვნელობისა და საპირობების გაგება, მასწავლებელთა და ამხანაგების პატივისცემა, გაკვეთილზე სერიოზული მუშაობის მოთხოვნილება და ა. შ. არ ჩამოყალიბდა, რამდენადაც არ ჩამოყალიბდა შესატყვისი მოტივაცია. და თუმცა მოსწავლეები დაუფლნენ ქცევის აუცილებელ ფორმას, სპეციფიკური მოტივაციის გარეშე იგი ვერ ვაპდა პიროვნების ის თვისება, რომელიც გვინდოდა ჩამოგვეყალიბებინა — იგი წარმოადგენს პიროვნების სხვა თვისებების გამოვლენას, მოცემულ შემთხვევაში — შეგუებულობას.

შესატყვისი მოტივების გარეშე ქცევის ზნეობრივი ფორმების შეთვისებას მივყავართ თავისებური, ზნეობრივი ფორმების ჩამოყალიბებამდე, რომელიც იმაში მდგომარეობს, რომ ქცევის გარკვეული ფორმები შეითვისება როგორც გაწაფულობა (უნარი), რჩება როგორც გაწაფულობა და არ გარდაიქმნება მოთხოვნილებად. ეს უნარება ხელს უწყობს ადამიანის სწავლას, მაგრამ არა მის განვითარებას. პიროვნების განვითარების ფაქტორად ახალი ცოდნა და უნარი მხო-

ლოდ მაშინ იქცევა, როდესაც ადამიანს გაუჩნდება მათი გამოყენების საკუთარი მოთხოვნილება, როდესაც ქცევის შეთვისებული ფორმები თვითონ იქცევიან მოთხოვნილებად.

## § 2. პიროვნების სტრუქტურა და მისი ჩამოყალიბება

მოტივაციური სფეროს იერარქია. თანამედროვე ფსიქოლოგიური გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ პიროვნების ცალკეული მხარეები და თვისებები უბრალოდ კი არ არიან დაკავშირებული ურთიერთთან ერთად, მთლიანი სტრუქტურის სახით, არამედ ეს სტრუქტურა იერარქირებულია. მასში არის ცენტრი, რომლის გარშემოც განლაგდება პიროვნების ყველა დანარჩენი თვისება და თავისებურება. მთელი სტრუქტურა, თავის მხრივ, განისაზღვრება მასში შემავალი ყოველი შემადგენელი ნაწილით, იმ ადგილის მიხედვით, რომელიც მას უკავია სტრუქტურის იერარქიაში. ადამიანის ყოველ გამოვლენაში, ყოველ მის თვისებასა და თავისებურებაში მქლავნდება მთელი პიროვნება.

პიროვნების მხარეები და თვისებები, განცდები და ღირებულებანი, მსოფლმხედველობა და მრწამსი, ნიმუშები და იდეალები, რომლებიც შეადგენენ სტრუქტურას, დამოკიდებული არიან ადამიანის მოტივებსა და მოთხოვნილებებზე. ამიტომ მოტივაციური მოთხოვნილებების ეული სფერო შეიძლება ჩავთვალოთ ცენტრად, რომლის გარშემოც სტრუქტურირდება პიროვნების დანარჩენი თვისებები. მოტივაციური სფერო წარმოადგენს რთულ წარმონაქმნს. მასში შემავალი მოტივები განსხვავდებიან არა მარტო შინაარსეულად, არამედ ნებისმიერობის და გაცნობიერების დონითაც. მოტივი შეიძლება იყოს ნებისმიერი და უნებლიე, მოცემული უშუალოდ და გაშუალებული განზრახვით, გაცნობიერებული და გაუცნობიერებელი. მოტივებს ასხევეებენ იმ ადგილითაც, რომელიც მათ უკავიათ იერარქიულ სტრუქტურაში. მოტივაციურ სტრუქტურაში შედიან აგრეთვე შემთხვევითი, სიტუაციური მოტივები და მყარი, მუდმივად მოქმედი მოტივებიც. მყარ მოტივებს შორის არის მოტივები, რომლებიც მუდმივად დომინირებენ, თრგუნავენ სხვა მოთხოვნილებებს და სწრაფვებს. დომინანტური მოტივები მოტივაციური სფეროს სათავეში დგანან და ამით მიმართულობას აძლევენ პიროვნებას.

პიროვნების მიმართულობა. პიროვნების მიმართულობა ერთდროულად არის მოტივების მდგრადი იერარქიული სისტემის არსებობის შედეგიც და მაჩვენებელიც.

მოტივების იერარქიული სისტემა ბავშვებს ძალიან ადრე უყალიბდებათ. პირველად ისინი (მოტივები) ემყარებიან უშუალო სურ-



ვიღებ, რომლებიც იმორჩილებენ სხვა დანარჩენ მოტივებს. ასეთი სახის ყველაზე უფრო ელემენტარულ სტრუქტურებს წარმოადგენენ ის სტრუქტურები, რომლებიც ორგანულ მოთხოვნილებათა (კვების, მოძრაობის) დომინირებაზე არიან დაფუძნებული. ამავე სახეს განეკუთვნებიან სტრუქტურები, რომლებიც ემყარებიან აგრეთვე არაბიოლოგიური ხასიათის უშუალო მოტივების დომინირებას, მაგალითად, მოტივები, დაკავშირებული ხელოვნების, ოჯახის სიყვარულთან, უშუალო ზნეობრივ გრძნობებთან. ამასვე მიეკუთვნებიან მოტივები, დაკავშირებული ადამიანის ყოველ უშუალო ინტერესთან. ეს მოტივები უნებლიეთ იქვემდებარებენ სხვა სურვილებს და ამით ქმნიან მოტივების უნებლიე იერარქიას — პირველი სახის იერარქიას.

მისგან განსხვავებით მეორე სახის მოტივაციური სტრუქტურას აქვს ნებისმიერი ხასიათი და თვით ყველაზე უფრო განვითარებულ ფორმაში გულისხმობს ადამიანში ვარკვეული მრწამსის, ე. ი. იდეების არსებობას, რომლებიც ქცევის მოტივად იქცნენ. მოტივების ასეთი ნებისმიერი იერარქიის არსებობის დროს ადამიანს შეუძლია მოახდინოს თავისი ქცევის ორგანიზაცია უშუალო სურვილების წინააღმდეგაც კი, თუკი ისინი ეწინააღმდეგებიან მის მრწამსს. ამგვარად ორგანიზებული მოტივაციური სფერო საშუალებას აძლევს ადამიანს თავისი უშუალო სურვილები ნებისმიერად დაუქვემდებაროს შეგნებულად დასახულ მიზნებსა და განზრახვებს, მართოს თავისი ქცევა. მოტივაციური სფეროს ასეთი ორგანიზაცია შეადგენს მომწიფებული პიროვნების საფუძველს.

პიროვნების განვითარების კვალობაზე ნებისმიერა მოტივება, რომლებიც იერარქიის სათავეში დგანან, შეიძლება გადაიქცნენ უშუალოდ მოქმედ მოთხოვნილებებად.

ამ სახის მოტივაციური სტრუქტურა აღმოცენდება მხოლოდ ბავშვის მიერ შექმნილი გამოცდილების საფუძველზე მისი განვითარების პროცესში და ქმნის მისი პიროვნების მიმართულობას. ამრიგად, პიროვნების მიმართულობა წარმოადგენს ქცევის მყარად დომინირებულ მოტივების შედეგს. პიროვნების მიმართულობა უნდა განვსახვავოთ ქცევის სიტუაციური მიმართულობისაგან, რომელიც დაკავშირებულია რომელიმე სასიცოცხლო მოთხოვნილების პერიოდულ დაუკმაყოფილებლობასთან და მათი დაკმაყოფილების საშუალებათა ძიებასთან.

პიროვნების მიმართულობა საჭიროა განსხვავდეს ვარკვეულ სფეროზე მოქმედების მიმართულობისაგან. ადამიანებს, რომლებიც მოღვაწეობენ მუსიკაში და ბიოლოგიაში, მათემატიკაში და ფერწერაში,

შეიძლება ჰქონდეთ ერთნაირი პიროვნების მიმართულობა, ამავე დროს ორ ადამიანს, რომლებიც ერთსა და იმავე სფეროში მოღვაწეობენ, შეიძლება ჰქონდეთ სრულიად განსხვავებული პიროვნების მიმართულობა. მოქმედების მიმართულობა ჯერ კიდევ არაფერს აშბობს ადამიანის ზნეობრივი აღზრდის დონის შესახებ. ეს დონე დამოკიდებულია მდგრადად დომინირებული მოტივების შინაარსზე, აგრეთვე ადამიანის ნიჭზე. ნებისყოფაზე, ტემპერამენტზე და სხვა თავისებურებებზე, რომლებიც ეხმარებიან მას, ან ხელს უშლიან მოახდინოს ამ მოტივების რეალიზაცია ქცევაში. ადამიანის მორალური სახის შესახებ მსჯელობენ არა მხოლოდ მოტივების და განზრახვების მიხედვით, რაც არ უნდა კარგნი იყვნენ ისინი, არამედ მისი რეალური ქცევის მიხედვით.

დომინირებული მოტივების შინაარსი შეიძლება განსხვავებული იყოს. თუ ადამიანის დომინირებული მოტივების როლში გამოდიან იდეალები ან მისი მრწამსი, ე. ი. ცოდნა, იდეები, რომლებიც ქცევას მოტივად იქცენენ, მაშინ მისი ზნეობრივი სახე დამოკიდებული იქნება იმაზე, თუ როგორია ეს მრწამსი და იდეალები, რამდენად არიან ისინი მოწინავე და პროგრესული. ამ შემთხვევაში პიროვნების მიმართულობა ასახავს ადამიანის მსოფლმხედველობას, მისი შეხედულებების მთელ სისტემას — პროგრესულს თუ რეაქციულს.

პიროვნების მიმართულობას საფუძვლად ყოველთვის არ უდევს გაცნობიერებული პრინციპები, რომლებიც ერთიანობაში წარმოქმნიან მსოფლმხედველობას. არაიშვიათად დომინირებული არიან უშუალო მოთხოვნილებანი. მაგრამ მაშინაც კი ადამიანის მორალური სახე დამოკიდებული იქნება იმაზე, თუ რომელი უშუალო მოთხოვნილება აღმოჩნდება უფრო ძლიერი და მდგრადი: ეგოისტური თუ ალტრუისტული — თავის თავის სიყვარული თუ ადამიანების სიყვარული. დომინირებული მოტივების შინაარსი წარმოადგენს როგორც პიროვნების მიმართულობის, ასევე მისი მორალური აღზრდილობის დონის ყველაზე უფრო არსებით მახასიათებელს.

სწორედ იმიტომ, რომ მთლიანად პიროვნების დახასიათებისათვის ყველაზე უფრო არსებითი მნიშვნელობა აქვს დამოკიდებულებას თავის თავთან, საზოგადოებასთან (სხვა ადამიანებთან, კოლექტივთან) და შესასრულებელ მოქმედებასთან (მოქმედების თვით პროცესთან და მის შედეგთან) პიროვნების ფსიქოლოგიაში გამოყოფილი იქნა პიროვნების მიმართულობის სამი ძირითადი სახე: პირადული (პრესტიჟის, ეგოისტური), კოლექტივისტური (საზოგადოებრივი ან ალტრუისტული) და საქმიანი (უანგარო ინტერესი საქმისადმი, სინამდვილის შემეცნებისადმი). პირადული მიმართულობა იქმნება მოტივაციურ სტრუქტურაში პირადი კეთილდღეობის, თვითდამტკიცების,

პირადი სიმშვიდის მოტივთა სიჭარბით. კოლექტიური მიმართულობა მაშინაა, როდესაც ადამიანის ქცევა ძირითადად წარმართება საზოგადოების, კოლექტივის, ჯგუფის, სხვა ადამიანების ანტიერესებით და მოთხოვნილებებით, ე. ი. მაშინ, როდესაც ჭარბობენ კოლექტივისტური და ალტრუისტული მოტივები, თვით მოქმედებით წარმოქმნილი მოტივების სიჭარბე, მოქმედების პროცესით გატაცება, უანგარო მისწრაფება ჭეშმარიტებისაკენ, შემეცნებისაკენ, ღრმა ინტერესი ცხოვრების, მეცნაერების, ხელოვნების ყველა სფეროს მიმართ ჭმნის პიროვნების საქმიან მიმართულობას. რომელიმე ჯგუფის მოტივების სიჭარბე არ ნიშნავს, რომ არ არსებობენ მოტივაციის სხვა სახეები იერარქიული კიბის სხვა საფეხურებზე. იგი გვიჩვენებს მხოლოდ, თუ რომელი მოტივები დგანან იერარქიის სათავეში.

სპეციალურმა ფსიქოლოგიურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ მონარქობის ასაკისათვის ბავშვების 50 პროცენტზე მეტს უკვე უყალიბდება პიროვნების გარკვეული მიმართულობა. განსხვავება პიროვნების მიმართულობათა შორის მოსწავლეებთან ნათლად შელავნდება სწავლასთან დამოკიდებულებაში. გამოიკვეა, რომ მოსწავლეს ყველაზე უფრო მეტად აინტერესებს და მისი ზრუნვის საგანია ნიშანი და ყველაფერი მასთან დაკავშირებული (სასიამოვნოც და უსიამოვნოც) ან თვითონ ცოდნა, ის ახალი, რასაც იგი გაიგებს და სწავლობს. პიროვნების მიმართულობა შელავნდება აგრეთვე საზოგადოებრივ მუშაობასთან დამოკიდებულებაში. სპეციალურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ მონარქები, რომლებიც ხასიათდებიან პირადი მისწრაფებულობით, ხშირად ამჟღავნებენ დიდ საზოგადოებრივ აქტივობას, მაგრამ მისი მოტივებია არა კოლექტივისა და ამხანაგების ინტერესები, არამედ მისწრაფება თვითდამტკიცებისაკენ, პრესტიჟისაკენ, პირადი მიღწევებისაკენ საზოგადოებრივი მოღვაწეობის მეშვეობით.

თვითდამტკიცების მოთხოვნილება. მისი როლი პიროვნების ჩამოყალიბებაში. მოთხოვნილება მონახოს თავისი ადგილი ცხოვრებაში, დამტკიცდეს საკუთარ და გარეშეთა თვალში როგორც საზოგადოების წევრი, ესაა ადამიანის ერთ-ერთი ცენტრალურა მოთხოვნილებათაგანი. ამ მოთხოვნილებას ხანდახან უწოდებენ თვითდამტკიცების მოთხოვნილებას. იმაზე, თუ როგორ კმაყოფილდება ეს მოთხოვნილება, რაში დაიწყებს ადამიანი ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ძიებას. დიდადაა დამოკიდებული მისი პიროვნების მთელი სტრუქტურა. ერთ-ერთი ძირითადი ფორმა თვითდამტკიცების მოთხოვნილების რეალიზაციისა არის გარეშე პირთა — მშობლების, მასწავლებლების, ტოლების მიერ მოწონების, აღიარების, პატივისცემის მოთხოვნილება. ეს მოთ-

ხოვნილება რომ დაიკმაყოფილოს, ბავშვი უნდა პასუხობდეს გარკვეულ მოთხოვნებს, რომლებსაც საზოგადოება უყენებს ამ ასაკის ბავშვებს, უნდა დაემორჩილოს დადგენილ წესებს, შეასრულოს თავისი მოვალეობა.

გარეშეთა დამოკიდებულება გამოიხატება ადამიანის ქცევათა, მისი მოღვაწეობის ან მთელი მისი პიროვნების შეფასებაში. გარეშეთა დამოკიდებულებას და მათი შეფასებათა გავლენით ბავშვს უყალიბდება საკუთარი დამოკიდებულება თავისთავთან და მოქმედების ცალკეულ სფეროებში თავისი შესაძლებლობების და საერთოდ თავისი პიროვნების თვითშეფასება. თვითშეფასების საფუძველზე კი მას უყალიბდება პრეტენზიის გარკვეული დონე, ე. ი. მიღწევის ის დონე, რომლის ღირსადაც იგი თვლის თავს. პრეტენზიის დონეზე დაბალი მიღწევა ბღალავს მისი თვითდამტკიცების მოთხოვნილებას, მიაჩნია იგი არასაკმარისად, საწყენად, გულს ტყენს მას (ან აიძულებს ისწრაფოს მეტისაკენ ან კლავს მასში ყოველგვარ მისწრაფებას და ლტოლვას).

ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბება მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ უყალიბდება დამოკიდებულება მის პრეტენზიებს, თვითშეფასებას, თავის მიმართ წაყენებულ მოთხოვნებს და რეალურ შესაძლებლობებს შორის. ეს დამოკიდებულება შეიძლება სხვადასხვაგვარი იყოს: თავის თავსადმი მოთხოვნა, პრეტენზია და თვითშეფასება შეიძლება აღმოჩნდეს მის რეალურ შესაძლებლობაზე უფრო დაბალი, რასაც შეუძლია გამოიწვიოს გაუბედაობა, თავის თავში დაურწმუნებლობა, შემართების უქონლობა. მაშინ განვითარების პროცესში ადამიანმა შეიძლება ვერ მოახდინოს თავისი შესაძლებლობების რეალიზაცია. ხდება ისეც, რომ პრეტენზიები მოითხოვენ მთელი ძალების დაძაბვას, რაც გამოიწვევს ადამიანის ყველა უნარის ინტენსიურ განვითარებას. დაბოლოს, შეიძლება მოხდეს, რომ პრეტენზიები მოქმედების რაიმე სფეროში ან საზოგადოებაში თუ კოლექტივში გარკვეული მდგომარეობის პრეტენზია, ბევრად სჭარბობდეს ადამიანის შესაძლებლობებს. ასეთ შემთხვევაში სხვა ადამიანების მიერ მოცემული შეფასება, საკუთარი გამოცდილება გარდაქმნიან თვით შეფასებასა და პრეტენზიას და მოჰყავთ ისინი პიროვნების შესაძლებლობებთან შესატყვისობაში.

მავრამ გარკვეულ პედაგოგიურ და ფსიქოლოგიურ პირობებში შეიძლება შეიქმნას ისეთი ვითარება, როდესაც მარცხის მიუხედავად, ბავშვის პრეტენზია და თვითშეფასება არ ქვეითდება და იმავე დროს, ბავშვი არ ახდენს აუცილებელ ძალისხმევას იმისათვის, რომ მიაღწი-

ოს წარმატებას, ამაღლოს თავისი შესაძლებლობები პრეტენზიის დონემდე. ამისი ერთ-ერთი მიზეზი შეიძლება იყოს ბავშვის გარკვეული ნიჭი და უნარები, საკმარისი ნაწილობრივი მიღწევისათვის რომელიც სფეროში, მაგრამ არასაკმარისი დიდი მიღწევებისათვის. ნაწილობრივი მიღწევა ამართლებს მის პრეტენზიას, მაგრამ უნარებოს. ცოდნის, შრომისმოყვარეობის და ნიჭის ნაკლებობა ხელს უშლის სრულ მიღწევაში. ხშირად ნიჭი შეიძლება სრულიად საკმარისი იყოს, მაგრამ ხელის შემშლელის როლში გამოვიდეს უუნარობა ან შრომის სურვილის უქონლობა. გადაჭარბებული თვითშეფასება და პრეტენზია ძალიან მყარია იმ შემთხვევაში, როდესაც ისინი გაფიქსირებულია დაუმსახურებელი ქების, ოჯახში ან სკოლაში ბავშვის გადაფასების ხანგრძლივი წინამორბედი გამოცდილებით. ამ შემთხვევაში, დამოკიდებულება თავის თავთან, როგორც გამოჩენილ პიროვნებასთან, იქცევა გარკვეულ მოთხოვნილებად. არსებობს არაადეკვატური პრეტენზიების წარმოშობისა და გამყარების სხვა მიზეზებიც. პრეტენზიების არაადეკვატურობა ყოველთვის იწვევს თვითდაშტკიცების მოთხოვნების დაუკმაყოფილებლობას.

ფსიქოლოგიურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ მსგავს შემთხვევებში ბავშვებს, კერძოდ მოზარდებს, უჩნდებათ მუდმივი დაუკმაყოფილებლობის მძიმე ემოციური მდგომარეობა. ადამიანს არ შეუძლია მუდმივად იცხოვროს „მინდას“ და „შემიძლიას“ შორის ასეთი შინაგანი გათიშვის მდგომარეობაში. იმისდა მიხედვით, თუ როგორი პიროვნული თავისებურებანი და აღზრდა აქვთ, ადამიანები სხვადასხვა გამოსავალს პოულობენ მსგავსი კონფლიქტიდან. ერთი გზაა — პრეტენზიების გადართვა იმ სფეროში, რომელშიც ადამიანს შეუძლია უფრო მეტს მიღწიოს. მეორე გზაა — მთავარ ცხოვრებისეულ საქმეში ნამდვილი მიზნებისა და პრეტენზიების შეცვლა ფსევდომიზნებით და ფსევდოპრეტენზიებით, როდესაც მოთხოვნილება „იყოს“ იცვლება უფრო ადვილად დასაკმაყოფილებელი მოთხოვნილებით „ეჩვენება“. დაბოლოს, ზოგიერთი ადამიანი ძნელი მდგომარეობიდან გამოსავალს პოულობს სულ სხვანაირად — სინამდვილეზე თვალებს ხუჭავს. გადაჭარბებული თვითშეფასების საფუძველზე ადამიანს უჩნდება არასწორი იდეალიზირებული წარმოდგენა თავის თავზე, თავის პიროვნებაზე, თავის შესაძლებლობებზე, თავის ღირებულებაზე. ამ შემთხვევებში ჩვეული თვითშეფასების შესანარჩუნებლად იგი ახდენს თავისი მარცხის იგნორირებას, მწვავე ემოციებით უკუაგდებს ყველაფერს, რამაც დაარღვია მისი დამოკიდებულება თავის თავთან და თავისი პიროვნების შესახებ იდეალიზირებული წარმოდგენა, რასაც შეუძლია

ამოავდოს იგი ჩვეული ცხოვრებისეული კალაპოტიდან. სინამდვილესთან დამოკიდებულება აგრეთვე არაადეკვატური ხდება, მახინჯდება აღქმა, იცვლება ემოციური დამოკიდებულება გარემოსთან. ასე, მაგალითად, სამართლიანი შენიშვნა აღიქმება როგორც ჩაცოვება, კრიკაში ჩადგომა, ადეკვატური შეფასება — როგორც დაქვეითებული. მარცხი განიცდება როგორც ვიღაცის ხრიკების ან როგორც ობიექტური ვითარების შედეგი, მაგრამ არავითარ შემთხვევაში არ განიცდება როგორც საკუთარი შეცდომის, მუშაობის სურვილის უქონლობის, აცოდნის, უუნარობის ან არასწორი ქცევის შედეგი.

სინამდვილის ასეთი აღქმისას ბუნებრივად წარმოიშობა სრულიად გარკვეული ემოციური დამოკიდებულება ყველაფრის მიმართ: მტრული, დაძაბული, ეჭვიანი. აღმოცენდება წყენის გრძნობა და დარწმუნებულობა გარშემო მყოფთა უსამართლობაში. განცდათა მთელი ეს კომპლექსი თითქოსდა შინაგან უფლებას აძლევს ადამიანს გამოავლინოს აგრესია იმ ადამიანებისა და ვითარებათა მიმართ, რომლებიც გამოამჟღავნებენ მის უუნარობას (მისთვის ხომ ისინი დამამცირებელნი არიან!), ასეთ მდგომარეობას ეწოდება არაადეკვატური აფექტი.

არაადეკვატურობის აფექტი. მისი დამოკიდებულება პიროვნების მიმართულობაზე. არაადეკვატურობის აფექტი წარმოადგენს თავისებურ დაცვით რეაქციას, რომელიც ეხმარება ბავშვს დაიცვას თავი სინამდვილის არასასურველი ზემოქმედებისაგან და შეინარჩუნოს მისთვის დამაკმაყოფილებელი დამოკიდებულება თავის თავთან. არაადეკვატურობის აფექტი, მაშასადამე, წარმოიშობა თავის თავთან საკუთარი დამოკიდებულების შენარჩუნებისათვის გარე სინამდვილესთან ადეკვატური დამოკიდებულების დარღვევის ფასად. მაგრამ არაადეკვატურობის აფექტი ასრულებს აგრეთვე მეორე მნიშვნელოვან ფუნქციას: იგი არა მარტო იცავს ადამიანს ტრავმის გამომწვევი ზემოქმედებისაგან, არამედ მასთან დაკავშირებული განცდების მთელი კომპლექსის წყალობით აკმაყოფილებს ადამიანის თავის თავთან გარკვეული დამოკიდებულების, გარკვეული თვითშეფასების მოთხოვნილებას. წყენისა და უსამართლობის განცდებებს რთავს ადამიანს ჩათვალოს თავის თავი კარგ ადამიანად, დარჩეს თავის თვალში საჭირო სიმადლეზე, ჩათვალოს თავის თავი დაუშლახურებლად დაჩაგრულად. ეს უფრო ამალღებს ადამიანს საკუთარ თვალში და გამორიცხავს ყოველგვარ უკმაყოფილებას თავის თავში. ამგვარად, მაღალი თვითშეფასების მოთხოვნილება კმაყოფილდება და არ

არსებობს არც მისი და არც საკუთარი პრეტენზიების დაქვეითების არავითარი აუცილებლობა.

ფსიქოლოგების დაკვირვებები და გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ არაადეკვატურობის აფექტი ზოგიერთ ბავშვს საკმარისად ადრე უჩინდება და წარმოადგენს ძალიან სეროიზულ დაბრკოლებას მისი პიროვნებას სწორი ფორმირებისათვის. განსაკუთრებით გამოკვეთილად იკავლინდება მოზარდებთან. ასეთი აფექტი წარმოადგენს ზღუდეს, რომელიც თიშავს პიროვნებას სინამდვილისაგან. ამიტომ ბუნებრივია, რომ მისი გავლენით ყალიბდება ხასიათის ისეთი თვისებები, რომლებიც უზრუნველყოფენ სინამდვილესთან არაადეკვატურ დამოკიდებულებაში ცხოვრების შესაძლებლობას (ფხუციანობა, ეჭვიანობა, ადამიანებისადმი უნდობლობა, აგრესიულობა, გულჩათხრობილობა და სხვა). არაადეკვატურობის აფექტის შესწავლამ გვიჩვენა, რომ იგი წარმოიშობა იმ პირობებში, როდესაც მოქმედების რომელიმე სახეში ან ურთიერთობის სფეროში პრეტენზია მომეტებულია, როდესაც შეუძლებელია დაკმაყოფილდეს ეს პრეტენზია და როდესაც უკვე წარმოშობილია, მაგრამ ჭერ გაცნობიერებული არ არის თავის თავში დაურწმუნებლობა. გამოკვლევები გვიჩვენებენ აგრეთვე, რომ ეს მოვლენა წარმოიშობა ძალიან ძლიერი, დაძაბული, ყველაფერი სხვა დანარჩენის გადამფარავი თვითდამტკიცების მოთხოვნილების არსებობის შემთხვევაში, ან, სხვანაირად რომ ვთქვათ, პიროვნების საკუთარი თვითდამტკიცებისაკენ მიმართულობის შემთხვევაში. ამავე დროს მოსწავლის ინტერესი იმ საქმის შინაარსისადმი, რომელსაც იგი ასრულებს, ან მოქმედების თვით პროცესისადმი ეწინააღმდეგება აფექტურობის წარმოშობას. საქმისადმი ძალიან ძლიერი ინტერესის შემთხვევაში, სხვა დანარჩენ თანაბარ პირობებში, არაადეკვატურობის აფექტი არ წარმოიშობა.

ყველაფერი ეს ძალიან მწვავედ აყენებს საკითხს იმის შესახებ, თუ რომელი მოთხოვნილება, როგორი მოტივები უდევს საფუძვლად ადამიანის პრეტენზიებს და მის თვითდამტკიცების მოთხოვნილებას: მხოლოდ მოთხოვნილება თვითდამტკიცდეს, მოიპოვოს პრესტიჟი, თუ მოთხოვნილება მოუტანოს ადამიანებს სარგებლობა, მოთხოვნილება შეასრულოს გარკვეული საქმე. გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ არაადეკვატურობის აფექტის წარმოშობა დაკავშირებულია პიროვნების გარკვეულ მიმართულებასთან. პირადული მიმართულება ხელს უწყობს მის ჩამოყალიბებას.

დადგენილია, რომ გაცილებით ადვილია თავიდან ავიცილოთ მისი წარმოშობა, ვიდრე დავთრგუნოთ უკვე წარმოშობილი არაადეკვატურობის აფექტი. ამისათვის საკმარისია გამოვრიცხოთ თუნდაც ერთი პირობათაგანი, რომლებიც მას წარმოშობენ.

არაადეკვატურობის აფექტის პროფილაქტიკის რამდენიმე გზა არსებობს. ერთ-ერთი მათგანია მომეტებული თვითშეფასების თავიდან აცილება, ე. ი. ადეკვატური თვითშეფასების ფორმირება. მოსწავლეებს თვითშეფასება უყალიბდებათ გარეშე პირთა შეფასების გავლენით. სკოლაში — მასწავლებლის და თანატოლთა შეფასების გავლენით. სახლში — ოჯახის წევრთა შეფასების გავლენით. ადეკვატური თვითშეფასების ფორმირებისათვის აუცილებელია არა მხოლოდ ის, რომ ყოველთვის სამართლიანად შეფასდეს ცოდნა, ქცევა, საქციელი, არამედ ისიც, რომ მხედველობაში იქნეს მიღებული, რომ ერთხელ აღმოცენებული თვითშეფასება, რომელიც მყარი გახდა, იცვლება ძალიან ძნელად და გაცილებით ნელა, ვიდრე შეფასება. მაგალითად, ნიჭიერი მოწაფე, რომელიც კარგადაა განვითარებული და კარგი მეხსიერება აქვს, დაწყებით სკოლაში ძალიან ბევრს ითვისებს ადვილად, საკმარისია სასწავლო მასალას მოუსმინოს გაკვეთილზე, რომ სახლში აღარ სჭირდება არავითარი დაძაბვა ამ მასალის შესათვისებლად. კარგი ნიშნები, რომლებსაც იგი იღებს, შეესატყვისება მის ცოდნას, მაგრამ არაადეკვატურია დახარჯული შრომისა. მოსწავლე სწრაფად ეჩვევა კარგ შეფასებას, მის საფუძველზე ჩნდება მაღალი თვითშეფასება და მისი შენარჩუნების მოთხოვნილება, რამდენადაც ეს თვითშეფასება უზრუნველყოფს ბავშვში თავის თავის პატივისცემას. სანამ ბავშვი რჩება მაღალ მიღწევათა დონეზე, რომელიც აკმაყოფილებს მაღალი თვითშეფასების მოთხოვნილებას, ყველაფერი რიგზეა. მაგრამ ასეთ შემთხვევაში, როგორც წესი, ბავშვი არ ეჩვევა სისტემატურ მუშაობას: არ არის ამის აუცილებლობა — იგი ისედაც იღებს კარგ ნიშნებს. სასწავლო მასალა კი თანდათან იზრდება და რთულდება. ახლა უკვე სისტემატური მუშაობის გარეშე შეუძლებელია მაღალი მოსწრება. ცოდნა იკლებს, შეფასება ქვეითდება. ეს დაქვეითებული შეფასება ცოდნის ადეკვატურია და სამართლიანი, მაგრამ არ შეეფერება უკვე ჩამოყალიბებულ მაღალ თვითშეფასებას. წინააღმდეგობა შეფასებასა და თვითშეფასებას შორის ხდება ის საფუძველი, რომელზეც აღმოცენდება არაადეკვატურობის აფექტი.

ადეკვატური თვითშეფასების ფორმირება რთულია. ამისათვის საკმარისი არაა ცოდნისა თუ ქცევის სამართლიანი და სწორი შეფასება, გათვალისწინებული უნდა იქნეს იმ ქცევის მოტივები, რომელიც ფასდება, და ის შრომა, რომელიც მოწაფემ გასწია ცოდნის მოსაპოვებლად.



ნამდვილად ადევნატური თვითშეფასება შეიძლება ჩამოყალიბებულ აქნას მხოლოდ იმ პირობებში, როდესაც ფასდება არა მხოლოდ შედეგი, არამედ მიღწევის პროცესიც და მისი მოტივიც.

არადევნატურობის აფექტის თავიდან აცილების მეორე გზა ესაა ღრმა და მდგრადი ინტერესების ჩამოყალიბება. ფსიქოლოგიურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ საქმიანი მიმართულობა ან, უბრალოდ, ღრმა, მდგრადი ინტერესების არსებობა შეუთავსებელია არადევნატურობის აფექტთან. აქედან გასაგებია ის მნიშვნელობა, რომელიც ენიჭება ინტერესებს არა მხოლოდ ადამიანის ინტელექტუალური განვითარებისათვის, არამედ მისი აფექტურ-მოთხოვნილებითი სფეროს პარმონიული განვითარებისათვის.

განვითარების სოციალური სიტუაცია. პიროვნების განვითარების გარეგანი და შინაგანი პირობების ურთიერთკავშირის სირთულე მდგომარეობს არა მხოლოდ იმაში, რომ ყოველ პიროვნებას ახასიათებს განუწყვორებელი ინდივიდუალური თავისებურებანი, რომელთა კათვალისწინება აუცალებელია აღმზარდლობითი პროცესის ორგანიზაციის დროს, არამედ იმაშიც, რომ ეს ურთიერთზემოქმედება სპეციფიკურაა პიროვნების განვითარების ყოველ ასაკობრივ ეტაპზე. ამ სპეციფიკის გაგებისათვის ლ. ს. ვიგოტსკიმ შემოიტანა ტერმინი „განვითარების სოციალური სიტუაცია“. ეს ცნება საშუალებას იძლევა ერთ მთლიანობად შევკრათ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების პროცესი, მისი პიროვნების ჩამოყალიბება გარემოს ზემოქმედებით კონკრეტულ-ფსიქოლოგიურ და ასაკობრივ პლანში. განვითარების სოციალური სიტუაციის ქვეშ გვესმის განვითარების შინაგანი პროცესების და გარეშე პირობების ის განსაკუთრებული შეფარდება, რომელიც ტიპურია თითოეული ასაკობრივი ეტაპისათვის. ამასთან, განვითარების ასაკობრივი ეტაპების ქვეშ გაგებულია არა მხოლოდ საპასპორტო ასაკობრივი საზღვრები და არა მხოლოდ ცალკეული ფსიქიკური პროცესებისა და ფუნქციების ასაკობრივი თავისებურებანი, არამედ ძირითადად მათი შერწყმის თავისებურება. ლ. ს. ვიგოტსკის თვალაზრისის თანახმად, ასაკიდან ასაკზე გადასვლის დროს თვისობრივად იცვლება არა მხოლოდ ცალკეული ფსიქიკური ფუნქციები, არამედ მათი შეფარდებაც და სტრუქტურაც. ამასთან, ფსიქიკური ფუნქციები ვითარდება უთანაბროდ. ყოველი მათგანისათვის არსებობს ოპტიმალური განვითარების საკუთარი პერიოდი.

აღზრდის ფსიქოლოგიისათვის ამ დებულებას ფუნდამენტალური მნიშვნელობა აქვს. უკანასკნელი წლების ფსიქოლოგიური გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ პიროვნების ჩამოყალიბების სფეროში შეიმჩ-

ნევა იგივე კანონზომიერება: ყოველ პიროვნულ წარმონაქმნს აქვს განვითარების თავისი ოპტიმალური პერიოდი. ყოველი ასაკობრივი ეტაპი ხასიათდება პიროვნების სპეციფიური სტრუქტურით. ასე, მაგალითად, თვითშეფასების სფეროში ჩატარებულმა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ მოზარდობის ასაკამდე თვითშეფასება ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს ქცევის მოტივაციურ რეგულატორს. მოზარდობას პერიოდებიდან დაწყებული იგი ხდება უმნიშვნელოვანესი პიროვნული წარმონაქმნი და იწყებს ქცევის რეგულაციას უფრო მეტად, ვიდრე გაოქმეთა შეფასება. თვითშეფასების ხასიათი და მისი შეფარდება შეფასებასთან იწყებენ მეტად სეროიზული გავლენის მოხდენას პიროვნების მთელ ფორმირებაზე. თუ უმცროს სასკოლო ასაკში შეფასებისა და თვითშეფასების განსხვავებულობას ხანდახან შეუძლია მიიყვანოს ბავშვი უსიამოვნო განცდებამდე და აფექტურ აფეთქებამდე კი, მაინც ეს აფეთქებანი არამყარი და სიტუაციურია. მოზარდობის ასაკში კი შეფასებასა და თვითშეფასებას შორის განსხვავებულობას მიყვავართ არაადეკვატურობის მდგრადი აფექტის წარმოშობამდე, რომელსაც შეუძლია დაარღვიოს პიროვნების შემდგომი პარმონიული განვითარება.

ბავშვის განვითარების სოციალური სიტუაციის შესწავლის გარეშე შეუძლებელია გავიგოთ მისი ერთი ასაკობრივი ეტაპიდან მეორეზე გადასვლა, შეუძლებელია აღზრდის სწორი სტრატეგიის გათვალისწინება. განვითარების სოციალური სიტუაციის შესწავლა გულისხმობს, ერთი მხრივ, იმ ობიექტური პირობების სისტემის ანალიზს, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს და, მეორე მხრივ, მის დამოკიდებულებას იმ პირობების მიმართ, რომელიც გამომდინარეობს ბავშვის მიერ მოღწეული განვითარების დონიდან. სწორედ ასეთ მიდგომას მიყვავართ იმ შეფარდების განხილვამდე, რომელიც არსებობს გარემოს მხრივ ბავშვისადმი წაყენებულ მოთხოვნებსა და მოლოდინებს და ბავშვის შინაგან შესაძლებლობებს შორის. ამ შეფარდების ხასიათი გარკვეულად განსაზღვრავს ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბებას.

აღმზრდელიობით ზემოქმედებათა ორგანიზაციისათვის ამ შეფარდების გაგებას უპირველესი მნიშვნელობა ენიჭება. ყოველი საუკეთესო მოთხოვნა და აღმზრდელიობითი ზემოქმედება, რომელიც არ ითვალისწინებს ბავშვის მზაობას მიიღოს ისინი და უპასუხოს მათ, უსარგებლოა და ხშირად მავნეც.

ასე, პედაგოგიაში ცნობილია, თუ როგორ უდიდეს გავლენას ახდენს მოწაფის პიროვნების ჩამოყალიბებაზე თანატოლთა კოლექტივი: კოლექტივის მოთხოვნები და მოლოდინები, მისი საზოგადოებრივი აზრი. მიუხედავად ამისა, ფსიქოლოგიურ გამოკვლევებში ნაჩვენები იქ-

ნა, რომ თანატოლთა კოლექტივის მოლოდინები ყოველთვის არ გაცნობიერდებიან უმცროსი მოსწავლეების მიერ და ამის გამო არ ხდებიან მათი ქცევის მოტივი. რასაკვირველია, თუკი მოსწავლეს ვაიძულებთ ან მოვითხოვთ მისგან, იგი დაემორჩილება კოლექტივს, მაგრამ ბუნებრივად თანატოლთა მოლოდინები არ ხდებიან მისი საკეთარო მოტივები სწორედ იმიტომ, რომ უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვი წმირად ვერ აცნობიერებს ამ მოლოდინებს. იგი დარწმუნებულია, რომ თანატოლები მოელიან მისგან სწორედ იმას, რაც თვით მას უნდა. ამიტომ იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლის სურვილები ვანახვადებთან კოლექტივის მოლოდინებისაგან, უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვი ყოველგვარი შინაგანი კონფლიქტის, ბრძოლის გარეშე მიჰყვება თავის სურვილებს. იგი შინაგანად ჭერ კიდევ არ არის მზად თავისი მოტივაციური სფეროს ასეთი რთული რეგულირებისათვის.

სულ სხვა სურათია მოზარდებთან. დაწყებული მეხუთე კლასიდან მათ არა მარტო კარგად ესმით კოლექტივის მოლოდინები, რომლებიც დაფუძნებულია მოცემულ კოლექტივში მიღებულ მორალურ ღირებულებებზე, არამედ ამ მოლოდინებს შეუძლიათ უბიძგონ მოსწავლეებს ისეთი ქცევისაკენ, რომელიც ეწინააღმდეგება მათ საკუთარ უშუალო სურვილებს. იმ შემთხვევაში კი, როდესაც მოზარდი უჭურაა მოერიოს თავის სურვილებს და მათ შესატყვისად იქცევა, კოლექტივის მოლოდინების მიუხედავად, მას აღმოუცენდება მწვავე შინაგანი კონფლიქტი, რომელსაც შეუძლია ნოქმედების უნორჯანიზაციამდეც კი მიიყვანოს იგი. ცხადია, აქ ლაპარაკია არა კოლექტივის მიერ გამოქმული მოთხოვნების შესახებ, არამედ მხოლოდ მის მოლოდინებზე, რომლებსაც მოსწავლე თვითონ ვარაუდობს და ითვალისწინებს; ხანდახან არც კი აცნობიერებს რა მათ როგორც კოლექტივის მოლოდინებს. აი რა ნახტომს აკეთებენ მორალურ განვითარებაში მოსწავლეები ერთი-ორი წლის მანძილზე! ამასთან დაკავშირებით გასაგებია, თუ რა მნიშვნელობას იძენენ კოლექტივის საშუალებით მოსწავლეზე სემოქმედების ყველა ხერხები და როგორ ფრთხილად, მოსწავლის შინაგანი მზაობის გათვალისწინებით უნდა გამოვიყენოთ ეს ინსტრუმენტი, რათა ბავშვი არ მივიყვანოთ მძიმე ფსიქიკურ ტრავმამდე და ღრმა შინაგან კონფლიქტამდე.

**§ 3. აღზრდა, როგორც პიროვნების მთლიანობითი სტრუქტურის ფორმირება**

ადამიანი არ იბადება პიროვნებად. პიროვნება ყალიბდება სიცოცხლის პროცესში. ფსი-

ქიკური განვითარების მხოლოდ გარკვეულ დონეზე აღამიანი ხდება პიროვნება. ეს დონე ხასიათდება პიროვნების გარკვეული მიმართულების გაჩენით. საკუთარი შეხედულებებისა და დამოკიდებულებების, საკუთარი მოთხოვნების შეფასებათა და თვითშეფასებათა გაჩენით, სხვანაირად რომ ვთქვათ, შინაგანი გარემოს, თავის თავისადმი შინაგანი მოთხოვნების და შინაგანი სანქციების გაჩენით, რომლებიც ხლიან აღამიანს, თავისი საკუთარი მორალური ნორმებითა და რწმენით, შედარებით მდგრადს და დამოუკიდებელს უცხო ზემოქმედებისაგან. განვითარების ამ დონეზე აღამიანს შესწევს უნარი ზემოქმედება მოახდინოს არა მარტო გარე სინამდვილეზე, მიზანდასახულად შეცვალოს იგი, არამედ საკუთარ პიროვნებაზეც, შეცვალოს თავის თავი საკუთარი მიზნების შესატყვისად, მართოს თავისი ქცევა, მოქმედება და ფსიქიკური განვითარებაც კი. განვითარების ასეთ დონეს პიროვნება აღწევს მხოლოდ მოზრდილ აღამიანთან, მაგრამ ჩამოყალიბებას იგი იწყებს ადრე და ყოველ ასაკობრივ ეტაპზე წარმოადგენს თვისობრივ თავისებურებას. ამიტომ აღზრდის პროცესი ისე უნდა წარიმართოს, რომ მან უზრუნველყოს პიროვნების მაქსიმალური განვითარება, მისაწვდომი აღამიანისათვის ყოველ ასაკობრივ ეტაპზე, პედაგოგიურმა ფსიქოლოგიამ კი უნდა განსწავლოს ყოველი ასაკობრივი ეტაპის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი და შესაძლებლობები.

ბუნებრივია, რომ პიროვნების ასეთი გაგება გვიკარნახებს აღზრდისადმი გარკვეულ ფსიქოლოგიურ მიდგომას. ცხადი ხდება, რომ უაზრთა აღზარდოთ პიროვნების ცალკეული მხარე, ეს შეუძლებელიცაა, თუმცა ქცევის ცალკეული ფორმების, ჩვევების აღზრდა შეიძლება. მაგრამ თუ ჩვენ აღვზრდით ქცევის ცალკეულ ფორმებს, მაშინ ჩვენ არასოდეს არ გვეცოდინება, რა აღვზარდით, იმიტომ, რომ ქცევის ერთი და იგივე ფორმას, ხასიათის ნიშანს სხვადასხვა პიროვნების სტრუქტურაში სხვადასხვა აზრი აქვს. აქედან ცხადია, რომ აღზრდის არსი არის არა ბავშვის ცალკეული ნიშნის და თავისების ჩამოყალიბება, არამედ ყოველ ასაკში თავისებური მთელი პიროვნების ფორმირება, ამ ასაკისათვის დამახასიათებელი პიროვნების სტრუქტურის ფორმირება, ე. ი. ერთი მხრივ, მოტივებისა და მოთხოვნილებათა გარკვეული სახით იერარქიზირებული სისტემის ფორმირება—პიროვნების მიმართულების ფორმირება, მეორეს მხრივ, ყოველი ასაკის ბავშვისათვის მისაწვდომი ქცევის ისეთი საშუალებებისა და ფორმების ჩამოყალი-

ბეზა. რომლებშიც ეს მოტივები და მოთხოვნა-  
ლებები შეიძლება ოპტიმალურად იქნან რეა-  
ლიზებული ბავშვისათვისაც და საზოგადოებო-  
სათვისაც. უკანასკნელი არანაკლებ მნიშვნელოვანია. ვინა-  
იდან ცნობილია, რომ მოთხოვნილებები და მოტყვები ჯერ კიდევ  
არაა ქცევა. ქცევაში რომ მათი რეალიზაცია მოხდეს, აუცილებელია  
ქცევის შესატყვისი საშუალებების დაუფლება. ელემენტარული მაგა-  
ლითი: რომ ვუშველოთ დასახჩჩობად განწირულ აღმზანს, არაა  
საკმარისი გვქონდეს ამისი გაკეთების სურვალი, ამის გარდა ჩვენ უნ-  
და ვიცოდეთ ცურვა.

ქცევის აღნიშნული გაგება გულისხმობს, რომ პიროვნებას ყოველ  
ასაკში აქვს გარკვეული ღერძი, რომლის გარშემო თავს იყრინ ყელა  
დანარჩენი უნარები და ერთი ასაკობრივი ეტაპიდან მეორეზე ბავშვის  
გადასვლის დროს ზდება არა მარტო რაღაც თვისებების ზრდა-მატება.  
არამედ პიროვნების სტრუქტურისა და მისი მოტივაციის ცვლაც.

მოთხოვნაზედათა განვითარება. პიროვნების განვითარებისა და  
ფორმირების ნაკლებობაში მისი მოთხოვნალებები იცვლება არა მხო-  
ლოდ შინაარსობრივად, არამედ სტრუქტურულადაც: ელემენტარუ-  
ლი, უშუალო და უნებლიეთ მოქმედი უბრალო სწრაფვებიდან და  
სურვილებიდან განვითარება მიდის გაშუალებული, ნებისმიერი მოთ-  
ხოვნილებებისაკენ, შეგნებულად დასახული მიზნებისაკენ, მიუხედავად  
განზრახვისაკენ, პიროვნების მიზნები და განზრახვები მისი განვითარე-  
ბის კვალობაზე განისაზღვრებიან არა იმდენად უახლოესი, ემოციურად  
მიზიდველი ობიექტებით. რამდენადაც ინდივიდის მიერ მიღებული  
და არჩეული ღირებულებებით, ზნეობრივი მრწამსით, პრინციპებით.  
აღეალებით და მსოფლმხედველობით. ქცევა, რომელიც შეესატყუ-  
ება ამ მაღალ ღირებულებებს, თვითონ იქცევა მოთხოვნილებად. ამი-  
ტომ აღზრდის ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი ძირითადი ამოცანათაგანია —  
გაკვებული და ახსნილი იქნეს მოთხოვნა-ლებათა განვითარებას კანონ-  
ზომიერებანი, უპირველეს ყოვლისა, გამოყოფილი იქნეს ასაკობრივი  
ეტაპები და ამ პროცესის თავისებურებანი, გაცუბული და ახსნილი იქ-  
ნეს მოთხოვნილებათა აღზრდას მეთოდები და მათი როლი პიროვნე-  
ბის ჩამოყალიბებაში.

პიროვნების ჩამოყალიბების მართვა შეიძლება მეცნიერულ საუკუძ-  
ველზე. ამისათვის აუცილებელია ვიცოდეთ პიროვნების ფსიქოლოგიუ-  
რი ბუნება, გვქონდეს აღზრდის ზუსტად განსაზღვრული მიზნები ყო-  
ველი ასაკობრივი პერიოდისათვის, გვქონდეს წარმოდგენა აღზრდის  
მეთოდებისა და აღზრდილობის დონის კრიტერიუმების შესახებ.

აღზრდის მიზნების ფსიქოლოგიური ანალიზი. აბსტრაქტულად აღებული ფაქტიკური თვისებები არ შეიძლება წარმოდგენდნენ აღზრდის უშუალო მიზანს, რადგანაც თვით ეს თვისებები თავის ტუნებას ავლენენ ადამიანის მთლიანი პიროვნების კონსტრუქტში. ყოველი ფსიქიკური თვისების აღნაგობა და ხასიათი დამოკიდებულია პიროვნების მიმართულობაზე, მისი შეფარდებაზე ადამიანის სხვა თვისებებთან და იმ ფუნქციებზე, რომელსაც ეს თვისებები ასრულებენ ქცევის საერთო სისტემაში.

რასაკვირველია, პედაგოგიკა ყოველთვის ხელმძღვანელობს იმ მიზნებით, რომლებსაც საზოგადოება მოცემულ ისტორიულ ეტაპზე უყენებს აღზრდას. ნიშნავს კი ეს, რომ პედაგოგიკისათვის საკმარისია მოხაზოს მხოლოდ ის ზოგადი მოთხოვნები, რომლებიც საბოლოო ანგარიშში წაეყენება ჩვენი საზოგადოების ადამიანს? სხვაწაირად რომ ვთქვათ, საკმარისია თუ არა მივეუთხოთ იმ ნიმუშზე, იმ ადამიან-მოქალაქის იდეალზე, რომლისკენაც უნდა მიისწრაფოდეს აღზრდა, რათა ჩავთვალოთ რომ აღზრდის მიზნების პრობლემამ ჰოვა თავისი კონკრეტულ-პედაგოგიური გადაწყვეტა? რასაკვირველია, არა. იმისათვის, რომ აღზრდის მიზნები დასმულ იქნან როგორც პედაგოგიური, რომ მათ შეეძლოთ გახდნენ პრაქტიკული პედაგოგიური მოქმედებისათვის სასწავლმძღვანელო, აუცილებელია მათი სპეციალური დამუშავება. ამასთან გათვალისწინებული უნდა იქნეს ბავშვების ასაკობრივი თავისებურებანი, რომელთაც უნარი შესწევთ განვითარების ამა თუ იმ ეტაპზე მიგვიყვანონ სასურველ პედაგოგიურ შედეგამდე. ამის გაკეთება შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, თუ დავეყრდნობით ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბების ასაკობრივ თავისებურებათა ცოდნას, ე. ი. განვითარების სოციალური სიტუაციის ცოდნას. ასე, ჩვენი საზოგადოების მორალური კოდექსის შესატყვისად აუცილებელია მოზარდ თაობას აღვუზარდოთ ზნეობრივი იდეალები და პიროვნების გარკვეული სახე. საერთო მიზანი აქ ნათელია. მაგრამ რა უნდა აღვზარდოთ კონკრეტულად, მაგალითად, შვიდწლიან ბავშვებში ან აღრეული და სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში? როგორი უნდა იყოს ბავშვი ორი, ოთხი, შვიდი, ცხრა წლის ასაკში, რომ საბოლოო ანგარიშში მისგან გაიზარდოს ისეთი ადამიანი, როგორიც საზოგადოებას უნდა? ქცევისა და მოღვაწეობის რა ნიშნები, როგორი გრძნობები და გაცდები, სინამდვილესთან დამოკიდებულებათა რა სისტემა, როგორი წარმოდგენები და ცნებები და, რაც მთავარია, ქცევის როგორი კონკრეტული მოთხოვნილებები და მოტივები უნდა აღვუზარდოთ სკოლამდელებს, უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებს, მოზარდებს და უფროსკლასე-

ლებს. რომ ამან მიგვეყვანოს სწორედ კოლექტივისტური ზანების ჩამოყალიბებამდე ჩვენს მოსწავლეებში?

სწავნიარად რომ ვთქვათ, ჩნდება ბევრა საკითხი: რას წარმოადგენენ თავისი ფსიქოლოგიური ბუნებით პიროვნების ის ზნეობრივი თვისებები, რომლებიც ჩვენ გვინდა აღვზარდოთ ბავშვებში? ამის შესატყვისად აღზრდის როგორი კონკრეტული მიზნები უნდა იქნეს დასახული სხვადასხვა ასაკის ბავშვებთან მიმართებაში? როგორ კონკრეტულ მოთხოვნებს და ზნეობრივ სახეს უნდა უბასუხებდეს ბავშვი ამა თუ იმ ასაკში, იმისათვის რომ შეიძლებოდეს ვთქვათ, რომ მისი პიროვნება ზნეობრივი ფორმირება მიმდინარეობს კომუნისტური აღზრდას მიზნების შესატყვისად? როგორი უნდა იყოს მისი გრძნობები და განცდები, რა დამოკიდებულებაში უნდა იყოს იგი გარემომოწყობებთან, როგორ მოიქცეს ამა თუ იმ შემთხვევაში, რა უნდა უნდოდეს მან და რისკენ უნდა მიისწრაფოდეს?

თუ გამოვალთ იქიდან, რომ აღზრდის უმნიშვნელოვანეს მიზანს წარმოადგენს მოტივაციურ-მოთხოვნილებითი სფეროს გარკვეული სტრუქტურის და მისი შესატყვისი ქცევას ფორმებისა და საშუალებების ჩამოყალიბება, მაშინ კარგად უნდა გვქონდეს წარმოდგენილი, თუ როგორ შეიძლება ამ თავისებურებათა რეალიზაცია ყოველ ასაკში, როგორი უნდა იყოს ამ თვალსაზრისით აღზრდილი ბავშვის სახე ყოველ ასაკში (უსასრულო ინდივიდუალური ვარიანტების გათვალისწინებით).

ამრიგად, აღზრდის ფსიქოლოგიის უმნიშვნელოვანესი ამოცანა, რომლის გარეშე შეუძლებელია მიზანდასახული აღზრდელობითი პროცესის ორგანიზაცია, — ესაა აღზრდის კონკრეტული მიზნების დამუშავება ბავშვის განვითარების ყოველი ასაკობრივი პერიოდისათვის. აღზრდის კონკრეტული მიზნები წარმოადგენენ იმ მოთხოვნათა განხორციელების შედეგს, რომელთაც საზოგადოება უყენებს ადამიანს, და იმ კონკრეტული მოთხოვნებისა, რომლებიც წაეყენება კონკრეტულ ბავშვს — მის ინტერესებს, მოთხოვნილებებს, მისწრაფებებს, გრძნობებს, მის მიმართულობას და ქცევას. სწორედ ისეთ მოთხოვნათა სისტემა, რომლებიც, ერთი მხრივ, გამომდინარეობენ აღზრდის ზოგადი მიზნებიდან, და, მეორე მხრივ, გაშუალებული არიან ბავშვთან პიროვნების ასაკობრივი თავისებურებებით, უნდა გახდეს ის პედაგოგიური მიზანი, რომელიც განსაზღვრავს ბავშვთა აღზრდის შინაარსს და მეთოდებს მათი განვითარების ყოველ ეტაპზე. ამასთან დაკავშირებით აღზრდის ფსიქოლოგიისა და პიროვნების ფორმირების ამოცანა ბავშვის ასაკობრივ ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა კვლევა. ამასთან ერთად არ შეიძლება შევიზღუდოთ ცალკეული ფსიქიკური პრო-

ცესების დახასიათებით, საჭიროა გავხსნათ ბავშვის მთლიანი პიროვნების სტრუქტურა მის ქმნადობაში და განვითარებაში. სწორედ ამ მთლიან პიროვნებასთან მიმართებაშია მოცემული ფსიქიკური პროცესებისა და ფუნქციების დახასიათება.

**აღზრდის მეთოდების ფსიქოლოგიური აზრი.** აღზრდის მეთოდების ქვეშ ჩვეულებრივ გაიგება პედაგოგის ან პედაგოგიური კოლექტივის მიზანდასახული მოქმედება ცალკეული აღსაზრდელის, ჯგუფის ან ბავშვთა მთელი კოლექტივის მიმართ. აღზრდის მეთოდები დამოკიდებულია აღზრდის მიზანზე. ამავე დროს ერთი და მეორეც დამოკიდებულია პიროვნებისა და მისი ჩამოყალიბების გზების გაგებაზე. იმ პედაგოგებს და ფსიქოლოგებს, რომლებიც პიროვნებას განიხილავენ როგორც ინდივიდუალური თავისებურებების ერთობლიობას. რომელთაგან შესაძლებელია ყოველი ცალკე და დამოუკიდებლად ჩამოყალიბდეს შესატყვისი სწავლების გზით, აღზრდის მეთოდები ბუნებრივად გამოჰყავთ სწავლების მეთოდებიდან. ამასთან, მთავარი ყურადღება ექცევა განმარტებას (მოსწავლემ უნდა გაიგოს, რა არის კარგი და რა არის ცუდი, როგორ უნდა მოიქცეს და როგორ არ უნდა მოიქცეს) და დასწავლას. უკანასკნელი ხორციელდება ჩვენების, მაგალითის, ახსნის, ვარჯიშის, განმეორების გზით. აქ გამოიყენება წახალისება და დასჯა, იმისათვის რომ გამოეუმუშაოთ მოსწავლეს სწორი ქცევის ან დამოკიდებულების ჩვევა და შეეცაგვოთ არასწორი. ადვილი შესამჩნევია, რომ აღზრდის მეთოდებისადმი ასეთი მიდგომა არაფრით არ განსხვავდება სწავლების მეთოდებისაგან. ამ თვალსაზრისის თანახმად, ზნეობრივ თავსებები ყალიბდება ზუსტად ისევე, როგორც წიგნიერი წერისა და ზეპირი ანგარიშის ჩვევები. სპეციალურმა ფსიქოლოგიურმა გამოკვლევებმა პიროვნების თავსებების და ქცევის ცალკეული ფორმების ჩამოყალიბების მამართლებით (კეთილსინდისიერება სწავლაში. სისუფთავე ჩაცმულობაში და პირადი ჰიგიენის ჩვეულებები: ორგანიზებულიობა დღის რეჟიმის ზოგერთი მომენტის შესრულებაში, დისციპლინარებულიობა და სხვა) გვიჩვენა, რომ ქცევის ეს ფორმები ყოველთვის არ ფიქსირდება და არ გარდაიქმნება პიროვნების მყარ თავსებებად, მაშინაც კი, როდესაც აღსაზრდელებს ესმით ქცევის ამ თავსებების მნიშვნელობა და აუცილებლობა, შეუძლიათ შეასრულონ ყველაფერი ისე, როგორც მოითხოვება, ხანგრძლივად ვარჯიშობენ მოზრდილების კონტროლის ქვეშ და ა. შ. ამავე დროს ბავშვებს უყალიბდებათ თავსებათა მთელი კომპლექსები მათი მნიშვნელობის, მორალურად ღირებულების ახსნის გარეშე, სპეციალურად ორგანიზებული ვარჯიშისა და წვრთნის გარეშე, მიჩვევის, წახალისების და დასჯის გარეშე.



ახალი წარმონაქმნები პიროვნებაში — იქნება ეს პიროვნების თავი-სებურებანი თუ ქცევას მდგრადი ფორმები — შეითვისება და პიროვნების საკუთრება, მისი განვითარების ფაქტი ხდება იმ შემთხვევაში, როდესაც ისინი შეესატყვისებიან სურვილებს, მისწრაფებებს, ე. ი. იმით ბავშვის რაღაც მოთხოვნილებებს. ამიტომ ყოველ მეთოდს ექნება წარმატება, თუკი იგი იყრდნობა იმ მოთხოვნილებებს, რომლებიც ბავშვს აქვს. ვერცერთი მეთოდი ვერ მიაღწევს მიზანს, თუკი იმოქმედებს ბავშვის მოთხოვნილებათა გაუთვალისწინებლად. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ აღმზრდელი მორჩილად უნდა მიჰყვებოდეს ბავშვის მოთხოვნილებებს და მოტივებს. თვით მოტივაციურ-მოთხოვნილებათა სფეროც ხომ ვითარდება და ყალიბდება აღზრდის პროცესში, ამიტომ აღზრდის მეთოდებთან დამოკიდებულება უნდა გამოდიოდეს იქიდან, თუ როგორი მოტივები მოთხოვნილებანი და სამყაროსთან ურთიერთობის სისტემები ყალიბდება და ვითარდება ამ მეთოდების გამოყენების დროს.

ზემოთქმულიდან ცხადია, რომ აღზრდის მეთოდებში მთავარია არა პედაგოგის ცალკეული ზემოქმედებანი, რაგინდ სწორად არ იყონ ისინი არჩეული, მთავარია ის, რაც აღზრდის და ჩამოყალიბებს ბავშვის პიროვნებას — ესაა მისი საკუთარი მოქმედება. მაგრამ იმისათვის, რომ აღზრდოს პიროვნების სწორედ ისეთი სტრუქტურა, რომელიც საზოგადოებას სჭირდება, აუცილებელია ბავშვის მოღვაწეობის ისეთი ორგანიზაცია, რომ მასში ჩამოყალიბდნენ სწორედ ის მოტივები, მოთხოვნილებანი და დამოკიდებულებანი, რომელთა ჩამოყალიბებაც გვსურს.

პედაგოგიკაში აქსიომად იქცა, რომ შრომა წარმოადგენს აღზრდის მძლავრ საშუალებას, მაგრამ უკვე ა. ს. მაკარენკო აღნიშნავდა, რომ კომუნისტური ზნეობის ჩამოყალიბებისაკენ მივყავართ არა ყოველგვარ შრომას, არამედ მხოლოდ მაღალზნეობრივი მოტივებით გაპირობებულ შრომას. შრომა, მიმართული მხოლოდ საკუთარი გაძლიერებისაკენ, ვერ ჩამოყალიბებს კომუნისტურ ზნეობას, ე. ი. ბავშვის შრომითი მოქმედება ისე უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ მასში ყალიბდებოდეს და ფიქსირდებოდეს მაღალი ზნეობრივი მოტივები და მოთხოვნილებები.

საქმის მეორე, არანაკლებ მნიშვნელოვანი მხარე, მდგომარეობს იმაში, რომ მოქმედებაშივე ყალიბდება აგრეთვე საშუალებანი, მოთხოვნილებათა და მოტივების რეალიზაციის ჩვეული ფორმები, ე. ი. ყალიბდებ-

ზაქცევის მდგრადი ფორმები. ამიტომ მოქმედება ისე უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ ბავშვში აღიზარდოს არა მხოლოდ შესატყვისი მოთხოვნები და მოტივები, არამედ აგრეთვე ქცევის საუკეთესო. საზოგადოებისათვის ყველაზე უფრო მისაღებო, ოპტიმალური ფორმები, იმისათვის, რომ ბავშვებს შეეძლოთ საუკეთესო, სოციალურად უფრო ღირებული საშუალებებით მოახდინონ თავისი, სოციალურად ღირებული, მოტივების რეალიზაცია. ამასთან დაკავშირებით ძალიან მნიშვნელოვანია შევარჩიოთ ზემოქმედების კონკრეტული ღონისძიებანი, აღზრდის კონკრეტული მეთოდები და ხერხები, რომლებიც ხელს შეგვეწყობენ ბავშვის ცხოვრებისა და მოღვაწეობის სწორ ორგანიზაციაში. პედაგოგიის ხელთაა მოსწავლეებზე და ბავშვთა კოლექტივზე ზემოქმედების მეთოდებისა და ხერხების მთელი არსენალი. რომელი მათგანი და რა შემთხვევაში ჯობს გამოვიყენოთ? ზემოქმედების რომელიმე ღონისძიების გამოყენების წარმატება ბევრად და დამოკიდებული იმაზე, ხდებიან თუ არა აღმზრდელის მოთხოვნები აგრეთვე აღსაზრდელის თავის თავისადმი წაყენებულ მოთხოვნებად. თუ აღსაზრდელისათვის ისინი რჩებიან მხოლოდ გარეგან მოთხოვნებად ან გარეგან ზემოქმედებად, მათი ეფექტი შეიძლება იყოს არა მარტო მცირე, არამედ იმის საწინააღმდეგოდ, რასაც პედაგოგი იახავდა მიზნად.

აღმზრდელობითი ზემოქმედების წარმატება დამოკიდებულია არა მხოლოდ იმაზე, რა აზრს დებს თავის ზემოქმედებაში აღმზრდელი, არამედ იმაზეც, თუ რა აზრს ხედავს მასში აღსაზრდელი, კერძოდ, რა მოტივებს მიაწერს იგი აღმზრდელს. ამ თვალსაზრისით არცერთი პედაგოგიური მეთოდი ან ხერხი თავისთავად არც კარგია და არც ცუდი. მისი ეფექტურობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა დამოკიდებულებაშია აღსაზრდელი თვით წაყენებულ მოთხოვნასთან და იმაზე, თუ აღმზრდელის მხრივ თავის მიმართ რა დამოკიდებულებას ხედავს ამ მოთხოვნაში. მაგალითად, კარგია თუ ცუდი დასჯა, შენიშვნის მიცემა, კლასიდან გაგდება? თუ პედაგოგის ეს მოქმედებანი მოწაფის მიერ აღიქმება და განიცდება როგორც კრიჭაში ჩადგომა, მასწავლებლის ცუდი გუნების გამოვლენის ან მასწავლებლის მიერ ბავშვის განზრახვის არგაგება, როგორც სურვილი დაამციროს ან შეურაცხყოს იგი, — მაშინ ისინი მოსწავლეში წარმოშობენ მასწავლებლისადმი მტრულ განწყობილებას, წინააღმდეგობის გაწევის სურვილს, იწვევენ წყენისა და უსამართლობის ვანცლას და არაფერი კარგი არ მოაქვთ. მაგრამ თუ მასწავლებლის იგივე მოქმედებანი აღიქმება როგორც სამართლიანობის გამოხა-

ტულება (თუნდაც სამართლიანი დასჯა), მზრუნველობა, მაშინ იპიბო წარმოშობენ სრულიად სხვა დამოკიდებულებას და ბიძგს აქლევენ და ელებით მოტივებს.

ხანდახან მოსწავლისათვის ზემოქმედების აზრი დამოკიდებულია ფორმასზე. ასე, მაგალითად, პატივმცემლურ ფორმასში წაყენებული მოთხოვნა მოსწავლას მიერ აღიქმება არა მხოლოდ როგორც სამართლიანობისა და ნდობის გამოსატულება, არამედ იწვევს სტრვილს რაღაც შეცვლის თავის თავში, ე. ი. აქდენს დადებითი მოტივება და განზრახვებას აქტუალიზაციას. იგივე მოთხოვნაა, წაყენებულს სხვა ფორმით, შეუძლია გამოიწვიოს მძაფრა წინააღმდეგობა, წყენის, დამცირების, შურისძიების და სხვა გრძნობა.

ამრიგად, ყოველი ზემოქმედება წარმატებისათვის მნიშვნელოვანია, ერთი მხრივ, აღმზრდელის აღსაზრდელისადმი დამოკიდებულება. რომელიც მელანდება ზემოქმედების ღონისძიებებისა და ფორმის არსებობა, და მეორე მხრივ, აღსაზრდელს მიერ ამ ზემოქმედების აღქმა და განცდა. სწორედ ეს უკანასკნელი ხდის ზემოქმედებას არჩევანს განსაკუთრებით რთულ პრობლემად მასწავლებლისათვის. პედაგოგიური პრაქტიკა და ფსიქოლოგიური გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ იშვიათა არაა შემთხვევა, როდესაც მასწავლებლის ყველაზე უფრო სწორი მოთხოვნა და დაყინებითი ზემოქმედება, გამოძინარე საუკეთესო განზრახვიდან, მოსწავლეთა მიერ აღიქმება დამახინჯებულად, ილებს მათთვის მიუღებელ აზრს. გამოდის, რომ მოზრდილი და ბავშვი თითქოს სხვადასხვა ენაზე ლაპარაკობენ. თავის ზემოქმედებაში მოზრდილი დებს ერთ აზრს, ბავშვი კი მეორეს. ასეთ გაუგებრობას მოზრდილსა და ბავშვს შორის ეწოდება აზრობრივი ზღუდე: აზრობრივი ზღუდე შეიძლება წარმოიშვას მაშინაც, როდესაც ერთსა და იმავე მოვლენას მასწავლებლისა და მოწაფისათვის სხვადასხვა აზრი აქვს, როდესაც ის, რასაც მასწავლებელი კარგად თვლის, მოსწავლისათვის ცუდი და, პირიქით.

აზრობრივი ზღუდის წარმოშობა ბავშვსა და მოზრდილს შორის წარმოადგენს სერიოზულ დაბრკოლებას აღმზრდელობით მუშაობაში და ფაქტიურად აქარწყლებს ზემოქმედების ყოველგვარი მეთოდის ეფექტურობას. აზრობრივი ზღუდე შეიძლება წარმოიშვას ცალკეული მოთხოვნის მიმართ და გარკვეული ადამიანის მიმართ, ან, რაც განსაკუთრებით სახიფათოა, ყველა მოზრდილი ადამიანის მიმართ და ყველა აღმზრდელობითი ზემოქმედების მიმართ. სპეციალურმა ფსიქოლოგიურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ აზრობრივი ზღუდის წარმოშობის ყველაზე უფრო ხშირ მიზეზს წარმოადგენს ბავშვზე ზემოქმედება, როდესაც

ან ვაჩიში არ ეწევა მისი საქციელის მოტივებს მის ააქეთარ წარმოდგენას სინამდვილეზე, თავის თავზე და თავის ქცევაზე. ამის გამო, პედაგოგის ძირითადი პრობლემა — არა მხოლოდ აირჩიოს ზემოქმედების ხერხი, არამედ გააგოს მოსწავლის მოტივები, მისი შეხედულებები, ღირებულებები, დამოკიდებულებანი და გადაწყვეტოს, როგორ მოიქცეს, რომ მოსწავლემ სწორად აღიქვას ის დამოკიდებულება მისადმი, რომელიც უნდა გამოეხატა პედაგოგს. ამისათვის, ცხოვრებისეული გამოცდილებისა და პედაგოგიური დახელოვნების გარდა, აუცილებელია ღრმა ფსიქოლოგიური ცოდნა.

ძირითადი წესი ზემოქმედების იმ ღონისძიებათა მიმართ, რომლებიც კავშირში არიან ბავშვებთან სწორი ქცევის ჩამოყალიბებასთან. მდგომარეობს იმაში, რომ ბავშვის აგან ქცევის გარკვეული ფორმის მოთხოვნა უნდა ერწყმოდეს მისთვის ამ ფორმის სწავლებას. რა მოტივებიც არ უნდა აძლევდნენ ბავშვს ბიძვს, იგი შეიძლება იყოს აკურატული და კეთილსინდისიერი სწავლაში მხოლოდ მაშინ, თუ მას ამის უნარი აქვს. სასურველი ქცევა ზორციელდება მხოლოდ იმ პირობებში, როცა აღაზიანს უნდა კიდევ (ან თვლის საჭიროდ) და შეუძლია კიდევ მოიქცეს შესატყვისად, ე. ი. როდესაც არის მოტივიც და უნარიც. უკანასკნელი უნდა ვასწავლოთ ბავშვს ყველა იმ მოტივის მეშვეობით. რომლებიც სწავლების პედაგოგიკის განკარგულებაშია, გავითვალისწინებთ რა ამასთან ბავშვის ასაკობრივ და ინდივიდუალურ თავისებურებებს.

ქცევის ცალკეული მდგრადი ფორმებისადმი მიძღვნილ ფსიქოლოგიურ გამოკვლევებში გამოყოფილია პირობათა რიგი, რომელთა დაცვის გარეშე შეუძლებელია ქცევის ამ ფორმების ჩამოყალიბება. შესწავლილი იყო, მაგალითად, როგორ ასრულებენ უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვები საზოგადოებრივ დავალებას, გამოირკვა, რომ თუ დავალება ეძლევა არა პერსონალურად ბავშვს, არამედ ჯგუფს, მაშინ ჯგუფის ყოველ წევრს შეუძლია ჩათვალოს, რომ იგი მას არ ეხება და ამიტომ არ შეასრულოს იგი. უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებს რომ ვასწავლოთ კარგად შეასრულონ საზოგადოებრივი დავალება ან ყოველგვარი რთული. ღროში გადავადებული ამოცანა, უნდა მივალწიოთ არა მარტო იმას, რომ ბავშვმა გაიგოს დავალება, ჩათვალოს, რომ იგი მას ეხება, რომ მოუნდეს შეასრულოს იგი (მოტივატიური მხარე), არამედ აგრეთვე უნდა ჩამოუყალიბოთ მას მთელი რიგი სოციალური უნარები. ჯერ ერთი, ამოცანა რომ გაიგოს, მოსწავლემ უნდა გაიმეოროს იგი, წარმოიდგინოს მისი შესრულების ხერხები, მეორე, გადაუდებლად, იქვე დავე-

მოს სამუშაო: დაადგინოს შესრულების ზუსტი ვადა, გაანაწილოს სამუშაო დღეებზე და საათებზეც კი, განსაზღვროს სამუშაოს ყოველი მონაკვეთის შედეგი. ამ ელემენტარული ხერხების დაუფლება აუცილებელია იმისათვის, რომ მოტივი არ ჩაქრეს, რომ ბავშვის განზრახვა — შეასრულოს დავალება — არ შესუსტდეს უუნარობის გამო.

ჩატარებული იქნა გამოკვლევები, რომლებმაც აჩვენეს, როგორ უყალიბდება უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეს ორგანიზებულობა სკოლა-ინტერნატში რეჟიმის შესრულების დროს, უნარი იმუშაოს ყურადღების გაუფანტავად, აღმოჩნდა, რომ ქცევის ამ ფორმების გაფიქსირებასათვის საჭიროა, ერთი მხრივ, გამოვიწვიოთ ბავშვებში ქცევის საჭირო ფორმების დაუფლების შინაგანი განზრახვა, მეორე მხრივ, ქცევის ამ ფორმების სწავლების სწორი ორგანიზაცია. მაგალითად, ორგანიზებულობის სწავლებისას გამოიყენებოდა ქვიშის საათი როგორც გარეგანი თვალსაჩინო საშუალება, რომელიც ეხმარება ბავშვს ისწავლოს დროის კონტროლირება, შეუფარდოს იგი თავის მოქმედებებს და ამით დაეუფლოს მუშაობის საჭირო ტემპს, რაც ორგანიზებულობის უმნიშვნელოვანეს კომპონენტს წარმოადგენს.

ეს მაგალითები გვიჩვენებენ, რომ ქცევის ყოველგვარი ფორმის სწავლებისას აუცილებელია გავანალიზოთ ფსიქიკური კომპონენტები, ის კონკრეტული უნარები და ჩვევები, რომელთა დაუფლება აუცილებელია სწორედ ამ მოქმედების წარმატებით შესრულებისათვის. ეს უნარები და ჩვევები უნდა დავასწავლოთ ბავშვებს თანდათანობით და თანაბრიმდევრობით, ისე რომ მოთხოვნა ფეხზე წყობილი იყოს უნარის დაუფლებასთან. ესაა პირველი პრინციპი. მეორე მნიშვნელოვანი პრინციპი ბავშვებისათვის ქცევის გარკვეული ფორმის სწავლებისას ესაა რთული მოქმედების დანაწევრება უფრო უბრალო, შედარებით დამოუკიდებელ მოქმედებებად; რომლებიც შეიძლება შეთვისებული იქნეს უფრო ადვილად. ყოველი მიღწევა აუცილებლად უნდა განმტკიცდეს, იმიტომ, რომ განმტკიცება სწავლების მსვლელობაში კვებავს მოტივს. არ ამტკიცვს მას საშუალებას ჩაქრეს, ცნობილია, რომ გადაღებული განმტკიცებისა თანდათანობით ქრება უშუალო მოტივიც და განზრახვაც.

ამრიგად, პედაგოგიური ზემოქმედების ყველა მეთოდი უნდა გვეხმარებოდეს ისე ავაწყოთ ბავშვის დამოკიდებულება გარემომყოფ ადამიანებთან და ისეთი ორგანიზაცია გავუქეთოთ მის ქცევას, მოქმედებას, რომ იგი მუდმივად ცხოვრობდეს დამოკიდებულებათა იმ სისტემაში, რომელიც შეესატყვისება ჩვენს ზნეობრივ ნორმებს. თვით ცხოვრებისეულმა სიტუაციამ უნდა მისცეს ბიძგი აღსაზრდელს იმოქმედოს

ამ ნორმების შესატყვისად, რათა მას უნდოდეს კიდევ  
ანე მოიქცეს და უნარიც ჰქონდეს მოიქცეს ისე,  
როგორც მას სურს.

**მოსწავლეთა აღზრდილობის კრიტერიუმები.** შეუძლებელია რაიმე  
პროცესის მართვა უუქუავეშირის გარეშე. აღზრდის მართვა  
გულისხმობს შესაძლებლობას გათვალისწინე-  
ბული იქნეს ის ცვლილებები, რომლებსაც გა-  
ნიცდის ბავშვის პიროვნება აღზრდის გავლენით.  
ე. ი. შესაძლებლობას გამოავლინოს მოსწავლის აღზრდილობის  
დონე. ფსიქოლოგიისა და აღზრდის პედაგოგიკის ამოცანა მდგომარე-  
ობს იმაში, რომ განსაზღვროს ზნეობრივი აღზრდილობის  
კრიტერიუმების შინაარსი და შეაიარაღოს მასწავლებელ-  
ი დაეითი მეთოდებით, რომლებიც ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბე-  
ბის მავლლობაში მოგვეცემენ მაქსიმალურად ზუსტ და სანდო ინფორ-  
მაციას.

თანამედროვე ფსიქოლოგია ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებას განი-  
ხილავს არა მხოლოდ როგორც კაცობრიობის მიერ დაგროვილი და  
განზოგადებული მთელი გამოცდილების გადმოტანას მის მიერ. არა-  
მედ აგრეთვე როგორც ბავშვის მიერ ამ გამოცდილების გადამუშავე-  
ბის პროცესს, ამ საფუძველზე სინამდვილესთან და აგრეთვე თავის  
თავთან, თავის პიროვნებასთან და მის განვითარებასთან საკუთარი.  
შემოქმედებითი დამოკიდებულების შეთვისებისა და გამომუშავების  
პროცესს. მოსწავლის ზნეობრივი ჩამოყალიბება არ წარმოადგენს გა-  
მონაკლისს. იგი ზორციელდება არა როგორც მოცემულ საზოგადოე-  
ბაში მიღებული საზოგადოებრივი ნორმებისა და ზნეობრივი კრიტე-  
რიუმების უბრალო შეთვისება ბავშვის მიერ. შეთვისებული ზნეობ-  
რივი ნიმუშები და ნორმები გადაღულდებიან ბავშვის გამოცდილება-  
ში, გადამუშავებიან მის მიერ. ამის შედეგად რაღაც უარიყოფა, რა-  
ღაც მიიღება და ორგანულად შედის მის მოთხოვნილებათა სისტემაში,  
ხდება მისი შინაგანი გარემო, რომელიც განსაზღვრავს ბავშვის თავის  
თავისადმი წყყენებულ მოთხოვნებს, ხდება მისი ზნეობრივი სფერო.

ამიტომ ზნეობრივი აღზრდა არ ამოიწურება ზნეობრივი ცოდნისა  
და უნარების შეთვისებით.

ზნეობრივად აღზრდილად ითვლება არა ის, ვისაც შეუძლია ზნეო-  
ბრივი ქცევა განახორციელოს, არამედ ის, ვისაც არ შეუძლია  
მოიქცეს არა ზნეობრივად. ამიტომ ზნეობრივი აღზრდი-  
ლობის ერთ-ერთ ძირითად კრიტერიუმს წარმოადგენს ზნეობრივი  
მოთხოვნილებების, გრძნობებისა და ჩვეულებების ჩამოყალიბებულო-  
ბის დონე.

ჩვენი დროის აღმზრდელობითი პრობლემა — ესაა აღვზარდოთ ბავშვებში კოლექტივიზმის გრძობა. კოლექტივიზმი — ესაა არა ცალკეული თვისება, არა ერთი რომელიღაც, თუნდაც ძალიან მნიშვნელოვანი ნიშანი. ნ. კ. კრუჰსკაია და ა. ს. მაკარენკო ზაზს უსვამდნენ, რომ კოლექტივიზმის აღზრდა არის განსაკუთრებული პიროვნების აღზრდა, სრულიად გარკვეული მორალური კოდექსით და შესატყვისი ზნეობრივი თვისებებით.

კოლექტივიზმი ესაა პიროვნების მიმართულობა. იგი განსაზღვრავს ადამიანის მთელ სახეს, ყველა მის დანარჩენ ნიშანს და თავისებურებას. ისევე, როგორც ეგოიზმი, იგი არის არა ცალკეული თვისება. არამედ პიროვნების გარკვეული სტრუქტურა. და თუ ადამიანი ეგოისტია, მაშინ პიროვნების ყველა დანარჩენი თავისებურებანი — ესაა ეგოისტის პიროვნების თავისებურებანი.

პიროვნების ჩამოყალიბებულობის და აღზრდილობის არანაკლებ მნიშვნელოვან კრიტერიუმს წარმოადგენს ქცევის წინასწარგანზრახულობის (ნებისმიერობის) დონე. შეუძლებელია არსებობდეს ადამიანის მორალური სიმტკიცე, უნარი გადალახოს სიძნელები, თუ ადამიანს არა აქვს უნარი მართონ თავისი ქცევა.

ადამიანის მოტივაციური სფერო შეიცავს როგორც უშუალოდ მოქმედ მოტივებს, ასევე შეგნებულად მიღებულ განზრახვებს. ადამიანის შეხედულებების, პრინციპების, მიზნების შესატყვისად მიღებული განზრახვები შეიძლება არ ემთხვეოდნენ მას უშუალო სურვილებს. ხშირად ადამიანი აღმოჩნდება ისეთ სიტუაციაში, როდესაც ვართუბა, საქმის, მოვალეობის ინტერესები, სხვა ადამიანის ინტერესები — უბიძგებენ მას იმოქმედოს თავისი უშუალო სურვილების წინააღმდეგ.

უშუალო სურვილებსა და შეგნებულად მიღებულ განზრახვებს შორის შეფარდების ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებმა მოზარდებთან გვიჩვენეს, რომ ამ შეფარდების ხასიათი არსებით გავლენას ახდენს პიროვნების მთელ სახეზე. ექსპერიმენტები ისე იყო აგებული, რომ ერთ სერიაში (უნიბლიე) ცდისპირი წინასწარ განუზრახავად და გაუცნობიერებლად აღმოაჩინდა, თუ როგორი მოტივები — პიროვნული თუ კოლექტივისტური დომინირებენ მასში. სხვა სერიაში (ნებისმიერი) ცდისპირი აღმოჩნდებოდა იგივე მოტივების ბრძოლის სიტუაციაში და უნდა შეგნებულად და თავისი ნებით შიგნით გაღაწყვეტილება ერთ-ერთი მათგანის სასარგებლოდ, ე. ი. უნდა მოეხდინა შეგნებულნი არჩევანი.

ამ სერიების შეპირისპირებამ გამოავლინა შეფარდების რამდენიმე ტიპი:

1. გაბატონებული მოტივები უნებლიე დანების მიერ სერიებში ერთმანეთს ემთხვევა. ეს ნიშნავს პიროვნების მიმართულობის გარკვეულ მთლიანობას. მიმართულობა შეიძლება იყოს პირადი ან საზოგადოებრივი, მაგრამ იგი არაა წინააღმდეგობრივი. შესატყვისად არ არის წინააღმდეგობრივი ასეთი მიმართულობის მქონე მოზარდის ქცევა. ამ მოზარდების მოტივაციური სფერო ჩამოყალიბდა როგორც ერთმწვერვალიანი იერარქია, რომელიც ქმნის პიროვნების გარკვეულ ტიპს.

2. გაბატონებული მოტივები ნებისმიერ და უნებლიე სერიებში ერთმანეთს არ ემთხვევიან. თუ ერთ-ერთი მოტივი უფრო ძლიერია, იგი იმარჯვებს და ამით განისაზღვრება პიროვნების ნამდვილი მიმართულობა. თუ მოტივები თანაბარი ძალისაა, შეიძლება იყოს ორი გამოსავალი:

ა) მოქმედების დარღვევა. მოზარდს არ შეუძლია მიიღოს გადაწყვეტილება და არ ძალუძს შეასრულოს ყველაზე უბრალო მოქმედება.

ბ) „ორმაგი მოტივაციის“ ფენომენის აღმოცენება. მოზარდი იღებს გადაწყვეტილებას იმოქმედოს საზოგადოებრივად ღირებული მოტივის მიხედვით, მაგრამ თავისთვის შეუძინებლად ეგოისტური მოტივი მოქმედებს და იღებს თავის სასარგებლო შედეგს, თუმცა დარწმუნებულია, რომ კოლექტივისათვის იღვწის. ამ შემთხვევაში მისი ქცევა ერთდროულად ორი მოტივით წარიმართება. ამასთან თითოეული მათგანი ასრულებს თავის ფუნქციას. ერთი მათგანი იძლევა შესაძლებლობას მიღებული იქნეს პირადი წარმატებისათვის საჭირო შედეგი. მეორე — შენარჩუნებული იქნეს თავის თავის მიმართ პატივისცემა როგორც კარგი ამხანაგისადმი, კოლექტივისადმი. ამრიგად, კმაყოფილდება ორივე მოთხოვნილება.

მიღებულ შედეგებს უშუალო კავშირი აქვთ ზნეობრივი ქცევის ზოგიერთი მექანიზმისა და ზნეობრივი აღზრდის კრიტერიუმების გაგებასთან. ისინი აჩვენებენ, რომ ზნეობრიობა შეიძლება იყოს ნებისმიერობის სხვადასხვა დონეზე: შეგნებულნი განზრახვების დონეზე (ქცევა სოციალური და პირადი კონტროლის პირობებში) და უშუალო ზნეობრივი მოთხოვნილებების დონეზე (ზნეობრივი ქცევა ხორციელდება ყოველგვარი ცნობიერი კონტროლის გარეშე, რადგანაც აღამიანს არ შეუძლია, უნარი არა აქვს მოიქცეს არაზნეობრივად და ზნეობრივი ქცევისათვის მას არ სჭირდება არავითარი ძალისხმევა, არავითარი ბრძოლა). ზნეობა უშუალო, უნებლიე დონეზე წარმოად-



გენს ადამიანის ძალიან ძვირფას თვისებას. სწორი აღზრდის დროს ზნეობის ასეთი დონე ყალიბდება ბავშვის უშუალო გამოცდილებაში. მაგრამ ხშირად ზნეობის ეს დონე, როგორც ფსიქოლოგიური გამოკვლევები გვიჩვენებენ, აღმოცენდება როგორც მეორადი. პირველად ადამიანს აღიზრდება ზნეობრივი მოტივები ცნობიერ დონეზე. ისინი იქცევიან მის მრწამსად და შემდეგ უკვე — უშუალო მოტივებად. ამ შემთხვევაში ძალიან დიდ როლს ასრულებს თ ვ ი თ ა ლ ზ რ დ ა.

სწორად აღზრდილი ადამიანი იღებს გადაწყვეტილებას იმოქმედოს და ახორციელებს თავის განზრახვას, ასრულებს მის წინაშე დასმულ ამოცანას. ძლევს რა ყველა დანარჩენ, კონკურენტიაში მყოფ სურვილებს, ნებისმიერად წოდებული ასეთი ქცევის ანალიზი გვიჩვენებს. რომ მას საფუძვლად უდევს მოტივაციური ტენდენციების ცნობიერი რეგულაციის მექანიზმი — ადამიანი შეგნებულად ზრდის ერთის ღირებულებას და ამცირებს სხვა ტენდენციების ღირებულებას. მართლაც, როდესაც ვითარდება ბრძოლა სხვადასხვა მიმართულობის მოტივაციურ ძალებს შორის და ადამიანი ხედავს, რომ მისი უშუალო სურვილები ხელს უშლიან მის მიერ მიღებული განზრახვის განხორციელებას, იგი თითქოს რთავს შინაგან ინტელექტუალურ პლანს, რათა უპირატესობა მისცეს იმ მოტივებს, რომლებთანაც დაკავშირებულია დასახული ქცევა. მაგალითად, ადამიანი იწყებს დაშვებული შეცდომის და მასთან დაკავშირებული უარყოფითი განცდების შედეგების წარმოდგენას: ან კი, პირიქით, იგი წარმოადგენს იმ დაკმაყოფილებას, რომელიც შეუძლია განაცადოს, თუკი მოიქცევა მიღებული გადაწყვეტილების თანახმად და ა. შ. რასაკვირველია, ადამიანს იშვიათად თუ შეუძლია დაეუფლოს თავის მოტივაციურ ტენდენციებს და მოახდინოს მათი რეგულაცია საჭირო მიმართულებით. მაშინ ნებისმიერი ქცევა არ ხორციელდება. ამრიგად, ადამიანის აღზრდილობის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან კრიტერიუმთაგანს წარმოადგენს მისი ქცევის წინასწარ განზრახულობის, ნებისმიერობის დონე, მის მიერ თავისი მოთხოვნილებების დაუფლების დონე.

რასაკვირველია, აღზრდილობის დონის განსაზღვრისას არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება არ იქნეს გათვალისწინებული კულტურული ქცევის, საზოგადოებაში მიღებული ნორმებისა და წესების, ჰიგიენური, საყოფაცხოვრებო და პროფესიული ჩვევების და ყველაფერი იმის დაუფლება, რასაც ეწოდება მოქცევის ცოდნა. ამ თვისებების დაკვირვება უფრო ადვილია და ამიტომ ვფიქრობთ, რომ მათ შესახებ უფრო ადვილია მსჯელობა, ვიდრე ადამიანის მოტივაციურ სფეროზე. მაგრამ აღზრდილობის ეს გარეგანი ნიშნებიც მოითხოვენ ყურადღე-

ბით მადგომას. ისინი შეიძლება გახდნენ ქცევის მდგრადი ფორმები, რომლებიც მოტივირდებიან იმით, რომ ადამიანს მათი მოთხოვნილება აქვს, ან შეიძლება აღმოჩნდნენ გარეგნულად შეთვისებულნი. ამ შემთხვევაში მოსწავლეები, მაგალითად, დაძალების, კონტროლის შედეგად ასრულებენ ყველაფერს, რაც მათგან მოითხოვება, მაგრამ კონტროლის გარეშე შესატყვისი ქცევა არ ხორციელდება. უკანასკნელი იმაზე მეტყველებს, რომ ქცევის შესატყვისი ფორმები არ გადაიქცნენ ადამიანის მოთხოვნილებად და, მაშასადამე, იგი ამ მხრივ აღუზრდელია.

ამრიგად, აღზრდილობის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან კრიტერიუმად შეიძლება ჩაითვალოს სწორი, ზნეობრივი ქცევა კონტროლისა და იძულების გარეშე.

#### § 4. მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური უზრუნველყოფა

ზნეობრივი აღზრდის ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი კრიტერიუმი მოითხოვს გამოვლენის განსაკუთრებულ მეთოდებს. ჩვენს სკოლებში ჯერ კიდევ არ არსებობს მოსწავლეების სპეციალური ფსიქოლოგიური, მეცნიერულად ორგანიზებული სისტემატური შესწავლა. აღმზრდელობითი მუშაობის ეფექტურობას ზშირად ჩატარებული აღმზრდელობითი ღონისძიებების რაოდენობისა და ხასიათის მიხედვით სჯიან და არა მოწაფის პიროვნების ჩამოყალიბებაზე მათი გავლენის მიხედვით. მოთხოვნილება მოწაფეთა ზნეობრივი აღზრდილობის განმსაზღვრელობიექტურ მეთოდებზე დიდი ხანია მომწიფდა.

მრავალ ქვეყანაში მოსწავლეთა შესწავლა სკოლაში ტარდება სპეციალისტ ფსიქოლოგების მიერ. სკოლის ფსიქოლოგები აწარმოებენ დღიურებს, ატარებენ საუბრებს, იყენებენ სპეციალურ ტესტებს. მრავალრიცხოვანი ტესტების გარდა, რომელთა ამოცანას მოსწავლეთა შემეცნებითი პროცესების განვითარების დონის განსაზღვრა შეადგენს, არსებობს ტესტები ბავშვის პიროვნების თვისებებზე მათა განსასაზღვრავად. მაგალითად, ირკვევა ისეთი თვისებების არსებობა ან უქონლობა ბავშვებში, როგორიცაა პატიოსნება, გულმართლობა, დამოუკიდებლობა, ორგანიზებულობა და სხვა.

მაგრამ ევროპულ და ამერიკულ ფსიქოლოგიაში გამოყენებული ბევრი ტესტი ატარებს ემპირიულ ხასიათს და ამიტომ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების მიმდინარეობის სწორად დახასიათებისა და შეფასებისა საშუალებას არ იძლევა. ეს ტესტები ზშირად არ ითვალისწინებენ მოვლენის თვისობრივ მახასიათებელს, არ ხსნიან განვითარების პროცესების სტრუქტურას, არ ავლენენ პიროვნების ნაკლის ამა თუ იმ

მიზეზს, თუმცა თვით იდეა განვითარების მოკლე ფსიქოლოგიური დიაგნოსტიკის შექმნისა უდაოდ სწორია. აღმზრდელობითი მუშაობის პროგრამის განხორციელება, ე. ი. ზემოქმედების საჭირო მეთოდების სწრაფი და ოპერატიული მონახვა და მათი დროული ვარირება კონკრეტულ ვითარებებთან დაკავშირებით ხომ მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, თუ განუწყვეტლივ ვიღებთ ცნობებს იმის შესახებ, თუ რა მოსწავლის ბავშვს, რომლის განვითარებასაც მართავს მასწავლებელი. მაგრამ ასეთი უკუინფორმაცია მას შეუძლია მიიღოს, თუკი გამოიყენებს სრულყოფილ მეთოდებს, რომლებსაც ძალუძთ დაადგინონ მოსწავლეში მიმდინარე ყველა ცვლილება და გამოხატონ რაოდენობრივად.

იმისათვის, რომ მეთოდი შეესატყვისებოდეს თავის დანიშნულებას, იგი უნდა პასუხობდეს მთელ რიგ მოთხოვნებს. უპირველეს ყოვლისა, იგი უნდა ეყრდნობოდეს პიროვნების იმ თავისებურებათა განვითარების კანონზომიერებათა ცოდნას, რომელთა კონსტატაციისა და შეფასებისათვის არის იგი მოწოდებული. მხოლოდ მაშინ ექნება მას მეცნიერულად დასაბუთებული ხასიათი, შეძლებს შეაჩინოს მოკლეების არა შემთხვევითი ნიშნები, არამედ გახსნას მათი არსი და განსაზღვროს განვითარების ასაკობრივი თავისებურებანი. ეს აუცილებელია მოსწავლეთა შესასწავლად პრაქტიკული მიზნებისათვის. გარდა ამისა აუცილებელია, რომ გამოიყენებული მეთოდი იძლეოდეს საკმარისად ობიექტურ მონაცემებს, რომლებიც ურთიერთშედარებადი იქნება და შეეძლებათ იყონ როგორც ცალკე მოსწავლის, ასევე კლასის ან სკოლის ყველა მოსწავლის განვითარების მაჩვენებელი. დაბოლოს, საჭიროა, რომ მასწავლებლებს და აღმზრდელებს გამოიყენებენ რა მიღებულ მონაცემებს, შეეძლოთ მოსწავლეზე პედაგოგიური ზემოქმედების მეთოდების შეფასება.

იმისათვის, რომ დამუშავდეს განვითარების ფსიქოლოგიური დიაგნოსტიკის ასეთი მეთოდები, საჭიროა დიდი კვლევითი მუშაობა.

მოსწავლეთა შესწავლა აღზრდის პროცესში. მიუხედავად იმისა, რომ მეცნიერებას ჯერ კიდევ არ მიუცია მასწავლებლისათვის მოსწავლეთა შესწავლის საკმაოდ საიმედო და ეფექტური მეთოდები, ყოველ მასწავლებელს ესმის ასეთი შესწავლის აუცილებლობა. მოსწავლეთა ცოდნა მათთან ინდივიდუალური მიდგომის ერთადერთი საფუძველია ფსიქოლოგიურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ ის ბავშვებიც კი, რომლებსაც ერთნაირი სტრუქტურის მოტივები, პიროვნების ერთნაირი მიმართულობა აქვთ, ძალიან განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ყოველი მათგანი წარმოადგენს განუმეორებელ ინდივიდუალობას. მოკემული ბავშვისათვის განვითარების სპეციფიკური შინაგანი და გარეგანი პირობების, საკუთარი ბიოგრაფიისა და ცხოვრებისეული გამოცდი-

ლების თავისებურებათა მეშვეობით ბავშვის უყალიბდება ინდივიდუალური, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი მოტივაციურ-მოთხოვნილებითი სფეროს თავისებურებანი, თვითშეფასება და პრეტენზია, მის მოთხოვნილებათა და შესაძლებლობათა შორის შეფარდება, უყალიბდება მიღრეკილებები და ინტერესები, ქცევის ფორმები და გასაღები და ა. შ. და აგრეთვე პიროვნების ყველა მხარის ის განსაკუთრებული შეხამება, რომელიც ქმნის მის ინდივიდუალურ სახეს. მოსწავლეთა შესწავლისა და მათ შესახებ ცოდნის დაგროვების მთავარ საშუალებას წარმოადგენს ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური დახასიათება. ხშირად ბავშვის შესწავლის ამოცანა მასწავლებლის წინაშე დგება მხოლოდ მაშინ, როდესაც ამ ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბება უკვე წავიდა არასწორი გზით, როდესაც გაჩნდა სიძნელეები მასთან მუშაობაში, ბავშვთან მის დამოკიდებულებაში, როდესაც ბავშვმა დაიკავა არასწორი პოზიცია კოლექტივში, ან თავის თავს უპირისპირებს მოწრდილებს, არ ასრულებს მოთხოვნებს, არ უნდა სწავლა, როდესაც მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის გაჩნდა აზრობრივი ზღუდე და ა. შ. რასაკვირველია, ყველა ძნელ შემთხვევაში ბავშვის შესწავლა განსაკუთრებით აუცილებელია, მაგრამ მასწავლებლის ამოცანა მდგომარეობს არა იმდენად იმაში, რომ ებრძოლოს აღზრდის პროცესში უკვე ჩამოყალიბებულ სიძნელეებს, რამდენადაც იმაში, რომ დროულად აიცილოს თავიდან მათი გაჩენა. მაგალითად, ცნობილია, რომ მრავალ ბავშვს, განსაკუთრებით იმათ, რომლებიც სკოლაში კარგად მონაზადებულნი მოდიან და ადვილად ძლევენ დაწყებითი სკოლის სასწავლო პროგრამას, მეოთხე — მეხუთე კლასებში უცებ უჩნდებათ სიძნელეები სწავლაში. ამას მივყავართ არა მარტო მოსწრების დაქვეითებად, არამედ აგრეთვე მასწავლებელთან და ტოლებთან ურთიერთობის ძალიან სერიოზულ გართულებამდე, თვითშეფასებასა და მიღებულ შეფასებათა შორის ნორმალური შეფარდების დარღვევამდე და ამის შედეგად — სერიოზულ სიძნელეებამდე პიროვნების ჩამოყალიბებაში. მსგავსი მოვლენები ადვილად შეიძლება გათვალისწინებულა და თავიდან აცილებული იქნეს; რამდენადაც ისინი უმეტესად აღმოუცნდებათ საკმაოდ ნიჭიერ ბავშვებს, რომლებიც დიდი შრომის გარეშე ძლევენ სასწავლო მასალას და არ უმუშავდებათ დამოუკიდებელი, მუყაითი მუშაობის ჩვევები. როდესაც სასწავლო პროგრამა უფრო ძნელი ხდება, ეს ბავშვები ჩამორჩენას იწყებენ.

მაგრამ ეს მოვლენები რომ გავითვალისწინოთ და თავიდან ავიცილოთ, უნდა ვიცოდეთ, როგორი კონკრეტული გამოხატულება მიიღეს ფსიქიკური განვითარების ზოგადმა კანონზომიერებებმა ყოველ კონკრეტულ ბავშვთან.

ბავშვების შესწავლის დროს მასწავლებლის წინაშე დგება რიგი სიძნელეებისა. ჯერ ერთი, მასწავლებელმა ყოველთვის არ იცის, რას მიაქციოს ყურადღება, მეორე, მან არ იცის, როგორ გააკეთოს ეს. რამდენადაც სისტემატური დაკვირვებაც კი ხშირად ვერ ამქადავებს მოვლენის არსს. ამ სიძნელეების გადალახვა შეიძლება მხოლოდ მაშინ, თუკი დავეუფლებით ბავშვების შესწავლის მეცნიერულ მეთოდს, დავაკმაყოფილებთ ყველა მოთხოვნას, რომლებსაც იგი უნდა უბასუხებდეს.

კიდევ უფრო რთულია პედაგოგიური დახასიათების შედგენა და გამოყენება. სხვადასხვა მიზნისათვის გამოიყენება სხვადასხვა ტიპის ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური დახასიათება: მოკლე; დაწვრილებითი (კლინიკური), პრობლემური და სხვა. პირველი მოწოდებულია ყველაზე უფრო ზოგადად გავაცნოს მოსწავლეები და კლასი მთლიანად, იმისათვის რომ მასწავლებელს შეეძლოს წარმოდგენა იქონიოს თუ მოსწავლეთა რა კონტრენტთან აქვს საქმე და დასახოს პირველი ნაბიჯები და აგრეთვე მოსწავლეთა შემდგომი შესწავლის გზები. დაწვრილებითმა, ანუ კლინიკურმა დახასიათებებმა უნდა მოგვცენ ყოველმხრივი წარმოდგენა მოსწავლეთა პიროვნების შესახებ მთელ მის მრავალფეროვნებაში, ტიპურობაში და ინდივიდუალურ განუმეორებლობაში. პრობლემური დახასიათებას მიმართავენ იმ შემთხვევაში, როდესაც მოწაფის პიროვნებაში ან მასთან მუშაობაში რაიმე სპეციფიკური სიძნელეა, რომელშიც აუცილებელია გარკვევა, ან როდესაც პედაგოგს აინტერესებს სპეციალური საკითხი, მაგალითად, საზოგადოებრივ მუშაობასთან დამოკიდებულების ხასიათი, სასწავლო მუშაობის ჩვევების დაუფლების დონე და სხვა.

სწორი შედგენისა და სწორი გამოყენების შემთხვევაში პედაგოგიური დახასიათებები შეიძლება გახდნენ აღმზრდელობითი პროცესის დასაყრდენი და ბავშვების, მათ ინდივიდუალურ თავისებურებათა, მათი განვითარების და მათი პიროვნების ჩამოყალიბების შესახებ ცოდნის დაგროვების საშუალება, გარდა ამისა, ისინი შეიძლება გახდნენ ცოდნის წყარო მთელი საბავშვო კოლექტივის განვითარების ტენდენციების შესახებ, მაგრამ პედაგოგიურ დახასიათებებს ასეთი ფუნქციის შესრულება შეუძლიათ მხოლოდ შემდეგი პირობების დაცვით:

1. დახასიათება უნდა იყოს მოსწავლის შესწავლის საშუალება. ამიტომ იგი შედგენილი უნდა იყოს არა მოსწავლისათვის მისაცემად (ეს დახასიათების განსაკუთრებული სახეა), არამედ როგორც ინსტრუმენტი პედაგოგიური კოლექტივისათვის.

2. მოსწავლის დახასიათება უნდა შედგეს სისტემატურად წლიდან წლამდე. მხოლოდ ამ შემთხვევა-

ში შეიძლება გახდეს იგი მისი შემეცნების ინსტრუმენტი და შეძლოს მასთან აღმზრდელიობითი მუშაობის წარმართვა.

3. დახასიათებაში (იმისდა მიუხედავად, მოკლეა იგი, კლინიკური თუ პრობლემური) მოცემული უნდა იყოს არა-პარტო მოსწავლის თავისებურებათა აღწერა. არამედ, რამდენადაც შესაძლებელია, მითითებული უნდა იყოს მიზეზები ან თუნდაც გამოთქმული უნდა იყოს ჰიპოთეზები ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბების ამათუთიმ თავისებურებათა მიზეზების შესახებ და ამის შესატყვისად უნდა დაისვას პედაგოგიური ამოცანა აღმზრდელის მიმართ.

4. ყოველი შემდგომი დახასიათება უნდა იწყებოდეს მოსწავლის განვითარების ანალიზით. მასში უნდა შეფასდეს წინათ დადგენილი ფსიქოლოგიური დიაგნოზი, აგრეთვე ის მეთოდები, რომლებიც მიმართული იყო მათ გადასაწყვეტად.

#### **§ 5. ასოციალური ქცევის ბავშვების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი**

აღზრდის ფსიქოლოგიისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა ასოციალური ქცევის მიზეზების და საწყისების გაგება და ასეთი ქცევის პროფილაქტიკურ საშუალებათა ცოდნა.

საბჭოთა მეცნიერებისათვის მიუღებელია მრავალი საზღვარგარეთელი მეცნიერის თვალსაზრისი, რომლებიც თვლიან, რომ ასოციალური ქცევისა და ასოციალური პიროვნების წყარო ბიოლოგიურად მემკვიდრეობით არის გაპირობებული. მაგრამ საერთოდ მიღებული დებულება ქცევაში გადახრების და პიროვნების ჩამოყალიბების ასოციალური განპირობებულობის შესახებ არ არის საკმარისი პრობლემის კონკრეტულ-ფსიქოლოგიური გაგებისათვის და ამის საფუძველზე აღმზრდელიობითი მუშაობის ასაგებად. უკანასკნელ წლებში საბჭოთა ფსიქოლოგები სერიოზულად სწავლობენ არასრულწლოვან დამნაშავეთა პიროვნებას, ამ სფეროში წარმოებული გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ დანაშაულობათა საფუძველში, ასოციალურთან ერთად, ძვეს პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური მიზეზები. დანაშაულობათა მოტივები გამოკვლევებმა გვიჩვენეს მათი საკმაო მრავალფეროვნება და მოგვცეს საშუალება მოტივთა ტიპოლოგიის საფუძველზე შევადგინოთ დამნაშავეთა მიხროებითი ტიპოლოგია მათი მოტივაციური სფეროს სტრუქტურას თავისებურებათა მიხედვით.

არასრულწლოვან დამნაშავეთა შორის არიან ცინიკოსები: ესეხი არიან ადამიანები შეხედულებათა და მოთხოვნილებათა ჩამოყალიბე-

ბული ამორალური სიტემით, რომლებიც დანაშაულს სჩადიან თავისი რწმენით და ამასთან თავის თავს თვლიან მართლად. ისინი თავის თავს უპირისპირებენ საზოგადოებას, კარგად ესმით რა, რას აკეთებენ, ისინი როგორც წესი, ასოციალური ჯგუფების მეთაურები არიან და დამლუპველ გავლენას ახდენენ სხვა მერყევ დამნაშავეებზე.

მერყევეები — ესენია ადამიანები ჩამოუყალიბებელი მორალით, რომელთაც იციან, რა შეიძლება და რა არ შეიძლება, მაგრამ რომელთაც არ აქვთ მყარი მორალური მრწამსი და ღრმა ზნეობრივი გრძნობები. მათი ქცევა, შეხედულებანი, შეფასებები მთლიანადაა დამოკიდებული სიტუაციაზე, იმაზე, თუ ვინ გაუძღვება მათ. ხშირად ეს მოზარდები და ახალგაზრდები გარკვეულ დრომდე სრულიად წესიერები არიან, სანამ არ მოხვდებიან ცუდი გავლენის ქვეშ. მათ არ გააჩნიათ ზნეობრივი მოტივაცია, რის გამოც მათ არ ძალუძთ წინააღმდეგობა გაუწიონ ცუდ გავლენას და შეიძლება ჩაიდინონ დანაშაული.

სულ სხვა ტიპს წარმოადგენენ ის მოზარდები და უფროსი მოსწავლეები, რომლებსაც დანაშაულისაკენ უბიძგებენ საკუთარი ძალიან ძლიერი უშუალო მოთხოვნილებანი. ამ დამნაშავეებს არ ძალუძთ წინააღმდეგენ თავიანთ მოთხოვნილებებს „მუწრუქების“ სისუსტის გამო. როგორც კი მოთხოვნილება დაკმაყოფილდება ნებადაურთავი გზით, დამნაშავეებს უჩნდებათ სინდისის ქენჯნა და სინანულის გრძნობა, რადგანაც მათ, როგორც წესი, არა მარტო ძალიან კარგად ესმით, რა არის კარგი და რა ცუდი, არამედ მძიმედ განიცდიან თავის ზნეობრივ დაცემას. ასეთ მოზარდებს სურთ კარგად მოიქცენ, მაგრამ მოტივთა ბრძოლაში მათი უშუალო მოთხოვნილებანი უფრო ძლიერნი აღმოჩნდებიან ხოლმე, ვიდრე მათი ზნეობრივი გრძნობები და განზრახვები, და ზნეობრივი მოტივების რეალიზაცია ხდება უკვე მხოლოდ სინანულის სახით.

დაბოლოს, კიდევ ერთი ჯგუფი ძნელად აღსაზრდელებისა — აფექტური ბავშვები, რომლებმაც ვერ მონახეს თავიანი ადგილი ბავშვთა კოლექტივებში (ან ოჯახში). ისინი განიცდიან მუდმივ წყენას, მათ ეჩვენებათ, რომ მათ მიმართ უსამართლონი არიან, არაფრად აცდებენ, ვერ აფასებენ, ამცირებენ და ა. შ. ეს განცდები შეიძლება რეალურ საფუძველს არ იყვანენ მოკლებული (თუ ბავშვს მართლაც ცუდად ექცვიან), მაგრამ შეიძლება არც გააჩნდეთ რეალური საფუძველი, როდესაც ბავშვს არავინ არ აწყენინებს, არავინ ამცირებს, უბრალოდ, მათი პრეტენზიები ბევრად სჭარბობენ მის შესაძლებლობებს. როგორც არ უნდა იყოს, ეს არ ცვლის საქმის ვითარებას და აფექტური განცდებიანი ბავშვები დამნაშავეთა რეზერვს წარმოადგენენ.

სრულიად ცხადია, რომ ბავშვები, რომლებიც დამნაშავეთა სხვა-

დასხვა ტიპს განეკუთვნებიან, მოითხოვენ სხვადასხვაგვარ მიდგომას და მათთან მუშაობა უნდა აიგოს მათი სპეციფიკის გათვალისწინებით. ამითაა დასაქმებული სპეციალური პედაგოგიკა.

თუმცა, მანამდე, სანამ დამნაშავენი გახდებიან, ეს ბავშვები, როგორც წესი, ჩვეულებრივი მოსწავლეები არიან. ყველაზე უფრო ხშირად დამნაშავენი ხდებიან ის მოსწავლეები, რომლებიც ამოვარდნენ ნორმალური სასკოლო სწავლებისა და აღზრდის პროცესიდან. ამის მიზეზი შეიძლება სხვადასხვაგვარი იყოს. გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ საქმე არა ღრმა უუნარობაში ან გონებრივ ჩამორჩენილობაშია, არამედ არასწორად ჩამოყალიბებულ, სწავლისადმი უარყოფით დამოკიდებულებაში. იგი შეიძლება წარმოიშვას სასწავლო მუშაობის ჩვევათა ჩამოუყალიბებლობის, სიძნელეების შედეგად, რომლებიც მოსწავლეს არ შეუძლია დამოუკიდებლად გადალახოს, იმ უარყოფითი ემოციების გამო, რომლებიც გამოიწვევიან უსამართლო შეფასებითა და დასჯით და ა. შ. მეორე მიზეზი იფარება კოლექტივთან ჩამოუყალიბებელ დამოკიდებულებებში, რასაც მივყავართ მოსწავლის პოზიციების დაკარგვამდე, და მაშასადამე, მომავალში პერსპექტივების დაკარგვამდე. ამ პირობებში მოსწავლეს არ უყალიბდება, ან ეკარგება მოტივები, რომლებიც მას სწავლისაკენ უბიძგებენ. ამის შედეგად სკოლაში მას არ ეძლევა შესაძლებლობა ნორმალური თვითდამტკიცებისათვის და ამ თვითდამტკიცებას იგი სხვა გზებით აღწევს. იგი იწყებს თავისი პერსპექტივების დაკავშირებას არა სკოლასთან, არა სწავლასთან. არამედ ქუჩის კომპანიასთან.

ამიტომ ბავშვების დანაშაულობათა და ბავშვის განვითარების გადახრის წინააღმდეგ ყველაზე უფრო ეფექტური პროფილაქტიკა — ესაა ყოველი ბავშვისათვის მოსწავლის პოზიციის უზრუნველყოფა, სწავლასა და ბავშვთა კოლექტივში ცხოვრების ნორმალური პირობების, თვითდამტკიცების სოციალურად მისაღები საშუალებების შექმნა. ისინი უზრუნველყოფენ ნორმალურ თვითშეფასებას და, მაშასადამე, მოტივაციურ-მოთხოვნილებითი სფეროს ნორმალურ განვითარებას. გარდა ამისა, პიროვნების ნორმალური ფორმირება არ შეიძლება მოხდეს ქცევის საშუალებათა სწავლების გარეშე.

#### § 8. მოსწავლის პიროვნების ჩამოყალიბება კოლექტივში

პიროვნების ჩამოყალიბების ყველაზე უფრო სწორი გზა საბჭოთა აღზრდის მიზნების შესატყვისად — ესაა პიროვნების ფორმირება კოლექტივში. მაგრამ პიროვნებისა და კოლექტივის ურთიერთობა და კოლექტივის გავლენა პიროვნებაზე ძალიან განსხვავებულია სხვადასხვა სასკოლო ასაკში.



პირველკლასელები ჯერ კიდევ არ წარმოადგენენ თუნდაც რამდენადმე ორგანიზებულ კოლექტივს. ისინი ნაკლებად არიან ურთიერთთან კავშირში, არ აინტერესებთ ამხანაგების მიღწევები სწავლაში. მათ ჯერ კიდევ არ გააჩნიათ თანამოსწავლეთა ღიფერენციაცია კლასში მათი მდგომარეობის მიხედვით. I—II კლასების მოსწავლეთა კოლექტივი და კლასის აქტივი (როგორც წესი, დანიშნული მასწავლებლის მიერ) არ თამაშობს რამდენადმე მნიშვნელოვან როლს ყოველი ცალკეული მოსწავლის ცხოვრებაში. ურთიერთობანი ბავშვთა შორის კლასში ძირითადად მყარდება მასწავლებლის მეშვეობით: მასწავლებელი გამოაყვამს გარკვეულ მოსწავლეებს როგორც მისაბამ ნიმუშს, ორგანიზაციას უკეთებს ბავშვთა ერთობლივ მოქმედებას, მისი მოთხოვნები და შეფასება უსიტყვოდ მიიღება ყველას მიერ, იგი ასახიერებს საზოგადოებრივ აზრს. აღმზრდელობითი ზემოქმედება აქ ხორციელდება უშუალოდ მასწავლებლის მიერ, მისთვის არ არის აუცილებელი საბავშვო კოლექტივზე დაყრდნობა, ეს არც გამოიღებდა არავითარ ნაყოფს. I—II კლასის მოსწავლის ძირითადი განცდაა თავისი ახალი სოციალური პოზიციის — მოსწავლის პოზიციის განცდა, ძირითადი მოთხოვნილება კი — მოთხოვნილება იყოს მასწავლებლისა და მოზრდილების მოთხოვნების დონეზე, დაიმსახუროს მათი მოწონება. ეს საკმარისია, რათა უზრუნველყვით უმცროსი ასაკის მოსწავლის ემოციური კეთილდღეობა.

მესამე-მეოთხე კლასიდან დაწყებული ყველაფერი იცვლება. აქ უკვე ყალიბდება ბავშვთა კოლექტივი თავისი მოთხოვნებით, ნორმებით, მოლოდინებით. ძირითად მოთხოვნილებად ხდება ბავშვთა კოლექტივში გარკვეული ადგილის დაკავების, კოლექტივის მოთხოვნების დონეზე ყოფნის მოთხოვნილება, კოლექტივში თავისი ხართულობის, მისი ცხოვრების თანაზიარობის, კოლექტივთან ერთიანობის, მის მხრივ მოწონების განცდა ხდება ერთ-ერთი ყველაზე ძირითადი, განსაკუთრებით მოზარდობის პერიოდში. ამ დროიდან მოყოლებული კოლექტივი ხდება აღზრდის ძირითადი პირობა და საშუალება, ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი პიროვნების ძირითადი გარემო.

თავისთავად კოლექტივში ყოფნა ჯერ კიდევ ვერ უზრუნველყოფს სწორ აღზრდას. კოლექტივში შეიძლება ჩამოყალიბდეს პიროვნების როგორც საზოგადოებრივად ღირებული, კოლექტივისტური, ჰუმანური, ასევე ანტისაზოგადოებრივი, ეგოისტური თვისებები. ყველაფერი დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ არის ორგანიზებული კოლექტივი. მისი გავლენის რამეკანიზმებს, როგორ მოთხოვნილებებს და საშუალებებს აყალიბებს იგი, როგორია კოლექტივის წევრთა პიროვნული

თავისებურებანი და, რაც მთავარია, როგორია თვით ბავშვის პოზიცია კოლექტივში, როგორია მისი ადგილი. ცნობილია, რომ კოლექტივის პიროვნებაზე ზემოქმედების ერთ-ერთ ყველაზე მძლავრ მექანიზმს საზოგადოებრივი აზრი წარმოადგენს, რომელშიც კრისტალიზირდება კოლექტივის მოთხოვნები ცალკეულ წევრთა იმართ, ამით კი კოლექტივის ყოველი წევრის მოთხოვნა თავის თავსა შინაშე. კოლექტივის პიროვნებაზე ზემოქმედების ძირითადი არსი ელემენტარობის იმში, რომ იგი ადამიანის მიმართ საზოგადოებრივ მოთხოვნებს თავის თავისადმი შინაგან მოთხოვნებად, მის საკუთარ სანჯცობებად, პრინციპებად და ნორმებად გარდაქმნის. აქედან ცხადია, რომ გადამწყვეტ გავლენას პიროვნების ფორმირებაზე კოლექტივში მიღებული ღირებულებანი ახდენენ.

რაც უფრო მეტადაა მოსწავლე დაკავშირებული კოლექტივთან, მისი ემოციური კეთილდღეობა მით უფრო დამოკიდებულია თანატოლთა მოწონებაზე. სწორედ მათი მოწონების მოთხოვნილება ხდება ის ძალა, რომელიც უბიძგებს ბავშვს არა მხოლოდ შეითვისოს, არამედ მიიღოს კიდევ კოლექტივის ღირებულებანი. სწორედ ეს ღირებულებანი, თუ ისინი მიღებული არიან ბავშვის მიერ თავისთვის, ხდება იმისი ძირითადი ღირებულებანი და საფუძვლად ედებიან მის თავის თავსადმი შინაგან მოთხოვნას. კოლექტივის, განსაკუთრებით მოზარდთა კოლექტივის ერთ-ერთი ძირითადი ღირებულება, როგორც წესი, ესაა აზხანაგობის გრძნობა, კოლექტივისადმი ერთგულება. ამიტომ მოზარდმა, პირველ ყოვლისა, თავის თავში უნდა დაინახოს სწორედ ეს თვისებები, იგი შეგნებულად თუ შეუგნებლად ინერგავს მათ თავის თავში, ცდილობს მისდოს შესატყვის ნიმუშებს.

ამასთან დაკავშირებით, ძალიან დიდ მნიშვნელობას იძენს სასკოლო კოლექტივში მიღებულ ღირებულებათა საკითხი. რასაკვირველია, კოლექტივის ღირებულებანი ყალიბდებიან საზოგადოების ღირებულებათა ბაზაზე, მაგრამ ამ ღირებულების სისწორის მიუხედავად, არ შეიძლება მხედველობაში არ იქნეს მიღებული ყოველი კოლექტივის ჩამოყალიბების კონკრეტული პირობები და მასზე ყოველი მასში შემავალი ადამიანის გავლენა და აგრეთვე აღმზარდლებისა და საერთოდ მოზარდების გავლენა. ყოველი კოლექტივის ჩამოყალიბების პროცესი ძალიან რთული და კონკრეტულია. კოლექტივის ღირებულებების და საზოგადოებრივი აზრის ჩამოყალიბება რუდუნებით მუშაობას მოითხოვს, რომელსაც გამოცდილი მასწავლებლები იწყებენ უკვე დაწყებულ კლასებში, მაშინ, როდესაც მოსწავლეებზე მათი გავლენა ფაქტიურად უსაზღვროა.

იმ კლასებში, რომლებშიც ეს ამოცანა დროულად არ წყდება მას-

წავლებლის მიერ, დამოკიდებულება ბავშვებს შორის ტექნიკურად და ხშირად არასწორად ყალიბდება. ამის შესატყვისადვე ყალიბდება კოლექტივის ღირებულებებიც და კლასის საზოგადოებრივი აზრი. ასე, მაგალითად, არსებობს კლასები, სადაც არ უყვართ კარგი მოწაფეები, თავს იწონებენ ურჩობით, უპირატესად ფიზიკურ ძალას აფასებენ. მაშასადამე, იმისათვის, რომ დაიმსახურონ თანაკლასელთა მოწონება, ბავშვები ორიენტაციას იღებენ უარყოფით ღირებულებებზე, მიიღებენ და შეითვისებენ მათ.

ის კოლექტივიც კი, რომელშიც ჩამოყალიბებულია საზოგადოებაში მიღებული ღირებულებები, სპეციალურად უნდა იქნეს ორგანიზებული მთელი რიგი მოთხოვნების გათვალისწინებით, რათა შეძლოს შეასრულოს თავისი აღმზრდელობითი ფუნქციები. უპირველეს ყოვლისა, სწორად აღმზრდელია მხოლოდ მიზანმიმართულად მოქმედი, აქტიური კოლექტივი, რომელსაც აქვს საზოგადოებრივად ღირებული მიზნები. გარდა ამისა, მრავალრიცხოვანმა ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ კოლექტივში მიღებული ზნეობრივი ნიმუშები შეითვისებიან და მიიღებიან აღსაზრდელების მიერ მაშინ, როდესაც კოლექტივის წინაშე დასახულ მიზნებს და ამოცანებს აქვთ თბიერებული, საზოგადოებრივად ღირებული აზრი. კოლექტივის მოღვაწეობა საჭირო უნდა იყოს ხალხისათვის და არა მხოლოდ თვით კოლექტივისათვის. ამასთან მნიშვნელოვანია, რომ კოლექტივის საზოგადოებრივად სასარგებლო მიზნები მიმზიდველნი იყვნენ მისი წევრებისათვის, ახლოს იყვნენ მათთან. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ყოველი ბავშვი აქტიურად მონაწილეობდეს კოლექტივის მიერ მიღებული მიზნის მიღწევაში.

დიდსა და რთულ პრობლემას წარმოადგენს კოლექტივში საზოგადოებრივი აქტივობის მოტივაცია. ცნობილია, რომ მოსწავლეთა საზოგადოებრივი აქტივობა ყოველთვის არაა მოტივირებული საზოგადოებრივად ღირებული კოლექტივისტური მოტივებით. ხანდახან იგი ნაკარნახევია საკუთარი გამოჩენის, პრესტიჟის, ბავშვური კარიერის მიზნის და მეთაურობის სურვილის მოტივებით. ასეთ შემთხვევაში საზოგადოებრივ აქტივობას მიეყვარათ არა საზოგადოებრივი, კოლექტივისტური, არამედ პირადი, ეგოისტური მიმართულობის ჩამოყალიბებამდე, სხვაწარად რომ ვთქვათ, საზოგადოებრივი აქტივობა და საზოგადოებრივი მიმართულობა არ ემთხვეოდნენ ერთმანეთს. იშვიათი არაა საწინააღმდეგო შემთხვევები, როდესაც მოსწავლეები პიროვნების კოლექტივისტური მიმართულობით არ ამყლანებენ არავითარ საზოგადოებრივ აქტივობას. ეს მაშინ ხდება, როდესაც მათ არ გააჩნიათ საზოგადოებრივი მუშაობის ჩვევები და

მათი მუშაობა არავის არ სჭირდება. მთელი მათი კოლექტივისტური მიმართულობის რეალიზაცია ხდება განცდაში და თანაგანცდაში და არა მოქმედებაში.

ამრიგად, კოლექტივში აღზრდის ანალიზისას ცენტრალურია იგივე საკითხები — ქცევის მოტივები და საშუალებანი. მხოლოდ მათზე ყურადღების გამახვილება მოგვცემს დადებით აღმზრდელობით ეფექტს

საზოგადოებრივი აქტივობის მოტივები, ისევე როგორც ქცევის ყველა სხვა მოტივი, მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული კოლექტივში მოსწავლის პოზიციაზე. უკანასკნელი წარმოადგენს კოლექტივში მის გარკვეულ მდგომარეობაზე პრეტენზიის, მისი რეალური მდგომარეობის და კოლექტივში თავისი მდგომარეობის გაცნობიერების რთულ თანაფარდობას. თანაფარდობა ამ შემადგენელთა შორის შეიძლება სრულიად სხვადასხვაგვარა იყოს. იმაზე, თუ როგორ ჩამოყალიბდება იგი, დიდადაა დამოკიდებული მოსწავლის ემოციური კეთილდღეობა. თუკი მოსწავლეს კოლექტივში მაღალი მდგომარეობის პრეტენზია აქვს, მისი რეალური მდგომარეობა კი დაბალია და იგი ადეკვატურად აცნობიერებს ამას, მაშინ ამას შეუძლია წარმოშვას უარყოფითი განცდების მთელი კომპლექსი, რომლებსაც მივყავართ კოლექტივის მიუღებლობამდე. კონფლიქტებამდე, კოლექტივისადმი დაპირისპირებამდე, მისგან შინაგან ან გარეგან გათიშვამდეც კი. ასეთი გამოვლენები, როგორც წესი, დასაწყისში წარმოადგენენ კომპენსატორულ რეაქციებს, მოსწავლის პრეტენზიასა და ჯგუფში მის რეალურ პოზიციას შორის წინააღმდეგობაზე, მის თვითშეფასებასა და გარშემომყოფთა შეფასებას შორის განსვლაზე. მაგრამ ასეთ პოზიციასზე დიდხანს ყოფნას მივყავართ ახალი მოთხოვნილებების ჩამოყალიბებამდე. პიროვნების ურთიერთობათა ახალ ფორმირებამდე და მისი ნორმალური განვითარების დამახინჯებამდე. იგივე თანაფარდობას პრეტენზიებსა და რეალურ მდგომარეობას შორის, მაგრამ თავისი მდგომარეობის არაადექვატურად მომეტებული გაცნობიერების დროს (რაც საკმაოდ ხშირად გვხვდება კოლექტივში ცუდი მდგომარეობის მქონე ბავშვებთან) ასეთ შედეგებამდე არ მივყავართ.

ფსიქოლოგთა გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ თანატოლთა ჯგუფში მდგომარეობა დიდ როლს თამაშობს პიროვნების ემოციურ განწყობალებასა და მის ფორმირებაში უკვე დაწყებული სკოლამდელი ასაკიდან. ასაკთან ერთად მდგომარეობა კოლექტივში იძენს კიდევ უფრო მეტ მნიშვნელობას და მაქსიმალურ გავლენას აღწევს უფროსკლასელებთან. ცნობილია, რომ თანატოლთა კოლექტივში არასასიკეთო მდგომარეობა წარმოშობს ბავშვებში შფოთვებს ადამიანებთან დამოკიდებულებაში, უნდობლობას კეთილგანწყობილებისადმი, შიშს. არა-

სასიკეთო მდგომარეობის ხანგრძლიობის შემთხვევაში ეს უარყოფითი ემოციები შეიძლება გამყარდნენ და გადააქცენ პიროვნების საერთო შფოთვად, რომელიც ვრცელდება ადამიანის ურთიერთობის ყველა სფეროზე. თავის მუშაობაში აღმზრდელმა უნდა გაითვალისწინოს ეს და კოლექტივის ყოველ წევრს შეუქმნას ოპტიმალური პირობები მისი პიროვნების განვითარებისათვის.

## X თ ა ვ ი

### მასწავლებლის პიროვნების ფსიქოლოგია

მასწავლებელს საბჭოთა სკოლაში წამყვანი როლი აკისრია. იგი მოზარდი თაობის განათლებისა და კომუნისტურად აღზრდის საპატიო და სპასუხისმგებლო სახელმწიფო ამოცანას ასრულებს.

კომუნისტური პარტიის 25-ე ყრილობამ ერთხელ კიდევ გაუძევა ხაზი სკოლის როლს ახალგაზრდობის აღზრდასა და განვითარებაში. სამუქლო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლამ მოსწავლეებს უნდა მისცეს ზოგადი განათლება, რომელიც დააკმაყოფილებს საზოგადოებრივი და მეცნიერულ-ტექნიკური პროგრესის თანამედროვე მოთხოვნებს. სკოლამ ახალგაზრდობას უნდა გამოუმუშაოს მარქსისტულ-ლენინური მსოფლმხედველობა, საბჭოთა პატრიოტიზმის მაღალი გრძნობა და მოამზადოს იგი სოციალისტური სამშობლოს დასაცავად. სკოლამ უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეთა ჰარმონიული განვითარება, მათი ესთეტიკური და ფიზიკური აღზრდა; მან უნდა მოამზადოს ახალგაზრდობა ცხოვრებისათვის, რათა მან შეგნებულად აიზრდოს პოეტისა! სკოლამ უნდა მოამზადოს მოსწავლეები აქტიური შრომითა და საზოგადოებრივი საქმიანობისათვის.

ამიტომ, საბჭოთა მასწავლებლის პედაგოგიური მოღვაწეობის ძირითადი ამოცანაა მოსწავლეები შეაიარაღოს მეცნიერული ცოდნის პაფუძვლებით, აღზარდოს მათში კომუნისტური მსოფლმხედველობა, მაღალი თვითშეგნება, თავისი ქცევის, მოქმედების, საკუთარი ცხოვრების ხაზის და მისწრაფებების კლასობრივი შეფასება, საზოგადოებრივი აქტივობის, შემეცნებითი დამოუკიდებლობის განვითარება და ჩამოყალიბება, რათა ცოდნის მოთხოვნილება და წყურვილი შეუერთოს განათლებას, საზოგადოებრივად სასარგებლო მოღვაწეობას. პედაგოგიური მოღვაწეობა ადამიანური შრომის ერთ-ერთ ურთულეს უბანს წარმოადგენს. პედაგოგიური მოღვაწეობა რომ წარმატებით წარიმართოს, ყოველი პედაგოგი, ბუნებაზე და საზოგადოებაზე მარქსისტულ-ლენინური შეხედულების ღრმა ცოდნის გარდა, უნდა გამო-

ირჩეოდეს კომუნისტური რწმენითა და მაღალი იდეურობით, რათა იგი ღრმად დაეუფლოს: 1. თავის საგანს, 2. შემეცნების თეორიასა და პედაგოგიურ მეცნიერებებს, 3. გახსნას კავშირი და დამოკიდებულება ცალკეულ ცნებებს შორის, 4. უნარს, ორგანულად შეაკავშიროს სხვადასხვა საგნებში მოსწავლეთა მიერ მიღებული ცოდნა მეცნიერული შეხედულებების ერთ მთლიან სისტემად, 5. გამოიყენოს მასობრივი კომუნიკაციის სხვადასხვა საშუალებები (მხატვრული ლიტერატურა, რადიო, კანო, ტელევიზია და სხვა) მოსწავლეთა შემეცნებითი საქმიანობის, მისი საზოგადოებრივი აქტიურობისა და დამოუკიდებლობის განვითარებისათვის.

### § 1. პედაგოგიური უნარ-ჩვევები

სასწავლო-აღმზრდელი მუშაობის პროცესის მეცნიერულად დასაბუთებულად წარმართვისათვის პედაგოგისათვის აუცილებელია კარგად იცოდეს არა მარტო ის მეცნიერება, რომელსაც ის გადასცემს, მისი თანამედროვე მდგომარეობა, კავშირი სხვა მეცნიერებებთან. ცხოვრებასთან, პრაქტიკასთან, არამედ უნდა იცოდეს ისიც, თუ როგორ გადასცეს თავისი ცოდნა ბავშვებს. ამ უკანასკნელის გარეშე შეუძლებელია გახდეს კარგი პედაგოგი.

ყოველ სასკოლო საგანს, მეცნიერული ცოდნის ყოველ სფეროს, აქვს თავისი თავისებურებები, თავისი სიძნელეები, შემეცნების თავისი ძირითადი მეთოდი. ამასთან დაკავშირებით, თითოეული სასკოლო დისციპლინისათვის საჭიროა ღრმად გააზრებული სწავლების მეთოდიკა. სწავლების მეთოდიკის ცოდნა ეხმარება მასწავლებელს მოსწავლეთა მიერ მეცნიერული საფუძვლების ღრმად გაგებაში და მტკიცედ შეთვისებაში, ბუნების მოვლენებსა და ცხოვრებას შორის კავშირის დამყარებაში, რათა მარჯვედ გამოიყენოს მიღებული ცოდნა პრაქტიკაში და ისარგებლოს შეთვისებული ცოდნით მოსწავლის პიროვნების განვითარება-ფორმირებისათვის.

მოსწავლეთა სწავლისა და აღზრდის ეფექტურობა დამოკიდებულია, უპირველეს ყოვლისა, ცოდნის შინაგან მთლიანობაზე, მიზანმიმართულ გონებრივ მოქმედებაზე და ბავშვის სწორად ფორმირებულ დამოკიდებულებაზე გარე სინამდვილისადმი, ადამიანებისადმი, საქმისადმი და საკუთარი თავისადმი, როგორც ქცევის სუბიექტისადმი. და თუ ეს ასეა, სავსებით ცხადია, რომ პედაგოგი ვერ დაკმაყოფილდება მოსწავლეებისადმი მხოლოდ ცოდნის გადაცემის ფუნქციით. მას უსათუოდ უნდა შეეძლოს უხელმძღვანელოს მოსწავლეთა გონებრივ მოქმედებას, საჭიროა გაუკეთოს კორექტირება და მიმართულება მისცეს მას; მხოლოდ ამ შემთხვევაში შეუძლია მასწავლებელს უზრუნ-

ველყოს ბავშვის ყოველმხრივი განვითარება და აღზარდოს იგი, როგორც პიროვნება.

სწავლის პროცესში მოსწავლის გონებრივი მოქმედების ეფექტური მართვა დამოკიდებულია არა მარტო ინფორმაციის (ცოდნის შინაარსი, რომელიც ეძლევათ მოსწავლეებს) წყაროს მოწესრიგებულობაზე, არამედ თვით ბავშვის გონებრივი მოქმედებების სისტემის მოწესრიგებაზე, რომელმაც უნდა უზრუნველყოს კონკრეტული ამოცანების გადაწყვეტა. მხოლოდ ასეთ პირობებში შეუძლია თითოეულ მოსწავლეს აქტიური ფუნქციობა, როგორც შეგნებული და დამოუკიდებლად მოღვაწევის სასწავლო მოქმედების სუბიექტს.

ამიტომ მასწავლებელი უნდა ფლობდეს არა მარტო შესატყვის ცოდნას, არამედ ამ ცოდნის გადაცემის უნარ-ჩვევებსაც. მას უნდა შეეძლოს მოსწავლეთა ყურადღების მობილიზაცია, მათი აზროვნების განვითარება და საზოგადოებრივად მნიშვნელოვან ღირებულებათა ორიენტიაციების ჩამოყალიბება. მასწავლებლის მიერ სწავლების უნარ-ჩვევათა დაუფლება, რომლითაც იგი უზრუნველყოფს თითოეულ მოსწავლის პიროვნების ჩართვას სასწავლო საქმიანობაში, განათლებას პროდუქტიულობის გონებრივი განვითარებისა და მოსწავლის აღზრდის აუცილებელი პირობაა. პედაგოგის სწორედ ამ ფუნქციაში მკვლევანობა და რეალიზირება მოსწავლის პიროვნებაზე მასწავლებლის პიროვნების პედაგოგიური ზემოქმედების მთელი ძალა. პედაგოგიური მოღვაწეობის უნარ-ჩვევებს მასწავლებელი ჰქონდა კიდევ უმადლეს პედაგოგიურ სკოლაში, თავისი პროფესიონალური მზადების პროცესში უნდა დაეუფლოს.

რომელ ზოგადპედაგოგიურ უნარ-ჩვევებს უნდა დაეუფლოს თითოეული სასკოლო საგნის მასწავლებელი? ამ უნარ-ჩვევებიდან ყველაზე მნიშვნელოვანია შემდეგი:

### ს ა ი ნ ფ ო რ მ ა ც ი ო უ ნ ა რ - ჩ ვ ე ვ ე ბ ი

სასწავლო საგნის მასალაში უნდა განხორციელდეს მეცნიერული მასალის დიდაქტიკური გადამუშავება.

გამოიყოს ძირითადი დიდაქტიკური ერთეულები (ცნება, უნარი, და რწმენა), დამუშავდეს მათი ფორმირების, მათი შემდგომი განვითარების გზები და მოყვანილი იქნეს მოსწავლეთა ცოდნა გარკვეულ სისტემაში, არა მარტო გამოიყენოს, არამედ განავითაროს კიდევაც იმ მეთოდების სისტემა, რომელიც მეტნაკლებად დამახასიათებელია მოცემული სასკოლო საგნისათვის.

გამოიყენოს სწავლების ტექნიკური საშუალებები, ისარგებლოს თვალსაჩინოებით.

გამოიყენოს გრამატიკული სწავლების ელემენტები, ილაპარაკოს ბავშვებთან გასაგებად, ლოგიკურად, გარკვევით, მოკლედ და გამომეცხველებით.

საკურობის შემთხვევებში გრაფიკულად გამოხატოს აზრები მარტივი სქემატური სურათების დახმარებით.

უზრუნველყოს უკუკავშირი ე. ი. მოსწავლეთა მეხსიერებაში შეთვისებული უნარებისა და ცოდნის შემოწმება, შეფასება, კორექტირება და განმტკიცება.

ჩატარდეს ბავშვებთან ექსკურსიები მუზეუმში, ბუნებაში, წარმოებაში. გააცნოს მათ სასოფლო-სამეურნეო შრომა, ჩაატაროს გაკვეთილები სასწავლო სახელოსნოებში და სასწავლო-საცდელ ნაკვეთებში.

### ს ა მ ო ბ ი ლ ი ზ ა ც ი ო უ ნ ა რ - ჩ ვ ე ვ ე ბ ი :

მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა და მათში სწავლისა და შრომისადმი მტკიცე ინტერესის ჩამოყალიბება. ვასწავლოთ მათ როგორ ისწავლონ, როგორ მოამზადონ სამუშაო ადგილი, როგორ იმუშაონ წიგნზე, როგორ იმუშაონ ხელსაწყოებით და სხვა.

ვასწავლოთ მოსწავლეებს, თუ როგორ გამოიყენონ ცოდნა პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტისას; უხელმძღვანელოს კოლექტივის ზრდას, იცოდეს ძალების სწორად განაწილება მოსწავლეთა კოლექტივში. ორგანიზაცია გაუკეთოს მოსწავლეებს საერთო საქმის შესასრულებლად, ზუსტად დაგეგმოს სამუშაო, კონტროლი გაუწიოს მას და ობიექტურად შეაფასოს.

### გ ა ნ მ ა ვ ი თ ა რ ე ბ ე ლ ი უ ნ ა რ ე ბ ი დ ა ჩ ვ ე ვ ე ბ ი

სწავლებაში გამოყენებული იქნეს დაკვირვების მეთოდი და სხვადასხვა ხასიათის სასკოლო ცდები.

გამოვიყენოთ სწავლების სხვადასხვა მეთოდები, რომლებიც ასაკობრივი ფიზიოლოგიის, ფსიქოლოგიის, პედაგოგიკის და სასკოლო პიჯენის მონაცემების შესატყვისი იქნება.

აღზრდის პროცესში მოსწავლეთა გონებრივი მუშაობის წარმართვა და გონებრივი მოქმედების სისტემის ჩამოყალიბება გარემოსთან დამოკიდებულებაში.

აღზრდის პროცესში შეიქმნას პრობლემური სიტუაციები, რომელნიც ბავშვისაგან დამოუკიდებელ აზროვნებას მოითხოვენ. დამყარდეს მღზე-შედეგობრივი კავშირ-ურთიერთობანი საგნებსა და სინამდვილის მოვლენებს შორის.

ჩამოვაყალიბოთ და დავუსვათ მოსწავლეებს კითხვები, რომლებიც



მოითხოვენ ადრე შექნილი ცოდნის, შედარებებისა და დამოუკიდებელი დასკვნების გამოყენებას, აქტიურ შემეცნებით მოქმედებას.

განვავითაროთ მოსწავლეთა მეტყველება.

## ს ა თ რ ი ე ნ ტ ა ც ი ო უ ნ ა რ - ჩ ე ვ ე ვ ე ბ ი

ბუნებასა და შრომაზე კომუნისტური დამოკიდებულების, მეცნიერული მსოფლმხედველობის, ათეისტური რწმენის ჩამოყალიბება.

დაგწეროთ მოსწავლეებში სასწავლო საქმიანობისა და მეცნიერებისადმი, საწარმოო შრომისა და პროფესიული მოღვაწეობისადმი მტკიცე ინტერესი საზოგადოებრივი მოთხოვნილებების, პირადი მიდრეკილებებისა და ბავშვთა შესაძლებლობების შესატყვისად.

კომუნისტური საზოგადოების მაღალი ზნეობრივი იდეალების სულისკვეთებით განვახორციელოთ ჰუმანისტური, ესთეტიკური და იდეურ-პოლიტიკური აღზრდა, რომელიც განსაზღვრავს თითოეული მოსწავლის სწორ სოციალურ და პროფესიონალურ ორიენტაციას.

ზემოთ აღნიშნული ზოგადპედაგოგიური უნარები და ჩვევები არ ამოწურავენ ყველა უნარებსა და ჩვევებს, რომლებიც აუცილებლად სჭირდება აღმზრდელ-მასწავლებელს. მასწავლებელი უნდა ფლობდეს აგრეთვე, კონსტრუქციულ, ორგანიზატორულ, კომუნიკატორულ, კვლევითი მოქმედების უნარ-ჩვევებს, რათა მოსწავლეთა სწავლის, განვითარებისა და აღზრდის ამოცანები შემოქმედებითად გადაწყვიტოს.

საგნობრივი მასწავლებლის მოღვაწეობის სტრუქტურას აქვს თავისი სპეციფიკა, რომელიც გაპირობებულია საგნის შინაარსით, მისი ცოდნით, შესატყვისი უნარებითა და ჩვევებით. ეს სპეციფიკა ბევრ რამეში განსაზღვრავს, აგრეთვე, სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის ოპტიმიზაციას, მის ეფექტურობას.

მასწავლებელი პრაქტიკულ მოღვაწეობაში მუდამ გამოდის როგორც მთლიანი პიროვნება, როგორც სოციალური პროგრესის შეგნებული სუბიექტი და აქტიური შემოქმედი. ამიტომ მასწავლებლის პიროვნულ თვისებებს, მის ნიჭს, ზნეობას, რწმენას, მის ტაქტსა და ხასიათის ნიშნებს განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს.

### § 2. საბავთა მასწავლებლის პიროვნების

#### პროფესიონალური თვისებები

მასწავლებლის პიროვნების სტრუქტურაში თავსდება გარკვეული, პროფესიონალურად მნიშვნელოვანი თვისებები, რომლებიც უშუალოდ გავლენას ახდენენ მასწავლებლის პიროვნების ფორმირებაზე, მისი ღირებულებათი ორიენტაციების და ფსიქიკური გამოვლინებების

განვითარებაზე, რომლებიც სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის განხორციელებისას მის აქტიურობასა და დამოუკიდებლობას განსაზღვრავენ.

პედაგოგის პიროვნების მიმართულობა. საუკეთესო საბჭოთა მასწავლებლის პედაგოგიური პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ სწორედ მაღალი ადამიანური თვისებების, მაღალი შეგნებულობის, ზნეობრივი, კომუნისტური რწმენის და საერთო კულტურის წყალობით აღწევენ ისინი ნამდვილ წარმატებასა და აღიარებას თავიანთი უდიდესი საზოგადოებრივი მნიშვნელობის საქმიანობაში.

საბჭოთა პედაგოგის მოღვაწეობა ფსიქოლოგიური შინაარსის თვალსაზრისით ძალიან რთული და მრავალმხრივი შრომაა, რომელიც მოითხოვს პიროვნებისაგან მაღალიდებულობას, ღრმა და მრავალმხრივ ცოდნას, მაღალ საერთო კულტურას, მტკიცე ინტერესებს მეცნიერების გადაცემას სფეროში, მკვეთრად გამოხატულ პროფესიულ-პედაგოგიურ მიმართულობას, ბავშვებისადმი სიყვარულს, ბავშვობის კანონების, სწავლების და აღზრდის თეორიისა და პრაქტიკის ცოდნას.

მასწავლებელი პედაგოგიური საქმიანობის პროცესში არა მარტო თავის ფსიქო-ფიზიკურ ძალებს ავლენს, არამედ ახდენს მათ ფორმირებასაც და რამდენადაც უფრო მაღალია მასწავლებლის მიერ არჩეული სპეციალობის საზოგადოებრივი და პირადი ღირებულების მნიშვნელობის შეგნება, მით უფრო ფართოა მისი პიროვნების ყოველმხრივი განვითარება და ჩამოყალიბების შესაძლებლობა.

უდიდესი მნიშვნელობა საბჭოთა მასწავლებლის პიროვნების ფორმირებისათვის აქვს იმას, თუ როგორ აეწყობა მისი მოღვაწეობის პროცესში პედაგოგიურ კოლექტივში პიროვნებათა შორის დამოუკიდებულება.

მასწავლებლის პიროვნების მაღალი აქტიურობა, მისი პედაგოგიური ოსტატობა, ბევრადაა დამოუკიდებელი მის პროფესიონალურ და სოციალურ ორიენტაციაზე, მისი პოლიტიკური და მოქალაქეობრივი თვისებების განვითარების დონეზე, მისი ქცევისა და მოქმედების წინაშე პასუხისმგებლობაზე და ბოლოს, თუ როგორ არის ის ჩართული სკოლის პედაგოგიური კოლექტივის შემოქმედებით მოღვაწეობაში და მონარდი თაობის კომუნისტურად აღზრდის საქმეში.

თავისი სოციალური როლისა და საზოგადოებრივი მოვალეობის ღრმა შეგნება და შრომაში გაერთიანებული ამხანაგების კოლექტივთან იდეური ერთიანობა ქმნის კეთილსასურველ შინაგან პირობებს მასწავლებლის პიროვნების ყოველმხრივი განვითარებისათვის და მასში კომუნისტური თვისებების ჩამოყალიბებისათვის, როგორცაა: მიზანმიმართულებულობა, დისციპლინიზებულიობა, ორგანიზებულიობა, გამ-

ტანობა და საქმიანობა. ეს თვისებები ეხმარებიან საბჭოთა მასწავლებელს გამოავლინოს ნებისყოფა მიზნის მძალდევად, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც გზაზე წინააღმდეგობა ელოდება.

**პედაგოგიური უნარები, მისი სტრუქტურა და ფორმირება.** ბავშვის სწავლა-აღზრდაში მაღალი ხელოვნების მიღწევა ბევრად არის დამოკიდებული მასწავლებლის პიროვნულ თვისებებზე და უპირველეს ყოვლისა, მის პედაგოგიურ უნარებზე, რომელთა ქვეშ პედაგოგიურ საქმიანობაში ფსიქოლოგია გულისხმობს პიროვნების განსაზღვრულ ფსიქიკურ თვისებებს, რომლებიც ბავშვის სწავლა-აღზრდისას, ქმნიან პირობებს მაღალი შედეგის მისაღწევად.

სხვადასხვა სასკოლო საგნების მასწავლებელთა პედაგოგიური მოღვაწეობის შინაარსისა და სტრუქტურის შესწავლა ნათლად გვიჩვენებს, რომ პედაგოგიური უნარების იგანვითარება ორგანულად უკავშირდება პედაგოგიური უნარ-ჩვევების დაუფლებას; განსხვავებულ სიტუაციებში, მათი დაუფლების პროცესში მქლავდება, ვითარდება და ყალიბდება პედაგოგიური უნარები როგორც პიროვნული (მთლიანი) წარმონაქმნი, რომელიც უზრუნველყოფს მასწავლებელ-აღმზრდელის მოღვაწეობის წარმატებას. ფსიქოლოგებმა, პედაგოგიური მოღვაწეობის შესწავლის საფუძველზე მივიდნენ იმ დასკვნამდე, რომ პედაგოგიური უნარები გარკვეული პიროვნული თვისებების პროექციას წარმოადგენს, რომელიც პასუხობს სწავლა-აღზრდის მოთხოვნებს, მათ აღნიშნეს პედაგოგიური უნარების შემდეგი სახეები: 1. დ ი დ ა ქ ტ ი კ უ რ ი უ ნ ა რ ე ბ ი, რომელიც იძლევა საშუალებას წარმატებით დაამუშაოს სწავლის ზოგად კანონზომიერებათა გავების საფუძველზე მოსწავლეთათვის ცოდნისა და ჩვევების გადაცემის მეთოდები. ეს უნარი ეხმარება მასწავლებელს კარგად დაგეგმოს მასალა და მოახდინოს მისი რეკონსტრუირება, ადვილად დასაძლევია გახადოს იგი მოსწავლეებისათვის. გაკვეთილები ჩაატაროს შემოქმედებითად, განავითაროს ბავშვების აზროვნება და მიაჩვიოს ისინი დამოუკიდებელ მუშაობას. 2. კ ო ნ ქ ტ რ უ ქ ტ უ ლ ი უ ნ ა რ ე ბ ი, რომლებიც წარმოადგენს აღსაზრდელი პიროვნების წარმატებით პროექტირებისა და ფორმირების ალკოლებელ პირობას, უნარს წინასწარკვირტოს პედაგოგის მუშაობის შედეგები და მოსწავლის ქცევა სხვადასხვა სიტუაციებში.

3. პ ე რ ც ე პ ტ უ ლ ი უ ნ ა რ ე ბ ი, რომელიც მდგომარეობს ბავშვის ფსიქოლოგიის ადეკვატურ გავებაში და აღქმაში. ასევე ბავშვის ფსიქიკური მდგომარეობის გავებაში მოცემულ მომენტში. ამ უნარს მიეკუთვნება, აგრეთვე; მასწავლებლის ყურადღების თავისებურებები.

4. ე ქ ს პ რ ე ს ი უ ლ ი უ ნ ა რ ე ბ ი, ე. ი. საკუთარი აზრების, ცოდნი-

სა და რწმენის გარეგნული გამოხატვის ნიჭი, უპირველეს ყოვლისა, მეტყველებით, და აგრეთვე მიმიკითა და ქესტ-მიმიკით.

5. კომუნიკატორული უნარები, რომელიც ეხმარება მასწავლებელს დაამყაროს ბავშვებთან სწორი ურთიერთდამოკიდებულება (პედაგოგიური ტაქტი, ინდივიდუალური და ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინება).

6. ორგანიზატორული უნარები. ხელმძღვანელობს რა პიროვნებისა და მისი მოღვაწეობის ურთიანობის პრინციპით და განიხილავს რა პიროვნებას, როგორც ინტეგრალურ წარმონაქმნს, საჭიროა ამ რთულ ფსიქიკურ თვისებათა დამოკიდებულებათა და მოქმედებათა ანსამბლიდან, ცალკე გამოიყოს წამყვანი რგოლი, რომლის გარეშეც შეუძლებელია პედაგოგიურ მოღვაწეობაში შეგნებული სუბიექტის პროფესიონალურად მნიშვნელოვან თვისებათა ჩამოყალიბება.

ასეთ რგოლად უნდა ჩაითვალოს პერცეპტული უნარები, რომელიც მასწავლებელს აძლევს შესაძლებლობას სწორად აღიქვას ბავშვი. დააკვირდეს მას და გაიგოს იგი. მხოლოდ ამ ნიჭის წყალობით შეუძლია მასწავლებელს მასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესი წარმატებით წაიყვანოს, სწორად გაიგოს და მხედველობაში მიიღოს მოსწავლეთა ინტერესები, დააკმაყოფილოს მათი მოთხოვნები და დაამყაროს მათთან სწორი ურთიერთდამოკიდებულება. მოახდინოს მათი განვითარების პროექტირება და კონტროლი გაუწიოს მათი სწავლის ორგანიზაციას.

პედაგოგიური უნარები წარმოადგენენ წარმატებითი პედაგოგიური მოღვაწეობის არა მარტო პირობას, არამედ მის შედეგსაც. პედაგოგიური უნარები ვლინდება, ყალიბდება და ვითარდება ფსიქიკური თვისებების საერთო სტრუქტურაში, მასწავლებლის პიროვნების დამოკიდებულებებსა და მოქმედებებში. იგი პიროვნების, აზროვნების, გრძნობისა და ნებისყოფის მრავალი თვისებების სინთეზს წარმოადგენს.

პედაგოგიური მოღვაწეობას ეფექტურობა ბევრადაა დამოკიდებული მასწავლებლის მეტყველების კულტურაზე, მასწავლებელს საქმე აქვს ინფორმაციების უდიდეს და უწყვეტ ნაკადთან და სწრაფად რომ დაეუფლოს მას და მოხერხებულად გამოიყენოს იგი თავის მოღვაწეობაში, მასწავლებელი კარგად განვითარებულ მეტყველებას უნდა ფლობდეს. ფსიქოლოგიური დაკვირვების მასალები გვიჩვენებენ, რომ მასწავლებლის მეტყველებაში ნშირად გამეორებული სემანტიკური და სტილისტური შეცდომები მიზეზი ხდება მისი მოსწავლეების ღარიბი და არასწორი მეტყველებისა და აგრეთვე მათი დაბალი ზოგადი კულტურისა.

მასწავლებლის მეტყველებაში გლინდება მისი პიროვნებისათვის დამახასიათებელი თავისებურებები, ემოციური მდგომარეობანი და ექსპრესიული უნარები, ხასიათის თვისებები და ის დამოკიდებულებანი, რომლებიც მყარდება სხვა ადამიანებთან. ამრიგად, მასწავლებლის ზემოქმედების ძალა მოსწავლის პიროვნებაზე მნიშვნელოვანი ხარისხით ვაპირობებელია მისი მდიდარი მეტყველებით, მისი ემოციური გამომხატველობის უნარით.

#### § 8. მასწავლებლის პიროვნების ჰაპლენა მოსწავლის პიროვნების ჩამოყალიბებაზე

პროგრესული პედაგოგები და გამოჩენილი საზოგადო მოღვაწეები, მასწავლებლის პიროვნების როლს ყოველთვის დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ ბავშვთა აღზრდა-განათლების საქმეში.

ა. ი. გერცენი მიუთითებდა, რომ ბავშვებზე გავლენას ახდენს არა მარტო მასწავლებლის ცოდნა, არამედ თვით მისი პიროვნებაც, მისი სულის თვისებები. ამ აზრს გამოთქვამდა კ. დ. უშინსკიც, რომელიც თვლიდა, რომ აღზრდაში ყველაფერი უნდა ეფუძნებოდეს აღმზრდელის პიროვნებას, რომ არავითარ პროგრამასა და წესდებას არ შეუძლია შეცვალოს მასწავლებლის პიროვნება.

და მართლაც ცხოვრების გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ ყველაზე მეტად მუშაყის პიროვნული თვისებები, მისი შოფლმხედველობა, რწმენა, თავდაპყრა, ამტანობა, უნარი, ზეგავლენა მოახდინოს კოლექტივზე და წაიყვანოს ის თავის გზით, არსად ისე არ ახდენს გავლენას მუშაობის შედეგებზე, როგორც პედაგოგიური მოღვაწეობის უბანზე. მასწავლებლის პიროვნება უძლიერეს ზეგავლენას ახდენს ბავშვის გონების, გრძნობებისა და ნებისყოფის განვითარებაზე, მის ცხოვრებაზე სკოლის დამთავრების შემდეგაც.

მასწავლებლის პიროვნების უდიდესი ზნეობრივი ზემოქმედების მიზეზები მოსწავლეთა პიროვნებაზე, უნდა ევძიოთ თვითონ ადამიანის ბუნებაში და ადამიანურ ურთიერთობებში, რომლებიც პედაგოგიური მოღვაწეობის პროცესში ყალიბდება.

სოციალისტურ საზოგადოებაში მოსწავლასა და მასწავლებლის მოქმედებას განსაზღვრავს საერთო მიზანი, რომელიც ხორციელდება საქმიან თანამშრომლობაში და აღმზრდელისა და აღსაზრდელის ორგანულ ურთიერთკავშირში. ამიტომ არის, რომ საბჭოთა სკოლის პრაქტიკაში მასწავლებლის პედაგოგიური მოღვაწეობის საბოლოო შედეგები მოსწავლეთა მიღწევებით ფასდება. თუმცა ამ მთლიან პროცესში მასწავლებლის და მოსწავლის კონკრეტული მოქმედება თავისი ფსიქოლოგიური შინაარსით ერთნაირი არ არის. მათ აქვთ თავიანთი

სპეციფიკური თავისებურება. მოსწავლის მოქმედება მიმართულის მეტნიერული საფუძვლების აქტიური აღქმისა და შეთვისებისაკენ, იმ უნარ-ჩვევებს დაუფლებისაკენ, რომლებიც მას ამზადებენ ცხოვრებისა და შრომისათვის. ამ მოქმედების შედეგად, უპირველეს ყოვლისა, დამოკიდებულია შემეცნებით აქტივობაზე და მოსწავლეთა დამოუკიდებლობაზე, მათი მომზადების, განვითარებისა და თვითაღზრდის უნარზე, მათ ნებისყოფაზე. ეს თვისებები ყველა მოსწავლეს საკმარისად არა აქვს, ამიტომ მათ სჭირდებათ ყოველდღიური დახმარება მასწავლებლის მხრიდან, მუდმივი ურთიერთობა მასთან.

მასწავლებლის მუშაობა მიმართულია სასწავლო საქმიანობის ხელშეწყობისა და მართვისაკენ, ბავშვების მიერ ცოდნის სისტემის ათვისების ორგანიზაციისაკენ და მათში მტკიცე რწმენის ჩამოყალიბებისაკენ.

სასწავლო საქმიანობის ორგანიზაციის შინაარსი და მოსწავლეთა შორის დამყარებული ურთიერთკავშირი ცვლის მოსწავლეთა ამთვისებლობას და ამდენად შემეცნებით აქტივობასაც.

მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის კეთილი განწყობილების დროს, ინფორმაცია, რომელიც მასწავლებლისაგან მომდინარეობს პიროვნული მნიშვნელობის მქონეა მოსწავლისათვის.

სასწავლო პროცესის დროს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის როგორი უნდა იყოს დამოკიდებულება, რომ იგი დაეხმაროს მოსწავლეს სასწავლო მოქმედებაში, ხოლო მასწავლებელს მოსწავლეთა აღზრდაში? მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის სწორ ურთიერთობად შეიძლება ჩაითვალოს მხოლოდ ისეთი ურთიერთობა, რომელიც ეყრდნობა ოპტიმისტურ შეხედულებებს ბავშვზე და ჰუმანურ დამოკიდებულებას მის მიმართ. მხოლოდ ასეთ შემთხვევაშია შესაძლებელი მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის დამყარდეს ურთიერთაბიძვირებელი და ჯანსაღი დამოკიდებულება, რომელიც პედაგოგიური მოღვაწეობის პირობას წარმოადგენს.

ამოცანები, რომელიც პარტიამ და ხელისუფლებამ წაუყენა საბჭოთა სკოლას, ვალდებულს ხდის მასწავლებელს იყოს მგრძობიარე, ყურადღებიანი თითოეული მოსწავლის მიმართ, პირდაპირი და უბრალო მოსწავლეებთან დამოკიდებულებაში. აღმზრდელისაგან მოითხოვენ, რომ მას შეეძლოს ორიენტირება მოსწავლის ფსიქოლოგიაში, რათა აღზარდოს მათი ენებისყოფა და ხასიათი. მასწავლებლის დაკვირვებულ, ყურადღებიან დამოკიდებულებას მოსწავლისადმი და მთლიანად ბავშვთა კოლექტივისადმი, მისი როგორც მასწავლებლისა და ახალგაზრდობის დამრიგებლის ავტორიტეტს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს.

მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის ურთიერთობის პროცეს-

ში მასწავლებლის დამოკიდებულება ბავშვებთან უსათუოდ გავლენას ახდენს მოსწავლეების დამოკიდებულებაზე მასწავლებლებთან. პედაგოგიური მოღვაწეობის წარმატებაზე სეროიზულ ზეგავლენას ახდენს სასწავლო-აღმზრდელი პროცესში დამყარებული აუცილებელი ურთიერთგაგება მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის.

#### § 4. პედაგოგიური ტაქტიკისა და პედაგოგიური ეთიკის

##### ფსიქოლოგიური საფუძვლები

ბავშვებთან მუდმივი ურთიერთობა მასწავლებლისაგან მოითხოვს დიდ ტაქტს, რომელიც ეხამება მაღალ მომთხოვნელობას, გულისხმიერებას, სამართლიანობას, ჰუმანურობას, ოპტიმიზმს, დაყენებას, ამტანობასა და თავშეკავებას.

პედაგოგიური ტაქტი და მისი მნიშვნელობა აღწრდისათვის. პედაგოგიური ტაქტი მასწავლებლის ქცევის უმნიშვნელოვანესი თვისება და მისი პედაგოგიური უნარის ნათელი გამოვლენაა. ხშირად გამოცდილი მასწავლებელიც კი, რომელსაც არა აქვს პედაგოგიური ტაქტი, კარგავს თავის ავტორიტეტს მოსწავლეების თვალში. ახალგაზრდა მასწავლებელს, რომელსაც არა აქვს პედაგოგიური ტაქტი, ხშირად უვარდება გაკვეთილი, რის გამოც მას დაურწმუნებლობა უჩნდება საკუთარი ძალებისადმი, ზოგჯერ კი გული უტყდება პედაგოგიური საქმიანობისადმი.

პედაგოგიური ტაქტის მეტად არსებით ელემენტს წარმოადგენს პედაგოგის დაკვირვებულ და ყურადღებიანი დამოკიდებულება მოსწავლეებისადმი და მთლიანად ბავშვთა კოლექტივისადმი. სიფრთხილე დასკვნებისა და გადაწყვეტილებების მიღებისას, რომელთაც შეუძლიათ შეეხონ მოსწავლის თავმოყვარეობას, დაბლა დასწიონ თავიანთი თავის შეფასება, მოადუნონ კოლექტივის დადებითი ზეგავლენა. პედაგოგიური ტაქტი ვლინდება პედაგოგის ყოველდღიურ მუშაობაში, სიტუაციებში, რომელშიც გვიხდება მოსწავლეთა სასწავლო წარმატების შეფასება.

მოსწავლის საქმიანობაზე დიდ გავლენას ახდენს პედაგოგიური შეფასება, რომელმაც მაქსიმალურად უნდა ასახოს მოსწავლის ცოდნის ნამდვილი დონე, მისი უნარ-ჩვევები და დამოკიდებულება საქმიანობაში. ცოდნის სწორი შეფასება მოსწავლეებს დაეხმარება შეიცნონ თავიანთი მიღწევები, სწორად გაიგონ თავიანთი შრომის ძლიერი და სუსტი მხარეები. მოსწავლის შრომის არასწორი შეფასება უარყოფითად მოქმედებს მის ფსიქიკურ მდგომარეობაზე, მის თვითცნობიერებაზე, მის ემოციონალურ-ნებელობით მხარეზე, სწავლისათვის და შრომისათვის ფსიქოლოგიურ მზადყოფნაზე.

მნიშვნელოვან როლს, ცოდნისა და ყოფაქცევის შეფასებისას, ასრულებს მასწავლებლის მიმართვის ფორმა მოსწავლეებისადმი. სკოლის ყველა მასწავლებელი პატივისცემით უნდა ეკიდებოდეს მათ. კარგი პედაგოგი ყოველთვის ზრუნავს იმაზე, თუ როგორ, როდის და რა პირობებში აწარმოოს მოსწავლის გამოკითხვა და როგორი ფორმით გამოხატოს მისი შეფასება.

ზოგიერთ პედაგოგს ავიწყდება მოსწავლეებთან ურთიერთობის მნიშვნელოვანი პრინციპი. მოითხოვე, ოღონდ ნუ დაამცირებ მოსწავლის ღირსებას. ამის გაუთვალისწინებლობას ხშირად მივეყვართ კონფლიქტებამდე, რომელთა მიზეზიც ხშირად თვითონ მასწავლებლები არიან. მასწავლებლის მოთხოვნა უნდა უკავშირდებოდეს სამართლიანობას, კეთილ განწყობილებას და მოსწავლისადმი პატივისცემას. გამოცდილებამ დაგვანახა, რომ მოსწავლეებს უყვართ მომთხოვნი მასწავლებლები, ოღონდ ისეთები, რომლებიც პატივისცემით ეპყრობიან მათ, არ შეურაცხყოფენ, არ ამცირებენ მათ ღირსებებსა და არ ლახავენ მათ თავმოყვარეობას.

მოსწავლეები დიდად აფასებენ აღიარებული მასწავლებლების შეფასებას, რომელთაც კარგად იციან თავისი საგანი. ასეთი მასწავლებლების შეფასებას ხშირად ემთხვევა მოსწავლეთა თვითშეფასებაც. ეს უკანასკნელი კი ხელს უწყობს სწორად ორიენტირებული სასწავლო მოქმედებისა და ყოფაქცევის ჩამოყალიბებას.

მოსწავლეებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს მათი ცოდნისა და ყოფაქცევის შეფასებას, რომელსაც აძლევს მათ მოსწავლეთა კოლექტივი. ამიტომ, მასწავლებელი, რომელიც აფასებს მოსწავლეთა ცოდნასა და ყოფაქცევას კლასის თანდასწრებით, უნდა იყოს განსაკუთრებით ყურადღებით, უნდა შეძლოს ერთმანეთს შეუხამოს ბავშვებთან მაღალი მომთხოვნელობა გულისხმიერ დამოკიდებულებას.

მასწავლებლის ამოცანაა, სწრაფად, პედაგოგიური სიტუაციების ცვლილების პირობებში შეძლოს სწრაფი ორიენტირება, შექმნილი ვითარების სწორად შეფასება და სწორი გადაწყვეტილების მიღება, რომელსაც აუცილებლად ექნება აღმზრდელობითი მნიშვნელობა. ეს შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, თუ მასწავლებელს შეუძლია, არა მარტო სწორად აღიქვას და შეაფასოს ბავშვის ქცევა, ღრმად ჩაიხედოს მათ წარმომშობ მიზეზებში, არამედ უნდა ფლობდეს ზასიათის ისეთ თვისებებსაც, როგორც არის ტაქტი, თავშეკავება და თავდაპყრილობა. ეს აუცილებელი პირობაა პედაგოგიური ტაქტის დასაცავად.

მასწავლებლის გრძნობების (რისხვა, სიხარული, მოფერება) გამოვლენა მოსწავლეებთან დამოკიდებულებაში, თუ დაცულია პედაგოგიური ტაქტი და მოსწავლის პიროვნების პატივისცემა, შეიძლება იყოს



სასარგებლო და ზოგჯერ აუცილებელი საშუალებაც პედაგოგიური ზემოქმედებისათვის, რადგან მოსწავლის თვალში მასწავლებლის ეს ემოციები; მისი ქცევის ან პედაგოგიური სიტუაციის პირდაპირი შეფასების მნიშვნელობას ღებულობენ. და პირიქით, პედაგოგიური ტაქტის უქონლობამ, ანალოგიურ პირობებში, მოსწავლესა და პედაგოგს შორის ნორმალურ დამოკიდებულებას შეიძლება მიაყენოს გამოუსწორებელი ზიანი.

პედაგოგიური ტაქტი უკარნახებს მასწავლებელს საღ და როდის ელაპარაკოს მოსწავლეებს (ამხანაგების თანდასწრებით, მშრობლებთან, პირადად, სასწავლო მუშაობისას, გასეირნებისას და სხვა). ტაქტი აძლევს მასწავლებელს საშუალებას იპოვოს სწორი გადაწყვეტილება იმისა, თუ როდისაა უკეთესი ლაპარაკი მოსწავლესთან მისი ყოფიქცევის შესახებ — მაშინათვე, გარკვეული საქციელის ჩადენისთანავე, თუ მიეცეს საშუალება მოსწავლეს გონს მოვადეს. გააზროს თავისი ქცევა, განიცადოს თვითონ, რადგანაც ბავშვების უმრავლესობისთვის რეაქციისა და შეფასების ცოტასნით გადაღება გადამწყვეტ ფაქტორს წარმოადგენს თავიანთი მოქმედებისა და ქცევის გაცნობიერებასა და შეფასებაში.

მოსწავლეებთან დამოკიდებულებაში პედაგოგიური ტაქტის გავლენა ბევრად არის დამოკიდებული მასწავლებლის ზნეობრივ აღზრდაზე, რომელიც მოსწავლეებთან ურთიერთობის დროს იცავს პედაგოგიურ ეთიკის კანონებს. მასწავლებელი, რომელიც უშვებს მოსწავლეებთან მომთხოვნელობის დროს უპრინციპობას, უსამართლობას და უპატივცემულო დამოკიდებულებას, საფუძველს აძლევს მოსწავლეებს მისი ნორმალური თვისებები უარყოფითად შეაფასონ. ეს კი, რასაკვირველია, როგორც მასწავლებლის ავტორიტეტს, ასევე სწავლა-აღზრდის საქმესაც ვნებს.

მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის ურთიერთპატივისცემა და ჯანსაღი ურთიერთდამოკიდებულება წარმოადგენს მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთა მოთხოვნილებებისა და ინტერესების გაკების, ხოლო მოსწავლეების მიერ მასწავლებლის მოთხოვნის გაკების საფუძველს. მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის დამოკიდებულებაში გადახრა ხშირად სასწავლო-აღზრდელობით პროცესზე აისახება, ჩვეულებრივ, ეს გადახრა ენება პედაგოგიური ზემოქმედების ძალას მასწავლებლის პიროვნებისა მოსწავლის პიროვნებაზე, ამიტომ პედაგოგიურ მოღვაწეობაში პედაგოგიური ეთიკის ნორმების დაცვა აუცილებელ პირობას წარმოადგენს.

ბიროვნებათა შორის დამოკიდებულებები პედაგოგიურ კოლექტივში. ახალგაზრდობის განათლებისა და კომუნისტური აღზრდის პრო-

ესი ეს არის ერთიანი შემოქმედებითი შრომა მასწავლებელთა კოლექტივისა და სკოლის ხელმძღვანელებისა, მისი პარტიული, პროფესიული და კომკავშირული ორგანიზაციებისა. მასწავლებელთა კოლექტივის მუშაობაში კარგად მოფიქრებული, აწყობილი სისტემა, ზნეობრივი ურთიერთდამოკიდებულება და ურთიერთპატივისცემა აუცილებელ პირობას წარმოადგენს სკოლის მოღვაწეობაში წარმატების მიხალწევად. სკოლის მასწავლებლები თუ არ იჩენენ ზნეობრივ პოზიციებში ერთსულოვნებას, თუ არ არის შეთანხმება მათ მუშაობაში, მოსწავლეებისადმი მოთხოვნაში, მაშინ ეს სერიოზულ წინააღმდეგობას ქმნის მოზარდი თაობის აღზრდაში.

სკოლის მუშაობის შედეგისათვის მიზანმიმართულობა და ორგანიზებულობა მასწავლებელთა კოლექტივის მუშაობაში ქმნის საერთო პასუხისმგებლობას. ა. ს. მაკარენკო არაერთგზის უსვამდა ხაზს, რომ მხოლოდ მასწავლებელთა ორგანიზებულ კოლექტივს, რომელსაც აქვს ერთიანი მიზანი და მორალური ურთიერთდამოკიდებულება, შეუძლია აღზარდოს მოსწავლეები და ზეგავლენა მოახდინოს მათი პიროვნების ჩამოყალიბებაზე.

მოსწავლის პიროვნების აღზრდა შეუძლებელია განხორციელდეს ცალკე პედაგოგიური კოლექტივის 'შეთანხმებული მუშაობის გარეშე. მასწავლებლის ავტორიტეტის ჩამოყალიბება შესაძლებელია მხოლოდ სკოლის მასწავლებლებს შორის მაღალმორალური დამოკიდებულების პირობებში.

ყველა საწარმოს შრომითი წარმატების აუცილებელ ფაქტორს წარმოადგენს კოლექტივის შექმნა. პედაგოგიური მოღვაწეობისათვის დასაკუთრებით მნიშვნელოვანია კეთილსასურველი ატმოსფეროს შექმნა კოლექტივში. კოლექტიური მოქმედება და კოლექტივში მუშაობის უნარი პედაგოგიური მოღვაწეობის აუცილებელი პროფესიული პირობაა.

ა. ს. მაკარენკო წერდა, რომ „იქ, სადაც აღმზრდელები არ არიან გაერთიანებული კოლექტივში და სადაც კოლექტივს არა აქვს მუშაობის ერთიანი გეგმა, ერთნაირი ტონი, ერთნაირი ზუსტი მიდგომა მოსწავლისადმი, იქ არ შეიძლება იყოს არავითარი აღმზრდელითი პროცესი“<sup>1</sup>.

პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ პედაგოგიურ კოლექტივში ეთიკის ნორმების გულწრფელობისა და ურთიერთგაგების დაცვა არის მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელსაც უდიდესი პედაგოგიური მნიშვნელობა აქვს. ცალკეული მასწავლებლების მიერ პედაგოგიური ეთიკის ნორმების

<sup>1</sup> А. С. Макаренко, соч. т. V, гл. 179.

დარღვევას აუცილებლად მიეყავართ პედაგოგიურ კოლექტივში კონფლიქტებამდე და წინააღმდეგობამდე. ყველაფერი ეს დაღს ასვამს მასწავლებლის გუნება-განწყობილებას, მათ შემოქმედებით აქტივობას და, რაღა თქმა უნდა, პედაგოგიური საქმიანობის შედეგებსაც.

სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის მართვა სკოლაში შეუძლებელია კეთილსასურველი და ურთიერთმომთხოვნი ატმოსფეროს შექმნის გარეშე და იმ შემოქმედებითი მიკროკლიმატის გარეშე, რომელიც უზარუნველყოფს მორალურ და ინტელექტუალურ კმაყოფილებას პედაგოგიურ მუშაობაში.

ყოველი სკოლის კოლექტივის საქმიანობის ეფექტურობა დამოკიდებულია როგორც სკოლის ხელმძღვანელზე, ასევე თვით მასწავლებლებზე, მათ უნარსა და სურვილებზე, შეინარჩუნონ ერთად მუშაობაში ჯანსაღი ურთიერთდამოკიდებულება. სკოლის თითოეული მასწავლებელი სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის სრულყოფის პრობლემის გადაწყვეტიას უნდა ზრუნავდეს იმაზე, რომ შეიტანოს თავისი წვლილი მაღალი პედაგოგიური აქტივობის გარემოს შექმნაში, აგრეთვე სკოლის ცალკეულ მასწავლებლებს შორის მეგობრული კეთილ-განწყობის დამყარებაში. მოსწავლეთა კომუნისტური აღზრდისა და სწავლის საერთო შემოქმედებითი საქმიანობის პროცესში.

## ტერმინების ლექსიკონი

- ადეკვატური (ლათ. — გატოლებული) — თანასწორი, სრულიად შესატყვისი.
- აქტონომიური მეტყველება (ბავშვის) — მეტყველება „თავისთვის“, რომელიც გაურკვევლობითა და სიტყვათა მრავალმნიშვნელობით ხასიათდება: სიტყვის მნიშვნელობა, რომელიც აერთიანებს სხვადასხვა საგნებს არამყარი ცვალებადი კავშირებით, სიტუაციიდან სიტუაციამდე იცვლება. იგი მოზრდილთა მეტყველების დაუფლების გარდამავალ საფეხურს წარმოადგენს. განსაკუთრებით განვითარებული აქვთ ერთიდაიგივე ასაკის ბავშვებს, რომლებიც ერთად იზრდებიან.
- ავტორიტარიზმი (ლათ. — სრული ძალაუფლება, ბრძანება) — ყოველგვარი მსჯელობის გარეშე, ბრმა დამორჩილების მოთხოვნათა სისტემა, რომელსაც ბრძანების ძალა აქვს. არ უნდა ავრიოთ ავტორიტეტის (ლათ. — ღირსება, ძალა, ძალაუფლება) ცნებაში — რომელიმე პირის ორგანიზაციის, შეხედულებათა სისტემის საყოველთაოდ აღიარებული ზეგავლენა, რომელიც გარკვეული დამსახურების მიხედვით ყალიბდება.
- აზროვნება — განზოგადებული, მიზანმიმართული, ცოდნით გაშუალებული, მეტყველებასთან განუყოფლად დაკავშირებული, სინამდვილის სოციალურად გაპირობებული ასახვა. აზლის ძებნის და აღმოჩენის პროცესი, რომელიც აღმოცენდება პრაქტიკული მოქმედების საფუძველზე გრძნობადი შემეცნებიდან, და რომელიც საკმაოდ შორს სცილდება მის ფარგლებს.
- აკალკულაცია — არითმეტიკული მოქმედების შესრულების უნარის დაკარგვა, თავის ტვინის მარცხენა ჰემისფეროს დაზიანების დროს.
- აკსელერაცია (ლათ. — დაჩქარება) — უკანასკნელ ხანებში ორ-

1 ლექსიკონი შეიცავს ამ სახელმძღვანელოში ნახმარი, ზოგიერთი ტერმინის ახსნას. გამოიყენება საცნობარო გამოცემის ჩვეულებრივი შეკვეცის სისტემა.

განიზმის განვითარების პროცესში შემჩნეული დაჩქარება. სქესობრივი მომწიფების ნაადრევი დასაწყისი.

ა ლ ტ რ უ ი ზ მ ი (ლათ. — სხვა, მეორე) — უნაგარო ზრუნვა სხვისი კეთილდღეობისათვის. მზად ყოფნა, რათა შენი პირადი ინტერესები მსხვერპლად გაიღო სხვისთვის (ეგოიზმის საწინააღმდეგო).

ა მ ბ ი ვ ა ლ ე ნ ტ ო ბ ა (ლათ. — ორივე + ძალა აქვს) — ორჭოფული, წინააღმდეგობრივი მდგომარეობა ადამიანის ემოციურ-ნებელობით სფეროში, რომელიც ერთდროულად ვლინდება ერთი და იგივე ობიექტის მიმართ. (მაგ., ექვიანობა თავისში ახამებს სიყვარულსაც და სიძულვილსაც).

ა მ ო რ ფ უ ლ ი (ბერძ. — ფორმის უარყოფა) — უფორმო, გაურკვეველი, ბუნდოვანი.

ა ნ ა ლ ი ზ ა ტ ო რ ი (ბერძნ. — დაშლა, გარჩევა, დანაწევრება). (ფიზიოლ.) — ნერვული აპარატი, რომელიც გაღიზიანებათა ანალიზსა და სინთეზს აწარმოებს.

ა პ რ ო ბ ა ც ი ა (ლათ. — მოწონება, მიღება) — მოწონება, დამტკიცება.

ა ს ო ც ი ა ც ი ა (ლათ. — ვუკავშირებ, ვუერთებ, შევეწყობ) (ფსიქოლოგიაში) — ფსიქიკის ელემენტებს შორის კავშირი, რომლის წყალობითაც ერთი ელემენტის გამოჩენა იწვევს მსგავს, მოსაზღვრე ან საწინააღმდეგო მეორე ელემენტს.

ა ს ო ც ი ა ც ი უ რ ი ე ქ ს ჰ ე რ ი მ ე ნ ტ ი (ფსიქოლოგიაში) — (ფსიქიკურ მდგომარეობათა კვლევის ერთ-ერთი მეთოდი, რომლის დახმარებითაც ვლინდება ასოციაცია წარდგენილი მნიშვნელობის და ნეიტრალური სტიმულების (იხ.) საპასუხოდ.

ა ფ ე ქ ტ ი (ლათ. სულთერი მღელვარება) — ძლიერი, ქარიშხალივით მიმდინარე და შედარებით ხანმოკლე ემოციური განცდა, რომელიც ნებისყოფის კონტროლის გარეშე მიმდინარეობს.

ა ლ ქ მ ა — გრძნობის ორგანოებზე უშუალოდ ზემოქმედი მატერიალური სამყაროს საგნებისა და მოვლენების, მათი სხვადასხვა ნაწილებისა და თვისებების, მთლიანობაში მოცემული თვალსაჩინო-ხატოვანი ასახვა.

მ ი ჰ ე ვ ი ო რ ი ზ მ ი (ინგლის. ქცევა) — მექანიკური მიმდინარეობა საზღვარგარეთულ (ძირითადად ამერიკულ) ფსიქოლოგიაში, რომელსაც ყველა ფსიქიკური მოვლენა დაჰყავს სხეულებრივ რეაქციებზე და სტიმულებზე (იხ.), უარყოფს რა ცნობიერების (იხ.) როლს.

გ ა მ შ უ ა ლ ე ბ ა — საშუალებებზე დაყრდნობა, მოვლენებს შორის ურთიერთკავშირი შუალედური საფეხურების საშუალებით.

- გ ე ნ ე ზ ი ს ი (ბერძ. — გაჩენა, წარმოშობა, განვითარება) — ცნება, რომელიც ასახავს რომელიმე მოვლენის ან საგნის როგორც წარმოშობის მომენტს ისე განვითარების კანონზომიერ პროცესს.
- გ ე ნ ე რ ა ლ ი ზ ა ც ი ა (ლათ. — ზოგადი, მთავარი) — პირობითი და უპირობო რეფლექსების (იხ.) განზოგადება მდგომარეობს იმაში, რომ რომელიმე მხრით მსგავსი გამლიზიანებლები იწვევენ იგივეობრივ რეაქციებს.
- გ ე რ ო ნ ტ ო ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი ა (ბერძ. — მოხუცი ადამიანი, მოხუცი + მოძღვრება) — მეცნიერება, რომელიც ორგანიზმის მოხუცებულობასთან დაკავშირებულ პროცესებსა და მოვლენებს სწავლობს. შეისწავლის აგრეთვე მოხუცებულობის ფსიქოლოგიურ ასპექტებს.
- გ ე შ ტ ა ლ ტ ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი ა (გერმ. — ფორმა, სტრუქტურა, მთლიანობა) — საზღვარგარეთული ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი მიმართულება, რომელიც წარმოიშვა XX საუკუნის დასაწყისში, გერმანიაში, ხოლო შემდეგ შეერთებულ შტატებში. ფსიქიკის პირველად და ძირითად ელემენტად მიჩნეულია მთლიანობითი ფსიქიკური წარმონაქმნები ანუ „გეშტალტები“.
- გ ლ ო ბ ა ლ უ რ ი (ლათ. — დედამიწის სფერო) — ყოვლისმომცველი, საყოველთაო.
- გ ნ ო ს ტ ი კ უ რ ი მ ო ქ მ ე დ ე ბ ა (ბერძ. — ცოდნა) — გარემოს შემეცნებაზე მიმართული მოქმედება.
- გ რ ა დ ი ე ნ ტ ი (ლათ. — მიმავალი) (ფიზ.) — რომელაზე ფიზიკურა სიდიდის სივრცეში მატების ან კლების ზომა სიგრძის ერთეულზე გადაადგილებისას.
- დ ა რ წ მ უ ნ ე ბ უ ლ ო ბ ა — პიროვნების გაცნობიერებულ მოთხოვნილებათა სისტემა, რომელიც უბიძგებს მას მოიქცეს მტკიცე შეხედულებების, პრინციპებისა და მსოფლმხედველობის შესაბამისად.
- დ ე პ ე რ ს ო ნ ა ლ ი ზ ა ც ი ა (ლათ. — გამოყოფა, მოცილება + პირი, პიროვნება) — პიროვნების გახლეჩა, საკუთარ „მე“ — თან დაკავშირებული შეგრძნებების დაკარგვა.
- დ ე ტ ე რ მ ი ნ ი ზ მ ი (ლათ. — განსაზღვრა) — მოძღვრება ყველა მოვლენათა საყოველთაო, კანონზომიერი კავშირის მიზეზობრივი განსაზღვრულობის შესახებ.
- დ ე ც ე რ ე ბ რ ა ც ი ა (ლათ. — მოცილება + ტვინი) (ფიზიოლ.) — მეთოდი, რომელიც მდგომარეობს თავის ტვინის ღეროს გადაკვეთაში, რის შედეგადაც შუამდებარე ტვინი და ცენტრალური ნერვული სისტემის ყველა ზევითმდებარე ნაწილი განცალკევებული რჩება

ქვევით მდებარე ნაწილებისაგან. დეცერებრირებული ცხოველები კარგავენ რეფლექსებს, რომლებიც წონასწორობასა და სხეულის სივრცეში გადაადგილებას განაგებენ. ზურგის ტვინის რეფლექსები კი არა თუ მთლიანად არის შენარჩუნებული, არამედ ვლინდებიან განსაკუთრებული სიცხადით. დეცერებრაციის შემდეგ ვითარდება გამშლელი კუნთების ძლიერი შეკუმშვა და იწყება ე. წ. დეცერებრაციული რიგიდობა.

დიდაქტიკა (ბერძ. — ქუთის სასწავლებელი) — პედაგოგიკის დარგი, რომელშიც სწავლების ზოგადი მეთოდები და კანონებია გამოცემული.

დინამიური (ლათ. — მოძრავი) სტერეოსკოპი (ლათ. მაგარი + ანაბექტი) (ფიზიოლ.) — პირობითი რეფლექსების შეღარებით მყარი სისტემა. ადამიანთან ჩვევებისა და ჩვეულებებს ფიზიოლოგიურ საფუძველს წარმოადგენს.

ეგოცენტრიზმი (ლათ. — მე+ცენტრი) — ინდივიდუალიზმისა და ეგოიზმის უკიდურესი ფორმა.

ეთიკა (ბერძ. — ზნე-ჩვეულება) — მოქცევა ზნეობის (მორალის) შესახებ.

ემანსიპაცია (ლათ. ვაჟის განთავისუფლება მამის ძალაუფლებისაგან) — განთავისუფლება დამოკიდებულებისაგან, შეზღუდულობების მოხსნა, უფლებებში გათანასწორება. (მაგ. ქალების ემანსიპაცია).

ემოცია (ლათ. — აგზნება, ღელვა) — განცდის, გრძნობის ერთ-ერთი ფორმა, რომელიმე გრძნობის უშუალო განცდა.

ემპირიული (ლათ.—გამოცდილება) — ცდიდან გამომდინარე.

ენდოკრინული (ბერძ. შიგნით+გამოყოფა) (ფიზიოლ.) — შინაგანი სეკრეციის ჭირკვლები, რომლებიც გამოყოფენ მათ მიერ გადამუშავებულ ნივთიერებას (ჰორმონებს) უშუალოდ სისხლში ან ლიმფაში.

ეროტიული (სექსუალური) (ბერძ. — სასიყვარულო) — სქესობრივ პრობლემებთან დაკავშირებული.

ერუდიცია (ლათ. — განსწავლულობა) — ღრმა, მრავალმხრივი ცოდნა მეცნიერების რომელიმე სფეროში.

ექსტერიორიზაცია (გარეგანში გადასვლა) — შინაგანი ფსიქიკური მოქმედებიდან გარეგან, საგნობრივ მოქმედებაში გადასვლას პროცესი.

ექსტრავერსია — პიროვნების მიმართულობა გარეთ, გარემომყოფ ადამიანებისა და მოვლენებისაკენ. ინტერესების გადასაცვლა გარეთ, სუბიექტიდან ობიექტზე.

- ექსტრიზაცია (ძირიანად ამოთხრა) (მედიც.) — რომელიმე ორგანოს ან მისი ნაწილის მოცილება.
- ექსტრემალური (ლათ. — უკიდურესი) — უკიდურესი, განააკუთრებული, უჩვეულო.
- ვერბალური (ლათ. — სიტყვა) — სიტყვიერი.
- იდენტურობა (გვიან ლათ. — იგივეობრივი, ერთნაირი) — იგივეობა, ორი საგნის ან ორი ცნების მსგავსობა.
- იერარქია (ბერძ. — წმინდა+ძალაუფლება) — თანამიმდევრულ დაქვემდებარებაში მყოფ ელემენტთა სისტემა. (შეიძლება ვილაპარაკოთ „ცნებების იერარქიაზე“, „მოტივების იერარქიაზე“).
- იმპლიკაცია (ლათ. — მკიდროდ ვაკავშირებ) — ლოგიკური ოპერაცია, რომელიც ორი გამონათქვამიდან, ლოგიკური კავშირების საშუალებით, რთულ გამონათქვამს აწარმოებს. იგი შეესატყვიება, „თუ..., მაშინ“ — კავშირს.
- იმპულსური (ლათ. — ბიძგი, აღძვრა) (ფსიქოლოგიაში) — მიდრეკილი იმოქმედოს უეცარი ბიძგის ზეგავლენით.
- ინდუცირება (ლათ. — აღძვრა) (ფიზიოლოგიაში) — კანონზომიერი მიმართებები ორ ძირითად ნერვულ პროცესს — აგზნებასა და შეკავებას შორის, რომლის დროსაც ერთი მათგანის გაჩენა იწვევს მეორის, საწინააღმდეგოს წარმოშობას.
- ინიციაცია (ლათ. — საიდუმლოებათა შესრულება) — ახალგაზრდა კაცის უფროს ადამიანთა რიგებში კურთხევის წესები და ცერემონიალება.
- ინტეგრალური (ლათ. — მთლიანი, აღდგენილი) — მთლიანი, ერთიანი, განუყოფლად დაკავშირებული.
- ინტერესი (ლათ. — მნიშვნელობის ქონება) — მოტივების სახე (იხ.); ადამიანის შემეცნებითი მოთხოვნილებების (იხ.) ემოციური გამოვლენა.
- ინტერიორიზაცია<sup>o</sup> (გაშინაგება, შინაგანად გარდაქმნა) — გარეგანი მოქმედებიდან შინაგან მოქმედებისაკენ, იდეალურისაკენ („გონებაში“) საგნის წარმოდგენებზე და ცნებებზე გადასვლის პროცესი.
- ინტროვერსია — პიროვნების მიმართულობა საკუთარი თავისადმი, საკუთარი შეგრძნებებისადმი, განცდებისადმი, გრძნობებისადმი და აზრებისადმი.
- ინტუიცია (ლათ. — დაყინებული, ყურადღებით ყურება) — ალლო, შორსმჭკვრეტელობა, კემპარიტების უშუალო წვდომა, რომელიც წინა გამოცდილებას და თეორიულ მეცნიერულ ცოდნას ემყარება.



ინფანტილიზმი (ლათინ. — ბავშვური) — შეფერხება განვითარებაში. ვლინდება იმაში, რომ უფროსებს ბავშვის ასაკათვის დამახასიათებელი ფიზიკური იერი ან ფსიქიკური სახე შემორჩებათ ხოლმე.

ირადიაცია (ლათ. ვაშუქებ, ვუშებ სხივებს) (ფიზიოლოგ.) — აგზნების ან შეკავების გავრცელების პროცესი.

ირაციონალური — (ლათ. არაგონიერი) — გონებით, აზროვნებით მიუწვდომელი, რომლის გამოხატვა არ ხერხდება ლოგიკური ცნებებით.

კინესტეტიკური შეგრძნება (ბერძ. — მოძრაობა+შეგრძნება) — სხეულის ორგანოების მდგომარეობის და მოძრაობის შეგრძნება, რომელიც მყესებში, კუნთებში და სახსრებში მოთავსებული განსაკუთრებული მექანოცეპტორების (პროპრიოცეპტორების) გაღიზიანებათ გამოიწვევა.

კოგნიცია — ყოველგვარი ცოდნა, შეხედულება ანუ რწმენა გარემოზე, საკუთარ თავზე და საკუთარი ქცევის შესახებ.

კოლიზია (ლათ.) — სხვადასხვა შეხედულებათა, ინტერესთა და მისწრაფებათა შეჯახება.

კომუნიკაცია (ლათ. — შეტყობინება) — შეტყობინება, კავშირის დამყარება, ურთიერთობა.

კონსტანტობა (აღქმის) — აღქმის პირობების ცვლილებისას საგნის ხატის შედარებითი მუდმივობა. უმეტესად დამახასიათებელია საგნების ფერის, სიდიდისა და ფორმის მხედველობით აღქმის დროს.

კონფაბულაცია (ლათ. — ვყებდობ) — ფანტასტიური შინაარსის არაზუსტი მოგონება, რომელიც ნათელ ხატოვან ხასიათს ატარებს.

კონფორმულობა (გვიან ლათ. — შესატყვისი) (ფსიქოლოგიაში და სოციოლოგიაში) — ტერმინი, რომელიც ორი მნიშვნელობით გამოიყენება. პირველი, როგორც შინაგანი და გარეგანი თანხმობა პიროვნებისა ჯგუფთან. მეორე, წმინდა გარეგანი შეთანხმება ჯგუფთან, მის პოზიციასთან შინაგანი შეუსატყვისობის დროს.

კონცეფცია (ლათ. — აღქმა) — შეხედულებათა სისტემა. ჰიპოთეზების ერთიანობა.

კორელაცია (გვიან ლათ. — თანაფარდობა) — თანაფარდობა: შესატყვისობა, ურთიერთკავშირი, ურთიერთდამოკიდებულება საგნების, მოვლენების, შემთხვევების ან ცნებების).

ლოგიკა (ბერძ.) — მეცნიერება სწორი აზროვნების კანონებისა და ფორმებზე. ბ). გონიერება, შინაგანი კანონზომიერება, თანამიმდევრობა.

ლოკალური (ლათ. — ადგილი) — ადგილობრივი.

ლოკომოცია (ლათ. — ადგილი+მოძრაობა) — მოძრაობათა ერთობლიობა, რომელიც უზრუნველყოფს ცხოველისა და ადამიანის აქტიური გადაადგილების შესაძლებლობას სივრცეში,

მანიპულაცია (ფრანგ.) — ერთი ან ორივე ხელის მოძრაობა დაკავშირებული გარკვეული ამოცანის შესრულებასთან.

მემკვიდრეობა — ცოცხალი ორგანიზმების უნარი გადასცენ შთამომავლობას თავიანთი თვისებები და ნიშნები, როგლებიც მიიღეს მშობლებისაგან.

მეტყველება — ადამიანთა ურთიერთობის პროცესი საზოგადოებრივ განვითარებაში ჩამოყალიბებული ენის დახმარებით.

მეხსიერება — ინდივიდის მიერ მისი გამოცდილების აღბეჭდვა, შენახვა, შემდგომი აღდგენა და ცნობა.

მელინის (ბერძ. — ძვლის ტვინი) (ანატომ.) — ნერვის რბილი-გარსის მთავარი ნაწილი, რომელიც ქონის მსგავს ნივთიერებას წარმოადგენს.

მნემონიკა (ბერძ. — დამახსოვრების ხელოვნება) — საშუალებების ერთობლიობა, რომელიც უზრუნველყოფს დამახსოვრებას ხელოვნური ასოციაციების (იხ.) შექმნის დახმარებით.

მნიშვნელობა (значимость) — პიროვნების მოთხოვნილებათა აღბეჭდვა ობიექტში. იგი შეიძლება იყოს მყარი და სიტუაციური.

მოდელირება — შემეცნების საგნების აგება და ანალიზი მათ მოდელეზე.

მოთხოვნილება — სუბიექტის (ორგანიზმის, პიროვნების) ობიექტისადმი დამოკიდებულება, რომელიც სუბიექტის აქტივობის წყაროს წარმოადგენს.

მორფემა (ბერძ. — ფორმა) — გრამატიკული ტერმინი, რომელიც გამოხატავს მინიმალური მნიშვნელობის მატარებელ სიტყვის ნაწილს.

მორფოლოგია (ბერძ. — ფორმა+მეცნიერება) — ადამიანის მორფოლოგია (ფართო მნიშვნელობით) — მოძღვრება ადამიანის სხეულის აგებულებაზე, მის განვითარებასა და სიცოცხლისუნარიანობასთან დაკავშირებით.

მოტივი (ლათ. — ვამოძრავებ) — მოქმედების ბიძგი, რომელიც გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას უკავშირდება.

მოქმედება — (ფსიქოლოგიაში) ქცევის ყოველი შედარებით დამთავრებული ელემენტი, რომელიც მიმართულია მარტივი მიმდინარე ამოცანის შესასრულებლად.

ნასახი — ტვინის აგებულების, გრძნობის ორგანოებისა და მოძ-

რაობების ფუნქციონალური და მორფოლოგიური თავისებურებანი, რომლებიც სხვადასხვაგვარი ნიჭის განვითარების ბუნებრივ წინამძღვრებს წარმოადგენენ.

ნ ე ბ ე ლ ო ბ ა — ადამიანის შეგნებული მიზანსწრაფვა ამა თუ იმ მოქმედების შესასრულებლად.

ნ ე გ ა ტ ი ვ ი ზ მ ი (ლათ. — ეუარყოფ) (ბავშვის ფსიქოლოგიაში) — ბავშვის უსაფუძვლო წინააღმდეგობა გარემომცველ ადამიანთა ზემოქმედებაზე. არჩევენ ორ სახეს: პასიური (სიჭიუტე) — ბავშვი არ ასრულებს მოქმედებას, რომელსაც სთხოვენ; და აქტიური ნ. (საკუთრივ ნ.) — იმის საწინააღმდეგო მოქმედებების შესრულება, რომელსაც ბავშვისაგან მოითხოვენ.

ნ ი შ ა ნ ი — სინამდვილის გრძნობადად აღქმული ყოველგვარი ელემენტი, რომელიც ჩვენს მოქმედებას აშუალებს და რომელიმე სხვა ელემენტის წარმომადგენლის როლში გამოდის. იყოფიან ენობრივ და არაენობრივ ნიშნებად. XX—საუკუნის 30-იანი წლების დასაწყისში იქმნება განსაკუთრებული მეცნიერება ნიშნებას შესახებ — სემიოტიკა.

„ო ი დ ი პ ო ს კ ო მ პ ლ ე ქ ს ი“ — (ფროიდის თეორიაში) — ქვეცნობიერი ეროტიული სწრაფვა ვაჟისა დედისადმი და ქალიშვილისა მამისადმი დაკავშირებული დასჯის შიშთან. ტერმინი ფროიდმა აიღო სოფოკლეს ტრაგედიიდან „ოიდიპოს შეფე“. არამეცნიერული ფანტასტიური შეხედულება, რომელიც არ დასტურდება ბავშვისა ფსიქოლოგიაში.

ო ნ ტ ო გ ე ნ ე ზ ი (ბერკ. — არსებული+წარმოშობა) — ორგანიზმის ინდივიდუალური განვითარება კვერცხის განაყოფიერებიდან ინდივიდუალური ცხოვრების დამთავრებამდე. ფსიქოლოგიაში და პედაგოგიაში — ბავშვის ფიზიკური და ფსიქიკური განვითარება, რომელიც ხორციელდება სწავლა-აღზრდის სპეციფიკურ პირობებში.

პ ა თ ო გ ე ნ უ რ ი (ბერკ. — ავადმყოფობა+კშობ) — დაავადების გამოწვევი.

პ ე რ ს ო ნ ი ფ ი კ ა ც ი ა (ლათ. პირი, პიროვნება+კეთება) — განსაზიერება. უსულო საგნის ან განყენებული ცნების ადამიანური სახით წარმოდგენა.

პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ი ს პ რ ე ტ ე ნ ზ ი ე ბ ი ს დ ო ხ ე — პიროვნების დახასიათება, რომელიც განისაზღვრება იმით, თუ როგორ მიზნებს — ძნელსა თუ ადვილს ირჩევს პიროვნება მისთვის ღირებულ ობიექტებს შორის. იგი ავლენს პიროვნებაზე წარმატებისა თუ წარუმატებლობის გავლენას, რომელთაც ადგილი ჰქონდათ წარსულში;

პოზიტიური (ლათ. — დადებითი) — დადებითი, ნეგატიურის საწინააღმდეგო.

პრობლემური სიტუაცია — სიტუაცია, რომელიც ხასიათდება ადამიანის გარკვეული ფსიქოლოგიური მდგომარეობით, რომელიც აღძრავს აზროვნებას მაშინ, როცა ადამიანის წინაშე აღმოცენდება ან კვების ახალი მიზნები და პირობები; ამასთან მოქმედების ძველი საშუალებები და პირობები, თუმცა აუცილებელია, მაგრამ საკმარისი არაა ამ ახალი მიზნის მისაღწევად.

პროფესიოგრაფია — ფსიქოლოგიურ ფუნქციათა ნუსხა, რომელიც აუცილებელია მოცემული პროფესიონალური მოღვაწეობისათვის, რომლის საფუძველზე ხდება შერჩევა და პროფესიონალური ვარგისიანობის განსაზღვრა.

პუბერტატული პერიოდი (ლათ. სქესობრივი მომწიფება) — სქესობრივი მომწიფების პერიოდი, რომლისთვისაც დამახასიათებელია მეორადი სქესობრივი ნიშნების გამოვლენა და სქესობრივი ორგანოებისა და სქესობრივი ჯირკვლების საბოლოო ფორმირება; სქესობრივი მომწიფების პერიოდში მოზარდებში მიმდინარეობს მთელი რიგი ღრმა ცვლილებებისა, როგორც სომატური (იხ), ისე ფსიქიკური ხასიათისა.

რეაქცია (ლათ. — საწინააღმდეგო+მოქმედება) (ფსიქოლოგიაში და ფიზიოლოგიაში) — ორგანიზმის მთლიანობითი პასუხი შინაგან თუ გარეგან გარემოს ყოველ გამღიზიანებელზე.

რედუქცია (ლათ. — უკუქცევა, დაბრუნება, გარკვეულ მდგომარეობაში ჩაყენება) (ბიოლ.) — ორგანიზმის უკუქცევითი განვითარება მათი გამარტივების მიმართულებით.

რეფერენტული, ან ადამიანთა ეტალონური ჯგუფი, — რომელშიც ადამიანი აყალიბებს თავის შეხედულებებს, იდეალებს, განწყობილებებს, რომლის შეხედულებებსაც იგი ანგარიშს უწევს.

რეფლექსი (ლათ. ასახვა) — ორგანიზმის გაღიზიანებებზე კანონზომიერად აღმოცენებული პასუხი. რეფლექსი იყოფა ორ ჯგუფად: უპირობო — თანდაყოლილი პასუხი ორგანიზმისა გაღიზიანებაზე და პირობითი — ორგანიზმის ისეთი პასუხები გაღიზიანებლებზე, რომლებიც ყალიბდებიან ორგანიზმის ცხოველმოქმედების პროცესში პირობათა მთელი რიგის მიხედვით. უპირობო რეფლექსების რიგში განსაკუთრებული ადგილი უკავია საორიენტაციო რეფლექსს, რეფლექსს სიახლეზე, რომლის ზოგიერთი თავისებურება (მაგალითად, ჩაქრობა გამღიზიანებლის გამოკრებისას) ახლოებს მას პირობით რეფლექსთან.

- რ ე ფ ლ ე ქ ს ი ა (ლათ. — ასახვა) — თვითდაკვირვების სახე, საკუთარი ფსიქიკური მდგომარეობის ანალიზი.
- რ ი გ ი დ უ ლ ო ბ ა (ლათ. — გამეშვებული, უძრავი) (ფსიქოლოგიაში) — ქცევის ერთადერთი ფიქსირებული ფორმა, რომელიც გამოიხატება ქცევის გარკვეული აქტის უნებურ და დაყინებულ გამეორებაში ან გაგრძელებაში (ხშირად სიტუაციებში, რომლებიც ობიექტურად მოითხოვენ ამ ქცევის შეწყვეტას ან შეცვლას).
- ს ა გ ნ ო ბ რ ი ო ბ ა (აღქმის) — გამოიხატება ე. წ. ობიექტივაციის აქტში, ე. ი. გარე სამყაროდან მიღებული ცნობების მიკუთვნებაში თვით გარე სამყაროსადმი, რაც უზრუნველყოფს აღქმის ხატის ადეკვატურობის (იხ.) კონტროლს რეალურ საგნებთან.
- ს ე მ ა ნ ტ ი კ უ რ ი (ბერძ. აღმნიშვნელი) — აზრიანი, რომელიც მიეკუთვნება სიტყვის მნიშვნელობას (სიტყვის ბგერითი და ფორმალური მხარისაგან განსხვავებით).
- ს ე ნ ზ ი ტ უ რ ი (ლათ.—გრძნობიარე) ა ს ა კ ი — ობტიმალური შესაძლებლობის ასაკი ფსიქიკის რომელიმე მხარის (მეხსიერება, აზროვნება და სხვა) მეტად ეფექტური განვითარებისათვის; აგრეთვე სწავლებისა და აღზრდისათვის.
- ს ე ნ ს ო რ ი კ ა (ლათ. — გრძნობა) — გრძნობადი შემეცნების ელემენტთა (შეგრძნებების, აღქმების, წარმოდგენების) ერთიანობა.
- ს ე ნ ს ო რ უ ლ ი ი ზ ო ლ ა ც ი ა — ინფორმაციის უკმარისობა, რომელსაც ორგანიზმი სერიოზულ ფუნქციონალურ დარღვევებამდე მიჰყავს.
- ს ი მ ბ ი ო ზ ი (ბერძ. — თანაცხოვრება) (ბიოლ.) — ორი ორგანიზმის თანაარსებობა, რომლის წყალობითაც ისინი ურთიერთსარგებლობას იღებენ.
- ს ი ნ კ რ ე ტ ი ზ მ ი (ბერძნ. — შეერთება, გაერთიანება) — შერწყმა, დაუნაწევრიანობა, რომელიც დამახასიათებელია რაიმეს საწყისი, განუვითარებელი მდგომარეობისათვის.
- ს კ ე პ ს ი ს ი (ბერძ. — ეკვი, განხილვა, განსჯა) — ეკვი, უნდობლობა.
- ს ო მ ა ტ უ რ ი (ბერძ. — სხეული) — სხეულბრივი, იხმარება ისეთი მოვლენების განსაზღვრისათვის, რომლებიც დაკავშირებულია სხეულის ორგანოებთან და ფუნქციებთან და არა ფსიქიკასთან.
- ს ო ც ი ო მ ე ტ რ უ ლ ი ს ტ ა ტ უ ს ი — ადგილი, რომელიც უჭირავს პიროვნებას ჭგუფში სოციომეტრული მეთოდით რანჟირების შედეგად. განისაზღვრება არჩევანთა რაოდენობით, რომელსაც იღებს ინდივიდი სოციომეტრული პროცედურის შედეგად.
- ს პ ო ნ ტ ა ნ უ რ ი (ლათ. — თვითნებური) — თვითნებურობა.

- ს ტ ი მ უ ლ ი (ლათ. — საბრე, გამრეკელა) — აღჭერა მოქმედებისათვის, ბიძგი, აღმძვრელი მიზეზი.
- ტ ა ქ ი ს ტ ო ს კ ო პ ი (ბერძ. — სწრაფი+ყურება) — ხელსაწყო მხედველობითი გაპლიზიანებლის წამიერი წარდგენისათვის. გამოიყენება ფსიქოლოგიაში უმთავრესად აღქმის თვისებების, ყურადღებას და უშუალო მეხსიერების საკვლევად.
- ტ ე ს ტ ი (ინგლ. — ცდა, შემოწმება) — ხანმოკლე დავალება, რომლის შესრულება რაოდენობრივი და ხარისხობრივი შეფასების შედეგად შეიძლება იქცეს ზოგიერთი ფსიქიკური პროცესის სრულყოფის სიმპტომად.
- ტ რ ა ნ ზ ი ტ უ ლ ო ბ ა (ლათ. — გადასვლა) (მათემატიკაში) სიდიდეთა ლოგიკური დამოკიდებულების ერთ-ერთი თვისება, რომელიც იმაში მდგომარეობს, რომ თუ ერთი სიდიდე შეედრება მეორეს, ხოლო მეორე მესამეს, მაშინ პირველი შეედრება მესამეს. მაგ.: თუ  $A=B$  და  $B=C$ , მაშინ  $A=C$ .
- ფ ა ტ ა ლ უ რ ი (ლათ. ბედისწერა, განგება) — საბედისწერო, გარდაუვალი, აუცილენელი.
- ფ ი ლ ო გ ე ნ ე ზ ი (ბერძ. — ტომი, გვარი, თაობა+წარმოშობა) — ისტორიული (გვაროვნული) განვითარება ორგანიზმის მოცემული ტიპისა. ფსიქოლოგიაში — ფსიქიკის ის ცვლილებები, რომელთა წარმოშობა დამოკიდებულია ადამიანისა და კაცობრიობის კულტურის საერთო ევოლუციაზე. ინდივიდუალური განვითარება — ონტოგენეზი (იხ.) ისტორიული ფილოგენეზი — წარმოადგენენ ცოცხალი ბუნების განვითარების ერთიანი პროცესის განუყოფელ მხარეებს.
- ფ რ ო ი დ ი ზ მ ი (ავსტრიელი ფსიქიატრის ზ. ფროიდის სახელიდან) — თანამედროვე ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი მიმდინარეობათაგანი, რომელიც ცდილობს ადამიანის ფსიქიკური და საზოგადოებრივი ცხოვრების მოვლენები ახსნას არაცნობიერი, კერძოდ სექსუალური მისწრაფებებით. ფსიქოანალიზის თეორიის და მეთოდის სახელწოდება (იხ.)
- ფ ს ი ქ ი კ ა (ბერძ. — სული) — ობიექტური სინამდვილის სუბიექტური ხატი, მოქმედების მუდმივი რეგულატორი. მაღალორგანიზებული მატერიის — ტვინის განსაკუთრებული თვისება, რომელიც სინამდვილის ასახვაში მდგომარეობს.
- ფ ს ი ქ ო ა ნ ა ლ ი ზ ი (ბერძ. — სული+გადაწყვეტა, დაშლა) — ნერვულ და ფსიქიკურ დაავადებათა მკურნალობის ზოგადი თეორია და მეთოდი, რომელიც ზ. ფროიდის მიერ იყო წამოყენებული, ფროიდიზმის (იხ.) ერთ-ერთი თეორიული საფუძველი.

- ყ უ რ ა დ ლ ე ბ ა — ფსიქიკური მოქმედების წარმართვა და კონცენტრაცია ობიექტზე, რომელსაც პროვნებისათვის გარკვეული მნიშვნელობა აქვს.
- შ ი ნ ა გ ა ნ ი მ ე ტ ყ ვ ე ლ ე ბ ა — სამეტყველო მოქმედების განსაკუთრებული სახე. საკუთარი თავისადმი მიმართული, თავისთვის მეტყველება. ხასიათდება ფრაგმენტულობით და მაქსიმალურა შეყვეცულობით. შინაგანი მეტყველების დროს შეიმჩნევა სამეტყველო აპარატის (ენის, ტუჩების, ხორხის) კუნთური დაძაბულობა, რომელიც ვლინდება მიოგრამის (კუნთების ბიოლენები) ჩაწერისას.
- შ ე გ რ ძ ნ ე ბ — მარტივი ფსიქიკური პროცესი, შინაგანი და გარეგანი მატერიალური გარემოს საგნებისა და მოვლენების ცალკეულ თვისებათა თვალსაჩინო-ხატოვანი ასახვა მათი გრძნობის ორგანოებზე უშუალო ზემოქმედებისას.
- შ ე ჯ ე ბ ა — გარე სინამდვილის საგნების შეხებით ასახვა მთელი რიგი რეცეპტორების გალიზიანების საფუძველზე, კანის (ტაქტალური), ტემპერატურის და კინესტეტის (იხ.).
- ც ნ ე ბ ა — აზროვნების ძირითადი პროდუქტი, ასახავს სინამდვილის საგნებისა და მოვლენების ზოგადსა და არსებით (სპეციფიკურ) თვისებებს.
- ც ნ ო ბ ი ე რ ე ბ ა — ევოლუციურ რიგში უმაღლესი ფორმა ფსიქიკისა, როგორც შედეგი შრომით საქმიანობაში ადამიანის ფორმირების საზოგადოებრივ-ისტორიული პირობებისა სხვა ადამიანებთან მუდმივი ენობრივი ურთიერთობებით.
- წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ა — თვალსაჩინო-გრძნობადი ხატი სინამდვილის საგნებისა და მოვლენებისა, რომელნიც წარსულში მოქმედებდნენ გრძნობათა ორგანოებზე.
- წ ა რ მ ო ს ა ხ ვ ა — წარსულის გამოცდილების საფუძველზე ახალი ხატების შექმნა. აუცილებელი ელემენტი ადამიანის შემოქმედებით მოღვაწეობაში, როდესაც პრობლემური სიტუაცია (იხ.) გაურკვევლობით (ინფორმაციის დეფიციტურობით) ხასიათდება.
- ჭ ა ლ უ ც ი ნ ა ც ი ა (ლათ. — ბოდვა, უაზრო ყბედობა) — არარსებულის მოჩვენებითი ასახვა. გრძნობის ორგანოთა (მხედველობა, სმენა, ყნოსვა) შეცდომა, რომელიც ტვინის მოქმედების მოშლის შედეგაა.
- ჭ ი პ ე რ ტ ი რ ე ო ზ ი — ფარისებრი ჭირკვლის გაძლიერებული ფუნქცია.
- ჭ ი პ ო ფ ი ზ ი (ბერძ. — გამონაზარდი) — ქვედა ტვინის დანაშატი, შინაგანი სეკრეციის ჭირკვალი, რომელიც ხერხემლიან ცხოველებში და ადამიანებში თავის ტვინის ფუძესთან დევს. ჰიპოფიზის პორმონები (იხ.) მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ორგანიზმის ცხოველმოქმედებაში. ბავშვობის ასაკში ჰიპოფიზის პორმონი გავ-

ლენას ახდენს ორგანიზმის ფორმირებასა და განვითარებაზე. ჰიპოფიზის ფუნქციის მოშლა გამოიხატება ჰორმონის კარბად ან ნაკლებად გამომუშავებაში, რის შედეგად ირღვევა ზრდის პროცესი, იწვევს ბავშვებში ნივთიერებათა ცვლის მძიმე მოშლას. უფრო ხშირად გამოიხატება სიმსუქნით, განუვითარებელი ან შეფერხებული სასქესო ჯირკვლებით, ცვლილებებით ფსიქიკაში (მოდუნებულობა, აპათია, ინტელექტის, მეხსიერების მოშლა და სხვა).

**ჰორმონი** (ბერძ. — აგზნება, გაღვიძება) — ბიოლოგიურად აქტიური ნივთიერება, შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლების ცხოველმოქმედების პროდუქტი.

**ჰუმორალიური** (ლათ. — სინოტივე) (ფიზიოლ.) — დაკავშირებული ორგანიზმის სითხეებთან (სისხლთან, ლიმფასთან).



ს ა რ ჩ ე ვ ი

რედაქტორისაგან	3
I თ ა ვ ი. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ისტორიიდან	5
§ 1. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საგანი	—
§ 2. თანამედროვე საბჭოთა ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია	—
II თ ა ვ ი. ფსიქიკური განვითარება და სწავლება	24
§ 1. ფსიქიკური განვითარების პირობები	—
§ 2. სწავლებისა და აღზრდის პროცესში ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების ძირითადი ბაზები	28
§ 3. სწავლების პროცესში ბავშვთა განვითარების კანონზომიერებანი და პედაგოგიური პირობები	37
§ 4. ასაკობრივი განვითარების პერიოდიზაცია	41
III თ ა ვ ი. სკოლამდელის წინარე და სკოლამდელი ასაკის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	45
§ 1. ფსიქიკური განვითარების წანამძღვრები და თავისებურებანი ჩვილი ბავშვობის ასაკში.	—
§ 2. აღრეული ბავშვობის ასაკის დახასიათება	50
§ 3. სკოლამდელ ასაკში ბავშვის განვითარების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	57
IV თ ა ვ ი. ფსიქიკური განვითარება უმცროს სასკოლო ასაკში.	80
§ 1. ბავშვის სასკოლო ცხოვრების საწყისი პერიოდის თავისებურებები	—
§ 2. უმცროსი მოსწავლის სასწავლო მოქმედების აგებულება.	89
§ 3. სასწავლო მოქმედების ფორმირება.	96
§ 4. უმცროს მოსწავლეთა შრომითი მოქმედების ფსიქოლოგიური თავისებურებები.	99
§ 5. ფსიქოლოგიური ახალწარმონაქმნები უმცროს სასკოლო ასაკში	101
§ 6. უმცროს მოსწავლეთა შექმნებითი პროცესების განვითარება	103
§ 7. უმცროს მოსწავლეთა პიროვნების განვითარება	115
V თ ა ვ ი. მოზარდის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	120
§ 1. მოზარდობის პერიოდის ადგილი და მნიშვნელობა ბავშვის განვითარებაში	—
§ 2. მოზარდის ორგანიზმის ანატომიურ-ფიზიოლოგიური გარდაქმნა.	122
§ 3. სხვადასხვა თეორიული მიდგომა მოზარდობის ასაკის „კრიზისის“ პრობლემისადმი	126
§ 4. პიროვნების ცენტრალური ახალწარმონაქმნი მოზარდობის ასაკში გადასვლისას	129
§ 5. მოზარდობისა და მოზარდის ურთიერთდამოკიდებულება	132

§ 6. მიმართულებანი მოწიფულობის განვითარებასა და სასიცოცხლო ღირებულებათა ფორმირებაში	140
§ 7. მოზარდის ურთიერთობა ამხანაგებთან	151
§ 8. მოზარდის სასწავლო საქმიანობა	163
§ 9. თვითცნობიერების განვითარება მოზარდობის ასაკში	173
VI თავი. ადრეული ქაბუკობის ფსიქოლოგია	178
§ 1. სიქაბუკე, როგორც სოციალურ-ფსიქოლოგიური მოვლენა	—
§ 2. თვითცნობიერების განვითარება	182
§ 3. ურთიერთობა და ემოციონალური ცხოვრება	188
§ 4. საზოგადოებრივი აქტიურობა და მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბება	200
VII თავი. დასწავლის არსი და სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლები	207
§ 1. დასწავლის არსი და სახეები	—
§ 2. სასწავლო ქცევის ფსიქოლოგია	217
§ 3. სწავლების პროცესზე ზემოქმედი ფაქტორები	232
VIII თავი. სწავლისა და სწავლების ძირითადი ტიპების ფსიქოლოგია	243
§ 1. ჩვევების სწავლება	—
§ 2. ცოდნისა და ცნებების ჩამოყალიბება სწავლების პროცესში	251
§ 3. აზროვნების სწავლება	265
§ 4. გაწაფულობის სწავლება	284
IX თავი. აღზრდის ფსიქოლოგია	290
§ 1. აღზრდის ფსიქოლოგია და პიროვნების ფსიქოლოგია	—
§ 2. პიროვნების სტრუქტურა და მისი ჩამოყალიბება	296
§ 3. აღზრდა, როგორც პიროვნების მთლიანობითი სტრუქტურის ფორმირება	307
§ 4. მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური შესწავლა	322
§ 5. ასოციალური ქცევის ბავშვების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	326
§ 6. მოსწავლის პიროვნების ჩამოყალიბება კოლექტივში	—
X თავი. მასწავლებლის პიროვნების ფსიქოლოგია	333
§ 1. პედაგოგიური უნარ-ჩვევები	334
§ 2. საბჭოთა მასწავლებლის პიროვნების პროფესიონალური თავისებები	337
§ 3. მასწავლებლის პიროვნების გავლენა მოსწავლის პიროვნების ჩამოყალიბებაზე	341
§ 4. პედაგოგიური ტაქტისა და პედაგოგიური ეთიკის ფსიქოლოგიური საფუძვლები	343
ტერმინების ლექსიკონი	348

რედაქტორი გ. მკედლიშვილი  
გამომცემლობის რედაქტორი ნ. შიქაძე  
მსატრული რედაქტორი ელ. სულთანოვილი  
ტექნიკური რედაქტორი თ. მანჯგალაძე  
კორექტორი მ. კებულაძე  
გამომწვევი მ. ნადირაძე

გადაეცა წარმოებას 7/IV-76. ხელმოწერილია დასაბეჭდად 14/XII-76. ქალაქის  
ზომა 60×90<sup>1/16</sup>. საბეჭდი ქაღალდი № 3. პირობითი ნაბეჭდი ქაღალდი 22,75. სააღ-  
რიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 21,15.

ტირაჟი 5000 შეკვეთის № 578

ფასი 1 მან. 04 კაპ.

გამომცემლობა „განათლება“, თბილისი, მარჯანიშვილის ქ. № 5.  
Издательство «Ганатლება», Тбилиси, ул. Марджанишвили № 5.  
1977

თბილისის უნივერსიტეტის სტამბა, თბილისი, 380028, ი. ქაეკავაძის პროსპექტი, 1.  
Типография Тбилисского университета, Тбилиси, 380028, пр. И. Чавчавадзе, 1