

მეოჩე სესკორღ. ასეკის გავშვის უსიქორღი

(სოციალიზაციის სეკითხეზი)

პროფ. ვლ. ნორეკინის რედაქციით.

სეკრთველოს სსრ უმალესი და საშუალო სეცი-
ლური განათლების სამინისტროს მიერ დამტკიცებუ-
ლია სახელმძღვანელოდ პედაგოგიური ინსტიტუტების
სტუდენტებისათვის.

გამოცემლობა „განათლება“
თბილისი — 1975

მეორე საყოლო ასაკის ბავშვის ფსიქოლოგია (სოციალიზაციის საკითხები) განკუთვნილია პედაგოგიური ინსტიტუტების სტუდენტებისათვის.

სახელმძღვანელო შეეხება აქტუალურ ფსიქოლოგიურ პრობლემას — მოზარდის გარემოსთან შეზრდის გენეზისს. მასში განხილულია ბავშვის დამოკიდებულების თავისებურებანი ოჯახთან, მასწავლებლებთან, თანატოლებთან, აგრეთვე თანამშრომლობის, პასუხისმგებლობის, ხასიათის და სხვა მხარეების განვითარების ფსიქოლოგიური საკითხები.

წიგნი შეადგინეს საქ. მეცნიერებათა აკადემიის დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის თანამშრომლებმა. მისი ავტორებია:

ნორაიძე ვ. გ. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი (ხელმძღვანელი), ყოლბაია მ. გ. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, ხუნდაძე ფ. ს. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, ნასრაშვილი ნ. ს. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, გომელაური მ. ლ. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, კეჭერაძე ე. დ. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, გერსამია ე. ა. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, გაბაშვილი ზ. კ. ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი.

წინასიტყვაობა

წინამდებარე წიგნი მთლიანად მიძღვნილია მოზარდის სოციალიზაციის პრობლემებისადმი. ცნობილია, რომ მოზარდობის ასაკში (12—16 წლები) თავს იჩენს მთელი რიგი ფიზიოლოგიური ცვლილებები (სქესობრივი მომწიფება და სხვ.); ფსიქიკის განვითარებაში ხდება სერიოზული ძვრები — ხდება ცვლილებები მის ხასიათში, რაც ართულებს მის დამოკიდებულებას უფროსებთან. მოზარდი ბავშვი არ არის, მაგრამ არც ზრდადამთავრებულია — ეს წლები ბავშვობიდან ზრდადასრულებულობისაკენ გადასვლის წლებია. მოზარდი თანდათანობით უნდა შეეგუოს მისთვის ახალ ასაკობრივ და სოციალურ გარემოს, ეს პროცესი საკმაოდ მძიმეა, შინაგანი და გარეგანი კონფლიქტების თანხლებით მიმდინარეობს. სერიოზულ ცვლილებას განიცდის მოზარდთა შორის ურთიერთდამოკიდებულება, კერძოდ, ახალ სახესღებულობს ურთიერთთანამშრომლობის ფორმები. სწორედ მოზარდის ურთიერთობის (მშობლებთან, მასწავლებლებთან, ურთიერთთან და სხვ.) ბუნების, მათი განვითარებისა და ფორმირების საკითხს ეხება კრებულში მოთავსებული შრომები.

წიგნი, რომელიც გამიზნულია დამხმარე სახელმძღვანელოდ პედაგოგიურ ინსტიტუტებისათვის. მეცნიერებათა აკადემიის დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის თანამშრომლების ხანგრძლივი კვლევითი მუშაობის შედეგს წარმოადგენს. ის გაგრძელება ამ ინსტიტუტის მიერ ადრე გამოცემული ბავშვის ფსიქოლოგიის ორი ტომისა. ეს მესამე ტომი ბავშვის განვითარების სოციალურ ასპექტს აშუქებს. წიგნის ცალკეული თავების ავტორები შეეცადნენ სისტემაში მოეყვანათ მოზარდის სოციალიზაციის გენეზისის შესახებ არსებული ცოდნა იმ სახით, რომ იგი მისაწვდომი და სასარგებლო გახდეს ყველა იმათთვის, ვისაც საქმე აქვს ბავშვის აღზრდასა და მის მეცნიერულ შესწავლასთან.

წიგნში მოზარდის სოციალიზაციის (გარემოსთან შეზრდის) განვითარების თავისებურებანი მრავალ ასპექტშია გაშუქებული. დამუშავებულია „მოზარდის ოჯახთან დამოკიდებულების თავისებურებანი“ (ვ. კეჭერაძე) და „მოზარდის მასწავლებელთან დამოკიდებულება, როგორც სწავლის განწყობის შემუშავების განმსაზღვრელი ფაქტორი“

რი“ (ნ. ნასრაშვილი), ამ შრომებში წარმოდგენილია ბავშვის სოციალური ქცევის ორი მნიშვნელოვანი მხარე — დამოკიდებულება მშობლებთან და მასწავლებლებთან. განხილულია „მოზარდობის ასაკში თანამშრომლობის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი“ (ფ. ხუნდაძე), „მოზარდთა შორის პირად ურთიერთობათა სისტემის განვითარება“ (მ. ყოლბაია), „პასუხისმგებლობის განვითარების თავისებურებანი მოზარდობის ასაკში“ (ფ. ხუნდაძე).

მოზარდის ასაკის განვითარებაში სოციალურ-ფსიქოლოგიური და ქარაქტეროლოგიური საკითხებისადმი მიძღვნილია შრომები: „სოციალური მოლოდინის გენეზისი მეორე სასკოლო ასაკში“ (მ. გომელაური) და „მოზარდის პიროვნების ხასიათის კვლევის მეთოდები“ (ვლ. ნორაკიძე). წიგნში იბეჭდება შრომები გარდამავალი ასაკის განვითარებაში გონებრივი დეფექტით და მეტყველების ანომალიით გამოწვეულ შეფერხებებისადმი მიძღვნილი. ეს შრომებია „ობიექტურ სინამდვილესთან გონებით ჩამორჩენილი ბავშვის შეგუების ფსიქოლოგიის თავისებურებანი“ (ე. გერსამია), „გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა ურთიერთქმედების ფსიქოლოგიური ბუნება“ (მ. ყოლბაია), „მეტყველების ანომალიების გავლენა მოზარდის სოციალური ურთიერთობის განვითარებაზე“ (ზ. გაბაშვილი).

ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ წიგნი მთლიანად არ მოიცავს ბავშვის სოციალიზაციის ყველა პრობლემას. ავტორები შეეცადნენ ყურადღება გაემახვილებინათ ისეთ საკითხებზე, რომლებიც ყველაზე აქტუალურია და რომელთა შესახებ მეცნიერებაში მოიპოვება სათანადო ცოდნა.

მოზარდის სოციალიზაციის საკითხების შესახებ არსებული ცოდნის სისტემატური განხილვის ასეთი პირველი ცდა უნაკლო არ შეიძლება იყოს. ავტორები მადლობით მიიღებენ ყველა შენიშვნას.

ვლ. ნორაკიძე

I. მემორე სასკოლო ასაკის მოზარდის ოჯახთან დაგოკიდებულიების თავისებურებანი

1. ოჯახის როლი მოზარდის პიროვნების ფორმირებაში

მოზარდი თაობის კომუნისტური აღზრდა და მისი, როგორც საბ-
ქოთა მოქალაქის პიროვნების ჩამოყალიბება ხდება სკოლაში, სკო-
ლისგარეშე სააღმზრდელო დაწესებულებებსა და ოჯახში. ოჯახი ის
პირველადი სოციალური უჯრედია, სადაც იწყება ბავშვის პიროვნუ-
ლი თვისებების ფორმირება.

როგორც სააღმზრდელო ორგანიზაციების, ასევე ბავშვზე ოჯახი
ზემოქმედების მიზანია, ისეთი პიროვნების ჩამოყალიბება, რომელიც
აღჭურვილი იქნება ცხოვრებისათვის არსებითი მნიშვნელობის მქონე
ხასიათის გარკვეული თვისებებით, კერძოდ, საკუთარი შეხედულე-
ბებით, დამოუკიდებელი მორალური მოთხოვნებით, ღირებულებე-
ბით, რომელიც ადამიანის გარემო სიტუაციასთან მიმართებას მყარს
ხდის.

მოზარდობის პერიოდში, გარემოსთან შეგუების პროცესში ბავ-
შვის წინაშე დგება რიგი ძნელი პრობლემებისა, რომელთა გადაწყვე-
ტა მნიშვნელოვნადაა განსაზღვრული იმ ურთიერთობათა ხასიათით,
რომელიც ბატონობს ოჯახში, სადაც უხდება ყოფნა, ბავშვს.

ოჯახი ხელს უწყობს ბავშვის სოციალურ მომწიფებას. ამ შემთხვე-
ვაში სოციალურ მომწიფებაში იგულისხმება სხვადასხვა გარემოება-
ში ორიენტაციის უნარი — შეეჩვიოს ჭფუფს, შეიტანოს თავისი წვლი-
ლი შესასრულებელ საქმიანობაში, მონაწილეობა მიიღოს სოციალურ
ურთიერთობაში, მიიღოს თავის თავზე პასუხისმგებლობა, შეეგუოს
საზოგადოებრივი ცხოვრების გარდუვალ შეზღუდვებს, ზედმეტი
ენერჯის ხარჯვის გარეშე. ასეთია რიგი მოთხოვნებისა, რასაც სო-
ციალური მომწიფების არსი გულისხმობს და, რაც უზრუნველყოფს
გარემოსთან სოციალური შეგუების ნორმალისაციას.

ყველა ის პიროვნული ხასიათის თვისება, რომელიც გარემოსთან
სოციალურ შეგუებას ახასიათებს, მოზარდის მიერ ერთბაშად არ შე-
იძინება. მოზარდი თავისი პიროვნების ფორმირების პროცესში გან-
ვითარების განსხვავებულ ეტაპებზე რიგ სიძნელეებს ხვდება იმ გა-

რემოსთან ურთიერთობაში, რომელშიც ცხოვრება და საქმიანობა უხდება. ასეთია: ურთიერთობა მშობლებთან და გარეშე პირებთან. იგი ერთბაშად ვერ ეგუება თავის როლს ახალ სოციალურ სიტუაციაში, გზადაგზა აწყდება წინააღმდეგობებს, ახალ პრობლემებს, კრძნობს მათი გადაჭრის აუცილებლობის საჭიროებას.

გარდინერმა¹ მოზარდის პრობლემები ორ ჯგუფად დაყო: ერთს განეკუთვნება ისეთი ხასიათის პრობლემები, რომელთა გადაწყვეტა ბავშვმა მოზარდობის ადრეულ პერიოდში სცადა და იგი ახლა ხელახლა ამოტივტივდა, ისევ დადგა მის წინაშე, მეორე კატეგორიას განეკუთვნება სწორედ საგანგებოდ მოზარდობის პერიოდისათვის დამახასიათებელი პრობლემები. ეს უკანასკნელი მეტწილად თავისი ბუნების მიხედვით სოციალური ხასიათისაა. მოზარდი უნდა შეეგუოს ახალ სოციალურ ნორმებს, დააკმაყოფილოს ახალი სიტუაციის მოთხოვნები, რომელიც თავის ბუნებით არის უფრო რთული და კომპლექსური, ვიდრე იგი იყო ბავშვობის ხანაში.

მოზარდობის განსხვავებულ პერიოდებისათვის დამახასიათებელი პრობლემების შესწავლის შედეგად მოპოვებული ფაქტიური მასალის ანალიზმა, ნათელყო ის გარემოება, რომ თავიანთი ბუნებით ეს პრობლემები განსხვავებული თავისებურებით ხასიათდებიან. ადრეულ პერიოდში უპირატესად თავს იჩენს ის პრობლემები, რომლებიც დგება მშობლებთან ურთიერთობის პროცესში. სანიმუშოდ მოვიტანოთ ზოგიერთი მათგანი, რომელიც უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვის წინაშე დგება:

1. უნდა გახსნან თუ არა მშობლებმა შვილების წერილები?
2. არიან მშობლები ყოველთვის მართალნი?
3. როდის და რანაირად შეიძლება დაისაჯოს მოზარდი ქალი ან ვაჟი?
4. მშობლებიდან ერთ-ერთს მოსწონს მის მიერ ვაკეთებელი, მეორე კი აუცილებლად უწუხებს, როგორ უნდა მოიქცეს?
5. უნდა დავობდნენ თუ არა მშობლები ერთმანეთთან მოზარდის თანდასწრებით?
6. ყველაზე უმცროსი შვილი, ყველაზე მეტად უნდა უყვარდეთ, თუ არა?
7. მიზანშეწონილია თუ არა, აიძულონ მოზარდი ემსახუროს უფროსს, მოუაროს უმცროს დას ან ძმას?
8. ნათესავენს შეუძლიათ თუ არა ჩაერიონ მშობლის გადაწყვეტილებაში, რომელიც მის შვილს ეხება?

¹ Yerseld A. The Psychology of Adolescent, 1957.

9. უნდა დართონ თუ არა ნება მშობლებმა საკუთარი ამხანაგების არჩევაში?

მოზარდის პრობლემების რიგს განეკუთვნება შემდეგი საკითხებიც:

1. მინდა ვიცოდე, როგორ ვისწავლო უკეთ;

2. მჭირდება იმის ცოდნა, თუ როგორ მოვემზადო შემოწმებისათვის;

3. მინდა მასწავლებლებს მოვწონდე;

4. მინდა უკეთ მესმოდეს მეცნიერება;

5. ვწუხვარ ნიშნის გამო;

6. მინდა მქონდეს პირობები სასწავლებელში მოსახვედრად;

7. რომელი პროფესია უნდა ავირჩიო?

8. სურვილი მაქვს სასიამოვნო მოსაუბრე ვიყო;

9. მინდა მქონდეს საკუთარი თავის მეტი რწმენა;

10. მინდა ვიყო კარგი სპორტსმენი, მქონდეს მყუდრო ბინა, სადაც შემეძლება მეცადინეობა;

11. როგორ შემიძლია ვისწავლო თავისუფალი დროის უფრო გონივრულად გამოყენება?

12. მინდა მქონდეს ოჯახისათვის მეტი დახმარების საშუალება.

მოზარდს აწუხებს ეს და კიდევ სხვა მრავალი საკითხი. მათი გადაწყვეტის პროცესში მოზარდის მიმართ მშობლის გულგრილ ან უმართებულო დამოკიდებულებას ხშირად კონფლიქტი მოჰყვება, რაც შემდგომში არც თუ ისე ადვილი მოსაგვარებელია.

სოციალურ შეგუების პროცესში წამოჭრილი პრობლემები უპირატესად მოზარდის პიროვნულ თვისებებს ეხება: იყოს დამოუკიდებელი, გამბედავი, უშიშარი, მქონდეს საკუთარი ღირსების განცდა. ოჯახთან ურთიერთობის პროცესში წამოჭრილი კონფლიქტები, უპირატესად შეხედულებათა განსხვავებაში, მოზარდის გამოცალკევებისა და დამოუკიდებელი არსებობის ტენდენციაში, მისი პიროვნების აღიარებაში ვლინდება.

სანიმუშოდ გამოვეყნოთ საკითხები, რომლებიც თავიანთი ბუნებით ჩვეულებრივ, სოციალური შეგუების მომენტებს ასახავენ:

1. რა სახის გასართობი თამაშების შერჩევა შეიძლება წვეულებისთვის, სადაც არიან ბიჭუნებიცა და გოგონებიც?

2. რა ასაკში არის დასაშვები გოგონებისათვის მეჭლისზე მარტო წასვლა?

3. რა უნდა თქვას გოგონამ, თუ არ სურს წვეულებაში წასვლა, რომ უარი უზრდელობაში არ ჩამოართვან?

4. როგორ უნდა შეეწყოს ხელი ახალგაზრდების ერთმანეთთან შეხვედრას?

5. როგორ უნდა მოიქცეს გოგონა, თუ ვინმე უცხო ბიჭი დაუწყებს საუბარს?

6. როგორ უნდა გადალახოს ბიჭმა მორცხეობა, გოგონას თანდასწრებით?

7. უნდა იყოს თუ არა ადამიანი პირდაპირი თავისი შეხედულების გამოხატვის დროს?

8. რამდენად არის მნიშვნელოვანი მეგობრობა, რომელიც მოზარდობის პერიოდში მყარდება?

9. როგორ უნდა აიღოს ხელი ადამიანმა ისეთი შეუსაბამო რამის გაკეთებაზე, რაც შემდგომში მის სინანულს გამოიწვევს?

10. მშობლები და მასწავლებლები ხშირად ესაუბრებიან ახალგაზრდებს ნამდვილი მეგობრობის შესახებ. როგორ უნდა გაიგონ მათ, თუ ვინ არის ნამდვილი მეგობარი?

11. როგორი უნდა იყოს დამოკიდებულება ნამდვილი მეგობრის მიმართ?

12. შეიძლება თუ არა ბიჭმა და გოგონამ იმსჯელონ სქესთან დაკავშირებულ საკითხებზე?

13. როგორ უნდა გავარჩიოთ სიყვარული გატაცებისაგან?

მოზარდის წინაშე მდგომი პრობლემებით მასწავლებლებთან ერთად მშობლებიც უნდა იყვნენ დაინტერესებული. უნდა დაეხმარონ მათ სწორ გადაწყვეტაში.

ბოლეს მიხედვით მშობლის განწყობილებები ბავშვის მიმართ გავლენას ახდენენ მის პირად შეგუებასა და შემგუებლობაზე. შენიშნულია, რომ როდესაც ბავშვის მიმართ ორივე მშობელი არ იცავს ერთნაირ დამოკიდებულებას და ავლენენ განსხვავებულ მიდგომას, სოციალური ურთიერთობის მიხედვით მოზარდს ექმნება ზემოქმედების არახელსაყრელი სიტუაცია.

მშობელი თავისებურად აღიქვამს და აფასებს ბავშვის შესაძლებლობას და შესაბამის მოთხოვნებსაც უყენებს მას. ამ მხრივ მშობლები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან. ზოგი მშობელი აზვიადებს შვილის შესაძლებლობებს და გაცილებით მეტ მოთხოვნებს უყენებს მას, ვიდრე შეუძლია, ზოგი პირიქით — სათანადოდ ვერ აფასებს მის უნარს. ორსავე შემთხვევაში ასეთი არაადეკვატური დამოკიდებულება — შეფასება, თავის მხრივ, უარყოფით გავლენას ახდენს მოზარდის პიროვნების ფორმირებაზე.

მშობლების ნდობა ბავშვისადმი არის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პირობათაგანი მათი ურთიერთობის ნორმალიზაციისათვის. სათანადო გამოკვლევებით დამტკიცდა, რომ ბავშვები, რომლებმაც მიაღწიეს მშობლებთან ნდობაზე დამყარებულ თავისუფლებას, უკეთესი სოციალური შეგუების უნარი გამოამჟღავნეს, ვინემ იმათ, რომლებმაც ვერ შეძლეს ნდობის მოპოვება.

მოზარდებთან საუბრის ანალიზმა გამოავლინა სავსებით კანონიერი პრეტენზია მშობლების მიმართ. მათ უნდათ, რომ უკეთ გაიგონ ის კითხვები, რომლებიც აწუხებთ და რომელთა გადაჭრაშიც გარკვეულ სიძნელეებს აწყდებიან. ისინი მოითხოვენ მშობლებთან მეგობრული თანამშრომლობით გადაჭრან მათთვის მტკივნეული საკითხები.

მოზარდს უჩნდება პრეტენზიები, რათა გაუწიონ ანგარიში, როგორც დამოუკიდებელ პიროვნებას მისცენ საშუალება თავისუფლება იგრძნოს და ზოგჯერ სხვისი ზემოქმედების გარეშე იმოქმედოს. ასეთი ტენდენციები თავის საწყის ფორმაში მოზარდის ადრეულ პერიოდში იწყებს ჩასახვას და მისი დამთავრებისას იღებს სრულყოფილ ფორმას. მოზარდის, როგორც დამოუკიდებელი პიროვნების ჩამოყალიბება, იმდენად მნიშვნელოვან გარემოებას წარმოადგენს მის ცხოვრებაში, რომ შეიძლება ითქვას, ის განსაზღვრავს არსებითად მშობლებთან დამოკიდებულების რაგვარობას და კონფლიქტს, რაც ამ პერიოდის ბავშვთან დამოკიდებულებაში არც თუ ისე უცხოა.

მოზარდობის პერიოდში განსაკუთრებული ყურადღება ენიჭება თვითცნობიერების განვითარების თავისებურების გათვალისწინებას.

ბოეოვიჩი¹ —სავსებით სამართლიანად მიუთითებს თავის შრომაში, რომ მოზარდის თვითცნობიერების შესწავლა ბევრ რამეს გახდის გასაგებს მისი ქცევის თავისებურების შესახებ, რომლითაც ხასიათდება მოზარდის ხანა, როგორც „გარდამავალი“, ძნელი და „კრიტიკული“. მოზარდს თვითცნობიერების ინტერესი უძლიერდება იმის გამო, რომ მას უნდა გარკვეული ადგილი დაიკავოს იმ გარემოში, რომელშიც უხდება ცხოვრება (როგორც სახლში, ასევე სახლის გარეთაც).

როგორც გამოკვლევებმა უჩვენა, მოზარდს აქვს ინტერესი თავისი შინაგანი სამყაროს მიმართ და ასევე უჩნდება სურვილი და მოთხოვნილება გაერკვეს მეორე ადამიანის პიროვნებაში. ისინი თვითონ მიუთითებენ იმაზე, რომ დაიწყებს ფიქრი საკუთარი თავის შესახებ. ამ მიმართულებით საგულისხმო გარემოებად არის მიჩნეული ის, რომ მოზარდი განსაკუთრებულ მგრძობიარობას იჩენს იმის მიმართ, თუ როგორ აფასებენ მას სხვები, იმ აზრს, რომელიც მის შესახებ არის შექმნილი. მოზარდი მტკივნეულად განიცდის წარმატებასა და წარუმატებლობას თავის მოქმედებაში. ამის გამო ძალზე დიდი სიფრთხილე მართებს მშობლებს, მოზარდის დადებითად ან უარყოფითად შეფასებისას, მეტადრე სხვების თანდასწრებით. ამ შეფასებებაში საჭიროა რამდენადაც მოსახერხებელია, ზომიერების დაცვა:

¹ Божович Л. М. Личность и ее формирование в детском возрасте. 1968 г.

ბოყოფიერი დაბალ ასაკთან შედარებით მოზარდისათვის სპეციფიკურ ნიშნად თვის ცნობიერებას მისი დიდობის შესახებ. მოზარდი თავს განიცდის როგორც ზრდადასრულებულ, დამოუკიდებელ პიროვნებას და მოითხოვს ანგარიში გაუწიონ მას. მოზარდის ამ მოთხოვნის დაკმაყოფილება გულისხმობს, რომ გარეშეებმა, კერძოდ მშობლებმა მასთან დამოკიდებულება დაამყარონ, როგორც ტოლმა ტოლთან. ამ მოთხოვნის დაუკმაყოფილებლობას ზოგჯერ კონფლიქტამდე შეიყვართ.

კვლევის შედეგად მოპოვებულია საინტერესო მასალები ოჯახური პირობებისა და ამის შესაბამისად ბავშვის ქცევის თავისებურების შესახებ თუ ოჯახში წარმოდგენილია შემდეგი პირობები.

1. მშობლები არ არიან დაინტერესებული შვილის მოთხოვნებით, მისი ცხოვრებით;

2. ავლენენ ჩვეულებრივ წყრომასა და რისხვას;

3. მუდამ აღგზნებულნი არიან;

4. შვილის მომავალს იმედგაცრუებულად უყურებენ;

5. აქვთ ჭიუტი მანერები;

6. ოჯახში ნერვული ატმოსფეროა გამეფებული;

7. ჩვეულებრივ ყოველთვის აკრიტიკებენ ბავშვს და სხვ.

აღნიშნული თვისებების მქონე მშობლების მიერ აღზრდილ ბავშვს, თავის მხრივ, ახასიათებს შემდეგი თავისებურებები:

1. გადაჭარბებული მგრძობიარობა;

2. სიძულვილი ადამიანებისადმი;

3. მორჩილების მოთხოვნილება;

4. გაუთვითცნობიერებულობა;

5. ვერ წვდება მაღალ ღირებულებებს;

6. სხვებისადმი ზიანის მიყენების ტენდენცია;

7. მოუსვენრობა;

8. ადვილად გაბრაზება;

9. ბოროტება;

10. შეგუების სიძნელე;

11. აღშფოთება კრიტიკისას;

12. გავლენის მოხდენის სიძნელე;

13. ზშირად წესრიგის დარღვევა.

მოზარდობა ბავშვის ცხოვრების ის პერიოდია, როდესაც მას უკვე ძირითადად ობიექტური სინამდვილის მიმართ გააჩნია საკუთარი შეხედულებები — პოზიცია. იგი ამ ასპექტით აფასებს გარშემო

მყოფი ადამიანების ქცევებს და მათთან ურთიერთობის პროცესში წამოჭრილ საკითხებს. მოზარდის წინაშე მდგომი პრობლემები, რომელთა გადაწყვეტისათვის იბრძვის იგი, ერთი შეხედვით შესაძლოა გარეშე ადამიანსა და, კერძოდ, მშობელს უმნიშვნელოდ მოეჩვენოს, ამას კი შესაძლებელია არსებითი ხასიათის მნიშვნელობა ექნეს მოზარდის ცხოვრებაში. ამიტომ ყოველთვის გულისხმიერებით უნდა მოვეკიდოთ მოზარდს, მის წინაშე მდგომი საკითხების დროულად და მართებულად გადაწყვეტის საქმეს. ამ შემთხვევაში მშობლებმა სათანადოდ უნდა შეაფასონ თავიანთი შეხედულებები, რომ მოზარდთან მიადწიონ სასურველ შეთანხმებას იმგვარად, რომ არ მოხდეს ერთის მხრივ, მისი პრეტენზიებისათვის გადამეტებული ანგარიშის გაწევა, და, როგორც სამართლიანად აღნიშნავენ, არც მშობლის მხრივ — შეიღზე ზედმეტი ძალდატანება. „თუ მშობელი შეძლებს სწორი ხელმძღვანელობის გაწევას, მაშინ ეს უკანასკნელი დაუყოვნებლივ მიიღებს დახმარებას იმ პრობლემების გადაჭრაში, რომელიც დამახასიათებელია მომწიფების პროცესისათვის“.

მოზარდის ოჯახთან დამოკიდებულების მიმართულებით არსებული გამოკვლევების განხილვამ ცხადყო, რომ ურთიერთობის ეს სფერო მრავალმხრივ არის საინტერესო, წამოყენებულია მთელი რიგი მნიშვნელოვანი და საყურადღებო მოსაზრებები, რომელთაც ანგარიში უნდა გაეწიოს, რადგან ყოველ ქეშმარიტ აზრს დიდი ღირებულება აქვს მოზარდის პიროვნების ჩამოყალიბებისა და სოციალიზაციის საქმეში. კვლევის შედეგად გამოვლენილია ბევრი ისეთი ფაქტორების ზემოქმედების უდავო ეფექტი, რომლებიც მოზარდთან ურთიერთობის პროცესში, უთუოდ, მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული. ნათელია ის გარემოება, რომ მშობლების დამახასიათებელი თვისებები და, საერთოდ, ოჯახში არსებული ვითარება, მნიშვნელოვანი დოზით აისახება ბავშვის პიროვნებაში. ეს გარემოება გარკვეულ სტიმულს იძლევა ამ მიმართულებით კვლევა-ძიების გაღრმავებისათვის.

მოზარდის პიროვნების თავისებურების ფორმირებაში ოჯახურ გარემოს იმდენად დიდ როლს ანიჭებენ, რომ უნგრეთში პროფ. გეგეშის ხელმძღვანელობით ბავშვთა პიროვნების განვითარების და გაუკუღმართების (მცირეწლოვანთა დანაშაულებრივი მოქმედება, წესრიგის დარღვევა, თვითმკვლელობის განზრახვა და სხვა მიუღებელი ქცევა) ძირითადი მიზეზების ძიებისას საგანგებოდ სწავლობენ ოჯახურ პირობებს, გარემოს, რომელშიც ბავშვს უხდება ცხოვრება.

კითხვარებისა და საუბრების მეშვეობით არკვევდნენ მშობლის დამოკიდებულებას მოზარდის მიმართ. მოზარდთან გასაუბრებით ეცნობოდნენ ოჯახის წევრებთან მის დამოკიდებულებას. ასევე საგანგებოდ სწავლობდნენ მოზარდის გრძნობისეულ-ემოციურ განწყო-

ბილგებს, კერძოდ, დედამამისადმი და, პირიქით, — მშობლებისას შვილის მიმართ. არკვევდნენ ბავშვის სურვილს, თუ როგორა მშობლები უნდა რომ ჰყავდეს მას, როგორია მისი წარმოდგენით იდეალური მშობელი და როგორი ჰყავს სინამდვილეში. ამ უკანასკნელ კითხვაზე კლინიკის პაციენტი, 15 წლის გოგონა, რომელსაც თვითმკვლელობა ჰქონდა განზრახული, ასე პასუხობს:¹

მას უნდა ჰყავდეს დედა

ნაწი, რომელიც არ სვამს, უყვარს წესრიგი, არ უჯავრდება, უყვარს შვილი, ზრუნავს მასზე და არ ცემს მას.

სინამდვილეში ჰყავს

უხეში, უწესრიგო, არ უყვარს შვილი, არ ზრუნავს მასზე, ექსპლოატაციას უწევს და მუდამ სცემს.

ამ ჩვენებაში სრულიად ნათლად არის წარმოდგენილი ის დადებითი ნიშან-თვისებები, რომლითაც უნდა იყოს აღჭურვილი მშობელი და დამოკიდებულების ის ფორმები, რომელთაც მშობლები უნდა იჩენდნენ ბავშვთან, და, განსაკუთრებით მოზარდთან ურთიერთობის პროცესში, რაც უზრუნველყოფს მათი ურთიერთობის ნორმალიზაციას. ამის შემდეგ მოზარდებთან დამოკიდებულების გაუმჯობესების მიზნით მშობლებთან ატარებენ საგანგებო მუშაობას.

2. მოზარდის პიროვნული თავისებურებები განვითარების საფეხურების მიხედვით

სანამ გავარკვევდეთ მოზარდისა და მშობლების ურთიერთობის ფსიქოლოგიურ ბუნებას, აუცილებელია მოკლედ მოვიყვანოთ მოზარდის ის ძირითადი პიროვნული თავისებურებანი, რომელთაც ანგარიში უნდა გაუწიონ მშობლებმა ბავშვის აღზრდის პროცესში.

ცნობილია, რომ ბავშვი ვიდრე ზრდადამთავრებული გახდებოდა, როგორც ბიოლოგიური, ასევე ფსიქიკური განვითარების პროცესში რიგ განსხვავებულ საფეხურებს გაივლის, ამ საფეხურებს შიგნით ზოგ შემთხვევაში ცალკეული პერიოდები ივლისსმება. ცალკეული პერიოდი საგანგებო თავისებურებით ხასიათდება.

ბავშვის ასაკობრივი განვითარების საფეხურების დადგენის საკითხთან დაკავშირებით, როგორც უცხოეთში, ისე ჩვენში განსხვავებული შეხედულებები არსებობს, როგორც საფეხურებისა და პერიოდების განსაზღვრის, ასევე მათთვის სახელწოდების მინიჭების მხრივ. ზოგი მოზარდობად მიიჩნევს ბავშვის ცხოვრების იმ პერიოდს, რომელიც 12-დან 15—16 წლამდე გრძელდება. ამავე დროს ეს

¹ ჟურნალი «Вопросы психологии», 1970, № 4.

ასაკი აღინიშნება სახელწოდებით როგორც „გარდამავალი“. ზოგჯერ მას უწოდებენ მომწიფების პერიოდს — სუპერტეტს, შემდგომ პერიოდს კი — ჭაბუკობას. აღნიშნულიდან განსხვავებით ზოგი ავტორი მოზარდობად თვლის ბავშვის ცხოვრების იმ ხანას, რომელიც 10-დან 20 წლამდე გრძელდება. ამავე დროს მოზარდობის აღნიშნულ ხანაში, თავის მხრივ, გამოყოფენ სამ პერიოდს:

1. მოზარდობის წინა პერიოდი 11—12 წლამდე;
 2. აღრეული მოზარდობა 13—16 წლამდე;
 3. გვიანი მოზარდობა 16—21 წლამდე;
- არსებობს ასეთი პერიოდიზაცია:

	გოგონები	ბიჭები
წინა პუბერტატი	10—13	12—14
პუბერტატი	13—15	13—16
ყრმობის კრიზისი	15—16	16—17
ჭაბუკობა	16—20	17—21

როგორც აქ წარმოდგენილი პერიოდიზაციის ნიმუშიდან ჩანს, მოზარდების სქესობრივი სხვაობის შესაბამისად ცალკეული პერიოდების ასაკობრივი მაჩვენებლებიც განსხვავებულია.

საბჭოთა ფსიქოლოგიაში უმთავრესად ბავშვის განვითარების განსხვავებულ საფეხურებს სასკოლო ცხოვრებასთან მიმართებაში განიხილავენ და შემდეგ ძირითად პერიოდებს გამოყოფენ: 1. უმცროსი სასკოლო ასაკი; 2. საშუალო სასკოლო ასაკი; 3. უფროსი სასკოლო ასაკი. ბავშვის ცხოვრებისა და საქმიანობის ვითარებაში შეისწავლება და ხასიათდება მისი განვითარების თავისებურებები, მისი პიროვნების ფორმირება. მოზარდობასა და გარდამავალს — საშუალო სკოლის ასაკს უწოდებენ. ასე იმის გამო უწოდებენ, რომ მკვლევართა აზრით, სწორედ ამ პერიოდში გადადგამს ბავშვი გადაწყვეტ ნაბიჯს მისი ბავშვობის დამთავრების მიმართულებით, და გადადის ფსიქიკური განვითარების იმ ეტაპზე, რომელიც მას პირდაპირ და უშუალოდ ამზადებს დამოუკიდებელი შრომითი მოქმედებისათვის.

ჩვენ უფრო ვრცლად შევჩერდებით მოზარდობის ამ უკანასკნელ პერიოდზე. მის აღრეულ და მომდევნო ხანას გაკვირვებით შევხებით.

იგულისხმება, რომ მოზარდობის განსხვავებული საფეხურები გარკვეული სპეციფიკური თავისებურებებით ხასიათდება, რაც შესაბამისად განსაზღვრავს როგორც გარემოსთან, ასევე მშობლებთან შეგუების ბუნებას.

პირველ რიგში, მოზარდისათვის დაწყებული აღრეული პერიოდის დან გვიანდელი პერიოდის ჩათვლით, დამახასიათებელია მისი, რო-

გორც დამოუკიდებელი პიროვნების ფორმირება, რასაც თან ახლავს განვითარების განსხვავებულ საფეხურებზე სოციალური შეგუების მეტ-ნაკლები სიძნელეები.

საერთოდ, მოზარდობის პერიოდი ბავშვის ცხოვრებაში მიჩნეულია შედარებით როგორც ძნელი. მაგალითად, სტენლეი მას ახასიათებს, როგორც „დაძაბვის“ და ქარიშხლის პერიოდს. აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ მოზარდის პიროვნების ფორმირების პროცესში შეინიშნება ერთგვარად ეპიზოდური ხასიათის სიძნელეები. ამ სიძნელეებს ზოგჯერ „კრიზისს“ უწოდებენ, რაც თავისებურ დაღს ასვამს მოზარდის ცხოვრებას და მისი პიროვნული თავისებურების ჩამოყალიბებას.

ოლპორტი, რომელმაც საგანგებოდ შეისწავლა კრიზისის ფსიქოლოგიური ბუნება, იძლევა მის შემდეგ დეფინიციას — „კრიზისი არის ემოციური და გონებრივი დაძაბვის სიტუაცია, რომელიც მოითხოვს თვალსაზრისთა მნიშვნელოვან ცვლას დროის მოკლე პერიოდში“. მისი აზრით, კრიზისის შედეგად გამოწვეული პიროვნული ხასიათის ცვლილებები ხშირად მოიცავს ცალკეული ადამიანების მთელ სტრუქტურას. ზოგჯერ კრიზისის შედეგად მიღებული ტრავმა, შესაძლოა ისეთი ძლიერი იყოს, რომ საკმაოდ დიდი ხნით განსაზღვროს პიროვნების განვითარების ბუნება.

ჩვეულებრივ, სიძნელეები გარემოსთან შეგუების პროცესში წარმოიშობა. ახალი გარემო მოზარდს უყენებს ახლებური რეაგირების ამოცანას. მოეიტანოთ ნიშუში მოზარდის ჩვენებიდან: „პირველად მოხვდი და ვცხოვრობ ვიწრო წრეში, იმ ადამიანებთან კონტაქტში, რომლებიც არ არიან ჩემი ოჯახის წევრები, ისინი არც კი პგვანან იმ ადამიანებს, რომლებსაც მე წინათ ვიცნობდი, მათ სხვა შეხედულებები აქვთ ჩვეულებრივთან შედარებით“. ამრიგად ახალ სიტუაციაში მოხვედრილი მოზარდი ერთბაშად ვერ უღებს ალღოს ახალ ვითარებას, დგება სიძნელეების წინაშე, რომლის გადაწყვეტაშიც უნდა დაეხმარონ მოზარდილები და, კერძოდ, ოჯახის წევრები.

საერთოდ, კარგ სოციალურ შეგუებას დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ბავშვის პიროვნების განვითარებასა და ფორმირებაში. საგანგებოდ უსვამენ ხაზს მოზარდობის პერიოდისათვის მის სპეციფიკურ მნიშვნელობას. მოზარდობის ხანაში პიროვნებისათვის დამახასიათებელი პრობლემებისა და სიძნელეების საგანგებო შესწავლის შედეგად გამოირკვა, რომ მოზარდობის განსხვავებულ პერიოდებში გარემოსთან ურთიერთობის პროცესში წამოჭრილი სიძნელეები თავისებურია იმის მიხედვით, თუ რა დონეზეა მოზარდი სოციალური მომწიფების მხრივ. ამ უკანასკნელის შესაბამისად იგი თავის წინაშე

მდგომი სიძნელეების გადალახვის განსხვავებულ შესაძლებლობას ავლენს. მიუხედავად ჩვენი აღზრდის სისტემის უპირატესობისა, რაც იმაში გამოიხატება, რომ მოზარდების წინაშე ნაკლები სიძნელეები დგება, მათში მაინც აღინიშნება ზოგიერთი ისეთი უარყოფითი ხასიათის თვისებები, როგორცაა: საკუთარი ძალებისა და შესაძლებლობების გადაფასება, სიჭიუტე, უხეშობა, საკუთარი თავის დაპირისპირება სხვებისადმი და ა. შ. აღნიშნული თვისებები მოზარდობის დაბალ საფეხურზე შედარებით ნაკლებად შეინიშნება, იგი უფრო ზედა ასაკისათვის არის სპეციფიკური.

პირველ რიგში მოზარდისათვის საგანგებოდ დამახასიათებელ თვისებებზე მის ძალზე გადამეტებულ ემოციურობას მიიჩნევენ. ისინი თანაბრად ძლიერ რეაგირებენ და მგრძნობიარობას იჩენენ როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი გამღიზიანებლების მიმართ. ისინი განსაკუთრებულ ემოციურობასა და მგრძნობიარობას ავლენენ, საერთოდ, დიდებისა და, კერძოდ, მშობლების მათდამი დამოკიდებულების მიმართ, განსაკუთრებულ მგრძნობელობას ამჟღავნებენ იმაზე, თუ რამდენად აღიარებენ მშობლები მის პიროვნებას. ურთიერთობის პროცესში ამა თუ იმ კონკრეტულ შემთხვევაში უწევენ თუ არა ანგარიშს მის პიროვნებას, რაც გამოხატულებას პოულობს საკუთარი აზრისა და პოზიციის გამოვლინებაში.

ცნობილია, რომ მოზარდობის ადრეულ პერიოდში ბავშვი ობიექტურ სინამდვილესთან, საურთიერთო სოციალურ გარემოსთან შედარებით მარტივ და უშუალო დამოკიდებულებაში იმყოფება. იგი ნაკლებ კრიტიკულია სხვებთან დამოკიდებულებაში და უფრო მეტი ნდობითა და რწმენით ეკიდება იმ ადამიანებს, რომლებთანაც ურთიერთობა აქვს. საგანგებო არსებითი ხასიათის მქონე მოთხოვნების წაყენების გარეშე გულუბრყვილოდ ექვემდებარება მის მიერ აღიარებულ ავტორიტეტს. ასევე ნაკლებ ინტერესსა და პრეტენზიებს ავლენს, რათა ჩასწვდეს სხვა ადამიანთა შინაგან სამყაროს და თავის მხრივ არც სხვას უყენებს დიდ მოთხოვნებს გაუგონ მას. ამ მხრივ შედარებით განსხვავებული ვითარება აღინიშნება მოზარდობის ზედა საფეხურზე, სადაც განსაკუთრებით ვლინდება ისეთი თვისებებია, როგორცაა მისი პიროვნების აღიარების, დამოუკიდებელ ტოლფასოვან პიროვნებად ცნობის, მისი პოზიციისათვის ანგარიშის გაწევის პრეტენზია. „საქმე ის კი არაა მხოლოდ, რომ მოზარდი აცნობიერებს იმ ფსიქოლოგიურ გადახალისებას, რომელიც მასში მოხდა, არც ის, რომ იგი გარკვევით ხედავს თავის ახალ ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობებს, საქმე ისაა, რომ ასეთ ფსიქოლოგიურ გადახალისებასთან ერთად, მოზარდში სავსებით კანონზომიერად თავისი პიროვნების აღიარებისადმი ძლიერი მისწრაფება აღმოცენდება, მოზარდს ძლიერი

მოთხოვნილება უჩნდება — სრულიად გარკვეული პიროვნული წონა ჰქონდეს სოციალურ გარემოში“ (კრელაშვილი).

ბოყოვიჩი დაბალ ასაკთან შედარებით მოზარდისათვის სპეციფიკურად თვლის იმ გარემოებას, რომ მათ უჩნდებათ ცნობიერება თავისი დიდობის შესახებ. იგი უკვე თვლის თავს „დიდად“ და აქვს პრეტენზია, რომ ანგარიში გაუწიონ როგორც დიდს. ეს ლტოლვა განსაკუთრებით მაშინ ვლინდება, როდესაც მშობლები მოზარდთან დამოკიდებულებაში ინარჩუნებენ იმავე პოზიციას, როგორც წინათ ჰქონდათ ე. ი. ბავშვივით ექცევიან. ასეთი დამოკიდებულების შედეგად მოზარდს ხშირად უხდება კონფლიქტი დიდებთან, და, პირველ რიგში, მშობლებთან.

მოზარდს უკვე გარკვეული შეხედულება აქვს, როგორც სხვების, ასევე საკუთარი საქციელის მიმართ, იგი ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში ჩადენილი საქციელის შეფასებისას, საკუთარი პოზიციიდან გამომდინარე კრიტერიუმებით უპირისპირდება სხვების აზრს და მათ შორის მშობლებისასაც. ერთ-ერთი მეექვსეკლასელი უკმაყოფილებას გამოთქვამს მშობლების მიმართ. „მე რომ რაიმეს დავაშავებ, ბოდიშს მახდევინებენ, თვითონ რომ დამიშავებენ რაიმეს (მაგ., არა ვარ დამნაშავე და დამაბრალებენ), საჭიროდ არ მიიჩნევენ ბოდიშის მოხდას“. მოტანილი მაგალითიდან სრულიად აშკარად ჩანს მოზარდის მოთხოვნა, რომ მოექცნენ ისე, როგორც დიდებსა და თანატოლებს ექცევიან.

მოზარდები ცდილობენ იტრიალონ დიდების საზოგადოებაში, მათგან სათანადო ყურადღებასაც მოითხოვენ. მშობლის არაფაქიზ, მკაცრ მოპყრობაში მოზარდი ხედავს მისი პიროვნებისადმი უპატივცემულობას, რაც ყოველთვის აღიზიანებს და ანერვიულებს.

ღრუაუნოვა მოზარდის კანონიერი პრეტენზიების შესახებ მიუთითებს: „პირველი უფლება ბავშვისა, ეს არის მისი პიროვნებისადმი პატივისცემის მოთხოვნის უფლება“¹. ამ მხრივ მოზარდს დიდი პრეტენზია აქვს; ანგარიში უნდა გაუწიონ მას როგორც დამოუკიდებელ პიროვნებას. მისი პიროვნული დამოუკიდებლობის შეზღუდვა ძალზე უარყოფითად მოქმედებს. მას აქვს საკუთარი მოთხოვნები — დიდებმა უნდა მოუსმინონ და შესაძლებლობის ფარგლებში დააკმაყოფილონ იგი. მოზარდს აქვს საკუთარი ავტორიტეტის განცდა, უჩნდება სურვილი და მოთხოვნილება სხვებმაც და, კერძოდ, მშობლებმაც ცნონ იგი.

10—12 წლის ბავშვს უჩნდება თვითცნობიერების გრძნობა. მას სურვილი აქვს იცოდეს, თუ როგორია იგი — „კარგია“ თუ „ცუდი“

¹ Драгунова Т. А. Воспитание подростка в семье, 1955.

და განსაკუთრებით კრიტიკულ დამოკიდებულებას იჩენს საკუთარი თავის მიმართ. უნდა აღინიშნოს, რომ მოზარდობის ქვედა ასაკში კრიტიკული დამოკიდებულება, როგორც სხვების, ასევე საკუთარი თავის მიმართ შედარებით ნაკლებად ატარებს პიროვნულ ხასიათს. მისი შეფასება ჭერ კიდევ უპირატესად ადამიანის გარეგანი თვისებებით იფარგლება. შედარებით განსხვავებული მდგომარეობაა მოზარდობისა და მის შემდგომ პერიოდში. გარეშეების მიმართ მოთხოვნების ბუნება თანდათან ღრმავდება და პიროვნულ ხასიათს იღებს. იგი უპირატესად პიროვნების მოქმედების მოტივების ძიებისაკენ არის მიმართული. მოზარდი ცდილობს ჩასწვდეს ადამიანის შინაგან ბუნებას, შეაფასოს მისი პიროვნული ღირებულება. მოზარდს თვითცნობიერებისადმი ინტერესი იმის გამო უძლიერდება, რომ შეიცნობს რა თავის თავს, ცდილობს გარკვეული ადგილი დაიკავოს იმ გარემოში, სადაც მას უხდება ცხოვრება.

ბავშვის თვითცნობიერებას დასახასიათებლად პირველ რიგში, აღსანიშნავია, ნ. ადამაშვილის გამოკვლევა, რომელიც შეისწავლის ბავშვებში თვითცნობიერების განვითარების თავისებურებას ინტოგენეზში. იგი აღრუულ ასაკთან შედარებით მოზარდისათვის, როგორც სპეციფიკურ თავისებურებას მიიჩნევს შემდეგ გარემოებას: „ასევე საკმაოდ ადრე მოზარდის თვითცნობიერებისათვის, მნიშვნელოვანი ზღვება გარეშე მყოფ ადამიანებთან ურთიერთდამოკიდებულების ასპექტი, რომელშიც მოზარდი საკუთარი „მე“-ს გამოვლინებას ხედავს და რომელსაც „მე“-ს დასახასიათებლად იყენებს. განსაკუთრებით დიდი ადგილი ეთმობა ამ სფეროს გარდამავალი ასაკიდან — 13 წლიდან“.

აღნიშნული ავტორი მოზარდის პიროვნების განვითარებაში თვითცნობიერების მნიშვნელობის განსაზღვრისას შემდეგ გარემოებაზე ამახვილებს ყურადღებას: „თვითცნობიერების განვითარების განმსაზღვრელი ძირითადი პირობების განხილვა გვიჩვენებს, რომ აქ საქმე გვაქვს აქტივობასთან, რომელიც პიროვნების განვითარებაში დიდ როლს ასრულებს. ასეთი ერთგვარობა ფაქტორებისა გასაგებია იმ წინამძღვრების ფონზე, რომ თვითცნობიერება ვითარდება პიროვნების განვითარებასთან ერთად და ამავე დროს თვითონაც ახდენს გავლენას პიროვნების ფორმირებაზე“. თვითცნობიერების გავლენის შესახებ პიროვნების ფორმირებაზე უცხოელი ავტორებიც მიუთითებენ: შერიკი და კენტერი აღნიშნავენ, რომ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ბავშვი სწავლობს საკუთარ პოზიციას სხვა მის გარშემო მყოფ ინდივიდთა მიმართ, იგი ახერხებს წარმატებით მიიღოს მონაწილეობა ჯგუფის აქტივობაში. მხოლოდ ასეთი გაგების შემდეგ შეუძლია ბავშვს განახორციელოს მეტ-ნაკლებად მყარი ქცევა, რომელსაც მოითხოვს

ხანგრძლივი სოციალური ურთიერთობანი. თვითცნობიერების ფორმირებაში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას მოზარდის მიერ საკუთარ გონების კრიტიკულ შეფასებას ანიჭებენ. თვითცნობიერების ფორმირება ხდება მოზარდის მიერ საკუთარი ქცევის ობიექტური თვისებების ანალიზისა და შეფასების საფუძველზე, რომელშიც ვლინდება მისი პიროვნული თვისებები.

საბინოვა¹ გამოიკვლია, თუ პიროვნების რა თვისებები ხდება მოზარდის ცნობიერების საგანი, როგორ ხელდას ეგი ამხანაგების პიროვნულ თვისებებს თავის თავთან და სხვებთან მიმართებაში. აღნიშნული საკითხის შესწავლის მიზნით გამოყენებული ძირითადი მეთოდი მდგომარეობდა, ბავშვის მიერ თავის თავზე და სხვებზე მსჯელობის შედეგად მოპოვებული მასალის ანალიზში. როგორც მონაცემებმა ცხადყო, 12—16 წლის მოზარდს უკვე აქვს საკმაოდ დიდი ინტერესი ადამიანის შინაგანი სამყაროს მიმართ, უჩნდება მეორე ადამიანის პიროვნებაში გარკვევის სურვილი. მოზარდები მიუთითებენ იმაზე, რომ დაიწყეს „თავის თავზე“ ფიქრი. თავის თავზე მსჯელობის შედეგად მოპოვებული ფაქტიური მასალის ანალიზმა შესაძლებელი გახდა მოზარდის თვითცნობიერების ჩამოყალიბებაში გამოეყოთ რამდენიმე პერიოდი: პირველად იგი აგვიწერს მასთან ურთიერთობაში მყოფ ადამიანებთან თავისი დამოკიდებულების ხასიათს. ერთი მოზარდი აგვიწერს თავის დამოკიდებულებას მშობლების მიმართ: „დედას და მამას არ ვეხმარები არაფერში“. „უხეშად ვექცევი მშობლებს“, „არ შემიძლია თავის დაქვრა, ზოგჯერ ვუყვირი კიდევ გოგონებს“. მოყვანილი მაგალითიდან ნათლად ჩანს, თუ რაოდენ კრიტიკულად აფასებს მოზარდი თავის ქცევას, თან აცნობიერებს მის უარყოფით მხარეებს.

მოზარდობის ზედა ასაკში თავის მოქმედებას აფასებენ, არა მხოლოდ ცალკეულ კონკრეტულ ვითარებაში, არამედ ზოგადად. ისინი განიხილავენ თავის თავს როგორც მოქმედების სუბიექტს, რომელიც ფლობს გარკვეულ პიროვნულ თვისებებს.

იმავე გამოკვლევაში შესაძლებელი გახდა იმის გაგებაც, თუ როგორ ესმით მოზარდებს სხვისი პიროვნული თვისებები. გამოიკვია, რომ მოზარდს უფრო უკეთ ესმის და ახერხებს გააცნობიეროს სხვისი პიროვნული თვისებები, ვიდრე საკუთარი. მაგრამ მას ჯერ კიდევ არ შესწევს უნარი სრულყოფილად ჩასწვდეს ადამიანის პიროვნულ თვისებებს. იგი ზოგჯერ სხვის შეფასებისას ერთი დადებითი ან უარყოფითი მომენტით კმაყოფილდება და ამ ასპექტით განსაზღვრავს ამ: თუ იმ ადამიანის პიროვნულ თვისებებს.

¹ Сабинава Г. А. — Формирование самосознания и самооценки у советских школьников. Автореферат.

აეტიორს მოზარდის თავისებურებასთან დაკავშირებით ერთ საგულისხმო გარემოებაზე აქვს ყურადღება გამახვილებული, რაც შემდეგში მდგომარეობს: მოზარდი განსაკუთრებული გრძნობით და მტკივნეულად ეკიდება სხვების შეფასებას ე. ი. იმ აზრს და შეხედულებებს, რომელიც მის შესახებ არსებობს. აღნიშნულის გამო დიდი სიფრთხილე გვმართებს მოზარდის შეფასებისას საერთოდ და მით უფრო სხვების თანდასწრებით.

ცნობილია ის გარემოება, რომ შესაძლოა ადამიანი ერთხელ მოექცეს მოზარდს კეთილსინდისიერად ან არაკეთილსინდისიერად და ამით ხანგრძლივად განსაზღვროს მისდამი მოზარდის დამოკიდებულების ხასიათი. მოზარდობის პერიოდში უკვე განვითარება იწყებს ის შინაგანი პროცესები, რომლებსაც მოზარდობის დამთავრების ასაკში შედარებით დამოუკიდებელი და მყარი თვალსაზრისების ფორმირებისაკენ მივყავართ. ამრიგად იგულისხმება, რომ ადამიანთა შეფასებისას მოზარდი უკვე ხელმძღვანელობს მტკიცედ ჩამოყალიბებული მოტივით. ეს გარემოება, თავის მხრივ, იმაზე მიუთითებს, რომ ბავშვის მიერ შექმნილი ადამიანის იდეალი, რომელსაც მან უნდა მიბაძოს, თვისებები და ნიშნები, რომლის თავის თავში აღმოჩენისაკენ ილტვის იგი, გულისხმობს ამასთან ერთად მუდმივად მოქმედი მორალური და ზნეობრივი ნორმების არსებობას (ბოჯოვიჩი).

მოზარდობის პერიოდში ყალიბდება მორალური და ზნეობრივი ნორმები. რაც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მშობლებთან ურთიერთობის განსაზღვრაში. მოზარდებში მორალური ნორმების ჩასახვას და ფორმირებას სწავლობენ საბჭოთა მკვლევარები, ამ მხრივ, პირველ რიგში, აღსანიშნავია ბოჯოვიჩი, მალინოვა და მახლახი.

მალინოვამ შეისწავლა მოზარდებში ზნეობრივი ნორმების და რწმენის განვითარება, მისი როლი მოზარდის ქცევის განსაზღვრაში¹. მან გამოკვლევის შედეგად უჩვენა ზოგიერთი სპეციფიკური დამახასიათებელი ნიშანი მოზარდის მორალური ნორმების განვითარებაში. ამ მხრივ, პირველ რიგში, აღსანიშნავია, მოზარდების საგანგებო ინტერესი მორალური პრობლემებისადმი, რომლებიც უშუალოდ არის დაკავშირებული ადამიანის ყოფა-ქცევასა და მოქმედებასთან. საერთოდ მიუთითა ამ მიმართულებით მოზარდის განვითარების საკმაოდ დონეზე.

მახლახმა შეისწავლა კოლექტიური მოქმედების ის პირობები და ურთიერთობის ხასიათი, რომელიც ხელს უწყობს მოზარდებში საზოგადოდ ღირებული მოტივებისა და მისი შესატყვისი ქცევის განვითარებას. მისი აზრით, მოზარდის მიერ მისაბაძი იდეალის შექმნა

¹ М а л и н о в а А. Л. Роль нравственного убеждения в формировании дисциплинированного поведения советских подростков — канд. дисс. 1953.

უკვე გვაუწყებს იმის შესახებ, რომ იგი, თავის მხრივ, წარმოადგენს მოზარდის მორალური სამყაროს საფუძველს.

საზღვარგარეთელმა მკვლევარმა კოლბერგმა გამოკვლევის შედეგად გამოყო მორალური ნორმების სამი თანამიმდევრული დონე: პირველი, რომელსაც უწოდებს მორალურამდელს, ეს არის პერიოდი, როდესაც ბავშვებს ჯერ კიდევ არ აქვთ მორალური ნორმები და ისინი მოქმედებენ აღნიშნული ნორმების გარეშე. ეს დონე დამახასიათებელია ბავშვობის ადრეულ ასაკში და მისი რიცხობრივი მაჩვენებელი იზრდება ასაკის ზრდის შესაბამისად, მაგალითად 10%-ით 13—16 წლებში.

მეორე პერიოდი ხასიათდება იმით, რომ მოზარდი იღებს კარგი ბიჭის ან გოგონას როლს, რაც მოსწონს სხვებს და უქმნის ავტორიტეტს. ამ ფორმის ქცევის მოტივი არის — შეფასება სხვების მიერ. ეს დონე ასაკის შესაბამისად მატულობს და მყარი ხდება 10—13 წლებში.

მესამე პერიოდს ახასიათებს იგი, როგორც „მორალურს“, რომელსაც აქვს დამოუკიდებელი მორალური პრინციპები. მორალის ეს დონე არ აღემატება 10 წლამდე 1—2%. განვითარებას იწყებს და მატულობს 13—16 წლებში.

ბოჟოვიჩის შეხედულებით კოლბერგის მიერ დახასიათებული ბავშვის მორალური განვითარების სტადიები შეესატყვისება მანდაუგოლის მიერ დადგენილ დონეებს, როგორც არის: 1. ინსტიქტური დონე, 2. მორალური, რომელიც დამოკიდებულია მის ირგვლივ მყოფთა შეფასებაზე, 3. ავტონომიური დონე.

აღნიშნული ავტორების მონაცემების ანალოგიურია ე. პაიქის მიერ დადგენილი განვითარების ეტაპები, რომელიც მან მიიღო ბავშვებში მორალური მსჯელობების შესწავლის საფუძველზე.

ბოჟოვიჩს, ზემოთ განხილული გამოკვლევებიდან უფრო ღირებულად მიაჩნია კოლბერგის გამოკვლევა, რადგან იგი მორალის შესწავლას უკავშირებს მოტივებს და მასთან მიმართებაში განიხილავს. ის წარმოდგენილი გამოკვლევების ღირსებად თვლის იმ გარემოებას, რომ მათში მოზარდობის ხანა, მიჩნეულია ისეთ ასაკად, სადაც ჩანასახის სახით უკვე გვაქვს მოცემული ბავშვის ავტონომიური მორალი, რაც შემდგომში განაგრძობს განვითარებასა და ფორმირებას.

ბოჟოვიჩი მორალური ნორმების განვითარების კვლევის შედეგად შემდეგ მოსაზრებას გამოთქვამს:

„ბავშვის მორალი ყალიბდება იმ კოლექტივის, ჯგუფის მორალის მიხედვით, რომელშიაც მოზარდს უხდება საქმიანობა და მონაწილეობა. მოზარდობის ასაკი წარმოადგენს იმ ხანას, როდესაც ბავშვს

უჩნდება აზრი, რწმენა გარკვეული ქცევის ფორმის მისაღებლობისა და მიუღებლობის შესახებ. მოზარდი ამა თუ იმ კონკრეტული ქცევის შეფასებისას ამოდის საკუთარი მორალური ნორმებიდან და ამის მიხედვით განიხილავს მას“.

როგორც გამოკვლევებმა უჩვენა, მოზარდის სახით ჩვენ გვაქვს საქმე პიროვნებასთან, რომელსაც აქვს გარკვეული შეხედულებები, რაც მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული, და რასაც მასთან ურთიერთობის დროს სათანადო ანგარიში უნდა გაეწიოს.

მნიშვნელოვან ცვლილებას განიცდის მოზარდი იმ მდგომარეობის მიხედვით, რომელიც მას უკავია ოჯახში. ცხოვრების წინა პერიოდში მასში აღმოცენდა რიგი ფსიქიკური თვისებებისა, როგორცაა მოვალეობისა და პასუხისმგებლობის გრძნობა, ორგანიზებული და გამიზნული მოქმედების უნარი, რაც თავის მხრივ უფლებას აძლევს მშობლებს წაუყენონ მოზარდს უფრო მაღალი მოთხოვნები და ცნონ მასში უფრო მეტი უფლებები და უპირველეს ყოვლისა უფლება დამოუკიდებლობისა.

მოზარდის პიროვნული ნიშან-თვისებების ფორმირება მისი ცხოვრების ადრეულ ხანაში იწყება და იგი თავის გამოვლენას პოულობს როგორც მოზარდობის, ისე შემდგომ პერიოდშიც. მაგ., 10 წლის ასაკში ბავშვი ხასიათდება შემდეგი თვისებებით: არის „მზიარული“, „ცოცხალი“, „მეგობრული“. უნდა ვივარაუდოთ, რომ ბავშვის ხასიათის აღნიშნული ნიშნები გარკვეული ზომით შემდგომ ზედა ასაკშიც იჩენს თავს. მოზარდი, რომელიც მიეჩნება ბავშვობაში აუსრულონ ყველაფერი, მისი „ბრაზიანი ხასიათის“ გამო, შემდეგ ასაკშიც გამოავლენს „სიბრაზეს“ იმ შემთხვევაში, როცა მის სურვილებს წინააღმდეგობა შეხვდება.

3. ლანდისის მიერ საგანგებოდ იქნა შესწავლილი მოზარდის პიროვნების ზოგადი დამახასიათებელი ნიშნები, რომლებიც ცალკეულ პირობებში ინდივიდის ქცევის პროცესში განსხვავებულ კონკრეტულ გამოხატულებას იღებენ. ავტორი მიუთითებს შემდეგ ზოგად თვისებებზე: 1. აღიარება (ცნობა), სტატუსი, საზოგადოებრივი მდგომარეობა; 2. პატივისცემა და სოციალური კეთილგანწყობილება (მოწონება); 3. საპასუხო გრძნობა (პასუხი) და ბედნიერი სოციალური ურთიერთობა; 4. უზრუნველყოფა (უსაფრთხოება), მიღება ჩგუფში; 5. გამოცდილება; 6. მიღწევა და წარმატება; 7. ბედნიერება და თავისუფლება¹.

კულინმა და ლიამ შეისწავლეს ცვლილებები, რომელთაც ადგილი აქვთ მოზარდის პირად სოციალურ შეგუებაში და, რაც ვლინდება

¹ Yerseld A. The Psychology of Adolescent, 1957.

ატიტულებში ქცევებსა და ინტერესებში. მან მასალა დააგროვა კოლექციის 6—9—12 კლასის მოსწავლეებზე. № 1 ცხრილში წარმოდგენილი და მიღებული შედეგებიდან ჩანს, რომ აღნიშნული მახასიათებლები იცვლება ასაკისა და სქესის მიხედვით.

ცვლილებები ჰაბუკობის პირად მახასიათებლებში
(პროცენტული ოდენობა თითოეული ჯგუფისა
თითოეული მახასიათებლისათვის)

ც ხ რ ი ლ I

- მახასიათებლები	ბ ი კ ე ბ ი			გ ო გ ო ნ ე ბ ი		
	კლასი მე-6	კლასი მე-9	კლასი მე-12	კლასი მე-6	კლასი მე-9	კლასი მე-12
მოუსვენარი	50	50	42	30	21	23
ყბელი	50	48	58	33	32	37
აქტიური თამაშობებში	57	51	53	45	32	28
უყვარს ხუმრობა	58	57	64	37	40	39
შეგობრული	50	51	56	53	60	55
სოციალური	51	47	48	49	62	52
ინიციატორია თამაშობასა და აქტივობაში	36	31	44	36	41	27
სიამოვნებს ჩხუბი	61	51	52	22	21	26
სურს მიაღწიოს წარმატებას	43	53	65	37	42	34
სუფთა და აკურატულაა	41	52	50	66	61	61
უყვარს მოპირდაპირე სქესი	30	36	53	27	40	55
უყვარს როცა მასზე ხუმრობენ	37	43	57	27	48	45
თავის ასაკთან შედარებით მოქმედებს როგორც უფრო ხნერი	22	28	32	39	45	47
ემებს ყურადღებას	39	39	40	27	36	28
მხიარულია და ბედნიერი	50	58	60	53	60	50
კარგი შესახედაობისაა	33	38	36	38	50	39
ენტლუნასტია	47	53	60	48	52	53
სხევს მბრძანებლობს	25	43	30	42	37	35

მკვლევარები მოზარდს თვითგრძნობის, იდეალებისა და გუნება-განწყობილების მიხედვით ახასიათებენ უპირატესად როგორც ოპტიმისტურს.

ბუზემანმა — საგანგებოდ შეისწავლა ასაკობრივად 9—17 წლის ბავშვისა და მოზარდის გრძნობისეული დამოკიდებულება თავის თავთან. ბავშვების ნაწერების ანალიზმმა ნათელყო, რომ საერთოდ სასკოლო ასაკის ბავშვებში სიამოვნების გრძნობებს უფრო ხშირად აქვს ადგილი, ვიდრე უსიამოვნებისას, რომ, მაშასადამე, იგი ოპტიმისტურად უფროა განწყობილი, ვიდრე პესიმისტურად¹.

პოლიმ გამოიკვლია მოზარდისა და ჰაბუკისათვის დამახასიათებელი თავისებურება და ზოგიერთ სპეციფიკურ მომენტს გაუსვა ხაზი

¹ Впpоцх психологич и, 1970, № 4.

აღნიშნულ გარემოებას ნათლად გვიჩვენებს მის მიერ დამუშავებულ სქემა, სადაც წარმოდგენილია ის არსებითი ხასიათის მქონე მომენტები, რომლებიც ბავშვის ცხოვრების ამ ორ პერიოდში შეინიშნება.

პოლის სქემა

მოზარდები

ქაბუკები

- ინტერესების მრავალფეროვნება და 'ნაკლები სიმყარე.
- მოლაპარაკე, ხმაურიანი, ავლენს ყოველნაირ აქტივობას.
- ლტოლვა, შეიქმნას ისეთი მდგომარეობა ტოლებში, რომლითაც აღმოჩნდება მათ მიერ დადგენილი სტანდარტების მიღმა.
- ციდილობს 'მოახდინოს თავის თავის იდენტიფიკაცია ბიჭებისა და გოგონების მასაში.
- ოჯახის განწყობილება, მოზარდის ტოლებთან დამოკიდებულებაში.
- პაემანი გოგონებთან იშვიათად.
- განსხვავებულ მნიშვნელობას ანიჭებს გარკვეულ ურთიერთობას გოგონებთან, ბიჭებთან.
- ბევრი ამხანაგები.
- გონივრული წესებისადმი ანგარიშის გაწევა ხალხთან დამოკიდებულებაში.
- სწავლის ინტერესი, ოღონდ უფრო ღრმად.
- ქცევა გაუღენთილია საკუთარი ღირსების გრძობით.
- დიდობის ქცევის ნიმუშებით მოქმედება.
- უფრო ვიწროდ შერჩეულ ჯგუფში იდენტიფიკაციის მოხდენა.
- ოჯახის სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის მზარდი ფაქტორი, განსაზღვრული იმით, თუ ვის უკავშირდება, გოგონებს თუ ბიჭებს.
- პაემანი გოგონებთან ხდება ჩვეულებრივი მოვლენა.
- მზარდი ყურადღება საკუთარი ცხოვრების მოწყობაზე.
- ნაკლები მეგობრები და მეგობრობა უფრო ღრმა.
- მზარდი დამოუკიდებლობა დიდებისაგან გადაწყვეტილების მიღებისას და ქცევის პროცესში დაყრდნობა თავის თავზე.

10. ამბივალენტობა ურთიერთობაში უფროსის ავტორიტეტის მიღებისას.

10. ტიპოლოგიური თავისებურების მიხედვით განსაზღვრული დამოკიდებულების ძიება დიდებთან.

ღრავუნოვამ შეისწავლა საბჭოთა მოზარდის პიროვნებისათვის დამახასიათებელი თავისებურებები იმასთან მიმართებაში, რაც მიღებულია საზოგადოდ ტიპურად მოზარდებისათვის¹. მან საკითხი გამოიკვლია ექსპერიმენტულად, რომელიც შემდეგში მდგომარეობდა: ლ. ტოლსტოის ნაწარმოებიდან — „ბავშვობა, ყრმობა და ჭაბუკობა“, ამოკრეფილი იყო ადგილები, რომლებიც ნიკოლინკას საქციელს შეეხებოდა და მას უკითხავდა მოსწავლეებს. მოზარდს უნდა აღენიშნა ის საქციელი, რომელმაც განსაკუთრებული შთაბეჭდილება მოახდინა მასზე. მოზარდებთან საუბრის შედეგად, ნათელი გახდა მათი შეხედულებები.

გამოკვლევის შედეგად გამოირკვა, რომ უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებისაგან განსხვავებით, როცა ბავშვები ძირითადად გატაცებული არიან თავგადასავლებით, მოზარდებს თვითცნობიერების განვითარებასთან ერთად უჩნდებათ გამოკვეთილი ინტერესი გარშემო მყოფი ადამიანებისა და საკუთარი შინაგანი სამყაროს მიმართ.

გურკინა თავის გამოკვლევაში აღნიშნავს, რომ წინა პერიოდთან შედარებით მოზარდებში მსჯელობა სხვების შესახებ გამოირჩევა მეტი დამოუკიდებლობით, შინაარსიანობითა და კონკრეტულობით. აქ უპირატესად ყურადღება მახვილდება პიროვნების იმ თავისებებზე, რომელთაც საგანგებო მნიშვნელობა ეძლევა ადამიანებთან ურთიერთობის პროცესში. მოზარდის პიროვნების ფორმირებაში, მის შესახებ დიდების აზრთან ერთად არანაკლები მნიშვნელობა ენიჭება საკუთარი თავის შეფასებას — თვითშეფასებას.

სერებრიაკოვას გამოკვლევაში ცხადჰყო, რომ მოზარდებს სხვების შეფასებასთან ერთად საკუთარი ქცევის შედეგების განხილვის საფუძველზე უმუშავდებათ თვითშეფასების ცნობიერება, რომელიც თანდათან მოზარდობის ასაკის დასასრულისათვის მისთვის უფრო დიდ მნიშვნელობას იძენს, ვიდრე გარეშეების შეფასება.

მოზარდის პიროვნული თავისებურების დახასიათებისას უნდა აღინიშნოს ის გარემოება, რომ მოზარდისათვის ქცევის წამყვანი ფორმა სწავლაა. შეიძლება ითქვას, რომ სწავლა არის აქტივობის ის ძირითადი ფორმა, რომელიც მნიშვნელოვნად განაპირობებს მოზარდის ფსიქიკურ განვითარებას და მისი პიროვნების ფორმირებას. ბავშვი თავისი განვითარების პროცესში განსხვავებულ დამოკიდებუ-

¹ Драгунова Т. А. О некоторых психологических особенностях под-
ростка. В сб. Вопросы психологии личности школьника — 1961 г.

ლებას ავლენს სწავლისადმი. ამ მხრივ მისდამი ინტერესი ასაკის შესაბამისად იცვლება.

მოზარდობის პერიოდში შეინიშნება მნიშვნელოვანი თვისობრივი ძვრები, როგორც შემეცნებით ფსიქიკურ პროცესებში, ასევე შემეცნებით ინტერესებში, რაც სასწავლო საგნებისადმი დამოკიდებულებაში ვლინდება.

ინტელექტუალური ოპერაციების წარმოების პროცესში მოზარდისათვის სპეციფიკურია აზროვნების კონკრეტული ფორმიდან განზოგადოებულ ცნებით აზროვნებაზე გადასვლა.

ცნობილია, რომ მოზარდობის პერიოდში ბავშვისათვის დამახასიათებელია ოცნება. გოგონები უფრო მეოცნებენი არიან, ვიდრე ბიჭები. დღიურების წერასაც გოგონები შედარებით ადრე იწყებენ. დღიურებში პირველ რიგში წარმოდგენილია მოზარდის გუნებაგანწყობილება და შეინიშნება თვითკრიტიკის ტენდენცია, საკუთარი თავის სუსტი მხარეების მიმართ უკმაყოფილება. გოგონებთან განსაკუთრებით ხელშესახებია ე. წ. „დღის ოცნება“. გამოკვლევამ ცხადყო, რომ „დღის ოცნების“ ფაქტები დასტურდება მოზარდებში — აქედან გოგონებში — 85% და ბიჭებში — 76%. შინაარსობრივად „დღის ოცნებები“ გოგონებთან და ბიჭებთან შემდეგი ხასიათისაა:

ბიჭებთან

ძალაუფლება, წარმატება, პროფესიული მიზნები; სექსუალური; ოჯახი და ქორწინება; ფანტასტიკური; სათავგადასავლო; საცხოვრებელი კომფორტი.

გოგონებთან

ოჯახის სიმყუდროვე; ოჯახი; ქორწინება; ბავშვები; კარგი მომავალი, უზრუნველყოფილი; სასიამოვნო ცხოვრების ხატი; სათავგადასავლო განცდები და სხვ.

წარმოდგენილი მონაცემებიდან ნათლად ჩანს სქესობრივი სხვაობა.

საერთოდ, როგორც ეს დადასტურებულია, მოზარდისათვის დამახასიათებელია შემდეგი ფსიქოლოგიური თავისებურება; ადგილი აქვს ერთგვარ შეუსაბამობას, ერთი მხრივ, უკვე ფორმირებულ შესაძლებლობებსა და, მეორე მხრივ, მისწრაფებებსა და ობიექტურ მდგომარეობას შორის. აღნიშნული სხვაობა გარკვეულ გავლენას ახდენს მოზარდის გარემოსთან ურთიერთობის თავისებურებაზე. საჭიროა ამ თავისებურების გაგება, მასში ჩაწედომა, რაც ბევრ რამეს გახდის გასაგებს მოზარდთან ურთიერთობის პროცესში და აღზრდის ეფექტურობასაც საკმაოდ ამაღლებს.

ბავშვისა და მშობლის ურთიერთობის თავისებურებას მისი ცხოვრების როგორც ადრეულ პერიოდში, ასევე მოზარდობის ხანაში, განსაზღვრავს რიგი ფაქტორებისა, რომელთა შორის პირველ რიგში აღსანიშნავია ოჯახური „ატმოსფერო“, ე. ი. ის ფსიქოლოგიური გარემო, რომელშიც ბავშვს უხდება ცხოვრება. „ოჯახური ცხოვრების ატმოსფერო“. მისი სოციალური განწყობილებანი, მიღებული მორალური სტანდარტები, მეზობლებთან და ერთმანეთთან ურთიერთობა ღრმა კვალს ტოვებს ბავშვის ფსიქიკაში და მთლიანად აისახება მისი ხასიათის ფორმირებაში.

ბერგმანი აღნიშნავს, რომ — „რაიმე ემოციურ განცდას, რომელიც დაარღვევს ოჯახის ერთ-ერთი წევრის სულიერ წონასწორობას. შეიძლება თან მოჰყვეს ოჯახის ყველა წევრის ფსიქიკური წონასწორობის დარღვევა“. ჩვენს ქვეყანაში ბევრი რამ კეთდება ოჯახში ბავშვის ნორმალური განვითარებისათვის ყოველგვარი პირობების შესაქმნელად.

საერთოდ. ოჯახური ატმოსფერო ცვალებადია, მაგრამ იგი განსაკუთრებით მოზარდობის პერიოდისათვის იცვლება. როგორც აღვნიშნეთ, მოზარდს განვითარების სხვადასხვა პერიოდებში ახასიათებს რიგი თავისებურებანი, მოთხოვნები თავის პოზიციიდან გამომდინარე, ამის გამო ოჯახის ერთი და იგივე მყარი სიტუაცია, რაც მას განვითარების ერთ საფეხურზე აკმაყოფილებდა, მეორე საფეხურზე არ აკმაყოფილებს.

თავის მხრივ, ოჯახურ ატმოსფეროს განსაზღვრავს რიგი გარემოებებისა, რომელთაგანაც არსებით მნიშვნელობას ანიჭებენ ოჯახის ცხოვრებაში მომხდარ ცვლილებას, დედასა და მამას შორის დამოკიდებულებას. ოჯახის დისციპლინის ხასიათს, ოჯახის ტიპის რაგვარობას. ატმოსფეროს შეცვლა ოჯახის პირობებში ძალზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია ბავშვის ქცევის თავისებურების გარკვევისათვის.

ჩვეულებრივ განასხვავებენ ოჯახის ორ ტიპს: 1 ტრადიციულ-ავტორიტარულს, რომელიც არ მიჰყვება ცხოვრებაში მომხდარ ცვლილებებს, კულტურულ სიანხლეს. ასეთი ოჯახის შეხედულებები გულისხმობს მშობლის ავტორიტეტულ როლს, სადაც განსაკუთრებით გამოკვეთილია ბავშვის მორჩილება მშობლის მიმართ, ე. ი. ბავშვი მოქმედებს უპირატესად მშობლის მოთხოვნების მიხედვით. ნაკლები ანგარიში ეწევა მოზარდის პიროვნებას, მის მოთხოვნებსა და ინტერესებს.

ოჯახს მეორე ტიპია დემოკრატიული ოჯახი, რომელიც განვითა-

რებადია, მიჰყვება ახალს, თმობს ძველ ტრადიციებს. დემოკრატიულ ოჯახში ხაზს უსვამენ მოზარდის პიროვნების პატივისცემას, ანგარიშს უწევენ ბავშვის მოთხოვნებს, მის აზრს, სურვილებს, შეხედულებებს.

დადგენილია, რომ მოზარდს, რომლის ოჯახის ატმოსფერო დემოკრატიულია, მშობლებთან ურთიერთობაში მეტი პარამონია აქვს, მნიშვნელოვნად მცირდება შეგუების სიძნელეები და პრობლემები, ვიდრე იმ ოჯახში, სადაც უპირატესობა ავტორიტარულ დამოკიდებულებას ეძლევა. საერთოდ, შეგუების უკეთეს მონაცემებს იძლევა მოზარდის მიმართ მშობლების შეთანხმებული დამოკიდებულება. უარყოფითია ზემოქმედება ისეთ ვითარებაში, როდესაც ერთი მშობელი ატარებს დემოკრატიულ და მეორე ავტორიტარულ დამოკიდებულების პრინციპებს.

დღეს ჩვენს კულტურასა და მეცნიერების სხვადასხვა დარგებში უდიდესი წარმატებები აღინიშნება. ამჟამად უკვე ამ ახალ ვითარებაში არ არის მართებული მშობლებმა იმსჯელონ შეილის დღევანდელ ქცევასა და წამყვან პრინციპზე საკუთარი ძველი გამოცდილებისა და სტანდარტების მიხედვით. ხშირია შემთხვევა, როცა მშობელი მოზარდის ქცევის შეფასებისას შემდეგ არგუმენტს იშველიებს: „როცა შენოდენა ვიყავი მე ამგვარად ვიქცეოდი“. ჩვენ არ შეგვიძლია ჩავწვდეთ მოზარდის სულიერ სამყაროს, მის მოთხოვნებს საკუთარი წარსული გამოცდილების საფუძველზე. ასევე არ შეგვიძლია ვუპასუხოთ მის კითხვებს იმითი, რომ ჩაეხედოთ ჩვენს საკუთარ სულში. იმისათვის, რომ გაიგო მოზარდის მოთხოვნილებები, ინტერესები, საჭიროა ჩასწვდე მის შინაგან სამყაროს, ანგარიში გაუწიო თანამედროვე კულტურის დონესთან მიმართებაში მის სურვილებს, გაითვალისწინო მისი ინტერესები და ასეთ ვითარებაში გასცე პასუხი ბავშვის კითხვებზე. ასევე უნდა ვერიდოთ მოზარდის ქცევის შეფასებას მეორე ბავშვის ქცევის ნიმუშის ან შედარების მიხედვით, იქნება ის მახლობელი თუ გარეშე პირი.

მშობლებთან ბავშვის ურთიერთობის თავისებურების განსაზღვრისას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ოჯახის წევრთა რიცხვს, კერძოდ, ბავშვთა რაოდენობას. არსებობს აზრი, რომლის მიხედვითაც მცირერიცხოვან ოჯახში უფრო ზელსაყრელი ვითარებაა ბავშვებზე დადებითი ზემოქმედების მოსახდენად, რადგან მეტი შესაძლებლობა არსებობს თითოეულ ბავშვზე აწარმოო კონტროლი, გაუწიო ზედამხედველობა, გამოიყენო ზემოქმედების დემოკრატიული მეთოდი, რაც თავის მხრივ სასურველ ვითარებას ქმნის მშობელსა და ბავშვს შორის სიახლოვისა და ურთიერთობის ნორმალიზაციისათვის.

მრავალრიცხოვან ოჯახში ზემოქმედების მხრივ გარემო შედარებით განსხვავებულია, რადგან იქ ნაკლები შესაძლებლობაა მოცემულ

თითოეულ წევრზე კონტროლისა როგორც ეს იყო მცირერიცხოვან ოჯახში. ამის გამო, დიდ ოჯახში უფრო ხშირად აღინიშნება კონფლიქტები.

გარკვეული მნიშვნელობა აქვს ოჯახის წევრთა შემადგენლობას, იმას ვინ ცხოვრობს ოჯახში: დედა, მამა, და-ძმა, ბებია, ბაბუა, ნათესაეები, შინამოსამსახურე. ღვიძლი მშობლები ჰყავთ თუ დედინაცვალ—მამინაცვალი, რამდენად აქვს ადგილი ოჯახის წევრთა დენადობას ოჯახში მყოფი თითოეული წევრი მოზარდთან გარკვეულ ურთიერთობაში რომ იმყოფება, თავისებურ გავლენას ახდენს მისი ხასიათისა და პიროვნების ჩამოყალიბებაზე. მოზარდი განსხვავებულად რეაგირებს ოჯახის წევრთა მისდამი დამოკიდებულების თავისებურებაზე და მეტ-ნაკლებად მტკივნეულად განიცდის ყოველი მათგანის დამსახურებულ შენიშვნას. მოზარდი, რომელიც თავს „დიდად“ თვლის, სწყინს და არ იღებს უფროსი და-ძმის შენიშვნას, ასევე ოჯახში მცხოვრებ გარეშე წევრის ჩარევისას არც თუ იშვიათად შეხვდებით ასეთ გამოთქმას: „მაგას ვინ კითხავს, რას ერევა ჩემს საქმეში“. მოზარდობის პრობლემის განხილვამ გვიჩვენა, რომ სხვა საკითხთა შორის ერთ-ერთ მტკივნეულ სფეროს, რომლის გარკვევასაც მოზარდი მოითხოვს, არის შემდეგი: „უნდა ჩაერიონ თუ არა გარეშე პირები მშობლის გადაწყვეტილებაში, რომელიც მის შვილს ეხება?“

როგორც მოზარდების პრეტენზიებიდან ჩანს, ისინი არ თვლიან სასურველად მათ პირად ცხოვრებაში მშობლებისა და გარეშე პირების ჩარევას, რაც სავსებით სამართლიან და მისაღებ მოთხოვნად შეიძლება ჩაითვალოს. ამ მხრივ შეიძლება გამონაკლისის დაშვება იმ მახლობლების მიმართ, რომლებიც საგანგებო პატივისცემითა და ავტორიტეტით სარგებლობენ მოზარდის თვალში. მოზარდს აწუხებს შემდეგი საკითხიც „ჩემი ძმა, რომელიც ყველაზე უმცროსია, რატომ უნდა უყვარდეთ ყველაზე მეტად?“

ზოგჯერ არის ისეთი შემთხვევები, როდესაც მშობლები შვილების მიმართ დიფერენცირებულ დამოკიდებულებას ავლენენ, მეტ სითბოსა და ყურადღებას იჩენენ ერთის მიმართ მეორესთან შედარებით და ზოგჯერ უპირისპირებენ კიდევ ერთმანეთს.

მშობლებმა ბავშვებთან ურთიერთობაში საგანგებოდ არც ერთი ბავშვი არ უნდა გამოარჩიონ. იმ შემთხვევაში, როცა ხდება მშობლის მიერ რომელიმე ბავშვის უპირატესობის მინიჭება; ამის მიზეზი სხვა ბავშვებისათვის გასაგები უნდა იყოს, რათა მტკივნეულად არ განიცადონ და თავიდან ავიცილოთ მათი გულისწყრომა, ნაწყენობა.

ბავშვი მოზარდობის ადრეული პერიოდიდან მგრძნობიარობას იჩენს მისდამი მშობლის დამოკიდებულების როგორც მის მიმართ.

დედა, რომელიც სათანადო ყურადღებას არ აქცევს ბავშვს, არ ზრუნავს მასზე, მხოლოდ თავის პირად ცხოვრებაზე ფიქრობს, გარკვეულ უარყოფით გავლენას ახდენს ბავშვის პიროვნებაზე და თავისებურად განსაზღვრავს მშობლებთან მის დამოკიდებულებას.

არანაკლებ დაღს ასევე ბავშვის ფსიქიკას ოჯახში მშობლებს შორის მომხდარი უთანხმოება. ამგვარი უარყოფითი ზემოქმედების ფაქტები ბავშვობის ადრეულ ასაკშიც აღინიშნება და არა მხოლოდ ისეთ ვითარებაში, როდესაც მოზარდი მოწმეა მშობლების ამკარა ჩხუბისა და შეხლა-შემოხლის, არამედ მაშინაც კი, როდესაც ურთიერთობის გამწვავება ჩუმად, თითქმის სხვისთვის შეუმჩნევლად ხდება.

საგანგებოდ უსევამენ ხაზს დანგრეული ოჯახის უარყოფით ზემოქმედებას ბავშვის, როგორც პიროვნების ფორმირებაზე. ასევე მის ემოციურ სფეროზე, ოჩინიკოვას სიტყვებით რომ ვთქვათ: „თუ თქვენ უბედური ხართ, თუ თქვენ ოდესმე შეცდით ცხოვრების თანამგზავრის არჩევაში, თუ თქვენ სახლში მისვლა არ გახარებთ, ნუ ელოდებით თქვენი ბავშვის ჰარმონიას“. ამ ვითარებას ნათელყოფს ჩვენს მიერ მოპოვებული ფაქტიური მასალა. სანიმუშოდ მოგვყავს დანგრეული ოჯახის უარყოფითი ზემოქმედების მაგალითი.

როდესაც ბავშვი ორი წლის იყო, მშობლები ერთმანეთს გასცილდნენ. უფროსი და მამამ წაიყვანა, ბიჭი კი დედასთან დარჩა. დედა, ახალგაზრდა ქალი, ნაკლებად ჟყო დაინტერესებული შვილის აღზრდით. სხვა მზრუნველი, რომელიც მისი პირადი ცხოვრებით იქნებოდა დაინტერესებული ბავშვს არავინ ჰყავდა; არაიშვიათად ტოვებდა ბავშვს მარტო, უმეთვალყუროდ, არ იჩენდა მზრუნველობას. ხშირად უჭაერდებოდა და სცემდა კიდევ, ასეთ ვითარებაში აღზრდილ ბავშვს დროთა განმავლობაში ბევრი უარყოფითი თვისება გამოუმუშავდა. სკოლაში წასვლის ნაცვლად სხვაგან მიდიოდა, დედას ატყუებდა, რომ სკოლაში იყო. ხშირად დედის დაუკითხავად იღებდა ფულს და ხარჯავდა მისთვის საინტერესო ნივთების შესაძენად. ბიჭი თანდათანობით ისე შორს წავიდა, რომ გარეშე პირების საფულესაც კი არ ერიდებოდა... გადიოდა წლები... დედამ პირი იბრუნა ბავშვისაკენ, უკვე მას აღარ მოსწონდა ის უარყოფითი თვისებები, რომლებიც მის შვილს პატარაობიდანვე გამოუმუშავდა. მოზარდი უკვე მშობელს პატივს აღარ სცემდა, არ უჭერებდა. დედას ბევრი ბრძოლა სჭირდებოდა მოზარდში უკვე ჩამოყალიბებულ უარყოფითი თვისებების გამოსწორებისათვის. მოზარდსა და მშობელს შორის იყო ხშირი უთანხმოება და დაძაბული მდგომარეობა.

გაყრილი მშობლების გარემოს უარყოფითი ზემოქმედება განსაკუთრებით მწვეველ იგრძნობა მაშინ, როდესაც მოზარდი ვერც ერთ

მშობელს ვერ მიეკედლება და ფაქტიურად უმეტვალყუროდ რჩება-
მოვიყვანოთ სანიმუშოდ ასეთი მაგალითი:

„გოგონას დედ-მამა გაცილებულია. დედის უპასუხისმგებლობის
გამო სასამართლომ გოგონას ბებია მიუჩინა მეურვედ. ამან ვერ
უზრუნველყო მისი სწორი ზნეობრივი აღზრდა. მან დაიწყო სკოლის
გაცდენა და მოექცა ცუდი ყოფაქცევის ქალთა გავლენის ქვეშ. გო-
გონა სახლში გვიან ბრუნდებოდა. სკოლასაც არასწორი მისამართი
მისცა, რათა თავიდან აეცილებინა სხვების ჩარევა. კეთილმომსახუ-
რების ბიურომ დაჰკითხა ბებია და დეიდა. რამდენიმე საუბრის ჩა-
ტარების შემდეგ გოგონას მრჩეველებმა მიაღწიეს იმას, რომ დაარწმუნ-
ნეს თავის არაჯანსაღ საქციელში. გოგონა ჩამოშორდა ცუდ წრეს,
თავს იკავებდა დედასთან შეხვედრაზე. უკვე ღამემდეგ აღარ რჩებოდა
გარეთ და სასწავლებლად კომერციულ სკოლაში გადავიდა. სასწავ-
ლებლის დამთავრების შემდეგ სამსახურშიც მოეწყო, გათხოვდა და
ორი შესანიშნავი შვილის დედა გახდა. საკუთარმა მაგალითმა მიაღე-
ბინა გადაწყვეტილება, რომ შვილები არასოდეს დაეტოვებინა მზრუნ-
ველობის გარეშე. მოყვანილი მაგალითიდან აშკარად ჩანს, თუ რაოდენ
ღიღი დაღი დააჩინა გოგონას პიროვნებას მშობლებს შორის
ცუდმა ურთიერთობამ.

ოჯახში მშობლებს შორის არსებული არათავაზიანი დამოკიდე-
ბულება, უთანხმოება, რომლის მოწმეც, სამწუხაროდ, არც თუ ისე
იშვიათად, მოზარდი ზდება, ამ უკანასკნელზე ძალიან ცუდად მოქმე-
დებს („მე ძალზე მწყინს, როცა ჩემს მშობლებს უსიამოვნება აქვთ
ერთმანეთთან“).

საპირისპირო ვითარებაა მოცემული იმ შემთხვევაში, როცა ჰარ-
მონიული ურთიერთობაა. ერთ-ერთი ჩვენი ცდისპირი აცხადებს: „ჩე-
მი მშობლები ოჯახში ტკბილად არიან, არ ჩხუბობენ, არ იციან ხმა-
მაღალი ლაპარაკი, რა თქმა უნდა, ეს ახდენს გავლენას ჩემზე, ამი-
ტომ ვცემ პატივს და მიყვარს ისინი“.

ზოგჯერ მშობელი ვერ ახერხებს თავი დააღწიოს იმ გუნება-გან-
წყობილებას, რომელიც მას მეუღლესთან უთანხმოების ნიადაგზე
ექმნება. იგი ამ განწყობილებით მიდის მოზარდთან, უხეშად ექცევა-
მას. მოზარდი ამას გრძნობს და საყვედურით მიმართავს დედას —
„შენ ჩემთან რა გინდა, ვისზედაც გულმოსული ხარ, იმას ეჩხუბე!“

არიან ისეთი მშობლები, რომლებიც ზოგჯერ დაუმსახურებლად,
უსამართლოდ ექცევიან ბავშვს იმის გამო, რომ ისინი, საერთოდ, გა-
ნაწყენებულნი არიან. დანგრეული ოჯახის ვითარებაში მოზარდი-
სათვის შეგუების არაჯანსაღი გარემო იქმნება. მდგომარეობა კიდევ
უფრო მწვევდება, როდესაც გაყრილი მშობლები უპირატესად თავი-
ანთი ცხოვრების მოწესრიგებაზე ზრუნავენ ისე, რომ შვილის ინტე-

რესებს ანგარიშს არ უწევენ. იმ შემთხვევაში, როდესაც ერთ-ერთი მშობელი ბავშვის მიმართ პასუხისმგებლობას იჩენს, ინარჩუნებს ნორმალურ დამოკიდებულებას, აქ უკვე შეგუების შედარებით უფრო ხელსაყრელი ვითარება იქმნება. საერთოდ შვილის ინტერესებიდან გამომდინარე, ორივე მშობელი ვალდებულია სერიოზულად და პასუხისმგებლობით მოეცილოს მშობლის მოვალეობას და ისე იმოქმედონ, რომ ოჯახი იყოს მონოლითური, რათა ამით შეიქმნას შეგუების ნორმალური პირობები.

მშობლის განწყობილებები და მისი დამოკიდებულების რაგვარობა, მოთხოვნათა ის სფერო, რომელსაც მშობელი უყენებს მოზარდს, გავლენას ახდენს ბავშვის პირად შეგუებაზე. „პირველ ყოვლისა მშობელმა თვითონ უნდა იცოდეს რით სუნთქავს, რა აინტერესებს, რა სურს და რა არ სურს მის შვილს“ (მაკარენკო), ე. ი. მშობელი უნდა იცნობდეს საკუთარი შვილის სულიერ სამყაროს, მის ინტერესებსა და მოთხოვნილებებს. ჩვენს განკარგულებაში არსებული მასალების ანალიზმა ცხადყო, რომ ოჯახის ძირითადი წამყვანი ფორმაა ე. წ. დემოკრატიული ოჯახი, სადაც მშობლების მიერ აღიარებულია მოზარდის პიროვნება, იჩენენ მის მიმართ გულისხმიერ დამოკიდებულებას, არიან დამთმობნი, ანგარიშს უწევენ მის პრინციპს. შეხედულებებს, პოზიციას, დაინტერესებული არიან ბავშვის სულიერი სამყაროთი, თანაუგრძნობენ მას, ეშველებიან იმ სიძნელეთა გადალახვაში, რომლებიც განსაკუთრებით მოზარდობის პერიოდში იჩენს თავს.

ჩვენ მიერ მოპოვებული ფაქტობრივი მასალის ანალიზმა ცხადყო, რომ ოჯახების დიდი უმეტესობა დემოკრატიულ პრინციპზეა აგებული. მოზარდების მშობლებთან დამოკიდებულებაში გამოვლინდა, რომ ოჯახის წევრებიდან მოზარდების უმეტესობა ახლოს გრძნობს თავს და მეგობრულ ურთიერთობაშია დედასთან, დედის შემდეგ მამასთან, ნაწილი მოზარდებისა აღიარებს დედ-მამის მიმართ ერთნაირ ახლო დამოკიდებულებას.

ჩვენს მიერ მოპოვებულ მასალაში, მოზარდთა დიდი უმეტესობის მონაცემებიდან ჩანს, რომ მშობლებთან მათი ურთიერთობა პირველ რიგში პატივისცემას ემყარება. არაერთგზის გაიგონებთ ასეთ გამოთქმას — „როგორ გეკადრებათ, შიში რა შუაშია, პატივს ვცემ“.

მერვე კლასებში 100 მოსწავლიდან ერთეული შემთხვევები აღმოჩნდა, როცა ეშინიათ დედის ან მამისა. ანლოგიური მდგომარეობაა სხვა კლასებშიც. მაგალითად:

„დედასთან უფრო ახლო ვარ, მამის რიდი მაქვს და პატივისცემა“;

„მე ვგრძნობ, რომ დედამ ყველაფერი იცის და მირჩევნია. თუ რაიმე მაწუხებს, მანაც გაიგოს“;

„მე და დედას იშვიათად მოგვდის უთანხმოება, დედა გამგებია“;
„ჩემს მშობლებს არაფერს ვუმაღავ, ისინიც ყველაფერს მიგებენ, ძალიან მომწონს მშობლების ჩემდამი დამოკიდებულება“;

„ჩემი მშობლები ჩემი მეგობრები არიან, დედა იმიტომ მიყვარს, რომ ყველაფერი შემიძლია ვუთხრა მას“;

„ჩემს მშობლებს დიდ პატივს ვცემ. თავაზიანად, გულთბილად და დიდი სიყვარულით მეპყრობიან“;

„დედა ჩემი მეგობარია, ყოველთვის შემიძლია გავუზიარო ჩემი ფიქრები. ყველაფერზე შემიძლია ვესაუბრო და სათანადო რჩევა-დარიგება მივიღო“;

„მამა ჩემს მიმართ თბილი და კეთილია, თუ რაიმე დავაშავე, დამარიგებს, არასოდეს არ გამოიჯავრდება, რადგან მან იცის, რომ მე დიდი გოგონა ვარ და არ შეიძლება ჩემთან ჩხუბი“.

„ჩემი მშობლები ჩემს მიმართ კარგად არიან განწყობილი, ამიტომ მეც მათ დიდ პატივს ვცემ“;

„მშობლებს პატივს ვცემ, ვფასებ მათ ავტორიტეტს, რადგან ასეთივე კეთილი დამოკიდებულებაა დედასა და მამას შორის“;

„ჩემი მშობლები გულთბილი და გულისხმიერი არიან ჩემს მიმართ“;

„დედასა და მამას პატივს ვცემ, რადგან ზრუნავენ ჩემზე. შეუძლიათ გამიგონ გასაჭირი, თან შესწევთ უნარი და ძალა დამაძლევინონ იგი“ (მე-9 კლ.).

ზემომოყვანილ მასალაში ჩანს მოზარდისათვის მშობლის დახმარების საჭიროება იმ სიძნელეთა გადალახვაში, რომლებიც მის წინაშე დგება. ზოგჯერ იგი უძლურია დამოუკიდებლად იმოქმედოს თავის მშობელს როგორც მახლობელს, მოუხმობს დახმარებისათვის: „განსაკუთრებით მამას ვცემ პატივს, რადგან იგი ჩემთან მეგობრულ დამოკიდებულებაშია“;

„პატივს ვცემ მშობლებს, ისინი მშობლებიცაა და საჭიროების შემთხვევაში ამხანაგობა-მეგობრობასაც მიწევნ“.

წარმოდგენილი ფაქტობრივი მასალა იმაზე მეტყველებს, რომ მოზარდსა და მშობელს შორის ურთიერთობის საფუძველია არა რაიმე კონკრეტული მოთხოვნებისა და სურვილების დაკმაყოფილება, ან დამოკიდებულებაში გრძნობისეული მომენტის მეტ-ნაკლებობა, როგორც ეს შეინიშნებოდა დაბალ ასაკში, არამედ აქ ჩანს პიროვნული ხასიათის პრეტენზია (აღიარონ როგორც ტოლი, როგორც მეგობარი) და ურთიერთპატივისცემა: „იმიტომ ვცემ პატივს, რომ თვითონაც პატივს მცემენ“. აქედან ჩანს მათ შორის ურთიერთობის ტოლფასობანი დამოკიდებულების მოთხოვნა.

მოვიყვანოთ მოზარდთან დედის ჰუმანური და გულთბილი დამო-

კიდებულების ნიმუში: „ყურადღებას ვაქცევდი მის განწყობილებას, მის ყოველ ახალ აზრს, იმას, თუ როგორ ატარებდა თავისუფლად დროს, დაწმუნებული იყო, რომ არასოდეს აუკრძალავდნენ იმას, რაც ოდნავ მაინც იყო შესაძლებელი, როცა ვეუბნებოდით, „არ შეიძლება!..“ ჯერ კიდევ პაწაწინას აუცილებლად ვუხსნიდით, რატომ არ შეიძლებოდა, ვუხსნიდით მოთმინებით, ვუხსნიდით მანამ, სანამ არ შეიგნებდა, თანაც მოვისმენდით მის ყოველ საწინააღმდეგო მოსაზრებას“. (ოვჩინიკოვა).

როგორც ჩენი გამოკვლევის მასალებმა გვიჩვენა, ასეთივე გულისხმიერებით ეპყრობა თითქმის ყველა მშობელი მისი შვილის ამხანაგს. ამ გარემოებას ძალიან დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მშობლისა და მოზარდის ურთიერთობაში. მოყოლებული მე-5 კლასიდან მე-10 კლასისა და უფროსების ჩათვლით ბავშვები დიდი კმაყოფილების გრძნობით აღნიშნავენ იმ გულისხმიერ და გულთბილ დამოკიდებულებას, რომელსაც მშობლები მათი ამხანაგების მიმართ იჩენენ.

აქვე მოვიყვანთ რამდენიმე მაგალითს:

„მე ძალიან კმაყოფილი ვარ ჩემს ამხანაგებთან მშობლების დამოკიდებულებით“;

„ჩემი მშობლები ჩემს ამხანაგებს ძალიან კარგად ექცევიან“;

„ჩემს მშობლებს ჩემი მეგობრები შვილებივით უყვართ“;

„ჩემმა მშობლებმა ჩემი ამხანაგების ძალიან კარგი მიღება იცინა“;

„ჩემი მშობლები ყოველთვის სიმპათიურად არიან განწყობილი ჩემი ამხანაგების მიმართ“;

„მე ძალიან მიხარია, რომ ჩემი მშობლები ისე თვლიან ჩემს ამხანაგებს, როგორც შვილებს“;

„ჩემი მშობლები ჩემს ამხანაგებს კარგად ექცევიან, მათ უყვართ ჩემი ამხანაგები“;

„ჩემს მშობლებს ჩემი ამხანაგები ძალიან უყვართ“;

„ჩემი მშობლები პატივს სცემენ ჩემს ამხანაგებს“.

მშობლები, შვილების ამხანაგების მიმართ ასეთი გულისხმიერი დამოკიდებულებით დიდ პატივისცემასა და სიმპათიას იმსახურებენ. მოზარდები მშობლების ამ კეთილგანწყობილებას საკუთარი თავის ღირსებად და პატივისცემად თვლიან.

მოზარდები ამხანაგებთან მშობლის უყურადღებო და არაგულისხმიერ მოპყრობას მტკივნეულად განიცდიან და ეს ზოგჯერ კონფლიქტის წყაროდაც იქცევა.

მოზარდისადმი მშობლების ნდობა და მისი აზრისადმი ანგარიშის ვაწევა მიჩნეულია, როგორც ერთ-ერთი არსებითი ხასიათის პირობა მათი ურთიერთობის როგორც განსაზღვრისას, ვინაიდან ეს არის

ურთიერთობის ის არსებითი ხასიათის სფერო, სადაც მოზარდის პიროვნებისადმი დამოკიდებულება მკვეთრად აღინიშნება. ამ შემთხვევაში მისი პიროვნული პრეტენზიების დაკმაყოფილების ფაქტთან გვაქვს საქმე. მას ცნობენ ადამიანად, მის აზრს უსმენენ, ანგარიშს უწევენ და, რაც მთავარია, ენდობიან მას.

ამრიგად, ოჯახის დემოკრატიულობის შესახებ მეტყველებს მოზარდის ნდობა, მისი პიროვნების აღიარება, რაც იმაში ვლინდება, რომ მას აზრის გამოთქმის საშუალება ეძლევა თავის საქციელთან დაკავშირებით, ეს კი, თავის მხრივ, საშუალებას აძლევს თავისი მოქმედება გაიაზროს საკუთარი მორალური და ზნეობრივი ნორმების პრიზმაში და ასე შეაფასოს იგი, უარყოფითად ან დადებითად.

ცნობილია, რომ მოზარდები პირადი სიამოვნებიდან გამომდინარე ისწრაფვიან რა დახარჯონ მოჭარბებული ენერგია, ყოველთვის ვერ ახერხებენ სათანადოდ გაზომონ თავისი საქციელი, ზოგჯერ მიზანშეუწონლად და საზოგადოებრივი თვალსაზრისით მიუღებლად მოქმედებენ. ასეთ შემთხვევაში ოჯახის დემოკრატიულ ვითარებაში მათ შესაძლებლობა ეძლევათ შეაფასონ თავიანთი საქციელი, გამოთქვან აზრი და იმართლონ კიდევ თავი. ანგარიში ეწევა მათ პოზიციას.

აღნიშნულ გარემოების ნათელსაყოფად მოვიყვანოთ ჩვენი ცდისპირების მონაცემები: „თუ მართალი ვარ, თავს ვიმართლებ“; „როცა დამნაშავე ვარ, თავს არ ვიმართლებ, დანაშაულს ვაღიარებ; თუ მართალი ვარ, დაუინებით ვიმართლებ თავს“;

„რა თქმა უნდა, მაძლევენ თავის მართლების უფლებას“;

„თუ მართალი ვარ, ყოველთვის მაძლევენ უფლებას, რითაც მინდა ვიმართლო თავი“;

„თუ მართალი ვარ, ყოველთვის მაძლევენ უფლებას ჩემი აზრი გამოვთქვა და თავი ვიმართლო“;

„დიახ, მაძლევენ უფლებას თავი ვიმართლო, ამით მათ ჩემი აზრის გაგება უნდათ“;

მოზარდის კანონიერი პრეტენზიები და მოთხოვნა ჩანს შემდეგ გამონათქვამში:

„ამა თუ იმ საკითხთან დაკავშირებით, მე მაქვს მოთხოვნილება ჩემი აზრი გამოვთქვა და ამას ანგარიში გაუწიონ, რადგან მე ახლა უკვე საკმაოდ დიდი ვარ“.

როგორც ზემომოყვანილი ფაქტობრივი მასალიდან ჩანს, დემოკრატიულ პრინციპებზე შექმნილი ოჯახები, სავსებით აკმაყოფილებენ მოზარდის მიერ წამოჭრილ მისაღებ პრეტენზიებს, მშობლები გარკვეულ ინტერესს იჩენენ მოზარდის აზრის მიმართ, უსმენენ მას და საჭიროების შემთხვევაში იღებენ კიდევ. საკუთარი აზრის გამო-

თქმის საშუალებას აძლევენ თავისი ქცევის მოტივების შესახებ, ნებისა რთავენ შეაფასოს იგი საკუთარი ზნეობრივი და მორალური ნორმებიდან გამომდინარე კრიტერიუმებით.

შედარებით მცირე რაოდენობითაა წარმოდგენილი ე. წ. ავტორიტარული ოჯახის ფორმები, სადაც მშობლების დამოკიდებულება მოზარდის მიმართ უპირატესად კატეგორიულ მოთხოვნებში ვლინდება. ნაკლები ანგარიში ეწევა მოზარდის პიროვნებას, მის პოზიციას, შეხედულებებს. მშობლები არ არიან დაინტერესებულნი გაუგონ მოზარდს, ჩასწვდენ მის შინაგან სამყაროს, არ სურთ იცოდნენ, თუ რა ინტერესებით ცხოვრობს, რა აწუხებს, რა სიძნელეების წინაშე დგას მათი შვილი. არ ცდილობენ მასთან მეგობრული თანამშრომლობით დაეხმარონ იმ პრობლემების გადაჭრაში, რომელიც მათ წინაშე გარემოსთან შეგუების პროცესში დგება. ასეთი მშობლის ტიპურ დახასიათებას იძლევა ერთი მეცხრეკლასელი. იგი ჩვენთან პირად საუბარში შემდეგს აღნიშნავს:

„ზოგიერთ საკითხებში მეც ვერკვევი და ცალკეულ შემთხვევაში ჩემს შეხედულებებს ვიცავ. მშობლები დახმარების მაგიერ იმით მაწუხებენ, რომ ვერ მიგებენ. მათ სხვა შეხედულებები აქვთ. ისინი არ ცდილობენ გაგიგონ ჩვენ, მოგვისმინონ და ამის მიხედვით იმოქმედონ. პატარა ადამიანის ბუნებაში არ არიან ჩახედულნი, არც აინტერესებთ რა ხდება მათში. ისინი ყოველთვის მოითხოვენ ისეთ რაიმეს, რაც მათ მოსწონთ“. მოყვანილი მასალიდან აშკარაა მოზარდის საესებით დამსახურებული გულისწყრომა, მშობლის ასეთი არაგულისხმიერი დამოკიდებულების გამო.

ფაქტობრივმა მასალებმა გვიჩვენა, რომ კატეგორიულად მომთხოვნი მშობლები მოზარდის მიმართ (მიუხედავად მათი ასაკისა), ისეთ სიმკაცრეს იჩენენ, რომ ზოგჯერ სიტყვის თქმის უფლებასაც არ აძლევენ. მოზარდები ხშირად აღნიშნავენ: „ჩემი მშობლები აზრის გამოთქმის უფლებას არ მაძლევენ“;

„დღეაჩემი იმის უფლებას არ მაძლევს, რომ თავი ვიმართლო, იმ დროს ერთი ხმა არ ამოვიღო, მშვიდობით ერთ კვირას თამაშო“ და ა. შ.

ამ უკანასკნელი მოზარდის ჩვენებიდან ნათლად ჩანს შემდეგი: ნაცვლად იმისა, რომ მშობლებმა მოზარდს მოუსმინონ და ამის შემდეგ დააჯერონ თავისი საქციელის უსწორობაში, ისინი ხმის ამოდების უფლებას არ აძლევენ, და, თუ თავის დაცვას შეეცადა, ამის გამო სჯიან კიდევ, ერთი კვირის განმავლობაში უკრძალავენ ისეთი სიამოვნების მიღებას, როგორც ამ ასაკის ბავშვისათვის თამაშია.

დაახლოებით ანალოგიურად არის წარმოდგენილი საქმის ვითარება ზედა ასაკშიც:

„რაც უნდა მართალი ვიყო, მაინც მამტყუნებს დედა, გულში კი არ ვიცი რას ფიქრობს“;

„როცა თავს ვიმართლებ, მაჩუმებენ, მე თავის მართლების უფლება არა მაქვს“;

„შენ გაჩუმდი, ხმას ნუ იღებ, როცა 24 წლის გახდები მაშინ აკეთე რაც გინდა, — მეტყვიან ხოლმე“.

მოზარდობის პერიოდში ხდება ისეთი მნიშვნელოვანი პრობლემის გადაწყვეტა, როგორც არის მომავალი პროფესიის არჩევა. ნ. ნასრაშვილმა საგანგებოდ შეისწავლა მოსწავლის პროფესიული ინტერესების ფორმირება და მისი განსაზღვრელი ფაქტორები. როგორც მონაცემებმა უჩვენა პროფესიის განსაზღვრაში ყველაზე დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლის მიდრეკილებას, ინტერესებს. შესაბამე ადგილზე მოდის მშობლის სურვილები.

მხედველობაშია მისაღები შემდეგი გარემოება, რაზედაც ავტორი მიუთითებს: „მართალია ამ მონაცემებით აღმოჩნდა, რომ თითქოს მოსწავლე თავის სურვილის მიხედვით უნდა ირჩევდეს პროფესიას, მაგრამ ფაქტიურად უდიდესი ზეგავლენა აღმოაჩნდა მშობლის პროფესიულ სურვილებს, მიუხედავად იმისა მას ეთანხმება თუ არ ეთანხმება მოსწავლე თავის პროფესიული გეგმების განსაზღვრაში“.

მშობლისა და მოზარდის ურთიერთობაში პროფესიული ინტერესის განსაზღვრა წარმოადგენს ერთ-ერთ აქტუალურ და ღირებულ პრობლემას მოზარდის ცხოვრებაში.

როგორც აღნიშნული იყო, პროფესიის არჩევაში, მისი ნომავალი საქმიანობის განსაზღვრაში საკმაოდ დიდი პრეტენზიები აღმოაჩნდა: მოსწავლეებს და ივარაუდება, რომ იგი ყველაზე უფრო მკვეთრად გამოვლინებული იქნება მოზარდობის პერიოდში მისი ფსიქიკური განვითარების სპეციფიკის გამო. ბავშვის ცხოვრებაში ეს არის პერიოდი, სადაც იგი მომეტებულად ავლენს საკუთარ პრეტენზიებს. მოზარდი ამბობს: „მინდა ჩავაბარო მუსიკალურ ტექნიკუმში და თან არ მინდა, არ ვიცი, როგორ მოვიქცე, მშობლები მეუბნებიან სამხატვრო აკადემიაში ჩააბარეო“;

„მე ძალიან მიყვარს თეატრი, მაგრამ რატომღაც მშობლები თანახმა არ არიან, რომ მსახიობი გამოვიდე“.

მშობლებმა პროფესიული ინტერესების პრობლემის გადაწყვეტისას უთუოდ ანგარიში უნდა გაუწიონ ბავშვის სურვილებს და ეცადონ ნაძალადევად არ მოახვიონ თავზე საკუთარი სურვილები და მოთხოვნები.

როგორც საერთოდ, ასევე ამ სფეროსთან მიმართებაში გამოირჩევა მშობელთა ორი კატეგორია: პირველ კატეგორიას განეკუთვნება ის მშობლები, რომლებიც ცნობენ ბავშვის პიროვნებას, ანგარიშს უწყევენ

მის ინტერესებს, აძლევენ თავისუფალი არჩევანის შესაძლებლობას და საჭიროების შემთხვევაში ხელსაც უწყობენ მისი მიზნების განხორციელებას.

მეორე კატეგორიის მშობლები როგორც ბავშვთან დამოკიდებულებაში, ასევე პროფესიის შერჩევაშიც ანგარიშს არ უწყევენ მოზარდის პიროვნულ ინტერესებს, მის მოთხოვნებს და საკუთარი შეხედულებების მიხედვით ახდენენ მოზარდის მომავალი პროფესიის არჩევას.

დაკვირვების მასალები უჩვენებენ, რომ მოსწავლეები, მათი ინტერესების საპირისპიროდ ნაძალადევად არიან მოხვედრილი უმაღლეს სასწავლებელში, წლების მანძილზე უინტერესოდ ეკიდებიან თავის საქმეს და ზოგ შემთხვევაში ისე ამთავრებენ, საერთოდ არ ეღვიძებათ სიყვარული თავის პროფესიის მიმართ. ამის გამო მშობლებს მართებთ, რაც შეიძლება გულისხმიერად მოეკიდონ ბავშვებს პროფესიის შერჩევისას.

„მოზარდს, როგორც სკოლაში, ისევე სახლშიც უნდა მიეცეს საკუთარი ქცევის თვითრეგულირების საშუალება. მის აზრებს, რაც უნდა მოუშწიფებლად მიაჩნდეს ისინი უფროსებს, სათანადო ყურადღება უნდა მიექცეს. თუ მოზარდის აზრებსა და შეხედულებებს შესწორება სჭირდება, ეს მთელი სერიოზულობით უნდა გაკეთდეს მშობლის მიერ. მოზარდის გამოთქმულ აზრს არასოდეს არ უნდა შეეხვედეთ ირონიული ღიმილით ან დაცინვით, — „შენ ჭერ რა იცი ამის შესახებ, შენთვის ჭერ ადრეა იფიქრო ასეთ საკითხებზე“.

მოვიყვანოთ მოზარდისადმი არაგულისხმიერი დამოკიდებულების ზოგიერთი ნიმუში: 12 წლის ბიჭი დედას მიმართავს: „დედა მე მოვამზადე ყველა გაკვეთილი, წავალ, ერთი საათით გავისეირნებ“ „შენ არსად არ წახვალ!“ — კატეგორიულად პასუხობს დედა, „რატომ? ახლა ხომ მხოლოდ 8 საათია?!“ „არ წახვალ და მორჩა! მე ასე მსუტრს!“

ამ კატეგორიული აკრძალვით მოზარდის ქცევის შეზღუდვის არავითარი დასაბუთება არ არის მოტანილი. აქ საქმე გვაქვს მშობლის ჭიუტობის ფაქტთან, მისი უფლებების გამოვლენასთან, რასაც ამ შემთხვევაში უარყოფითი ეფექტი მოსდევს.

საერთოდ მიჩნეულია, რომ დემოკრატიული ოჯახის ატმოსფეროში აღზრდილ მოზარდს შეგუების მხრივ ნაკლები სიძნელეები აქვს და იგი შედარებით უკეთ ახერხებს გარეთ სხვა ჯგუფის სიტუაციაში სოციალურ შეგუებას, ვიდრე აღზრდილს იმ ოჯახში, სადაც ავტორიტარული ატმოსფეროა გაბატონებული. აქ მოზარდი მორჩილი,

ნაკლებ გამბედავი ხდება. მას არა აქვს პარმონიული დამოკიდებულება მშობლებთან და უძნელდება სოციალური შეგუებაც.

4. მოზარდის კამბენჯიანი მისი პიროვნების აღიარებისათვის

მოზარდობისათვის დამახასიათებელი ერთ-ერთი არსებითი მნიშვნელობის მქონე თვისებად მიჩნეულია მისი პრეტენზია ცნონ როგორც დამოუკიდებელი პიროვნება. ეს გარემოება პირველ რიგში მის დიდობისადმი ტენდენციაში ვლინდება. დიდობისადმი ლტოლვას მოზარდობის პერიოდის დაწყების მაუწყებელ არსებითი მნიშვნელობის მქონე მაჩვენებლად თვლიან.

ბავშვის დიდობისადმი მისწრაფება პატარაობიდანვე შეინიშნება. 2—5 წლის ასაკში ბავშვი დაჟინებით მოითხოვს რაიმეს დამოუკიდებლად გაკეთებას, როცა მას უკრძალავენ და ეუბნებიან — „შენ ჭერ აატარა ხარ“ — იგი კატეგორიულად აცხადებს — „არა, მე დიდი ვარ“ ნათქვამის დასადასტურებლად ხელებს წვეს ზევით, ფეხის წვერებზე დგება „აი მიყურე, რა დიდი ვარ“.

3 წლის ბავშვს, როდესაც სთხოვდნენ ეთქვა ლექსი, რომელიც იწყებოდა სიტყვებით: „მე პატარა ბიჭი ვარ“... იგი პროტესტს აცხადებდა: — „არა, მე პატარა არა ვარ, მე დიდი ბიჭი ვარ“ და არავითარ შემთხვევაში მიწოდებულ სიტყვებს არ იმეორებდა.

დიდობაში არჩევენ ორ მხარეს: ობიექტურ მზაობას დიდობისათვის (ობიექტური დიდობა) და სუბიექტურ მზაობას (ამაში იგულისხმება დიდობის გრძნობის განვითარება, დიდობისკენ ტენდენცია).

ღ რ ა გ უ ნ ო ვ ა დიდობის გრძნობას განიხილავს, როგორც თვითცნობიერების განსაკუთრებულ ფორმას, რომელიც დამახასიათებელია მოზარდობის საწყისი პერიოდისათვის, რაც თავშივე, თავის ძირითად შინაარსში მორალურ-ესთეტიკური ბუნებისაა. დიდობა მიჩნეულია ბავშვის სოციალიზაციის სიმპტომად და დიდობის, როგორც სპეციფიკური ფორმის გამოყოფა არის, მისი როგორც სოციალური არსების განვითარება. დიდობა წარმოადგენს სოციალური ცნობიერების თვითცნობიერებას ე. ი. ბავშვს უჩნდება ცნობიერება იმის შესახებ, რომ იგი არის სოციალური არსება. დიდობა თავის მხრივ ახალ პრეტენზიებსა და მოთხოვნებს უყენებს გარემოს, რომელშიც მას ცხოვრება და ურთიერთობა უხდება. ამიტომ ყოველთვის უნდა ვერიდოთ მასთან უხეშ დამოკიდებულებას, შესაძლებლობის ფარგლებში უნდა ვეცადოთ ანგარიში გავუწიოთ მას, როგორც პიროვნებას და დავაკმაყოფილოთ მისი კანონიერი მოთხოვნა.

ბავშვებში ასაკობრივი თვალსაზრისით დიდობისადმი მისწრაფების გამომხატველი პრეტენზიები, ჩვენი მასალის მიხედვით, სხვადასხვანაირად ვლინდება:

1) სურთ უყურონ და მოექცნენ ისე როგორც დიდს; 2) მოექცნენ როგორც პატარას; 3) სურთ მოექცნენ ასაკის შესაფერისად და არიან ისეთებიც, რომელნიც 4) ინდიფერენტულ დამოკიდებულებას ავლენენ და აცხადებენ „როგორც მშობლებს უნდათ ისე მომექცნენ“.

მეხუთე კლასიდან დაწყებული დიდობისადმი სწრაფვის გამომხატველი პრეტენზიები სხვადასხვა დოზით არის წარმოდგენილი, მაგრამ, საერთოდ, ყველა ასაკში სჭარბობს დიდობის სურვილის გამომხატველი მონაცემები და იგი ასაკის შესაბამისად მატულობს. უნდა აღინიშნოს, რომ ასაკობრივად დიდობისადმი სწრაფვის მოტივები თვისებრივად განსხვავებულია. უმცროს ასაკში იგი უფრო გრძნობისეულ და ფორმალურ ხასიათს ატარებს. ბავშვი დიდობისადმი ლტოლვაში უპირატესად ადამიანის გარეგნული ნიშნებით არის დაინტერესებული და გრძნობისეული მომენტებით კმაყოფილდება. მაგ., მე-5 კლასელი აცხადებს: „მე მინდა მომექცნენ, როგორც დიდს“. შეკითხვაზე „რატომ?“ ასე პასუხობს: „მე არ მიყვარს, როცა პატარასავით მეფერებიან“.

ამ შემთხვევაში დიდობის მოთხოვნაში წინაა წამოწეული გრძნობისეული მომენტი. მას ჯერ კიდევ არა აქვს მისი როგორც დამოუკიდებელი პიროვნების აღიარების პრეტენზია. მეექვსე კლასამდე შეხვედებით ასეთ მოტივებს — „პალსტუხი მინდა გავიკეთო“, ან „მალაქუსლიანი ფეხსაცმლით ვიარო“. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს დიდობისაკენ გარეგანი, ფორმალური ნიშნებით განსაზღვრულ სწრაფვასთან.

განსხვავებული მდგომარეობაა მოზარდობასა და მის ზედა ასაკში. აქ უკვე დიდობის პრეტენზია უპირატესად პიროვნულ ხასიათს ატარებს, კერძოდ, მისდამი სრულფასოვანი დამოკიდებულების, ანგარიშის გაწევის, მისი აზრისადმი პატივისცემის მოთხოვნა იჩენს თავს.

მოზარდის განცხადებაში სრულიად აშკარად ჩანს მისი პრეტენზიები, კერძოდ, მშობლები თანატოლივით ექცეოდნენ. „მსიამოვნებს, როცა მშობლები, როგორც თანატოლს — ისე ნეკიდებიან“. აცხადებს იგი „მინდა მომექცნენ ისე, როგორც დიდს შეეფერება“.

მტკივნეულად განიცდის მოზარდი, როცა მას ექცევიან მისი ასაკისათვის შეუფერებლად და განსაკუთრებით, როცა სხვების თანდასწრებით ამცირებენ. ასეთ შემთხვევაში მოზარდში გულისწყრომაც იჩენს თავს. „დედა, როგორ არ გესმის, რომ მე უკვე დიდი ვარ და

შენ აგრძელებ ჩემთან დამოკიდებულებას, როგორც პატარასთან, თანაც ჩემი ამხანაგების თანდასწრებით. შენ მამას ხომ არ მოეჭკეოდი ასე?“ — ამბობს მოზარდი.

ღრავუნოვა როგორც მოზარდისათვის დამახასიათებელ სპეციფიკურ მოთხოვნაზე, მიუთითებს შემდეგ გარემოებაზე: „მისი პიროვნებისადმი პატივისცემა, ტოლფასოვანი დამოკიდებულება, ნდობა, სიმართლე მეგობრობაში“.

როგორც აღინიშნა, ბავშვის ტენდენცია დიდობისადმი მოზარდობის ასაკში უკვე მისი პიროვნების თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის პრეტენზიაში გადადის. ამდენად, ამ ტენდენციას არსებითი მნიშვნელობის მქონე გარემოებად მიიჩნევენ მოზარდის პიროვნების ფორმირებაში.

მუსერიძემ საგანგებოდ გამოიკვლია უმცროს სასკოლო ასაკში თავისუფლებისადმი და დამოუკიდებლობისადმი მისწრაფების გამოვლენის თავისებურებანი. მან კითხვარებისა და ცდების შედეგად დააგროვა ფაქტიური მასალა I—V კლასის ჩათვლით სოფლისა და ქალაქის მოსწავლეებზე.

აღნიშნული ავტორი მოზარდების მიერ დამოუკიდებელი მოქმედებისათვის წამოყენებულ მოთხოვნებს ორ ჯგუფად ყოფს: პირველ ჯგუფს მიეკუთვნება ისეთი მოთხოვნები, რომლებზედაც პრეტენზიის უფლება აქვთ ბავშვებს. მაგ., ითხოვენ სკოლაში იაროს მარტო ან ტანსაცმლის დასვრის საბაბით ეზოში წასვლა არ აუკრძალონ. რაიმე მიუღებელი საქციელის ჩადენის შემთხვევაში არ სცემონ, არამედ წყნარად მიმართონ. მეორე ჯგუფს ისეთი მოთხოვნები მიეკუთვნება, რისი უფლებაც მათ ჯერ არა აქვთ. მაგალითად, იარონ კინოში საღამოს, დიდებისათვის განკუთვნილ ფილმებზე, იკითხონ მათი ასაკისათვის შეუფერებელი ლიტერატურა, ჩაიცვან შოდურად, მოწიონ თამბაქო და ა. შ.

ავტორი გამოკვლევის შედეგად შემდეგ დასკვნამდე მიდის: უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეებში „დიდობისა“ და დამოუკიდებლობისაკენ მისწრაფება თავს იჩენს პირველკლასელთა უმრავლესობაში, რაც ასაკთან ერთად იზრდება და თავის მაქსიმუმს დაწყებითი კლასების დასასრულს აღწევს. აღნიშნული მისწრაფება თავის დაკმაყოფილებას უმთავრესად აღშზრდელით გარემოსთან დადებითი დამოკიდებულების ფარგლებში პოულობს. ამ ნიადაგზე კონფლიქტი არ აღინიშნება.

საბჭოთა ფსიქოლოგების მიერ მოზარდის პიროვნებაში ახალ ცენტრალურ წარმონაქმნად მიჩნეულია მის თვითცნობიერებაში მომხდარი თვისებრივი ხასიათის ძვრა, რაც ვლინდება მოზარდის წარმოდგენაში თავის თავზე, როგორც დიდზე — ლტოლვა იყოს და ჩა-

თვალონ დიდად. ეს გარემოება მიჩნეულია „პიროვნების ერთადერთ სტრუქტურულ ცენტრად“.

მოზარდების დიდობისადმი ლტოლვა და პრეტენზია იმაშიც ვლინდება, რომ ისინი საჭიროდ თვლიან იმოქმედონ ისე, როგორც მათ სურთ და შედარებით ნაკლები ანგარიში გაუწიონ მშობლის აზრსა და მოთხოვნებს.

როგორც ჩვენს მიერ საგანგებო კვლევის შედეგად მოპოვებულმა მასალებმა ცხადყო, მოზარდობის ადრეულ პერიოდში ბავშვთა უმეტესობა მიზანშეწონილად თვლის, დაუჭეროს მშობლებს და ანგარიში გაუწიოს მათ მოთხოვნებს. მოზარდები ამბობენ: „მე სწორად მიმაჩნია დაუჭერო მშობლებს, რადგან დიდები არიან“;

„მე სწორად მიმაჩნია დაუჭერო მშობლებს და ჩემზე უფროსებს, რასაც მეტყვიან“;

„მშობლებს ჩემთვის კარგი უნდათ და ამიტომ მე მათ უნდა დაუჭერო“;

მოზარდებში აღმოჩნდა ისეთებიც, რომლებიც საკუთარ პრეტენზიებსაც ავლენენ: „მე ვიცი, რომ ჩემს მშობლებს ჩემზე მეტი გამოცდილება აქვთ და ჩემთვის კარგი უნდათ, მაგრამ ხომ შეიძლება ზოგჯერ მშობლები ცდებოდნენ“;

„დაუჭერო მშობლებს და ზოგჯერ ის ვაკეთო, რაც მე მინდა“;

„მე ჩემს მშობლებს ნაწილობრივ ვუჭერებ, ნაწილობრივ ჩემს თავსაც“;

„დედაჩემი და მამაჩემი ყოველთვის არ არიან მართალი, ამიტომ მე ჩემს თავს ვუჭერებ“;

„მშობლები ცუდისაკენ არ მოგიწოდებენ და მათ უნდა დაუჭერო. ხანდახან შენ სურვილზეც უნდა მოიქეც“;

„მე ყოველთვის არ ვუჭერებ დედას, ხანდახან ჩემითაც ვაკეთებ იმას, რაც მსურს“;

როგორც ზემომოყვანილი ფაქტობრივი მასალიდან ჩანს, ამ კატეგორიის მოზარდები უკრიტიკოდ არ იღებენ და არ ასრულებენ მშობლის ყველა მოთხოვნასა და სურვილს, არ მიაჩნიათ მიზანშეწონილად ყველგან და ყოველთვის მოიქცნენ ისე, როგორც მშობლებს სურთ, თავის მე-ს არ ივიწყებენ და ამავე დროს გარკვეული ზომით მშობლებსაც უწევენ ანგარიშს, მოქმედებენ თავიანთი ნების მიხედვით.

ზოგ შემთხვევაში მშობლის და მოზარდის ურთიერთობა დაძაბულ ხასიათს იღებს, ასეთი ვითარება მაშინ იქმნება, როდესაც მშობლისა და მოზარდის მოთხოვნები და შეხედულებები საგრძნობლად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ადგილი აქვს მშობლის მიერ მოზარდის პიროვნების სათანადოდ შეუფასებლობას და მისდამი უპატივცემლო მოპყრობას. ოჯახში მოზარდის პიროვნების პატივისცემა გულის-

ხმობს მოუხმინო მას, გაიგო მისი აზრი, ანგარიში გაუწიო და, თუ სწორია, მიიღო კიდევ. სამწუხაროდ არის ისეთი შემთხვევები, როცა მოზარდის პიროვნების აღიარება ყოველთვის არ ხდება. მოზარდები ამბობენ: „როცა დედა და მამა ცუდ საქციელზე მიმითითებს, ამ დროს მათ წინაშე ერთ სიტყვასაც ვერ ვიტყვი, თუნდაც მართალი ვიყო“;

„მე რაც უნდა მართალი ვიყო, არასდროს თავს არ ვიმართლებ“;

„დედა ყოველთვის მეუბნება ნუ იმართლებ თავს, გაჩუმდით“.

არიან ისეთი მოზარდებიც, რომლებსაც არ უჩნდებათ სურვილი აღიარონ თავიანთი პიროვნება და ამ მიმართულებით არავითარ პრეტენზიას არ აცხადებენ:

„თუ დედა და მამა ცუდ საქციელზე მიმითითებს, ეს იმას ნიშნავს, რომ თავის მართლება საჭირო არ არის“;

„მართალი რომ ვიყავი, მაშინაც არ მიცდია თავის მართლება“.

„თვითონ არ ვაძლევ უფლებას ჩემ თავს, თავი ვიმართლო“.

ავტორიტარულ ოჯახში მოზარდები მშობლებისაგან შორს გრძნობენ თავს, მათ შორის გარკვეული ზღვარია. ამის გამო მოზარდები შედარებით ნაკლებად ირჩევენ თავის მშობლებს გულის მესაიდუმლეებად და ზოგჯერ კრიტიკულ შემთხვევაში თანამგრძობისათვის გარეშე ადამიანებს მოუხმობენ, მათ უზიარებენ გულისნადებს. მოზარდნი ამბობს:

„მე ვმეგობრობ ჩემს ბიძასთან. იმასთან ვგრძნობ თავს ახლოს“.

მოზარდს აქვს მოთხოვნილება ჰყავდეს გულის მესაიდუმლე, ვისთანაც იქნება გულწრფელი და გაანდობს თავის ფიქრებსა და განცდებს. ამ შემთხვევაში იგი საჭიროებს თანაგრძობითა და პატივისცემით მოპყრობას. დედა ვერ გაუხდება მესაიდუმლედ საკუთარ შვილს, თუ იგი დაკავებულია საკუთარი თავით და არ არის დაინტერესებული შვილის პირადი ინტიმური ცხოვრებით. მოზარდი ასეთ შემთხვევაში მშობლის იქით ეძიებს გულის მესაიდუმლეს, და ისეთი ვითარება იქმნება, როგორზეც ოფიინიკოვამ მიუთითა. მას სისტემატურად სწერდა გოგონა წერილებს იმის გამო, რომ ჰყავდა გულის მესაიდუმლე. იგი იძულებული გახდა გულის მესაიდუმლედ გაეხადა მისთვის უცნობი გარეშე ადამიანი და ამ გზით დაეკმაყოფილებინა ინტიმური მოთხოვნილება. ბუნებრივია, რომ აღნიშნული ავტორი დაინტერესდა ამ გოგონას ვინაობით — ჰყავდა თუ არა მას მშობლები და აღმოჩნდა, რომ დედაც ჰყავდა და—მამაც. მას უფროსი ძმაც ჰყავდა, მაგრამ მაინც მათგან არც ერთი მისთვის მახლობელი არ იყო.

დემოკრატიულ ოჯახში მოზარდის მშობლებთან დამოკიდებულებას საფუძვლად ურთიერთპატივისცემა და სიყვარული ედება, ავტო-

რიტარულ ოჯახში, პირიქით, შიში და მორჩილება მეფობს. მოზარდი ამბობს:

„მეშინია დედის“; „მამა ძალიან მკაცრია, მეშინია და პატივსაც ვცემ“;

„მამის მეშინია, მამა ძალზე ცუდი ხასიათისაა, უბრალო რამეზე ჩხუბობს და ეს სიბრაზე დიდხანს გასტანს ხოლმე“.

მშობლების მოთხოვნები მოზარდის მიმართ, ზოგ შემთხვევაში მის პიროვნულ სფეროში იჭრება და იმის შესაძლებლობასაც არ აძლევს არამც თუ თავისუფალი არჩევანი გააკეთოს მეგობრის მოძებნაში, არამედ საერთოდ უკრძალავს ვინმესთან მეგობრობას.

მეტყველასელი გოგონა ამბობს: „არ მყავს არც ერთი კარგი ამხანაგი“. შეკითხვაზე — „ნუთუ სკოლაში არც ერთი ისეთი მოსწავლე არ არის, ვისთანაც მეგობრობა შეიძლება? ნუთუ ყველა ცუდია?“ პასუხობს — „არა, ძალიან კარგები არიან, მაგრამ დედა არ მძლევს ვინმესთან მეგობრობის უფლებას. იგი მეუბნება: ადამიანიღი ცუდები არიან და არავის ემეგობროო — მეც დედას ვუჭერებ“.

მეორე მოზარდი შეკითხვაზე — „რა მიგაჩნია სწორად, მოიქცე ისე როგორც შენ გსურს, თუ მშობლებს დაუჭერო?“ პასუხობს: „ყოველთვის მშობლებს დაუჭერო, ვინაიდან ეს თვისება ბავშვობიდანვე გამომიმუშავდა. როდესაც რაიმეზე უარს მეტყვიან, არ განვიციდი, ბუნებრივი მგონია“.

ასეთი მოზარდები იმ კატეგორიას მიეკუთვნებიან, რომლებიც უმტკივნეულოდ და უკრიტიკოდ იღებენ, ასრულებენ მშობლის ყველა მოთხოვნას და ყველა შემთხვევაში მშობლის პოზიცია აქვთ მიღებული. მათი დევიზია — „მშობელმა იცის რა უნდა ვაკეთო და ყოველთვის ისე მოვიქცევი, როგორც მას უნდა“. ერთი მოზარდი გოგონა ძალზე ნაწყენია თავის მამაზე იმის გამო, რომ იგი ბავშვობიდან უკრძალავდა მას ბიჭებთან ამხანაგობას. „ახლა, როცა გაიზარდე, მე ყველას, როგორც მამაკაცს, ისე ვუყურებ და მიჭირს მათთან ამხანაგობა. ეს ცუდი თვისება მამამ გამომიმუშავა“.

ამ კონკრეტულ შემთხვევაში გაცილებით უკეთესი იქნებოდა, მშობელი არ ჩარეულიყო შვილის პირად ცხოვრებაში, არ ჩაენერგა მისთვის უსწორო შეხედულება. ბავშვს რომ თავის დროზე გამოეჩინა კრიტიკული დამოკიდებულება მშობლის ამ მიუღებელი აზრის მიმართ და ბრმად არ დამორჩილებოდა მას, ასეთი ცუდი შედეგი არ გვექნებოდა.

მეორე კატეგორიას ისეთი მოზარდები მიეკუთვნებიან, რომლებიც ყოველთვის და ყველაფერში არ ექვემდებარებიან მშობლის ყოველგვარ მოთხოვნებს. ისინი ზოგ შემთხვევაში მშობლებს უპირისპირდებიან საკუთარი პოზიციით, შეხედულებებით, როგორც დამოუ-

ცილებელი პიროვნებები და შესაძლებლობის ფარგლებში ცდილობენ კიდევ მიაღწიონ იმას, რომ მშობლებმა მიიღონ მისი აზრი და ცნონ მისი პიროვნება. მოზარდები ამბობენ:

„მე დედას ვუჭერებ და ხანდახან, რაც მინდა, იმას ვაკეთებ“.

„სწორად მიმაჩნია დავუჭერო მშობლებს, მაგრამ ზოგჯერ ჩემს თავსაც ვუჭერებ“. წარმოდგენილ მასალაში აშკარად შეინიშნება ბავშვის მიერ თავის მე-ს აღიარება. მერვე კლასში ეს ტენდენცია კიდევ უფრო გამოკვეთილად ჩანს, მეტი ოდენობითა და მეტი პრეტენზიით. „მინდა ვაკეთო, რაც მე მსურს, მაგრამ ჩემს ჭკუაზე ვინ მიშვებს“.

„მირჩევნია ზოგიერთ შემთხვევაში დავუჭერო მშობლებს, მაგრამ ზოგ შემთხვევაში კი — არ დავუჭერო, ზოგჯერ ვაკეთო ის, რაც მე მინდა“;

„მე სწორად მიმაჩნია ზოგიერთი რამ დავუჭერო მშობლებს, ზოგი კი ჩენს თავს“;

„ჩემს მშობლებს ნაწილობრივ ვუჭერებ, ნაწილობრივ — ჩემს თავსაც“.

ასაკის შესაბამისად გაიზარდა იმ კატეგორიის ბავშვთა რაოდენობა, რომლებიც რა თქმა უნდა, შეგნებულად უწევენ მშობლის მოთხოვნებს ანგარიშს, მაგრამ, ამავე დროს, არც საკუთარ მე-ს ივიწყებენ.

ანალოგიური მდგომარეობაა მეცხრე კლასშიც:

„მე მინდა ჩემი ვაკეთო, მაგრამ მშობლებს წინ ვერ აღვუდგები“;

„ზოგ შემთხვევაში დავუჭერებ მშობლებს, ზოგჯერ კი — არა“;

„ზოგ შემთხვევაში ვუჭერებ მშობლებს, ზოგჯერ კი, რაც მინდა, იმას ვაკეთებ“;

მეთექვსეული ამბობს: „მინდა დავუჭერო მშობლებს, მაგრამ შეიძლება ზოგ შემთხვევაში მეც სწორი ვიყო“;

„ზოგჯერ დაუჭერე მშობლებს, ზოგჯერ, რაც შენ გსურს, ის აკეთე“;

„არც ის არის სწორი, რომ ყოველთვის მშობლებს დავუჭერო“;

„დედაჩემი და მამაჩემი ყოველთვის არ არიან ჩემს მიმართ სამართლიანნი და ამიტომ თავს ვუჭერებ“;

„ზოგ შემთხვევაში მშობლის დაჭერება მიმაჩნია სწორად, ზოგჯერ — თვითნებური მოქმედება“;

„მშობლები ცუდს არ მოგიწოდებენ და მათ უნდა დაუჭერო, ხანდახან შენს სურვილებზეც უნდა წახვიდე“;

„ხანდახან დაუჭერე მათ, ზოგჯერ კი მოიქეცი ისე, როგორც შენ გსურს“.

პრინციპულად აღნიშნულის ანალოგიური მდგომარეობაა საშუალო სკოლადამთავრებულებთან. მოზარდები ამბობენ:

„ზოგჯერ მშობლებს ვუჭერებ, ხოლო უმეტეს შემთხვევაში ისე ვიქცევი როგორც გონება მიკარნახებს“;

„ზოგჯერ სწორად მიმაჩნია დავეუჯერო მშობლებს, მაგრამ ზოგჯერ ჩემი აზრიც კარგია“;

„ზოგჯერ მშობლის აზრს მიეყვები, მაგრამ არა მაქვს გამორიცხული ჩემი აზრიც“;

„გააჩნია რა შემთხვევაში, ისე კი დროა ყველაფერი მე თვითონ განესაჯო“;

„ზოგჯერ მშობლებს დავეუჯერო, ზოგჯერ საკუთარ თავს“;

„მე ყოველთვის არ ვუჭერებ დედას, ხანდახან ჩემით ვაკეთებ იმას, რაც მსურს“;

„მოვიქცე ისე, რომ მშობლებისთვისაც სასიამოვნო იყოს და — ჩემთვისაც“;

„როდესაც მშობლის აზრი მომწონს, ვუჭერებ, როდესაც არა, ჩემსას ვაკეთებ“;

„ვფიქრობ მშობლებისათვის დაჭერება კარგია ზოგ შემთხვევაში, უფრო ხშირად კი მიძნელებდა დავეუჯერო მათ“.

მოზარდობის ზედა საფეხურზე კიდევ უფრო გამოკვეთილად გვეძლევა მისი, როგორც დამოუკიდებელი ტოლფასოვანი პიროვნების აღიარების პრეტენზია. იგი კრიტიკულ დამოკიდებულებას იჩენს მშობლის აზრის — შეხედულების მიმართ, კონკრეტულ სიტუაციაში აყენებს საპირისპირო — საკუთარ აზრს, წონის, აფასებს და საბოლოოდ იღებს იმას, რაც მას მიზანშეწონილად მიაჩნია. ან მშობლის აზრის და მოთხოვნის შესაბამისად ანდა საკუთარი ნება-სურვილის მიხედვით მოქმედებს.

მოზარდობის ზედა საფეხურზე აღმოჩნდნენ ისეთებიც, რომლებსაც სწორად მიაჩნიათ ყველა ვითარებაში დაუჯერონ მშობლებს და ისე მოიქცნენ, როგორც მათ სურთ:

„თუ მშობლებმა მითხრეს წყალში ჩავარდიო, ჩავვარდები კიდეც“;

„აუცილებლად მშობელს უნდა დავეუჯერო“;

„მე არასოდეს არ მიფიქრია და არც ვფიქრობ იმაზე, რომ მშობლებს არ დავეუჯერო. მათი სიტყვა ჩემთვის კანონია“.

თუ მონაცემებს ასაკობრივი თვალსაზრისით განვიხილავთ. დავინახავთ, რომ ბავშვთა ის კატეგორია, რომლებიც თავს გრძნობს უკვე დამოუკიდებელ პიროვნებად და აქვს პრეტენზიები იმოქმედოს საკუთარი თვალსაზრისით, ასაკის შესაბამისად იზრდება. ეს მოზარდები საკუთარი ნორმებითა და პოზიციებით უპირისპირდებიან მშობ-

ლებს და ცდილობენ მიაღწიონ მისი პიროვნების ტოლფასოვან აღიარებას. ზოგჯერ მოზარდები უკმაყოფილებას გამოთქვამენ იმის გამო, რომ მათ მშობლები ვერ უგებენ სათანადოდ და მის ყველა პიროვნულ პრეტენზიებს არ აკმაყოფილებენ. თავის მხრივ მოზარდსაც ევალება ანგარიში გაუწიოს მშობლის აზრს, რადგან მათ ზოგ საკითხებში მეტი ცხოვრებისეული გამოცდილება აქვთ.

5. კონფლიქტები

მოზარდებისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელია სწრაფვა „დიდობისაკენ“, „დამოუკიდებლობისაკენ“, „თვითღიარებისაკენ“. ამ მოთხოვნების დაუკმაყოფილებლობა მოზარდებში აფექტურ მდგომარეობას იწვევს, რაც ხშირად კონფლიქტში გადადის.

„კრიზისის, კონფლიქტისა და სიძნელეების პრობლემა ერთ-ერთი რთული და მწვავე პრობლემაა მოზარდის განვითარებაში“ (დრაგუნოვა).

ბიოგენეტიური თეორიის საპირისპიროდ, ეთნოგრაფებმა უჩვენეს ბავშვის განვითარებაში ცხოვრების კონკრეტული სოციალური გარემოს განმსაზღვრელი როლი. მათი გამოკვლევის შედეგად მიღებულ იქნა დასკვნები, რომ სწორედ კონკრეტული სოციალური ვითარება განაპირობებს:

1. მოზარდობის პერიოდის ხანგრძლივობას;
2. კრიზისის, კონფლიქტების, სიძნელეების — არსებობა-არარსებობას.

ლევინი მიუთითებს, რომ მოზარდი ილტვის დიდობისაკენ და ცდილობს ისარგებლოს მათთვის დამახასიათებელი ზოგიერთი პრივილეგიით.

ამჟამად საბჭოთა ფსიქოლოგების მიერ ერთხმად მიღებული აზრი მოზარდის აღზრდაში სიძნელეების შესახებ შემდეგში მდგომარეობს:

კონფლიქტები და სიძნელეები ამ პერიოდში არ არის აუცილებელი. იგი იქმნება არასწორი აღზრდით, მაგრამ მაინც ხშირად შეინიშნება.

მოზარდობის პერიოდში კონფლიქტების შესწავლის შედეგად ცნობილია ზოგიერთი ფაქტორი, რაც განაპირობებს მოზარდისა და მშობლის კონფლიქტებს და, საერთოდ, გარემოს ის ვითარება, სადაც უპირატესად აღინიშნება ოჯახში კონფლიქტები.

მოზარდისა და მშობლის ურთიერთობის პროცესში ჩნდება რიგი საკითხებისა, რომელთა გადაწყვეტისას ზოგჯერ ადგილი აქვს შეხედულებების სხვაობას, ორივე მხარის მიერ საკუთარი პოზიციების დაპირისპირებასა და დაცვას. ზოგჯერ არის ისეთი მდგომარეობაც,

როცა მოზარდს საერთოდ არა აქვს სურვილი დაუჯეროს მშობელს. იმდენად ჭარბად არის მასში მოცემული დამოუკიდებლად მოქმედების ტენდენცია, რომ იგი არ ცდილობს სათანადოდ შეაფასოს მშობლის მოთხოვნები, დაინახოს მისი სამართლიანობა და მიიღოს იგი. ზოგჯერ ის ხელაღებით უარყოფს მშობლის ყველა მოთხოვნას. ასეთი ვითარების შედეგად ურთიერთობა დაძაბული ხდება.

ბლოკმა საგანგებოდ გამოიკვლია მოზარდებსა და მშობლებს შორის არსებული კონფლიქტის წარმოშობის კონკრეტული მიზეზები და იმ საკითხების სფერო, რომელიც კონფლიქტებს ედება საფუძვლად¹. მისი გამოკვლევის მიხედვით გოგონების კონფლიქტების სფეროს მეტწილად წარმოადგენს ქცევის მანერები, ამხანაგებთან ურთიერთობა და ზოგიერთი მოთხოვნის უარყოფა. სანიმუშოდ მოვიყვანთ რამოდენიმე მონაცემს იმ პასუხებიდან, რომლებიც ბლოკმა მიიპოვა კითხვარების მეშვეობით:

1. მისაყვედურებს მაგიდასთან უწესოდ ჯდომის გამო;
2. წინააღმდეგია ჩემი ცეკვაზე სიარულისა;
3. მისაყვედურებს ყოველ წვრილმანზე;
4. დაჟინებით მოითხოვს ვიარო მის მიერ ამორჩეულ ამხანაგებთან;
5. მიყენებს უფროს დას და ძმას, როგორც მაგალითს;
6. ანდობს ჩემს საიდუმლოს თავის მეგობარს;
7. ცუდად ექცევა ჩემს მეგობრებს, რომლებიც არ მოსწონს;
8. ზედმეტად კარგად ეკიდება იმათ, ვინც თვითონ მოსწონს;
9. ისე მეპყრობა, როგორც პატარა ბავშვს;
10. თან დამყვება კინოში;
11. ამხანაგებთან მაჯიბრებს სწავლაში.

„უეჭველია, რომ ოჯახთან ერთად სკოლაც, ძალიან ხშირად იძულებულია ჩაერიოს ზედმეტად მოძრავი და მომქმედო მოზარდის ცხოვრებაში და მის შორსმწვდომ იმპულსებს სადავე ამოსდოს; უეჭველია, რომ ერთგვარი კოლიზია მათ შორის აუცილებელი ხდება, მაგრამ საინტერესოა, რომ იმის მიუხედავად, თუკი რომელიმე მოზარდი დადებითად აფასებს ამ ინსტიტუტს, ყველაზე უფრო ხშირად. ეს სწორედ სასკოლო ასაკის გასწვრივ, განსაკუთრებით 8—12 წლებში ხდება (დ. უზნაძე)“².

როგორც ჩანს, მიუხედავად იმისა, რომ კონფლიქტები ბავშვის ცხოვრებაში უპირატესად მოზარდობის პერიოდში აღინიშნება, იგი

¹ იხ. P a d k e — Parental Authority and childrens behaviour — 1964.

² უზნაძე დ. ნ. — შრომები, V ტ., 1970 წ.

არ ამცირებს მოზარდის დადებით დამოკიდებულებას სკოლისა და ოჯახის მიმართ.

უფროსის ნებისადმი დაუმორჩილებლობით მოზარდს სურს სპეციფიკური ურთიერთობა დაამყაროს დიდებთან. ეს გარემოება არის მიჩნეული იმ ძირითადი და არსებითი ხასიათის ტენდენციად, რაც განაპირობებს და გასაგებს ხდის მოზარდის ქცევის ზოგიერთ თავისებურებას.

როგორც მიუთითებენ, სოციალური სიტუაციის გადახალისება მოზარდობის პერიოდში გულისხმობს თანდათან გადასვლას ბავშვისათვის დამახასიათებელ დიდებთან ურთიერთობის ტიპიდან თვისებრივად ახალ ტიპზე, დიდებისათვის თანმხლებ ურთიერთობის ფორმაზე. ამ გადასვლისათვის არსებობს როგორც ხელის შემწყობი, ასევე ხელის შემშლელი პირობები. ამ შემთხვევაში მთავარია თანდათან შევეუწყოთ ხელი მის სოციალურ დიდობას და ავაცდინოთ მოზარდი მისგან წარმოქმნილ კონფლიქტებს. ამისათვის საჭიროა მოზარდის უფლებები იზრდებოდეს როგორც დამოუკიდებელი პიროვნების და საჭიროების შემთხვევაში დახმარება გაეწიოს მას, რადგან ზოგჯერ მის მიერ საკუთარი ძალების შეფასება, ნამდვილ ობიექტურ შესაძლებლობას არ შეესაბამება. ეს გარემოება სათანადო ანგარიშგაწევას მოითხოვს. როდესაც მოზარდილი საკუთარი ქცევით ქმნის და აღრმავებს წინააღმდეგობას, სიძნელებები და კონფლიქტები გარდუვალაია.

თუ მოზარდი მშობლის დამოკიდებულების მიზანშეწონილებაში დარწმუნდება, მიიღებს მშობლის პოზიციას და ამით შესაძლო კონფლიქტები მნიშვნელოვნად შემცირდება. არც ისაა გამორიცხული, რომ მშობლის აზრი ყოველთვის არ იყოს სწორი. „ნომ შეიძლება ზოგჯერ მშობელიც ცდებოდეს“ — აცხადებს მოზარდი, რა თქმა უნდა, შეიძლება.

იმ შემთხვევაში, როდესაც მშობელსა და მოზარდს შორის აზრთა სხვაობას აქვს ადგილი, საჭიროა ორივე მხარემ მიიღოს მხედველობაში შემდეგი გარემოება:

1. „ღირს თუ არა ამ საკითხზე დავა?
2. ემყარება, თუ არა მშობლის აზრი გონივრულ პრაქტიკულ განსჯას და ითვალისწინებს, თუ არა ბავშვის ინტერესებს?
3. ავნებს, თუ არა ზოგ შემთხვევაში ბავშვს, მისი სურვილის ასრულება? — მშობლის მიერ მისი უარყოფა ხომ არ არის დაჰყარებული პირად კაპრიზზე, პირადი მომწიფების პერიოდის გამოცდილებიდან გამომდინარე“.

უნდა ვეცადოთ შეთანხმებით გადავჭრათ საკითხები და არ გავამწვავოთ დავა, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ იგი შედარებით მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობისაა.

კონფლიქტის წარმოშობის პირობების განსაზღვრისას მიუთითებენ შემდეგ გარემოებებზე: მოზარდის დიდობის პრეტენზიების შეუფასებლობა მოზარდების მიერ, შესაძლოა გახდეს კონფლიქტის წარმოშობის მიზეზი. ამ გარემოების ილუსტრაციას წარმოადგენს მოზარდის შემდეგი განცხადება: „მე 14 წლის ვარ და მგონი საკმაოდ ნიცი, რომ ზოგი მოვლენა, რომელიც ჩემს გარშემო ხდება, შემიძლია გავარჩიო მხოლოდ საკუთარი აზრით. ძალიან ხშირად მე არ ვეთანხმები მშობლებს და ძალიან ხშირად კონფლიქტი მომდის მათთან. მართალია, ისინი მისაბუთებენ და მიმტკიცებენ თავიანთი აზრის სისწორეს, მაგრამ მაინც ვერ მარწმუნებენ და მე ჩემს აზრზე ვდგევარ“. აქ აღსანიშნავია სამი გარემოება:

1. მშობლის სურვილი, შეინარჩუნოს დამოკიდებულების წინა სტილი, იწვევს მოზარდის წინააღმდეგობას, რომელიც უკიდურესობამდე გამწვავებისას პროტესტსა და დაუმორჩილებაში იჩენს თავს. ასეთ ვითარებაში მშობელი კარგავს თანდათანობით ავტორიტეტს, მოზარდს ექმნება შეხედულება მასზე, როგორც მოძველებული შეხედულების ადამიანზე“.

2. არსებობს კონფლიქტი, მაგრამ იგი ეპიზოდურად ვლინდება. მოზარდის შეუპოვრობის წინაშე, მშობელი საკუთარი შეხედულების წინააღმდეგ მიდის იძულებით დათმობაზე და ზოგჯერ რთავს იმის ნებას, რასაც წინათ არ მისცემდა;

3. იმ შემთხვევაში, როდესაც ზრდადასრულებულ მოზარდს როგორც თავის ტოლს ისე ექცევა. შესაბამისად მცირდება წინააღმდეგობა და ქრება კონფლიქტის წარმოშობის შესაძლებლობაც.

მოვიყვანოთ მაგალითები: „ავტორიტარული ოჯახის ვითარების პირობებში ბიჭს (მე-6 კლასი) მოსდიოდა კონფლიქტი მშობლებთან. ამ შემთხვევაში ისინი უძლურნი აღმოჩნდნენ. როგორც აღმზრდელები. ბიჭს თანდათან უვითარდებოდა ნეგატივიზმი — უარყოფითი დამოკიდებულება მშობლის ყველა მოთხოვნის მიმართ, სძულდა სახლი და ილტვოდა ამ გარემოდან თავის დაღწევისაკენ. სკოლის ჩარევის შემდეგ, მამამ შესცვალა მასთან ურთიერთობის ფორმა, ეპყრობოდა როგორც ტოლი — ტოლს. ამის შედეგად მათი დამოკიდებულება ორი წლის შემდეგ ე. ი. როცა ბიჭი მე-8 კლასში სწავლობდა. ისე გაუმჯობესდა, რომ მამა ამბობდა: „მე სიძნელები აღარ მაქვსო“. მთელი ამ ხნის განმავლობაში დედის დამოკიდებულება შვილის მიმართ უცვლელი რჩებოდა, რის შედეგადაც მას კონფლიქტი შვილთან X კლასშიც ჰქონდა“.

წარმოდგენილი ფაქტობრივი მასალიდან სრულიად აშკარად ჩანს მშობლის დამოკიდებულების ის მომენტი, რაც მოზარდში უკმაყოფილებას იწვევს. ასეთებია: მშობლის მიერ მოზარდის პიროვნების შე-

ზღუდვა, არაგულისხმიერი დამოკიდებულება მისი მეგობრების მიმართ. მოურიდებელი ჩარევა მოზარდის ცხოვრების ინტიმურ სფეროში, საიდუმლოს გამჟღავნებით, (მოზარდმა მშობელი მეგობრად ცნო, გაანდო საიდუმლო, ის კი მას სხვას უზიარებს). მისდამი შეუფერებელი მოპყრობა — ექცევა ისე, როგორც პატარა ბავშვს, მაშინ, როდესაც მას დიდობის ძლიერი კანონიერი სწრაფვა აქვს.

ლონდის მონაცემების მიხედვით, ბიჭების 348-დან 45% და გოგონების 382-დან 43% მიუთითებს სიძნელეზე მშობლებთან დამოკიდებულებაში. აღნიშნული ავტორი მასალის განხილვის საფუძველზე იმ დასკვნამდე მიდის, რომ — „კონფლიქტების თვალსაზირო მიზეზია სტანდარტების სხვაობა, რომელიც არსებობს მშობლებსა და იმ სოციალურ გარემოს შორის, რომელშიაც მოზარდს უხდება ცხოვრება“.

აღიარებულია, რომ უმეტესად კონფლიქტები ისეთ ოჯახებში აღინიშნება, სადაც მშობლები დატვირთული არიან განსხვავებული სტანდარტებით, ვიდრე ამას თანამედროვე დღევანდელი ცხოვრება მოითხოვს. მშობლების ნაწილი თავის შეხედულებებით კონსერვატიულია. არ სურს მიიღოს ახალი შეხედულებები. კონფლიქტების წარმოშობის განმაპირობებელი ყველაზე არსებითი გარემოება, როგორც აღვნიშნეთ, ისაა, რომ ამ პერიოდში ხდება მოზარდის, როგორც დამოუკიდებელი პიროვნების ჩამოყალიბება, მოზარდს უკვე აქვს პრეტენზიები ანგარიშს უწევდნენ და ცნობდნენ როგორც ტოლფასოვან პიროვნებას, ზოგჯერ თავს გრძნობდეს სხვების ზემოქმედებისაგან თავისუფლად.

მოზარდების კონფლიქტების ერთ-ერთ მიზეზად მიუთითებენ იმ გარემოებას, რომ ხშირად მას ისეთ მოთხოვნას უყენებენ, რომელიც მისთვის შესაფერისი არაა და მის ძალებს აღემატება, ან კიდევ როდესაც მოზარდი პროტესტს აცხადებს ასეთი დავალების შესრულებაზე, ეუბნებიან — „შენ დიდი ხარ და ეს უნდა გააკეთო“; სხვა შემთხვევაში, როდესაც მას უნდა დამოუკიდებლად რაიმე აკეთოს, ეწინააღმდეგებიან მოტივით — „შენ არა ხარ ისე დიდი, ეს გააკეთო“. ასეთ ვითარებაში მოზარდი რჩება გაურკვეველი: არ იცის, როგორ მოიქცეს, როგორც დიდი თუ როგორც პატარა.

კონიევა გამოკვლევის შედეგად იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ მოზარდს თუ შევუქმნით კოლექტივში განსაკუთრებულ პოზიციას და, ჩავაბამთ საზოგადოებრივ სასარგებლო შრომაში, შესაძლოა კონფლიქტების თავიდან აცილება და დადებითი განწყობილების შექმნა.

შემჩნეულია, რომ, როგორი ზემოქმედებაც არ უნდა მოვახდინოთ ბავშვზე, სანამ სხვისი მოთხოვნა არ გადაიქცევა მის მოთხოვნად, იგი არ გვევლინება განვითარების მოქმედ ფაქტორად. ერთი მოზარდი

ეუბნება დედას: „მე თამბაქოს რომ არ ვეწევი, ხომ არ გგონია შენი მეშინია — არა, რომ მინდოდეს ჩუმადაც მოვწევდი, მე თვითონ არ მინდა. შენი დამსახურება ის არის, რომ სიძულვილი თამბაქოს მიმართ პატარაობიდან ჩამინერგე“. ამ მოზარდს, რომ თამბაქო მოეწია, ეს ფაქტი დიდი კონფლიქტების საბაზი გახდებოდა. მშობლის მიერ წინასწარ გონიერული ზომების მიღების შედეგად შესაძლო კონფლიქტი თავიდან იქნა აცილებული.

ზოგჯერ არის ისეთი შემთხვევა, როდესაც ბავშვს ისეთ მოთხოვნას უყენებენ, რის გაკეთებასაც იგი თვითონ აპირებდა, ჩვენს გარეშე, დამოუკიდებლად და იჩენს გარკვეულ ნეგატივიზმს. მაგალითად, ბავშვი ეუბნება მშობელს: „შენ, რომ არ გეთქვა, გავაკეთებდი, ახლა აღარ გავაკეთებ, რადგან ეს ჩემი გაკეთებული აღარ იქნება“.

საინტერესოა მოზარდის ასეთი განცხადება: „ამინსენით, სწორია თუ არა დედაჩემი, იგი კონტროლს უწევს ყოველ ჩემს ნაბიჯს, ჩემს დღიურებს და პირად წერილებსაც კი კითხულობს ჩემი ნებართვის გარეშე. ხშირად მიხდება მისი მოტყუება, შემდეგ კი სირცხვილისაგან ვტირი“. (ოვჩინიკოვა).

მოტანილი მასალიდან ჩანს, რომ მოზარდები მტკივნეულად განიცდიან მათ ინტიმურ ცხოვრებაში სხვების ჩარევას და ამ ნიადაგზე ძალზე ხშირია კონფლიქტები. აღნიშნულთან დაკავშირებით სავესებით სამართლიანად მიუთითებს ოვჩინიკოვა: „როგორი თავდაჯერებული ბეცები ვართ ჩვენ, როდესაც ბავშვებს ყველაფერს ვაძლევთ გარდა იმისა, რაც მათ ყველაზე მეტად ესაჭიროებათ — მათი განცდების პატივისცემა“.

ნებისმიერი ასაკის ინდივიდი საჭიროებს გართობისათვის დროს და შესაფერის პირობებს დაიკმაყოფილოს ეს მოთხოვნილება. ჩვენს საზოგადოებაში ყველა პირობა არსებობს იმისათვის, რომ მოზარდმა მიიღოს ესთეტიკური სიამოვნება: ხელოვნების მუზეუმები, მხატვრული ნაწარმოებები, თეატრი, კინო, ექსკურსია, სპორტული წრეები და სხვ. ესთეტიკური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სურვილი ბავშვობაში იწყება და იგი კიდევ უფრო ძლიერდება მოზარდობის ხანაში. მშობლები მოვალენი არიან ხელი შეუწყონ მოზარდებს და მისცენ ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შესაძლებლობა. ზოგ შემთხვევაში შესაძლოა მოზარდმა გადადოს უფრო საპასუხისმგებლო საქმე (მაგალითად, გაკვეთილების მომზადება) და გართობის სურვილმა დასძლიოს. ასეთ შემთხვევაში მოზარდს უნდა გავუგოთ და მისი საქციელი შევიწყნაროთ.

სანიმუშოდ მოვიყვანოთ დაკვირვების მასალა: მერვე კლასელი გოგონა, რომელსაც მამა არ ჰყავს, დედასთან ერთად ცხოვრობს. ის სკოლაში კარგ მოსწავლედ ითვლება. მას აქვს ჩვევა როგორც კი

დაბრუნდება სკოლიდან, ისაღილოს (დღეა მუშაობს), გაკვეთილები მოამზადოს, ამის შემდეგ, თუ სურს, მიდის კინოში ან ამხანაგებთან გასართობად. ერთხელ ეს გოგონა გაკვეთილების დამთავრების შემდეგ სკოლიდან კინოში წავიდა. ამის გამო გაკვეთილების მომზადება გვიან საღამოს მოუხდა. როგორც ვხედავთ, მან ჩვევა დაარღვია. აღნიშნული საქციელის გამო სასტიკად დაისაჯა. მოზარდი თავის ქცევას იმ მოტივით ამართლებდა, რომ კინოსურათის ნახვა ძალიან უნდოდა. ამიტომ როცა სხვა ამხანაგები წავიდნენ, ისიც მაშინ წავიდა. იგი ამბობს: „მერე მე მართო ხომ ვერ წავიდლოდი? გაკვეთილების სწავლა მერეც შემეძლო“. მოზარდის მიმართ მკაცრმა და არაგულისხმიერმა დამოკიდებულებამ განაპირობა მშობელსა და შვილს შორის საკმაოდ სერიოზული კონფლიქტი.

სანიმუშოდ მოვიყვანოთ ისეთი შემთხვევის მაგალითიც, როცა დედა მოზარდის მიმართ გონივრულ და ტაქტიან დამოკიდებულებას იჩენს: დედა-შვილი ცხოვრობს ერთად (მამა არა ჰყავს, გოგონა მეცხრეკლასელია). ისინი ჰარმონიულ დამოკიდებულებაში არიან ერთმანეთთან. ერთხელ გოგონამ დედას სთხოვა გაეშვა იგი თეატრში. დედამ ნება დართო, მხოლოდ ერთი პირობით — გაკვეთილები მოემზადებინა და ისე წასულიყო. გოგონა დაეთანხმა. დედა სამსახურში წავიდა (საღამოს ცვლაზე). გოგონა სახლში დარჩა. მეორე დღეს დედა დილით წავიდა სამსახურში. გოგონა სახლში დატოვა. დღის სამ საათზე მეზობლებმა დაურეკეს დედას, რომ მის შვილს ამხანაგებმა მოაკითხეს, სკოლაში არ ყოფილა. როგორც გამოირკვა, არც სახლში გამოჩენილა. ქალი შინ მივიდა და ზედაეს თავის შვილს ამხანაგებთან ერთად. გამოირკვა შემდეგი: გოგონას გაკვეთილების მომზადება ვერ მოუხერხდა და ამის გამო არ წასულა სკოლაში. სახლში იყო ჩაკეტილი და კარებს არავის უღებდა. აღნიშნული საქციელისათვის დედამ არ დასაჯა, არც წაეჩხუბა, მხოლოდ სთხოვა, ასეთი რამ სხვა დროს არ ჩაედინა, მეტი გულახდილობა გამოეჩინა მის მიმართ. გოგონა თვითონაც ძალზე შეწუხებული იყო თავის საქციელთ, იმითი, რომ მან დედის მოტყუება განიზრახა.

ჩვენს მიერ დაგროვილი ფაქტობრივი მასალის განხილვამ ცხადყო, მოზარდების ერთი კატეგორია ძალზე დიდ ნაწყენობას გრძნობს და კონფლიქტურ დამოკიდებულებაშია მშობლებთან. ვნახოთ როგორია მოთხოვნების სფერო, რომლის დაკმაყოფილების პრეტენზიებიც მშობლის მიმართ აქვს მოზარდს.

მოზარდები ამბობენ:

მე-6 კლასი: „საწყენი იყო როცა რამეს დამპირდებოდნენ და არ მსრულებდნენ“;

„მწყინს, როცა მშობლები ზოგჯერ არ მიშვებენ ნათესავეებთან“;

„მწყინს, ზოგჯერ არ მიშვებენ კინოში და თეატრში“;

„მწყინს, როცა სურვილს არ შემისრულებენ“;

„ნაწყენი ვარ, როგორი კაბაც მინდოდა ისეთი არ მიყიდეს“;

„ის მწყინს, რომ სხვა არის მტყუანი და მე მართალი, ზაინც მე მამტყუნიებენ“;

„მე ის მწყინს დედისაგან, რომ როცა სათამაშოდ გამიშვებს, მაშინვე დამიძახებს“;

„თუ მართალი ვარ, ვერ ამჩნევენ, ჰგონიათ, რომ, ალბათ, ყველა არის დამნაშავე“;

„მეტისმეტად ფრთხილები არიან, ექსკურსიაზე არ მიშვებენ, გაცივდები, ან მანქანა გაგიტანსო“;

„ყველაზე მეტად ის მწყინს მშობლებისაგან, რომ ამხანაგებთან ერთად არ მიშვებენ არსად“;

„ჩემი მშობლებისაგან ის მწყინს, როცა უსამართლოდ მსჯიან და უბრალო რამეზე მიწყებენ ჩხუბს“;

„ჩემი მშობლებისგან მწყინს მათი ჩემზე შეცდომით გაჭავრება“;

„ყველაზე ძალიან მწყინს, როდესაც უთანხმოებაა ოჯახში“;

„ჩემი მშობლებიდან მე მწყინს, როცა წაიჩხუბებენ“;

„ჩემი მშობლებიდან მწყინს, როცა კინოში არ მიშვებენ“;

„მწყინს, როდესაც ჩემს ამხანაგებს აწყენინებენ“;

„ძალზე მწყინს, როცა უსამართლოდ მსჯიან“;

„ის მწყინს, რომ ზოგჯერ სურვილებს არ მისრულებენ“;

აქ მოტანილ ფაქტობრივ მასალას თუ თვისებრივი თვალსაზრისით განვიხილავთ, ადვილი შესამჩნევი გახდება ის, რომ მე-6 კლასელებთან შედარებით მოზარდების ნაწყენობა უფრო პიროვნულ ხასიათს ატარებს. აქ იშვიათია გამონაკლისის სახითაც კი ისეთი შემთხვევა: როცა მოზარდი ნაწყენია იმის გამო, რომ მას რაიმე კონკრეტული სურვილი არ შეუსრულეს, დაპირდნენ რამეს და არ გაუკეთეს.

„არ მისრულებენ ხანდახან როცა რაიმეს ვთხოვ და ეს ძალიან მწყინს“.

მშობლისა და მოზარდის ურთიერთობაში გაჩნდა სინამდვილის ახალი სფერო, კატეგორია, რომელიც საბაბი ხდება მოზარდსა და მშობელს შორის ნაწყენობისა. ეს არის მოზარდის პიროვნების უგულვებელყოფა, დამოუკიდებელი მოქმედების სფეროს შეზღუდვა და უნდობლობა. ზოგჯერ ნაწყენობის სფერო პირადად მისდამი დამოკიდებულების სფეროს სცილდება და მშობლების ურთიერთობას ეხება. „ჩემი მშობლებიდან მე მწყინს, როცა წაიჩხუბებენ, ასევე მათი დამოკიდებულება ჩემი ამხანაგების მიმართ“, და ა. შ.

მათ არ მოსწონთ მშობლის ზოგიერთი თვისება. მაგალითად „ეჭვიანობა“.

ასეთი მშობელი ხშირად უნდობლობით ეკიდება მოზარდს და გადამეტებული მეთვალყურეობით აბეზრებს თავს. ამ გარემოებას მოზარდი ძალზე მტკივნეულად განიცდის. როგორც ვხედავთ, ნაწყენობის სფერო კიდევ უფრო ღრმა პიროვნული თვისებების მატარებელი ხდება.

მოზარდები ამბობენ:

მე-8 კლასი — „მწყინს, როდესაც ისინი ჩემს ამხანაგებში მარცხვენენ“;

„მწყინს ის, რომ არასოდეს საქციელს არ მიწონებენ“;

„დედას არ მოსწონს, როცა ვცეკვობ ან ვინმეს რამეს დავუშავებ“;

„მწყინს, როცა ცუდ ნიშანს მივიღებ“;

„მწყინს, სახლში დროზე თუ არ მოვალ მიჯავრდება“;

„მწყინს ის, რომ არ მაძლევს ამხანაგებთან მეგობრობის უფლებას“;

„მწყინს, როცა ჩემი გაკეთებული რაიმე არ მოსწონს“;

„მიუვარს კლასგარეშე ლიტერატურის კითხვა და მიშლის“;

„მე ვეუბნები, შენ, კულტურული ქალი გქვია და წიგნის კითხვას მიშლი“.

ზოგ შემთხვევაში მოზარდი ვერ აცნობიერებს იმ გარემოებას, რომ საერთოდ კი არ უშლიან წიგნის კითხვას, არამედ უბრალოდ უშლიან გადამეტებული და მისთვის შეუფერებელი ლიტერატურის კითხვას.

როგორც მასალებმა ცხადყო, მერვე კლასელი მოზარდი მშობლის მიმართ ნაწყენობას გრძნობს მისდამი დამოკიდებულების გამო. მტკივნეულად განიცდის იმას, რომ არ აძლევენ შედარებით თავისუფალი მოქმედების შესაძლებლობას, სადაც უნდა, იქ წასვლის უფლებას, ზღუდავენ მის პიროვნებას. ამრიგად, მოზარდობის ზედა საფეხურზე მშობლის დამოკიდებულების თავისებურება მის პიროვნულ პრიზმაში ტყდება და ისე განიცდება.

ენახოთ როგორ არის წარმოდგენილი საქმის ვითარება შემდგომ ზედა ასაკში.

მე-9 კლასი: „მიშლიან ჭადრაკისა და ფეხბურთის თამაშს“;

„ჩემს კარგ მეგობრებთან კარგ დამოკიდებულებაში არ არიან“;

„ცუდი დახასიათება მწყინს ყველაზე უფრო მეტად“;

„დედაჩემი და მამაჩემი მასაქმებენ, ეს ყველაზე მეტად მწყინს“;

„გულს მტკენს ყველაფერი, რასაც უდანაშაულოდ დამამბრალებენ“;

„კლასგარეშე წიგნების კითხვას მიშლიან“;

„ყველაზე ძალიან მწყინს უდანაშაულო ცილისწამება“;

„მწყინს, როდესაც უდანაშაულოდ მსჯიან, მაგრამ ვერაფერს ვე-
უბნები“;

„მეჭაერება ყვირილი, ლექციის კითხვა“;

„არ მომწონს ის, რომ დედაჩემსა და მამაჩემს შორის უთანხმო-
ებაა“;

„დედაჩემი ძალზე ეჭვიანია. ეჭვიანობა ხომ ცუდი თვისებაა“;

„ხანდახან ისე მექცევიან, როგორც პატარა ბავშვს“;

„მწყინს, როცა ორიანს მივიღებ და ამის გამო ძალიან მიჭაერდე-
ბიან“;

„მე მიყვარს ცოტა ზედმეტი ხუმრობა, რაც ჩემს მშობლებს არ
მოსწონთ“;

„მე ვმეგობრობ ისეთ ამხანაგებთან, რომლებიც ჩემს მშობლებს
არ მოსწონთ“.

X კლასი: „რაც მე მომწონს, ის ჩემს მშობლებს არ მოსწონთ და
რაც მათ მოსწონთ, ის მე არ მომწონს“.

ამ შემთხვევაში ჩვენ საქმე გვაქვს მოზარდისა და მშობლის შეხე-
დულებების აშკარა დაპირისპირებასთან. მოზარდი კატეგორიულად
აცხადებს, რომ მათი აზრები ერთმანეთს სცილდება და იგი თავის პო-
ზიციას უპირისპირებს მშობლის პოზიციას. ასეთ ვითარებაში თუ შე-
თანხმება არ იქნა მიღწეული, შესაძლოა სწამე კონფლიქტამდე მივი-
დეს.

„მწყინს, როცა ჩემს ჭურვილს არ ასრულებენ. ან კიდევ ჩემს პი-
რად საიდუმლოს ამჟღავნებენ და ერევიან მასში“.

დასასრულს, განვიხილოთ სკოლადამთავრებულების მონაცე-
მები:

„მწყინს, როდესაც დაუმსახურებელ შენიშვნას მაძლევენ“;

„მწყინს ის, რომ ყოველთვის ისე მექცევიან და მანერვიულებენ,
როგორც პატარა ბავშვს“;

„მწყინს, როდესაც ნაღვლიან ხასიათზე არიან“;

„მწყინს უსამართლო დასჯა და საყვედური ისეთ რამეზე, რასაც
მე არ ვიმსახურებ“;

„დედა ყველაფერზე მეჩხუბება და ნერვებს მიშლის, რად მინდა
ამდენი დარიგება. განა პატარა ვარ? თუმცა დარიგება, როგორ არ
მინდა, მაგრამ, დედას ასეთი ჩვევა აქვს, ერთ სიტყვას არ მეტყვის,
რომ არ დამარიგოს“.

ყველაფერში ზომია საჭირო. ამაზე საცხებით სამართლიანად მი-
უთითებს მ ა კ ა რ ე ნ კ ო — არ შეიძლება ბავშვს თავი მოვაბეზროთ
სულ ერთი და იგივე შენიშვნებით.

ასეთ შემთხვევაში ყოველთვის უნდა შევეცადოთ მოვუსმინოთ და გაუუგოთ მოზარდს, საჭიროა მეტი გულისხმობა გამოვიჩინოთ მის მიმართ. უნდა ვეცადოთ მოზარდს ისეთი დიდი მოთხოვნილება არ წავუყენოთ, რაც მის ძალებს აღემატება. ასეთ ვითარებაში, დახმარება უფრო მეტ დადებით შედეგს მოიტანს, ვიდრე ძალდატანება, რასაც შესაძლოა კონფლიქტი მოჰყვეს.

ზოგჯერ მშობლის მხრივ მოზარდის ინტერესებში უხეშ ჩარევას აქვს ადგილი. ამის ნიმუშია, მაგალითად შემდეგი: „მე ძალიან მიყვარს მსახიობები, ჩემს მშობლებს კი არა. დედამ ერთხელ მსახიობების 300 ცალი სურათი დამიხია“. მშობლის ამ საქციელში ჩანს მოზარდის პიროვნების, მისი ინტერესების უგულებელყოფა. მეორე მოზარდი ამბობს:

„ზოგჯერ ვჯიუტობ. თუ გადაწყვიტე რაიმე და ვგრძნობ, რომ ეს ზიანს არავის მოუტანს, უნდა შევასრულო“.

ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც მიუთითებენ მშობლის ჩარევას ისეთ სფეროში, როგორც არის მეგობრების შერჩევა. ამ შემთხვევაში შესაძლოა მათი კრიტერიუმები ერთმანეთს არ დაემთხვეს. ასეთია საკითხების ის ძირითადი სფერო, რაც ხშირად ხდება კონფლიქტების საბაბი.

„მოზარდის მიერ მორჩილებისადმი წინააღმდეგობა არის საშუალება, რომლის მეშვეობითაც მოზარდს სურს მიაღწიოს იმას, რომ შეცვალოს დიდებთან ურთიერთობის აღრეული ტიპი ახლით, სპეციფიკური ურთიერთობით დიდ აღამიანებთან“.

ახალი პრობლემა, რომელიც დგება მოზარდისა და დიდის ურთიერთობაში „ეს არის პრობლემა თანასწორუფლებიანობისა“. ამ გარემოებას უნდა მიენიჭოს არსებითი მნიშვნელობა მშობლისა და მოზარდის ურთიერთობის პროცესში, რათა მიღწეული იქნეს ნორმალური პარამონიული დამოკიდებულება.

სასჯელისა და კონტროლის ზემოქმედება მოზარდის პიროვნების ფორმირებაზე

1. მოზარდის პრაქტიკაში სასჯელის ზემოქმედების მიმართ

ჩვენი ოჯახური აღზრდის სისტემა იქეთ უნდა იყოს მიმართული, რომ აღზარდოს ნამდვილი მოქალაქე, საბჭოთა საზოგადოების სრულფასოვანი წევრი.

იგულისხმება, რომ ყველა მშობელს, რა თქმა უნდა, მეტ-ნაკლებად გაცნობიერებული აქვს მის წინაშე მდგომი უაღრესად საპასუხის-

მგებლო მოვალეობა და, რამდენადაც მას ამის შესაძლებლობა აქვს, ცდილობს მართებულად გადაჭრას ეს მეტად რთული ამოცანა.

ჩვეულებრივ, წესიერი აღზრდის საფუძველს წარმოადგენს ბავშვის მოწესრიგებული ქცევა-დისციპლინა. ამ ცნების განსხვავებული გაგება არსებობს: ზოგს დისციპლინა ესმის, როგორც მოქმედების წესთა კრებული; ზოგი დისციპლინას უწოდებს ადამიანის უკვე ჩამოყალიბებულ, გამოწეშავებულ ჩვევებს; ზოგს დისციპლინა ესმის, მხოლოდ, როგორც მორჩილება, დამჯერებლობა.

მაკარენკო ზემოთ აღნიშნული დისციპლინის განსაზღვრებებიდან არც ერთს არ მიიჩნევს დამაკმაყოფილებლად, რადგან ასეთ გაგებაში დისციპლინის არსის ცალკეული მომენტებია წარმოდგენილი, იგი იძლევა ამ ცნების შემდეგ გაგებას. „საბჭოთა საზოგადოებაში ჩვენ დისციპლინიანს ვუწოდებთ მხოლოდ ისეთ ადამიანს, რომელიც ყოველთვის, ყოველგვარ პირობებში შეძლებს გამონახოს წესიერი, საზოგადოებისათვის ყველაზე უფრო სასარგებლო მოქმედება და გამოიჩინოს სიმტკიცეს, ბოლომდე განაგრძობს ასეთ მოქმედებას ყოველგვარი სიძნელის და უსიამოვნების მიუხედავად“¹.

ზოგჯერ ადგილი აქვს დისციპლინისა და რეჟიმის ცნებათა აღრევას. დისციპლინა აღმზრდელობითი მუშაობის შედეგია, რეჟიმი აღზრდის მხოლოდ საშუალება. აშკარაა თუ რაოდენ არსებითი ხასიათის სხვაობაა რეჟიმსა და დისციპლინას შორის.

ოჯახში ბავშვის აღზრდის პროცესში სწორი რეჟიმის გატარებისას არსებითი და გადამწყვეტი მნიშვნელობა ეძლევა ბავშვთან დამოკიდებულებას, მშობლის საქმიან ტონს. მშობლებმა თავიანთი საქმიანი განკარგულებების გაცემის დროს, მუდამ უნდა შეინარჩუნონ წყნარი, დინჯი, ალერსიანი ტონი. ბავშვები კი სულ პატარაობიდანვე უნდა შეეჩვიონ განკარგულებებისადმი დამორჩილებას და სიამოვნებით უნდა ასრულებდნენ მას. ამ შემთხვევაში საგანგებო ყურადღება უნდა მიექცეს იმას, რომ „ბავშვს არ უნდა დაუგროვდეს გაუგონრობის გამოცდილება“.

აღზრდის პროცესში ბავშვის მიმართ სასჯელის გამოყენების შემთხვევაში, თუ რაოდენ დიდი და არსებითი ხასიათის მნიშვნელობა ეძლევა რეჟიმს, ამის შესახებ მეტყველებს შემდეგი: „თუ რეჟიმი თავიდანვე სწორად ვითარდება, თუ მშობლები გულდასმით ადევნებენ თვალყურს მის განვითარებას, სასჯელი საჭირო აღარ არის. სასჯელის დადება ძალიან ძნელი საქმეა — აღმზრდელისაგან მოითხოვს უდიდეს ტაქტსა და სიფრთხილეს, ამიტომ მშობლებს ვურჩევთ შეძლებისდაგვარად თავი აარიდონ სასჯელის გამოყენებას და

¹ მაკარენკო ა. ს. — რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, 1950 წ.

უწინარეს ყოვლისა შეეცადონ აღადგინონ სწორი რეჟიმი“ (მ ა კ ა რ ე ნ კ ო).

მოზარდის მიმართ ამა თუ იმ სააღმზრდელო ღონისძიების გამოყენების შემთხვევაში საგანგებო ანგარიში უნდა გაეწიოს ბავშვის ასაკს და მის პიროვნულ თავისებურებას, ბავშვის აზრს, შეხედულებას კონტროლისა და სასჯელის გამოყენების შესახებ, სასჯელის რა ფორმა, ან კონტროლის რა სახეობა მიაჩნია თვითონ მოზარდს მიზანშეწონილად, რომელიც მის მიმართ შეიძლება იქნეს გამოყენებული. მოზარდის დამოკიდებულებას ამა თუ იმ შემთხვევაში მის მიერ ჩადენილი საქციელის მიმართ გამოყენებული ღონისძიების სამართლიანობის შესახებ.

ცნობილმა ფსიქოლოგმა ჟან პიაჟემ, სასჯელის ფსიქოლოგიური არსი, მისდამი მოზარდის დამოკიდებულების ასაკობრივი თავისებურება, საგანგებოდ შეისწავლა. იგი მიზნად ისახავდა ეჩვენებინა მოზარდის მიერ ამა თუ იმ კონკრეტულ ვითარებაში ჩადენილი საქციელის მიმართ მიღებული ღონისძიებების შეფასების როგორც ბავშვის განვითარების განსხვავებული პერიოდების შესაბამისად, კერძოდ, სასჯელის რა ფორმა მიაჩნია მართებულად და როგორ იცვლება იგი ასაკის შესაბამისად. პიაჟემ დასმული საკითხის შესწავლის მიზნით ჩატარა სხვადასხვა ასაკის ბავშვებზე შემდეგი ექსპერიმენტი: იგი ბავშვებს უკითხავდა მოთხრობას, რომელშიც აღწერილი იყო ბავშვის მიერ ჩადენილი მიუღებელი საქციელი, ამის შემდეგ აცნობდა ღონისძიებებს, რომელიც მშობელს შეეძლო გამოეყენებინა ბავშვის მიმართ როგორც სასჯელი. იგი ბავშვისაგან მოითხოვდა მიეთითებინა, მშობლის მიერ გამოყენებული სასჯელის რომელი ფორმა მიაჩნდა მას მიზანშეწონილად.

მოთხრობა პირველი — პატარა ბიჭი თამაშობდა ეზოში, დედამ სთხოვა, რომ სადილისათვის ეყიდა პური. იმის ნაცვლად, რომ ბავშვი მაშინვე წასულიყო პურის საყიდლად ე. ი. შეესრულებინა დედის დავალება, მან უპასუხა, რომ ახლა არ სცალია და ცოტა ხნის შემდეგ წავა პურის საყიდლად. ერთი საათის შემდეგაც არ წასულა იგი პურისათვის, ამასობაში მოვიდა სადილობის დროც, პური კი მოტანილი არ იყო. მამა გაბრაზდა. დედა ფიქრობდა, თუ როგორ დაესაჯა ბიჭი იმ საქციელის გამო, რომელიც მან ჩაიდინა. ექსპერიმენტატორი კარნახობს ბავშვს სასჯელის რამდენიმე ნიმუშს: პირველი იყო ასეთი. არ გაეშვა კარუსელზე, სადაც მეორე დღეს აპირებდა წასვლას. მეორე — არ მიეცა სადილზე პური იმ დღეს, იმ საბაბით, რომ მათ ყველას არ ეყოფოდათ პური. მესამე — გაეკეთებინა იმის მსგავსი რამ ბიჭისათვის, რაც მან გააკეთა, ასეთ ვითარებაში; მამა ეტყოდა ბავშვს — „შენ არ მოეხმარე დედას, კარგი, არც მე მოგეხმარები, რო-

დესაც რაიმეს მთხოვ შენ. მაშინ დაინახავ, — თუ რა ცუდია, როდესაც ადამიანები ერთმანეთს არ ეხმარებიან“.

ამრიგად, როგორც ვხედავთ, ბავშვის წინაშე დგას ამოცანა, — სასა-
ჯელის აღნიშნული სამი ნიმუშიდან აირჩიოს ერთ-ერთი, მისი აზრით.
როგორც უფრო სამართლიანი და მისაღები.

პიაჟე მიუთითებს სასაჯელის ორ ფორმაზე. 1. შეზღუდვის ან გა-
მოსყიდვის, რომელიც გულისხმობს ჩადენილი მიუღებელი საქციე-
ლის გამოსყიდვას რაიმე საგანგებო ზომების მიღებით, რასაც მტკივ-
ნეულად განიცდის ბავშვი და მეორე ფორმა. რომელიც ვარაუდობს
მის მიერ ჩადენილი საქციელის უკუშეწყვეტებით გამოსწორებას. მო-
ზარდს დავალება ჰქონდა შესასრულებელი და არ შეასრულა, მას აი-
ძულებენ სხვა დროს შეასრულოს — მაგ.: საკლასო ოთახი უნდა და-
ელაგებინა და არ დააღაგა, დანაშაულს გამოსყიდის, რომ შემდეგ-
ში დააღაგებს. რაიმე დააზიანა? გააკეთებს და ა. შ.

პიაჟეს მოზარდების პასუხების ანალიზის შედეგად გამოაქვს
შემდეგი დასკვნა: პატარა ბავშვები 8—10 წლამდე უფრო მეტ ტენ-
დენციას იჩენენ გამოსყიდვითი სასაჯელის მიმართ, ხოლო უფროსები
11—12 წლიდან კი სასურველად თვლიან რეციპროკული სასაჯელის
გამოყენებას.

სასაჯელის რეციპროკული ფორმა გულისხმობს თანამშრონლობას,
ურთიერთგაგებასა და მოზარდის მიერ თანატოლობის განცდას.

მასალიდან, ჰადაც მოზარდი მსაჯელობს გამოყენებული სასაჯელის
სამართლიანობის შესახებ, სრულიად ნათლად ჩანს უპირატესად რე-
ციპროკული ფორმის გამოყენების ტენდენცია. არც ერთი ბავშვი
ცემის ან რაიმე საგანგებო მკაცრი ღონისძიების მიღების მომხრე
არ არის. როგორც ჩანს ამ მოზარდებს რაიმე იძულებითი სასაჯელის
გამოყენება არ მიაჩნიათ სამართლიანად, რადგან იგი არაერთარ კავ-
შირში არ არის ჩადენილ დანაშაულთან. უმცროსი ასაკის ბავშვების
მსაჯელობაში შეინიშნება დასჯის გამომხატველი სურვილები.

პიაჟეს გამოკვლევის აღნიშნული შედეგების გათვალისწინებას
უთუოდ მნიშვნელობა აქვს, მასში ჩანს მოზარდის პოზიცია, მისი და-
მოკიდებულება სასაჯელის განსხვავებული ფორმების მიმართ. იგი
ხელს შეუწყობს იმას, რომ ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში მშობლი-
სათვის გასაგები გახდეს სასაჯელის გამოყენებისას მოზარდის რეაქცი-
ის ბუნება, მის მიერ ჩადენილი დანაშაულის ან მიუღებელი საქციე-
ლის შეფასების ხასიათი, ე. ი. როგორ აფასებს თვითონ ბავშვი თა-
ვის ქცევას. საჭიროა ანგარიში გაეწიოს და მხედველობაში იქნეს მი-
ღებული მოზარდის აზრი, მისი შეხედულება ჩადენილი საქციელის
შეფასებისას და მით უფრო რაიმე სახის სასაჯელის გამოყენების
დროს.

პიაეემ დამატებით გამოიკვლია შემდეგი საინტერესო საკითხი: რამდენად წარმოადგენს ბავშვის შეხედულება სასჯელის მიმართ მის შინაგან რწმენის გამოხატვას, არის თუ არა იგი სასჯელის მომხრე და ან გრძნობს თუ არა, რომ მისდამი კეთილშობილური დამოკიდებულება უფრო კარგ შედეგს მოგვცემს — ვიდრე დასჯა.

პიაეემ, დასმული საკითხის შესწავლის მიზნით ჩაატარა შემდეგი ექსპერიმენტი: უამბობს ბავშვს სხვა ბავშვის მიერ ჩადენილი დანაშაულებრივი საქციელის შესახებ, ამის შემდეგ აძლევს ორ ალტერნატივას, რომელთაგანაც ბავშვმა უნდა გააკეთოს არჩევანი: ერთია მკაცრი გამოსყიდვითი სასჯელი, მეორე რეციპროკული პრინციპების საფუძველზე უბრალო ახსნა-განმარტება ყოველგვარი სასჯელის გამორიცხვით.

როგორც მონაცემებმა უჩვენა, ბავშვი კანონიერების მიხედვით მომხრეა სასჯელის მკაცრი ზომის გამოყენებისა, იგი საკუთარი გამოცდილებიდანაც ასაბუთებს მის კანონიერებას, მაგრამ სუბიექტურად, შინაგანად იგი ამის მომხრე არ არის — თუ მას დააკისრებდნენ ღონისძიების მიღებას, იგი სასჯელს არ მიმართავდა და გამოიყენებდა უფრო ჰუმანურ საშუალებას; „არ დავსჯიდი, ავუხსნიდი“ — ემოციურად სიმპატიას და სიყვარულს იჩენს მამის ან დედის მიმართ, რომელიც არ სჯის და უხსნის.

2. მ შ ო ბ ლ ე ბ ი ს მი ე რ გ ა მ ო ყ ე ნ ე ბ უ ლ ი ა ღ მ ზ რ დ ე ლ ო ბ ი თ ი ღ ო ნ ი ს ძ ი ე ბ ე ბ ი .

მკარენკოს მიხედვით დასჯის სიტუაცია არის კონფლიქტური, სასჯელმა უნდა მოხსნას კონფლიქტი. ეს გარემოება მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული ბავშვის მიმართ სასჯელის გამოყენების შემთხვევაში, ამის გარეშე მას ეფექტი არ ექნება.

6. როგავამ¹ შეისწავლა სასჯელის განსხვავებული ფორმისადმი მოსწავლეთა დამოკიდებულების საკითხი.

სასკოლო ცხოვრების პირობებში, სადაც მასწავლებელი მოსწავლეს უყენებს გარკვეულ მოთხოვნებს, ხშირად იქმნება ისეთი გარემოება, რომ მასწავლებელი იძულებული ხდება გამოიყენოს მოსწავლის მიმართ ესა თუ ის საღმრდელო ღონისძიება.

აღნიშნულმა ავტორმა ექსპერიმენტსა და მასწავლო აღმზრდელობით პროცესზე უშუალო დაკვირვებით გამოიკვლია, თუ როგორ აფასებს მოსწავლე მასწავლებლის მიერ დასჯის მიზნით შერჩეულ ღონისძიებებს და მათგან რა ფორმა მიაჩნია მიზანშეწონილად.

ექსპერიმენტატორი აწოდებდა ბავშვებს მათი თანატოლების მიერ ჩადენილი მიუღებელი საქციელის ნიმუშს და მასწავლებლის მი-

¹ ეურნალი „სკოლა და ცხოვრება“, 1971 წ. № 9.

ერ შერჩეული სასჯელის სამ სახეს. ამის შეშდგომ ბავშვებს მოეთხოვებოდათ შეერჩიათ სასჯელის ის სახე, რომელიც მიაჩნდათ მიზანშეწონილად. მიწოდებული სასჯელის ფორმები გულისხმობდა შემდეგს: 1. განსჯა-განხილვითი ანუ შთაგონებითი; 2. ბუნებრივი ზემოქმედებითი ანუ რეციპროკული და 3. შეზღუდვითი ანუ გამოსყიდვითი. სასჯელის აღნიშნული ფორმების გაცნობის შემდეგ ცდისპირებს ევალებოდათ გამოეთქვათ აზრი აღნიშნულიდან რა ზომა მიაჩნიათ მიზანშეწონილად. ფაქტიური მასალის განხილვამ უჩვენა, რომ მოსწავლის დამოკიდებულება სასჯელის განსხვავებული ფორმების მიმართ, ასაკთან ერთად იცვლება, განსჯა-განხილვითი ანუ შთაგონებითი სასჯელის აღმზრდელიობითი როლი ასაკთან ერთად თანდათან მატულობს, 13—15 წლებში შედარებით იკლებს, 15—17 წელში იგი ხელახლა მატულობს და თვალსაჩინო ადგილს იკავებს.

ბუნებრივი ზემოქმედების ანუ რეციპროკული სასჯელის დასახელების შემთხვევაში ასაკის შესაბამისად, რაიმე არსებითი ხასიათის ცვლილებები არ აღინიშნება. 8—17 წლის ბავშვთა უმეტესობა ამ სახის სასჯელის გამოყენებას მიიჩნევს მიზანშეწონილად.

სასჯელის აღნიშნულ ფორმასთან შედარებით სხვაგვარად არის წარმოდგენილი საქმის ვითარება შეზღუდვითი ანუ გამოსყიდვითი სასჯელის დასახელების შემთხვევაში... 8—10 წლის ასაკში ცდისპირთა მნიშვნელოვანი პროცენტი სამართლიანად შეზღუდვითი ანუ გამოსყიდვითი სასჯელის გამოყენებას თვლის.

როგავა თავის გამოკვლევაში სავსებით სამართლიანად უსვამს ხაზს საგულისხმო გარემოებას, რაც შემდეგში მდგომარეობს: სასჯელმა რომ დადებითი ეფექტი მოგვეცეს, ის უნდა იყოს სამართლიანი და თვით მოსწავლესაც უნდა სწამდეს მისი სამართლიანობა.

ჩვენ შევისწავლეთ დაწყებული მე-5 კლასიდან დამთავრებულ დიდებით, იმ სააღმზრდელო ღონისძიებების სახეები, რომელსაც მშობლები იყენებენ ბავშვის მიერ მიუღებელი საქციელის ჩადენის შემთხვევაში და ის, თუ როგორ რეაგირებდა ბავშვი ამ ღონისძიების მიმართ. მასალა დაგროვდა: 1. სისტემატური დაკვირვების გზით; 2. მშობლებთან ინდივიდუალური საუბრით; 3. კითხვარებით, რომელიც ეხებოდა ა) მშობლის მიერ გამოყენებული ღონისძიებების ფორმებს; ბ) ბავშვის რეაგირებას საერთოდ მის მიმართ გამოყენებულ ღონისძიებებზე, კერძოდ, ბავშვის თვალსაზრისს დაუმსახურებელ სასჯელზე, თუ როგორ განიცდიდა იგი მას სამართლიანობის თვალსაზრისით.

ბავშვების მიერ მიუღებელი საქციელის ჩადენის შემთხვევაში მშობლის მიერ გამოყენებული ღონისძიებების განხილვამ უჩვენა შემდეგი ვითარება: ყველა ასაკში, დაწყებული მე-5 კლასიდან დიდ-

ბის ჩათვლით, მშობლები, როგორც აღმზრდელობით ღონისძიებას, უპირატესად მიმართავენ რჩევა-დარიგებას. ამ ღონისძიების გამოყენების შემთხვევები ასაკის შესაბამისად მატულობს: მე-5 კლასში 100 ბავშვიდან 59, მე-10 კლასში 70, მოზრდილებთან — 75; მეორე ადგილზე მიდის შენიშვნის მიცემა, გაჯავრება. ამ მხრივ ასაკობრივად რაიმე მნიშვნელოვანი ცვლილება არ აღინიშნება. შეიძლება ითქვას, რომ ეს ღონისძიება მერყეობს 30-ის ფარგლებში. მაგ., მე-5 კლასში — 27; დიდებთან — 25. რაც შეეხება მოზარდის დასჯას, კერძოდ ისეთ მტკივნეულ სასჯელს, როგორიც არის ცემა, საერთოდ ნაკლებად ასახელებენ, ასეთი შემთხვევები, რომელიც მხოლოდ გამონაკლისის სახით, დაბალ ასაკში აღინიშნება, მონაცემების მიხედვით იშვიათად გვხვდება.

იგულისხმება, რომ ობიექტურად, ერთი და იგივე სასჯელი, თავისი ზემოქმედებითი, ფსიქიკური განცდის მიხედვით, მოზარდების სხვადასხვა პერიოდების მიხედვით განსხვავებულია, დაბალ ასაკში ბავშვი ცემას განიცდის როგორც ფიზიკურ ტკივილს. არსებობს აზრი, რომლის მიხედვითაც ფიზიკური ზემოქმედების ძალა დაბალ ასაკში უპირატესად ვლინდება ფიზიკური ტკივილების შეგრძნებაში და არა იმაში, რომ ბავშვი მიხვდა თავის შეცდომას. ბავშვი იტყვის დანაშაულის ჩადენის შემთხვევაში „მაპატიეთ მეტს არ ვიზამ“ — ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მან გააცნობიერა თავისი საქციელის მიუღებლობა — ეს არის ღონისძიება უსიამოვნო გრძნობის თავიდან ასაცილებლად. ასეთ ვითარებაში ფიზიკური დასჯა კი არ ხსნის კომფლიქტს, არამედ ქმნის მის მოხსნის ილუზიას. ჩვენი უშუალო დაკვირვების ფაქტები და ბავშვთან საუბრის მონაცემები გვიჩვენებს, რომ არც დაბალი ასაკის ბავშვებს სურს მშობლებმა მათ მიმართ გამოიყენონ ისეთი მკაცრი ღონისძიება, როგორიც არის ცემა. მეორე კლასელს გაჯავრებულმა დედამ ხელი მოუქნია. იგი მარდად გვერდზე გახტა და თავიდან აიცილია მოქნეული ხელი, მოშორებით დადგა და დედას უთხრა: „რას მიგდის ეგ ხელები საცემრად, პირი ტყუილად გაქვს, ვერ მეტყვი? შენ ხომ არა გგონია, როცა გავიზრდები დაგიღებები და თავს გაცემინებ“.

მოზარდობის ასაკში კი ფიზიკური სასჯელის გამოყენება პიროვნული ხასიათის ფსიქიკურ-მორალურ შეურაცხყოფად განიცდება, იგი უკვე გრძნობს თავს, როგორც დიდ, ტოლფასოვან პიროვნებად. რომელსაც აქვს საკუთარი აზრი და შეფასების კრიტერიუმი. როგორც სხვისი, ასევე საკუთარი ქცევის მიმართ. მისი ქცევის შეფასების შემთხვევაში აქვს პრეტენზიები ანგარიში გაუწიონ მის აზრს და სასჯელის დადებისას მიიღონ იგი მხედველობაში.

ზოგჯერ ბავშვის საქციელი, რომელიც მშობელს მიუღებლად მი-

აჩნია, ბავშვისათვის შესაძლოა სავსებით მისაღები იყოს. იგი მუდამ განიცდის და რეაგირებს იმაზე, თუ როგორი ანგარიში ეწევა მას, როგორც პიროვნებას, მისი ქცევის შეფასებისას. ერთი დაკვირვების ობიექტი აცხადებს: „მე ხომ პატარა არა ვარ, რა უნდა დავაშავო ისეთი, რომ მცემონ“. აშკარაა ეს მოზარდი თავს გრძნობს სრულფასოვან ადამიანად და სხვებისაგან მოითხოვს მოექცნენ ისე, როგორც მას შეეფერება. ერთი მეცხრეკლასელი აცხადებს: „ცემით არ მცემენ, მაგრამ სიტყვა ცემაზე უფრო უარესია“. მეორე აცხადებს — „მე ხომ მეთავე კლასელი ვარ და რა უნდა დავაშავო ისეთი, რომ მცემონ“. როგორც ამ მოზარდის შეხედულებიდან ჩანს, მას ცემა ისეთ შეურაცხყოფელ და მიუღებელ სასჯელის ფორმად მიაჩნია, რომ თავის ქცევაში ვერ უპოვია იმგვარი ფორმა, რომელიც სასჯელის ისეთ მკაცრ ზომას იმსახურებდა, როგორც ცემაა.

ფაქტიურმა მასალამ უჩვენა, რომ უპირატესად მშობლები, როგორც აღმზრდელით ღონისძიებას იყენებენ ბავშვის დარიცხვასა და შენიშვნას.

მექვეკლასელი ამბობს: „დედა და მამა ჩემს მიმართ არიან თავაზიანები და კეთილები, მარიგებენ როგორ მოვიქცე, მიჩივიან ვისთან ვიამხანაგო, არაფერს არ იშურებენ ჩემთვის, არასდროს უსამართლოდ და უმიზეზოდ არ მსჯიან“. აქ ჩანს ბავშვის პრეტენზიები სასჯელის სამართლიანობის შესახებ.

მერვეკლასელი ამბობს: „დედა ჩემს მიმართ თავაზიანი და კეთილია, თუ რამე დავაშავე მაშინვე დამარიგებს და არასოდეს გამიჩაგრდება ხოლმე, რადგან მან უკვე იცის, რომ მე დიდი გოგონა ვარ და აღარ შეიძლება ჩემი დატუქსვა და ჩხუბი“.

მეცხრეკლასელი: „დედასა და მამას იმიტომ ვცემ პატივს, რომ რაც არ უნდა ცუდი გავაკეთო, რაც არ უნდა ცუდი ნიშანი მივიღო, ისინი არ მიბრაზდებიან. დედა მიხსნის ხოლმე რაც ვერ გავიგე“.

მეცხრეკლასელი — „დედას არასოდეს ვუცემივარ. დანაშაულის ჩადენის შემთხვევაში მხოლოდ მიწყობა ე. ი. დედა ჩემთან მეგობრულ ურთიერთობაშია. მამის არასოდეს მშინებია, რადგან მისი არც ხელი მახსოვს და არც დაყვირება. მამა, რომ ყველაფერზე მიყვიროდეს ან მცემდეს, მე მისი არასოდეს არ მომერიდებოდა და არც დაუფერებელი გულით. მამაჩემს დიდ პატივს ვცემ და მერიდება მისი, დედის ხათრი მაქვს ძალიან“.

როგორც სჩანს მშობელი შვილისადმი გულისხმიერი დამოკიდებულებით იმსახურებს მის სიყვარულს, პატივისცემას და გულწრფელ მოპყრობას. ასეთ ვითარებაში მშობელს იშვიათად მოუწევს შვილის მიმართ რაიმე საგანგებო ღონისძიების მიღება. იგი სათნოა, შვილებისადმი გულთბილი მომპყრობი, იშვიათად თუ დაუყვირებს შვი-

ლებს, ზოგჯერ იტყვის ისეთ სიტყვას, რომ ის ჯოხზე უკეთ ჰკრის. მორალურ განსჯას, რომელიც სწორად იქნება გამოყენებული, შეუძლია ჰქონდეს ძალზე ეფექტური ღონისძიების მნიშვნელობა.

ამა თუ იმ სახის აღმზრდელობითი ღონისძიების გამოყენებისას საჭიროა მოუხსმინოთ მოზარდს, მივიღოთ მხედველობაში მისი ქცევის მოტივები, ობიექტურად შევაფასოთ, გავუცნობიეროთ მის მიერ ჩადენილი საქციელის მიუღებლობა და ამის შემდეგ გამოვიყენოთ გარკვეული ღონისძიება.

მართალია, გამონაკლისის სახით, მაგრამ მაინც არის ზოგჯერ ისეთი შემთხვევები, რომ მშობელი მოზარდის პიროვნებას უგულვებელყოფს და არ ცდილობს ჩასწვდეს საქმის ნამდვილ ვითარებას. მაგ., ერთი მზრდელი ამბობს: „როცა დედა და მამა ცუდ საქციელზე მიმითითებენ, ამ დროს მათ წინაშე თავს ვერ ვიმართლებ, სიტყვას ვერ ვიტყვი თუნდაც მართალი ვიყო“.

ანალოგიური დამოკიდებულების ტიპიური მაგალითი მოვიტანოთ დაკვირვების მასალიდან. მეათე კლასელი გოგონა მეცადინეობს ინგლისურს ამხანაგ ბიჭთან ერთად (მასწავლებელი ბინაში მოდის) საერთოდ ეს გოგონა მოწესრიგებული ბავშვია (საკმაოდ შკაცრი დედა ჰყავს, მამა კი შედარებით რბილი ხასიათის), არა აქვს ჩვევა სადმე წავიდეს და უკან დროზე არ დაბრუნდეს. ერთხელ მოხდა ასეთი გამონაკლისი შემთხვევა: ინგლისურის გაკვეთილზე მასწავლებელი და მოსწავლე ბიჭი დროზე გამოცხადდნენ, გოგონა კი არსად ჩანდა. 10 წუთის გასვლის შემდეგ იგი ნარბენი და აღელვებული შემოვიდა სამეცადინო ოთახში. დედამ გოგონას ერთი სიტყვა არ უთხრა, მოსვლისთანავე ყველას თანდასწრებით, მთელი ძალით სახეში ისე გააწნა სილა, რომ გოგონას ცრემლი წამოუვიდა. მიუხედავად ასეთი მძიმე შეურაცხყოფისა გოგონას ხმა არ ამოუღია. მასწავლებელმა ჩვეულებრივ გაკვეთილი ჩაატარა. შემდგომ მასთან პირადი საუბრით გამოვარკვეეთ მისი დაგვიანების მიზეზები და აღმოჩნდა, რომ იგი არ იყო დამნაშავე და მისი საქციელი, არამც თუ ასეთ მკაცრ ზომას, საერთოდ სასჯელს არ იმსახურებდა. საქმე შემდეგში იყო: დედის თანხმობით იგი წასულა მახლობელ მაღაზიაში წინდის საყიდლად, იქ ვერ უშოვნია, მისთვის უთქვამთ, რომ იქვე მეორე მაღაზიაში იყიდება წინდა, წასულა იქ იმ ვარაუდით, რომ მოასწრებდა დროზე სახლში დაბრუნებას. ამგვარად მოიქცა იმის გამო, რომ მეორეჯერ წასვლა არ დასჭირებოდა და არც შიში ჰქონდა დაგვიანების, უბრალოდ გოგონამ დრო ვერ გამოიანგარიშა.

ამ შემთხვევაში მშობლის უტაქტო მოქმედებაში შეცდომა იყო ის, რომ იგი არ დაინტერესდა შვილის საქციელის მიზეზით — იმსახურებდა თუ არა იგი სასჯელს. გოგონა კიდევ რომ დამნაშავე ყოფი-

ლიყო, დედას მოთმინება უნდა გამოეჩინა, თავი შეეკავებინა, რომ სხვების თანდასწრებით არ ეთქვა საყვედური და, მით უფრო, არ უნდა მიეყენებინა შეურაცხყოფა. ამ შემთხვევაში დედა არ გაუფრთხილდა შვილის თავმოყვარეობას და არ სცა პატივი მის პიროვნებას, უდანაშაულოდ მიაყენა როგორც ფიზიკური, ასევე სულიერი ტკივილი, ისიც გარეშე ადამიანთა თანდასწრებით.

მონაცემების განხილვამ გვიჩვენა, რომ მოზარდებს საერთოდ მიზანშეწონილად არ მიაჩნიათ მათ მიმართ რაიმე მკაცრი სასჯელის გამოყენება, მათდამი ასეთ დაუმსახურებელ და შეუფერებელ მოპყრობას ძალზე მტკივნეულად განიცდიან, რამაც შესაძლოა ზოგჯერ კომფლიქტამდე მიგვიყვანოს.

3. მოზარდის რეაგირება სასჯელისა და კონტროლის მიმართ.

როგორც კითხვარებზე გაცემული პასუხების ანალიზმა აჩვენა, ხშირ შემთხვევაში მოზარდისა და მშობლის შეხედულება ჩადენილი საქციელის შეფასებაში, ურთიერთს არ ეთანხმება. შეფასებისას მათ განსხვავებული კრიტერიუმები აქვთ. ერთი და იგივე საქციელი რაც მშობელს მიაჩნია მიუღებლად, მოზარდი მას მისაღებად თვლის და ამის გამო მიყენებულ სასჯელსაც დაუმსახურებლად და მტკივნეულად განიცდის. ბავშვთა საკმაოდ დიდი რაოდენობა განაწყენებულია თავის მშობელზე და გულსწყრომას გამოხატავს იმის გამო, რომ იგი დაუმსახურებლად დასაჯეს ან შენიშვნა მისცეს. ამის შესახებ მეტყველებს მოზარდების შემდეგი სიტყვები:

მეექვსეკლასელი: „ყველაზე მეტად ის მწყინს. ტყუილად რომ მსჯიან, თქვენ იტყვიან მშობლები ყოველთვის მართლები არიანო, მაგრამ ხანდახან მგონი არა“;

„მწყინს, როცა დამიყვირებენ და უმიზეზოდ მედაკეზიან“: „მწყინს უსამართლოდ დასჯა და საყვედური, რასაც მე არ ვიმსახურებ“.

მეშვიდეკლასელი: „მწყინს, თუ მართალი ვარ და ვერ ამჩნევენ ვინ არის დამნაშავე“;

„ჩემი მშობლებისაგან მწყინს ის, რომ უსამართლოდ მსჯიან და უბრალო რამეზე მიწყებენ ჩხუბს“;

„ჩემი მშობლებისაგან ყველაზე მეტად მწყინს მათი შეცდომით გაჯავრება ჩემს მიმართ“;

„ყველაზე მეტად მწყინს, როცა უდანაშაულო ვარ და მაშინ მიჯავრდებიან“;

მერვეკლასელი: „მწყინს დაუმსახურებელი შენიშვნა— ყვირილი. გაწყრომა“;

„ჩემი მშობლებისაგან ის მწყინს, რომ როცა დამნაშავე არა ვარ და ბრალს მდებენ ტყუილ-უბრალოდ“.

მეცხრეკლასელი: „მწყინს, როდესაც მართალი ვარ და მე მამ-
ტყუებენ“;

„ძალზე მწყინს უდანაშაულო ცილისწამება“;

„როდესაც უდანაშაულოდ მსჯიან მწყინს, მაგრამ ვერაფერს ვამ-
ბობ“.

მეთექვსეკლასელი: „მწყინს უსამართლო შეურაცხყოფა, როცა ისეთ
რამეს დამბბრალებენ, რაშიც დამნაშავე არა ვარ“;

„მწყინს, როცა ცილს მწამებენ ტყუილუბრალოდ, ბრალს მდებენ,
როცა მე მართალი ვარ“.

ანალოგიური ვითარებაა წარმოდგენილი დიდებთანაც: „მწყინს,
როდესაც უდანაშაულოდ მაძლევენ შენიშვნებს“;

„მწყინს, მართალი რომ ვარ და ტყუილუბრალოდ მიბრაზდე-
ბიან“;

„მწყინს, როცა დამიყვირებენ უმიზეზოდ, სხვის მაგიერ მიჯავრ-
ლებიან“.

ზოგჯერ არის ისეთი შემთხვევა, როდესაც მშობელი სხვაზეა გა-
ბრაზებული და შვილს, რომელსაც მოცემულ კონკრეტულ შემთხვე-
ვაში თავისი საქციელით, საყვედური ან შენიშვნა არ დაუმსა-
ხურებია, უყვირის და უჯავრდება. ბავშვი სავსებით სამართლიანად
აცხადებს პროტესტს და დედას მიმართავს საყვედურით: „დედა-
ჩემო, შენ ვისზედაც ხარ გაბრაზებული, იმას ეჩხუბე, ჩემთან რა
გინდა“.

უფროსი ასაკის მოზარდები მტკივნეულად განიცდიან უბრალო შე-
ნიშვნასაც კი. ერთი მეცხრეკლასელი აცხადებს: „ცემით არ მცემენ,
მაგრამ სიტყვა ცემაზე უარესია“, მეთექვსეკლასელი—„აარსოდეს მამას
არ ვუტყემივარ, მხოლოდ დავეურიგებივარ და ეს დარიგება უფროა მისა-
ღებია ჩემთვის“.

უფროს ასაკში, როგორც მოზარდების ჩვენებიდან ჩანს, მათთან
ურთიერთობის მოგვარებისათვის ყველაზე მისაღებ ღონისძიებას
წარმოადგენს რჩევა-დარიგება, ახსნა-განმარტება, მაგრამ ამ შემთხვე-
ვაშიც ზომიერებაა საჭირო, გადამეტებული დარიგება ღირებულე-
ბას კარგავს და ზოგჯერ უარყოფითადაც მოქმედებს.

მაკარენკო აღნიშნულთან დაკავშირებით შემდეგს შენიშნავს: „არ
არის მიზანშეწონილი მულამ უჩიჩინო ბავშს წესის მნიშვნელობაზე“,
„მოვაბებროთ მას თავი ზედმეტი ახსნა-განმარტებით“. აღნიშნული
მოსაზრების მართებულობის შესახებ მოგვითხრობენ თვითონ მო-
ზარდები: „მოსაბებრებელია ყოველ წუთში, რომ მიმიითთებენ სწავ-
ლაზე — ზედმეტი დარიგება“.

„დედა ყველაფერზე მეჩხუბება, მარიგებს, რად მინდა ამდენი და-
რიგება, განა პატარა ვარ? თუმცა დარიგება როგორ არ მინდა — მაგ-

რამ დედას ასეთი ჩვევა აქვს: ერთ სიტყვას არ იტყვის, რომ არ დამარიგოს“. გადამეტებული და ყველაფერში ჩარევა ანერვიულებს ბავშვს, ნაწილობრივ იგი გაუპიროვნებასაც გრძნობს და ამის გამო, აღნიშნული ღონისძიება ეფექტს ჰკარავს.

მოზარდობის ყველა პერიოდში შედარებით მეტი თუ ნაკლებორაოდენობით ვხვდებით ბავშვთა ისეთ კატეგორიას, რომლებიც მშობლებზე არიან განაწყენებული იმის გამო, რომ ისინი მათ მიმართ გამოყენებულ რაიმე სასჯელს ან სხვა ღონისძიებას განიცდიან უსამართლოდ და დაუმსახურებლად. ამ შემთხვევაში არა აქვს არსებითი მნიშვნელობა იმას, ობიექტურად ბავშვის მიერ ჩადენილი საქციელი არის მიუღებელი და იმსახურებს თუ არა რაიმე აღმზრდელობით ღონისძიებას, როგორც არ უნდა იყოს იგი, ეს იქნება: ცემა, გაჯვრება, რაიმეს აკრძალვა, შენიშვნა თუ სხვა. მთავარი ის არის, რომ მოზარდი მას განიცდის, როგორც დაუმსახურებელს, უსამართლოს და მიუღებელს. მოზარდის ასეთ დასჯას არავითარი ეფექტი არ ექნება, გარდა იმ ნაწყენობის ემოციისა, რომელიც ქვემოთ მოტანილ მასალაშია წარმოდგენილი. პირად საუბარში მერვეკლასელი ბიჭი გვიამბობს: „პატარა ვიყავი, დაიკარგა მუდმივი კალამი, რომელიც მე თვითონაც ძალიან მომწონდა. თვითონაც განვიციდიდი მის დაკარგვას, მითხრეს შენ დაკარგეო, მაგრამ მე არ ამიღია, რადგან არ მიჯერებდნენ — ძალზე დიდხანს საშინელი განაწყენებული ვიყავი და დიდ გულისწყრომას განვიციდიდი მშობლების მიმართ. რამდენიმე ხნის შემდეგ კალამი იპოვეს. ჩემმა მშობლებმა არც კი ჩათვალეს საჭიროდ ჩემს მიმართ ასეთი არაგულისხმიერი დამოკიდებულებისათვის ბოდიში მოეხადათ“. როგორც ჩანს ეს მოზარდი არსებითი ხასიათის მოთხოვნას უყენებს თავის მშობლებს არასამართლიანი დამოკიდებულებისათვის.

მოზარდის მიმართ რაიმე აღმზრდელობითი ღონისძიების მიღებას დადებითი ეფექტი რომ მოჰყვეს, საჭიროა მშობელი შეეცადოს წინასწარ გაარკვიოს ბავშვის მიერ ჩადენილი საქციელის ნამდვილი ვითარება, შეაფასოს იგი ბავშვთან ერთად ობიექტურად, შეეცადოს როგორმე მიადწიოს იმას, რომ ბავშვსაც დაანახოს, მიახვედროს, გაუცნობიეროს მისი მიუღებლობა და შეაგნებინოს, რომ მის მიმართ გამოყენებული ღონისძიება სამართლიანია. ასეთ ვითარებაში იგი უსათუოდ დადებით შედეგს მოგვეცემს.

ყოველ მშობელს უნდა ახსოვდეს მ ა კ ა რ ე ნ კ ო ს მითითება: „სასჯელის დადება ძნელი საქმეა, აღმზრდელისაგან იგი უდიდეს ტაქტსა და სიფრთხილეს მოითხოვს, ამიტომ მშობლებს ვურჩევთ შეძლებისდაგვარად თავი აარიდონ სასჯელის დადებას“. დაუმსახურებელი, უმართებულო სასჯელი როგორც სააღმზრდელო ღონისძიე-

ბა არ გამოდგება, პირიქით, იგი შეიძლება ნაწყენობისა და კონფლიქტების წყაროდ იქცეს.

ჩვენ საგანგებოდ შევისწავლეთ მოზარდობის განსხვავებულ პერიოდებში თუ როგორ რეაგირებენ დაუმსახურებელი სასჯელის მიმართ. ფაქტიური მასალების ანალიზში გამოავლინა განსხვავებული კატეგორიის ტიპები: ერთს განეკუთვნებიან ისეთები, რომლებსაც უბრალოდ სწყინთ, მეორეს ისინი ვინც თავიანთი ნაწყენობის გრძნობის ჭარბს უსვამენ ზაზს, მესამეს კი ისეთები, რომლებიც შედარებით ინდიფერენტულ დამოკიდებულებას ავლენენ.

მოვიტანოთ ფაქტიური მასალის ნიმუშები ასაკის მიხედვით:

მეექვსეკლასელი: „რა თქმა უნდა, მწყინს — ძალიან მწყინს“;

„მე შემძლია რამდენიმე დღე არ ველაპარაკო დედას“;

„როდესაც უდანაშაულოდ მაძლევენ შენიშვნებს, ძალიან განვიციდი“;

„მე მრცხვენია, ძალიან განვიციდი, რატომ დამსაჯეს მეთქი“.

არსებითად იგივე მდგომარეობაა ზედა ასაკშიც.

მეშვიდეკლასელი: „როცა შენიშვნას მაძლევენ ძალიან მწყინს, განვიციდი, მე მგონი ყველა ასე მოიქცევა, თუ იგი ნამდვილად დარწმუნებულია იმაში, რომ შენიშვნა მას არ ეკუთვნის“;

„ძალიან მწყინს, რა თქმა უნდა მწყინს, მაგრამ არაფერს ვამბობ“;

„როდესაც უდანაშაულოდ მსჯიან, ვერ ვიტან შეურაცხყოფას და ვტირი“;

„მწყინს კი არა თავსაც გავუხეტიჯავ“, „განვიციდი, ძალიან მწყინს“.

მეთექვსეკლასელი: „ძალიან განვიციდი, რამდენიმე დღის განმავლობაში ცუდ ხასიათზე ვარ. ძალიან მწყინს იმიტომ, რომ ჩემს თავში დარწმუნებული ვარ არაფერი გამიკეთებია ისეთი“;

„როდესაც უდანაშაულოდ მაძლევენ შენიშვნას ვციდილობ, როგორმე დავაჯერო ისინი, რომ არ ვიყავი დამნაშავე, და თუ მაინც შენიშვნა მივიღე, განვიციდი“;

„დაუმსახურებელი შენიშვნა ყოველთვის ბრაზს მგვრის და ვეღარ ვისვენებ სანამ არ გავმართლდები“;

„სასტიკე შეურაცხყოფას ვგრძნობ და ძლიერ აღვზნებული ვარ, ნერვები მეშლება“;

„ძალიან განვიციდი, მაგრამ არ ვავლენ ხოლმე ჩემს წყენას“;

„როცა დაუსრულებელ შენიშვნას მაძლევენ, ძალიან მწყინს, მგონია თითქოს გულში რაღაცა ჩამწყდა“.

ასაკის მომატების შესაბამისად ნაწყენობის გრძნობა თანდათან ღრმავდება და უფრო მეტად პიროვნულ ხასიათს ატარებს.

ბავშვთა საგრძნობი ნაწილი მტკივნეულად განიცდის მისდამი უსამართლო დამოკიდებულებას, რა ფორმაშიც არ უნდა იყოს იგი

გამოვლენილი. განსაკუთრებით მტკივნეულად განიცდიან ასეთ დამოკიდებულებას უფროსი ასაკის მოზარდები, რომლებიც როგორც პიროვნება, თითქმის ჩამოყალიბებული არიან. ისინი თავიანთი შეხედულებითა და პოზიციით უპირისპირდებიან მშობელს, აქვთ გარკვეული მორალურ-ზნობრივი ნორმები და ამის ნიადაგზე აფასებენ თავიანთ საქციელს, აყენებენ საკუთარ კრიტიერიუმებს, ყოველთვის არ ეთანხმებიან და არ იზიარებენ მშობლის აზრს. ზოგჯერ ჩადენილი საქციელი არ მიაჩნიათ მიუღებლად, რის გამოც სასჯელს დაუმსახურებლად თვლიან.

სამწუხაროდ მშობლებს ხშირად არ ყოფნით მოთმინება ან არა აქვთ სურვილი, არ მიაჩნიათ საჭიროდ მოუსმინონ ბავშვს, გაერკვნენ საქმის ნამდვილ ვითარებაში, ბავშვის საქციელი შეაფასონ ობიექტურად. დაკვირვების ფაქტიურ მასალაში არის ისეთი შემთხვევები, როცა მოზარდი ნაწყენია თავის მშობელზე იმის გამო, რომ მას არ დაუჯერეს, ცილი დასწამეს და დაუმსახურებლად დასაჯეს. მშობელი მოვალეა ბავშვს ნდობით მოეკიდოს. მშობლის ნდობა ბავშვის მიმართ არის ერთ-ერთი არსებითი ხასიათის პირობა მათი ურთიერთდამოკიდებულების მოწესრიგების საქმეში.

გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ ბავშვები, რომლებმაც მიაღწიეს თავისუფლებას ნდობით ე. ი. ენდობიან მშობლები, გვიჩვენებენ უკეთეს შეგუებას, ვიდრე ისინი, რომლებმაც ვერ შეძლეს ნდობის დამსახურება. მშობლებმა აღნიშნულ გარემოებას, მოზარდებთან ურთიერთობის პროცესში საგანგებოდ უნდა გაუწიონ ანგარიში.

ზოგიერთი მშობელი თავის შვილს სჯის იმის გამო, რომ მან უფლება მისცა თავს და გაბედა მის მიერ ჩადენილი საქციელთან დაკავშირებით საკუთარი აზრი გამოეთქვა. ის რაც მშობლის შეხედულებით მისაღები არ არის, ზოგჯერ ბავშვი დასაშვებად თვლის.

„როდესაც ცუდად მოვიქცევი, დედა არ მაძლევს უფლებას თავი ვიმართლო, იმ დროს ერთი სიტყვა რომ ვთქვა, მშვიდობით ერთი კვირა თამაშო“.

მშობელი იმის ნაცვლად, რომ მოზარდს მოუსმინოს, გაიგოს საქმის ნამდვილი ვითარება, რამდენად აცნობიერებს მოზარდი მის მიერ ჩადენილი საქციელის მიუღებლობას, და თავის მხრივ შეეცადოს დაარწმუნოს მისი საქციელის უსწორობაში, ხმის ამოღების საშუალებას არ აძლევს და სჯის, ართმევს ისეთ სიამოვნებას ერთი კვირით, როგორსაც ბავშვისთვის თამაში წარმოადგენს.

როგორც აღნიშნული იყო, საერთოდ, მოზარდის ყველა პერიოდისათვის სწავლა წარმოადგენს ქცევის ძირითად წამყვან ფორმას. სწავლისადმი დამოკიდებულება სკოლასთან ერთად ოჯახში არის

საკმაოდ სერიოზული სფერო მშობლისა და მოზარდის ურთიერთობის მოწესრიგების საქმეში. იშვიათია ისეთი მშობელი, რომელიც დაინტერესებული არ იყოს მისი შვილის სასკოლო წარმატებით. იგულისხმება, რომ ამ შემთხვევაში მშობლები განსხვავებულად რეაგირებენ მოზარდის სასკოლო წარმატების მიმართ. ზოგიერთი მშობელი ზომიერად მოქმედებს და ბავშვს მისი შესაძლებლობების გათვალისწინებით უყენებს შესაბამის მოთხოვნებს, ზოგი არ იჩენს ამ მხრივ სათანადო სიფრთხილეს, სწორად ვერ აფასებს მის ძალებს. მოითხოვს უფრო მეტს, ვიდრე ბავშვს შეუძლია. ამის შესაბამისად მშობელი ძალზე ვადამეტებულ სიმკაცრეს იჩენს მოზარდის წარუმატებლობის შემთხვევაში, ცუდი ნიშნის მიღების გამო ტუქსავს, სჯის. ზოგი კი გულისხმიერად ეკიდება, უგებს მოზარდს, საქიროების შემთხვევაში ეხმარება, წაახალისებს. არიან ისეთი მშობლები, რომლებიც შვილის წარუმატებლობის გამო ემოციების გამოვლენით კმაყოფილდებიან, იმის ნაცვლად, რომ გაუწიონ კონკრეტული, კმედითი დახმარება.

მოვიტანოთ სანიმუშოდ ფაქტიური მასალები:

მეექვსეკლასელი: „დედას და მამას იმიტომ ვცემ პატივს, რომ რაც არ უნდა ცუდი გავაკეთო, რაც არ უნდა ცუდი ნიშანი მივიღო, ისინი არ მიბრაზდებიან და არ მიყვირიან. დედა მიხსნის იმას, რაც არ ვიცი“.

მეშვიდეკლასელი: „დედა კეთილი ქალია, ის უბრალო რამეზე არ მიყვირის, მაგრამ თუ ცუდ ნიშანს მივიღებ, მიბრაზდება“.

მეცხრეკლასელი: „დედა ჩემგან მოითხოვს, რომ მე კარგად ვისწავლო, რაც შემიძლია ვცდილობ და არ გამომდის. როგორც ეტყობა, ნებისყოფა არ მყოფნის ისე ვისწავლო, როგორც დედას უნდა. ამის გამო ხშირად მიჭავრდება და ზოგჯერ მსჯის კიდევ“.

როგორც ვხედავთ ამ მოზარდს უკვე აქვს პასუხისმგებლობის გრძნობა სწავლის მიმართ, ცუდი ნიშნის მიღება მას უბრალო საქმედ არ მიაჩნია, დედის გაბრაზებას ამის გამო მისაღებად თვლის.

მშობლის ავტორიტეტის გავლენა მოზარდის პიროვნების ფორმირებაზე

1. ავტორიტეტის სახეები

საყოველთაოდ მიღებული აზრია, რომ აღზრდა თავის არსში, როგორც აუცილებელ პირობას, ავტორიტეტის ზემოქმედებას გულისხმობს. საერთოდ და კერძოდ მშობლის შემთხვევაშიც, ავტორიტეტის ქვეშ იგულისხმება პიროვნება, რომლის ღირსებას ცნობს და

ანგარიშს უწევს მოზარდი, ზოგჯერ თავის იდეალად იხდის მას და ბაძავს კიდეც. ავტორიტეტის ზემოქმედება ორ კომპონენტს შეიცავს:

ერთის მხრივ ზემოქმედს, ამ შემთხვევაში — მშობელს და მეორეს მხრივ, მოზარდს — რომელიც ექვემდებარება ავტორიტეტის ზემოქმედებას.

მშობლისა და მოზარდის ურთიერთობის შესწავლისას მნიშვნელოვან სფეროს წარმოადგენს მშობლის ავტორიტეტის გავლენის რაგვარობა.

ოჯახში, პირველ რიგში, მშობელია ის პიროვნება, რომელიც უფლებამოსილია მოზარდზე მოახდინოს გავლენა და მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანოს მისი პიროვნების აღზრდის ჩამოყალიბების საქმეში.

მაკარენკოს მიხედვით „მშობლის ავტორიტეტის აზრი მდგომარეობს იმაში, რომ ის არ მოითხოვს არავითარ დამტკიცებას, რომ ის უნდა მივიღოთ, როგორც უფროსის უექველი ღირსება, რომელიც ჩანს, ასე ვთქვათ, ბავშვის უბრალო თვალთ — უავტორიტეტოდ აღმზრდელი წარმოუდგენელია“.

დ. უზნაძე აღზრდის პროცესში ავტორიტეტის მნიშვნელობასთან დაკავშირებით აღნიშნავს შემდეგს: „სწავლა უმასწავლებლოდ არ შეიძლება. მასწავლებელი, რომელსაც არა აქვს ავტორიტეტი, მასწავლებლად არ ჩაითვლება. რამდენადაც ოჯახიცა და სკოლაც ასეთ ავტორიტეტს წარმოადგენენ, საკვირველი არ არის, რომ მათი ჩარევა მოზარდის აქტიუობაში ამ უკანასკნელის შეფასებად კი არა, მის იმ ფარგლებში გაშლის არედ განიცდება, რომელიც განსაკუთრებით საინტერესოა მოზარდისათვის“¹.

ზოგიერთმა მკვლევარმა საგანგებოდ შეისწავლა მშობლის ავტორიტეტის გავლენის თავისებურებები მოზარდის პიროვნების ფორმირებასა და ჩამოყალიბებაში. განსხვავებულია მშობლის ავტორიტეტის გავლენა იმის შესაბამისად, თუ ვინ არის ოჯახში უფროსი, ვის ექვემდებარებიან ოჯახის წევრები: მამას, დედას თუ ორივეს ერთდროულად. როგორია ოჯახური ატმოსფერო — გარემო, ცოლი ექვემდებარება ქმარს თუ პირიქით. აღნიშნული ვითარება შესაბამისად განსაზღვრავს მოზარდის პიროვნებას.

არსებობს აზრი, რომლის მიხედვითაც, როდესაც ოჯახში მამა უფროსობს და მისი ავტორიტეტია, მოზარდი შეგუების — სოციალიზაციის კარგ უნარს ავლენს, ადვილად ახდენს ორიენტაციას, შედარებით ადვილად ეგუება გარემოს. ზოგიერთი ავტორი განსხვავებუ-

¹ უზნაძე დ. ნ. — შრომები, V ტ., 1967 წ.

ლი მოსაზრებისაა. ისინი ერთი მშობლის ავტორიტეტთან შედარებით უპირატესობას აძლევენ ორივე მშობლის ავტორიტეტის ერთდროულ ზემოქმედებას. როდესაც ოჯახში არ არის მხოლოდ ერთი მშობლის ავტორიტეტი და ზემოქმედება, არამედ ორივე მშობელი ერთნაირი ავტორიტეტით სარგებლობს, მოზარდები ავლენენ იოლი შეგუების უნარს და სკოლაშიც აქტიურები არიან.

როდესაც მშობლებს შორის არ არის თანხმობა და მათ შორის წინააღმდეგობაა, იქმნება კონფლიქტური სიტუაცია, რაც დიდ დაძაბულობას იწვევს მოზარდებში. ასეთ ვითარებებში მოზარდები ავლენენ ძნელად შეგუების უნარს და ნაკლებად ახერხებენ ორიენტირებას გარემოში. დავას არ იწვევს ის გარემოება, რომ — „თუ მშობელს ავტორიტეტი არა აქვს, ის ვერ აღზრდის მოზარდს, ავტორიტეტის შექმნა შეიძლება ყოველ ოჯახში და ეს არცთუ ისე ძნელია“¹. ამ შემთხვევაში მთავარია ავირჩიოთ ავტორიტეტის შექმნის სწორი გზა. ყალბ საფუძველზე შექმნილი ავტორიტეტი ვერ განაპირობებს მოზარდის სწორ აღზრდას და ასეთ ვითარებაში არც ავტორიტეტია მყარი. იგი აღზრდის საბოლოო მიზანს ვერ მიაღწევს.

მაკარენკო მიუთითებს ყალბ საფუძველზე შექმნილი ავტორიტეტის სახეებზე, და ბოლოს უჩვენებს როგორი უნდა იყოს ნამდვილი ავტორიტეტი, რომელსაც შეუძლია განაპირობოს ჭეშმარიტად სრულქმნილი პიროვნება.

მაკარენკო ახასიათებს ყალბი ავტორიტეტის შემდეგ სახეებს:

1. ჩ ა ხ შ ო ბ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი.

ეს არის ავტორიტეტის ის სახეობა, სადაც მაქსიმალურად არის წარმოდგენილი მამის ან დედის უხეში დამოკიდებულება ოჯახის წევრების მიმართ. მშობელი ბავშვს ისჯის ყველა დანაშაულის შემთხვევაში, მიუხედავად იმისა, ბავშვის მიერ ჩადენილი საქციელი იმსახურებს თუ არა ასეთ სასჯელს. ასეთი დოზით სასჯელის ამგვარი გამოუყვარდე ბავშვს. აქედან გამომდინარე ისინი ხშირად არასწორ ლუნებისყოფი პიროვნებად, რომელსაც უძნელდება შემდგომში გარემოსთან შეგუება.

2. მ ა ნ ძ ი ლ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი.

მშობლები ცდილობენ რაც შეიძლება მეტად იყენენ იზოლირებულ ბავშვებისაგან. ბუნებრივია ასეთ შემთხვევაში მათთვის უცხოა ბავშვის შინაგანი სამყარო. მათ არ ესმით მოზარდის პრობლემები, ინტერესები, მოთხოვნები და ვერც ეშველებიან მის გადაჭრაში.

3. ყ ო ყ ო ჩ ო ბ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი.

არჩიან ისეთი კატეგორიის მშობლები, რომლებსაც გადაფასებუ-

¹ მაკარენკო • ს. — რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, 1950 წ.

ლი აქვთ საკუთარი თავის ღირებულება, მედიდურ დამოკიდებულებაში არიან სახლში ოჯახის წევრებთან და სამსახურშიც. ზოგჯერ შვილებიც ბაძვენ თავიანთ მშობლებს და ასევე არაჯანსაღ დამოკიდებულებას ქმნიან თავიანთ ტოლებთან.

4. პ ე დ ა ნ ტ ი ზ მ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი .

ავტორიტეტის ეს ფორმა გულისხმობს მშობლების გადამეტებულ ძალდატანებას მოზარდებზე, როცა ცდილობენ, რათა ყოველ მათ მოთხოვნას უსიტყვოდ დაეთანხმოს მოზარდი. ისინი იცავენ თავიანთ აზრს, თუნდაც უმართებულო იყოს მოთხოვნა. ასეთი მშობლები შორს არიან ბავშვებისაგან, ანგარიშს არ უწევენ მათ მოთხოვნებს და პრეტენზიებს.

5. რ ე ზ ო ნ ი ე რ ე ბ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი .

ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს მშობლის გადამეტებულ რჩევა-დაჩივებასთან, რაც ბავშვებში იწვევს თავის მობეზრების გრძნობას. ისინი ჭერ კიდევ ვერ ახერხებენ გააცნობიერონ მშობლის ახსნა განმარტებები, „მათი მუღმივი ჩიჩინი და ლაცობა თითქმის უშედეგოდ რჩება“. ასეთ ვითარებაში მშობელი ბავშვის თვალში არავითარ ავტორიტეტს არ იმსახურებს.

6. ს ი ყ ვ ა რ უ ლ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი .

ავტორიტეტის ეს ფორმა მიჩნეულია ყველაზე უფრო გავრცელებულად. ამ შემთხვევაში იგულისხმება მშობლების ის კატეგორია, რომლებიც თვლიან, რომ ავტორიტეტის მოპოვებისათვის საჭიროა უყვარდე ბავშვს. აქედან გამომდინარე ისინი ხშირად არასწორ ღონისძიებასაც მიმართავენ, რათა დაიმსახურონ შვილის სიყვარული, ბავშვის მიერ ჩადენილი მიუღებელი საქციელის შემთხვევაშიც კი არ საყვედურობენ და მფარველობასაც იჩენენ. ასეთი ურთიერთობა ბავშვს აჩვევს არაგულწრფელ დამოკიდებულებას. ეს ავტორიტეტის ძალზე საშიში სახეა. იგი წარმოშობს არაგულწრფელ, ცრუ ეგოისტებს და ძალიან ხშირად ასეთივე ეგოიზმის მსხვერპლნი პირველ რიგში თვითონ მშობლებივე ხდებიან.

7. გ უ ლ კ ე თ ი ლ ო ბ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი .

მშობლების ეს კატეგორია, ბავშვების მიმართ ზედმეტი ღმობიერებით ცდილობენ მიაღწიონ ავტორიტეტსა და სიყვარულს, ამგვარი დამოკიდებულების შედეგად, თვითონ ბავშვები იწყებენ ბრძანებლობას მშობლებზე. ასეთ ვითარებაში ცხადია მშობლებს არავითარი ავტორიტეტი არა აქვთ შვილებთან.

8. მ ე გ ო ბ რ ო ბ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ი .

მშობლები ცდილობენ მეგობრული დამოკიდებულება იქონიონ შვილებთან, რაც ჩვეულებრივ ვითარებაში ზომიერების ფარგლებში სასურველ და დადებით გარემოებად ითვლება. მაგრამ, მაშინ, როდეს

საც ზომიერება იკარგება, თვითონ მოზარდები იწყებენ მშობლის აღზრდას და მათზე ზემოქმედებას. „შენ რა გესმის, შენზე მეტი მე ვიცი“. აქ უკვე ავტორიტეტი კი არ არის, არამედ მშობლის შეუფასებლობა მისი უგულვებელყოფა და დაქვემდებარება შვილის მიერ.

9. მოსყიდვის ავტორიტეტი.

ავტორიტეტის ეს ფორმა ყველაზე უფრო უარყოფითია. ამ შემთხვევაში მშობლები ცდილობენ დაპირებებითა და საჩუქრებით მოიხსილონ ბავშვები, რის შედეგადაც ადგილი აქვს არაგულწრფელობას.

ავტორიტეტის ამ მიუღებელი ფორმების განხილვის შემდეგ მაკარენკო იძლევა ნამდვილი ავტორიტეტის განსაზღვრებას: „მშობლის ავტორიტეტის მთავარი საფუძველი მხოლოდ ის შეიძლება იყოს, თუ როგორ ცხოვრობენ და მუშაობენ მშობლები, როგორია მათი მოქალაქეობრივი სახე, მათი მოქმედება“. ამ შემთხვევაში უალრესად დიდი მნიშვნელობა ეძლევა ბავშვის თვალში მისი მშობლის, როგორც მოქალაქის ღირებულებას. იგი პატივს უნდა სცემდეს მის საქმიანობას და იმ დაწესებულებას, რომელსაც მისი მშობელი ემსახურება.

მშობელმა რომ მოიპოვოს ბავშვის თვალში ავტორიტეტი, ამისათვის საჭიროა იცნობდეს საკუთარ შვილს, მის შინაგან სამყაროს, ინტერესებს, მოთხოვნებს, იმ საკითხებს, რომელიც მას აწუხებს და რომლის გადაწყვეტაშიც მას დახმარება სჭირდება.

აღნიშნულის მიღწევის აუცილებელ პირობას წარმოადგენს შვილთან ახლო კონტაქტში ყოფნა, მისდამი გულისხმიერი დამოკიდებულება. მოზარდის შინაგან სამყაროს უნდა ჩაეწვდეთ არა ოფიციალური ჩინოვნიკური ჩარევითა და გამოკითხვით, არამედ გულახდილი საუბრითა და აზრთა გაცვლა-გამოცვლით. ამ შემთხვევაში მთავარი შვილი მშობელთან ახლოს გრძნობდეს თავს, იყოს მასთან გულწრფელი, ელოდეს მშობლისაგან თანაგრძნობას, ანგარიშის გაწევასა და დახმარებას. ასეთი სახის დამოკიდებულების საჭიროება განსაკუთრებით იგრძნობა მოზარდობის ზედა პერიოდში, სადაც მის წინაშე მდგომი პრობლემები და სიძნელებები უფრო ღრმა-პიროვნულ ხასიათს ატარებენ.

მოზარდის პირად ცხოვრებაში ჩარევა, მისდამი დახმარების გაწევა, როგორც საერთოდ, ასევე ამ შემთხვევაშიც გარკვეულ ზომიერებას გულისხმობს. გადამეტებული დახმარება ისე, რომ მოზარდი თვითონ პასიური გახდეს, მას დაუკარგავს დამოუკიდებელი მოქმედების უნარს და შეუქმნის საკუთარი თავისადმი უნდობლობის რწმენას.

მაკარენკო ავტორიტეტის ნამდვილი ცნების ქვეშ გულისხმობს

შემდეგს: „ნამდვილი ავტორიტეტი ემყარება თქვენს მოქალაქეობრივ მოღვაწეობას, თქვენს მოქალაქეობრივ გრძნობას, ბავშვის ცხოვრების ცოდნას, თქვენს დახმარებას, მის აღზრდაში თქვენს პასუხისმგებლობას“.

მშობლის ავტორიტეტის ზემოქმედების რაგვარობის საკითხი განსაკუთრებით მტკივნეულად დგება მოზარდობის იმ პერიოდში, სადაც საქმე გვაქვს მოზარდის, როგორც დამოუკიდებელი პიროვნების ფორმირების ფაქტთან. როგორია ის ღონისძიებები, რომელსაც მშობელი რეალურად ახორციელებს ავტორიტეტის შექმნის მიზნით? როგორია ბავშვის პოზიცია მოზარდობის განსხვავებულ პერიოდებში? რა კრიტერიუმებით ხელმძღვანელობს მოზარდი მშობლის ავტორიტეტის აღიარებისას?

აღნიშვნის ღირსია ავტორიტეტის მნიშვნელობა მოზარდის სწავლითი აქტივობის სფეროში. ამ მხრივ აღსანიშნავია მ. ზარანდიას შრომა — „მასწავლებლის ავტორიტეტის როლი და მნიშვნელობა მოსწავლეთა მიერ სასწავლო მასალის ათვისების საქმეში“.

იგი ანსხვავებს მასწავლებლის ავტორიტეტის სამ სახეს:

1. ავტორიტეტი, რომელიც აღმოცენდება და ვითარდება მასწავლებლის პრინციპულობისა და პრინციპის ბოლომდე გატარების უნარის საფუძველზე და, რომლის მიმართ საერთო რიდის გრძნობაა კლასში.

2. ავტორიტეტი, რომელიც აღმოცენდება და ვითარდება მასწავლებლის გონებრივი შესაძლებლობათა დონით, სასწავლო საგნის ცოდნის დონისა და სასწავლო პედაგოგიურ-საქმიანობაში მისი გამოყენების უნარის შესაბამისად.

3. ავტორიტეტი, რომელიც აღმოცენდა და ვითარდება დასახელებული ავტორიტეტების ფორმათა საფუძველზე, როცა ჯდება მათი გამაგრება თანამდებობით — „თანამდებობრივი უფლებამოსილების ავტორიტეტი“. „მასწავლებლის ავტორიტეტის დონე განსაზღვრავს სკოლის პრესტიჟს და მოსწავლეთა წარმატების დონეს, ამიტომ ცხადია, რომ მასწავლებლის ყოველდღიური ზრუნვა თავის ავტორიტეტის ამაღლებისათვის არის ზრუნვა მოსწავლეთა წარმატებისათვის სწავლაში“.

მასწავლებლის ავტორიტეტი არის სტიმული, მაორგანიზებელი ძალა სწავლისადმი შეგნებული დამოკიდებულებისათვის, იგი განსაზღვრავს მოსწავლეთა სწავლების მთელი პროცესის მიმდინარეობას, მის შედეგებს. ავტორიტეტის აღნიშნული სახის მოსაპოვებლად ავტორის საჭიროდ მიიჩნია მასწავლებლის მხრიდან... „ბუნებრივობა და სისპეტაკე“, ყველა იმ საკითხის გადაწყვეტა, რომელიც მოსწავლეთა დასჯას თუ წახალისებას ეხება.

ავტორი საგანგებო გამოკვლევის შედეგად გამოყოფს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ავტორიტეტულ დამოკიდებულებაში სამ ძირითად სახესხვაობას: 1. ავტორიტეტი, რომელიც დამყარებულია ავტორიტეტის სუბიექტის შიშზე.

2. ავტორიტეტი, რომელიც ემყარება მასწავლებლის პირად თვისებებს და განპირობებულია საერთო ინტერესების, საერთო ენის გამოწვევით მოსწავლეებთან.

3. როცა მასწავლებლის ავტორიტეტი სპეციალური უფლებებით არის გამაგრებული.

ავტორიტეტის აღნიშნული სამი ფორმა, დაწყებული მესამე კლასიდან მეათე კლასის ჩათვლით, განსხვავებული კანონზომიერებით მოქმედებს. პირველი ფორმა ე. წ. შიშის ავტორიტეტი იზრდება ბავშვის ასაკის ზრდის უკუპროპორციულად და მაღალ კლასებში მინიმუმამდე დადის. შედარებით სხვაგვარად არის წარმოდგენილი საქმის ვითარება ავტორიტეტის მეორე ფორმის ე. წ. ინტელექტუალურ ავტორიტეტის მიმართ, იგი იზრდება ასაკის ზრდასთან ერთად. ამ შემთხვევაში მასწავლებლის ქცევიდან საგულისხმოა ის გარემოება, რომ მიუხედავად ზოგჯერ შექმნილი დაძაბული სიტუაციისა იგი მუდამ ინარჩუნებს წონასწორობას, თავიდან გვაცილებს შესაძლო კონფლიქტებს და ქმნის ჰარმონიულ ვითარებას; აძლევს მოსწავლეს საშუალებას მაქსიმალურად გამოამჟღავნოს თავისი შესაძლებლობები. მესამე ფორმა გულისხმობს ავტორიტეტს, რომელიც სპეციალური უფლებებით არის გამაგრებული (კლასის დამრიგებელი). უნდა აღინიშნოს, რომ ასეთი მასწავლებლის ავტორიტეტი განსაკუთრებით დიდია კლასის წინაშე და იგი მოსწავლეთა მთელი შემადგენლობის ნდობას იმსახურებს მაშინ, როდესაც ნდობის ასეთი მაღალი მაჩვენებელი უცხოა სხვა ფორმის ავტორიტეტისათვის.

ავტორის აზრით, მასწავლებლის ავტორიტეტი, რომელიც შეპირობებულია მისი ბუნებრივი, შინაგანი, ინტელექტუალური თვისებებით, დასაყრდენს პოულობს კლასის საუკეთესო მოსწავლეებში და ქმნის მუშაობის ნამდვილ პირობებს: მაქსიმალურ ყურადღებას, მინიმალურ დაძაბულობასა და მასალის შეთვისების ხარისხს.

მასწავლებლის ანალოგიურ მდგომარეობაში იმყოფება მშობელიც. მოზარდები მათაც უყენებენ გარკვეულ მოთხოვნებს, რის შედეგადაც უნდა ცნონ მათი ავტორიტეტი. საგანგებო ღირებულებას აძლევენ იმ წონას, რომელიც მის მშობლებს აქვთ საზოგადოებაში. როგორ გამოიყურებიან მშობლები საზოგადოებაში, სარგებლობენ პატივისცემით თუ განსჯის ობიექტს წარმოადგენენ; მტკივნეულად განიცდიან მშობლების მიმართ სხვების უარყოფით დამოკიდებულებას, მათ უნდათ იამაყონ თავიანთი მშობლების წარმატებით. აღნიშ-

ნულის გამო მშობლებს არა აქვთ უფლება ანგარიში არ გაუწიონ მოზარდის პოზიციას, მის შეხედულებას და მოთხოვნებს. განსაკუთრებით ეს ითქმის უფროსი ასაკის მოზარდების შესახებ, რომლებიც საგანგებო კრიტიკულ დამოკიდებულებას იჩენენ როგორც საკუთარი თავის, ასევე სხვების შეფასებისას. აღსანიშნავია შემდეგი გარემოება, — მიუხედავად იმისა, რომ მოზარდობის ზედა საფეხურზე დიდობისა და დამოუკიდებლობის მძლავრი ტენდენცია შეინიშნება, მაინც დამახასიათებელია წაბაძვა და ძიება წაბაძვის ობიექტისა. მოზარდი ეძებს მისაბაძ იდეალს, მოდელს. ამ იდეალის შექმნაში განსხვავებული კრიტერიუმებით ზელმძღვანელობს. იგულისხმება, რომ მისაბაძ ადამიანთა შორის საკმაო რაოდენობით მშობლებიც არიან.

2. მოზარდის პრეტენზია ავტორიტატის აღიარებისას

იმის შესაბამისად, თუ ვის ავტორიტეტს აღიარებენ ოჯახში, დიფერენცირებული ზემოქმედება აღინიშნება მოზარდის პიროვნების თავისებურების ფორმირებაზე. ჩვენს განკარგულებაში მყოფი ფაქტიური მასალის განხილვამ უჩვენა, რომ როგორც წესი, დაწყებული მეექვსე კლასიდან, დამთავრებული მოზარდობის ზედა პერიოდით, 10 კლასის ჩათვლით, უპირატესად აღიარებენ ორივე მშობლის ავტორიტეტს, შემდეგ მიდის დედის და ბოლოს მამის ავტორიტეტის აღიარება. აღნიშნული მონაცემები მეტყველებენ ჩვენს ოჯახურ გარემოში არსებული დადებითი აღმზრდელობითი ვითარების შესახებ. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ორივე მშობლის ავტორიტეტის აღიარება წარმოადგენს ავტორიტეტის ზემოქმედების ყველაზე უფრო დადებითი ეფექტის მქონე ფაქტორს.

ავტორიტეტის აღიარების მოტივის შესწავლამ უჩვენა, რომ მოზარდები მშობლის ავტორიტეტს ცნობენ და ანგარიშს უწევენ არა შიშის გამო, არამედ პატივის სცემენ, ხათრი აქვთ მისი. უმნიშვნელო გამოწვევის სახით ვგვხვდება ისეთი შემთხვევები, როდესაც მშობელს ავტორიტეტი აქვს მოპოვებული მოზარდის დაშინებით. სანიმუშოდ მოვიყვანოთ მოზარდების ჩვენებანი:

„მამას პატივს ვცემ, ცოტათი მეშინია კიდევ“;

„მამის მეშინია, დედას პატივს ვცემ. მამა დარიგებასთან ერთად ხანდახან მცემს კიდევ, ამიტომ მეშინია მისი“;

„მე ორივეს დიდ პატივს ვცემ, მაგრამ ზოგჯერ მამაჩემის ცოტათი მეშინია“;

„მე მეშინია დედის“;

„დედის იმიტომ მეშინია, რომ ძალიან ბრაზიანია“;

„დედა ძალიან მკაცრია, მისი მეშინია, აგრეთვე პატივს ვცემ“;
„მამის მეშინია. მამას ძალზე ცუდი ხასიათი აქვს, უბრალო რამე-ზე ჩხუბობს და ეს სიბრაზე დიდხანს გასტანს ხოლმე“;

„მამის ცოტათი შიში მაქვს და რიდი. მამა ცივია და უხეში, ალ-ბათ ამიტომ მეშინია მისი“;

„დედას უფრო მეტად ვუჭერებ, არ მინდა იყვიროს, რადგან ძა-ლიან ხშირად მიბრაზდება“;

„მე ვუჭერებ მამას და დედას. მამის მეშინია, ხოლო დედას პა-ტივს ვცემ“;

„მამა უცხოა ჩემთვის, მის გულცივ სიტყვებს ზრდილობისათვის ვასრულებ ხოლმე, თორემ პატივისცემა არ მაკავშირებს მასთან“. ამ კონკრეტულ შემთხვევაში მშობლის მოზარდთან დამოკიდებულები-სას უგულვებელყოფილია ის არსებითი ხასიათის მომენტი, რაც გა-ნაპირობებს პირველ რიგში ავტორიტეტის შექმნას, მოზარდთან სი-ახლოვესა და გულისხმიერ დამოკიდებულებას.

ფაქტური მასალის მონაცემებში შიშის ავტორიტეტს მხოლოდ 10% შეადგენს, დანარჩენი 90% მშობლისადმი პატივისცემას ექს-რება.

„მე ვუჭერებ მამას, იმიტომ, რომ მას პატივს ვცემ და ხატრიც მაქვს მისი“;

„მე ყველაზე უფრო ვუჭერებ დედას იმიტომ, რომ პატივს ვცემ“. აღნიშნული სახის განცხადებები ტიპიურია ყველა ასაკის ბავშვები-სათვის. მოზარდები მშობლის ავტორიტეტის აღიარებისას ამოდიან მათი ქცევის საკუთარი პოზიციით შეფასებიდან. მოზარდობის ასაკი წარმოადგენს იმ პერიოდს, როცა ბავშვებს უჩნდება რწმენა ქცევის გარკვეული ფორმის მიღებისა და მიუღებლობის შესახებ.

ამდენად იგულისხმება, რომ მოზარდი პიროვნების ავტორიტე-ტის აღიარებისას საკუთარი კრიტერიუმებით აფასებს მის ქცევას, თვისებებს და კრიტიკული შეფასების შემდეგ მიიღებს მას, როგორც მისაბამ მოდელს და ეცდება თავის თავში გამოიმუშაოს ის თვისებე-ბი, რომელიც მას მიანჩნია იდეალად.

ამრიგად, ფაქტური მასალის ანალიზიდან შესაძლებელი გახდა გამოგვეყო ავტორიტეტის აღიარების თვისობრივად განსხვავებული შემდეგი კრიტერიუმები:

1. „ს უ ბ ი ე ქ ტ უ რ ი“, რომლის ქვეშ იგულისხმება მშობლის ავტორიტეტის აღიარება გამომდინარე პირადად მისდამი დამოკიდე-ბულებიდან. ამ შემთხვევაში პირველ რიგში წამოწეულია მოზარდის „მე“ და ეს დამოკიდებულება უპირატესად გრძნობისეულ ელფერს ატარებს. მოზარდები ამბობენ: „მე ვუყვარვარ — მასში ვხედავ დე-ღობრივი სიყვარულის გრძნობას ჩემს მიმართ“;

„მამა არის ჩემს მიმართ მზრუნველი, ნოსიყვარულე, მისი არ მე-
შინია, მაგრამ გონება ყოველთვის მიკარნახებს ისე მოვიქცე, რო-
გორც მას ესია მოვინება“.

2. „ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ი“ — აქ უკვე ავტორიტეტის შექმნის მოთხოვ-
ნები „მე“-სადმი დამოკიდებულების ფარგლებს ცილდება და მშობ-
ლის პიროვნულ თვისებებს ეხება, როგორცაა: ხასიათობრივი მა-
ჩვენებლები, მორალური ნორმები, მოპყრობა სხვების მიმართ და იმ
საქმის მიმართ, რომელსაც იგი ემსახურება. „დედის ავტორიტეტს
ვცნობ და პატივს ვცემ, რადგან ყველა შვილის მიმართ თავდადებუ-
ლია პატივისმცემელი და მორიდებული, ამავდროს არის საწყალი
გულის, პატიოსანი და სათნო“.

3. ს ა ზ ო გ ა დ ო ე ბ რ ი ვ ი ღ ი რ ე ბ უ ლ ე ბ ა .

ამ შემთხვევაში არსებითი ყურადღება ექცევა მშობლების შესა-
ხებ სხვების თვალსაზრისს, შეფასებას, მის ღირებულებას და წონას.
ნათესაეების, მეგობრების და იმ საზოგადოების აზრს, რომელშიც
მათ უხდებთ საქმიანობა.

„მამას ყველა პატივს სცემს და აბა მე როგორ არ უნდა დავაფა-
სო, მე ხომ მისი შვილი ვარ. კარგი ავტორიტეტით სარგებლობს, პა-
ტიოსნად შრომობს“.

მშობლის ავტორიტეტის აღიარების კრიტერიუმების შესაბამისად
მოზარდობის განსხვავებულ პერიოდში აღმოჩნდა შემდეგი კატეგო-
რიის ბავშვები:

1. ავტორიტეტის ცნობისას ხელმძღვანელობენ მხოლოდ სუბიექ-
ტური მიდგომით.

2. ერთდროულად სუბიექტურთან ერთად წარმოდგენილია ობი-
ექტური საზომიც.

3. სუფთა სუბიექტური საზომი, „მე“-სადმი დამოკიდებულება
არ არის მოცემული.

4. ობიექტური, საზოგადოებრივი.

5. საზოგადოებრივთან ერთად აღინიშნება მომენტები, როგორც
სუბიექტური, ასევე ობიექტურიც.

გ. ავტორიტეტის აღიარება საზოგადოებაში კრიტერიუმის მიხედვით

მშობლის ავტორიტეტის სუბიექტური კრიტერიუმების შემთხვე-
ვები, დაწყებული მეექვსე კლასიდან, სკოლადამთავრებულთა ჩა-
თვლით (ე. ი. მოზარდობის ყველა პერიოდებში) მეტ-ნაკლები რაოდენობით
ყველგან აღინიშნება. მოვიყვანოთ რაოდენობრივი მხარის
ფაქტიური მაჩვენებლები: 100 მეექვსეკლასელიდან ავტორიტეტის

შეფასებისას სუბიექტური კრიტერიუმით ხელმძღვანელობს 70 მოზარდი. ე. ი. მთლიანი შემადგენლობით 70 პროცენტი. ეს მონაცემები იმაზე მეტყველებს, რომ ამ პერიოდში მოზარდის განწყობილებას მშობლის მიმართ უპირველესყოვლისა განსაზღვრავს ემოციური ელფერით აღბეჭდილი მომენტები. პირველ პლანზეა წამოწეული მისი „მე“-სადმი დამოკიდებულება, ამ ასპექტით აფასებს იგი მშობლის როგორობას და ამის შესაბამისად აღიარებს მის ავტორიტეტს.

მოვიყვანოთ სანიმუშოდ ფაქტიური მაჩვენებლები: „დედა და მამა არიან ძალიან კარგები, თავაზიანები ჩემს მიმართ, ყოველთვის ზრდილობიანად მექცევიან. დაბალი ნიშნის მიღებისას არ მსჯიან მკაცრად, არამედ შენიშვნას მაძლევენ, მარიგებენ. მე მათ ვთვლი კარგ მზრუნველ და ნამდვილ მშობლად, მათ დიდი ავტორიტეტი აქვთ ჩემში“.

როგორც ჩანს ამ ბავშვს უკვე აქვს შექმნილი საკუთარი მოთხოვნების საფუძველზე მშობლის იდეალის მოდელი და აღიარებს მშობლის ავტორიტეტს იმის გამო, რომ ის აკმაყოფილებს მის მიერ წაყენებულ პრეტენზიებს, განსაკუთრებით პირველ პლანზეა წამოწეული მისდამი დამოკიდებულება.

მოზარდი ამბობს: „დედა და მამა ერთნაირი ბუნების ადამიანები არიან. ორივეს ერთნაირად ვუყვარვარ, ჩემზე ძალიან ზრუნავენ“.

ამ მაგალითიდან უქველად იგრძნობა, მშობლების გრძნობისეული დამოკიდებულების დადებითი ეფექტი ბავშვთან ურთიერთობაში.

მოზარდი ამბობს: „დედა და მამა ჩემს მიმართ არიან თავაზიანები და გულკეთილები. მარიგებენ როგორ მოვიქცე, მირჩევენ ვისთან ვიამხანაგო, არაფერს არ იშურებენ ჩემთვის, არასოდეს უსამართლოდ და უმიზეზოდ არ მსჯიან“.

აქედან ნათლად ჩანს, რომ მოზარდის მიერ მშობლის შეფასება და ავტორიტეტის აღიარება, განპირობებულია მისდამი დამოკიდებულების რაგვარობით. „მე პატივს მცემს, ვუყვარვარ, თავაზიანად მექცევა, არ მსჯის“ და ა. შ. ის პიროვნული ხასიათის თვისებები, რომელიც მოზარდს მიაჩნია მისი მშობლის დადებით მხარეებად, ღირებულების თვალსაზრისით პირადად, მისდამი მიმართების პრიზმაში ტყდება.

ამავე კლასში შედარებით მცირე რაოდენობით, მაგრამ მაინც აღინიშნება ისეთი შემთხვევები, სადაც ავტორიტეტის მიღებისას მშობლის თვისებების რაგვარობის შეფასება „მე“-ს ფარგლებს სცილდება და ოჯახის სხვა წევრებთან ურთიერთობაზე ვრცელდება. მოვიყვანოთ სანიმუშოდ მაგალითი: „ჩემი მშობლები არიან გულკეთილები, ყველა ისეთ სურვილს, რომელიც ჩემი ასაკის ბავშვისათვის

არის მიზანშეწონილი, მისრულებენ. ვუყვარვართ მე და ჩემი ძმა, ყველა ახლობლებს და ნათესავეებს პატივს სცემენ“.

მეშვიდე კლასში საყურადღებოა ის გარემოება, რომ შეფასების სუბიექტური კრიტერიუმით თავის ემოციურ ელფერს იცვლის და მისდამი დამოკიდებულების შეფასებისას ახალ, თვისობრივად განსხვავებული მხარეებით ხელმძღვანელობს.

მოვიყვანოთ ნიმუში: „მე ჩემი მშობლების ის თვისება მომწონს, რომ ისინი ძალიან გულკეთილები არიან, აგრეთვე ძალიან კარგები იმიტომ, რომ ისინი ყოველთვის ყველაფერში მენდობიან“. ამ შემთხვევაში მოზარდი უფრო მაღალი პიროვნული მოთხოვნით ხელმძღვანელობს, როგორც არის მისი პიროვნების აღიარება, მისდამი ნდობის გამოცხადება. „მე პატივს ვცემ ჩემს მშობლებს იმიტომ. რომ დედაც და მამაც კარგად არიან განწყობილი ჩემს მიმართ. ცუდსაქციელის გამო იშვიათად მიჯაერდებიან. აგრეთვე მე პატივს ვცემ იმიტომ, რომ ისინი ჩემი მშობლები არიან და მათი აღზრდილი ვარ“:

„დედა უფრო ნაზია, ყველა თვისება კარგი აქვს. მეც ვბაძვ მას და ამიტომ არ უხდება ჩემთან ჩხუბი“;

„მე მამას იმიტომ ვცემ პატივს, რომ იგი ხანდახან ისე მესაუბრება, როგორც დიდს, თუნდაც ხელოვნებაზე, მამაჩემი ნაკითხი, განათლებული კაცია და მე მისგან ბევრ კარგს ვიძენ“.

როგორც ვხედავთ ამ უკანასკნელ მონაცემში წინა პლანზეა წამოწეული მისი პიროვნული აღიარების ფაქტი. ეს ტენდენცია იმდენად ჰარბად არის დამახასიათებელი მოზარდისათვის, რომ მშობლის ავტორიტეტის ცნობის არსებით ნიშნად იქნა მიჩნეული. ამასთანავე მოზარდი აფასებს იმ ფაქტს, რომ მისი მამის დადებითი თვისებებიდან, როგორც არის — „განათლება“ თვითონაც ბევრ რამეს იძენს.

მერვე კლასში შედარებით ნაკლებია მშობლის ავტორიტეტის სუბიექტური კრიტერიუმით შეფასების შემთხვევები. 100 მოზარდიდან 38% — აღმოჩნდა ისეთი, რომელმაც სუბიექტური კრიტერიუმით შეაფასა მშობლის ავტორიტეტი.

აქვე უნდა აღინიშნოს ის გარემოება, რომ ამ პერიოდში კლდე მეტი რაოდენობით და გამოკვეთილად არის წარმოდგენილი ისეთი შემთხვევები, სადაც „მე“—სადმი დამოკიდებულება პიროვნულ ხასიათს ატარებს. „მშობლებს იმიტომ ვცემ პატივს. ვაფასებ მის ავტორიტეტს, რომ ისინი არა მარტო მშობლები, არამედ მეგობრები არიან ჩემი. ასეთივე დამოკიდებულებაა დედასა და მამას შორის. ჩემს მიმართ გულისხმიერები არიან“.

აქ მოტანილი მასალიდან ჩანს, მოზარდისათვის მშობლის ავტორიტეტს ოჯახის გარემო-სიტუაცია განსაზღვრავს, დამოკიდებულება დედისა და მამის და ბოლოს მისდამი.

შედარებით სხვა ტიპს განეკუთვნება ის მოზარდები, სადაც პირველ რიგში „მე“-ს მოთხოვნილებებია წამოწეული.

„გულთბილობას იჩენს ჩენს მიმართ დედა, ყველა სურვილებს მისრულებს, თუ ის შეეფერება მოსწავლეს“;

„ყველაზე მეტად ვუჭერებ დედას, იმიტომ, რომ დედა უფრო მეტ მზრუნველობას იჩენს ჩემს მიმართ“;

„დედა ყოველთვის ჩემს მწუხარებას იზიარებს, არ უყვარს ჩემი დატუქსვა და არ მეპყრობა ცუდად“;

„ჩემი მშობლები კარგად მეპყრობიან, ზრუნავენ ჩემზე და ორივე ჩემი გამარჯვებით არის დაინტერესებული. ასეთია ის თვისებები, რითაც მე ჩემს მშობლებს პატივს ვცემ და ვცნობ მათ ავტორიტეტს“;

„ჩემს მშობლებს იმიტომ ვცემ პატივს, რომ ყველაფერს მიჭერებენ და ასრულებენ ჩემს სურვილს“;

„ჩემი მშობლები იმდენს შრომობენ ჩემთვის, რომ ისინი პატივისცემის ღირსნი არიან“; „ჩემს მშობლებს იმიტომ ვცემ პატივს, რომ თუ რამე დავაშავე კი არ გამლახავენ, არამედ დამარიგებენ, ცუდს არაფერს მეტყვიან, როგორც ამას აკეთებენ სხვა მშობლები“.

როგორც ჩანს, მოზარდი პირველ რიგში მშობლის ავტორიტეტს აფასებს იმ აღმზრდელითი ღონისძიებების შესაბამისად, რომელსაც ისინი იყენებენ მის მიმართ. ამ ასპექტში მშობლის დამოკიდებულებას მოზარდი განიხილავს სხვა მშობლების საქციელთან მიმართებაში და ხაზს უსვამს საკუთარი მშობლის ქცევის მართებულობას.

სხვა ვითარებაა, როცა მოზარდები იდეალად სახავენ ისეთ მშობელს, რომელიც გარკვეული დადებითი თვისებებით ხასიათდება და ამის მიხედვით აღიარებენ მშობლის ავტორიტეტს, მაგალითად, ბავშვი ამბობს: „დედაჩემის და მამაჩემის თვისებები არ ეწინააღმდეგება ჩემს სურვილებს, იმიტომ ვცნობ მათ ავტორიტეტს“.

მეცხრე კლასშიც არსებითად ისეთივე ვითარებაა წარმოდგენილი, როგორც მე-8 კლასში. 100 მოზარდიდან 39 აღმოჩნდა ისეთი, რომელიც მშობლის ავტორიტეტის შეფასებისას სუბიექტური საზომით ხელმძღვანელობდა.

მოზარდები ამბობენ:

„ყველაზე მეტად ვუჭერებ დედას, რადგან პატივს ვცემ (და ხაზს უსვამს), — პატივს ვცემ იმის გამო, რომ ის ჩემთვის ზრუნავს“; „პატივს ვცემ, რადგან ზრუნავს ჩემს აღზრდაზე“.

საყურადღებოა შემდეგი პასუხი როგორც სპეციფიკური მოზარდობის ზედა პერიოდისათვის — „დედას შეუძლია გაიგოს ჩემი გასაკირი და შესწევს უნარი, ძალა, შემიმსუბუქოს იგი“.

აქ უფრო მაღალი კატეგორიის პიროვნული ურთიერთობის მო-

თხოვნასთან გვაქვს საქმე. კიდევ უფრო, გამოკვეთილად ჩანს მოზარდის შემდეგ ჩვენებაში მშობლის მიმართ პიროვნული ხასიათის პრეტენზიები — „მამას უფრო ვუჭერებ, იგი უფრო სამართლიანია, არასოდეს არ მიჯავრდება დაუმსახურებლად, პატივს ცემს ჩემს აზრს“.

ამ შემთხვევაში მოზარდი როგორც დასარულებული და დამოუკიდებელი პიროვნება, უპირისპირდება მშობელს, აფასებს მის მორალურ ნორმებს, „სამართლიანობას“ და აქვს პრეტენზია ცნონ იგი და ანგარიში გაუწიონ მის აზრს, მიუხედავად იმისა, რომ მშობლის ავტორიტეტის აღიარებისას „მე“-სთან დამოკიდებულება, მოთხოვნები იმდენად ღრმა პიროვნულ ხასიათს ატარებს, რომ იგი თავისი ფსიქოლოგიური ბუნებით არსებითად განსხვავდება უმცროსი ასაკის მოზარდის მოთხოვნისაგან, სადაც წამყვანი იყო გულუბრყვილო ემოციური მომენტი.

„ღედა არის კეთილი, მისი რჩევა ჩემთვის დიდ რამეს ნიშნავს. მისგან მე ბევრი რამე მისწავლია და შემითვისებია“;

„მამასთან მეგობრულ დამოკიდებულებაში ვარ, კი არ შეშინია, პატივს ვცემ, ხატრი მაქვს. იგი ხშირად მარიგებს, რაც ჩემთვის ძალიან საინტერესოა“;

„თუ რამე დამპირდება მივმართავ მამას, ის არასოდეს უარს არ მეტყვის დახმარებაზე. იგი მუდამ აღერსიანია ჩემს მიმართ, არასოდეს ხმამაღლა არ დამიყვირებს, მხოლოდ დამარიგებს“.

ამ მასალაში წარმოდგენილია მოზარდთან ურთიერთობის თითქმის ყველა ის დადებითი თვისებების ნიმუში, რითაც მშობელი სავსებით დამსახურებულად მოიპოვებს პატივისცემასა და ავტორიტეტს.

ანალოგიური ვითარებაა წარმოდგენილი მოზარდის შემდეგ მონაცემშიც: „პატივს ვცემ განსაკუთრებით მამას, რადგან იგი ჩემთან მეგობრულ დამოკიდებულებაშია. ჩემს მშობლებთან განურჩევლად ყველაფერზე შემძლია საუბარი, რადგან ისინი მიგებენ „მე“ და ჩემსულში იხედებიან“.

ასაკის შესაბამისად მშობლის ავტორიტეტის აღიარებისას სუბიექტურ კრიტერიუმში თანდათან მცირდება გრძნობისეული მომენტები და მის ადგილზე გვეძლევა ურთიერთობის უფრო ღრმა პიროვნებისეული მომენტი, როგორც არის: ურთიერთგაგება, თანაგრძნობა, დახმარება მეტკივნიეული საკითხებისა და სიძნელეების დაძლევაში, მოზარდის პიროვნების აღიარება, მისი აზრისადმი პატივისცემა და ანგარიშის გაწევა.

ლტოლვა დიდობისადმი, რომელიც სპეციფიკურია სწორედ ამ პერიოდისათვის — ახალ მოთხოვნებს უყენებს როგორც გარემოს,

ასევე მშობლებსაც. საკმაოდ მაღალი რანგის, პიროვნული ხასიათის მოთხოვნებისადმი მშობლის დამოკიდებულების როგორცაა განაპირობებს მოზარდში ავტორიტეტის შექმნის შესაძლებლობას, რაც საკმაოდ ძლიერი ფაქტორია მოზარდის აღზრდისა და პიროვნული თვისებების ფორმირებისათვის.

მეათე კლასში უფრო გამოკვეთილად და ნათლად ჩანს მშობლებთან ურთიერთობის სოციალური კონტაქტის უპირატესობა „მე“-სთან დამოკიდებულების შემთხვევაში, რომელიც განაპირობებს მისადმი პატივისცემას და ავტორიტეტს. მოზარდი ამბობს:

„დედა ჩემი მე გობარია, მას შეუძლია გამიგოს“; „მე ვხედავ, დედა როგორ შრომობს ჩემთვის მთელი დღე თავაუწყევლად. ყველაფერს აკეთებს ჩემი კეთილდღეობისათვის, დედამ თავისი ახალგაზრდობა მე შემომწირა“.

არსებითი ხასიათის განსხვავება დაბალ ასაკთან შედარებით აქ იმ მხრივ არის, რომ დედის ღირსება და დამოკიდებულება ფასდება დედის ქცევის საქმიანი მომენტებით. „მე ვხედავ, დედა როგორ შრომობს მთელი დღე ჩემთვის თავაუღებლად და დედასთან საერთო ენა მაქვს გამონახული“. ეს ერთი წინადადება ბევრისმთქმელია. ასეთ ვითარებაში საქმე გვაქვს მშობლის და მოზარდის ურთიერთგაგებასთან, შინაგან სამყაროს წვდომასთან, ურთიერთპატივისცემასთან, რაც მთავარია მოზარდის პიროვნების აღიარებასთან.

მოზარდები ამბობენ: „უდიდეს პატივს ვცემ ჩემს მშობლებს, იმიტომ, რომ ისინი ყოველივე დადებით თვისებებს ავლენენ ჩემს მიმართ“;

„აი რატომ ვცემ პატივს ჩემს მშობლებს და ვცნობ მათ ავტორიტეტს,—როცა საჭიროა მშობელია, როცა საჭიროა ამხანაგია და მეგობარი. დედა არა მარტო აღმზრდელია ჩემი, არამედ მეგობარიცაა“;

„დედაჩემზე უკეთესი მეგობარი მე არა მყავს. ჩემს მშობლებს ეუჭვრება. რადგან მეგობარულ დამოკიდებულებაში ვარ მათთან“.

მშობლის სიყვარულის და პატივისცემის მნიშვნელოვან პირობას წარმოადგენს შვილთან სიახლოვე, მისი ინტერესებისადმი ანგარიშის გაწევა.

მეორე სასკოლო ასაკის ბავშვები ამბობენ: „დედაჩემი კარგი, გულთბილი მეგობარია. ისეთი სიტყვებით მელაპარაკება, ისეთ კითხვებს მაძლევს, ისე გულთბილად მეტყვის თითოეულ სიტყვას; არ შემიძლია რაიმეს დამალვა, საიდუმლოს დედას ვანდობ“;

„დედა არის ჩემი მეგობარი, ყოველთვის შემიძლია მას გავუზიარო ჩემი ფიქრები. ყველაფერზე შემიძლია ვესაუბრო და სათანადო რჩევა-დარიგება მივიღო მისგან. ის ძალიან კეთილია და სათნო, მე-

გობრული, ამავე დროს მომთხოვნი და მტკიცე ხასიათის“; „დედა არის ძალიან მომთხოვნი, მაგრამ ამას ისე აკეთებს, რომ ჩემს თავ-მოყვარეობას არ ლახავს“;

„დედაზე უკეთესი მეგობარი მე არა მყავს, რომელსაც მე შემიძლია გავანდო ყველა ჩემი საიდუმლო“.

წარმოდგენილ მასალაში აშკარად შეინიშნება სუბიექტური დამოკიდებულება, რაც უპირატესად ვლინდება მისდამი, როგორც ტოლისადმი და მეგობრობისადმი დამოკიდებულებაში.

მეორე სასკოლო ასაკის პერიოდში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ეძლევა პიროვნულ დამოკიდებულების მომენტებს: ურთიერთობას, ურთიერთგაგებას, მისი პიროვნების, როგორც ტოლფასოვანი მეგობრის აღიარებას. ეს გარემოება გასაგებიც არის, რადგან მოზარდს ამ პერიოდში ახასიათებს ლტოლვა დიდობისაკენ. ძიება ურთიერთობის პროცესში ტოლფასოვანი დამოკიდებულებისაკენ, პატიფი სცენ მის პიროვნებას.

2. ობიექტური პრიბარიუმი

ამ შემთხვევაში მოზარდების ჩვენებებში სუბიექტური მომენტი თითქმის გამორიცხულია, „მე“ — არ ფიგურირებს როგორც წამყვანი მომენტი, რომელთანაც მიმართებაში ფასდება მშობლის ავტორიტეტი. მშობლის ჩასიათისეული თვისებები განხილულია არა პირადად მასთან, არამედ სხვასთან მიმართებაში. გარემო, რა ვითარებაშიაც ფასდება მშობლის ურთიერთობის როგორობა, გაცილებით უფრო ფართოა, გულისხმობს ოჯახის წევრებს და ზოგჯერ მის ფარგლებსაც სცილდება. მშობლის თვისებები და ურთიერთობის ფორმები ფასდება სხვა ადამიანებთან დამოკიდებულების კვალობაზე და ამის შესაბამისად ხდება მისი ავტორიტეტის აღიარება. „ჩემს მშობლებს აქვს ყველა დადებითი თვისება — ამის გამო ვცნობ მათ ავტორიტეტს“.

მოზარდი, რომელსაც უკვე აქვს თავისი შეხედულება და პოზიცია შემდეგს ამბობს: „ისინი (მშობლები) მუდამ შრომობენ, ბევრს მუშაობენ და ოჯახს უვლიან“. მაგალითიდან ჩანს, რომ არა პირადად მისდამი, არამედ საერთოდ, ოჯახისადმი დამოკიდებულება გახდა ის ნიშანი, რომლის მიხედვითაც ხდება მშობლის ავტორიტეტის აღიარება.

მოზარდების უმრავლესობა მშობლის დამახასიათებელ დადებით თვისებების აღნიშვნისას მეტწილად მიუთითებენ ისეთ ღირებულ თვისებებზე, როგორიც არის შრომისმოყვარეობა. მოზარდები ამბობენ:

„მე მომწონს დედაჩემის განსაკუთრებული თვისება და ეს თვისება შრომისმოყვარეობაა“;

„დედაჩემი წესიერი, პატიოსანი, ჭკვიანი მოქალაქეა, აგრეთვე მამაჩემიც, ისინი შრომისმოყვარე და დაკვირვებული ადამიანები არიან“;

„მომწონს მისი სათნოება, კეთილშობილება და ყველა ის დადებითი თვისებები, რაც მას ახასიათებს“;

„მომწონს ჩემი მშობლების შრომისმოყვარეობა, მათი კეთილსინდისიერება, ისინი არიან ხალხის მოყვარული, ამიტომ დიდ პატივისცემას იმსახურებენ ჩემში და ვცნობ მათ ავტორიტეტს“.

ქვემოთ წარმოდგენილ მასალაში აშკარად დავინახავთ იმ გარემოებას, რომ პირველ პლანზე წამოწეულია მშობლის სხვებისადმი დამოკიდებულება, ის სოციალური ურთიერთობა, რომელსაც ისინი ავლენენ სხვების მიმართ („მათ უყვართ სიმაართლის თქმა, ამიტომ მიყვარს დედაჩემი და მამაჩემი“). მოზარდები ამბობენ:

„ჩემი მშობლები არიან ძალიან მორიდებული ადამიანები, ისინი კარგ დამოკიდებულებაში არიან მეზობლებთან, ნათესავებთან, ნაცნობებთან, ამიტომ ვცემ პატივს, ვცნობ მათ ავტორიტეტს და ვაფასებ მათ“.

როგორც ვხედავთ ამ შემთხვევაში აქცენტი მთლიანად გადატანილია იმ სოციალურ გარემოზე, რომელშიაც მშობლები ცხოვრობენ და ამ გარემოსთან ურთიერთობაზე.

წინა პლანზეა წამოწეული მშობლის პიროვნული თვისებები, რომელშიაც ჩანს მათი მორალური და ზნეობრივი ნორმები.

„ის არის თავმდაბალი, პატიოსანი, გულთბილი და მშრომელი“:

„ჩემი მშობლები პატიოსანი, გულთბილი, მშრომელი ადამიანები არიან“;

„ჩემი მშობლები პატიოსნები არიან, პატიოსანი შრომით ცხოვრობენ, მათ უყვართ ადამიანის დახმარება გაჭირვების დროს“.

ასეთია ის მაღალი ზნეობრივ-მორალური ნორმების მოთხოვნები, რომელსაც მოზარდი უყენებს თავის მშობელს იმისათვის, რომ აღიაროს მისი ავტორიტეტი. „ჩემი მშობლები არიან პატიოსანი მოქალაქეები, ისინი ზრუნავენ არა მარტო თავისთვის, არამედ სხვებისათვისაც“;

„ჩემი მშობლები პატიოსანი შრომით ცხოვრობენ. უყვართ შრომა, ყოველთვის მზად არიან სხვისი დახმარებისათვის“. ამ შემთხვევაში მოზარდებისა და მშობლების მორალური ნორმები თანხვედბა ერთმანეთს. მოზარდს მშობელი გაუხდია სანიმუშოდ, იგი მიზნად ისახავს მიბაძვლას თავის მშობელს, იყოს ისეთივე როგორც ისინი არიან, განსაკუთრებით ისეთ მოქმედებებში, როგორც არის შრო-

მისადმი დამოკიდებულება. „მეც ისე, როგორც ჩემი მშობლები ერთგული უნდა გამოვიდე საქმისადმი“. მოზარდის პიროვნული ფორმირება მშობლის პიროვნული თვისებებით არის განპირობებული. — „მამა არის პატიოსანი, ჰკვიანი მოქალაქე“ — ასეთია ის მაღალი პიროვნული ხასიათის მოქალაქეობრივი ზნეობრივი მოთხოვნები, რომელსაც მოზარდები უყენებენ მშობლებს. ძირითადად ამგვარად არის წარმოდგენილი მოზარდის მოთხოვნები მშობლის ავტორიტეტის აღიარებისას.

მეათე კლასში სხვა კლასებთან შედარებით, თვისობრივად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ აღინიშნება. მოზარდები ამბობენ:

„მამას ვცემ პატივს ყველაზე უფრო, რადგან მამა ორ ცელაში მუშაობს და პატივს გვცემს შვილებს, მეხატრება, რადგან ძალიან თავდადებულია“;

„მამა ოჯახში არის წყნარი, მზრუნველი, ის თავისი თვისებებით იმსახურებს პატივისცემას“. „ჩემი მშობლები ბევრს შრომობენ, ამიტომ ვცემ პატივს“;

„ყველაზე მეტად ჩემი მშობლების თვისებებიდან მომწონს სიმართლე, ოღონდაც ტყუილს ნუ ეტყვი და...“

„ჩემი მშობლები ორივენი, შრომისმოყვარული, კეთილსინდისიერი, ურთიერთგამგები არიან, ამ თვისებების გამო ვცემ პატივს და ვცნობ მათ ავტორიტეტს“;

„მშობლებს პატივს ვცემ იმიტომ, რომ ისინი არიან შრომისმოყვარულნი, სხვისი პატივისმცემლები და რაც მთავარია გულწრფელნი. ყველა ამ თვისებების გამო ვცემ პატივს“.

მოზარდები ისეთ მაღალი კატეგორიის მოთხოვნებს უყენებენ მშობლებს, როგორსაც წარმოადგენს მათი შრომისადმი, იმ საქმიანობისადმი დამოკიდებულება, რომელსაც ეწევიან, როგორც ოჯახში, ასევე საზოგადოებაში.

საშუალო სკოლადამთავრებული მოზარდები აღნიშნავენ:

„მამას დიდ პატივს ვცემ, რადგან ყველა შვილის მიმართ თავდადებულია, პატივისმცემელი, მორიდებული; არ ახასიათებს ოჯახში ლანძღვა. მან კარგად იცის, რომ უცენზურო სიტყვების ხმარება მიუღებელია არა მარტო საკუთარ ოჯახში, არამედ ყველგან“.

„მამა ძალიან კარგი კაცია, დაკვირვებული, იცის სად რა უნდა გააკეთოს, ამიტომ მას დიდ პატივს ვცემ“.

„ჩემი მშობლები ხასიათდებიან ყველა კარგი თვისებებით. ეს თვისებებია: მათი პატიოსნება, შრომა, სტუმართმოყვარეობა, ყველასადმი პატივისცემა“.

მოტანილ მასალაში იფანსაკუთრებით ხაზგასმულია ის გარემოება, რომ ავტორიტეტის ყველა დადებითი თვისება, მაღალი მორალური

კატეგორიის თვისებებია, მიმართული არა მხოლოდ პირადად მასზე, არამედ სხვებისადმი, ყველასადმი, ვისთანაც იგი სოციალურ ურთიერთობაში იმყოფება. მოვიყვანოთ მაგალითი: „ჩემი მშობლები არიან კეთილი ადამიანები, პატივს ცემენ ყველას, რითაც შეუძლიათ“;

„დედა გულბილი, სათნო და მოსიყვარულეა. მამაც კარგი ადამიანია, მოსიყვარულე, ყველას მიმართ პატივისცემით არის გამსჭვალული, ამის გამო პატივს ვცემ და ვცნობ მის ავტორიტეტს“.

ჯერსილდის მიხედვით, თუ ბავშვობის ხანაში ახალგაზრდა პიროვნება დარწმუნდა მისი მშობლის გადაწყვეტილების კეთილგონიერებაში, მაშინ მომწიფების პერიოდში ასეთ მოზარდს და მშობელს შორის მაინც და მაინც დიდი კონფლიქტები არ წარმოიშვება, მაშინაც, როცა გაჩნდება აზრთა სხვაობა მისაღები ქცევების შესახებ, მოზარდი ინარჩუნებს მშობლის აზრისადმი ნდობას და არ გაუწევს წინააღმდეგობას მოექცეს ამ აზრის ქვეშ, მიიღოს მშობლის აზრი, ცნოს მისი სისწორე. თავის მხრივ მოზარდს აქვს პრეტენზია, ცნონ მისი პიროვნებაც და სათანადო ნდობით მოექიდონ. ასეთი მშობელი მოზარდში პატივისცემას და ავტორიტეტს იმსახურებს. მაგალითად, ბავშვი ამბობს: „ყველაზე მეტად ჩემი მშობელი მიყვარს და პატივს ვცემ იმიტომ, რომ მათ ჩემი სჯერათ“;

„დედაში პირველ რიგში მე ვაფასებ პატიოსნებას“.

„დედას უყვარს ოჯახი, შვილები, საქმე, პატიოსნება, სიმართლე და არის ჰკვიანი“. როგორც ჩანს, მოზარდი მშობელს ძალაღმორაღმურ მოთხოვნაზემტან ერთად ინტელექტს გარკვეულ დონესაც სთხოვს. „დედა ჰკვიანია“, ამიტომ ცნობს მის აზრს და აღიარებს იმის ავტორიტეტს.

„მამა არის სათნო, ყველას მიმართ კეთილი, მშვიდი, მცირედითაც კმაყოფილი. შვილები და ოჯახია მისი მთავარი საზრუნავი. ადამიანის პატივისცემელია, სტუმართმოყვარე, ცუდ საქმეს ყოველთვის კარგით პასუხობს და ჩვენც, შვილებს გვინერგავს ადამიანს ცუდი არ გავუკეთოთ, და პატიოსანი ვიყოთ“;

„მამა განათლებული კაცია, საზოგადოებაში თავდაქერილი, ზოგჯერ ხუმარაც. დედა სათნო ქალია. ისინი არა მარტო ჩვენთვის ზრუნავენ, არამედ სხვებისთვისაც. დედა დედადამ მუშაობს, თავაზიანად მეპყრობა, მეცადინეობაში მეხმარება ყოველთვის, სიძნელის დაძლევაში მშველის“;

„დედა კარგი მეგობარია, ის მუდამ ჩვენზე ზრუნავს, შრომისმოყვარეა, მან არ იცის ჩხუბი, ამიტომ ვცნობ მშობლის ავტორიტეტს“;

„მე ვუჭერებ უფრო მამას იმიტომ, რომ ის უფრო მეტად მიყვარს.“

სიყვარულს იმსახურებს შემდეგი თვისებების გამო: იგი არის შრომის-
მოყვარე და სათნო ადამიანი“;

„მამა სამართლიანია, უმიზეზოდ არასდროს არ მიჯავრდება, პა-
ტივს სცემს ჩემს აზრს, თუ არ მოეწონა, დამარწმუნებს, რომ მე მარ-
თალი არა ვარ, ის ყოველთვის მართალს ამბობს, არასოდეს არ იცრუ-
ებს, თუ რამეს დამპირდება აუცილებლად შეასრულებს“;

„ჩემი მშობლები არიან ძალიან განათლებული. ყველას პატივს
სცემენ, არიან სტუმართმოყვარე, პატივს სცემენ თავის შვილებს და
მათ შორის მეც“;

„ჩემს მშობლებს პატივს ვცემ სამართლიანობისათვის, პირდაპი-
რობისათვის, უანგარობისათვის“. მოზარდი ამ უაღრესად დადებით
თვისებების აღიარებასთან ერთად არ იეიწყებს მისდამი მოპყრობა-
საც: „ჩემდამი სიყვარული, პიროვნების ცნობა და ჩემი აზრის პატი-
ვისცემა“.

საგულისხმოა სხვა მოზარდის პასუხებიც:

„მამას პატივს ვცემ და ვცნობ მის ავტორიტეტს, ყველა იმ კეთი-
ლი და სათნო თვისებების გამო, რაც ადამიანს ამკობს. მამაჩემს ძა-
ლიან უყვარს სიმშვიდე, არავითარ შემთხვევაში ხმამაღალ სიტყვას
არ იტყვის. ცდილობს ყოველგვარი უსიამოვნება მშვიდად მოაგვა-
როს“. აქ უკვე ანგარიში ეწევა მშობლის საქციელს ოჯახში, იმ თბილ
და ადამიანურ დამოკიდებულებას, რომელსაც ოჯახის წევრების მი-
მართ იჩენს, ქმნის მშვიდ ატმოსფეროს, ეროდება კონფლიქტებს,
რაც ძალზე უარყოფითად მოქმედებს მოზარდზე.

„მამა არის მეტად სამართლიანი, დედასთან შედარებით უფრო
გამგებია, არის ძალიან ამხანაგური, მეგობრებისადმი თავდადებუ-
ლი, უყვარს ახალგაზრდობა და მათთან დროსტარება, რაც ყველაზე
დადებითია მასში და რისთვისაც ყველაზე მეტად პატივს ვცემ“;

„ჩემი მშობლები დინჯი, წყნარი, თავაზიანი, გულკეთილი ადამი-
ანები არიან. ჩემთან და საერთოდ, არ იციან ხმამაღალი ლაპარაკი.
საქმის გადაწყვეტა ორივეს ერთად უყვართ. ერთმანეთის ინტერესე-
ბის საწინააღმდეგოდ არ მოქმედებენ. არ უყვართ და არც იციან
შვილის ფიზიკური დასჯა“;

„ჩემს მშობლებს ორთავეს ახასიათებს კარგი თვისებები, რაც
გამოიხატება შემდეგში: რასაც ვიტყვი, რა თქმა უნდა, თუ ეს კარგია
უარს არ მეტყვიან. ოჯახში ძალიან ტკბილად არიან. არ იციან ხმა-
მაღალი ლაპარაკი, არც ლანძღვა, რაც ზოგიერთი მშობლისათვის
არის დამახასიათებელი. ისინი მეც მიჯერებენ და მეც ვუჯერებ, რი-
თაც კმაყოფილი არიან“.

აღნიშნული მოზარდები სრულყოფილად გვიხატავენ თავისი
მშობლების პორტრეტს, ჩამოთვლიან იმ დადებით ნიშან-თვისებებს,

რომლითაც ისინი არიან აღჭურვილი: ქცევის ხასიათს, დამოკიდებულებას როგორც ერთმანეთთან, ასევე სხვების მიმართ, რაც გულისხმობს შეთანხმებულ მოქმედებას, ერთმანეთის აზრის პატივისცემას, და, ბოლოს, ხაზს უსვამენ მისდამი დამოკიდებულებას.

ზემოთ მოყვანილი მასალისაგან განსხვავებით, სადაც მშობლისათვის დანაშაულებელი თვისებები, მათი ქცევის ხასიათი, განხილული და შეფასებული იყო ოჯახის წევრებთან მიმართებაში, ოჯახი წარმოადგენს იმ სოციალურ გარემოს, რითაც მშობლის მოქმედების სფერო იფარგლება, აქ მოზარდის პრეტენზიები ოჯახის ფარგლებს სცილდება, იგი აფასებს მშობლის დამოკიდებულების როგორობას: მეგობრების, ამხანაგების და საერთოდ სხვა ადამიანების მიმართ, რასაც საგანგებოდ უსვამს ხაზს („რაც ყველაზე დადებითი მასში და რისთვისაც ყველაზე დიდ პატივს ვცემ“).

ამ მასალაში აშკარად შეინიშნება ის არსებითი ხასიათის სხვაობა, რომლითაც ხასიათდება ავტორიტეტის შეფასების სუბიექტური და ობიექტური საზომი. პირველ შემთხვევაში მშობლისათვის დამანაშაულებელი თვისებები და მისი მოქმედების რაგვარობა ფასდება უპირატესად პირადად მოზარდის „მე“-სთან მიმართებაში. ობიექტური შეფასების შემთხვევაში კი საზომად ეთიკური, მორალური ნორმებია აღებული, როგორიც არის: პატიოსნება, მეგობრობა, შრომის-მოყვარეობა, საქმისადმი კეთილსინდისიერი დამოკიდებულება, თავაზიანი და ჰუმანური მოპყრობა. შეფასება ხდება არა მხოლოდ „მე“-სთან დამოკიდებულებაში, არამედ ყველა იმ ადამიანებთან მიმართებაში, ვისთანაც მშობელს უხდება ურთიერთობა, ფასდება ის ფართო სოციალური გარემო, რომელშიაც უხდება მის მშობლებს ურთიერთობა და საქმიანობა.

3. შრომის რეაუტაციის როგორც კრიტიკიკის მნიშვნელობა

სუბიექტური და ობიექტური საზომისაგან განსხვავებით ამ შემთხვევაში მშობლის ავტორიტეტის აღიარებისას, მოზარდი ხელმძღვანელობს მშობლის რეპუტაციით ე. ი. არა მხოლოდ საკუთარი თვალსაზრისით, არამედ დიდ ანგარიშს უწევს იმ აზრს, რომელიც სხვებს აქვს მისი მშობლების შესახებ. მოზარდი აფასებს იმ საზოგადოებრივ აზრს და შეხედულებებს, რომელიც შექმნილია მისი მშობლების მიმართ, იმ ღირებულებისა და წონის მიხედვით, რომელიც მას აქვს საზოგადოებაში.

აღნიშნულის საილუსტრაციოდ მოვიყვანოთ მოზარდების პასუხები: „ჩემი მშობლები კარგი ავტორიტეტით სარგებლობენ, ნათესაებში, მეზობლებში, დაწესებულებაში“.

ცხადია, მოზარდი მშობლის ქცევას, მისი მოქმედების როგორ-ბას, საზოგადოებრივი ღირებულების თვალსაზრისით აფასებს და მშობლის ავკარგიანობას საკუთარ თავთან მიმართებაში განიცდის, ამის შესაბამისად ზომავს მისი დამოკიდებულების ღირებულებასაც.

„ჩემი მშობლები კარგი ავტორიტეტით სარგებლობენ ხალხში, ალალი შრომით ცხოვრობენ, სხვასაც პატივს სცემენ. ამიტომ არ მინდა შევარცხვინო, მინდა უკეთესი თუ არა მათ მაინც დავემსგავსო“;

„ჩემი მშობლები ყოველთვის სამართლიანები არიან. ისინი ცდილობენ ჩამინერგონ ყველა ის თვისებები, რომელიც კარგ ადამიანს უნდა გააჩნდეს. ისინი პატივისცემას იმსახურებენ საზოგადოების თვალში და როგორ არ უნდა სცემდეს პატივს საკუთარი შვილი“.

მოსყვანილი მაგალითებიდან ჩანს, რომ აქ მოქმედებს შალალი მორალური ნორმები: პატიოსნება, შრომისადმი კეთილსინდისიერი დამოკიდებულება და ის ღირებულება, რომელიც მას აქვს საზოგადოებაში. ამ მოზარდებს თავის მშობლის პიროვნება იდეალის ნიმუშად გაუხდიათ, უნდათ მიბაძონ მას და, — „უკეთესი თუ არა, თვით მას მაინც დაემსგავსონ“.

მოზარდი მზად არის უყოყმანოდ, სიამოვნებით მიიღოს მშობლისაგან ის კარგი თვისებები, რომლითაც ისინი არიან აღჭურვილი.

ამრიგად, მშობლის ავტორიტეტს განაპირობებს საზოგადოების აზრი და შეფასება. „საზოგადოება სცემს პატივს და როგორ არ უნდა აფასებდეს იგი“. ასეთია მოზარდის ეთიკა მისი მშობლის წინაშე, რაც თავის მხრივ მშობელს დიდ მოთხოვნებს უყენებს.

„მე მომწონს მამაჩემის კეთილსინდისიერი დამოკიდებულება ოჯახისა და ამხანაგების მიმართ, მომწონს ხასიათი და მისი ზრუნვა შვილებისადმი, მომწონს ასევე დედაც, მაგრამ დედა უფრო თბილი და გამგებიანია. პატივს ვცემ მშობლის ავტორიტეტს და ვაფასებ მათ“;

„ჩემი მშობლები არიან კარგი, განათლებული, კეთილსინდისიერი, კარგი ნებისყოფის ადამიანები, არ ივიწყებენ საკუთარ თავსაც. ჩემზე დიდად მზრუნველობენ. ჩემს მშობლებს აქვს კარგი ავტორიტეტი მეზობლებში, სამსახურში და თვითონ ჩემში“. პრინციპულად ანალოგიური მდგომარეობა აღმოჩნდა უფროს სასკოლო ასაკში. ისეთი მოზარდები, რომლებიც მხოლოდ საზოგადოებრივი კრიტერიუმებით ხელმძღვანელობენ და ობიექტურ მომენტებს განზე ტოვებენ ანბობენ: „ჩემი მშობლების კარგი თვისება ის არის, რომ ისინი მუდამ ფიქრობენ საზოგადოების კეთილდღეობაზე, ისინი ყველგან იმსახურებენ ავტორიტეტს“:

„მამაჩემი ძალიან კეთილი, პატიოსანი, შრომისმოყვარე კაცია, ყველგან დიდ პატივს სცემენ და ავტორიტეტით სარგებლობს“;

„ჩემი მშობლები არიან კეთილი, პატიოსანი და თავის მოვალეობის კეთილსინდისიერი შემსრულებლები. სარგებლობენ კარგი ავტორიტეტით“;

„დედა იჩენს მზრუნველობას ჩემს მიმართ, აქ წარმოდგენილია სუბიექტური მომენტი, მისდამი დამოკიდებულების როგორცაა. ამას მოყვება ობიექტური კრიტერიუმი: „იგი სარგებლობს საზოგადოებაში „ავტორიტეტით“. როგორც ვხედავთ, ამ მოზარდს შეფასებაში ერთდროულად ორი კრიტერიუმი წარმოდგენილი.

აღმოჩნდა ისეთი მოზარდები, რომლებიც მშობლის ავტორიტეტის აღიარებისას ხელმძღვანელობენ მაღალი საზოგადოებრივი აზრის მიხედვით — „დედა გულთბილი, გულდია, ალალი ქალია. დიდი პატივისცემით სარგებლობს მეზობლებში, ნათესაებებში, ამხანაგებში, მოხარული ვარ ცოტათი მაინც რომ დავემგვანე დედას“. ამ მოზარდს დედის მოდელი გაუხდია ნიმუშად და იმითაც ღმაცოფილია, რომ ნაწილობრივ მაინც დაემსგავსა მას.

„მამას პატივს ვცემ და ვაფასებ იმიტომ, რომ ის დიდი ავტორიტეტით სარგებლობს“.

ფაქტიური მასალის განხილვიდან ჩანს, რომ ბავშვს მოზარდობის ყველა პერიოდში აქვს გარკვეული პიროვნული ხასიათის მოთხოვნები, პრეტენზიები მშობლის მიმართ, რომლის დაკმაყოფილების შემთხვევაში აღიარებს მის ავტორიტეტს. პირველ რიგში ბავშვის მოთხოვნები, რომელიც მიმართულია უშუალოდ პირადად მის მიმართ მოზარდობის ასაკში უპირატესად გრძნობისეული მომენტით ისაზღვრება, იგი პირველ რიგში პიროვნებისეულ ხასიათს ატარებს. მოთხოვნებში სჩანს პრეტენზია მისი პიროვნების აღიარების, მისი პიროვნებისადმი ტოლფასოვანი დამოკიდებულების, მეგობრული და გულისხმიერი მოპყრობის.

მოთხოვნების მეორე კატეგორია გულისხმობს მაღალი მორალური და ზნეობრივი ნორმებით აღჭურვილ ადამიანს, პიროვნებას, რომელსაც ახასიათებს პატიოსნება, კეთილსინდისიერება, პასუხისმგებლობის გრძნობა იმ სამუშაოს მიმართ, რომელსაც ასრულებს. ზრუნვა და გულისხმიერი დამოკიდებულება არა მხოლოდ პირადად მისდამი და ოჯახის წევრების მიმართ, არამედ ყველა იმ ადამიანების მიმართ, რომლებთანაც კავშირშია, ეს იქნება შვილი თუ საკუთარი მეგობარი, მეზობლები, ნათესაებები, კოლექტივი — საერთოდ, იმ სოციალური გარემოს მიმართ, სადაც საქმიანობს და ურთიერთობა უხდება. იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი არ ცნობს მშობლის ავტორიტეტს, ქცევის შეფასების თვალსაზრისით მოქმედებს იმავე საზომით, როგორც იყო ნაჩვენები სუბიექტური, ობიექტური და საზოგადოებრივი ავტორიტეტის აღიარებისას.

თუ მშობელი ბავშვთან ურთიერთობის პროცესში არ უყენებს გარკვეულ მოთხოვნებს საკუთარ თავს, არ უწევს ანგარიშს ბავშვის პრეტენზიებს, ამცირებს მის პიროვნებას, არ იჩენს გულისხმიერ და-მოკიდებულებას, ექცევა უხეშად, ოჯახში უდიერად ეკიდება ცოლ-შვილს, არის ეგოისტი და ზრუნავს მხოლოდ თავის თავზე, იყენებს ავტორიტეტის შექმნის მიუღებელ მეთოდებს — შვილი ასეთ მამას არ სცემს პატივს და არ ცნობს მის ავტორიტეტს, რადგან — „იგი დედას ექცევა უხეშად, უყვარს მხოლოდ თავისი თავი, არ არის და-ინტერესებული ჩემი ცხოვრებით“.

სხვა მოზარდებიც გვაძლევენ მსგავს ჩვენებებს:

„დედას პატივს ვცემ და მიყვარს ძალიან, მამა მკაცრია, ხშირად დამნაშავე არ ვყოფილვარ მის წინაშე და ისე ტყუილ-უბრალოდ და-ვეუსჯივარ“.

მე-9 კლასი: „ჩემს მშობლებს პატივს არ ვცემ და არ ვაფასებ (ბავ-შვის მშობლები გაყრილია) იმის გამო, რომ ისინი არ არიან ჩემზე კვიანი, არ ესმით არაფერა და მე მარიგებენ, თანაც მიყვირიან ხოლ-მე ხმამაღლა და ყველაფერზე მეჩხუბებიან“.

მეათეკლასელი არ ცნობს მშობლის ავტორიტეტს იმის გამო, რომ მამა მას ექცევა უხეშად. იგი ამბობს: „ზოგჯერ კანონიერ და მისა-ღებ შენიშვნასაც ისე მეტყვის, ისეთი უხეში ტონით, რომ არ მინდა მოუესმინო და შევასრულო“. როგორც ჩანს, მშობელი მოზარდზე დადებითი ზემოქმედების ნაცვლად უარყოფით გავლენას ახდენს და მის მიმართ აგრესიულად განაწყობს.

მოზარდი განსაკუთრებით მტკივნეულად განიცდის მისი ამხანაგე-ბის მიმართ მშობლების დამოკიდებულების როგორობას. ერთ-ერთი მოზარდი აცხადებს, რომ მამის შიშით ამხანაგები ვერ მოუყვანია სახლში. „მგონია მათი თანდასწრებით რამეს მეტყვის უხეშად ან ჩემს ამხანაგებს მოექცევა კუდალ“. ბუნებრივია, ასეთ ვითარებაში მო-ზარდი გულისწყრომას გამოთქვამს მშობლის მიმართ, არ სცემს პა-ტივს მის პიროვნებას და არც მის ავტორიტეტს აღიარებს.

მიუხედავად იმისა, რომ მან იცის მამის ღირებულება სხვებთან დამოკიდებულებაში, რომ მისი მამა პატიოსანი და კარგი კაცია, მას-ში ძლევს სუბიექტური მომენტი. შენიშვნაზე: „მამაშენი პატიოსანი, კარგი კაცია, ყველას უყვარს და აფასებს“ — პასუხობს — „კი, მამა ყველას ყველაფერს უკეთებს, მხოლოდ მე არ მისრულებს არაფერს“. ამ დიალოგის დროს მამა, მეშვიდეკლასელი შენიშნავს — „იცი, მამა ამბობს, შვილი მტრად გაზარდე და მოყვრად გამოგადგებაო, იმიტომ გვექცევა მკაცრად“.

მერვეკლასელი ცხოვრობს დედასთან და ბებიასთან (მამა — ცალ-კეა). მას თითქმის ყოველდღე უკმაყოფილება აქვს, როგორც დედასთან

ასევე ბებიასთანაც, არ ცნობს მათ ავტორიტეტს და არც შენიშვნებს იღებს. შეკითხვაზე რატომ არ უჯერებს დედას და ბებიას — პასუხობს: „დაუმსახურებლად ყველაფერზე მიწყრებიან, მიჯავრდებიან და ქკუას მარიგებენ, სულ უნდათ დღე და ღამე ვიჯდე და ვიმეცადინო, დედამ თვითონ არ იცის და დახმარების მაგიერ ხელს მიშლის“.

ერთ-ერთი მოზარდი არ ცნობს მშობლის ავტორიტეტს იმას გამო, რომ მას არ მოსწონს მისი საქციელი სხვებთან დამოკიდებულებაში, როგორც ოჯახის წევრებთან, ასევე მეზობლებთან და სამსახურში — „როდესაც მამა ნასვამი მოვა, ჩხუბობს, უხეშად ექცევა ყველას, მე მრცხვენია მისი ცუდი საქციელის, მე მინდა ისეთი მამა მყავდეს რომ მისით ვიამაყო. რამდენს არ ვეხვეწებით არ დალიოს—თავისას არ რჩის“.

მშობელს თუ სურს მოიპოვოს შეილთან ავტორიტეტი, მოახდინოს მასზე დადებითი აღმზრდელობითი ზემოქმედება და გახდეს მისი ქცევის მისაბაძი ნიმუში, პირველ რიგში უნდა დააკმაყოფილოს ის მოთხოვნები, რომელსაც მოზარდი უყენებს მას.

II. მეორე სასკოლო ასაკის მოზარდის მასწავლებელთან დამოკიდებულება, როგორც სწავლის განწყობის განმსაზღვრელი ფაქტორი

ცნობილია, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ძირითადი საქმიანობა სწავლაა, რომელიც ხორციელდება სწავლის ისეთ ორგანიზაციულ ფორმაში, რომელსაც გაკვეთილი ეწოდება. გაკვეთილის ნორმალურ მიმდინარეობაში მასწავლებლისათვის ერთ-ერთ ყველაზე რთულ მომენტს წარმოადგენს მთელი კლასის (თითოეული მოსწავლის) შემეცნებითი ინტერესების აღძვრა, გონებრივი და ფიზიკური მოქმედებების მართვა, მათი ორგანიზაცია. ამ მუშაობის ნაყოფიერება ვლინდება მოსწავლეთა სწავლით წარმატებებში; ეს უკანასკნელი უმთავრესად დამოკიდებულია, ერთი მხრივ, მასწავლებლის პედაგოგიურ ზემოქმედებაზე (მის ტაქტზე, ცოდნის გადაცემის უნარზე და სხვა), მეორე მხრივ — მოსწავლეთა ფსიქოფიზიკური მომწიფებულობის დონეზე, სასწავლო მასალის ათვისების უნარზე, მოსწავლეების სწავლისა და მასწავლებლის მიმართ დამოკიდებულებაზე და მათი სულიერი ცხოვრების იმ დროებით მდგომარეობაზე, რომელშიც იმყოფებიან ცოდნის ათვისების მოცემულ მომენტში.

მხედველობაში უნდა მივიღოთ ის გარემოება, რომ მოზარდები არა მარტო ცოდნის ამთვისებელი ინდივიდები არიან, არამედ მათ მე-

ტად მგრძნობიარე, ფაქიზი და კრიტიკული დამოკიდებულებები აქვთ ყველას და ყველაფრის მიმართ — „მოზარდები არა მარტო აზროვნებენ, არამედ განიცდიან კიდევ, მათ უყვირთ ან აინტერესებთ, მოსწონთ ან არ მოსწონთ, უყვართ ან სძულთ (ვინმე ან რამე), სწყინთ, უხარიათ, ეკვიანობენ ან ენდობიან. სურთ ან არ სურთ ა. შ.“¹

სწავლა არ არის მხოლოდ ნებაყოფლობითი აქტი, რადგან სასწავლო მასალას მოსწავლეებს გარედან და იძულებით ვაწვდით. თუ როგორ აითვისებენ მას, ეს დამოკიდებულია მათ შინაგან სამოქმედო განწყობილ ძალებზე და იმ საგნისა თუ მასწავლებლის მიმართ დამოკიდებულებებზე, რომელთანაც უხდება ურთიერთობა.

სწავლა, დ. უზნაძის მიხედვით², ისეთი ქცევაა, რომელიც აუცილებლად გულისხმობს შინაგან მოთხოვნილებას და მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაციას. მოთხოვნილების დაკმაყოფილების იმპულსები სუბიექტს აიძულებს იმოქმედოს, მიმართოს მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის საჭირო პირობების მქონე გარემოს. გარემოც თავის მხრივ, ზემოქმედებს მოთხოვნილების მქონე სუბიექტზე, როგორც მთლიან პიროვნებაზე, გავლენას ახდენს, როგორც მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაცია და მასში იწვევს მთლიანობითი ხასიათის ცვლილებას, მზაობას ამა თუ იმ მოქმედებისათვის. მოთხოვნილების მქონე სუბიექტი, რომელიც მოთხოვნილება დაკმაყოფილებას ესწრაფვის, თვითონ იცვლება მის შესატყვისად, და ვიდრე ამა თუ იმ ქცევას განახორციელებდეს, წინასწარ განიცდის თავისი მოთხოვნილების შესატყვისი მოდიფიკაციას. ხოლო როგორ იმოქმედებს ამგვარად შეცვლილი, ამა თუ იმ მზაობის მქონე სუბიექტი მოცემულ სიტუაციაში, ეს უკვე მანამდეა მოცემული წინასწარი მზაობის, განწყობის სახით, ვიდრე მოქმედებას დაიწყებდეს. სუბიექტი ამიერიდან მასში მოცემული წინასწარი მზაობის, განწყობის შესაფერის პროცესებსა და აქტივობებს მიმართავს. გარემოს ზემოქმედებით შეცვლილი სუბიექტის ქცევა ყოველ მომენტში მისი განწყობის რეალიზაციას წარმოადგენს, რომელიც მოთხოვნილების შესატყვისი და მიზანშეწონილი ხასიათის მატარებელია. ვარემოში სუბიექტი თავისი განწყობის შესაფერ საგნებსა თუ მოვლენებს არჩევს, რომელთა მიმართაც ხორციელდება მისი მოქმედება.

რამდენადაც გარემო მარტო საგანთა და მოვლენათა ერთობლიობით არ ამოიწურება, რადგან იგი მოიცავს იმ საზოგადოებასაც, რომელშიც სუბიექტს უხდება მოქმედება, ამდენად სუბიექტის მო-

1 В. П. Плеханов. О психическом состоянии учащихся на уроке. Ж. Советская педагогика № 2, 1966 г.

2 დ. უზნაძე — განწყობის ფსიქოლოგია, შრომები, ტ. III — IV, 1964.

თხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაციაში შემოდის არა მარტო მისი გარემომცველი საგნებისა და მოვლენების ერთიანი სისტემა, არამედ საზოგადოებრივი საწარმოო ძალთა და წარმოებითი ურთიერთობათა ერთობლიობა, მთლიანობა, რომელიც სუბიექტის სამოქმედო არეს წარმოადგენს. აქ იგულისხმება ის რთული სოციალური გარემო, სადაც მოზარდები ჩაბმულნი არიან ერთმანეთთან — სწავლასა თუ სხვადასხვაგვარ დამოკიდებულებებში. იძულებულნი არიან ანგარიში გაუწიონ ერთმანეთს და იმ სოციალურ ურთიერთობებს, სოციალურ განწყობებს, რომელიც იქმნება მათ შორის. ასეთი სოციალური გარემოა სკოლა, კლასი, გაკვეთილი. სწავლითი მოქმედების სოციალური გარემო — კლასი და გაკვეთილი წარმოადგენს მოსწავლისათვის სწავლის მოთხოვნის დაკმაყოფილების იმ სიტუაციას, რომელშიც განაწილებულია ფუნქციები მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის; რომელშიც ქცევითს დამოკიდებულებაში იმყოფებიან: მასწავლებელი — მოსწავლისა და მოსწავლე — მასწავლებლის მიმართ, მასწავლებელი და მოსწავლე სასწავლო საგნის მიმართ, მოსწავლეები — ერთმანეთის მიმართ, ხოლო ეს უკანასკნელი — ერთად და თითოეული ცალ-ცალკე — მასწავლებლის მიმართ.

საზოგადოებრივი საქმიანობის მთავარი მოთხოვნაა საზოგადოების წევრებს შორის ფუნქციათა განაწილება და მათი ურთიერთდამოკიდებულებების კოორდინირება (შეთანხმება), ქცევებისა და ურთიერთდამოკიდებულებების შეთანხმება მიიღწევა თანდათანობით აღამიანთა ურთიერთგაგების შედეგად ან ძალდატანების გზით, საზოგადოების წევრებზე.

თანამედროვე ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში, განსაკუთრებით სოციალურ ფსიქოლოგიაში (ბურტონის, ჰარტის, უიტის, ბექსტერის, ბერისა და სხვა) ზაზგასმულია, რომ სწავლებისა და სწავლის წარმატება მნიშვნელოვნად დამოკიდებულია იმ ერთობლივ კავშირზე, რომელიც უნდა დამყარდეს მოსწავლე-მასწავლებელსა და სასწავლო საგანს შორის; რომ მასწავლებლის სწავლების წარმატება დამოკიდებულია მოსწავლის სწავლების უნარზე, მოსწავლის ამოცნებლობაზე და სასწავლო საგნის სახელმძღვანელოს კარგად შედგენაზე.

ფაქტია, რომ სწავლება არ გულისხმობს მხოლოდ სასწავლო მასალის მიწოდებას, ან ოფნომაციის გადაცემა-მიღებას. სწავლება, რატომ უნდა, ეყრდნობა მასალის მიწოდება-მიღებას, მაგრამ მისი საბოლოო მიზანია მოსწავლეებში შემეცნებითი ინტერესების გაღვიძება და მათი ფსიქიკური უნარის განვითარება. სწავლება არის გაკვეთილზე მოსწავლეთა შინაგანი მზაობის აქტივაცია ამა თუ იმ მასალის მისაღებად, მოსწავლეთა ფსიქო-ფიზიკური ძალების მობილი-

ზება, მზადყოფნა, ანუ განწყობა სწავლის ქცევის განსაზოორციელებლად. სწავლა წარმართულია შემეცნებითი მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად, მაგრამ მისი განხორციელება დიდად არის დამოკიდებული მოსწავლეებში მასწავლებლის მიმართ დამოკიდებულებებზე (განწყობაზე).

სწავლა შესაბამისი ქცევის განწყობის შექმნაა, ეს უკანასკნელი ყოველ მოცემულ მომენტში მოსწავლეებს უბიძგებს სწავლითი აქტივობისაკენ. მოსწავლეთა სწავლისადმი აქტიუაცია კი უმთავრესად მასწავლებლის ორგანიზებული სიტუაციებით იქმნება. მოსწავლეებს მასწავლებელი ამზადებს სასწავლო საქმიანობისათვის გარეგულადაც და შინაგანადაც. მოსწავლეები ექვემდებარებიან მასწავლებელს როგორც ორგანიზატორს, ძალაუფლების მქონეს და ცოდნის წყაროს მასწავლებელი, იყენებს რა თავის პედაგოგიურ უფლებებს სხვადასხვა პედაგოგიური ხერხებით, ცოდნითა და გამოცდილებით, ცდილობს გადასცეს, შეასწავლოს და შეაყვაროს მოსწავლეს სასწავლო საგანი. ეს არის მასწავლებლისა მოსწავლესთან, ხოლო ორივეს მიერ სასწავლო საგანთან დამოკიდებულების დამყარების ერთი მომენტორმელიც განაპირობებს სწავლის განწყობის აღმოცენებას ან დარღვევას, რაც გამობატულებას პოულობს პედაგოგიური ზემოქმედების შედეგებში, მოსწავლეების მიერ სწავლის ქცევის განხორციელებაში ან უკუგდებაში. აგრეთვე, მოსწავლეები უპირისპირდებიან მასწავლებლებს, ინდივიდუალური მომწიფებულობის დონით, პიროვნული თვისებებით, სხვადასხვა ინტერესებით, სურვილებით. სწავლისა და მასწავლებლის მიმართ სხვადასხვა დამოკიდებულებებით — მიწოდებული ცოდნის მიღებით ან უარყოფით.

ყოველივე ამის გამო, რადგან არა ერთი შემთხვევა გვაქვს გაკვეთილებზე სწავლის განწყობის დარღვევისა და შექმნის, უნდა ვივარაუდოთ, რომ არსებობს რაღაც ფაქტორები, რომლებიც ხელს უწყობენ ან უშლიან სწავლის განწყობის შექმნას ან დარღვევას.

ჩვენი გამოკვლევის მიზანია, ერთი მხრივ განვიხილოთ ისეთი შემთხვევები, როცა დარღვეულია მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ურთიერთგაგება და მათ შორის აღმოცენებულია უარყოფითი დამოკიდებულება; მეორე მხრივ — გავარჩიოთ ისეთი შემთხვევები. სადაც მოწესრიგებულია მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ურთიერთობა და ვაჩვენოთ რა გავლენას ახდენს მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის შექმნილი სხვადასხვაგვარი დამოკიდებულებები სწავლის განწყობის აღმოცენებასა და დარღვევაზე.

პირველ რიგში საჭიროდ მიგვაჩნია გავითვალისწინოთ სწავლის პროცესში მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ურთიერ-

თობის კოორდინირების სიძნელეების გამომწვევი ზოგიერთი ფაქტორი, რომელსაც დიდი ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია სწავლის განწყობის შექმნასა და დარღვევის პროცესზე.

მასწავლებლის წინაშე ეს სიძნელე მოსწავლეების ინდივიდუალური და ასაკობრივი თავისებურებიდან უნდა მომდინარეობდეს. მაგრამ მოსწავლეებისათვისაც არსებობს მასწავლებლის პიროვნულ-ხასიათობრივი თავისებების ან პედაგოგიური ტაქტიკის უკმარობიდან გამომდინარე სიძნელეები — სწავლის ხელშემშლელი პირობები.

განვიხილოთ სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის დამახასიათებელი ძირითადი ფსიქოფიზიკური თავისებურებები.

მრავალი ექსპერიმენტული გამოკვლევის (შტრაკის, ბოლოდირენის, შტეფკოს, სირკინას, ბლონსკის და სხვათა) მიხედვით დადასტურებულია, რომ პირველი ძირითადი თავისებურება, რომლითაც ხასიათდება სასკოლო ასაკის ბავშვი, ეს არის ბავშვის ფიზიკური ძალების განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით განვითარება და მოზარდის ორგანიზმში ჭარბი ენერგიისა და ძალ-ღონის წარმოქმნა, რაც თავის მხრივ, სპეციფიკურ იერს აძლევს მოზარდის ქცევას. მოზღვავებული ენერგიის განცდა ბავშვს თვალსაჩინოდ გამოეხატება, დამოუკიდებელსა და აგრესიულს ხდის. საკუთარი ძალღონის სრულყოფა მას კარგ გუნებაზე აყენებს და ამის გამო მეტწილად იგი მხიარული და თავისი თავის კმაყოფილია, არ უწევს ანგარიშს სხვას, მის გარშემო არსებულ საგნებსა თუ მოვლენებს და მომხდარ ფაქტებს თავისი მოზღვავებული ძალების სარეალიზაციო სარბიელად აქცევს. ბავშვს არსებული გარემო სამოქმედოდ იწვევს და მისი დაუფლების მკაფიოდ ჩამოყალიბებული ტენდენცია უჩნდება, ამ ძალების აქტიურ ამოქმედებას ესწრაფვის და მოქმედებს კიდევ საკუთარი სიამოვნებისათვის, ზედმეტი ენერგიისაგან გასანთავისუფლებლად.

ეს გარემოება ოჯახსაც და სკოლასაც ხშირად აიძულებს ჩაერიონ ზედმეტად მოძრავი მოზარდის პირად ცხოვრებაში, შეაკავონ და წინ აღუდგნენ მისი აქტივობის თავისუფალ გამოვლინებას¹. სასკოლო ასაკის ბავშვის ეს თავისებურება განსაკუთრებით ჩანს ისეთ შეზღუდულ გარემოში, როგორც არის გაკვეთილი; ბავშვის მოქმედება გარედან განსაზღვრულია მასწავლებლის მითითებით, რომელსაც უპირისპირდება ბავშვის შინაგანი მოთხოვნილებების იმპულსები. ბავშვისათვის ჭარბი ენერგიის შეკავება და სხვისი სურვილებისადმი დაქვემდებარება ერთგვარ სიძნელეს ქმნის მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობაში. მასწავლებლისათვის იმიტომ, რომ იგი იძულებულია გაკვეთილის მსვლელობისას აღკვეთოს და სათანადო მი-

¹ დ. უზნაძე—პირველი სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია, შრომები. ტ. V, 1970.

მართლებდა მისცეს მოსწავლის სწავლისათვის შეუფერებელ ქცევას. მოსწავლისათვის კი იმიტომ, რომ მას, ზოგჯერ მასწავლებლის მოთხოვნის სრულად საწინააღმდეგო მოქმედების ტენდენცია უბიძგებს და ამოძრავებს, რის გამოც ვერ შეუწყნარებია მასწავლებლის მიერ ნაჩვენები გზები.

ეს არის მოსწავლის ფიზიკური განვითარებიდან გამომდინარე თავისებურების თანხლები სიძნელე, რომელიც კონფლიქტს ქმნის მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობაში, რაც მასწავლებლისაგან მოითხოვს სათანადო ტაქტს (ხერხს, ზომიერ მოპყრობას, აკრძალვას თუ წახალისებას), რათა მოახერხოს მოსწავლის ქცევის პედაგოგიურად გამართლებული მოქმედებისაკენ წარმართვა, ბავშვის შინაგანი ძალების მობილიზება, კონცენტრირება სწავლის განსახორციელებლად.

ამ ასაკის მოზარდში, ფიზიკური ენერჯის ინტენსიური განვითარების გარდა, ადგილი აქვს ინტელექტუალური ფუნქციების ამოქმედებას. ბავშვის მოზღვავებული ძალების იმპულსი პირველ რიგში ინტელექტუალურ სფეროშიც ჩნდება. ბავშვს ძლიერი ტენდენცია უჩნდება ობიექტური სინამდვილე თავის შემეცნების საგნად გაიხადოს. მისი ინტელექტუალური ინტერესები ფუნქციური ხასიათის მიდრეკილებებია, რომელშიც ბავშვს საკუთარი ინტელექტუალური ძალების ამოქმედება იზიდავს და მასში მტკიცე შემეცნებითი ინტერესები იღვიძებს, რომელიც სინამდვილის ბუნების წვდომაა ესწრაფვის. ასეთი შემეცნებითი ინტერესი სწავლის მოთხოვნილების გაღვიძების საფუძველი ხდება.

ეს არის სასკოლო ასაკის ბავშვის მეორე სპეციფიკურობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ მწიფდება ახალი ფუნქციონალური ფენა¹ — ინტელექტუალური ფუნქციების ფენა და მისი განვითარების იმპულსები, სადაც აქტივობა შინაგანი მოთხოვნილებიდან, შინაგანი იმპულსებიდან გამომდინარეობს² და იმ განწყობით წარიმართება, რომელიც დასაკმაყოფილებლად გარეგანში ეძებს თავის შესატყვის საგანს.

სწავლა ქცევის სწორედ ისეთი ფორმაა, რომელიც მოზარდის სამოქმედოდ განწყობილ ინტელექტუალურ ძალებს გარედან აწვდის საგანს, მაგრამ სწავლაში სასწავლო საგნის შინაარსსა და მიწოდების თანამიმდევრობას ცალკეული ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენცია ვერ განსაზღვრავს. სასწავლო საგანი მთელ კლასს ეძლევა ერთდროულად, გარედან და ამდენად იძულებით შესასწავლად. მასწავლებე-

1 დ. ნ. უზნაძე — სწავლის ინტერესის პირობები, შრომები, ტ. V, 1967.

2 დ. ნ. უზნაძე — ადამიანის ქცევის ფორმები, შრომები, ტ. V, 1967.

ლი საგნის მიწოდებისას ანგარიშს უწევს თვითონ შესასწავლი მასალის ლოგიკას, მისი სისტემის აღნაგობას, ამიტომ სწავლის პროცესში ანგარიშს ვერ გაუწევენ ყოველი ბავშვის ინტელექტის ფუნქციონალურ ტენდენციას და ვერ იქნება განსაზღვრული შესასწავლი მასალის მიწოდების თანმიმდევრობაც¹.

რადგან ორგანიზებული სწავლა ანგარიშს არ უწევს ცალკეული მოსწავლის ინტელექტუალურ-ფუნქციონალური ტენდენციის მომწიფების დონეს, მიწოდებული სასწავლო მასალა ზოგიერთი მოსწავლისათვის შესატყვისი იქნება, ზოგიერთისათვის — არა. აი ეს ინტელექტუალური სიმწიფის დონის სხვადასხვაობა არის კიდევ ერთი დაბრკოლება სწავლის ქცევის განხორციელების გზაზე. მას შეუძლია საგანი უინტერესოდ აქციოს (რაც არ უნდა საინტერესო იყოს თავისთავად) იმათთვის, ვისთვისაც ძნელად გასაგებია სასწავლო მასალა, და პირიქით, უინტერესო და „მშრალი“ საგანი შეიძლება საინტერესო გახდეს იმათთვის, ვისაც საგნის არსის წვდომა შეუძლია. ამ ფაქტმა შეიძლება გავლენა იქონიოს მოსწავლეების საგნისა და მასწავლებლის მიმართ დამოკიდებულებაზე. მათთვის სასურველი ან საძულველი გახადოს ამა თუ იმ საგანთან ერთად თვითონ მასწავლებელი.

სასკოლო ასაკის ბავშვის კიდევ ერთი ძირითადი თავისებურება. ზომელსაც გვერდს ვერ აუუღლით, არის სქესობრივი მომწიფება.

11 წლამდე გოგონებისა და ბიჭების სულიერი განწყობილება ერთნაირია. ისინი არიან გამბედავნი, მხიარულნი, აგრესიულნი, თავისი თავით კმაყოფილნი. 11 წლის შემდეგ, როდესაც გოგონებში სქესობრივი მომწიფების ენერგიული პროცესები იჩენენ თავს, სულიერი განწყობილებაც იცვლება და არსებითად განსხვავებული ხდება ბიჭებისაგან. შ. ბიულერის სიტყვებით რომ ვთქვათ, „მათში პესიმისტური ნოტები იწყებენ ჟღერას და წინანდელი უდარდელი და მხიარული ოპტიმიზმი მხოლოდ ვაჟების კუთვნილებად იქცევა“. მაგრამ სულ მალე იგივე პროცესები იწყება ვაჟებშიც, რაც თავის დაღს ასვამს მომწიფების პროცესში მყოფი ქალ-ვაჟის ქცევებს. ობიექტური სამყაროს შემეცნების ინტერესებს. მოზღვავებული ემოციური განცდები უდგება გვერდით; რომელიც მეტწილად სავესებით იპყრობს მოზარდის გონებას და მიმართულებას, ცვლის მის ინტერესებს. მოზრდილ

¹ დ. ნ. უზნაძე. ძირითადი ინტერესები. სასკოლო ასაკში. შრომები, ტ. 1967 წ.

მოსწავლეებში, ობიექტისადმი ინტერესების ნაცვლად, მოცემულ პერიოდში იღვიძებს ადამიანებისადმი ძლიერი ინტერესი, რაც უმთავრესად თავისი თავისადმი მეტ ყურადღებაში მქლავნდება. თავს იჩენს „მე“-ს გათვითცნობიერება, ანალიზი — „რას წარმოვადგენ „მე“, როგორი ვარ მე — მოსაწონი თუ დასაწუნი“ და სხვა. სხვებისადმი ინტერესი — „როგორია ის“, „რას ფიქრობენ ჩემზე“ და ა. შ. იცვლება მოქმედებებიც, იწყება კოპწიობა, გატაცება მოპირდაპირე სქესით. თავს იჩენს სირცხვილის გრძნობა, თავმოყვარეობა, შიში დამცირებისა (არ დაამცირონ „იმის წინაშე“). თავს იჩენს გატაცების თანმზღები მოვლენები — სინარული, ალტაცება, („იმის“ თანაგრძნობით: გამოწვეული) მწუხარება, დარდი, გულჩათხრობა, უგუნებობა — გატრუებული იმედის გამო, მოზარდის მიერ ფანტაზიით შექმნილი სამყარო და ოცნება. ყველა ეს მოვლენა მოზარდს თან სდევს და თან ახლავს გაკეთილჩვეუ, იპყრობს მის გონებას და სულ სხვა სფეროში, სხვა მიმართულებით წარმართავს მის გონებრივ მოქმედებას.

თუ სწავლის დედააზრი კონკრეტულად მოცემული ობიექტური სამყაროს ცნობიერ მოცულობად გადაქცევაში მდგომარეობს, მასწავლებლის უპირველესი მოვალეობაა მოსწავლეთა აქტივობისათვის განწყობილ ძალებს სწავლის შესატყვისი მიმართულება მისცეს, შეუქმნას სწავლის განწყობა და არ მისცეს გასაქანი მათ სხვა მიმართულებით ამოქმედებას.

მასწავლებელი ასწავლის და ამზადებს მოსწავლეს სასწავლო საქმიანობისათვის, ე. ი. განაწყობს სწავლისათვის. მას მოსწავლეები მზად ჰყავს სასწავლო მასალის მისაღებად, რის შემდეგადაც მასწავლებელი აწვდის სასწავლო მასალას, რომელსაც გარდაქმნის მოსწავლის აქტივობაში მყოფ ძალთა შესატყვისად. მასწავლებელი შეუამავლობს მასალასა და მოზარდს შორის, მასალასა და მოწაფის ძალებს შორის. მოსწავლეთა განვითარების ტენდენციის მქონე ძალები ვერ ამოქმედდება თუ მისთვის შესატყვის ობიექტურ მასალას არ მივაწვდით, მაგრამ განვითარების დონე უცვლელი დარჩება თუ მიწოდებული მასალა მხოლოდ მოსწავლეთა შინაგანი ძალების დონის შესატყვისი იქნება. მოსწავლე ვერ ჩაწვდება თავის განვითარების დონეზე უფრო რთულ მასალას, ამიტომ აუცილებელი ხდება მასწავლებლის ჩარევა, მისი „ახსნა“, ახალი მასალის ნაცნობ მასალამდე დაყვანა და ძველის მაღალ საფეხურზე აყვანა. მასწავლებლის როლი სწორედ მასალისა და მოწაფის ძალთა შორის შეუამავლობაში. მოსწავლეთა ძალების განვითარების პირობების შექმნასა და დახმარებაში მდგომარეობს¹. ამიტომ მასწავლებელი იძულებული ხდება ან-

¹ : დ. ნ. უზნაძე — სასკოლო ასაკის ბავშვის ქივიის ძირითადი ფორმა, შრომები, ტ. V. 1967.

გარიში გაუწიოს მოსწავლეთა სააქტივოდ მზადყოფნა დალებს, რის გამოც მასწავლებელს კულტურისა და მეცნიერების მონაპოვართა ის ფორმები მიაქვს მოსწავლეებთან, რომლებიც გამოდგებიან მათი ძალების ასამოქმედებლად. მასწავლებელს წინასწარ აქვს პროგრამირებული რა ასწავლოს და როგორ ასწავლოს; აქედან, გამოდის, რომ სწავლა ორმხრივად განსაზღვრულ პროცესს წარმოადგენს: ერთი მხრივ მოსწავლე თავის სამოქმედო ძალებით, განვითარების მოცემული საფეხურის შესატყვისობის ტენდენციით და მეორე მხრივ აღმზრდელი თავისი იდეალით, იმის სქემატური სურათით, რის განვითარებასაც თვლის პედაგოგიურად ღირებულად. ნაყოფიერი სწავლა ამ ორივე მხარის გათვალისწინებას გულისხმობს: პედაგოგიურად დასაბუთებული შინაარსის მიწოდებას და მის ორგანიზაციასაც, მაგრამ მასწავლებელი არც სასწავლო საგნის შინაარსის მიწოდებაში და არც ვაკეეთილის ორგანიზაციაში სავსებით თავისუფალი არ არის. არსებობს რიგი ფაქტორებისა, რომლებიც განაპირობებს როგორც სასწავლო მასალას, ისე მისი მიწოდების მეთოდების შერჩევას.

სასწავლო მასალის სრულყოფილად მიწოდებას შეიძლება ხელი შეუწყოს ან პირიქით ხელი შეუშალოს: 1. ჰასკოლო საგნების პროგრამის ხასიათმა, 2. მასწავლებელთა სასკოლო გეგმით დატვირთვამ, 3. აღმინისტრაციულმა სამუშაომ ან ქაჩრბმა დავალებებმა, 4. მასწავლებელთა მომზადების დონემ, 5. მასწავლებლის გადაცემის უნარმა და ბოლოს, 6. მასწავლებელთა პიროვნულმა (ხასიათობრივმა) თვისებებმა.

მასწავლებელი მოსწავლეთა პირისპირ დგას სასწავლო საგნის ცოდნით, სასწავლო მასალის გადაცემის უნარით, პიროვნული (ხასიათობრივი) თვისებებითა და იმ დროებითი ფსიქიკური მდგომარეობით (გუნებაგანწყობით), რომელიც თან ახლავს მას. მასწავლებელი ამ თვისებებით უპირისპირდება მოსწავლეთა მომწიფებისა და გამოცდილების დონეს, მოსწავლეთა ინდივიდუალურ განსხვავებულობებს, მათ შორეულსა თუ ამჟამად დასახულ მიზნებს, უშუალო მოთხოვნილებებს და სოციალურად მიღებულ ანუ სასურველ იდეალებს¹.

სწავლებისა და სწავლის წარმატება მნიშვნელოვნად დამოკიდებულია იმ ერთობლივ კავშირზე, რომელიც უნდა დამყარდეს მოსწავ-

¹ William H. Burlon — The guidance of learning activities, 1944.

ლე-მასწავლებელსა და სასწავლო საგანს შორის. მასწავლებლის სწავლების წარმატება დამოკიდებულია არა მხოლოდ მისი სწავლების უნარზე, არამედ ამ უკანასკნელის მოსწავლისა და სასწავლო საგნის გონივრულ კოორდინაციაზე.

არაერთხელ ყოფილა აღნიშნული ფაქტი, რომ თანაბარი გონიერებისა და მომზადების ორი მასწავლებელი სწავლებაში სხვადასხვაგვარ შედეგს აღწევს. ამ განსხვავების ნაწილი უსათუოდ მასწავლებელთა პიროვნული თვისებებისა და მოსწავლეებთან მათი მიდგომის სხვადასხვა ხერხებით აიხსნება. ეს ფაქტი ძალაში რჩება არა მხოლოდ სწავლების მიმართ, არამედ საზოგადოების შრომითი ურთიერთობის ყველა სფეროშიც. არსებობს საწარმოებიდან დათხოვნილი თანამშრომლების სტატისტიკური მონაცემები. ეს მონაცემები ცხადყოფს, რომ სამუშაოებიდან ინდივიდების დიდი უმრავლესობა სხვა ადამიანებთან შეწყობისა და შეხმატკბილების უუნარობის გამოა დათხოვნილი და არა მათი შრომითი არაკომპეტენტურობის მიზეზით. ასეთი სტატისტიკური მაჩვენებლები გაუწონასწორებელი მასწავლებლების შესახებ არ მოიპოვება, მაგრამ არსებობს ფაქტი — მშვიდი გაწონასწორებული პიროვნების (მასწავლებლის) სასწაულმოქმედი ეფექტისა მოსწავლეებზე და ერთი ან ორი არაადეკვატური მასწავლებლის არასასურველი ეფექტისა, როგორც ცალკეულ მოსწავლეებზე, ისე მთელ კლასზე.

არაერთი გამოკვლევაა ჩატარებული მასწავლებლის სასურველი პიროვნული თვისებების განსასაზღვრავად.

პარტისა¹ და მოგვიანებით ვუიტის² გამოკვლევებში მასწავლებლის მოწონებისა და დაწუნების მიზეზად, პირველ რიგში, მასწავლებლის ხასიათობრივი პიროვნული თვისებებია დასახელებული: მხიარულია, კეთილია, იუმორის გრძნობა აქვს, ადამიანურია, მეგობრულია, ამხანაგურია, კონტაქტურია, სამართლიანია, არ არის ქედმაღალი, ზრდილობიანია, გულწრფელია, პირდაპირია, პატივს სცემს მოსწავლეთა შეხედულებებს და ბოლოს, ზავგასმულია საგნის სწავლებაში კონკრეტული დახელოვნება — საგანსაც საინტერესოდ უნდა ხსნიდეს. გვასწავლიდეს იმაზე მეტს, რაც წიგნშია მოცემული. მასწავლებლის დაწუნების მიზეზადაც პიროვნული თვისებებია დასახელებული: ბრაზიანია, აგზნებადი და ბლენძია, თავისთავზე დიდი წარმოდგენისაა, უგრძობელია, უსულგულოა. მკაცრია, არ იღებს მხედ-

¹ F. W. Hart — Teachers and teaching, 1934.

² P. Witty — An analysis of the personality traits of the effective teacher, 1944.

ველობაში მოსწავლეთა გრძნობებს, დამცინავია, სხვისი დამცირება უყვარს, ყვირის მოსწავლეების წინაშე, საგანი იცის, მაგრამ არ გადმოსცემს საინტერესოდ და ა. შ.

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთდამოკიდებულებაში ბაქსტერი¹ იძლევა მოსწავლეებზე მასწავლებლის ქცევის გავლენის დეტალურ ანალიზს, რომ მასწავლებელს შეუძლია თავისი გულთბილი დამოკიდებულებით მოსწავლე გაათავისუფლოს დაძაბულობისაგან, ან პირიქით, თავისი მკაცრი და ცივი მიდგომით ბავშვს შეიძლება დაუქვეითოს საღი აზროვნების უნარი და სხვა.

ანდერსონი² აღნიშნავს, რომ მასწავლებელს აქვს გონების ზოგადი დანოკიდებულება, რომელიც მნიშვნელოვანი ელემენტია საკლასო ოთახის ატმოსფეროში. უკმაყოფილო, მკაცრი და „მწარე“ მასწავლებელი ყველაზე საშიშია ზედმეტად მგრძნობიარე ბავშვებისათვის. ექვიან, თავის თავში დარწმუნებულ და ქედმაღალ მასწავლებელს ენით გამოუთქმელი ზიანი მოაქვს იმ მოსწავლისათვის, რომლის ყოველდღიური ცხოვრება ივსება მასწავლებლის მუქარის მთელი სერაით. ზედმეტად შეშფოთებული, შეწუხებული მასწავლებელი ქმნის თავისი გონებრივი დამოკიდებულებით (ატიტუდი) მოსწავლეთა მიმართ ისეთ ატმოსფეროს, რომელიც ჩვეულებრივად საკლასო ოთახში მოსწავლეებში აგრესიის ტენდენციებს ბადებს.

ტიდემანი³ მიუთითა, რომ ზოგიერთი მასწავლებლის პიროვნული თვისება — ბატონობის სიყვარული (ბრძანების მოყვარული მასწავლებლებიც არსებობენ) მოსწავლეებში აღძრავს სიძულვილსა და ანტაგონიზმს ამ თვისების მქონე მასწავლებლის მიმართ და ეს სიძულვილი იზრდება მოსწავლეების ასაკის მატებასთან ერთად. „გამოცდილების მომატება და სიმწიფე ზრდის პიროვნული თვისებების გარჩევის უნარს, ცუდი მასწავლებლის მანკიერი თვისების შემჩნევის უნარსაც და ზრდის პატივისცემას თანამშრომლობითი თვისების მქონე მასწავლებლისადმი“⁴.

ტიდემანის აზრით, კარგი მასწავლებელი უნდა აღიარებდეს თითოეული მოსწავლის თვისობრივ განსხვავებას, მათ ინდივიდუალუბას და თავის სახელმძღვანელო პრინციპებს, მეთოდებს უზამებდეს

¹ B. Baxter — Teacher pupil relationship. N. y, 1941.

² V. V. Anderson — Psychiatry in education. N. y. 1932.

³ S. C. Tiedeman — A study of pupil teachers relationships. J. of educational research. 1942.

⁴ ხ. გაბაშვილი — მასწავლებელი. პედაგოგიური ფსიქოლოგია, ტ. 11, 1965 წ.

ცალკეული მოსწავლის იმ პიროვნულ თავისებურებებს და მიზნებს. რომლებიც სოციალურად მიზანშეწონილად ითვლება.

ამასთან ერთად მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ მასწავლებლის როლი სწავლების პროცესის წარმართვისათვის სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა მოსწავლეებისათვის.

რედლისა და ვატენბერგის შრომაში სპეციალური თავია მიძღვნილი მასწავლებლის ფსიქოლოგიური როლისადმი, რომელშიც განხილულია მასწავლებლის როლი, როგორც: საზოგადოების წარმომადგენელი, მოსამართლე და მსაჯული, ცოდნის წყარო, დამხმარე სწავლის პროცესში, მსაჯული დამნაშავეთა საქციელისა. აღმომჩენი, შემფოთების შემზღუდველი, ჯგუფის ხელმძღვანელი, მშობლის შემცვლელი, პირადი მეგობარი და მესაიდუმლე, სიყვარულის ან სიძულვილის ობიექტი¹.

მასწავლებელს ნებით თუ უნებურად უხდება ყველა ამ როლის შესრულება. მოსწავლეებთან დაპირისპირებისას მასწავლებლის ქცევის განმსაზღვრელია ტაქტი.

ყველაფერი ის, რაც მასწავლებლების მოსწავლეებზე ზემოქმედების შესახებ აღენიშნეთ, თავსდება მასწავლებლის პედაგოგიური ტაქტის ცნებაში. არსებობს პედაგოგიური ტაქტის ცნების სხვადასხვაგვარი დახასიათება, რომელთაგან სამი ძირითადია: 1. ტაქტი. როგორც პედაგოგიური ზომების დაკვა. 2. პედაგოგიური ტაქტი, როგორც ბავშვის პიროვნებისადმი სწორი მიდგომა და მასზე ზემოქმედების უფრო ეფექტური ხერხი. 3. პედაგოგიური ტაქტი, როგორც მასწავლებლის პიროვნების გამოვლენა.

სტრახოვი² იძლევა პედაგოგიური ტაქტის შემდეგ განმარტებას: პედაგოგიური ტაქტი არის მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთა ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებების აღრიცხვა, მათი დამოკიდებულება ინდივიდებთან და ნაწილობრივ, სასწავლო სავანთან. სტრახოვი, იძლევა რა პედაგოგიური ტაქტის ანალიზს, მასწავლებლის მოვალეობად თვლის: 1. მოსწავლეთა პიროვნების ღირსების პატივისცემას; 2. მოსწავლის ფსიქოლოგიური მდგომარეობის მიმართ გულისხმიერ დამოკიდებულებას; 3. მოსწავლეების აზროვნებისა და ნებისყოფის დამოუკიდებლობისა და აქტიურობის განვითარებას პედაგოგიურად მოთქმრებული მეთოდების საშუალებით; 4. მოსწავლეებზე მუდმივ ზემოქმედებას; 5. ნდობას მოსწავლეების ნაქმრე-

¹ Redle and Wattenberg — Mental Hygiene in education.

² И. В. Стр а х о в — Психология педагогического такта, 1966 г.

რების შემოწმებისას: 6. მშვიდ, დამაჯერებელ და გაწონასწორებულ მიმართვას მოსწავლეებისადმი.

სტრახოვის აზრით, პედაგოგიური ტაქტიკისათვის დამახასიათებელი უნდა იყოს: მასწავლებლის ბუნებრიობა; მიმართვის სისადავე (ფამილარობის გარეშე); ნდობა, განებივრების გარეშე; მოთხოვნების წაყენება — ხვეწნის და ძალდატანების გარეშე; რჩევა — ჩაიციების გარეშე; ირონია და იუმორი — მოსწავლის პიროვნების დაცივნისა და დამცირების გარეშე; კეთილი სურვილი — მოფერების გარეშე; დაჟინებითი მოთხოვნა — სიჭიუტის გარეშე; დამოუკიდებლობის განვითარება — ზედმეტი მეურვეობის გარეშე და სხვა. პედაგოგიური ტაქტიკის რეკომენდაციების სიუხვის მიუხედავად, ნაწილი პედაგოგებისა პრაქტიკულად ვერ იყენებს მას.

ფაქტია, რომ მოსწავლეს ოჯახიდან, თუ ქუჩიდან, მოაქვს მრავალფეროვანი შთაბეჭდილებები და გუნება-განწყობილებები, რომლებიც ძალიან ხშირად სრულებით არ შეესატყვისება სასკოლო მოთხოვნებსა და სასწავლო სიტუაციას. მაგრამ, რაკი მოსწავლე მოდის სკოლაში, გაკვეთილზე, იგი კიდევაც უნდა დამოირჩილოს მასწავლებლის ნებას და იმ მოთხოვნებს, რომელთაც უყენებს სწავლითი სიტუაცია. მან მონაწილეობა უნდა მიიღოს სწავლების პროცესში, ხოლო როგორ ხორციელდება ეს პედაგოგიურად მეტად რთული პროცესი, მოსწავლეთა ძველი შთაბეჭდილებებისაგან „განთავისუფლება“. სწავლისათვის უცხო მოთხოვნილებებიდან „გადანაცვლება“, მოსწავლეებში ახალი მოთხოვნილების, სწავლის მოთხოვნილების აღძვრა და მის საფუძველზე სწავლის განწყობის შექმნა, მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მასწავლებელზე, მის უნარსა და პედაგოგიურ ტაქტზე (რათა დამოირჩილოს კლასი და თავის ნებაზე წაიყვანოს იგი), აგრეთვე მოსწავლეებთან ურთიერთობის დამყარების იმ მეთოდებზე, რომელსაც იყენებს სწავლების პროცესში.

იმის შესასწავლად, თუ რა ზომებს მიმართავენ პედაგოგები მოსწავლეების გააქტიურებისათვის. (რომელიც პირველ რიგში გაკვეთილზე მოსწავლეების ყურადღების ყოფნაში გამოიხატება), ჩვენ შევისწავლეთ თბილისის რამდენიმე საშუალო სკოლის მასწავლებლისა და მოსწავლეების ურთიერთდამოკიდებულების ყოველგვარი წვრილმანი; ვაწარმოეთ გაკვეთილის მსვლელობის პროცესში მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობის აღრიცხვა, მასწავლებელთა მიმართვა და საერთოდ, ყოველგვარი რეაქცია მოსწავლეთა ქცევაზე. ჩვენს მიერ აღრიცხული გაკვეთილების ჩანაწერებმა ნათელყო, რომ არის ისეთი გაკვეთილები, რომლებსაც მოსწავლეები დიდი ინტერესით უსმენენ, აქტიურად არიან ჩაბმულნი სწავლის პროცესში და ყოველგვარი ობიექტური და სუბიექტური ფაქტორები, რომელნიც

სხვა შემთხვევაში სწავლის პროცესის შეფერხებას უწყობს ხელს: კლასში გამეფებულია სიწყინარე და მისდევენ მასწავლებლის მიერ მითითებულ გზებს. რა თქმა უნდა, ამგვარ გაკვეთილებზეც გვაქვს მოსწავლეების ყურადღების გადანაცვლების მომენტები, მაგრამ ეს ხელს არ უშლის მთელი კლასის საერთო მუშაობას. გარდა ამისა. შეგვხვდა ისეთი გაკვეთილები, რომლებიც ფრაგმენტულ ხასიათს ატარებდა. იყო შემთხვევები, როდესაც მასწავლებელი ახერხებდა მოსწავლეების გაჩერებას, დაინტერესებას და სწავლითი ქცევის განხორციელებას, ზოგჯერ კი ბავშვები, თუ შეიძლება ასე ითქვას „თავს იწყვეტდნენ“ და მასწავლებელს არ აძლევდნენ არც გამოკითხვისა და არც ახსნის საშუალებას. გვხვდებიან მასწავლებლები, რომელთა მიმართ მოსწავლეები კეთილად არიან განწყობილნი, ხელს არ უშლიან გაკვეთილის ნორმალურ ჩატარებას, და კარგადაც სწავლობენ მათ საგნებს. მაგრამ აღმოჩნდნენ მასწავლებლები, რომელთაც მოსწავლეები ნაკლებად უსმენენ, ურღვევენ დისციპლინას და არ აძლევენ გაკვეთილის ნორმალური ჩატარების საშუალებას. თვით ერთი და იმავე ჯგუფის მოსწავლეები სხვადასხვანაირად იქცევიან სხვადასხვა მასწავლებელთან, ერთი მასწავლებლის გაკვეთილზე სულგანაბლენი სხედან, მეორე მასწავლებლის გაკვეთილზე კი თავაშვებულნი არიან.

ისმება კითხვა: 1. რით არის გამოწვეული ერთი და იმავე მოსწავლეთა სხვადასხვაგვარი დამოკიდებულება სხვადასხვა მასწავლებლის მიმართ და 2. რა ფაქტორები განაპირობებენ მოსწავლეების მასწავლებლებისადმი სხვადასხვაგვარ დამოკიდებულებას.

მოვიყვანოთ მაგალითები ჩვენი დაკვირვებიდან.

ჯერ იმ გაკვეთილებს შევეხოთ, რომლებიც ნორმალურად ტარდებოდა, ადგილი არ ქონდა დარღვევებს, შემდეგ ისეთებს, რომელთა მსვლელობისას სისტემატიურად ირღვეოდა დისციპლინა.

1. მასწავლებლის ჯგუფში შესვლისთანავე ბავშვები ცდილობდნენ წესიერად ფეხზე ადგომას, უმოძრაოდ გაჩერებას და დასხდომას.

მასწავლებელი მშვიდი, სერიოზული გამომეტყველებით ათვალთვრებდა ბავშვებს და ელოდებოდა, ვიდრე ყველა დაამთავრებდა თავის „საქმიანობას“. სიის ამოკითხვის (ზოგჯერ არც ამოკითხავს, მორიგეს ჰკითხავს, ვინ აკლია) შემდეგ წყნარი, დაბალი ტონით კითხულობდა რა ქონდათ გაკვეთილად და ვის ქონდა სურვილი პასუხის. ბავშვები ასახელებენ თემას და ზედმეტი მოძრაობის გარეშე ითხოვენ გამოკითხვას. გამომძახებულ მოსწავლეებსაც უსმენენ გულისყურით, რადგან, თუ მოსწავლეს რაიმე შეეშლება, მასწავლებელი მეორე მოსწავლეს ავალებს შეუთსწოროს ან გაახსენოს. არის შემთხვევები, როცა მოსწავლე დაღლილია, არ უსმენს, მაგრამ არც ხმაუ-

რობს, სხვას ხელს არ უშლის. როცა მოსწავლე თავისთვის არის რაიმეთი გართული, მასწავლებელი თვალთ ანიშნებს ან სიტყვიერი გაფრთხილებით მოუწოდებს ყურადღებისაკენ. ახალ მასალას ხსნის მშვიდი თხრობითი კილოთი, მასალის შეთვისებას ამოწმებს კითხვებით. მთელი კლასი როგორც ერთი კაცი, მისდევს მის ნება-სურვილს, მოსწავლეები დიდ ინტერესს იჩენენ საგნისადმი და უღიდეს პატივისცემას ამჟღავნებენ მასწავლებლის მიმართ. მასწავლებელი თავის მხრივ პატივს სცემს მოსწავლეებს, გულთბილად ეკიდება მათ კითხვა-პასუხს, არ იყენებს დამამცირებელ მიმართვას და მკაცრ სასჯელს. აქვს მომთხოვნა, დამაჯერებელი და ზომიერი ტონი მიმართავში; მოსწავლეებს სჯერათ მისი სამართლიანობისა, იგრძნობა რაღაც ძალა, უნარი, რომლითაც იმორჩილებს კლასს და აღუძრავს მათ საგნისადმი ინტერესს.

ამას ვერ ვიტყვიტ მასწავლებლებზე, რომლებსაც არ უსმენენ. ვნახოთ მათი ტაქტი მოსწავლეებთან დამოკიდებულებაში.

II. ზარის დარეკვის შემდეგ ჭგუფში არეგ-დარევა მატულობს, ცდილობენ შექმნან გართობის სიტუაცია. მასწავლებლის კლასში შემოსვლის შემდეგ მოსწავლეების ნაწილი განგებ იგვიანებს გაკვეთილზე და თითოეული დაგვიანებული მხიარული გამომეტყველებით ან სასაცილო ენსტუებით მიემართება თავისი ან სხვისი ადგილისაკენ. მასწავლებლის მოწოდებაზე — დასხედით! — ზოგი ფეხზე დგება. გარკვეული დროის გასვლის შემდეგ ამყარებს წესრიგს ყვირილით. არის შემთხვევა, როცა ძლივს აჩერებს მოსწავლესა და მასთან ერთად მთელ კლასს რომელიც თანაუგრძნობს დასჯილ მოსწავლეს: უპირისპირდებიან, პროტესტს უცხადებენ მასწავლებელს შეძახილებით: — „უტკინა, მასწ... რას შვრებით, მასწ...“ და ა. შ. მოსწავლეები ცდილობენ გაკვეთილის საგრძნობი ნაწილი გაიყიანონ უქმად. დროდადრო ბავშვები გამოძახების მოლოდინში შიშით ირინდებიან. როგორც კი მასწავლებელი მოსწავლის გვარს დაასახელებს, დანარჩენები შვებით ამოისუნთქავენ და განაგრძნობენ ცელქობას. მასწავლებელი იძულებული ხდება შეწყვიტოს გამოკითხვა და ხელახლა მოუწოდოს სიჩუმისაკენ. „გაჩერდით!“, „ხმა ჩაიწყვიტეთ!“, „დაჯექით ადგილზე!“ (ფეხზე მდგომ მოსწავლეს). მოსწავლე ეკამათება — უნდა შევეკითხო მასწავლებელს. — რა უნდა შევეკითხო, ეხლა ისწავლი?

ამგვარ გაკვეთილებზე, ჩვეულებრივია გამოთქმები: „შენს ჭკუას ჰკითხე, გაანძრე ტვინი, რა გაქვს მაგ თავში“, „რას ცუნცრუკობ რომ ცუნცრუკობ?“, „კუნძივით რომ დევხარ“, „კრეტიწო“, „ორეხონის ტრუბავ“ (უნდა ეთქვა იეროქონის საყვირი) და სხვა...

მოსწავლეები საპასუხოდ ცდილობენ მასწავლებელი ააღელვონ.

მოთმინებიდან გამოიყვანონ და თავი შეიქციონ ამით. ისინი არ უშვებენ არც ერთ მომენტს, ყველაფერში სასაცილოს ეძებენ.

მასწავლებელმა განუმარტა მოსწავლეებს უპაერო სივრცის ცნება და დღეშით მინის მილიდან ცდილობდა ჰაერის გამოტუმბვას. როცა მასწავლებელმა ხელი ასწია მაღლა და მინის მილში ჩადო დღეში, ადგილიდან მოსწავლემ დაიძახა: ველოსიპედის ნასოსს მოვიტან, მასწ... მასწავლებელი უპასუხებს — რად მინდა ნასოსი? — აბა, ეს რა არის? — ეკითხება მოსწავლე; მეორე უმატებს: მანქანის ნასოსია. მასწავლებელი ყვირილით მოუწოდებს სიწყნარისაკენ. ბავშვები ერთი წამით ჩერდებიან. მასწავლებელი ცდილობს მინის მილით ამოიღოს წყალი (მილში წყალი უნდა შესულიყო, მაგრამ არ შევიდა) აი, ხედავთ? — ვერა, მასწ... ვერ ვხედავთ. არ არის წყალი. არა გვჭერა, მასწ...

მასწავლებელი იღებს პიპეტს და განმარტავს: „რეზინს რომ ხელი მოუჭიროთ, წყალი შიგ შევა!“ ადგილიდან მოსწავლე იძახის — პრიზმა, მასწ...?

— არა, პიპეტი, თვალში ჩასაწვეთებელია, ვერ ხედავთ?

— ვერა, მასწ... ვერ ხედავს, აჩეები უნდა, — ეხმარება მეორე მოსწავლე.

— ვერც აჩეები გიშველით თქვენ. დედა, რა ხმაურია, რა გეშველებათ, თქვე საცოდავებო? და ა. შ.

იყო შემთხვევა, როცა მასწავლებელმა უდისციპლინობისათვის მოსწავლე კუთხეში დააყენა. მოსწავლემ (რადგან მისგან მასწავლებელი ზურგით იდგა და ვერ ხედავდა) ისარგებლა, მიიღო კომიკური გამომეტყველება და დაიწყო მთელი კლასის გართობა.

სამწუხაროდ, ჩვენს მიერ მოყვანილი მაგალითები არ არის შემთხვევითი. ეს ფაქტი მიუთითებს ზოგიერთი მასწავლებლის სუსტ პედაგოგიურ ტაქტიზე და მოსწავლეების მასწავლებლისადმი უპატივცემულობაზე. ჩვენს მიერ მოტანილი ფაქტობრივი მასალის ანალიზიდანაც ნათლად ჩანს. რომ:

1. მოსწავლეებმა შესძლეს აეყოლებინათ მასწავლებელი და ჩაებათ კამათში, რამაც სასაცილო და მხიარული სიტუაცია შექმნა მოსწავლეებისათვის. თუ მასწავლებელი პასუხობს მოსწავლეების რეპლიკებზე, ამ მომენტით უთუოდ სარგებლობენ ბავშვები და ცდილობენ ახლა სხვა რეპლიკები მოიგონონ, რათა მასწავლებელი აარიდონ სასწავლო საქმიანობას და გაიყვანონ გაკვეთილის დრო.

2. მასწავლებლის ტაქტიკური შეცდომაა მოსწავლეთა უმართებულო შეფასება, მაგალითად, „შენ მაინც ვერაფერს გაიგებ“; „უნდა დაგიღებო, თორემ ვერ შეითვისებ“. ამგვარი მიმართვა მოსწავლეებში აზროვნების, მოტივირებულობის შემკავებლად გვევლინება. ბავშვს

თავისი ცოდნის რწმენას უკარგავს და ართმევს საკუთარი აზრის გამოთქმის გამბედაობას, აღძრავს მოსწავლეებში მასწავლებლის მიმართ მტრულ დამოკიდებულებას.

3. მასწავლებლის მხრივ მიუღებელი ქცევაა ბავშვის მშობლების თუ ოჯახის აუგად ხსენება. ამგვარი მიმართვაც მოსწავლეებში აღძრავს მასწავლებლის მიმართ მტრულ განწყობას, სიძულვილსა და უპატივეცემულობას.

4. არააღმზრდელიობითაა მოსწავლეთა პიროვნების დამამცირებელი დახასიათება: „საცოდავო“, „კრეტინო“, „გიყებო“, „ტუტუცებო“. „იერიქონის ტრუბავ“ და სხვა მისთანები. საეკვოა, რომ რაიმე პედაგოგიურ ეფექტს მიაღწიოს მასწავლებელმა, რომელიც ამგვარი ეპიტეტებით ამკობს მოსწავლეებს. „დამცირება“ მოსწავლეებში არ ქმნის საქციელის გამოსწორების განწყობას, პირიქით, მოსწავლემ იცის, რომ გიყი არ არის, არც კრეტინი, არც დებილი, არც საცოდავო, არც ტუტუცი და სხვა. ამიტომ ამგვარი მიმართვები ბავშვებში იწვევს მასწავლებლის მოლოდინის საპირისპირო განწყობებს, არა მასწავლებლისადმი დამორჩილების განწყობას, არამედ პირიქით, მათში ბაღებს წინააღმდეგობის გაწევის სურვილს; მტრობასა და სიძულვილს. ხშირია შემთხვევა, როცა სიამაყესაც კი გრძნობს მოსწავლე, რომელიც მიაღწევს იმას, რომ მასწავლებელი წონასწორობიდან გამოიყვანა და აკადრებინა ის, რაც პედაგოგიურად გამართლებული არ არის და რაც მის საქციელს არ შეეფერება.

მოზარდი მკაცრი და დაუნდობელი მსაჯულია მასწავლებლის მოქმედების, ცოდნის, საგნის გადმოცემის უნარისა და სხვა. სულ პატარა შეცდომას, შემთხვევით მარცხსაც კი არ აპატიებენ პატარები უფროსს, რომელიც ასწავლის. პედაგოგიურ პრაქტიკაში არაერთი შემთხვევა გვაქვს, როცა მოსწავლეები მასწავლებლის სულ მცირე მარცხს გართობის საგნად აქცევენ, ამიტომ დიდი სიფრთხილეა საჭირო ბავშვებთან ურთიერთობისას როგორც მიმართვებში, ისე სასწავლო მასალის მიწოდებაში. აქ საქმე ეხება საგნის გადაცემის უუნარობას. თუ მასწავლებელი ვერ ახერხებს სასწავლო მასალის იმგვარად გადაცემას, რომ მოსწავლეებში გააღვიძოს ან აღძრას ინტერესი როგორც საგნის, ისე თავის თავის მიმართ, მოსწავლეები ამქდავენებენ მასწავლებლისადმი გულგრილ დამოკიდებულებას და საგნისადმი ზერელე ყურადღებას. ამ მხრივ მეტად საყურადღებოა მოსწავლეთა თვალსაზრისი მასწავლებლებისა და მათ მიერ გამოყენებული ხერხებისა და მეთოდების შესახებ. მოსწავლეთა შეხედულებებს ამა თუ იმ მასწავლებლისა და სასწავლო საგნის მიმართ დამოკიდებულების შესახებ ანკეტური მეთოდის საშუალებით მოვუყარეთ თავი. სპეციალურად შედგენილი კითხვარის საშუალებით შევაგროვეთ სხვადა-

სხვა საშუალო სკოლების მე-8—მე-10 კლასის 978 მოსწავლის პასუხი. კითხვაზე პასუხების გაცემისას მოსწავლეებს არ ვავალდებოთ თავიანთი სახელისა და გვარის აღნიშვნას.

პასუხებს უნდა გამოეკლინა მოსწავლეთა საქმიანობა მთელი გაკვეთილის განმავლობაში. მოსწავლეთა დამოკიდებულებები მასწავლებლებთან, სასწავლო საგანთან და მასწავლებლების მიერ გამოყენებულ იმ მეთოდებთან, რომელსაც მოსწავლეებში უნდა აღეძრა სწავლითი აქტივობა, შეექმნა სწავლის განწყობა და გამოეკლინებინა მოსწავლეების მიერ განცდილი და ნაგრძნობი დამოკიდებულებები მასწავლებლებისადმი.

მიღებულმა მასალამ გვიჩვენა, რომ არ არის არც ერთი მოსწავლე, რომელსაც შეეძლოს მთელი 45 წუთის განმავლობაში გამუდმებით უსმინოს მასწავლებელს თუ მოსწავლეს, განუწყვეტლივ მიჰყვებოდეს გაკვეთილის მსვლელობას და გაკვეთილზე მხოლოდ სწავლით ქცევებს ახორციელებდეს. რა თქმა უნდა, გაკვეთილზე ძირითადად სწავლითი ქცევები ხორციელდება სწავლის განწყობის საფუძველზე. მაგრამ არსებობს სხვა ფაქტორებიც, რომლებიც ხელს უწყობენ ან უშლიან სწავლითი განწყობის აღმოცენებასა და სწავლითი ქცევების განხორციელებას.

გაკვეთილის მსვლელობის დროს მოსწავლეთა ყურადღების სხვა საგანზე გადატანის ფაქტორებში შეიძლება გავარჩიოთ ორი ჯგუფი: 1. მომენტალური, სიტუაციური და 2. ხანგრძლივ მომქმედი.

1. მომენტალური, სიტუაციური ფაქტორებია ის შემთხვევითი გამლიზიანებლები, რომელიც მოსწავლის ყურადღებას იპყრობს. მაგრამ მის გაქრობასთან ერთად მასზე ყურადღება ქრება. ასეთებია: ფანჯრის წინ შემთხვევით გამვლელი, კლასში შემთხვევით შემოსული ადამიანი. რაიმე უცხო ნივთი მეზობლის ხელში ან კლასში მოტანილი; ორგანიზმში უეცრად მომხდარი ფიზიოლოგიური პროცესები და სხვა.

2. ხანგრძლივმომქმედი ფაქტორებია: I. დაღლილობა, II. ავადმყოფობა (აღმოჩნდა ზოგიერთი ბავშვი ქრონიკულად დაავადებული. რომლებიც ძალიან განიცდიან მას, სულ მის დაფარვაში არიან, რათა მოსწავლეთა დაცინვის საგნად არ იქცნენ), III. გატაცება მოპირდაპირე სქესით (არ მინდა ვიფიქრო, მაგრამ ჩემი ბრალი არ არის, რომ სულ იმაზე ვფიქრობ — აღნიშნავენ თავიანთი გრძნობის შესახებ). სიყვარულს აღმოაჩნდა ორი მხარე: დადებითი (სწავლის განწყობის შემქმნელი) და უარყოფითი (ხელშემშლელი). დადებითი იმიტომ, რომ ბავშვი ცდილობს თავი მოაწონოს თავის გულის რჩეულს, არ შერცხვეს და გამოჩნდეს ყოჩაღი, ენერგიული და სხვებზე მაღლამდგომი ყველა თვისებებით. ამის გამო სწავლობს კიდევ და

ერიდება წესრიგის დარღვევასაც, ერიდება გულის რჩეულის წინაშე შეურაცხყოფას და დამცირებას. სკოლაში დადის მოწესრიგებული, „გალამაზებული“.

უარყოფითი მხარე იმაში ვლინდება, რომ ზოგიერთი ვერ ერევა თავს. მხოლოდ მასზე ფიქრს გაუტაცინა და ძალა არ შესწევს სხვა საქმეებიც აკეთოს, თუნდაც ისწავლოს. რა თქმა უნდა, არც ამას სურს იყოს დამცირებული „იმის“ წინაშე, მწარედაც განიცდის დამცირებას, მაგრამ საქმით ვერ შევლის თავს. იგი ჩაფლულია ოცნებაში და ეს გარემოება ხშირად, სამწუხაროდ, კომიკურ სიტუაციებშიც აყენებს, რასაც პედაგოგები და ამხანაგები ბევრ შემთხვევაში დაცინვით შენიშნავენ ან ანგარიშს არ უწევენ. ვერ წვდებიან მოზარდის გულის სიღრმეს, ვერ ხედავენ მისი ნირწამხდარი ქცევის საფუძველს.

IV ინტერესი ცნობილია, რომ ბავშვს ხანგრძლივად შეუძლია ყურადღება შეაჩეროს საგანზე თუ მოვლენაზე, რომელიც მას იზიდავს, აინტერესებს. ხშირად საგანგებო ზომების მიღება უხდება მასწავლებელს, მოსწყვიტოს ბავშვი მისთვის საინტერესო საგანს და ჩართოს სწავლის პროცესში. ინტერესს ისევე მასზე ძლიერმა ინტერესმა უნდა გაუწიოს მეტოქეობა.

V. მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთდამოკიდებულება.— მოსწავლეები პედაგოგიური თვალსაზრისით ყველაზე მდარე ხარისხის გაკვეთილზედაც კი ახორციელებენ სწავლით ქცევებს, მაგრამ აქ სწავლის განწყობები მომენტალურ ხასიათს ატარებს და დიდი ადგილი ეთმობა სხვა ქცევის განწყობებს. მოსწავლეთა პასუხებში ჩვენ ვხვდებით გაკვეთილზე მოსწავლეთა ქცევების მრავალფეროვან სახეებს და იმ მიზეზებს, რის გამოც მოსწავლე უსმენს ან არ უსმენს მასწავლებელს. მოსწავლეები როცა აღნიშნავენ, რომ უსმენენ (ამა თუ იმ გაკვეთილზე), იქვე ასახელებენ იმ მოქმედებებსაც, რომელიც იმავე გაკვეთილზე განახორციელეს. მაგალითად: გაკვეთილს ვუსმენდი, რადგან მასწავლებელს უნდა გავეძახე, მერე ვერთობოდი ჩემთვის, ველაპარაკებოდი ამხანაგს, ვასრულებდი მომდევნო გაკვეთილის დავალებას, ვაკვირდებოდი ერთ გოგოს, რომელიც თავზე მეტად მიყვარს. ვფიქრობდი ახალ კინოზე და ა. შ. არ ვუსმენ იმიტომ, რომ არ მაინტერესებს საგანი, არ მიზიდავს მასწავლებლის ახსნა. ვერ ვიტან მის ახსნილს, ბოროტი ქალია, ავია, პატიება ვერ წარმოუდგენია. პატივს არ ვცემ, დესპოტია, უგულოა, არაადამიანურია, ნერვიულოა, ფსიზია. საგანს ვერ გადმოსცემს და სხვა. ამგვარად ხასიათდება ის მასწავლებელი, რომლის მიმართ მოსწავლეს შემუშავებული აქვს მტრული დამოკიდებულების განწყობა და ამის გამო მისი გაკვეთილის მოსმენაც არ სურს. ხშირად მოსწავლე იძულებულია პედაგოგის

მიერ საგანგებო ღონისძიებების მიღების გამო უსმინოს გაკვეთილს, მაგრამ ყოველთვის ეძებს მომენტს, რომ თავი აარიდოს.

იგივე მოსწავლეები მეორე მასწავლებელს ახასიათებენ შემდეგნაირად: „კეთილია, ადამიანურია, მოსწავლეებს პატივს სცემს, კარგად ხსნის გაკვეთილს, კარგად იცის საგანი. ეს მასწავლებელი მიყვარს, პატივს ვცემ, იმის ახსნილის შემდეგ ბევრი კითხვა აღარ გვჭირდება, გვასწავლის იმაზე მეტს, რაც წიგნშია მოცემული, საინტერესო მასალას გვიყვება ზოლმე გაკვეთილზე. მშვიდია, ხათრი გვაქვს“. ამგვარი თვისებების მქონე მასწავლებელი მოსწავლეებთან კარგი ავტორიტეტით სარგებლობს და მის წყენასაც ერიდებიან, ბავშვები აღნიშნავენ: გააჩნია ვინ მოგვცემს შენიშვნას. ზოგის შენიშვნას ვერ იღებდით იმიტომ, რომ ხათრი მაქვს, პატივს ვცემ და არ მინდა ვაწყენინო მასწავლებელს, ზოგს კი, პირიქით, ვიწვევ, რომ უფრო გავაჭავრო; რაც მეტს დამსჯის, მით უფრო მეტს ვაწყენინებ, რომ ნერვები ავუშალო. „ზოგის შენიშვნა მოხედება ყურსა ბამბისასა, ზოგისა კარსა გულისასა“—აღნიშნავს IX კლასელი მოსწავლე.

მაშასადამე, მოსწავლეებს გაყოფილი ჰყავთ მასწავლებლები: ორ ჯგუფად, მოსწავლეთა გამოთქმები რომ ვინმართ: 1. „პატივსაცემი“, „სათაყვანებელი“, „საყვარელი“ და 2. „საძულველი“ პედაგოგებად.

პირველი ჯგუფის ე. წ. საყვარელი მასწავლებლების მიმართ ბავშვებს შექმნილი აქვთ კეთილი დამოკიდებულებების, ურთიერთგაგების და პატივისცემის განწყობა, მეორე ჯგუფის — „საძულველი“ მასწავლებლების მიმართ — მტრული, ურთიერთდამციროებისა და ურთიერთუპატივისცემლობის განწყობა. არც მასწავლებელი სცემს მოსწავლის პიროვნებას პატივს და ასეთივე საპასუხო რეაქციას იძლევა მოსწავლეს მასწავლებლის მიმართ, რაც ზოგჯერ ფიზიკურად შეურაცყოფითაც მთავრდება. ამგვარი პედაგოგი ხშირად იძულებულია მოსწავლის დასამორჩილებლად მიმართოს ძალას, რომელსაც (მოსწავლეთა ჩანაწერების მიხედვით) არ მოსდევს ის ეფექტი, რისთვისაც გამიზნული იყო იგი. თუ პედაგოგი ფიქრობს, რომ „შიში შეიქმს სიყვარულს“, აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლის შიშს მხოლოდ დაბალი კლასის მოსწავლეებში აქვს ძალა.

დაბალ კლასებში იყო შემთხვევები, როდესაც მოსწავლეები ასახელებენ მასწავლებელს, რომლისაც ეშინიათ (III და IV კლასებში ურთი-ორი შემთხვევა), ხოლო ზედა კლასებში (დაწყებული IV—V კლასიდან X კლასის ჩათვლით) მოსწავლეები აღარ ასახელებენ მასწავლებლებს, რომლისაც ეშინიათ. არავისი არ გვეშინიათ — აცხადებენ ისინი. IX კლასის მოსწავლეები შოთა რუსთაველის აფორიზმს „შიში შეიქმს სიყვარულსა“ შემდეგნაირად განმარტავენ: „შიში ამ

შემთხვევაშიც ხათრი და რიდი. ჩვენ არავისი და არაფრის არ გვეინაა.

როგორც ვხედავთ, ბავშვს თუ არა აქვს ხათრი, ფიზიკური ზემოქმედებით ვერ მივაღწევთ სასურველ შედეგს. სამაგიეროდ უფროსის ხათრის შქონე მოსწავლეები ერიდებიან შეურაცხყოფას, უფრო ხილდებიან მშობლებს, პედაგოგს უხეშად არ მიმართავენ, პატივს სცემენ მის პიროვნებას. სწორედ აი ეს — მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის წარმოქმნილი ურთიერთდამოკიდებულების განწყობა — არის ის ძირითადი ფაქტორი, რომელიც ხელს უწყობს ან უშლის სწავლითი ქცევის განხორციელებას და სწავლითი განწყობის აღმოცენებას. მოსწავლისა და მასწავლებლის მტრული დამოკიდებულება ხელს უშლის სწავლის განწყობის შექმნას და ამდენად სწავლის ქცევის განხორციელებასაც, ხოლო კეთილი დამოკიდებულება ქმნის როგორც მასწავლებლის მიმართ პატივისცემის და სიყვარულის განწყობას, ისე იმ სასწავლო საგნის სიყვარულისა და დაუფლების განწყობას, რომელსაც ეს მასწავლებელი ასწავლის.

ამრიგად ჩვენს მიერ მოპოვებული მასალა გაიყო ორ ჯგუფად. პირველი გაკვეთილები, რომელზედაც სწავლითი განწყობის აღმოცენებისათვის შექმნილია ყველა პირობა, და მეორე გაკვეთილები, რომელზედაც სწავლის განწყობის შექმნის ხელშემშლელი პირობები ბატონობენ. სწავლის განწყობას გაკვეთილზე ძირითადად, ორი ფაქტორი ქმნის: I. სასწავლო საგნის ფაქტორი და II. ადამიანის ფაქტორი. სასწავლო საგნის ფაქტორში უნდა გავარჩიოთ ორი მომენტი: I. საგნის შინაარსის შესატყვისობა მოსწავლეთა ფუნქციონალურ ტენდენციასთან და II. რამდენად კარგად არის ორგანიზებული სასწავლო მასალა.

ადამიანის ფაქტორში კი იგულისხმება პედაგოგის სწავლების უნარი, შინაარსის გამდიდრება, ნათელი ახსნა (რაც მიმზიდველს გახდის თვით საგნის შინაარსს) და პედაგოგის ზეგავლენა მოსწავლეებზე. პედაგოგის ზეგავლენაში იგულისხმება მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობა, რომლის საფუძველზე წარმოიშობა სოციალური განწყობა, ურთიერთდამოკიდებულების განწყობა, რომელიც განაპირობებს მოსწავლეებში მასწავლებლის მიმართ სიმპათიან-ანტიპათიას, ხათრსა და სიძულვილს, პატივისცემას ან უპატივისცემლობას. ეს განწყობა, თავის მხრივ, განაპირობებს თვით სასწავლო საგნისადმი იმ დამოკიდებულების შესატყვის განწყობას, რაც აქვს მოსწავლეს ან საგნის მასწავლებლის მიმართ. მოსწავლე მასწავლებლებსაც და საგნისავე სწორედ იმ განწყობით ეკიდება, როგორ განწყობასაც ქმნის მასწავლებელი მოსწავლეებთან პირად თუ კოლექტიურ ურთიერთობაში. სასწავლო საგნის სიყვარული თუ სიძულვილი და სწავლის სურვილი

მნიშვნელოვანწილად დამოკიდებულია მოსწავლეებში მასწავლებლის პიროვნების მიმართ წარმოქმნილ განწყობაზე და იმ საპირობიპირო პასუხებზე, როგორცაა მასწავლებლებში შექმნილი განწყობა თითოეული მოსწავლის (ან მთელი ჯგუფის) მიმართ. მოსწავლეები გრძობენ მასწავლებლის დამოკიდებულებას და ეს მოსწავლეებში განიცდება, როგორც სწავლის განწყობის შექმნის, მასტიმულირებელი ან შემდეგრებელი. მოსწავლეები ხშირად აღნიშნავენ ამა თუ იმ საგანზე: „ეს საგანი მიყვარდა, ეხლა მეჯავრება და ეს მასწავლებლის დამსახურებაა“, „ეს საგანი მან შემაძულა“. — ამბობენ პირიქითაც: „ეს საგანი მასწავლებელმა შემაყვარა“, „მე ეს საგანი მიყვარს, უფრო სწორად, მასწავლებელი, რადგან მასწავლებელმა შემაყვარა“.

მასწავლებლის გულგრილი, მკაცრი და ცინიკური დამოკიდებულება მოსწავლის მიმართ მეტად დიდ როლს თამაშობს არა მარტო თვით საგნისადმი დამოკიდებულებაში არამედ მოსწავლის პირად თვით საგნისადმი დამოკიდებულებაში, არამედ მოსწავლის პირად მოთხოვნის საწინააღმდეგო, საპირობიპირო რეაქციები, რაც ხელს უშლის სწავლის განწყობის აღმოცენებას.

პედაგოგიურად გაუმართლებელი ხერხია მოსწავლეთა სწავლა-აღზრდის საქმეში ფიზიკური დასჯაც. მოსწავლეთა პასუხებმა გვიჩვენეს, რომ მიუხედავად ძლიერი ფიზიკური ტკივილებისა, რომელსაც იწვევს მასწავლებლისაგან სილის გარტყმა და სხვა, არ იწვევს არც მასწავლებლის პატივისცემას, არც შიშის, არც მისი საგნისა და თვით მასწავლებლის სიყვარულს. მოსწავლეები გაკვეთილებზე ჩუმად სხედან იმის გამო, რომ მშობლები უყვართ და არ უნდა მათი განერვიულება, თორემ მშობლის ყურამდე რომ არ მიდიოდეს მათი უწესო საქციელის ამბავი, ამგვარ მასწავლებლებს არც შეეპუებოდნენ და არც რაიმე ანგარიშს გაუწევდნენ.

ყვირილს არ მოაქვს სარგებლობა, პედაგოგიური თვალსაზრისით, მოსწავლეთა სწავლა-აღზრდის საქმეში. ის დამამცირებელი ეპიტეტები, რომელსაც ზოგიერთი მასწავლებელი ხმარობს მოსწავლეთა მიმართ, ამცირებს მასწავლებლის პედაგოგიური ზემოქმედების ძალას, საფუძველს უთხრის მის ავტორიტეტს და საძლველს ხდის იმ საგანსაც. რომელსაც იგი ასწავლის.

არასასურველი ეფექტი აქვს მოსწავლეთა თავმოყვარეობის შელახვას. ის, ვინც არ უფრთხილდება ბავშვის თავმოყვარეობას, იგი არ უფრთხილდება თავის თავსაც, რადგან შეურაცხყოფილი მოსწავლე არ ინდობს მასწავლებელს და სამაგიეროს უხდის იმგვარი ქცევით, რაც არ ეკუთვნის აღმზრდელს აღსაზრდელისაგან. მოსწავლე გალაღებული, თავაწყვეტილი, განებივრებული, ფიზიკურად ძლიერი. მხიარული, გართობისა და სეირის მოყვარული, ზოგჯერ ამო-

ვარდნილია სწავლის განწყობის კალაპოტიდან. პედაგოგის მოვალეობაა არ აძვეეს მოსწავლეთა გამომწვევ ქცევებს. შეინარჩუნოს პედაგოგის ღირსება როგორც ეს მისაბამ პედაგოგებს ჩვევიათ, რომელთაც ვერ კადრებენ, ვერ უბედავენ ამგვარ მიმართვას მათი პატივისცემის, ხათრისა და სიყვარულის გამო და თვითონაც მიაღწიონ მოსწავლეების პატივისცემას და სიყვარულს.

1. თუ პედაგოგი მხედველობაში მიიღებს მოსწავლეთა ასაკობრივ თავისებურებას, მას არ გაუკვირდება მოსწავლეთა შეუფერებელი საქციელი, მოსწავლეთა დაუდგრომლობა არ გამოიყვანს წონასწორობიდან. ისინი ხომ ფიზიკურად ძლიერი და ჭარბი ენერჯის მქონენი არიან და მისგან განთავისუფლებას, განტვირთვას ესწრაფვიან. პედაგოგს არ გაუჭირდება თვითონ მისცეს მიმართულება მათ ფსიქიკურ და ფიზიკურ ენერჯიას. დატვირთოს და კალაპოტში ჩააყენოს მათი მოქმედება, თუ სათანადო დამოკიდებულებას დაამყარებს მათთან.

2. სასკოლო ასაკის ბავშვი ინტელექტუალურადაც მომწიფებელია და დიდი მონდომებით ეკიდება შემეცნებითი ინტერესების გამომწვევ მასალას. შემეცნებითი მიდრეკილებები აქვს ბავშვს, მისი ნორმალური ფუნქცირება ბევრად დაამოკიდებული პედაგოგზე, როგორ მიაწვდის იგი სასწავლო მასალას ან რამდენ ხანს შესძლებს ბავშვის გონების დაპყრობას, სასწავლო ინტერესებისა და სწავლის განწყობის შექმნას.

ფაქტიურმა მასალამ ცხადყო, რომ მოზარდთან პედაგოგის კეთილისმყოფელ დამოკიდებულებას შეუძლია შეაყვაროს „მშრალი“ საგანი და მისთვის საინტერესოდ აქციოს, და, პირიქითაც, მის უსულგულო, ცივ, დესპოტურ დამოკიდებულებას შედეგად მოყვეს თავისთავად საინტერესო შინაარსიანი საგნისა და ამ საგნის მასწავლებლის სიძულვილიც.

3. ბავშვი სასკოლო პერიოდში სქესობრივადც მწიფდება და მისი ქცევები ხშირად მასთან დაკავშირებული განცდებით არის განსაზღვრული. ამ ფაქტს დიდი ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია მოსწავლეთა სწავლით აქტივობაზე. ამის გამო მასწავლებელი ფრთხილი, ფაქიზი, მიდგომით უნდა დაუპირისპირდეს ბავშვის შინაგან სამყაროს, რათა მასში გაბატონებული მოპირდაპირე სქესისადმი სწრაფვა, სიყვარულის განცდა დროდადრო შესცვალოს სწავლის განწყობით.

სწავლის ქცევას, ისევე როგორც ყველა სხვა ქცევას, საფუძვლად უდევს სწავლის მოთხოვნილება და განწყობა, რომლის განხორციელება ხდება სასწავლო საგნისა და ადამიანებთან ურთიერთობის პროცესში. სწავლის ქცევისა და სწავლის განწყობის აღმოცენებას ან

დარღვევას ძირითადად სწორედ ის სოციალური ურთიერთდამოკიდებულების განწყობა განსაზღვრავს, რომელიც მყარდება მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის.

III. მოზარდობის ასაკში თანამშრომლობის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი

საბჭოთა სკოლაში ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდის ამოცანების კოლექტიურობის პრინციპების წარმატებით განხორციელებასათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეთა თანამშრომლობის უნარის მაღალ დონემდე განვითარებას. შეიძლება ითქვას, რომ პირველი მეორის გარეშე ვერც იარსებებს. მოსწავლეთა თანამშრომლობა საბჭოთა სკოლის კოლექტიურობის პრინციპების რეალიზაციის ძირითადი ფაქტორია.

აქედან ცხადია, თუ რა დიდი მნიშვნელობა ეძლევა ჩვენს ქვეყანაში მოსწავლეთა თანამშრომლობის განვითარების ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა შესწავლას.

წინასწარ, სანამ დაწვრილებით განვიხილავდეთ საბჭოთა ფსიქოლოგების გამოკვლევის შედეგებს და უცხოეთის ფსიქოლოგიური ლიტერატურის მონაცემებს მოსწავლეთა თანამშრომლობის თავისებურებებზე, ჩვენ გვინდა ზოგადად დავახასიათოთ თვით თანამშრომლობის ცნების რაობა, მისი შინაარსი, მისი მნიშვნელობა საბჭოთა სკოლაში, საერთოდ, ბავშვის პიროვნებისა და, კერძოდ, მათი საზოგადოებრივი ინტერესების განვითარებისათვის.

თანამშრომლობის ძირითადი აზრი და მნიშვნელობა მდგომარეობს რამდენიმე ადამიანის ერთად მუშაობაში, მათ მიერ წინასწარ მოფიქრებული და გათვალისწინებული რაიმე საქმიანობის განსახორციელებლად.

ცხადია, რომ კოლექტივში ასეთი ხასიათის მუშაობის ჩატარება რაც არ უნდა მარტივი იყოს ამ უკანასკნელის შინაარსი, კოლექტივის თითოეული წევრისაგან მოითხოვს ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს, რაც აუცილებელია იმისათვის, რომ საერთო ძალებით, თითოეულის წვლილის შეტანით იქნეს ჩატარებული ამა თუ იმ ამოცანის ბოლომდე შესრულებისათვის საჭირო მუშაობის ყოველი ეტაპი. ამისათვის საჭიროა, ჯერ თვით ამოცანის მოფიქრება, მის შინაარსზე მსჯელობა, შემდეგ ამ შინაარსის დაყოფა ამოცანის შესატყვის საფეხურებად; თუ საჭირო იქნა, მუშაობის პროცესში ამხანაგებთან (თუ ამხანაგთან) შეთანხმებით, თითოეულის მიერ ახალი მომენტების შეტანა ამ საფეხურების დამუშავებაში და სხვა.

ნამდვილ თანამშრომლობას კოლექტივში მხოლოდ მაშინ შეიძლება ექნეს ადგილი, თუ მისი თითოეული წევრი აქტიურად იქნება ჩაბმული კოლექტივის საერთო ძალებით მოფიქრებული ამოცანის შესრულებაში, თუ ყოველ მათგანს საკმაოდ გაგებულ-გააზრებული ექნება ამოცანის მიზანი.

რასაკვირველია, ნამდვილი თანამშრომლობისათვის მხოლოდ გონებრივი განვითარების გარკვეული დონე არ არის საკმარისი. ამასთან ერთად, პირველ რიგში, აუცილებელია, კოლექტივის თითოეულ წევრს, რომელმაც აქტიური მუშაობა უნდა ჩაატაროს თავის ამხანაგებთან ერთად საერთო მიზნის განსახორციელებლად, მოეპოვებოდეს ხასიათის ისეთი თვისებები, რომლებიც გაუადვილებს მას ანგარიში გაუწიოს ამხანაგების (თუ ამხანაგის) აზრს და შეეძლოს გამოიჩინოს როგორც მათთან შეთანხმების, ისე — საწინააღმდეგო შეხედულების შემთხვევაში თავისი აზრის დასაბუთებულად, უკონფლიქტოდ გაზიარების უნარიც.

საბჭოთა სკოლა თავის ყოველდღიურ პრაქტიკულ მუშაობაში ცდილობს შექმნას ის ხელსაყრელი პირობები, რომლებიც საჭიროა სწორად ჩამოყალიბებულ კოლექტივში ბავშვთა თანამშრომლობის უნარის თანდათან განვითარებისათვის.

სკოლაში მოქმედი პიონერული ორგანიზაცია, თუ მისი მუშაობა მაქსიმალურად დაცულია ფორმალისტური ხასიათის შეცდომებისაგან, სკოლასთან ერთად სწორედ ამ მიზანს ემსახურება.

ამ უკანასკნელ წლებში, საბჭოთა ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში, განსაკუთრებით მოსკოვსა და ლენინგრადში — საკმაოდ ბლომად გამოქვეყნდა გამოკვლევები სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეთა კერძოდ, მოზარდების პიროვნების განვითარებასა და საზოგადოებრივი ინტერესების შექმნაში კოლექტივის როლის შესახებ. ასეთი გამოკვლევები ჩვენ საყურადღებოდ მიგვაჩნია, ვინაიდან მოზარდების თანამშრომლობის უნარის განვითარების საკითხი მჭიდროდ არის დაკავშირებული მოზარდების აღზრდის საკითხთან სასკოლო და პიონერული ორგანიზაციის კოლექტივებში მათი ურთიერთდამოკიდებულებისა და საერთო მიზნების განხორციელებისაგან მიმართული მუშაობის ხასიათთან.

მაგალითად, 1966 წელს მოსკოვში ჩატარებული საერთაშორისო ფსიქოლოგთა კონგრესის 35-ე სიმპოზიუმის ანგარიშებში საბჭოთა ფსიქოლოგების სხვა წერილებს შორის დაბეჭდილია ორი საბჭოთა მკვლევარი ქალის წერილი, რომელთა შინაარსი — ყოველ შემთხვევაში, ზოგადად მაინც ენათესავება მოზარდების თანამშრომლობის უნარის განვითარების საკითხს.

პირველი წერილი ეკუთვნის ლენინგრადელ ფსიქოლოგ ქალს,

ტ. ე. კონნიაკოვას: „კოლექტივის როლი ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბებაში“. მეორე წერილის — „კოლექტივში მოწაფეთა პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბების ზოგიერთი პირობის შესახებ“ — ავტორია ვ. ს. მახლახი¹.

ორივე წერილის ავტორი თავიანთ გამოკვლევებში ეყრდნობიან ა. ს. მაკარენკოს მიერ წამოყენებულსა და მის საკუთარ პრაქტიკულ პედაგოგიურ მუშაობაში ნაყოფიერად განხორციელებულ დებულებას იმის შესახებ, რომ — „ბავშვის აღზრდა ხორციელდება კოლექტივში მისი ცხოვრების პროცესში და წარმოადგენს ბავშვების მიერ თანმიმდევრობით ათვისებას იმ საზოგადოებრივი მოთხოვნებისა და ქცევის ნორმებისას, რომლებიც არსებობენ მოცემულ კოლექტივში და ასახვენ აღზრდის საზოგადოებრივ მიზნებს“².

ტ. ე. კონნიაკოვას მოჰყავს ა. მაკარენკოს დებულება იმის შესახებ, რომ ადამიანების ყოველ ჯგუფს, რომლებიც, ასე თუ ისე, დაკავშირებული არიან ერთმანეთთან, არ შეიძლება დაერქვას კოლექტივი, ნამდვილ კოლექტივში ბავშვებს აერთიანებს საზოგადოებრივად ღირებული მოქმედება და ერთმანეთს შორის ურთიერთობის გარკვეული ორგანიზაცია.

კონნიაკოვა თავის გამოკვლევაში მიუთითებდა: მოსწავლეთა კოლექტივში მუშაობა ისე ყოფილიყო წარმართული, რომ თვითონ მოსწავლეებს საკუთარი კოლექტივის ორგანიზატორებად ეგრძნობთ თავი, მოზრდილებს ზევიდან არ მოეხვიათ მათთვის ამა თუ იმ მოთხოვნის განხორციელება. როცა კოლექტივში მოსწავლეთა მუშაობის ეს ძირითადი პირობა სრულდებოდა, მაშინ კონნიაკოვას გამოკვლევის თანახმად, უფრო თვალსაჩინო დადებით ზეგავლენას ახდენდა მოსწავლეთა საკუთარი ინიციატივით განხორციელებული მოქმედება, მათი მყარი საზოგადოებრივი ინტერესებისა და ჩვევების განვითარებაზე (წესრიგის დასამყარებლად სკოლაში მოსწავლეთა სპეციალური სისტემატური მორიგეობის შემოღება და სხვ.).

ე. ს. მახლახის გამოკვლევაში განზოგადებულია სკოლა-ინტერნატის მოსწავლეებზე მის მიერ ჩატარებული მუშაობა. პირველად—ინტერნატის 180 მოსწავლეზე, 8 წლის ასაკიდან 14 წლის ასაკამდე გოგონებსა და ვაჟებზე, მეორედ—მესამე კლასიდან მაღალ კლასამდე 150 გოგონასა და ვაჟზე. გამოკვლევა მიზნად ისახავდა მოსწავლეთა კოლექტივში კეთილსინდისიერების განვითარების საკითხის შესწავლას.

¹ იხ. XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 35. Москва, 1966. გვ. 50—59, 131—135.

² იხ. ამავე 35-ე სიმპოზიუმის მასალები, ტ. ე. კონნიაკოვას ზემოაღნიშნული წერილი, გვ. 51.

ლ. ი. ბოჯოვიჩის 1968 წელს გამოცემულ მონოგრაფიაში — „ბავშვობის ასაკში პიროვნების ჩამოყალიბების შესახებ“, ფართო ინფორმაცია არის მოცემული საბჭოთა კავშირში ჩატარებულ იმ გამოკვლევებზე, რომლებიც აღნიშნულ საკითხს ეხებიან ბავშვის განვითარების ყველა ეტაპზე.

ლ. ი. ბოჯოვიჩი, როგორც ტ. ე. კონნიაკოვა, თავის გამოკვლევაში სავსებით ემყარება ა. ს. მაკარენკოს შეხედულებებს ბავშვთა აღზრდის საკითხებზე და, კერძოდ, მის მოსაზრებებს კოლექტივის უდიდესი როლის შესახებ საბჭოთა ბავშვებში აღრეული ასაკიდან კოლექტიურობის მიმართულების განვითარება-განმტკიცებაზე. თავის მონოგრაფიაში ბოჯოვიჩი ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ კოლექტივის ცნება, მისი არსი, როგორც ეს აღიარებული იყო მაკარენკოს მიერ, ჩვენში ხშირად არასწორად არის გაგებული, რაც უკარგავს კოლექტივს ნამდვილ მნიშვნელობას. ნამდვილი კოლექტივის ზეგავლენის შესახებ საბჭოთა ბავშვების, კერძოდ, მოზარდების საზოგადოებრივ აღზრდაზე ის ამბობს შემდეგს: „მოზარდები ნამდვილ კოლექტივებში გაერთიანებული უნდა იყვნენ აუცილებლად რომელიმე საზოგადოებრივი მნიშვნელობის მქონე და, ამავე დროს, კოლექტივის ყოველი წევრისათვის მიმზიდველი საქმიანობით. ამ შემთხვევაში ყოველი მოსწავლე, რომელიც ცდილობს მიაღწიოს კოლექტივის წინაშე დასმულ ამოცანას, თავის თავს განიცდის იმ საერთო სერიოზული მუშაობის მონაწილედ, რომლითაც დაინტერესებულია ყველა მისი ამხანაგი. მხოლოდ ამ შემთხვევაში იგრძნობენ მოზარდები მჭიდრო კავშირს ერთმანეთთან, მათში წარმოიქმნება საერთო განცდები, რომლებიც თან სდევს საერთო მიღწევებს, და საერთო მარცხით გამოწვეულია წყენაც... მხოლოდ ასეთ ჰემმარიტ კოლექტიურ მოქმედებაში იჩენს თავს ნამდვილი საზოგადოებრივი აზრი... მხოლოდ მთავარი წესი და მთავარი მოთხოვნა იმაში მდგომარეობს, რომ დაცული იქნეს კოლექტივის ინტერესები და, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, ყოველი მოზარდი ასეთ კოლექტივში მიიჩნევდეს ამ მოთხოვნებსა და შეფასებებს როგორც საკუთარს. მართლაც, ხომ ის თვითონ იყო მათი შემქმნელი და ხომ თვითონ აქტიურად ანხორციელებდა მათ ცხოვრებაში. ამგვარად, სწორად ჩამოყალიბებულ საბავშვო კოლექტივში, საერთოდ აღზრდა, და კოლექტივების, კერძოდ, კოლექტიური მიმართულების აღზრდა ხორციელდება არა ძალდატანების გზით, არამედ, ერთგვარი აზრით, თვითაღზრდის საშუალებით, ყოველი მოზარდი წარმოადგენს არა მხოლოდ პედაგოგიური ზეგავლენის „ობიექტს“, არამედ მის „სუბიექტსაც“¹.

1 Л. И. Божович, Личность и ее формирование в детском возрасте. 33. 341—342.

საბჭოთა ფსიქოლოგების გამოკვლევების განხილვის საფუძველზე ბოჟოვიჩის მიერ თავის მონოგრაფიაში მოცემული და აღნიშნული დასკვნები ნათელყოფენ, რომ სკოლის პირველ საფეხურზე, სკოლის მუშაობის სწორად ორგანიზაციის შემთხვევაში, მოსწავლეებს უკვე პირველ ორ კლასში და, განსაკუთრებით მკაფიოდ II—IV კლასებში თანდათან უვითარდებათ ინტერესი ჯერ საერთო საკლასო საქმიანობისადმი, შემდეგ კი საერთო მიზნის განხორციელებისათვის აუცილებელი ჩვევებიც. ბოჟოვიჩი ამის შესახებ წერს: „დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ პირველ კლასში წლის ბოლოსათვის ბავშვებს შეუძლიათ გაითვალისწინონ სასწავლო ამოცანები, როგორც მთელი კლასის კუთვნილება... სასწავლო მუშაობა თანდათან გადაიქცევა იმ საერთო მოქმედებად, რომლის საფუძველზე განვითარებას იწყებს ბავშვების ურთიერთდამოკიდებულება... თავს იჩენს როგორც ერთმანეთის მიმართ მოთხოვნები, ისე ერთმანეთის დახმარება... მოსწავლეებს თანდათან უვითარდებათ ინტერესი, რომლებიც დაკავშირებულია საკლასო საქმიანობასთან, კლასგარეშე მუშაობასთან, სკოლის საზოგადოებრივ ცხოვრებასთან. უმცროსი სასკოლო ასაკის დასრულებისას კი — პიონერული ორგანიზაციის ინტერესებთანაც... ამასთან დაკავშირებით, უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებში თავს იჩენს საზოგადოებრივი მიმართულება, ინტერესები სხვა ბავშვების საქმიანობისადმი, კლასის საქმიანობისადმი...“¹

შემდეგ ბოჟოვიჩი ეხება იმ გამოკვლევას, რომელიც ჩატარებული იყო მოსკოვის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის აღზრდის ფსიქოლოგიის ლაბორატორიაში (ხელმძღვანელი — ლ. ი. ბოჟოვიჩი), ს. გ. იაკობსონისა და ნ. ფ. პროკინას მიერ — უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებში ერთმანეთისადმი მოთხოვნების წაყენების უნარისა და საზოგადოებრივი აზრის განვითარების საკითხის შესწავლის მიზნით.

აღნიშნული ფსიქოლოგების ექსპერიმენტი შემდეგში მდგომარეობდა: I—III კლასის მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებში ერთად მომუშავე ბავშვებზე ახდენდნენ დაკვირვებას, ასეთი მუშაობის პროცესში ბავშვებში თავს იჩენდა ერთმანეთისადმი სხვადასხვა მოთხოვნების წაყენება, რომელთა შეუსრულებლობა იწვევდა მთელი ჯგუფის ბავშვების მხრივ გაიციხვის რეაქციებს.

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ის დასკვნები, რომლებიც გამოაქვს ბოჟო-

¹ Л. И. Божович, Личность и ее формирование в детском возрасте. 33. 284.

ვინს საბჭოთა ფსიქოლოგების გამოკვლევის საფუძველზე უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეთა ზოგიერთი ფსიქიკური თვისებების განვითარების შესახებ, იმას უნდა ნიშნავდეს, რომ უკვე მოზარდობის ასაკამდე მზადდება საფუძველი თანამშრომლობის უნარის თანდათანობით განვითარებისათვის.

საკლასო საქმიანობისადმი, სკოლის საზოგადოებრივი მუშაობისა და კლასგარეშე მუშაობისადმი ინტერესის განვითარება და უმცროსი სასკოლო ასაკის დასრულების შემდეგ პიონერულ ორგანიზაციაში მოსწავლეთა ჩაბმა, რომელსაც ეხება ბოეოვიჩი, ძირითად ფაქტორებს წარმოადგენენ მოსწავლეთა თანამშრომლობის უნარის განსავითარებლად. ზ. გ. იაკობსონის და ნ. კ. პროკინას მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტებიც, რომელთა შედეგებს განიხილავს ბოეოვიჩი, გვიჩვენებს, რომ I—IV კლასის ბავშვებს უკვე შეუძლიათ ერთად მუშაობა („Совместная деятельность“), მათ გარკვეული მიზანდასახულობა იმდენად კარგად აქვთ გაგებული, რომ მის განსახორციელებლად ცალკეულ წესებსაც კი ამუშავენ.

მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა საკითხის შესასწავლად მნიშვნელოვნად უნდა ჩაითვალოს ის შედეგები, რომლებიც მიღებული აქვთ საბჭოთა ფსიქოლოგების ერთ ჯგუფს, ამავე საკითხზე სხვადასხვა პროფესიის მოზარდილთა თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებების გამოკვლევისას. ასეთია, მაგალითად, ფ. დ. გრობოვისა და მ. ა. ნოვიკოვის გამოკვლევა, რომლის თეზისები გამოქვეყნებულია ფსიქოლოგთა საზოგადოების II ყრილობის მოხსენებათა კრებულში. გამოკვლევის სათაურია — „ჯგუფური აქტივობის ინტეგრაციული შეფასების საკითხები“¹. როგორც ამ გამოკვლევის თეზისებიდან ჩანს, ავტორების მიზანი იყო შეესწავლათ თანამედროვე წარმოებაში გამოყენებული ზოგიერთი პროფესიის სახეები (რთული დანადგარებისა და ავტომატური ხაზების ბრიგადული მომსახურება), სამხედრო სპეციალობები, სპორტის სხვადასხვა სახეები და, განსაკუთრებით, განსაზღვრული რაოდენობის ადამიანთა მოღვაწეობა იზოლაციის პირობებში (ზამთრის პერიოდში ხანგრძლივი ექსპედიციების ჩატარებისას და სხვ.), რაც აღნიშნული მკვლევარების აზრით, „აუცილებლად მოითხოვს ჯგუფების რაციონალურად დაკომპლექტების პრინციპების დამუშავებას... და დასაკომპლექტებელი ჯგუფების

¹ იხ. Ф. Б. Горбов и М. А. Новиков (Москва), «Вопросы интегративной оценки групповой активности». Общество психологов. Выпуск 3. 1969. Инженерная психология. Симпозиум, прием и переработка информации человеком, стр. 49—50.

მუშაობის ეფექტურობის პროგნოსტიკური შეფასებისადმი პრინციპულად ახალ მიდგომას...“

დასახელებული მიზნის განხორციელებისათვის ავტორთა მიერ გამოიყოფა გამოკვლევათა ორი ძირითადი მიმართულება:

— „ურთიერთდამოკიდებული მოქმედების პროცესში ოპერატორთა ურთიერთმოქმედების ფსიქოლოგიური ასპექტების შესწავლა;

— ხანგრძლივი ჯგუფური იზოლაციის რთულ პირობებში ერთად ცხოვრების ფსიქოლოგიური ასპექტების შესწავლა“.

ავტორთა აზრით, მიუხედავად ამ ორ მიმართულებას შორის არსებული განსხვავებისა, მათ აქვთ მრავალი მსგავსი თვისება, რაც შესაძლებლობას იძლევა გამოიყოს საერთო პრინციპები. ავტორებს ასეთად მიაჩნიათ: — „ჯგუფის აქტივობის ინტეგრაციულობის შეფასების პრინციპი;

— ფსიქოლოგიური შეთავსებადობის პრინციპი;

— დაქვემდებარებადობის (სუბორდინაციულ-ფსიქოლოგიური ურთიერთდაკავშირებულობის) პრინციპი“.

ამავე დროს, ავტორების შეხედულებით, ჯგუფის აქტივობის ინტეგრაციული შეფასება შეიძლება გამოდგეს ფსიქო-ფიზიოლოგიურ შეთავსებადობის კრიტერიუმად.

ფსიქო-ფიზიოლოგიური შეთავსებადობის ცნება ავტორებს ესმით, როგორც „ემოციური, ფსიქოლოგიური განწყობების დადებითი ხასიათი, ურთიერთშთაგონებადობა, ინტერესებისა და მოთხოვნილებების ერთობლიობა, ოპერატიულად მოქმედებისას ფსიქო-ფიზიკური რეაქციების დინამიკურ მიმართულებებს შორის მსგავსება და მოცემულ ჯგუფში გამოკვეთილი ეგოცენტრული მისწრაფებების არარსებობა...“

როგორც ავტორები ფიქრობენ „შეთავსებადობაში“ საკმაოდ მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ფუნქციების განაწილება „ლიდერებსა და დაქვემდებარებულებს შორის“. მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული ისეთი სტრუქტურის დინამიურობა, რომელიც დამოკიდებულია კონკრეტული მოქმედების ხასიათთან. ავტორების აზრით, „მხოლოდ ფსიქო-ფიზიოლოგიური შეთავსებადობის საფუძველზე ჩამოყალიბებული ფსიქოლოგიური ურთიერთკავშირებით შეიძლება შეიქმნას კარგად მოწესრიგებული, „გაერთიანებული“, „შედულებული“ კოლექტივები, რომლებიც მაქსიმალური ეფექტურობით ახორციელებენ მათ წინაშე დასმულ ამოცანებს“. ავტორებს მიაჩნიათ, რომ დასახელებული თვისებების წარმოქმნა ხდება ვარჯიშის საფუძველზე.

დასასრულ, თავისი გამოკვლევის შედეგებს ავტორები შემდეგნაირად აჯამებენ: „კოლექტივების რაციონალური დაკომპლექტება უნდა განისაზღვრებოდეს გომფოტერული ჯგუფების (ავტორები გულისხმობენ ისეთ ჯგუფებს, რომელთაც უნდა ახასიათებდეთ ზემოაღნიშნული თვისებები, ფ. ხ.) შერჩევითა და ვარჯიშით (ფსიქო-ფიზიკური შეთავსებადობის საფუძველზე მოცემული ჯგუფების აქტივობის შეფასებისას დაქვემდებარებულობის მხედველობაში მიღებით)“¹:

ფ. დ. გორბოვის და მ. ა. ნოვიკოვის გამოკვლევის შედეგები, რომლებიც მათ თეზისებში არის მოცემული, დადებითად იქნა შეფასებული ლენინგრადელი ფსიქოლოგის. ე. ს. კუზმინის მიერ წიგნში — „სოციალური ფსიქოლოგიის საფუძვლები“.

ამ წიგნის III თავის მე-6 პარაგრაფში, რომელიც შეეხება საბჭოთა კავშირში ჯგუფებისა და კოლექტივების სოციალურ-ფსიქოლოგიურ გამოკვლევებს, კერძოდ, მცირე ჯგუფების მუშაობის ეფექტურობის საკითხს, კუზმინი ლაპარაკობს იმ პრობლემებზე, რომლებიც ამ საკითხთან დაკავშირებით უნდა იქნეს შესწავლილი, მაგალითად: როგორ ფსიქოლოგიურ ფაქტორებსა და პირობებზე არის დამოკიდებული ჯგუფის წევრთა ურთიერთობა? რა ქმნის საფუძველს ჯგუფის კარგი მუშაობისა და სხვადასხვა ამოცანების ეფექტურად გადასაწყვეტად? სწორედ ამ საკითხებთან დაკავშირებით იხსენიებს ე. ს. კუზმინი ფ. დ. გორბოვის, რომელმაც, მისი თქმით, პირველად წამოაყენა აღნიშნული პრობლემები თავის ლაბორატორიაში და თანამშრომლებთან ერთად დაიწყო მათი გამოკვლევა.

როგორც ზემოთ უკვე ვთქვით, კუზმინი განსაკუთრებით იწონებს გორბოვისა და მისი თანამშრომლების მიერ მიღებულ გამოკვლევის შედეგებს. ის ხაზს უსვამს ამგვარი გამოკვლევების აქტუალობას, ვინაიდან, როგორც ის წერს, — „ობტიმალური მცირე ჯგუფების შერჩევის საკითხების გადაწყვეტა სხვადასხვა ამოცანების შესრულებისას აუცილებელია წარმოებისათვის, სამხედრო საქმისათვის და კოსმოსის ათვისებისათვის“.

კუზმინი, აგრეთვე, იძლევა ცნობებს იმ წინასწარი შედეგების შესახებ, რომლებიც მიიღეს მისმა თანამშრომლებმა მცირე ჯგუფებისა და მათი მუშაობის თავისებურებათა შესწავლის საქმეში, როგორც ლაბორატორიაში ჩატარებული ექსპერიმენტების საშუალებით, ასევე წარმოების ბუნებრივ პირობებში მათზე დაკვირვებით.

¹ იხ. Общество психологов при АПН РСФСР. Тезисы на II съезде общества психологов. Выпуск 3. Инженерная психология., стр. 49—50. Ф. Д. Горбов и М. А. Новиков (Москва). — Вопросы интегративной оценки групповой активности.

ლაბორატორიული ექსპერიმენტებისათვის გამოიყენეს როგორც სპეციალურად ამ მიზნისთვის დამზადებული ხელსაწყოები, ისე გამოკითხვის, საუბრისა და ინსტრუქციების მიცემის მეთოდი.

ორი სპეციალური ხელსაწყოთი ტარდებოდა ცდები ჯგუფებში, რომლებშიც შედიოდა სამ-სამი ცდისპირი. ცდები ჩატარეს 15 ჯგუფზე. ცდისპირები იყვნენ სტუდენტები — 13 ჯგუფი, ფსიქოლოგიის კათედრის თანამშრომლები — ერთი ჯგუფი, და II კლასის მოსწავლეები — ერთი ჯგუფი. ცდისპირთა წლოვანება — 19—37 წელი იყო. თითოეულ ჯგუფში ჩატარდა ცდა 5—8 კაცზე. აღირიცხებოდა ჯგუფის მიერ ამოცანის შესრულების დრო და ჯგუფის წევრთა შორის საუბარი.

კუზმინი იძლევა ჩატარებული გამოკვლევის წინასწარი ცდების შედეგების შემდეგ აღწერას:

ხელსაწყოებზე ამოცანის გადაჭრის პროცესში ცდისპირთა მიერ გამოვლენილ თავისებურებათა მიხედვით გამოიყო 4 ჯგუფი:

I. ჯგუფის არც ერთი წევრი არ იჩენს აქტივობას ამოცანის გადაწყვეტისას; ამოცანის გადასაწყვეტად ცდისპირები უწესოდ ატრიალებენ ხელსაწყოთა სახელურებს, არ უზიარებენ ერთმანეთს მუშაობის შედეგებს, ხშირად იწყებენ ერთმანეთთან კერძო მუსაიფს, ხუმრობას.

II. აქტიურობს ჯგუფის ერთი წევრი, ორი დანარჩენი ემორჩილება მას. ასრულებენ მის მითითებებს და აცნობენ თავის შედეგებს. ესაა ინდივიდუალური ხელმძღვანელობის ანუ „ავტოკრატიის“ ტიპი (ჯ. ლევის ტერმინოლოგიით).

III. აქტიურობს ჯგუფის ორი წევრი. მათ შემოაქვთ სხვადასხვა წინადადებები, ერთმანეთს უზიარებენ ინფორმაციას, მესამე კი პასიურია.

IV. აქტიურობს ჯგუფის ყველა წევრი, ყოველთვის უზიარებენ ერთმანეთს ინფორმაციას, ისინი წარმოადგენენ „დემოკრატიულ“ ჯგუფს (ჯ. ლევის ტერმინოლოგიით).

გარდა აღნიშნული ძირითადი ხასიათის შედეგებისა, კუზმინისა და მისი თანამშრომლების გამოკვლევაში ყურადღებას იქცევს კიდევ ის მოსაზრებები, რომლებიც გამოთქმული აქვთ გამოკვლევის ავტორებს მოზრდილ ცდისპირთა თანამშრომლობის თავისებურებათა შესახებ. მაგალითად, კუზმინის თქმით, კვლევის შედეგებმა უჩვენა, რომ „თპერატორთა ურთიერთდამოკიდებულების ხასიათი და თავისებურებანი უნდა შეესატყვისებოდეს იმ ამოცანებს, რომლებიც მათ წინაშე არის დასმული. ზოგიერთ პირობებში უკეთესია კოლექტიური აქტივობა და ერთმანეთისათვის ინფორმაციის მიწოდება. სხვა

შემთხვევებში კი უმჯობესია გარკვეული ხელმძღვანელების, ლიდერების გამოყოფა და ოპერატორთა ურთიერთდაქვემდებარება“.

გამოკვლევის ავტორები საყურადღებოდ თვლიან აგრეთვე იმ გარემოებას, რომ ცდების შედეგად გამოვლინდა ჯგუფში შემავალ წევრთა ერთმანეთისგან ტემპერამენტის მიხედვით განსხვავება¹.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა საკითხის შესასწავლად, ჩვენ განსაკუთრებით საყურადღებოდ მიგვაჩნია, ერთის მხრივ, გორბოვისა და ნოვიკოვის და, მეორე მხრივ, კუზმინისა და მისი თანამშრომლების გამოკვლევების შედეგები, რომლებიც მოზარდი ადამიანების თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს იკვლევენ და ისიც, ისეთი საერთო მოქმედების სფეროში, რომელიც სკოლის ფარგლებს სცილდება (მაგალითად, წარმოებაში, სახედრო საქმესა და კოსმოსის თავისების პროცესში). მაგრამ უფრო ზოგადი ხასიათის ის თვალსაზრისები, რომელთაც ზემოდასახელებული ფსიქოლოგები იყენებენ თავისი მოზარდი ცდისპირების საერთო აქტივობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა გამოკვლევისას, როგორც ჩანს, სკოლაში მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა თანამშრომლობის შესასწავლადაც გამოდგება.

ქვემოთ ჩვენ კიდევ შევეხებით ამ საკითხს, როდესაც შევჩერდებით ჩვენი საკუთარი ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგებზე, მანამდე კი, უფრო მიზანშეწონილად მიგვაჩნია საბჭოთა ფსიქოლოგიური ლიტერატურის ძირითადი მონაცემების განხილვის შემდეგ, ერთმანეთთან შედარების მიზნით შევჩერდეთ, ამავე საკითხთან დაკავშირებით, უცხოეთის ფსიქოლოგიური ლიტერატურის მონაცემებზე.

საზღვარგარეთულ, კერძოდ, ამერიკულ ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში მოზარდის თანამშრომლობის საკითხზე ჩატარებულ გამოკვლევათა შედეგებს ჩვენ გავეცანიტ ამერიკელი ფსიქოლოგის ს. ა. ფლემინგის წიგნში — „მოზარდთა სოციალური ფსიქოლოგია“. ამ წიგნის მეორე ნაწილის („მოზარდები სკოლაში“) XII თავში („ჯგუფის წევრობა“) ფლემინგი სპეციალურად ჩერდება მოზარდთა სოციალური აღზრდის ფსიქოლოგიურ პრობლემებზე².

¹ Е. С. Кузьмин, Основы социальной психологии. Издательство Ленинградского университета, 1967. Эффективность деятельности многих групп. гл. 101—105.

² С. М. Fleming, Adolescence. Its social Psychology. Tress Inc. New York. First published 1948. First Evergreen Addition, 1962. Chapter XII. Group Membership, P. 164—172.

ამ თავის დასაწყისშივე ფლემინგი ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ ჩვენს დროში სასკოლო მუშაობაში წარმატებად ითვლება ახალი თაობის არა მხოლოდ ინტელექტუალური და ფიზიკური ზრდა, არამედ მათი პიროვნული და სოციალური განვითარება. დიდი ყურადღება ექცევა ისეთ საკითხებს, როგორც არის ჭკუფის ჩამოყალიბების პრინციპები და ჭკუფის მიერ მისი წევრების სწავლით წარმატებაზე ზეგავლენის ექსპერიმენტული შესწავლა. ფლემინგის აზრით, მხოლოდ სოციალური ურთიერთობისა და ადამიანთა პირადი თვისებების ცოდნის საფუძველზე შეიძლება გაგებული და შეცვლილი იქნეს ადამიანების ქცევა. ის განიხილავს, მისი შეხედულებით, „ცოტად თუ ბევრად ზერელე გამოკვლევებს“, რომლებიც ჩატარდა ერთი მხრივ შეჯიბრებისა და მეორე მხრივ თანამშრომლობის პირობებში. ასევე ინდივიდუალური და ჭკუფური მუშაობის ანუ ინდივიდუალური სწავლისა და ამხანაგებთან ერთად სწავლის პირობებში მიღებული შედეგების ერთმანეთთან დაპირისპირებით. ცნობილია — ამბობს ფლემინგი, რომ ერთობლივად შესრულებული სამუშაო შეიძლება რაოდენობრივად უფრო მეტი იყოს, მაგრამ თვისობრივად უარესი, ვიდრე მარტო შესრულებული სამუშაო. აგრეთვე ჭკუფში ჩატარებული დისკუსიების შედეგი შეიძლება შინაარსის მიხედვით უფრო მრავალმხრივი იქნეს და უფრო ფართო ხასიათისა, ვიდრე განმარტოებით ფაქრის შემთხვევაში, მაგრამ თვისობრივად — არა ატყობლად უკეთესი. შეჯიბრების შედეგად, როგორც ფლემინგი ამბობს, ვიღებთ უფრო მეტ პროდუქციას, მაგრამ თვისობრივად უარესს, რაც იმით აიხსნება, რომ შეჯიბრება ხშირად ამახვილებს მომუშავეთა ყურადღებას სოციალურად, ერთგვარად, დებარესიულ ფიქრებისაკენ.

თანამშრომლობაზე დამყარებული სწავლა, როგორც ფლემინგისათვის ცნობილი ექსპერიმენტების შედეგებიდან ირკვევა, უკეთეს სოციალურ ზეგავლენას ახდენს როგორც ნაკლებუნარიან, ისე უფრო ნიჭიერ მოსწავლეებზე. თანამშრომლობა იწვევს ძირითადი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას და მიმართავს მათ აშკარად უფრო ჭანსალი პერსპექტივებისაკენ. ფლემინგი აგრეთვე აღნიშნავს, რომ მოზარდების სისტემატური კონტაქტები იწვევს მათი ცოდნის მუდმივ ზრდა-განვითარებას.

როდესაც ფლემინგი ჩერდება მოზარდთა ჭკუფების ორგანიზაციის თავისებურებებზე, თვალში გვხვდება ის, ჩვენი შეხედულებით უარყოფითი ხასიათის პრინციპები, რომლებიც ამ ჭკუფების ორგანიზაციისა და მუშაობის შინაარსს განსაზღვრავს. ჭკუფის სათავეში დგანან უფლებამოსილი პიროვნებები, მოზრდილები ან მოზარდეუნი. რომლებიც განსაკუთრებული პრესტიჟით სარგებლობენ იმ ნდობის გამო, რომელსაც ისინი იმსახურებენ ჭკუფში მოქმედი მიზნებისა და

განზრახვების შესრულებით. თავის მხრივ, ჯგუფი, ფლემინგის დახასიათებით, კონტროლს უწევს თავის წევრებს და, თუ მათი მოქმედება ჯგუფისათვის შეუფერებელი აღმოჩნდება, გაიციხვით, დასჯით, ან დაციხვით აიძულებს მათ დატოვონ ჯგუფის ფარგლები¹.

ცნაღია, რომ ასეთი ავტოკრატიული პრინციპების ნიადაგზე ორგანიზებულ ჯგუფში, სადაც მუშაობის წესები ძირითადად იქმნება „დომინანტური“ ზეგავლენის მქონე მოზარდილების, მაგალითად, მასწავლებლის, ან ჯგუფის წევრებიდან გამორჩეული მოზარდის მიერ და არა ჯგუფის წევრების უმრავლესობის აქტიობის შედეგად — ასეთ ჯგუფებში, რასაკვირველია, მოზარდებს შორის თანამშრომლობა სისტემატურად ვერ მოიტანს ისეთ დანებებით შედეგებს, რომლებზედაც ფლემინგი ლაპარაკობს. ფლემინგი ანგარიშს უწევს იმ გარემოებას, რომ სხვადასხვა ჯგუფებში მოზარდების ურთიერთდამოკიდებულება, ეს იქნება სკოლაში, კლუბში, თუ ქარხანაში (ჭაბუკობის ასაკში), დიდი სიბრტულით ხასიათდება.

ფლემინგი მოკლედ ეხება შორენოს გამოკვლევებს მოზარდილი ადამიანების, თუ მოსწავლეების სოციალური ურთიერთობის თავისებურებებზე და აღნიშნავს იმ დიდ მნიშვნელობას, რომელიც ეძლევა მისი გამოკვლევის შედეგებს, ადამიანების ურთიერთდამოკიდებულების შესწავლის გზით მათი მამოძრავებელი კანონზომიერებების გაგებისა და უარყოფითი მხარეების გამოსწორებისათვის. შორენოს გამოკვლევის მიხედვით, ფლემინგის აზრით, შესაძლებელი ხდება უკეთესად გაგება ადამიანებისა და ურთიერთშორის ისეთი ურთიერთდამოკიდებულების დამყარება, რომელიც ეყრდნობა არა დიქტატორულსა და მონარქიულს, არამედ დემოკრატიულ პრინციპებს².

მთელი იმ ცნობებიდან, რომელსაც ფლემინგი იძლევა თავისი წიგნის მეთორმეტე თავში ამერიკის შეერთებული შტატების ფსიქოლოგების მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტების შედეგებზე ჯგუფის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა პრობლემასთან დაკავშირებით, განსაკუთრებით საყურადღებოა მოზარდების თანამშრომლობის ექსპერიმენტული შესწავლის შედეგები. მაგრამ, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ძალიან საეჭვოა, როგორც საერთოდ ამერიკელი ფსიქოლოგების, ისე შორენოსა და მისი მიმდევრების ექსპერიმენტული კვლევის შედეგად გამოქვადებული თანამშრომლობის დანებებით ზეგავლენას მოზარდებზე რაიმე გაქანება მიეცეს კლასობრივ და რასიულ წინააღმდეგობათა პრინციპებზე აგებული სახელმწიფოს სისტემის პირობებში.

¹ იხ. ფლემინგის ზემოაღნიშნული შრომა. გვ. 164—166.

² იქვე, გვ. 169—170.

ამერიკის შეერთებული შტატების ფსიქოლოგთა გამოკვლევების გარდა, მოზარდების თანამშრომლობის თავისებურებათა საკითხთან დაკავშირებით, ჩვენ აგრეთვე გავეცანით გერმანელ ფსიქოლოგთა მონაცემებს.

დასავლეთ გერმანიის პედაგოგიური ფსიქოლოგიის კრებულში, რომელიც 1961 წელს არის გამოცემული კურტ შტრუნცის რედაქტორობით, სხვა წერილებთან ერთად, მოთავსებულია გერმანელი ფსიქოლოგი ქალის ელფრიდე ჰიონის (Elfriede Hühn) წერილი სათაურით: „სოციოგრამა და სხვა სოციალურ-ფსიქოლოგიური მეთოდები“, რომელშიც ავტორი დაწვრილებით აღწერს ყველა იმ მეთოდს, რომელთა გამოყენება ხდება სოციალურ ფსიქოლოგიაში. ამ მეთოდებს შორის მას დასახელებული და აღწერილი აქვს ეგრეთწოდებული „პარტნიორის“ ტესტები, რომელსაც შემდეგნაირად ახასიათებს: „ეს ტესტები უშუალოდ იწვევენ სოციალურ ქცევას. ნამდვილ სოციალური ხასიათის ტესტებს ასეთი ტესტები წარმოადგენენ.“

არსებობს პარტნიორის ტესტები, რომლებიც იწვევენ ორგვარი ტიპის სოციალურ კონტაქტს: ერთი მხრივ, შეჯიბრის სიტუაციისა. ე. ი. აგრესიული ხასიათის კონტაქტსა და, მეორე მხრივ — პოზიტიურ კონტაქტს, რომელიც იქმნება, მაგალითად, სკოლის მოწაფეთა თანამშრომლობით კლასში. ასეთი დადებითი ხასიათის სოციალური კონტაქტის ტესტს წარმოადგენს ნაკლებად ცნობილი პარტნიორის ტესტი — ჰანსელმანისა (Hanselmannus)¹.

ელფრიდე ჰიონს შემდეგნაირად აქვს აღწერილი ჰანსელმანის მეთოდი ბავშვების ხატვის პროცესში: „წესის მიხედვით ცდაში მონაწილეობს ორი პარტნიორი. ისინი ერთიმეორეს გვერდით სხედან. ცდის ხელმძღვანელი მათ აწოდებს ქაღალდის ფურცელს და დავალებას აძლევს ერთად იმუშაონ ნახატზე. თითოეული მუშაობს 30 სექუნდის განმავლობაში, შემდეგ გადასცემს ფურცელს თავის ამხანაგს, რომელიც 30 სექუნდის შემდეგ უბრუნებს ქაღალდის ფურცელს პირველ ამხანაგს. ასე, შენაცვლებით, ორი ამხანაგი ერთად მუშაობს ნახატზე. პარტნიორებს ნება ეძლევათ ელაპარაკონ ერთმანეთს, მათ თვითონ უნდა გადაწყვიტონ, რა უნდა დახატონ და ვინ დაიწყებს პირველად ხატვას. თუ ყოველი მათგანი იყენებს სხვადასხვა ფერის ფანქარს, ბოლოს ადვილად შეიძლება გამოცნობა, რა და როგორ დახატა თითოეულმა პარტნიორმა.“

¹ Elfriede Höhn, Das soziogramm und andere sozio-psychologische Methoden.

Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. Heraus gegeben von Kurt Strunz. E. Reinhardt's Verlag. s. 449, 1961.

ცდის ხელმძღვანელმა უნდა განსაზღვროს, თუ როდის უნდა გადასცეს ერთმა პარტნიორმა მეორეს სამუშაო ფურცელი. უნდა აკვირდებოდეს ცდის მიმდინარეობას ყველა იმ გამოძევალების ოქმში აღნიშვნით, რომელთაც იძლევიან პარტნიორები, როგორც სიტყვიერად: ისე სახის გამოძევალებით და საერთო ქცევით. ასეთი დაკვირვება მნიშვნელოვან მასალას იძლევა დასკვნებისათვის (ხდება თუ არა შეთანხმება თემის შესახებ, თუ თითოეული უშუალოდ იწყებს ხატვას? არც ერთს არ უნდა დაწყება, თუ ერთი მათგანი უშუალოდ ართმევს მეორეს ქალაღდის ფურცელს? როგორ იქცევა თითოეული, როდესაც ერთმანეთს უნდა გადასცენ ქალაღდის ფურცელი, როდესაც ერთი პარტნიორი მეორეს ეწინააღმდეგება? ვინ წყვეტს, თუ როდის უნდა მოხდეს ხატვის დასრულება და ასე შემდეგ). რასაკვირველია. ყველაზე მნიშვნელოვანია საერთო „ნაწარმოების“ განხორციელება“¹.

ჰანზელმანის ეს მეთოდი, ელფრიდე ჰიონის ინფორმაციის თანახმად. განკუთვნილი იყო მოსწავლეთა ხატვის პროცესში მათი თანამშრომლობის უნარის განვითარების თავისებურებათა გამოსაკვლევად. როგორც ჰიონი წერს, მკვლევარების მიერ დადგენილია, რომ, „ნამდვილი თანამშრომლობა შეიმჩნევა მხოლოდ, დაახლოებით 9 წლის ასაკიდან. უფრო დაბალი ასაკის ბავშვებიდან თითოეული ხატავს თავისთვის, საკუთარ არეში, ხშირად, იმის სრული წაბადვით, რასაც მეორე აკეთებს (ექო-ხატვა)...“

როგორც ვხედავთ, ელფრიდე ჰიონი დაწვრილებით იძლევა ჰანზელმანის მიერ დამუშავებული იმ მეთოდის აღწერას, რომელიც განკუთვნილია ხატვის პროცესში მოსწავლეთა თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა გამოკვლევისათვის. რაც შეეხება ჰანზელმანის მეთოდით ფსიქოლოგთა მიერ სხვადასხვა ასაკის მოწაფეებზე ჩატარებული ექსპერიმენტების შედეგებს, ეს საკითხი მისი წერილის მიზანდასახულობას სცილდებოდა. ამიტომ ელფრიდე ჰიონს აღნიშნული აქვს მხოლოდ ის ზოგადი ხასიათის დასკვნა, რომელიც დასავლეთ გერმანელმა ფსიქოლოგებმა გამოიტანეს ჰანზელმანის მეთოდით მოსწავლეებზე ექსპერიმენტების ჩატარების შედეგად „ნამდვილი თანამშრომლობის უნარის“ განვითარების საწყისი პერიოდის შესახებ. მათი დასკვნის თანახმად, როგორც ელფრიდე ჰიონი ამბობს, ეს პერიოდი იწყება „დაახლოებით, 9 წლის ასაკიდან“.

უნდა შევნიშნოთ, რომ საბჭოთა გამოკვლევების შედეგების მიხედვითაც რომლებიც ზემოთ განვიხილეთ, მოსწავლეთა თანამშრომლობის უნარის განვითარების დასაწყისად მიჩნეულია სწორედ სყო-

¹ Padagogische Psychologie. Kapitel XIX, s. 450.

ლის 1—2 კლასის მოსწავლეთა ასაკი, ე. ი. 8—9 წელი. მაგრამ, აქვე უნდა იქნეს ხაზგასმული, რომ 9 წლის ასაკამდე მოსწავლეებთან საკლასო კოლექტივში წარმოებს ისეთი ხასიათის მუშაობა, რომელიც თანდათან უვითარებს მათ ინტერესს ერთმანეთის მუშაობისადმი, საერთოდ, კლასის საქმიანობისადმი; (ბოქოვიჩის წიგნში ამის შესახებ ფართო ინფორმაციაა მოცემული) ეს კი იმაზე მიუთითებს, რომ ეს უნარი ჩანასახის სახით მოცემულია ცხრა წლის ასაკამდეც, რაც 9 წლამდე ასაკის მოწაფეთა თანამშრომლობის უნარის განვითარების შესახებ დასავლეთ გერმანელი მეკვლეეარების მიერ გამოტანილი დასკვნის კატეგორიულობას სათუოს ხდის.

ამით ვამთავრებთ საზღვარგარეთელ (ამერიკის შეერთებული შტატებისა და დასავლეთ გერმანიის) ფსიქოლოგთა გამოკვლევების შედეგების განხილვას მოზარდი ასაკის მოწაფეთა თანამშრომლობის თავისებურებებზე. გზადაგზა, ჩვენ აღვნიშნავთ იმ ძირითადი ხასიათის განსხვავებას, რომელიც აშკარად შეიმჩნევა ამავე საკითხზე, ერთი მხრივ, საბჭოთა კავშირისა და. მეორე მხრივ, საზღვარგარეთელ ფსიქოლოგთა თვალსაზრისში.

ახლა ჩვენ განვიხილავთ ამავე საკითხზე საკუთარი ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგებს.

ჩვენ განვიზრახეთ მოსწავლეთა თანამშრომლობის უნარის განვითარების ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა შესწავლა მე-6—8 კლასებში (12—15 წლ.).

საკუთარი კვლევის მეთოდის საბოლოოდ ჩამოყალიბებამდე, გავითვალისწინეთ ამ საკითხზე საბჭოთა ფსიქოლოგიური ლიტერატურის მონაცემები, აგრეთვე ჩვენს მიერ კრიტიკულად განხილული საზღვარგარეთელ ფსიქოლოგთა გამოკვლევების ზოგიერთი შედეგი, რომლებშიც ხაზგასმულია მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა სწავლა-აღზრდის საქმეში თანამშრომლობის უნარის განვითარების დადებითი როლი; ამასთან ერთად, მივიღეთ მხედველობაში წლების განმავლობაში სხვა ფსიქოლოგიურ პრობლემებთან დაკავშირებით საკუთარი ექსპერიმენტული კვლევის შედეგად მიღებული გამოცდილება მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა პიროვნების ფსიქიკურ თავისებურებებზე. ყველაფერმა ამან დიდი დახმარება გაგვიწია ექსპერიმენტული გზით შეგვესწავლა მოზარდების თანამშრომლობის თავისებურებები (მე-6—8 კლასებში, 12—15 წლის მოსწავლეებზე).

ცნობილია, თუ როგორი დიდი მნიშვნელობა მიეკუთვნება ეგრეთ წოდებულ „თავისუფალი“ სახის მუშაობას, როგორც სკოლამდელი, ისე სასკოლო ასაკის ბავშვთა შემოქმედებითი უნარის, მათი ფანტაზიის, სინამდვილის მოვლენებისადმი მრავალმხრივი ინტერესების განვითარებაში. ხშირად, ამა თუ იმ ასაკის ბავშვი — საბავშვო ბაღ-

ში თუ სკოლაში, ან ოჯახში, მოზარდილების წახალისებით, თუ საკუთარი ინიციატივით, — თვითონ ირჩევს სამუშაო თემას ხატვაში, „მშენებლობაში“ (სხვადასხვა სააღმშენებლო მასალით), ან სიტყვიერ შემოქმედებაში და სხვა.

როდესაც დადგა მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა შესწავლის საკითხი, პირველ რიგში საჭირო იყო შეგვეჩინა გარკვეული სახის სამუშაო, რომლის საშუალებითაც შესაძლებელი გახდებოდა განსაზღვრული რაოდენობის პაეშეთა ერთად მუშაობის პროცესში მათი თანამშრომლობის უნარის თავისებურებათა გამომქლავება.

როგორც განსაზღვრული სახის სამუშაოს, ისე კვლევის მეთოდის ამოსარჩევად უშუალო სტიმული მოგვცა ზემოაღნიშნული ფსიქოლოგიური ლიტერატურის გაცნობამ. გადავწყვიტეთ მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა თანამშრომლობის თავისებურებები გამოგვეკვლია ჰანზელმანის „პარტნიორების“ მეთოდის მიხედვით, რომელიც ჩვენ ზემოთ განვიხილეთ.

ჰანზელმანის მეთოდში საბოლოოდ, ჩვენი მიზნების შესატყვისად, შევიტანეთ ზოგიერთი ცვლილება: ჯერ ერთი, მოზარდების თანამშრომლობის თავისებურებებს ჩვენ ვიკვლევდით უფრო მრავალმხრივი შედეგების მისაღებად არა მხოლოდ ხატვის მასალაზე, არამედ მოსწავლეების მიერ ერთად მოფიქრებული მოთხრობის (ან აღწერის) შეთხზვის პროცესში.

ერთად ხატვისას ცდისპირებს (ორ, ერთმანეთის გვერდით მჯდომ გოგონებს, ან ვაჟებს) ევალებოდათ, ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად, მოეფიქრებინათ, რისი დახატვაც უფრო ეხალისებოდათ, როდესაც ორივე შეასრულებდა ამ დავალებას და მოიფიქრებდა თავის თემას, ვთხოვდით მათ ამ ორი თემიდან ამოერჩიათ ერთი, ემსჯელათ ერთმანეთთან ამის შესახებ და დაესაბუთებინათ თავიანთი არჩევანი.

როდესაც ორივე ცდისპირი შეუთანხმდებოდა ერთმანეთს, ორი თემიდან რომელს მისცემდნენ უპირატესობას, შემდეგ უკვე შეეძლოთ დაეწყოთ შენაცვლებითი ხატვა, მხოლოდ თითოეულ მოწაფეს ჩვენ ვაძლევდით სახატავად არა 30 სექუნდს, (როგორც ეს ჰანზელმანის ცდებშია), არამედ 2 — 2 წუთს.

ხატვის მასალაში პირველი ცვლილება წარმოდგენილ მეთოდში იმიტომ შევიტანეთ, რომ გვინდოდა მეტი მასალა მოგვეპოვებინა ორ თემას შორის არჩევანის მოხდენის დროს, ბავშვების მსჯელობასა და ერთმანეთთან შეთანხმების უნარზე. მეორე ცვლილება — ხატვის ზანგრაძლივობის საკითხთან დაკავშირებით იმით იყო გამოწვეული, რომ მოსწავლეების უმრავლესობას მე-6—8 კლასებში არ მოეპოვე-

ბოდა ხატვისათვის საჭირო ტექნიკური ჩვენებები და ამის გამო გაცილებით მეტი დრო სჭირდებოდა თავისი ჩანაფიქრის (ნაწილ-ნაწილ: შენაცვლებით მუშაობის პროცესში) განსახორციელებლად.

ორი ცდისპირის მიერ საერთო ძალებით ერთი მოთხრობის შეთხზვა ცდებში იმავე პრინციპის მიხედვით ხორციელდებოდა, როგორც ხატვის დროს. პანზელმანის მეთოდის საწინააღმდეგოდ, მოთხრობის შექმნაზე ცდებშიც ჯერ ვთხოვდით ცდისპირებს მოეფიქრებინათ ორი თემა, შემდეგ მათ შორის მოეხდინათ არჩევანი და ერთმანეთთან მოლაპარაკებისა და შეთანხმების შემდეგ დაეწყათ შენაცვლებით მუშაობა ერთი მთლიანი მოთხრობის შექმნაზე.

თითოეულ ცდისპირს მისი რიგის დროს წერისათვის ეძლეოდა 7 წუთი. ერთ-ერთ ცდისპირს მეორესათვის მუშაობის გასაგრძელებლად ქალაქის ფურცლის გადაცემის წინ უნდა წაეკითხა მის მიერ შესრულებული მოთხრობის მონაკვეთი და მოესმინა მისი შენიშვნები. როგორც ხატვის, ისე მოთხრობაზე მუშაობის დამთავრება თვითონ მოსწავლეებს უნდა გადაეწყვიტათ.

საერთოდ, ორივე სახის ცდების ჩატარებისას დიდი ყურადღება ექცეოდა წყვილად მომუშავე ცდისპირების დამოკიდებულებას. მუშაობისადმი, თითოეული მათგანის საერთო მიზნით დაინტერესებასა და აქტივობის დონეს. თუ ერთი ცდისპირი ხატვის ან მოთხრობის შინაარსის მოფიქრებისას, პასიურად მიჰყვებოდა თავისი ამხანაგის განზრახვას და თვითონ არ იჩენდა ინიციატივას თავისი წვლილი შეეტანა საერთო ნაწარმოების შექმნაში, ასეთი წყვილების მუშაობას არ ვთვლიდით თანამშრომლობად.

ორივე სახის ცდების ჩატარებისას, თითოეული ცდისპირის ჩანაფიქრის შესრულებაზე, მათ ქცევაზე და მეტყველებაზე ზღებოდა დაკვირვება, რაც დაწვრილებით აღირიცხებოდა ოქმებში. მთელი ეს მასალა ცდისპირთა ნამუშევრებთან — ნახატებთან, მოთხრობებთან ერთად, რომლებიც სათითაოდ იყო ჩვენს მიერ გაანალიზებული, საშუალებას გვაძლევდა სათანადო დასკვნები გამოგვეტანა მათი თანამშრომლობის თავისებურებათა შესახებ.

ცდები ტარდებოდა ქ. თბილისის ორი სკოლის მე-6—7 და 8 კლასის გოგონებსა და ვაჟებზე. ხატვაში ჩავატარეთ ცდები ორივე სკოლის, სამივე კლასის 68 ცდისპირზე (34 გოგონასა და 34 ვაჟზე).

მოთხრობების შეთხზვაზე ჩავატარეთ ცდები ორივე სკოლის სამივე კლასში 72 ცდისპირზე (36 გოგონასა და 36 ვაჟზე).

ორივე სახის სამუშაოზე (ხატვა და მოთხრობების შეთხზვაზე) სულ ჩატარდა ცდები 140 ცდისპირზე

(70 გოგონასა და 70 ვაჟზე). როგორც ხატვაზე, ისე მოთხრობების შეთხზვაზე თითოეულ კლასში ცალ-ცალკე ცდებში მონაწილეობდა (როგორც გოგონები, ისე ვაჟები ცალ-ცალკე) არანაკლებ 10-ისა და არა უმეტეს 14 ცდისპირისა.

რადგან ჩვენი ნაშრომის მოცულობა განსაზღვრულია, ამიტომ შევეცდებით მოკლედ დავახასიათოთ ჩვენი გამოკვლევის შედეგები. მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა (მე-6—8 კლასების 12—15 წლიანები) თანამშრომლობის ფსიქოლოგიური თავისებურებების საკითხზე. აღნიშნული შედეგების უკეთ გასაშუქებლად მოვიტანთ საილუსტრაციო მასალას ჩვენი ოქმებიდან, და ზოგიერთი გოგონასა და ვაჟის მოთხრობებიდან.

ძირითადი ხასიათის დასკვნები, რომლებიც ჩვენ გამოგვაქვს ექსპერიმენტების ჩატარების შემდეგ მოზარდობის ასაკის მოწაფეთა თანამშრომლობის უნარის განვითარების თავისებურებათა შესახებ, შემდეგია:

უპირველეს ყოვლისა, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ორივე სახის დავალების შესრულებისას (როგორც ხატვაში, ისე საკუთარი მოთხრობების მოფიქრებაში) სამივე კლასის მოზარდები მე-6, 7, 8 კლასელი მოსწავლეები (გოგონები და ვაჟები) საკმაოდ განვითარებულ თანამშრომლობის უნარს იჩენენ, ე. ი. დავალების თანახმად მოფიქრებული ორი თემიდან, მსჯელობის შემდეგ, ირჩევენ ერთს, უთანხმდებიან ერთმანეთს, თუ რა უნდა დახატონ, ან რა თემაზე დაწერონ მოთხრობა. მიუთითებენ ერთმანეთს სხვადასხვა ხასიათის შეცდომებზე, კამათობენ, რჩევასა და ახალ წინადადებებს აძლევენ ერთმანეთს მუშაობის პროცესში, ბოლოს აანალიზებენ თავიანთ წამუშევარს და ამკლავებენ საერთოდ, როგორც, კრიტიკის, ისე თვითკრიტიკის უნარსაც.

შედეგების რიცხვობრივი დამუშავება გვიჩვენებს, რომ თანამშრომლობის უფრო მეტად განვითარებულ უნარს ამკლავებენ, ვაჟებთან შედარებით, გოგონები ხატვაში მე-6, მე-8 კლასებში; მოთხრობების მოფიქრებაში მე-6 და მე-7 კლასებში; ვაჟები კი ამ მხრივ წინ უსწრებენ გოგონებს ხატვაში მე-7 კლასებში და აგრეთვე მე-8 კლასებში — მოთხრობების მოფიქრებაში.

ცდების შედეგებმა აგრეთვე გვიჩვენა, რომ გოგონებისა და ვაჟების თანამშრომლობის უნარის გამომკლავებელი მით უფრო მაღალია თვისობრივად, რაც უფრო მიმზიდველია გოგონებისათვის ან ვაჟებისათვის ცალ-ცალკე, მათ მიერ სამუშაოდ არჩეული თემატიკა. მაგალითად, გოგონები უფრო განვითარებული თანამშრომლობის უნარს იჩენენ წმინდა პეიზაჟების ხატვაში, მაშინ, როდესაც ხატვის საშუალებით ვაჟები უკეთ თანამშრომლობენ ერთმანეთთან სპორტის,

ბრძოლების, პიონერთული ორგანიზაციის ცხოვრების (ბანაკებში) და კოსმოსში ფრენის გამომხატველ თემატიკაზე მუშაობისას.

საკუთარი მოთხრობების შეთხზვისას გოგონების თანამშრომლობის დადებითი მხარეები მკვეთრად იჩენს თავს ისეთ თემატიკაში. როგორცაა: მორალური ქცევის საკითხები. სქესთა ურთიერთდამოკიდებულება, მოზარდების ფსიქოლოგიური განვითარების, მათი დამოკიდებულების საკითხი მშობლებთან, მოზრდილებთან და სხვა. ვაჟები უკეთ უთანხმდებიან ერთმანეთს ისეთ თემებზე, როგორცაა: დეტექტური ამბები, მესაზღვრეთა ცხოვრება და მუშაობა (უმცროსი მოზარდობის ასაკში მე-6, მე-7 კლასებში), კოსმოსში გაფრენა, ფანტასტიკური ამბები კოსმოსურ კვლევასთან დაკავშირებით, სოციალურ-მეცნიერული საკითხები, ადამიანი—მანქანა და სხვა.

ორივე სქესის მოზარდი მოსწავლეები დიდი გატაცებით თანამშრომლობენ მოთხრობების შეთხზვაში ამორალურ საზოგადოებრივ მოვლენებთან ბრძოლისა და მეგობრობის საკითხებზე.

მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა მსჯელობა მათ მიერ შესრულებულ ნახატების, ან მოთხრობების შინაარსის შეფასებისას გვიჩვენებს, რომ ორივე სქესის ჩვენი ცდისპირები ზამივე კლასში, კრიტიკულ შენიშვნებთან ერთად, ძალიან ხშირად, დიდი კმაყოფილების გრძნობას გამოხატავენ იმის გამო, რომ მათ ეძლევათ საშუალება ერთად მუშაობის პროცესში ერთიანი ნაწარმოები შექმნან.

საერთოდ, უნდა ითქვას, რომ ორივე სქესის მოსწავლეთა თანამშრომლობის დონე შესამჩნევად მაღლდება და ღრმავდება მე-7 და მე-8 კლასებში. მაგრამ, როგორც ჩვენი ცდების მასალის შესწავლა გვიჩვენებს, მე-8 კლასის ვაჟები, ამ თვალსაზრისით. უფრო მეტად გამოირჩევიან ამავე ასაკის გოგონებისაგან, განსაკუთრებით მოთხრობების შინაარსის მოფიქრებისას, რაც თავის გამოხატულებას პოულობს მნიშვნელოვან საზოგადოებრივ საკითხებზე მათ მიერ როგორც სამუშაო თემატიკის შერჩევაში, ისე მათ მსჯელობასა და ერთმანეთთან კამათში საერთო დავალების უკეთ შესრულების მიზნით.

მიუხედავად იმ დადებითი მხარეებისა, რომლებიც აღინიშნება მოზარდი ასაკის 12—15 წლის მოსწავლეთა თანამშრომლობაში, ჩვენ მაინც ყოველ კლასში გვხვდება ცდისპირთა ისეთი წყვილები, რომლებიც ვერ ახერხებენ მუშაობის პროცესში იმ პირობების შექმნას, რომელთა გარეშეც შეუძლებელია ნამდვილ თანამშრომლობაზე აგებული ერთიანი ნაწარმოების შექმნა. მართალია, ასეთი შემთხვევები, როგორც ჩვენი ექსპერიმენტული მასალის ანალიზი გვიჩვენებს, ბევრად უფრო ნაკლებია, ვიდრე თანამშრომლობის მაჩვენებელი, მაგრამ ზოგჯერ შეიძლება მოსწავლეთა თანამშრომლობა, როგორც ხატვის,

ისე მოთხრობის შექმნაზე მუშაობის პროცესში, ძლიერ შეფერხდეს. ეს ხდება მაშინ, როდესაც მოსწავლეები ვერ იჩენენ სათანადო ინტერესს მათ მიერ არჩეულ თემისადმი, ან იმ შემთხვევაში, როდესაც წყვილად მომუშავე ცდისპირებს შორის აღინიშნება დიდი განსხვავება მათი ნიჭისა და უნარის, საერთოდ, მათი ფსიქიკური განვითარების დონის მიხედვით. მაგალითად, ჩვენს ექსპერიმენტულ მასალაში გვხვდება შემთხვევები (განსაკუთრებით ვაუებში), როდესაც ერთ-ერთი მოზარდი უფრო მეტად განვითარებულია, მეტი ფანტაზიითა და ინიციატივითაა აღჭურვილი, ვიდრე მისი ამხანაგი, ან როდესაც ერთი მეორესაგან ძლიერ განსხვავდება თავისი ხასიათით. ერთი შეიძლება გონებრივი განვითარების მხრივ მალლა იდგეს, ხასიათის მონაცემებით კი უფრო პასიური, ან უფრო მშვიდი, წყნარი, მორიდებული იყოს, ვიდრე მეორე, მეორე კი უფრო აგრესიული, უფრო დიდი წარმოდგენის თავის თავზე, უფრო პატივმოყვარე და შეუთანხმებელი. საკმაოდ მრავალრიცხოვანია ის დადებითი და უარყოფითი თვისებები, რომლებითაც როგორც მოსწავლეები, ისე მოზარდები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ეს განსხვავებები კი მოსწავლეების, როგორც თანამშრომლების უნარის ნორმალურად განვითარების, ისე მისი ძლიერად შეფერხების უდიდეს ფაქტორს წარმოადგენს.

ჩვეულებრივად ხდება ისე, რომ ძლიერი განსხვავება მოსწავლეთა საერთო ფსიქიკურ განვითარებასა და შესაძლებლობებში აფერხებს ერთად მუშაობის პროცესში მათი თანამშრომლობის უნარის ნორმალურად გამომყვანებას: ერთმა, შეიძლება, ჭარბი აქტიურობა გამოიჩინოს, მაშინ, როდესაც მეორე პასიურად მიჰყევს პირველი ამხანაგის ნება-სურვილებს და ვეღარ მოახერხოს თავისი წვლილი შეიტანოს საერთო მუშაობაში.

აქ ჩვენ შეგვიძლია ერთმანეთს დაუზპირისპიროთ ჩვენი ექსპერიმენტული შედეგები მოსკოველი და ლენინგრადელი ფსიქოლოგების, ერთი მხრივ, გორბოვისა და ნოვიკოვის, მეორე მხრივ — კუზმინისა და მათი თანამშრომლების მიერ, გაცილებით უფრო ფართო პასუხისმგებლობითა და რთული მეთოდებით ჩატარებული ექსპერიმენტებით მიღებულ მონაცემებს და აღვნიშნოთ მათ შორის არსებული ძირითადი ხასიათის მსგავსებაც და დაწილობრივ — განსხვავებაც. ჩვენი ექსპერიმენტული მუშაობა მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა განვითარების საკითხზე ისე დაიწყო და მივიდა ბოლომდე¹, რომ სამწუხაროდ, ჩვენ არავე-

¹ ჩვენი ექსპერიმენტული შრომის პირველი ვარიანტი შესრულებულ იქნა 1969 წელს და ამ გამოკვლევას შედეგები მოხსენებულ იქნა საბჭოთა კავშირის ფსიქოლოგიური საზოგადოების IV ყრილობაზე ქ. თბილისში, 1971 წლის 22 ივნისს. იხ.: Материалы IV Всесоюзного съезда психологов. г. Тбилиси, 21—24 июня, 1971 года, стр. 672—673.

თარი ცნობები არ გვქონდა მოსკოველი და ლენინგრადელი ფსიქოლოგების ზემოაღნიშნულ ექსპერიმენტულ შრომებზე, რომლებიც გაცილებით უფრო ადრე გამოქვეყნდა ვიდრე ჩვენი გამოკვლევის შედეგები.

გორბოვისა და მისი თანამშრომლების გამოკვლევები ჩვენს გამოკვლევას ენათესავება მათ მიერ წამოყენებული პრინციპებით, მცირე ჯგუფების შემადგენელ წევრთა ერთად მუშაობის ეფექტურობის ძირითადი ხელისშემწყობი პირობების შესახებ, როგორცაა, მაგალითად, გორბოვისა და ნოვიკოვის მიერ წამოყენებული პრინციპი — „ფსიქოფიზიოლოგიური შეთავსებადობისა“.

ჩვენი გამოკვლევის შესავალში, სადაც თანამშრომლობის ცნების განმარტებას ვიძლევი, მოკლედ ვასახელებთ იმ ფსიქიკურ თავისებურებებს, რომლებიც აუცილებლად უნდა გააჩნდეს ერთად მომუშავე მოზარდებს თუ მოზარდებს იმისათვის, რომ მათ მიაღწიონ ერთად მუშაობის პროცესში ნამდვილ თანამშრომლობას. ეს ჩვენი წინასწარი მოსაზრებები თანამშრომლობის ფსიქოლოგიური რაობის შესახებ ენათესავება გორბოვისა და ნოვიკოვის მიერ გამოკვლევის თეზისებში წამოყენებულ პრინციპებს. ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგები, რომლებიც ჩვენ აქ წარმოვადგინეთ და, რომელთა საილუსტრაციოდ ოქმებიდან მოტანილ მასალებს ქვემოთ წარმოვადგენთ, კიდევ უფრო ნათელ სურათს მოგვცემს იმ მსგავსებაზე, რომელიც არსებობს ჩვენს გამოკვლევასა და გორბოვისა და ნოვიკოვის მიერ წამოყენებულ კვლევის პრინციპებს შორის. რაც შეეხება კუზმინისა და მისი თანამშრომლების მიერ ჩატარებული გამოკვლევების შედეგებს მცირე ჯგუფებში, რომლებიც ტარდებოდა როგორც ლაბორატორიულ პირობებში, ცდისპირებზე სპეციალური ხელსაწყოების საშუალებით, აგრეთვე წარმოებაში მუშებზე დაკვირვების პროცესში, — ეს შედეგები კიდევ უფრო ემსგავსება ჩვენი გამოკვლევის მონაცემებს, განსაკუთრებით იმ ნაწილში, რომელიც უშუალოდ ეხება თანამშრომლობის დამაბრკოლებელ პირობებს. ჩვენს გამოკვლევასა და ზემოაღნიშნულ საბჭოთა ფსიქოლოგების გამოკვლევას შორის ის ძირითადი ხასიათის განსხვავებაა, რომ ჩვენ ვსწავლობდით მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს წყვილად მომუშავე ცდისპირების მიერ შერჩეულ საერთო თემებზე შექმნილი ნახატებისა და მოთხრობების მასალაზე, ე. ი. მოწაფეთა თავისუფალი შემოქმედების პირობებში, მაშინ, როდესაც კუზმინის ლაბორატორიაში (გორბოვის და ნოვიკოვის თავის მოხსენებაში წარმოდგენილი აქვთ არა გამოკვლევის შედეგები, არამედ კვლევის ძირითადი პრინციპე-

ბი). თანამშრომლობის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა შესასწავლად მოზრდილ ცდისპირებზე ცდები ტარდებოდა თვით ექსპერიმენტატორების მიერ დამზადებულ ხელსაწყოებზე, რაც გარკვეულ ზღუდეებს უქმნიდა ცდისპირთა მუშაობას.

შემდეგ, როგორც გორბოვი და ნოვიკოვი, ისე კუზმინი და მისი თანამშრომლები, რომელთა გამოკვლევების ერთ-ერთ ძირითად მიზანს წარმოადგენდა წარმოების მუშების ერთად მუშაობის ეფექტურობის პირობების შესწავლა, სხვადასხვა პროფესიების წარმომადგენელთა ერთად მუშაობისას ცდილობდნენ გამოეკვლინებინათ „ლიდერები“ და „დაქვემდებარებული“ პირები. ჩვენი ექსპერიმენტების შედეგებშიც ზოგიერთ შემთხვევაში თავი იჩინა მსგავსმა განსხვავებამ ცდისპირთა შორის, მხოლოდ ჩვენ არ ვთვლიდით ორი ცდისპირის ასეთ მუშაობას თანამშრომლობად, ვინაიდან ისეთ „თავისუფალ“ თემებზე მუშაობის პროცესში, როგორც დამახასიათებელი იყო ჩვენი ექსპერიმენტისთვის, „ლიდერის“ გამოყოფა ნიშნავდა არა ნამდვილ თანამშრომლობას, არამედ თანამშრომლობის პრინციპის ჩაშლას. ამ შემთხვევაში, სასკოლო კოლექტივების მუშაობის პრინციპი, ჩვენი აზრით, ძირითადად განსხვავდება წარმოებაში მუშაობის პრინციპებისა და მიზანდასახულობისაგან, ყოველ შემთხვევაში, წარმოების ეფექტურობის საკითხისა და წარმოებაში ჩაბმული მუშების — „ლიდერებისა“ და „სუბორდინირებული“ პირების ურთიერთდამოკიდებულების უკეთ შესწავლისა და მოგვარებისათვის კიდევ უფრო სხვაგვარი, უფრო რთული კვლევის ჩატარება იქნება აუცილებელი, რასაც, კუზმინის წიგნში მოცემული ინფორმაციის მიხედვით უკვე ასრულებენ საბჭოთა ფსიქოლოგები¹.

ახლა შევეუდგებით ჩვენი გამოკვლევის შედეგების ნათელსაყოფად სხვადასხვა კლასებში (მე-6—8 კლასები) ორივე სახის მუშაობის (წყვილად მომუშავე მოწაფეების—გოგონებისა და ვაჟების მიერ საკუთარ თემებზე საერთო ნახატებისა და მოთხრობების შექმნა) ზოგიერთი, დამახასიათებელი თემების განხილვას.

მაგალითად, მე-6 კლასში (11—12-წლიანები), სადაც გოგონების უმრავლესობამ დაასახელა თემები ბუნებაზე, ორმა გოგონამ მოიფიქრა დასახატავად ორი, ერთმანეთის მონათესავე თემა: ნ ა ნ ა მ გამოთქვა სურვილი დაეხატა „მთები და ერთ მთაზე — დანგრეული კიხე-სიმაგრე“. მ ა ი ა მ — მოიფიქრა თემა: „ხევესურეთი ზამთარში“. თემებს შორის არჩევანის მოხდენისას ორივე გოგონამ, ერთდროულად, მოისურვეს ორივე თემის გაერთიანება. ნ ა ნ ა შემდეგ

¹ იხ. Е. С. Кузьмин, Основы социальной психологии. Издательство ленинградского университета, 1967. Эффективная деятельность малых групп, гл. 104—105.

განმარტებას იძლევა ამ წინადადებების გამო: „ე. ი., მთები ორივეს გვაქვს (გულისხმობს, რომ ორივეს თემა ითვალისწინებს მთების დახატვას), ციხე-სიმაგრეც დაეხატოთ ერთ-ერთ მთაზე“.

შეთანხმდნენ; გაერთიანებული თემისათვის დაერქმიათ „ზევსურეთის ხელი“. მაიამ წინასწარ გააცნო ნანას, თუ ზოგადად რას დახატავდა: „უფრო ახლო ხელში იქნება ზევსურეთი, მისი რამდენიმე კოშკი“. მსჯელობენ, თუ რომელმა უნდა დაიწყოს ხატვა. მაია წინადადებას იძლევა, რომ დაიწყოს ხატვა ნანამ, რადგან მას აქვს შავი ფანქარი და კარგად შემოხაზავს მთებს. ნანა იღებს ამხანაგის წინადადებას. მან პირველად შემოხაზა მთების კონტურები. მაია ყურადღებით უკვირდება ამხანაგის მუშაობას და შემდეგ ეუბნება — „დახატე ბევრი კლდოვანი და მაღალი მთები, კიდევ დახატე ერთი გადაწოლილი მთა“. ნანა აუწყერს მაიას მის მიერ ნახულ კოშკს და აძლევს მაიას რჩევას დახატოს ახალი კოშკი და შემდეგ თავისი რიგის დროს აგრძელებს მაიას მიერ დახატული კოშკის შევსებას დეტალებით.

მაიამ გამოთქვა სურვილი დაეხატა ცხვარი და მეცხვარეც.

ნანა უერთდება ამ წინადადებას და ამბობს: „დაეხატე მეცხვარეს კოცონთან და მის ძაღლსაც“.

რომ უფრო კარგად გამოსულიყო ნახატზე მეცხვარის ფიგურა, მაიამ ექსპერიმენტატორს სთხოვა მიეცა ნება ცალკე ფურცელზე ესინჯა მეცხვარის ძაღლისა და ჭიხვის დახატვა. ამის შემდეგ ის შეუდგა ასეთივე ფიგურების ხატვას მთავარ ფურცელზედაც.

ნანას წინადადებით ფურცლის მარცხენა მხარეზე მაია ხატავს ცხვრების პატარა ფიგურებს.

მეცხვარისა და ცხვრების ხატვის პროცესში მათ გაიხსენეს და ზეპირად თქვეს ხალხური ლექსი: „მეცხვარე მიღის მალა მთაზედა, ცხვარი მეტი ყავს თავის თმაზედა...“, რამაც, ეტყობოდა, დიდი ხალისი შეიტანა გოგონების მუშაობაში. ხატვას მოანდომეს ერთი საათი. ხატვის დასრულების შემდეგ გოგონებმა იმსჯელეს მათ მიერ შესრულებული ნახატის შესახებ.

ნანამ თქვა: „გამოგვივიდა ერთი მთლიანი ნახატი“. ექსპერიმენტატორის კითხვაზე, თუ რამდენად აკმაყოფილებთ ნამუშევარი, ნანამ თქვა: — ვერ მივალწიე იმას, რაც მქონდა ჩაფიქრებული. ისე სრულყოფილად ვერ ვხატავ, რომ შეეძლო ჩემი ჩანაფიქრის განხორციელება“.

მაია ნახატიდან მიღებული საერთო შთაბეჭდილების მიხედვით უფრო კმაყოფილი დარჩა, მან თქვა: „ჩვენი ნახატი, ჩემის აზრით, ისეთი გამოვიდა, როგორც ერთი ადამიანის ნახატი და ჩანაფიქრი“.

ექსპერიმენტატორის შევითხვავზე, უკეთესად შეასრულებდნენ თუ არა დაეალებას, ამ თემაზე ცალ-ცალკე რომ ემუშავათ, მაიამ უპასუხა: „რა თქმა უნდა არა, იმიტომ რომ ნაწილი იმისა, რაც ჩვენ გავაკეთეთ, დახატა ნანამ“.

ორივე გოგონა ერთხმად აღნიშნავს, რომ „ამ ნახატზე ყველაფერი ერთიანია, გარდა ფერებისა“.

როგორც მოტანილი ნიმუშიდან ჩანს, ორივე გოგონა თავიდანვე შეუთანხმდა ერთმანეთს, თუ რა უნდა დაეხატათ და როგორ უნდა ემუშავათ. საერთო თემის მიზანი ორივემ გაითვალისწინა, ამავე დროს, თითოეულს შეჰქონდა თავისი წვლილი განზრახული მიზანდასახულობის განხორციელებაში.

მართალია, ერთ-ერთი მათგანი მთლად კმაყოფილი არ იყო თავისი ნამუშევრით, ვინაიდან, როგორც თვითონ აღნიშნა, „სრულყოფილად“ ხატვის უნარი არ გააჩნდა და ამის გამო სავსებით ვერ განახორციელა ჩანაფიქრი, მაგრამ საერთო მუშაობის შედეგს ორივემ მაინც დადებითი შეფასება მისცა: „გამოგვივიდა ერთი მთლიანი ნახატი“, „ამ ნახატზე, ფერების გარდა, ყველაფერი ერთიანია“.

ამგვარად, მე-6 კლასის ამ გოგონებმა ნამდვილად გვიჩვენეს თანამშრომლობის განვითარებული უნარი, საერთო მუშაობის ამოცანით დაინტერესება, მის ცალკეულ ეტაპებში, თავ-თავისი წვლილის შეტანა, მუშაობის პროცესში ერთმანეთისათვის რჩევის მიცემა და დახმარება, მთლიანი ნახატის ობიექტურად შეფასების უნარი.

ამავე კლასის სხვა გოგონების ნამუშევრებშიც იგრძნობა, რომ მათ უკვე მნიშვნელოვანი ნაბიჯები აქვთ გადადგმული საერთო დავალების განხორციელებისაკენ, მუშაობისათვის საჭირო ჩვევების მიღებისაკენ, მაგრამ ზოგიერთი მათგანი მუშაობის პროცესში ყოველთვის ვერ ითვალისწინებს იმ საბოლოო მიზანს, რომელსაც უნდა ემსახურებოდეს მათი მუშაობის ცალკეული ეტაპები, რისი დავიწყებაც უარყოფით ბეჭედად აზის მათ ნახატებს.

მართალია, ისინი მუშაობის დასრულების შემდეგ ნახატების შესახებ მსჯელობისას, ხშირ შემთხვევაში, თვითონვე სამართლიანად აღნიშნავენ ამ ნაკლს, მაგრამ შემდეგ უკვე აღარ ხერხდება მისი გამოსწორება.

ხატვის დასრულების შემდეგ ერთმანეთთან საერთო ნახატის შესახებ მსჯელობებში გოგონებმა, ჩვენგან სავსებით დამოუკიდებლად, პირველ რიგში აღნიშნეს ის ნაკლი, რომელიც მათი მუშაობის პროცესისათვის იყო დამახასიათებელი და რამაც ხელი შეუშალა, შესაძლებლობის მიხედვით, უფრო სრულად განეხორციელებინათ თემით გათვალისწინებული ამოცანა. მარინემ თქვა: „შეიძლებოდა უკეთესად დახატვა, მაგალითად, შეიძლებოდა ეზოში ყოფილიყო ან

ბოსტნეული, ან ყვავილები, ან რამე. საერთოდ, სოფელში ძალიან ბევრი ბალახია, ჩვენ არ დაგვიხატავს, ამის გარდა, ჩვენ სოფლის მოსახლეობა სულ არ დაგვიხატავს“. თამრიკომ დაუმატა: „ჩვენს ნახატს აკლია სახლები, რაც სოფელში ძალიან ბევრია, აგრეთვე ღობით შემოკავებული ეზოები“.

გოგონების ამ შენიშვნებიდან ჩანს, რომ მათ მთლად დავიწყებული არ ჰქონდათ თავისი თემის ძირითადი ამოცანა, მაგრამ რადგან წინასწარ კარგად ვერ გაითვალისწინეს, კიდევ რა უნდა მოეცათ ნახატზე — გარდა ბუნების ობიექტებისა, ამიტომ საკმაოდ დრო ვერ მოანდომეს სოფლისათვის დამახასიათებელ სხვა პეიზაჟების დახატვას.

ოქმების ეს ნიმუშები, რომლებიც ჩვენ აქ განვიხილეთ, იმის მაჩვენებელია, რომ, თუმცა, მე-6 კლასის (11—12 წლის) გოგონები ამჟღავნებენ საკმაოდ განვითარებულ თანამშრომლობის უნარს, მაგრამ ზოგიერთ მათგანს ჯერ კიდევ არ მოეპოვება იმ დონემდე ჩამოყალიბებული და განმტკიცებული მიზანდასახული მუშაობის ჩვევები, რომ დროდადრო არ გამოეპარათ მხედველობიდან თავიანთი საერთო მუშაობის საბოლოო ამოცანა. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ნაკლის დაძლევას ეს მოზარდები, უფრო ხშირად, საკუთარი ძალებით ახერხებენ, რაც საბოლოოდ დახმარებას უწევს მათ თანამშრომლობის ხარისხის ამაღლებაში.

მე-6 კლასის 10 ვაჟიდან (5 წყვილი) მხოლოდ ექვსმა ცდისპირმა (სამმა წყვილმა) შექმნა საერთო ძალებით სამი ნახატი, რომლებზედაც მუშაობის პროცესში თითოეული წყვილი იჩენდა თანამშრომლობის საკვებით გამოკვეთილ უნარს. ბოლომდე დიდი ინტერესითა და ყურადღებით ეკიდებოდნენ მუშაობას, წინასწარ უზიარებდნენ ერთმანეთს თავიანთი რივის დროს რის დახატვას აპირებდნენ, ურჩევდნენ ერთმანეთს, თუ როგორ ჯობდა მუშაობა და სხვ. ვაჟების ორმა წყვილმა (4 ცდისპირი) ვერ მოახერხა ერთმანეთთან თანამშრომლობა (მე-6 კლასის გოგონებს შორის ასეთი შემთხვევა არ ყოფილა).

ამ ორი წყვილიდან ერთს (2 ვაჟს) განზრახული ჰქონდა დაეხატა „ფეხბურთი“. როგორც ოქმიდან ჩანს, თემების მოთქმებისას ამ ორი ვაჟიდან მეტ აქტივობას და დამოუკიდებლობას იჩენდა ავთანდილი, ვიდრე გოგი: ვოგიმ გამოთქვა სურვილი დაეხატა „ციხე-სიმაგრე“, როგორც თვითონ თქვა იმ ნახატის ზეგავლენით, რომელიც ამავე თემაზე კლასში დახატული ჰქონდა ავთანდილს.

ავთანდილმა მოისურვა დაეხატა „ფეხბურთი“, არჩევანის დროს გოგიმ ადვილად დათმო ავთანდილის მიერ კლასში შესრულებული ნახატის წაბაძვით არჩეული თემა და მოინდომა „ფეხბურთის“ და-

ხატვაში მონაწილეობის მიღება. ორივე ვაჟის მუშაობის პროცესზე დაკვირვებამ გვიჩვენა, რომ ავთანდილი სისტემატურად მითითებებს აძლევდა გოგის და გოგი იმას ხატავდა, რასაც ავალბდა ავთანდილი. მსჯელობის დროსაც გოგი იმეორებდა ავთანდილის მიერ გამოთქმულ აზრებს.

რასაკვირველია, ამ ორი ვაჟის მიერ შესრულებული ნახატი არ შეიძლება მათი თანამშრომლობის მაჩვენებლად ჩაითვალოს, ვინაიდან მთავარი ინიციატორი და შემსრულებელი იყო ავთანდილი, გოგი კი პასიურად მიჰყვებოდა მის მითითებებსა და დავალებებს, არ შექმნდა საკუთარი წვლილი საერთო მუშაობაში.

მეორე ნახატის („ნადირობა ფრინველებზე“) ავტორადაც შეიძლება ჩავთვალოთ არა ორი ვაჟი, არამედ ერთი, ვინაიდან ხატვის ორი მონაწილიდან ერთი იჩენდა სრულ ინიციატივას, მეორე კი სავსებით ემორჩილებოდა ამხანაგის მითითებებს.

თანამშრომლობის მაქსიმალური შეფერხების ეს ფაქტი, ჩვენი დაკვირვების თანახმად, იმის გამო მოხდა, რომ ცდისპირების აღნიშნული ორი წყვილიდან ერთ-ერთი მეორისაგან ძლიერ განსხვავდებოდა ხატვაში თავისი გაცილებით უფრო მაღალი გაწაფულობის დონით, რაც მეორე ამხანაგს უკარგავდა გაბედულებას და პირველის უშუალო მითითებების გარეშე თავისი დამოუკიდებელი წვლილი ვერ შექმნდა მუშაობაში. როგორც ეტყობა, ხატვაში უფრო კარგად მომზადებული ამხანაგების წინაშე მათ არჩიეს სავსებით დაყრდნობოდნენ ამ უკანასკნელთა ავტორიტეტს და პასიურად მიჰყვოდნენ მათ ნება-სურვილებს, რამაც ძლიერ შეზღუდა მათი თანამშრომლობის უნარის გამომჟღავნების შესაძლებლობები.

ჩვენ ზემოთაც აღვნიშნეთ, რომ გოგონებისა და ვაჟების თანამშრომლობის უნარის გამოვლენა სამივე კლასში (ორივე სახის მუშაობისას — ნახატებისა და პატარა მოთხრობების შექმნაზე) თუმცა იშვიათად, მაგრამ ზოგჯერ მაინც არ ხერხდება. ეს ხდება მაშინ, როდესაც წყვილად მომუშავე ცდისპირები ყურადღებით და ინტერესით არ ეკიდებიან მათ მიერ წინასწარ არჩეულ თემას; არ ცდილობენ თავიდანვე სათაურის შესატყვისი შინაარსი მოიფიქრონ და მუშაობის ყოველ ეტაპზე ერთმანეთს შეუთანხმონ ნამუშევრის შინაარსი იმისათვის, რომ არ მოხდეს ნახატის, თუ მოთხრობის მთლიანობის სრული დარღვევა.

ამ შემთხვევაში ცდისპირების თანამშრომლობის უნარი მათი მუშაობის პროცესში ფერხდება არა იმის გამო, რომ ცდისპირთა წყვილებს შორის შესამჩნევი განსხვავება იყოს მათი საერთო გონებრივი განვითარებით ან ხასიათის თავისებურებათა მიხედვით, არამედ იმ მიზეზით, რომ არც ერთი მათგანი არ იჩენს მათ მიერ არჩეული

სამუშაო თემის შესრულებისათვის ყურადღებასა და ინტერესის იმ მინიმუმს, რომელიც საერთო თემის განხორციელებისათვის არის აუცილებელი. მუშაობაში ზერელობა და უყურადღებობა მაქსიმალურად ზღუდავს აღნიშნული ცდისპირების თანამშრომლობის უნარის გამოვლენას.

როგორც ჩვენი ცდების მასალის განხილვამ გვიჩვენა, გოგონები, საერთოდ, უსწრებენ ვაჟებს თანამშრომლობის გამოვლენის უნარის მხრივ, ეს გარემოება განსაკუთრებით შესამჩნეველი ხდება ცდისპირებს (გოგონებს) შორის, რომლებიც საერთო ნახატის ან საერთო მოთხრობის შექმნაზე მუშაობენ. დიდი განსხვავება არსებობს როგორც გონებრივ ინტერესებსა და ამ ინტერესების მიმართულების, ისე მათი ხასიათის თავისებურებებს შორის. საყურადღებოა, რომ ასეთ შემთხვევებშიც, გოგონები, ან ორივე ცდისპირი, ან უპირატესად ერთი მათგანი მაინც, ახერხებენ ისე დაუახლოონ ერთმანეთს თავისი ეს განსხვავებული ინტერესები, ისე შეუთანხმდნენ ერთმანეთს, რომ არ დაარღვიონ თავიანთი ნაწარმოების მთლიანობა.

ასეთი ნიმუში მივიღეთ ჩვენ მე-7 კლასის ორი მოზარდი გოგონას მიერ ერთად დაწერილი პატარა ლირიკული ხასიათის მოთხრობაზე მუშაობისას, რომლის სახელწოდება — „მთაში“, თემის ავტორმა მანანამ წარმოადგინა. როგორც გოგონებთან გასაუბრებამ გვიჩვენა, ისინი თავისი ინტერესების მიხედვით ძლიერ განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. პირველი — მანანა, პოეზიით არის გატაცებული, თვითონაც წერს ლექსებს და მოთხრობებს. მეორეს — მაიას, განსაკუთრებით აინტერესებს ფიზიკა და მათემატიკა. დავალებას ორივე დიდი პასუხისმგებლობით ეკიდებოდა, მაგრამ თვით მათი წერის მანერა ძლიერ განსხვავდებოდა ერთმანეთისაგან: მანანა (პოეტი) მოთხრობის შინაარსის შექმნისას უფრო ამახვილებდა ყურადღებას მოქმედი პირების მოქმედების ცალკეულ მომენტებზე, მათ საუბარსა და პიროვნულ თავისებურებებზე, მაიას კი სურდა ამ მოქმედ პირთა საუბარსა და მოქმედებაში რაღაც დამაკავშირებელი შეეტანა, რომ ერთი მთლიანი მოთხრობა შექმნილიყო. წერის დროს მაია კრიტიკული ხასიათის შეკითხვას აძლევდა მანანას მისი ნაწერის შესახებ: „რა აზრი აქვს ფარნას ამ ლაპარაკს?“ მანანა პასუხობდა: „მე ხომ ჩემებურად ვწერ! შენ შენებურად გაიაზრეო“.

ბოლოს, მაია გამოთქვამს თავის შეხედულებას მანანას მიერ დაწერილი მოთხრობის ნაწილის შესახებ: „მანანას უნდა, რომ წეროს უფრო თანამედროვე სტილით. ცალ-ცალკე რომ ავიღოთ, მანანას დაწერილი და ჩემი ერთმანეთს არ ეთანხმებაო“. ამ შენიშვნაზე მანანა შემდეგნაირად პასუხობს თავის ამხანაგს: „ამ შეუთანხმებლობის მთავარი მიზეზი არის ის, რომ მე და შენ სხვადასხვანაირად ვგაძნობთ

„მთასო“. მაია მაინც უფრო მეტად ახერხებს ერთმანეთს დაუკავშიროს საერთო მოთხოვნის ცალკეული ეპიზოდები და გარდა მათი ლირიკული სურათოვნებისა უფრო მეტი აზრი და მნიშვნელობა მიანიჭოს თითოეულ მათგანს. გარდა ამისა, ის სტიმულს აძლევს თავის ამხანაგს — მანანას მასთან ერთად ისიც შეეცადოს მეტი შეთანხმებულება შეიტანოს მუშაობაში.

დასკვნებში ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ჩვენი ცდისპირების მუშაობა ნახატებზე, ან ერთად მოფიქრებული მოთხრობების შინაარსზე ორივე სქესის მოზარდებში კმაყოფილებას იწვევს. ეს კმაყოფილება აღიბეჭდება როგორც მათი სახის გამომეტყველებაში, ისე ათ მეტყველებაში. აშკარად ჩანს, რომ ერთად მუშაობის პროცესი ხელს უწყობს ცდისპირთა შორის კონტაქტის დამყარებას, მათი შინაგანი შესაძლებლობების ზრდას, მათ საერთო გამოცოცხლებას, ერთმანეთის უკეთ გაცნობას. ერთი სიტყვით, ცდისპირებს, უმეტეს შემთხვევაში, ეტყობათ დიდი გახალისება და ინტერესი. მათ კმაყოფილებას იწვევს ის, რომ საერთო ძალებით, ურთიერთდახმარებით, ერთმანეთის წაქეზებით ქმნიან რაღაც ახალს — ნახატს, თუ მოთხრობას, რომელიც მთლიანად მათ ეკუთვნით, ის მათი შინაგანი შესაძლებლობების გამოვლინებას წარმოადგენს. მაგალითად, ზემოთ ჩვენ მიერ სანიმუშოდ მოყვანილი პირველი ოქმიდან, გარკვევით ჩანს, თუ როგორი გატაცებით, ყურადღებით და ინტერესით მუშაობდნენ მე-6 კლასელი ცდისპირები საერთო ნახატის შექმნაზე („ხევსურეთის ხედი“). ხატვის დასრულების შემდეგ ორივე გოგონამ კმაყოფილებით აღნიშნა ის ფაქტი, რომ მათ შექმნეს საერთო ნახატი: „გამოგვივიდა ერთი მთლიანი ნახატი...“ თქვა ნანამ. მაიამ განსაკუთრებული სიხარულით აღნიშნა: „ჩვენი ნახატი, ჩემის აზრით, ისეთი გამოვიდა, როგორც ერთი ადამიანის ნახატი და ჩანათიქრი“. მათ დიდ კმაყოფილებას ისიც იწვევს, რომ ერთად მუშაობის პროცესში ორივეს შეაქვს თავ-თავისი წვლილი ერთი ნახატის შესაქმნელად.

მაია ამბობს: „ნაწილი იმისა, რაც ჩვენ გავაკეთეთ, დახატა ნანამ“.

მე-7 და მე-8 კლასელი მოზარდებიც, უფრო ხშირად, ხალისითა და ინტერესით ეკიდებიან თავიანთ სამუშაოს. მართალია, კრიტიკული შენიშვნებითაც მიმართავენ ერთმანეთს ნახატზე თუ მოთხრობაზე მუშაობის პროცესში, მაგრამ დიდ კმაყოფილებას გამოხატავენ თავიანთი ნამუშევრების საბოლოო შეფასებისას.

მაგალითად, მე-7 კლასელი მოზარდი ვაჟები, სათავგადასავლო მოთხრობის დაწერის შემდეგ („ლევიანისა და გურამის თავგადასავალი“) დადებით შეფასებას აძლევენ საკუთარ თხზულებას. გურამი ამბობს: „მე მგონია, კარგად დაეწერეთ; კარგი შინაარსის მოთხრობა გამოვიდა“. თემური სიხარულისა და აღტაცების გამოხატველი კი-

ლოთი გამოთქვამს თავის აზრს საერთო ძალებით დაწერილ მოთხრობის გამო: „შესანიშნავად შევასრულეთ დავალება! ჩემის აზრით, არასოდეს არ დამიწერია ასეთი კარგი მოთხრობა“.

უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენი ცდისპირების საკმაოდ დიდი რაოდენობის მიერ სამივე კლასში (მე-6, 7, 8 კლასები) გამოთქმული კმაყოფილება ერთად მუშაობის პროცესში შექმნილი ნამუშევრების გამო (ნახატები და მოთხრობები), უქველს ხდის იმ გარემოებას, რომ მცირე ჯგუფებში (წყვილ-წყვილად) მოზარდების — გოგონებისა და ვაჟების ერთმანეთთან თანამშრომლობა შესამჩნევად უწყობს ხელს მათი შინაგანი ძალების ამოქმედებას, მათი ინტერესისა და ყურადღების ზრდას განზრახული თემის განხორციელებისათვის. საერთოდ, მუშაობის მთელი მიმდინარეობის განმავლობაში იმ დადებითი, ხალისიანი განწყობილების შენარჩუნებას, რომელიც ნაყოფიერი მუშაობისათვის არის აუცილებელი.

როგორც ჩვენს დასკვნებში არის ნათქვამი მე-7 და მე-8 კლასის მოზარდი გოგონებისა და ვაჟების თანამშრომლობის უნარი თვისობრივად შესამჩნევად უმჯობესდება. განსაკუთრებით გამოირჩევიან ამ თვალსაზრისით მერვეკლასელი ვაჟები, რომელთა ნამუშევრებს უფრო ახასიათებს მეტი შემოქმედებითი ძალა და აქტივობა, როგორც ხატვაში, ისე მოთხრობების მოფიქრებისას, რაც მათ მსჯელობასა და ერთმანეთთან კამათში იჩენს თავს. სანიმუშოდ ჩვენ აქ განვიხილავთ რამდენიმე ოქმს, რომლებშიც აღბეჭდილია მე-7 და მე-8 კლასელი გოგონებისა და ვაჟების წყვილად მუშაობის პროცესი, მათ მიერ შერჩეულ თემაზე მოთხრობის შინაარსის მოფიქრებისას.

მე-7 კლასის ორმა გოგონამ ირინემ (13 წლისა და 7 თვის) და მარიკამ (13 წლის და 4 თვის) — ერთმანეთთან შეთანხმების შემდეგ გადაწყვიტეს მოეფიქრებინათ და დაეწერათ მოთხრობა მარიკას მიერ დასახელებულ თემაზე: „მოზარდი გოგონას ცხოვრება“. ირინემ, რომელსაც თავის მხრივ მოფიქრებული ჰქონდა თემა — „ჩემი ახალი ბინა“, ორ თემას შორის არჩევანისას, უპირატესობა მისცა მარიკას თემას: „მე ვაძლევ უპირატესობას მარიკას თემას, იმიტომ, რომ უფრო სერიოზული თემაა, ბევრის მტკმელია, და უფრო საჭირო. მარიკაც ეთანხმება ირინეს: „მეც ჩემს თემას ვაძლევ უპირატესობას, იმიტომ, რომ ჩემი ამხანაგებისა და საკუთარი გამოცდილების მიხედვით მშობლების დამოკიდებულება მოზარდებისადმი ხანდახან უარყოფით ხასიათს იღებს“.

შეთანხმდნენ, რომ დაწერონ მოთხრობა მარიკას თემაზე. მარიკა სურვილს გამოთქვამს თვითონ დაიწყოს წერა და შემდეგ დასაბუთებას აძლევს თავის სურვილს: „წმირად მიფიქრია ამ საკითხზე“. ირინე ეთანხმება მარიკას წინადადებას.

წერის დაწყებამდე მარია აცნობს ირინეს, თუ რაზე დაიწყებს წერას, განმარტებას აძლევს ექსპერიმენტატორს, თუ რატომ უნდა თავიდანვე შეუთანხმდეს თავის ამხანაგს მათი საერთო მოთხოვნის დასაწყისის შესახებ: „გვინდა ერთნაირი აზრი შეიქმნეს“, ამბობს ის. გოგონები ერთობიდან ერთმანეთს, თუ როგორ უნდა გააგრძელონ დაწყებული მოთხრობა. საერთოდ, მთელი წერის პროცესში ორივე უთანხმდება ერთმანეთს მოთხრობის თითოეული ნაკვეთის შინაარსის შესახებ.

შიგადაშიგ ისინი უზიარებენ ექსპერიმენტატორს თავის შეხედულებას არჩეული თემის შესახებ. ირინე ამბობს: „ეს ისეთი თემაა, რომ ბევრი რამ შეიძლება ამის შესახებ დაიწეროს“. საერთოდ, ორივე გოგონა ძალიან სერიოზულად ეკიდება საერთო სამუშაოს.

მოთხრობის დასრულების შემდეგ ორივე გოგონა გამოთქვამს აზრს თავიანთ ნამუშევარზე. ირინე: „შეიძლებოდა უფრო მეტად დაწერილიყო ამ თემაზე, რომელიც ყოველ მოზარდს, მათ მშობლებსა და აღმზრდელებს აწუხებს. ჩვენ ნაწილობრივ შევძელით ჩვენ მიერ განზრახულის რეალიზაცია. შეიძლება ჩვენ ვერ დავწერეთ ისე, როგორც საჭირო იყო, შეიძლება ამ საკითხზე ჩვენთვის ბევრი რამ გაუჩვენებელია, მაგრამ ჩვენ როგორც გვესმოდა, ისე ვწერდით, საერთოდ, კმაყოფილი ვარ ჩემი მუშაობით“.

მარიკამ თქვა შემდეგი: „მე არ მომწონს ჩვენი ნაწერი მხატვრული თვალსაზრისით, ვინაიდან სტილი, ენობრივი მხარე არ მიმაჩნია დამაკმაყოფილებლად, მაგრამ აზრობრივად, ჩემი აზრით, კარგი უნდა იყოს, თუმცა შეიძლებოდა კიდევ ბევრის დაწეოა. მთავარი, რისი თქმაც მე მინდა, ის არის, რომ თუ ერთად არ ცხოვრობენ მშობლები, ეს თავისთავად არის საწყენი, მაგრამ თუ სწორად წარმართავენ შვილების აღზრდას, ამას არ მოყვება დიდი უარყოფითი შედეგი“. ერთად და ცალკე წერის შესახებ გოგონები გამოთქვამენ შემდეგ შეხედულებას. ირინე ამბობს: „ერთად მუშაობა ნაწილობრივ შეფერხებას იწვევდა ჩემში, რადგანაც ორივეს ყოველთვის ერთნაირი აზრები არ გვქონდა, მაგრამ უმეტესად ჩვენ შეთანხმებული ვიყავით წერის პროცესში“. მარია ამავე საკითხზე ამბობს: „— ალბათ, სტილისათვის უფრო კარგია ცალკე წერა, ვინაიდან ყველას საკუთარი სტილი აქვს, მაგრამ ერთად მუშაობა ეხმარება ადამიანს დავალების შესრულებაში, უფრო სასარგებლოც არის და სახალისოც“.

მეშვიდეკლასელი ორი მოზარდი გოგონას მიერ საერთო მუშაობის პროცესში შექმნილი მოთხრობა — „მოზარდი გოგონას ცხოვრება“, იმ მხრივ არის საყურადღებო, რომ მიგვითითებს ამ ასაკის მოსწავლეთა განსაკუთრებით ძლიერ ინტერესზე საკუთარი ფსიქიკური განვითარების თავისებურებებისადმი და იმ მოთხოვნებისადმი, რო-

მელთაც უყენებენ მოზარდი ასაკის შვილები დედ-მამას, როგორც მათთან ურთიერთობაში, ისე ერთმანეთთან კონფლიქტის შემთხვევაში მეტი ალღოსა და აღმზრდელიობითი ტაქტის გამოჩენის თვალსაზრისით.

მარიკა და ირინე სავსებით ობიექტურად აფასებენ ერთად მუშაობის შედეგებს. აღნიშნავენ იმ სიძნელეს, რომელსაც მათთვის წარმოადგენს მშობლების ერთმანეთთან და შვილებთან ურთიერთობის მოწესრიგების საკითხი, კრიტიკულად უდგებიან თავისი ნაწერის სტილს. მაგრამ სამართლიანად თვლიან, რომ თავიანთი თანამშრომლობით პროცესში ისინი ცდილობდნენ მოეხდინათ „განზრახულის რეალიზაცია“. მარიკა ამბობს, რომ — „აზრობრივად ჩვენი ნაწერი კარგი უნდა იყოს“.

ერთად მუშაობის, თანამშრომლობის შესახებ ირინე ამბობს: „ერთად მუშაობა ნაწილობრივ შეფერხებას იწვევდა ჩემში, რადგანაც ორივეს ყოველთვის ერთნაირი აზრები არ გვქონდა, მაგრამ უმეტესად ჩვენ შეთანხმებული ვიყავით წერის პროცესში“.

აქედან ჩანს, თუ როგორ დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ეს გოგონები საერთო თემის დამუშავების პროცესში ერთმანეთთან შეთანხმებას.

მერვეკლასელი ცდისპირების ნამუშევრებიდან ჩვენ აქ განვიხილავთ რამოდენიმეს, რომლებიც გვიჩვენებენ აღნიშნული მოსწავლეების თანამშრომლობის უნარსა და მათი ინტერესების თავისებურებებს.

ორმა გოგონამ — ქეთევანმა და ირინემ მოიფიქრეს მოთხრობის დასაწერად ორი თემა: ქეთევანმა — „ფანტაზიის სამყაროში“ და ირინემ — „სკოლის ზარი“.

ორივე გოგონამ თემებს შორის არჩევანის მოხდენამდე მოკლედ, სქემატურად გაგვაცნეს მათ მიერ მოფიქრებული თემების შინაარსი. ქეთევანმა თავისი თემის — „ფანტაზიის სამყაროს“ შესახებ შემდეგი განმარტება მოგვცა: „ძველ დროში, რატომღაც, ხალხი ფიქრობდა, რომ ადამიანები მხოლოდ დედამიწაზე იყვნენ, ახლა კი, ჩვენს დროში, ძალიან ბევრი წერილი იწერება იმის შესახებ, რომ სხვა პლანეტებზედაც ცხოვრობენ ცოცხალი, გონიერი არსებები და, აი, მე მინდა ამ თემაში განვახილო ჩემი შეხედულებები სიცოცხლისა და მისი გავრცელების არეს შესახებ“.

ირინემაც ზოგადად მოხაზა თავისი თემის შინაარსი. მან თქვა: „ეს თემა შეეხება მოზარდი ასაკის ბავშვებისა და მათი ცხოვრების თავგადასავალს სკოლასა და ოჯახში“.

ქეთევანმა უპირატესობა მისცა ირინეს თემას და თავისი არჩევანი შემდეგნაირად დაასაბუთა: „ჩემი თემა არარეალურია, არავინ

იცის რაზედაც მე ვფიქრობ, განხორციელდება თუ არა და ამაზე შეიძლება უბრალოდ იოცნებო, ხოლო ირინეს თემა ახალგაზრდობის შესახებ უფრო თანამედროვე თემაა. ყველამ ვიცით, რომ ახლაც და მომავალშიც იარსებებს სკოლა, სკოლაში ახალგაზრდობა და ამიტომ უპირატესობას ვაძლევ ირინეს თემას“. გოგონები შეთანხმდნენ, რომ მოთხრობას დაწერდნენ ირინეს მიერ ამორჩეულ საკითხზე — „სკოლის ზარის“ სახელწოდებით.

წერას იწყებს ირინე. წერის წინ აცნობს ქეთევანს, თუ რას დაწერს. საერთოდ, ორივე ამხანაგი წერის დაწყების წინ უზიარებენ ერთმანეთს, თუ რა უნდა დაწერონ.

წერის დასრულების შემდეგ ცდისპირებმა იმსჯელეს თავიანთი მოთხრობის ნაკლსა და ღირსებაზე. ქეთევანმა თქვა: „მე და ირინე რომ შევთანხმდით, გვეგონა, უფრო საინტერესოდ დავწერდით ამ თემაზე. რა თქმა უნდა, არც ეს მოთხრობაა ცუდი, მაგრამ თვითონ თემის გარშემო შეიძლებოდა უფრო სრულყოფილი რაიმე დაგვეწერა. ამ მოთხრობაში მე ის მომწონს, რომ მიუხედავად ორი ორიანი-სა, მისი მოქმედი პირები — გია და ნანა — მაინც ბედნიერი არიან. ნამუშევარი არც მთლად უნაკლოა. ნახევარ საათში უცბად მოფიქრებული თემა შეუძლებელია სრულყოფილი იყოს.

ირინემ (თემის ავტორმა) ამგვარად გამოთქვა თავისი შეხედულება მოთხრობის შინაარსზე: „გიას და ნანას ფიქრები სრულყოფილად არ გამოგვივიდა, რადგან ორნი ერთად ეწერდით და ჩემი ჩანაფიქრი ქეთევანმა, შეიძლება, ისე კარგად ვერ გაიაზრა და, შეიძლება, მეც კარგად ვერ გავიგე მოთხრობის დაწერისას მისი აზრები“.

მიუხედავად იმისა, რომ ირინე და ქეთევანი კრიტიკულად უდგებიან ერთად მუშაობის პროცესში მათ მიერ დაწერილ მოთხრობას, უნდა ითქვას, რომ მისი შინაარსი, მთლიანად, ძალიან კარგ შთაბეჭდილებას ტოვებს. მათ კარგად ესმით ამ ასაკის ბავშვთა განცდები, მოზარდი გოგონებისა და ვაჟების ფსიქოლოგია, რომელთაც ერთმანეთისაკენ ძლიერად იზიდავს ახლადგაღვიძებული რომანტიკული გრძნობები: გატაცება ერთმანეთით, უდიდესი სინაზითა და სისათუთით სავსე დამოკიდებულება ერთმანეთის მიმართ. გოგონები ყურადღებით ეკიდებოდნენ ერთმანეთის მუშაობას და დაწერეს პოეზიითა და სილამაზით სავსე მოკლე მოთხრობა. აი, ეს მოთხრობაც:

„ს კ ო ლ ი ს ზ ა რ ი“

წერას იწყებს ირინე (თემის ავტორი):

„დილაა. ზარის დარეკვას რამდენიმე წუთი აკლია. ბავშვები ჟრი-ამულთ მიემართებიან სკოლისაკენ. მათ შორის გამოირჩევა ერთი წყვილი — გოგო და ბიჭი. გოგო იცინის ბიჭის მონათხრობ ამბავზე

და ისინი ორივენი ბედნიერები არიან. ეს ყველაფერი მათ მხიარულ და ბედნიერ სახეებზე ჩანს.

უცბად გოგოს თითქოს რაღაც გაახსენდა, მოიღუშა და ბიჭს მიუბრუნდა: „გია, შენ ქართულში ორი გაქვს. ისწავლე?“ გიას გაელიმა: „ვისწავლე და მერე როგორ, არ იკითხავ?“

აგრძელებს ქეთევანი:

„ზარი დაირეკა, შემოვიდა ქალარა მასწავლებელი, მოსიყვარულე თვალით გადახედა კლასს, ამოიღო ქუჩნალი, გადაშალა და სიის ამოკითხვა დაიწყო:

— ავალიანი!

— ბაგრატიონი!

— ბერიძე! გამოდი, მიპასუხე გაკვეთილი.

გია მომღიმარი სახით გავიდა, მან ხომ გაკვეთილი ნანას თხოვნით სულ ზეპირად ისწავლა.

მივიდა დაფასთან, აიღო ცარცი და აღმოჩნდა, რომ ყველაფერი დავიწყებოდა. გაოცებული დგას დაფასთან, უყურებს ნანას და თითქოს თვალებით ეკითხება: „დავიწყო?“

გიასაც უნდა დაიწყოს, მაგრამ...

მასწავლებელი ეუბნება: „გია! როგორ არა გრცხვენია?! შენ დღესაც არ ისწავლე გაკვეთილი! სირცხვილი შენ! ორიანი.

გია გაოცებული ფიქრობს: „ხომ ვიცი გაკვეთილი, ახლავე დავიწყებ“, მაგრამ ორიანი დაწერილია და ის უკმაყოფილოდ ჯდება მერხზე.

აგრძელებს და ამთავრებს ირინე:

„ნაწყენია ნანა და ნაღვლიანი თვალებით შესცქერის გიას. გიამაც ერთხელ გადახედა, მაგრამ მერე ფიქრს მიეცა: „რატომ ვერ ვუპასუხე? რა მომივიდა? თანაც ორჯერ ორი! კარგი საქმეა! არა, მაინც ვერ გავიგე, რატომ ვერაფერი ვერ ვთქვი. ვიცოდი, ნანას თხოვნით ვისწავლე, ნანას... გესმით თქვენ, თუ არა? ეებს!..“

გია ნაღვლიანი თვალებით შესცქერის ნანას და თითქოს პატივებს სთხოვს. ნანამ მიიხედა მისკენ და... გაიღიმა.

„მაპატია!“ გახარებული ფიქრობდა გია.

დილაა. ზარის დარეკვას რამდენიმე წუთი აკლია. წყვილი მიაბიჯებს სკოლისაკენ მათ ბედნიერი სახეები აქვთ. ესენი გია და ნანა არიან“.

მერვეკლასელი ვაჟები ერთად მუშაობის დროს საკუთარი მოთხრობების შესათხზავად, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, შესანიშნავ უნარს ავლენენ, როგორც თანამშრომლობის უფრო მაღალ დონემდე განვითარების, ისე თემატიკის შერჩევის მხრივ. მათ მიერ შერჩეულ თემატიკაში საპატიო ადგილს იჭერს საზოგადოებრივი ინტერესები.

აქ ჩვენ სანიმუშოდ მოვიყვანთ ორი ცდისპირის (ვაჟების, 14—15 წლ.) მიერ შერჩეულ თემის დასახელებას და აგრეთვე, დაწერილებით შევჩერდებით მათი ჩამუშევრის განხილვაზე. აქვე მთლიანად იქნება სანიმუშოდ მოყვანილი მათ მიერ მოფიქრებული მოთხრობაც.

მერვეკლასელი 14 ვაჟიდან (7 წყვილი ცდისპირი) ორ თემას შორის არჩევანის მოხდენის შემდეგ შეიღმა წყვილმა იმუშავა მოთხრობების შექმნაზე. ამათგან თანამშრომლობის დადებითი თვისებები გამოამჟღავნა ცდისპირების ექვსმა წყვილმა (12-მა ცდისპირმა).

ექვს მოთხრობაში, რომელთა შინაარსი 6-მა წყვილმა ცდისპირმა ჩამოაყალიბა, ერთმანეთთან შეთანხმების, მუშაობის სხვადასხვა ეტაპზე წამოჭრილ საკითხებზე მსჯელობის, თითოეულის მიერ საერთო მონაცემებში საკუთარი წვლილის შეტანის გზით, განსაკუთრებით იპყრობს ყურადღებას ოთხი მოთხრობა. ეს მოთხრობებია: „სტუმრად ბებიასთან“, „მოხუცი ქალი“, „ამბავი, რომელიც არასოდეს არ უნდა მოხდეს“ (ამავე სათაურის ქვეშ გაერთიანდა მეორე ცდისპირის მიერ მოფიქრებული თემაც — „შემთხვევა მოედანზე“) და „სტუმრები კიფიონიდან“.

მოთხრობის თემამ — „სტუმრად ბებიასთან“, თავიდანვე, ორ თემას შორის არჩევანის მოხდენისას, იმდენად დაინტერესა საერთო მუშაობის მონაწილე თამაზი, რომ მან, ყოველგვარი ყოყმანის გარეშე, უარი თქვა თავის საკუთარ თემაზე — „მეგობრობა ჩვენს კლასში“ და სურვილი გამოთქვა ერთად ემუშავათ ამხანაგის — თემურის მიერ წარმოდგენილ თემაზე. თამაზი შემდეგნაირად ასაბუთებს თავის არჩევანს: „რადგან ბებია ძალიან მიყვარს, უპირატესობას ვაძლევ თემურის თემას და მინდა ერთად დავიწყოთ წერა ამ თემაზე“.

შეთანხმდნენ, რომ მუშაობას დაიწყებდა თემის ავტორი — თემური. წერის დროს ისინი ეთათბირებოდნენ ერთმანეთს, თუ რა და როგორ დაეწერათ ბებიას პიროვნების შესახებ.

თამაზი, მაგალითად ურჩევს თემურს (თემის ავტორს), ბებიას პიროვნების დასახასიათებლად აღნიშნოს, თუ როგორ ნიმუშს აძლევს ბებია თავის შვილიშვილებს, რომ უკეთ ემსახურონ სამშობლოს.

მოთხრობის დასრულების შემდეგ ამხანაგებმა გამოთქვეს აზრი მათ მიერ საერთო მუშაობის პროცესში ჩამოყალიბებულ მოთხრობის შინაარსის შესახებ. თამაზმა თქვა: „მე მგონია, მივუხვდით ერთმანეთს, თუ რისი დაწერის სურვილი გვქონდა...“ თემის ავტორი — თემური დაეთანხმა თამაზს, რომ მართლაც შეთანხმებულად იმუშავეს თემის შინაარსის ჩამოყალიბებაზე. მან თქვა: „თამაზი სწორია: დავალება კარგად არის შესრულებული“. როდესაც ცდისპირებს ნაკლის შესახებ შევეკითხეთ, თემურმა თქვა: „აზრისა და ში-

ნაარსის მიხედვით (მოთხრობა) კარგადაა შესრულებული, თუ არ ჩავთვლით გრამატიკულ შეცდომებს“. თამაზმა მოიწონა მოთხრობის შინაარსი იმის გამო, რომ მათ მოახერხეს დაეცვათ მოთხრობის მთლიანობა. მან თქვა: „კარგი გადასვლები გვაქვს, არ ვეწინააღმდეგებით ერთმანეთს“.

ცდისპირთა მიერ საერთო ძალებით ჩამოყალიბებულ მოთხრობის შინაარსში, იმ დახასიათებაში, რომლითაც მათ წარმოგიდგინეს „სოციალისტური შრომის გმირი“ — ბებია, იგრძნობა მოზარდი ვაჟების დიდი პატივისცემა და სიყვარული სოციალისტური სამშობლოსათვის თავდადებული ადამიანებისადმი, რომლებიც საზოგადოების სასარგებლოდ თავისი შრომითა და გარჯით საუკეთესო მაგალითს უჩვენებენ არა მხოლოდ თავიანთ შვილებს, არამედ, საზოგადოებრიობას, ჩვენს ახალ თაობას.

მერვეკლასელი ვაჟების მეორე მოთხრობა — „მოხუცი ქალი“-ს შინაარსი შეეხება მოზარდების ამორალური ქცევის საკითხს.

ცდისპირები ალექსანდრე (თემის ავტორი) და თემური თავიდან ვერ შეთანხმდნენ. თუ რომელი მათგანის თემა დამემუშავებინათ (თემურის თემა იყო „შემთხვევა წალვერში“). ორივემ მოკლედ გავაცნო თავიანთი თემის შინაარსი, ბოლოს, ჩვენი წინადადებით, კენჭის ყრით გადაწყდა ერთად მოეფიქრებინათ მოთხრობის შინაარსი ალექსანდრეს მიერ არჩეულ თემაზე. მუშაობდნენ შეთანხმებულად. შეჰქონდათ ერთმანეთის ნაწერში ცოტაოდენი შესწორებები, ეთათბირებოდნენ ერთმანეთს, რომ შინაარსის ჩამოყალიბებისას არ ყოფილიყო მოთხრობაში ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით ყალბი ადგილები. წერის დასასრულს იმსჯელეს საერთო მუშაობის შედეგად მიღებული მოთხრობის შინაარსზე. თემური თელის, რომ ორივეს ნაწერი დაკავშირებულია ერთმანეთთან. დაბრკოლება მუშაობის დროს იგრძნობოდა, მაგრამ ის გამოწვეული იყო დროის ნაკლებობით: „შემეძლო უფრო ვრცლად დამეწერა და ახალი ფაქტები ჩამერთო ამ მოთხრობაში“. ალექსანდრეც იზიარებს ამხანაგის მიერ გამოთქმულ შეხედულებას მათი ნამუშევრის შესახებ: „იგრძნობა ნაწარმოების ერთიანობა, ჩემი ჩანაფიქრიდან ცოტათი გადახვეულია, მაგრამ ამას არსებითი. მნიშვნელობა არა აქვს, ვინაიდან ის აზრი, რაც მოფიქრებული მქონდა, დაცულია. რაც შეეხება შეზღუდვას, როგორც თემურმა თქვა, დროის ნაკლებობით არის გამოწვეული. ბოლოს მე ძლიერ ვიგრძენი ეს დაბრკოლება. ძალიან მოკლედ დავწერე, შემეძლო უფრო გაშლილად დამეწერა“.

ორი ზემოხსენებული მერვეკლასელი მოსწავლეები, რომლებიც საკუთარი მოთხრობების მოფიქრებაზე მუშაობდნენ, განსაკუთრებულ შთაბეჭდილებას ახდენენ როგორც მაღალ დონემდე განვითარე-

ბული თანამშრომლობის უნარით, ისე თემატიკით, რომელშიც ეხე-
ბიან საზოგადოებრივ და მეცნიერულ საკითხებს.

ლადომ და მერაბმა (14 წლის ვაჟები), ერთმანეთისაგან დამოუ-
კიდებლად მოიფიქრეს შემდეგი თემები: ლადომ — „ამბავი, რომე-
ლიც არასოდეს არ უნდა მოხდეს“ და მერაბმა: „შემთხვევა მოე-
დანზე“.

ორივემ ზოგადად გაგვაცნო თავიანთი თემების მოკლე შინაარსი,
ლადომ თქვა: „ჩემი თემა ფანტასტიკურ მოტივებზეა აგებული. ის
ეხება საკითხს, თუ როგორ იკავებენ თანამედროვე მანქანები იმ მო-
წინავე პოზიციებს, რომლებიც უწინ ეჭირა ადამიანებს და რა შედე-
გი შეიძლება ამას მოჰყვეს“.

მერაბმა თქვა „ჩემი თემა შეეხება ტრაგიკულ შემთხვევას: ბავ-
შეები კოლექტიურად მიდიან კინოში, ხვდებიან ახალგაზრდებს, რომ-
ლებიც ერთმანეთთან ჩხუბობენ. ახალგაზრდები ჩაიღენენ ბოროტ-
მოქმედებას“.

შემდეგ ლადომ და მერაბი ახდენენ არჩევანს მათ მიერ მოფიქრე-
ბულ ორ თემას შორის. არჩევანს წინ უძღვის მათი მსჯელობა იმაზე,
თუ რომელ თემას მისცემენ უპირატესობას და როგორია მათი არგუ-
მენტები ერთი ან მეორე თემის არჩევის სასარგებლოდ.

ლადომ ამბობს: „მერაბის თემა უფრო მეტად შეეხება ჩვენი ცხოვ-
რების ახლანდელ პერიოდს, ის ჩვენთვის მნიშვნელოვანია იმ მხრივ,
რომ მერაბს შემჩნეული აქვს ზოგიერთი ჩვენი ახალგაზრდის მავნე
ქცევა. მისი თემა უფრო ასახავს ჩვენ დროს და მე კი, ჩემი თემით
ასე მეჩვენება, უფლებოდ ვმსჯელობ მთელი კაცობრიობის მომავ-
ალზე, ეს ორივე თემა, რასაკვირველია, მნიშვნელოვანია. საჭიროა,
რომ საზოგადოებამ იმსჯელოს და იფიქროს როგორც ჩემი თემის
ირველივე, ისე მერაბის თემის შესახებ, რომ გადაწყვიტოს საზოგადო-
ების ახლო და შორეული მომავლის უმნიშვნელოვანესი პრობლემე-
ბი. ამასთან დაკავშირებით მე ვფიქრობ, რომ ჩემი და მერაბის თემა
შეიძლება გაერთიანდეს“.

მერაბმა თავისი აზრი შემდეგნაირად გამოთქვა: „ჩემი თემის ში-
ნაარსი კონკრეტული ხასიათისაა, საჭირბოროტო საკითხს შეეხება,
მაგრამ იმდენად მნიშვნელოვნად არ მიმაჩნია როგორც ლადომს მიერ
წამოყენებული საკითხი. აქაც საჭირბოროტო საკითხზეა ლაპარაკი.
მე მის წინადადებას ვეთანხმები: შესაძლებელია ეს ორი თემა გა-
ვეერთიანოთ, მაგრამ ძირითადად, მე მირჩევნია დავწერო ლადომს
თემაზე“.

ლადომ: „მე მაქვს შემდეგი მოსაზრება. შეიძლება ეს ორივე თემა
გაერთიანდეს ისე, რომ მათი შინაარსი ძირითადად არ შეიცვალოს.
მაგალითად, გავითვალისწინოთ ორი თავისაგან შემდგარი მოთხრობა.

პირველ თავში მოცემული იქნება მერაბის თემის შინაარსი, მეორე თავში კი ჩემი თემის შინაარსი, ისე, რომ ამ ორ თავს შორის გადებული იქნეს დამაკავშირებელი ხიდი. ამიტომ, ასეთი გაერთიანებისათვის უფრო გამოდგება ჩემი თემის სათაური.

ლადო და მერაბი შეთანხმდნენ, რომ დაიწეროს პატარა მოთხრობა ორ თემაზე ლადოს მიერ მოფიქრებული სათაურით: „ამბავი, რომელიც არასოდეს არ უნდა მოხდეს“.

ლადო იძლევა წინადადებას, რომ ამ ორ თემას გაუკეთდეს ზოგადი ხასიათის შესავალი, რომელშიც გაერთიანებული იქნება ორივე თემის პრობლემა, შემდეგ უკვე უფრო კონკრეტულად იქნება აღწერილი როგორც ერთი, ისე მეორე თემის შინაარსი და, ბოლოს, ორივე თემა გაერთიანებული იქნება ზოგადი ხასიათის მსჯელობით ამ პრობლემის გადაწყვეტის მიმართულებით.

შესავალი დაწერა ლადომ. ამ შესავალს ავსებს მერაბი, შემდეგ გადდის თავის საკუთარ თემაზე, რომელსაც აგრძელებს და ამთავრებს ლადო.

წერის დამთავრების შემდეგ ლადო და მერაბი მსჯელობენ მათი ნაწერის შესახებ.

„ჩვენ რომ უფრო დიდხანს გვეფიქრა, შეიძლება, უფრო კარგად დაგვეწერა ამ საკითხზე. ახლა რაც დავწერეთ, შეიძლება, სანიმუშო არ იყოს, მაგრამ რაც ჩვენ გვაწუხებდა ამ თემებთან დაკავშირებით, ამის შესახებ დავწერეთ ზოგადად.“

ლიტერატურულ-გრამატიკულად შეიძლება ნაწერი არ იყოს გამართული, მაგრამ მაინც შევეცადეთ გამოგვეთქვა ჩვენი აზრი წამოყენებული საკითხების შესახებ“.

მერაბი: „ჩემი აზრი, ძირითადად ეთანხმება ლადოს აზრს. მე მიმაჩნია, რომ თემის გარდამავალი ხიდი მთლად გამართული არ არის, მაგრამ ამაში ჩვენ დამნაშავე არა ვართ, რადგან დრო მეტად მცირე იყო ამისთანა მნიშვნელოვანი საკითხის ჩამოსაყალიბებლად. ასე თუ ისე, ჩვენი თემა მაინც ეხება მნიშვნელოვან საკითხს და ამიტომ შეიძლება მოსაწონიც იყოს“.

წინასწარი მსჯელობისა და ჩანაფიქრის საფუძველზე ლადომ და მერაბმა ვერ მოახერხეს საერთო ძალებით შეექმნათ „მოთხრობა“ ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით, მაგრამ ისინი შეეცადნენ მსჯელობის საშუალებით გაერთიანებინათ ლადოს მიერ შერჩეული სათაურით მერაბის მონათხრობი ტრაგიკული შემთხვევა, ერთი მხრივ, აღვირაქსნილი ახალგაზრდების მიერ ჩადენილი სისხლის სამართლის დანაშაულისა და, მეორე მხრივ, იმ საკითხის შესახებ, რომელიც ეხება თანამედროვე საზოგადოების განვითარებაში ადამიანისა და მანქანის ურთიერთობის მნიშვნელობას.

ახლა სანიმუშოდ მოვიყვანთ მერვეკლასელი მოზარდი ვაჟების ნამუშევარს — ფანტასტიკურ მოთხრობას, რომელიც შეეხება შორეულ მომავალში (400 წლის შემდეგ), ჩვენი ქვეყნის გამოჩენილ მეცნიერთა გაფრენას გალაქტიკაში, მათ მიერ აღმოჩენილ პლანეტისაკენ.

წინასწარ, ვახტანგმა და ნუგზარმა, ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად აირჩიეს შემდეგი თემები: ვახტანგმა — „სტუმრები კიფიონიდან“, ნუგზარმა — „რხევა“. თითოეულმა მათგანმა მოკლედ გაგვაცნო თავიანთი თემის შინაარსი.

ვახტანგმა გვითხრა: „ეს ფანტასტიკური ამბავი („სტუმრები კიფიონიდან“) შეეხება მეცნიერ ფიზიკოსს, რომელიც ჩვენი ეპოქიდან 400 წლის გავლის შემდეგ მოღვაწეობს. მან გამოიგონა ისეთი რაკეტა, რომლითაც შეიძლება ჩვენი მზის სისტემიდან ყველაზე შორეულ ვარსკვლავამდე მიღწევა, შემდეგ ეს მეცნიერი თავისი შვილითა და თანამშრომლით გაფრინდება იმ პლანეტაზე. პლანეტა მათ დახვდება დასახლებული გოლიათებით, რომელთა ტექნიკა უფრო განვითარებულია, ვიდრე დედამიწაზეა. ისინი იქ ამთავრებენ თავიანთ სიცოცხლეს (მათ მოკლავენ)“.

ნუგზარმაც ზოგადად გაგვაცნო თავისი თემის შინაარსი: „100 წლის შემდეგ მოღვაწეობს მეცნიერი — ბიოფიზიკოსი, რომელიც სწავლობს კიბოს დაავადების მიზეზებს. ამაზე შრომასა და აღმოჩენებს შეეხება თემის შინაარსი“.

თემებს შორის არჩევანის მოხდენისას ვახტანგი გამოთქვამს შემდეგ აზრს: „ნუგზარის თემა ძალიან რთულია, ის ძალიან ბევრ დროს მოითხოვს და ჭერ ბოლომდეც არ არის ჩამოყალიბებული, ამიტომ მე უპირატესობას ვაძლევ ჩემს თემას“.

ნუგზარმა თქვა: „ვახტანგის თემა ნამდვილად კარგი იქნება ზოგიერთი შესწორებებით“. შეთანხმდნენ, რომ დასწერდნენ ფანტასტიკურ მოთხრობას ვახტანგის თემაზე.

მოთხრობის წერას შეუდგა ვახტანგი (თემის ავტორი). წერის პროცესში ისინი დიდ ყურადღებას იჩენდნენ ერთმანეთის ნაწერი-სადმი. მოთხრობის შინაარსის გაფართოებისა და გამდიდრების მიზნით სხვადასხვა შეკითხვებსა და წინადადებებს აძლევდნენ ერთმანეთს. კამათობდნენ, აკრიტიკებდნენ ერთმანეთს და თავის მხრივ შესწორებებიც შეჰქონდათ მოთხრობის შინაარსის ამა თუ იმ ნაწილში.

ორივე ამხანაგის თანამშრომლობა მოთხრობის შინაარსის შექმნის პროცესში მიმდინარეობდა ერთმანეთის ნაწერისადმი მაქსიმალური ყურადღებისა და ინტერესის გამოვლენით, ძლიერი სურვილით, რომ შეკითხვებით თუ ახალი წინადადებებით ერთმანეთისათვის ხელი შე-

ეწყობთ საერთო მოთხრობის შინაარსის სრულყოფილად ჩამოყალიბებაში. წერას იწყებს ვახტანგი

„სტუმრები კიფიონიდან“
(ფანტასტიკური მოთხრობა)

„ვასილ ხეჩენაშვილი, ეპოქის უდიდესი მეცნიერი — ფიზიკოსი, თავისი შვილით ბაღში დასეირნობდა. უცებ მის ჭიშკართან გაჩერდა ყავისფერი ავტომობილი, იჭიდან გამომხტა მისი თანაშემწე გიორგი და უთხრა, რომ ლაბორატორიაში მიიღო მზის სხივების გამძლე ახალი სახის ლითონი და თხოვა ენახა და გამოეცადა ის“.

აგრძელებს წერას ნუგზარი.

„აკადემიკოსი ხეჩენაშვილი უდიდესი ავტორიტეტით სარგებლობდა მსოფლიო მეცნიერებს შორის. აკადემიკოსი უკვე მრავალი წლის განმავლობაში ატარებდა ცდებს სიცხის გამძლე ლითონებზე“.

აგრძელებს წერას ვახტანგი.

„ვასილი სასწრაფოდ წავიდა ინსტიტუტში. ორი საათი მიმდინარეობდა ცდა. ბოლოს, ლითონი აღმოჩნდა ძალიან გამძლე. სამხრეთ პოლუსზე უკვე აღმოჩენილი იყო ახალი ლითონი. იმ დროს სამხრეთ პოლუსზე ანათებდა მზე „პლუტონი“, რომელიც გამოყოფდა 4000000 კვტ ენერჯიას. რამაც ანტარქტიდა აყვავებულ კონტინენტად გადააქცია.“

ვასილს უკვე ჰქონდა გეგმა. რომელიც შეეხებოდა იმ რაკეტის გამოგონებას, რომელიც კიფიონზე გაფრინდებოდა; მას აყლდა მხოლოდ გამძლე ლითონი, რომელიც გაუძლებდა სხვა სისტემის მზეების სითბოს და განსაკუთრებით კიფიონის სისტემის მზის სითბოს, რადგან კიფიონის მზის სიმძლავრე. 1000 000 აღემატებოდა ჩვენი სისტემის მზის სიმძლავრეს“.

აგრძელებს წერას ნუგზარი:

„ლითონი მიღებული იყო ანტარქტიდის მადარობებიდან. ასეთი ლითონის აღმოჩენა გამარჯვება იყო საბჭოთა გეოლოგებისათვის. უკვე დიდი ხანია აღმოჩენილი და გამოკვლეული იყო კიფიონის თანავარსკვლავედი. კიფიონის მზით განათებული რამდენიმე პლანეტა გამოჩნდა. პლანეტები ტელესკოპში გარკვევით არ ჩანდნენ. სამი მათგანი ატმოსფეროთი იყო გარშემორტყმული, რომელთა შემადგენლობა გაურკვეველი იყო“.

აგრძელებს წერას ვახტანგი

„ამ პლანეტაზე გაფრენისათვის მუშაობდა ვასილი. მან გამოიგონა რაკეტა, რომლის სიჩქარე 100 000-ჯერ აღემატებოდა სინათლის სიჩქარეს. და აი, დადგა სანატრელი დღე, როდესაც რაკეტის პროექტი შეიტანეს კოსმოდრომზე და ის მიიღეს როგორც უდიდესი აღმო-

ჩენა მსოფლიოში. რაკეტა აშენდა 8 თვეში და საკმაოდ გრანდიოზული გამოდგა. ახლა უნდა გადაეწყვიტათ, თუ ვინ გაფრინდებოდა კიფიონამდე. არავინ არ დათანხმდა გაფრენაზე, გარდა ვასილისა, გიორგისა და ვასილის შვილისა“.

„დაიწყო მზადება გაფრენისათვის. ყველა შეიკრიბა კოსმოდრომზე, რომელიც წყნარი ოკეანის შუაში იყო აშენებული. აი, დადგა გაშვების დრო და სამი უდიდესი სიმამაცისა და ნებისყოფის ადამიანი ერთი რობოტით — „ჯონით“, ჩასხდნენ რაკეტაში, რომელიც ერთი შეხედვით ისრის ბუნიკს მოგვაგონებდა“ (აქ ვახტანგმა ფანქრით ჩახატა თავისი ნაწერის ქვემოთ რაკეტა, რომელიც, მისი სიტყვებით ერთი შეხედვით ისრის ბუნიკს მოგვაგონებდა)“.

აგრძელებს წერას ნუგზარი

„სამი დღე გავიდა. ხომალდი „გალაქტიკა“ მიფრინავდა უსასრულობაში. აკადემიკოსი აბაზანაში შევიდა. შვილი-ლადო და ასისტენტი გიორგი ნარდს თამაშობდნენ, ანგარიში იყო 8:3 — გიორგის სასარგებლოდ. ხომალდი ავტომატურად იმართებოდა. უცებ გაისმა სირენის ხმა, რომელიც საფრთხეს ატყობინებდა კოსმონავტებს. აკადემიკოსი ამოხტა აბაზანიდან. ლადოსა და გიორგის წამოხტომისას ნარდი წაიქცა. ზომალდს მეტეორი უახლოვდებოდა. ავტომატებმა გვიან ატეხეს განგაში და ეხლა გეზიდან ოდნავ გადახრილი ხომალდის გვერდზე მეტეორმა გაიელვა. გიორგიმ მოასწრო მისი ფოტო და კინოსურათების გადაღება“.

აგრძელებს წერას ვახტანგი

„ყველამ შვებით ამოისუნთქა, როდესაც მეტეორი გასცდა ხომალდს. ვასილი ისევ შევიდა აბაზანაში, რადგან საპნის ქაფით იყო მოსვრილი. აბაზანიდან მისი მხიარული ჰარი-არალი ისმოდა. ბოლოს ყველა თავის აპარატებს მიუჯდა და ხომალდი უცნობი პლანეტის ორბიტაზე გაიყვანეს. დახედეს ვარსკვლავების რუკას და აღმოაჩინეს, რომ ისინი კიფიონის გალაქტიკაში იმყოფებოდნენ. სიხარული-საგან ვასილს გული შეუწუხდა, აი, მათი ხომალდი „გალაქტიკა“ დაჯდა კიფიონის ერთ-ერთ პლანეტაზე. ისინი გამოვიდნენ ლუკებიდან და დაინახეს ზღვა ხალხი, რომლებიც მოდიოდნენ მათკენ. ეს კიფიონის სტუმართმოყვარე ხალხი იყო“.

აგრძელებს წერას ნუგზარი

„გიორგისა და ლადოს უცბად მოუნდათ ხომალდიდან გამოსვლა, მხოლოდ ვასილის დაძახებამ შეაჩერა ისინი, მან უბრძანა გიორგის ჰაერის ანალიზი აეღო. ანალიზის მიხედვით ჰაერში დედამიწაზე უფრო მეტი ჟანგბადი იყო.“

კოსმონავტებმა ჰორიზონტზე უცნაური საგნები შენიშნეს, რომლებიც უზარმაზარ ქვემეხებს გავდნენ: ამიტომ ჯერ „ჯონი“ გაუშვეს,

სიფრთხილისათვის. „ჯონიმ“ დედამიწის ყველა ენაზე მისასალმებელი სიტყვა წარმოთქვა, შემდეგ კი ეესტებზე გადავიდა და უცნობი ხალხი თავის კეთილ განზრახვებში დაარწმუნა“.

წერას აგრძელებს ვახტანგი.

„ამ დროს ვასილი, ლადო და გიორგი გამოვიდნენ ხომალდიდან და მისასალმებელი სიტყვა წარმოთქვეს, ხალხმაც დედამიწის ენაზე გაიმეორა მისასალმებელი სიტყვები. ისინი, თურმე, ძალიან მალე ითვისებდნენ ენას. მალე გიორგი, „ჯონის“ საშუალებით დაუკავშირდა დედამიწას და კიფიონზე ჩასვლა აცნობა. ბევრი ითათბირეს კიფიონელებმა და „გალაქტიკის“ ჯგუფმა. დაამყარეს მეგობრული ურთიერთობა და გადაწყვიტეს, რომ ლადო და აპარატურა დაეტოვებინათ კიფიონზე, ხოლო კიფიონელი — სახელად გრომი და კიფიონის აპარატურა წაეღოთ დედამიწაზე, რომ განემტკიცებინათ ერთმანეთთან კავშირი. მათ სწორედ ასე გააკეთეს. მალე კიფიონელების საელჩო დაიდგა დედამიწაზე, ვასილის სახლთან ახლოს, ხოლო დედამიწელების საელჩო კი დაიდგა კიფიონზე, მეგობრობის სასახლესთან.

ორი წლის შემდეგ უკვე თავისუფლად დადიოდნენ ერთმანეთთან სტუმრად კიფიონელები და დედამიწელები. ასე შეიქმნა ორი პლანეტის ხალხთა სამუდამო ძმობა“.

დასასრული

თავისი ნაწერის ბოლოში ვახტანგმა ისევ დახატა კიფიონ-დედამიწის დამაკავშირებელი რაკეტა.

ორი მერვეკლასელი მოზარდი ვაჟის — ვახტანგისა და ნუგზარის მიერ ფანტასტიკური მოთხრობის შინაარსში გამოვლენილი თანამშრომლობის თავისებურებათა შესახებ ისევ უნდა აღვნიშნოთ, რომ ორივე ვაჟმა გამოიჩინა ის საუკეთესო თვისებები, რომლებიც ყოველი საქმის საერთო ძალებით მაღალ დონეზე განხორციელებისათვის არის აუცილებელი: საერთო მიზნისადმი მაქსიმალური ინტერესი და ყურადღება, მუშაობის პროცესში შეთანხმებულობა, კონფლიქტების გარეშე საკამათო საკითხების მოგვარების უნარი, ერთმანეთის შენიშვნებისადმი ობიექტური დამოკიდებულება, განვითარებული ფანტაზია და ასაკის შესაფერისი ცოდნა.

ნუგზარი, მაგალითად, მაქსიმალურ აქტიურობას იჩენს მოთხრობის შინაარსზე მუშაობის პროცესში, თუმცა ის არ არის თემის ავტორი, ახალ-ახალი გონებამახვილობით სავსე სიტუაციებს ქმნის მოთხრობის მსვლელობაში, მუშაობის სხვადასხვა ეტაპზე ეკამათება თავის ამხანაგს და მისი დასტურით შესწორებები შეაქვს ვახტანგის მიერ მოტანილ ფაქტებში. ბოლოს არწმუნებს ვახტანგს, რომ მოთხრობა დაამთავროს არა კიფიონელთა მიერ მეცნიერთა მოკვლით, არამედ მათ შორის მყარი მეგობრული კავშირის დამყარებითა და

მუდმივი მშვიდობიანი ურთიერთობით. „სიხარულიც ხომ უნდა გვექნეს, გვეყოფა ამდენი ტრაგიკული,“—ამასთან დაკავშირებით ეუბნება ნუგზარი ვახტანგს.

ერთი სიტყვით, მუშაობის პროცესში, ორივე ვაჟი უსწორდება ერთმანეთს ფანტაზიის გაქანებით, ცოდნითა და შეუხელებელი მისწრაფებით დასახული მიზნების წარმატებით შესრულებისაკენ, რაც მიგვიტოთებს მათი თანამშრომლობის უნარის საკმაოდ მაღალ დონეზე.



საბჭოთა და უცხოური ფსიქოლოგიური ლიტერატურის (ამ უკანასკნელის კრიტიკული თვალსაზრისით) განხილვამ გვიჩვენა, რომ ჩვენი ახალი თაობის სწავლა-აღზრდის ამოცანების წარმატებით განხორციელებისათვის როგორი დიდი მნიშვნელობა ეძლევა სკოლაში და სკოლის გარეთ მათი თანამშრომლობის უნარის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა შესწავლას.

ჩვენს მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტული გამოკვლევების შედეგები ნაწილობრივ დახმარებას გაგვიწევს, როგორც ადრეული, ისე მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა ფსიქიკური ზრდა-განვითარებისა და თანამშრომლობის თავისებურებების საკითხის გაშუქებაში.

ცხადია, რომ ამ საკითხების შესასწავლად ფსიქოლოგებს კიდევ დიდი მუშაობის ჩატარება მოუხდებათ.

IV. მოზარდთა უორის პირად ურთიერთობათა სისტემის განვითარება

მოზარდი. დღეს მიღებულად ითვლება, რომ ბავშვობა თერთმეტი წლით მთავრდება. ამის შემდეგ მას ბავშვს არ ვუწოდებთ, მაგრამ ის ზრდადამთავრებული ჯერ კიდევ არ არის, დამოუკიდებელი შრომითი საქმიანობისათვის არ გამოდგება. კიდევ უნდა გაიაროს რამდენიმე წელი, რომ მან შეძლოს უპასუხოს იმ მოთხოვნებს, რასაც დიდებს უყენებენ. ამას სჭირდება სულ ცოტა ოთხი წელი. ეს წლები არის ახალგაზრდის ინტენსიური, ფიზიკური და ფსიქიკური განვითარების წლები. განვითარების ამ პერიოდს **მოზარდობის** პერიოდს, ანუ **გ ა რ დ ა მ ა ვ ა ლ ხანას** უწოდებენ.

მოზარდობა გრძელდება თორმეტი წლიდან თექვსმეტ წლამდე, და, როგორც აღვნიშნეთ, ეს წლები მოზარდის სწრაფი განვითარებისა და მომწიფების წლებია. საქმე ეხება არა მხოლოდ განვითარების

მიმდინარეობის ტემპს, არამედ ადგილი აქვს განვითარების ახალი მიმართულებების წარმოშობას. ზოგიერთი ამ მიმართულებათაგან ახალია, ბავშვობის პერიოდისათვის არ იყო დამახასიათებელი, მაგრამ განვითარების ეს მიმართულებები იმდენად არსებით ღირებულებას იძენენ, რომ მოზარდის ფსიქიკური ცხოვრების ცენტრალურ პუნქტებად იქცევიან.

მოზარდი განაგრძობს ფიზიკურ განვითარებას (იზრდება სიმაღლეში, ვითარდება კუნთოვანი სისტემა, განაგრძობს მომწიფებას ცენტრალური ნერვიული სისტემა და ა. შ.), ინტენსიურად ვითარდება მისი ფსიქიკური ფუნქციები (მეხსიერება, აზროვნება, წარმოსახვა, ნებისყოფა და ა. შ.), ფართოვდება მის მიერ შეძენილი ცოდნა, ერუდიცია. განვითარების აღნიშნული მიმართულებები, რაც ბავშვის დაბადებიდან დაიწყო გრძელდება და ზოგიერთი მათგანი კიდევ უფრო ინტენსიურად სწარმოებს ვიდრე ბავშვობაში.

მთავარი და არსებითი მნიშვნელობის მქონეა არა ის, რაც აქამდეც ხდებოდა, არამედ ის ახალი, რაც მოზარდობის ასაკში იჩენს თავს და განვითარების ყველა ცნობილ მიმართულებას თავისებურ ელფერს აძლევს, რაც ქმნის მოზარდობის ასაკის სპეციფიკურ თვისებებს.

ბავშვობის ხანის დამთავრებას თვითონ მოზარდიც გრძნობს. ის საკმაოდ არის მომწიფებული გონებრივად და ფიზიკურად, განსაკუთრებით გრძნობს ფსიქოფიზიკურ ძალთა მოზღვაებას. მაგრამ თუ ჩვენ ვხედავთ, რომ ის ბავშვი არ არის, მაგრამ ამავე დროს არც ზრდადასრულებულია, მოზარდი ამ უკანასკნელ მნიშვნელოვან გარემოებას ვერ გრძნობს. სუბიექტურად ის თავს ისე გრძნობს თითქოს მოზარდი იყოს, თითქოს მას ყველაფერი შეუძლია რასაც დიდები აკეთებენ. ამდენად ის მოზარდილებს უპირისპირდება დიდი პრეტენზიით.

მოზარდილები მოზარდს ჯერ კიდევ უყურებენ როგორც პატარას, როგორც ადამიანს, რომელსაც განვითარება და მომწიფება არ დაუმთავრებია. მოზარდის პრეტენზია კი დიდია. შესამჩნევია ის გარემოება, რომ მათ შორის მოსალოდნელია დიდი და ხშირი კონფლიქტი და მას მართლაც აქვს ადგილი. მოზარდისა და მოზარდის ურთიერთობა წარმოადგენს თავისებურ დამუხტულ სიტუაციას, სადაც ყაველთვის არის მოსალოდნელი უსიამოვნების წარმოშობა.

მოზარდილსა და მოზარდს შორის ხშირია კონფლიქტი. თუ საქმე აშკარა კონფლიქტამდე მივიდა, როგორც წესი, დიდები იმარჯვებენ. მაგრამ ეს გამარჯვება მეტწილად არასრულფასოვანია. ყოველთვის როდი ეწევა ანგარიში იმას, თუ როგორ ილახება ჩვენი ავტორიტეტი მოზარდის თვალში და როგორი სულიერი ტრამვა მივაყენეთ მას.

ყოველ ნაბიჯზე როგორც ოჯახში მშობლებთან, ისე სკოლაში მასწავლებლებთან ურთიერთობაში ის აწყდება ერთდამავე ფაქტს — მას უყურებენ როგორც პატარას. უფროსების დარიგებაში თუ ბრძანებაში ყოველთვის ესმის, რომ ის პატარაა, მისთვის ეს არ შეიძლება, ამის გაკეთება მის ძალებს აღემატება და ა. შ.

არაფერი ისე არ აღიზიანებს მოზარდს, როგორც გაგონება იმისა, რომ ის პატარაა, ამა თუ იმ საქმის გაკეთება მისთვის ნაადრევია. ეს ბაღებს მასში დაუძლეველ სწრაფვას დიდობისაკენ, დიდებს შორის ადგილის დაკავებისაკენ. ამ სწრაფვას თავისი მნიშვნელოვანი ქვეტექსტი აქვს. ის თხოულობს ნება დართონ გააკეთოს ყველაფერი რასაც მოითხოვს, რისი გაკეთებაც დიდებისთვის ნებადართულია. ამის უფლებას კი მას არ აძლევენ. აქედან გამომდინარეობს არა მხოლოდ კონფლიქტი მოზარდებთან, არამედ განცდა იმისა, რომ ის დაზარალებულია, დათრგუნვილია, რომ მას უსამართლოდ ექცევიან და ა. შ. ამითაა გამოწვეული მისი გადაჭარბებული თავმოყვარეობა. მოზარდი აქტიურად იბრძვის თავისი თავმოყვარეობის, თავისი პიროვნების ყოველგვარი შელახვის წინააღმდეგ. ამ ბრძოლაში იყენებს ყველა მის ხელთ არსებულ საშუალებას, ზოგჯერ ნებადაურთველსა და დანაშაულებრივსაც კი.

შესამჩნევია, რომ საზოგადოებაში შესაფერისი ადგილის დაკავებისათვის მთელი ეს ბრძოლა არის მოზარდის სოციალიზაციის, საზოგადოებაში მისი შეზრდის პროცესი. ის, თუ რას აკეთებს და რისთვისაა ეს საჭირო, მოზარდს არ აქვს გაცნობიერებული, მაგრამ ობიექტურად ეგუება საზოგადოებას, სურს მონაწილეობდეს მის წევრთა საქმიანობაში. ბავშვის ფსიქოლოგიის შესწავლის უახლოესი მიღწევები გვიჩვენებს, რომ მოზარდის განვითარების მაჩვენებელია არა იმდენად ფსიქიკური ზრდა და გონებრივი მომწიფება, რამდენადაც მისი პიროვნების ჩამოყალიბება და სოციალიზაციის პროცესის მიმდინარეობა¹. ეს არცაა გასაკვირი, რამდენიმე წლის შემდეგ მოზარდი საზოგადოების დამოუკიდებელი წევრი უნდა გახდეს. ამიტომ საზოგადოებაში მისი შეზრდის პროცესი უკვე დაიწყო. ამის საჭიროებას კი იქვენზე მეტად მოზარდი გრძნობს.

მეორე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც მოზარდობის ასაკში იჩენს თავს, ესაა თვითცნობიერების ინტენსიური განვითარება. ბავშვობასთან ერთად მთავრდება გარე სინამდვილესთან მისი გულუბრყვილო დამოკიდებულების პერიოდი, როცა ის სინამდვილეს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, „სხვისი თვალით“ უყურებდა. აქამდე სინამდვილე მას ისე ჰქონდა გააზრებული როგორც ამის შესახებ დიდები

¹ C. M. Fleming. Adolesens, its Socialpsychology.

ეუბნებოდნენ, უხსნიდნენ თუ ასწავლიდნენ. გარეშე ადამიანებსაც ის ისეთ მოთხოვნებს უყენებდა, როგორსაც მას უყენებდნენ დიდები, პირველ რიგში მშობლები და მასწავლებლები.

ახალ ასაკში გადასვლასთან ერთად მოზარდს უჩნდება საკუთარი ინტერესები, მიზნები, იწყებს ჩამოყალიბებას შეხედულებათა სისტემა, უჩნდება მიდრეკილებები და მისწრაფებები. ამიტომ იმას, რაც ახლა მის გარშემო ხდება მოზარდი გარეშეთა საზომით კი არ უდგება, არამედ საკუთარი თვალსაზრისით უყურებს. საკუთარი შინაგანი სულიერი სამყაროდან ამოსვლით აფასებს გარშემო მომხდარ ფაქტებს, გარეშეთა საქციელს.

შინაგანი სულიერი სამყაროსაკენ შემობრუნება უმნიშვნელოვანესი მიმართულებაა მოზარდის განვითარებაში. საკუთარ ფსიქიკაში ის ნახულობს ფსიქიკურ შინაარსებს: გრნობებს, წარმოდგენებს, აზრებს, და ა. შ. აინტერესებს მათი თავისებურებების გაგება, გეზულობს, რომ განცდათა სამყაროს შინაარსები თავისთავად კი არ აღმოცენდებიან, არამედ მათ გარკვეული მიზეზები გააჩნიათ. მოზარდი იმასაც ადვილად ხვდება, რომ მის ყოველ მოქმედებას გარკვეული საფუძველი გააჩნია. ასეთ საფუძველს ფსიქოლოგიაში მოტივს ეძახიან. მისი ქცევა, მაშინაც როცა დიდებს არ მოსწონთ, ასეთი მოტივითაა წარმართული. მოზარდს სწამს ეს მოტივი და იბრძვის კიდევაც მის გასამართლებლად.

მოზარდმა მშვენივრად იცის, რომ სხვა ადამიანებსაც იგივე განცდათა სამყარო გააჩნიათ როგორც მას, რომ მათ ქცევასაც გარკვეული მოტივი უდევს საფუძვლად. ის დაინტერესებულია არა მარტო საკუთარი, არამედ სხვების სულიერი სამყაროს გაგებითაც. ამიტომ მას შეუძლია უთანაგრძნოს გარეშეებს თუკი საკუთარის მსგავს განცდას მათთან აღმოაჩენს და იმას როდი უყურებს მოსწონთ ეს თუ არა სხვებს. თავისი განცდების გარეშეთა განცდებთან შეთანასწორება მათთვის ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. ეს ბაღებს მოზარდში უდიდეს დაინტერესებას გარეშეთა სულიერი ცხოვრებით, მათი ქცევის მოტივებით, მათი მიზნებითა და ინტერესებით.

მოზარდი და გარეშენი. მოზარდობის წლებში იწყება შემობრუნება საკუთარი სულიერი სამყაროსაკენ. ის უკვე მხოლოდ გარეთკენ როდია მიმართული როგორც აქამდე იყო. მას შემეცნების ახალი სფერო უჩნდება, რაც სხვებთან ურთიერთობას თავისებურ აზრსა და მნიშვნელობას აძლევს. იწყება საკუთარი თავის სხვებისადმი შედარება, საკუთარ ან სხვათა სულიერ ცხოვრებაში საერთოსა და განსხვავებულისათვის ყურადღების მიქცევა. ეს საერთო იწვევს სხვებისადმი თანაგრძნობას, მათი საქციელის გამართლებას, თუნდაც ეს საქციელი არ იყოს მოზარდობის მიერ დადებითად შეფასებული.

ტ. დრაგუნოვას¹ ერთ-ერთ ექსპერიმენტში მოსწავლეებს უკითხავდნენ პატარა მოთხრობას შედგენილს ლ. ტოლსტოის „ბავშვობა, ყრმობა და ქაბუკობა“-ს მიხედვით. მოთხრობა ეხებოდა ნიკოლენკა ირტენევის საქციელის აღწერას (ისტორიაში აღწერილია ორიანის მიღება, მამის ჩანთის გასაღების გატეხვა, ბალზე თავაშეხებული საქციელი).

აღმოჩნდა, რომ უმცროსკლასელი მოსწავლეები (II—III—IV კლ.) ნიკოლენკას საქციელს აფასებენ როგორც ცუდს და ეს შეფასება კატეგორიულია. მაგრამ VI კლასელებთან უკვე მდგომარეობა იცვლება. ბავშვები ხშირად თანაუგრძნობენ ნიკოლენკას. კიცხავენ გუვერნიორის მიერ მისი თავმოყვარეობის შელახვას. ზოგიერთი მეექვსე კლასელი აცხადებს, რომ მასაც ემართება ასეთი რამ და ამიტომ თანაუგრძნობს ირტენევის. ერთი ცდისპირი ამბობს — „გონებით ვკიცხავ, გრძნობით კი თანაუგრძნობ“.

წინა პლანზე წამოიწია საკუთარმა სულიერმა სამყარომ, მაგრამ მოზარდი გარე სინამდვილის შემეცნებასაც განაგრძობს. მას ახლა ბევრი რამ აქვს შესამეცნებელი, ამიტომ მისი ცნობისმოყვარეობა კოლოსალურია. ზოგიერთი მკვლევარი ამ მხრივ მას „გაუმადლარს“ უწოდებს. მოზარდი თანაბრად ეწაფება ყოველივეს, რაც მისთვის ახალია და საკუთარ ინტერესთა სფეროში შემოდის. ის ისე ისრუტავს ნაწახს, მასწავლებლის ნათქვამს, ამხანაგის მოყოლილს, დიდების საუბრიდან ყურმოკრულს, როგორც ღრუბელა წყალს. ანტიკომ მოზარდს დაუძლეველი სურვილი აქვს სხვებთან კონტაქტისა და სხვებთან ურთიერთობის. ის ვერ ძლებს ასეთი კონტაქტის გარეშე.

მოზარდი გრძნობს, რომ ბევრი რამ არ იცის და აინტერესებს მისი გაგება. გარდა ამისა, თვითონაც აქვს ბევრი რამ სხვებისათვის სათქმელი. მოზარდს ბევრ ვინმესთან შეუძლია დაამყაროს ურთიერთობა. ესენია: ოჯახის წევრები, ეზოს ბავშვები, ქუჩაში გასული თანატოლები. მაგრამ მისთვის ყველაზე ღირებული მაინც თანაკლასელებთან ურთიერთობაა. წინამდებარე შრომის მიზანი არ არის გაარკვიოს მოზარდის ურთიერთობები ოჯახის წევრებთან და სკოლის გარეშე ინდივიდებთან. ჩვენ მოსწავლეთა შორის არსებული ურთიერთობით შემოვიფარგლებით.

მოზარდისათვის ყველაზე მნიშვნელოვანი და ყველაზე ღირებულია თანატოლებთან, პირველ რიგში, თანაკლასელებთან ურთიერთობა. აქ მართლაც რომ ყველა მისი თანატოლია: ასაკით, განათლებით, მათ წინაშე დასმული ამოცანებით.

მოზარდს დიდებთან ურთიერთობის „მწარე გაკვეთილი“ უკვე

¹ Т. В. Драгунова. Психологический анализ оценки поступков подростком. Сбор. «Вопросы психологии школьника». Москва, 1961.

მიღებული აქვს. ის ვერ აღწევს იმას, რომ მოზრდილებმა ცნონ როგორც დიდი, მათთვის ის მაინც პატარაა. ისეთი შემთხვევები, როცა ის დიდებთან ურთიერთობაშია, როგორც თანატოლთან, იშვიათია. დიდების მიერ მისი „დათრგუნვის“, არასრულწლოვნად ცნობის შემთხვევები მეტად ხშირია. დიდებს შორის სასურველი ადგილის დაკავება მოზარდს არა და არ გამოუდის. მიუხედავად ამისა, საზოგადოებაში ადგილის დაკავება მისთვის უპირველესი საზრუნავი ხდება. საესებით სამართლიანად წერს ლ. ბოუოეიჩი, — „საშუალო სკოლების მოსწავლეთა სწავლითი მოტივების ჩვენს მიერ ჩატარებულმა გამოკვლევამ გამოარკვია, რომ სკოლაში მოსწავლეთა ქცევისა და მოქმედების უმთავრეს, წამყვან მოტივს წარმოადგენს მათი მისწრაფება იპოვონ თავისი ადგილი ამხანაგთა შორის საქლასო კოლექტივებში“¹.

რას ნიშნავს საზოგადოებაში ადგილის დაკავება? — მოზარდს დიდებს შორისაც უკავია ადგილი, მაგრამ საქმე იმაშია, რომ ეს ადგილი მისთვის არახელსაყრელია, ამ ადგილით კმაყოფილი არ არის. მას უნდა საპატიო ადგილის დაკავება, უნდა, რომ ყურადღებას აქცევდნენ, აფასებდნენ, პატივს სცემდნენ. მოზარდი ცდილობს კოლექტივში იყოს პოპულარული. მაგრამ თუ დიდებს შორის ეს არ გამოსდის, თუ იქ საამისო პირობები არ არსებობს, არაფერი უშლის მას იყოს პოპულარული თანატოლთა შორის. თანატოლთა კოლექტივი სწორედ ის სოციალური ორგანიზაციაა, სადაც მოზარდს არ ახსენებენ, რომ ის პატარაა. ეს მძიმე „ბრალდება“, ეს უდიდესი დაბრკოლება აქ მოხსნილია. აქ ის ისეთსავე პირობებშია, როგორშიც დიდები არიან ერთმანეთთან ურთიერთობის დროს.

ნათქვამიდან სრულებითაც არ გამოდის, თითქოს მოზარდს დიდებს შორის ადგილის დაკავებისათვის ბრძოლაზე ხელი აეღოს. ყოველ ხელსაყრელ შემთხვევაში ის მზადაა უჩვენოს მათ, რომ ისიც მათი თანასწორია და ისე უნდა მოექცნენ როგორც დიდს შეეფერება. მაგრამ მისთვის ძირითადი სარბიელი მოსწავლეთა კოლექტივია, აქ მას ყველა გზა ხსნილი აქვს და ასაკობრივი ბარიერიც წინ არ ეღობება.

სასკოლო ასაკის ბავშვის საქმიანობის ძირითადი, წამყვანი ფორმა სწავლაა. სკოლაში ყველაფერი სწავლა-აღზრდის საქმესთანაა დაკავშირებული. მოზარდი სხვა თანატოლებთან ერთად სწავლობს, ის თანატოლთა კოლექტივის წევრია და სურს მას ეს თუ არა, მათთან ურთიერთობა უხდებია. გაკვეთილზე, მორიგეობისას, სასკოლო ნაკვეთ-

¹ Л. И. Божович. Личность и ее формирование, в детском возрасте. Москва, 1967, стр. 316.

ზე მუშაობისას. საგნობრივ წრეებში მონაწილეობისას, ექსკურსიებისას თუ სხვა ღონისძიების ჩატარებისას ის მოქმედებს როგორც ბავშვთა კოლექტივის გარკვეული წევრი. მას ხომ საერთოდ აქვს ტენდენცია ეძებოს პარტნიორი, იქონიოს სხვებთან კონტაქტი. მოზარდი საამისოდ იმაზე უკეთეს ადგილს სად ნახავს ვიდრე მოსწავლეთა კოლექტივია.

ბავშვი, მოსწავლეთა კოლექტივთან, განსაკუთრებით თანაკლასელებთან გარკვეულ ურთიერთობას ამყარებს, რომლის შესახებ დაწვრილებით ქვემოთ გვექნება საუბარი. მოსწავლეთა შორის ურთიერთობის ფორმები ასაკობრივად საკმაოდ იცვლება. თერთმეტ წლამდე თანაკლასელებთან მოსწავლის დამოკიდებულება საკმაოდ დიფუზიურია. სხვებისაგან გამორჩეული ძალიან ცოტა ან თითქმის არააინა ჰყავს. მოზარდობის წლებში კი მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება, ახლა მოზარდი საკმაოდ მომთხოვნი ხდება თანატოლთა მიმართ. მას აქვს გარკვეული ეტალონები, დადებითი ან უარყოფითი ტიპების შესახებ და თანატოლთა შეფასებას ამის მიხედვით ახდენს. თორმეტი წლის გოგონებს ჯერ კიდევ ბევრი მეგობარი ჰყავთ: ვაჟებს უფრო ცოტა, მაგრამ მეგობრობის ნაკლებობას არც ისინი განიცდიან. ცამეტი წლის ასაკში მეგობართა წრე უკვე მცირდება და ეს პროცესი გრძელდება ზედა ასაკშიაც. მოკლედ, რაც უფრო ემატება მოზარდს ასაკი, მით უფრო მომთხოვნი ხდება თანატოლთა მიმართ და ამიტომ მასთან დაახლოებულ მეგობართა წრე სულ უფრო მცირდება.

ისმება კითხვა — როგორია მოსწავლეთა ურთიერთქმედება? რა პიროვნული თვისებების ან ხასიათის თვისებებების გამო ირჩევს მოზარდი ზოგიერთ თანატოლს მეგობრად და რა ნიშნების გამო არიდებს სხვებს თავს? როგორ ახერხებს თვითონ დაამყაროს სხვებთან ურთიერთობა და რამდენად ხელსაყრელ პოზიციას იკავებს თანატოლთა შორის? — ეს საკითხები სოციალური ფსიქოლოგიის პრობლემებია. რამდენადაც გარდამავალ ასაკს ბავშვის სოციალიზაციისათვის სერიოზული მნიშვნელობა აქვს, ამდენად, აღნიშნული საკითხები დღეს ბავშვის ფსიქოლოგიაში ცხოველ ინტერესს იწვევს.

უდავოა ის გარემოება, რომ მოსწავლეთა კოლექტივს უდიდესი აღმზრდელი მნიშვნელობა აქვს. დიდია კოლექტივის გავლენა ბავშვთა ფსიქიკურ განვითარებაზე. თუ ბავშვს პატივს სცემენ სწავლისათვის, მაშინ ის მონაწილეობს ეცდება კარგად ისწავლოს, რადგან ატყობს, რომ ეს გარემოება მის პოპულარობას უწყობს ხელს. ისიც კარგადაა ცნობილი, რომ სწავლის, მეცადინეობის, მოკლედ ფსიქიკურ უნართა გაეარჩიების პირობებში ვითარდება თვითონ ეს უნარი. სისტემატური მეცადინეობა არა მხოლოდ ცოდნას აძლევს

ბავშვს, არამედ მისი ფსიქიკური განვითარების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს.

კიდევ უფრო დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეთა კოლექტივის ბავშვებში დადებითი პიროვნული თვისებებისა და ხასიათის თავისებურებათა აღსაზრდელად. დამოუკიდებლობის, პრინციპულობის, მეგობრობის, კოლექტიურობის, გულკეთილობის, სხვებისათვის დახმარების აღმოჩენისა და სხვა თვისებები ვითარდება და ფორმირდება კოლექტივში, მაგრამ ისიც ცნობილია, რომ მოსწავლეთა კოლექტივში ბავშვს შეიძლება განუვითარდეს გულწაახრობილობის, თავისთავში ჩაკეტილობის, უხეშობის, უღისციპლინობის თვისებებიც.

რა ფაქტორი განსაზღვრავს იმას, რომ მოსწავლეთა კოლექტივი ხელს უწყობს ზოგიერთ ბავშვებში დადებითი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბებას, ხოლო სხვებში უარყოფითისას? — საქმე იმაშია თუ რა ადგილი უკავია ბავშვს თანატოლთა შორის, სარგებლობს მათი პატივისცემით თუ არა, სხვანაირად რომ ვთქვათ, პოპულარულია თუ არა ის კოლექტივში. ბავშვთა კოლექტივი ზოგიერთისათვის შეიძლება მზრუნველი დედა იყოს, ზოგიერთისათვის კი დედინაცვალი. ცხადია, ასეთ ბავშვებს ფსიქიკური განვითარებისათვის და განსაკუთრებით სოციალური ადაპტაციისათვის განსხვავებული პირობები გააჩნიათ. უახლოესი გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ მოზარდისათვის განსაკუთრებით მტკივნეულია ის ურთიერთობები, რომელსაც ის თანატოლებთან ამყარებს. აქ მან თვითონ უნდა გაიკაფოს გზა ისე, რომ დიდი დათმობის იმედი არ უნდა ჰქონდეს. თუ მოზარდს კონფლიქტი მოუვიდა მშობლებთან. უკანასკნელთ შეუძლიათ ან დაუთმონ ან შეიცვალონ დამოკიდებულება მისდამი. თუ მოზარდს სკოლაში შეემთხვა უსიამოვნება. მასწავლებლის ცოდნასა და გამოცდილებას შეიძლება ვენდოთ. აქ დიდი მნიშვნელობა აქვს მშობლისა და მასწავლებლის თანამშრომლობასაც. მაგრამ თუ ის თანაკლასელებს არ უყვარათ. თუ ის მათ თვალში არაპოპულარულია. მშობელი ხომ ვერ თხოვს მათ შეიყვარეთ ჩემი შვილიო. არც მასწავლებლის დავალება შევლის საქმეს. ნუთუ არაფრის გაკეთება არ შეიძლება? დიახაც შეიძლება. ასე რომ არ იყოს, მაშინ კოლექტივის აღმზრდელითი როლი უმნიშვნელო იქნებოდა. მაგრამ იმისათვის, რომ გაეუმჯობესოთ მოზარდის ადგილი კოლექტივში, ხელი შევეუწყოთ მისი პოპულარობის ზრდას, საჭიროა ვიცოდეთ, თუ როგორი პიროვნული თვისებები გახდის მას პოპულარულს და როგორი ნიშნების არსებობის თუ უქონლობის დროს ვერ ახერხებს კოლექტივში ხელსაყრელი ადგილის დაკავებას.

ჭგუფის ცნება. ბავშვთა კოლექტივი სკოლაში საკმაოდ დიდია.

გარდა იმისა, რომ სკოლაში რამდენიმე ასეული ბავშვი სწავლობს, ისინი ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან ასაკით, სწავლობენ სხვადასხვა კლასში, სწავლობენ სხვადასხვა საგნებს, ეწევიან განსხვავებულ კლასგარეშე მუშაობას. ამიტომ სკოლის ბევრი მოსწავლე ან სუსტად იცნობს ერთმანეთს ან საერთოდ არ აქვთ ნაცნობობა. მაგრამ სკოლაში არის ბავშვთა კოლექტივები, რომლის წევრები ახლოს იცნობენ ერთმანეთს და ურთიერთდაკავშირებული არიან გარკვეული სახის საერთო საქმიანობით. ასეთ კოლექტივს უწოდებენ ჯგუფს. ჯგუფში ინდივიდები გაერთიანებული არიან საერთო მიზნით. საერთო საქმიანობით და ეს ფაქტორები აერთიანებს მათ ერთ კოლექტივად. ჯგუფის წევრები, როგორც წესი, სივრცითა და დროით არიან ერთმანეთთან დაკავშირებულნი. ჰ. ჰიბშის განსაზღვრებით — „ჯგუფის ქვეშ ესმით ადამიანთა გარკვეული რაოდენობა, რომლებიც დროითა და სივრცით შინაგანად განსაზღვრულ აქტიურ ურთიერთობაში ანუ კომუნიკაციაში იმყოფებიან“¹.

ჯგუფის წევრთა ურთიერთქმედება გარკვეულ ატმოსფეროს ქმნის, აქ მიმდინარეობს ის სოციალურ ფსიქოლოგიური პროცესები, რომლებიც განსაზღვრავენ ჯგუფის ცალკეული წევრების სოციალურ განწყობილებას და მთელი კოლექტივის ემოციონალურ კლიმატს.

ჯგუფში მყარდება ადამიანთა შორის ურთიერთობა. ამიტომ ცხადია ჯგუფის ქვედა ზღვარი არ შეიძლება ორ ადამიანზე ნაკლები იყოს. ზედა ზღვარი ასე მკვეთრად არ არის განსაზღვრული. ბევრი ავტორი თვლის, რომ მასში შეიძლება გაერთიანებული იყოს 30—40 კაცამდე. თუ ჯგუფის მოცულობის ასეთი განსაზღვრებიდან ამოვალთ, მაშინ კლასი შეიძლება ჩაითვალოს ჯგუფად.

რა აქცევს ადამიანთა ერთიანობას ჯგუფად? — როგორც აღვნიშნეთ, ჯგუფში ადამიანები საერთო მიზნით, საერთო საქმიანობით არიან გაერთიანებული. ამ საქმიანობის პროცესში ადამიანები გარკვეულ ურთიერთობაში შედიან ერთმანეთთან. თუ კლასს ჩავთვლით სოციალურ ჯგუფად, მაშინ ის საქმიანობა, რაც ბავშვებს ჯგუფში აერთიანებს, არის სწავლა. თუ ჯგუფის ფსიქოლოგიურ ანალიზს გავყვეებით, ვნახავთ, რომ მოსწავლეები კლასში ორი სახის ურთიერთობაში იმყოფებიან ერთმანეთთან. ზოგიერთ მოსწავლეს ოფიციალური ადგილი უკირავს კლასში (კლასის ჯგუფხელი, კედლის გაზეთის რედაქტორი და სხვა). ამ შემთხვევაში გვაქვს კონკრეტული დამოკიდებულება, მაგ., ჯგუფხელსა და რიგით მოსწავლეებს შორის. ჯგუფის

¹ H. I f f e b s c h. Socialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsforschung. Berlin, 1971. გვ. 67.

წევრთა (მოსწავლეთა) ასეთ ურთიერთობას ეძახიან საქმიან ურთიერთობას. მართალია კლასში ასეთი ოფიციალური ადგილი მხოლოდ ზოგიერთ მოსწავლეს უკავია, მაგრამ მათი დამოკიდებულება დანარჩენი მოსწავლეებისადმი და დანარჩენი მოსწავლეებისა მათადმი წარმოადგენს რეალურ სოციალურ ძალას, ანუ საქმიანი ურთიერთობის სისტემას.

ყოველი მოსწავლე პიროვნებაა და ის ერთნაირ დამოკიდებულებაში არ იქნება ჯგუფის სხვა წევრებთან. ზოგის მიმართ ის სიმპათიურად იქნება განწყობილი, ზოგის მიმართ ინდიფერენტულად. არ არის გამორიცხული ჯგუფში ისეთი წევრების არსებობა, რომლებიც მას არ მოსწონს ან რომლებთანაც ცუდ დამოკიდებულებაშია. ყოველი მოსწავლე, როგორც პიროვნება, სხვებთან ურთიერთობისას ავლენს შეშეცნებით და ნებისყოფით პროცესს, გრძნობებსა და ემოციებს. ამიტომ ჯგუფის ყოველი წევრი სხვებთან გარკვეულ ემოციონალურ გრძნობით ურთიერთობაშია. ურთიერთობათა ამ სახეს პირად ურთიერთობათა სისტემას ეძახიან.

საქმიანი და პირად ურთიერთობათა სისტემებს შორის არის გარკვეული კავშირი, მაგრამ განსხვავებაც საკმაოა. ის მოსწავლეებიც შედიან პირად ურთიერთობათა სისტემაში, რომელთაც საქმიან ურთიერთობათა სისტემაში საპატიო ადგილი უჭირავთ. საქმიან ურთიერთობათა სისტემაში მაღალი ადგილი მოსწავლეს ხელს უწყობს სარგებლობდეს სხვების სიმპატიებით, მაგრამ ის ყოველთვის არ გამოდის ამ მხრივ განმსაზღვრელ ფაქტორად. ჯგუფხელის მიმართ შეიძლება ზოგიერთი თანაკლასელი არ იყოს სიმპატიურად განწყობილი.

სწორედ ამიტომ ვთქვით ზემოთ, რომ პირად ურთიერთობათა სისტემა განსაზღვრავს ჯგუფში ემოციურ კლიმატს. რამდენადაც ჯგუფის წევრთა შორის მრავალნაირი ურთიერთობა არსებობს, ცხადია ადგილს, რომელიც მოსწავლეს ჯგუფში უკავია სერიოზული გავლენა შეუძლია მოახდინოს მის ნორმალურ ფსიქიკურ განვითარებაზე, სხვადასხვა პიროვნულ თვისებების ჩამოყალიბებაზე.

გარდა ფორმალურისა შეიძლება არსებობდეს თავისუფლად აღმოცენებული ჯგუფიც. ფორმალური ჯგუფის მოცულობა, მიზნები, რომლებიც მის წინაშე დგას, საქმიანობის ხასიათი და ა. შ. არ არის ჯგუფის წევრების სურვილზე დამოკიდებული. ისინი განსაზღვრულია წინასწარ, ჩამოყალიბებულია გარკვეული დებულების, ინსტრუქციის თუ კანონმდებლობის სახით და ჯგუფის წევრებმა მას უნდა გაუწიონ ანგარიში. ასეთია კლასი ან სააღმზრდელო ჯგუფი. კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა, სწავლითი საქმიანობის ხასიათი, კლასგარეშე მუშაობის ფორმები განსაზღვრულია სასკოლო დებუ-

ლებით და მოსწავლეებმა ისე უნდა იმოქმედონ როგორც მათგან მო-
ითხოვენ.

გარდა ამისა, ჭგუფი შეიძლება მის წევრთა თავისუფალი და-
კავშირების შედეგად აღმოცენდეს და ანგარიშს არ უწევდეს არა-
ვითარ ოფიციალურ ინსტრუქციას ან კანონმდებლობას. ასეთი ჭგუ-
ფები აღმოცენდება ხოლმე კლასში, მათ მიკროჯგუფებს ეძა-
ხიან. მათში გაერთიანებული არიან ერთმანეთისადმი სიმპათიურად
განწყობილნი, ერთი მიზნის მქონე მოსწავლეები. წინამდებარე ნა-
შრომში მსჯელობა გვექნება ისეთ ფორმალურ ჭგუფებზე, როგორი-
ცაა კლასები ან სააღმზრდელო ჭგუფი და არა მათ შიგნით აღმოცე-
ნებულ თავისუფალ ჭგუფებზე ანუ მიკროჯგუფებზე.

ყოველი ჭგუფი მთლიანი ორგანიზაციაა. მასში ყოველ წევრს გარ-
კვეული ფუნქცია აქვს, რომელიც ზოგჯერ შეიძლება საკმაოდ გან-
სხვავებულიც იყოს. ამიტომ ჭგუფი არის ისეთი მთლიანი ორგანიზა-
ცია, რომელიც შიგნით დიფერენცირებულია. მოკლედ, ჭგუფს აქვს
თავისი სტრუქტურული სახე. მართალია, ჭგუფში ყოველ წევრს თა-
ვისი უნარისა და შესაძლებლობების მიხედვით შეუძლია იმოქმედოს
და ამ მხრივ მათ შორის საგრძნობი განსხვავება შეიძლება არსებობ-
დეს, მაგრამ ჭგუფი როგორც მთლიანი, თავის კანონზომიერებას ატა-
რებს და ეს კანონზომიერება განსაზღვრავს მისი (ჭგუფის) ყოველი
წევრის ფუნქციას. მთავარი მართა ის არ არის, თუ რა შეუძლია ყო-
ველ მათგანს. მთავარი ისაა, თუ რას მოითხოვს მათგან ჭგუფი და
რა როლი აქვთ მათ დაკისრებული.

შეიძლება მშვენივრად ვიცნობდეთ ჭგუფის ყოველ წევრს ცალ-
ცალკე, მაგრამ ამით ვერაფერს გავიგებთ იმის შესახებ თუ როგორი
იქნება მათგან შექმნილი ჭგუფი. ჭგუფისათვის დამახასიათებელი კა-
ნონზომიერება ცალკეული წევრების პიროვნული თვისებებიდან არ
გამოიყვანება. ის ჭგუფის, როგორც სოციალური ორგანიზაციის, შეს-
წავლით უნდა დადგინდეს. ანის შესახებ სამართლიანად წერდა გ. არ-
კინი ჯერ კიდევ 1929 წელს — „შეიძლება კარგად იცნობდეთ რომელი-
მე ჭგუფში შემავალ ყოველ ბავშვს, მაგრამ სრულებით არ შეგიძლია
ათ დახატოთ მათი კოლექტიური ცხოვრების, კოლექტიური შრომის-
უნარიანობის და კოლექტიური შემოქმედების სურათი“¹.

ამიტომ სხვადასხვა ჭგუფში მოხვედრილი ინდივიდები ხშირად
სრულიად განსხვავებულად გამოიყურებიან: სხვადასხვა ადგილი უკა-
ვიათ ჭგუფში, განსხვავებულ ფუნქციებს ასრულებენ, განსხვავებულ

¹ Г. А. Аркин. Задачи и методы изучения детского коллектива. сб.
«Психология школьного класса». М.-Л., 1929, ст. 11.

თვითკმაყოფილებას გრძნობენ და ა. შ. მაგალითად, მოსწავლე, რომელიც რამდენიმე წლის განმავლობაში ბავშვთა ერთ კოლექტივში სწავლობდა და იქ ხელსაყრელი პოზიცია ეკავა, სხვა კლასში გადასვლის შემდეგ, ბუნებრივია, ბავშვთა სხვა ჯგუფში ხვდება. აქ ის შეიძლება სრულიად საწინააღმდეგო ვითარებაში მოხვდეს: ახალ ჯგუფში არახელსაყრელი ადგილი დაიკავოს, ნაკლებად ან სულ არ ექცეოდეს ყურადღება მის იმ პიროვნულ თვისებებს, რომლითაც ის ფასობდა წინანდელ ჯგუფში და ა. შ.

ამგვარად, ჯგუფში მოსწავლეთა შორის იქმნება პირად ურთიერთობათა გარკვეული სისტემა, რომელიც ჯგუფის საერთო ემოციურ კლიმატს ქმნის. ეს კლიმატი ჯგუფის ყველა წევრისათვის ერთნაირად ხელსაყრელი როდია. მოსწავლის მდგომარეობა შეიძლება იყოს კარგი: ის თავის თავს თვლის ჯგუფში მიღებულად, თანაკლასელების მხრივ გრძნობს სიმპათიას და თვითონაც კეთილად არის მათ მიმართ განწყობილი. მოკლედ, ის ჯგუფის წევრების ურთიერთობათა სისტემაში თავისი მდგომარეობით კმაყოფილია. ასეთი ფსიქოლოგიური სიტუაცია ქმნის მოწათვის თავის თავში დარწმუნებულობას, თვითდაცულობის განცდას. ჯგუფში მოსწავლის ასეთი მდგომარეობა ხელსაყრელია მისი ფსიქიკური განვითარებისათვის, მასში დადებითი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბებისათვის. ისიც უნდა აღვნიშნოთ, რომ ასეთი მდგომარეობა იქნება იმ კლასებში ან სააღმზრდელო ჯგუფებში, სადაც სააღმზრდელო მუშაობა კარგადაა დაყენებული. წინააღმდეგ შემთხვევაში ბავშვის ფსიქიკურ შესაძლებლობათა გამოვლინებისათვის შექმნილი პირობები შეიძლება უარყოფით თვისებათა ჩამოყალიბებას დაედოს საფუძვლად. განმსაზღვრელია ის მიზნები და იდეალები, რომლებიც ჯგუფში ინერგება, რომელსაც ეს უკანასკნელი საკუთარ მიზნებად და იდეალებად ღებულობს.

ჯგუფში მოსწავლის მდგომარეობა (სტატუსი) შეიძლება იყოს არახელსაყრელი, თანაჯგუფელები არ თანაუგრძნობდნენ მას. მოსწავლეს ეუფლება სხვებისაგან მოწყვეტის, გარიყვის განცდა. ყოველივე ეს შეიძლება გახდეს ბავშვის პიროვნების ფორმირებაში გართულების წარმოშობის მიზეზი. ფსიქოლოგიური იზოლაციის განცდა უარყოფითად მოქმედებს როგორც საერთოდ პიროვნების ფორმირებაზე, ისე მის საქმიანობაზე. ასეთი ბავშვები ადვილად ხვდებიან სკოლის გარეთ აღმოცენებულ ჯგუფებში (ქურდების ან სხვა ბოროტმოქმედთა), ცუდად სწავლობენ, სხვებთან ურთიერთობაში არიან აფექტურნი, უხეშები. მათ შორის გვხვდებიან აგრეთვე გაუბედავნი, თავის თავში დაურწმუნებელნი, რომლებიც გაკვეთილის მოყოლას ვერ ახერხებენ მაშინაც, როცა მომზადებული აქვთ.

პირად ურთიერთობათა კვლევის მეთოდი. ჯგუფში ბავშვთა ურთიერთობებზე განსხვავებულია. ბავშვთა შორის შეიძლება ადგილი ჰქონდეს სიმპათიას, ანტიპათიას, მტრობას, გულგრილ დამოკიდებულებას და ა. შ. ამიტომ თუ გვინდა შევისწავლოთ ჯგუფი, როგორც სოციალური წარმონაქმნი, ყველა ეს ურთიერთობები უნდა გავითვალისწინოთ. მეთოდი ბავშვთა შორის არსებული პირადი ურთიერთობის გამოვლენის საშუალებას უნდა იძლეოდეს.

ერთი შეხედვით ეს არც ისე ძნელი საქმეა. იმის შესახებ თუ რა ურთიერთობაშია თავის ამხანაგთან ეკითხოთ თვითონ ბავშვს. მან ხომ იცის მოსწონს რომელიმე მისი თანაკლასელი თუ არ მოსწონს, სიამოვნებს მასთან საქმიანობა თუ არა. მაგრამ ეს არც ისე იოლი აღმოჩნდა. მოსწავლეებს ყოველთვის არ უნდათ მოუთხრონ დიდებს თანაკლასელებთან თავიანთი ურთიერთობის შესახებ. ამის მიზეზი შეიძლება სხვადასხვა იყოს. მაგალითად კითხვაზე — „კლასში ვინ მოგწონს ყველაზე მეტად“, მან შეიძლება დაასახელოს ისეთი მოსწავლე, რომელიც მასწავლებლის ფავორიტია, მაგრამ მას პირადად არც ისე მოსწონს, ან შეიძლება ასეთი მოსწავლე იმათთან ერთად დაასახელოს, რომლებიც მას მართლაც მოსწონს. მოწაფეები ანგარიშს უწყევნენ მასწავლებლის აზრს და არ უნდათ უხერხულ მდგომარეობაში ჩავარდნენ მის წინაშე.

ზოგჯერ თავისი სიმპათიის სწორად გამოხატვაში ბავშვს ხელს უშლის შეკითხვის ფორმა ან არასათანადო გაცნობიერება იმ ურთიერთობისა, რომლის შესახებ მას ეკითხებიან. მაგალითად, შეკითხვაზე — „ვინაა შენი მეგობარი?“ შეიძლება ზუსტი პასუხი ვერ მივიღოთ, იმიტომ, რომ ბავშვმა კარგად არ იცის თუ როგორ ურთიერთობას ეწოდება მეგობრობა. შეიძლება მას მოსწონს რომელიმე თანაკლასელი სასიამოვნო გარეგონობის გამო, მაგრამ გაურკვეველია მეგობრობაა ეს თუ სხვა რამე?

არსებობს სხვა მეთოდები, რომელთაც ბავშვის ფსიქოლოგია დიდხანია იყენებს, ასეთია: დაკვირვება, საუბარი, თხზულების წერა და სხვ. მოსწავლეთა შორის პირადი ურთიერთობის გამოსავლენად აღნიშნული მეთოდები არ აღმოჩნდა გამოსადეგი. დაკვირვება არ იძლევა დამაკმაყოფილებელ მასალას იმიტომ, რომ: 1) ბავშვთა შორის არსებული პირადი ურთიერთობები დაკვირვებისათვის ხშირად მიუწვდომელია, ამიტომ, ცხადია, მათი ფიქსირებაც შეუძლებელია; 2) დაკვირვება გასაქანს აძლევს სუბიექტივიზმს, ამ ძნელად შესამჩნევ ურთიერთობებს სხვადასხვა დამკვირვებელი სხვადასხვა ინტერპრეტაციას აძლევს და განსხვავებულ დასკვნებამდე მიდის; 3) დაკვირ-

ვების გზით მიღებული მასალის არაერთგვარობისა და ფრაგმენტულობის გამო რაოდენობრივი დამუშავება გაძნელებულია.

საუბარი არ იძლევა დამაკმაყოფილებელ შედეგს, რადგან ბავშვებს ყოველთვის არ აქვს კარგად გაცნობიერებული საუბრის თემა, კარგად არ ესმით ზოგიერთი ცნება. მაგრამ ყველაზე მთავარი მაინც ისაა, რომ მოსწავლეს ყოველთვის როდი სურს გაანდოს გარეშე პირს თავისი ინტიმური განცდები. თხზულებასაც აქვს ეს ნაკლი. გარდა ამისა, მისი გამოყენება ყველა ასაკში (დაბალ კლასელებთან) არ შეიძლება.

დღეს ჯგუფის წევრთა ურთიერთმოქმედების შესასწავლად ფართოდ იყენებენ სოციომეტრულ მეთოდს. ეს მეთოდი სწრაფად გავრცელდა საზღვარგარეთულ ფსიქოლოგიაში იმის შემდეგ, რაც გამოვიდა ჯ. მორენოს შრომა „ვინ გადაარჩება?“¹ — მორენოს აზრით (ასევე ფიქრობს ყველა ვინც ამ მეთოდს იყენებს), სოციალური ჯგუფის შინაგანი სტრუქტურა შეიძლება არა მხოლოდ ზუსტად იქნას აღწერილი, არამედ ასევე ზუსტად შეიძლება გაზომილიც იქნეს.

ჯ. მორენომ შეიმუშავა არა მხოლოდ კვლევის სოციომეტრული მეთოდი, არამედ წამოაყენა თავისი ფილოსოფიური მსოფლმხედველობაც. ეს უკანასკნელი საბჭოთა სოციოლოგებისა და ფსიქოლოგების მწვავე კრიტიკის ობიექტია. მასზე ამ ნაშრომში არ შევჩერდებით, რადგან ის სრულიად სცილდება ჩვენს მიზანს. მაგრამ კვლევის სოციომეტრული მეთოდი, რომელიც ჯ. მორენომ წამოაყენა, ჩვენშიც გამოიყენება და საკმაოდ წარმატებითაც. ჩვენში ის გამოსადეგად ითვლება როგორც კვლევის მეთოდი, მასალის მიღების საშუალება. ეს უკანასკნელი შემდეგში მუშავდება მარქსისტული ფილოსოფიის პრინციპებიდან ამოსვლით ისე, როგორც ამას საბჭოთა ფსიქოლოგია აკეთებს ფსიქოკური სინამდვილის სხვა მოვლენების შესწავლის დროს.

გარდა ამისა, საბჭოთა ფსიქოლოგები თითქმის არასოდეს არ იზღუდებიან მარტო სოციომეტრული მეთოდით და მასთან ერთად ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში იყენებენ ისეთ ცნობილ მეთოდებს, როგორცაა: დაკვირვება, საუბარი, წერილი მუშაობა, ბავშვთა შემოქმედების ანალიზი, მასწავლებლებისა და აღმზრდელების მიერ ბავშვთა დახასიათების შედეგენა და ა. შ.

სოციომეტრული მეთოდის გამოყენების ფსიქოლოგიურ საფუძველს წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ ვინმესადმი სიმპათია ბაღებს მასთან ახლოს ყოფნის, მასთან ჯდომის, ოთახში ერთად ცხოვრების. ერთად ჭამის თუ სეირნობის სწრაფვას. ასევე რომელიმე თანაჯგუფე-

¹ I. Moreno. Who shall survive, New York. 1953.

ლის მიმართ ანტიპათიური დამოკიდებულებისას ინდივიდს არ სურს მასთან ჯდომა, ერთად ცხოვრება ოთახში, წასვლა კინოში და სხვა.

ამიტომ, როცა უნდათ ჯგუფის წევრთა ურთიერთმოქმედება ზუსტად დაადგინონ, მათ იმას კი არ ეკითხებიან ვინაა მათი მეგობარი, ან ვინ მოსწონთ ყველაზე მეტად, არამედ შეკითხვას უსვამენ ასე: ვისთან ერთად სურს კინოში წასვლა, ვისთან ერთად უნდა იმორიგეოს, ვისთან ერთად უნდა იცხოვროს ოთახში და ა. შ. როგორც ვხედავთ, აქ მოსწავლე სხვა თანაკლასელთა დახასიათებას კი არ იძლევა, არამედ გამოხატავს სურვილს ვისთან ითანამშრომლოს საქმიანობის ამა თუ იმ დარგში. აქ ბავშვებისათვის არც შეკითხვის ფორმაა გაუგებარი და არც მაინცდამაინც დასამალი აქვთ რამე. როგორც ქვემოთ ვნახავთ, ცდების სწორად დაყენებისას შეიძლება არა მხოლოდ აღიწეროს ბავშვთა შორის ურთიერთდამოკიდებულება, არამედ გაიზომოს კიდევ.

ამგვარად, მოსწავლე თავისი სურვილის მიხედვით ირჩევს პარტნიორს მისი საქმიანობის ამა თუ იმ სფეროში და ეს არჩევანი უსათუოდ გამოხატავს მის სიმპათიას, მის დამოკიდებულებას არჩეულის მიმართ. სოციომეტრულ გამოკვლევებში ცდის პირას სურვილს ვინმესთან ერთად ითანამშრომლოს ან იყოს მასთან ახლოს დასვენების თუ გართობის საათებში, ეწოდება არჩევის კრიტერიუმი ანუ ს ა ფ უ ძ ვ ე ლ ი. ცდების დროს არჩევის კრიტერიუმის შერჩევა ექსპერიმენტატორის საქმეა, ამიტომ დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ კითხვის ფორმულირებას, რომელზეც ცდისპირმა პასუხი უნდა გასცეს.

არჩევენ ორი სახის კრიტერიუმს: ძლიერსა (ზოგადს) და სუსტს (სპეციფიკურს). რამდენადაც უფრო მნიშვნელოვანია ადამიანისათვის საქმიანობა, რომლის შესასრულებლადაც ის პარტნიორს ირჩევს, რამდენადაც ხანგრძლივ და მკიდრო თანამშრომლობას გულისხმობს ის პარტნიორებს შორის, მით უფრო ძლიერია (ზოგადია) კრიტერიუმი. ასე მაგალითად, შეკითხვა — „ვისთან ერთად გინდა ოთახში იცხოვრო?“ გაცილებით უფრო ძლიერი კრიტერიუმი, ვიდრე ვინმესთან ერთად კინოში წასვლა. ძლიერი კრიტერიუმი ავლენს ადამიანთა შორის უფრო ღრმა, უფრო ღირებულ, უფრო მეტი წონის მქონე დამოკიდებულებებს, მაშინ როდესაც სუსტი ანუ სპეციფიკური კრიტერიუმი გამოხატავს უფრო ხანმოკლე, ზერელე, ნაკლები ღირებულების მქონე დამოკიდებულებას.

ანსხვავებენ არჩევის ერთმაგ და ორმაგ კრიტერიუმებს. ერთმაგია კრიტერიუმი, თუკი არჩეულს არა აქვს ამრჩევის არჩევის შესაძლებლობა, ეს შესაძლებლობა გამორიცხულია. ასეთია მაგალითად, ჯგუფხელის, აქტივისა და ა. შ. არჩევა. ორმაგი არჩევის დროს არჩეულს

თვითონაც შეუძლია სხვისი არჩევა, როგორცაა მაგალითად, მერხის ამხანაგის არჩევა, ვინმესთან ერთად კინოში წასვლა და ა. შ. პირად ურთიერთობათა სისტემაში ძირითად როლს ორმაგი არჩევის კრიტერიუმი თამაშობს.

არჩევის კრიტერიუმი შეიძლება იყოს როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი. ზემოთ ჩვენს მიერ მოყვანილი კრიტერიუმები დადებითია. ყველა შემთხვევაში ინდივიდი ირჩევს თუ ვისთან უნდა ითანამშრომლოს. მაგრამ ჭკუფში ისეთი მოსწავლეებიც არიან, რომელთანაც მას არ სურს ურთიერთობა: თამაში, მორიგეობა, ოთახში ცხოვრება და ა. შ. ამიტომ ექსპერიმენტის დროს სწორედ ასეთ ურთიერთობათა გამოსაყვანად იყენებენ არჩევის უარყოფით კრიტერიუმებსაც. მოსწავლეს ეკითხებიან — „ვისთან არ ისურვებ ოთახში ცხოვრებას?“, „ვისთან გინდა ყველაზე ბოლოს ითანამშრომო?“

ჭკუფი შეიძლება დიდი იყოს (35—40 კაცი). ცდის ორგანიზაციის დროს ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, თითოეულმა მოსწავლემ ყოველი კონკრეტული კრიტერიუმის მიხედვით რამდენი თანაკლასელი აირჩია. პრინციპში არჩევის რაოდენობა შეიძლება განუსაზღვრელი იყოს. ყველამ აირჩიოს იმდენი თანაკლასელი რამდენიც უნდა. მაგრამ პრაქტიკული მიზნისათვის შეიძლება არჩევათა რაოდენობა შეიზღუდოს რამდენიმე მოსწავლით. საბჭოთა მკვლევარები (ი. კოლომინსკი 1969, ლ. დარგვეიჩენე 1971, ნ. კოლომინსკი 1972 წ. და სხვები) კმაყოფილდებიან სამი არჩევით. ამას მასალის დამუშავების უვალსაზრისით ერთგვარი უპირატესობაც კი აქვს. მოკლედ, არჩევის რაოდენობა განსაზღვრულია ექსპერიმენტის წინაშე მდგარი ამოცანებით.

შეიძლება გამოყენებული იქნას. როგორც ინდივიდუალური ისე ჭკუფური ექსპერიმენტი. ამათგან თუ რომელი ფორმა იქნება გამოყენებული დამოკიდებულია ცდისპირთა წინაშე დასმული ამოცანის ხასიათზე, ცდისპირთა ასაკზე (დაბალი ასაკის ბავშვებთან ჭკუფური ექსპერიმენტი ნაკლებ გამოსაყენებელია), ექსპერიმენტატორის სურვილზე მიიღოს რაც შეიძლება უფრო სრული მასალა. ინდივიდუალური ექსპერიმენტით უფრო მდიდარი მასალის მიღება შეიძლება.

მეტად მნიშვნელოვანია გამოკითხვის ფორმაც. სჯობია წინასწარ იქნას დამზადებული ბარათები, რომლებშიც მოხერხებულად იქნება მოცემული კითხვები და ასევე მოხერხებულად შეიტანება ცდისპირთა პასუხები. ასეთი ბარათების მნიშვნელობა კიდევ უფრო იზრდება მაშინ, როდესაც ერთ ექსპერიმენტში რამდენიმე კრიტერიუმის გამოყენება ხდება. მოგვყავს ერთ-ერთი ასეთი ბარათის ფორმა. ის შეიძლება გამოდგეს ნიმუშად სხვა კრიტერიუმის გამოყენებისა და არჩევათა მეტი რაოდენობის არსებობის დროსაც.

1. ვისთან ისურვებდი ერთ მერხზე ჭლომას?

I არჩევა ————— II არჩევა ————— III არჩევა —————

2. ყველაზე მეტად ვისთან ისურვებდი სასკოლო ნაკვეთზე მუშაობას?

I არჩევა ————— II არჩევა ————— III არჩევა —————

3. ყველაზე მეტად რომელი თანაკლასელი გასურს დაპატიჟო დაბადების დღეზე?

I არჩევა ————— II არჩევა ————— III არჩევა —————

ასეთი ფორმა შეიძლება წინასწარ დაიბეჭდოს და დაუროგდეს მოსწავლეებს ან, თუ ის მზად არა გვაქვს, შეიძლება დაფაზე დაიწეროს ნიმუში და გადმოიწერონ ცდისპირებმა.

ინსტრუქცია უნდა იყოს ცდისპირებისათვის გასაგები, არ უნდა შეიცავდეს არავითარ ორაზროვნებას. მაგალითად, არჩევის კრიტერიუმისას — ვისთან უნდა მორიგეობა, შეიძლება ასეთი ინსტრუქცია მივცეთ: „ქალაღზე ჩამოწერე სამი თანაკლასელის გვარი, რომელთანაც გინდა მორიგეობა. პირველად იმ ამხანაგის გვარი დაწერე, რომელთანაც პირველ რიგში (ყველაზე უფრო) გინდა მორიგეობა, მეორედ იმისი გვარი, ვისთანაც გინდა იმორიგეო, თუ პირველთან მორიგეობა არ გამოვა, ხოლო მესამე ადგილას გვარი იმ ამხანაგისა, რომელთანაც იმორიგეობდი, თუ პირველ ორთან მორიგეობა არ გამოვიდოდა. შეკითხვებზე ცდის პირის პასუხის შემდეგ ინსტრუქცია საბოლოოდ გასაგები ხდება.

კინოში ამხანაგებთან ერთად წასვლის ან დღეობაზე რამდენიმე ამხანაგის დაპატიჟების ექსპერიმენტიც შეიძლება ასევე ჩატარდეს. მაგრამ არსებულ გამოკვლევებში მონახულია უკეთესი ფორმაც. მაგალითად, კინოში ამხანაგების დაპატიჟების ექსპერიმენტი ასეა ჩატარებული. ყველა მოსწავლეს თხოვენ მაგიდაზე დადოს დღიური. შემდეგ ისინი ვაჰყავთ მეორე ოთახში. იქიდან სათითაოდ შემოჰყავთ ბავშვები და ეუბნებიან — „თქვენ გეძლევათ კინოს ოთხი ბილეთი. ერთი თქვენი, შეგიძლიათ დაპატიჟოთ სამი თანაკლასელი. სამი ბილეთი ჩადეთ იმათ დღიურებში, რომელთა დაპატიჟებაც თქვენ გინდათ. შეგიძლიათ მე არც მითხრათ, თუ ვის დღიურში ჩადეთ ბილეთები“. ბილეთების დღიურებში ჩადების შემდეგ ბავშვები გარეთ გადიან ისე, რომ ამხანაგებს, რომელთაც არჩევანი ჯერ არ მოუხდენიათ არ ხვდებიან. ასე ტარდება ცდა სათითაოდ ყველა მოსწავლეზე.

ამ გზით დადგინდა—თითოეული მოსწავლე რამდენ არჩევანს ღე-

ბულობს და, მაშასადამე, რამდენად პოპულარულია კლასში. მოსწავლეთა თვითშეფასების უნარის დასადგენად ასეთ ხერხსაც მიმართავენ. ცდის დამთავრების შემდეგ ყოველ ცდისპირს ხელახლა ეკითხებიან — „შენ სამი ამხანაგი დაპატივე კინოში. როგორ ფიქრობ თანაკლასელებიდან ვინ დაგპატივებდა შენ?“. მოსწავლემ სათითაოდ უნდა ჩამოთვალოს ის თანაკლასელები, რომლებიც მისი აზრით მას დაპატივებდა კინოში.

ცდის ეს უკანასკნელი ვარიანტი შემუშავებულია ი. კოლომინსკის¹ მიერ. მართალია პრინციპში ის ცნობილ სოციომეტრულ მეთოდებს ეკუთვნის და ავტორსაც იქიდან აქვს შემუშავებული, მაგრამ სიახლე აქ ისაა, რომ ცდისპირი მოქმედებით ახდენს არჩევას. ცდის ძირითად ვარიანტში (ბარათების დარიგება) მას სალაპარაკო არაფერი აქვს. ის ბილეთებს დებს იმ ბავშვების დღიურებში, რომლებთანაც მას ყველაზე მეტად სიახლოვნებს კინოში წასვლა. ამით ის უშუალოდ გამოხატავს თავის ემოციურ დამოკიდებულებას, ამ შემთხვევაში სიმპათიას თანაკლასელის მიმართ.

მიღწეულია აგრეთვე არჩევის ანონიმურობა. როგორც აღვნიშნეთ, ცდისპირს უფლება აქვს არ უთხრას ექსპერიმენტატორს თუ ვის აჩუქა ბილეთი. ამ გარემოებას ზოგიერთი ბავშვის არჩევნისათვის შეიძლება დიდი მნიშვნელობა ჰქონდეს.

თვითშეფასების კვლევის მეთოდი. ჯგუფში ბავშვთა ურთიერთ-მოქმედების შესასწავლად გამოიყენება აგრეთვე განსხვავებული მეთოდი, რომელიც თ. დემბოს მიერ იქნა შემუშავებული. საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ამ მეთოდის თავისებური ვარიანტი შეიმუშავა და გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვებზე აპრობაცია ჩაატარა ს. რუბინ-შტეინმა. მეთოდი კარგია ბავშვთა თვითშეფასების უნარის შესასწავლად. მართალია, ჯერ-ჯერობით ის გამოყენებული იქნა მხოლოდ დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა თვითშეფასების გამოსაკვლევად, მაგრამ არანაკლები წარმატებით შეიძლება გამოყენებული იქნას მასაური სკოლის მოსწავლეებშიც, კერძოდ, მათი თვითშეფასების უნარისა და პრეტენზიის დონის დასადგენად.

მეთოდის არსი ასეთია: მოსწავლის წინ დებენ სუფთა ქაღალდს. მასზე ავლებენ ვერტიკალურ სწორ ხაზს. შუა ადგილს აღნიშნავენ. ცდისპირს ეუბნებიან — „გვივი, ამ ხაზზე შენ შეგიძლია განალაგო ყველა შენი თანაკლასელი სიმაღლის მიხედვით. აი აქ (მიუთითებენ ხაზის ზედა ბოლოზე) მოთავსდებიან ყველაზე მაღალი მოსწავლეები, აქ (მიუთითებენ ხაზის ქვედა ბოლოზე) ყველაზე დაბალინი, ხოლო აქ (მიუთითებენ შუაზე) საშუალო სიმაღლისანი. ამგვარად მთელ

¹ Я. Л. Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.

ხაზზე უნდა განლაგო ყველა თანაკლასელი, მათ შორის შენი თავიც. როგორ ფიქრობ სად იქნება შენი ადგილი?“

ამის შემდეგ ექსპერიმენტატორი ავლებს მეორე ვერტიკალურ ხაზს და ცდის პირს ავალებს მასზე განლაგოს მისი თანაკლასელები კადემიური წარმატების მიხედვით, თანაც აღნიშნოს მისი ადგილიც. შეიძლება გავავლოთ ახალი ხაზი და დავავალოთ ცდისპირს გაიმეოროს იგივე პროცედურა, ოღონდ ახლა თანაკლასელები განლაგოს ნიჭიერების მხრივ. სხვა სწორ ხაზზე შეიძლება ბავშვების განლაგება ხასიათის მიხედვით და ა. შ. ოღონდ ცდისპირმა ყოველთვის უნდა აღნიშნოს თავისი ადგილი თანაკლასელთა შორის. ამ მეთოდით შეიძლება გამოვიკვლიოთ მოსწავლის წარმოდგენა თავისი და თანაკლასელების ინტელექტის თუ ხასიათის ნებისმიერი თვისების შესახებ.

პირველ ხაზზე მოსწავლეთა სიმალის მიხედვით განლაგება მხოლოდ იმისათვისაა შემოტანილი, რომ ცდისპირმა გაიგოს ინსტრუქცია და გაერკვეს დავალების სწორად შესრულებაში. ეს პირველი მონაცემები არ მუშავდება.

ექსპერიმენტის პირველი ნაწილის ჩატარების შემდეგ ხაზებზე განლაგდებიან მოსწავლეები და ცდისპირი იქ თავის ადგილსაც მონახავს, იწყება ცდის მეორე ნაწილი. ცდისპირთან ტარდება საუბარი. შეკითხვების შერჩევა ექსპერიმენტატორის საქმეა, მაგრამ მათი მიზანი უნდა იყოს იმის გამორკვევა თუ რატომ განლაგა მან თანაკლასელები ასეთნაირად და რატომ მოათავსა თავისი თავი სწორედ ამ ადგილას. ასე მაგალითად, აკადემიური წარმატების მიხედვით ბავშვთა სწორ ხაზზე განლაგების შემდეგ ცდისპირს ეკითხებიან: „როგორ სწავლობ შენ?“, „რომელი საგნები უფრო გეადვილება?“, „რომელი გეძნელება?“, როგორ სწავლობენ აი ესენი (ვინც მან ზევით მოათავსა)?“, „როგორ აფასებს მათ მასწავლებელი?“, „სხვებს როგორ აფასებს მასწავლებელი?“ და ა. შ.

„პრეტენზიის დონის“ კვლევის მეთოდი. ფსიქოლოგიაში „პრეტენზიის დონის“ ცნება პირველად კ. ლევისის მოწაფემ ფერდინანდ ჰოპემ შემოიტანა. „პრეტენზიის დონე“ არის გარკვეული, ადამიანისათვის დამაკმაყოფილებელი თვითშეფასების მოთხოვნილება. დღეს ინდივიდის პრეტენზიის დონის კვლევის სხვა მეთოდებიც არსებობს, მაგრამ რამდენადაც ამ საკითხის კვლევას პირველად ჰოპემ ჩაუყარა საფუძველი, წინამდებარე ნაშრომში მხოლოდ მისი მეთოდის არსის მოკლე გადმოცემით დავკმაყოფილდებით. სხვა მეთოდებიც, ფაქტიურად, იმ პრინციპული დებულებიდან გამომდინარე რაც ჰოპემ წამოაყენა. გარდა ამისა, საბჭოთა კავშირში პრეტენზიის დონის საკვლევად ჯერ-ჯერობით მხოლოდ აღნიშნული მეთოდია გამოყენებული.

ფ. ჰოპეს მეთოდი ასეთია. ცდისპირის წინ მაგიდაზე აწევია რამდენიმე ბარათი. ისინი დალაგებულია მატებადი ნიშნების მიხედვით — 1, 2, 3 და ა. შ. ყოველ ბარათზე მოცემულია გარკვეული ამოცანა. ისინი ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან სიძნელით და ბარათებზე აღნიშნული ნორმები შეესატყვისება ამოცანათა სიძნელის ხარისხს. მაგალითად № 1 ბარათზე ყველაზე ადვილი ამოცანაა მოცემული, მეორეზე უფრო ძნელი, მესამეზე კიდევ უფრო ძნელი და ა. შ. ყველაზე ძნელ ამოცანას უკანასკნელი ბარათი შეიცავს. ბარათების სიძნელის მიხედვით განსხვავების შესახებ ცდისპირებს ეუბნებიან.

ცდისპირის სურვილზეა დამოკიდებული თუ რა სიძნელის ამოცანის გადაწყვეტით დაიწყებს ის თავის საქმიანობას. ასევე მის სურვილზეა დამოკიდებული ყოველი ამოცანის გადაწყვეტის თუ მარცხის შემდეგ რომელი ამოცანის გადაწყვეტას მოკიდებს ხელს. ყოველი ამოცანის გადაწყვეტისათვის გათვალისწინებულია გარკვეული დრო, რომლის შესახებ ცდისპირმა არაფერი იცის. ექსპერიმენტატორს თავისი მიზნების შესატყვისად შეუძლია შეცვალოს ეს დრო. მაგალითად, ჩააყენოს ცდისპირი დროის უკმარისობის მდგომარეობაში და ამით მოახდინოს მისი წარუმატებლობის პროვიცირება.

ცდისპირს ყოველი ამოცანის გადაწყვეტაში ეწერება ქულა. ამასთან რაც უფრო ძნელ ამოცანას წყვეტს ის, მით უფრო მეტი ქულა ეწერება. გამარჯვებულია ის, ვინც მეტ ქულას დააგროვებს. ვთქვათ, მოსწავლეს უფლება აქვს გადაწყვიტოს ხუთი ამოცანა (თხუთმეტიდან ან ათიდან) და თუ მან მართლაც გადაწყვიტა მის მიერ არჩეული ხუთივე ამოცანა, მეორემ კი მხოლოდ სამი მათგან გამარჯვებული შეიძლება გამოვიდეს არა პირველი, ხუთივე რომ გადაწყვიტა, არამედ მეორე თუკი ამ უკანასკნელმა სამივე ძნელი ამოცანა გადაწყვიტა, ხოლო პირველმა ხუთივე იოლი.

ჰოპეს ექსპერიმენტმა უჩვენა შემდეგი: 1) წარმატება ამოცანის გადაწყვეტაში მალე სწევს ცდისპირის „პრეტენზიის დონეს“, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ის შემდეგში უფრო ძნელ ამოცანას ირჩევს. 2) წარუმატებლობა დაბლა სცემს პრეტენზიის დონეს, — ცდისპირი უფრო ადვილი ამოცანების გადაწყვეტაზე გადადის.

რომ უფრო გასაგები იყოს იმ ამოცანების ხასიათი, რომელთაც ექსპერიმენტებში იყენებენ, მოვიტანთ ორ მაგალითს უკვე ჩატარებული გამოკვლევებიდან. ნ. კალიტამ¹ თავის ექსპერიმენტში ასეთი ამოცანები შეიმუშავა: ცდისპირების წინ მაგიდაზე დაალაგა მუყაოს ბარათები, რომლებზედაც ერთნაირი სიუჟეტის მქონე ორ-ორი სურათი იყო დაწებებული (გამოყენებული იყო ზღაპრებისა და იგავ-

¹ Н. Г. Калита. Уровень притязаний у здоровых и больных эпилепсией. *კრებული «Психологические исследования»*, вып. 3, Москва, 1966.

არაკების სიუჟეტები). ყოველი ორი სურათი გარკვეული დეტალით განსხვავდებოდა ერთმანეთისაგან. ცდისპირებს უნდა მოენახათ ეს განსხვავება. ამოცანა რთულდებოდა განსხვავებული დეტალების ზრდით და მათ გადასაწყვეტად საჭირო ღროის შეცვლით.

მეორე ექსპერიმენტში, რომელიც დამხმარე სკოლის მოსწავლეებზე იქნა ჩატარებული, მასალად გამოყენებული იქნა ხის სოკო (სულ ხუთი ცალი), რომლებიც ცდისპირებს სხვადასხვა მანძილიდან უნდა ჩაეგდოთ პლასტმასის ვედროში. ყოველი ადგილი, საიდანაც ტყორცნა ხდებოდა განსხვავებული ფერის ქაღალდის ნაჭრით იყო მონიშნული. პირველი ასეთი წერტილი ვედროდან დაშორებული იყო ერთი მეტრით, მეორე ორით, მესამე სამით და ა. შ. ცდის პირებს ეუბნებოდნენ, რომ რაც უფრო შორეული ადგილიდან მოხდება სოკოს ტყორცნა, მით უფრო ძნელია მისი ვედროში მოთავსება, სამაგიეროდ, თუ ჩააგდებ უფრო მალაღ შეფასებას მიიღებ, ვიდრე ახლო მანძილიდან ჩაგდებისას.

მოსწავლეთა პრეტენზიის დონის კვლევის ექსპერიმენტი უნდა ჩატარდეს უაღრესად მოფიქრებულად. უსათუოდ უნდა მიექცეს ყურადღება იმას, რომ ინდივიდის პრეტენზიის დონე და მისი სიდიდე მნიშვნელოვნად იყოს დამოკიდებული ამოცანის შინაარსზე. ცდისპირს პრეტენზიის დონე ექმნება მის წინაშე დასმული ამოცანის გაზიარების შემთხვევაში, ე. ი. თუ ის მისთვის მართლაც წარმოადგენს ამოცანას. მეტისმეტად ძნელი ან იოლი ამოცანა, ანდა ისეთი ამოცანა, რომელსაც ცდისპირის ცხოვრებაში უმნიშვნელო ადგილი უკავია, არ უწყობს ზელს პრეტენზიის დონის გამოვლენას.

მოსწავლეთა შორის პირად ურთიერთობათა გამოსავლენად ზემოჩამოთვლილის გარდა იყენებენ სხვა მეთოდებსაც, ისეთებს როგორცაა: თხზულების დაწერა, მოზრდილების მიერ (მასწავლებლები, აღმზრდელები, მშობლები და მოსწავლის სხვა ნაცნობები) ცალკეულ მოსწავლეთა დახასიათება (პორტრეტის შედგენა) და სხვა. მაგრამ ყველა ესენი დამხმარე საშუალებებს წარმოადგენენ და გამოიყენებიან სოციომეტრული მეთოდით მიღებული მასალის უფრო დასაზუსტებლად, მოსწავლეთა ურთიერთობის ზოგიერთი ისეთი მხარის გამოსავლენად, რომელიც შეიძლება ძირითად ექსპერიმენტში სავსებით დამაკმაყოფილებლად არ იყოს დადგენილი.

ჯგუფში მოსწავლის ადგილი

მოსწავლის სტატუსი. მოსწავლეთა შორის პირადი ურთიერთობის ექსპერიმენტული შესწავლა საბჭოთა კავშირში გვიან იქნა დაწყებული და ასეთ გამოკვლევათა რაოდენობა აშკარად არ შეესა-

ტყვისება იმ დიდ მნიშვნელობას, რაც აღნიშნულ საკითხს ეძლევა მოსწავლე ახალგაზრდობის აღზრდის სწორად ორგანიზებისათვის. ამ მიმართულებით საყურადღებოა ი. კოლომინსკის, ა. ცენციანის და თ. დრაგუნოვას გამოკვლევები. ი. კოლომინსკიმ¹ გამოიკვლია კლასში მოსწავლის სტატუსი, პირად ურთიერთობათა სისტემაში ბავშვის ადგილის განმსაზღვრელი ფაქტორები, ბავშვთა თვითშეფასების უნარი. ეს გამოკვლევა მართალია გენეტიკურ ასპექტშია ჩატარებული, მაგრამ აღებულია მხოლოდ ორი ასაკი — III და VI კლასები, რაც მოსწავლეთა შორის პირად ურთიერთობათა სისტემის განვითარების სრული სურათის გათვალისწინების შესაძლებლობას არ იძლევა. მიუხედავად ამისა, ავტორის მიერ მიღებული შედეგები საყურადღებოა. ჩვენთვის საინტერესოა ის გარემოება, რომ კოლომინსკის ცდისპირებს შორის VI კლასელებიც არიან. ესენი კი ტიპური მოზარდებია.

ა. ცენციანერმა² ექსპერიმენტულად შეისწავლა საკითხი იმის შესახებ, მოსწავლეს პიროვნებისა და ქცევის რომელი თავისებურებები აძლევენ საშუალებას გახდეს ჯგუფში პოპულარული და რა სახის თვისებები უშლის ხელს დაიკავოს თანაკლასელთა შორის ხელსაყრელი ადგილი. თ. დრაგუნოვამ³ კი გამოიკვლია ადამიანის ფსიქოლოგიური თვისებებისა და ქცევის მორალური მხარის შეფასების თავისებურებანი მოზარდებთან.

გარდა აღნიშნული გამოკვლევებისა, მთელმა რიგმა საბჭოთა ფსიქოლოგებმა (ი. დარგევიჩენე, ნ. კოლომინსკი, ვ. ვიარიანენი, ე. ნამაზბაევა) გამოიკვლიეს პირადი ურთიერთობის სისტემის განვითარება და მასთან დაკავშირებული მთელი რიგი საკითხები ოლიგოფრენ მოსწავლეებთან. ამ გამოკვლევებით მიღებული შედეგები წარმოდგენილია ჩვენს სხვა შრომაში — „გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა ურთიერთმოქმედების ფსიქოლოგიური ბუნება“, რომელიც ამ კრებულშია მოთავსებული და ამიტომ მათ წინამდებარე წერილში არ შევეხებით.

ი. კოლომინსკიმ გამოიყენა ჯგუფის წევრთა შორის პირად ურთიერთობათა კვლევის სოციომეტრული მეთოდი. როგორც მეთოდის აღწერისას ვნახეთ, მოსწავლეები ირჩევენ პარტნიორებს საქმიანობის სხვადასხვა სფეროში. მოსწავლისათვის, ისიც სკოლა-ინტერნატის მოსწავლისათვის ყველაზე მნიშვნელოვანი უნდა იყოს პარტნი-

1 Я. Л. Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.

2 А. Б. Ценцианер. Изучение положения учеников в коллективе. «Советская педагогика», 1965. № 11.

3 Т. В. Драгунова. Психологический анализ оценки поступков подростками. Крებულში «Вопросы психологии личности школьника», Москва, 1961.

ორის არჩევა სწავლითი და შრომითი საქმიანობისათვის. ი. კოლომინსკის ექსპერიმენტში არჩევის ორი კრიტერიუმი იყო გამოყენებული. ერთი სერიის ექსპერიმენტებში მოსწავლე ირჩევდა მერხის ამხანაგს, რომელთან ერთად უნდა მჭდარიყო ის. ამასთან, მას უნდა აერჩია სამი თანაკლასელი.

IV კლასებთან ეს ექსპერიმენტი ჩატარდა ოთხჯერ, სხვადასხვა პერიოდში. VI კლასებთან კი სამჯერ — მარტში, მაისში და სექტემბერში, მომდევნო სასწავლო წლის დასაწყისში.

მერხის ამხანაგის არჩევის ექსპერიმენტის ჩატარების შემდეგ ნაცადი იყო იმ მოტივების გამოძღვენება, რომელთა საფუძველზე ხდება არჩევა. პირველკლასელებთან ატარებდნენ საუბრებს იმის შესახებ თუ რატომ მაინც და მაინც მათ მიერ არჩეულ თანაკლასელებთან უნდათ ჯდომა. გარდა ამისა, ეკითხებოდნენ — „ვისთან ერთად არ გინდა დაგვიან მერხზე?“ — „რატომ?“

IV კლასელებთან კი არჩევის მოტივის გამორკვევა ხდებოდა წერილობით ფორმებში. მოსწავლეებს ავლებდნენ — „მიუთითეთ, თუ რატომ გინდათ ამ თანაკლასელებთან დაჯდომა?“ გარდა ამისა VI კლასელებს აწერინებდნენ თხზულებას თემაზე — „ჩვენი კლასი“. მოსწავლეები მიწოდებული გეგმის მიხედვით წერდნენ თავიანთ მეგობრებზე სხვადასხვა თანაკლასელებთან არაერთნაირი დამოკიდებულებების შესახებ. მეორე სერიის ექსპერიმენტი ჩატარდა ე. წ. „მოქმედებითი არჩევით“, რომელიც მეთოდის აღწერაში გვაქვს მოცემული.

ისეთ ექსპერიმენტებში სადაც არჩევის რაოდენობა განსაზღვრულია, ადვილი გამოსაანგარიშებელია ის საშუალო არჩევა, რომელიც ყოველმა ბავშვმა შეიძლება მიიღოს. ი. კოლომინსკის ექსპერიმენტში ყოველ მათგანს უნდა მიეღო სამი არჩევა, მაგრამ ამას ადგილი ექნებოდა მხოლოდ მაშინ, თუ კლასის ყოველი მოსწავლე ერთნაირ დამოკიდებულებაში იქნებოდა ერთმანეთთან. სინამდვილეში როგორც საზღვარგარეთ, ისე ჩვენში ჩატარებული გამოკვლევები უჩვენებს, ზოგიერთი მოსწავლე ბევრ არჩევას ღებულობს, ზოგი ცოტას. არიან მოსწავლეები, რომელთაც საერთოდ არ ირჩევენ არც მერხის ამხანაგად, არც მორიგეობისათვის და არც სკოლის ნაკვეთზე სამუშაოდ. ასეთ ბავშვს არც მისალოც ბარათს აჩუქებენ ხოლმე.

ი. კოლომინსკიმ ექსპერიმენტების შედეგების მიხედვით მოსწავლეები ოთხ ჯგუფად დაპყო. პირველ ჯგუფს მიეკუთვნენ ის მოსწავლეები, რომელთაც მიიღეს 6 და მეტი არჩევა. ეს ისეთი ცდისპირეზია, რომლებიც აირჩიეს თეორიულად მოსალოდნელ საშუალო არჩევაზე ორჯერ მეტად. მეორე ჯგუფში მოხვდნენ მოსწავლეები, რომელთაც მიიღეს 3—5 არჩევა. მესამეში ისინი, ვისაც ხვდა 1—2 არჩევა და მეოთხეში ისინი, რომელთაც არც ერთი არჩევა არ მიუღიათ.

მიღებული შედეგები წარმოდგენილია 1 ცხრილში.

ჯგუფები	III კლასი		VI კლასი	
	III ^ა	III ^ბ	VI ^ა	VI ^ბ
I (6 და მეტი)	6%	6%	3%	16%
II (3—5)	38%	36%	42%	38%
III (1—2)	50%	39%	48%	26%
IV (0)	6%	19%	7%	19%

რამდენადაც ცდები ჩატარებული იქნა III და VI კლასების პარალელურ ჯგუფებში და ავტორს შედეგები ცალ-ცალკე აქვს წარმოდგენილი, ჩვენც ისინი ცხრილში ცალ-ცალკე მოვათავსეთ. მასალის ასეთ წარმოდგენას ის ღირებულება აქვს, რომ აშკარად ჩანს მოსწავლეთა ოთხ ჯგუფად დანაწილების სიმყარე. ყველა პარალელურ კლასებში, თუმცა ისინი ორგანიზებულობის მხრივ განსხვავებულ კოლექტივებს წარმოადგენდნენ, არსებობს არა მხოლოდ ოთხი ჯგუფი, არამედ მათში მოსწავლეთა პროცენტული განაწილებაც საკმაოდ უახლოვდება ერთმანეთს.

რა დასკვნის გაკეთება შეიძლება I ცხრილში წარმოდგენილ მასალიდან? — ჩანს მოსწავლეთა მკაფიოდ გამოხატული არათანაბარი განაწილება ქვეჯგუფებში. I და IV ქვეჯგუფში მოხვედრილ ბავშვთა რაოდენობა მცირეა. ესენია ჯგუფში ძალიან კარგი და ძალიან ცუდი პოზიციის მქონე მოსწავლეები. ყველაზე მეტი მოსწავლე ხვდება II და III ქვეჯგუფში, საერთო რაოდენობის ორი მესამედი.

ი. კოლომინსკი გამოყოფილ ქვეჯგუფებს სახელებს არ არქმევს. ეს ერთგვარ უხერხულობას ქმნის. საზღვარგარეთულ სოციალურ ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში აღნიშნული ჯგუფებისათვის სახელწოდებები უკვე დიდი ხანია დამკვიდრებულია. უხერხულობას ქმნის ის გარემოება, რომ საზღვარგარეთელი მკვლევარები სოციომეტრული მეთოდით მიღებული მასალის ანალიზის შედეგად ხუთ ქვეჯგუფს გამოყოფენ. ამიტომ ძნელდება ი. კოლომინსკის მიერ მიღებული შედეგების შედარება მათ მონაცემებთან.

საბჭოთა კავშირში ჩატარებულ სხვა გამოკვლევებში I ჯგუფში მოხვედრილ მოსწავლეებს „პოპულარულთ“ უწოდებენ, საზღვარგარეთულ ლიტერატურაში კი „ვარსკვლავებს“. II ჯგუფში მოხვედრილთ ეწოდებათ „მიღებულნი“, III ჯგუფისას „უგულვებელყოფილნი“, ხოლო IV ჯგუფისას „იზოლირებულნი“. აშკარაა, რომ I და II ჯგუფში მოხვედრილ მოსწავლეებს ხელსაყრელი პოზიცია უკავიათ.

ყოველი მათგანი ღებულობს თეორიულად მოსალოდნელ საშუალო არჩევას, ან მეტს. ისინი კარგად გრძნობენ თავს კლასში, ამჩნევენ თანაკლასელთა ყურადღებას, ემოციონალურ კმაყოფილებას განიცდიან თავიანთი მდგომარეობით. „პოპულარულ“ და „მიღებულ“ მოსწავლეთა საერთო რაოდენობა III კლასებში მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის ნახევარზე ცოტა ნაკლებია, ხოლო VI კლასში თითქმის ნახევარს უდრის.

ჯგუფის წევრთა პირად ურთიერთობათა სისტემაში განსაკუთრებით კარგი პოზიცია უჭირავთ „პოპულარულ“ მოსწავლეებს. მოსწავლეთა დიდი ნაწილი მათ უჩერებს, სიამოვნებთ მათთან ყოფნა. ეს მოსწავლეები თავს დააცულად გრძნობენ.

ზოგიერთი მკვლევარი მათ „ლიდერებს“ უწოდებს. ეს სახელწოდება არ არის მთლად შესაფერისი. ფსიქოლოგიაში ლიდერს უწოდებენ ჯგუფში აღმოცენებულ ადამიანთა თავისუფალ გაერთიანების ე. წ. მიკროჯგუფების წინამძღოლებს. ის მოსწავლეები კი, რომლებიც პოპულარულთა კატეგორიაში ხვდებიან, შეიძლება იყვნენ მიკროჯგუფის ლიდერები და შეიძლება არც იყვნენ. ამიტომ სჯობია I ქვეჯგუფის აღსანიშნავად ვიხმაროთ „პოპულარულები“.

პოპულარული მოსწავლეები გრძნობენ, რომ ხელსაყრელი ადგილი უჭირავთ თანაკლასელთა შორის და ცდილობენ შეინარჩუნონ ეს პოზიცია. უფროხილდებიან თავიანთ ადგილს. ეს განსაკუთრებით შესამჩნევია გარდამავალ ასაკში. ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, თუ როგორ იბრძვის მოზარდი საზოგადოებაში კარგი სტატუსის მოპოვებისათვის და რა მტკივნეულად განიცდის ის კოლექტივში თავის არახელსაყრელ პოზიციას. ამიტომ, თუ მოზარდი თავის თანატოლთა შორის პოპულარული ხდება, ეს მას უდიდეს ემოციურ თვითკმაყოფილებას ანიჭებს და ცდილობს არ დაკარგოს ეს ხელსაყრელი პოზიცია. ამას კი უდიდესი მნიშვნელობა აქვს მოზარდის პიროვნების ფორმირებისათვის.

მოსწავლე შემთხვევით კი არ ხდება ჯგუფში პოპულარული, მას გააჩნია ისეთი პიროვნული თვისებები, რომლებიც მოსწონთ ჯგუფის დანარჩენ წევრებს. როცა მოზარდი ხელდავს, რომ მას პატივს სცემენ მისი გარკვეული პიროვნული თვისებების გამო, ცდილობს კიდევ უფრო განიმტკიცოს ეს პიროვნული თვისებები. მაგალითად, თუ მას პატივს სცემენ კარგი სწავლისათვის, ის ცდილობს მომავალშიც კარგად ისწავლოს, თუ მასში მოსწონთ გულღიაობა, ამხანაგებისადმი დახმარების აღმოჩენის უნარი, ის ცდილობს მომავალშიც ისევე მოიქცეს და კიდევ უფრო უმტკიცდება ხასიათის ეს თვისებები.

III და IV ქვეჯგუფში მოხვედრილი მოსწავლეებიც ჯგუფის კონტინენტის ნახევარს შეადგენს. მათ არახელსაყრელი ადგილი უჭი-

რავთ თანაკლასელთა შორის. ასეთი მოსწავლეები არ არიან მიღებულნი ჯგუფების მიერ. ზოგიერთი მათგანი (IV ჯგუფი) საერთოდ არავითარ როლს არ თამაშობს ჯგუფის წევრთა ურთიერთდამოკიდებულებაში. ისინი გარიყულნი არიან, არ უყვართ. ამას გრძნობენ ეს მოსწავლეები. ადვილი მისახვედრია, თუ რა მტკივნეულად განიცდიან ასეთი ბავშვები თავიანთ მდგომარეობას. მათი ზვედრია თანაკლასელებთან ურთიერთობაში დაუქმყოფილებლობის განცდა. რა გამოსავალი არსებობს აქედან? — ან მოსწავლე უნდა შეუზღუდეს თავის მდგომარეობას, იყოს ჯგუფის წევრებისაგან იზოლირებული, მაშინ მას უვითარდება ხასიათის უარყოფითი თვისებები: გულჩათხრობილობა, ექვი გარეშეების მიმართ, პესიმისტური განწყობილებები და ა. შ. ან უნდა იბრძოლოს თავისი არასახარბიელო მდგომარეობის გამოსასწორებლად. მაგრამ რა საშუალებით? ასეთ გაბრძოლებას მართლაც აქვს ადგილი, მაგრამ ხშირად დაუშვებელი ხერხებით, უხეშობით, აშკარა ხულიგნობით. ამის თაობაზე სამართლიანად მიუთითებს ლ. ბოჟოვიჩი — „ძალიან ხშირად სკოლაში მოზარდის არადისციპლინირებული საქციელის მიზეზია უუნარობა თანატოლთა კოლექტივში სასურველი ადგილის დაკავებისა“¹.

არსებობს სხვა გზაც, მაგრამ ეს უკვე მოსწავლეზე არ არის დამოკიდებული. ესაა სწორად წარმართული სააღმზრდელო მუშაობა ჯგუფში. ამ საკითხზე ქვემოთ კიდევ შევიჩერდებით. ახლა მხოლოდ გვინდა აღვნიშნოთ, რომ ცოდნას იმისა, თუ კლასში რომელ მოსწავლეს უკავია პირად ურთიერთობათა სისტემაში არახელსაყრელი პოზიცია აქვს არა მხოლოდ თეორიული, არამედ უაღრესად დიდი პრაქტიკული ღირებულება. თუ არ იცი მოსწავლის პოზიცია კლასში და თუ ნათელი არ არის რა პიროვნული თვისებების გამო უკავია მას არახელსაყრელი ადგილი, ცხადია ვერაფერს გააკეთებ არსებულ მდგომარეობის გამოსასწორებლად.

ზემოთ მოყვანილი I ცხრილიდან ჩანს, რომ III და VI პარალელური კლასის მოსწავლეები არათანაბრად ნაწილდებიან ქვეჯგუფებში. ამის მიზეზი ის გარემოება უნდა იყოს, რომ პარალელური კლასები საგრძნობლად განსხვავდებოდა ერთმანეთისაგან მოსწავლეთა კოლექტივების ორგანიზაციის დონით, კერძოდ, III ბ და VI ბ კლასები წარმოადგენდნენ უფრო დარაზმულ მოსწავლეთა კოლექტივს და ამდენად გაცილებით უფრო მოწინავე კლასებს, ვიდრე III ა და VI ა კლასები. სწორედ ამიტომ გადაწყდა ამ პარალელურ კლასებზე ექსპერიმენტის ჩატარება. როგორც ირკვევა, კარგად ორგანიზებულ კლასებში „იზოლირებულთა“ რაოდენობა საგრძნობლად მატულობს.

¹ Л. И. Божович. Личность и ее формирование в детском коллективе, Москва, 1968, ст. 317.

თუ III ა კლასში ამ კატეგორიის მოსწავლეები 6% შეადგენენ, ხოლო VI ა კლასში 7%-ს, III ბ და VI ბ კლასებში ისინი შეადგენენ 19%-ს. მატება საგრძნობია.

თითქოს უცნაურია, კარგად ორგანიზებულ კოლექტივში გაციულ ბავშვთა რაოდენობა მატულობს. რაკი ეს ფაქტია, ამას ახსნა უნდა. ამის მიზეზი ის გარემოება უნდა იყოს, რომ კარგად ორგანიზებულ კოლექტივში, სადაც აღმზრდელობითი მუშაობა სწორად არის წარმართული, მოსწავლეები უფრო მკაცრ მოთხოვნებს უყენებენ ერთმანეთს. ისინი უფრო მომთხოვენი არიან იმ დადებითი პიროვნული თვისებების მიმართ, რომელიც საბჭოთა მოსწავლეს უნდა ახასიათებდეს. ამავე დროს აშკარად ჩანს ისიც, რომ მოსწავლეებში აღმზრდელობითი ზემოქმედების შედეგად ასეთი მოთხოვნები კი ჩამოყალიბდა, მაგრამ მათმა საგრძნობმა დაწილმა ჯერ კიდევ ვერ მოახერხა ამ მოთხოვნებს დაუმორჩილოს თავისი ქცევა, იმოქმედოს ისე, როგორც მისგან მოითხოვენ.

ურთიერთარჩევანი და ურთიერთობით დაკმაყოფილება. თუ მოსწავლეს რამდენიმე თანაკლასელი ირჩევს, ეს სასიამოვნო ფაქტია და მას შეუძლია იამაყოს კიდევაც ამით. არიან ბავშვები, რომელთაც ყველაზე მეტი თანაკლასელი ირჩევს. ასეთ მოსწავლეს პოპულარული ვუწოდეთ. ეს მართლაც ასეა. თითქოსდა პოპულარული მოსწავლე უადრესად კმაყოფილი უნდა იყოს თანაკლასელებთან თავისი ურთიერთობით. მაგრამ საქმის ვითარება ასე მარტივი არ არის. ბევრი თანაკლასელის მიერ არჩევა ყოველთვის არ ნიშნავს იმას, რომ ის კმაყოფილია თანაკლასელებთან ურთიერთობით. მხოლოდ ექსპერიმენტული მასალის ანალიზს შეუძლია ამაზე პასუხი გაგვცეს.

სოციომეტრული მეთოდის გამოყენებით ჩატარებულ ექსპერიმენტებში მოსწავლეს არა მხოლოდ ირჩევენ თანაკლასელები, არამედ თითონაც ირჩევს მათ. ამხანაგის არჩევის საფუძველია ემოციური სწრაფვა ითანამშრომლოს მის მიერ არჩეულებთან, იყოს მათთან ახლოს. როდის შეიძლება მოსწავლე თავისი მდგომარეობით იყოს კმაყოფილი? — მაშინ, როცა ნამდვილად ხორციელდება მისი სურვილი მის მიერ არჩეულ თანაკლასელებთან თანამშრომლობისას. მოკლედ, საჭიროა რომ ისიც აირჩიოს იმან, ვინც თვითონ აირჩია. მხოლოდ ურთიერთარჩევა გვიჩვენებს, რომ ორივე მხარეს სურს ურთიერთთანამშრომლობა.

წარმოვიდგინოთ ასეთი მდგომარეობა. მოსწავლე აირჩია რვა თანაკლასელმა. ამით ის პოპულარულ მოსწავლეთა რიგში ხვდება. ამავე დროს მანაც აირჩია სამი თანაკლასელი, მაგრამ არცერთ მის მიერ არჩეულს ის არ აურჩევია. შეიძლება თუ არა ასეთი მოსწავლე კმაყოფილი იყოს თანაკლასელებთან ურთიერთობით? როგორც გამო-

კვლევები გვიჩვენებს, არა. ზოგჯერ მოსწავლე შეიძლება კმაყოფილი დარჩეს თუნდაც ერთი მოსწავლის მიერ არჩევით, თუ ეს მოსწავლე იმათ შორის იყო, ვინც თვითონ აირჩია.

ლიტერატურაში აღწერილია ისეთი შემთხვევები, როცა გარკვეული დროის განმავლობაში მოსწავლე გარიყული იყო კლასში. თვითონაც გრძნობდა ამას და ძალიანაც განიცდიდა. მაგრამ კლასში აღმოჩნდა ერთადერთი მოსწავლე, რომელიც მას დაუმეგობრდა და ამხანაგებთან ურთიერთობის მოუგვარებლობით გამოწვეული უსიამოვნო განცდაც გაქრა. მოსწავლე კმაყოფილია თავისი მდგომარეობით.

ჩატარდა ასეთი ექსპერიმენტი. ექსპერიმენტატორი მიმართავს მოსწავლეებს: „ექსპერიმენტული მასალის გადათვალთვლებისას ასეთ ფაქტს წავაწყდით. კოლიასთან ჯდომა მოისურვა 9 მოსწავლემ, მაგრამ მათ შორის არ იყო არც ერთი ისეთი, ვისთანაც თვითონ კოლიას უნდოდა დაჯდომა. ვასიასთან ერთმა მოსწავლემ მოისურვა დაჯდომა, მაგრამ ეს სწორედ ის თანაკლასელია, ვისთანაც ვასიას უნდოდა მჯდარიყო. როგორ ფიქრობთ ბავშვებო, ვის უფრო გაუხარდება კოლიას თუ ვასიას? თქვენ კოლიას თუ ვასიას ადგილზე ისურვებდით ყოფნას? არც ერთმა მოსწავლემ არ მოისურვა კოლიას ადგილზე ყოფილიყო. „მართალია კოლია 9 მოსწავლემ აირჩია, მაგრამ შეიძლება ისინი ყველანი ცუდები არიან“ — აცხადებს ერთ-ერთი მოსწავლე. მეორე მოსწავლე ამბობს — „კოლიას ბედი სახარბიელო არ არის. მართალია 9 მოსწავლემ აირჩია, მაგრამ დასაჯდომი ადგილი არა აქვს“.

ამგვარად, ჭკუფის წევრებთან ურთიერთობით დაკმაყოფილების მაჩვენებელი იმ თანაკლასელთა რაოდენობა კი არ არის, რომელმაც ის აირჩია. არამედ ურთიერთარჩევანია. ამიტომ იმისათვის, რომ გავიგოთ მოსწავლის დაკმაყოფილების კოეფიციენტი, საჭიროა გამოვიანგარიშოთ რამდენმა თანაკლასელმა აირჩია მოცემული მოსწავლე ექსპერიმენტების განმავლობაში და რამდენია აქედან მის მიერ არჩეული.

სოციალურ ფსიქოლოგიაში დაკმაყოფილების კოეფიციენტის მიხედვით ჭკუფს ოთხ ქვეჯგუფად ყოფენ. პირველ ქვეჯგუფს მიაკუთვნებენ იმათ, რომელთა დ) კოეფიციენტი (დაკმაყოფილების კოეფიციენტი) უდრის 75%-დან 100%; მეორე ქვეჯგუფს, რომლის დ/კოეფიციენტი 50%-დან 75%-ს უდრის, მესამე ქვეჯგუფის დ/კოეფიციენტი უდრის 25%-დან 50%, მეოთხის დ/კოეფიციენტი კი 25%-ზე ნაკლებია.

ყოველი მოსწავლის დაკმაყოფილების კოეფიციენტი საქმის ფაქტიურ მხარეს გამოხატავს. ის მხოლოდ იმას გვიჩვენებს თუ როგორ გრძნობს თავს მოსწავლე, კმაყოფილია თანაკლასელებთან ურთიერთ-

ბით თუ არა. მაგრამ სამწუხაროდ ეს თითქოსდა საიმედო რიცხობრივი მაჩვენებელი არაფერს გვეუბნება იმის შესახებ, თუ რა საფუძველი უდევს კლასის ორგანიზებულობას, რა ამჟღავნებს კლასს, რა განსაზღვრავს იმას, რომ ბავშვთა დ/კოეფიციენტი მაღალია. არის შემთხვევები, როცა მოსწავლეთა ურთიერთობის დაკმაყოფილების კოეფიციენტი ძალიან მაღალია, მაგრამ კლასი უაღრესად არაორგანიზებულია, გამოირჩევა უღისციპლინობით. ზოგჯერ ის დაყოფილია რამდენიმე მიკროჯგუფად და, რაც ყველაზე ცუდია, მიკროჯგუფებში ბავშვთა საქმიანობის მიზანი სრულებითაც არ უწყობს ხელს სწავლით საქმიანობას. მართალია, ასეთ კლასებში მოსწავლეთა ურთიერთჩარევანი მაღალ დონეზეა, მაგრამ მოთხოვნა, რომელსაც ისინი ერთმანეთს უყენებენ, არ ემთხვევა იმ მოთხოვნებს, რომელსაც აღმზრდელი პედაგოგები უყენებენ მოსწავლეებს. ასეთი ფაქტები ექსპერიმენტებშიც იჩენს თავს. ი. კოლომინსკის ცდებში VI ა კლასი იყო ცუდად ორგანიზებული, ხოლო VI ბ კლასი კარგად ორგანიზებული, მიუხედავად ამისა, ორივე კლასი დ/კოეფიციენტის მიხედვით II და I ჯგუფს ეკუთვნოდნენ.

საინტერესოა შემდეგი გარემოება VI ა კლასში დ/კოეფიციენტის მიხედვით პირველ ქვეჯგუფს ეკუთვნოდა 9 მოსწავლე. აქედან ორს ჰქონდა კარგი და ფრიალი შეფასება, ხოლო შეიღს საშუალო და არადამაკმაყოფილებელი. VI ბ კლასში პირველ ქვეჯგუფს მიეკუთვნა 11 მოსწავლე, რომელთაგან 9 იყო ფრიადოსანი და მხოლოდ ორი სამოსანი. სავსებით ცხადია, რომ ორივე კლასში, ცუდად ორგანიზებულ და კარგად ორგანიზებულშიც, მოსწავლეთა ურთიერთსიმპათიას ხელს სხვადასხვა საფუძველი განსაზღვრავდა. VI ა კლასში ეს საფუძველი არ იყო სწავლისადმი კარგი დამოკიდებულებით განსაზღვრული. მეტი რაოდენობა ოროსნებისა იყო პოპულარული, ვიდრე ფრიადოსნებისა. VI ბ კლასში პოპულარულობის ერთი უმნიშვნელოვანესი კრიტერიუმი სწავლისადმი დამოკიდებულება და მაღალი აკადემიური მოსწრება იყო.

არაორგანიზებულ კლასებში მოსწავლეთა ურთიერთობით დაკმაყოფილების მაღალი კოეფიციენტი დიდ სიძნელეებს ბადებს სკოლის პედაგოგისონალის წინაშე. ასეთი „ემოციური კეთილდღეობა“ საკმაოდ უგრძობელს ხდის მოსწავლეებს აღმზრდელობითი ზემოქმედებისადმი. მოსწავლეები კმაყოფილი და დამშვიდებული არიან თავიანთი მდგომარეობით, ნათ შორის არსებული ურთიერთობით. იმისათვის რომ შეიცვალოს დამყარებული ურთიერთობები, უნდა გაჩნდეს ახალი კრიტერიუმები, ახალი ღირებულებები, რომლებიც ძველს შესცვლიან. მაგრამ ამის გაკეთება ყოველთვის ადვილი არ არის. მოსწავლეთა რეაქცია ამ საქმისადმი შეიძლება ასე გამოგვეხატა — რა საჭი-

როა ნგრევა ძველისა, თუ ის ისედაც დამაყმაყოფილებელია. ძველი ურთიერთობები გარკვეულია, ახლის შედეგი ჯერ არ არის ცნობილი. მეორე მხრივ, საჭირო ხდება მიკროჯგუფებში არსებული დამოკიდებულებათა იერარქიული სისტემების შეცვლა. ლიდერები ადვილად არ დათმობენ პოზიციებს. მოსწავლეთა გამოსვლა არსებულ ურთიერთობათა სისტემიდან გაანელებულია იმ დაწოლის გამო რასაც სხვები ახდენენ მასზე.

ცვლილება კლასის როგორც მთელის, სოციალური ჯგუფის მასშტაბით უნდა მოხდეს. ამის გაკეთება შეუძლებელი არ არის, მაგრამ ძნელია. გაცილებით ადვილია კლასის ორგანიზირება მაშინ, როცა მოსწავლეთა შორის ურთიერთობით დაკმაყოფილების კოეფიციენტი დაბალია, როცა მათ შორის სკოლისათვის არასასურველი ურთიერთობები ჯერ კიდევ არ არის საკმარისად ფორმირებული და განმტკიცებული.

მოსწავლეთა სტატუსის განმსაზღვრელი პიროვნული თვისებები. ჩვენ გავეცანით ერთ კონკრეტულ გამოკვლევას იმის საილუსტრაციოდ, ჯგუფში პირადი ურთიერთობის მიხედვით თუ როგორ ქვეჯგუფებად ნაწილდებიან მოსწავლეები. ასეთი დანაწილება ახასიათებს ყველა კლასის მოსწავლეებს და ამას ადგილი აქვს არა მხოლოდ საბჭოთა სკოლებში, არამედ საზღვარგარეთის სასწავლო დაწესებულებებშიც. ამიტომ, ბუნებრივია, დგება საკითხი, რა პიროვნული თვისების გამო ხდებიან მოსწავლეები ჯგუფში პოპულარული, ნაკლებპოპულარული თუ იზოლირებული.

სოციომეტრული მეთოდის გამოყენებით ჩატარებულმა გამოკვლევებმა გამოავლინა, რომ ხასიათის ზოგიერთი თვისება და ქცევის თავისებურებანი, რომლებიც ხელს უწყობენ მოსწავლის მიერ ჯგუფში ხელსაყრელი ადგილის დაკავებას საერთოა ყველა ასაკის მოსწავლისათვის. ასეთებია: „კარგი ამხანაგობა“, „კარგი სწავლა“, „ბევრ თანაკლასელთან მეგობრობა“. ასეთი ნიშნები პოპულარულს ხდის თითქმის ყველა კლასის მოსწავლეს. ა. ცენციპერს ეს საკითხი გამოკვლეული აქვს I — III — VI და IX კლასელ მოსწავლეებთან და ყველგან საერთო აღმოჩნდა მოსწავლის პოპულარობის მაჩვენებელი.

გარდა ამ საერთო ნიშნებისა, მოსწავლეთა განსხვავებული ასაკობრივი საფეხურებისათვის დამახასიათებელი აღმოჩნდა სპეციფიკური ნიშნები, რომლებიც ან მხოლოდ ამ ასაკის მოსწავლეებს ახასიათებს, ან თუ სხვა ასაკშიც გვხვდება, განსხვავებული ღირებულების მატარებელია. ქვემოთ ჩამოვთვლით იმ ნიშნებს, რომლებიც თანატოლებთან ურთიერთობაში ხელს უწყობენ მოსწავლის პოპულარობას. ყოველი კლასისათვის მოცემულია, როგორც ზოგადი, ისე სპეციფიკური ნიშნები და თანაც ნაჩვენებია ყოველი მათგანის ხვედრი-

თი წონა. გარდა მოზარდებისა, ჩვენ მოვიყვანთ სხვა ასაკებისათვის დამახასიათებელ ნიშნებსაც, რაც დაგვეხმარება თანატოლთა პიროვნული ნიშნების ღირებულების შესახებ მოსწავლის შეხედულების ევოლუციის გათვალისწინებაში.

თანატოლთა შორის მოსწავლის მიერ ხელსაყრელი ადგილის დაკავებას ხელს უწყობს შემდეგი პიროვნული ნიშნები და ქცევის თავისებურებები:

• პირველკლასელებში პირველ ადგილზეა: ლამაზი გარეგნობა, კლასის აქტივისადმი კუთვნილება, ამხანაგებისათვის საკუთარი ნივთების მიცემა (თხოვება). მეორე ადგილზეა: აკადემიური წარმატება, სწავლისადმი დამოკიდებულება, თანაკლასელებისადმი დამოკიდებულება. მესამე ადგილზეა (ბიჭებისათვის) კარგი ფიზიკური მონაცემები (ძალა).

მესამეკლასელებში პირველ ადგილზეა: ლამაზი გარეგნობა, საზოგადოებრივი აქტივობა, თამაშის ორგანიზების უნარი, ამ საქმეში ინიციატივის გამოჩენა. ისევ მეორე ადგილზეა აკადემიური წარმატება და სწავლისადმი დამოკიდებულება. მესამეკლასელებში გაჩნდა ახალი პიროვნული ნიშანი — დამოუკიდებლობა, თავის თავში დარწმუნებულობა, პატიოსნება. მაგრამ ამ ნიშნებს ჯერ-ჯერობით თავიანთი ღირებულებით მესამე ადგილი უკავიათ.

საყურადღებოა ის გარემოებაც, რომ საზოგადოებრივ აქტივობას მესამეკლასელები უფრო სხვა შნიშვნელობას ანიჭებენ ვიდრე პირველკლასელები. თუ პირველკლასელებისათვის მთავარი იყო მოსწავლის არჩევა აქტივში, რასაც ფაქტიურად მასწავლებელი აკეთებს, მესამე კლასელები უკვე ყურადღებას აქცევენ თანაკლასელთა ინიციატივიანობას, მის საკუთარ აქტივობას.

მეექვსეკლასელებთან პირველ ადგილზეა: კარგი აკადემიური მოსწრება, მეგობრობისადმი ერთგულება, საიდუმლოს შენახვის უნარი. ისე როგორც წინა კლასებში სწავლისადმი დამოკიდებულება ისევ მეორე ადგილზეა.

საყურადღებოა ის გარემოება, რომ მეექვსეკლასელებთან როგორც ტიპურ მოზარდებთან დიდი ზვედრითი წონა მოიპოვა თანატოლთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების გამომხატველმა ნიშნებმა: მეგობრობის სიწმინდე, საიდუმლოს შენახვა, ამხანაგისათვის დახმარება. ურთიერთობაში კარგი ტონი ზოგჯერ არასწორ შინაარსსაც ატარებს. „გადაწერის საშუალებას მაძლევს“ — ამბობს ცდისპირი და ამას მეგობრობის გამომხატულებად თვლის. თანატოლებთან მეგობრობას მოზარდები იმდენად დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ, რომ „ლალატს“ (საიდუმლოს გაცემას) შეუძლია ხანგრძლივი მეგობრობა დაარღვიოს.

მეცხრეკლასელებთან პირველ ადგილზეა მოსწავლის მორალური სახე, მეგობრებთან და საერთოდ თანაკლასელებთან დამოკიდებულება. შემდეგ მოდის აკადემიური წარმატება და სწავლისადმი დამოკიდებულება. ბოლოს, როგორც I კლასში კვლავ იძენს მნიშვნელობას მოსწავლის გარეგნობა, ჰილამაზე. როგორც ვხედავთ, მეცხრეკლასელებთან კიდევ ახალი ნიშანი ჩნდება, რომელსაც წინა კლასებში ყურადღება არ ექცეოდა. ესაა მოსწავლის მორალური სახე. ახლა მარტო მეგობრობის სურვილი არ კმარა. მოსწავლე თანაკლასელს, რომელსაც მეგობრად იჩიევს, კიდევ უფრო მკაცრ მოთხოვნებს უყენებს ვიდრე აქამდე აკეთებდა.

გარდა იმ ნიშნებისა, რომლებიც ხელს უწყობენ მოსწავლის მიერ ჭგუფში ხელსაყრელი ადგილის დაკავებას და რომელთა შესახებ ზემოთ გვქონდა საუბარი, დადგენილია აგრეთვე ის ნიშნები (ან ყოველ შემთხვევაში ზოგიერთი მათგანი), რომლებიც მოსწავლეებს არაპოპულარულს ხდიან. აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ პოპულარობა და არაპოპულარობა საპირისპირო ცნებებია, მაგრამ არ არის აუცილებელი რათა არაპოპულარულ მოსწავლეს იმის საწინააღმდეგო თვისებები ჰქონდეს, რაც პოპულარულს გააჩნია. ასე მაგალითად, თითქმის ყველა კლასში კარგი აკადემიური მოსწრება ხელს უწყობს მოსწავლის პოპულარობას, მაგრამ არ არის სავალდებულო, რომ უგულვებელყოფილ ან იზოლირებულ მოსწავლეს უსათუოდ ცუდი აკადემიური მოსწრება ჰქონდეს.

ჭგუფში მოსწავლეთა არაპოპულარობის ხელშემწყობი ნიშნებია: პირველ კლასში — უწესო მოქცევა გაკვეთილზე, გადაწერა, მასწავლებლისაგან შენიშვნების მიღება, ცელქ თანაკლასელებთან მეგობრობა, უსუფთაობა.

მესამე კლასში პირველ ადგილზეა პასიურობა საზოგადოებრივ საქმიანობაში (არასოდეს არ ყოფილა დანიშნული ან არჩეული საზოგადოებრივ დავალების შემსრულებლად), გაკვეთილზე ცუდად მოქცევა. მეორე ადგილზეა შრომისათვის თავის არიდება, უწესო ქცევა გაკვეთილის შემდეგ: „დაუკითხავად იღებს სხვის ნივთებს“.

მეექვსე კლასში წინა პლანზეა წამოწეული მოსწავლის ისეთი თვისებები, რომლებიც ხელს უშლიან მოზარდთა შორის ნორმალურ ურთიერთობის დამყარებას. ასეთებია: მოჩხუბრობა, უხეშობა, თავის თავში ჩაკეტილობა, მამბეზარობა. მეორე ადგილზეა ზასიათის ისეთი უარყოფითი თვისებები, როგორცაა: მშვიდად თამაშის უნარის უქონლობა, სხვებისათვის ხელის შეშლა (სათამაშოების წართმევა, მათი დანახვრევა და სხვა). თვითონ მასწავლებლისა და აღმზრდელის მიერ შემჩნეულია, რომ მეოთხე ქვეჯგუფში (იზოლირებული) მოხვედრილ მოსწავლეებს ახასიათებთ ემოციურ-ნებისყოფითი სფე-

როს დეფექტები: თავშეუკავებლობა, სიჯიუტე, ეინიანობა და ა. შ.

მეცხრე კლასებში მოსწავლის არაპოპულარობას იწვევს: არაკეთილსინდისიერი დამოკიდებულება სწავლისადმი, გაკვეთილზე სხვებისათვის ხელის შეშლა, გადაწერა.

საინტერესოა იმის ცოდნა მოსწავლის სოციომეტრული სტატუსის განსაზღვრაში რა როლს თამაშობს აკადემიური მოსწრება. ნაწილობრივ ჩვენ ამ საკითხს შევეხეთ, როცა ჩამოვთვალეთ ის პიროვნული თვისებები, რომლებიც ხელს უწყობენ მოსწავლის პოპულარობას თუ არაპოპულარობას. მაგრამ ეს საკითხი ღირსია სპეციალური განხილვისა, რადგან სასკოლო ასაკის ბავშვის საქმიანობის ძირითადი ფორმა არის სწავლითი საქმიანობა. ამ უკანასკნელის საზომი კი ძირითადად აკადემიური წარმატებაა.

კოლომინსკის ექსპერიმენტში მონაწილე ბავშვები თავიანთ აკადემიური წარმატების მიხედვით დაჯკვეს 4 ჯგუფად. I ჯგუფში მოხვდნენ ფრიადოსნები და ისეთი ოთხოსნები, რომელთაც მეტა ხუთიანები ჰქონდათ ვიდრე ოთხიანები. II ჯგუფში ისეთი მოსწავლეები მოხვდნენ, რომელთა მოსწრების საშუალო წლიური ბალი იყო 4. III ჯგუფი შეადგინეს სამოსნებმა (საშუალო ბალი 3.) ხოლო IV ჯგუფი—აკადემიურად ჩამორჩენილმა მოსწავლეებმა.

გამოანგარიშებული იქნა თუ რა მიმართებაა მოსწავლეთა ადგილსა, პირად ურთიერთობათა სისტემაში და მათს ადგილს შორის აკადემიური მოსწრების მხრივ. აღმოჩნდა, რომ მიღებული არჩევის მიხედვით პირველ ჯგუფში (პოპულარულები) მოხვდა სულ 10 მოსწავლე. აქედან 4 იყო ფრიადოსანი (I ჯგუფი წარმატების მიხედვით), ხოლო 5 კარგოსანი (II ჯგუფი წარმატების მიხედვით). მხოლოდ ერთი მოსწავლე იყო სამოსანი (III ჯგუფი წარმატების მიხედვით). არც ერთ კლასში არ ყოფილა შემთხვევა, რომ მოსწავლეს ორიანი ჰქონოდა და პოპულარულთა შორის მოხვედრილიყო.

მიღებული არჩევის მიხედვით გამოყოფილ II ჯგუფში მოხვდა 50 მოსწავლე, მათგან 34 მოსწავლე (68%) სწავლობდა „5“ და „4“-ზე, 15 იყო სამოსანი, მხოლოდ ერთი მოსწავლე აღმოჩნდა ოროსანი.

III ჯგუფში მოხვდა 54 მოსწავლე. მათგან 76% შეადგინეს სამოსნებმა და ოროსნებმა, 20% კარგოსნებმა. ამ ჯგუფში აღმოჩნდა აგრეთვე 2 ფრიადოსანი (I ჯგუფი აკ. მოსწრებით). იზოლირებულთა ჯგუფში არც ერთი ფრიადოსანი არ მოხვედრილა. ამგვარად, ჩვეულებრივ მაღალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეს პირად ურთიერთობაში უკეთესი ადგილი უჭირავს.

აკადემიური მოსწრება მნიშვნელოვნად ამალღებს მოსწავლის სო-
ციომეტრულ სტატუსს. ეს ფაქტი ყველა გამოკვლევით დასტურ-
დება.

მაგრამ არსებული გამოკვლევებით დასტურდება აგრეთვე გამო-
ნაკლისის არსებობაც. არის შემთხვევები, როცა პირად ურთიერთო-
ბაში კარგი ადგილი უჭირავს საშუალო აკადემიური მოსწრების
მოსწავლეს და პირიქით, თანაკლასელები არ ირჩევენ ისეთ მოსწავ-
ლეს, რომელსაც კარგი აკადემიური მოსწრება აქვს. ცხადია, რომ პო-
პულარობისათვის მართო აკადემიური მოსწრება არ კმარა. მაგალითად,
ერთ-ერთ ექსპერიმენტში მეექვსეკლასელებმა მერხის ამხანაგად არ
აირჩიეს კარგი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების 18%. მაშასადა-
მე, კარგი აკადემიური მოსწრება მოზარდის პოპულარობისათვის მნიშ-
ვნელოვანი, მაგრამ არასაკმარისი ფაქტია. ის დიდ ღირებულებას იძენს
მოზარდის სხვა დადებით პიროვნულ თვისებებთან ერთად. სავსებით
მართალია ა. ცენციპერი იმაში, რომ „თანატოლთა შორის ხელსაყრელა
ადგილის დასაკავებლად ბავშვს უნდა გააჩნდეს მრავალი დადებითი
თვისება, ხოლო იმისათვის, რომ მოხვდეს არაპოპულარულ ან თვით
იზოლირებულთა შორის, საკმარისია მას ჰქონდეს ერთი-ორი უარყო-
ფითი თვისება“¹.

სქესის როლი პირად ურთიერთობათა სისტემაში. მოზარდობის
წლები სქესობრივი მომწიფების პერიოდს ემთხვევა. ამიტომ მოსწავ-
ლეთა ურთიერთობაში ახალი ფაქტორი ჩნდება. აღმოცენებას იწყებს
ინტიმური ურთიერთობები. სამწუხაროდ, პირად ურთიერთობათა
სისტემის ჩამოყალიბებისათვის სქესის მნიშვნელობის შესახებ საკმა-
რისი ექსპერიმენტული მასალა არ გავაჩნია. ხელშესახები მასალა
მხოლოდ მეექვსეკლასელების შესახებ გვაქვს. უფროსი ასაკის მოს-
წავლეების შესახებ კი არაფერი ვიცით. მეექვსეკლასელები მართა-
ლია მოზარდები არიან, მაგრამ მოზარდობა კიდევ სამი წელი გრძელ-
დება და ის რაც ამ დასაწყის სტადიაზე დასტურდება, შეიძლება
სრულ სურათს არ გვაძლევდეს იმის შესახებ, თუ რა ხდება უფროს
ასაკებში.

მეექვსეკლასელი ვაჟები და გოგონები საკმაოდ გათიშულნი არი-
ან ერთმანეთისაგან. როგორც წესი, ვაჟები ვაჟებთან მეგობრობენ,
გოგონები გოგონებთან. ცნობილია და ეს ექსპერიმენტმაც უჩვენა,
რომ მოზარდი ვაჟი არ ირჩევს გოგონას ან, პირიქით, გოგონა ვაჟს
არა იმიტომ, რომ მათ ერთმანეთის მიმართ სიმპათია არა აქვთ, არა-

¹ А. Б. Ценципер. Зависимость положения ученика в системе личных взаимоотношений в классе от некоторых особенностей его личности. Автореферат, канд. диссертаций, Москва, 1967.

მედ სიმორცხვის გამო. ექსპერიმენტში ერთმა მოსწავლემ განაცხადა, რომ გოგონას არ ირჩევს მერხის ამხანაგად იმიტომ, რომ სხვები დაციწვით შეყვარებულს დაარქმევენ. ექსპერიმენტატორის შეკითხვაზე, „რომ არ დაგცინონ დაჯდებიო A-ს გვერდით?“ — უპასუხა რომ დაჯდებოდა.

ამიტომ მოსწავლეთა შორის პირად ურთიერთობაში სქესის მნიშვნელობის გამოსავლენად იყენებენ არა მერხის ამხანაგის არჩევის ექსპერიმენტს, არამედ მისალოცი სურათების ჩუქების, კინოს ბილეთის მიცემის და სხვა ანალოგიურ კრიტერიუმებს. თანაც ცდილობენ დაიცვან ცდისპირის ქცევის ანონიმურობა.

როგორც ჩანს, შეექვსეკლასელებთან სქესის მნიშვნელობა მოსწავლეთა ურთიერთობაში მაინც უმნიშვნელოა. ვაყებს ვაყებთან ურჩევნიათ თანამშრომლობა, გოგონებს გოგონებთან.

ერთადერთი უტყუარი კანონზომიერება, რაც ჭერჭერობით ცდებით არის დადასტურებული, იმაში მდგომარეობს, რომ საწინააღმდეგო სქესის თანაკლასელს ირჩევს ის მოსწავლე, რომელსაც ჭგუფში არახელსაყრელი პოზიცია უკავია. განსაკუთრებით ეს ეხება IV ქვეჯგუფში მოხვედრილ მოზარდებს. საილუსტრაციოდ მოგვყავს მე-2 ცხრილი. ცხრილის III და IV გრაფაში წარმოდგენილი სიდიდეები გვიჩვენებს, სხვადასხვა სოციომეტრულ ჭგუფში მოხვედრილ მოზარდთაგან რამდენმა აირჩია საწინააღმდეგო სქესის წარმომადგენელი.

ცხრილი 2

ჯგუფები	ჯგუფებში ბევრეთა რაოდენობა	აირჩია საწინააღმდეგო სქესის წარმომადგენელი	
		აბსოლუტური სიდიდე	%-ში
I	10	3	30
II	50	14	28
III	54	20	37
IV	16	12	75

როგორც ცხრილიდან ჩანს, IV ქვეჯგუფებში მოხვედრილი მოსწავლეები, რომელთაც თავიანთ ჭგუფებში ყველაზე არახელსაყრელი პოზიცია უჭირავთ, უფრო მეტად ირჩევენ სხვა სქესის წარმომადგენელს. ამ ფაქტს ასე ხსნიან: მოზარდობის წლებში მოსწავლისათვის მეტი მნიშვნელობა აქვს მისივე სქესის წარმომადგენლებთან ურთიერთობას, ნაგრამ როცა მას ეს არ გამოუდის, ცდილობს საწინააღმდეგო სქესის წარმომადგენლებთან დაახლოებას.

§ 11. მოსწავლის სოციალური სტატუსი და მასწავლებელი. მოსწავლეთა ურთიერთქმედება მასწავლებელთა და აღმზრდელთა თვალ-

წინ მიმდინარეობს. განსაკუთრებით ეს ითქმის სკოლა-ინტერნატებზე, სადაც მოსწავლეები არა მხოლოდ სწავლობენ, არამედ ცხოვრობენ კიდევ. პედაგოგებს საკმაო დრო და საშუალება აქვთ მოსწავლეთა კარგად გასაცნობად. ამიტომ გამოცდილ პედაგოგს შეუძლია საკმაოდ ზუსტად განსაზღვროს კლასში მოსწავლეთა სტატუსი, გააცნობიეროს ის პიროვნული თვისებები, რომლებიც მათ გააჩნიათ. მაგრამ შემჩნეულია ისიც, რომ ისინი არც ისე იშვიათად ცდებიან. ეს ფაქტი დაადასტურეს როგორც საბჭოთა ფსიქოლოგებმა, ისე უცხოელმა მკვლევარებმა (ნ. გრონლანდი და სხვები). დადასტურებულია ის გარემოება, რომ ჭგუფში მოსწავლის ადგილის შესახებ მასწავლებლის მსჯელობა არ არის დამოკიდებული კლასის სიდიდეზე და მასწავლებლის დაოსტატების დონეზე (ნ. გრონლანდი, ი. კოლომინსკი).

ამ შემთხვევაში მასწავლებელთა შეცდომის მიზეზი ისაა, რომ ჭგუფის გარეგანი სტრუქტურა, რომელსაც ექცევა ყურადღება, ყოველთვის როდი ემთხვევა მის შინაგან კანონზომიერებას. მაინც რაში გამოიხატება ეს შეცდომები? როგორც გამოირკვა ადგილი აქვს როგორც მოსწავლეთა სტატუსის გადაფასებას, ისე მის შეუფასებლობას. ხდება ფავორიტი მოსწავლეების სტატუსის გადაფასება. ეს ის მოსწავლეებია, რომლებიც კარგად სწავლობენ ან არ არღვევენ დისციპლინას. ხდება იმ მოსწავლეების სტატუსის შეუფასებლობაც, რომლებიც მასწავლებლებს არ მოსწონთ, ვინც მეტად თუ ნაკლებად ცუდადაა შეგუებული სასკოლო ცხოვრებას.

ჩატარდა ასეთი ექსპერიმენტი: მასწავლებლებს და აღმზრდელებს დაავალეს ყოველი მოსწავლის გვარის გასწვრივ მიეწერათ იმ თანაკლასელთა გვარები, რომელთაც, მათი აზრით, მოსწავლე აირჩევდა მერხის ამხანაგად. პედაგოგებს კლასთან მუშაობის სხვადასხვა სტაჟი ჰქონდათ.

მასწავლებლებისათვის ამ დავალების შესრულება ძალიან ძნელი აღმოჩნდა. თუ ისინი პირველ არჩევას შედარებით სწრაფად აკეთებდნენ და საკმაოდ დარწმუნებულიც იყვნენ მის სისწორეში, მეორე და მესამე არჩევის გამოცნობა მეტისმეტად უძნელდებოდათ. ამის მიზეზი იყო ის, რომ ისინი კარგად არ იცნობდნენ მოსწავლეთა პირადი ურთიერთობის საკმაოდ რთულ სისტემას.

მასწავლებლისა და აღმზრდელის პასუხები საკმაოდ განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. მე-3 ცხრილში წარმოდგენილია ი. კოლომინსკის მიერ მიღებული შედეგები მოსწავლეთა მიერ ურთიერთარჩევათა შესახებ, მასწავლებლების მსჯელობების შედარება ექსპერიმენტის შედეგთან.

კლასი	პედაგოგები	პედაგოგების მსჯელობების თანხედენა ექსპერიმენტის შედეგებთან			
		მოცემული არჩევნები		მოსწავლეთა მდგომარეობა	
		აბსოლუ- ტური სიდიდე	%-ში წარმო- ებულ არჩევა- თა მიმართ	აბსოლუტური სიდიდე	%-ში მოსწავ- ლეთა რაოდენობიდან
III ^ა	მასწავლებელ	32	32	11	32
	აღმზრდელი	22	22	15	15
III ^ბ	მასწავლებელ	26	30	16	48
	აღმზრდელი	28	31	10	29
VI ^ა	კლასის ხელმძღვანელი	34	35	18	55
VI ^ბ	კლასის ხელმძღვანელი	36	38	17	55

პედაგოგები მოსწავლეთა პირადი ურთიერთობების შესახებ სწორ ცნობებს იძლევიან 22%-დან 39%-ის სიზუსტით. როგორც ვხედავთ, სიზუსტე არც ისე დიდია. გამოიკვავა, რომ მასწავლებლებს არ ეხერხებათ ერთნაირი სიზუსტით მიაკუთვნონ მოსწავლეები არჩევის მიხედვით გამოყოფილ ქვეჯგუფებს. ისინი I, II და III ჯგუფებს შედარებით ერთნაირი სიზუსტით აკუთვნებენ ბავშვებს. IV ჯგუფისადმი მიკუთვნებაში კი დიდ შეცდომებს უშვებენ. IV და VI კლასის მასწავლებლებმა საერთოდ არ მიაკუთვნეს ამ ჯგუფს არც ერთი მოსწავლე. ეს იმაზე მიუთითებს, რომ ისინი სათანადო ყურადღებას არ უთმობენ ისეთ არასახარბიელო მდგომარეობას, როგორცაა მოსწავლის ფსიქოლოგიური იზოლაცია.

აღნიშნული ფაქტი იმაზე მიუთითებს, რომ მოსწავლეთა შორის პირადი ურთიერთობები არც ისე ადვილი შესამჩნევია დამკვირვებლისათვის, მათ შორის მასწავლებლებისა და აღმზრდელისთვისაც კი. III კლასელების შესახებ აზრი გამოთქვეს როგორც მასწავლებლებმა, ისე აღმზრდელებმა. მე-3 ცხრილის მონაცემები კი გვიჩვენებს, რომ ჯგუფში ბავშვების ადგილის შესახებ მათი ცნობები საკმაოდ განსხვავდება ერთმანეთისაგან. I-II კლასის მასწავლებლებმა და აღმზრდელებმა დაასახელეს მოსწავლეების მხრივ 102 მოსალოდნელი არჩევა. მათ მიერ ცალ-ცალკე გამოთქმული პროგნოზიდან ერთმანეთს დაემთხვა მხოლოდ 26 არჩევა. ანუ საერთო რაოდენობის დაახლოებით 25%. ეს იმას ნიშნავს, რომ მათი პროგნოზი 75% შემთხვევაში ერთმანეთს არ ემთხვევა. გარდა ამისა, პედაგოგებმა ვერ გამოიცნეს ვერც ერთი არჩევა მოსწავლეთა 35%-ისა. დაახლოებით იგივე სურათი განმეორდა ჯგუფში მოსწავლეთა მდგომარეობის გამოცნობის საქმეშიც. არც ისე იშვიათად ერთი პედაგოგი რომელიმე ბავშვს I ჯგუფს აკუთვნებდა, მეორე — III-ს.

სპეციალურმა გამოკვლევამ¹ უჩვენა, რომ მასწავლებლები ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ მოსწავლეთა შორის არსებულ პირად ურთიერთობებს. ერთ-ერთ ექსპერიმენტში მოსწავლეთა დახასიათებისას მასწავლებლები ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ იმ ნიშნებს, რომლებიც ბავშვთა ურთიერთობასა და გარეშეებთან მათ დამოკიდებულებას გამოხატავდა, ვიდრე თვითონ მოსწავლეები. თანატოლის დახასიათებისას მოსწავლეები ამ სახის მეტ ნიშნებს ასახელებდნენ, ვიდრე პედაგოგები.

არსებული ექსპერიმენტული გამოკვლევები მიუთითებენ ერთ მნიშვნელოვან ფაქტზე. IV ჯგუფის ბავშვები, რომელთაც იზოლირებულს უწოდებენ, არც მასწავლებლებსა და აღმზრდელებს უყვართ. ისინი ისეთ დახასიათებას აძლევენ ბავშვებს, რომ აშკარად ჩანს მათი ანტიპათია თავიანთი აღსაზრდელების მიმართ. ამ ფაქტს აქვს უაღრესად დიდი პედაგოგიური მნიშვნელობა. მრავალი გამოკვლევა გვიჩვენებს, რომ პირად ურთიერთობათა სისტემაში ბავშვის ადგილს მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს მასწავლებლის დამოკიდებულება მისდამი, ხოლო დაბალ კლასებში ამ ფაქტორს გადაწყვეტი მნიშვნელობაც კი აქვს.

ზოგჯერ მასწავლებლები შეგნებულად თუ შეუგნებლად კლასის წინაშე აშკარად ამჟღავნებენ თავის ანტიპათიურ დამოკიდებულებას მოსწავლის მიმართ, მიმართავენ მისი უარყოფითი პიროვნული თვისებების ხაზგასმას: „ზარმაცი ხარ“, „უდი ბავშვი ხარ“, „წყალწაღებული ხარ“. ხანდახან ისეთი დაუშვებელი გამოთქმებითაც მიმართავენ, როგორცაა: „შეხედეთ, ბავშვებო, რასა ჰგავს“, „ბავშვებო. არ იმეგობროთ მასთან“ და ა. შ.

მასწავლებლისა და აღმზრდელის შექება, მათ მიერ მოსწავლეთა დასაქმება მათი შესაძლებლობების შესაფერისი დავალებებით, რეკომენდირება სხვადასხვა თანამდებობებზე ასარჩევად და ა. შ. მნიშვნელოვნად მაღლა სწევს მოსწავლის ავტორიტეტს. ხოლო როგორც აღვნიშნეთ, დაწყებითი კლასის მოსწავლეები ისეთ მოთხოვნებს უყენებენ თანაკლასელებს ამხანაგობაში, როგორ მოთხოვნებსაც მასწავლებელი ნერგავს კლასში. სწორედ ამიტომ მასწავლებლის ან აღმზრდელის მიერ მოსწავლის ათვალისწინებამ არ შეიძლება ცუდა გავლენა არ მოახდინოს თანატოლებთან ბავშვის პირად ურთიერთობებზე. ასეთ შემთხვევაში ლაპარაკიც ხომ ზედმეტია მოსწავლის სოციომეტრიული სტატუსის გაუმჯობესებაზე. ნაცვლად იმისა, რომ მასწავლებელმა და აღმზრდელმა ყოველი ღონე იხმარონ ჯგუფში

¹ А. А. Бодалев. Представление о школьнике понятие его личности у его сверстников и учителей. «Ученые записки. ЛГУ», № 341. Вып. 1, 1968.

უგულვებელყოფილ მოსწავლეთა მდგომარეობის გასაუმჯობესებლად. ის ვინც ასე იქცევა, კიდევ უფრო აუარესებს მათ პ.ოზიციას. კიდევ უფრო დაბლა სწევს მათ სტატუსს.

გამოირკვა, რომ მოსწავლის არც გადაჭარბებული ქება-დიდება იძლევა კარგ შედეგს. ზოგიერთი მართლაც კარგი მოსწავლე ყველა მასწავლებლის ქების ობიექტია. ყოველთვის მას ასახელებენ სამაგალითოდ, ირჩევენ ყველა ოფიციალურ ადგილზე, აგზავნიან რაიონულ თუ რესპუბლიკურ შეკრებებზე. მოსწავლის ასეთი გადაჭარბებული წინ წამოწევა იწვევს თანაკლასელთა მტრულ დამოკიდებულებას მის მიმართ. ვ. ხრომენოკის გამოკვლევამ ნათლად დაადასტურა ამ დებულების სისწორე. მეექვსე კლასელმა გოგონამ ეენიამ, რომელიც სანიშუმო მოსწავლედ ითვლებოდა, როგორც სწავლაში ისე საზოგადოებრივ საქმიანობაში, ისოციომეტრიული მეთოდით ჩატარებულ ცდებში არც ერთი არჩევა არ მიიღო, ე. ი. არც ერთმა მისმა თანაკლასელმა არ ისურვა მასთან ერთად მერხზე ჯდომა. ეს იმას ნიშნავს, რომ ეს საუკეთესო მოსწავლე ჯგუფში ფსიქოლოგიური იზოლაციის მდგომარეობაში აღმოჩნდა. როგორც გამოირკვა, ამის მიზეზი იყო მოსწავლის გადაჭარბებული შექება პედაგოგების მიერ. მოსწავლეთა თქმით მასწავლებლები მხოლოდ ეენიას აქცევდნენ ყურადღებას და მეტს არავენ.

გატარდა სერიოზული ღონისძიებები მოსწავლის სტატუსის გასაუმჯობესებლად. გაათავისუფლეს ის ზოგიერთი მოვალეობისაგან, შეწყვიტეს მისი გადაჭარბებული შექება, ჩაატარეს სერიოზული საუბრები თემაზე — „მოჩვენებითი და ნამდვილი მეგობრობა“ და ა. შ. ამან თავისი ნაყოფი გამოიღო. განმეორებით ექსპერიმენტებში მიღებული ხმების რაოდენობით ეენია II ჯგუფში მოხვდა (3-დან 5 არჩევა).

ისმება კითხვა: რა ღონისძიებები უნდა გატარდეს მოსწავლის სოციომეტრიული სტატუსის შესაცვლელად? სანამ საამისო ღონისძიებას დასახვდნენ პედაგოგმა, პირველ რიგში, უნდა იცოდეს ვინ იმყოფება მის კლასში უგულვებელყოფილ ან იზოლირებულ მდგომარეობაში. მეორე მნიშვნელოვანი მომენტი კი ისაა, რომ პედაგოგმა უნდა იცოდეს, თუ რა პიროვნული თვისებების გამო გახდა მოზარდი ჯგუფისაგან გარიყული. მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება ღონისძიებების დასახვა ასეთ მოსწავლეთა სტატუსის ასამაღლებლად.

მოსწავლის სტატუსის ამაღლება საკმაოდ ძნელი საქმეა. არ არსებობს არავითარი სტანდარტი, არავითარი რეცეპტი, რომელიც შეიძლება მიაწოდო პედაგოგებს, როგორც ყოველგვარ ვითარებაში, ყველა ბავშვის მიმართ გამოსადეგი საშუალება. საბედნიეროდ, თავისი საქმის მცოდნე პედაგოგებმა კარგად იციან, რომ პედაგოგიურ მუშა-

ობაში ასეთი რეცეპტი საერთოდ არ არსებობს. ყოველთვის უნდა მივიღოთ მხედველობაში, თუ რა სახის უარყოფითი თვისებები გააჩნია ბავშვს: ზარმაცია ის თუ ეგოისტი, თავშეკავებულია თუ ტრაბახა. განსხვავებული თვისების შეცვლა განსხვავებული ღონისძიებით შეიძლება. ამასთან, მეორე მნიშვნელოვანი მომენტი თვითონ ბავშვის პიროვნება, მისი ხასიათისა და ტემპერამენტის თავისებურებანია. მორცხვია თუ თამამი, აღზნებულია თუ დინჯი, გულღიაა თუ გულჩათხრობილი და ა. შ. ამიტომ პედაგოგს, რომელიც ამ მიმართულებით ატარებს მუშაობას, მოუწევს მოსწავლეთა ამ ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინება.

გარდა ამისა, დაინტერესებულ პირთ შეიძლება ნივცეთ შემდეგი სახის ზოგადი რეკომენდაციები:

1. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს იმ პიროვნულ ნაკლია გამოსწორებაზე ზრუნვას, რომელიც მოსწავლის ავტორიტეტს დაბლა სცემს. თუ ეს ცუდი აკადემიური მოსწრებაა, საჭიროა მისი დაძლევა. თუ ეს ხასიათის უარყოფითი თვისებაა ყურადღება უნდა მიექცეს მის გამოსწორებას. არის შემთხვევები, როცა ბავშვს აშკარად ახასიათებს ეგოიზმის ნიშნები. მაგალითად, მოსწავლეს დაავიწყდა საწერ-კალამი, გვერდით მჯდომს კი მეორეც უდევს ჩანთაში, მაგრამ არ ათხოვებს მას. ასევე შესვენებაზე ერთი მოწაფე ჰამს ხილს ან სახლიდან გამოტანებულ ტბილეულს, გვერდით მჯდომი გულდაწყვეტილი შეპყურებს მას, მაგრამ ამაოდ. ასეთი ფაქტები მასწავლებელმა უყურადღებოდ არ უნდა დატოვოს. მშვიდი ტონით მასწავლებელმა უნდა ურჩიოს მოსწავლეს — ათხოვოს ამხანაგს საწერ-კალამი ან გაუნაწილოს საუზმე. სხვა დროს შეიძლება ამ საკითხზე საუბრის ჩატარება და სამავალითოდ იმ მოსწავლეთა დასახელება, რომლებიც ხელს უმართავენ ამხანაგებს. იმ ძირითადი ნაკლის გამოსწორება, რომელიც ბავშვის ავტორიტეტს დაბლა სცემს, აუმჯობესებს მის სოციალურ სტატუსს. ეს არ ნიშნავს, რომ სხვა ნაკლი უყურადღებოდ უნდა დავტოვოთ. ჩვენ მხოლოდ იმის თქმა გვინდა, რომ მთავარ ნაკლს განსაკუთრებული ყურადღება მივაქციოთ.

2. მოსწავლე ჩავრთოთ საინტერესო საქმიანობაში. ეს ეხება განსაკუთრებით პასიურ მოსწავლეებს და იმათ, რომლებიც შეიძლება სწავლაში კარგი იყვნენ, მაგრამ სასკოლო ცხოვრების სხვა მხარეებით დაინტერესებას არ იჩენენ. ძალიან მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა, თუ რა ნიჭს ამჟღავნებს ეს მოსწავლე, რომ შეძლოს წარმატების მიღწევა, რისადმი აქვს მიდრეკილება. რომ მაქსიმალურად შეძლოს მისი შესაძლებლობების გამოვლენა.

3. იზოლირებული ბავშვები თვითონვე გრძნობენ თავიანთ არასახარბიელო მდგომარეობას და ძალიან განიცდიან მას. ჭგუფში ასე-

თი პოზიცია აიძულებს ბავშვს ან თავისთავში ჩაიკეტოს, იყოს უმწეო იქ, სადაც ინიციატივის გამოჩენა საჭიროა ან, პირიქით, იუხეშოს და ამით სცადოს მიიქციოს ყურადღება. ეს უხეშობა ხშირად თავისებური პროტესტია იმ უგულვებელყოფის წინააღმდეგ, რასაც მის მიმართ თანაკლასელები იჩენენ. ამიტომ ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს იმას, რომ მოსწავლეს გამოუმუშავდეს თავის თავში დარწმუნებულობა.

მოსწავლის თავისთავში დარწმუნებულობის გამომუშავება არ არის ადვილი საქმე და უაღრესად მოფიქრებულ ღონისძიებათა განხორციელებას მოითხოვს. საჭიროა მუშაობის ისე წარმართვა, რომ ეს არც კლასმა და არც თვითონ ბავშვმა გაიგოს. უნდა მივცეთ ბავშვს რაიმე კონკრეტული დავალება, მაგრამ ისეთი, რომელსაც ის მოერევა და თანაც დავეხმაროთ მის შესრულებაში. შემდეგში რამდენადმე უფრო ძნელი დავალება უნდა მივცეთ და არ მოვაკლოთ ყურადღება და დახმარება. უნდა გვახსოვდეს, რომ ჩავარდნამ შეიძლება წინანდელი მიღწევის მნიშვნელობაც ნულამდე დაიყვანოს. ყოველი მისი წარმატება უნდა აღვნიშნოთ, ოღონდ გადაუჭარბებლად, რათა თანაკლასელებმა არ შენიშნონ მისდამი მიკერძობა. გარკვეული საქმიანობის შესრულებისას უნდა ვცადოთ მივალწიოთ მის თანამშრომლობას მოწინავე მოსწავლეებთან.

4. უგულვებელყოფილი ბავშვის სტატუსის გასაუმჯობესებლად უაღრესად მნიშვნელოვანია თვითონ მასწავლებლის დამოკიდებულების შეცვლა მოსწავლისადმი. ამას კლასიც უნდა ხედავდეს და თვითონ მოსწავლეს გრძნობდეს. ბავშვი უნდა ამჩნევდეს მასწავლებლის თბილ, გულისხმიერ დამოკიდებულებას მისდამი, დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ მასწავლებელი დავალებული საქმის შესრულებაში ყოველთვის აღმოუჩენს დახმარებას და მხარდაჭერას. ამ გარემოებას უდიდესი ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა აქვს და საგრძნობლად უწყობს ხელს ბავშვების თავის თავში დარწმუნებულობის განვითარებას.

შეიძლება სხვა რეკომენდაციების მიცემაც, მაგრამ ზემოთ ჩამოთვლილი რჩევა საკმარისია იმისათვის, რათა დაახლოებით დავინახოთ, თუ რა მიმართულებით უნდა იმუშაოს მასწავლებელმა ჭგუფში ცუდი სტატუსის მქონე მოსწავლეთა პოზიციის გასაუმჯობესებლად.

დასასრულს მკითხველს გვინდა ერთხელ კიდევ მოვაგონოთ ის ფაქტი, რომ მართალია, ჭგუფში ბავშვის ადგილის განმსაზღვრელი ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი მისი პიროვნული თვისებებია, მაგრამ ასევე მნიშვნელოვანია თვითონ ის ჭგუფი, ის კოლექტივი, სადაც ბავშვი ზვდება. აქამდე ჩვენ მხედველობაში გვქონდა სასკოლო კოლექტივი. ბავშვის ადგილს სოციალურ ჭგუფში განსაზღვრავს არა მხოლოდ მისი პიროვნული თვისებები, არამედ ბევ-

რი რამ დამოკიდებულია თვითონ ჭგუფზე, იმ მოთხოვნათა ხასიათსა და დონეზე, რასაც პიროვნებას უყენებენ. ამიტომ ზოგჯერ ასეთ არასასიამოვნო ფაქტსაც აქვს ადგილი:—ბავშვი კლასში უაღრესად პოპულარული იყო, კარგად სწავლობდა, უფროსებს და თანაკლასელებს ექცეოდა ზრდილობიანად, ყოველთვის დროზე ასრულებდა დავალებებს. მაგრამ შემდეგში ის მოხედა სხვა კლასში, სადაც ღირებულე-ბათა სულ სხვა სისტემაა გამეფებული. ბავშვმა ხელი ასწია. ეძახიან მეტიჩარას; არ იჩხუბა — მხნაღია, დედის ბიჭია; უფროსებს ზრდილობიანად ექცევა — მლიქვნელია; საკონტროლო ნაწერი სხვებზე ადრე ჩააბარა — მოლაღატეა. ამის გამო, ეს მართლაც სანიმუშო მოსწავლე ახალ კლასში გარიყული აღმოჩნდება, მისი პოპულარობიდან არაფერი დარჩება.

როცა კლასში ბავშვის პოპულარობაზე ვლაპარაკობთ პირველ რიგში შევხედოთ თვითონ კლასს. რას წარმოადგენს ის, რა პირობები, ქცევის რა ეტალონებია იქ გამეფებული. ცუდად ორგანიზებულ ჭგუფში არაპოპულარული ბავშვი შეიძლება არც თუ ისე ცუდი იყოს.

თვითონ ჭგუფის ორგანიზების, გაბატონებული სტანდარტებისა და ეტალონების ფორმირების საკითხი უაღრესად მნიშვნელოვანი და საინტერესო საკითხია, რომელსაც სპეციალური შესწავლა სჭირდება.

V. სოციალურ მოლოდინთა გენეზისი

II სასკოლო ასაკის გავრცევაში

სოციალური ფსიქოლოგიის პრობლემატიკის სფეროში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს შესატყვისობისა და გავლენის ურთიერთდაკავშირებული პროცესების საკითხთა კვლევას, რომლებიც ზოიკავენ სოციალური ურთიერთქმედების ისეთ პრობლემებს, როგორცაა: კომუნიკაციის სახეები, სტატუსების დიფერენციაცია, იდენტიფიკაციის არსი, ნორმატიული მოთხოვნებისადმი შესატყვისობის მოლოდინები და სხვ.

თანამედროვე სოციალურ ფსიქოლოგიაში არსებული განსაზღვრების მიხედვით შესაძლებელია მოვხაზოთ სოციალური ურთიერთქმედების კონცეპტუალური სქემა — სოციალური ჭგუფის წევრთა მოთხოვნების შესატყვისობა სოციალურ გარემოში. სოციალური ურთიერთქმედების აუცილებელი პირობაა გარკვეული ნორმების არსებობა, რომლებიც წარმოადგენენ ქცევის წესებს, ქცევის განხორციელების საშუალებებს და მიღებულია ჭგუ-

ფის წევრების მიერ. ქცევის ეს ნორმები ანუ სხვაგვარად სტანდარტები, ნაწარმოები არიან ჯგუფის მიზნებიდან, რომლებიც ჯგუფის არსებობიდან, ჯგუფის კომუნიკაციიდან გამომდინარეობენ. ამიტომ ჯგუფის წევრებს ერთმანეთის მიმართ ექმნებათ ამ ნორმებთან შესატყვისობის მოლოდინი — მოლოდინი ისეთი ქცევისა, როგორსაც ჯგუფი მოითხოვს თითოეული წევრისაგან და რომელიც ისევე გულისხმობს გარკვეულ ნორმებთან შესაბამის მოთხოვნას, როგორც თვითონ ნორმები გულისხმობენ მათთან შესატყვისობის მოსალოდნელობას. რადგან არსებობს ნორმა, ყოველთვის იქნება მასთან შესატყვისობის მოლოდინიც, მოლოდინი ამ ნორმის შესატყვისი ქცევის განხორციელებისა. ე. ი. ჯ გ უ ფ ის მ ო ლ ო დ ი ნ ე ბ თ ა ნ შ ე ს ა ტ ყ ვ ი ს ო ბ ა შ ი ი გ უ ლ ი ს ხ მ ე ბ ა ნ ო რ მ ი ს ა რ ს ე ბ ო ბ ა, მ ო თ ხ ო ვ ნ ა მ ა ს თ ა ნ შ ე გ უ ე ბ ი ს ა და მ ო ლ ო დ ი ნ ი, რ ო მ ჯ გ უ ფ ის წ ე ვ რ ის ქ ც ე ვ ა ა მ ნ ო რ მ ის შ ე ს ა ტ ყ ვ ი ს ი ი ქ ნ ე ბ ა. ს ო ც ი ა ლ უ რ მ ო ლ ო დ ი ნ ე ბ თ ა ნ შ ე ს ა ტ ყ ვ ი ს ო ბ ა ა დ ა მ ი ა ნ თ ა ს ა ზ ო გ ა დ ო ე ბ ი ს უ ნ ი ვ ე რ ს ა ლ უ რ მ ო ტ ი ვ ა და ა მი ჩ ნ ე უ ლ ი. მაგრამ ასეთი კვალიფიკაცია („უნივერსალური მოტივები“), რასაკვირველია, არ გულისხმობს მათ მემკვიდრეობით ან დაბადებიდანვე თანდაყოლილობას. ნათელია, რომ ისინი სოციალიზაციის პროცესში იქმნებიან და განეკუთვნებიან სოციოგენურ მოტივთა რიგს. აქედან ჩვენი კვლევის საკითხია: როდის იწყება სოციალურ მოლოდინთა სრულფასოვანი ფუნქციობა — როდის იწყებენ ისინი ადამიანის ქცევის ძირითადი მიმართულების განსაზღვრას.

↙ სოციალიზაცია აღნიშნავს იმ ფართო პროცესს, როცა კონკრეტული ინდივიდი, რომელსაც დაბადებიდან პოტენციურად აქვს თავისი ქცევისა და ხასიათის ფართო შესაძლებლობანი, აღზრდის ზეგავლენით გამოიმუშავებს ხასიათს, ეუფლება ქცევის ნორმებს, რომლებიც განსაზღვრულია იმით, რაც მისაღებია მისი საზოგადოებისათვის, მისი ჯგუფისათვის. სოციალიზაცია არ წარმოადგენს მხოლოდ სპეციფიკური ჩვევების, ენისა და სოციალური ორგანიზაციის სწავლის პროცესს, იგი გულისხმობს უპირატესად კულტურული, ნორმატიული ქცევების დაუფლებას ისე, როგორც ისინი განსაზღვრული არიან ამ ინდივიდის სამოქმედო გარემოში¹. კულტურული ქცევა თანდაყოლილი არ არის. იგი შეიძინება ადამიანის მიერ იმიტაციის, იდენტიფიკაციის, ჯგუფში თანამშრომლობის, შეჯიბრების და „სოციალური სწავლების“ სხვა მეთოდების გამოყენებით. მაგალითად, დაბადები-

¹ Y enes- National Society for the Study of Education (adolescence) New York, 1953,

დან ადამიანს აქვს მარტივი ბიოლოგიური მოთხოვნილება ჭამისა. სოციალური სწავლის მეოხებით, ის იძენს ჭამის ქცევის სოციალურად სასურველ ჩვევებს, რის შედეგადაც ჭამის მოთხოვნილებას იგი უპასუხებს სოციალიზირებული გზით. დასჯა წარმოადგენს ახალი ქცევის შესწავლის ერთ-ერთ გზას. სოციალიზაციის პროცესის მთელ მანძილზე, რომელიც მოიცავს პერიოდს დაბადებიდან სიკვდილამდე, ადამიანის ორგანიზმი სწავლობს და ემოციურად ეგუება იმ სოციალური კონტროლის სიმკაცრეს, რომელიც მომდინარეობს უფროსების, მშობლების, მასწავლებლების და ჯგუფის სხვა წევრებისაგან. სოციალიზაციის საწყის ეტაპებზე, ბავშვობის ხანაში ინდივიდის მოთხოვნები ატარებენ აბსოლუტურად აუტისტურ ხასიათს, ე. ი. ასახვენ და ეხებიან მხოლოდ მის საკუთარ პიროვნებას და ძირითადად არ ითვალისწინებენ სოციალურ ნორმებს. სხვებთან ურთიერთმოქმედებაში ჩართულ მისი მოლოდინები მიმართულები არიან მხოლოდ ერთი მიმართულებით, მისგან სხვისკენ და მხოლოდ მის განუზომელ უფლებებს ასახვენ. სოციალურ-ფსიქოლოგიური ტერმინებით რომ ვილაპარაკოთ, ბავშვობის პერიოდში ინდივიდს შექნილი და შეთვისებული არა აქვს სოციალური წესებისა და კანონების წყება.

მიადწევს რა გარდამავალ ასაკს, ბავშვი გადადის განვითარების ახალ სტადიაში, რომელიც განსაზღვრავს საზოგადოებაში მისი ცხოვრების წესებს. გარდამავალი ასაკი შეიძლება განისაზღვროს, როგორც ბავშვობიდან მოზრდილობაზე გადასვლის პერიოდი, რომელიც ხასიათდება ერთი მხრივ. ფიზიკური ძვრებით ჰუპერტეტობის ჩათვლით, მაგრამ მისი ბუნება ასახავს ბევრად უფრო მეტს, ვიდრე ჰუპერტეტობა. ეს არის ფიზიკური ზრდის, გარდატეხისა და „სოციალური სწავლების“ ხანა, რომელშიც შეგუებითი პრობლემების აღძვრას იწვევს როგორც ფიზიკური ცვლილებები, ასევე პიროვნული ძვრები. შტორმი — ემოციური არასტაბილობა, როგორც ასე მოხდენილად უწოდეს ამ ძვრებს ფსიქოლოგებმა. დეტერმინირებულია არა მარტო ბიოლოგიური გარდატეხით, არამედ მოზარდისათვის შეცვლილი და მისთვის ახლად აღმოჩენილი სოციალური გარემოთი. გარდატეხის ხანას თან მოაქვს პიროვნული შეგუების პრობლემა. მოზარდის ინტერესი მიმართულია იმის გასაგებად, თუ როგორ შეესაბამებოდნენ მისი მოლოდინები, მისი სურვილები საკუთარ შესაძლებლობებს. იგი ვითარდება სოციალურად, აინტერესებს ადამიანის ბუნების ვარიაციულობა, რომელსაც ხედავს მოზრდილების ქცევაში, ატიტუდებში, სამყაროზე თვალსაზრისში¹. ამ ასაკში ფორმირდება მეგობრობის იდეა და ადამიანების ერთმანეთთან ურთიერთობის საშუალებები და ფორ-

¹ F l e m i n g-Adolescence, its Social Psychology, New York, 1962.

მები. იზრდება ბავშვის ცოდნა კარგისა და ცუდის შესახებ და ეს კარგი და ცუდი ასოცირდება კონკრეტულ სიტუაციასთან, ამ ცოდნის ინტერპრეტაცია იძენს „საყოველთაობის ხასიათს“. ის სწავლობს იმ ჯგუფის ნორმებს, ტრადიციებს, რომელსაც იგი ეკუთვნის სოციალურად და სქესობრივად. როგორც ამ სოციალური სწავლის რეზულტატი, მასში შესატყვისად ვითარდება ფლექსიურობა და სტაბილობა. მოზარდი იძენს ახალ მოტივაციურ ცვლადებს (ნიშნებს). ყველაზე მეტად საგრძნობი და მნიშვნელოვანი ხდება მისთვის ჯგუფის წევრობა. ვიატის აზრით, „გარდამავალ ასაკში სწრაფვა და კუთვნილება უფრო ფართო ჯგუფისადმი და არა ოჯახისადმი წარმოადგენს ამ ასაკის სპეციფიკასა და მის საიდუმლოებას. თავისი ოჯახიდან მოზარდი გადის გარეთ, ეძებს სხვა ჯგუფებს, რომლებიც შეესატყვისება მის წლოვანებას და საქმიანობას“¹.

რამდენიმე სხვადასხვა ჯგუფისადმი კუთვნილება მას უკვე თ ვ ი თ-შ ე ფ ა ს ე ბ ი ს შ ე ს ა ძ ლ ე ბ ლ ო ბ ა ს ა ძ ლ ე ვ ს, რის აუცილებლობასაც ქმნის ამ ასაკისათვის მეტად სპეციფიკური ინტრავერტულობა — ძალზე გაზრდილი ინტერესი საკუთარი თავისადმი. საკუთარი სულისა და უნარების შესაძლებლობათა ჩაწვდომა შეუძლებელია სხვის მიერ მისი პიროვნების შეფასების გარეშე. ეს სხვები კი ამ ასაკში უკვე მისი სოციალური ჯგუფის სხვა წევრებს წარმოადგენენ — სოციალური ჯგუფისა, რომელიც გარკვეულ ნორმებს კარნახობს თავის წევრებს და მოელის მათ განხორციელებას ჯგუფის წევრებისაგან. ახალი ჯგუფის ნამდვილი წევრობა მისი — „მე მინდას“ ერთადერთობას არღვევს, ის რასაც მოზარდი განიცდის, ფიქრობს, აკეთებს, გეგმავს „მე მინდასა“ და „მე არ მინდას“ სფეროს ზემოქმედების ქვეშ ხვდება, რასაც, ბუნებრივად, შედეგად მოაქვს სოციალური ნორმების გაშინაგნება, ჯ გ უ ფ ი ს უ ფ ლ ე ბ ა ვ ა ლ დ ე ბ უ ლ ე ბ ე ბ ი თ ი დ ა მ ო კ ი დ ე ბ უ ლ ე ბ ი ს ა ხ ა ლ ი ფ ო რ მ ი ს გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ა. ამ სიტუაციაში ლოგიკურად უნდა ჩანდეს აზრი იმის შესახებ, რომ მოზარდის ქცევის ერთ-ერთ ძირითად მოტივაციურ ძალას ჯგუფის სოციალური მოლოდინები წარმოადგენენ, მოლოდინები, მიმართული არა მხოლოდ ინდივიდიდან მეორე სოციალური ობიექტისაკენ, არამედ პირიქით — ჯ გ უ ფ ი დ ა ნ მ ი ს კ ე ნ.

რ ა დ გ ა ნ ს ო ც ი ა ლ უ რ ი მ ო ლ ო დ ი ნ ე ბ ი ს ო ც ი ა ლ უ რ ა დ მ ა ლ ა ლ ი დ ო ნ ი ს ც ვ ლ ა დ ე ბ ი ა რ ი ა ნ, ა მ ი ტ ო მ

¹ White — The Abnormal Personality, Memberships and Social Roles, 2960, New York.

დგება მათი, როგორც მოტივების სრულფასოვანი ფუნქციონების დასაწყისის პრობლემა. ამ საკითხის კვლევა ჩვენ ექსპერიმენტული გზით დავისახეთ, რომლის დროსაც სოციალური მოლოდინები უნდა გამოვლინებულიყვნენ, როგორც მოტივები, და, აგრეთვე მოხაზულიყოს მათი მოტივებად გაფორმების პერიოდი.

სოციალურ მოლოდინებს მოტივაციური ძალა აქვთ თუ არა, ეს გამოვლინდება ისეთ მოტივაციურ ძალასთან შედარებისა და დაპირისპირების გზით, რომლის არსებობა კამათს არ იწვევს. მოტივთა დაპირისპირება კი ქმნის კონფლიქტურ მდგომარეობას. ამიტომ კონფლიქტი გამოვიყენეთ იმ სასინჯ ქვედა, რომელიც გამოავლენდა სოციალური მოლოდინების მოტივაციურ ფაქტორს.

ორი ძლიერი და შეუთავსებელი ტენდენციის ერთდროული აქტივაცია იწვევს კონფლიქტს, რაც გამოიხატება მერყეობაში, ქცევის შეჩერებაში, დაძაბულობაში და არამდგრად, ბლოკირებულ მდგომარეობაში.

კონფლიქტის ცნების სპეციფიკურ და არსებით ნიშანს წარმოადგენს ორი ძლიერი მიზნის ურთიერთსაწინააღმდეგო მოქმედება. კონფლიქტის შემთხვევაში ერთი მიზნისავე სვლა ნიშნავს არა, უბრალოდ, მეორის უარყოფას, არამედ მეორე მიზნის საწინააღმდეგოდ მოქმედებას; ეს კი მოქმედების პროცესში თვით დაწყებული ქცევის შეჩერებას და მერყეობას იწვევს. რადგან ერთ მიზანთან მიახლოება (სასურველთან). განსარიდებელ მოვლენასთან მიახლოებასაც ნიშნავს.

კონფლიქტი არის ისეთი ფსიქიკური ფაქტი, რომელიც ერთმანეთთან დაპირისპირებულ მოტივთა ძალის გაზომვის შესაძლებლობას იძლევა. სოციალური მოლოდინის მოტივაციის ძალის ილუსტრაცია კონფლიქტის ფაქტზე წინასწარ ვანზრახული მიზნით მოხდა, რათა შესაძლებლობა გვეჩონოდა (იმის მიხედვით — მოხდა თუ არა კონფლიქტი, კონფლიქტის უქონლობის შემთხვევაში არჩევანმა რა მიმართულება მიიღო, როგორ გადაწყდა კონფლიქტი, როგორ მიმდინარეობდა კონფლიქტი) გვემსჯელა სოციალურ მოლოდინთა მოტივაციური ძალის შესახებ. კერძოდ, თუ ამოსავალ პუნქტად გვექნება კონფლიქტის ერთ-ერთი არსებითი მხარე, რომ მისი აღძვრა შეუძლია მხოლოდ პიროვნულად მნიშვნელოვან სიდიდეს, მაშინ ლოგიკური უნდა იყოს დასკვნა, რომ კონფლიქტის წარმოქმნა, როდესაც ერთ-ერთი ცვლადი ან ორივე — სოციალური მოლოდინებია, სოციალური მოლოდინის მოტივაციის ძალის მაჩვენებელია. კონფლიქ-

ტის არ შეექმნა, თუ არჩევანი ხდება სოციალური მოლოდინების მხედველობაში მიღების გარეშე, ეს მათ სისუსტეზე მიგვანიშნებს, ხოლო თუ არჩევანი კეთდება სოციალურ მოლოდინთა შესატყვისად, პირიქით, მათ ხელშესახებ მოცემულობაზე ლაპარაკობს. ასევე, სოციალურ მოლოდინთა მოტივაციურ ძალას ადასტურებს ისიც, თუ კონფლიქტი წყდება სოციალური მოლოდინების შესატყვისად. ჩვენი აზრით, კონფლიქტი არის ზედმიწევნით ხელსაყრელი ფსიქოლოგიური მოვლენა, რომელიც სოციალურ მოლოდინთა მოტივაციური ძალის ილუსტრირების მკაფიო შესაძლებლობას იძლევა. ამიტომ ჩვენი ექსპერიმენტები მთლიანად კონფლიქტის მასალაზე იყო აგებული, თუმცა ყურადღების ცენტრში იდგა არა კონფლიქტი, როგორც ძირითადი საძიებელი ფსიქოლოგიური აქტი, არამედ სოციალური მოლოდინები, როგორც ქცევის მოტივები.

სოციალური მოლოდინების მოტივაციური მნიშვნელობის ექსპერიმენტული კვლევა გარდამავალ ასაკში

სოციალური მოლოდინების ნოტივაციური მნიშვნელობის ინტენსიფიკაცია

ცდისპირები. სოციალური მოლოდინების მოტივაციური მნიშვნელობის გამოვლენის მიზნით ჩატარდა ექსპერიმენტი სამ სერიად თბილისისა და ბათუმის საშუალო სკოლების მე-4—7 კლასის (10—14 წ.) მოსწავლეებზე, თითო დღის ინტერვალით ყოველ სერიას შორის. როგორც ცნობილია, სოციალური მოლოდინები მოქმედებენ უმცროსი ასაკიდან, მაგრამ ისინი თავის ძალით ვერ უტოლდებიან პირად მოთხოვნილებებს; ამიტომ 10 წლის ცდისპირები ჩართული იყვნენ ცდაში ექსპერიმენტის ძირითადი კონტინგენტის (გარდამავალი ასაკის) მონაცემებთან შესადარებლად.

მეთოდი და ცდის წარმოება

პირველი სერია — თითოეულ კლასში ბავშვებს ვაწოდებდით შემდეგი შინაარსის ინფორმაცია: მოსკოვში მოწყობილია სასოფლო-სამეურნეო მიღწევათა გამოფენა, სადაც ზამთრის არდადეგების პერიოდში განზრახულია გაიგზავნოს მოსწავლეთა ჯგუფი. ეს ჯგუფი დგება შემდეგი პრინციპით. თითო კლასიდან ერთი მოწაფე. ამ დროს ამორჩევა დამოკიდებული არ არის აკადემიურ წარმატებაზე. ყურადღების მაღალ მაჩვენებლებთან ერთად, რომელსაც ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს და, რომელსაც ჩვენ აქ შევამოწმებთ, მხედველობაში დებულობენ კლასის სურვილს.

კლასის სურვილის გამოხატვა ხდება გარკვეული წესით: თითოეულ მოწაფეს უნდა დაეწერა. მისი აზრით მოსკოვში გასამგზავრებლად ყველაზე შესაფერისი მოსწავლის გვარი და მოეწერა ხელი (ეს ევალეობრდათ იმისათვის, რომ გამორიცხულიყო საკუთარი თავის ამორჩევა). ამის შემდეგ ცდის ხელმძღვანელი კრეფდა ფურცლებს, რომლებზედაც აღნიშნული იყო თითოეული მოწაფისათვის სასურველი „კანდიდატი“.

მეორე სერია — „ამორჩევის“ ფაქტიურ რეზულტატებისაგან დამოუკიდებლად. თითოეული კლასიდან ვარჩევდით 15 მოწაფეს და ვეუბნებოდით, რომ თითქოს ისინი კლასის უმრავლესობამ აირჩია, სინამდვილეში კი ამ თხუთმეტიდან ყველაზე მეტის მიერ დასახელებული იყო ერთი ან ორი მოწაფე. დანარჩენები კი — დასახელებული იყვნენ ერთხელ ან ორჯერ ან სრულებით არა ამ თხუთმეტ მოწაფეს სპეციალურ საუბარს ვუტარებდით ყურადღებას კარგი მონაცემების აუცილებლობის შესახებ მოსკოვის გამოფენაზე. ამის შემდეგ მათ ურიგდებოდათ ბურდონის ტესტი, როგორც ყურადღების გამზომი საშუალება. ინსტრუქციით: მაქსიმალური სისწრაფითა და სიზუსტით ამოეშალათ ჯვარედინი ხაზების გადასმირა ასოები „მ“ და „კ“. ცდისპირებს ვაფრთხილებდით, რომ ამოშლაზე დახარჯული დრო იზომებოდა წამზომით.

მესამე სერია — მეორე სერიაში მიღებული შედეგებისაგან დამოუკიდებლად, 15 ცდისპირიდან ვარჩევდით 10 მოწაფეს, როგორც თითქოს ყველაზე საუკეთესო ყურადღების მქონეს, და ცდას ვაგრძელებდით ისე, რომ ეს 10 მოწაფე ცდის განმავლობაში ერთმანეთს არ შეხებდნოდნო. ყოველ მათგანს ვეუბნებოდით, რომ — „კლასის დიდმა ნაწილმა დაგასახელა არა შენ, არამედ შენი ამხანაგი, მაგრამ ყურადღების გამზომი ამოცანა მან გადაწყვიტა შენზე ბევრად უარესად. როგორც ხედავ, აქ ერთმანეთს დაუპირისპირდა ორი რამ: კლასის უმეტესობას მოსკოვში გასაგზავნად ამორჩეული ჰყავს შენი ამხანაგი, ყურადღების ამოცანა კი შენ უკეთესად გადაწყვიტე. ვინ წავიდეს — შენ თუ შენი ამხანაგი, რომელიც ამოირჩია კლასის უმრავლესობამ? — ეს შენ უნდა გადაწყვიტო“.

დასმული კითხვის გადაწყვეტამდე ცდისპირებს ვავსებინებდით ამ ცდისთვის სპეციალურად შედგენილ სოციალური მოლოდინების კითხვარს¹, ცდისპირს ამ კითხვარის მიხედვით პასუხი უნდა გაეცა კითხვებზე, რა გადაწყვეტას შეიძლება მოელოდნენ მისგან მოცემულ

¹ კითხვარის პრინციპი ამ ცდისათვის სპეციფიკური მოდიფიკაციებით გამოიყენებოდა მაკინჩენის კვლევიდან როლის კონფლიქტის შესახებ.

სიტუაციაში: 1. მშობლები, 2. მოსწავლეები, 3. მეგობრები, 4. კლასის ამხანაგები, 5. მასწავლებლები. ამის შემდეგ ცდისპირს ხელმეორედ ეძლეოდა ბურღონის ტექსტი ინსტრუქციით: ხელმეორედ ამოშალათ მაქსიმალური სისწრაფითა და სიზუსტით ასოები: „მ“ და „კ“. ამ ამოშლას უნდა გამოეაშკარავებინა მისი გადაწყვეტილება. ორივე ამოსაშლელი ასო „მ“ აღნიშნავდა „მე“-ს, ხოლო „კ“ — „კლასს“. ასოს ამოშლა ერთი ხაზის გავლებით აღნიშნავდა მისი შესატყვისი საგნის სასარგებლოდ გადაწყვეტას, ხოლო ჯვარედინი ხაზის გავლება — საწინააღმდეგოს. მაგალითად, თუ ცდისპირი ჯვარედინ ხაზს გადაუსვამდა ასო „კ“-ს, ხოლო ერთ ხაზს ასო „მ“-ს, ეს გამოხატავდა საკითხის თავის სასარგებლოდ და კლასის საწინააღმდეგოდ გადაწყვეტას და პირიქით. ბურღონის ტექსტის ხელმეორედ შევსების შემდეგ ცდისპირებს მოეთხოვებოდათ ანგარიში ამოცანის სიძნელის, ამოცანით გამოწვეული ემოციური მდგომარეობის, კლასისა და საკუთარი ინტერესების დაპირისპირებით შექმნილი მდგომარეობის შესახებ, რის მიხედვითაც მოახდინა გადაწყვეტა და სხვ.

ც დ ი ს შ ე დ ე გ ე ბ ი და ა ნ ა ლ ი ზ ი. ექსპერიმენტის ყველაზე მნიშვნელოვან და საინტერესო ეტაპს წარმოადგენს ცდის მესამე სერია. ცდისპირთა რაოდენობა ამ სერიაში დავიდა 280-მდე. 1-ლი და მე-2 ცხრილი გამოხატავს კლასების მიხედვით ამოცანის კონფლიქტური და არაკონფლიქტური გადაწყვეტილების რაოდენობრივ დახასიათებას და მიუღებელ გადაწყვეტილებებთან მოლოდინების შესატყვისობით ხარისხს. ცდისპირთა ქცევა ექსპერიმენტის მანძილზე და მისი ანგარიშის მონაცემები ის ფაქტორები უნდა ყოფილიყვნენ, რომლებიც ხელშესახებს გახდოდა კონფლიქტის ფაქტს და მოგვეცემდა მის ნათელ და უტყუარ სურათს (ცხრილი 1 და 2).

მხედველობაში რომ არ მივიღოთ ის მცირეოდენი ინდივიდუალური გადახრები, რომლებსაც არსებითი განსხვავება არ შეჰქონდათ ზოგად სურათში, შეიძლება გარკვევით ვილაპარაკოთ ქცევისა და ემოციურ განცდათა იმ „კლიშეზე“, რომელიც ნიშანდობლივი იყო ყოველი კლასისათვის (მე-4—მე-7). საზოგადოდ, უნდა აღინიშნოს ყველა კლასისათვის ის დაუფარავი სიხარული, გამოხატული ერთობლივ აღტაცებულ შეძახილებში, რომელიც მოპყვა მოსკოვში შესაძლებელი წასვლის ამბის გაგებას, ინტერესი იმ ფაქტის მიმართ, რამაც განაპირობა ექსპერიმენტში ცდისპირთა „მე“-ს ჩართვა და პირადი დაინტერესების გამოწვევა. კლასების მიხედვით, განსხვავებული რეაქციების მრავალფეროვნებით ყველაზე მდიდარია ცდის მე-3 სერია, რომლის დროსაც გამოიკვეთა თითოეული ასაკისათვის ნიშანდობლივი პროფილი.

IV კლასი (10—15,5 წლ.) — ცდის პირველ სერიაში თავისი სიხარული ამ ცდისპირებმა გახანგრძლივებული ყიყინითა და ერთობლივი

ცხრილი 1

კლასები	ცდისპირთა რაოდენობა	მოლოდინები		ფაქტურად	
		დაეთმოვს	არ დაეთმოვს	დაეთმო	არ დაეთმო
IV	70	4	66	3	67
V	70	37	33	27	43
VI	70	56	14	41	29
VII	70	64	6	52	18

„მე წამიყვანეთ“-ის ძახილით გამოხატეს, მხოლოდ ერთი ბავშვის წაყვანის შესაძლებლობამ მათი ენთუზიაზმი შესამჩნევად გაანელა. წასვლის პოტენცია დაეცა. რაც შეეხება ამოცანას — დაეწერათ „კანდიდატის“ გვარი — ამ კლასის მოწაფეებმა ეს ამოცანა ადვილად, დაუყონებლივ გადაწყვიტეს, სწრაფად და დაუფიქრებლად, თითქმის ყველამ, დაწერა გვერდით მჯდომი ამხანაგის გვარი.

ც დ ის მ ე ო რ ე ს ე რ ი ა შ ი', ჩვენს მიერ შეჩვენული 15 ცდის-

ცხრილი 2

კლასები	ცდისპირთა რაოდენობა	უთმობს			არ უთმობს		
		კონფლიქტით	უკონფლიქტით	სულ	კონფლიქტით	უკონფლიქტით	სულ
IV	70	3	—	3	1	66	67
V	70	27	—	27	17	26	43
VI	70	36	5	41	16	13	29
VII	70	43	9	52	12	6	18

პირი დიდი ენთუზიაზმით შეუდგა ბურდონის ტესტის შესრულებას. პიროვნების ჩართვა ამ ამოცანის შესრულებაში სრული იყო. ეს ჩართვა მტკიცდებოდა კიდევ იმით, რომ მთელი კლასიდან რამდენიმეს შერჩევა ერთგვარად ამაღლებდა, სხვებთან შედარებით. თითოეული მათგანის მოსკოვში წასვლის შესაძლებლობას. გამოუკლებლივ, ყოველი ცდისპირი, რომელსაც მოუხდა ამ ტესტის შესრულება, ინტერესით კითხულობდა, როგორც თავისი მონაცემების რეზულტატს, ისევე სხვებისას, საზოგადოდ არსებულ ნორმას და სხვ. — კონფლიქტი, როგორც ჩვენი მიზანი (რადგან კონფლიქტური დაპირისპირება გვინტერესებდა სოციალურ მოლოდინებსა და მოთხოვნებს შორის), ექსპერიმენტებში ეტაპურად, თანდათანობით იქმნებოდა და ცდის ეს

1 ამ სერიის შედეგები შეიძლება ერთნაირად იქნეს დახასიათებული, რადგან არავითარი არსებითი განსხვავება ამოცანის შესრულებაში (რაც ტიპური იქნებოდა რომელიმე კლასისათვის) არ შეგვიინიშნავს, ამიტომ შემდგომში კლასების მიხედვით, ცდის შედეგების ანალიზისას, ეს სერია განხილული აღარ იქნება.

მეორე სერია სწორედ ერთ-ერთ ნახტომად წარმოგვიდგება მის მომზადებასა და შექმნაში. ცდის მეორე სერია, იმის გარდა, რომ თავდაპირველად გამიზნული იყო კონფლიქტური მდგომარეობის გასაზომად, თავის მხრივ ამზადებდა ცდისპირს შემდგომში ამ კონფლიქტის შექმნისათვის.

მესამე სერიის დასაწყისიდანვე ნათლად გამოიკვეთა ამ ასაკისათვის დამახასიათებელი ქცევის მოდელი — 70 ცდისპირიდან უკლებლივ ყველას, გაუხარდა საკუთარი წარმატება, საკუთარი შესაძლებლობების გადიდება მოსკოვში წასასვლელად. სიხარული დაუოკებლად გამოიხატებოდა როგორც ვერბალურ პლანში, ასევე ქცევაში; სასიხარულო შეძახილები, ტაშის შემოკვრა, ცქმუტვა — ამის დასტურს იძლეოდა. დასმული კითხვა — შენ თუ ამხანაგი? — სრულებით არ ანელებდა მათს, აღტაცებას. ამ ასაკის ცდისპირებს ჩვეულებრივ ვუსახელებდით მათ მიერვე დასახელებულ ამხანაგს, როგორც კლასის არჩეულს, მაგრამ ეს სურათს სრულებით არ ცვლიდა. „მოლოდინების კითხვარს“ ცდისპირთა უმეტესობა (70-დან 66 ცდისპირი) თავისუფლად ავსებდა. ამ ცდისპირთა მიერ „მოლოდინების კითხვარის“ შევსება ერთ მცირეოდენ კომენტარს მოითხოვს: სავარაუდოა, რომ მათ მიერ კითხვაზე გაცემული პასუხი გამოხატავდა უფრო მათ საკუთარ სურვილებს, ვიდრე რეალურ მოლოდინებს. მეორე მხრივ, ეს კითხვარი ასახავს არა მოლოდინებს იმის შესახებ, რომ დათმობას არ ექნება ადგილი, არამედ იმას, რომ ამ ბავშვების მიმართ მოლოდინები არ არსებობს, ე. ი. მოლოდინების არარსებობას უფრო გამოხატავს, ვიდრე უარყოფით მოლოდინებს.

როგორც პირველი ცხრილის მესამე სვეტი მიუთითებს. 70 ცდისპირიდან 66 ადასტურებს, რომ მათგან არ უნდა მოელოდნენ არავითარ დათმობას. ურთიერთსაწინააღმდეგო მოლოდინების არარსებობა მიუგვითითებს, რომ კონფლიქტურ დაპირისპირებას ამ ცდისპირებთან ადგილი არა ჰქონდა, რაც კიდევ ერთხელ დადასტურდა ბურღონის ტესტის ხელმეორედ შესრულების დროს. 70 ცდისპირიდან 67-მა ბურღონის ტესტის ამოცანა თავის სასარგებლოდ გადაწყვიტა დიდი ენთუზიაზმით, გულმოდგინებითა და უყოყმანოდ. თუკი რამეზე ლელავენ ეს ბავშვები, ესაა მხოლოდ მაშინ, თუ შემთხვევით ასო „მ“-ს ორ ხაზს გადაუხვამენ (რაც, ცდის ინსტრუქციის თანახმად, სხვისათვის დათმობას გამოხატავს). ამ ბავშვებისათვის ნიშანდობლივია გაცემა, ზოგჯერ გაბრაზებაც, სხვისთვის დათმობის შესახებ საკითხის დასმის შემთხვევაში. აღსანიშნავია სწრაფად შესრულების გულმოდგინება, თითქოს შიშნარევიც კი, იმის გამო, რომ ამ მეორე, შესაძლო უხარისხო შესრულებაზე მას საქმე არ „გაუფუჭოს“. ტესტის დამთავრებისთანავე, ისინი

ხელმეორედ ამოწმებენ, რამდენად სწორად გაუსვეს ხაზი ამოსაშლელ ასოებს, და, შემჩნეულ შეცდომას (თუ კი ასეთი არის) სასწრაფოდ ასწორებენ. მათი თვითანგარიშიც, რასაკვირველია, იმავეს გვიჩვენებს, რასაც მათი ქცევა: „რატომ უნდა დამეთმო? — მე მინდა“, „თუ დედა არ გამიშვებს, მაშინ ის წავიდეს“. ხოლო ხელმძღვანელის კითხვაზე: უსიამოვნო ხომ არ იყო ამოცანა შესასრულებლად ან ძნელი ხომ არ იყო, დაპირისპირების გამო, მათ გულწრფელ გაოცებას იწვევდა და „დასაჭერებლად“ იმასაც ამბობდნენ, რომ — „პირიქით. ძალიან სასიამოვნოა“—ო. ისეთი პასუხები, როგორცაა: „ყველას თავისი თავი მეტად უყვარს“, „მინდოდა ყველასთვის გამესწრო და ეს მაღელვებდა, „მე ძალიან მინდა, სხვას რად უნდა დავუთმო“. „თუ ჩემი ნებაა, მე წავალ“, „დედას შევეხვეწები, რომ გამიშვას, და წავალ“ და სხვ. ამგვარი პასუხები ტიპიურია ამ ასაკის ბავშვებისათვის. როგორც II ცხრილის მე-3 და მე-4 სექტიდან ჩანს, 70 ბავშვიდან 66 არ თმობს, ამ საკითხს უკონფლიქტოდ თავის სასარგებლოდ სწყვეტს. აქვე უნდა შევჩერდეთ 4 ბავშვზე, რომლებიც ერთგვარ გამონაკლისს წარმოადგენენ ამ ცდისპირებში. 70 ცდისპირიდან მოლოდინების კითხვარი 4 ცდისპირმა ამხანაგის სასარგებლოდ შეავსო, ფაქტიურად კი ამ ოთხიდან სამი მოიქცა მოლოდინების შესატყვისად, ერთმა კი თავის სასარგებლოდ გადაწყვიტა ამოცანა. სამივე ცდისპირიდან ერთ-ერთი, რომელმაც ამხანაგს დაუთმო სასურველი ადგილი, აღმოჩნდა კონფლიქტურ მდგომარეობაში: „მე მინდა წასვლა, მაგრამ ბავშვებმა ის აირჩიეს, მოსკოვში არასოდეს ვყოფილვარ, მაგრამ ბავშვებს რომ ის უნდათ? არ ვიცი, მე ძალიან მინდა, დედასაც უნდა. როგორც გინდათ, ისე გააკეთეთ თქვენ. მე კი წავალ. მაგრამ ისინი ცოდონი არიან, მათ ხომ სხვა უნდათ? — მერე ჩემზე გაჯავრდებიან, ის წავიდეს“. ბურღონის ტესტსაც ეს ბავშვი შესატყვისად ავსებს. მეორე ბავშვი სანამ გადაწყვეტდა დასმულ კითხვას. ცქმუტავდა და ტუჩებს იკვნეტდა — „კლასის წყენინება არ მინდა, მეც მინდა, მაგრამ ეს არ იქნება კარგი. მე მინდა — არა, ის წავიდეს“. მეტად საინტერესოა, ჩვენი თვალსაზრისით, ერთი ბავშვის მონაცემი: „რადგან ბავშვებს ის უნდათ, ის წავიდეს. მე ძალიან მინდა, მაგრამ შურს ხომ არ გამოვაკლენ? — მე მინდა ყველას ვუყვარდე. ამიტომ უნდა დავუთმო და არ უნდა ვთქვა. რომ — „მე წავალ“. ცდისპირები დალონებულები ტოვებენ ოთახს, შეწუხებული უკვე მოხდენილი არჩევანით, მაგრამ ეტყობათ კმაყოფილებაც აღსანიშნავია ისიც, რომ ამ ცდისპირებს ბურღონის ტესტის შესრულებაში მოსდით შეცდომები, მაგრამ ისინი გულდასმით ასწორებენ მათ თავისი გადაწყვეტილების შესაფერისად.

V კლასი (11—11,5 წ.) — ისევე, როგორც IV კლასის ბავშვე-

ბი, ესენიცი დიდი ენთუზიაზმით და ბავშური ყიყინით შეხვდნენ „ახალ ამბავს“ მოსკოვში გამგზავრების შესახებ.. მხოლოდ ერთი ბავშვის არჩევანის შესაძლებლობამ ამათაც, როგორც მეოთხეკლასელებს, გაუფუჭა გუნება. გაოცებას იწვევს მეხუთეკლასელთა რეაქცია, რომელიც საგრძნობლად განსხვავდება მათზე ერთი წლით უმცროსთა (მეოთხეკლასელთა) რეაქციისაგან. სერიოზული ჩაფიქრება, ერთი ბავშვის არჩევანთან დაკავშირებით, უკვე იმის მაჩვენებელი იყო, რომ მათი დამოკიდებულება საკითხისადმი არ ატარებდა სხვის მიმართ განურჩევლობისა და მხოლოდ „თვითონ“ წასვლის სურვილის ელფერს. ზოგიერთმა ამ კლასში ბევრი იწვალა, წაშალა ერთხელ დაწერილი, ზოგმა უკვე ჩაბარებული ფურცელი უკანვე წაიღო. ბავშვებს ეტყობოდათ, რომ ფიქრობდნენ, ახდენდნენ „ნამდვილ“ არჩევანს; წერის დროს, ხელს აფარებდნენ დაწერილ გვარს, წერდნენ: „ესა და ეს გვარი გეხვეწებათ, რომ მოსკოვში გაგზავნოთ მისი მეგობარი“.

ცდის მესამე სერიაში მოლოდინების კითხვარის შევსებაც არ ატარებს ზედაპირულ ხასიათს. ისინი ბევრს ფიქრობენ, ყოყმანობენ, სანამ შეავსებდნენ ამ კითხვარს; ყოყმანი უფრო ხანგრძლივია, როცა ჯერი აქტიურ გადაწყვეტას ეხება. ცდის შედეგები მოწმობს, რომ მათთვის მიცემული ამოცანა (ე. ი. იმათთვის, ვინც დაუთმო კონფლიქტით და იმათთვისაც ვინც არ დაუთმო კონფლიქტით), ძნელი და უსიამოვნოა, ძნელია სწორედ ასეთი დაპარისპირების („მე და კლასი“) გამო. მე-5 კლასის ბავშვებთან პირველად გაისმის ბავშვის სუსტი, გაუბედავი, მაგრამ დაფიქრებული კითხვა: ორი რომ წავიდეს, არ შეიძლება? აქ 70 ბავშვიდან 43 არ თმობს (იხ. ცხრილი 2) სასურველ ადგილს ამხანაგის სასარგებლოდ, მაგრამ ეს არდათმობა აქ სულ სხვა ხასიათს ატარებს, ვიდრე მეოთხეკლასელებთან. ბავშვი შეწუხებულია ამ უარით. ის ცდილობს თავი გაიმართლოს ამ კლასელთათვის ტიპურია თავისმართლების ცდა დაუთმობლობის შემთხვევაში: „რა ვქნა, არ ვყოფილვარ არასოდეს და ძალიან მინდა“, რაც სულ სხვა ხასიათს ატარებს მეოთხეკლასელთა ჩვეულებრივ („ყველას თავის თავი მეტად უყვარს“) განცხადებასთან შედარებით. მე-5 კლასის ბავშვებთან უკვე მასიურად გვხვდება (მე-4 კლასთან შედარებით) ამ სასურველი ადგილის დათმობა (70-დან 27). მართალია, ეს დათმობა იწვევს ემოციურად უსიამოვნო მდგომარეობას, დაიბუღობას და კონფლიქტს, მაგრამ აქ ბავშვი ფაქტიურად პირველად ხდება იმის შემძლე, რომ სხვის სასარგებლოდ გადაწყვეტოს ამოცანა. მეტად საინტერესოდ გვეჩვენება აგრეთვე მოლოდინების კითხვარის შესატყვისობის საკითხი ფაქტიურ გადაწყვეტასთან. მე-4 კლასში მოლოდინები (70-დან 4-ის გამოკლებით) განლაგებას მხოლოდ თავის სასარგებლო მიმართულებას იღებდნენ, აქ 37 ბავშვის

შემთხვევაში მოლოდინებმა მიიღეს სხვის სასარგებლოდ განლაგება, რაც იმის მომასწავებელი უნდა იყოს, რომ გადაწყვეტაც სხვის სასარგებლოდ იქნება. მაგრამ, როდესაც ბავშვები გადაწყვეტის პირისპირ აღმოჩნდნენ, 37 ბავშვიდან 27 გაჰყვა მოლოდინების შესატყვის გადაწყვეტას, მხოლოდ 10-მა გადაწყვეტა ამოცანა თავის სასარგებლოდ. 43 ბავშვიდან, რომლებმაც არ დაუთმეს ამხანაგს მისთვის სასურველი ადგილი, 17 კონფლიქტურ მდგომარეობაში აღმოჩნდა, ხოლო 26-მა უკონფლიქტოდ გადაწყვეტა საკითხი თავის სასარგებლოდ. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ იმ შემთხვევაშიც, როცა ბავშვები არ თმობენ ადგილს უკონფლიქტოდაც კი, მათი ქცევა სულ სხვა ხასიათს ატარებს. აქ არდათმობაში უკვე აღარ ჩანს ის საზეიმო ელფერი, რომელიც მეოთხეკლასელთა ქცევას ახასიათებს. ცდის განმავლობაში ნათლად ჩანდა, რომ ბავშვები, რომლებიც კონფლიქტურ მდგომარეობაში აღმოჩნდნენ, შეწუხებული იყვნენ კლასისადმი ასეთი დაპირისპირების გამო. ასეთსავე მდგომარეობაში არიან ბავშვები, რომლებიც კლასის სასარგებლოდ წყვეტენ ამოცანას (27 ბავშვი). კლასის სასარგებლოდ გადაწყვეტის შემთხვევაში ტიპური პასუხი იყო მაშინაც კი, როცა ბავშვმა არ იცოდა, თუ, კერძოდ, კლასის უმრავლესობამ ვინ აირჩია: „რადგან კლასი სხვას უპერს მხარს, ის წავიდეს; მეც მივინდა, მაგრამ მე რე უამხანაგოს დამიძახებენ“; „რატომ სხვა უნდა წავიდეს? მე წავალ! არა, ის წავიდეს, ვინც ბევრმა აირჩია; მე რატომ არ ამირჩიეს“; „დავუთმობ, თქვენ უთხარით, რომ მე დავუთმობ“... ბავშვი, რომელსაც ძალიან უნდოდა მოსკოვში წასვლა იმიტომაც, რომ ძმა იქ ჰყავდა, ამბობს: „მე რომ წავიდე, მაშინ ის ბავშვი და მთელი კლასი იფიქრებენ, რომ მე დავტოვე ის, არა და, ის რომ წავიდეს, მე დამწყდება გული ძალიან. მთელ კლასს თუ უნდა, მაშინ ის წავიდეს, კარგი, დავუთმობ, რომ მე რე ბავშვებმა არ თქვან, რომ მე სხვებს არ შევხედე, არ წარმოიღვინონ სხვანაირად. მაგრამ ძალიან რომ მივინდა მეც?! მე წავალ, მაგრამ კლასი იფიქრებს, რომ მე ჩემი თავი ავირჩიე. არ მივინდა ასე იფიქრონ ჩემზე — ის წავიდეს“. ეს მსჯელობა წარმოებდა თითების კვანძისა და შუბლის სრესის ფონზე. არის ასეთი კითხვებიც: „არ შეიძლება ორივე? მეც მივინდა, იმასაც, და კლასსაც ის უნდა. არ შეიძლება მე წავალ... არა, ის წავიდეს“. ან კიდევ — „არ ვიცი, მეც მივინდა ძალიან, მაგრამ კლასს რომ სხვა უნდა? არ გამოვა კარგი, რომ მე ჩემი თავი დავასახელო. ეს უხერხულია და კლასთან სირცხვილია. წასვლა კი მივინდა ძალიან. ძნელად ვუთმობ; მაგრამ რა ვქნა, აბა, სხვანაირად არ შეიძლება!“; „ვინც კლასს უნდა“, „რადგან კლასს უნდა“, „კლასის წინაშე სირცხვილია“ და სხვა. ამგვარი პასუხები ტიპურია ამ ასაკის იმ ბავშვებისათვის, რომლებიც კლასის სასარგებლოდ წყვეტენ საკითხს.

იმავე გამოთქმებს ვხვდებით იმ ბავშვების მსჯელობაში, რომლებიც კონფლიქტურ მდგომარეობაში ვარდებიან, საკითხს მაინც თავის სასარგებლოდ წყვეტენ: „თვითონ შეავსეთ; მეც მიწა, მაგრამ კლასს სხვა უნდა. მაშინ მე წავალ. სირცხვილა? — ის წავიდეს? არა მე წავალ“; „რა უფლება მაქვს, რომ მე წავიდე, კლასს სხვა უნდა. მეც მიწა ძალიან, მე წავალ“. — ასეთია, დაახლოებით, ამ ბავშვების მიერ სიტუაციის შეფასება.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ამ ასაკის ცდისპირებისათვის აქაც არის მეოთხეკლასელთათვის ნიშანდობლივი გადაწყვეტის 26 შემთხვევა. ამ ბავშვებმა ამოცანა თავის სასარგებლოდ გადაწყვიტეს სრულიად უკონფლიქტოდ, დაუყოვნებლივ. „მე წავალ“, „არ დაუთმობ“ — ამბობენ ისინი. ბავშვები, რომლებიც კონფლიქტურად გადაწყვეტის ჯგუფში მოვათავსეთ იმ ნიშნების მიხედვით, რომლებიც ქცევაში თვალნათლივ გამოვლინდა მე-5 კლასში, ჩვეულებრივ ხმამაღლა გამოხატავენ თავის უსიამოვნო განწყობილებას, გადაწყვეტილებაც ხმამაღლა გამოაქვთ. იმ შემთხვევაში, როცა ვერ უთმობს ბავშვი, დაეინებით კითხულობს, ვინ არის ის ერთი? ასეთ ბავშვებს ყოველთვის ვუსახელებდით მათ მიერ დასახელებული ბავშვის გვარს. ესეც არ ჭრიდა. გადაწყვეტა მაინც თავის სასარგებლოდ კეთდებოდა (ყოყმანით ან უყოყმანოდ). ერთი, რაც უნდა აღინიშნოს ამ ასაკის ბავშვისათვის, არის მისი გააქტიურების, შეწუხებულობის ხმამაღლა გამოხატვა, ზენეშა, წრიალი, ხმაური. ისინი ტოვებდნენ ოთახს, კარს ჭახუნით კეტავდნენ, ბუზღუნებდნენ, ჭუმცა მათ გადაწყვეტილების გამოტანაში აქტიურად არავინ ჩარეულა. ეს კონფლიქტური მდგომარეობა მელანქოლია ყველაფერში. ხოლო ცდისპირებს, რომლებმაც ამხანაგის სასარგებლოდ გააკეთეს არჩევანი, ეტყობათ ისეთივე თვითკმაყოფილება, როგორც შეიმჩნეოდა იმ 3 ცდისპირთან, რომლებმაც მე-4 კლასში ადგილი დაუთმეს კლასის მიერ არჩეულს.

VI და VII კლასი. (12, 12,5 და 13—13,5 წლ.) სტატისტიკური მონაცემებისა და რეაქციათა მსგავსობის გამო, შესაძლებლად მივიჩნით მოგვეხილა VI და VII კლასებში ჩატარებული ექსპერიმენტების საერთო ანალიზი. „კანდიდატის“ დასახელების საკითხი წყდება არა გვერდით ჯდომის ფაქტორით, როგორც ამას ადგილი ჰქონდა IV და ნაწილობრივ, V კლასში, არამედ აქ ზდება ფაქტიური ამორჩევა, კანდიდატის ნამდვილი წამოყენება. VI და VII კლასებში ტენდენცია იყო მასიურად გადაწყვიტათ ეს საკითხი — გუნდურად, ხმამაღლა, რადგან მთელ კლასს ეხებოდა ეს საქმე და კლასის მიერ გასაგზავნ კანდიდატურის შესახებ წყდებოდა საკითხი. ასეთი (კოლექტი-

ური) მიდგომა საკითხისადმი ჩვენს მიერ აკრძალული იყო. ამის შემდეგ ბავშვები ჩაფიქრებით წყვეტდნენ ამ ამოცანას. ამოცანის გადაწყვეტისას ხელმძღვანელობდნენ არა მხოლოდ პასუხისმგებლობის გრძნობით ან კარგი აკადემიური წარმატებებით (როგორც ამას ადგილი ჰქონდა მე-5 კლასში), არამედ სხვა ნიშნებითაც (როგორცაა: კარგი ამხანაგი, კარგი ბიჭი, ლამაზი და სხვ., თუმცა ამის მიხედვით სპეციალური კვლევა ცდის მსვლელობის დროს არ გვიწარმოებია). განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს ამ ასაკში თვით ბურლონის ტესტის შესრულება ცდის I სერიაში. პირადი დაინტერესების გარეშე ბავშვები გაფაციცებით აღევენებენ თვალყურს შესრულების სისწრაფეს: გაოცებული არიან ერთი და იგივე ამოცანის განსხვავებულად შესრულებით. პირადულის გვერდით ადგილს იკავებს შემეცნებითი ინტერესები, რაც წინა კლასებში არ გვხვდებოდა, პირადულის დომინირების გამო. განსაკუთრებით საინტერესოა მოლოდინების კითხვარის შევსება. აქ ბავშვი ცდილობს ღრმად ჩაუფიქრდეს დასმულ კითხვას. მისი პასუხი აღარ ატარებს შეუფერხებლობის ნიშანს; ის ცდილობს ნამდვილად წარმოიდგინოს, თუ რას მოელიან მისგან. შესაძლოა, ბავშვს ჯერ გამოცდილებაში არ ჰქონია მსგავსი შემთხვევა, მას არც სხვების რეაქცია უნახავს ამგვარი ამოცანების ასე თუ ისე გადაჭრის დროს და მისთვის ერთი რამ ცხადია: მისი პასუხი იმას კი არ გამოხატავს, რაც თვითონ მას სურს, არამედ სხვის აზრს მის შესახებ, სხვის მიერ მისგან მოსალოდნელი პასუხის გათვალისწინებას. მე-6 კლასში 70 ცდისპირიდან 56 სხვის სასარგებლოდ გადაწყვეტის მოლოდინს აღნიშნავს, ხოლო მე-7 კლასში 70 ცდისპირიდან — 64. ფაქტიურად მე-6 კლასში 56-დან მხოლოდ 41 უთმობს სხვას და მე-7-ში — 64-დან 52. ისევე, როგორც წინა კლასებში, კლასისა და პირადი სურვილის დაპირისპირება აქაც იწვევს კონფლიქტურ მდგომარეობას. ამ ასაკის ბავშვებისათვისაც ძნელია თავის გართმევა ასეთი სიტუაციისაგან, მაგრამ ქცევის მოდელი აქ მკვეთრად განსხვავებულია, რასაც ადასტურებს არა მხოლოდ რიცხობრივი მაჩვენებელი, არამედ ცდისპირთა ემოციური მდგომარეობა, მათი თვითდაკვირვების მასალის ანალიზი. როგორც მე-2 ცხრილიდან ჩანს, აქ საგრძნობლად იმატა ამხანაგისათვის დათმობის რიცხვმა (მე-6-ში — 41, მე-7-ში — 52) და შესატყვისად შემცირდა უპირატესობის მინიჭება საკუთარი სურვილისათვის (მე-6-ში — 29, მე-7-ში — 18). მაგრამ, რაც იქცევს განსაკუთრებულ ყურადღებას, ეს ისაა, რომ მე-6 კლასში პირველად გვხვდება უკონფლიქტო დათმობის შემთხვევა: 41 ცდისპირიდან, რომლებმაც დათმეს კლასის სურვილის სასარგებლოდ, 5 ცდისპირმა მე-6 კლასში უკონფლიქტოდ მიიღო გა-

დაწყვეტილება, ხოლო მე-7-ში ეს რიცხვი 9-მდე გაიზარდა. ამ ფაქტის ახსნა იმით, რომ, შესაძლოა, ისინი არ იყვნენ დაინტერესებული მოსკოვში წასვლით, უსაფუძვლოა და ნათლად ჩანს ცდისპირთა ქცევაში, როგორც ცდის I სერიაში, ისევე მე-3-ში, სადაც ისინი ემოციურად, მთლიანად იყვნენ ჩართული, მონდომებით ასრულებდნენ ამოცანას, თუმცა შეეძლოთ უბრალოდ განეცხადებინათ, რომ მონაწილეობის მიღება არ სურდათ ექსპერიმენტში. მათი თვითდაკვირვებაც და ქცევის გარემოხატულებაც იმავეს ადასტურებს, რაც უფლებას გვაძლევს ვილაპარაკოთ შექმნილ მდგომარეობაზე. — „მერე რა, რომ მეც მინდოდა, ის კლასს უნდა, ის წავიდეს“ (მე-6 კლასი); „ის წავიდეს, ის კლასს უნდა“ (მე-6 კლასი); „ვინც უნდა იყოს, ის წავიდეს, თუ კლასმა აირჩია“ (მე-7 კლასი); „კლასი თუ ემხრობა, ის უნდა წავიდეს, აბა რა!“ (მე-7 კლასი); „მე რატომ უნდა ვეწინააღმდეგო იმას, ვინც კლასს უნდა?“ (მე-7 კლასი); „ის წავიდეს, ვინც უნდათ, ვინც კლასმა აირჩია“; „ამხანაგია, კლასმა აირჩია, არ შეიძლება ცუდად მოექცე“. მოკლედ, მათ მიერ დასკვნის გამოტანა და გადაწყვეტილების მიღება მაშინვე ხდება კითხვის დასმისთანავე. ამას თან არ ახლავს არც ოხვრა, არც თითების კვენტა, არც გაწითლება, ყოყმანი და არც ბევრი მსჯელობა სხვა შესაძლებელი ქცევის შესახებ. ყოველივე ეს გვაფიქრებინებს, რომ მათთვის ამ გადაწყვეტილების მიღება არ იყო ძნელი, ეს სიტუაცია მათთვის არ აღმოჩნდა კონფლიქტური. სიტუაცია, თითქოს, ერთი ნიშნით გამოიკვეთა კლასის სურვილის, კლასის ნების მიხედვით და ამ კლასის წევრებიც არ აღუდგნენ წინ ამ სურვილს, ყოველგვარი კონფლიქტური განცდების გარეშე.

კონფლიქტური მდგომარეობა ამ ორი კლასის მოსწავლეთა უმრავლესობით შეიქმნა, როგორც დათმობის, ისევე დაუთმობლობის გადაწყვეტის გამოტანის დროს. მე-6 კლასის 41 ცდისპირიდან, რომლებმაც დაუთმეს კლასის ამხანაგს, 36 ცდისპირისათვის ეს სიტუაცია კონფლიქტური აღმოჩნდა. ასეთივე იყო იმ 43 ცდისპირისათვის 52 ცდისპირიდან — მე-7 კლასში. კონფლიქტური იყო ეს სიტუაცია აგრეთვე მეექვსეკლასელი 16 ცდისპირისათვის იმ 29-დან, რომლებმაც არ დაუთმეს, და 12 ცდისპირისათვის 18-დან მე-7 კლასში. კონფლიქტური გადაწყვეტა ცდისპირისათვის დაახლოებით ასეთ პირობებში ხდებოდა (მოგვყავს ცდისპირთა ვერბალური მონაცემები): „მე ძალიან მინდა, როგორც იქნა, მეღირსა და ეხლა უარი უნდა ვთქვა, მაგრამ ამხანაგები რას იტყვიან? მე ვერ გადავუღვები წინ, მაგრამ მეც რომ მინდა? წავიდეს ის, ვინც კლასს უნდა, ვისაც ემხრობიან...“ (მე-6 კლ.); „ბავშვები იტყვიან, თვითონ თავისი თავი აირჩიო, მაგრამ მე ძალიან მინდა. მე ვერ დავუთმობ სხვას. რამეს იტყვიან, მაგრამ მე ვერ დავუთმობ“; „სხვასაც უნდა, მეც მინდა. მე წავალ“ (მე-

6 კლ.); „კლასმა სხვა აირჩია და ის უნდა წასულიყო კიდევ, მაგრამ მე უკეთ გამიკეთებია; ვინც არ შეგარცხვენს, ის უნდა წავიდეს, იმას რომ ჩემზე უკეთ გაეკეთებინა, მაშინ არ ვიცი, მართალია, კლასს უნდა, მაგრამ მე უკეთ გავაკეთე, მე წავალ“ (მე-6 კლ.); „მე კი მინდა წასვლა, მაგრამ უხერხულია, რომ არ დავთმო, სირცხვილია, მაგრამ მე მინდა; მეც მაინტერესებს, არა ვარ ნამყოფი, მეორეს მხრივ, უხერხულია. არა, მე წავალ“ (მე-6 კლ.). ეს ცდისპირები ხშირად ლაპარაკობენ უფლებასა და მოვალეობაზე. მათ მსჯელობაში, რომელიც დასმული კითხვის გადაწყვეტას ეხება, უკვე აღვიღებთ იქერს და გარკვეული წონის მატარებელი გამოდის „ვალდებულება კლასის წინაშე“.

„მე უფლება არა მაქვს — ვინც კლასმა აირჩია, იმის საწინააღმდეგოდ ვიმოქმედო, წასვლა ვის არ უნდა? მე ძალიან მინდა, მაგრამ კლასმა რომ სხვა აირჩია? მე არ დამიმსახურებია და ის წავიდეს. მე ვერ წავალ კლასის წინააღმდეგ. მართალია მე უკეთესად გავაკეთე, მაგრამ კლასმა ის აირჩია, მე მოვალე ვარ იმას დავუთმო; ისე კი — ძალიან მინდა“ (მე-6 კლ.). აი, რამდენიმე დამახასიათებელი ვერბალური გამოხატულება იმ შინაგანი მდგომარეობისა, რასაც ეს ცდისპირები განიცდიან.

ამის მსგავსი პასუხები გვაქვს მე-7 კლასის იმ ცდისპირებთან, რომლებსთვისაც ეს სიტუაცია კონფლიქტური აღმოჩნდა, როგორც დათმობის, ისე დაუთმობლობის შემთხვევაში. საილუსტრაციოდ შეიძლება მოვიყვანოთ რამდენიმე მაგალითი: „არ ვიცი, რადგან მთელ კლასს სურს, ის წავიდეს. ჩემზე რომ ეთქვამთ, მაშინ აუცილებლად მე წავიდოდი. რადგან ბავშვებს არ უნდათ, უხერხულია, არც შეიძლება გადაეღობო“ (მე-7 კლ.) ერთ-ერთი ცდისპირი ამ კლასიდან, რომელიც დარწმუნებული იყო, რომ მას აირჩევდნენ, ძალიან შეწუხდა დასმული კითხვის გამო, დიდხანს იყო ჩაფიქრებული, მაშინვე იკითხა, ვინ იყო კლასის უმეტესობის მიერ დასახელებული (დროის მიხედვით, ეს ექსპერიმენტი ყველაზე დიდხანს მასთან მიმდინარეობდა, მაგრამ მან ვერავითარი მიმართულებით ვერ მოახერხა საკითხის გადაწყვეტა). ბოლოს, დარცხვენილმა და გაწითლებულმა თქვა: „მე წავალ, მე ძალიან მინდა, მართალია, ძალიან ცუდი საქციელია, მაგრამ მე ვერ დავუთმობ“. ეს ცდისპირი დარცხვენილი ჩქარა ტოვებს ოთახს. „მე არა ვარ ნამყოფი მოსკოვში, მე მინდა წასვლა; მაგრამ სირცხვილია, მათ სხვა უნდათ. მერე გამკიცხავენ. მე უფლება არა მაქვს იმათ საწინააღმდეგოდ წავიდე. — ის წავიდეს. მე არ ვიცი, რა ვქნა. მეც მინდა, იმათ კი სხვა უნდათ. რა ვქნა, ის წავიდეს?“

ცდისპირთა ასეთი მსჯელობა სისტემატურად მიმდინარეობდა აშკარად გამოხატულ ემოციურ განცდათა ფონზე უფრო გამოკვეთილად გამოვლენის თვალსაზრისით. ეს გარემოება დამახასიათებელია ამ ასაკის ცდისპირებისათვის და უფრო იშვიათად გვხვდება დაბალ კლა-

სებში. თითების კვნეტა, თვალების არიდება, გაწითლება, ტუჩების კვნეტა სირცხვილისაგან, გაცინება უხერხული მდგომარეობის დასაფარავად, ღროის დიდ ინტერვალში სიჩუმე, ბურღონის ტესტის ხელმეორედ შევსება დიდი დაყოვნებით, ხან ერთი ასოს წაშლა ერთი ხაზით, ხან მეორესი, სამუშაოს სრული მიტოვება და სხვ. მეტად გავრცელებულია ამ ცდისპირებთან. ცდის ხელმძღვანელთან მათი დამოკიდებულებაც თავიხებურ ხასიათს ატარებს: ისინი გვთხოვდნენ დახმარებას, მსჯელობდნენ, კითხულობდნენ ჩვენს აზრს, გვანდობდნენ გადაწყვეტას და სხვ. ამ ცდისპირებთან, ისევე როგორც მე-5 კლასელ იმ ცდისპირებთან, რომლებიც კონფლიქტურ მდგომარეობაში აღმოჩნდნენ, სრულიად აშკარა იყო განცდათა სიმწვავე, მერყეობა გადაწყვეტილების გამოტანისას, სიძნელე როგორც დათმობაში, ისევე დაუთმობლობაში.

რაც შეეხება ბავშვებს, რომლებმაც თავის სასარგებლოდ გადაწყვიტეს საკითხი უკონფლიქტოდ, ისინიც მკვეთრად განსხვავდებიან მე-5 და, განსაკუთრებით, მე-4 კლასის ბავშვებისაგან. ისინი ჭიუტად ამბობენ, რომ არ დაუთმობენ სხვას ამ ადგილს. შესაძლოა ფორმით ეს იგივე პასუხია, მაგრამ ფაქტიურად ეს უკვე მოზრდილი ადამიანის პასუხია, რომელიც თავის თავზე იღებს მთელ პასუხისმგებლობას თავის ქცევაზე კლასის მიმართ. შეიძლება ითქვას, რომ იგი უპირისპირდება მთელ კლასს და გაცნობიერებულებაც აქვს სწორედ ეს დაპირისპირება — „მე და, მთელი კლასის სურვილი“. „მე მინდა წასვლა, მე წავალ“ (მე-6 კლ.); „მე უკეთ გავაკეთე, მე წავალ“ (მე-6 კლ.); „მე არავისი არ მეშინია, არც ცუდს ვაკეთებ, მე უკეთ შევასრულე ამოცანა, მე წავალ“ (მე-7 კლ.); „მეც ამირჩია ზოგიერთმა, მე უკეთ გავაკეთე. მე წავალ და არაფერს ცუდს ამაში არ ვხედავ“. ამ ბავშვებთან აშკარად იგრძნობა, რომ ისინი ნაწყენი არიან თავის თანაკლასელებზე. გამოთქმა — „მე უკეთ გავაკეთე“, რასაკვირველია, გამართლების მიზნით მოაქვთ, ე. ი. ხედავენ საკუთარ საქციელში ისეთ მომენტს, რომელსაც გამართლება სჭირდება, რომელიც ახსნას მოითხოვს და, ბოლოს, წასვლის სურვილი, რომელსაც თან ახლავს წყენა მთელი კლასის მიმართ, ადვილად და უყოყმანოდ გამოატანინებს მათ, გადაწყვეტილებას თავის სასარგებლოდ. შესაძლებელია, და ჩვენ ვუშვებთ კიდევ, რომ ეს გადაწყვეტა მთლად უკონფლიქტოდ და სრულიად თავისუფლად არ ხდება, მაგრამ გამოვლინებულ ქცევაში, რომლის მიხედვითაც ჩვენ ვმსჯელობთ სხვა ცდისპირთა კონფლიქტური მდგომარეობის შესახებ, მათი გაძნელებული არჩევანი არ გამომყლავნებულა და არც დილემის სიმძიმე დასტურდება.

ასეთია ექსპერიმენტის შედეგები კლასების მიხედვით.

ცდის შედეგები, როგორც ეს სათანადო ცხრილებიდან ჩანს, უფლებას გვაძლევს დავასკვნათ:

1. სოციალური მოლოდინებისა და მოთხოვნილებების დაპირისპირება გარდამავალ ასაკში უმეტეს შემთხვევაში ქმნის კონფლიქტურ სიტუაციას. ეს დაპირისპირება გარდამავალ ასაკამდე დაპირისპირებად არ განიცდება და ამიტომ თითქმის არ იწვევს კონფლიქტს.

2. ჩვენი ექსპერიმენტების მიხედვით სოციალური მოლოდინები ჯგუფის სასარგებლოდ საკმაოდ დიდი რაოდენობით იჩენს თავს გარდამავალი ასაკის დასაწყისში და მათი რიცხვი ასაკის ზრდასთან ერთად სწრაფი ტემპით იზრდება. გარდამავალ ასაკამდე დაპირისპირებულად არ განიცდება ან, თუ განიცდება ისიც მეტად იშვიათად.

3. გარდამავალი ასაკიდან სოციალური მოლოდინები, პირად მოთხოვნილებებთან დაპირისპირების შემთხვევაში, აფერხებენ ამ უკანასკნელის რეალიზაციას, გარდამავალ ასაკამდე კი პირადი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შეუფერხებლად, კონფლიქტის გარეშე ხორციელდება.

4. გამოკვლევის შედეგად დადასტურდა, რომ სოციალური მოლოდინების ხვედრითი წონა ქცევის მოტივთა შორის ასაკთან ერთად უფრო და უფრო იზრდება.

როგორც აღნიშნული იყო, ექსპერიმენტში ცდისპირთა „მე“ მთლიანად იყო ჩართული, რაც მიუთითებს იმაზე, რომ ჩვენს ცდისპირებში „საკონტროლო“ მოთხოვნილება ძლიერად იყო წარმოდგენილი. მიუხედავად ამისა, ამ მოთხოვნილების რეალიზაცია გარდამავალი ასაკიდან ბრკოლდება და ბარიერის როლში გამოდის ჯგუფის სოციალური მოლოდინები. ვფიქრობთ, უფლება გვაქვს ვიმსჯელოთ გარდამავალ ასაკიდან ჯგუფის სოციალური მოლოდინების ისეთი მოტივაციური მნიშვნელობის შესახებ, რომელსაც ძალა შესწევს დაუპირისპირდეს, შეაკავოს ძლიერი მოთხოვნილების რეალიზაცია და ინდივიდი კონფლიქტამდე მიიყვანოს. 10 წლის ბავშვთან ამ ფაქტს თითქმის არა აქვს ადგილი. პირადი მოთხოვნილებისა და ჯგუფის სოციალური მოლოდინების დაპირისპირების შემთხვევაში ქცევა უპირატესად პირადი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ნიშნით წარიმართება. ამიტომ ლოგიკურად გვეჩვენება დასკვნა, რომ წინა გარდამავალ ასაკში სოციალურ მოლოდინებს სუსტი მოტივაციური ღირებულება გააჩნია და ჯგუფის სასარგებლო სოციალური მოლოდინების მკვეთრი გამოვლენა გარდამავალი ასაკიდან იწყება. ინდივიდის მიმართ სოციალური მოლოდინების დაშვების

მეორე მხარე არის ამ სოციალური მოლოდინების ფაქტიური არსებობა, მათი აღიარება, აღიარება იმისა, რომ ჯგუფს აქვს გარკვეული ნორმა და ამ ნორმის განხორციელების მოლოდინი, რომ ეს ნორმა მოცემულ კონკრეტულ შემთხვევაში პირადი მოთხოვნილების ხარჯზე ჯგუფის სასარგებლო არჩევანის მოხდენას მოითხოვს. მოლოდინის არსებობა გულისხმობს ჯგუფის უფლებას ჯგუფის წევრის მიმართ და ჯგუფის წევრის ვალდებულებას ჯგუფის ნორმის განსახორციელებლად; გარდამავალ ასაკამდე სოციალური მოლოდინები ჯგუფის საწინააღმდეგო მიმართულებით ლაგდებიან. შესაძლოა, უფრო სწორი იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ისინი გვევლინებიან არა ჯგუფის საწინააღმდეგოდ, არამედ პირადი მოთხოვნილების სასარგებლოდ. მართალია, ამ შემთხვევაში ეს თითქოს ერთსა და იმავეს ნიშნავს: პირადისათვის უპირატესობის მიცემა მექანიკურად გამორიცხავს ჯგუფის სურვილის შესატყვის ქცევას. მაგრამ, როდესაც გარდამავალ ასაკამდე ბავშვი პასუხობს კითხვაზე — რას მოვლიან შენგან, დაუთმობ თუ შენ წახვალ? — ვფიქრობთ, შეცდომა იქნებოდა დაგვესკვნა, რომ იგი თავისი მსჯელობის ობიექტად აქცევდეს მის მიმართ არსებულ სოციალურ მოლოდინებს. მისი პასუხი მთლიანად მის სურვილს გამოხატავს და არა სოციალურ მოლოდინებს. უფრო მეტიც, საფიქრებელია მისი პასუხები იმაზე მეტყველებდეს, რომ მას ფაქტიურად არც ჰქონდეს ჯგუფის სასარგებლო სოციალური მოლოდინები, მის წინაშე არ იდგეს იმ ნორმის შესრულების მოთხოვნა, რომელსაც ჯგუფი უყენებს მის წევრებს; ამიტომ მას არა აქვს არც მოლოდინის მნიშვნელობის ცნობიერება და, რასაკვირველია, არც ვალდებულებითი დამოკიდებულება (აქედან გასაგები ხდება უკონფლიქტო გადაწყვეტა. 70-დან—4 მე-4 კლ. და 70-დან 37 მე-5 კლ.). ეს რიცხვები უფლებას გვაძლევს ვიფიქროთ, რომ გარდამავალი ასაკიდან მოზარდს უჩნდება სოციალური მოლოდინის ცნობიერება, რაც ასახავს ფაქტიურ ვითარებასაც, ე. ი. ნორმების წაყენებას ჯგუფის წევრების მიმართ, ამ ნორმების განხორციელების ვალდებულებებსა და მოლოდინებს. გარდამავალი ასაკიდან ჯგუფის სასარგებლო სოციალური მოლოდინების არსებობის დაშვება ნებას გვაძლევს ვიმსჯელოთ სოციალური მოლოდინების ფაქტიური არსებობის და მათი მოტივაციური მნიშვნელობის ინტენსიფიკაციის შესახებ.

გარდამავალი ასაკიდან იწყება პირადი მოთხოვნილებების შეკავება და საკითხის გადაწყვეტა ჯგუფის მოლოდინების შესატყვისად. ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ ჩვენს ექსპერიმენტში კონფლიქტური მდგომარეობის შექმნა უშუალოდ მეტყველებს სოციალური მოლოდინების ძლიერი მოტივაციური მნიშვნელობის შესახებ. მაგრამ ექსპერიმენტ-

ში აღმოჩნდა მეტიც, კერძოდ, გარდამავალი ასაკიდან დაწყებული, სოციალური მოლოდინები არა მხოლოდ აბრკოლებენ პირადი მოთხოვნილებების განხორციელებას, არამედ ქცევას თავისივე შესატყვისად წარმართავენ, ე. ი. ძლევენ ძლიერ პირად მოთხოვნილებას და ქცევის ერთპიროვნულ მოტივად გვევლინებიან. გარდამავალ ასაკამდე, როგორც ჩვენი ექსპერიმენტიდან ჩანს, ასეთი ფაქტი არ დასტურდება. მოთხოვნილება, უპირატესად, ის ერთადერთი ფაქტორია, რაც წარმართავს სუბიექტის ქცევას. „ალტერნატივებიდან ამორჩევისას, მოტივაციური მნიშვნელობის მატარებლად გვევლინება არა მხოლოდ ობიექტის თვისებები უშუალოდ, არამედ მოქმედების სოციალური მოლოდინებიც“¹. ჩვენს ექსპერიმენტში დადასტურდა, რომ გარდამავალ ასაკიდან სოციალურმა მოლოდინებმა მიიღეს ასეთი ძალა და ქცევის მოტივად იქცნენ. გარდამავალი ასაკიდან დაწყებული, ჯგუფის სასარგებლოდ არჩევანის გაკეთება და სოციალური მოლოდინების შესატყვისად მოქმედება ამის ნათელ ილუსტრაციას წარმოადგენს. ეს ერთხელ კიდევ ადასტურებს სოციალური მოლოდინების გაზრდილი მოტივაციური ძალის არსებობას.

ჯგუფის სასარგებლო სოციალური მოლოდინების დაშვებისა და ჯგუფის სასარგებლო გადაწყვეტის რიცხოვრივი ზრდა ასაკობრივად, უნდა მოწმობდეს ასაკთან ერთად სოციალიზაციის დონის მომატებას, რაც იმაში გამოიხატება, რომ სუბიექტისათვის სულ უფრო და უფრო მეტი მნიშვნელობით იტვირთება ჯგუფის სოციალური მოლოდინები და სუბიექტი ჯგუფის წარმომადგენლად განიცდის თავს. ამ შემთხვევაში ვალდებულებითი დამოკიდებულება ჯგუფის ნორმების მიმართ იმდენად გაშინაგნებული ხდება, რომ პირადი მოთხოვნილებების უკონფლიქტო დათრგუნვისა და ჯგუფის მოლოდინების სრული შესატყვისობის შესაძლებლობა იქმნება. თუ გარდამავალი ასაკის წინაპერიოდში (10 წ. — 4 კლ.) ჯგუფის სასარგებლო სოციალური მოლოდინები 40 ცდისპირიდან მხოლოდ 4-ს ჰქონდა და 3 ცდისპირმა დათმო პირადი სურვილი, გარდამავალ ასაკში (13 წ. მე-7 კლ.) 70-დან 64-ს ჰქონდა ჯგუფის სასარგებლო სოციალური

¹ Toward a General Theory of Action, ed. Parsons and Shields, New York 1959.

მოლოდინები და 52 ცდისპირი თმობს ადგილს ჯგუფის სასარგებლოდ. ამ ფაქტით კიდევ ერთხელ დასტურდება გარდამავალი ასაკიდან სოციალური მოლოდინების გაზრდილი მოტივაციური მნიშვნელობის ფაქტი. ვფიქრობთ; ექსპერიმენტის შედეგები უფლებას გვაძლევენ დავასკვნათ, რომ გარდამავალი ასაკიდან იწყება სოციალური მოლოდინების მოტივაციური მნიშვნელობის საგრძნობი ინტენსიფიკაცია და მათი მოტივაციური ძალად ჩამოყალიბება.

**მართებული და უმართებულო სოციალური მოლოდინები
და როლის კონფლიქტის გადაწყვეტა**

როლის კონფლიქტში სოციალურ მოლოდინებს ფუნქციური მნიშვნელობა ენიჭებათ. ლოგიკურია, რომ როლის კონფლიქტის გადაწყვეტაც სოციალური მოლოდინების ჩარევით უნდა ხდებოდეს. როლის კონფლიქტის გადაწყვეტის საკითხი სხვადასხვა მიმართულებით შეიძლება იქნეს განხილული. ჯეკსონ ტობი და სამუელ შტოუფერი¹ აღიარებენ ინდივიდში არსებულ დისპოზიციებს, რომლის მიხედვითაც ხდება გადაწყვეტა ერთი ტიპის მიმართულებით, რაც მიანიშნებს პიროვნების გარკვეულ ნიშანზე. ეს ტენდენცია, მათი აზრით, უპირველეს ყოვლისა, უნდა გამოვლინდეს როლის კონფლიქტის გადაწყვეტაში. როლში ჩართული ძირითადი უფლება-ვალდებულებების, მოლოდინისა და დამოკიდებულებების მიხედვით, ისინი განარჩევენ უნივერსალურ და პარტიკულარულ ვალდებულებებს. პარტიკულარული ვალდებულება არის უფრო მეტად აფექტური ტონის მქონე, აფექტურად შეფერილი, დიფუზიური. ამისგან განსხვავებით, უნივერსალური ვალდებულებები — აფექტურად ნეიტრალურია და სპეციფიკური, პარტიკულარული — შეზღუდულია პიროვნებით (მაგალითად, მეგობარი). დიფუზურობა პარტიკულარულ ვალდებულებაში როლების შესრულების მოქნილობის შესაძლებლობას იძლევა და თავის მხრივ დამოკიდებულია ინტიმურობაზე; რაც მეტია აფექტურობა, მეტია ვალდებულების გრძნობა. უნივერსალური ვალდებულებები უფრო რიგიდულია და დამოკიდებულია აფექტურ ჩართვაზე. საკითხი ასეთ ხასიათს იღებს: ყოველ სპეციფიკურ სიტუაციაში, რომელშიც შეიძლება შეიქმნას კონფლიქტი პარტიკულარულ და უნივერსალურ ვალდებულებებს შორის, სავარაუდოა იმის დაშვება, რომ ინდივიდებს ექნებათ მიდრეკილება შეასრულონ ყოველთვის პარ-

¹ Stouffer, Toby — Role Conflict and Personality; American Sociological Review, New York, 1949.

ტიკულარული ან უნივერსალური ვალდებულებები. ეს მიდრეკილება შეიძლება ცვალებადი იყოს განსხვავებულ ინდივიდებში, მაგრამ თუ მისი არსებობა დამტკიცდა, უფლება გვაქვს ვიმსჯელოთ პიროვნების ნიშნის შესახებ, რომელიც გამოხატავს ინდივიდის დისპოზიციას ყოველთვის ერთი გარკვეული მიმართულებით მოქმედებისაკენ. ეს უკანასკნელი კონფლიქტურ სიტუაციაში ვლინდება ან პარტიკულარულის, ან უნივერსალის სასარგებლოდ. ამასთან დაკავშირებით, ჭეკონ ტობის და სამუელ შტოუფერის მიერ ჩატარებული იქნა ექსპერიმენტი, რომელშიც მეგობრის პარტიკულარული როლი ეპირისპირებოდა ხუთ სხვადასხვა სიტუაციაში განსხვავებულ უნივერსალურ როლებს: ვეკილის, კრიტიკოსის, სადაზვერვო კომისიის ექიმის, დირექტორისა და ინსტრუქტორის როლებს. ხუთ განსხვავებულ სიტუაციაში პარტიკულარული და უნივერსალური როლების დაპირისპირებისა და მათთვის უპირატესობის მინიჭებისას ინდივიდები ამჟღავნებდნენ უფრო ერთი ტიპის ვალდებულების სასარგებლოდ გადაწყვეტის ტენდენციას. ამის მიხედვით კეთდებოდა დასკვნა მათი პიროვნული ნიშნის შესახებ.

მაგრამ როლის კონფლიქტის გადაწყვეტა სრულიად სხვა ასპექტით განხილვის შესაძლებლობას იძლევა, რომელიც ისევ სოციალური მოლოდინების მოტივაციურ მნიშვნელობასა და ამ მნიშვნელობის ინტენსიფიკაციას ხდის ნათელს.

| სოციალური ურთიერთმოქმედების პროცესის ერთ-ერთ ნიშანდობლივ და აუცილებელ მახასიათებელს წარმოადგენს სოციალური კონტროლის არსებობა, რომელიც ინდივიდის მოქმედებას გარკვეულ ჩარჩოში აქცევს, შესაძლებელს ხდის ინდივიდის ჯგუფში არსებობას, თვით ჯგუფის არსებობას და ძირითადად განპირობებს კიდევ ინდივიდის ქცევის შესატყვისობას ჯგუფის ნორმებთან და მოლოდინებთან. მართლდება თუ არა სოციალური მოლოდინები, ამაზეა უშუალოდ დამოკიდებული მეორე სოციალური ობიექტის რეაქციები (სასჯელი ან ჯილდო) — რეაქციები, რომელსაც სოციალურ ფსიქოლოგიაში სანქციები ეწოდება¹ ამრიგად, სანქციები წარმოადგენენ სოციალური ჯგუფის კონტროლს და კლასიფიცირდებიან როგორც ნეგატიური ან პოზიტიური¹ იმის მიხედვით, სრულდება შესაფერისი, სასურველი ქცევა, თუ ხდება მისგან გადახვევა. მაგრამ თვით სანქციების მოქმედება, რომელიც განპირობებულია მოლოდინებთან შესატყვისობა-შეუსაატყვისობით, აუცილებლად, მოითხოვს მოლოდინების ანალიზს კიდევ ერთი მიმართულებით — მართებულობის ასპექტით.

¹ Role Theory, ed. Bidle, New York, 1966.

სუბიექტმა შესაძლოა განიცადოს სოციალური მოლოდინები, რომლებიც მის მიმართ არსებობენ როგორც მართებული ან უმართებულო. მართებულად იწოდება ის მოლოდინები, რომელთა არსებობას თავის მიმართ პოზიციის მფლობელი კანონიერად თვლის; უმართებულო მოლოდინები კი ის მოლოდინებია, რომელთა არსებობას თავის მიმართ იგი უკანონოდ თვლის. მოლოდინებზე რომელთა არსებობა მართებულად მიიჩნევა, განცდილ ვალდებულებად იწოდება, უმართებულოდ მიჩნეული მოლოდინები კი განცდის ძალდატანებად. აქედან შეიძლება დავასკვნათ, რომ სოციალური მოლოდინები — მართებულობა და უმართებულობა წარმოადგენს ინდივიდის მიერ იმ სოციალური მოლოდინების შეფასებას (კანონიერების თვალსაზრისით), რომლებიც არსებობენ მის მიმართ. მაგრამ მოლოდინები, როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, შესატყვისობის ეფექტის მიხედვით ყოველთვის დაკავშირებული არიან სანქციებთან იმის მიხედვით, განიცდება ეს მოლოდინები როგორც მართებული თუ უმართებულო; ე. ი. სანქციებით ძლიერდება არა მარტო მართებული სოციალური მოლოდინები, არამედ ისეთებიც, რომლებიც უმართებულოდ არიან მიჩნეული. რადგან ვალიარებთ სოციალურ მოლოდინებს როგორც მოტივებს, აქედან გამომდინარეობს, რომ მოქმედების პროცესში ქცევის მოტივებად შეიძლება აღმოჩნდნენ არა მარტო მართებული, არამედ სანქციებით გაძლიერებული უმართებულო სოციალური მოლოდინებიც, ე. ი. უმართებულო სოციალური მოლოდინები. მართებული სოციალური მოლოდინების მსგავსად, შესაძლოა ის ორიენტირი იყოს, რომელიც ქცევის მიმართულების განმსაზღვრელია. ამასთან დაკავშირებით, ინდივიდუალური ორიენტაციის სამ ტიპს განიხილავენ, იმის მიხედვით, თუ რაზეა ორიენტაცია აღებული გადაწყვეტილების გამოტანისას — მართებულ სოციალურ მოლოდინებზე თუ სანქციებზე. შეიძლება გავარჩიოთ ინდივიდუალური ორიენტაციის სამი განსხვავებული ტიპი: პირველი — როლური კონფლიქტის შემთხვევაში სუბიექტი უპირატესობას ანიჭებს მართებულ სოციალურ მოლოდინებს. მისი განსაზღვრებით, სანქციები ძალდატანებას ახდენენ უფლებებზე და სანქცია, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს მის მიმართ, შეუსატყვისია მისთვის. ასეთ ინდივიდს უწოდებენ მოლოდინების მიმართ მორალურად ორიენტირებულს. მისი დისპოზიცია როლის კონფლიქტის შემთხვევაში ყოველთვის მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისი იქნება, ე. ი. იგი შეკვეცავს უმართებულოს დამოუკიდებლად იმისა, რა-

1 Me Eachern and Masson — Role Conflict and its Resolution, New York, 1956.

ნაირი სანქციები იქნება ჩართული. მოლოდინებისადმი ორიენტაციის მეორე ტიპი მ ი ზ ა ნ შ ე წ ო ნ ი ლ ა დ იწოდება. ამ შემთხვევაში უპირატესობა ენიჭება სანქციებს. ინდივიდის მოქმედება ხასიათდება ნეგატიური სანქციების მინიმუმამდე დაყვანისა და თავის დაცვის ნიშნით. მართებულ მოლოდინებს მისთვის მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობა აქვს. ძლიერი სანქცია ყოველთვის სძლევს სუსტს იმისაგან დამოუკიდებლად, მოლოდინები მართებულია თუ არა. ორიენტაციის მესამე ტიპს მ ო რ ა ლ უ რ — მ ი ზ ა ნ შ ე წ ო ნ ი ლ ი ს სახელით აღნიშნავენ. ინდივიდი ასეთი ორიენტაციით უპირატესობას არ ანიჭებს არც მართებულ მოლოდინებს, არც სანქციებს, არამედ ქცევას აგებს კომპრომისულად „სულთა ბალანსის“ პრინციპით.

სოციალური მოლოდინების მოტივაციური მნიშვნელობის ასაკობრივი საზღვრის პრობლემა ლოგიკურადაა დაკავშირებული როლის კონფლიქტის გადაწყვეტის დროს მართებული თუ უმართებულო სოციალური მოლოდინებისათვის უპირატესობის მინიჭების საკითხთან. გაზრდილი მოტივაციური მნიშვნელობის შინაარსს შეადგენს არა მარტო სოციალური მოლოდინების შესატყვისად მოქმედება, არამედ მათი დიფერენციაციის უნარიც — მართებული სოციალური მოლოდინების შესაფერისი ქცევის განხორციელება, ხოლო უმართებულო სანქციების მათთან დაპირისპირების შემთხვევაში უპირატესობის მინიჭება მართებული სოციალური მოლოდინებისათვის.

ამასთან დაკავშირებით, ჩატარებულ იქნა ექსპერიმენტი, რომელიც ისე იყო დაგეგმილი, რომ მარტივ სასწავლო სიტუაციაში მართებული სოციალური მოლოდინები დაპირისპირებოდა უმართებულო მოლოდინების სანქციებს. ჰიპოთეზა ასეთი იყო: თუ გარდამავალი ასაკიდან დასტურდება სოციალური მოლოდინების ინტენსიფიკაცია, ა მ ა ვ ე პ ე რ ი ო დ ს უ ნ და და ე მ თ ხ ვ ე ს ს ო ც ი ა ლ უ რ ი მ ო ლ ო დ ი ნ ე ბ ი ს დ ი ფ ე რ ე ნ ც ი ა ც ი ი ს უ ნ ა რ ი და მ ა რ თ ე ბ უ ლ ი მ ო ლ ო დ ი ნ ე ბ ი ს შ ე ს ა ტ ყ ვ ი ს ი ქ ც ე ვ ი ს განხორციელება.

განვიხილოთ ექსპერიმენტი:

ექსპერიმენტი ჩატარდა თბილისის და ბათუმის პიონერთა და მოსწავლეთა სასახლის სხვადასხვა წრეებში IV—VII კლასელ ბავშვებზე (10—14 წ.), რომლებიც მეცადინეობდნენ როგორც პიონერთა სასახლეში, ისე სკოლაში (40 ბავშვი თითოეულ კლასიდან). რადგან 10 წლის ასაკი ითვლება მოზარდობის წინა პერიოდად, ცდისპირების ძირითად კონტინგენტთან (გარდამავალი ასაკი) შედარების მიზნით, ამ ასაკის ცდისპირებაც შევიყვანეთ ექსპერიმენტში. ცდა ტარდებოდა ინდივიდუალურად. ცდისპირს ვეუბნებოდით: „ტელევიზორში ხში-

რად არის მხიარულთა და საზრიანთა კლუბის' გადმოცემა. შეჯიბრება ტარდება სკოლებს შორის. ახლა გეგმაშია შეჯიბრების მოწყობა სკოლასა და პიონერთა სასახლეს შორის. პიონერთა სასახლის კონტინგენტი შედგება სხვადასხვა სკოლების მოსწავლეებისაგან, რომელთაც მოუხდებათ არჩევანი სასახლესა და თავის სკოლას შორის. პიონერთა სასახლე მოელის, რომ მოსწავლეთა გარკვეული რაოდენობა გუნდის არჩევისას უპირატესობას პიონერთა სასახლეს მიანიჭებს. თქვენ გთავაზობს არჩევანს სკოლასა და პიონერთა სასახლეს შორის. რომელს აირჩევდით?" არჩევანის მოხდენამდე ცდისპირი ვალდებული იყო შეევსო „მოლოდინების კითხვარი“ — რას უნდა მოელოდნენ ასეთ სიტუაციაში მისგან: სკოლა, სასახლე, სკოლის მეგობრები, სასახლის ამხანაგები; რომელს მისცემს უპირატესობას — სასახლისა თუ სკოლის გუნდს. კითხვარის შევსების შემდეგ ცდისპირი აკეთებდა არჩევანს. ამის შემდეგ ექსპერიმენტატორს შეჰქონდა გარკვეული სანქცია: „თქვენ აირჩიეთ სკოლა (სასახლე), თქვენ შეიძლება დაისაჯოთ სასახლის (სკოლის) მიერ იმის გამო, რომ არ დაიცავით სასახლის (სკოლის) ღირსება. სასჯელის სახით გამოცხადდება იმ პირთა სია, რომლებმაც არ დაიცვეს სასახლის (სკოლის) ღირსება, შეიძლება სასჯელი უფრო მკაცრიც კი იყოს. ახლა გეძლევათ უფლება შეცვალოთ თქვენი არჩევანი. მაშინ პირველი არჩევანი გაუქმდება და ჩაგეთვლებათ მხოლოდ მეორე. როგორია თქვენი გადაწყვეტილება?“ ცდისპირებს ხელახლა ეძლევათ შესავსებად იგივე კითხვები. საბოლოო გადაწყვეტილების გამოტანის შემდეგ ცდისპირებისაგან მოვითხოვდით ანგარიშს შეტანილი სანქციის მართებულობის შესახებ.

ექსპერიმენტების შედეგები კლასების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, დაწყებითი არჩევითი სიტუაცია მეტად მარტივია: მოცემული შეპირისპირება, — სკოლა — სასახლე, ბავშვებში არ იწვევს კონფლიქტურ მდგომარეობას. აბსოლუტური უმრავლესობა, ყოველგვარი სიძნელის განცდის გარეშე, მაშინვე იძლევა პასუხს სკოლის ან სასახლის სასარგებლოდ — „მოლოდინების კითხვარში“ ურთიერთსაწინააღმდეგო მოლოდინები არ აღინიშნება, რაც იმის მაუწყებელია, რომ ამ შემთხვევაში კონფლიქტს არა აქვს ადგილი, თუმცა ჩვენი ცდისპირები ორი სხვადასხვა სოციალური ინსტიტუტის წარმომადგენლები არიან და საქმე ეხება მათთვის უპირატესობის მინიჭების საკითხს, ხოლო უპირატესობის მინიჭება ამ შემთხვევაში ნიშნავს, რომ იგი მეორის საწინააღმდეგოდ იმოქმედებს. ეს სიტუაცია ცდისპირთა უმეტესობის მიერ არ განიცდება როგორც კონფლიქტური და ამოცანის გადაწყვეტაც იოლად, მარტივად ხდება. მდგომარეობა რთულდება მაშინვე, როგორც კი ექსპერიმენ-

ტატორს ცდამი სანქცია შეაქვს სკოლის ან სასახლის მხრიდან. ცხრილი ცხადყოფს, რომ სანქციის შეტანა მნიშვნელოვნად ცვლის პირველ არჩევანს: ცდისპირები იღებენ იმ ჯგუფის პოზიციას, რომელიდანაც სასჯელს მოელიან (ცხრილი 3).

IV—V კლასი 40—40 ცდისპირი (10—10,5 და 11—11,5 წელი). მე-4 კლასის მოსწავლეთა აბსოლუტური უმრავლესობა (34—40-დან) და მე-5 კლასის 11 მოწაფე 40-დან მეტად საინტერესო გადაწყვეტას იძლევიან, პირველი არჩევანის შემდეგ ისინი ორჯერ ცვლიან თავიანთ არჩევანს და ორჯერვე — სანქციის შეტანისას: როცა მათ ვატყობინებთ, რომ დაგსჯით სასახლე (სკოლა), ისინი მაშინვე ამბობენ. „მაშინ მე ვიქნები სკოლის (სასახლის) გუნდში. „მაგრამ მაშინ სასახლის (სკოლის) მიერ დაისჯებით“ — ამბობს ექსპერიმენტატორი. „მაშინ მე სკოლის (სასახლის) გუნდში გადავალ“ — სწრაფად „მოისაზრებს“ ამ ასაკის ბავშვი.

მეტად საინტერესოა ის ფაქტიც, რომ გადაწყვეტილებათა ეს სწრაფი ცვლა ხდება ყოველგვარი კონფლიქტის ან სულ მცირე მერყეობის გარეშე. დამახასიათებელი პასუხი ამ ცდისპირისათვის ასეთია: „მაშინ სკოლას“, „მაშინ სასახლეს“ — „თუ სკოლა დამსჯის, სკოლას მივემხრობი; თუ სასახლე დამსჯის, მაშინ — „სასახლეს“ ან: „სკოლაში (სასახლეში) — მინდა. მაგრამ, თუ სასახლე (სკოლა) დამსჯის, სასახლეში (სკოლაში) გადავალ“. — ასეთი „მსჯელობა“ ტიპიურია ამ ცდისპირთათვის და ტიპიურია საკითხის გადაწყვეტის ხასიათიც —

ც ხ რ ი ლ ი 3

1	2	3		4						5	
				სანქციის შეტანის შემდეგ							
				ცვლის		ორჯერ ცვლის	არ ცვლის		ს უ ლ		
		კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ	კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ		კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ			
კლასები	ცდისპირთა რაოდენობა	კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ	კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ	კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ	კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ	კონფლიქტი	უკონფლიქტოდ
IV	40	1	33	—	—	34	—	—	6	34	6
V	40	9	31	5	—	11	—	—	17	23	17
VI	40	6	34	—	8	—	—	10	16	14	26
VII	40	6	34	—	1	—	—	14	19	1	33

უკონფლიქტო, იოლი, მარტივი. კონფლიქტი ამ ასაკის ბავშვებთან ჩვენს ექსპერიმენტში შეინიშნება მაშინ, როცა ბავშვები, სანქციის შიშის მიუხედავად, თავის პირვანდელ გადაწყვეტილებას მაინც არ ცვლიან. ისინი მერყეობენ, დიდხანს წონიან არსებულ მდგომარეო-

ბას, რაც მოწმობს არჩევანის სიძნელეს, კონფლიქტურობას არჩევის დროს. თავის არჩევანს ისინი ასაბუთებენ მოვალეობის გრძნობით, სიყვარულით, „ჩვევით“. ხოლო, სანქციის შიშით არჩევანის შეცვლას „ღალატად“ თვლიან და სანქციის არამართებულობასაც მკაფიოდ გამოხატავენ. მათი დასაბუთებული არჩევანი სანქციის არამართებულობაზე მეტყველებს. „პირველი კლასიდან იქ ვსწავლობ, იქა მყავს მეგობრები; რატომ უნდა დამსაჯონ აქ? ასე არ უნდა მომექცენ, მე ვრჩები სკოლის გუნდში“ (მე-5 კლასი, 11 წ.); „სკოლა ჩემთვის ისეთივეა, როგორც სახლი; სკოლა მზრდის. სწორი არ იქნება ჩემი დასჯა. სასახლეც მიყვარს, მაგრამ სკოლა უფრო პირველია“ (მე-5 კლასი); „მე სასახლეში დავრჩები, მე სასახლე უფრო მომწონს, აქ უფრო საინტერესოა. მე აქ უფრო მაინტერესებს ყველაფერი; რატომ უნდა დამსაჯოს სკოლამ, მე აქ დავრჩები“ (მე-5 კლასი); „სკოლის მიერ ჩემი დასჯა უსამართლო იქნება, რადგან სასახლე რომ არ დავიცვა, გული დაწყდებათ“ (მე-5 კლასი); „სასახლის მიერ დასჯა სამართლიანი არ იქნება, მაგრამ, მე რომ აქ გადმოვიდე, ეს სკოლის ღალატი იქნება“ (მე-5 კლასი); „მართალია, სკოლაც მიყვარს, მაგრამ სასახლეში უფრო ბევრ რამეს ვსწავლობ. სკოლის მიერ დასჯა უსამართლო იქნება, მაგრამ მე ხომ იქ უნდა ვიყო, სადაც უფრო მეტს ვსწავლობ“ (მე-5 კლასი); „სკოლაში დავრჩები. აქ მარტო ერთ რამეს გვასწავლიან, იქ კი — ყველაფერს. დასჯა უსამართლო იქნება, მე სკოლაში უნდა ვიყო“; „მეშინია. მაგრამ არ შეევცილი არჩევანს, რადგან ეს სკოლის ღალატი იქნება; მაშინ მე სკოლის ამხანაგების მიერ დავისჯები“; „მე მაინც სასახლეში დავრჩები, ჰადრაკის თამაში აქ მასწავლეს, იმათ კი არაფერი არ მასწავლეს ჰადრაკში. რატომ უნდა დამსაჯონ?“; „სკოლა ჩემი მეორე გამზრდელია. ესენი დამსჯიან? არ იქნება სწორი. დამსაჯონ. მე სკოლას ვერ ვუღალატებ“; „აქ მარტო ცეკვას ვსწავლობ, იქ კი — ყველაფერს. შეიძლება გამაგდონ, მაგრამ მე მაინც სკოლაში დავრჩები“ და სხვ. ეს მსჯელობა წარმოებს გარეგნულად აშკარად გამოხატული კონფლიქტური ქცევის ფონზე. ამ მსჯელობას თან ახლავს ჩაფიქრება, დიდხანს უპასუხოდ დატოვება, წრი-ალი, სახის სრესა, თითების კენეტა.

მე-5 კლასში კონფლიქტური მდგომარეობა იქმნება მაშინაც, როცა ცდისპირები სანქციის შიშით ცვლიან თავის პირვანდელ არჩევანს. თუკი პირველი არჩევანის დროს ისინი თამამად ანიჭებდნენ უპირატესობას სკოლას ან სასახლეს, ახლა სანქციის შეტანის შემდეგ გადაწყვეტილების გამოტანა ძნელდება, მდგომარეობა მათთვის რთულ სახეს იღებს. კონფლიქტი, აქ, ამ შემთხვევაში, იმის მაჩვენებელია, რომ ეს ცდისპირები განიცდიან როგორც პირველი არჩევანის სისწორეს, ასევე შიშს სანქციის მიმართ. შეტანილი სანქცია აძებნინებს

მდგომარეობიდან გამოსვლის სხვადასხვა საშუალებებს: „შუაში რომ დავდგე, არ შეიძლება? არც სკოლას მინდა ვულაღო, არც სასახლემ მინდა დამსაჯოს. თუ დამსჯიან, სასახლეში გადავალ“; „არც სკოლა, არც სასახლე; ვერ დამსჯის სკოლა, არც სასახლე მიწოდებს მოლაღატეს. თუ აუცილებელია, მაშინ სკოლაში გადავალ, მაგრამ მე სასახლე მინდა, სასახლეში მირჩევენია“; „სკოლა სხვანაირად დამიწყებს ყურებას ჩემს გვარს რომ გამოაკრავენ, მაგრამ მე სასახლე მირჩევენია, აქ უფრო კარგი ამხანაგები მყავს, ამხანაგებს არ უნდა ვულაღო, მაგრამ სკოლის სასჯელიც საშიშია, სკოლის მხარეს მიმიწევს გადასვლა“.

რა აბასიათებს VI—VII კლასის ცდისპირთა მოქმედებას? ცდებში მონაწილეობდა 40—40 ცდისპირი 12—12,5 და 13—13,5 წლისა. პირველი არჩევანი, როგორც ცხრილიდან ჩანს, უკონფლიქტოა, მოლოდინთა კითხვარში ურთიერთსაწინააღმდეგო მოლოდინებს ადგილი არა აქვს. გადაწყვეტილება: საფუძვლიანია, მოტივირებული ვალდებულებით (უპირატესად სკოლის მიმართ), დასმული საკითხი მათთვის ნათელია, რასაც მოწმობს მათი გააზრებული, აწონილი, ნათელი პასუხები. სანქციის შეტანა ერთგვარად ცვლის პირველად არჩევანს.

თუმცა ამ კლასებში IV კლასელებისათვის ასე ნიშანდობლივი ორჯერ შეცვლის არც ერთი შემთხვევა არ არის, მაინც VI კლასში 6 ცდისპირი 40-დან პირველ არჩევანს უკონფლიქტოდ ცვლის. „სკოლა უფრო მიზიდავს! თუ დამსჯიან, მაშინ შევეცვლი“; „რატომ უნდა დამსაჯონ? მე სკოლა მირჩევენია. თუ დამსჯიან, გადავალ“ და სხვ. VII კლასში არც ერთ ასეთ შემთხვევას არ ვხვდებით, მაგრამ VI და VII კლასებში სანქციებით გამოწვეული შეცვლა საგრძნობლად პრინციპულად განსხვავდება წინა კლასებში (IV—V კლასი), თუნდაც კონფლიქტურ შეცვლისაგან. საერთოდ, ამ კლასებში სანქციების გავლენით თავის პირველ არჩევანს აშკარად ნაკლები ცდისპირი ცვლის. VI კლასში ეს რიცხვი, როგორც ჩანს, ბევრად ნაკლებია, ვიდრე IV (34) და V (23) კლასში, — 14 ცდისპირი 40-დან VI-ში, ხოლო VII-ში — 7 ცდისპირი 40-დან. მართალია, 8 ცდისპირი 14-დან, რომლებმაც შეცვალეს არსებული არჩევანი მე-6 კლასში, ხოლო 7 ცდისპირი 7-დან მე-7 კლასში თავის პირვანდელ არჩევანს სანქციის გავლენით ცვლის, მაგრამ ეს შეცვლა კონფლიქტურად მიმდინარეობს. თუკი პირველადი არჩევანი მაშინვე ხდებოდა უყოყმანოდ, სანქციის შეტანის შემდეგ, ცდისპირები ფიქრობდნენ, წონიდნენ შექმნილ მდგომარეობას, მსჯელობდნენ, უპირდათ გადაწყვეტა — არჩევანი, საბოლოო პასუხის გაცემამდე ბევრ ხანს აყოვნებდნენ და სხვ. — „მე აქ უფრო მიგებენ. აქ უფრო კარგად ვმეცადინეობ, იქ კი ვერ მიგებენ, ვერც ვმეცადინეობ. ამათ მიმართ უფრო ვალდებული ვარ. იმი-

ტომ, რომ აქ მასწავლებელი ჩემზე ზრუნავს. სკოლამ რატომ უნდა დამსაჯოს, რა გამიკეთა? მე აქ მინდა, მაგრამ, თუ სკოლა დამსჯის, გადავალ სკოლის გუნდში“ (VI კლასი); „მე სკოლა არ მიყვარს ისე, როგორც პიონერთა სასახლე, აქ ნამდვილ ცოდნას ვიძენ მათემატიკაში. მე მათემატიკურზე უნდა შევიღე, იქ კი ასე კარგად არ მასწავლიან. თუ დამსჯიან იქ გადავალ, აბა რა ვქნა! მაგრამ ეს სწორი არ იქნება“ (VII კლასი). ამ მონაცემებიდან ჩანს, რომ ცდისპირი აღიარებს პირველი გადაწყვეტილების მართებულობას და სანქციის გავლენით ამ პირველ არჩევანის იძულებით შეცვლას, ხოლო ამ ცდისპირთა გარეგნულად გამოვლინებული ქცევა ამტკიცებს, რომ მათთვის გადაწყვეტილების გამოტანა ამ სიტუაციაში ძნელია. ამას, IV—V კლასელებისაგან განსხვავებით, ამწვავებდა ისიც, რომ სანქციის გავლენით პირველადი გადაწყვეტილების შეცვლა იწვევს სირცხვილის გრძობას. ეს ცდისპირები თავის საბოლოო გადაწყვეტილებას ხმადაბლა გამოთქვამენ, თამამად ველარ არიან, თავჩაქინდრული და თვალმდახრილი გადიან ოთახიდან. ეს მონაცემები კიდევ ერთხელ ადასტურებენ, რომ სანქციას ისინი უმართებულოდ თვლიან და მისდამი მორჩილებას „სასირცხვილოდ“ განიცდიან.

ამგვარივე კონფლიქტური მდგომარეობის შექმნის შედეგად 16 ცდისპირი 26-დან (VI კლასი) და 19 33-დან (VII კლასი) სანქციის ზეგავლენით პირველ არჩევანს არ ცვლის. მაგრამ თვით კონფლიქტის შექმნა ადასტურებს, რომ სანქციები მათთვის მნიშვნელობის მატარებელი სიდიდეებია, რომლებსაც ანგარიში ეწევა არჩევანის დროს. ამ ცდისპირების მსჯელობაში, მათივე თანატოლებისაგან განსხვავებით, უფრო დიდი ადგილი უკავია მოვალეობის გრძობას. ისინი თავის საბოლოო გადაწყვეტილებას სწორედ მოვალეობაზე აგებენ. იგივე VI და VII კლასის ცდისპირები, რომლებმაც სანქციის გავლენით თავისი პირვანდელი არჩევანი შეცვალეს, „თავს იმართლებენ“ და ახალი გადაწყვეტილების მიღებას ხსნიან სანქციით შექმნილი „გამოუვალი“ მდგომარეობით. იმ ცდისპირთათვის, რომლებმაც სანქციის მიუხედავად პირველ გადაწყვეტილებას არ უღალატეს, არჩევანი წარმართა მოვალეობითმა დამოკიდებულებამ სკოლის ან სასახლის მიმართ. მათს მსჯელობაში მოვალეობა უპირისპირდება სანქციებს და უპირატესობა ყოველთვის მოვალეობას ენიჭება.

„მე აქ დავრჩები, აქ უფრო კარგად ვმეცადინებო, ამათგან უფრო ვარ დავალებული, ამიტომ აქ დავრჩები, თუმცა, რომ დამსაჯონ? — მაინც აქ დავრჩები. მე ვფიქრობ, კანონიერი არ იქნება დასჯა, რადგან მე იქ კარგად ვერ ვმეცადინებო“ (VI კლასი): „თუ სასახლემ დამსაჯა, მე მაინც სკოლაში დავრჩები, იქ ნ წელია რაც ვსწავლობ და ამხანაგებიც იქა მყავს მეტი. სასახლის მასწავლებლებმაც იციან, რომ

მე სკოლას ავირჩევ, მე აქაც მიყვარს ყოფნა, მაგრამ უფრო ვალდებუ-
 ლი ვარ იქ ვიყო. დასჯაც არ მინდა. ორივე არ შეიძლება? თუ არ-
 ჩევანია, სკოლაში უნდა ვიყო, უფრო სწორია, მაგრამ აქაც არ უნდა
 დამსაჯონ. რა ვქნა? — მე მაინც სკოლას ავირჩევ“ (VI კლასი); „თუ
 სასახლე დამსჯის, მაშინ ხან აქ ვიქნები, ხან იქ. არ შეიძლება? ამის
 საშუალება არ არის. აქ რომ გადმოვიდე, ამხანაგები სკოლის მოლა-
 ლატეს დამიძახებენ, რადგან სკოლის წინაშე უფრო ვალდებული
 ვარ. ჩვენ აქ სკოლიდან მოვედით. ამიტომ აქ არ უნდა დამსაჯონ. მაგ-
 რამ თუ დამსჯიან, მე მაინც სკოლაში ვიქნები“ (VI კლასი); „მეტე
 ვალდებულების გრძობა მაქვს სკოლისადმი, მაგრამ სასახლემ გვარ-
 რომ გამოაქვეყნოს, მაშინ რა ვქნა? ორივეში არ შეიძლება. სასახლის
 სასჯელი არ იქნება სამართლიანი. მე სკოლის ამხანაგებთან, ჩემს სკო-
 ლასთან უნდა ვიყო“ (VI კლასი); „არ მინდა აქაურმა ჩემმა მასწავ-
 ლებელმა და ამხანაგებმა იფიქრონ, რომ მე მათ ვულალატე. მათ იცი-
 ან, რომ მე სასახლე უფრო მომწონს. სკოლის დასჯა საშიშია. მაგრამ
 მე აქაური მასწავლებლის წინაშე უფრო ვარ ვალდებული. სასახლეს
 თუ ბავშვები სჭირდება, მე აქ ვიქნები. სკოლამაც უნდა იცოდეს, რომ
 სასახლეში ყოფნას ავირჩევ, მე სულ აქა ვარ. თუ დამსჯის სკოლა, მე
 მაინც აქ დავრჩები“ (VII კლასი); „ვაიმე, ეს კი მიჭირს, რომ ვთქვა—
 სასახლე დამსჯის. მე მაინც სკოლას ავირჩევ, სკოლასთან შეჩვეული
 ვარ უფრო, ვალდებული ვარ, დიდი ხანია დავდივარ, მაგრამ აქ თუ
 დამსაჯეს? რომელი უნდა ავირჩიო მაშინ? სასახლე მიყვარს ძალიან, მაგ-
 რამ სკოლის უფრო ვალდებული ვარ — სკოლას ავირჩევ“ (VII კლა-
 სი); „არ მინდა თავი შევირცხვირო სკოლის წინაშე, თუ ვულალა-
 ტებ — შევირცხვები. დასჯა სამართლიანი არ იქნება, რადგან სკოლის
 წინაშე უფრო ვარ ვალდებული. აქ რომ გადმოვიდე, ლალატი იქნება.
 ჩემი ამხანაგების წინაშეც შევირცხვები და ჩემი მასწავლებლების წინა-
 შეც“ (VII კლასი); „შეიძლება დასჯის შეგეშინდეს, მაგრამ მაინც სა-
 სახლეში დავრჩები. მე სასახლეს არ ვულალატებ. სკოლაში ცუდად
 ვსწავლობ, აქ კი — კარგად. მე ამათ წინაშე უფრო ვალდებული ვარ“
 (VI კლასი); „ცუდი სახელი არ მაქვს და სკოლას რომ ვულალატო
 დასჯის გამო, სახელი გამიფუჭდება, მოლაღატეს დამიძახებენ ამხა-
 ნაგები. იმათ ჩემი იმედი აქვთ, ისინი ფიქრობენ, რომ მე მათ სახელს
 დავიცავ. აქაური დასჯაც ცუდია, ესეც არ მინდა, მაგრამ სწავლის
 ფესვი სკოლაა, სკოლის წინაშე ვართ ვალდებულები; იქ არიან ჩემი
 ნამდვილი მეგობრები. აქაც არიან, მაგრამ მე მათი ვალდებული ვარ
 უფრო“ (VII კლასი); „სკოლასთან უფრო მჭიდრო კავშირი მაქვს,
 სკოლის ლალატი ძნელია დასჯაც ძნელია, თუ გვარს გამოაქრავენ.
 მაგრამ მე იქ ამხანაგებს ვერ ვულალატებ. ეს დასჯა კანონიერად არ
 მიმაჩნია, მე უფრო მეტად იქ უნდა ვიყო (VII კლასი).

ამ განცხადებებიდან ნათლად ჩანს, თუ რა განსაზღვრავს ამ ცდის-პირთა არჩევანს მათთვის ისეთ კონფლიქტურ სიტუაციაში, როდესაც კონფლიქტს ქმნის არაკანონიერად აღიარებული სანქციები ერთი მხრივ, და სამართლიანად მიღებული ვალდებულებები, მეორე მხრივ. ჩვენს ექსპერიმენტში თავი იჩინა კიდევ ერთმა საინტერესო ფაქტმა: უმართებულო სანქციებისა და მართებული ვალდებულებების დაპირისპირების უკონფლიქტო გადაწყვეტამ მართებული სოციალური მოლოდინების სასარგებლოდ. VI კლასის 10 ცდისპირი და VII კლასის 14 ცდისპირი იოლად, უკონფლიქტოდ რჩება პირველ არჩევანზე. გადაწყვეტილების გამოტანა ხდება მაშინვე, უყოყმანოდ, დაუყოვნებლივ; გარეგნული ქცევა არ ხასიათდება აფორიაქებითა და აწრიალებით; აქ მეტი სიმშვიდეა, მაგრამ მეტია შემართება, სიამაყის ნიშნებიც, რომელიც არ იმალება და გადაწყვეტილებაც დასაბუთებულია: გადაწყვეტილებას არ შეეცვლი, მე სკოლას არ ვუღალატებ. სკოლის წინაშე ვალდებული ვარ. დასჯა კანონიერად არ მიმაჩნია, რადგან მე ავირჩიე ის, ვისიც უფრო ვალდებული ვარ“ (VI კლასი); „არ შეეცვლი გადაწყვეტილებას. სკოლაში არასოდეს არაფერში არ ვიღებ მონაწილეობას, არც მისალმებაში, არც სიტყვებში; რატომ უნდა ვიყო იქ. მე სასახლის წინაშე ვარ ვალდებული.. სკოლის დასჯა სამართლიანი არ არის, რადგან მე იქ არავისთან არ ვმეგობრობ“ (VI კლასი); „სკოლაში დიდი ხანია რაც ვსწავლობ, როგორც ოჯახის ერთგული წევრი, ისე ვარ. ისეთივე ვალდებული ვარ, როგორც ჩემი ოჯახის. სასახლის მიერ ჩემი დასჯა კანონიერად არ მიმაჩნია, რადგან მე სკოლის წინაშე ვარ ვალდებული“ (VI კლასი); „ამ სკოლაში სექტემბრიდან გადმოვედი, სასახლეში კი მე-5 წელია დავდივარ. სასახლის წინაშე უფრო ვალდებული ვარ. მეგობრები აქა მყავს; სასახლეს ვერ ვუღალატებ. სკოლა სამართლიანი არ იქნება თუ დამსჯა, რადგან მე სასახლის წევრი უფრო ვარ, ვიდრე სკოლის“ (VII კლასი); „მე სკოლის ღირსებას დავიცავ, ის ჩემია. ამხანაგებს ვერ ვუღალატებ, დასჯა არ იქნება სამართლიანი, მე სკოლის წინაშე უფრო ვალდებული ვარ“ (VII კლასი); „ჩემი ნამდვილი ამხანაგები იქ არიან, იქ დიდიხანია დავდივარ, სკოლის უფრო ვალდებული ვარ. ჩემს ამხანაგებთან ვიქნები“ (VII კლასი); „სკოლა მე არ მიცნობს, სასახლეში კი ყველა მიცნობს, იმიტომ, რომ აქ დიდი ხანია დავდივარ. აქ ჩემი იმედი აქვთ, სკოლაში კი ვის უნდა ჰქონდეს? მე სასახლის წინაშე ვარ ვალდებული, სკოლისა — არა. ჩემს აქაურ მასწავლებლებს და ამხანაგებს მე არ ვუღალატებ. სკოლა თუ დამსჯის არ მეშინია. მე სასახლეში მინდა ვიყო“ (VII კლასი).

ეს პასუხები და ამ ცდისპირთა ქცევა ადასტურებს, რომ მათი გადაწყვეტილება წარიმართა ერთი მიმართულებით ისე, რომ სხვანაირი არჩევანი მათთვის შეუძლებელია. კონფლიქტური შემთხვევის

დროს გადაწყვეტა; მართალია, პირველად არჩევანს ემთხვეოდა, ცდის-პირები არ ცვლიდნენ მას, მაგრამ იქ მათ წინაშე შესაძლებლობის სახით მაინც იყო მოცემული სანქციის შესატყვისი მეორენაირი პასუხი, რაც იწვევდა კონფლიქტურ მდგომარეობას. ამ შემთხვევაში ცდისპირების წინაშე ასეთი საკითხი არ დგას. სანქციის შეტანა არ იწვევს ყოყმანს, მათთვის ბოლომდე ნათელია ერთი არჩევანის უპირატესობა მეორესთან შედარებით და ეს უპირატესობა იქმნება არა იმიტომ, რომ სანქცია მათთვის მნიშვნელობის შემცველი არ არის, არამედ სწორედ იმიტომ, რომ არჩევანს საფუძვლად უდევს ვალდებულების გრძნობა ამა თუ იმ სოციალური ჯგუფის მიმართ.

ექსპერიმენტი ისე იყო დაგეგმილი, რომ ალტერნატივების შერჩევისას გამოვლენილიყო მართებული სოციალური მოლოდინებისა და უმართებულო სანქციების განსაზღვრული გავლენა ქცევაზე გარდამავალ ასაკში. მართებული სოციალური მოლოდინებისა და უმართებულო სანქციების დაპირისპირება წარმოადგენს რთულ სიტუაციას, რომელშიც უპირატესობის მინიჭება ერთს ან მეორისათვის, ამ შემთხვევაში, სოციალიზაციის დონეს გამოხატავს. სოციალური მოლოდინების მოტივაციური მნიშვნელობის გაძლიერება (რომელიც წინა ექსპერიმენტში იყო დასაბუთებული) ამ შემთხვევაში უნდა გამოვლენილიყო: 1. სოციალური მოლოდინების, როგორც მართებულის და უმართებულოს დიფერენციაში. 2. მართებული სოციალური მოლოდინებისა და უმართებულო სანქციების შეპირისპირებისას, მართებული სოციალური მოლოდინებისათვის უპირატესობის მინიჭებაში.

ექსპერიმენტის შედეგები გვიჩვენებენ:

1. გარდამავალი ასაკის წინა პერიოდთან შედარებით, გარდამავალ ასაკში პირველადი არჩევანის შეცვლა მნიშვნელოვან შემცირებას განიცდის, რაც არჩევანის უმართებულო სანქციის ზეგავლენის მაჩვენებელია.

2. გარდამავალი ასაკის წინა პერიოდთან შედარებით, გარდამავალ ასაკში მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისი არჩევანი მნიშვნელოვნად იზრდება.

3. ასაკის მატებასთან ერთად, მცირდება პირველადი არჩევანის შეცვლა და იზრდება მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისი არჩევანი.

ეს სამივე შედეგი, უპირველეს ყოვლისა, ისევ სოციალური მოლოდინების დიდ ზვედრით წინაზე მიუთითებს, მაგრამ, დამატებით, აქ უფრო ღრმა ანალიზის შესაძლებლობა იქმნება.

როგორც ჩანს, სოციალური მოლოდინების ქცევის მოტივად ჩა-

მოყალიბება გულისხმობს არა მარტო ინდივიდის, ჯგუფის ნამდვილ წევრად გახდომას, არამარტო ჯგუფის ნორმების აღიარებასა და მათ შესატყვისად მოქმედებას, არამედ კიდევ ერთ, მეტად მნიშვნელოვან მომენტს — სოციალური მოლოდინების დიფერენციაციას, როგორც მართებულის ან უმართებულოსი. ეს არის უკვე ვალდებულება — უფლებრივი დამოკიდებულების დადგენა, დამოკიდებულებისა, სადაც ინდივიდის მიმართ არსებული მოლოდინების მართებულობის ან უმართებულობის თვალსაზრისით ამომწურავი დახასიათება მოცემული. ამიტომაც, რომ, ფონომენოლოგიურად, მართებული სოციალური მოლოდინები ვალდებულად განიცდება, ხოლო უმართებულო მოლოდინები — ძალდატანებად. ძალდატანებად იმიტომ, რომ მათდამი დაუქვემდებარებლობის შემთხვევაში მოქმედებას იწყებს ნეგატიური სანქცია; წინააღმდეგ შემთხვევაში საფიქრებელია, რომ ისინი არც იარსებებდნენ როგორც სოციალური მოლოდინები.

როგორც ჩვენი ექსპერიმენტებიდან ჩანს, გარდამავალ ასაკამდე ქცევის ერთპიროვნული მოტივია სანქცია, საიდანაც დასჯის საშიშროება მოდის, ქცევაც მის შესაფერის მიმართულებას იღებს. ამ ასაკისათვის დამახასიათებელი უკონფლიქტობის, სიმშვიდის ფონზე არჩევანი განპირობებულია მხოლოდ ერთი მიზნით — სანქციის აცდენით. გარდამავალი ასაკიდან იწყება უმართებულო სანქციისა და მართებული სოციალური მოლოდინების ნამდვილი დაპირისპირება. ამის ილუსტრაციას კონფლიქტური მდგომარეობის შექმნა წარმოადგენს, ე. ი. მართებული სულიერი მოლოდინებიც და უმართებულო სანქციებიც აღიქმებიან როგორც კონფლიქტური. ეს კი ნიშნავს სოციალური მოლოდინების არსებობის აღიარებას, რასაც მისი შესატყვისი ქცევის განხორციელება უნდა მოჰყვეს. აგრეთვე აქტუალურადაა მოცემული დასჯის საშიშროებაც, რამდენადაც დასჯისაგან თავის აცდენა შესაძლებელია სანქციებისადმი დამორჩილების გზით. ამიტომ გარდამავალი ასაკის პერიოდში ჩვენ ვხვდებით პირველადი არჩევანის შეცვლას უმართებულო სანქციების შესაბამისად, მართალია, კონფლიქტურს, მაგრამ მაინც შეცვლას. ამ ასაკიდანვე იღებს საწყისს აგრეთვე უმართებულო სანქციების დაძლევა და არჩევანის მოხდენა მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისად ხდება. ასე რომ, თვით კონფლიქტის ფაქტი, და, რაც მთავარია, კონფლიქტის გადაწყვეტა მართებული სოციალური მოლოდინების სასარგებლოდ, მათთვის უპირატესობის მინიჭების მიზნით, საკმარისად მკაფიოდ მეტყველებს გარდამავალ ასაკში მართებულო სოციალური მოლოდინების გაზრდილი ხვედრითი წონის სასარგებლოდ, ხოლო, რაც შეეხება უმართებულო სანქციების შესატყვის ქცევას და

პირვანდელი არჩევანის შეცვლის შემთხვევებს, ეს ამ ასაკში სოციალურად ახალი პიროვნების ფორმირების დასაწყისზე მიუთითებს. ეს საბუთდება ისევე ექსპერიმენტული ფაქტით — პირვანდელი არჩევანის შეცვლის მკვეთრი შემცირებით და მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისი არჩევანის მკვეთრი ზრდით ასაკთან ერთად.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, V კლასში პირველ არჩევანს 40 ცდისპირიდან ცვლის 23, VII კლასში კი — 40 ცდისპირიდან — 7. სოციალური მოლოდინების მართებულად და უმართებულად დიფერენციატია, ჩვენი აზრით, სოციალიზაციის მაღალი საფეხურის მაჩვენებელი უნდა იყოს, რადგან ასეთი გარჩევა და უპირატესობის მინიჭება მართებული სოციალური მოლოდინისადმი საფუძვლად ედება ღირებულებითი სისტემების შექმნას. აქედან გამომდინარე, შემთხვევითი არ არის, რომ მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისი ქცევა მორალური ორიენტაციის კვალიფიკაციას იღებს.

დასკვნა

სოციალური მოლოდინები, რომლებიც ჯგუფის არსებობისა და კომუნიკაციის ერთ-ერთ საბაზისო პირობას წარმოადგენენ, ინდივიდის სოციალური არსებობის სპეციფიკას ქმნიან, პიროვნების როლის ძირითად ერთეულებს წარმოადგენენ და ურთიერთქმედების პროცესში ქცევის მიმართულების განმსაზღვრელად, ქცევის მოტივად გვევლინებიან. მაგრამ სოციალურად ასეთი მაღალი რიგის ნოტივეზის ფუნქციობა გულისხმობს სოციალიზაციის იმ დონის მოცემულობას, როცა ჯგუფის სოციალურ მოლოდინებს შეუძლიათ დაუპირისპირდნენ პირადულს, როცა ჯგუფის, ნორმის, „სხვისი“ ხედვრითი წონა პიროვნებისათვის მაღალ მნიშვნელობას იძენს. ამასთან დაკავშირებით დადგა საკითხი იმის შესახებ, თუ როდის იწყებენ ჯგუფის სოციალური მოლოდინები ფუნქციობას, როგორც ქცევის სრულფასოვანი მოტივები.

გარდამავალ პერიოდში მომხდარი დიდი ბიოლოგიური ძვრები იწვევენ მკვეთრ ცვლილებას მოზარდის ქცევაში, მის სოციალურ ურთიერთქმედებაში სხვებთან. ეს მკაფიო და ფუნდამენტალური ცვლილებები ბიო-სოციალურად ახალი პიროვნების ჩამოყალიბებაზე მეტყველებენ. ამიტომ გარდამავალი ასაკი, ექსპერიმენტების დაგეგმვისას, სავარაუდოდ იყო მიჩნეული. როცა ჯგუფის სოციალური მოლოდინები იტვირთებიან გაზრდილი მოტივაციური მნიშვნელობით, „მე მინდას“ ავტონომიურობას არღვევენ და ინდივიდის ქცევას ახალ ნორმებისადმი შესატყვისობისაკენ წარმართავენ.

ჩვენი ექსპერიმენტები ისე იყო გამიზნული, რომ მოხაზულიყო

სოციალური მოლოდინების მოტივად ფორმირების პერიოდი პიროვნების ინტერესებთან კონფლიქტური დაპირისპირების სიტუაციაში, რათა გამოვლენილიყო სოციალური მოლოდინების მოტივატიური ძალა.

ამ ექსპერიმენტების სპეციფიკისა და სტრუქტურის გამო, მტკიცება სოციალური მოლოდინების მოტივატიური ძალის ინტენსიფიკაციის შესახებ, შესაძლებელი იქნებოდა ჯგუფის სოციალური მოლოდინების დაპირისპირების დროს: ა. თუ შეიქმნებოდა კონფლიქტური მდგომარეობა, ბ. კონფლიქტი გადაწყდებოდა სოციალური მოლოდინების სასარგებლოდ, ბ. კონფლიქტი არ შეიქმნებოდა, მაგრამ საკითხი გადაწყდებოდა ჯგუფის სოციალური მოლოდინების შესატყვისად. ხოლო მართებული და უმართებულო სოციალური მოლოდინების სანქციებთან დაპირისპირების შემთხვევაში: ა. ეს დაპირისპირება შექმნიდა კონფლიქტს, ბ. ინდივიდი შესძლებდა სოციალური მოლოდინების დიფერენციაციას, როგორც მართებულისა და უმართებულოსი, ბ. კონფლიქტი გადაწყდებოდა მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისად, ლ. უმართებულო სოციალური მოლოდინების სანქციების შეტანა არ გამოიწვევდა კონფლიქტს და ქცევა მართებული სოციალური მოლოდინების შესატყვისად განხორციელდებოდა.

ექსპერიმენტების შედეგების საერთო სურათი ასეთია:

ცხრილი 4

კლასები	70 ცდისპირი თითოეული კლასიდან		40 ცდისპირი თითოეული კლასიდან	
	უთმობს	არ უთმობს	სანქციის შეტანის შემდეგ	
			ცვლის	არ ცვლის
IV	3	67	34	6
V	27	43	23	17
VI	41	29	14	26
VII	52	18	7	33

მე-4 ცხრილში ასახულია ის ძირითადი მაჩვენებლები, რომელთა მიხედვით შეიძლება მსჯელობა ჯგუფის სოციალური მოლოდინების მოტივატიური ძალის ინტენსიფიკაციის შესახებ. ცხრილიდან აშკარად ჩანს ჩვენს მიერ ნავარაუდები პირობების სისწორე. ამიტომ უფლებამოსილად მიგვაჩნია დასკვნა იმის შესახებ, რომ ჯგუფის სოციალური მოლოდინების მოტივატიური ძალის ინტენსიფიკაცია გარდამავალი ასაკიდან იწყება. ამ პერიოდიდან ისინი ქცევის სრულფასოვანი მოტივები და ორიენტაციის ერთერთი ძირითადი ერთეულები ხდებიან.

VI. პასუხისმგებლობის განვითარების თავისებურებანი მოზარდობის ასაკში

1. საპითხის ღაცვა

პასუხისმგებლობა თავისი არსის მიხედვით, ეკუთვნის ადამიანთა იმ მთლიან პიროვნული თვისებების ჯგუფს, რომლებიც ქმნიან მათი მორალის ანუ ზნეობის საფუძველს და თავის განუმეორებელ ბეჭედს ადებენ როგორც ცალკეულ ადამიანთა სხვადასხვა ფსიქიკურ თვისებებს, ისე მათი სოციალური ქცევის თავისებურებებსაც. შეიძლება ითქვას, რომ ამ მორალურ თვისებებს შორის პასუხისმგებლობას ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს. მისი თანდათანობითი განვითარების პროცესში ის ხელს უწყობს მტკიცე კავშირის შექმნას ადამიანის ცალკეულ მორალურ თვისებებს შორის, როგორც არის, მაგალითად: სიკეთე, პატიოსნება, სამართლიანობა, სამშობლოს სიყვარული და სხვა, უფრო გაცნობიერებული და მიზანდასახული მიმართულების ხასიათს აძლევს თითოეულ მათგანს, რაც მკაფიო გამოხატულებას პოულობს, როგორც ადამიანების შეხედულებებში, ისე განსაკუთრებით მათ ქცევაში.

ადამიანს მორალური თვისებები და მათ შორის პასუხისმგებლობაც, როგორც ცნობილია, დაბადებიდანვე მზამზარეულად არ ეძლევა, არამედ თანდათანობით იჩენს თავს, ვითარდება და ყალიბდება აღრეული ბავშვობის ასაკიდან ჯერ ოჯახში — ბავშვების, მშობლების, უფროსი დაძმებისა და სხვა, მათთან მცხოვრები მოზრდილების ზეგავლენით, შემდეგ კი, საბავშვო ბაღებისა და სხვადასხვა ტიპის საშუალო და უმაღლესი სასწავლებლების პედაგოგიურად ორგანიზებულ გარემოში.

მოზარდობის ასაკში, როდესაც თანდათანობით ხდება ადამიანის პიროვნების როგორც ფიზიკური, ისე ფსიქიკური სფეროების მომწიფება, რაც მას ამზადებს სოციალური ცხოვრების ფართო ასპარეზზე დამოუკიდებელი, აქტიური მოქმედებისათვის, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ენიჭება სხვა პიროვნულ თვისებებთან ერთად მორალური შეხედულებებისა და მორალური ქცევის ჩამოყალიბებას. მათ შორის კი პასუხისმგებლობის განვითარებას.

ეს უკანასკნელი ორი მიმართულებით იჩენს თავს მოზარდის თუ მოზრდილის განვითარებაში: ერთი მხრივ მათ შეხედულებებში და მეორე მხრივ მათ ყოველდღიურ პრაქტიკულ მოქმედებაში.

ცხადია, რომ ახალგაზრდობის მორალური აღზრდის მიმართულებისა და შინაარსის ჩამოყალიბებაზე გადამწყვეტ ზეგავლენას ახდენს სხვადასხვა ქვეყნის სახელმწიფოებრივ-პოლიტიკური სისტემა.

ახალგაზრდობის მორალურ შეხედულებათა და მორალურ მოქმედებათა ჩამოყალიბებისა და განმტკიცებისათვის ძირითადად განსხვავებული პირობები იქმნება, ერთი მხრივ საბჭოთა კავშირისა და მასთან დაკავშირებულ სოციალისტურ ქვეყნებში და, მეორე მხრივ კაპიტალისტურ სახელმწიფოებში, სადაც გაბატონებული კლასებისა და მშრომელთა კლასებისათვის დამახასიათებელი, ურთიერთსაწინააღმდეგო სოციალური და ეკონომიური ინტერესები შეუძლებელს ხდიან ამ ქვეყნების მთელი მოსახლეობის გამაერთიანებელი, საერთო პრინციპის საფუძველზე დამყარებული მორალური კოდექსისა და ახალგაზრდობის მორალური აღზრდისათვის საჭირო საყოველთაო მორალური ღონისძიებების განხორციელებას.

წარმოდგენილ შრომაში ჩვენ შევეცადეთ გაგვეშუქებინა მოზარდის პასუხისმგებლობის განვითარების თავისებურებანი, როგორც ამ საკითხთან დაკავშირებული უცხოური ლიტერატურის (ამერიკული და ფრანგული) მონაცემების, ისე საბჭოთა — და მათ შორის ჩვენი საკუთარი ექსპერიმენტული კვლევის შედეგების განხილვის საფუძველზე.

2. უცხოეთისა და საბჭოთა ფსიქოლოგიური ლიტერატურის მონაცემები მოზარდი ასაკის მოსწავლეთა ანაზღაურების განვითარების შესახებ

ამერიკელი ფსიქოლოგი ქალის ელისაბედ ბ. ჰარლოკის წიგნში — „მოზარდის განვითარება“ — სპეციალური თავი არის გამოყოფილი მოზარდის მორალური განვითარების საკითხებზე¹.

ჰარლოკი ლაპარაკობს იმ სიძნელეებზე, რომელთაც შეერთებული შტატების მოზარდი უპირისპირდება მისი გონებრივი ჰორიზონტის გაფართოებასთან ერთად, ოჯახის, მოზრდილების გარემოში ბევრობიდან შეთვისებულ მორალურ შეხედულებებს. მოზარდისათვის თანდათანობით ნათელი ხდება, რომ მორალური ღირებულებები იცვლება ადამიანების სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის, მათი სქესის, ეროვნული წარმოშობისა და სხვა ფაქტორების ზეგავლენით, რაც ხელს უშლის მას არჩევანი მოახდინოს ამ მორალურ ღირებულებებს შორის. ამ ასაკში მას უკვე არ სურს ყოველგვარი დაუქვების გარეშე — მზამზარეულად მიიღოს მშობლებისაგან და თავისი ტოლებისაგან შეხედულებები კარგისა და ავის შესახებ.

ამგვარად, მოზარდს თანდათანობით ელვობება განსაკუთრებული

¹ Elizabeth B. Herlock. Ph. D., Adolescent Development. Second Edition. Mac Graw-Hill Book Company, Inc. New York Toronto-London, 1955. Chapter 11. Moral Concepts and Behavior, P. 319.

ინტერესი მორალური საკითხებისადმი, ისეთ მორალურ შეხედულებებისადმი, რომლებიც შეიძლება მისთვისაც იყოს მისაღები და იმ სოციალური ჯგუფისთვისაც დამაკმაყოფილებელი, რომელსაც ის ეკუთვნის.

როგორც ჰარლოკის მიერ შესწავლილი ამერიკის შეერთებული შტატების სხვადასხვა ფსიქოლოგთა გამოკვლევების შედეგებიდან ჩანს, მოზარდებს ძლიერი სურვილი აქვთ გარკვეული პასუხი მიიღონ მოვალეობისა და პასუხისმგებლობის პრობლემებზე, ქცევებს შორის არსებულ განსხვავებებზე, საკუთარ ცუდ ჩვევებზე და რწმენის უქონლობაზე.

გოგონები დაინტერესებული არიან საკუთარი მომავლით და მათ მწუხარებას იწვევს საკუთარი შეცდომები. ვაჟების განსაკუთრებულ საზრუნავს წარმოადგენს კონცენტრაცია საკუთარი განვითარების საკითხებზე. გარდა ამისა, მათ აწუხებს აწისა და კარგის საკითხებში გაურკვეველობა და ჩადენილი დანაშაულით გამოწვეული სინდისის ქენჯნა.

ჰარლოკი აგრეთვე ჩერდება იმ ცვლილებების საკითხზე, რომლებიც ჩნდება მოზარდების განვითარებასთან ერთად მათ მორალურ ღირებულებებში. უმცროსი და უფროსი ასაკის მოზარდებს სკოლაში წინადადება მიეცათ წერილობით აღენიშნათ ქცევის ის სახეები, რომლებიც, მათი აზრით, მოწონებული თუ დაწუნებული იქნებოდა მათი ტოლების მიერ. გამოკვლევის შედეგებში აღმოჩნდა, რომ, თუმცა უმცროსი და უფროსი ასაკის მოზარდების მიერ დასახელებულ ქცევის ფორმებში მათი მორალური ღირებულების თვალსაზრისით დიდი განსხვავება არ აღინიშნებოდა, მაინც უფროსი ასაკის მოზარდების პასუხებში თავი იჩინა ამ ღირებულებათა უფრო დიდმა დიფერენციაციამ უმცროსი ასაკის მოზარდების პასუხებთან შედარებით. მაგალითად, უფროსი ასაკის მოზარდებმა უფრო სერიოზულ მორალურ ნაკლად ნიიჩინეს უპატიოსნობა, ქარაფშუტობასთან შედარებით. რასაც დიდ მორალურ ნაკლად თვლიან უმცროსი ასაკის მოზარდები. მექრთამეობა და უწესობაც უფრო მკაცრად იქნა დაგმობილი უფროსი ასაკის მოზარდების მიერ უმცროსი ასაკის მოზარდებთან შედარებით.

ამერიკელი ფსიქოლოგების მონაცემების მიხედვით, ბავშვობის წლებში არ შეიმჩნევა მკვეთრი განსხვავება ამერიკელ გოგონებსა და ვაჟებს შორის ავისა და კარგის შესახებ შეხედულებებში. მოზარდის განვითარების პროცესში კი ამ თვალსაზრისით თანდათან იქმნება სტანდარტები ცალკე გოგონებისა და ცალკე ვაჟებისათვის. როგორც წესი, ეს „ორგვარი სტანდარტი“ უფრო ხელსაყრელია ვაჟებისათვის, ვიდრე გოგონებისთვის. გოგონებისაგან უფრო მეტად მოელიან მი-

ღებულის ზნე-ჩვეულების მიხედვით მოქმედებას. არსებობს მორალური შეხედულებები, რომლებიც ქცევის გარკვეულ ფორმებს ვაუჩუბისათვის დასაშვებად თვლის, ქალებისათვის კი — არა. ეს მდგომარეობა ხშირად იწვევს განხეთქილებას მოზარდების ოჯახებში.

პარლოკის მიერ აღნიშნული გამოკვლევების შედეგების თანახმად მოზარდის განვითარების პროცესში იცვლება მისი დამოკიდებულება ზოგიერთი მორალური ღირებულებების მიმართ. ზოგ შემთხვევაში ის ხდება უფრო ლიბერალური, ზოგჯერ კი უფრო მეტად კონსერვატიული.

მოტყუების, სიცრუის შემთხვევაში მოზარდებს ახასიათებს მშობლებისაგან ჩაგონებული ძლიერი ტენდენცია მისი დაგმობისა და გაკიცხვისაკენ.

ქურდობა მაღალი საფეხურის სკოლის სტუდენტების მიერ მიჩნეულია ერთ-ერთ ყველაზე გასაკიცხავ ბოროტმოქმედად, უარესად ვიდრე თაღლითობა, სიცრუის თქმა და ლოთობა. ამავე ტიპის სკოლების უმცროსი კლასების სტუდენტების დამოკიდებულებამ ქურდობისადმი გამოამყლავნა, რომ ჯგუფის მხოლოდ 12%-ს გააჩნია პატიოსნების აბსოლუტური სტანდარტი, რომლის მიხედვით ქურდობა ყველა შემთხვევაში მიუღებლად არის მიჩნეული. ჯგუფის ორ მესამედს ახასიათებს ღირებულებების უფრო ცვალებადი შკალა. ასე მაგალითად, მათ მისაღებად მიაჩნიათ უფრო მეტად კორპორაციების, ვიდრე ცალკე პირების გაქურდვა, იმისი მითვისება, რასაც სიფრთხილეს მოკლებული ხალხი ტოვებს სხვადასხვა ადგილას და, უცხო ადამიანების ან ისეთი ხალხის გაქურდვა, რომლებიც ქურდობის ჩამდენის მიერ რასიული ან სოციალური თვალსაზრისით მიეკუთვნებიან მისთვის საძულველ ჯგუფს.

არც ერთ ამ შემთხვევაში სტუდენტების შეხედულებებში არ მკლავნდება ქურდობასთან დაკავშირებული მორალური ღირებულების მნიშვნელობის ნამდვილი გაგება.

პასუხისმგებლობის სტანდარტები განვითარების მაღალ დონეს აღწევს მოზარდობის ასაკში განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ ეს სტანდარტები შეეხება სკოლისგარეშე სამუშაოს: პუნქტუალობა მიტინგზე დასწრებისას, დაკისრებული სამუშაოს შესრულება და ნივთიერი დახმარების აღმოჩენა ოჯახისათვის. ყველაფერი ეს მაღალ შეფასებას პოულობს უმაღლესი სკოლის სტუდენტთა მორალურ ღირებულებებს შორის...

მორალური ღირებულებები სქესობრივი ქცევის საკითხში სხვადასხვაგვარად ესმით არა მარტო სხვადასხვა სოციალური კლასების წარმომადგენლებს, არამედ თვით ერთი რომელიმე სოციალური კლასის მოპირდაპირე სქესის წარმომადგენლებსაც.

კარგისა და ავის ცოდნა აუცილებლად არ იძლევა ისეთი ქცევის გარანტიას, რომელიც ამ ცოდნას შეესატყვისება. უმაღლესი სკოლის ასაკში სუსტი კავშირია აღიარებულ მორალურ ღირებულებებსა და აქტუალურ ქცევას შორის, თუმცა ქალიშვილებს ამ შემთხვევაში უფრო უწევენ კონტროლს, ვიდრე ვალებს.

ამ განსხვავების ასახსნელად სხვადასხვა მოსაზრებებია წარმოდგენილი. ერთ-ერთ ყველაზე ძლიერ მოტივად ისეთი ქცევის შემთხვევაში, რომელიც არ შეესატყვისება ადამიანის მორალურ ღირებულებებს, მიჩნეულია ტოლების ჯგუფის მოზარდებზე ძალდატანება.

არსებობს გარკვეული ტიპის სიტუაციები, რომლებიც აადვილებენ მორალური სტანდარტების დაქვეითებას და თავს იჩენენ ქცევაში, რომელიც არ შეესატყვისება აქამდე ადამიანის მიერ ათვისებულ სტანდარტებს. ეს სიტუაციები შემდეგია:

1. ისეთ დეზორგანიზებულ გარემოში ან დეზორგანიზებულ პერიოდში ცხოვრება, რომლის მსგავსი იქმნება ომის დროს, როდესაც სოციალური კონტროლი ცუდად არის მოგვარებული და როდესაც კონტროლისაგან თავის დაღწევის ცდუნება დიდია.

2. როდესაც ადამიანს უხდება არჩევანის მოხდენა სხვადასხვა სტანდარტის მქონე ორი ან მეტი ჯგუფის მიერ შექმნილ კონტროლის სახეებს შორის ისე, რომ ორივე ჯგუფი ცდილობს თვითონ გადაიბროს ის. თუ ეს ადამიანი აირჩევს ერთ-ერთი ჯგუფის სტანდარტს, მაშინ შეიძლება მან გამოიწვიოს მეორე ჯგუფის მტრული დამოკიდებულება. ამას ხშირად ვხვდებით მოზარდებთან, როდესაც ისინი ირჩევენ თავისი მეგობრების სტანდარტებს და უკუაგდებენ თავისი მშობლების სტანდარტებს.

3. როდესაც ხდება ბრძოლა სოციალურ კონტროლსა და პირად მიდრეკილებებს შორის, როგორცაა სქესობრივი მიდრეკილებები და სოციალური ტაბუ სქესობრივ ქცევასთან დაკავშირებით¹.

ელისაბედ ჰარლოკის წიგნში მოცემული ცნობები ამერიკის შეერთებული შტატების მოზარდების მორალური განვითარების თავისებურებათა შესახებ გარკვევით ატარებს ამ ტიპური კაპიტალისტური ქვეყნის სოციალურ-პოლიტიკური და ეკონომიური წყობილების ბეჭედს, რომელიც თვით ჰარლოკის თქმით — „დიდ სიძნელებებს უქმნის მოზარდებს“ მათი მორალური შეხედულებებისა და ქცევის განვითარების პროცესში, იმ განსხვავებულ მორალურ ღირებულებათა გარკვევაში, რომლებიც დამკვიდრებულია ამერიკის შეერთებულ-

¹ Elisabeth B. Harlock, Ph. D. Adolescent Development; Second Edition. P. 320—331.

ლი შტატების ერთმანეთის მოწინააღმდეგე ორ ძირითად კლასს შორის.

ბუნებრივია, რომ ასეთი პოლიტიკური რეჟიმის პირობებში, ამერიკაში გაბატონებული კლასის მოზარდებს (ისე, როგორც მოზრდილებს) უფითარდებათ მორალური მოთხოვნისა და ქცევის ის „ორგვარი სტანდარტები“, რომლებიც პარლოკის ცნობების თანახმად — ერთმანეთის საწინააღმდეგოდ თავს იჩენს არა მხოლოდ საზოგადოების სხვადასხვა კლასობრივ ჯგუფებში, არამედ თვით გაბატონებული კლასის ახალგაზრდობაში საწინააღმდეგო სქესის წარმომადგენლების მიმართ¹.

ჩვენ ახლა შევჩერდებით უცხოეთის იმ ფსიქოლოგიურ გამოკვლევებზე, რომელთაც თემატურად უფრო მეტი კავშირი აქვთ ჩვენი წერილის მიზანდასახულობასთან.

ამ მხრივ ჟან პიაჟეს ექსპერიმენტული გამოკვლევა ბავშვის მორალური მსჯელობის შესახებ განსაკუთრებით საინტერესო მასალას იძლევა იმ საკითხთან დაკავშირებით, რომ საკუთარი აქტიური მოქმედების გარეშე, სიტყვიერად, როგორ დამოკიდებულებას ამქვამებენ სხვადასხვა ასაკის ბავშვები 5 წლიდან 12—13 წლამდე მორალური სფეროდან მოზრდილების მიერ დასმულ შეკითხვებზე².

თავისი წიგნის მეორე თავში, რომლის სახელწოდება არის „მოზრდილების ზეგავლენა და მორალური რეალიზმი“ — პიაჟე აღნიშნავს, რომ მისი მიზანია შეისწავლოს მორალური რეალიზმის შედეგები.

მორალური რეალიზმს პიაჟე უწოდებს ბავშვისათვის დამახასიათებელ ტენდენციას — ჩათვალოს მოვალეობა და მასთან დაკავშირებული ღირებულება თავისთავად არსებულად და აზროვნებისაგან დამოუკიდებლად, იმ პირობების გათვალისწინების გარეშე, რომელშიც შეიძლება იმყოფებოდეს ადამიანი. ამის მიხედვით, ყოველ აქტს, რომელიც ემორჩილება წესს ან თვით მოზრდილ ადამიანს, იმის გათვალისწინებლად, თუ რა ხასიათისაა ეს წესები — ბავშვი უწოდებს კარგს; ყოველი მოქმედება, რომელიც არ შეესატყვისება ამ წესებს, ბავშვის თვალში მიუღებელია.

მორალური რეალიზმის ცნება, პიაჟეს აზრით, გულისხმობს პასუხისმგებლობის ობიექტურ კონცეფციას, რაც იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი უპირველეს ყოვლისა, მოქმედების შეფასებას ახდენს არა მოტივთან დაკავშირებით, რომელიც იწვევს მათ, არამედ დადგენილ წესებ-

¹ იხ. შრომის 4—6 გვ.

² Jean Piaget, *The Moral Judgement of the child*. London, 1932. Translated by Marjorie Gabaine.

თან ამ მოქმედებათა ზუსტი დამთხვევის თვალსაზრისით. პიაჟეს შეხედულებით, უმცროსი ასაკის ბავშვთა მორალურ მსჯელობაში ნათლად იჩენს თავს ასეთი ობიექტური პასუხისმგებლობა¹.

ბავშვის მორალური მსჯელობის თავისებურებათა შესწავლისათვის უნა პიაჟემ მიმართა მოთხრობების მეთოდს. ის და მისი თანამშრომლები უამბობდნენ ბავშვებს მათთვის საცესებით გასაგები შინაარსის პატარ-პატარა მოთხრობებს, რომლებიც შეეხებოდა ბავშვების მხრივ საყოველთაოდ მიღებული წესების დარღვევას. მაგალითად, ახლობლების დაუკითხავად მოზრდილების მიერ აკრძალული ნივთების ხელის ხლებას, სიკრუეს, ქურდობას, უსამართლობას და სხვ. და იმ სასჯელს, რომელსაც იღებდა ბავშვი მშობლებისა თუ მასწავლებლებისაგან ამ წესების დარღვევის გამო. მოთხრობების მოსმენის შემდეგ ბავშვს უნდა გაემეორებინა მისი შინაარსი და პასუხი გაეცა ცდის ხელმძღვანელისათვის შეკითხვებზე, თუ რამდენად დამსახურებულად მიაჩნდა ბავშვს ის სასჯელი, რომელსაც მოთხრობაში მოქმედი ბავშვები ჩადენილი დანაშაულს გამო იღებდნენ მშობლებისაგან ან მასწავლებლებისაგან. დიდი ყურადღება ექცეოდა ზოგიერთი მოთხრობის შინაარსის შედგენას ბავშვის მოქმედების სხვადასხვა მოტივის გათვალისწინებით. ამის საფუძველზე პიაჟეს უნდოდა გამოერკვია საკითხი, თუ რამდენად შეუძლია ამა თუ იმ ასაკის ბავშვს ჩაწვდეს გარეგნულად ორ ერთმანეთის ვითომ მსგავსი დანაშაულის შემთხვევაში იმ ძირითადი ხასიათის განსხვავებას, რომელსაც ანიჭებს ბავშვების მიერ ჩადენილ დანაშაულს მის საფუძველში მდებარე, მათი მამოძრავებელი მოტივი.

პიაჟემ თავიდანვე გაითვალისწინა და აღნიშნა ის სიძნელებები, რომლებიც თან ახლავს უმცროსი ასაკის ბავშვების მორალის შესწავლას მათი გამოკითხვის გზით.

მეთოდის საკითხს როდესაც ეხება, ის ამბობს: „როდესაც ბავშვებისაგან მოვითხოვთ პასუხს შეკითხვაზე, თუ რას ფიქრობენ ისინი იმ მოქმედებებზე, რომელთა შესახებ ჩვენს თხრობას ისმენენ, განა ამას შეიძლება რაიმე კავშირი ჰქონდეს ბავშვის მორალთან? ერთი მხრივ, შეიძლება იმას, რასაც ბავშვი მორალის შესახებ ფიქრობს, ზუსტი კავშირი არ ჰქონდეს იმასთან, რასაც ის განიცდის თავის კონკრეტულ გამოცდილებაში... მეორე მხრივ, შეიძლება აგრეთვე, რომ, რაც ბავშვს მისთვის მიწოდებული მოთხრობებიდან აქტუალურად აქვს გაგებულო, არ იყოს დაკავშირებული იმასთან, რასაც ის იფიქრებდა იმ შემ-

¹ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*. გვ. 105—107.

თხვევაში, თუ თვითონ გახდებოდა ამ სცენების მოწმე“¹. პიაჟე ფიქრობს, რომ ეს სიძნელებები შეიძლება გადაწყვიტოს პირდაპირმა დაკვირვებამ ბავშვებზე, მაგრამ სანამ ეს მოხდებოდეს, მას საჭიროდ მიაჩნია წინასწარ, ვერბალურ სფეროში, ბავშვის შეხედულებების გამორკვევა მორალის შესახებ.

პიაჟესა და მისი თანამშრომლების გამოკვლევის შედეგების მიხედვით, ბავშვებში ასაკის მატებასთან ერთად, მორალურ მსჯელობაში თანდათანობით თავს იჩენს სუბიექტური პასუხისმგებლობა, რომელიც გულისხმობს მორალური საკითხების განხილვისას (ექსპერიმენტატორის მიერ ბავშვებისათვის მიწოდებული მოთხოვნების შინაარსის საფუძველზე) ბავშვის მიერ ჩადენილი დანაშაულის შეფასებას იმ მოტივების მიხედვით, რომელმაც განსაზღვრა მისი მოქმედება. სუბიექტური პასუხისმგებლობა ბავშვებში თანდათან ვითარდება მაშინ, როდესაც თავს იჩენს მათში ავტონომიური მორალი. პიაჟეს თქმით — „მორალური ავტონომია მოითხოვს ადამიანების მიერ ურთიერთპატივისცემასა და ისეთ იდეალს, რომელიც დაპოუცილებულია ყოველგვარი გარეგნული ძალდატანებისაგან“².

მორალური მსჯელობისა და მორალური ქცევის მომწიფებას შორის ურთიერთდამოკიდებულების საკითხს თავის გამოკვლევაში ეხება აგრეთვე ამერიკელი ფსიქოლოგი ლ. კოლბერგი, რომლის მოხსენება წარმოდგენილი იყო 1966 წელს ფსიქოლოგთა XVIII საერთაშორისო კონგრესზე მოსკოვში³.

როგორც კოლბერგი აღნიშნავს, ზოგიერთი თანამედროვე გამოკვლევის შედეგი იმ გარემოებაზე მიგვითითებს, რომ მორალური განვითარების საბოლოო კრიტერიუმს წარმოადგენს უფრო ზეტად მორალური ქცევის შესატყვისობა, ვიდრე მორალური მსჯელობა. მიუხედავად ამისა, კოლბერგი ფიქრობს, რომ ინდივიდუალური მორალური მსჯელობა არ შეიძლება უგულებელყოფილ იქნას, თუ საჭირო გახდა ქცევის შეფასება მორალური თვალსაზრისით. კოლბერგმა განსაზღვრა მორალური მომწიფების საფეხურები ვერბალურად აღწერილი 10 მორალურ-კონფლიქტური სიტუაციის მიხედვით. სანიმუშოდ მას მოტანილი აქვს შემდეგი სიტუაციები: დასაშვებია თუ

¹ Jean Piaget, *The Moral judgment of the Child*, გვ. 108, 111.

² Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, გვ. 132.

³ L. Kolberg, University of Chicago, S. A. *The developmental Approach To Moralisation: Relationships between Morality of moral Judgment and Moral Conduct*.

Симпозиум 35, XVIII Международный психологический конгресс. Москва, 1966, стр. 19—21.

არა, რომ ქმარმა ჩაიდინოს ქურდობა იმისათვის, რომ ცოლი სიკვდილს გადაარჩინოს, ან დასაშვებია თუ არა, რომ ვაჟმა უამბოს თავის მამას ძმის მიერ განდობილი საიდუმლო ამ უკანასკნელის მიერ ჩადენილი ბოროტმოქმედების შესახებ? კოლბერგის მიერ ჩამოყალიბებულ იქნა ოპერაციულად განსაზღვრული და შეჯამებული შემდეგი საფეხურები: 1) მორჩილება და სასჯელის თავიდან აცილება; 2) ინდივიდუალური ფიზიკური მოთხოვნილებები; 3) ინტერპერსონალური როლის შესატყვისობა და მოწონება; 4) ჯგუფის ავტორიტეტისა და წესების შენარჩუნება; 5) სოციალური კანონის, სოციალური შეთანხმებისა და ინდივიდუალური უფლებების შენარჩუნება; 6) სინდისისა და სოციალური იდეალიზმის უნივერსალური პრინციპები.

ავტორის მიერ 10 წლის განმავლობაში ამერიკაში წარმოებულ გამოკვლევის საფუძველზე აღმოჩნდა, რომ აღნიშნული საფეხურები წარმოადგენენ ნამდვილ თანამიმდევრობას. მაგალითად, მორალური მსჯელობის უმაღლეს საფეხურს მიღწეულმა ვაჟებმა გაიარეს ყველა წინა საფეხური. საკვებით ნათელი კორელაცია აღმოჩნდა 10—16 წლის ვაჟთა მორალური მსჯელობის მომწიფებასა და მასწავლებლების მიერ მათი პატიოსნების შეფასებას შორის.

ავტორის აზრით, 12 წლის ასაკის მომწიფებულ მოზარდებს არა აქვთ უნარი წამოაყენონ მორალური პრინციპები, რომლებიც დაასაბუთებდა ტყუილის თქმის უზნეობას, ე. ი. უფროსი ასაკის ბავშვებს შორის, როგორც ჩანს, ტყუილზე დაფუძნებული ქცევის საწინააღმდეგო მოქმედების წინასწარ განსაზღვრისათვის საუკეთესო საშუალებას წარმოადგენენ უფრო მეტად ეგო-ს ფაქტორები, ვიდრე მკაცრი მორალური ფაქტორები. მაგრამ მორალური მსჯელობის ფაქტორები უფრო გამოკვეთილი ხდება მომწიფების უფრო მაღალ საფეხურზე, თუ მას დაეუპირისპირებთ ტყუილზე დამყარებულ ქცევას. კოლეჯის სტუდენტები მორალური პრინციპების მაღალ საფეხურზე (5 და 6) უფრო ნაკლებად მიმართავენ მოტყუებას ექსპერიმენტის დროს, ვიდრე მორალურად ნაკლებად მომწიფებული სტუდენტები, მაგალითად, მაღალი მორალური პრინციპების მქონე სტუდენტების მხოლოდ 11% მიმართავენ მოტყუებას ექსპერიმენტის დროს. მაშინ როდესაც ასეთ საქციელს ჩადიოდა უფრო დაბალი მორალური განვითარების საფეხურზე მდგომი სტუდენტების 58%.

მორალური მსჯელობის მომწიფების შემთხვევაში შესაძლებელი ხდება წინასწარ განისაზღვროს მორალური ქცევა, რომელიც შეიცავს აგრეთვე ავტორიტეტის მიმართ წინააღმდეგობის გამოჩენის უნარს. ასეთი ქცევა, როგორც ავტორი ამბობს, ექსპერიმენტულად იქნა შესწავლილი მილგრამის (Milgram) მიერ, რომელიც ავალებდა კოლეჯის ასაკის ცდისპირებს ჩაეტარებინათ ცდა მტკივნეული ელექტრო-

შოკის საშუალებით ერთ-ერთ ვითომ ცდისპირზე (ცდის ხელმძღვანელის დამხმარე პირზე). ცდისპირთა ერთმა მესამედმა უარი უთხრა ცდის ხელმძღვანელს ასეთ ცდაში მონაწილეობის მიღებაზე. ამის შემდეგ, კოლბერგის მიერ დამუშავებული მორალური მსჯელობის ტესტები ჩატარებულ იქნა ცდისპირთა ერთ ჯგუფზე. აღმოჩნდა, რომ ის ცდისპირები, რომლებმაც უარი განაცხადეს ელექტრო-შოკის ცდის ჩატარებაზე, მორალური მსჯელობის მნიშვნელოვნად უფრო მაღალ საფეხურზე იდგნენ, ვიდრე ის ცდისპირები, რომელთაც თანხმობა განაცხადეს ასეთივე ცდაში მონაწილეობის მიღებაზე. იმ დროს, როდესაც მეექვსე საფეხურის ცდისპირთა 75% უარს ამბობდა პირველი ცდის ჩატარებაზე, ასეთივე ცდაზე უარი თქვა მორალურ მსჯელობის უფრო დაბალ დონეზე მდგომ ცდისპირთა მხოლოდ 13 პროცენტმა.

მორალური ავტონომია ნიშნავს გადაწყვეტილების გამოტანის შემთხვევაში პიროვნების მიერ მიღებული გადაწყვეტილებების პრინციპების გაშოყენებას იმ დარღვევების გარეშე, რომლებიც გამოწვეულია ან სოციალური ძალდატანებით (როგორც ამას ადგილი ჰქონდა მილგრემის სიტუაციაში), ან სოციალური ცდუნებებით (როგორც მოტყუების სიტუაციაში).

ფსიქოლოგთა XVIII საერთაშორისო კონგრესის სიმპოზიუმებში მოთავსებულ მოხსენებათა მასალებს შორის, ჩვენს საკითხთან დაკავშირებით, კოლბერგის გამოკვლევის გარდა, განსაკუთრებით საინტერესოდ მიგვაჩნია უ. ბრონფენბრენერის (Y. Bronfenbrenner) ექსპერიმენტული გამოკვლევა საბჭოთა და ამერიკული სკოლის მოსწავლეთა თავისებურებების საკითხზე — ტოლ-ამხანაგების ან მოზრდილებზე ძალდატანების პირობებში ჩატარებული ექსპერიმენტების შედეგად¹.

ავტორის მიერ როგორც საკითხის დასმა, ისე კვლევის მეთოდი, გამოკვლევის მთელი შინაარსი და მიღებული შედეგები უშუალოდ ეხება უმცროსი ასაკის მოზარდთა (საშუალოდ 12—13-წლიანი მოსწავლეების) მორალური ღირებულებების, კერძოდ მათი პასუხისმგებლობის განვითარების პრობლემას, როგორც ამერიკასა და ევროპაში, ისე საბჭოთა კავშირში. აღნიშნული გამოკვლევის ასეთი ფართო დიაპაზონი, ავტორის მიერ მიღებული მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური შედეგების განხილვა საერთაშორისო მასშტაბით, შედარებითი თვალ-

¹ U. Bronfenbrenner, (Cornell university U. S. A) Responce to pressuore from peers versus adults among soviet and American school children. Симпозиум 35. XVIII международный психологический конгресс. Москва, 1966 г. стр. 7—19.

საზრისების გამოყენების საფუძველზე — კიდევ უფრო აღრმავებს ამ გამოკვლევებისადმი ინტერესს.

დასაწყისში, სანამ შეჩერდებოდეს თავისი გამოკვლევის შინაარსზე, უ. ბრონფენბრენერი ეხება 1960 წელს თავის კოლეგებთან — ფსიქოლოგებთან ერთად ჩატარებული ერთ-ერთი გამოკვლევის შედეგებს, სხვადასხვა ქვეყნების განსხვავებული კულტურის პირობებში მოზარდების სოციალიზაციის პროცესის თავისებურებების საკითხთან დაკავშირებით. გამოკვლევის შედეგებიდან ნათელი გახდა, რომ სხვადასხვა კულტურის პირობებში ტოლ-ამხანაგების როლი ბავშვების სოციალიზაციის პროცესში ძლიერ განსხვავდება მოზარდილების როლისაგან. მაგალითად, როგორც უ. ბრონფენბრენერი აღნიშნავს, გერმანიაში ოჯახი უფრო ცენტრალურ როლს თამაშობს ბავშვის აღზრდაში, ვიდრე ამერიკის შეერთებულ შტატებში, სადაც ბავშვები გაცილებით მეტ დროს ატარებენ ოჯახის გარეთ, ტოლ-ამხანაგების გარემოში, (Devereux, Bronfenbrenner and Susi, 1960). ინგლისში, როგორც გამოკვლევის ავტორი აღნიშნავს, კიდევ უფრო ძლიერია ტოლ-ამხანაგების ზეგავლენა მოსწავლეებზე, რომლებიც უფრო მეტად ამყლავნებენ მზადყოფნას, ვიდრე მათი ამერიკელი თანატოლები, რომ მიბაძონ თავიანთ ამხანაგებს სოციალური თვალსაზრისით გასაკიცხ აქტივობებში, ამავე დროს უყუარდონ თავიანთი მშობლებისა და სხვა მოზარდილების მიერ მოწონებული ღირებულებები და ქცევები (Devereux, Bronfenbrenner and Rodgers, 1965). სხვანაირად რომ ვთქვათ — ამბობს ავტორი, „ორივე ქვეყანაში და, განსაკუთრებით ინგლისში, ტოლ-ამხანაგები ზშირად უპირისპირდებაან მოზარდილებს, რათა ზეგავლენა მოახდინონ ბავშვზე და ჩააბან ისინი ანტისოციალურ ქცევაში“.

ამის საწინააღმდეგოდ, საბჭოთა კავშირში ჩატარებული დაკვირვება (Bronfenbrenner, 1963) მიგვითითებს სრულიად განსხვავებულ მდგომარეობაზე ამ ქვეყანაში, სადაც ტარდება მაკარენკოს (1952) და სხვების მიერ განვითარებული აღზრდელობითი პრინციპები და მეთოდები იმისათვის, რათა გამოყენებული იქნას ტოლ-ამხანაგთა ჯგუფები ბავშვის სოციალური აღზრდის საქმისათვის და მის მიერ მოზარდილების ღირებულებათა ასათვისებლად (Bronfenbrenner, 1962). ამასთან დაკავშირებით, როგორც ავტორი ამბობს, მას გაუჩნდა ჰიპოთეზა, რომ საბჭოთა კავშირში, ამერიკისა და ინგლისის საწინააღმდეგოდ, ბავშვები უფრო ნაკლებად უნდა განიცდიდნენ ტოლ-ამხანაგების ზეგავლენას მოზარდილების საწინააღმდეგოდ ღირებულებათა შექმნის თვალსაზრისით და ამიტომ უფრო მტკიცედ შეუძლიათ შეითვისონ მოზარდილთა მიერ წამოყენებული ქცევის სტანდარტები.

ამ მიმართულებით ექსპერიმენტის ჩასატარებლად უ. ბრონფენბრენერი ჩამოვიდა საბჭოთა კავშირში და საბჭოთა ფსიქოლოგების დახმარებით მუშაობდა ამ საკითხზე მოსკოვში 1963 და 1964 წლებში. ექსპერიმენტები ჩატარდა ამერიკის 6 და საბჭოთა კავშირის 6 სკოლაში, საშუალოდ 12 წლის ასაკის მოსწავლეებზე (საბჭოთა კავშირში — მე-5 კლასებში და ამერიკაში — მე-6 კლასებში). შესაძლებელი რომ გამხდარიყო მოსწავლეთა პასუხების მიღება ერთი მხრივ მოზრდილებისა და მეორე მხრივ ტოლ-აწინააგების ზეგავლენის პირობებში, ავტორმა გამოიყენა შემდეგი მეთოდი: ბავშვებს ავალებდნენ წერილობითი პასუხი გაეცათ კონფლიქტური სიტუაციების მთელ სერიასზე სამ ერთმანეთისაგან განსხვავებულ პირობებში: 1) ძირითადი ან უნეიტრალური პირობა, რომლის დროსაც ბავშვებს აფრთხილებდნენ, რომ ცდის ზელმძღვანელების გარდა არავის არ უჩვენებდნენ მათ პასუხებს; 2) მოზრდილის პირობა, როდესაც მოსწავლეებს ეუბნებოდნენ, რომ თითოეულის პასუხს. რომელსაც აკრავდნენ კარტაკებზე, გაცნობდნენ მშობლებს შემდეგი კვირისათვის მოწვეულ სპეციალურ შეკრებაზე; 3) ტოლ-აწინააგების პირობა, როდესაც ბავშვებს ეუბნებოდნენ, რომ კარტაკს მოსწავლეების პასუხებით უჩვენებდნენ ერთი კვირის შემდეგ მთელ კლასს.

კონფლიქტური სიტუაციები მოცემული იყო 30 ჰიპოთეზური დილემის სახით. სამაგალითოდ გავეცნოთ ერთ-ერთ მათგანს.

დაკარგული ტექსტი.

შენ და შენი მეგობრები შემთხვევით პოულობთ ქალაქის ფურცელს, რომელიც, როგორც ჩანს, დაკარგვია მასწავლებელს. ამ ფურცელზე არის შეკითხვები და პასუხები იმ საკონტროლო გამოკითხვისათვის, რომელიც თქვენთან მოეწყობა ზეგ. ზოგიერთი ბავშვი წინადადებას იძლევა, რომ ამის შესახებ არაფერი უთხრან მასწავლებელს, ისე რომ თითოეულ თქვენთაგანს შეუძლია მიიღოს კარგი ნიშანი. როგორ ნოიქცევი შენ ამ შემთხვევაში? ვთქვათ, შენი მეგობრები მიიღებენ ამხანაგის წინადადებას. შენ დაეთანხმები თუ უარს ეტყვი მათ?

უარს ეტყვი
ჩემს მეგობარს

დავეთანხმები
ჩემს მეგობარს

სრულიად და-
რწმუნებული
ვარ
თითქმის და-
რწმუნებული
ვარ, ასე მგო-
ნია.

ასე მგონია,
თითქმის და-
რწმუნებუ-
ლი ვარ

სრულიად და-
რწმუნებული
ვარ.

მიღებულ შედეგები. პირველი: ძირითადი შედეგი. მკვლევართა აზრით, ის არის. რომ საბჭოთა ბავშვები ნაკლებ სურვილს აჩვენებენ, ვიდრე იმავე ასაკის ამერიკელი ბავშვები, თქვან, რომ ისინი თანახმა არიან მიიღონ მონაწილეობა სოციალურად გასაიციხ ქცევაში. ამერიკელ ბავშვებზე ჩატარებულმა ცდებმა ნათელი გახადა, რომ ბავშვები თითქმის იმდენადვე არიან მზად აყვანენ ტოლ-ამხანაგებს მათ მიუღებელ ქცევაში, რამდენადაც გაიზიარონ მოზრდილების მიერ მოწონებული ქცევის სტანდარტები. ეს განსხვავება კულტურებს შორის მნიშვნელოვანია ორთავე სქესისათვის. მეორე: ეს შედეგები გვიჩვენებს, რომ როგორც საბჭოთა კავშირში, ისე შეერთებულ შტატებში, ვაჟები უფრო მიდრეკილებას იჩენენ მონაწილეობა მიიღონ სოციალურად არასასურველ აქტივობაში, ვიდრე გოგონები. აღსანიშნავია, რომ მიუხედავად განსხვავებული შეხედულებებისა ორ საზოგადოებაში ქალის როლის შესახებ, ქალები — როგორც საბჭოთა კავშირში, ისე შეერთებულ შტატებში, უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ზნეობრივ ქცევას, ყოველ შემთხვევაში — 12 წლამდე.

მესამე: ექსპერიმენტული შედეგები გვიჩვენებენ, რომ ორივე ქვეყანაში ბავშვებმა მოგვეცეს უკეთესი პასუხები იმ შემთხვევაში, როდესაც ეუბნებოდნენ, რომ მათ პასუხებს უჩვენებდნენ მოზრდილებს, ვიდრე მაშინ. როდესაც მათ აფრთხილებდნენ, რომ ამავე პასუხებს უჩვენებდნენ კლასის ამხანაგებს, თუმცა უნდა ითქვას, რომ ეს შედეგები უფრო გამოკვეთილად იყო მოცემული საბჭოთა კავშირის ბავშვთა პასუხებში. გარდა ამისა, ტოლ-ამხანაგების ზეგავლენის შედეგად პასუხებში თავი იჩინა განსხვავებამ არა მხოლოდ ამ პასუხების მიმართულების, არამედ მათი ხარისხის მხრივაც. როდესაც ბავშვებს აფრთხილებდნენ, რომ მათ პასუხებს უჩვენებდნენ კლასის ამხანაგებს, ამერიკელმა მოსწავლეებმა უფრო დიდი მზაობა გამოამჟღავნეს მონაწილეობა მიეღოთ სოციალურად მიუღებელ ქცევაში, მაშინ, როდესაც საბჭოთა ბავშვებში თავი იჩინა უფრო გაზრდილმა მიდრეკილებამ მოზრდილების სტანდარტების სასარგებლოდ. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, საბჭოთა კავშირში, შეერთებული შტატების საწინააღმდეგოდ, ტოლ-ამხანაგების ზეგავლენა იმავე მიმართულებით მოქმედებდა, რა მიმართულებითაც მოქმედებდა მოზრდილების ზეგავლენა. დასასრულს ავტორი ამბობს, რომ აღნიშნულმა გამოკვლევამ გაამართლა მისი ჰიპოთეზები: პირველი ის, რომ როგორც ამერიკელი, ისე ინგლისელი ბავშვების საწინააღმდეგოდ, რუსმა ბავშვებმა გამოამჟღავნეს ნაკლები მიდრეკილება ანტი-სოციალური აქტივობისაკენ. მეორე: თუმცა მოზრდილების ზეგავლენამ ორთავე ქვეყანაში გამოიწვია უფრო დიდი გადახრა სოციალურად მოწონებული აქტივობისაკენ, მაინც, საბჭოთა ბავშვები უფრო მეტად გამო-

ხატავდნენ მოზრდილების ზეგავლენას, ვიდრე ტოლ-ამხანაგებისას, მაშინ როდესაც ამერიკელ ბავშვებში გამოჩნდა მეტი მიდრეკილება საწინააღმდეგო მიმართულებით. ამგვარად ტოლ-ამხანაგების ზეგავლენამ განსხვავებულად იჩინა თავი ორივე ქვეყანაში.

საბოლოოდ, თავისი გამოკვლევის საფუძველზე, ავტორს გამოაქვს დასკვნა:—სოციალურმა ზეგავლენამ შეიძლება არსებითი ხასიათის შედეგები მოგვეცეს თვით ისეთი განსხვავებული სისტემების პირობებში, როგორც დამახასიათებელია ერთი მხრივ საბჭოთა კავშირისა და, მეორე მხრივ, ამერიკის შეერთებული შტატებისათვის. ამავე დროს, ავტორის აზრით, გამოკვლევა მიგვითითებს, რომ ეს შედეგი შეიძლება შესაძინევად იცვლებოდეს უფრო ფართო სოციალური კონტექსტის პირობებში. მაგალითად, სადაც ტოლ-ამხანაგების ჭგუფი ფართო ავტონომიით სარგებლობს (როგორც ამას ხშირად აქვს ადგილი შეერთებულ შტატებში), მან შეიძლება ისეთი ზეგავლენა მოახდინოს ბავშვებსა და მოზარდებზე, რომელიც ეწინააღმდეგება მოზრდილი საზოგადოების ღირებულებებს. სხვა ტიპის სოციალური სისტემის პირობებში კი, როგორცაა საბჭოთა კავშირი, ტოლ-ამხანაგების და მისი ძალა შეიძლება მიმართული იქნეს მოზრდილი საზოგადოების მიერ მის საკუთარ ღირებულებათა და მიზანდასახულებათა წინსვლისაკენ. ეს ფაქტი, ავტორის აზრით, შეიცავს მნიშვნელოვან აღმზრდელობითსა და სოციალურ აზრს. მას გარკვეულად მიაჩნია, რომ საბჭოთა კავშირში ტოლ-ამხანაგთა ჭგუფის როლი განსაზღვრულია, უმთავრესად, ამ ქვეყნის პოლიტიკითა და პრაქტიკით, რასაც არ აქვს ადგილი შეერთებულ შტატებში. იმასთან დაკავშირებით, რომ თანდათან უფრო ნათელი ხდება ტოლ-ამხანაგების ჭგუფის ზეგავლენა ბავშვებისა და მოზარდების ქცევასა და განვითარებაზე, ბრონფენბრენერს საჭიროდ მიაჩნია დასვას საკითხი იმის შესახებ, თუ რამდენად დასაშვებია ამა თუ იმ საზოგადოებამ, როგორც არ უნდა იყოს მისი სისტემა, ყურადღების გარეშე დატოვოს ამ ზეგავლენის მნიშვნელობა, არ განამტკიცოს მისი დადებითი როლი, არ აღმოფხვრას მისი უარყოფითი შედეგები.

ბრონფენბრენერის და მისი კოლეგების მიერ ჩატარებული გამოკვლევა და ამ გამოკვლევის შედეგები ჩვენთვის განსაკუთრებით საინტერესოა, რადგან ის არსებითად ეხება სწორედ ბავშვების, ამ შემთხვევაში უმცროსი ასაკის მოზარდების (12—13-წლიანების) დამოკიდებულებას მორალურ ღირებულებებისადმი, კერძოდ, მათი პასუხისმგებლობის განვითარების დონეს არა მათ უშუალო საქმიანობაში, არამედ წარმოსახულ კონფლიქტურ სიტუაციაში.

საბჭოთა კავშირში ბავშვების მორალური განვითარების, კერძოდ, პასუხისმგებლობის განვითარების საკითხების შესწავლას განსაკუთ-

რებით დიდი ადგილი აქვს დათმობილი მოსკოვის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის აღზრდის ფსიქოლოგიის ლაბორატორიაში, რომელსაც ხელმძღვანელობს ლ. ი. ბოჟოვიჩი. ბოჟოვიჩი და მისი თანამშრომლები, როგორც თვით ბოჟოვიჩი ამბობს, მიზნად ისახავენ „გაიგონ პიროვნების სამყაროს შინაგანი სტრუქტურა და ჩაწვდნენ არა მხოლოდ პირობებს, არამედ მისი ჩამოყალიბების პროცესებსაც“. ამ ტიპის გამოკვლევის მთავარ მეთოდად ისინი თვლიან ექსპერიმენტს, კერძოდ, „გარდამქმნელ ექსპერიმენტს“ („Преобразующий эксперимент“), ე. ი. „შესატყვისი მოვლენის შესწავლას მისი აქტიური ჩამოყალიბების პირობებში“.

როგორც ერთ-ერთი ექსპერიმენტული გამოკვლევა, რომელიც ემყარება ბოჟოვიჩის მიერ წამოყენებულ დებულებას ბავშვის პიროვნების სხვადასხვა მხარეების შესწავლას მათი „აქტიური ჩამოყალიბების პირობებში“, შეიძლება დავასახელოთ ლ. ს. სლავინას გამოკვლევა საზოგადოებრივ დავალებისადმი დამოკიდებულების საკითხის შესწავლის შესახებ. მართალია, გამოკვლევის ავტორმა შეისწავლა ამ თვალსაზრისით III კლასის მოსწავლეები, ე. ი. 9—10 წლის ბავშვები და არა მოზარდები (რომელთა პასუხისმგებლობის განვითარებას ჩვენ ვსწავლობთ), მაგრამ ჩვენთვის ამ შემთხვევაში საინტერესოა არა იმდენად ბავშვების ასაკი, არამედ კვლევის მეთოდი — „გარდამქმნელი ექსპერიმენტი“. ავტორი დასაწყისში ამბობს, რომ მისი გამოკვლევა წარმოადგენს გაგრძელებას იმ მუშაობისას, რომელსაც აწარმოებს მოსკოვის ფსიქოლოგიური ინსტიტუტის აღზრდის ფსიქოლოგიური ლაბორატორია პასუხისმგებლობის, როგორც პიროვნების თვისების. შესწავლის მიმართულებით. ავტორი სწავლობდა III კლასის მოსწავლეთა მიერ პიონერული ორგანიზაციის დავალების შესრულებას.

პედაგოგიური მუშაობის პირობებში ბავშვებზე დაკვირვებამ ავტორს უჩვენა, რომ საზოგადოებრივი დავალებისადმი პასუხისმგებლობითი დამოკიდებულების განვითარებისათვის, რაც უზრუნველყოფს მის აუცილებლად შესრულებას, საჭიროა ერთი მხრივ, საკმაოდ ძლიერი საზოგადოებრივი მოტივის არსებობა და, მეორე მხრივ, ამ მოტივების ნიადაგზე ქცევის წარმართვის უნარი. ამ წინასწარი მოსაზრების საფუძველზე მყარი პასუხისმგებლობის გამოსავლენად აუცილებელია ორივე მომენტის მოცემულობა.

ამის მიხედვით, როგორც ავტორი ამბობს, მისი კვლევის მიზანს შეადგენს იმ როლის გამოკვლევა, რომელსაც თამაშობს ქცევის გან-

1 Л. И. Божович, Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования. Институт психологии, Москва ССР, 18 Международный психологический конгресс, 35 Симпозиум 1966 г., стр. 102.

ხორციელების საშუალებები პიროვნების თვისებათა ჩამოყალიბებაში, კერძოდ, საკუთარ მოვალეობისადმი პასუხისმგებლობის ჩამოყალიბებაში.

დაკვირვებებმა ცხადყო, რომ დავალების შესრულებას ადგილი აქვს იმ პიონერებს შორის, რომლებიც დავალების მიღებისთანავე იწყებდნენ მოქმედებას, თუნდაც წარმოდგენით, მაგალითად, გეგმავენ დავალების შესრულებას. ასეთმა დაკვირვებამ განაპირობა ექსპერიმენტატორის წინასწარი მოსაზრება იმის შესახებ, რომ მოცემულ დავალებისადმი მოსწავლის პასუხისმგებლობითი დამოკიდებულების ჩამოყალიბების საფუძველს წარმოადგენს კავშირის შექმნა დავალების მიღებასა და მოქმედებას შორის, რომელიც მიმართულია ამ დავალების შესრულებისათვის (რასაკვირველია, საზოგადოებრივი მოტივის არსებობის პირობებში, რაც იწვევს ამ დავალების შესრულებას).

შემდეგ გამოკვლევის ხელმძღვანელმა ჰიპოთეზურად დასახა ქცევის ისეთი ხერხები, რომლებიც მისი აზრით ხელს უნდა უწყობდნენ ამ კავშირის ჩამოყალიბებას:

1. დავალების ჩათვლა თავისად;

2. დავალების შესრულების მიზნით მოქმედების მაშინვე დაწყება. რაც საზოგადოებრივი დავალების პირობებში ნიშნავს აზრობრივ მოქმედებას, რომელიც თავს იჩენს გეგმის შედგენაში, დროისა და დავალების ხერხების განსაზღვრაში;

3. დავალების შესრულებისას დროისა და კონტროლის ფორმების ზუსტად გაცნობიერება.

ამ პირობების გათვალისწინებით ავტორმა ჩაატარა ექსპერიმენტები, რომელიც შემდეგში მდგომარეობდა: III კლასის პიონერებს სისტემატურად, 1—1,5 თვის განმავლობაში ეძლეოდათ შესასრულებლად სხვადასხვა სახის დავალება ზემოაღნიშნული პირობების დაცვით (პირველი სერია) და მის გარეშე (მეორე სერია). ექსპერიმენტები ტარდებოდა ინდივიდუალურად. იმისათვის, რომ ცდისპირი თავიდანვე კარგად ყოფილიყო გარკვეული დავალების შესრულების პირობებში, ინსტრუქციის მიცემის შემდეგ ექსპერიმენტატორი ეკითხებოდა მას: „როგორი დავალება უნდა შეასრულო?“ შემდეგ იმისათვის, რომ დავალება დაკავშირებული ყოფილიყო მის შესრულებასთან, მოწაფეს აქვე უნდა გაეცა პასუხი, თუ როდის შეუდგებოდა დავალების შესრულებას და როგორ გაანაწილებდა სამუშაო დროს. შესრულების შემოწმების ვადად ყოველთვის უახლოესი დღე უნდა ყოფილიყო დანიშნული (ინსტრუქციის გაცემიდან 3—4 დღის

შემდეგ). თვითონ შემოწმება ტარდებოდა ყოველთვის ზუსტად განსაზღვრულ საათსა და დღეს, ზუსტად დანიშნულ ადგილას.

ექსპერიმენტების ჩატარების დროს მიცემული დავალებები უნდა ყოფილიყო შემდეგი მოთხოვნების შესატყვისი:

1. უნდა ყოფილიყო სისტემატური, მიუხედავად ხანგრძლივი დროის განმავლობაში; ამასთან ერთად, თითოეული დავალება უნდა შესრულებულიყო არა ერთბაშად, არამედ რამდენიმე დღის განმავლობაში.

2. თითოეული მოსწავლისათვის ეს დავალება საკმაოდ უნდა ყოფილიყო მოტივირებული საზოგადოებრივი თვალსაზრისით;

3. ისინი არ უნდა ყოფილიყო ძნელად შესაასრულებელი, მაგრამ უნდა დასჭირებოდა ბევრისაგან გარკვეული ენერჯისა და დროის ხარჯვა (20—30 წუთი ყოველდღიურად);

4. ის არ უნდა ყოფილიყო თავისთავად ძალიან საინტერესო, რომ არ აღმოცენებულიყო დამატებითი მოტივი (თვით საქმისადმი ინტერესი); გარდა ამისა, დავალების მიზანი არ უნდა ყოფილიყო ერთი რომელიმე რთული საგნის გაკეთება, რომლის შესრულების დაწყებოდან ბევრს შეიძლება გაჩენოდა მისი მაშინვე დასრულების სურვილი. საჭირო იყო ისეთი ამოცანის შერჩევა, რომელშიც მოცემული იქნებოდა მთელი რიგი სხვადასხვა, დამთავრებული, ერთმანეთთან დაუკავშირებელი დავალებები.

5. საჭირო იყო შესაძლებლობის შექმნა დავალების შესრულების ხარისხის რაოდენობრივი აღრიცხვისათვის.

რაზმეულის საბჭოს გადაწყვეტილებით ზოგიერთ პიონერს ეძლეოდა დავალება I კლასის მოსწავლეებისათვის გაეკეთებინა სასწავლო ხელსაწყოები (კარტაქებზე გადაწერილი ტექსტები საანბანო წიგნიდან და ამოცანები ამოცანათა სახელმძღვანელოდან), აგრეთვე უნდა გამოეჭრათ და ერთმანეთზე დაეწებებინათ სხვადასხვაგვარი ფერისა და ფორმის ფიგურები (მოზაიკისათვის) საბავშვო ბაღის ბავშვებისათვის. ამოცანა ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში შეიცავდა 12 ერთგვარ დავალებას (კარტაქები ან ფიგურები). ის სისტემატურად ეძლეოდა ბევრს ორჯერ კვირაში და მოითხოვდა მისგან დღეში 20—30 წუთის მუშაობას. ექსპერიმენტში მონაწილეობას იღებდნენ მხოლოდ ის მოსწავლეები, რომლებიც სურვილს აცხადებდნენ შეესრულებინათ ეს დავალებები. ექსპერიმენტატორი გამოდიოდა მშობელთა კომიტეტის წარმომადგენლის როლში და ახორციელებდა სისტემატურ კონტროლს, სანამ ბავშვებს მიეცემოდათ ახალი დავალება (ე. ი. კვირაში ორჯერ).

საზოგადოებრივი მოტივის განსამტკიცებლად კლასის ყველა ბავშვს ატყობინებდნენ მათი ამხანაგების მუშაობის შედეგებს (რო-

გორც კარგს, ისე ცუდს), ეუბნებოდნენ, თუ რომელმა საბავშვო ბაღმა და სკოლამ მიიღო მათი ამხანაგების მიერ დამზადებული ხელსაწყოები.

ავტორის მიერ ჩატარებულ იქნა ექსპერიმენტების სამი სერია. ექსპერიმენტების პირველი და მეორე სერია ტარდებოდა სხვადასხვა ბავშვებზე ზემოთ ჩამოთვლილი პირობების მიხედვით (პირველი სერია) და ამ პირობათა დაცვის გარეშე (მეორე სერია).

ექსპერიმენტების მესამე სერია ტარდებოდა ერთსა და იმავე ბავშვებზე ისე, რომ პირველი ოთხი დავალება ბავშვებს ეძლეოდათ ექსპერიმენტული პირობების დაცვის გარეშე (მისი შემოტანა ხდებოდა მხოლოდ მეხუთე დავალების დაწყებიდან).

ვინაიდან ექსპერიმენტატორის მიერ ჩატარებული მთელი მუშაობა მიმართული იყო, უმთავრესად, შესაფერისი მეთოდის დამუშავებისაკენ, ყოველ ექსპერიმენტულ ჯგუფში აყვანილი იყო ბავშვების მხოლოდ მცირე რაოდენობა (3 ბავშვი—პირველ სერიაში; 4 ბავშვი—მეორე სერიაში და 5 ბავშვი—მესამე სერიაში).

ამ ექსპერიმენტებისათვის ცდისპირობად გამოყოფილი იყო მხოლოდ ისეთი ბავშვები, რომლებიც მასწავლებელთა დახასიათების თანახმად, იჩენდნენ უპასუხისმგებლობას და, როგორც წესი, არ ასრულებდნენ დავალებას.

როგორც გამოკვლევის ავტორი ამბობს, მის მიერ ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა საკვებით გაამართლა წინასწარ წამოყენებული ჰიპოთეზები დავალების წარმატებით შესრულებისათვის ხელშემწყობი პირობების თავისებურებათა შესახებ.

ექსპერიმენტების პირველ სერიაში, რომელშიც ბავშვებს ეძლეოდათ დავალებები ზემოთ ჩამოთვლილი, ზუსტად განსაზღვრული პირობების დაცვით, 372 დავალებიდან ბავშვებმა შეასრულეს — 337 (91%).

ექსპერიმენტების მეორე სერიაში, რომელიც ტარდებოდა წინასწარ განსაზღვრული პირობების დაცვის გარეშე, 300 დავალებიდან ბავშვებმა შეასრულეს მხოლოდ — 182 (60%)¹.

ცხადია, რომ თვენახევრის განმავლობაში მოსწავლეთა მუშაობამ მთელი რიგი მნიშვნელოვანი მოთხოვნების ზუსტად განსაზღვრისა და დაცვის პირობებში, ხელი შეუწყო მჭიდრო კავშირის შექმნას ბავშვების მიერ მიღებულ დავალებასა და ამ დავალების შესრულებისაკენ მიმართულ მოქმედებას შორის. რაც მთავარია, ამ პირობების სისტემატურად, ზუსტად მხედველობაში მიღებამ და დაცვამ, რო-

¹ А. С. Славина (Институт психологии, АПН РСФСР). К вопросу об изучении ответственного отношения к общественному поручению. Доклады АПН РСФСР, 1957. I изд. АПН, 1957, стр. 103—106.

გორც ექსპერიმენტების შედეგები გვიჩვენებს, უთუოდ ხელი შეუწყო საფუძვლის მომზადებას ბავშვების პასუხისმგებლობის განვითარებისათვის საზოგადოებრივი თვალაზრისით მოტივირებულ დავალებათა განხორციელებაში, რაც ექსპერიმენტში მონაწილე ბავშვებს წინათ არ ახასიათებდათ.

როგორც გამოკვლევის ავტორი ამბობს, მის მიზანს წარმოადგენდა დასამუღი საკითხის შემდგომი კვლევისათვის შეექმნა შესატყვისი მეთოდი.

სასკოლო ასაკის ბავშვთა პიროვნების მორალური თვისებების განვითარების საკითხი გამოიკვლია აგრეთვე კიევის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის მეცნიერმუშაკმა ტ. ვ. რუბცოვამ

როგორც მკვლევარი თავისი წერილის დასაწყისში ამბობს, ის რამდენიმე წლის განმავლობაში — დაკვირვებების, საუბრების, სპეციალური ექსპერიმენტების ჩატარების, ლიტერატურული ნაწარმოებთა გმირების, ასევე თვით მოწაფეთა საქციელის შესახებ ბავშვებთან ერთად მსჯელობისა და გარჩევის მეთოდით — სწავლობდა I—X კლასის მოსწავლეთა მიერ პიროვნების მორალური თვისებების გაცნობიერების საკითხს.

ავტორის აზრით, სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეთა მიერ პიროვნების მორალური თვისებების გაცნობიერება ხორციელდება ამ თვისებათა წრის გაფართოებისა და მათი არსებითი ნიშნების უფრო ღრმად ჩაწვდომის საშუალებით. ეს ხდება მოსწავლეთა მიერ სხვა ადამიანებისა და საკუთარი ქცევის ანალიზის შედეგად, სხვადასხვა საქციელის დაპირისპირებით, განსხვავებულ სიტუაციებში მორალური თვისებების თავისებურებათა გამომჟღავნების განზოგადებით, მსგავსი ნიშნების გამოყოფითა და კავშირის დამყარებით განსხვავებულ თვისებებს შორის.

როგორც ავტორი ამბობს, გამოკვლევის მონაცემებიდან ჩანს, რომ I კლასის მოსწავლეები უკვე იცნობენ ადამიანის ზოგიერთ მორალურ თვისებას, რომლებიც დამახასიათებელია მისი დამოკიდებულებისათვის მოვალეობისა და სხვა ადამიანებისადმი.

უმცროსი ასაკის მოსწავლეთა მსჯელობა პიროვნების მორალური თვისებების შესახებ დასაწყისში უფრო მეტად სიტუაციური ხასიათისაა. ასე, მაგალითად, ზოგიერთი პირველი კლასის მოსწავლე პატრიოტიზმის გამოვლენას მხოლოდ იმაში ხედავს, რომ სამხედრო პირები იცავენ სამშობლოს, შრონისმოყვარედ თვლის იმათ, ვინც რამეს აკეთებს, დედას ეხმარება და სხვა, რაც ხელს უშლის უმცროსი ასა-

1 Т. В. Рубцова. Об осознании школьниками моральных свойств личности. Материалы совещания по психологии (с 1—6 июня 1955 года). Изд. АПН, РСФСР, 1957, стр. 89—96.

კის მოსწავლეებს დაინახონ უარყოფითი თვისებები განსხვავებულ სიტუაციებში. უმცროსი ასაკის მოსწავლეები ხშირად ვერ ახერხებენ დამოუკიდებლად დაამყარონ კავშირი პიროვნების სხვადასხვა თვისებებს შორის. ისინი თანდათან იწყებენ ლიტერატურული ნაწარმოების გმირთა საქციელის ზოგიერთი მოტივის გამოყოფას, მაგრამ, ხშირად, მოტივების არასაკმაოდ გაცნობიერების გამო, თვითონ ვერ ახდენენ საქციელის სწორად შეფასებას.

კონკრეტული პიროვნების შეფასებისას ამ ასაკის მოსწავლეები ავლენენ ცალმხრივობას იმის გამო, რომ ეყრდნობიან თავის სუბიექტურ დამოკიდებულებას მისდამი. ისინი, ხშირად, სრულებით ვერ ამჩნევენ უარყოფით მხარეებს მათ მიერ მოწონებული ლიტერატურული გმირის ქცევაში და აგრეთვე მათ მიერ დაწუნებული გმირების დადებით მხარეებს. ადამიანის სხვადასხვა თვისებების გამოვლენის თანდათანობით გაცნობასთან ერთად უმცროსი ასაკის მოწაფეთა მსჯელობა ნაკლებ სიტუაციური ხდება, ის თანდათან კარგავს ცალმხრივობას, თუმცა გამოკვლევის ავტორის აზრით უმცროსი ასაკის მოსწავლეებს ჯერ კიდევ არ შეუძლიათ უფრო ღრმად ჩასწვდნენ პიროვნების მორალური თვისებების თავისებურებებს.

საშუალო სასკოლო ასაკის მოსწავლეებს მნიშვნელოვნად უფართოვდებათ პიროვნების გაცნობიერებელი მორალური თვისებების წრე. ავტორის აზრით აქ ჩანს მოსწავლეთა თანდათან გაზრდილი მოთხოვნები ადამიანის, როგორც კოლექტივის წევრის მიმართ. იმ თვისებებთან ერთად, რომლებიც უკვე კარგად არის ცნობილი უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის, ისინი ახლა ხშირად ამჟღავნებენ პიროვნების ისეთი თვისებების გაგებასაც, როგორიც არის კოლექტივიზმი, გულისხმიერება, ჰუმანიზმი, პასუხისმგებლობა, თავდაქერილობა და სხვა, რომელთაც უმცროსი ასაკის მოსწავლეები ნაკლებად იცნობენ.

საშუალო სასკოლო ასაკის მოსწავლეებში მნიშვნელოვნად იზრდება ინტერესი ადამიანის პიროვნების ჩამოყალიბების, მისი შინაგანი სამყაროსადმი, მისი ქცევის მოტივებისადმი, მისი ამა თუ იმ მორალური თვისებების არსებითი მხარეების შეცნობისადმი. ისინი იწყებენ პიროვნების ამა თუ იმ თვისების განსხვავებულად შეფასებას მათ საფუძვლად მდებარე მოტივებთან დამოკიდებულების მიხედვით („მამაცობა იმისათვის რომ გამოჩნდე, ცუდი მამაცობა“). ისინი გაცილებით უფრო იშვიათად განაზოგადებენ მორალურ თვისებებს მათი შემთხვევითი გამოვლინების საფუძველზე იმის გამო, რომ მათ ესმით, ადამიანის ხასიათის ესა თუ ის მხარე მთელ მის ქცევაში იჩენს თავს. ამ ასაკის მოსწავლეებში უფრო ნაკლებად იჩენს თავს მათი შეფასებების გაუმართლებელი ცალმხრივი კატეგორიულობა, რაც გან-

საზღვრულია მათი სუბიექტური დამოკიდებულებით ამა თუ იმ პიროვნებისადმი. მაგრამ მთელ რიგ შემთხვევებში ამა თუ იმ თვისებების გარეგნული გამოქვლივებით ძლიერმა გატაცებამ შესაძლებელია ხელი შეუშალოს საშუალო ასაკის ბავშვებს მისი სწორად შეცნობის საქმეში.

უფროსი სასკოლო ასაკის ბავშვები თანდათან იწყებენ პიროვნების ჩამოყალიბებაში შეხედულებებისა და მსოფლმხედველობის როლის გაცნობიერებას. ამასთან დაკავშირებით მოსწავლეები უფრო ღრმად წვდებიან პიროვნების ისეთ თვისებებს, როგორცაა პრინციპულობა, მიზანდასახულობა და გამოყოფენ საბჭოთა ადამიანის ხასიათის სხვადასხვა მხარეების არსებით თავისებურებებს. ამ ასაკის მოსწავლეები უკეთ ერკვევიან სხვადასხვა მორალურ თვისებებს შორის არსებულ განსხვავებულობაში. მაგალითად, ისინი ანსხვავებენ სიმტკიცეს და პრინციპულობას ჭიუჭობისაგან; სწრაფი გადაწყვეტის უნარს მოუსაზრებლობისაგან, სიამაყეს ყოყოჩობისაგან და სხვა.

გამოკვლევის შედეგებიდან ავტორის აზრით, ნათლად ჩანს, რომ პიროვნების მორალური თვისებების შეცნობა უფროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეებისათვის წარმოადგენს მნიშვნელოვან ამოცანას, რაც განსაზღვრულია მათი მისწრაფებით უფრო ღრმად შეიცნონ არა მხოლოდ სხვა ადამიანები, არამედ თავისი თავიც. ისინი უფრო სისტემატურად უკავშირებენ ერთმანეთს ადამიანის პიროვნების სხვადასხვა თვისებებს.

პიროვნების მორალური თვისებების შესახებ ცნებები, ავტორის შეხედულებით, ყალიბდება მოსწავლეთა ერთმანეთთან და გარშემომყოფ ადამიანებთან ურთიერთობაში, მათ მიერ ცოდნის შექმნის პროცესში, მხატვრული ლიტერატურის გაცნობისას და ა. შ.

ავტორი ხაზს უსვამს იმ მნიშვნელოვან როლს, რომელიც მიეკუთვნება პედაგოგს აღნიშნული მიმართულებით ბავშვებთან მუშაობის პროცესში.

მკვლევარის აზრით, მოსწავლეთა მიერ პიროვნების მორალური თვისებების გაცნობის პროცესში ძლიერდება მათი მოთხოვნები საკუთარი თავისადმი და მისწრაფება თვითაღზრდისადმი. როდესაც ბავშვების განვითარებას ამ თვალსაზრისით არ ექცევა სათანადო ყურადღება, მაშინ შეიძლება მნიშვნელოვანი სხვაობა იყოს მორალური თვისებების შესახებ მოწაფეთა ცოდნასა და მათ საკუთარ ქცევას შორის. თუ, პირიქით, მოსწავლეთა ცოდნა პიროვნების მორალური თვისებების შესახებ სამოქმედო ძალას იძენს, მაშინ ხდება თვითონ ამ ცნების გამდიდრება მოწაფეთა ქცევის პროცესში.

მოზარდობის ასაკში (11—15 წლ.) პასუხისმგებლობის განვითარების თავისებურებათა საკითხზე უცხოური და საბჭოთა ფსიქოლოგი-

ური ლიტერატურის განხილვის შემდეგ გვინდა შევეხოთ ამავე სა-
კითხზე საკუთარი გამოკვლევის შედეგებს.

მიზნად დავისახეთ შეგვესწავლა მოზარდების — გოგონების და
ვაჟების პასუხისმგებლობის განვითარება ორი მიმართულებით. ერთი
მხრივ ვიკვლევდით მოზარდების შეხედულებებსა და მსჯელობის
ხასიათს პასუხისმგებლობის აზრისა და მნიშვნელობის შესახებ,
ამ თვალსაზრისით მოზარდების დამოკიდებულებას როგორც მათ-
თვის მისაწვდომ სინამდვილის სხვადასხვა მხარეების, ისე ადამიანე-
ბის — მოზარდებისა და ბავშვების მოქმედების მიმართ. მეორე მხრივ,
ვსწავლობდით მოზარდების პასუხისმგებლობის განვითარების დო-
ნეს მათ სასწავლო და ორგანიზებულ მუშაობაში — სკოლაში, გაყ-
ვეთილებზე და პიონერული ორგანიზაციების დავალებათა შესრუ-
ლებაში.

მუშაობის პირველ ეტაპზე მიზანშეწონილად ჩავთვალეთ გა-
მოვეყენებინა კვლევის შემდეგი მეთოდი: დასაწყისში ვატარებდით
ცდისპირებთან ინდივიდუალურ საუბრებს იმ მიზნით, რომ თავიდან-
ვე მჭიდრო კონტაქტი დაგვეყარებინა მათთან. საუბარს ვიწყებდით
თითოეულ ცდისპირთან მათთვის ახლობელი ადამიანების — მშობ-
ლებისა და სხვა ოჯახის წევრების, დამეგობის, ოჯახის სხვა უახლოე-
სი ნათესავების, მეზობლებისა და ნაცნობების შესახებ. ეცდილობ-
დით მოზარდებისათვის დაგვესვა კითხვები არა პირდაპირ, არამედ
შემოვლითი გზით, რათა თავის პასუხებში თვითთელი ცდისპირი შე-
საძლებლობის ფარგლებში შეხებოდა ადამიანების ამა თუ იმ მორა-
ლურ თვისებებს, მათ საქმიანობასა და სხვა ადამიანებთან ურთიერ-
ობას, მათი პასუხისმგებლობის განვითარების დონეს, ან, პირიქით,
ამ თვალსაზრისით, მათ ჩამორჩენილობასა და სისუსტეს.

შემდეგ ვაგრძელებდით ცდისპირთა საუბარს მის სასწავლო მუ-
შაობაზე, სასწავლო საგნებისადმი ინტერესზე. იმ უპირატესობის
მიზეზებზე, რომელსაც ისინი ანიჭებდნენ ზოგიერთ საგანს სხვა საგ-
ნებთან შედარებით და სხვა. ამ საკითხთან დაკავშირებით, როგორც
წესი, ცდისპირები თვითონ იწყებდნენ თავის პედაგოგებზე ლაპა-
რაკს, ეხებოდნენ თავის დამოკიდებულებას მათადმი; განსაკუთრე-
ბულ სიმპათიას, სიყვარულსა და პატივისცემას გამოხატავდნენ ზო-
გიერთის მიმართ, ან, პირიქით, ამავე დროს ასახელებდნენ თავის
სიმპათიის, თუ ანტიპათიის მიზეზებს დასახელებული პირების მი-
მართ.

შემდეგ ვეკითხებოდით ცდისპირებს, თუ როგორი ადამიანები
მოსწონდათ განსაკუთრებით; ადამიანების ხასიათის ან ქცევის რო-
გორი მხარეები იზიდავდა მათ ყურადღებას; ადამიანების რომელ
თვისებებს თვლიდნენ ისინი დადებით ან უარყოფით თვისებე-

ბად, ვთხოვდით დაესახელებინათ მაგალითები საკუთარი დაკვირვების, ან წაკითხული წიგნების საფუძველზე, გამოეთქვათ თავისი აზრი საყვარელ ლიტერატურულ გმირებზე, დაეხასიათებინათ მათი ქცევა, რომელიც იწვევდა მათ მოწონებას და სხვა. ჩვენ, აგრეთვე ვთხოვდით ცდისპირებს გაეზიარებინათ ჩვენთვის თავისი შეხედულებები საკუთარ პიროვნებაზე, ხასიათის თვისებებზე, ქცევის თავისებურებებზე. ამჩნევდნენ თუ არა თავის ხასიათსა და მოქმედებაში უარყოფით მხარეებს. ცდისპირებს უნდა გამოეთქვათ თავისი აზრი აგრეთვე საკუთარ მეგობრებზე, მათ დადებით და უარყოფით მხარეებზე, მათთან ურთიერთობის თავისებურებაზე.

გარდა ამისა, ცდისპირები უნდა შეხებოდნენ თავის მუშაობას პიონერულ ორგანიზაციაში და დაეხასიათებინათ თავისი დამოკიდებულება ამ ორგანიზაციიდან მიღებულ დავალებათა შესრულებისადმი.

როგორც უკვე ვთქვით, ცდისპირებთან საუბრის დროს ჩვენ ვცდილობდით ისე დაგვესვა მათთვის შეკითხვები, იმგვარად შეგვეცვალა ამ შეკითხვების ფორმა და მიმართულება მათ პასუხებთან შეფარდებით, რომ უფრო ადვილი ყოფილიყო გამოგვევლინებინა ცდისპირთა დამოკიდებულება ჩვენთვის საინტერესო საკითხებისადმი, ე. ი. მათი შეხედულებები პასუხისმგებლობის მნიშვნელობაზე როგორც მოზარდობის, ისე ბავშვების ქცევაში.

გარდა უშუალო საუბრისა ცდისპირებთან იმ მიზნით, რომ მიგველო მათგან პასუხების უფრო მრავალმხრივი მასალა, რომელსაც შეეძლო გამოვევლინებინა მათი სწორი თუ შემცდარი შეხედულებები ადამიანის მორალური თვისებების, ძირითადად, პასუხისმგებლობის მნიშვნელობაზე, ჩვენ ვუკითხავდით ცდისპირებს ზოგიერთ ქართულ ხალხურ ანდაზას, რომლის შინაარსი — პირდაპირი, თუ ქარაგმული ფორმით ეხებოდა ადამიანის პასუხისმგებლობის თუ უპასუხისმგებლობის გამომხატველ ქცევას, და ვთხოვდით ეთქვათ ჩვენთვის, თუ როგორ ესმოდათ ამ ანდაზების მნიშვნელობა¹. დასასრულ, ჩვენ ვუამბობდით თითოეულ ცდისპირს ორ სხვადასხვა ამბავს ვითომ ნამდვილად მომხდარ შემთხვევებზე, რომლებიც შეეხებოდა ორი მოზარდი ასაკის მოსწავლის უპასუხისმგებლო საქციელს.

როდესაც ცდისპირი, ჩვენი წინადადებით, გვიყვებოდა ამ ორი ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელი შემთხვევის შინაარსს, ჩვენ მას ვთხოვდით გაეზიარებინა ორივე მოქმედი პირის საქციელი, მოეხდინა მისი კვალიფიკაცია საკუთარი მორალური შეხედულებების მიხედ-

¹ ჩვენ ვუკითხავდით ბავშვებს შემდეგ ხალხურ ანდაზებს: 1. „სიტყვა სიტყვაა. საქმე კი სხვაა“; 2. „ბუზი ყველა ბუზისო, ფუტკართან კი ყველა ტყუისო“; 3. „აქ იყავ და არა მნახე, შორსა — შენი კირიმეო“.

ვით და, დასასრულ — ამ ორი მოსწავლის უპასუხისმგებლო საქციელის ერთმანეთთან შედარების საფუძველზე დასკვნა გამოეთანა, თუ რომელი საქციელი მიაჩნდა მას უფრო უპასუხისმგებლოდ და რატომ.

აღნიშნული ორი ექსპერიმენტული მოთხრობის შინაარსი მოკლედ ასეთია: პირველი მოთხრობის მთავარი მოქმედი პირი, საშუალო სკოლის უფროსი კლასის მოსწავლე, რომელიც ცნობილი იყო არა მხოლოდ თავის კლასში, არამედ მთელ სკოლაში, თავისი განსაკუთრებული ნიჭით მათემატიკურ საგნებში, დაპირდა თავის ამხანაგს, რომელიც, საერთოდ; ბეჭით მოსწავლედ ითვლებოდა, მაგრამ ხანგრძლივი ავადმყოფობის გამო ჩამორჩა მთელ კლასს ყველა საგანში, განსაკუთრებით კი მათემატიკაში, რომ მოამზადებდა მას ამ საგანში საკონტროლო წერისათვის. ამ თავისი დაპირების წარმატებით შესრულების შემთხვევაში მოსწავლეს აცდებოდა საშემოდგომო განოცდები. ამხანაგები შეთანხმდნენ, რომ „მათემატიკოსი“ მივიდოდა მასთან საკონტროლო წერის წინა დღეს (კვირას, საკონტროლო წერა დანიშნული იყო ორშაბათისათვის) და დილიდან საღამომდე იმუშავებდა მასთან მათემატიკაში ამოცანებისა და მაგალითების გამოყვანაზე.

კვირას, დილაადრიანად, „მათემატიკოსი“, შეთანხმების თანახმად, გაემართა ამხანაგის სახლისაკენ. გზაში ის შეხვდა თავისი ამხანაგების ჯგუფს, რომლებიც მიდიოდნენ ქალაქგარეთ ერთ-ერთ გუნდთან ფეხბურთის სათამაშოდ. ამხანაგებს ძალიან გაეხარდათ „მათემატიკოსთან“ შეხვედრა, რადგან ნიჭიერი მოსწავლე კარგი ფეხბურთელიც იყო. ამხანაგებმა მას წინადადება მისცეს მათთან ერთად წასულიყო ბურთის სათამაშოდ. „მათემატიკოსმა“ უამბო მათ თავისი დაპირების შესახებ. ფეხბურთელები შეეცადნენ დაერწმუნებინათ ის, რომ მათი საერთო ამხანაგი სხვა ვინმე დამხმარეს გამოიხატავდა და ამ საბაბით დაითანხმეს წაყოლოდა მათ.

ორშაბათ დილას საკონტროლო წერისათვის მოუმზადებელმა, მათემატიკაში ჩამორჩენილმა მისმა ამხანაგმა ამოცანა და მაგალითი სწორად ვერ ამოხსნა და ამ საგანში საშემოდგომო გამოცდა გამოყვა, რამაც მძიმე გაცდები შეუქმნა როგორც პირადად მას, ისე მის მახლობლებსაც. გარდა ამისა, მატერიალურადაც განსაკუთრებით ცუდ მდგომარეობაში ჩააყენა მისი ხელმოკლე ოჯახი.

მეორე ამბავიც უფროსი კლასის ერთ-ერთ მოსწავლეს შეეხებოდა, რომელიც უნდა მომზადებულიყო საკონტროლო სამუშაოსათვის ქართულ ლიტერატურაში. მის მშობლებს წინა დღით არ ეცალათ. ოჯახური საქმის მოსაგვარებლად ისინი დილიდანვე წავიდნენ სახლიდან და საღამომდე არ დაბრუნებულან. დაუბარეს შვილს, რომ მათ მოსვლამდე დრო არ გაეცდინა და ბეჭითად მომზადებულიყო მეორე დღის წერით სამუშაოსათვის. მოსწავლე დაპირდა მშობლებს, რომ ყვე-

ლაფერს გააკეთებდა, რაც საჭირო იყო. დასაწყისში ის მართლაც ბეჭითად მუშაობდა, მაგრამ უეცრად ოთახში თვალი მოკრა თავის მაგნიტოფონს. ძალიან მოუნდა ფირზე ჩაწერილი საყვარელი სიმღერებისა და ინსტრუმენტული ნაწარმოებების მოსმენა. ისე გაერთო საყვარელი მუსიკალური ნაწარმოებების მოსმენით, რომ ვეღარ შეამჩნია, როგორ გავიდა დრო. ხელმეორედ რომ მიუბრუნდა სამუშაოს, უკვე გვიანი იყო. მშობლებიც დაბრუნდნენ, მათ ვერ შეამჩნიეს, თუ როგორი დარცხვინილი გამომეტყველება იყო აღბეჭდილი მათი შვილის სახეზე. მეორე დილით სკოლაში იგი ძალიან მოუსვენრად გრძნობდა თავს, რადგან საკმაოდ მომზადებული არ იყო, დელაგდა. საკონტროლო თემა კარგად ვერ დაწერა და ცუდი ნიშანი მიიღო.

ზემოაღნიშნული, კომპლექსური მეთოდით (ცდისპირებთან ინდივიდუალური საუბრების ჩატარება, პასუხისმგებლობაზე მათი შეხედულებების გამოკვლევა ხალხური ანდაზების მასალაზე, ორი მოთხრობის შინაარსის ერთმანეთთან დაპირისპირების გზით) ჩვენ შევეცადეთ შეგვესწავლა მოზარდების ზეპირსიტყვიერ შეხედულებათა განვითარების თავისებურებანი 12—15 წლის ასაკში (6—8 კლასებში).

ჩვენს მიერ სულ შესწავლილ იქნა 37 მოწაფე, 18 გოგონა და 19 ვაჟი. მე-6 კლასში — 11 ცდისპირი, 6 გოგონა და 5 ვაჟი; მე-7 კლასში — 13 ცდისპირი, 6 გოგონა და 7 ვაჟი; მე-8 კლასში — 13 ცდისპირი, 6 გოგონა და 7 ვაჟი.

ჩვენს მიერ საუბრებისა და ექსპერიმენტების გზით დაგროვილი მასალის ფსიქოლოგიურმა ანალიზმა ცალკეული კლასების მიხედვით გვიჩვენა შემდეგი:

მე-6 კლასის მოზარდებს (12—13 წლ.). თუ გამონაკლისებს არ მივიღებთ მხედველობაში, ეძნელებათ კონკრეტული პასუხები მოგვცენ ჩვენს მიერ დასმულ შეკითხვებზე. თავის აზრს გარემო სინამდვილის ამა თუ იმ მოვლენებზე ან ადამიანების დამახასიათებელ თვისებებზე, ამ ასაკის მოზარდები, უმეტეს წილად, გამოთქვამენ ზოგადი ფრაზებით. მათ ჯერ კიდევ საკმაოდ განვითარებული არა აქვთ ცოდნისა და პრაქტიკული გამოცდილების ის დონე, რომელიც აუცილებელია, რომ მათ მოახდინონ მოზარდებისა და ბავშვების დახასიათება მათი როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი თვისებების მიხედვით, ამ თვისებების შესატყვისი სახელწოდებათა აღნიშვნით. ძალიან ხშირად საჭირო ხდება ექსპერიმენტატორის დახმარება დამატებითი შეკითხვებისა და განმარტებების ფორმით, რომ მათ მოახერხონ გამოთქვან თავისი შეხედულებები ადამიანების ქცევის თავისებურებაზე.

მათი მსჯელობა პასუხისმგებლობის მნიშვნელობაზე ადამიანის მოქმედებაში ჯერ კიდევ მთლიანად გამოხატავს იმ, მეტად თუ ნაკლებად

ბედ ფორმალურ ცოდნას, რომელიც მათ ათვისებული აქვთ — თავის მხრივ რაიმე კრიტიკული დამოკიდებულების გამოხატვის გარეშე, უახლოესი გარემოდან — მშობლებიდან, ახლო ნათესავებიდან ან სკოლაში — პედაგოგებიდან, პიონერხელმძღვანელებიდან და სხვ.

უმცროსი ასაკის მოზარდების შეხედულებების მიხედვით პასუხისმგებლობის ეს თვისება მოეპოვება იმ მოზარდილებს, ან ბავშვებს, რომლებიც ყოველგვარი წინააღმდეგობის გარეშე ასრულებენ ავტორიტეტული პიროვნების ან ორგანიზაციის მიერ დაკისრებულ დავალებებს.

პასუხები, რომელთაც იძლევიან ცდისპირები მათთვის გასარჩევად მიწოდებული ხალხური ანდაზების აზრისა და მნიშვნელობის შესახებ, გვიჩვენებს, რომ თუმცა ისინი, დაახლოებით სწორად ამყარებენ კავშირს ანდაზის შინაარსსა და პასუხისმგებლობის თუ უპასუხისმგებლობის ძირითად მნიშვნელობას შორის ადამიანის ქცევაში. მაგრამ ამ შემთხვევაშიც მოზარდებს საკმაოდ ხშირად სჭირდებათ ექსპერიმენტატორის დახმარება დამატებითი შეკითხვებითა და ახსნა-განმარტებებით.

რამდენად ძლიერია ის გავლენა, რომელსაც უმცროსი ასაკის მოზარდებზე ახდენს ადამიანების მორალური თვისებების შესახებ მოზარდების უახლოესი გარემოდან მიღებული ფორმალური ხასიათის ცოდნა — ეს ჩანს იმ შედეგებიდან, რომლებიც ჩვენ მივიღეთ ცდისპირებიდან მათ მიერ ორი ექსპერიმენტული მოთხრობის მთავარი მოქმედი პირების — ორი მოსწავლის უპასუხისმგებლო საქციელის შედარებითი ზარისხის დადგენის შემთხვევაში.

საერთოდ, უნდა ითქვას, რომ უმცროსი სასკოლო ასაკის მოზარდები ჯერ კიდევ სუსტად ერკვევიან ადამიანის ცალკეულ მორალურ თვისებებში და ამიტომ, როდესაც სურთ დაახასიათონ ესა თუ ის პიროვნება, მიმართავენ მათი საქციელისა და მოქმედების აღწერას. დიდი სიყვარულითა და სინაზით გვიამბობენ თავიანთი მეგობრის პიროვნებაზე, მათთვის დამახასიათებელ ქცევასა და მოქმედებაზე.

ამის გამო, ჩვენ მოველოდით, რომ ცდისპირთა დიდი უმრავლესობა, ორი ექსპერიმენტული მოთხრობის მოქმედ პირთა უპასუხისმგებლო საქციელის ერთმანეთთან დაპირისპირების შემდეგ, ჩათვლიდნენ უფრო მეტად უპასუხისმგებლოდ იმ მოქმედი პირის საქციელს, რომელმაც არ შეასრულა ამხანაგისათვის მიცემული დაპირება და მის დასახმარებლად წასვლის მაგიერ გზაში შეხვედრილ ამხანაგების ჯგუფს გაყუა ფეხბურთის სათამაშოდ თავისი უნებისყოფობისა და ეგოიზმის გამო. მე-6 კლასის 11 ცდისპირიდან (6 გოგონა და 5 ვაჟი) ექვსმა ცდისპირმა, ყოველგვარი ყოყმანის გარეშე — დიდი აღშფოთების გამოთქმით „მათემატიკოსის“ საქციელი მიიჩნია უფრო

უპასუხისმგებლოდ, მაგრამ დანარჩენმა 5-მა ცდისპირმა (3 გოგონა და 2 ვაჟი) გამოთქვეს აზრი, რომ ორი ექსპერიმენტული მოთხრობის მოქმედ პირთა შორის უფრო მეტად უპასუხისმგებლოდ მოიქცა ის, რომელმაც დაარღვია დედამისათვის მიცემული დაპირება, რომ კარგად მოემზადებოდა ლიტერატურაში საკონტროლო სამუშაოსათვის და გამოიჩინა არასერიოზული, ზერელე დამოკიდებულება სასწავლო დავალებისადმი, რითაც ზიანი მიაყენა საკუთარ თავს.

ის ფაქტი, რომ 5 ცდისპირმა (რომელთაგანაც ერთი ვაჟი აშკარად ყოყმანობდა, სანამ თავის საბოლოო შეხედულებას გამოთქვამდა) ამგვარი არჩევანი მოახდინა ორ ექსპერიმენტულ დილემას შორის — იმას გვეუბნება, რომ ამ ასაკის მოზარდები ჯერ კიდევ სუსტად ერკვევიან ადამიანების მორალური თვისებების ნიუანსებში, პასუხისმგებლობის თუ უპასუხისმგებლობის გაგებაში, მიუხედავად იმისა, რომ მათი უმრავლესობა თავის შეხედულებათა უშუალოდ გამოთქმისას სრულიად მიუღებლად თვის მეგობრების ინტერესების წინააღმდეგ მოქმედებს.

უნდა ვიფიქროთ, რომ 5 ცდისპირის მიერ გამოთქმული შეხედულება იმის შესახებ, თუ რომელი მოწაფის საქციელი მიაჩნიათ უფრო მეტად უპასუხისმგებლოდ, უმთავრესად გამოწვეული იყო იმ დიდი ზეგავლენით, რომელსაც ახდენს ბავშვების მორალური შეხედულებების განვითარებაზე დასაწყისში ოჯახი და სკოლა, მოცემულ სიტუაციაში მშობლებისა და პედაგოგების უკვე ჩამოყალიბებული მოთხოვნები მოწაფეთა მიმართ სასწავლო მოვალეობათა სისტემატურად შესრულებაზე. მე-6 კლასის 11 მოსწავლიდან 5 ცდისპირმა თავისი არჩევანის მოხდენის დროს საყრდენად გამოიყენეს ოჯახისა და სკოლის ავტორიტეტული მოთხოვნები, რამაც გამოიწვია აშკარა მცდარი შეფასება იმ მოსწავლისა, როგორც უფრო მეტად უპასუხისმგებლო საქციელის, რომელმაც ვერ გამოიჩინა თავის სასწავლო მოვალეობის შესრულებისადმი აუცილებელი სერიოზული დამოკიდებულება, შედარებით იმ მოსწავლის უპასუხისმგებლო საქციელთან, რომელმაც, თავისი სუსტი ნებისყოფისა და ეგოიზმის გამო, არ შეასრულა ამხანაგისათვის მიცემული დაპირება, რითაც დიდ გაჭირვებაში ჩააგდო როგორც თავისი ამხანაგი, ისე მისი ხელმოკლე ოჯახი.

ამგვარად, ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ საერთოდ, მე-6 კლასის მოზარდების (12—13 წლ.) შეხედულებები და წარმოდგენები ადამიანების მორალური თვისებების შესახებ, კერძოდ პასუხისმგებლობაზე, ჯერ კიდევ სუსტად არის განვითარებული. მათთვის დამახასიათებელია დიფუზურობა, კონკრეტულობას მოკლებულობა და მეტისმეტი ზოგადობა. ამ ასაკში მოზარდებს ეძნელებათ ადამიანების სხვადასხვაგვარ მორალურ თვისებებში გარკვევა, მათი პიროვნე-

ზის დადებითი და უარყოფითი მხარეების გამოყოფა, მათი ერთმანეთთან შედარება. უმეტეს შემთხვევაში ისინი კრიტიკის გარეშე იღებენ იმ მორალურ შეხედულებებსა და წარმოდგენებს, რომელთაც ითვისებენ მოზარდებთან ურთიერთობის საშუალებით ოჯახსა და სკოლაში.

მოზარდების განვითარების შემდეგ საფეხურზე მე-7, მე-8 კლასებში თანდათანობით, მაგრამ არსებითად ხდება მათი შეხედულებებისა და მსჯელობის ხასიათის შეცვლა, საერთოდ, სინამდვილის მოვლენათა, აგრეთვე ადამიანების მორალური თვისებების თავისებურებათა, კერძოდ კი, პასუხისმგებლობის შესახებ. ახლა ჩვენი ცდისპირები აღარ კმაყოფილდებიან ზოგადი ფრაზებით მოზარდილთა და ბავშვთა, თავიანთი მეგობრების, პედაგოგების თუ ლიტერატურის გმირების დადებითი ან უარყოფითი მხარეების აღნიშვნით, არამედ მათი საქციელის აღწერისას, ცდილობენ აქვე დაასახელონ ის კონკრეტული თვისებები, რომლებიც თავის გარკვეულ ბეჭედს ადებენ ადამიანების ქცევას, მათ ღირსებებს თუ ნაკლს.

ადამიანების მოქმედების დახასიათებისას, მე-7—მე-8 კლასის მოსწავლეები ძალიან მალალ შეფასებას აძლევენ მათ იმ თვისებებს, რომლებიც მივითითებენ მათ ქცევაში პასუხისმგებლობის დიდ როლზე, ან, პირიქით სრულიად მიუღებლად თვლიან ადამიანების უპასუხისმგებლო ქცევას.

ის ფაქტი, რომ მე-7, მე-8 კლასის ცდისპირებს (როგორც აღმოჩნდა მათთან ჩვენი საუბრების დროს) ადამიანებში განსაკუთრებით იზიდავს: თავმდაბლობა, საქმიანობა, პატიოსნება, ცოდნის სიყვარული, მოვალეობის გრძნობა და სხვა, რომ ისინი ადამიანების, მოზარდილებისა და ბავშვების ყველაზე უფრო დიდ ნაკლად თვლიან ეგოიზმს, კარიერიზმს, ტრაბახობას, უკადრისობას და ა. შ. — ეს უკვე იმას ნიშნავს, რომ ისინი ახლა საკმაოდ ერკვევიან ისეთ მორალურ და ამორალურ თვისებებში, რომლებიც მჭიდროდ არიან დაკავშირებული, ერთი მხრივ, პასუხისმგებლობის განვითარებასთან, მეორე მხრივ კი, ადამიანების უპასუხისმგებლობის გამოვლენასთან.

იმ მნიშვნელოვან ძვრებთან დაკავშირებით, რომლებიც ხდება 13—15 წლის მოზარდთა როგორც მთელი ფსიქიკური სფეროს, ისე მათი მორალური თვისებების განვითარებაში, განსაკუთრებულ ყურადღებას იპყრობს ის გარემოება, რომ ამასთან ერთად, ღრმავდება და ფართოვდება მოზარდების ემოციურ განცდათა სფერო. ჩვენთან საუბარში თავისი შეხედულებებისა და წარმოდგენების შესახებ, ისინი განსაკუთრებით ღელავენ. მათი ნათქვამი გამსჭვალულია ღრმა ემოციებით, ლაპარაკის დროს ამ ემოციების ზეგავლენით იცვლება მათი სახის გამომეტყველება, ხანდახან (განსაკუთრებით გოგონებთან

საუბრის დროს) მათ ცრემლები ადგებათ თვალებზე. როდესაც ცდის-პირები ეხებიან ზოგიერთი ადამიანის უპასუხისმგებლო მოქმედებას, მათ ხმაში გაისმის პროტესტი და აღშფოთება. ყველაფერი ეს მიგვი-თითებს იმ მნიშვნელოვან გარემოებაზე, რომ 13—15 წლის მოზარ-დების შეხედულებები და მსჯელობები გამოხატავს არა მხოლოდ მათ აზრს სინამდვილის მოვლენათა დადებით ან უარყოფით შეფასებაზე, არამედ მათ ძლიერ მისწრაფებასაც ამ სინამდვილეში აქტიურად ჩა-რევისადმი მისი გაუმჯობესების მიზნით.

მე-7—მე-8 კლასის ცდისპირებს სწორად ესმით იმ ხალხური ანდა-ზების მნიშვნელობა, რომლებიც ეხება ადამიანების პასუხისმგებლურ ან უპასუხისმგებლო მოქმედებას.

როდესაც ამ ასაკის ცდისპირები ერთმანეთს ადარებენ ჩვენი ორი ექსპერიმენტული მოთხრობის მთავარი მოქმედი პირების უპასუხის-მგებლო ქცევის ხარისხს, ისინი უკვე აღარ მიმართავენ — როგორც მე-6 კლასის ცდისპირების ერთი ნაწილი — სტანდარტულ კრიტერი-უმებს ორი მოზარდის უპასუხისმგებლო საქციელის შესამოწმებლად, არამედ ეყრდნობიან, უმთავრესად, თავის საკუთარ შეხედულებებსა და მსჯელობას მოთხრობებში მოცემული სიტუაციების შესაფასებ-ლად. ყოველგვარი ყოყმანის გარეშე, სავსებით დარწმუნებით განსა-კუთრებით უპასუხისმგებლოდ თვლიან ნიჭიერი „მათემატიკოსის“ საქციელს, შედარებით მეორე მოზარდის უპასუხისმგებლობასთან, და, როდესაც ისინი ასაბუთებენ თავიანთ თვალსაზრისს, მათი სი-ტყუები გამსჭვალულია გულწრფელი პროტესტისა და აღშფოთების გრძობით.

უფროსი ასაკის მოზარდების ასეთი ემოციური დამოკიდებულება ადამიანის მორალური თუ ამორალური მოქმედებისადმი საფუძველს ქმნის თანდათანობით, მათი ავტონომიური მორალური შეხედულებე-ბისა და — ჭაბუკობის ასაკში უკვე გარკვეული მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებისათვის.

მუშაობის მეორე ეტაპზე ჩვენ შევეცადეთ შეგვესწავლა უმცრო-სი და უფროსი ასაკის მოზარდების (12—15 წლ.) პასუხისმგებლო-ბის განვითარების თავისებურებანი მათ სასწავლო-ორგანიზაციულ მუშაობაში. ამ მიზნის მისაღწევად ჩვენ გამოვიყენეთ ინტენსიური დაკვირვების მეთოდი როგორც ცალ-ცალკე, სხვადასხვა კლასებში მოსწავლეთა მთელ კოლექტივზე სხვადასხვა საგანში მუშაობისას, ასევე ამორჩევით, ცალკეულ მოსწავლეებზე ამავე პირობებში დაკვირვების წარმოების გზით (მათი სასწავლო წარმატებებისა და ქცევის ხასია-თის შესატყვისად).

თითოეულ კლასში ცალ-ცალკე ჩვენ დიდ ყურადღებას ვაქცევდით როგორც დისციპლინის მდგომარეობას, ისე, განსაკუთრებით, ქცევის

საერთო წესების დაცვას საკლასო მუშაობისას ჩვენს მიერ სპეციალური დაკვირვებისათვის გამოყოფილ მოსწავლეებზე, მათ მიერ სასწავლო დავალებათა შესრულების ხარისხს, რაც თავს იჩენდა ზეპირ პასუხებში პედაგოგების მიერ დასმულ საკითხებზე, აგრეთვე მათ ღლიურებსა და რვეულებში საკლასო და საშინაო დავალებების შესრულების დროს.

ჩვენ გვინტერესებდა მოსწავლეთა მიერ შესრულებულ დავალებათა გარეგნული მხარეც (სუფთა, გასაგები ნაწერი, წესიერად მოვლილი წიგნები და რვეულები და სხვა).

ჩვენ ვეცნობოდით აგრეთვე კლასის ორგანიზატორის მუშაობას, მორიგე მოსწავლეების მიერ თავიანთი მოვალეობის შესრულების ხარისხს, ვსწავლობდით პიონერთა — რგოლების მუშაობას, პიონერთა ორგანიზაციის დავალებათა შესრულებას, ვამოწმებდით მათი გეგმების რეალიზაციას.

მოსწავლეთა კოლექტივზე დაკვირვებასთან ერთად საჭიროდ მივიჩინეთ ყურადღება მიგვექცია პედაგოგებსა და მოსწავლეებზე, განსაკუთრებით კლასის დამრიგებელსა და მოსწავლეებს შორის დამყარებული ურთიერთობის თავისებურებაზე.

დასასრულ, ჩვენ ყურადღებას ვაქცევდით სკოლის მდგომარეობას, მის უზრუნველყოფას მთელი იმ აუცილებელი მოწყობილობით, ხელსაწყოებით, ყველა იმ ტექნიკური და ბუნებრივი პირობების დაცვას, რაც უზრუნველყოფდა ყოველ სკოლაში სასწავლო-აღმზრდელობითი მიზნების განსახორციელებლად მუშაობის ნორმალურად წარმართვას.

ჩვენ შევეცდებით მოკლედ გავაკეთოთ დასკვნები მოზარდობის ასაკის მოსწავლეთა (6—8 კლ. 12 — 15 წლ. ცდისპირების) სასწავლო-ორგანიზაციულ მუშაობაში მათი პასუხისმგებლობის გამოვლენის განვითარების თავისებურებათა შესახებ.

მე-6 კლასის მოზარდებზე (12 — 13 წლ.) ორ სკოლაში სისტემატური დაკვირვების შედეგად (ერთ სკოლაში გაზაფხულზე, მეორეში — შემოდგომაზე), თანდათანობით ვაელენდით იმ თვალსაჩინო ნაკლოვანებებს, რომლებიც შეიმჩნეოდა ორივე სკოლის აღნიშნული კლასების მოსწავლეთა ნამუშევარში, როგორც ცალკეულ საგნებში თავიანთ დავალებათა ზეპირად და წერილობით შესრულებისას, ისე მათ ორგანიზაციულ მუშაობაში, კლასში ყოველდღიური მორიგეობის პროცესში, ყველა სახის პედაგოგიურ მუშაობაში (საკლასო ოთახის სისტემატურად მომზადება, მოწაფეთა მიერ აუცილებელი დისციპლინისა და სავალდებულო წესების დაცვა კლასში ნორმალური მუშაობის უზრუნველსაყოფად და სხვა.).

ჩვენ ყოველდღე ვხედავდით, ზოგიერთ გაკვეთილზე მოსწავლეთა

საკმაოდ დიდი რაოდენობა როგორ იწერდა მალულად თავიანთი ამხანაგების რვეულებიდან მათ მიერ შესასრულებელ წერილობით დავალებას. ამ რვეულებში გაკეთებული ჩანაწერების გაცნობის შემდეგ ვრწმუნდებოდით, თუ როგორ უხეშ შეცდომებს უშვებდნენ მოსწავლეები ნაჩქარევად თავ-თავის რვეულებში ამხანაგების მიერ შესრულებული დავალების მზამზარეულად გადაწერის დროს და როგორ მავნე ზეგავლენას ახდენდა ასეთი გადაწერა მოსწავლეთა ცოდნაზე.

ორივე სკოლის მე-6 კლასებში, კლასის ორგანიზატორები ან არაკეთილსინდისიერად ან სულ არ მუშაობდნენ, რაც უარყოფითად მოქმედებდა კლასის მორიგეთა მიერ თავიანთი ყოველდღიური მოვალეობის შესრულებაზე. მეორე სკოლის პედაგოგები ხშირად აღნიშნავდნენ ორგანიზატორის საკლასო დღიურში მის ასეთ ფუქსავატობას. როგორც ცნობილი გახდა, ამ კლასის ორგანიზატორის მოვალეობისადმი უპასუხისმგებლო დამოკიდებულების საკითხი დასმულ იქნა პიონერთა რაზმის სპეციალურ თათბირზე. მაგრამ არც თათბირის შემდეგ დატყობია კლასის ორგანიზატორის მუშაობას გაუმჯობესება მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მოსწავლე სრულებითაც არ იყო მოკლებული სწავლის ნიჟსა და უნარს. ის არც სასწავლო საგნებისადმი იჩენდა საჭირო ინტერესს. როგორც ეტყობოდა, პიონერთა რაზმის წევრებს მათ მუშაობაში მთელი რიგი მნიშვნელოვანი ნაკლის გამოსწორების საქმეში ვერ გაუწია სათანადო დახმარება პიონერულმა ორგანიზაციამ და კლასის ხელმძღვანელობამ.

უნდა აღინიშნოს, რომ ორივე სკოლის მე-6 კლასის მოზარდების მიერ თავის სასწავლო-ორგანიზაციულ მუშაობაში ნაკლის გაღრმავებას ხელს უწყობდა შემდეგი გარემოება: ერთ-ერთ სკოლაში (სადაც მე-6 კლასის ჩვიდმეტი მოზარდიდან მხოლოდ 4—5 სწავლობდა კარგად, დანარჩენი კი ძლივს იღებდა დამაკმაყოფილებელ ნიშნებს) მოსწავლეებთან თითქმის არ ტარდებოდა კლასის ხელმძღვანელის საჭირო მუშაობა. უეჭველია, რომ ეს მდგომარეობა მნიშვნელოვნად აუარესებდა კლასში ბავშვების ქცევას და, აქედან გამომდინარე, დაბლა სწევდა მათი პასუხისმგებლობის დონეს სასწავლო-ორგანიზაციულ დავალებათა წარმატებით შესრულებისათვის.

მეორე სკოლის მე-6 კლასში საკლასო ოთახის გადატვირთვა მოსწავლეებით (45 მოსწავლე) ძალიან მძიმე მდგომარეობას უქმნიდა მოსწავლეებსა და პედაგოგებს ნორმალური მუშაობის საქმეში, რაც იწვევდა მოზარდების სწრაფ დაღლას, მათი ყურადღების მნიშვნელოვან შესუსტებას პედაგოგების ახსნა-განმარტებისადმი, მათი ქცევის თვალსაჩინოდ გაუარესებას სასკოლო მუშაობის პროცესში.

ამგვარად, ორი სკოლის მე-6 კლასებში 12—13 წლის მოზარდების

მიერ თავის სასწავლო-ორგანიზაციულ დავალებათა შესრულების თავისებურებებმა გამოავლინა მათი პასუხისმგებლობის საკმაოდ დაბალი დონე საკუთარი მუშაობისადმი, მაშინ, როდესაც ჩვენთან საუბრებისა და ექსპერიმენტების შედეგად ისინი იმ შეხედულებათა ზეგავლენით, რომლებიც თავისებული იყო მათ მიერ წმინდა ფორმალურად, მშობელთა და პედაგოგების უახლოეს გარემოში, ხშირად გამოთქვამდნენ აზრს ყველა იმ მოვალეობათა კეთილსინდისიერად შესრულების აუცილებლობაზე, რომელიც მათ შთაგონებული ჰქონდათ მოზრდილებისაგან.

ხსენებული სკოლების მე-7 კლასებშიც, ბევრი მოზარდი როგორც სასწავლო, ისე ორგანიზაციულ დავალებათა შესრულებაში ვერ იჩენდა საკმაო ბეჯითობასა და მონდომებას, რაც მიგვიითებდა საკუთარ მუშაობისადმი მათი პასუხისმგებლობის, შედარებით სუსტ განვითარებაზე.

სრულიად შეცვლილი სურათი მოგვცა დაკვირვებებმა და ექსპერიმენტებმა მე-8 კლასის მოზარდებზე (14—15 წლ.). საქმე მარტო ის კი არ იყო, რომ ჩვენ ამ მოზარდებთან მუშაობისას არასოდეს არ შეგვინიშნავს საერთო წესისა და დისციპლინის უხეში დარღვევა, რასაც ხშირად ჰქონდა ადგილი მე-6 და, ნაწილობრივ, მე-7 კლასებში, არამედ მთავარი ის იყო, რომ მთელი კლასის მუშაობასა და ქცევაში ნაშინვე გვხვდებოდა თვალში მათი გამაერთიანებელი მიზანდასახულობა, მისწრაფება ამ საერთო მიზნის მიღწევისათვის.

რასაკვირველია, ამ კლასშიც იყო შემთხვევები, როდესაც ყველა მოსწავლე არ მოდიოდა მომზადებული ვაკეითილებზე, მაგრამ ასეთი შემთხვევები, შედარებით, იშვიათად ხდებოდა. სამაგიეროდ, მეცადინეობის პროცესში ყოველთვის იგრძნობოდა საერთო ინტერესებით გამსჭვალულ მოსწავლეთა მთელი კოლექტივის მიზანდასახული მუშაობის განწყობილება; აქ რჩეული მოსწავლეები—გოგონები და ვაჟები, თავისი კარგი მუშაობით მიმართულებას აძლევდნენ მთელ კლასს და, ამავე დროს, დახმარებას უწყევდნენ უფრო სუსტ მოსწავლეებს ინიტაც, რომ უჩვენებდნენ მათ მიზანდასახული მუშაობის მაგალიტს.

მე-8 კლასის მოზარდების წარმატებით მუშაობას სწავლაში ძალიან უწყობდა ხელს — კვალიფიციური პედაგოგების შემადგენლობა, რომელიც დიდ აღმზრდელობით ზეგავლენას ახდენდა მათზე.

ყველაფერი იმის შემდეგ, რაც ჩვენ ვთქვით მოზარდების პასუხისმგებლობის განვითარების თავისებურებათა შესახებ — როგორც შეხედულებების, ისე პრაქტიკულად განხორციელების მიხედვით, საჭიროდ მიგვაჩნია დავსვათ შემდეგი საკითხი: რითი უნდა აიხსნას ის საკმაოდ მნიშვნელოვანი განსხვავება უმცროსი ასაკის მოზარდების

(12—13 წ.) სიტყვასა და საქმეს შორის, რომელიც გამოვლინდა ჩვენი გამოკვლევის შედეგად პასუხისმგებლობის განვითარების საკითხთან დაკავშირებით?

როგორც ცნობილია, მოზარდი ასაკის მოსწავლეებისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელია მათი მკვეთრად ჩამოყალიბებული მისწრაფება დამოუკიდებლობისადმი, რაც მათ ძლიერ განასხვავებს ბავშვობის ასაკის მოსწავლეებისაგან. ამავე დროს, მოზარდებს ჭერ კიდევ შესამჩნევად აკლიათ ფსიქიკური მომწიფება, მათი ნებელობის სფერო ჭერ კიდევ სუსტად არის განვითარებული შედარებით მათ ინტელექტთან და ემოციებთან. ამის გამო, მოზარდებს, განსაკუთრებით, მათი განვითარების აღრეულ წლებში (11—13 წლ.) ჭერ კიდევ არ ძალუძთ სავსებით დააკმაყოფილონ თავისი მრავალგვარი ინტერესები მოზარდილების — მშობლებისა და პედაგოგების დახმარების გარეშე.

ამიტომ, როგორც გვიჩვენა ჩვენი გამოკვლევის შედეგებმა, იმ შემთხვევებში, როცა ოჯახში ან სკოლაში რაიმე მიზეზის გამო სუსტდება უმცროსი ასაკის მოზარდთა კავშირი თავის მშობლებთან ან პედაგოგებთან, მაშინვე შეიმჩნევა ასეთი მდგომარეობის უარყოფითი ზეგავლენა მოზარდების მუშაობაზე. მათ მიერ თავისი შესაძლებლობების, დამოუკიდებლობისა და მომწიფების გადაჭარბებით შეფასება იწვევს ზერელე დამოკიდებულებას თავიანთ მოვალეობისადმი, რის გამოც მათი პასუხისმგებლობის დონე ძლიერ ქვეითდება.

ძლიერ ძვრებს, რომლებიც ხდება უფროსი ასაკის მოზარდების (14—15 წლ.) ფსიქიკურ (განსაკუთრებით, ნებელობით) სფეროში, შესამჩნევი ცვლილებები შეაქვთ მათ სასწავლო-ორგანიზაციულ მუშაობასა და ქცევაში, იზრდება მათი მიზანდასახულობისა და ბეჭითი მუშაობის უნარი და თვალში გვხვდება მათი პასუხისმგებლობის დონის ნაწილობრივი ამაღლება, უფრო გამოკვეთილ ხასიათს იღებს აგრეთვე სხვა მორალური თვისებების განვითარებაც. რაც ხელს უწყობს მათ სხვადასხვა მოვალეობათა შესრულებაში.

დასკვნა

უცხოური და საბჭოთა ფსიქოლოგიური ლიტერატურის მონაცემებისა და საკუთარი ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგად დადგენილად შეიძლება ჩაითვალოს: კაპიტალისტური სამყარო — ბოლიტიკური და ეკონომიური გათიშულობის პირობებში ვერ უზრუნველყოფს იმ ორმაგი კრიტერიუმების დაძლევას. რასაც იყენებენ ამ ქვეყნების ახალგაზრდობის მორალური, კერძოდ პასუხისმგებლობის გრძნობის აღზრდის დროს. სოციალისტური სისტემის უპირატესობა ზემოხსენებული სიძნელის დაძლევაში ნათელია. მას არ სჭირდება

სხვადასხვაგვარი სტანდარტების შექმნა, ერთი მხრივ, გაბატონებული და მეორე მხრივ, მშრომელი კლასის ახალგაზრდობისათვის, როგორც ამას ადგილი აქვს კაპიტალიზმის პირობებში.

კაპიტალიზმის პირობებში ორმაგი კრიტერიუმებით უდგებიან არა მარტო დაპირისპირებულ კლასების ახალგაზრდობის მორალური განვითარების საკითხებს, არამედ თვით ერთი რომელიმე კლასის შიგნით გოგონებისა და ვაჟების მორალურ განვითარებასაც.

ამ ჩვენი დასკვნის სისწორეს ადასტურებს კაპიტალისტური სისტემის პირობებში გაზრდილი ამერიკელი ფსიქოლოგი ბრონვენბრენერი.

„საბჭოთა კავშირში ტოლ-ამხანაგების ჯგუფის როლი განსაზღვრულია, უმთავრესად, ამ ქვეყნის პოლიტიკითა და პრაქტიკით, რასაც არ აქვს ადგილი შეერთებულ შტატებში“.

საბჭოთა კავშირის ახალგაზრდობის მიერ მიღებული მორალური თვისებები, კერძოდ პასუხისმგებლობის განვითარების თავისებურებათა დადგენის მთავარი მეთოდი იმაში მდგომარეობს, რომ არა მარტო დაკვირვებისა და ექსპერიმენტების გზით იქნეს შესწავლილი ეს საკითხი, არამედ თავიდანვე იქნეს ის აუცილებელი პირობები, რომლებიც ხელს შეუწყობენ ახალგაზრდობას, საზოგადოებრივი ინტერესები გაიხადონ თავის საკუთარ მოვალეობად, თავის საკუთარ საქმედ. ამ მიზნისათვისაა მოწოდებული ეგრეთწოდებული „გარდამქმნელი ექსპერიმენტი“, რომელსაც თავის ექსპერიმენტულ მუშაობაში მოზარდების მორალური თვისებების აღზრდის მიზნით იყენებს მოსკოვის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის აღზრდის განყოფილება. ამ განყოფილების ხელმძღვანელი — ლ. ბოჟოვიჩი და სხვა მისი თანამშრომლები, როგორც მათ მიერ შესრულებული შრომებიდან ჩანს, ათეული წლების კვლევა-ძიების შედეგად წარმატებით აღწევენ დასახულ მიზანს და ზრდიან თაობებს, რომლებიც სასკოლო კოლექტივში ერთვულად და გატაცებით ასრულებენ სასწავლო ორგანიზაციულ დავალებებს არა ნიშნისათვის, არამედ უმთავრესად თავისი საქმის სიყვარულის გამო.

რასაკვირველია, საბჭოთა ქვეყნის ყველა კუთხეში ყველა პედაგოგი და მკვლევარი — ფსიქოლოგი, შესაძლოა ყოველთვის ვერ იღებდეს ასეთ დადებით შედეგებს მოზარდების მორალური აღზრდა-განვითარებისა და მათი პასუხისმგებლობის დონის მნიშვნელოვნად ამაღლების საქმეში, მაგრამ ერთი რამ უეჭველია: საბჭოთა ქვეყანას აღზრდა-განვითარების მტკიცედ და ნათლად ჩამოყალიბებული ერთიანი პრინციპების საფუძველზე, რომლებიც ერთმნიშვნელოვნად ითვალისწინებენ მთელი საბჭოთა ქვეყნის ახალგაზრდობის ინტერესებს — მიუხედავად ეროვნული, სქესობრივი, პროფესიული და სხვა

მათ შორის არსებული განსხვავებებისა, ყოველთვის შეუძლია შედარებით ნაკლები დაბრკოლებებისა და სიძნელეების გარეშე — სისტემატური, მიზანდასახული ღონისძიებების მიღების საფუძველზე დაძლიოს ის ნაკლი, რომელმაც შეიძლება, სხვადასხვა მიზეზების გამო, ზოგჯერ იჩინოს თავი მოზარდების მორალურ შეხედულებებში, განსაკუთრებით კი მათი პასუხისმგებლობის სუსტ განვითარებაში დავალებათა განხორციელების პროცესში.

საკუთარი გამოკვლევის შედეგებმაც ჩვენ დაგვარწმუნეს, რომ შესამჩნევი განსხვავებაა, უმცროსი სასკოლო ასაკის მოზარდის (12—13 წლ.) მსჯელობებსა (აღამიანის მორალური თავისებურების, კერძოდ პასუხისმგებლობის მნიშვნელობის შესახებ) და ამასთან ერთად თვით მათი პასუხისმგებლობის განვითარების შედარებით დაბალ დონეს შორის საკლასო-ორგანიზაციულ დავალებათა განხორციელების დროს. უფროსი ასაკის მოზარდობის პერიოდში მე-8 კლასიდან (14—15 წლ.) მნიშვნელოვნად უმჯობესდება მოზარდის ყურადღება, სიბეჭითე და, რაც მთავარია, მიზანდასახულობა. ამავე დროს, მათი შეხედულებები პასუხისმგებლობის მნიშვნელობაზე თანდათან იმსჭვალება სინამდვილეში აქტიური შეჭრისა და მახინჯი მოვლენების წინააღმდეგ ბრძოლის ღრმა ემოციური მისწრაფებით.

ასეთი ცვლილებები 14—15 წლ. მოზარდების დამოკიდებულებაში პასუხისმგებლობისადმი იმას უნდა ნიშნავდეს, რომ უკვე ამ ასაკიდან მზადდება საფუძველი მოზარდებთან განვითარების იმ მაღალ საფეხურზე გადასასვლელად, როდესაც იწყება მათი მსოფლმხედველობის, მათი შეხედულებების ჩამოყალიბება როგორც ცხოვრების სხვა მნიშვნელოვან საკითხებზე, ისე, კერძოდ, პასუხისმგებლობის მნიშვნელობაზედაც.

VII. მოზარდის პიროვნების ხასიათის კვლევის მეთოდები

ხასიათის ცნება და მისი კვლევის პრობლემა

უეჭველია, რომ მოსწავლის ხასიათის ჩამოყალიბებაში განსაკუთრებული როლი ეკისრება სკოლას, მასწავლებელს. მაგრამ სკოლის ორგანიზებულ გარემოში მოსწავლის ხასიათის აღზრდა მხოლოდ მაშინ იქნება შესაძლებელი, თუ იგი დაეფუძნება მოსწავლის პიროვნების თავისებურების, მისი ხასიათის ბუნების ცოდნას.

ხასიათის აღზრდის შესაძლებლობისა და საშუალებების შერჩევის საკითხი ისტორიულად მჭიდროდ უკავშირდება ხასიათის ცნები-

სა და, განსაკუთრებით, მისი ცვლილებების შესახებ გავრცელებულ შეხედულებებს.

ხასიათის ცნებაში თავიდანვე იგულისხმებოდა ადამიანის თავისებურებანი მთლიანად, ამ მთლიანის რაგვარობა. სიტყვა „ხასიათი“ ბერძნული წარმოშობისაა (*χαρασσειν*) და ნიშნავს გამოკვეთას, ანაბეჭდს, პიროვნების მიმართ კი — გამოკვეთილ თავისებურებას. ჯერ კიდევ III საუკუნეში ჩვენს წელთაღრიცხვამდე ამ მნიშვნელობით იხმარა ეს სიტყვა თეოფრასტემ, ხასიათის შესახებ ჩვენამდე მოღწეული პირველი წიგნის ავტორმა. ქარბი სულიერი ნიშნები: მშიშარობა, დაურწმუნებლობა, სიძუნწე, უსინდისობა და სხვა ამგვარი ოცდაათი ნიშანი თეოფრასტეს მიერ მიჩნეულია ხასიათის ძირითად თვისებებად, პიროვნების თავისებურების გამოსახატავად; ამ თვისებების ასპექტშია განხილული მთელი ადამიანის საქციელი.

ხასიათის შესახებ მოძღვრების — ქარაქტეროლოგიის ყურადღების ცენტრში უძველესი დროიდან დღემდე დგას მთლიანი ადამიანის თავისებურების, ამ მთლიანის რაგვარობის, ამის მიხედვით ადამიანის ქცევისა და განცდების განსხვავებულობათა დადგენის საკითხი.

პირველ რიგში უნდა გავარკვეოთ საკითხი იმის შესახებ, თუ როგორ ესმის საბჭოთა ფსიქოლოგიას ხასიათის ცნება. მიუხედავად ხასიათის ცნების განსაზღვრების ფორმულირებაში არსებული ზოგიერთი განსხვავებებისა, საბჭოთა ფსიქოლოგიაში გაბატონებულია ხასიათის ცნების შემდეგი განმარტება: ხასიათი პიროვნების განმასხვავებელი თვისებების ერთიანობაა. რომლითაც აღბეჭდილია პიროვნების დამოკიდებულება გარე სამყაროსთან და საკუთარ თავთან. ყოველი მკვლევარი, რომელიც ხასიათის საკითხს ეხება, იმ გარემოებაზე მიუთითებს, რომ ხასიათი გამოხატავს პიროვნების შინაგან წყობას, შინაგან სტრუქტურას, რომელიც ინდივიდის განმასხვავებელ თვისებათა ერთობლიობას წარმოადგენს. ამ შინაგან წყობაში წამყვანი როლი ნებელობის თვისებებს ეკუთვნის. ხასიათის ნიშნებიდან, რომლებიც ადამიანის ძირითად თვისებათა ერთობლიობის სახით არის მოცემული, სრულიად გარკვევით მომდინარეობს პიროვნებისათვის ისეთი დამახასიათებელი მოქმედება, რომელიც გამორიცხავს ამავე პიროვნებისათვის არასპეციფიკურ საქციელს. ამ აზრს გამოთქვამენ — ლევიტოვი, რუბინშტეინი, ტეპლოვი, მიასიშჩევი, ანანიევი. ყველა ამ ავტორის მიერ ხასიათი აღიარებულია პიროვნების ფსიქიკურ თვისებათა ისეთ ლერძად, რომელიც ცხადად გამოკვეთილ დას ასვამს ადამიანის მოქმედებას, მის დამოკიდებულებას სხვა ადამიანებსა და საკუთარ თავთან.

მნიშვნელოვანია ხასიათის ცნების ისეთი განმარტება, რომლის მიხედვით ხასიათი ნებელობის დისპოზიციადაა გამოცხადებული. „ხა-

სიათი ნებელობის დისპოზიციაა“, — ამბობს დ. უზნაძე. ამ თვალსაზრისით, პიროვნების ის ძირითადი ღერძი, რომელიც ადამიანის შეგნებულ მოქმედებას განსაზღვრავს, ნებელობითი მოქმედებაა. ნებელობის პროცესები არსებით კავშირშია პიროვნებასთან. ნებელობა არის ადამიანის მოთხოვნილებათა, მისწრაფებათა, მოტივთა და სხვა პიროვნულ თვისებათა მოქმედებაში გამოვლენა. ნებელობითი მოქმედება ყოველთვის მთლიანი პიროვნების დალითაა აღბეჭდილი. თითოეული განსხვავებული პიროვნების შემთხვევაში, იმისდა მიხედვით, თუ როგორია მისი მოთხოვნილებები, განწყობები, ინტერესები და სხვა, ნებელობის მეტ-ნაკლებად განსხვავებული მიმდინარეობაა მოსალოდნელი. „ნებელობის აქტუალურ პროცესს წინ უსწრებს პიროვნების მიდრეკილება გარკვეულის, სხვებისაგან განსხვავებული სახის ნებისმიერი მოქმედების მიმართ. თითოეულ პიროვნებას თავისი ნებელობითი დისპოზიცია აქვს. ასეთ დისპოზიციას ხასიათი წარმოადგენს“ — ამბობს დ. უზნაძე. პიროვნების ნებელობით მოქმედებაში შეღავნდება მთლიანი პიროვნების რაგვარობა. ხასიათი, „ცალკეული ნიშნის თავისებურება კი არაა, ან ცალკეულ ნიშანთა ერთობლიობა: იგი მთლიანის რაგვარობაა“¹.

ხასიათის ამ ორ განსაზღვრებას შორის ის განსხვავებაა, რომ ხასიათის მკვლევართა პირველი ჯგუფისათვის ხასიათის სტრუქტურას ქმნის პიროვნების თვისებათა კომპლექსი. ხასიათის არსი ამ განსხვავებულ სპეციფიკურ თვისებათა მოქმედებაში გაშლას წარმოადგენს; დ. უზნაძის მიხედვით კი, ხასიათი პიროვნების მთლიანობის, მისი რაგვარობის ერთ-ერთ სპეციფიკას გამოხატავს. ამავე დროს ყველა მკვლევარი შეთანხმებულია იმაში, რომ ხასიათი გამოხატავს პიროვნების, როგორც სოციალური არსების, შინაგან წყობას. ხასიათის ნიშნებიდან სრულიად გარკვევით მიმდინარეობს პიროვნებისათვის დამახასიათებელი და სპეციფიკური საზოგადოებრივი საქციელი. ხასიათი ადამიანის ისეთი პიროვნული თვისებაა, რომელიც გამოკვეთილ დალს ასვამს ადამიანის სოციალურ დამოკიდებულებას სხვა ადამიანებსა და საკუთარ თავთან. მთლიანი პიროვნების თავის თავსა და საზოგადოებასთან დამოკიდებულების გამომხატველი ხასიათი უმთავრესად ნებელობით მოქმედებაში იჩენს თავს.

ხასიათის განსაზღვრებიდან ჩანს, რომ მის გასაგებად აუცილებელია შესწავლა არა ერთი რომელიმე პიროვნული თვისებებისა (მაგალითად, მოთხოვნილების, ინტერესის, გონიერების და სხვათა ცალკე), არამედ პიროვნების ძირეულ თვისებათა მთელი კომპლექსისა, იმ თავისებური წყობისა, რომლისგანაც აიგება ხასიათი. აუცილებ-

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940, გვ. 193.

ბელია შესწავლა ყველა იმ არსებითი თვისებისა, რომლებიც განსაზღვრავს გარე სამყაროსთან ადამიანის დამოკიდებულების თავისებურებას, მის მოტივირებულ ნებელობით ქცევას. სწორედ ამიტომ ხასიათის შესწავლისას ყოველთვის ისმის საკითხი ხასიათის ძირითადი თვისებების შესახებ, პიროვნების სხვა თვისებებთან (მოთხოვნილებებთან, ინტერესებთან, მსოფლმხედველობასთან) ხასიათის დამოკიდებულების შესახებ.

საბჭოთა ფსიქოლოგიის მიხედვით ხასიათის ძირითად თვისებას, რომელიც ნებელობით ქცევას განსაზღვრავს, მიმართულობაა წარმოადგენს. პიროვნების თავისებურება, მისი შინაგანი წყობა პიროვნების მიმართულობაში ვლინდება; მიმართულობის ცნებაში იგულისხმება რეალური სამყაროს მოთხოვნილებებისადმი პიროვნების ისეთი აქტიური, არჩევითი დამოკიდებულება, რომელიც გავლენას ახდენს მთელ მის მოღვაწეობაზე. მიმართულობა პიროვნების გარკვეულ, გამოკვეთილ პოზიციას გულისხმობს, რომელსაც ის ცხოვრების მრავალფეროვანი ამოცანების მიმართ იკავებს. პიროვნების მიმართულობა, მისი პოზიცია, დამოკიდებულება მოვლენების მიმართ ძირითადად მის მსოფლმხედველობაში, მრწამსში, ინტერესებში, მოთხოვნილებებში მეტავენდება. მოთხოვნილებები, ინტერესები, მსოფლმხედველობა, მრწამსი პიროვნების მრავალფეროვანი და, ამავე დროს, ერთი მთლიანი მიმართულების განსხვავებულ მხარეებსა და მომენტებს წარმოადგენს. პიროვნების მიმართულობაში ნათლად ისახება, თუ რისკენ ისწრაფვის ადამიანი, რა უნდა მას. ამრიგად, მიმართულობა ნებელობითი ქცევის მოტივაციის საფუძველია. პიროვნების მოთხოვნილებების, ინტერესების, მსოფლმხედველობის, მრწამსის დახასიათება პიროვნების მიმართულობის დახასიათებას ნიშნავს. ადამიანის მიმართულობა მისი პიროვნების ის ძირეული თვისებაა, რომელშიც მთლიანად მისი ცხოვრების გზა, ცხოვრებასთან მისი დამოკიდებულებაა ასახული. მიმართულობის თავისებურება განსაზღვრულია იმ საზოგადოებრივი ყოფიერების თავისებურებით, რომელშიც პიროვნება ცხოვრობს. მაგალითად, სოციალისტურ საზოგადოებაში მოქმედი ადამიანის მიმართულობა სოციალისტური საზოგადოების ურთიერთობის, სოციალიზმისათვის დამახასიათებელი ყოფიერების ასახვაა.

საბჭოთა ფსიქოლოგიის ამოსავალ დებულებას წარმოადგენს ის, რომ ხასიათი ყალიბდება საზოგადოებრივი პირობების ზეგავლენით, პიროვნების მოღვაწეობის შედეგად. ამიტომ ხასიათის და მისი ტიპოლოგიური თავისებურების გასაგებად პირველ რიგში მნიშვნელოვანია მოთხოვნილების საფუძველზე მიმდინარე ადამიანის საზოგადოებრივი პრაქტიკა, მოღვაწეობის სფერო; ამავე დროს ხასიათი

მთლიანი პიროვნების გამოვლენაა, ამიტომ მთლიანი პიროვნების ცნების გარეშე შეუძლებელია ადამიანის თავისებურებების სრული გაგება ყოველივე ამას მიყვარათ ისეთი ცნების დადგენის აუცილებლობამდე, რომელიც გააერთიანებს სუბიექტსა და მის ქცევას, დაგვიხსნათებს კონკრეტული სუბიექტის კანონზომიერებას, რომლის გამოვლენასაც ხასიათი წარმოადგენს. ასეთ ცნებად საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ითვლება დ. უზნაძის მიერ დადგენილი განწყობის ცნება.

დ. უზნაძის მოძღვრების მიხედვით, ადამიანის ქცევის განმსაზღვრელ ძირითად ფაქტორს წარმოადგენს მოთხოვნილება და ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების გარემო — ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში კონკრეტული მოთხოვნილება და მისი დაკმაყოფილების გარემოს ნაწილი — სიტუაცია.

დ. უზნაძის მიხედვით, ყოველი ცოცხალი არსება მოთხოვნილებათა მატარებელია. ამ მოთხოვნილებათა იმპულსით ამყარებს ცოცხალი არსება გარემოსთან კავშირს, ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის იწყებს იგი მოქმედებას. მაგრამ მოქმედების გაშლისათვის აუცილებელია ის ღინამდვილე, რომელმაც უნდა დააკმაყოფილოს ეს მოთხოვნილება, ე. ი. საჭიროა მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაცია. მაგალითად, ადამიანმა რომ კვების მოთხოვნილება დააკმაყოფილოს, საჭიროა ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაცია — საკვები. კვების მოთხოვნილებასა და საკვების შეხვედრის შემთხვევაში სუბიექტი იწყებს მოქმედებას. მაგრამ ამ მოქმედების დაწყებას წინ უსწრებს სუბიექტის მომართვა, მზაობა, მისი ერთგვარად აწყობა. ამ მზაობაში ასახულია ობიექტური სიტუაცია, ეს მზაობა — განწყობა, ფაქტიურად ობიექტური სიტუაციის მოთხოვნილების ფონზე ასახვას წარმოადგენს. განწყობა წარმოადგენს პიროვნების მომზადებას ისეთი ქცევის აღმოცენებისათვის, რომელიც უზრუნველყოფს სიტუაციის სწორ ასახვას და მოთხოვნილების მიზანშეწონილად დაკმაყოფილებას. მოთხოვნილების ფონზე კონკრეტული გარემოს უშუალო ასახვის შედეგად ჩნდება პიროვნების განწყობა სრულიად კონკრეტული მოქმედებისადმი. პიროვნების ისეთი მომართვა, რომელიც პიროვნების კონკრეტული ქცევისადმი მობილიზაციის მდგომარეობის სახითაა მოცემული, მცუთითებს იმაზე, რომ ადამიანის მოქმედება სრულიად კონკრეტული, მატერიალური ფაქტორებით — მოთხოვნილებითა და სიტუაციითაა განსაზღვრული. ასეთი მატერიალური ფაქტორებით წარმონაქმნი განწყობა ჩართულია ქცევის მიმდინარეობაში. განწყობის კანონზომიერება თვით ამ ქცევის კანონზომიერებაში იჩენს თავს. განწყობის ცნება გვათავისუფლებს ქცევის გაგების იდეალისტურ-მექანიკური თეორიებისაგან და პიროვნების ქცევის საფუძვლად აღიარებს სრულიად რეალურ, ობი-

ექტორი ექსპერიმენტული კვლევისათვის მისაწვდომ, მატერიალური ფაქტორებით წარმონაქმნ განწყობას, კონკრეტული მოთხოვნები-სა და გარემოს ერთიანობას.

დ. უზნაძემ დაამტკიცა, რომ ქცევის მზაობა მისი წარმომქმნელი სიტუაციის განმეორების შემთხვევაში შეიძლება განმტკიცდეს, გაფიქსირდეს, ე. ი. შეიძლება არსებობდეს ფიქსირებული განწყობა. ხშირი განმეორებისა და დიდი პიროვნული მნიშვნელობის გამო რომელიმე გარკვეული განწყობა შეიძლება ადვილად აგზნებადო გახდეს და შესაფერის პირობებში ადვილად აღმოცენდეს.

ზუსტი ექსპერიმენტული მეთოდით დადგენილია განწყობის მთელი რიგი ნიშნები: განწყობის შემუშავებისათვის აუცილებელია გარემოს და მოთხოვნილების ერთიანობა. შესატყვისი გარემოსა და მოთხოვნილების ხშირი შეხვედრის შედეგად ერთხელ შემუშავებული განწყობა მტკიცდება — ფიქსირდება. ფიქსირებული განწყობა ადვილად აღმოცენდება მისი მათიფიქსირებელი ან ანალოგიური სიტუაციის განმეორების შემთხვევაში.

განწყობის ფიქსაციის თავისებურება ნათელს ხდის პიროვნებაში თვისებების ჩამოყალიბების ფაქტს. სკოლაში სწავლა-აღზრდის პროცესში ბავშვს უმუშავებენ ნორმალურ, ინტელექტუალურ, ესთეტიკურ მოთხოვნილებებს, უქმნიან ამ მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების პირობებსაც: აყენებენ ზნეობრივი საქციელის გამოვლინებისათვის აუცილებელ პირობებში (ამხანაგებისათვის დახმარება, სახელმწიფო ქონებისადმი დამოკიდებულება, სამშობლოსადმი დამოკიდებულება და სხვ.); უქმნიან შემეცნებითი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების სიტუაციას. ასეთ სიტუაციას წარმოადგენს მთელი პედაგოგიური პროცესი. ესთეტიკური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისათვის ბავშვები ხატავენ, მიმართავენ მხატვრულ კითხვას, მსახიობობას და სხვა მრავალნაირ ქცევას. მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების შესატყვისი პირობებში ბავშვებში მუშავდება გარკვეული კონკრეტული ქცევისადმი მზაობა (ზნეობრივი საქციელისადმი, ინტელექტუალური მოქმედებისადმი, ესთეტიკური ტკბობისადმი და სხვ.). მრავალჯერ განმეორების შემთხვევაში ასეთი მოქმედებანი იქცევიან პიროვნების თვისებებად, რომლებიც ყოველ შესაფერის პირობებში ადვილად, შეიძლება ითქვას, იმპულსურად აღმოცენდებიან. მაგალითად, ბავშვი რომელსაც უკვე შეუშუშავდა და გაუფიქსირდა რომელიმე კონკრეტული ესთეტიკური ქცევის მზაობა, კერძოდ, მხატვრული სურათების ჭკრეტის განწყობა, საკმარისია მოექცეს სურათების დათვალიერების სიტუაციაში — დაინახოს ალბომი ან მოხედეს სამხატვრო გალერეაში, რომ წარსულში შეუშუშავებულმა კონკრეტულმა ესთეტიკურმა თვისებამ ერთბაშად იჩინოს მასში

თავი და ბავშვის ქცევა თავისუფლად გაიშალოს საეხსებოთ კონკრეტული ესთეტიკური ქცევის სახით (სურათების ინტერესით დათვალიერება). ბავშვი, რომელსაც სწავლა-აღზრდის პროცესში არ შეუმუშავებია ასეთი მათხოვნის და განწყობა, ცხადია, ვერ გამოამყვანებს ესთეტიკური ქცევის ამ კონკრეტულ სახეობას.

სწავლა-აღზრდის პროცესში კონკრეტული ქცევა მრავალჯერ განმეორების შედეგად იქცევა პიროვნების თვისებად — საჭიროების უამს მსგავსი კონკრეტული მოქმედების ადვილად აღმოცენების პირობად. პიროვნება ფაქტიურად წარმოადგენს სწავლა-აღზრდის პროცესში შემუშავებულ ასეთ მზაობათა ერთიანობას. პიროვნებაში ფიქსირებული განწყობანი, რომლებიც პიროვნების თვისებებად იქცევიან, ქცევის სახით გამლის შემთხვევაში შეიძლება ხასიათდებოდნენ მთელი რიგი ტიპოლოგიური თავისებურებებით.

დ. უზნაძის შეხედულების მიხედვით, ადამიანის თავისებურებას ის გარემოება წარმოადგენს, რომ გარე სინამდვილე მასზე, როგორც სოციალურ არსებაზე, რომაგად ახდენს გავლენას — პირდაპირ, უშუალოდ მოქმედი გალიზიანებისა და არაპირდაპირ, სიტყვიერი სიმბოლოს საშუალებით, რომელსაც საკუთარი დამოუკიდებელი შინაარსი არ გააჩნია, მხოლოდ წარმომადგენელია სხვა რაიმე უცხო გალიზიანებისა. ადამიანი აღიქვამს ამ სინამდვილეში მიმდინარე პროცესების უშუალო გავლენას ან იმ სიტყვიერ სიმბოლოთა ზემოქმედებას, მათ რომ სპეციფიკურ ფორმაში წარმოადგენენ. მაშინ, როდესაც ცხოველის ქცევას მხოლოდ აქტუალური სინამდვილის ზემოქმედება განსაზღვრავს, ადამიანი ამ სინამდვილეს უშუალოდ არ ემორჩილება, მას შეუძლია გარემოს ფილოს მოვლენათა ზემოქმედებას მხოლოდ მას შემდეგ გასცეს პასუხი, როცა ამ მოვლენების თავის ცნობიერებაში გარდატეხას — მათს გაცნობიერებასა და გააზრებას მოახერხებს.

ადამიანის ისტორიული განვითარების პროცესში, მას შემდეგ, რაც იგი ჩაერთო საზოგადოებრივ შრომაში, მასში გაჩნდა ფიქსირებულ იმპულსებზე შეჩერების, ობიექტივაციის უნარი, სოციალურ არსებად ადამიანის ჩამოყალიბების შემდეგ მას შეუმუშავდა თავისი იმპულსების შეფერხების, შეგნებული მოტივაციის ნიადაგზე თავისი მოქმედების წარმარვის უნარი. ადამიანს შეუმუშავდა უნარი სიტყვის საშუალებით განწყობის შემუშავებისა, სხვა ადამიანის სიტყვის ზემოქმედებით პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბებისა: ადამიანს აქვს შესაძლებლობა თავისი უარყოფითი და დადებითი თვისებები გაიცნობიეროს და ქცევა მიზანშეწონილად წარმართოს, გარემოს უშუალო ზემოქმედებით ფიქსირებულ განწყობათა კონკრეტულ მოქმედების სახით გამოვლენა ცნობიერებით გააშუალოს.

თუ ჩაუვკვირდებით პიროვნების მოქმედებას, მასში ვნახავთ არა-
ეპითი მნიშვნელობის ორ კომპონენტს, რომელთა ურთიერთობა
განსაზღვრავს ამ ქცევის სტრუქტურას. ადამიანის ყოველ ქცევაში
ვნახავთ იმპულსურ-განწყობისეულ მხარეს, რაც ცნობიერების მო-
ნაწილეობის გარეშე იმპულსურად აღმოცენდება, რაც წარსული გა-
მოცდილების, წარსულში მრავალი განმეორების ნიადაგზე მის სა-
კუთარ თვისებად ქცეული ფიქსირებული მზაობების იმპულსურ მიმ-
დინარეობაზე მიუთითებს; ამავე დროს შევამჩნევთ მეორე არსებით
მხარესაც — ქცევის სპეციფიკურ მხარეს, რომელიც თავს იჩენს ამ
იმპულსური, ქცევის მარეგულირებელი და წარმმართველი ცნობიე-
რების სახით. ყოველი ქცევა, რომელიც იმპულსურად აღმოცენდება
და მიმდინარეობს, შეიძლება გახდეს ქცევის სუბიექტის დაკვირვე-
ბის საგანი. სუბიექტი შეიძლება შეჩერდეს ქცევაზე, გაიხადოს იგი
თავისავე დაკვირვების საგნად, შეაკავოს ეს ქცევა, შეაფერხოს იგი.
ამერიიდან ქცევაში შეჭრილია მასზე შეჩერების ნიადაგზე წარმოშო-
ბილი ცნობიერება. ქცევა მიმდინარეობს ცნობიერების კონტროლის
საფუძველზე.

ამრიგად, ადამიანის ქცევა ძირითადად აიგება ორი ნაწილისაგან:
იმპულსური და ამ უკანასკნელზე შეჩერების — ობიექტივაციის ნი-
ადაგზე წარმოშობილი ცნობიერების მოქმედებისაგან. ქცევის სტრუქ-
ტურას აყალიბებს იმპულსური და ობიექტივაციის დონეს შორის არ-
სებული დამოკიდებულების თავისებურება.

ბავშვის ხასიათის ჩამოყალიბებაში განსაკუთრებული მნიშვნე-
ლობა აქვს სასკოლო გარემოს. სკოლაში მოსწავლის ხასიათის აღზრ-
დის წინასწარ პირობას შეადგენს მასწავლებლის მიერ ბავშვის
ინდივიდუალური თავისებურების, მისი ხასიათის ტიპური ნიშნების
ცოდნა. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რა სახის ინტერესები, მიდრე-
კილებები, მოთხოვნილებებია წამყვანი მოსწავლეში; რა სახის მიზი-
დულობები აქვს მას; რა სახის ჭარბი თვისებები გააჩნია მის პიროვ-
ნებას; როგორ აფასებს იგი საზოგადოებრივი და პირადი ცხოვრების
სხვადასხვა მოვლენებს; როგორია მისი დამოკიდებულება კოლექტივ-
თან, თავის სამშობლოსთან; რა ადგილი უჭირავს მის ინტერესთა
სფეროში საზოგადოებრივ, ინტელექტუალურ, ესთეტიკურ, მორა-
ლურ ინტერესებს; როგორია მისი დამოკიდებულება საკუთარ თავ-
თან და სხვა ადამიანებთან; რამდენად მტკიცეა ის თავისი მიზნები-
სათვის ბრძოლაში; მტკიცეა თუ სუსტი მისი ხასიათი; კეთილია იგი,
თუ — ბოროტი; რამდენადაა მასში ფიქსირებული ახალი ადამიანის
ძირითადი ნიშნები; რამდენად შესწევს მას ნებისყოფა თავისი თავის
დაუფლებისა, იმპულსების მოწესრიგებისა.

მასწავლებელმა უნდა იცოდეს ხასიათის წამყვანი ნიშნები, პი-

როვნების ქცევის ძირითადი ღერძი, პიროვნების თავისებურებათა „გასაღები“, რომლის ნიადაგზე შესაძლებელი იქნება გათვალისწინება იმისა, თუ როგორი საქციელია მოსალოდნელი ბავშვისაგან სხვადასხვა სიტუაციაში.

ქცევის მიმდინარეობა აღბეჭდილია პიროვნების ხასიათის თავისებურებებით. შეიძლება ითქვას, ქცევის სტრუქტურაში ყველაზე სპეციფიკური, რომელიც ადამიანის ინდივიდუალურ თავისებურებას გამოხატავს, ხასიათის ნიშნებია. ამიტომ, ხშირად პიროვნების დახასიათებას პიროვნების ხასიათის თავისებურებათა დადგენასთან აიგივებენ. ბავშვის ხასიათის კვლევის დროს პირველ რიგში მასწავლებელმა ყურადღება უნდა გაამახვილოს იმაზე, თუ რა ფიქსირებული მზაობები, ინტერესები, მიდრეკილებები, მსოფლმხედველობა განსაზღვრავს ბავშვის ქცევას — სწავლის, შრომის, შემოქმედების პროცესს; ანხანაგებთან, მასწავლებლებთან, სკოლის კოლექტივთან, თავის თავთან და სხვებთან დამოკიდებულების პროცესს; რა სახის მიმართულობა შეადგენს ბავშვის ქცევის ძირითად მოტივს. ამავე დროს ყურადღება უნდა მიექცეს იმასაც, თუ რამდენად აქვს ბავშვს განვითარებული ბრძოლის უნარი დასახული მიზნის მიღწევისათვის, რამდენად ენერგიულად ცდილობს იგი თავისი მიზნების, მისწრაფებების განხორციელებას; რამდენად ძლევს იგი შინაგან იმპულსებს ან გარეგან დაბრკოლებებს. საქირა იმის გათვალისწინებაც, თუ როგორია ნებელობის სიმტკიცის მიხედვით ბავშვის ხასიათი, ეს უკანასკნელი მტკიცეა თუ სუსტი. მნიშვნელოვანია ისიც, თუ რა ურთიერთობაშია ხასიათის ცალკეული ნიშნები ერთმანეთთან: რა დამოკიდებულებაშია ბავშვის ნებელობის მიზნები. შეგნებული ფსიქიკური ცხოვრება, ობიექტივაციის დონეზე მიმდინარე ფსიქიკური თავისებურება მის იმპულსურ, უნებლიე სწრაფვებთან. ამ მხრივ მოსწავლეში შეიძლება მიმდინარეობდეს შინაგანი წინააღმდეგობა, შეგნებული მიზნები შესაძლოა მწვავე კონფლიქტში იყოს დაბალ მოთხოვნილებებსა და მიდრეკილებებთან ან, პირიქით, ბავშვის შეგნებული მიზნები სრულ ჰარმონიაში იყოს მის ძირითად იმპულსურ მისწრაფებებთან.

ამრიგად, თუ მასწავლებელი ყურადღებას გაამახვილებს მოსწავლის ქცევის მოტივებზე, მიზნებზე, ამ მიზნების განხორციელებისათვის აუცილებელი ნებელობის სიმტკიცეზე და შეგნებული მიზნებისა და იმპულსების ურთიერთობაზე, მაშინ იგი შეძლებს ბავშვის ქცევის „გასაღების“ პოვნას და ბავშვის ხასიათის გაგებას. მაგალითად, თუ ბავშვი სწავლისადმი, სასკოლო დავალებებისადმი იჩენს დიდ ინტერესს, ამ ინტერესების განაღდებას იგი ახერხებს მაღალი შეგნებულობის ნიადაგზე; შემეცნებითი ინტერესების დაკმაყოფილებისათვის იგი გადალაზავს ყოველგვარ დაბრკოლებას, მოახერხებს თავისი თა-

ვის დაუფლებას და მთელი თავისი ძალების სწავლისადმი წარმართ-
ვახ: მისი დამოკიდებულება სასწავლო ნივთებისადმი, სასწავლო
დისციპლინისადმი განსაზღვრულია მაღალი შეგნებით; მისი დამო-
კიდებულება სხვა ადამიანებთან აღსავსეა სიმპათიით, თავის საქცი-
ელში მას შეუძლია საზოგადოების, კოლექტივის, კლასის ინტერესე-
ბი მაღლა დააყენოს პირადულზე; იგი ენერგიულია, მოწესრიგებუ-
ლი. ჯამე დროს თავმდაბალი, მოკრძალებული, საერთოდ, მისი ქცე-
ვის ძირითად ბირთვს დადებითი თვისებები, მაღალი მიმართულობა
წარმოადგენს: ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელს შეუძლია თქვას,
რომ ამ ბავშვის პიროვნების ძირითად ღერძს შეგნებული, მაღალი
მორალი, შემეცნების ინტერესები წარმოადგენს; იგი მოწესრიგებუ-
ლი, ჰარმონიული პიროვნებაა, მასში შეთანხმებულია შინაგანი იმ-
პულსები — ინტერესები, მიდრეკილებები, მოთხოვნილებები, შეგნე-
ბულ მიზანთან, გადაწყვეტილებასთან.

მასწავლებელს სკოლაში შეიძლება შეხვდეს ამის საწინააღმდეგო
თვისებების ბავშვიც, მაგალითად: ბავშვის ინტერესები, მოთხოვნი-
ლებები, მასში ფიქსირებული მზაობები ნაკლებად ეთანხმება სკო-
ლის რეჟიმს, ბავშვს არ გააჩნია სწავლის მოტივები; მისი მოთხოვნი-
ლებები, ინტერესები უფრო ვიტალური ხასიათისაა; მხოლოდ გარ-
თობა, სპორტი, სეირნობა, სანახაობა, თავის მსგავსებში ხეტიალი გამ-
ზღარა მისი პიროვნების წამყვან ღერძად; მასში განმტკიცებულია
უარყოფითი თვისებები, იგი უხეშია, თავაშეებული, დეზორგანიზა-
ტორი; ვერ ახერხებს თავისი იმპულსების შეკავებას, მოუწესრიგებე-
ლია; კონფლიქტში იმყოფება ყველასთან, კლასის წამყვან მოსწავ-
ლეთა დადებით ბირთვთან და სხვ. ასეთი მოსწავლის ხასიათის წამ-
ყვანი ნიშანი დაბალი მოთხოვნილებები და ინტერესებია, რაც იმ-
პულსურ-შეუგნებელ ქცევაში, ნებელობის სისუსტეში გამოიხა-
ტება.

გვხვდება ისეთი შემთხვევაც, როდესაც მოსწავლეს თითქოს გან-
ვითარებული აქვს შემეცნებითი ინტერესი, მორალურადაც იგი მა-
ღალ დონეზე დგას — კეთილია, სოციალური. მისი მოტივაციის სფე-
რო მაღალი მიმართულობაა, მაგრამ მისი ნებისყოფა სუსტია, არ
ძალუძს მტკიცე გადაწყვეტილების მიღება. ვერც სკოლაში მასწავ-
ლებლის იძულება მოქმედებს დადებითად, ამის გამო მისი ქცევა აღ-
სავსეა შინაგანი წინააღმდეგობებით, იგი ვერ ახერხებს სისტემატურ
სწავლას, მას იმდენად იტაცებს კლასგარეშე წიგნების კითხვა, რომ
ძლიერ მცირე დროს უთმობს სასკოლო დავალების შესრულებას, აღ-
ვილად ამყოლია. ასეთი მოსწავლის ხასიათის ძირითადი ნიშანია სუს-
ტი ნებისყოფა, ქცევის იმპულსურობა. ამავე დროს ეს იმპულსურო-
ბა იშვიათად მქლავნდება ამორალურ საქციელში, რადგანაც მისი პი-

როვნების მიმართულობა, ფიქსირებულ მზაობათა შინაარსი მორალური ხასიათისაა.

მოსწავლეებზე დაკვირვების პროცესში მასწავლებელს, აღმზრდელს, შეხვდება განსხვავებული ხასიათის ტიპის ბავშვები. ამ მხრივ დიდ ინდივიდუალურ სხვაობას შეიძლება ჰქონდეს ადგილი, მაგრამ დაკვირვებული მასწავლებელი, თუ იგი იხელმძღვანელებს ხასიათის ფსიქოლოგიის ძირითადი დებულებებით, სისტემატური დაკვირვების შედეგად, შეძლებს ბავშვის ქცევაში იმ არსებითი ნიშნების დანახვას, რომლებიც წარმოადგენენ ერთგვარ „გასაღებს“ ბავშვის პიროვნულ თავისებურებების გასაგებად.

ყოველმა მასწავლებელმა, ბავშვის აღმზრდელმა, მშობელმა უნდა იცოდეს: როგორია ბავშვის ქცევის ძირითადი მოტივები, მიმართულობა, მსოფლმხედველობა, მოთხოვნილებები, ინტერესები, მიდრეკილებები, მრწამსი, შეგნებული მიზნები. რა მოტივები განსაზღვრავს ბავშვის სწავლით, შრომით ქცევას, მის დამოკიდებულებას ამხანაგებთან, მასწავლებლებთან, ახლობელ ადამიანებთან; რა შეადგენს მისი პიროვნების ძირითად მოტივებს.

მიმართულობის კვლევასთან დაკავშირებით ყურადღება უნდა მიექცეს ბავშვში განმტკიცებულ ცალკეულ ხასიათისეულ ნიშნებს. ეს ნიშნებია: პრინციპულობა, ენთუზიზმი, ოპტიმიზმი, სიმართლე, პატიოსნება, პატრიოტიზმი, სიკეთე, თავმდაბლობა, ბოროტება, შური ექვიანობა, სიამაყე, პატივმოყვარეობა, მტრობა, უნდობლობა, დაცინვა, უხეშობა და სხვ. გასარკვევია მოსწავლის ნებელობის თავისებურება, მაგალითად: ახერხებს თუ არა მოსწავლე თავისი მიზნების ნიადაგზე მოქმედებას; ახერხებს თუ არა გაკვეთილებზე თავშეკავებას; ორგანიზატორია, დეზორგანიზატორი თუ განურჩეველი; როგორ ასრულებს დავალებას; აქვს თუ არა ინიციატივა, თუ ყოველთვის სხვის ნებას ემორჩილება; კოლექტივში იგი აქტიურია, თუ პასიური წევრი; როგორ სიმტკიცეს იჩენს ქცევის პროცესში, მიჰყავს თუ არა საქმე ბოლომდე; მოწესრიგებულია თუ მოუწესრიგებელი; მოსაზრებულია, ფრთხილია, ბეჯითია, პედანტია თუ ემოციური; უზრუნველია, უწესრიგო, ზარმაცია თუ ამყოლი; ახასიათებს თუ არა მომავალი სამუშაოს დაგეგმვა; სჭარბობს იმპულსურობა თუ თავის თავს დაუფლებულია.

მასწავლებელმა უნდა იცოდეს მოსწავლის ხასიათის ცალკეული ნიშნების ურთიერთდამოკიდებულების — ხასიათის სტრუქტურის თავისებურება. ამ მხრივ მნიშვნელოვანია იმის გარკვევა, თუ როგორია მოსწავლის ცალკეული ხასიათისეული ნიშნების დამოკიდებულება; როგორია ბავშვის ქცევის სტრუქტურის არსებითი ნიშნები — ბავშვის მიზნები; მაღალი მოტივები ეთანხმება მის მისწრაფებებს, იგი

გარკვეული მიზნის მქონე, მოწესრიგებული, ჰარმონიული პიროვნე-
ბაა — იმპულსური და შეგნების დონეზე მიმდინარე მოქმედება ჰარ-
მონიულად შერწყმულია ერთმანეთთან, თუ მოუწესრიგებელია. იმ-
პულსური, სუსტი ხასიათისაა, ჯიუტია. ხასიათის სტრუქტურის მი-
ხედვით კონფლიქტურია; მნიშვნელოვანია იმის ჩვენებაც, თუ რამ-
დენად მწვავედ მიმდინარეობს მასში ეს კონფლიქტები. მასწავლე-
ბელს, აღმზრდელს მოსწავლის ხასიათის ზემოაღნიშნული თვისებე-
ბის ცოდნა შესაძლებლობას მისცემს სწორად მიუღდეს ხასიათის აღ-
ზრდის საქმეს.

მოზარდის ხასიათის თვისებებების შესწავლაში მასწავლებელს
შეუძლია დიდი დახმარება გაუწიოს ფსიქოლოგმა, რომელიც ფსი-
ქოლოგიური მეთოდებით მოკლე ხანში შეძლებს ბავშვის პიროვნების
შესწავლას. ფსიქოლოგმა მოსწავლის ხასიათის შესასწავლად აუცი-
ლებელია ხასიათის ცალკეული კომპონენტები განიხილოს ურთი-
ერთიმართებაში. ხასიათის ცალკეული კომპონენტებია: 1. პიროვნე-
ბის ხასიათის თვისებები — დისპოზიციური განწყობები, რომლებიც
უმრავლეს შემთხვევაში შემუშავებულია ბიოლოგიური და სოცია-
ლური მოთხოვნილებებისა და შესატყვისი სიტუაციის ერთიანო-
ბის ნიადაგზე. ისინი ხშირი განმეორებისა ან დიდი პიროვნული
წონის გამო ქცეულან დისპოზიციურ განწყობებად, ამიტომ შესატყვის
პირობებში ადვილად აღმოცენდებიან და ხდებიან პიროვნების ქცე-
ვის მოტივაციის საფუძვლად. ასეთი თვისებები მრავალია, მაგრამ
მათ შორის არის შეტად მნიშვნელოვანი და ცენტრალური თვისებები,
რომლებიც ყველაზე ხშირად თავს იჩენენ პიროვნების სხვა ადამი-
ანებთან და საკუთარ თავთან დამოკიდებულებაში. სხვა ავტორების
(კერძოდ მურეის) და ჩვენი ტიპოლოგიური კვლევის შედეგად ადა-
მიანის ქცევაში ყველაზე გამოკვეთილად თავს იჩენენ შემდეგი თვი-
სებები:

1. წარმატების (პიროვნების საკუთარი მიზნებისათვის ბრძოლა).
2. მეგობრული, თანამშრომლობითი კავშირების ძიება.
3. აგრესია.
4. პასიური შეგუება, მორჩილება.
5. ავტონომია (ყოველგვარი შეზღუდვის წინააღმდეგ ბრძოლა).
6. დომინანტობა (ბატონობის, წინამძღოლობის, ხელმძღვანელო-
ბის მოთხოვნილება).
7. სინტონურობა, გულღიაობა.
8. მარცხის დაძლევის, სიძნელეების გადალახვის ტენდენცია.
9. სხვებისადმი პატივისცემა.
10. ყურადღების ცენტრში ყოფნის, თავის გამოჩენის, სხვებზე
შთაბეჭდილების მოხდენის, გარეგნული ეფექტის ტენდენცია.

11. პირადი თავდაცვისათვის მუდამ მზადყოფნის (სიტყვიერად და ფიზიკურად) ტენდენცია.
 12. საჭიშროებიდან თავის არიდების ტენდენცია (სხეულის დაზიანება, ავადმყოფობის, სიკვდილის და სხვა სახის შიში).
 13. სენზიტივობა დამცირების მიმართ.
 14. საერთო სენზიტივობა (ჭარბი მგრძობელობა, წყენიანობა).
 15. სხვა ადამიანის უკუგდების, უარყოფის მოთხოვნილება.
 16. ეროტიული კავშირების მაძიებლობა.
 17. მფარველობის, მხარდაჭერის მაძიებლობა.
 18. სხვისადმი დახმარების მაძიებლობა.
 19. არასერიოზულობა („ყველგან თამაშობს“).
 20. გაგების, შემეცნების ტენდენცია.
 21. სტრესულ სიტუაციაში შიში, წუხილი, დაფეთებულობა.
 22. შემოქმედებითობა.
 23. გამძლეობა, ამტანობა.
 24. ინტროვერსია (ინტერესების საკუთარი შინაგანი სამყაროსადმი წარმართვა).
 25. ექსტრავერსია (ინტერესების გარეთ წარმართვა).
 26. იმპულსურობა.
 27. განცდების ფიქსაცია (ძლიერი, სუსტი).
 28. პლასტიკურობა (ადაპტაციის მაღალი უნარი).
 29. რიგიდულობა (ადაპტაციის სიძნელე), გადანაცვლების სიძნელე.
 30. პროექციულობა (თავის სურვილების, შეშფოთების, რწმენის სხვებზე გადატანა, მიწერა).
 31. ინტენსივობა მოქმედებაში (სწრაფი, ძლიერი მოძრაობები, ენერგიული აზროვნებაში).
 32. ობიექტურობა (მიუკერძოებელი).
 33. სუბიექტურობა (მიკერძოებელი).
 34. ემოციურად გაწონასწორებული, გაუწონასწორებელი.
 35. გაწონასწორებული და გაუწონასწორებელი ქცევაში.
 36. დარწმუნებულობა და დაურწმუნებლობა.
 37. მოწესრიგებულობა, ორგანიზებულობა.
 38. ობიექტივაციის დონე.
 39. სასიამოვნო ემოციებისადმი მიდრეკილება.
 40. უსიამოვნო ემოციებისადმი მიდრეკილება.
 41. თავშეკავება.
 42. გეგმიანობა.
 43. ჭიუტობა და სხვ.
2. მნიშვნელოვანია ფსიქიკურის რომელ დონეზე ხდება ამ თვრ

სებების გამოვლენა — განწყობისეულ-იმპულსურის, თუ ობიექტივა-ციის დონეზე. ამ მხრივ მნიშვნელოვანია პიროვნების ნებისყოფის თვისებების, კერძოდ მისი მოქმედების პოზიტიური (ე. ი. რამდენად შესწევს სუბიექტს თავის მიზნებისათვის ბრძოლა) და ნეგატიური მხარის (თუ რამდენად შეუძლია სუბიექტს თავისი შეგნებული მიზნების საწინააღმდეგო იმპულსების შეკავება და ნებელობის ენერჯის მიზნის შესატყვისად წარმართვა) შესწავლა.

3. როგორია პიროვნების ემოციების დისპოზიცია — ტემპერამენტი, რომლის ფონზეც ნიმდინარეობს პიროვნების ნებელობითი ქცევა (სანგვინიკური, ფლეგმატიკური, ქოლერიკული, მელანქოლიკური, შერეული).

4. როგორია პიროვნების ხასიათის სტრუქტურა, რა მიმართებაშია ერთმანეთთან ხასიათის ცალკეული კომპონენტები — კერძოდ ფსიქიკურის პირველი და მეორე დონე. რა მიმართებაშია პიროვნების იმპულსად ქცეული თვისებები, დიდი პიროვნული წონის ფიქსირებული განწყობები — ნებელობის მიზნებთან, მოვალეობასთან, გარემოსთან მიზანშეწონილი ადაპტაციის მოთხოვნილებასთან. ამ მხრივ შეიძლება გამოიყოს: 1. მთლიანი ჰარმონიული ტიპის ადამიანები, რომლებშიც პიროვნების აღნიშნული კომპონენტები, კერძოდ ბუნებრივი იმპულსები და ნებელობის მიზნები, ერთმანეთს შეესატყვისება. 2. კონფლიქტიური ტიპები, როცა პიროვნების ცალკეულ მხარეებს შორის ბუნებრივ იმპულსებსა და ნებელობით მიზნებს შორის არაა შესატყვისობა, ე. ი. ადგილი აქვს კონფლიქტს. ასეთი ადამიანები გარემოსთან მიზანშეწონილი ადაპტაციისათვის იძულებულნი არიან ობიექტივაციის გზით მოაწესრიგონ საკუთარი სოციალური ქცევა (შინაგანად კონფლიქტური, მაგრამ გარეგანი ქცევის მიხედვით მოწესრიგებული ადამიანები). 3. იმპულსური, კონფლიქტური ადამიანები, რომლებშიც სკაბობს ფსიქიკურის პირველი — იმპულსურ-განწყობისეული დონე (ნევროზული ადამიანები).

პიროვნების ხასიათის კვლევის მეთოდები

პიროვნების ხასიათის კვლევის მეთოდთა უნდა ითვალისწინებდეს ხასიათის ზემოაღნიშნულ ძირითად ასპექტებს და თითოეულ ასპექტში შემავალ ცალკეულ კომპონენტს. როგორც ვნახეთ, ეს ასპექტებია: 1. პიროვნების ფიქსირებული განწყობები (პიროვნების თვისებები); 2. პიროვნების ნებელობის დინამიკა — მისი პოზიტიური

და ნეგატიური მხარე; 3. ემოციური დისპოზიცია (ტემპერამენტი); 4. პიროვნების ხასიათის სტრუქტურა. პიროვნების ყველა ამ ასპექტის შესასწავლად უნდა გამოვიყენოთ:

1. საუბრის მეთოდი, საგანგებოდ შედგენილი კითხვარებით.
2. ფიქსირებული განწყობის მეთოდი.

პროექციული მეთოდები: 1) რორშახის ფსიქოღიაგნოსტიკური მეთოდი და 2) მურეის თემატურა აპერცეპციის მეთოდი და სხვ.

1. საუბრის მეთოდი. საუბრის მეთოდით კვლევის დროს წინასწარ შემუშავებულ კითხვარზე დაყრდნობით ცდისპირს უნდა მიეცეს ისეთი კითხვები, რომლითაც შესაძლებელი იქნება მისი ძირითადი პიროვნული თვისებების დახასიათება, განსაკუთრებით, მისი ინტერესების, მიდრეკილებების, სოციალური განცდების წვდომა. ამ მეთოდით შესაძლებელი უნდა გახდეს პიროვნების ხასიათის ზემოაღნიშნული სამივე ასპექტის წინასწარი, საორიენტაციო დახასიათება. საუბრით მიღებული მასალები ავსებს პიროვნების ექსპერიმენტული გზით მოპოვებულ მასალებს. კითხვარი უნდა იყოს მარტივი. უბრალო, უნდა ითვალისწინებდეს საუბრის ჩვეულებრივ, ბუნებრივ პირობებს. ცდისპირს უნდა შეეძლოს კითხვაზე პასუხის სწრაფად გაცემა კითხვამ უნდა აიძულოს ცდისპირი მოგვეცეს ისეთი პასუხი. რომელიც მისი პიროვნების ინტიმური სამყაროს ადეკვატურია; რაც მთავარია, უნდა შეიძლებოდეს მიღებული პასუხების რაოდენობრივი და რამელობითი შეფასება და ინტერპრეტაცია.

საუბრის კითხვარი

1. პიროვნების ინტერესები, მიდრეკილება, სოციალური განცდები, რომლებიც პიროვნების თვისებაა ავსებელი.

1. ყველაზე უფრო რითი ხარტ დაინტერესებული (დაკავებული). რა დაინტერესებთ?

2. მოგწონთ (გიყვართ) თუ არა თქვენი საქმე?

3. როგორ მოხდა, რომ ის აირჩიეთ?

4. იზიარებენ სხვები თქვენს არჩევანს?

5. ყველაზე უფრო რა პროფესიისადმი გაქვთ მიდრეკილება (რა პროფესიის არჩევა გასურთ ან გასურდათ)?

6. კიდევ რა სხვა სერიოზული ინტერესები გაქვთ (პროფესია)?

7. შეგიძლიათ მოიგონოთ რომელიმე ადამიანი, რომელსაც იცნობთ ან წიგნის წაკითხვის შედეგად გაეცანით და რომელმაც

გავლენა მოახდინა თქვენი ინტერესების ჩამოყალიბებაზე ან პროფესიის არჩევაში?

8. რა საქმეს (საგნებს) აკეთებთ ყველაზე კარგად?

9. გაქვთ თუ არა ნიჭი მექანიკური ან ელექტრული აპარატების კეთებისა?

10. გაქვთ არტისტული ნიჭი? ლიტერატურული?

11. ხართ თუ არა ლოგიკური, ძლიერი საკუთარი აზრების დასაბუთებაში. რა უფრო გიყვართ: ჰერეტიკა, თუ საკითხის თეორიული განხილვა?

12. რა გაგიკეთებიათ ისეთი, რომლითაც ყველაზე უფრო ამაყობთ?

13. რა არის თქვენი ყველაზე ძირითადი გასართობი?

14. ოდესმე რაიმე სახის კოლექცია თუ შეგიგროვებიათ?

15. რომელ სკოლაში დადიოდით (დადიხართ)?

16. გიყვარდათ თუ არა სკოლა (გიყვართ თუ არა სკოლა)?

17. როგორ ეგუებოდით (ეგუებით) სხვა ბიჭებს სკოლაში?

18. როგორ ეგუებოდით (ეგუებით) გოგონებს სკოლაში?

19. სკოლაში ყოფნისას გქონიათ დიდი გატაცება (ან გაქვთ გატაცება)?

20. ბიჭებს შორის რამდენი მეგობარი გყავდათ: ერთი თუ მრავალი (ან გყავთ)?

21. რა აზრის იყვნენ თქვენზე სკოლაში, ინსტიტუტში (ან რა აზრის არიან)?

22. ოდესმე იყავით (ან ხართ) თუ არა წინამძღოლი, თუ არ იყავით, გსურდათ თუ არა იგი?

23. როგორ შეეწყვეთ სკოლას. თქვენთვის ადვილი იყო თუ ძნელი მეგობრის შექმნა?

24. რა დიდი შეცდომა ჩაგიდენიათ ცხოვრებაში?

25. რა არის თქვენი ძირითადი ნაკლი?

26. რა არის თქვენი ყველაზე ძირითადი დადებითი მხარეები (საკუთარი თვალსაზრისით)?

27. ცხოველები გიყვართ?

II. ნარევი კითხვები

1. აიღეთ ფანქარი, ქაღალდი და სწრაფად დაწერეთ ამ ქაღალდზე სახელი იმ დიდი ადამიანებისა (კაცების ან ქალების), რომლებიც თქვენ უფრო გიტაცებთ. ისინი შეიძლება იყვნენ ცოცხალი ან გარდაცვლილი.

2. სწრაფად შექმენით მოთხრობა რომელიმე ცნობილი ადამიანის შესახებ.

3. ამ უკანასკნელი წლის ან ცოტა მეტი ხნის წინათ ხომ არ გქონიათ ზოგადი იდეები ან შეხედულებები, რომლებმაც დაგაინტერესათ ან თქვენი გატაცება გამოიწვია?

4. რისი ან რა სიტყვების გეშინოდათ (ან გეშინიათ) ყველაზე უფრო მეტად?

5. ამ შეკითხვებიდან რომელი კითხვა მიგაჩნიათ ყველაზე შემაწუხებლად?

6. რა არის თქვენი ოცნების საგანი? რაზე ოცნებობთ?

III. ბავშვობის დღეები

1. ადვილად, მცირე საბავშვო იწყებთ ღელვას, ადვილად გიჩნდებათ სიხარული, აღტაცება, თუ ამისათვის ძლიერი გამაღიზიანებელი საჭირო?

2. მცირე რამ გეწყინებდათ, პატარა დაბრკოლება იწვევს თქვენში აღელვებას, შიშს, წყენას, თუ, პირიქით, ხართ მშვიდი, აუღელვებელი?

3. მოულოდნელი ხმაური, კაკუნი კარებზე, ე. ი. ყოველი მოულოდნელი შთაბეჭდილება თქვენში იწვევს შიშს, შეკრთომას, თუ, პირიქით, ასეთი შთაბეჭდილებებისადმი ხართ გულგრილი, მშვიდი?

4. თქვენში ადვილად აღმოცენდება შინაგანი მოუსვენრობა თუ, პირიქით, ყველაფერს ეპყრობით: ა) მშვიდად, ბ) გულგრილად, გ) ზერელებად?

5. თქვენში აღმოცენებული გრძნობები, მაგალითად: სიხარული, მწუხარება, გაბრაზება, თანაგრძნობა და სხვა ხანმოკლეა, თუ დიდხანს გრძელდება?

6. თქვენში აღმოცენებული გრძნობები — სიხარული, მწუხარება, გაბრაზება, ღრმად, მთლიანად გიპყრობთ, თუ ზერელებად?

7. მწუხარება, გაბრაზება, სიხარული და სხვა სახის გრძნობები თქვენში ერთბაშად აღმოცენდება თუ — ნელა, ნელი ტემპით და თანდათანობით გიპყრობთ მთლიანად?

8. ადვილად იცვლით თუ ძნელად სამუშაოს, ამხანაგს, საგნებს?

9. შეგიძლიათ თუ არა ჩქიმე განცდების გარეშე ერთი მოქმედებიდან მეორეზე გადასვლა?

IV. ნაბელოვის დინამიკა

1. გაგაჩნიათ თუ არა შორეული მიზნები და უახლოესი კონკრეტული ამოცანები?

2. გყოფნით თუ არა ძალა დასახული მიზნის მისაღწევად?
3. როგორ უდგებით თქვენს მოვალეობას, რომელსაც თქვენ გაქისრებთ დიდი მასშტაბის საქმე, სპორტული შეჯიბრება და სხვ.?
4. როგორ ექცევით მაღალი ტიტულის მქონე მოწინააღმდეგეს ან იმათ, რომელთანაც გიგემიათ დამარცხება?
5. შეგიძლიათ თუ არა იყოთ მშვიდი დამარცხების ან მოულოდნელი გამარჯვების შემთხვევაში?
6. როგორ რეაგირებთ კრიტიკაზე?
7. გაქვთ თუ არა უნარი ჩანგრძლივად აიტანოთ დიდი ფსიქიკური დატვირთვა, რომელიც დაკავშირებულია დიდ მოვალეობასთან?
8. როგორ ფორმაში ავლენთ თქვენ წინასასტარტო მდგომარეობას? რამდენად ადრე გეწყებათ იგი? (ამას ვეკითხებით სპორტსმენს).

9. შეგიძლიათ თუ არა საკუთარი გრძნობების დამორჩილება — აგზნების მომატება თუ დაოკება პასუხსაგები ამოცანის შესრულებამდე და შესრულების დროს?

10. შეგიძლიათ თუ არა გამოიყენოთ ყველა საკუთარი შესაძლებლობები პასუხსაგები მიზნის მისაღწევად?

11. შეგიძლიათ თუ არა მიზნისათვის ბრძოლის პროცესში გადალახოთ ტკივილის შეგრძნება, დაღლილობა, საერთო სისუსტე?

12. შეგიძლიათ თუ არა გონიერი რისკის გაწევა ცხოვრების პასუხსაგებ მომენტში?

13. გაქვთ თუ არა სწრაფი გადანაცვლების უნარი (სწრაფად გადაირთოთ დასვენებიდან დაძაბულ მოქმედებაზე, სწრაფად შეცვალოთ ტაქტი)?

14. როგორ გძინავთ საპასუხისმგებლო ამოცანის შესრულებამდე და შესრულების შემდეგ?

პროექციული მეთოდები. ინტენსიური, ექსპერიმენტული კვლევის შედეგად გამოირკვა, რომ ფიქსირებული განწყობის მეთოდით შეიძლება დავადგინოთ პიროვნების განწყობის სტრუქტურის ტიპები და ასეთი სტრუქტურის კანონების გათვალისწინებით დავახასიათოთ პიროვნების ტემპერამენტი, ხასიათი, ფსიქიკური დარღვევები. პიროვნების განწყობის სტრუქტურის თავისებურება თავის დაღს ასევე ამ სტრუქტურის ყოველ მხარეს, განსაზღვრავს მისი შემადგენელი კომპონენტების ტიპოლოგიურ თავისებურებას¹.

¹ ვ. ლ. ნორაკიძე. პიროვნების ხასიათის ტიპები და ფიქსირებული განწყობა. „უსიქოლოგია“, ტ. II, 1957.

Типы характера личности и фиксированная установка. 1966. გამომც. „მეცნიერება“.

ხასიათის ტიპების კვლევის პროცესში ჩვენ ყურადღებას ვამახვილებდით ადამიანის დამახასიათებელ, მისი ქცევის სტრუქტურის ყველაზე ძირეულ და ზოგად ნიშნებზე. მაგალითად, ჩვენ ვიკვლევდით: არის თუ არა პიროვნება იმპულსური, თავის თავს დაუფლებული, კონფლიქტური, მოცემულია ნებელობის მიზნებსა და მიდრეკილებებს შორის მთლიანობა, თუ მათ შორის სრული წინააღმდეგობაა; ვიკვლევთ პიროვნების აქტივობის, მისი გავიწმინდებულ შედეგების თავისებურებას და სხვა. თუმცა ჩვენ გვინტერესებდა ხასიათის ზოგადი სტრუქტურული ნიშნები, მაგრამ, რადგანაც ეს უკანასკნელნი თავს იჩენენ სოციალურ ურთიერთობებში, ამ სტრუქტურის ფორმალური მხარეები შეისწავლებოდა პიროვნების სოციალურ დამოკიდებულებათა შინაარსობრივ მხარესთან ერთიანობაში. ამ უკანასკნელს ჩვენ ვიკვლევდით კლინიკური საუბრისა და ბიოგრაფიული მეთოდით. საბოლოოდ, საუბრისა, ბიოგრაფიული და ფიქსირებული განწყობის მეთოდით კვლევის შედეგების ურთიერთშეჭერების ნიადაგზე დავადგინეთ პიროვნების განწყობის ტიპები, რომელშიც ასახულია პიროვნების ხასიათის ძირითადი, ფორმალური ნიშნები.

ექსპერიმენტული მეთოდით დადგენილ ჩვენს ტიპოლოგიურ სისტემას აქვს ერთი ნაკლი; ისინი ვერ ითვალისწინებენ იმას, რაც ცალკეული ინდივიდისათვის უნიკალური და განუმეორებელია, ე. ი. ვერ ითვალისწინებენ ცალკეული ინდივიდისათვის სპეციფიკური განცდებისა და ქცევის თავისებურებას. ფიქსირებული განწყობის მეთოდი იკვლევს პიროვნების ზოგად და ფორმალურ მხარეს, ამ ნიშნებით ვაკუთვნებთ პიროვნებას გარკვეულ ტიპს; მაგრამ მხოლოდ ამ მეთოდით შეუძლებელია ცალკეული პიროვნებისათვის სპეციფიკური თავისებების დადგენა. ამისათვის აუცილებელია მივმართოთ არა ზუსტ, ობიექტურობას მოკლებულ კლინიკური საუბრისა და ბიოგრაფიული მეთოდით კვლევის რთულსა და ძნელ გზას. სწორედ ეს გარემოება აყენებს ჩვენს წინაშე ისეთი ექსპერიმენტული მეთოდების გამოყენების ამოცანას, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელი იქნება პიროვნების „უნიკალური და განუმეორებელი“ ნიშნების ზოგად, ფორმალურ-ტიპოლოგიურ ნიშნებთან ერთიანობაში გააზრება.

ქარაქტეროლოგიურ ლიტერატურაში არსებულ მეთოდებიდან ამ მიზნისათვის ყველაზე ხელსაყრელად მივიჩნიეთ პროექციული მეთოდები, კერძოდ თემატიკური აპერცეპციისა და რორშახის მეთოდები. ჩვენთვის მიუღებელია პროექციული მეთოდების მონაცემების ფსიქონალიტიკური ინტერპრეტაცია; მაგალითად, ბავშვობაში ფიქსირებული ოიდიპოსის და სხვა ლიბიდოზური კომპლექსებით პიროვნების შინაგანი და გარეგანი კომფლიქტების ახსნა. პროექციული მეთოდებით ძირითადში იწვევენ პიროვნების ფანტაზიის აქტივაცი-

ას, მაგალითად, მურეის ან რორშახის ტესტებში მოცემული სურათების აღქმის ნიადაგზე მიღებული პროდუქცია — ბავშვის მიერ შედგენილი მოთხრობების შინაარსი, პიროვნების ფანტაზიის მოქმედების პროდუქტია. ფანტაზია კი, განწყობის ფსიქოლოგიის მიხედვით, პიროვნების დაუქმყოფილებელი მოთხოვნილებების, არარეალურებული ფიქსირებული განწყობების, წარმოდგენის ხატების სახით განხორციელებას და რეალიზაციას წარმოადგენს¹. ფანტაზია, კერძოდ ოცნების ხატები, პიროვნების ფარულ მოტივებს, ზრახვებს, განუხორციელებელ მისწრაფებებს ამჟღავნებს. ამიტომ აღნიშნული მეთოდებით ფანტაზიის ხატების გამოწვევა უთუოდ ხელს შეუწყობს პიროვნების განწყობის შინაარსის, მისი მოთხოვნილებების სფეროს შესწავლას. მართლაც, ჩვენი კვლევის შედეგებმა დაგვარწმუნა, რომ პროექციული მეთოდებით როგორც ბავშვის, ისე ზრდადასრულებული პიროვნების განწყობის შინაარსის, მისი მოტივთა სფეროს, მისი სტრუქტურის ზოგიერთი კომპონენტის საკვლევად გამოყენება უთუოდ მიზანშეწონილია.

განწყობის ფსიქოლოგიაში პიროვნების ხასიათის სტრუქტურის და ამ სტრუქტურის კომპონენტების დახასიათება ხდება განწყობის არსებითი ნიშნების ნიადაგზე. ეს ნიშნებია: აგზნებადობა, სიმტკიცე, პლასტიკურობა, დინამიკურობა, სტატიკურობა, კონსტანტობა, ვარიანტილობა, სტაბილობა, ლაბილობა, ირადიაცია, ლოკალობა, გენერალიზაცია და სხვ. განწყობის სტრუქტურაში იგულისხმება ყველა ეს ნიშანი. რომელიმე მათგანის მკვეთრი ცვლილება ან გამოვარდნა თავისებურად ცვლის განწყობის სტრუქტურას. ჩვენ მიერ დადგენილი ტიპების სტრუქტურა სწორედ ამ ნიშნებითაა დამახასიათებელი; განწყობის სტრუქტურა რომელიც ამ ნიშნების ნიადაგზე ყალიბდება, განაპირობებს ხასიათის ნიშნების თავისებურ, სტრუქტურულ მთლიანობაში გამოვლენას. განწყობის თითოეულ ნიშანში ასახულია პიროვნების გარკვეულ თვისებათა კომპლექსი, რომელთა ერთიანობა ქმნის პიროვნების ხასიათის სტრუქტურას. სრულიად ცხადია, რომ ჩვენთვის პროექციული მეთოდები მაშინ იქნება მისაღები, თუ შესაძლებელი გახდება ამ მეთოდებით მიღებული კვლევის შედეგების განწყობის ნიშნების ნიადაგზე ინტერპრეტაცია. იგი დაგვიხასიათებს არა მხოლოდ ქცევის ცნობიერ და არაცნობიერ მოტივებს, არამედ მოგვცემს მასალას პიროვნების განწყობის დინამიკურობის, სტატიკურობის, სტაბილობის, კონსტანტობის და სხვა ნიშნების ბუნების შინაარსეული ასპექტის დასახასიათებლად.

¹ დ. უზნაძე. ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 476, 1940 წ. ამ საკითხზე აგრეთვე იხ. ს. წულაძე, ფსიქოლოგია, ტ. XIV, 1968 წ.

თემატიკური აპერეპციის ტესტების ავტორი, მურეი, ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ პროექციული მეთოდები ძირითადად იკვლევენ პიროვნების „ანატომიას“, ე. ი. იმ ცალკეულ თვისებებს, რომლებისგანაც მკვლევარმა ინტუიციისა და ინტერპრეტაციის გზით შეიძლება ააგოს მორალურ დონეზე პიროვნების ქცევის სტრუქტურა¹. ცალკეული თვისებების ან ამ თვისებათა კომპლექსის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს იგი ეძებს არაენობიურ განცდათა კომპლექსში. მაგრამ იგი ვერ ახერხებს ისეთი ფაქტორის დადგენას, რომლის საფუძველზე შესაძლებელი გახდებოდა პიროვნების ნიშანთა მრავალგვარობის მთლიანი სტრუქტურის სახით მოცემულობის გაგება და ახსნა. იგივე შეიძლება ითქვას რორშახის კონცეფციის შესახებ. რორშახის ტესტები იკვლევენ პიროვნების შინაარსისა და სტრუქტურის ცალკეულ კომპონენტებს; მაგალითად, გონიერების სხვადასხვა ასპექტს, აფექტურ სფეროს, რომელიც თავს იჩენს მოძრაობის პასუხებში და სხვა. მაგრამ ვერც რორშახი ახერხებს ყველა თვისებათა მარაგანიზებული ფსიქოლოგიური ფაქტორის ნიადაგზე მთლიანი პიროვნების დახასიათებას. რორშახი გრძნობს ამ სიძნელეს და მას შემოაქვს „განცდის ტიპის“ ცნება, რომელიც ექსპერიმენტულად შეიძლება დადგინდეს მოძრაობის და ფერის პასუხების მაჩვენებლების ურთიერთმიმართების კოეფიციენტის გამოანგარიშების ნიადაგზე. მოძრაობის პასუხის სიჭარბე მიუთითებს, რომ პიროვნება ინტრავერსიულია, ფერის პასუხების სიჭარბე კი ააშკარავებს, რომ პიროვნება მიეკუთვნება ექსტრატენზიურ ტიპს. მაგრამ ეს ცნებები, როგორც ამას მიუთითებს რორშახის ტესტის მკვლევარი ბეკი, ჯერ არაა დაზუსტებული, იგი ბუნდოვანია და შემდგომ კვლევას მოითხოვს². მართლაც, საფუძვლად ანალიზი გვარწმუნებს, რომ განცდის ტიპები მიუთითებენ მხოლოდ პიროვნების გარკვეულ თვისებებზე (ინტრავერსია, ექსტრავერსია და სხვა), მაგრამ ვერ ხსნიან მოვლენას. ამ ტესტის მონაცემების გაგება საჭიროებს ისეთ ცნებას, რომელიც ნათელს გახდიდა აღმოჩენილი ცალკეული თვისებების განმსაზღვრელ და მარაგანიზებულ ფაქტორს.

როგორც ამას ჩვენი კვლევის შედეგები უჩვენებენ, პროექციული მეთოდებით დადგენილი პიროვნების ხასიათის „ანატომია“, მისი ცალკეული კომპონენტები, პიროვნების ქცევაში გვეძლევა როგორც სტრუქტურული, მთლიანი. ეს მარაგანიზებული ძალა არის პიროვნების განწყობა, რომლის თავისებურება ცალკეული ინდივიდის შემთხვევაში შეიძლება დადგინდეს ფიქსირებული განწყობის მეთოდით.

¹ H. A. Murray et al. Exploration in Personality. 1938.

² S. S. Beck, Rorschach's Test. II. 1944.

დადასტურდა, რომ ფიქსირებული განწყობის მეთოდით შესწავლილი, ხასიათის სტრუქტურაში შემავალი ფორმალური ნიშნები იმდენად ზოგადია, რომ იგი შეიცავს პროექციული მეთოდებით პიროვნებაში დადგენილ ნიშნებს, იმ შინაარსულ და სტრუქტურულ ასპექტებს, რომელთაც მნიშვნელობა აქვთ ცალკეული ინდივიდის ზოგად ქარაქტეროლოგიური და მისი როგორც უნიკალური ინდივიდის დახასიათებისათვის. მაგრამ ზემოთ მოცემული შეხედულება მხოლოდ მაშინ შეიძლება იქცეს სახელმძღვანელო პრინციპად, თუკი ყოველთვის ეს ნაჩვენები იქნება კონკრეტული ფსიქოლოგიური კვლევის ფონზე, ე. ი. ნაჩვენები იქნება განწყობის კვლევის მეთოდებისა და პროექციული მეთოდების კვლევის შედეგების ურთიერთიმართება, როცა დადასტურდება, რომ ადამიანის განწყობისა და პროექციული მეთოდის მონაცემები ერთმანეთს ავსებენ, უფრო ყოველმხრივ ახასიათებენ პიროვნებას, ვიდრე თითოეული ცალ-ცალკე¹.

ამ მეთოდის ეფექტიანობის საილუსტრაციოდ შევეცადეთ მოგვეცა ერთი ბავშვის კვლევის პროცესისა და შედეგების სრული სურათი, რომელშიც, ერთი მხრივ, გამოჩნდება მეთოდის შინაარსი, მისი გამოყენების გზები და, მეორე მხრივ, ამ მეთოდის შესაძლებლობა — დაახასიათოს ბავშვის მთლიანი პიროვნება, მისი სტრუქტურის, ტიპოლოგიური თავისებურებისა და შინაარსობრივ-მოტივაციური თვალსაზრისით. ჩვენი აზრით ეს მეთოდი მოკლე დროში მოზარდის მთლიანი პიროვნების ფსიქოლოგიური დახასიათების შესაძლებლობას იძლევა.

მოზარდის დახასიათება

ზოგადი ცნობები. ს. რ., 15 წლის და 3 თვის. მე-9 კლასის მოსწავლე. მამა სამხედრო პირია (ამჟამად პენსიონერი), დედა ექიმი. ბავშვი ერთადერთი შვილია ოჯახში. მამა იყო ფრონტზე, სადაც მიიღო კომოციო და კონტუზია. შვილი გაუჩნდა ფრონტიდან დაბრუნების შემდეგ. ამჟამადაც მამა ნერვულია, აფექტური, აქვს წყენისაყენ მიდრეკილება. „ჩემი ქმარი ავადმყოფი კაცია“ — ამბობს ბავშვის დედა. — იგი პენსიონერია, მაგრამ დროგამოშვებით მუშაობს ჯარის ნაწილში (შვილმა ჩვენთან საუბრის დროს ყოველივე ეს დამალა, მამა წარმოადგინა როგორც სამხედრო პირი, რომელიც ამჟამადაც მუშაობს რეგულარულ ნაწილში). დედა — ექსცენტრული, ქოლერიკული ტემპერამენტის პიროვნებაა, ხასიათდება ჭარბი ექსპრესიული მოძრა-

¹ პროექციული მეთოდების სრული დაუფლება მოითხოვს დიდ ცოდნას, გამოცდილებას: ამ მეთოდების შინაარსისა და მათი გამოყენების დახასიათება იხ. В. Г. Юракидзе, методии исследования характера личности, 1975 г.

ობებით; როგორც ეტყობა, იგი „ბატონობს ოჯახში“. ქმრის თანდასწრებით მიაშობს მის უარყოფით თვისებებზე, რომ მისი ქმარი ნერვულია, ავადმყოფი... „ერთხელ, როცა იგი გაბრაზებული იყო, ბავშვს ნაჯახით ხელის მოჭრას დაემუქრა, ხელები მაგიდაზე დააწყობინა, შესაშინებლად ნაჯახიც მოიმარჯვა დასარტყმელად“. ქმარი ცოლის ასეთ დახასიათებას დამამტკიცებლად არ განიცდიდა. ბავშვის დაბადება იყო ნორმალური, ძუძუს მოაცილეს 13 თვის ასაკში, ცალკეული სიტყვების წარმოთქმა დაიწყო 15 თვისამ. „6 თვის იყო, როცა საწოლიდან ჩამოვარდა და გვეშინოდა ამ გარემოებამ ზომ არ გამოიწვია ლაპარაკის დაწყების დაგვიანება“ — ამბობს ბავშვის დედა. ბავშვი ადრე მოსცილდა დედის კალთას, გადაიტანა მრავალი ინფექციური დაავადება. ბავშვობაში გუნება-განწყობილება ხშირად ეცვლებოდა და მალე ბრახდებოდა. პათოლოგიური შიში არ ახასიათებდა.

ცდის პირველი დღე. პირველ რიგში ბავშვთან ტარდება წარმოდგენით ფიქსირებული განწყობის ცდები. 2 საგანწყობო ექსპოზიციით იგი ადასტურებს — სამ კონტრასტულ ილუზიას. 5 საგანწყობო ექსპოზიციით — 5 კონტრასტულ ილუზიას, 10—15 საგანწყობო ექსპოზიციით — 18 კონტრასტულ ილუზიას. ამის შემდეგ ცდებს ვწყვეტთ და გადავდივართ ბავშვთან საუბარზე. ბავშვთან საუბარი ტარდება მისი სოციალური განცდებისა და მისწრაფებების შესახებ. ქვემოთ, ტექსტში თითოეულ კითხვაზე პასუხების შემდეგ მოცემულია მისი შეფასება იმის მიხედვით — პიროვნების რა თვისებას გამოავლენს ეს პასუხი.

1. რომელ სკოლაში დადიხარ? — 25-ე სკოლაში; 2. გიყვარს თუ არა სკოლა? — მიყვარს სკოლაში წასვლა, ძალიან მაინტერესებს. სკოლის გარეშე მიჭირს გაძლება (?) „იქ ვსწავლობ, ვშრომობ“ (მღწევის მოთხოვნილება, ექსტრაექცია); 3. როგორ ეგუები ბიჭებს სკოლაში? — „ისე, მეგობრულად. სერიოზული უთანხმოება არა მაქვს“ (მეგობრების ძიების, თანამშრომლობის, გარემოსთან ადაპტაციის საშუალო დონე). 4. როგორ ეგუები გოგოებს სკოლაში? — „ისინი მაბრაზებენ, მაღლიდან მიყურებენ. ისინი ფრიადოსნები არიან, დიდი წარმოდგენა აქვთ თავის თავზე, მაღლიდან დაგვეჭერიან, ერთად უნდათ ყოფნა, მათთან მაინცდამაინც არ ღირს მეგობრობა“ (დამცირების თავიდან არიდება, გოგონების მიმართ მორიდებულობა, ემოციური კომპლექსი. ფარული დომინანტობა შერწყმული დამცირებულობის განცდასთან).

5. ბიჭებს შორის რამდენი მეგობარი გყავს? — „ბევრი, ბევრია მათ შორის კარგი, მათი ერთმანეთისაგან გამორჩევა არ შემიძლია; ისინი ყველა ახლობლები არიან“ (არაა დამახასიათებელი არჩევითი მეგობრობა, სოციალური კონტაქტი).

6. რა აზრის არიან შენზე სკოლაში? — „რა ვიცი, მე მგონია კარგის (?) (შეფერხდა)... ყველა ალბათ არ იქნება კარგი აზრის. მასწავლებლები კარგი აზრისა არიან, არც ბიჭები იქნებიან ცუდი აზრის“ (კრიტიკული დამოკიდებულება თავისი რეპუტაციის მიმართ, დარწმუნებულობა თავის ღირსებაში).

7. ხარ თუ არა ხელმძღვანელი? — „არა, არ ვარ. ახლა ამის სურვილი არ მაქვს, წინათ ვიყავი; კარგიც ვიყავი, როგორც ჭგუფის პიონერხელმძღვანელი. მეზარება, ბავშვები ცელქობენ, არ გიჭერებენ, ისინი არ გემორჩილებიან. მე მიყვარს როცა ვეტყვი და დამიჭერებენ“ (უპირატესობის მოთხოვნილება, ჭგუფის უკუგდების ტენდენცია).

8. როგორ შეეწყვე სკოლას? — „პირველად ძალიან ძნელი იყო, მიჭირდა ბავშვებთან ლაპარაკი, მერე თანდათანობით შევეჩვიე ბავშვებს“ (ინტროვერტული).

9. რა შეცდომა ჩაგიდენია ცხოვრებაში? — „მასწავლებელს უხეშად მოვექეცი. ამხანაგმა გამაბრაზა, მეც გავბრაზდი, მისი დასჯა ვერ მოვახერხე, ვერ ვცემე. ისე ვიყავი გულმოსული, რომ მთელი დღე სახლში არ წავედი, ბაღში ვიჭექი, ტირილიც ამიტყდა. ის ამხანაგი მოვიდა და ბოდიში მოიხადა, მეც შევძელი მეპატიებინა. დამავიანდა სახლში მისვლა, შემეშინდა, გამახსენდა რომ მეძებენ (?), არასოდეს სახლში არ დაეუსჯივარ“ (ბავშვი მალავს, რომ მას სახლში ხშირად სჯიან, რომ მამა მას ერთხელ ხელის მოკრითაც კი დაემუქრა). (იმპულსურობა, შეკავების სიძნელე, წყენისაკენ მიდრეკილება, დასჯის შიში).

10. რა არის თქვენი ძირითადი ნაკლი? — „ხასიათის მერყეობა, მკაცრი ვარ, ვბრაზობ როცა გოგოებს ცუდად ექცევიან, გუნება ხშირად მეცვლება. სკოლაში ხშირად გადავდივარ ერთი ჭგუფიდან მეორეში. აქაც, პიონერბანაკში, მრავალი ჭგუფი გამოვიცვალე, (?) ყველა ჭგუფში კარგი ამხანაგები არიან“ (ემოციური ლაბილობა, ფარული დომინანტობა, პლასტიკურობა).

11. რა არის თქვენი ძირითადი დადებითი მხარე — „კარგი დამოკიდებულება მაქვს ადამიანებთან, ყველასთან ზრდილობიანი ვარ, არ შემიძლია უხეშობა, სხვის უხეშობაზე ვბრაზობ. სამართლიანი ვარ“ (მისწრაფება იყოს პატივისმცემელი არსებული წესების, სენზიტური, უპირატესობის ტენდენცია).

12. გიყვართ ცხოველები? — „ისე, ცხოველები არ მძულს, მხოლოდ შავი კატა არ მიყვარს... ერთხელ სახლში თეთრი ცინდლები მოვიყვანე. პატარა რომ ვიყავი, კატას კისერში წავუჭერდი და ზემოდან ვაგდებდი, აივნოდან“ (სიყვარული ცოცხალი არსებისადმი, აგრესიულობა).

1. ყველაზე უფრო რა გაინტერესებს? — „სწავლა, ხატვა“ (შემეცნების ინტერესი, შემოქმედებითობა).

2. გიყვარს თუ არა ის საქმე, რასაც აკეთებ? — „მიყვარს. მინდა ვისწავლო, ვხატო“ (მიღწევის).

3. რა გინდა გამოხვიდე? — (შეფერხება) — „იურისტი — ვეკილი. შეიძლება მსახიობიც, ვერ მოხერხდება, თორემ კოსმონავტიც, კარგად არ ვიცი“.

4. რა საქმეს აკეთებ ყველაზე კარგად? — „ვხატავ, ვიცი გაკეთება ან შეკეთება ხელსაწყოების, გაფუჭებულ საათს დავარღვევ, გავაკეთებ, რადიოსაც გავაკეთებ. სახლში რამე რომ გაფუჭდება, მე ვაკეთებ“ (ექსტრაექტაცია).

5. გაქვს თუ არა ნიჭი მექანიკური ან ელექტრონული აპარატების გაკეთებისა? — „მაქვს უთოს, ელექტროლუმებს დავარღვევ, შევაკეთებ, რადიოში ვერკვევი, როცა გაფუჭდება შევაკეთებ“ (ექსტრაექტაცია).

6. რა გაგიკეთებია ისეთი, რომლითაც ამაყობ? — „ვამაყობ, რომ სწავლა მინდა, ზოგს სწავლა არ უნდა, სახლში ყველაფერს ვაკეთებ“ (შემეცნების ინტერესი, ექსტრაექტაცია).

7. რა არის თქვენი ძირითადი გასართობი (რითი ერთობი დღის განმავლობაში)? — „ვეითხულობ დეტექტორი სახის წიგნებს, რაც ძალიან მართობს; ვხატავ კიდევ.“

8. რაიმე კოლექცია შეგიდგენიათ? — „მასწავლებლის დავალებით შემიდგენია, ისე არ მიყვარს ეს საქმე“ (პუნქტუალობა, თანმიმდევრობა).

ნარკვი კითხვები

1. ბავშვს უჩვენებენ სურათს და ეუბნებიან: სურათზე გამოხატულია ბავშვი, რომელიც სახლიდან მიიპარება ცუდი ზნის ამხანაგებთან, რას იზამდი, რომ მას შეხვედროდი?

ცდისპირი — „ბავშვს გავაჩერებდი, ვეტყოდი შენ ცუდ საქმეს აკეთებ, თუ არ გამიგონებდა, ვეტყოდი წავეყვანე მის ცუდ ამხანაგებთან. იმ ამხანაგს გავლანძლავდი, ასეთი ამხანაგი შეიძლება დაიჭიროს მილიციამ კიდევ. თუ არ დამიჯერებდა, დედას ვეტყოდი, რომ ეს ბავშვი სასტიკად დასაჯოს.“ (სოციალური, სხვისადმი ნიხმარების ინიციატივა, ექსტრავერტული, აგრესია, დომინანტობა).

2. სუფთა ქაღალდზე სურათის წარმოდგენა და მოთხრობის შედგენა. „ლურჯი ცა. ზღვა. მზის ჩასვლა. ლამაზია ეს. ზღვის პირას დამ-“

ჯღარან ბიჭები და რაღაცაზე ოცნებობენ. ზღვაზე მოსჩანს იალქნიანი გემები“ (შემოქმედებითობა, ექსპოზიცია). ერთბაშად გადასვლა ახალ ნოთხრობაზე; სურათზე ხანშიშესული ქალი უძახის თავის შვილს ვალოდიას — უძახის შემოვიდეს სახლში, თითქოს მას ეძახის მამა. როდესაც შვილი შევიდა სახლში, იგი ხედავს, რომ მისი მამა ზის გაბრაზებული, წარბშეკრული და უყურებს მას გაბრაზებული თვალებით. მამა წამოდგა და დაარტყა მაგიდაზე მუშტი და ჰკითხა შვილს, რა საძაგლობა გააკეთა მან სკოლაში. დაბნეული შვილი თავს იმართლებს, რომ არაფერი ცუდი არ გაუკეთებია, უსმენდა გაკვეთილზე მასწავლებელს. მამამ უთხრა: მე ამას ახლავე გაგახსენებ. მას უნდოდა შვილისათვის ჩაერთყა მუშტი, მაგრამ დედამ შეაკავა და დაამშვიდა იგი. ბიჭი დადგა კუთხეში შეშინებული და უყურებს მამას. წამოუვიდა ცრემლები. მამინ მამამ უჩვენა მას პაპიროსის ნამწვავი, რომელიც მას მისცა მასწავლებელმა. მამამ ყოველგვარი ყვირილისა და ცემის გარეშე დაუწყო შვილს ახსნა, თუ რა ზიანის მიყენება შეუძლია პაპიროსს... რომელიც ნებადაურთველია ბავშვისათვის. შვილმა აღუთქვა მამას, რომ არასოდეს არ მოსწევდა. (მამის მხრივ აგრესია, რეპრესირებული შეშფოთება, დასჯისაგან თავის არიდება; მორჩილება, მამის მიმართ უსიამოვნო კომპლექსი).

3. პიროვნების იდეალი: — გაგარინი, ციოლკოვსკი, ორღე დგებუაძე (მისი იდეალია ყველაზე სენსაციური მიღწევის ადამიანი, გამოჩენილი მეცნიერი, დეტექტიური მოთხრობების ავტორი, საერთოდ დიდი წარმატების მქონე ადამიანების გატაცება, წარმატებისაკენ სწრაფვა).

მოთხრობა გაგარინზე. გაგარინი საოცარი, გაბედული, კაცია, გაბედა თანამგზავრში ჩაჯდომა. მე პარაშუტიდან ჩამოხტომა მიჭირს. გაფრინდა სივრცეში, დედამიწას შემოუარა უშიშარმა ადამიანმა. იგი უკვდავია. მისი სახელი მუდამ იქნება. ისეთი რამ უნდა ვაკეთო, რომ ყველამ იცოდეს, ყველამ გაიგოს; დიდი რამ უნდა გააკეთო. სწორედ გაგარინმა მიუღწევებს მიაღწია. უკვდავი გახდა მსოფლიოსათვის (იდეალი — გმირი, დიდი სახელის მქონე, ყველასათვის ცნობილი ადამიანი. დიდი მიღწევის პატივისცემა. ყურადღების ცენტრში ყოფნის ტენდენცია).

5. რისი ან რა სიტყვის გეშინია ყველაზე უფრო? — „ცუდი სიტყვის, შეურაცხყოფას რომ მაყენებენ, ტყუილად რომ ცუდს მეტყვიან. ცუდს რომ იტყვის. იმას ვერიდები“ (სენზიტიური, ემოციური, წყენისაგან თავის არიდება).

6. ჩვენი საუბრის რომელი ნაწილი მიგაჩნია ყველაზე უსიამოვნოდ? ფერხდება (?) — „როცა მკითხავდით რა ნაკლი ან რა დადებითი მხარე მაქვს. ძნელია ამაზე ლაპარაკი, არ ვიცი მართალი გითხარით

თუ არა. შეიძლება მეტი გითხარით, რაც არ ვარ“ (განსჯა. კრიტიკული დამოკიდებულება თავის თავის შეფასებისადმი, თავმდაბლობა).

საუბრის დამთავრების შემდეგ ტარდება განწყობილების აგზნებადობის ცდები. იგი ორი საგანწყობო ექსპოზიციით ავლენს 3 — კონტრასტულ ილუზიას, 5 — საგანწყობო ექსპოზიციით — 10 კონტრასტულ ილუზიას, 10 საგანწყობო ექსპოზიციით — 16 კონტრასტულ ილუზიას.

ბავშვზე განწყობის ცდების ჩატარებისა და საუბრის შემდეგ, მის ქცევაზე დაკვირვებისა და პასუხების წინასწარი ანალიზის ნიადაგზე ხდება მისი პიროვნების შესახებ პირველი შთაბეჭდილებების ფიქსაცია, ე. ი. მისი წინასწარი საორიენტაციო დახასიათება. მაგალითად, ამ ბავშვმა ჩვენზე შემდეგი შთაბეჭდილება მოახდინა: ბავშვი გარეგნულად, ქცევისა და პასუხების მიხედვით ტოვებს გონიერი, თავშეკავებული, თავის თავს საკმაოდ დაუფლებული სუბიექტის შთაბეჭდილებას. იგი თავის ასაკთან შედარებით ღიწია და დარბაისელი. ამავე დროს ახასიათებს ჭარბი იმპულსურობა, სენზიტივობაც, წყენისკენ მიდრეკილება, რომელიც უფრო ხშირად შეკავებულია. ქცევაში მელანქოლია როგორც მოწესრიგებული, დისციპლინის მოყვარული ბავშვი. ამავე დროს იგრძნობა, რომ მას აქვს დიდი სწრაფვა დამოუკიდებლობისაკენ. აქვს ფარული პროტესტის მდგომარეობა, რომელიც დაუქმყოფილებელია და რეპრესირებული. ეს უკანასკნელი თავს იჩენს გუნება-განწყობილების ცვლილებაში, ზოგჯერ აფექტურ რეაქციებში. აქვს პროტესტის განცდა, რომელიც შეკავებულია და ფარული აგრესიის სახითაა მასში მოცემული. (იგი მწვავედ განიცდის მამის უარყოფით მხარეს, რომ იგი ნერვულია, აფექტური ადამიანია, პენსიონერია, მალავს ამას. სურს მამა გამოაჩინოს წარმატების მქონე ძლიერ პიროვნებად). მოქმედებაში პროტესტის, აგრესიის ნაცვლად ავლენს ჭარბ მორჩილებას. ბავშვი ქოლერიკულია და ექსტრავერტული; — აინტერესებს საგნებთან ურთიერთობა; გართულია სკოლაში და ოჯახში მიმდინარე საქმეებით; პრაქტიკულია, მოქმედი. მისი მოქმედების მიმართულება უფრო ექსტრაცეპციულია, აქვს სხვისი დახმარების, ჯგუფთან ურთიერთობის მოთხოვნისება, რომელსაც აფერხებს დომინანტობა; აქვს მიღწევის, თავის გამოჩენის ტენდენციაც. მისი პიროვნების იდეალი არაა მთლიანად გამოკვეთილი, მაგრამ იგი ისწრაფვის ისეთი პროფესიისაკენ, სადაც მას შეუძლია თავის გამოჩენა (თეატრი, სასამართლო და სხვა).

შეხვედრის მეორე დღეს თავიდანვე გრძელდება ფიქსირებული განწყობის აგზნებადობის ცდები. ბავშვს 15 საგანწყობო ექსპოზიციით უჩნდება მტკიცე, ტლანქი, დინამიკური განწყობა, კონტრასტული

ილუზიების რიცხვი უდრის 21-ს, 20 საგანწყობო ექსპოზიციით კი 18 კონტრასტული ილუზია. ამრიგად, განწყობის აგზნებადობის ოპტიმუმი უდრის 15 საგანწყობო ექსპოზიციას. ამის შემდეგ ვიკვლევთ ბავშვში ფიქსირებულ განცდებს, წარსულში გადატანილი შემთხვევების მოგონების გამოკვლევის საფუძველზე.

ბავშვს ძლიერ გაუჭირდა თავისი წარსულის მოგონება, გვითხრა, რომ — „არაფერი მომდის თავში“, ბოლოს მაინც მოიგონა 3 შემთხვევა:

1. სულ პატარა ვიყავი, 4 წლის, მეზობელმა თავის ბავშვს უყიდა „რეზინის გასაბერი“, რომლითაც დიდი ბურთი კეთდებოდა. მეც მიხდოდა ასეთი მქონოდა. დავიწყე ტირილი. მოვითხოვდი, რომ ეყიდათ ჩემთვისაც. დიდხანს ვტიროდი და იატაკზე ვკოტრიალებდი, სანამ დედამ ძლიერ არ მცემა. მერე წამიყვანა საყიდლად, გზაშიც ვტიროდი. დედას ხელით აყვანილი მივყავდი, რადგან სიარული არ მიხდოდა, 6 ცალი მიყიდა. იმავე დღეს ყველა გავაფუჭე. ამისთვისაც ძლიერ გამიწყურნენ, ცოტა მცემეს. (ჭირვეულობა, საგნების გაფუჭების ტენდენცია, აგრესია).

2. შვიდი წლის ვიყავი, როცა კინალამ დავიხრჩე. დედამ მდინარეზე საბანაოდ წამიყვანა. მე დედას არ მოვუცადე, გავიჭეცი და მდინარეში ჩავედი (დედა ამ დროს სხვას ელაპარაკებოდა). ერთბაშად წყალში ჩავეყინეთ, ვიხრჩობოდი; ძლიერ შევემინდი, ვყვიროდი. ამომიყვანეს, პირიდან წყალი ამოქაჩეს (?) ისე, ძალიან არ შემშინებია (ავტონომიის ტენდენცია, ფიქსაცია).

3. ერთხელ სკოლაში, როცა 11 წლის ვიყავი, ბავშვები ყვებოდნენ ომის შესახებ, მათი მამები ომში იყვნენ ნამყოფი, აქებდნენ მათ, რომ ისინი დაჯილდოებული არიან ორდენებით. მეც მოვეყევი მამაჩემის შესახებ, რომ იგი დაჯილდოებულია, რომ ახლაც ოფიცერია მესაზღვრეთა ნაწილში. ბიჭმა, რომელიც ჩემს ახლოს ცხოვრობს, თქვა: „შენ ტყუილს ამბობ, მამაშენი სულ სახლშია, იგი „დარტყმულია“. საშინლად გავბრაზდი, რა მექნა არ ვიცოდი. შევეუტიე, დამაკავეს, იგი ტყუოდა (დამცირებულობა, პატივმოყვარეობა, აგრესია).

ჩვენს წაქეზებაზე კიდევ მოეგონებინა რამე, მან გვიპასუხა — „საერთოდ ყველაფერი მახსოვს, როცა გამაბრაზეს ან დამცინეს სახლში ან სხვაგან“. შეწყვიტა საუბარი და გაიხშა.

ამის შემდეგ ბავშვს წავუკითხე თავისი მოგონებები, რომელიც ჩაწერილი იყო ჩემს მიერ, თან შევეკითხე: „ახლა როცა იხსენებ ამ ამბავს, რას განიცდი? — უსიამოვნებას ან სიამოვნებას გგვრის ეს მოგონება, თუ სრულიად გულგრილი ხარ ახლა მათ მიმართ?“ — სამივე მოგონებაზე ბავშვმა თითქმის ერთნაირი პასუხი გამცა: „მაინც-

დამაინც არ მახსოვს ცუდად, არც უსიამოვნოდ და არც სასიამოვნოდ. ისე, როცა მაგონდება არ მწყინს, არ ვწუხვარ. მაშინ კი ძალიან მწყინდა, ძალიან უსიამოვნო იყო.

ბავშვის ამ პასუხებს ჩვენ ასე ვაფასებთ: ბავშვს მიღრეკილება აქვს დაიმახსოვროს ცხოვრებაში გადატანილი უსიამოვნების მომგვრელი მოვლენები (იგი არ იგონებს სასიამოვნო მოვლენას), მაგრამ არ ხდება გადატანილი უსიამოვნების ავადმყოფური ფიქსაცია; ისინი არ არიან სტაბილური ხასიათის. უსიამოვნო შთაბეჭდილებებისაგან იგი საბოლოოდ ახერხებს განტვირთვას. ასეთი განცდები არ რჩებიან მასში მოუშორებელი უსიამოვნების გამომწვევი კომპლექსების სახით.

როგორც აღნიშნული იყო, ბავშვთან, რომელიც ზურგშექცეულია ან მწოლიარე მდგომარეობაშია, ვაგრძელებთ ცდებს; ვაძლევთ ზედსართავ სახელებს, რომლებთან დაკავშირებით მან უნდა თქვას პირველად თავში მოსული სიტყვა ან აზრი.

1. მატყუარა (ბავშვი ფერხდება, ფითრდება) — კაცი, რომელიც იმას არ ამბობს, რასაც ფიქრობს, მალავს თავის საქმეს (?) არაპირდაპირი, შეწუხებული. (ასეთი პასუხი შეიძლება აიხსნას იმ გარემოებით, რომ ბავშვს ხშირად უხდება იცრუოს მშობლების წინაშე, იგი ხშირად მალავს თავის საქციელს, განცდებს; რაც ბევრ უსიამოვნებას აყენებს მას. ამიტომაც იგი თავის თავს განიცდის მატყუარად, რისთვისაც მას აქვს წუხილი — განიცდის, რომ არის არაპირდაპირი, თვალთმაქცი).

2. მშიშარა — საზიზლარი, არამზადა (სწრაფვა იყოს ძლიერი, გულადი).

3. საშიში — ულამაზო, ბოროტი (საშიშრად მიაჩნია პიროვნების უარყოფითი თვისება, ბოროტება, სიმანინჯეც ბოროტებაა).

4. გაბრაზებული — უკმაყოფილო, დამცირებული (თავისი განცდების სრული პროექცია. ხშირად ბრაზობს, როცა დამცირებას განიცდის);

5. მახინჯი — ბოროტია, მაგრამ ბედნიერია თუ ჭკვიანია, უბედურია თუ უჭკუოა;

6. საზიზლარი — მშიშარა, ბოროტი, შეუბრალებელი (საზიზლარია პიროვნების უარყოფითი თვისებები);

7. სასიხარულო — კეთილი, მხიარული, ლამაზი (პროექცია პიროვნების ფსიქიკური და ფიზიკური თვისებებთან და მდგომარეობასთან);

8. მამაცი — ყველასათვის საპატივცემულო, გამოჩენილი, ცნობილი (პიროვნების რეპუტაციისათვის განსაკუთრებული ღირებულების მინიჭება);

9. შეყვარებული — (შეფერხდა) უბედური, თუ გოგოს არ უყვარს. პროექცია თავისი მდგომარეობის. (დედის თქმით, ის სეირნობს ერთ გოგონასთან, ხშირად მოწყენილია მასთან შეხვედრის შემდეგ):

10. ალტაცებული — მშვენიერი, ლამაზი, როცა ძალიან მომწონს ალტაცებული ვარ (უნარი განიცადოს ლამაზი, მშვენიერი, ესთეტიკური).

ამ ცდების შედეგები მიუთითებენ იმ გარემოებაზე, რომ მონარდს გარკვეული სუბიექტური დამოკიდებულება აქვს პიროვნების ფსიქიკური და ფიზიკური თვისებებისა და მდგომარეობისადმი. იგი უარყოფით, ზოგჯერ აფექტურ დამოკიდებულებაშია პიროვნების უარყოფითი თვისებებისადმი (მშვიშარა — საზიზღარია, მახინჯი — ბორცია), ყოველი მიწოდებული სიტყვა მასში ან სხვა ადამიანის ფიზიკური ან ფსიქიკური თვისებების სიაგვარგის ასოციაციას იწვევს. ამ სიტყვებისადმი ახდენს თავისი ფარული თუ ცნობიერი მისწრაფებების, წუხილის, თუ სიხარულის, პროექციას (მაგალითად, პასუხებში სიტყვები: მატყუარა, მშვიშარა, გაბრაზებული და სხვა), ან ავლენს შეფასებითს დამოკიდებულებას პიროვნების სოციალური ქცევის მიმართ. პიროვნების უარყოფით ნიშნებს ზოგჯერ ავლენს სიტყვებში, რომელიც აგრესიას გამოხატავს (საზიზღარი და სხვა). ზოგადად მისი ასოციაციები ამჟღავნებენ, რომ ბავშვის სულიერ ცხოვრებაში ჩასახულია გარკვეული წუხილის, ფარული აგრესიების, პროტესტის მდგომარეობა, პიროვნების ასოციალური თვისებებისადმი უარყოფითი დამოკიდებულება, დადებითი თვისებებისადმი ალტაცება. სოციალურად ღირებული ასოციაციების სიჭარბე მიუთითებენ, რომ ბავშვისათვის დამახასიათებელია მაღალი სოციალური მისწრაფებები.

აღნიშნული ცდების შემდეგ, იმ სახით, როგორც ეს ზემოთ იყო დახასიათებული, ბავშვთან იმართება საუბარი ოჯახთან მისი დამოკიდებულების შესახებ.

1. ოჯახის წევრთა ვინაობა: ბავშვი ოჯახში დედ-მამის ერთადერთი შვილია. ოჯახი შედგება სამი სულისაგან: დედა, მამა და ჩვენი ცდისპირი.

2. ვის უფრო უყვარებ ოჯახში? — ოჯახში უფროსად ითვლება დედა, მამაც დედას უყვარებს. მე დედასაც ვუყვარებ და მამასაც. მამა უფრო ნერვულია.

3. არის თუ არა უსიამოვნება ოჯახის წევრებს შორის? — ოჯახში უსიამოვნება არაა. მამას ხშირად გული მოსდის, მაგრამ დედა რომ ეტყვის, მშვიდდება (?). ზოგჯერ ხმამაღლაც ეტყვის (?) ნათესავები გვყავს, მაგრამ მათთან უსიამოვნება, ჩხუბი არ მოგვსვლია. ხშირად მოდიან, ჩვენც მივდივართ მათთან.

4. სახლში როგორ გეპყრობიან? — ცუდად არ მეპყრობიან, კარგად. არ მცემენ, არაფერს ვაშავებ, ვცდილობ დედას ყველაფერი დავუჭერო, ზოგჯერ არ ვუჭერებ და მაშინ მიწყობიან.

5. რა სასჯელს მიმართავენ სახლში? — დარიგებას, ხან გაწყრომას. წინათ ზოგჯერ მცემდნენ კიდევ. მამამ ერთბაშად იცის გაბრაზება, მაშინ მეშინია, მაგრამ იგი კეთილია.

6. ვისი დარიგება და სასჯელი უფრო მოქმედებს შენზე? — დედის.

7. ვისი გეშინია ყველაზე უფრო სახლში? (ჩერდება) — უფრო დედის.

8. ხშირად ხომ არ გემუქრებიან ისეთი სასჯელით, რომელიც შემდეგ არ შეუსრულებიათ? — ხშირად ყოფილა ასეთი შემთხვევა. მამის მხრივ ხდება ეს. დედა რასაც იტყვის, კიდევ შეასრულებს.

9. დასჯის შემდეგ რას ფიქრობდი ან რაზე ოცნებობდი? — ძალიან ებრაზობდი, ნაწყენი ვიყავი, მქონდა სამაგიეროს გადახდის სურვილი (?), გავბრაზებულვარ, მაგრამ არ გამომიძღვანებია. მშობლებს უნდა დავემორჩილო.

10. რომელი საქციელი არის ყველაზე უფრო აკრძალული თქვენს ოჯახში? — სკოლიდან გვიან მოსვლა, თამბაქოს მოწევა. ამხანაგების მოსვლა დედას არ უხარია.

11. რომელი მშობელი უფრო განებივრებს? — რაც მე მინდა ყველაფერს ვერ შემიძრულებენ. ჩემს სურვილს ყველაფერს მათ ვერ ვეტყვი (?) რა ვიცი...

12. რომელი მშობელი გზღუდავს? — დედა. მის გარეშე მე ვერაფერს ვერ ვაკეთებ. ვერსად წავალ.

13. ბავშვობის დროს და ამჟამადაც მახასიათებს გუნების შეცვლა (?), გაბრაზებაც მახასიათებს, მაგრამ ეს ჩემთვის; მე შემძლია არ გამოვაჩინო, ისე გავბრაზდე, ისე რომ არავის ცუდი არ გავუკეთო.

ამ კითხვებზე პასუხები ააშკარაებენ ბავშვის ყველაზე უახლოესი გარემოს — ოჯახის თავისებურებას და მის გავლენას ბავშვის პიროვნებაზე. როგორც ირკვევა, ბავშვის ოჯახში სუფევს ერთგვარი კაპრიზული დისციპლინა. მისი მშობლები, განსაკუთრებით მამა, არის უწონასწორო, იმპულსური, არასტაბილური პიროვნება, რომლისგანაც ბავშვი არაა დაზღვეული მოულოდნელობისაგან (მოულოდნელი აფექტი, გაწყრომა). დედა — ენერგიული, მაგრამ ექსცენტრული პიროვნებაა, რომელიც ძლიერ ზრუნავს ბავშვზე, მაგრამ ანგარიშს არ უწევს მის მისწრაფებებს. ოჯახში ბავშვი, როგორც ერთადერთი შვილი, ყურადღების ცენტრშია მოქცეული, მაგრამ ეს ჭარბი ყურადღება არაა მიმართული ბავშვის ინტიმური, სულიერი ცხოვრების გაგე-

ბისა და დადებითი მხარეების განვითარებისაკენ. ბავშვი თავის თავს განიცდის შეზღუდულად; გარემოსთან შეგუების მისი ძირითადი მოდუსია მორჩილება. იგი ბუნებით დამთმობი, სინტონური, სოციალური პიროვნებაა და ამიტომ ეს დათმობა მასში არ იწვევს ღრმა გარეგან კონფლიქტებს.

ბავშვთან საუბრის დამთავრების შემდეგ ვატარებთ კონსტანტობის ცდებს. 15 საგანწყობო ექსპოზიციით შეუშუშავდა ტლანქი დინამიკური განწყობა (2 კონტრასტული ილუსტრაცია).

საინტერესოა აქ მოვიყვანოთ ბავშვის დედის მიერ მოცემული დახასიათების ზოგიერთი მომენტი. აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ ეს მოზარდი საკმაოდ ზუსტად ახასიათებს თავის პიროვნებას ოჯახურსა და სკოლის გარემოცვაში. მშობლის და მასწავლებლის დახასიათება არსებითად მოზარდის თვითდახასიათების მონაცემების და ზუსტებას და დაკონკრეტებას წარმოადგენენ. რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია ის ცნობები, რომლებსაც მშობლები გვაწვდიან ადრეულ ასაკში ბავშვის განვითარების თავისებურების შესახებ, ცნობები ხასიათის ზოგიერთი ნიშნების შესახებ და სხვა. მაგალითად, დედა ამბობს, რომ ბავშვს გუნება-განწყობილება ხშირად ეცვლება, ერთ მდგომარეობაში ყოფნა უჭირს, უნდა ახალ-ახალი შთაბეჭდილებები, წყენისაკენ აქვს მიდრეკილება, ნერვულია; მიუხედავად ამისა, იგი მაინც შეიძლება ჩავთვალოთ დინჯ და თავშეკავებულ ბავშვად, თავის გულისნადებს იშვიათად გვიზიარებს, უნდა თავი გამოიჩინოს, ყველაფერში უნდა მონაწილეობა მიიღოს, სახლშიც და სკოლაშიც. ბავშვის იმპულსების შესახებ დედას მოჰყავს ასეთი ფაქტი: „ერთხელ კლასში გოგონას აწყენინა (ის მეტიჩარა გოგონაა), ამ გოგოს ხელი მოუქნია ჩასართყმელად, შემდეგ ეს მან ძალიან განიცადა, სახლში არ მოსულა მთელი დღე. შემდეგ შეეშინდა სახლში გამიწყობიანო და ამის გამო სულ არ უნდოდა მოსვლა. მოვქებენ და ძალად მოვიყვანე სახლში. ბავშვმა მითხრა: ჩემი თავისთვის ვერ მიპატიებია, რომ ასე უხეშად მოვიქეციო“ (იმპულსურობა, აფექტურობა, დანაშაულის მონანიების მოთხოვნილება, სინდისის ქეჯნა, შინაგანი და გარეგანი კონფლიქტი). დედამ დაადასტურა ის გარემოება, რომ მოზარდს ბევრი ამხანაგი ჰყავს, არჩევითი მეგობრობა არ ახასიათებს.

ინტერესების სფეროსა და უნარების შესახებ მშობლის დაკვირვება და ბავშვის თვითდაკვირვება ძირითადად ერთმანეთს ემთხვევა, მხოლოდ ერთი განსხვავებით: დედა ცდილობდა ბავშვის კარგი მხარეები წინ წამოეწია, ცდილობდა იგი დაეხასიათებინა, როგორც დადებითი თვისებების პიროვნება, ბავშვის გუნება-განწყობილების მერყეობაშიც იგი ხედავდა დადებით მხარეს (გუნება იმიტომ ეცვლება,

რომ ყველაფერში უნდა მიიღოს თვითონ მონაწილეობა, ამას იგი ვერ ასწრებს, ეს აწუხებს), მაგრამ დაკვირვებული მკვლევარი მშობლს მიერ ბავშვის კარგი თვისებების გადაჭარბებულ შეფასებაში უთუოდ ამოიკითხავს არსებითსა და დამახასიათებელს.

ამ ბავშვის პიროვნების თავისებურებათა შესახებ მასწავლებელთან საუბარი შემდეგ სურათს იძლევა. უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ბავშვი მასწავლებელმა გაიცნო წინა წელს პიონერთა ბანაკში (ბავშვი ყოველ წელს ერთ ან ორ თვეს ატარებს პიონერთა ბანაკში). მშობლები ბავშვს ხშირად აკითხავდნენ. ამიტომ მასწავლებელი საკმაოდ კარგად იცნობს როგორც ბავშვს, ისე მის მშობლებსაც. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ჩვენ მასწავლებელსაც ვაძლევდით იმავე კითხვებს, რასაც ვეკითხებოდით ბავშვს (ამ შემთხვევაში მას ვეკითხებოდით მოსწავლის ქცევაზე პიონერთა ბანაკში). მასწავლებლის ცნობით ბავშვი ჩართულია ბანაკის ცხოვრებაში. მისი ქცევის ძირითადი ნიშნების დახასიათება ემთხვევა ბავშვის თვითდაკვირვების მონაცემებს და დედასთან საუბრის შედეგებს. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მასწავლებლის ცნობა იმის შესახებ, რომ — „იგი კარგ დამოკიდებულებაშია ბანაკში ყველა ბავშვთან, იცის განმარტობაც, მაშინ დაღვრემილია, თუმცა ამ მდგომარეობაშიც იგი ყველა დავალებას კარგად ასრულებს; ბანაკის რეჟიმს არასოდეს არ არღვევს; მორჩილია, დამჭერე, თავშეკავებულია, დინჯია, მაგრამ ვგრძნობ, რომ ყოველთვის არ სიამოვნებს დავალების შესრულება; მარტო, უსაქმოდაც უყვარს ყოფნა. ბანაკში ხშირად ეხმარება ხელოსნებს, ეხმარება „მონტიორს“, როცა ელექტრომოწყობილობა გაფუჭდება. უფრო ხშირად ენერგიულია, პრაქტიკული, უყვარს შექება. ზოგჯერ დაბეჯითებით მოითხოვს მონაწილეობა მიიღოს ბანაკის ღონისძიებებში (წარმოდგენის გამართვა. ლაშქრობები. შეჯიბრებები და სხვა). მას მიინცდამაინც არ ახარებს მშობლების მოსვლა. არ გამოხატავს დიდ აღტაცებას მათთან შეხვედრის დროს, თუმცა მათ ყოველთვის პატივისცემით ახსენებს, მათ შესახებ ცუდს არაფერს ამბობს“.

ჩვენს შეკითხვაზე დაგვიხასიათოს ბავშვი, როგორც მთლიანი პიროვნება, მასწავლებელი პასუხობს: „ჩემი აზრით, ეს ბავშვი ძირითადად კარგი ბავშვია, დინჯია, დარბაიხელი, დაინტერესებული. ამხანაგურიც, ცოტა ჭიუტიც, მაგრამ შინაგანად ზოგჯერ რაღაც აწუხებს, ნერვულია, ამიტომ ზოგჯერ ცუდ გუნებაზეა, მოუხვენრობაც ატყვია, რომლის მიზეზს არავის უმხელს; ამაყიდაა, თავს ამხანაგებს არ დააჩაგვრინებს. 15 წლისაა და ზოგჯერ დინჯი კაცივით იქცევა, მაგრამ შინაგანად უკმაყოფილება აქვს, რომელიც სახეზეც ატყვია“.

ამის შემდეგ მას ვუკითხავთ ჩვენს წინასწარ შთაბეჭდილებას ბავშვზე. მასწავლებელი მთლიანად ეთანხმება ჩვენს მიერ შედგენილ

დახასიათებას, თანაც დასძენს: — „მე-4 თვეა ამ ბავშვებთან ვმუშაობ და სხვაგვარ დახასიათებას ვერ მივცემ“.

როგორც აღვნიშნეთ, ბავშვის შესახებ ცნობები მასწავლებლებიდან და მშობლებიდან შეიძლება შეკრებილ იქნეს ცდების დამთავრების შემდეგაც.

ბავშვის კვლევის მესამე დღესაც ტარდება ფიქსირებული განწყობის კონსტანტობის ცდები. ბავშვი ავლენს მტკიცე, ტლანქ-დინამიკურ განწყობას. კონტრასტულ ილუზიათა რიცხვი უდრის 24-ს. ამავე დღეს სხვა ცდების დამთავრების შემდეგ 15 საგანწყობო ექსპოზიციით ვუფიქსირებთ განწყობას, ხოლო ფიქსირებული განწყობის სტაბილობის შემოწმება ხდება მეოთხე დღეს — რორშახის ცდების ჩატარების წინ და შემდეგ. სტაბილობის ცდებში პირველად ბავშვი ავლენს სუსტ, ტლანქ, დინამიკურ განწყობას (1 კონტრასტული ილუზია), ერთი საათის შემდეგ კი ნულეულს. თვალდახუჭულ მდგომარეობაში მას 15-ჯერ ეძლევა შესადარებლად მოცულობით განსხვავებული სიდიდეები. ამის შემდეგ მას ვთხოვთ თვალი გაახილოს და ურთიერთს შეადაროს ტოლი მოცულობის სიდიდეები. ირადიაციის ცდებში ცდისპირი ავლენს სუსტ, ტლანქ, დინამიკურ განწყობას (ორი კონტრასტული ილუზია). ამრიგად, მეოთხე დღეს ჩვენ უკვე გვაქვს მასალა ბავშვის განწყობის აგზნებადობის „კონსტანტობის“, სიმტკიცის, ჩაქრობის, ტიპების სტაბილობისა და ირადიაციის შესახებ.

მას შემდეგ, რაც შესწავლილია ბავშვის ფიქსირებული განწყობის თავისებურება და საუბრის მეთოდით დადგენილია ბავშვის ქცევის მნიშვნელოვანი მხარეები, შესაძლებელია დავახასიათოთ მისი პიროვნების სტრუქტურა შინაარსეულ-მოტივაციურ მხარესთან ერთიანობაში. ჩვენი წინანდელი გამოკვლევებით დადგენილია — პიროვნების რა თავისებურებების აქტუალიზაციას ედება საფუძვლად ტლანქი დინამიკური კონსტანტურ-ლაბილური განწყობა, რომელიც ხელს უწყობს რთულ ცვალებად გარემოში ადამიანის ადეკვატურ ადაპტაციას. მაგრამ ჩვენი ცდისპირის შემთხვევაში, დინამიკური განწყობის დადებით როლს გარემოსთან ადაპტაციაში ართულებს ის გარემოება, რომ მისი განწყობა არა მარტო დინამიკურია, არამედ, ამავე დროს, ტლანქია და ლაბილური. განწყობის ორივე ამ თვისებას შეაქვს გარკვეული ბზარი მის პიროვნებაში, განაპირობებს შინაგანი და გარეგანი კონფლიქტების წარმოშობას, რასაც ადასტურებს საუბრის მეთოდით მოცემული მასალაც. მაგრამ განწყობის მონაცემების მიხედვით, ბავშვის ყოველმხრივი დახასიათება უმჯობესია გავაგრძელოთ მაშინ, როცა ხელთ გვექნება პროექციული მეთოდებით მოპოვებული მასალების ანალიზის შედეგები. ეს მასალები უფრო გაამდიდრებენ ჩვენს ცოდნას ბავშვის პიროვნების ცალკეულ თვისე-

ბებზე და შესაძლებელს გახდიან მისი პიროვნების სტრუქტურის უფრო ყოველმხრივ დახასიათებას.

მესამე დღეს, განწყობის ცდების ჩატარების შემდეგ, ბავშვზე ტარდება თემატიკური აპერცეფციის ცდები.

1 სურათი. (ბავშვი ზის მაგიდასთან და დასცქერის ვიოლინოს). ბავშვი სწავლობს მუსიკას. ჯერ ზის ნოტებთან, დასცქერის და ფიქრობს, თუ რას გააკეთებს იგი იმის შემდეგ, როცა დაამთავრებს მეცადინეობას. როგორც ჩანს, ახლა მას ეზარება მეცადინეობა, უფრო უნდა სეირნობა, გართობა. ვიოლინო მის წინ მაგიდაზე დევს. მას დასცქერის, ახლა არ უნდა იმუშაოს, სიზარმაცე მოერია. მისი მამა მუსიკოსია. მამა უკრავს ვიოლინოზე, სწორედ მამას უნდა მისი შვილი კარგად უკრავდეს, ამ ბიჭს თუ ეყოფა ძალა ისწავლის, ეცდება გამოვიდეს ცნობილი მუსიკოსი (?) მისგან ნამდვილად გამოვა კომპოზიტორი, დიდი მუსიკოსი.

ძირითადი თემა — სხვისი (მამის) დახმარებით საკუთარი იმპულსურობის — სიზარმაცის დაძლევა. სხვისი დახმარებითა და საკუთარი ძალისხმევით დიდი მიღწევები (ოპტიმიზმი²).

2 სურათი. (ბავშვი ადის მალალ მიხვეულ-მოხვეულ კიბეებზე. შორს მოჩანს ქალაქი. ქარხნის მიღები). შორს მოჩანს სიმაგრე ან დიდი სახლი. კიბეებზე ადის ბავშვი და ფიქრობს — ნეტავი რა იქნება, რას ვნახავ, როცა გათავდება ეს კიბეები. რას დაინახავს იგი? როცა ის ავა მალლა კიბეებზე? — დაინახავს სამხატვრო გალერეას, რომელშიც მოცემულია თანამედროვე ადამიანის ცხოვრება, მოცემულია თუ რა იქნება ხვალ, მომავალში. იგი დაათვალიერებს სურათებს ფანტასტიკურ თემებზე, ჩერდება სურათებთან და ფიქრობს თავის თავზე, რომ მას უნდა იყოს ისეთი ჭკვიანი, გამბედავი, ძლიერი, როგორცაა ამ სურათებზე დახატული ადამიანები. მას უნდა, რომ არასოდეს არ იყოს მწუხარება მის სულში; არ იყოს ომი, არ დამახინჯდნენ მამები, შვილები. მან გადაწყვიტა, როცა გახდება დიდი, გახდეს კოსმონავტი, რომ იგი შეძლებს გალერეაში ნანახი მეცნიერული ფანტასტიკა განახორციელოს სინამდვილეში და უთხრას ყველას, რომ რაც აქ დახატულია, ის ახლაც სინამდვილეში არის, რომ ეს მეც ვავაკეთე (?) იგი გახდება ქვეყნად ცნობილი ადამიანი, შეიძლება გახდეს კოსმონავტიც. (მოთხრობის თემა — წარმატება, ცნობილ ადამიანად გახდომის სურვილი. მისი წარმატება, რომელიც დაკავშირებულია როგორც პირადი, ისე სხვა ადამიანის ბედნიერებასთან. ოპტიმიზმი+2).

3. (ყმაწვილი ფანჯრიდან გასცქერის სივრცეს. მის უკან შავი ფონია). ბიჭი ზის ბნელ ოთახში ფანჯარაზე და რალაცაზე ფიქრობს, რალაც საკითხი აინტერესებს, გასცქერის ქალაქს. იგი ფიქრობს როგო-

რი იყო წინათ ქალაქი, როგორი იყო პირველი სახლი ქალაქში. ახლა ქალაქი გახდა სამრეწველო ცენტრი. იგი გასცქერის სუფთა, ლურჯ ცას და ხმამაღლა ამბობს, რომ ეს ცა ყოველთვის დარჩეს სუფთა, რომ არ იყოს ომი, რომ არ იყოს საშიშროება, რომ მისი მამა სამხედროა, არ დაასახიჩრონ ომში. იგი ამ ფიქრებით ჩამოვიდა ფანჯრიდან, შევიდა თავის კაბინეტში და დაიწყო ლექსის წერა, მეგობრობაზე, სიყვარულზე, მშვიდობაზე.

თემა. (სოციოფილია), საზოგადოებაზე ზრუნვა, შიში ომის, რომელიც იწვევს როგორც მისი ოჯახის, ისე საზოგადოების განადგურებას, შვილებისა და მამების დასახიჩრებას (ეს თემა გულისხმობს შემოქმედების და წარმატების მიღწევის ტენდენციებს. ოპტიმიზმი+1).

4. (დაფიქრებული ბავშვი ზის ღარიბული სახლის მოაჯირზე). ბავშვი ცხოვრობს სოფელში. ახლა მას აქვს დასვენება და იგი თავისუფალია. დღეს იგი ცუდად იქცეოდა და დედამ სასტიკად დასაჯა, აუკრძალა თამაში, ჩაკეტა სახლში; ის ზის და უყურებს როგორ თამაშობენ ამხანაგები, როგორ თავისუფალია ყველა და ფიქრობს ბოდში მოხადოს დედის წინაშე, გადაწყვიტა თხოვოს პატიება იგი მიდის დედასთან. აი, დგას დედის წინაშე და თხოულობს პატიებას. დედა მოლბება და ნებას დართავს გავიდეს სახლიდან და შეუერთდეს ამხანაგებს (თემა: დედის წინაშე შიში, აკრძალულისადმი პასიური მორჩილება. ოპტიმიზმი — 1).

5. (ზურგშექცევით, თავით კედელზე მიყრდნობილი ზის ახალგაზრდა). ბიჭი ზის იატაკზე, კედელზე. იმაგრებს თავს. იქვე არი. დივანი, მაგრამ იქამდე ვერ მიადწია. ის ცუდად გახდა ვერ მივიდა იქამდე, სადაც იდო წამალი, და იატაკზე დაეცა. მეზობელმა დარეკა, მაგრამ ვერ შეძლო კარის გაღება. მეზობლის ბიჭმა ბევრი რეკა, როცა ნახა არავინ ალებს კარს, დედას, მამას და ძმას დაუძახა. ბიჭმა იცოდა, რომ იგი ახლახან შევიდა ოთახში. კარი გააღეს თავისი ოთახის გასაღებით. ამხანაგი ზედავს, რომ იგი ცუდადაა, მისი დედა სახლში არაა, მარტო დაუტოვებია ავადმყოფი ბიჭი. გამოუძახეს სასწრაფო დახმარებას. ექიმმა მას უმკურნალა და ბიჭი გადარჩა (შეშფოთება — წუხილი, დედ-მამის მიმართ კომპლექსი იმის გამო, რომ ისინი მასზე არ ზრუნავენ, მეგობრული, სხვისგან დახმარების მიღების ძიება, პროექცია, ოპტიმიზმი+1. თემა: სხვისგან დახმარების მიღების მაძიებლობა, მარტოობის შიში, ამხანაგის იმედი. ოპტიმიზმი+1).

6. (ქალი ესაუბრება გოგონას, რომლის წინ თოჯინის მსგავსი სხეული დევს). დედა და შვილი ელაპარაკებიან ერთმანეთს. გოგოს უჭირავს დედოფალა. ის მოწყენილია, არ უნდა ყური დაუგდოს თავის

დედას, ამიტომ ზურგშექცეული ზის. არ უნდა მას დედა ელაპარაკებოდეს. დედა გაბრაზებულია და მისგან მოითხოვს, რომ ის ქვიანად იყოს. იფიქროს მომავალზე, თავი დაანებოს თამაშს. უწყრება ძლიერ. შვილი ჯერ ყურს არ უგდებს, გაქცევა უნდა დედისაგან, სახლიდან, მაგრამ მერე დაუჯერებს მას. დედ-მამაც კმაყოფილია. რომ ასეთი შვილი ჰყავთ. (ავტონომია, მშობლებისაგან დახმარების უქონლობა, მშობლებისაგან გაქცევა... მიღწევა, ყურადღების ცენტრში ყოფნა: პროექცია). (თემა: მშობლებისაგან გაქცევა, მშობლების დაუხმარებლად დიდი წარმატების მიღწევა. ოპტიმიზმი + 2).

9. (ქალი შეწუხებული სახით. მას მკერდზე მიხუტებული ჰყავს ანაღაზრდა და ჩასცქერის მის სახეს). მოქმედება ხდება ოთახში. ქალი გაბრაზებულია თავისი შვილის ცუდი საქციელით. მას არ უნდა, რომ შვილი ცხოვრობდეს მასთან სახლში. დედა მას აგდებს სახლიდან. ბიჭს არ უნდა სახლიდან წავიდეს. მაშინ დედა ეტყვის: წადი, თორემ ჩემი ხელით დაგახრჩობ, არ მინდა სამარცხვინო შვილი მყავდეს სახლში. მაგრამ შვილი არ მიდის სახლიდან, გაჩიუტდა. მაშინ ქალმა სტაცა ყელში ხელი და დაიწყო მისი დახრჩობა და მან დაახრჩო იგი. სულ მალე დედამ იგრძნო თავისი დანაშაული, ვერ გადართანა მწუხარება და მოკვდა. (თემა: დედის უსამართლო ქცევა, დედის აგრესია, რომელსაც პასიურად ემორჩილება ბავშვი. საშუალება ეძლევა დედას მოკლას შვილი. დედის მიმართ ძლიერი პროტესტის კომპლექსი. პესიმიზმი—2).

10. (ტყე- მდინარე. დიდი ხის ქვეშ ნავი, ნავში რაღაც დევს). ბუნება, პატარა ნავი ნაპირზეა, მოსჩქეფს პატარა მდინარე. ძალიან კარგი დღეა, მზე თავისი სხივებით აფერადებს მიდამოს. შეშობდგომა. ფოთლები ცვივა. მდინარე სავსეა ხმელი ფოთლებით, რომლებიც მიცურავენ. ამ ნავის პატრონი დიდი ბიჭია. იგი მოსულა სათეჯოზოდ, სანადიროდ. ტყეში ძალიან ბევრი ნადირია. იგი დაწვება მინდორზე, დაისვენებს, მთელი დღე ისეირნებს, არავინ არ შეაწუხებს. არავინ არაფერს არ ეტყვის, არ გაუწყრებიან. გულს არ მოაყვანიან. იგი საღამოს დაბრუნდება თევზებით, ნანადირევით, სახლში ყველას გაეხარდება. (თემა: ოჯახის შეზღუდვისაგან გაქცევა ბუნების წიაღში, ამავე დროს ზრუნვა მშობლებზე, მათთან მიჯაჭვა. ოპტიმიზმი + 1).

11. (ორი გოგონა ერთმანეთს მისდევს). გოგონები არიან ზღვიპირას. უჭირავთ წიგნები, პირსახოცები. ზღვა მშვიდია; იქ ზღვაზე მათი სკოლის ამხანაგები არიან, ვაჟები. მაგრამ ამ გოგონებს მარტო უნდათ ყოფნა. შორს შეცურეს ზღვაში და დიდხანს არ გამოდიან. სკოლის ამხანაგები უყურებდნენ მათ და ამბობდნენ ნაწყენ-

ნი — მათ არ უნდათ ჩვენთან მოსვლა, მაღლიდან დაგვეყურებენ. გოგონები გამოვიდნენ ნაპირზე და მზის აბაზანებს ღებულობენ. ერთი მათგანი ამბობს: დღეს მშვენიერი ზღვაა, მეორე უმატებს ლურჯი, ძალიან ლურჯი ზღვა. გაიხედეს ბიჭებისაკენ და გაიცინეს. საღამოს ისინი უცქერიან მზის ჩასვლას და ალტაცებულნი არიან. მალე მოდიან სხვა გოგონები, ერთად არიან, ერთმანეთთან საუბრობენ, საუბრობენ გვიან ღამემდე. (თემა: ბუნების წიაღში თავისუფლად ყოფნის, გართობის სიხარული. რომანტიკული წუხილი გოგონების უყურადღებობის გამო. ოპტიმიზმი+1).

ამრიგად, ბავშვს სულ მივაწოდეთ 11 სურათი. ამ სურათებით ბავშვის მიერ შედგენილი მოთხრობების ანალიზი ადასტურებს, რომ შეიძლება აღმოვაჩინოთ ისეთი თემა, რომელიც ყველა ან რამდენიმე სურათში მეორდება. 11-დან 5 მოთხრობა (1, 2, 3, 5, 6) ძირითადად მსგავს თემას აგებული და გამონათქვამს ბავშვის სრულიად გარკვეულ მისწრაფებას. ამ სურათებიდან ჩანს, რომ აქ მოცემულ პერსონაჟებს დიდი სურვილი აქვთ ცხოვრებაში ჰქონდეთ დიდი წარმატება. მაგალითად, გახდნენ კოსმონავტი, მხატვარი, ცირკის მსახიობი და სხვა. პიროვნების იდეალი არაა გამოკვეთილი, მაგრამ გარკვევით ჩანს, რომ მას აქვს სწრაფვა ისეთი მიღწევისაკენ, რომელიც სახელოვანს გახდის მას. ეს სწრაფვა შერწყმულია სხვისაგან დახმარების მიღების მოთხოვნილებასთან; ისინი ფიქრობენ, რომ დამოუკიდებლად, მშობლების დახმარების გარეშე ვერ შეძლებენ მიღწიონ იმას, რომ გახდნენ გამოჩენილი ადამიანები, ისინი ზარმაცები არიან, იმპულსურები, უყვართ გართობა. ცხოვრებაში მხოლოდ მაშინ ექნებათ წარმატება, თუ იქნებიან მორჩილნი, დედ-მამის გამგონე, თუ მშობლები დაეხმარებიან მათ უარყოფითი იმპულსების დაძლევაში და კეთილად წარმართავენ მათ ცხოვრებას. სხვისი დახმარებით ისინი გახდებიან ისეთი ადამიანები, რომლებიც გამოადგება ოჯახსა და საზოგადოებას. ამავე დროს, ცალკეული მოთხრობის მოქმედი პირი განიცდის შეზღუდვას, დამოუკიდებლობის დაკარგვას, იგი იძულებულია იყოს მორჩილი, დამჯერი, რაც მასში შინაგან კონფლიქტებსა და დამოუკიდებლობისაკენ დიდ სურვილს აღძრავს; მასში თავს იჩენს ურთიერთსაწინააღმდეგო გრძნობები. ავტონომიის ტენდენცია ნათლად ჩანს მე-8 სურათით შედგენილ მოთხრობაშიც, რომელშიც ასახულია მშობლების მიმართ პროტესტი და მათგან გაქცევის სურვილი. აქ ვაჟი აღწევს დამოუკიდებლობას, არ ემორჩილება მშობლების დიქტატს, დამოუკიდებლად აღწევს თავის მიზანს, ხდება გამოჩენილი ადამიანი.

ზემოთ აღნიშნულ ძირითად თემებთან (მშობლებთან მორჩილების აუცილებლობა, შინაგანი და გარეგანი კონფლიქტები; გამოვ-

ლენილი ფარული აგრესია და ავტონომია) მონათესავეა მე-9 სუ-
რათით შედგენილი მოთხრობა, რომლის თემაა — დედის, როგორც
აგრესორის დასჯა. აქ ჩანს დედის მიმართ შიში, იძულებითი მორჩი-
ლებით გამოწვეული უსიამოვნება (მოთხრობის პერსონაჟისთვის დე-
და შეუბრალებელია, შვილის მკვლელია), მას აქვს დედისაგან გან-
თავისუფლების სურვილი, რომელიც შეკავებულია შიშით, მორიდე-
ბით. ამ ამბივალენტურ განცდებში შექრილია დედის სიყვარულიც,
დედა მისი მფარველია, მზრუნველი, მშობლებს აქვთ შვილის სიყვარული,
ამიტომ შვილის მკვლელი დედა მწუხარებისაგან კვდება.

მოთხრობები ასახავს მამისადმი სიმპათიას, სიბრალულს. თავს
იჩენს მამის დაკარგვის შიში, ომის სიძულვილი, რომელიც დაასახიჩ-
რებს მამას, შვილს. მამა მზრუნველია, მამის დახმარებით ბავშვი ხდე-
ბა დიდი მუსიკოსი.

ამრიგად, თუ ბავშვის პასუხები წარმოადგენენ სურათების მი-
მართ საკუთარი ფარული და მანიფესტური მისწრაფებების პროექ-
ციას, მაშინ შედგენილი მოთხრობებიდან შეიძლება გამოვიკითხოთ მი-
სი სულიერი ცხოვრებისათვის დამახასიათებელი შინაარსები, მათი
მისწრაფებები და წუხილი.

როგორც აღვნიშნეთ, მურეის მიხედვით. ბავშვის მიერ შედგენი-
ლი მოთხრობების შინაარსით, პერსონაჟების მოქმედების მსვლელო-
ბის. მოქმედების დასასრულის, მოთხრობის გმირის განწყობილების
და ბედის თავისებურების ანალიზის ნიადაგზე, შეიძლება ჩავწვდეთ
ბავშვის მიერ თავისი აქტივობის შედეგებისადმი სუბიექტური და-
მოკიდებულების თავისებურებას, — პესიმისტურია ეს დამოკიდებუ-
ლება თუ ოპტიმისტური. ე. ი. ჩავწვდეთ იმას, თუ რას მოელის იგი
ცხოვრებისაგან, კარგს — წარმატებას, თუ მარცხს — წარუმატებლო-
ბას, იმედიანია, თუ უიმედო. ამ თვალსაზრისით მოთხრობების ანა-
ლიზი შემდეგ სურათს გვაძლევს. პირველ სურათზე პასუხი ფასდე-
ბა: ოპტიმიზმი +2; მეორე სურათი ისევ +2; მესამე +1; მეოთხე +1;
მეხუთე +2; მეექვსე +2; მეშვიდე +1; მერვე +2; მეათე — ოპტიმიზ-
მი +1; მეთერთმეტე ოპტიმიზმი +1; მხოლოდ მეცხრე მოთხრობა
არის მთლიანად პესიმისტური —2. ბალების ალგებრული ჯამი უდრის
+14-ს; საშუალო რიცხვი — +1,2. ამრიგად, მიღებული კოეფიცი-
ენტის მიხედვით, ბავშვის განწყობილება ოპტიმისტურია.

ისმის კითხვა — რამდენად არის თემატური აპერცეპციის ტესტებში
გამოვლენილი მისწრაფებები და თვისებები რეალური, ბავშვები-
სათვის დამახასიათებელი? არის თუ არა ამ პასუხებში პროექტირე-
ბული ბავშვის შინაგანი სამყარო? ამ საკითხის გასარკვევად შევადაროთ.
ერთმანეთს პიროვნების ძირითადი ნიშნები, რომელიც დადას-
ტურებულია თემატიკური აპერცეპციის ტესტებით, ბავშვთან საუბ-

რით მიღებულ შედეგებით (პირველ დღეს ჩატარებული საუბარი, მოგონებები და სხვა); დასასრულ ამ ორი გზით მიღებული შედეგები შევადაროთ პიროვნების განწყობის თავისებურებებს.

ასეთი შედარების შედეგად ირკვევა, რომ ორივე გზით (თემატიკური აპერცეპცია და საუბრის მეთოდი) მიღებული კვლევის შედეგები ერთმანეთს ემთხვევა; ორივე გზით ბავშვი ავლენს ფარულ აგრესიას, დამოუკიდებლობისაკენ სწრაფვას; ამავე დროს, მორჩილებას, პატივისცემას, დათმობას აღმზრდელისადმი, სხვისგან დახმარების მიღების მოთხოვნებს, ექსტრაექსტაციას, პროექციულობას, ქვევაში მოსაზრებულობას, შემეცნების ინტერესს. დამახასიათებელია სოციალური კავშირების ძიება, სინტონურობა, სასჯელის შიში და თავის არიდება მისგან, ყურადღების ცენტრში ყოფნის ტენდენცია (უფრო ფარული სახის). ყველა ეს ნიშანი ორივე მეთოდით კვლევის შედეგად შეიძლება შეფასდეს უმაღლესი ბალით. ბავშვს ახასიათებს აგრეთვე გამძლეობა, სიმტკიცე, წარმატებისათვის ბრძოლა, მოწესრიგებულობა და ექსტრავერსია, მაგრამ ეს ნიშნები არ არის მძლავრად გამოკვეთილი. ძირითადად საუბრისა და ბიოგრაფიული მეთოდით გამოვლენილი ბავშვის თვისებები ერთმანეთს ავსებს, ზშირად ერთმანეთს ემთხვევა. ამავე დროს თემატიკური აპერცეფციის ტესტებით პიროვნების მამოძრავებელი „ფარული“ მოტივების შინაარსი უთუოდ მკვეთრად ასახავს სინამდვილეს, ასახავს ისეთ მომენტს, რომლებიც ძნელად ირკვევა ბავშვებთან, მშობლებთან და მასწავლებლებთან საუბრის გზით. მაგ., თემატიკური აპერცეპციის ტესტების გადაწყვეტის დროს ნათლად ჩანს, თუ რა გატაცებები და წუხილი აქვს ბავშვს, რომ მისი ძირითადი მისწრაფება არის ცხოვრებაში წარმატების მიღწევა, თავის გამოჩენა, რომელიც მშობლებისადმი მორჩილების, საკუთარი იმპულსურობის ალაგმვის გზით შეიძლება. მშობლებისადმი მორჩილების აუცილებლობის განცდასთან ერთად მოცემულია მათ მიმართ პროტესტის და აგრესიის მოვლენა. სწრაფვა დამოუკიდებლობისაკენ (დედა წარმოდგენილია როგორც აგრესორი); გამოვლენილია დედის წინაშე შიში, ამავე დროს შურისძიების წყურვილიც, მისგან განთავისუფლების სურვილი. მკაცრი მამის მიმართ ერთმანეთში შერწყმულია შიში და სიმპათიაც და სხვა ამბივალენტური მდგომარეობები; ნათლად ჩანს მოსწავლის განწყობილება პესიმისტურია თუ ოპტიმისტურია.

ბავშვის მიერ შედგენილი მოთხრობის გმირი ძირითადად მოზარდია ან ჭაბუკი, მისი გმირები ავლენენ წარმატების მიღწევის დიდ სურვილს. სხვისგან დახმარების მოთხოვნისაგან შერწყმულ დამოუკიდებლობის ტენდენციას. მოთხრობის გმირებს ახასიათებს დიდი წყურვილი გახდნენ გამოჩენილი ადამიანები, ისეთები, რომლებ-

ბიკ ზრუნავენ სხვების ბედნიერებაზედაც (სურათი 2). ისინი არიან შემოქმედნი, აქვთ უნარი კრიტიკულ სიტუაციაში განსაჯონ საქმის ვითარება, იფიქრონ თავიანთ მომავალზე, იზრუნონ ახლობელ ადამიანებზე, ჯიან ამხანაგურნი, უყვართ განმარტობაც, ბუნებაში ყოფნა, მაგრამ განმარტობაშიც ისინი ხასიათდებიან ადამიანებთან და საგნებთან პრაქტიკული დამოკიდებულებით; ისინი ხშირად მომენტის მოთხოვნილებას აძლევენ უპირატესობას მომავლის მოთხოვნილებასთან შედარებით, მაგრამ, საბოლოოდ, დამოუკიდებლად ან სხვისი დახმარებით ახერხებენ ამ იმპულსების შეკავებას. ეს უკანასკნელი განიცდება როგორც შეზღუდვა, დამოუკიდებლობის დაკარგვა; ეს განცდა ხშირად მწვავეა. მათ აქვთ ფარული რომანტიკული განწყობილება. ისინი ძირითადად ექსტრავერტული, სოციალური, სინტონური ადამიანებია, მაგრამ მათ პიროვნებაში შექრილია ერთგვარი წუხილი, შეშფოთება და კონფლიქტები. მათი დამოკიდებულება ცხოვრებისადმი ძირითადად ოპტიმისტურია. მის მიერ შედგენილი 11 მოთხრობის გმირებიდან 10-ის აქტივობა წარმატებით მთავრდება, ისინი აღწევენ მიზანს, კარგს მოელიან ცხოვრებიდან, იმედით არიან აღსაყენი, მაგრამ ამ ოპტიმიზმში შექრილია რაღაც წუხილი, პროტესტის, დომინანტობის, ფარული აგრესიის, ამავე დროს მორჩილების, შეზღუდვის ნიშნები, შეზღუდვისაგან განთავისუფლების ტენდენცია, რაც იწვევს შინაგან კონფლიქტებს; მშობლის შემზღუდველი საქციელი, განსაკუთრებით დედის დიქტატი აღშფოთებას იწვევს მასში. ამ მოთხრობებში დედა ხშირად გამოდის ისეთი სუბიექტის როლში, როდესაც ერთსა და იმავე დროს შვილის შემზღუდველია, ბოროტია, მკვლელიც და ამავე დროს, შვილზე მზრუნველი, მოსიყვარულე. ძირითადად გარეგანი ქცევის მიხედვით მოთხრობის გმირები მოწესრიგებული, თავის თავს დაუფლებული ადამიანებია და ა. შ.

მოთხრობებში გამოვლენილი შემოქმედება დაკავშირებულია ბავშვის გამოცდილებასთან; ამ შემთხვევაში იგი განსაკუთრებული პროექციულობით ხასიათდება. ამიტომ მოთხრობის გმირების მოქმედებანი ასახავენ ავტორის ქცევის თავისებურებას და მისი მოტივების შინაარსს. ეს შინაარსი გარკვეულ ფარგლებში გამოჩნდა ბავშვთან, მის მშობლებთან საუბრის პროცესში.

ახლა ვნახოთ რა სურათს იძლევა რორშახის მეთოდით კვლევის შედეგები. ამ მოსწავლის პიროვნების დასახასიათებლად რორშახის ტესტების პასუხების ანალიზის დროს ძირითადად ვემყარებოდით თვით ტესტის ავტორის, რორშახის და აგრეთვე ამ ტესტების ცნობილი მკვლევარის ბეკის შრომებს.

ჩვენი ცდისპირის პასუხების რაოდენობა ამ ტესტზე ნიცრეა

(19 პასუხი). ტესტზე პასუხს, უმრავლეს შემთხვევაში, ბავშვი იძლევა სწრაფად (1—3 სექუნდი), შეფერხებების გარეშე. პასუხები ადასტურებენ. რომ სუბიექტი მიმართულია მთლიანის აღქმისაკენ, ადასტურებს მთლიან აღქმას და შემდეგ მსჯელობს ამ მთელზე. მისი მთლიანი პასუხების რიცხვი უდრის 9-ს, რაც ორჯერ მეტია საერთო პასუხების რიცხვის მიხედვით მოსალოდნელი მთლიანი პასუხების რაოდენობაზე. მოსალოდნელი ნორმალური პასუხი უნდა ყოფილიყო: მთლიანის აღქმა — 4, დიდი დეტალების აღქმა — 12, მცირე დეტალის აღქმა — 3; (ასეთი დიდი სიზშირე მთლიანობითი სახით აღქმისა, საგნების სინთეზური წვდომისა, ზოგჯერ, ნაწილების ურთიერთმიმართების მიხედვით, რთულ და ძნელ ფიგურებში, ე. წ. დატუხილი ფიგურები — IX, X, VIII, მთლიანობის დაქერის უნარი იმის მაჩვენებელია, რომ მისი გონიერება საკმაოდ მაღალია). ამ მოსწავლის მიერ საგნების აღქმას აკლია ობიექტურობა, სიზუსტე, მაგრამ არ შეიძლება იმის უარყოფა, რომ იგი ავლენს ფანტაზიის, შემოქმედებითობის მაღალ დონეს. პასუხების რაოდენობის სიმცირეს ზღვს უწყობს ქცევის ერთგვარი რიგიდობა, რომელიც გამოხატულია აღქმული მთლიანის ან დეტალისადმი მიწებებაში, ახალ ხატზე გადასვლების სიძნელეში, აგრეთვე ერთგვარ, ნაწილობრივ დათრგუნულ მდგომარეობაში. ეს უკანასკნელი მოუწოდებს მას დაამთავროს სურათების თვალთვლება, თავიდან მოიშოროს ეს უსიამოვნო პროცესი. პიროვნების შფოთვის ტენდენციას ადასტურებს ის გარემოებაც, რომ იგი ავლენს შერწყმულ პასუხებს (ნაწილების შეერთების გზით აგებს მთელს), რაც ხშირია შეწუხებულ, სტრესების მქონე ადამიანებში. იგი ფრთხილობს და ნაწილების თანდათანობით ანალიზისა და შეერთების გზით აღწევს მთელს. ეს სუბიექტი მიმართულია არა მხოლოდ მთელის, არამედ დიდი დეტალების აღქმისაკენ. ე. ი. არ სტოვებს ყურადღების გარეშე სინამდვილის მრავალფეროვნებას. მაგრამ მის მიერ აღქმული დიდი დეტალები ახლოსაა გლობალურ პასუხებთან (მაგ., მე-3 სურათზე იგი ამბობს: „მე აქ ვხედავ, როგორ სხედან ორი ქალი და ელპარაკებიან ერთმანეთს“. აქ ცდისპირს ყურადღების გარეშე დარჩა მხოლოდ წითელი ფერის ნაწილები). მცირე დეტალები მის პასუხებში სრულებით არაა წარმოდგენილი, შერჩევის სიჭარბე, სრული უგულებელყოფა, მცირე დეტალებისა, რომლითაც სავსეა გარემო, ავლენს ამ პიროვნებაში ფარულ ამბიციას და მის დაუქმყოფილებლობასთან დაკავშირებით უშეკავებულ შემფოთებას.

ცდისპირს საკმაოდ მაღალ გონიერებას, როგორც ხასიათის მნიშვნელოვან კომპონენტს, უჩვენებს ის გარემოებაც, რომ მასში საკმაოდ მაღალია „ორგანიზაციის პასუხები“ (34.5). მას აქვს საკმაოდ მაღალი გონებრივი ენერჯია მონახოს მიმართულებები საგნებსა და

მოვლენებს შორის, ჩაწვდეს მთავარს და ეს უკანასკნელი გაიხადოს მოქმედების მეკვლედ. ამ მოსწავლის პიროვნების თავისებურება ნათლად ჩანს მის მიდგომაში გარესამყაროს მოვლენების ასახვისადმი.

• ჩანმრთელი ადამიანები თანაბრად ანაწილებენ თავიანთ ენერგიას როგორც ზოგად აბსტრაქტულზე, ასევე აშკარა კონკრეტულზე — თვალსაჩინოზე, აგრეთვე, მოცემულ მომენტში ნაკლებად შესამჩნევ მოვლენებზეც; ე. ი. მთლიანი პარმონიული ადამიანის ინტელექტი ელასტიკურია, შეუძლია ნებისმიერი მიმართულებით ოპერირება, იგი თავისუფალია ერთ რომელიმე მეთოდზე მიწვებებისაგან (რიგიდობა). ჩვენი ცდისპირის შემთხვევაში საგნებისა და მოვლენების ასახვაში აქცენტი გადატანილია მთელზე — ზოგადაბსტრაქციულზე, კონკრეტულზე და თვალსაჩინოზე კი ნაწილობრივ. სრულიად უგულებელყოფილია ყოველდღიური „წვრილმანი“, ამიტომ მისი გონების მოქმედება უფრო რიგიდობის ტენდენციით ხასიათდება, ვიდრე ელასტიკურობით. ამას ადასტურებს პასუხების შინაარსის მიხედვით ცხოველების დასახელება და ე. წ. პოპულარული პასუხების სიმცირეც.

რორშახის მიხედვით, ცხოველის ასოციაციების პროცენტული რაოდენობა უჩვენებს სუბიექტის გარემოსადმი ადაპტაციის უნარს — ცდისპირი ცნობს ჩვეულებრივი მიწიერი სტიმულებისა და მოვლენების არსებობას. პოპულარული პასუხები კი, თუ მათი რაოდენობა მოცემულია ნორმალურ საზღვრებში, ნიშნავს იმას, რომ პიროვნებას აქვს უნარი შეეგუოს ჭკუფის პოპულარულ აზროვნებას. ჩვენი ცდისპირის პოპულარული პასუხების კოეფიციენტი უდრის 1-ს (V ტესტზე პასუხი — „ღამურა“), რაც რორშახის და ბეკის ინტერპრეტაციის მიხედვით ნიშნავს ადამიანის გარემოსთან ინტელექტუალური ადაპტაციის უნარის დაბალ ხარისხს.

გარე სამყაროს შემეცნების ამ პრაქტიკული მოქმედების პროცესში იგი იყენებს გარკვეულ მეთოდს. ასეთი მეთოდის მიხედვით ჩვენი ცდისპირი მკაცრი რეგულარობით ხასიათდება. პასუხებში ნათლად ჩანს ჭარბი აკურატობა, მეთოდურობა, ქცევაში რიგიდობის ტენდენცია. ერთის გამოკლებით ყველა მისი პირველი პასუხი არის მთლიანობითი სახის, შემდეგ მოსდევს დიდი დეტალი ან კმაყოფილება მთლიანით. მისი პასუხები ამ მხრივ მოგვაგონებს რორშახის შიერ ხაზგასმულ მკაცრ მეთოდურ ქცევას.

ასეთი პასუხები მიუთითებენ პიროვნების ნაკლებ პლასტიკურობაზე, გარემოსადმი მიდგომის მეთოდის შეცვლის სიძნელეზე.

მოსწავლე რეალობისადმი დამოკიდებულების მხრივ შემდეგ სურათს გვაძლევს. ყველა მისი პასუხების 40% ფორმის პასუხებია. ბეკის მიხედვით, ფორმის პასუხების პროცენტული მაჩვენებელი ზრდადასრულებულ ჩანმრთელ სუბიექტებში უნდა აღწევდეს 84%-ს, ქვე-

და ზღვარია — 60%. ბავშვებში ეს ზღვარი კიდევ უფრო დაბალია. ყოველ შემთხვევაში ჩვენი ცდისპირის მიერ დადასტურებული ფორმის პასუხების რაოდენობა არაა საკმარისი, რომ სახარბიელო იყოს მისი გარესამყაროს აღქმის სიზუსტის დადებითი დახასიათებისათვის.

ზუსტი ფორმის პასუხების დიდი რაოდენობა მიუთითებს იმაზე, რომ ადამიანი სწორად ასახავს სინამდვილეს, შეუძლია საყაროს მოვლენების შეგნებული შეფასება, მის შესახებ განსჯა, იგი გამოხატავს რეალურ სამყაროში მტკიცე გადაწყვეტილებით მოქმედების საფუძველს; ფორმის არაზუსტი აღქმა მიუთითებს პიროვნების აღნიშნული თვისების სისუსტეზე.

ჩვენს ცდისპირში, მისი ასაკის შესაფერისად, ზრდადასრულებულთან შედარებით, ზუსტი ფორმის ასახვის მაჩვენებელი საშუალოზე დაბალია.

ჩვენი მონაცემების მიხედვით, ბავშვებში იგი იშვიათად აღემატება 50%-ს. ამიტომ შეიძლება ითქვას, რომ ზუსტი ფორმის გამოხატველი მაჩვენებელი — 40% ამ ასაკში საშუალო მაჩვენებელზე შეიძლება ჩაითვალოს (ამას სათანადო სტატისტიკური დამუშავება ესაჭიროება უფრო დიდ მასალაზე). ეს გარემოება მიუთითებს მოზარდებში ზემოთ აღნიშნული თვისებების განვითარების დაბალ დონეზე. მოზარდის პიროვნება ჯერ კიდევ არაა იმდენად მომწიფებული, რომ გარე სამყარო სწორად, რეალისტურად შეაფასოს, ჯერ კიდევ მძლავრია ეგოცენტრული, ემოციური მიდგომა მოვლენების შეფასებაში, სინამდვილის დიფერენციაში. ჩვენი ცდისპირიც ამ მხრივ არ გამოირჩევა თავისი თანატოლებისაგან.

რორშახი, პიროვნების დასახასიათებლად დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს მოძრაობის პასუხებს. მოძრაობის პასუხი გამოხატავს სულიერი ენერჯის სიძლიერეს, შემოქმედების ძალას, ფანტაზიის სიმდიდრეს. მოძრაობის პასუხების შეფასებისას საჭიროა ყურადღება მიექცეს: 1. პერსპექტივის ფორმების თვისებებს, 2. მის ორიგინალობას, 3. დაინახება თუ არა მოძრაობა ბნელად შესამჩნევ დეტალებში, 4. არის თუ არა მოძრაობის შინაარსი ადამიანური ან ნაწილობრივ ადამიანური, 5. ეს მოძრაობა ცხოველისაა თუ არა, 6. როგორია მთლიანი პიროვნების მონაწილეობა ფანტაზიაში (ეს უკანასკნელი უნდა გამოირკვეს მისი მოძრაობის პასუხების სხვა სახის პასუხებთან მიმართებაში). განვიხილოთ ამ ნიშნების მიხედვით ჩვენი ცდისპირის პასუხები.

ამ ცდისპირის მოძრაობის პასუხების რაოდენობა საკმაოდ მაღალია, იგი უდრის 5-ს, მაგრამ ამ რაოდენობიდან მხოლოდ ორია ფორმის ზუსტ აღქმასთან დაკავშირებული. მაგალითად, მე-3 სურათზე იგი ამბობს: „აქ ჩანს, თუ როგორ სხედან ორი ქალი, ისინი ელაპარაკებიან ერთმანეთს“, ან კიდევ მე-8 ტესტზე პასუხი: „აქ კლდეა, რომელ-

ზედაც დგას მტაცებელი ცხოველი აფთარი (ორივე მხარეს), ისინი თითქოს შეთანხმებულნი არიან, ჩუმად ეპარებიან რაღაც ცხოველს რომ ერთად, ერთდროულად დაესხან თავს“ (აქ ადამიანური აქტივობა ჩაქსოვილია ცხოველის მოძრაობებში). დანარჩენი სამი პასუხი არარეალისტურია, ე. ი. ისეთი, რომელიც არ შეიძლება შექმნას ადეკვატურმა ფანტაზიამ. მიწოდებული მელნის ლაქების საფუძველზე სუბიექტი ამბობს: „თვითმფრინავი მიფრინავს, თვითმფრინავია თეთრი, დიდი ლაქა შუაში, იქ არის მეხანძრეების ჯგუფი, რომლებიც მოფრინდნენ, რათა გადააჩინონ ხანძრის გავრცელებისაგან მინდვრები, ისინი ჩააქრობენ ცეცხლს“. დანარჩენი სამი პასუხი ამავე კატეგორიისაა, — აქ მოქმედებენ ცხოველები, რომელთა აქტივობა ემსგავსება ადამიანის აქტივობას. ისინი გვანან მინდვრის თავგებს, მათი ტუჩები აქვთ, სხედან; მათი ტუჩების გამომეტყველებიდან ჩანს რომ მათ ნახეს რაღაც მსხვერპლი, ისინი გახარებულნი არიან, გამომეტყველება აქვთ გახარებულნი. დაესხნენ ორივენი თავს, დაიწყეს დიდი სიამოვნებით მისი ჭამა. (სურ. 7).

მოძრაობის პასუხების ანალიზი ადასტურებს იმას, რომ ისინი ძირითადად ხასიათდებიან ორიგინალობით. მაგალითად, მე-10 ტესტზე იგი იძლევა ასეთ პასუხს: „მე ვხედავდი როგორ გაჩნდა ეს სურათი, კედელზე დახოხავდნენ ტარაკანები; როდესაც ისინი მიუახლოვდნენ ერთმანეთს, აიღო დიასახლისმა გაზეთი და მიარტყა კედელს, კედელზე დაიღვარა სისხლი, მათმა შხეფმა შექმნა სხვადასხვა ფერის შინაგანი ორგანოების ორნამენტები“.

იგი მოძრაობას ამჩნევს მხოლოდ მთლიან საგნებში, ფიგურებში ან დიდ დეტალებში. მის მიერ შემჩნეულ მოძრაობებიდან მხოლოდ ორია წმინდა ადამიანური, სხვა შემთხვევაში ცხოველების ქცევაში დანახულია ადამიანური მოძრაობა.

რა პიროვნულ თვისებებზე მიუთითებენ ზემოაღნიშნული პასუხები? პირველ რიგში ყურადღებას იქცევს ცდისპირის ფანტაზიის საკმაო სიმდიდრე, რაც მიუთითებს მისი ფსიქიკის აქტივობაზე. ამავე დროს აღსანიშნავია აქტივობის „აუტისტური“ ხასიათი; მისი სულიერი აქტივობა მეღავენდება ემოციურ-აფექტურ ფონზე განკდილი შეერთებისა და გარდაქმნის ნიადაგზე ფანტაზიის ხატების შექმნაში. ცხოველის აქტივობაში ადამიანური მოძრაობების ძიება მიუთითებს შინაგანად დათრგუნვილი მდგომარეობის შენიღბვის წყურვილს. მართლაც ბავშვს აქვს წუხილისაკენ მიდრეკილება, ეს ნათლად ჩანს მისი ფანტაზიის ხატების მიმართულებაში. რორშახის მიხედვით, როდესაც მოძრაობა მიმართულია შიგნით, ცენტრისაკენ, მაშინ იგი გამოხატავს წუხილისადმი დაქვემდებარებას და, პირიქით, როცა მოძრაობა მიმართულია გარეთ, მაშინ გამოხატავს ენერგიას, აქტიურობას. ამ

პოსწავლის 5 პასუხიდან სამი ცენტრისკენულია, ორი კი ცენტრიდა-
ნული, რაც მიუთითებს წუხილის არსებობაზე და მისგან განთავი-
სუფლების ტენდენციასზე. მისი ფანტაზიის ხატები, თუმცა ნაკლებად
ემყარებიან სინამდვილის ზუსტ ასახვას, ემსახურებიან დათრგუნე-
ლი მდგომარეობისაგან, წუხილისაგან განთავისუფლებას. მოზარდე-
ბის უმრავლესობაში ფანტაზიის სიჭარბე, რა სახითაც არ უნდა იყოს
ეს ფანტაზია, ემსახურება მტანჯავი სტრესებისაგან განთავისუფლე-
ბას, განუხორციელებელი სწრაფების ფანტაზიაში რეალიზაციას.

მოძრაობის ხატების პიროვნული ღირებულების ჩვენებისათვის
საქირა მისი განხილვა პიროვნების სხვა ნიშნებთან მიმართებაში,
განსაკუთრებით ფერის პასუხებთან დამოკიდებულებაში. ჩვენი
ცდისპირი ავლენს სუფთა ფერის სამ და ფორმა-ფერის სამ პასუხს.
რორშახის მიხედვით, ფერის პასუხები (ქრომატული ფერის) სამ ჯგუ-
ფად იყოფა: წმინდა ფერის, ფერი-ფორმის და ფორმა-ფერის პასუ-
ხები. როგორც ვნახეთ, ჩვენი ცდების მონაცემების მიხედვით ჭარბია
ფერის პასუხები, კერძოდ წმინდა ფერის და ფორმა-ფერის პასუხების
საერთო კოეფიციენტი უდრის 5-ს (რორშახის მიხედვით, სუფთა ფე-
რის პასუხი უდრის 1,5-ს, ფერი-ფორმის — 1-ს; ფორმა-ფერის 0,5-ს).
წმინდა ფერის პასუხები მიუთითებენ, რომ სუბიექტისათვის დამახა-
სიათებელია შეუკავებელი იმპულსურობა, აფექტების ბატონობა,
რომელიც ხშირად თავს იჩენს პატარა ბავშვებში და სულით დაავა-
ლებულებში (შიზოფრენიკებში), აგრეთვე ძლიერ განვითარებულ სუ-
ბიექტებში, რომელთაც ხშირად ახასიათებთ დიდ შემოქმედებით აქ-
ტივობასთან დაკავშირებული გრძნობის მძლავრი გამოვლენა. ჩვენი
ცდისპირის ფერის პასუხების საკმაოდ მაღალი კოეფიციენტი უჩვენ-
ებს, რომ მას მიღრევილება აქვს შინაგანი წუხილისაგან, კონფლიქ-
ტებისაგან, იმპულსურად, აფექტური რეაქციების სახით გასტირ-
თვისაგან. ამავ დროს ამის საპირისპიროდ მასში მოცემულია ფორ-
მა-ფერის პასუხები, რომელიც ნიშნავს მომწიფებულ ემოციურობას,
როცა ემოცია პარმონიაშია რეალობასთან და გარემოსთან ადაპტაცი-
ის ერთ-ერთი კომპონენტია, ჯანსაღი ქცევის მასტიმულირებელია. რო-
ცა საგნის, გარემოს ანგარიშის გაწევა ბატონობს აფექტურობაზე,
იგი გამოხატავს მომწიფებულ, ზრდადასრულებელი ადამიანის
გრძნობას, ადამიანისა, რომელიც უკვე ბრძენია, ტოლერანტული (ბე-
კი). (წმინდა-ფერის და ფორმა-ფერის პასუხებს შორის დგას ფერი-
ფორმის პასუხი, რომელიც გამოხატავს შეკავებულ გრძნობათა ლა-
ბილობას). ჩვენი ცდისპირის ემოცია ორი დიამეტრულად საწინააღ-
მდეგო თვისებით ხასიათდება: ძლიერი აგზნება, აფექტების ბატონო-
ბა და, ამავ დროს, სრულიად მომწიფებულ, ზრდადასრულებული

ადამიანისათვის დამახასიათებელი ადევკატური გრძნობები. ეს შედეგები კარგად ასახავენ განვითარებაში მყოფი მოზარდის გრძნობების მომწიფების გზას, რომ აფექტურ-იმპულსურ ქცევაში უკვე შეიჭრა გარეგანი სამყაროს ცენტროექციის ნიადაგზე მოწესრიგებული გრძნობები, რომელიც თანდათანობით უპირატეს მდგომარეობას იჭერს. ამავე დროს, ეს გარემოება ადასტურებს ჩვენი ცდისპირის ინდივიდუალურ თავისებურებასაც, რომ მასში ჯანსაღი გრძნობების გვერდით ქარბადაა მოცემული იმპულსურობის შესაძლებლობა.

სურათის სისრულისათვის საჭიროა განვიხილოთ ე. წ. პერსპექტივის პასუხები. მოვიყვანოთ მაგალითები: 1. „აქაა მოცემული მთის ნაწილი, რომელსაც უდაბურა შეხედულება აქვს; ეს ხვრელები, — თეთრი წერტილები, — ნიშნავს თოვლს. შორს აღმართულან ერთმანეთის მსგავსი მთების მწვერვალები (სურათი I)“. 2. აქ გამოხატულია თვითმფრინავი, ის თეთრი ლაქაა, სულ ქვევით კი, ღრმად, შავი ლაქები — დედამიწაა. ქვევით მოჩანს წითელი ლაქები, ეს ცეცხლია მინდვრებში. ჩანს, მეტად ცხელი ზაფხული ყოფილა (სურათი II)“. რორშახისა და ბეკის მიხედვით, ასეთი პასუხები გამოხატავენ შორეულ ობიექტების ხედვაში ჩართული პიროვნების შინაგანი სამყაროს დინამიკის ექსპოზიციას. იგი ახლოსაა ადლერის მიერ დადასტურებულ კომპლექსთან, რომელიც თავს იჩენს დიდი სიმაღლეების, სივრცეების, სიღრმეების ყურების დროს წარმოშობილი საკუთარი თავის სიპატარავის, დამცირებულობის, უკმარობის გრძნობებთან. განსაკუთრებით ხშირია ასეთი პასუხები ნევროტიკებში და არასრულფასოვნობის, მხარდაუჭერლობის და წუხილის განცდის არსებობისას. თუ პერსპექტივის პასუხი სუფთა სახითაა წარმოდგენილი, მაშინ იგი აღნიშნავს ღრმა ნევროზულ მდგომარეობას; თუ იგი დაკავშირებულია ფორმასთან, გამოხატავს წარუმატებელ ბრძოლას, დასძლიოს ეს წუხილი; მაგრამ თუ იგი თანდაყოლება საგნის აღქმას, საგნის ზატს, როგორც ეს ჩვენი ცდისპირის პასუხებშია მოცემული, მაშინ ასეთი პასუხის მომცემი პიროვნება ამკლავნებს შედარებით ნაკლები ინტენსივობის, არასრულფასოვნების გრძნობას. ჩვენი ცდისპირის პერსპექტივის (სიღრმისა და სივრცის) აღქმა საგნობრივია, თხნაც წითელ-შავების ასოციაციებიდან აღმოცენდება. ასეთი ასოციაციები ხაზს უსვამენ ფიგურის სიღრმისა და პერსპექტივის მანძილის გამოკვეთილობას. ასეთ ასოციაციებში, რორშახის მიხედვით, მკვეთრად არის ასახული საკუთარი მდგომარეობის არასტაბილობის, მხარდაჭერის უქონლობის ცნობიერება. ცდისპირში დადასტურებული პერსპექტივის პასუხები უჩვენებენ, რომ მის პიროვნებაში მოცემულია სრულფასოვნების განცდები, მაგრამ ასეთი პასუხების სიმცირე, თანაც მათი კავშირი საგანთან (მთა, ველი, მიწა), მიუთითებს იმაზე,

რომ ეს კომპლექსები არაა მძლავრი, რომ პიროვნების სხვა დადებითი ძალებით მათი დაძლევა არ შეიძლება.

ამ პიროვნების მოძრაობის და ფერის პასუხების რიცხობრივი მაჩვენებელი შემდეგია: იგი ამჟღავნებს მოძრაობის ხუთ პასუხს და ფერის ხუთ პასუხს. მოძრაობისა და ფერის პასუხების შეფარდება უდრის 5 : 5.

ამ ტესტის ავტორები მოძრაობისა და ფერის პასუხების „კოფიციენტის“ მიხედვით მსჯელობენ პიროვნების ე. წ. „განცდის ტიპზე“, რორშახის მიხედვით, თუ სუბიექტის მოძრაობის პასუხები მეტია ფერის პასუხზე, იგი მიეკუთვნება ინტროვერსიული განცდის ტიპს; თუკი ფერის პასუხები მეტია მოძრაობის პასუხებზე, მაშინ საქმე გვაქვს ესტრატენზიურ ტიპთან. თუ ორივე ერთმანეთს უახლოვდება — შერწყმული ტიპია.

მოძრაობის ტიპის პასუხების სიჭარბე მიუთითებს პიროვნების შემდეგ თვისებებზე: 1. დიფერენცირებული გონიერება, 2. „შინაგანი პროდუქტულობა“, 3. „ცხოვრება შიგნით“, 4. სტაბილიზებული აფექტურობა, 5. რეალობისადმი ნაკლები შეგუების უნარი, 7. გაწონასწორებული, სტაბილიზირებული გამოსახულებითი მოძრაობები, 8. მოუქნელი ქცევა.

ფერის პასუხების სიჭარბე ავლენს პიროვნების შემდეგ თვისებებს: 1. სტერეოტიპული გონიერება, 2. ჭარბი რეპროდუქცია, 3. ჭარბი „გარეთ მიმართული ცხოვრება“, 4. ლაბილური აფექტური ცხოვრება, 5. შედარებით ადვილი შეგუება გარემოსთან, 6. გარემოსთან უფრო ექსტენსიური, ვიდრე ინტენსიური რაპორტი, 7. აგზნებული, ლაბილური გამოსახულებითი მოძრაობები, 8. მოქნილობა, მოხერხებულობა ქცევაში.

რაც მეტია ფერის პასუხების რაოდენობა, მით უფრო ლაბილურია პიროვნების ემოციური ცხოვრება; რაც მეტია მოძრაობის პასუხები, მით უფრო სტაბილურია იგი.

ჩვენი ცდისპირი განცდის ტიპის მიხედვით უფრო მიეკუთვნება შერწყმულ ტიპს. მასში საკმაოდ ჭარბადაა მოცემული მოძრაობის ტიპისათვის დამახასიათებელი თვისებები. მოძრაობის პასუხის სიმრავლე ხაზს უსვამს ამ პიროვნების შინაგან აქტივობას, პროდუქტიულობას, მაღალ შინაგან ენერგიას. ამ თვისებების მეშვეობით სუბიექტი ინარჩუნებს წონასწორობას და აწესრიგებს მასში მოცემული მძაფრი შფოთვის მდგომარეობას (ამ უკანასკნელის არსებობას ადასტურებს წმინდა-ფერის პასუხების სიმრავლე). ამ მოსწავლეში თანაბარი სიმძლავრით მიმდინარეობს როგორც პროდუქტიული, ისე ლაბილური აფექტური ცხოვრება. საბოლოოდ იგი მაინც გაწონასწორებულია და შეკავებული. პიროვნების სისუსტე კომპენსირებულია

ძლიერი ფანტაზიით. იგი გარედან ჩანს როგორც მოწესრიგებული ადამიანი, პედანტი. ნევროზული, არასრულფასოვნობის მხარდაუჭერლობისა და უკმარობის განცდებისაგან განტვირთვა ხდება ფანტაზიაში.

ამასვე ადასტურებს რორშახის ტესტზე პასუხების შინაარსიც. მიუხედავად ასეთი პასუხების სიმციროსა, იგი ხასიათდება მრავალფეროვნებით. აქ მოცემულია ადამიანი, ცხოველი, ბუნება, ლანდშაფტი, ცეცხლი, ბოტანიკა, მეცნიერება, მეურნეობა, ხელოვნება, რაც ნიუთონებს პიროვნების ინტერესების ფართო ხასიათზე. შეიძლება ითქვას, ასოციაციების შინაარსის დიდი ნაწილი ორიგინალურია (19-დან 8 პასუხი); ამავე დროს ნიშნულია ადამიანთან და მის რეალურ საქმიანობასთან დაკავშირებული ასოციაციების სიმცირე (სულ 3), ჭარბი ორიგინალობა, არაზუსტი ფორმის პასუხების სიმრავლე, ცხოველთა შინაარსის გამომსახველი პასუხები.

ამრიგად, პროექციული მეთოდებით შესაძლებელია პიროვნების შინაარსულ-მოტივაციური და ცალკეული სტრუქტურული კომპონენტის შესწავლა. მაგრამ პიროვნების ქცევის ძირითადი მოდუსის — ქცევის წარმმართველი ცენტრალური ფაქტორის, განწყობის მოქმედება იძლევა შესაძლებლობას პიროვნების ცალკეული კომპონენტები გაეიაზროთ ერთ მთლიან სტრუქტურაში. თუ ზემოაღნიშნული მეთოდებით კვლევის შედეგები განხილული იქნება ფიქსირებული განწყობის მეთოდებით მიღებულ შედეგებთან მიმართებაში, მაშინ ჩვენ წინ გაიშლება ერთიანობაში მოცემული პიროვნების სტრუქტურის ფორმალურ და შინაარსობრივ მხარეთა სრული სურათი. სწორედ ამ მოსაზრებით სხვა ტესტების პარალელურად ცდისპირებზე ტარდებოდა ფიქსირებული განწყობის ცდები.

როგორც აღვნიშნეთ, ამ მოზარდთან შეხვედრის მეოთხე დღეს ირკვევა მისი ფიქსირებული განწყობის თავისებურება: ფიქსირებული განწყობის აგზნებადობის მინიმუმი უდრის ორ საგანწყობო ექსპოზიციას, ოპტიმუმი კი — 15-ს. ორი საგანწყობო ექსპოზიციით იგი ავლენს სუსტ, ტლანქ დინამიკურ განწყობას (3 კონტრასტული ილუზია); 15 საგანწყობოზე ამჟღავნებს 20 კონტრასტულ ილუზიას (10 საგანწყობოზე იგი ადასტურებს 18 კონტრასტულ ილუზიას, 20-ზე კი — 19 კონტრასტულ ილუზიას). განწყობის მიმდინარეობა ფორმის მხრივ ტლანქი დინამიკურია, იგი მტკიცეა, საშუალო მაჩვენებელი უდრის 21 კონტრასტულ ილუზიას, ის კონსტანტურია. 3-ჯერ ზედრიზედ ავლენს ტლანქ-დინამიკურ, მტკიცე განწყობას. ამავე დროს მისი განწყობა ლაბილურია. მეორე დღეს მისი ფიქსირებული განწყობა ძლიერ სუსტია (1 ილუზია); შემდეგ იგი სწრაფად აღიკვეთება. თავს იჩენს ხელიდან თვალზე განწყობის ირადიაციის მოვლენა,

მაგრამ იგი ძლიერ სუსტია (1—2 ილუზია); განწყობის ტიპის მიხედვით ეს ბავშვი მიეკუთვნება მტკიცე ტლანქ-დინამიკურ, კონსტანტურ ლაბილურ, სუსტად ირადირებულ განწყობის ტიპს. წარმოდგენით ფიქსირებული განწყობაც ტლანქი დინამიკურია. 15 საგანწყობო ექსპოზიციით იგი ამჟღავნებს 12 კონტრასტულ ილუზიას. განწყობის ტიპის თავისებურებით აღბეჭდილია პიროვნების ყველა თავისებურება, რომელიც დადგენილია ზემოაღნიშნული მეთოდებით.

ჩვენი ცდისპირის განწყობა ხასიათდება მაღალი აგზნებადობით, მას 2 საგანწყობო ექსპოზიციით უფიქსირდება სუსტი განწყობა. ეს ფაქტი იმაზე მიუთითებს, რომ შთაბეჭდილების 1—2-ჯერ განმეორების შემთხვევაშიც მისი განწყობა აქტუალიზაციის მზაობით ხასიათდება, როცა ასეთი განწყობა პიროვნებისათვის გარკვეული პიროვნული წონის მატარებელია, მაშინ შესატყვის სიტუაციაში იგი შეიძლება ადვილად აღმოცენდეს. ასეთ სუბიექტში უთუოდ გარკვეული დოზით ჩასახულია სენზიტივობა (ამას რორშახის ტესტის შედეგებიც უჩვენებს). მაგრამ ეს უკანასკნელი არაა მწვავე, პათოლოგიური ხასიათის. იგი უთუოდ მოზარდობის ასაკისათვის სპეციფიკური შთაბეჭდილებიანობაა, რომელიც ემოციების მაღალ აგზნებადობაშიც იჩენს თავს. 1—2 საგანწყობო ექსპოზიციით შემუშავებული განწყობა სუსტია; ამიტომ, სათანადო პირობების უქონლობის შემთხვევაში, ასეთი განწყობის არარეალიზებულ მდგომარეობაში ყოფნა არ უნდა იწვევდეს პიროვნებაში ისეთი კონფლიქტური განცდების აღმოცენებას, როგორც ეს ემართება მაღალი აგზნებადობის სტატიკური განწყობის ადამიანს. ამ მოზარდის შემთხვევაში განწყობის აგზნებადობის ოპტიმუმი 15 საგანწყობო ექსპოზიციას; ე. ი. დამახასიათებელია გაწონასწორებული ადამიანისათვის დამახასიათებელი განწყობის აგზნებადობის ოპტიმუმი. მასში მტკიცე განწყობის ფიქსაციისათვის საჭიროა ისეთი სიტუაცია (შთაბეჭდილებათა განმეორება), რომლისთვისაც ანგარიშის გაწევა აუცილებელია გარემოსთან შეგუებისათვის. ბავშვს ძლიერ უჭირს ერთხელ აღმოცენებული იმპულსის დაძლევა, ავლენს ექსპლოზიურ რეაქციებს (კონფლიქტი პედაგოგთან, მოსწავლე გოგონასთან). ფარული აგრესია, რომელიც შინაგან გაბოროტებამდე აღწევს, ხელს უშლის ადეკვატური ქცევის გაშლას (მაგ., სახლიდან გაქცევა და სხვ.). რორშახის ცდებზე პასუხები მიუთითებენ პიროვნების იმპულსურობაზე, გრძნობების არასტაბილობაზე, კალაპოტიდან ამოვარდნის ტენდენციასზე, რომელიც სწორედ განწყობის სიტლანქით შეიძლება აიხსნას.

მართლაც, ამ ცდისპირების შესახებ არსებული მასალები ადასტურებს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვს ახასიათებს შთაბეჭდილებიანობა, გარკვეული სენზიტივობაც, იგი არაა გულგრილი სყო-

ლისა და ოჯახის ცხოვრების მრავალრიცხოვანი გამღიზიანებლების მიმართ, მაგრამ ეს გამღიზიანებლები (სიტუაციები) ერთნაირად არ მოქმედებს მასზე, კერძოდ არ იწვევს მისი ემოციური სფეროს ჭარბ აგზნებადობას, მისი პიროვნება თითქოს ახერხებს მათ სელექციას. თავის გარემოში იგი გაწონასწორებულია, დინჯიც, მტკიცე განწყობის ფიქსაციას იწვევს მისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონე სიტუაცია. მაგალითად: დედა, მამა, ამხანაგები, ოჯახში შეზღუდვა და ყველა ისეთი მოვლენა, რომელიც უწყვეტლივ, როგორც გარკვეული/ „პრესი“, ზემოქმედებს მასზე. ამ გზით ფიქსირებულ განწყობები აყალიბებენ ბავშვის გარკვეულ პოზიციას საკუთარი თავისა და გარესამყაროსადმი; ამ პოზიციის შინაარსი ნათლად გამოიკვეთა თემატიკური აპერცეფციის ტესტებზე პასუხებში, რომელიც ზემოთ გვქონდა აღწერილი (გარკვეული დამოკიდებულება მშობლებისადმი, სკოლისადმი, ამხანაგებისადმი, საკუთარი მიღწევისადმი, კერძოდ მშობლებისადმი „მონური“ დამოკიდებულებისაგან თავის დაღწევის, ფარული ავტონომიის, ფარული აგრესიის მოთხოვნილებები, რომლებიც დაძლეულია ფსიქიკურის მეორე დონით და. ამის გამო, მისი ქცევა მიმდინარეობს განსჯის ნიადაგზე, რაც გამოიხატება მორჩილებაში, სასჯელის თავიდან აცილების ზრუნვაში, სხვისი დახმარებით წარმატების მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაში. უფროსების პატივისცემაში და ასე შემდეგ). ასეთი პოზიციის გამოვლენის ფორმა ტლანქია და დინამიკური.

სიტლანქე განწყობის ინერტულობაზე მიუთითებს; ერთხელ აღმოცენებული განწყობა დიდხანს უძრავია, აქ გამორიცხულია ფაზური მიმდინარეობა, ერთი სახის მოქმედებიდან მეორეზე გადასაცვლება. განწყობის სიტლანქე პიროვნებას აიძულებს განაგრძოს ერთხელ არჩეული ქცევა მაშინაც კი, როდესაც იგი გარემოს არაადეკვატურია; მას ახასიათებს ერთხელ აღმოცენებული იმპულსისადმი მიჯაჭვა, იმ იმპულსის რეალიზაციის შეუძლებლობის შემთხვევაში შინაგანი კონფლიქტი. სხვა ცდებშიც, მაგალითად, რორშახის ტესტების მიხედვით, დადასტურებულია მოქმედებაში რეგულარობა, აკურატულობა, რიგიდობის ტენდენცია. პლასტიკურობის დაბალი დონე სწორედ მისი განწყობის სიტლანქითა და კონსტანტობით აიხსნება. ტლანქი განწყობიდან აღმოცენებული განცდები და ქცევა ერთგვარი „სიტლანქით“ ხასიათდება. პიროვნებაში აღმოცენებული შინაგანი კონფლიქტები და ინტენსიური უსიამოვნო ემოციები შედეგია გარემოსთან შეგუების სიძნელისა, სიტუაციის შესაფერისად ახალი გადაწყვეტილების მისაღებად დიდი ენერჯიის ხარჯვისა. ბავშვს ძლიერ უჭირს ერთხელ აღმოცენებული რაიმე სახის იმპულსის დაძლევა. მაგრამ ის

გარემოება, რომ ამ პიროვნების განწყობას დინამიკურობაც ახასიათებს, იმაზე მიუთითებს, რომ იგი საბოლოოდ ახერხებს ერთხელ აღმოცენებული იმპულსების დაძლევას, იმპულსური ქცევის ობიექტივაციას. თუ განწყობის სიტლანქე მას განუხრელ ბრძოლის უნარს და ამ მიზნის საწინააღმდეგო ძალების მიმართ შეურიგებლობას ანიჭებს, განწყობის დინამიკურობა ამ ნიშნებს არბილებს. განწყობის დინამიკურობით აუცილებელ შემთხვევაში შესაძლებელი ხდება გარემოს მოთხოვნილებისადმი შეგუება, ადეკვატური ქცევის გზა, გარემოს მოთხოვნებსა და პიროვნების იმპულსებს შორის ჰარმონიის დამკვიდრება. განწყობის სიტლანქის გამო პიროვნებაში იჭრება კონფლიქტების ტენდენცია, მაგრამ ამავე განწყობის თვისება — დინამიკურობა ხელს უწყობს ამ კონფლიქტების აღკვეთას. ამ პიროვნების განწყობა ბოლომდე ტლანქი რომ დარჩენილიყო, იგი იქნებოდა იმპულსური ქცევის, უსასრულო შინაგანი და გარეგანი კონფლიქტების, გარემოსთან შეუგუებლობის სარბიელი, როგორც ეს ტლანქი სტატიკური განწყობის ტიპის ადამიანისათვისაა დამახასიათებელი. განწყობის სიტლანქე, რომელიც განაპირობებს გადასაცვლების სიძნელეს, ის გარემოებაც არბილებს, რომ ასეთ პირებს საკუთარი ქცევის ობიექტივაციის, მომავალი ქცევის წარმოსახვის სრული უნარი აქვთ. წარმოდგენით განწყობის ფიქსაციის ცდების შედეგებიც ამას ნათლად ადასტურებს. განწყობის დინამიკურობა, ობიექტივაციის უნარი იმაზე მიუთითებს, რომ მას, მიუხედავად შინაგანი და გარეგანი კონფლიქტებისა, აქვს იმპულსურსა და ნებელობის პლანზე მიმდინარე ქცევის ურთიერთთან შეწყობის უნარი. მართლაც იგი, როგორც ვნახეთ, ძირითადად თავშეკავებულია, მოწესრიგებული, დისციპლინირებული. განწყობის დინამიკურობა განაპირობებს ფიქსაციის ფაქტორის დაძლევას, სიტუაციის შესატყვისი განწყობის გამომუშავებას, საერთოდ გარემოსთან ადაპტაციის შესაძლებლობას, ე. ი. მიზანშეწონილ ქცევას. სწორედ ეს გარემოება განსაზღვრავს ამ მოზარდის ოპტიმისტურ დამოკიდებულებას თავის აქტივობის შედეგისადმი, რომელიც დამახასიათებელია მისთვის, განსაზღვრავს მის სინტონურობას, ექსტრაექსციას და სხვა ამ სახის სოციალურ, ადაპტირებულ ქცევას.

აღნიშნული არსებითი ნიშნების გარდა, ასეთი პიროვნების განწყობას კონსტანტობა ახასიათებს. ექსპერიმენტულად დადასტურებული განწყობის კონსტანტობა მიუთითებს, რომ პიროვნების განწყობა სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა პირობებში ერთი და იგივე ტიპისაა. რა დროსაც არ უნდა შევისწავლოთ იგი, მისი განწყობა ყოველთვის ერთი და იმავე სიმტკიცის ტლანქ-დინამიკურ განწყობას ამჟღავნებს. ეს გარემოება უთუოდ იმას ნიშნავს, რომ ასეთი პიროვნების გარე-

მოსთან დამოკიდებულება, საერთოდ ქცევისა და განცდების მიმდინარეობა ძირითადად ერთნაირი ტიპისაა. იგი გარკვეული ორიენტაციის პიროვნებაა, ყოველთვის ტლანქ-დინამიკური განწყობის პიროვნებისათვის დამახასიათებელ ქცევას ამჟღავნებს. მის პიროვნებისეულ ქცევაში ჩანს გარკვეული ლოგიკა, ე. ი. იცის, თუ რა სიტუაციაში როგორი ქცევაა მოსალოდნელი მისგან; ამას ადაპტურებს ამ ბავშვთან ცდებისა და საუბრების შედეგებით.

ამ სუბიექტში დადასტურებული განწყობის ლაბილობა მიუთითებს იმაზე, რომ მასში ერთხელ ფიქსირებული განწყობა არაა ქრონიკული ხასიათის. განწყობის სიტლანქის გამო მისი პოზიციის გამოვლენა ქცევაში რიგიდულია, მაგრამ ეს პოზიცია არაა ქრონიკული, რომ შეუძლებელი იყოს მისგან განტვირთვა. იგი ხანგრძლივად არ ინახება პიროვნებაში, მისი პირველი ფიქსაციის დროს მოქმედი ანალოგიური სიტუაციის დიდი ხნის შემდეგ განმეორების შემთხვევაში ხელახლა არ ხდება მისი აქტუალიზაცია. ეს გარემოება, ერთი მხრივ, განაპირობებს იმას, რომ პიროვნება დიდხანს არაა მიჯაჭვული ერთ განწყობაზე და ამ უკანასკნელიდან აღმოცენებულ განცდებზე. ეს განცდები მოუშორებელი კომპლექსების სახით ვერ მკვიდრდებიან მასში. მაგალითად, წარსულის მოგონებების ცდებში, ბავშვი გადატანილი უსიამოვნების მიმართ ამჟამად გულგრილ დამოკიდებულებაშია, მძიმე წყენასაც ადვილად აპატიებს ამხანაგს, ამისათვის ხშირად საკმარისია ბოდიშის მოხდა და სხვა. მეორე მხრივ, განწყობის ლაბილობა მიუთითებს, რომ პიროვნებაში ჯერ კიდევ არაა განმტკიცებული დიდი პიროვნული წონის განწყობები, რომლითაც შესაძლებელი იქნება საკუთარი პოზიციებით გარემოსთან ხანგრძლივი დაბირისპირება, რაც ასუსტებს პიროვნების აქტივობას, აძლიერებს გარემოსთან მორჩილებას, პიროვნების ლაბილობას, სიტუაციით განსაზღვრულობას, იწვევს შეუსაბამო ქცევას, გუნებაგანწყობილების მერყეობას, ემოციურ ლაბილობას. ყველა ეს ნიშანი, რომელიც გამოკვეთილად მქავენდება საუბრის მეთოდებით, თემატიკური აპერცეფციის და რორშახის ტესტებით ბავშვის უნიკალური თვისებების შესწავლის დროს, საკმაოდ კომპენსირებულია მისი პიროვნების განწყობის დინამიკურობით — განვითარებული ადაპტაციის მექანიზმით, წარმოდგენის სფეროში განწყობის ფიქსაციის უნარით, რაც ხელს უწყობს საკუთარი ქცევისა და განცდების ობიექტივაციას.

ამ სუბიექტს ახასიათებს განწყობის ასუსტად გამოხატული ირადიაცია. ცნობილია, რომ მტკიცე, უსასრულო ირადიაცია სწორედ ისეთ პიროვნებებს ახასიათებს, რომლებშიც ერთხელ აღმოცენებული განცდა იმდენად ექსტენსიურია, რომ იწვევს გარემოდან მის მოწყვეტას და შეუსაბამო ქცევას. საერთოდ ირადიაციის მოვლენა

განწყობის სიმტკიცესა და სიტლანქესთან ერთად, ასეთი განწყობიდან აღმოცენებული განცდების ექსტენსიობასა და სიღრმეზე მიუთითებს. ტლანქი დინამიკური, სუსტად ირადირებული განწყობის ადამიანისათვის, როგორც ეს ჩვენი ცდისპირისთვისაა დამახასიათებელი, განწყობიდან აღმოცენებული განცდები ვერ იპყრობს პიროვნებას იმდენად, რომ მათი კონტროლი შეუძლებელი იყოს. ასეთ პიროვნებას აქვს შესაძლებლობა თავის განცდათა ობიექტივაციისა, მისთვის არაა დამახასიათებელი საკუთარ განცდებში ჩაძირვა, აუტიზმი, როგორც ეს ემართება მტკიცე ირადირებული განწყობის პიროვნებებს. მისი განწყობის ირადიაცია სუსტია, დინამიკური განწყობიდან მომდინარე განცდებიც გარემოს მიმართ აღეკვატურია.

დასკვნა. ამრიგად, ამ პიროვნების გარემოსთან ადაპტაციის მექანიზმის — განწყობის ბუნების თავისებურება ერთ სტრუქტურაში აერთიანებს როგორც რორშახის, ისე თემატიკური აპერცეფციის მეთოდით დადასტურებულ ცალკეულ პიროვნულ თვისებებს. ჩვენი ცდისპირისათვის დამახასიათებელია ტლანქი — დინამიკური, ძლიერ მტკიცე (20—22 ილუზია), კონსტანტურ-ლაბილური, სუსტად ირადირებული განწყობა. წარმოდგენით ფიქსირებული განწყობაც ტლანქი დინამიკურია (18 კონტრასტული ილუზია). ტლანქი სახის განწყობის შესატყვისად ამ მოსწავლის პიროვნების სტრუქტურაში, რომელიც ძირითადად ფსიქიკურის პირველი და მეორე დონის შერწყმის ტენდენციით ხასიათდება, შექრილია ჭარბი იმპულსურობა, სენზიტივობა, ქცევაში რიგილობა, დისკოლური ემოციები, ემოციური ლაბილობა სიტუაციით განისაზღვრება (განწყობის ლაბილობა), რომელიც კომპენსირებულია ჭარბად განვითარებულ, გარემოსთან ადაპტაციის მექანიზმის — განწყობის დინამიკურობით. ტლანქი დინამიკური განწყობა განპირობებს მასში ინტროვერსიის და ექსტრავერსიის თანაარსებობას, სადაც წამყვანია: ექსტრავერსია, ექსტრაცეპცია; აქტივობის პროცესში ძლიერი ადაპტაციის უნარი, ენერგიულობა და ოპტიმიზმი (ყველა ეს ნიშანი ცალ-ცალკე დადასტურდა პროექციული ტესტების მიხედვით, მაგრამ მხოლოდ ტლანქი დინამიკური, ლაბილური განწყობა აქცევს ამ ნიშნებს ერთ სტრუქტურაში ჩამოყალიბებული მთლიანი პიროვნების მახასიათებლად).

ამ მოზარდის გარემოს მიმართ პოზიციის — დიდი პიროვნული წონის განწყობის შინაარსი (რომელიც ფორმის მხრივ ტლანქი-დინამიკური კონსტანტურ-ლაბილურია) შემდეგია: დამოუკიდებლობისაკენ სწრაფვა, ყურადღების ცენტრში ყოფნა, წარმატების ძლიერი მოთხოვნილება, შემეცნების ინტერესი, დედის მიმართ ურთიერთში შერწყმული ფარული აგრესია და მორჩილება; სხვისაგან დახმარების ძიება — შერწყმული დომინანტობასთან; უფროსებისადმი მოწიწება,

პატივისცემა — შერწყმული ფარული პროტესტის და აგრესივობის თვისებებთან; სასჯელის შიში და მისგან თავის არიდება; გამოსყიდვითი მოქმედებები — ემოციურობა, მოსაზრებულობა ქცევაში (სალა-არჩევანის ძიება), შემოქმედებითობა, პროექციულობა, ოჯახის გარეთ სოციალური კავშირების ძიება, წესრიგისმოყვარულობა, დაურწმუნებლობისა და დამცირებულობის ხშირი განცდა, გოგონების წინაშე — „შორით კვდომის“ მდგომარეობა.

ძირითადი სიტუაციები, სადაც ხდება აღნიშნული „ნევროზული“ თვისებების აქტუალიზაცია არის ყველა სახის გარემო, რომელიც ზღუდავს მის სურვილს: — ოჯახი, დედ-მამა, გოგონების საზოგადოება, ამხანაგის მიერ წარმოქმული დამამცირებელი სიტყვა და სხვა. სკოლის გარემოში, სწავლის, საზოგადოებრივი მუშაობის პროცესში, პიონერბანაკში, ბავშვთა ჯგუფებთან ურთიერთობისას თავს იჩენს დამოუკიდებელი აქტივობა, ექსტრავერსია, ექსტრაექცია და ენერგიულობა.

VIII. ობიექტურ სინამდვილესთან ოლიგოფრენი ბავშვის შეგუების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი

ოლიგოფრენთა ფსიქოლოგიურმა შესწავლამ გამოავლინა მათი ფსიქიკის ტიპური თავისებურებანი, რისი ახსნაც არ ხერხდება მხოლოდ მათი ინტელექტისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური დეფექტით.

რაში მდგომარეობს ეს თავისებურებანი, რა ნაკლოვანება ახასიათებს ოლიგოფრენის ფსიქიკას, როგორც სინამდვილესთან შეგუების ორგანოს?

ოლიგოფრენის ფსიქიკის პირველი სისტემატური ექსპერიმენტული შესწავლის ცდა კურტ ლევინს და მის მოწაფეებს ეკუთვნის. ლევინმა ცხადყო ოლიგოფრენის ფსიქიკისა და ქცევის არაელასტიკური, გახევებულო, ე. წ. რიგიდული ხასიათი. ექსპერიმენტებმა აჩვენეს, რომ ოლიგოფრენ ბავშვს შეუდარებლად უფრო ძლიერი ტენდენცია აქვს დაუბრუნდეს შეწყვეტილ აქტივობას, ვიდრე იმავე ასაკის ნორმალურ ბავშვს, ამასთან მისი ფსიქიკა ეწინააღმდეგება შეწყვეტილი აქტივობის თუნდაც მსგავსი აქტივობით შეცვლის ცდას, მას უძნელდება საწყისი მიზნის ახალი მიზნით შეცვლა. გამოვლინდა ოლიგოფრენის მეტი გამძლეობა „მოყირკების“ პროცესისადმი. მას დაუინებით შეუძლია რაიმე აქტივობის გამეორება „სრულ მოყირკებამდე“. იმ დროს, როდესაც ნორმალური ბავშვი მოქმედების პროცესში მოყირკებული ქცევის რაიმე მსგავსი ქცევით შენაცვლებას ახერხებს,

ოლიგოფრენი მოქმედებს „ან-ან“-ის პრინციპით: იგი ან განაგრძობს სწორედ ამ სახის მოქმედებას ან მთლიანად წყვეტს მას (ე. ი. ან არა აქვს მოყირკებული ანდა აბსოლუტურად მოყირკებული აქვს). ეს ფაქტები ლაპარაკობს ოლიგოფრენი ბავშვის ქცევის მოუქნელობის, პედანტურობის, რიგიდულობის შესახებ. მაგრამ ამავე ავტორებმა შენიშნეს ზოგიერთი ისეთი ფაქტიც, რომლებიც სწორედ თითქოს მათი ქცევის ადვილად განანაცვლებაზე ლაპარაკობს და ამდენად ოლიგოფრენის ქცევისათვის ასე დამახასიათებელი გახევებულობის, სიტლანქის ფონზე პარადოქსის შთაბეჭდილებას ახდენს. როგორც აღნიშნული იყო, ოლიგოფრენს, ერთის მხრივ, შეწყვეტილი აქტივობის განახლების ძლიერი ტენდენცია აქვს, მაგრამ თუ მოქმედების შეწყვეტისას მას სიტუაციას რამდენადმე შევეუცვლით, მაგალითად, სხვა მაგიდასთან გადავიყვანთ, ეს ტენდენცია მკვეთრად დაეცემა. შენიშნულია ასეთი პარადოქსიც: ოლიგოფრენს ახასიათებს მიზანზე ფიქსირებულობა, მაგრამ მასვე ახასიათებს ანომალური „გაფანტულობაც“: იგი სიტუაციის რომელიმე ერთ ნაწილზე იძლევა რეაქციას, შემდეგ სულ სხვა ნაწილზე იწყებს რეაგირებას, და ამიტომ სწრაფად ინაცვლებს ერთი მოქმედებიდან მეორე, მასთან სრულად დაუკავშირებელ მოქმედებაზე, შემდეგ მესამეზე და ა. შ. ასევე პარადოქსულია ის ფაქტიც, რომ თუმცა ოლიგოფრენი, ერთის მხრივ, ერთხელ დასახული მიზნისადმი ერთგულებას და პედანტურობას იჩენს, ამ მიზნის თუნდაც მსგავსი მიზნით შეცვლას წინააღმდეგობას უწევს, მეორე მხრივ, იგი ამქვლავნებს ზოგიერთ შემთხვევაში მიზნის შენაცვლების აშკარა ტენდენციას, მაგალითად, ძნელ ამოცანას უფრო ადვილით ცვლის, ან კმაყოფილება ამოცანის არასრული გადაწყვეტით.

ვიდრე ოლიგოფრენის ქცევის ამ თავისებურებათა ახსნაზე გადავიდოდეთ, უფრო დაწვრილებით განვიხილოთ ოლიგოფრენი ბავშვის ფსიქიკური პროცესების თავისებურებანი, რომლებიც განსაკუთრებით დეტალურადაა შესწავლილი საბჭოთა ავტორთა სპეციალურ, ფსიქოლოგიურ გამოკვლევებში¹. მოკლედ შევეხოთ ამ გამოკვლევათა შედეგებს.

ერთ-ერთი ძირითადი თავისებურება, რომელიც თვალში ეცემა მკვლევარს ოლიგოფრენის აღქმის შესწავლისას, არის მისი აღქმის ინერტულობა ანუ „ინაქტიურობა“. ოლიგოფრენის აღქმა გახევებულია. ერთხელ აღქმულს იგი სხვა თვალსაზრისით ვეღარ უდგება, მის ახლებურ ინტერპრეტაციას, ვეღარ ახდენს. ასე მაგალითად, სქემატური ნახატის ტაქსიტოსკოპში ჩვენებისას, ოლიგოფრენი ბავ-

¹ იხ. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Под ред. Ж. И. Шиф, Москва; 1965.

ში ნახატის პირველი მცდარი ცნობის შემდეგ ვეღარ ახერხებს თავისი ინტერპრეტაციის შეცვლას, მიუხედავად იმისა, რომ ყოველი შემდგომი ექსპოზიციისას სურათი თანდათან მდიდრდება დეტალებით და უფრო და უფრო ადვილი საცნობი ხდება. ოლიგოფრენი „ეწებება“ თავის პირველ მცდარ ჩვენებას მაშინაც, როდესაც მას თითქმის შევსებულ სურათს აჩვენებენ.

ოლიგოფრენის აღქმის ინერტულობა ნათლად ჩანს ვერესოტსკაიას ექსპერიმენტშიც (1940), სადაც მათ ტაქსიტოსკოპში უნდა ეცნოთ საგნის გამოსახულება სივრცეში არასწორი მდებარეობის პირობებში. ამ ცდებში ოლიგოფრენი ბავშვები, ნორმალურ ბავშვებთან შედარებით, მნიშვნელოვან თავისებურებებს ავლენდნენ. მაშინ, როდესაც ნორმალური ბავშვები ადვილად ცნობდნენ გადაბრუნებულ სურათებს, ოლიგოფრენები გადაბრუნებულ სურათს სწორ მდგომარეობაში მყოფ სხვა სურათად აღიქვამდნენ. მაგალითად, უკულმა დადებულ ლამბაქისა და ფინჯანის სურათს სოკოდ აღიქვამდნენ, სურათს — თასად და სხვ. ეს მათი თავისებურება, ავტორის აზრით, იმით აიხსნება, რომ ოლიგოფრენი აღქმის ჩვეულ წესზეა მიჯაჭვული, მისთვის საგნის „ზემო“ და „ქვემო“ ნაწილი მუდამ ემთხვევა სივრცის „ზემოსა“ და „ქვემოს“. უშუალოდ მოცემული გრძნობადი მასალის სტრუქტურირება ხდება ამ ჩვეული ფიქსირებული მეთოდით, რის გამოც გადაბრუნებული სურათი ჩვეულებრივ მდგომარეობაში მყოფი სხვა საგნის გამოსახულებად აღიქმება.

ოლიგოფრენის აღქმის მნიშვნელოვანი თავისებურებაა აგრეთვე აღქმის არადიფერენცირებულობა. ოლიგოფრენი ბავშვი ნაცნობ საგნად აღიქვამს ხშირად მისგან ძალიან განსხვავებულ საგანს, მაგალითად, ციყვს — კატად ან მელად, კომპასს — საათად. ფერების დაჯგუფებისას ერთ ჯგუფში ათავსებს განსხვავებული ტონის ფერებს, მაგალითად, მუქ ლურჯსა და მუქ მწვანეს. ფორმის მიხედვით დაჯგუფებისას (ტიშინის ცდები) კვადრატების ჯგუფში ათავსებს მართკუთხედებსა და სამკუთხედებსაც („კუთხოვან“ ფიგურებს). აღქმისა და ცნობის არადიფერენცირებულობა ოლიგოფრენის მიერ სინამდვილის ასახვის ძალიან დამახასიათებელი თავისებურებაა.

თავისებურებით ხასიათდება ოლიგოფრენის მეხსიერების პროცესებიც. ოლიგოფრენს, ნორმალური ბავშვისაგან განსხვავებით, აქვს ტენდენცია იმავე წესრიგით აღადგინოს მასალა, როგორითაც მიწოდებული იყო, მიუხედავად იმისა, ეძლეოდა ასეთი ინსტრუქცია თუ არა (ა. ვ. ზანკოვი). ეს მიუთითებს ოლიგოფრენის მიერ ერთხელ მიღებული შთაბეჭდილების გადაბეჭდვების სიძნელეზე. აქ წამყვან როლს ასრულებს ის გარეგანი სივრცით-დროითი კავშირები, რომლითაც მასალა იყო მიწოდებული.

მასალის პირველი რეპროდუქცია ოლიგოფრენთან თვისებრივად განსხვავებულ როლს ასრულებს მის მიერ მასალის დასწავლაში, ნორმალურ ბავშვთან შედარებით (ვ. პეტროვა). პირველი რეპროდუქცია დომინანტურ გავლენას ახდენს მომდევნო რეპროდუქციებზე. ტექსტის მრავალჯერ მიწოდების მიუხედავად ოლიგოფრენები ნაწილობრივ და ზშირად მთლიანად იმეორებენ პირველი რეპროდუქციისას დაშვებულ შეცდომებს. ამის გამო გამეორება შეცდომების გასწორების შესაძლებლობას კი არ აძლევს ოლიგოფრენს, როგორც ეს ხდება ნორმალურ ბავშვთან, არამედ გამეორების პროცესში ხდება შეცდომათა და უზუსტობათა განმტკიცება.

ტექსტის რეპროდუქციის შესწავლამ (გ. მ. დულენევი) აჩვენა, რომ ოლიგოფრენი მიწოდებული ტექსტიდან იმახსოვრებს გაცილებით ნაკლებს, ვიდრე ნორმალური ბავშვი, მაგრამ დამახსოვრებულ ნაწილებს აღადგენს ზუსტად იმავე წესრიგით. ამგვარად, ოლიგოფრენთან რეპროდუქციის თავისებურებათა შესწავლა გვიჩვენებს, რომ ოლიგოფრენის ცოდნა მიჯაჭვულია იმ პირობებზე, რომელშიც იგი შეთვისებული იყო, და ამ პირობებისაგან მისი გამოცალკეება ოლიგოფრენისათვის დიდ სიძნელეს წარმოადგენს. მისი ცოდნა არამობილური, გაქვავებულია. ამიტომ, რომ პირობების მცირეოდენი ცვლილება კი იწვევს მასთან დიდ სიძნელეს მასალის რეპროდუქციაში. ოლიგოფრენის მეხსიერების ეს თავისებურება — მიჯაჭვულობა იმ ფორმაზე, რომლითაც მოხდა დახსოვნება, საჭიროდ ხდის მასთან სწავლების სპეციალური მეთოდების გამოყენებას. სახელდობრ, ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებმა დაადასტურა გამეორების მრავალფეროვნების, გამეორების ფორმების ვარიაციის განსაკუთრებული მნიშვნელობა წარმატებითი დახსოვნებისა და რეპროდუქციისათვის ოლიგოფრენთან. სწავლების ეს მეთოდი დანერგილია დამხმარე სკოლის პრაქტიკაში.

დავიწყების პროცესის ექსპერიმენტულმა შესწავლამ (ი. სოლოვიოვი და სხვ.) აჩვენა, რომ ეს პროცესიც მათთან რიგი თავისებურებებით ხასიათდება. ნორმალურ ბავშვთა დავიწყების პროცესისაგან იგი განსხვავდება არამარტო სისწრაფითა და ინტენსივობით, არამედ თვისობრივადაც. ნორმალურ ბავშვთა წარმოდგენაში პროცესის საწყის ეტაპებზე ცვლილებები ხდება საგნის თავისებურების, სპეციფიკის ზაზგასმის მიმართულებით, ზოლო ოლიგოფრენის ახალი წარმოდგენები სწრაფად მიემსგავსება ძველ, ჩვეულ წარმოდგენებს, ხდება წარმოდგენათა ურთიერთმიმსგავსება, „გათანაბრება“. ასეთივე კანონზომიერებით ხასიათდება ოლიგოფრენის მიერ სიტყვიერი მასალის დავიწყებაც. დამხმარე სკოლის მასწავლებლები მიუთითებენ, რომ დავიწყების ეს სიძნელებები ამ ბავშვებისათვის ყველა დისციპ-

ლინის გავლისას იჩენს თავს: ახალ მასალას ბავშვი ალაგებს ადრე გავლილ მასალასთან მიმსგავსებულად. ოლიგოფრენისთვის დამახასიათებელი წარმოდგენათა მიმსგავსების ტენდენცია ხასიათდება ძველი წარმოდგენის ახლისადმი მიმსგავსებით, ახალი წარმოდგენის ძველისადმი და მსგავს წარმოდგენათა ურთიერთმიმსგავსებით. ამ თავისებურებათა გამო საგანთა დამახასიათებელი ნიშნები არ რჩება ოლიგოფრენის მეხსიერებაში. გარესამყაროს მრავალფეროვან საგანთა ამსახველი წარმოდგენების ურთიერთმიმსგავსებას მის ცნობიერებაში შედეგად მოსდევს სინამდვილის რთულ და სპეციფიკურ მიმართებათა გამარტივება.

თავისებურებით ხასიათდება ოლიგოფრენის აზროვნების პროცესიც. მისი ერთ-ერთი ძირითადი თავისებურებაა ინერტულობა, ძნელი გადანაცვლებადობა. ეს თავისებურება ვლინდება, კერძოდ, იმაში, რომ ოლიგოფრენს არ შეუძლია ამოცანის გადაწყვეტის ერთხელ მიღებული წესის შეცვლა, მისი არაადეკვატურობის მოუხედავად, და ახალ თვალსაზრისზე დადგომა. ოლიგოფრენის აზროვნების ინერტულობა მკაფიოდ ვლინდება მის მიერ ინტელექტუალური ამოცანის გადაჭრის პროცესში (ი. სოლოვიოვი).

ამოცანის გადაჭრა ყოველთვის მოითხოვს წარსული გამოცდილების გამოყენებას. მაგრამ იგი უცვლელი სახით კი არ გამოიყენება, არამედ უნდა მოხდეს მისი გარდაქმნა ახალი ამოცანის სპეციფიკური პირობების შესატყვისად. სწორედ აქ, ძველი ცოდნის აქტუალიზაციის პროცესში, ვლინდება ოლიგოფრენის აზროვნების გახევებულობა, სტერეოტიპულობა: წარსულ ცოდნას იგი იყენებს სრულიად უცვლელი სახით და არა იმგვარად, რომ მოცემული ამოცანის სპეციფიკურობას ანგარიში გაეწიოს. ახალ ამოცანას ბავშვები წყვეტენ მათთვის ცნობილი სულ სხვა ტიპის ამოცანის ანალოგიურად, და ამ დროს ემყარებიან ამ ამოცანათა შორის წმინდა გარეგნულ მსგავსებას. ი. სოლოვიოვის თანახმად, ოლიგოფრენს არ შეუძლია ძველი ცოდნის შეცვლა, დანაწევრება, ახალი პირობების შესატყვისად გადაშუშავება. ამიტომ იგი ძველ გამოცდილებას უცვლელი სახით იყენებს და, ცვლის ახალ ამოცანას, მას ძველ ამოცანას ამსგავსებს, „უთანაბრებს“.

აზროვნების ინერტულობა ჩანს შედარების ოპერაციის თავისებურებებშიაც. მაგალითად, საგანთა მსგავსების დადგენისას ოლიგოფრენს უჭირს გადასვლა ამ საგანთა თავისებურების შემჩნევაზე. საგანთა მსგავსების საფუძველზე ისინი საგანთა იგივეობრივობის დადასტურებამდე მიდიან. (მაგალითად, „ეს ჭიქები ერთნაირებია: დიდებია და შუშისა“).

აზროვნების ინერტულობასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული

ოლიგოფრენის აზროვნების „კონკრეტულობა“. მისთვის ყოველი საგანი და მოვლენა სიტუაციის განუყოფელ ნაწილს წარმოადგენს, მისი ცოდნა მიჯაჭვულია იმ პირობებზე, რომლებშიც იგი შექმნილიქნა, იგი კონკრეტულ ხასიათს ატარებს, ეს ნათლად ჩანს, მაგალითად, ოლიგოფრენის მიერ მასალის დაჯგუფების ხასიათიდან: იგი უარს აცხადებს ერთ ჯგუფში მოათავსოს ძალი და კატა, რადგან „ისინი მტრებია“, ან მელა და ხოჭო, რადგან „მელა ტყეში ცხოვრობს, ხოჭო კი დაფრინავს“. ამავე დროს ერთ ჯგუფში თავსდება: მერხი, წიგნი, ფანქარი, სამელნე — რადგან ისინი „მერხზე დევს“, მეორე ჯგუფში — მაგიდა, თეფში, კოვზი — რადგან „მაგიდაზე ჭამენ“ და სხვ. საგანთა გაერთიანება ხდება კონკრეტულ — სიტუაციური განზოგადების საფუძველზე, რომელიც საგანთა შორის სივრცით-დროით კავშირებს ემყარება (ბ. ვ. ზეიგარნიკი).

ოლიგოფრენის განზოგადების „კონკრეტულობის“ გამო, მისი იმ თავისებურების გამო, რომ იგი საგანთა და მოვლენათა არსებით ნიშნებს კი არ ემყარება, არამედ მათ შორის არსებულ გარეგან, თვალსაჩინო მსგავსებას, იგი ერთი მხრივ, „ზედმეტად ფართოა“, ხოლო მეორე მხრივ, „ზედმეტად ვიწრო“ (ყ. ი. შიფი). ოლიგოფრენი ბავშვი გარკვეული სახელწოდებით აღნიშნავს ისეთ საგნებსაც, რომლებიც საგანთა მოცემულ კატეგორიას არ ეკუთვნის, ამავე დროს ამ სახელწოდებას არ ხმარობს ამ კლასის ნამდვილ წარმომადგენელთა მიმართ, თუ კი ისინი გარეგნულად მკვეთრად განსხვავდებიან დანარჩენებისაგან. ფერების დაჯგუფების ექსპერიმენტში (ყ. შიფი) უმცროსი კლასის ოლიგოფრენი ბავშვები ერთ ჯგუფში ათავსებენ მაძლარ წითელსა და მაძლარ ნარინჯისფერს, — ერთად ათავსებენ ლურჯსა და იისფერს: ამავე დროს ისინი სხვადასხვა ჯგუფს აკუთვნებენ ერთიდაიგივე ფერიანი ტონის მქონე, მაგრამ სიმძლვრით ან სინათლის ხარისხით განსხვავებულ ფერებს. ამ ბავშვების განზოგადება, შიფის თანახმად, ემყარება არა აზროვნებით ოპერაციას — ფერიანი ტონის გამოყოფას, არამედ ფერთა მსგავსების უშუალო შთაბეჭდილებას.

ამრიგად, ოლიგოფრენისათვის დამახასიათებელი განზოგადების თავისებურებათა გამო მისთვის სინამდვილე ერთი მხრივ, არასწორად დახლეჩილ-დაწყვეტილია, მეორე მხრივ, ასევე არათანაბარზომიერად გაერთიანებულა ოლიგოფრენისათვის დამახასიათებელ კონკრეტულ-სიტუაციურ განზოგადებას მისი აზროვნების პროცესებში, და საერთოდ მის ფსიქიკურ მოქმედებაში, გაცილებით უფრო დიდი ქმედითი ძალა აქვს, ვიდრე საგანთა არსებით ნიშნებზე დამყარებულ იმ „დასწავლილ განზოგადებას“, რომელსაც იგი ითვისებს სკოლაში და, რომელიც მის სასიცოცხლო პრაქტიკაში ნაკლებმნიშვნელოვან როლს თამაშობს.

ოლიგოფრენის შემეცნებითი თავისებურებების შესწავლის შედეგების განხილვა გვიჩვენებს, რომ ყველა მისი შემეცნებითი ფუნქციისათვის დამახასიათებელი საერთო ნიშნებია ინერტულობა (რიგიდობა) და არადიფერენცირებულობა. მისი შემეცნებითი პროცესების ყველა სხვა დანარჩენი თავისებურება მჭიდრო კავშირშია ამ ორ ძირითად თვისებასთან. ეს ის ნიშნებია, რომლებიც ლევინმა გამოყო როგორც ოლიგოფრენის ფსიქიკის ყველაზე ზოგადი და განმასხვავებელი ნიშნები, მაგრამ, რომლებიც მან, როგორც ჩვენ ამას შემდეგში ვნახავთ, ამხსნელ პრინციპებამდე აამალა.

ეს ორი ძირითადი თავისებურება თავს იჩენს იმ პარადოქსულ მოვლენებშიც, რომლებიც თავისებური ფორმით ვლინდება ოლიგოფრენის შემეცნებით პროცესებშიც, რაც იმის მაჩვენებელი უნდა იყოს, რომ ეს პარადოქსული მოვლენები ოლიგოფრენისათვის შემოხვევითი კი არაა, არამედ სწორედ მისი ბუნების თავისებურებიდან მომდინარეობს. მოვიყვანოთ ზოგიერთი ასეთი „პარადოქსის“ მაგალითი.

ოლიგოფრენის აღქმისთვის დამახასიათებელია, ერთი მხრივ, სიტუაციაზე უკიდურესი მიჯაჭვულობა, „კონკრეტულობა“ (საგანი სიტუაციიდან გამოყოფილი არაა, იგი სიტუაციისაგან იძენს თავის მნიშვნელობას); მეორე მხრივ, მისი აღქმისათვის ასევე დამახასიათებელი არადიფერენცირებულობა, ე. ი. სიტუაციისათვის ანგარიშგაუწევლობა და ამდენად „არაკონკრეტული“, „ზოგადი“ ზასიათი (მაგალითად, ოლიგოფრენი ნაცნობ საგნად აღიქვამს მასთან მიმსგავსებული საგნების ძალიან ფართო წრეს).

ოლიგოფრენის განზოგადება, ერთი მხრივ, მოცულობით ზედმეტად ფართოა (არადიფერენცირებული) — მოიცავს იმ ობიექტებსაც, რომლებიც მოცემულ კლასს არ ეკუთვნის, მეორე მხრივ, ზედმეტად ვიწროა — არ შეიცავს ამ კლასის ყველა წარმომადგენელს.

პარადოქსებით ხასიათდება ოლიგოფრენის მეხსიერებაც. მაგალითად, მისი რეპროდუქციისთვის დამახასიათებელია სიზუსტე, იმ სივრცით-დროითი კავშირებისადმი ერთგულება, რომელშიც აღქმული იყო მასალა: ოლიგოფრენი აღადგენს მასალას იმავე თანმიმდევრობით, როგორითაც იგი იყო მიწოდებული, იგი აღადგენს ტექსტს ზუსტად იმავე სიტყვებით და სხვ. ამგვარად, მისი რეპროდუქცია მიჯაჭვულია იმ პირობებზე, რომელშიც მოხდა აღქმა. მაგრამ ასევე დამახასიათებელია მისთვის საწინააღმდეგო ტენდენციაც: რეპროდუქციის დროს შეიტანოს ტექსტში ისეთი ფლემენტები, რომლებსაც მასალა არ შეიცავდა, რომლებიც მის ცოდნასთან ან პირად გამოცდილებასთანაა დაკავშირებული და, ამავე დროს, ტექსტთან მსგავსებას შეიცავს.

ამრიგად, რომ განვაზოგადოთ ყველა აღწერილი პარადოქსის წარ-

მოშობის საერთო პირობები, შეიძლება ვთქვათ, რომ ოლიგოფრენი ერთსა და იმავე დროს „სიტუაციის მონაც“ არის და საკმაო ანგარიშსაც არ უწევს სიტუაციას.

ოლიგოფრენის სწავლისა (learning) და სწავლის გადატანის კვლევის შედეგებიც ავლენს გარკვეულ წინააღმდეგობას: ერთი მხრივ, არსებობს მონაცემები, რომლებიც ადასტურებს სწავლის გადატანის უნარის მნიშვნელოვან უპირატესობას ნორმალურ სუბიექტებთან, და, მათგან განსხვავებით, წინა გამოცდილების ეფექტის ახალ სიტუაციაში გადატანის დიდ სიძნელეს ოლიგოფრენებთან (სოლოვიოვი, ლუბოვსკი, პინსკი, დესი, ჰილი, როსი, ზანდერსი და სხვ.). არის მონაცემები, რომლებიც აჩვენებს გადატანის თანაბარ ეფექტს ნორმალურ და ოლიგოფრენ სუბიექტებთან (პლენდერლაითი, სტივენსონი და ციგლერი). ამავე დროს ზოგიერთი მკვლევარი, უპირატესად თანამედროვე სპეციალურ ლიტერატურაში ხაზს უსვამს, რომ გარკვეულ პირობებში ოლიგოფრენი სუბიექტები ავლენენ გადატანის მეტ სიადვილეს და უფრო დიდ დიაპაზონს, ვიდრე ამავე გონებრივი ასაკის ნორმალური ცდისპირები (ო. კონორი, ბრაიენი და სხვები).

ეს უკანასკნელი შედეგები, თითქოსდა იმის დამადასტურებელია რომ ინტელექტუალურად ჩამორჩენილი სუბიექტები ავლენენ უპირატეს უნარს გადატანაში, ე. ი. იმ პროცესში, რომელიც ყოველნაირი სწავლის ბირთვს შეადგენს, პარადოქსულად გამოიყურება, და ამიტომ ამ შედეგებზე უფრო დაწვრილებით უნდა შევჩერდეთ.

ო. კონორის¹ ექსპერიმენტში ცდისპირს უნდა ესწავლა იმ სტიმულის არჩევა, რომელიც წინა ცდებში „უარყოფით სტიმულს“ წარმოადგენდა. ცდები ჩატარებული იყო თანაბარი გონებრივი ასაკის იმბეცილ და ნორმალურ (5 წლის) ბავშვებზე. აღმოჩნდა, როგორც მოსალოდნელი იყო, რომ „სწორი“ პასუხის სწავლას ანუ „დადებითი სტიმულის“ არჩევას „დადებითი“ ეწოდება. სტიმულს, რომლის არჩევანიც ჯილდოვდებოდა, იმბეცილები მეტ დროს ანდომებდნენ, ვიდრე ნორმალური ბავშვები. მაგრამ „შებრუნებულ“ ცდებში (რომლებშიც ჯილდო თავსდებოდა აქამდე უარყოფითი სტიმულის ქვეშ) მიღებული იყო მოულოდნელი შედეგი: იმბეცილები ამოცანის გადაწყვეტას — ახალი პასუხის სწავლას — ცდების ორჯერ უფრო ნაკლებ რაოდენობას ანდომებდნენ, ვიდრე ნორმალური ბავშვები. აღსანიშნავია, რომ როდესაც ო. კონორმა ექსპერიმენტში ახალი ფაქტორი — სიტყვიერი განმტკიცება შემოიტანა, ოლიგოფრენ-

¹ O'connor, N., Hermelin, B. — Discrimination and reversal learning in imbeciles. Medical Research council Soc. Psychiatry Research unit, Institute of psychiatry, London, 1958.

ნებმა დაკარგეს ეს თავისი უპირატესობა, როდესაც დადებით სტიმულზე თითოეული სწორი პასუხის შემდეგ მათ თხოვდნენ პასუხის ვერბალურ ფორმულირებას (ე. ი. მათ სიტყვიერად უნდა ეპასუხათ, სად იყო ჭილდო — დიდი თუ პატარა კოლოფის ქვეშ), ეს ბავშვები „შებრუნებული“ ამოცანის გადაწყვეტას ასე იოლად ვეღარ ახერხებდნენ. ამ შედეგებს ო'. კონორი შემდეგ მოსაზრებებზე დაყრდნობით ხსნის: პირობითი კავშირები, რომლებიც შექმნილია ვერბალური სისტემის მონაწილეობის გარეშე, ნაკლებ სტაბილურია და უფრო ადვილად ქრება, ვიდრე ვერბალური სისტემის მონაწილეობით შექმნილი კავშირები. ამიტომ იმბეცილი ბავშვები, რომლებიც ამოცანის გადაწყვეტის პრინციპის ვერბალურ ფორმულირებას არ ახდენენ, უფრო ადვილად ახერხებენ პასუხის რევერსიას. მათი პასუხები ვერბალურად გაშუალებული არ არის, ისინი უშუალოდ სტიმულის ზემოქმედებაზე იძლევიან პასუხს. მაგრამ როდესაც მათ სპეციალური ზომების მიღებით მიიყვანენ ამოცანის გადაწყვეტის ვერბალურ ფორმულირებამდე, პირობითი კავშირები მტკიცდება და ისინი პასუხის სწრაფად შებრუნებას ვეღარ ახერხებენ.

შეეჩერდეთ ბრაიენის¹ (1965) გამოკვლევაზედაც. ბრაიენის კვლევას მიმართულება მისცა მისმა წინა გამოკვლევამ, რომელმაც აჩვენა, რომ ნორმალურ ბავშვებში ვერბალური ინსტრუქცია გადატანის ეფექტს ზრდიდა, ოლიგოფრენებში კი უარყოფით შედეგს იძლეოდა. რადგანაც მის ექსპერიმენტში ინსტრუქცია მხოლოდ რელევანტური სტიმულების განზომილებას ეხებოდა, ხოლო ირელევანტურზე არაფერს მიუთითებდა, ამიტომ ბრაიენმა დაუშვა, რომ ოლიგოფრენები გადატანის აქტივობის დროს, როგორც ჩანს, ხელმძღვანელობენ უპირატესად ნეგატიური სწავლით, და არა პოზიტიურით. სწორედ ამიტომაც, რომ ინსტრუქცია, რომელიც მხოლოდ პოზიტიურ სწავლას განამტკიცებს, ინტერფერირებს მისთვის ჩვეული ხასიათის გადატანის პროცესზე და აუარესებს მას.

თავის შემდგომ გამოკვლევაში ბრაიენმა ამ ჰიპოთეზის გამოსაძლიერი ექსპერიმენტული პირობები შექმნა. ნორმალურ 5—6 წ. ბავშვებს და ამავე გონებრივი ასაკის ოლიგოფრენებს ეძლეოდათ ერთი და იგივე საწვრთნელი დავალება (ასო H-ის არჩევა არა სიდიდის, არამედ ფერის მიხედვით). გადატანის ცდებში კი იგი მათ უკვე ისეთ პირობებში აყენებდა, რომ მათ შეძლებოდათ ან მხოლოდ პოზიტიური ან მხოლოდ ნეგატიური სწავლის გამოყენება. ეს მიიღწეოდა

¹ B r y a n t P. E. — The transfer of positive and negative learning by normal and severely subnormal children. Brit J. of psychol. 1965. 56. pp. 81 — 86.

იმით, რომ ცდების ერთ სერიაში ცდისპირებს ეძლეოდათ ამოცანა, რომელშიც სტიმულთა განზომილება (ფერი) იყო რელევანტური, რაც საწვრთნელში, ხოლო ირელევანტური განზომილება საწვრთნელისაგან განსხვავებული იყო (სხვადასხვა ასოები, რომლებიც არ იყო გამოყენებული საწვრთნელ დავალებაში, რომელშიც მოცემული იყო მხოლოდ ერთი ასო H, სხვადასხვა ზომისა და ფერისა). ამ გზით მიიღწეოდა მხოლოდ პოზიტიური სწავლის გადატანა. ცდების მეორე სერიაში, პირიქით, ცდისპირს ეძლეოდა ამოცანა, რომელშიც იგივე ირელევანტური განზომილება (სიდიდე) იყო ჩართული, რაც საწვრთნელ დავალებაში, ხოლო რელევანტური განზომილება (ასოები) განსხვავებული იყო. აქ შესაძლებელი ხდებოდა მხოლოდ ნეგატიური სწავლის გადატანა (ე. ი. არ უნდა აერჩიათ სიდიდის მიხედვით).

ბრაიენის მიერ მიღებულმა შედეგებმა გაამართლა მისი ვარაუდი; ოლიგოფრენი ბავშვების ჯგუფმა უპირატესობა გამოიჩინა ნორმალურებთან შედარებით იმ დავალებაში, რომელიც ნეგატიური სწავლის გადატანას თხოულობდა, ნორმალური ბავშვების ჯგუფმა კი, პირიქით, უპირატესობა გამოავლინა პოზიტიური სწავლის გადატანის დავალების შესრულებისას. ამ ორი ჯგუფის შედეგების განსხვავებულობას ბრაიენი ასე ხსნის: საწვრთნელ დავალებაში ცდისპირმა უნდა ისწავლოს რელევანტური განზომილების მხოლოდ ერთი ასპექტის (კონკრეტული ფერის) ამორჩევა და ამასთან ირელევანტური განზომილების ყველა ასპექტის (ფიგურის ყველა სიდიდის) უგულვებელყოფა. ამდენად, პოზიტიური სწავლა სპეციფიკურია, ნეგატიური კი — უფრო ზოგადი. აქედან გამომდინარე, ნორმალურ და გონებრივად ჩამორჩენილ სუბიექტთა გადატანის შედეგების სხვაობა უნდა აიხსნას იმით, რომ ნორმალური სუბიექტი გადატანას პროცესებში ემყარება სპეციფიკურ სწავლას, ხოლო ოლიგოფრენი კი უფრო ზოგადი ხასიათის მქონე სწავლას.

ასეთი ინტერპრეტაცია უკვე თეორიული თვალსაზრისით იწვევს დიდ ეჭვს: მეტისმეტად სააღბათოა, რომ ოლიგოფრენი ხელმძღვანელობდეს ნორმალურ ცდისპირთან შედარებით უფრო ზოგადი ცოდნით და თანაც არა პოზიტიური ცოდნით, არამედ ნეგატიურით, რომელიც გაცილებით უფრო აბსტრაქტული ხასიათისაა. ბრაიენის ექსპერიმენტების შედეგები სულ სხვაგვარ ინტერპრეტაციას მოითხოვს, რაზედაც ჩვენ ქვემოთ შევიჩერდებით.

ახლა კი დავუბრუნდეთ საკითხს იმის შესახებ, თუ როგორაა ნაცადი ოლიგოფრენის ფსიქიკის სტრუქტურის თავისებურებათა ახსნა ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში.

გონებრივი ჩამორჩენილობის ფსიქოლოგიური ბუნების გაგებას

ლევინი ცდილობს ე. წ. დინამიკური თეორიის საფუძველზე, რომელიც ლევინის პიროვნების ზოგადი თეორიიდან აღებულ ცნებებს ემყარება. პიროვნება, ლევინის თანახმად, დიფერენცირებულია სხვადასხვა ფსიქიკურ სფეროებად. პიროვნებები შეიძლება განსხვავდებოდნენ როგორც სტრუქტურულად (მაგ. სფეროთა დიფერენციაციის ხარისხით), ისე თვით სფეროების ფსიქიკური მასალის თავისებურებების მხრივაც: ფსიქიკური მასალა შეიძლება იყოს მოქნილი, „დენადი“, ან, პირიქით, ტლანქი, გახევებული. უკანასკნელ შემთხვევაში ლევინი „ფუნქციონალური“, „ტოპოლოგიური“ ან „დინამიკური“ რიგიდობის შესახებ ლაპარაკობს. ამრიგად, ტოპოლოგიური რიგიდობა ფსიქოლოგიური სფეროს მასალის გახევებულობაში მდგომარეობს. მეორე მხრივ, ტოპოლოგიურ რიგიდობას ლევინი განსაზღვრავს. აგრეთვე როგორც სფეროს საზღვრის თვისებას. რიგიდობა ფსიქოლოგიური სფეროს საზღვრის ის თვისებაა, რომელიც ხელს უშლის მეზობელ სფეროთა შორის კომუნიკაციას. გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვი იმავე ასაკის ნორმალური ბავშვისაგან განსხვავდება, ჭერ ერთი, სტრუქტურულად (ნაკლებ დიფერენცირებული ფსიქოლოგიური სფეროები აქვს) და, მეორე, დინამიკურადაც: მისი ფსიქიკური მასალა უფრო ტლანქი, არაელასტიკურია. ოლიგოფრენის სწორედ ამ უკანასკნელი თავისებურებიდან, მისი „დინამიკური რიგიდობიდან“ გამოყავს ლევინს გონებრივად ჩამორჩენილის ყველა თავისებურება, მისი ნაკლები დიფერენცირებულობისა და განვითარების ნელი ტემპის ჩათვლით (სისტემის ფუნქციონალური მოუქნელობა აძწელებს მის დიფერენციაციასაც).

გონებრივად ჩამორჩენილის ქცევის მოუქნელობის, პედანტურობის, სტერეოტიპულობის საფუძველს მისი ტოპოლოგიური რიგიდობა წარმოადგენს. დინამიკური რიგიდობის გამო ოლიგოფრენის ფსიქიკური სისტემები ან მთლიანად გამოყოფილია ერთმანეთისაგან, ან მთლიანად შერწყმული. სწორედ ეს ხდის გასაგებს ოლიგოფრენისთვის დამახასიათებელ „ან—ან“ ქცევას. ამითვე აიხსნება მისი ქცევის პარადოქსებიც. მაგალითად, მოქმედებაზე მიწებება, ერთი მხრივ, და ამავე დროს ყურადღების ადვილი გადახრადობა აიხსნება იმით, რომ ოლიგოფრენისათვის თითოეული სიტუაცია თავის თავშია ჩაკეტილი, მოწყვეტილია მეორეს. ამიტომ ოლიგოფრენი ან მთლიანად ერთ სიტუაციაშია ან მეორეში. სწორედ ამის გამო იგი მიზანზე მტკიცე ფიქსაციას იჩენს, მაგრამ თუკი გარემო პირობები შეიცვალა, მაშინ სწორედ იმის გამო, რომ ის ან ერთ სიტუაციაშია ან მეორეში, იგი მთლიანად ტოვებს ძველ ქცევას და ახალზე გადადის (აქედანაა მისი გაფანტულობა). დასასრულ ლევინის აზრით ტოპოლოგიური რიგიდობა განსაზღვრავს ოლიგოფრენის აზროვნების კონკრეტულობა-

საც: მისთვის საგნის მნიშვნელობა იმ კერძო, კონკრეტულ სიტუაციასთან არის დაკავშირებული, რომელშიცაა მოცემული.

ლევინის თეორია გაკრიტიკებულია გოლდშტაინის მიერ. მისი აზრით, სფეროთა შორის კომუნიკაციის დარღვევა, ანუ საზღვრების რიგიდობა, ამხსნელ პრინციპად არ გამოდგება. იმის ნამდვილ საფუძველს, რასაც ლევინი საზღვრების ტოპოლოგიურ რიგიდობას უწოდებს, წარმოადგენს აბსტრაქციის უნარის ნაკლოვანება. გონებრივად ჩამორჩენილთა ყველა თავისებურება გასაგები ხდება მათი ცენტრალური დეფექტიდან — აზროვნების ანომალური კონკრეტულობიდან. ისეთი გარემო, რომელიც სუბიექტისაგან აბსტრაქციის უნარს მოითხოვს, „კატასტროფულ სიტუაციაში“ წარმოადგენს ოლიგოფრენისათვის. მისგან თავდასაცავად იგი „მეფეობება“ ისეთ მოქმედებას, რომლის შესრულებაც შეესატყვისება მის უნარს. ამით აიხსნება ოლიგოფრენის რიგიდობა. იგი „მეორადი“ ხასიათისაა, მეორადია აბსტრაქციის უნარის დაზიანების მიმართ. რიგიდობა თავს იჩენს მხოლოდ მაშინ, როდესაც შეუსაბამობაა გარემოს მოთხოვნათა და ინდივიდის უნართა შორის. კატასტროფული სიტუაციიდან თავის დაღწევის მეორე გზაა ოლიგოფრენისათვის დამახასიათებელი „გაფანტულობა“, იგი რეაგირებს სიტუაციის მისთვის მისაწვდომ ნაწილზე, შემდეგ მეორე ნაწილზე გადადის და ა. შ. მაგრამ მთლიანად სიტუაცია მისთვის მიუწვდომელია. ამგვარად, ოლიგოფრენის რიგიდობასა და გაფანტულობას ერთი წყარო აქვს — აბსტრაქციის უნარის დაქვეითებულობა. ამიტომაც ახასიათებს ეს ორი, თითქოს ერთმანეთის საწინააღმდეგო თვისება ერთსა და იმავე პიროვნებას.

გოლდშტაინის თეორია, თავის მხრივ, გაკრიტიკებული იყო ვერნერის მიერ. ამ თეორიის უკმარობის დამამტკიცებელ საბუთად მას მოჰყავს ის ფაქტიური მონაცემები, რომლებიც აჩვენებს, რომ ოლიგოფრენი რიგიდობას ავლენს არა მარტო აბსტრაქტულ სიტუაციაში — არამედ კონკრეტულშიც, მაგალითად, მარტივ პერცეპტულ სიტუაციაში. ეს ფაქტები, ვერნერის აზრით, შეუძლებელს ხდის ოლიგოფრენის რიგიდობის საფუძვლად მისი აზროვნების კონკრეტულობის მიჩნევას.

როგორც ვნახეთ, ლევინის ტოპოლოგიური რიგიდობის თეორია ღიად სტოვებს იმ ძირითად საკითხს, თუ რატომაა ოლიგოფრენთან ზოგიერთი სტრუქტურები ერთმანეთისაგან ისე გამოყოფილი, რომ მათ შორის კომუნიკაცია შეუძლებელია, სხვები კი, პირიქით, სრულიად შერწყმული და ერთმანეთისაგან გაუდიფერენცირებული. კურტ გოლდშტაინი სწორედ ამ პუნქტში აკრიტიკებს ლევინს და აყენებს „კონკრეტულობის“ თეორიას ოლიგოფრენის ფსიქიკის თავისებურებათა ასახსნელად. გოლდშტაინი ეყრდნობა უდავო ფაქტს —

ოლიგოფრენის განზოგადების ნაკლოვანებას და ამ უქანასკნელს მისი ქცევის ფაქტორად აღიარებს. ამ პუნქტში მის ახსნას აშკარა უპირატესობა აქვს ლევისის ინტეპრეტაციის წინაშე. გასაგები ხდება ცალკეულ სიტუაციათა მოწყვეტილობა ოლიგოფრენის ქცევაში. მაგრამ გოლდშტაინის ახსნას სუსტი მხარეც აქვს: მის მიერ შემოტანილ ფაქტორს — აბსტრაქციის უნარის ნაკლოვანებას არ შეუძლია ახსნას ოლიგოფრენის ზოგადი რიგიდობა, მოცემული როგორც მის ქცევაში, ისე მის ფსიქიკურ სტრუქტურაში. როგორც ამაზე ვერნერი მიუთითებს და როგორც ეს ჩვენც ვნახეთ, ოლიგოფრენის შემეცნებითი პროცესების განხილვისას, მისი რიგიდობა თავს იჩენს ისეთ პირობებშიც, რომელიც არ თხოულობს ოლიგოფრენის ინტელექტისთვის მიუწვდომელ აბსტრაქციის უნარს.

აღსანიშნავია ისიც, რომ რიგმა მკვლევარებმა (სტივენსონი, ცივლიერი) დაადგინეს ოლიგოფრენის რიგიდობის გამოვლენის დამოკიდებულება მოტივაციურ პირობებზე. ამ ფაქტებზე დაყრდნობით ზოგიერთი მკვლევარი ისე შორს მიდის, რომ უარსაც კი აცხადებს რიგიდობა ოლიგოფრენის აბსოლუტურ დამახასიათებელ ნიშნად ჩათვალოს.

როგორ უნდა გაეწიოს ანგარიში ამდენ სხვადასხვა ფაქტორს, რომლებიც, როგორც ჩანს, ურთიერთმოქმედებენ და აპირობებენ ოლიგოფრენის ფსიქიკის თავისებურ სტრუქტურას?

ყველა ამ ფაქტორმა, ჩვენი აზრით, შეიძლება თავისი ადგილი იპოვოს იმ მთლიან, პიროვნული თეორიის თვალსაზრისით მათი განხილვისას, რომელიც სუბიექტის ფსიქიკური მოქმედების საფუძვლად განწყობას მიიჩნევს.

დ. უზნაძის განწყობის თეორიის ამოსავალი დებულებაა, რომ სინამდვილესთან ურთიერთობაში ჩართულია არა ცალკეული ფსიქიკური ფუნქციები, არამედ მოქმედების სუბიექტი, პიროვნება. სუბიექტი თავის მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად გარემოში აქტივობას მიმართავს და სინამდვილესთან ურთიერთობის პროცესში იყენებს თავის ძირითად „ორგანოს“ — ფსიქიკურ ფუნქციებს. ფსიქიკური პროცესები სუბიექტის სასიცოცხლო მოქმედებაშია ჩართული, მას ემსახურება, ყოველი ქცევა მოთხოვნილების ნიადაგზე აღმოცენდება; მოთხოვნილებით აღძრული სუბიექტი გარემოსკენ მიმართება, როგორც თავისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაციისკენ. ორი ფაქტორის — მოთხოვნილების და სათანადო ობიექტური სიტუაციის მოცემულობის საფუძველზე სუბიექტში აღმოცენდება მთლიანობითი ხასიათის მდგომარეობა — განწყობა, რომელშიც წინასწარ მოცემულია მისი ქცევის ობიექტური სიტუაციის შესატყვისი მიმართულობა. განწყობა სუბიექტის ფსიქოფიზიკური

ძალების იმგვარ მობილიზაციას ახდენს, რომ მან შეძლოს მოცემულ ობიექტურ ვითარებაში თავისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება.

ქცევას საბოლოო ანგარიშით გარემო განსაზღვრავს უზნაძის თანახმად, მაგრამ გარემოსა და ქცევას შორის დგას სუბიექტი, რომელიც სინამდვილეს მისთვის საინტერესო კუთხით, მისი მოთხოვნილების შესატყვისად, ასახავს, რის შედეგადაც მასში იქმნება დინამიკური მდგომარეობა — განწყობა, რომელიც თავის რეალიზაციას სუბიექტის გარკვეულ აქტივობაში პოულობს. განწყობის ერთ-ერთ არსებით მომენტს წარმოადგენს მისი გაპირობებულობა ობიექტური სიტუაციით (განწყობა ობიექტური სიტუაციის შესატყვისად ყალიბდება, იგი მისი ასახვაა, „სუბიექტში გადანაცვლებული ობიექტური ვითარებაა“). მეორე მხრივ, განწყობაში ასახულია სუბიექტის შინაგანი სფეროც, მისი მოთხოვნილების სფერო. განწყობა ამ ორი ფაქტორის — სუბიექტური და ობიექტური ფაქტორების ერთობლივი ზემოქმედების შედეგად აღმოცენდება. სწორედ ამით, განწყობის ცნება გასაგებს ხდის ფსიქიკური პროცესების „მიმართულ“ ხასიათს, მათს შესატყვისობას როგორც ობიექტურ სინამდვილესთან, ისე სუბიექტის მოთხოვნილებებთან, მიზნებთან, ასეა გადაწყვეტილი სუბიექტის ქცევის მიზანშეწონილების პრობლემა უზნაძის კონცეფციაში.

განწყობის, როგორც სუბიექტური და ობიექტური ფაქტორის შერწყმის გაგება და მისი გამოცხადება ყოველი აქტივობის პირობად, გულისხმობს აგრეთვე სუბიექტის გამოცდილების მონაწილეობას და განმსაზღვრელ ზემოქმედებას განწყობის წარმოქმნაში. როგორც სუბიექტის მოთხოვნილება, ისე მის მთლიან-პიროვნულ ძალთა მობილიზაცია ამ თეორიის მიხედვით სუბიექტის წინა გამოცდილების შედეგია. ამიტომ როგორ განწყობას გამოიწვევს გარკვეული მოთხოვნილების მქონე სუბიექტში შესატყვისი სიტუაცია, ეს დამოკიდებულია, უწინარეს ყოვლისა, ამ სუბიექტის წინასიტორიაზე. სწორედ აქ შემოდის ძალაში უზნაძის — „ფიქსირებული განწყობის“ ცნება, რომელსაც მის თეორიაში ძირითადი ადგილი უკავია.

უზნაძის თანახმად, სიტუაციის ზშირი გამეორების ან დიდი პიროვნული წონის გამო სუბიექტს შეიძლება „გაუფიქსირდეს“ განწყობა. ასეთი ფიქსირებული განწყობა მსგავს სიტუაციაში ადვილად აქტუალიზაციის თვისებას იძენს. ფიქსირებულ განწყობის საშუალებით ხდება წარსული გამოცდილების შემონახვა სუბიექტში. ამიტომ ფიქსირებული განწყობა სუბიექტის სინამდვილესთან შეგუებას ემსახურება. მაგრამ ფიქსაციის ეს თვისება ზოგიერთ შემთხვევაში ფიქსირებული განწყობის მისთვის რამდენადმე შეუსატყვისი პირობებში აღმოცენების შესაძლებლობასაც იძლევა, ასეთ შემთხვევაში იგი თავის შინაარსის შესატყვისად მოახდენს სიტუაციის ასიმილაციას და

შედრომებისა და ილუზიების წყარო შეიძლება გახდეს. უზნაძის სკოლის მრავალრიცხოვან ექსპერიმენტულ გამოკვლევებში განწყობის არსებობა დასაბუთებული იყო ფიქსირებული განწყობის სწორედ ასეთი შეუსაბამო მოქმედების გამოვლენის გზით. სწორედ ამაში მდგომარეობს უზნაძის ფიქსირებული განწყობის მეთოდი. ეს მეთოდი სინამდვილესთან ურთიერთობის გამაწონასწორებელი მექანიზმის — განწყობის მრავალ მიმართებაში დახასიათების შესაძლებლობას იძლევა. სახელდობრ, გვიხასიათებს მას დინამიკურობა — სტატიკურობის მხრივ, პლასტიკურობა — სიტლანქის მხრივ, — ირადიირებულობა — ლოკალობის, გენერალიზებულობა — დიფერენცირებულობის მხრივ, სტაბილურობის — განწყობის დროში გამძლეობის თვალსაზრისით, კონსტანტობა — ვარიაბილობის, ე. ი. პიროვნებისათვის განწყობის ნიშანთა უცვლელობის თვალსაზრისით და სხვ. ფიქსირებული განწყობის გენეტიკურმა შესწავლამ¹ დაადგინა, რომ განწყობის მექანიზმი ვითარდება დინამიკურობის, ელასტიკურობისა და დიფერენცირებულობის მიმართულებით.

ოლიგოფრენის ფსიქოლოგიური ბუნების, განწყობის ფსიქოლოგიის შუქზე ანალიზის შესაძლებლობა რომ გვექნოდა, ჩვენ უპირველეს ყოვლისა ფიქსირებული განწყობის მეთოდით ვიკვლიეთ ოლიგოფრენის განწყობის თავისებურებანი და დავადგინეთ მისი ფიქსირებული განწყობისათვის დამახასიათებელი საერთო ნიშნები. ეს ნიშნებია: სტატიკურობა ანუ განწყობის განსაკუთრებული გახევებულობა, შეცვლილი ობიექტური ვითარების შესატყვისად გარდაქმნის უუნარობა, განწყობის ჩაქრობის პროცესის სიტლანქე. გარდა ამისა ოლიგოფრენის ტლანქი, სტატიკური განწყობა ხასიათდება არადიფერენცირებულობით, რის მაჩვენებელიცაა ირადიაციისა და გენერალიზაციის მაღალი უნარე. მის ფიქსირებულ განწყობას ახასიათებს აგრეთვე ადვილი აგზნებადობა, ანუ ფიქსაციის მაღალი უნარი, სტაბილობა ანუ დროში გამძლეობის უნარი, და აგრეთვე ინტრა და ინტერმოდალური კონსტანტობა, ე. ი. მას მუდმივად, უცვლელად ახასიათებს განწყობის ზემოჩამოთვლილი ნიშნები. ოლიგოფრენის განწყობის ნიშანთა ერთობლიობა მნიშვნელოვნად განსხვავდება ნორმალური მოზრდილი სუბიექტების და ნორმალური ბავშვების განწყობის თავისებურებებისაგან. ოლიგოფრენის განწყობის სპეციფიკური ხასიათი და აგრეთვე ამ სპეციფიკურობის კონსტანტობა მი-

¹ დ. უზნაძე — განწყობის ფიქსაციის ექსპერიმენტული საფუძვლები, ფსიქოლოგია, ტ. VI, 1947.

² ხაკვატრიძე — ბავშვის განწყობის ზოგიერთი თავისებურება. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შრომები, 1941 წ., XVII.

უთითებს ოლიგოფრენის განწყობის თავისებურებათა, მკიდრო, არსებით კავშირზე მისი ფსიქიკის ზოგად სტრუქტურასთან¹.

შევვეცადოთ ოლიგოფრენთა განწყობის თავისებურებების შესახებ ჩვენი მონაცემების, ოლიგოფრენის ბუნების ზოგად ფსიქოლოგიურ შინაარსთან დაკავშირებას.

ოლიგოფრენთა ფსიქოლოგიური შესწავლის შედეგების განხილვამ ნათლად გვიჩვენა თუ რა დიდ როლს თამაშობს ოლიგოფრენის შემეცნებითი პროცესების სტრუქტურის დეფექტში დინამიური ხასიათის დარღვევები. ოლიგოფრენის აღქმის, მეხსიერების, აზროვნების შესწავლამ გამოავლინა, რომ ამ პროცესთა ძირითადი ნაკლოვანება მდგომარეობს მათ ინერტულ, რიგიდულ ხასიათში, მიჯაჭვულობაში იმ სივრცით-დროით კავშირებზე, რომლებშიც მოხდა მათი აღმოცენება. რიგიდობა ოლიგოფრენის ფსიქიკის ზოგად ქარაქტერისტიკას წარმოადგენს.

განწყობის ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით, რიგიდული ქცევის ფსიქოლოგიური საფუძველი ფიქსირებული განწყობის ახალი სიტუაციის სპეციფიკის შესატყვისად გადასტრუქტურების უუნარობაში, „განწყობის გადანაცვლების“ უუნარობაში უნდა ვეძიოთ. რას გვიჩვენებს ამ მხრივ ოლიგოფრენის განწყობის თავისებურებანი? მისი განწყობის ისეთი ნიშნები, როგორცაა: სტატისტიკურობა, სიტლანქე, სტაბილობა და კონსტანტობა სწორედ ოლიგოფრენის განწყობის ძნელ გადანაცვლებაზე ლაპარაკობს. ამასთან ოლიგოფრენის განწყობის გენერალიზებულობა, ირადიირებულობა და ადვილი ავზნებადობა ამ ძნელად გადანაცვლებადი განწყობის შეუსატყვის პირობებში ადვილად წარმოქმნას და ფიქსაციას უწყობს ხელს, ე. ი. ისევ რიგიდული ქცევის აღმოცენების პირობებს ქმნის. ამრიგად, ოლიგოფრენის განწყობის ნიშანთა მთელი ერთობლიობა აპირობებს მისი ფსიქიკური მოქმედების რიგიდულ, ინერტულ ხასიათს.

მაგრამ თუ განწყობის ცნება ოლიგოფრენისთვის დამახასიათებელ ზოგად რიგიდობას გვიხსნის, როგორ უნდა აგვიხსნას მან მისი ქცევისთვის ასევე დამახასიათებელი „ადვილი გადანაცვლების“ ფაქტები?

უზნადის განწყობის თეორია გულისხმობს, რომ სუბიექტში შექმნილი განწყობა განსაზღვრულია არა მარტო სუბიექტში არსებული მოთხოვნებით და ამასზე მოქმედი სიტუაციით, არამედ აგრეთ-

¹ უნდა აღინიშნოს, რომ ოლიგოფრენთა ფიქსირებული განწყობის კვლევის შედეგები ძალან უახლოვდება ამ ბავშვების უმაღლესი ნერვული სისტემის პირობითი რეჟლექსის მეთოდით კვლევის შედეგებს. იხ. Лубовский В. Н. — Особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов, Сб. Умственно отсталый ребенок под ред. Лурия, А. Р., Москва, 1960.

ვე სუბიექტის შინაგანი გამოცდილებითაც განწყობა მდგომარეობს იმ შინაგანი ძალების მობილიზაციაში, რომლის მატარებელიცაა სუბიექტი. ამის შესაბამისად, განწყობის შემუშავებისა და ფიქსაციის ფაქტორს უნდა წარმოადგენდეს არამარტო ობიექტური სიტუაციის გარკვეული პირობების მოცულობა, არამედ ისიც, თუ როგორაა მოცემული ობიექტი სუბიექტისათვის, რა ფსიქოლოგიურ ობიექტთან აქვს მას საქმე თავისი წარსული გამოცდილების შესატყვისად. ამიტომ ოლიგოფრენის განწყობის თავისებურებათა კვლევისას მიზნად დავისახებთ სწორედ იმ ფაქტორის როლის გამოვლენა, რომელიც გულისხმობს სუბიექტში ობიექტის თავისებურებათა ასახვის პირობებსა და შესაძლებლობებს.

ჩვენი ექსპერიმენტი შემდეგში მდგომარეობდა: ცდისპირს ეძლეოდა დავალემა კარნახით ეწერა რუსული სიტყვები. მაგრამ ერთი პირობის დაცვით — ყოველთვის როცა სიტყვაში იქნებოდა ხმოვანი „ა“ იგი ქართული შრიფტით დაეწერა. დასაწყისში ბავშვებს ვკარნახობდით თხუთმეტ-ოც იმეთ სიტყვას, რომელშიც ასო „ა“ მხოლოდ სიტყვის ბოლოში გვხვდებოდა (მაგ. КОШАКА). ეს იყო „საკანწყობო ცდები“, რომლებსაც იმის პროვოცირება უნდა მოეხდინა, რომ ცდისპირი მიჩვეულიყო ასო „ა“-ს მხოლოდ სიტყვის ბოლოში შეცვლას. ამას მოსდევდა „კრიტიკული ცდები“: ბავშვებს შეუმჩნივლად, გაფრთხილების გარეშე, ვაწოდებდით სიტყვებს, რომლებშიც ეს პირობითი ასო უკვე ორჯერ იყო ჩართული — არა მარტო სიტყვის ბოლოში, არამედ შუაშიც (მაგალითად, ШААКА).

ცდები ჩატარდა ბავშვების ორ ჯგუფზე (რომლებიც განსხვავდებოდნენ წერის ჩვევის დაუფლების დონით) — მეორე კლასის და მეოთხე-მეხუთე კლასის ოლიგოფრენ მოსწავლეებზე. ამ ორი ჯგუფის ბავშვების კვლევის შედეგად მიღებული შედეგები მკვეთრად განსხვავდებოდა ერთმანეთისაგან. მეოთხე-მეხუთე კლასელთა უდიდესი უმრავლესობა (76%) კრიტიკულ ცდაში შეცდომით ასრულებდა დავალებას: ცვლიდა ასო ა-ს მხოლოდ ბოლოში. მეორეკლასელთა უმრავლესობა (80%) სწორად ასრულებდა დავალებას (ა-ს ცვლიდა ბოლოში და შუაში).

ამრიგად, ამ ცდებში მივიღეთ ფაქტი. რომელიც სპეციალურ ლიტერატურაში ცნობილი „პარადოქსის ფენომენის“ ანალოგიურია. მოლოდინის საწინააღმდეგოდ, დაბალი კლასის ბავშვებმა, რომლებიც უფრო ცუდად იყვნენ დაუფლებულნი წერის ჩვევას, მოკვეცეს უკეთესი შედეგები, ე. ი. თითქოს გამოავლინეს უფრო მაღალი გადასაცვლებადობა, უფროსი კლასის ბავშვებთან შედარებით.

როგორ უნდა აიხსნას ეს შედეგები? უმცროსკლასელები დაუფლებულნი არიან „ასოების წერის“ ჩვევას, და ჭერ კიდევ არ ფლო-

ბენ „სიტყვის წერის“ ჩვევას. მათთვის სიტყვის წერა ერთიან, ინტეგრირებულ აქტს კი არ წარმოადგენს, არამედ ცალკეული ასოების სერიის წერას. უფროსკლასელები კი, მათგან განსხვავებით, უკვე დაუფლნენ სიტყვის, როგორც მთლიანი ერთეულის, წერას, ისინი განწყობილნი არიან არა ცალკეული ასოების, არამედ უფრო „მადალი რიგის ერთეულების“ — „სიტყვების“ საწერად. ამის შესატყვისად ჩვენს ექსპერიმენტში ამ ბავშვებს უფიქსირდებოდათ მოქმედების გარკვეული წესი — ასო „ა“-ს შეცვლა მხოლოდ სიტყვის ბოლოში. კრიტიკულ ცდებში ისინი ამ წესის მიხედვით მოქმედებდნენ, რის შედეგადაც შეცდომებს უშვებდნენ. ამგვარად უფროსი კლასის მოსწავლეებმა კრიტიკული ცდის მასალის ასიმილაცია მოახდინეს საგანწყობო ცდებში შემუშავებული განწყობით (ა-ს შეცვლა სიტყვის ბოლოში), რომელიც ამ მასალისათვის შეუსატყვისია. ამის შედეგად გაჩნდა ოლიგოფრენისთვის სპეციფიკური სიძნელე — „განწყობის გადანაცვლების“ სიძნელე და თავი იჩინა რიგიდულმა ქცევამ. აქ კიდევ ერთხელ გამოვლინდა ის გარემოება, რომ რაკი ოლიგოფრენს გაუფიქსირდა განწყობა, მისი მოქმედება ამ განწყობის ფარგლებში იკეტება და იგი ბრმა ზდება სიტუაციის ყველა იმ ასპექტის მიმართ, რომელთაც ეს განწყობა არ შეესატყვისება.

მათგან განსხვავებით უმცროსი კლასის ბავშვებს, რომლებიც წერის ჩვევის განვითარების დაბალი დონის გამო წერენ ცალ-ცალკე ასოებს და არა მთლიან სიტყვებს, მასალის დაქსაქსულობის გამო (იმის გამო, რომ არ არსებობს სიტყვა, როგორც მთელი) არ უფიქსირდებოდათ „სიტყვის“ ბოლოში შეცვლის განწყობა. და ამიტომ ისინი რიგიდულ ქცევასაც არ ამჟღავნებენ.

ცდების შედეგების ასეთი ახსნის სისწორის შესამოწმებლად ჩატარებული იყო ორი დამატებითი ექსპერიმენტი. პირველ ექსპერიმენტში უფროსი კლასის ბავშვები ხელოვნურად ჩავაყენეთ წერის დროს ისეთ პირობებში, როგორშიც ბუნებრივად იყვნენ მეორე კლასელები. ამისათვის ზემოაღწერილ ცდებში მათ ვაძლევდით დამატებით ინსტრუქციას, ეწერათ ასოები უკრავამოტოვებით. ეს იძულებულს ზდიდა ბავშვებს სიტყვები დაენაწევრებინათ ცალკე ასოებად, ე. ი. ეწერათ დაახლოებით ისე, როგორც წერდნენ მეორეკლასელები. შედეგებმა აჩვენა, რომ ასეთ პირობებში მეორეკლასელებმა თავისი პირვანდელი შედეგის საწინააღმდეგო შედეგი მოგვეცეს: ყველა ბავშვმა შეცვალა „ა“ არა მარტო ბოლოში, არამედ შუაშიც. ე. ი. მათ არ გამოავლინეს რიგიდული ქცევა.

მეორე ექსპერიმენტის მიზანი იყო მეორეკლასელები ჩაგვეყენებინა ისეთ პირობებში, რომელშიც იყვნენ მეოთხეკლასელები ადრინდელ ექსპერიმენტში, ე. ი. ისეთი პირობები შეგვექმნა, რომ მათ

სიტყვასთან, როგორც ერთეულთან ჰქონოდათ საქმე. ამისთვის ამ ბავშვებს ეთხოვდით, რომ მათთვის მიწოდებული სიტყვების კითხვის (და არა წერის) პროცესში წაეშალათ ასო „ა“ და დაეწერათ იგი ქართული შრიფტით. სხვა მხრივ ეს ცდები აღრინდელი ცდების ანალოგიურა იყო. თუ წერის დროს ბავშვს მთელი სიტყვა უნდა დაეშალა ნაწილებად, კითხვის დროს, პირიქით, მას ნაწილების, ასოების საშუალებით უნდა აღედგინა მთელი. ამიტომ ჩვენ ვვარაუდობდით, რომ აქ მეორეკლასელები იმის ანალოგიურ პირობებში იყვნენ, რომელშიც იყვნენ მეოთხეკლასელები წერის დროს. შედეგებმა გაამართლა ჩვენი მოლოდინი: ყველა მეორეკლასელები ბავშვი კითხვის ცდების დროს ასო „ა“-ს ცვლიდა მხოლოდ სიტყვის ბოლოში შუაში კი ვერ ამჩნევდა მას, ე. ი. ბავშვები ავლენდნენ რიგიდობას, მსგავსად უფროსკლასელებისა.

ამგვარად, ექსპერიმენტების შედეგებმა გვიჩვენა, რომ ოლიგოფრენი ბავშვები მაშინ ავლენდნენ რიგიდობას, როდესაც სიტყვით როგორც მთელით ახდენდნენ ოპერირებას. ასეთ პირობებში მათ საგანწყობო ცდებში უფიქსირდებოდათ განწყობა, რომელიც კრიტიკული ცდების პირობებისადმი რამდენადმე არაშესატყვისი იყო. ამიტომ დავალების სწორად შესასრულებლად საჭირო იყო განწყობის გადანაცვლება, რაც ოლიგოფრენისათვის სიძნელეს წარმოადგენს. სწორედ ამიტომაც, რომ როდესაც ჩვენი ცდისპირები ახერხებენ ასოების სიტყვებად გაერთიანებას, (მეოთხეკლასელები — წერის ცდებში და მეორეკლასელები — კითხვის ცდებში), ისინი რიგიდულ ქცევას ავლენენ, ხოლო იმ შემთხვევაში, როდესაც მასალა დაქსაქსულია, გაუერთიანებელია (უმცროსკლასელებთან წერით ცდებში და უფროსკლასელებთან დაყოფით წერის ცდებში), კრიტიკული ცდებისათვის შეუსაბამო განწყობა არ წარმოიქმნება და ამიტომ არც ფიქსირდება. ამგვარად რიგიდობის მექანიზმს არა აქვს გამოვლენის საშუალება. ასეთ პირობებში, როგორც ვნახეთ, არც უფროსი და არც უმცროსი კლასის ბავშვები არ ავლენენ რიგიდულ ქცევას. აქედან ჩანს, რომ როდესაც ჩვენ საქმე გვაქვს ოლიგოფრენის „ადვილი გადანაცვლების“ პარადოქსულ მოვლენებთან, პირველ რიგში, უნდა გავარკვიოთ, მოახდინეს თუ არა მათ გარკვეული ობიექტის ფიქსაცია. მხოლოდ ამ შემთხვევაში ჩნდება „გადანაცვლების“ პრობლემა სუბიექტისათვის. მხოლოდ მაშინ გვაქვს უფლება ვილაპარაკოთ მისი ადვილი თუ ძნელი გადანაცვლებადობის შესახებ.

ამგვარად, ჩვენს ცდებში დადგენილი „პარადოქსული“ ფაქტი, რომელიც იმაში მდგომარეობს, რომ ერთი და იგივე გარეგანი პირობების დროს დაბალი კლასის ბავშვები არ ავლენენ რიგიდულ ქცევას, ხოლო უფრო მაღალი კლასის მოსწავლეები რიგიდულობით ხა-

ზიადებთან, უნდა აიხსნას იმ „შინაგანი“ პირობების განსხვავებულობით, რომლებიც ჩაერთვის როგორც ფაქტორი სუბიექტის განწყობის წარმოქმნაში; სახელდობრ მათი „ასახვითი უნარის“ სხვაობით, ობიექტის ფსიქოლოგიური მოცემულობის განსხვავებულობით. კერძოდ სხვადასხვა ფსიქოლოგიური „ერთეულების“ არსებობით წერის პროცესში („სიტყვა“ — „ასო“), რომლებიც განსხვავებულ განწყობათა წარმოქმნის საბაზს იძლევა.

ამასთან დაკავშირებით დადგა საკითხი, რა როლს თამაშობს ოლიგოფრენის მიერ სინამდვილის ასახვის სპეციფიკური თავისებურებანი მისი განწყობის აღმოცენებასა და ფიქსირებაში?

რიგ საბჭოთა მკვლევართა მიერ ოლიგოფრენის განზოგადების თავისებურებათა შესწავლამ აჩვენა, რომ ისინი განზოგადებას ახდენენ არა საგნებისა და მოვლენების არსებითი ნიშნების გამოყოფის საფუძველზე, არამედ მათი განზოგადება ემყარება საგანთა თვალსაჩინო ნიშნებს და საგანთა შორის კონკრეტულ სიტუაციურ კავშირებს. ამ თავისებურებათა გამო ოლიგოფრენის განზოგადება ერთი მხრივ „ზედმეტად ფართოა“, მეორე მხრივ „ზედმეტად ვიწრო“. მაგალითად, ოლიგოფრენი საგანთა გარკვეულ კატეგორიას მიაკუთვნებს ისეთ საგნებსაც, რომლებიც მას არ ეკუთვნის, მაგრამ რომლებიც გარეგნულად ჰგვანან ამ კატეგორიის საგნებს. ამავე დროს იგი ამ სახელწოდებას არ ხმარობს ამ კლასის ნამდვილ წარმომადგენელთა მიმართ, თუკი ისინი თვალსაჩინო ნიშნების მხრივ მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან დანარჩენებისაგან (ე. ი. შიფის მონაცემები). ოლიგოფრენის მეტყველების შესწავლამ გამოავლინა მისი მეტყველების მაგენერალიზებული და მბაბსტრაპირებული ფუნქციის ნაკლოვანება. მაგალითად, ხომსკაიას მონაცემების თანახმად, ოლიგოფრენი უშუალო გამოცდილების დამოუკიდებელ განზოგადებას არ ახდენს, ცალკე ფაქტები მასთან დაქსაქსული, გაუერთიანებელი რჩება. ვინოგრადოვას გამოკვლევების თანახმად, ოლიგოფრენის სიტყვებში გარეგან, „უშუალო“ კავშირებს უფრო დიდი ძალა აქვს, ვიდრე „მბაბსტრაპირებელ“ კავშირებს. მაგალითად, თუ ოლიგოფრენს გამოუმუშავენ პირობით საორიენტაციო რეაქციას სიტყვაზე „кошка“, ამ სიტყვასთან უღერადობით ახლო მდგომი სიტყვებიც (окошко, крошка) — იწვევს ამ რეაქციას. ნორმალურ ბავშვებთან ავტორმა მიიღო საწინააღმდეგო შედეგი: პირობით რეაქციას იწვევს სწორედ მნიშვნელობით მსგავსი სიტყვები, ხოლო უღერადობით მსგავსი — არ იწვევს. ამგვარად, ოლიგოფრენი, ნორმალური ბავშვისგან განსხვავებით, კავშირების გენერალიზაციას ახდენს გარეგნული (ბგერითი) და არა შინაგანი, მნიშვნელობითი მსგავსების საფუძველზე.

ამრიგად, ოლიგოფრენისთვის (აზროვნების თავისებურებათა გამო) სინამდვილის მოვლენები, ერთი მხრივ, არასწორად დახლეჩილი, გათიშულია, მეორე მხრივ, ასევე არასწორად გაერთიანებული, გაუდიფერენცირებული. ოლიგოფრენის განზოგადების ამ თავისებურებათა განხილვა მისი განწყობის მოქმედების კანონზომიერებათა თვალსაზრისით შემდეგი ვარაუდის შესაძლებლობას იძლევა: ერთი მხრივ, სინამდვილის საგანთა და მოვლენათა არათანაბარზომიერი გერთიანება მისი განწყობის იმგვარ მოქმედებას უწყობს ხელს, რომელიც ქცევის რიგიდობაში გამოვლინდება. მართლაც, სიტუაციათა არათანაბარზომიერი დაკავშირების შემთხვევაში ახალი სიტუაციის არაშესატყვისი განწყობით ასიმილაციის შესაძლებლობა ჩნდება. მეორე მხრივ, ოლიგოფრენისათვის სიტუაციების სპეციფიკურმა დაქსაქსულობამ, იქ, სადაც ნორმალურ სუბიექტებისთვის ისინი დაკავშირებულნი, გაერთიანებულნი არიან, შეიძლება შექმნას პირველის უფრო ადვილი გადანაცვლების ილუზია, უკანასკნელთან შედარებით. სიტუაციათა გათიშულობის შემთხვევაში არაა პირობები ერთი სიტუაციის შესატყვისი განწყობით მეორის ასიმილაციისა, ამიტომ არც განწყობის გადანაცვლების საჭიროება ჩნდება, და, ამათ პირობებში ოლიგოფრენი უფრო ნაკლებად რიგიდული, ადვილადგადანაცვლებადი შეიძლება ჩანდეს, ვიდრე ნორმალური სუბიექტი, რომელსაც განწყობის გადანაცვლების აუცილებლობამ შეიძლება შეუქმნას ზოგიერთი დროებითი დაბრკოლება მის მოქმედებაში.

ჩვენ შევეცადეთ ექსპერიმენტული გზით შეგვემოწმებინა ჩვენი ვარაუდის სისწორე. ექსპერიმენტის აგებისას შემდეგ გარემოებას დავემყარეთ: ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ცნობილია, რომ როდესაც ცდისპირს ექმნება რაიმე განწყობა, მაშინ ამ განწყობის შესატყვისი მოვლენები ბევრად უფრო სწრაფად და ადვილად აღიქმება, ვიდრე ისინი, რომლებიც მას არ შეესატყვისება, ხოლო ამ განწყობასთან ახლომდგომი მოვლენები ადვილად ასიმილირდება მის მიერ. მაგალითად, გარკვეულად განწყობილი სუბიექტი ორაზროვანი (ორი მნიშვნელობის მქონე) სურათს აღიქვამს იმ მნიშვნელობით, რომელიც მის განწყობას შეესატყვისება. სწორედ ამ პრინციპის მიხედვით იყო აგებული ჩვენი ექსპერიმენტი: საგანწყობო ცდებში ცდისპირს ტაქისტოსკოპში ვაჩვენებდით ცხოველთა სამყაროს სხვადასხვა წარმომადგენლების სურათებს (15—20 სურათი). ამის შემდეგ მას ეძლეოდა „კრიტიკული“ სურათი — ქამარი. რომელიც ისე იყო მოკეცილი, რომ მოყვანილობით გველს წააგავდა. ჩვენ ვვარაუდობდით, რომ საგანწყობო ცდებში ცხოველების სურათების განმეორებით მიწოდების შედეგად სუბიექტს გაუფიქსირდებოდა ცხოველის სურათის აღქმის განწყობა. მაშინ კრიტიკული სურათიც, შესაძლოა, ამ გან-

წყობით იქნება მის მიერ ასიმილირებული და წარმოიქმნება ილუზიური აღქმა — ქამარი გველად იქნება აღქმული. რადგან ამგვარი განწყობის ფიქსაცია მიწოდებული სურათების ერთ კლასში (ცხოველთა კლასი) გაერთიანებას მოითხოვდა, ამიტომ ჩვენ ვვარაუდობდით, რომ ოლიგოფრენი, რომლის აღქმაც ნაკლებგანზოგადებულია, ნაკლებკატეგორიალურია, მასალის ამგვარად გაერთიანების ნაკლებ უნარს გამოიჩენდა და ამიტომ უფრო იშვიათად მოგვეცემდა ილუზიურ პასუხებს კრიტიკულ ცდაში, ვიდრე ნორმალური ბავშვი.

ცდებმა გაამართლა ჩვენი მოლოდინი. ნორმალურ ბავშვებთან ჩატარებული ცდების შედეგები ასეთი იყო: ცდისპირთა უდიდესი უმრავლესობა (82%) კრიტიკულ სურათს საგანწყობო ცდების კონტექსტში, ე. ი. გველად, აღიქვამდა. დანარჩენებმა (16%) მოგვეცეს ადეკვატური აღქმა — ქამარი.

ოლიგოფრენ ბავშვებთან ამავე ექსპერიმენტის შედეგები ასეთია: ბავშვების ერთი ნაწილი, ნორმალური ბავშვების მსგავსად, კრიტიკულ სურათს საგანწყობო ცდების კონტექსტში, ე. ი. გველად, აღიქვამს, მაგრამ ასეთი ბავშვების რაოდენობა ოლიგოფრენებთან გაცილებით ნაკლებია (31% წინააღმდეგ 82%-ისა), ვიდრე ნორმალურ ბავშვებთან.

ბავშვების მეორე ნაწილი კრიტიკულ სურათს ადეკვატურად აღიქვამს, ე. ი. ქამარად. ასეთი ჯგუფი გვყავს ნორმალურ ბავშვებშიც, მაგრამ ოლიგოფრენებში ასეთი ბავშვების რაოდენობა რამდენადმე მეტია, ვიდრე ნორმალურებში (26% — წინააღმდეგ 16%-ისა). ამგვარად, ჩვენი მოლოდინის შესატყვისად, კრიტიკული სურათის აღქმისას ოლიგოფრენებმა მეტი სწორი პასუხები მოგვეცეს, ე. ი. „ნაკლებ რიგიდულნი“ გამოდგნენ ნორმალურ ბავშვებთან შედარებით.

აღსანიშნავია შემდეგი გარემოებაც: მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვების უმრავლესობამ ვერ შეძლო სურათების გაერთიანება ცხოველთა კლასში და ამიტომ კრიტიკული სურათი გველად ვერ აღიქვა, მათ მაინც შესძლეს სპეციფიკური, მათი განზოგადებისათვის დამახასიათებელი გზით კრიტიკული და საგანწყობო სურათების დაკავშირება. მაგალითად, ბავშვების ერთი ჯგუფი კრიტიკულ სურათს (ქამარს) საგანწყობო ცდებში ნაჩვენებ რომელიმე სურათად აღიქვამდა. როგორც ჩანს, ამ ბავშვების პასუხები წარიმართებოდა არა ცხოველთა კატეგორიაზე შექმნილი განწყობით, არამედ უფრო „კონკრეტული“ განწყობებით (ციყვის, ბატის და ა. შ.) სურათების აღქმისას. აღსანიშნავია, რომ ამ ჯგუფის ბავშვები პოულობენ ძალზე დაშორებულ, გარეგან მსგავსებას კრიტიკულ სურათსა და იმ საგანწყობო სურათს შორის, რომელსაც მასთან აიგივებენ. მაგალითად, ზშირად ისინი ქამარს „იხვად“ აღიქვამენ (ქამრის გამოსახულება თავისი

ზოგადი კონტურებით, მართლაც, შეიძლება იხვეს მიევამსგავსოთ), ამგვარად, ეს ბავშვები კრიტიკულ და საგანწყობო სურათებს ფორმის საფუძველზე აერთიანებენ და ამ საფუძველზე აღმოცენდება მათთან ილუზიური აღქმა.

შემდეგი ჯგუფის შედეგებშიც იჩენს თავს ოლიგოფრენისათვის დამახასიათებელი „კონკრეტული“ კავშირები. ეს ბავშვებიც კრიტიკულ სურათს ადრე ნაჩვენებ სურათებთან კავშირში აღიქვამენ, მაგრამ ამ კავშირის საფუძველს წარმოადგენს ოლიგოფრენისთვის დამახასიათებელი „კონკრეტულ-სიტუაციური განზოგადება. მაგ. ამ ჯგუფის ცდისპირები ქამარს ცხოველის საკვებ ჯამად აღიქვამენ („чашака для рыбы“) და ა. შ.

ჩვენი ცდის მონაცემები გვიჩვენებს, რომ როდესაც განწყობის გამოსამუშავებლად საჭიროა მასალის გაერთიანება „ლოგიკური ზოგადის“ საფუძველზე, მაშინ, მიუხედავად იმისა, რომ გაერთიანების პრინციპი (ცხოველთა კლასი) მისაწვდომია ოლიგოფრენისათვის, შესატყვისი განწყობა მათ გაცილებით უფრო იშვიათად ექმნებათ, ვიდრე ნორმალურ ბავშვებს. სწორედ ამიტომ, რომ ამ ცდებში ისინი ნაკლებ რიგიდობას ავლენენ, მეტ ადეკვატურ პასუხებს იძლევიან, ვიდრე ნორმალური ბავშვები. მაგრამ ამასთან ერთად, ოლიგოფრენები ახერხებენ მიწოდებული მასალის დაკავშირებას სპეციფიკური, მათთვის დამახასიათებელი გზით, საგანთა შორის გარეგნული მსგავსების დაქერით, და ამ საფუძველზე გვაძლევენ ახალ ილუზიებს, რომლებიც გამონაკლისის სახითაც კი არ წარმოქმნილა ნორმალურ სუბიექტებში. ამრიგად, არაადეკვატური პასუხების რაოდენობა ამ ცდებში გაიზარდა იმ ილუზიების ხარჯზე, რომელთა წარმოქმნასაც საფუძვლად უდევს არა საგანთა შორის შინაგანი კავშირების ასახვა, არამედ ოლიგოფრენისათვის დამახასიათებელი თვალსაჩინო, სიტუაციური განზოგადება.

ეს შედეგები ამჟღავნებს ინტელექტის დიდ როლს სუბიექტის განწყობაში ობიექტის ასახვის თვალსაზრისით. სწორედ ოლიგოფრენის ინტელექტის დაბალი დონე განაპირობებს მის განწყობაში ობიექტის თავისებურ ასახვას და გასაგებს ხდის მისი ადვილი გადანაცვლებადობის პარადოქსებს, ვინაიდან ნორმალური ადამიანის ზოგადი ლოგიკური კატეგორიები ოლიგოფრენის აზროვნების მოქმედებაში არ თამაშობს ასეთ წამყვან როლს, მას არც შესატყვისი განწყობები (ლოგიკური ზოგადის ამსახველი განწყობები) უმუშავდება. ასეთ შემთხვევაში იგი ფიქსირებული განწყობის „რიგიდული“ გავლენისაგან თავისუფალია და ამდენად „ადვილად გადანაცვლებადი“ ჩანს. სინამდვილეში კი მას არც შექმნია ასეთი განწყობა, და ამიტომ განწყობის „ადვილ გადანაცვლებაზე“ ლაპარაკი არც შეიძლება.

ამრიგად, ინტელექტის როლი ოლიგოფრენის განწყობის ფუნქციონებაში გასაგებს ხდის მისი ფსიქიკის თავისებურ ხასიათს. პრობლემის ეს მხარე, როგორც აღნიშნული იყო, კარგადაა გაშუქებული გოლდშტაინის თეორიაში, რომლის თანახმადაც, ოლიგოფრენის აზროვნების კონკრეტულობა გავლენას ახდენს მის „მენტალურ განწყობაზე“ (set), მაგრამ გოლდშტაინის თეორია ვერ ხსნის ოლიგოფრენის ზოგადი რიგიდობის ფაქტს, რამდენადაც მის რიგიდობას მხოლოდ აბსტრაქტულ სიტუაციებს უკავშირებს. ამ პუნქტში უპირატესობა ლევენის თეორიას ეკუთვნის, რომელიც ოლიგოფრენის რიგიდობის საფუძველს მისი პიროვნების საფუძვლადმდებარე დინამიკურ პროცესებში, მისი პიროვნების „დინამიკურ რიგიდობაში“ ხედავს. ამით ოლიგოფრენის ზოგადი რიგიდობის ფაქტი გასაგები ხდება. მაგრამ როგორც სამართლიანად მიუთითა ვიგოტსკიმ, ლევენს ოლიგოფრენის ყველა თავისებურება, მათ შორის, მისი ინტელექტის თავისებურებაც, მისი დინამიკის თავისებურებიდან გამოყავს და მხედველობიდან უშვებს პრობლემის მეორე მხარეს — თვით მისი დინამიკის განსაზღვრულობას მისი ინტელექტის თავისებურებებით. ვიგოტსკის ექსპერიმენტებით¹ დამტკიცებულია, თუ როგორაა განსაზღვრული ოლიგოფრენის დინამიკური პროცესები მისი ინტელექტით. მან აჩვენა, რომ იმ დროს, როდესაც ნორმალურ ბავშვებთან სიტუაციის აზრის შინაარსის ცვლილება იწვევს ცვლილებას მის დინამიკაში, ოლიგოფრენში სიტუაციის მხოლოდ გარეგნული ცვლილებები იწვევს მისი დინამიკის ცვლილებებს. მაგალითად, ოლიგოფრენს შეუძლია მოყირკებული მოქმედების (ვთქვათ, ხატვის) გაგრძელება იმ შემთხვევაში, თუ სიტუაცია გარეგნულად იცვლება, თუ შავი ფანქრების ნაცვლად მისცემენ ფერად ფანქრებს, საღებავებს, ცარცს და ა. შ. მაგრამ სიტუაციის აზრის შეცვლა (მაგალითად, ხატვის გაგრძელება იმ მოტივით, რომ ამხანაგს ასწავლოს ხატვა), ოლიგოფრენს, ნორმალური ბავშვისაგან განსხვავებით, არ უჩენს ახალ აფექტურ სწრაფვას, ვერ აგრძელებინებს მოყირკებულ მოქმედებას. ვიგოტსკის ამ და სხვა ექსპერიმენტებიდან ნათლად ჩანს, თუ როგორაა განსაზღვრული სუბიექტის დინამიკური სისტემების მობილობა მისი ინტელექტუალური შესაძლებლობებით.

თუ ლევენისათვის ოლიგოფრენის დინამიკური სისტემის თავისებურება განსაზღვრავს მის ინტელექტს, გოლდშტაინისთვის, პირიქით, ინტელექტი განსაზღვრავს მისი დინამიკის თავისებურებას (რიგიდობას და პარადოქსულ ადგილგადანაცვლებას). ორივე ეს თეორია სწორად ასახავს ოლიგოფრენის ფსიქოლოგიური თავისებურების პრობ-

¹ Л. С. Выготский. — Проблема умственной отсталости. Избранные психологические исследования, М., 1956.

ლემის ერთ ან მეორე მხარეს, მაგრამ არასაკმარისია ამ თავისებურების მთლიანი ახსნისათვის.

ოლიგოფრენის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა განხილვა განწყობის თეორიის შუქზე, რომელსაც განწყობის წარმოქმნისა და ფუნქციონის ასახნელად შემოაქვს ისეთი ფაქტორები, როგორცაა ობიექტური სიტუაცია, სუბიექტის მიერ სიტუაციის ასახვის პირობები, სუბიექტის მოტივაცია და თვით ინდივიდის განწყობის სპეციფიკური თავისებურებანი. გასაგებს ხდის, ჩვენი თვალსაზრისით, ოლიგოფრენის ფსიქიკური მოქმედების თავისებურებათა ამ ორმაგ გაპირობებულობას მისი დინამიკისა და ინტელექტის თავისებურებებით. ერთი მხრივ, ლევისის ზოგად დებულებასთან თანხმობაში, ჩვენ ვთვლით, რომ პიროვნების დინამიკური საფუძვლის განწყობის თავისებურებანი აპირობებს ოლიგოფრენის გარკვეულ ფსიქოლოგიურ თავისებურებას — მისი ფსიქიკის ზოგად რიგიდობას. მეორე მხრივ, ლევისის თეორიის საპირისპიროდ ვთვლით, რომ ამ დინამიკაში ჩართულ ერთ-ერთ ქმედით ფაქტორს წარმოადგენს ინტელექტი, რომლის სპეციფიკაც თავისებურ დაღს ასევეს პიროვნების დინამიკური პროცესების მიმდინარეობას: გავიხსენოთ, რომ განწყობის თეორიის თანახმად, პიროვნების საფუძვლად მდებარე დინამიკის ფსიქოლოგიური შინაარსი გაპირობებულია იმით, თუ რა სიტუაციაა მასში ასახული და როგორაა იგი ასახული.

როგორც ვხედავთ, სინამდვილესთან შეგუების ფსიქოლოგიური მექანიზმი — განწყობა, ოლიგოფრენში არა მარტო იმ მხრივია ნაკლოვანი, რომ იგი ძნელად გადანაცვლებადია, არამედ იმ მხრივაც, რომ მასში უფრო ძნელად ფიქსირდება „ლოგიკური ზოგადი“, სიტყვაში განზოგადებული გამოცდილება, ვიდრე ნორმალური ცდისპირის განწყობაში. სწორედ ამით უნდა აიხსნას ის ერთი შეხედვით, მოულოდნელი შედეგებიც, რომლებიც მიღებულია ზოგიერთი მკვლევარის მიერ ოლიგოფრენის სწავლის (Lerning) თავისებურებების შესწავლისას. მაგალითისათვის განვიხილოთ ბრაიენის გამოკვლევის შედეგები.

ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ბრაიენი თავის ექსპერიმენტის იმ შედეგებს, (რომელიც შემდეგი ექსპერიმენტული სქემის სახითაა მოცემული: I. საწვრთნელი დავალება — რელევანტური განზომილება — ფერი (დადებითი რელევანტური სტიმული — მწვანე ფერი) ირელევანტური განზომილება — სიდიდე, კონსტანტური განზომილება — ასო (H). II. დავალება პოზიტიური სწავლის გადატანით — რელევანტური განზომილება — ფერი. (დადებითი რელევანტური სტიმული — ნარინჯისფერი) ირელევანტური განზომილება — ასოები, კონსტანტური განზომილება — სიდიდე. III. დავალება ნეგატიური სწავლის გადატანით — რელევანტური განზომილება ასოები (დადებითი რელევანტური

სტიმული—ასო), ირელევანტური განზომილება—სიდიდე, კონსტანტური განზომილება—ფერი), რომ ნორმალური სუბიექტები სჯობნიან ოლიგოფრენებს, ხოლო პირობათა მეორე რიგისას—ოლიგოფრენები, ხსნის იმით, რომ ნორმალური სუბიექტები სწავლის პროცესში ეყრდნობიან პოზიტიურ და სპეციფიკურ სწავლას. ოლიგოფრენები კი ზოგადას და ნეგატიურს. იმისდა მიხედვით ექსპერიმენტული სიტუაცია სწავლის რომელი სახისთვის ქმნის ზელშემწყობ პირობებს, უპირატეს შედეგს გვაძლევენ ან ნორმალურები ან ოლიგოფრენები.

ჩვენ გავაანალიზეთ ბრაიენის ექსპერიმენტის შედეგები ბრაიენისაგან სრულიად განსხვავებულად და ჩვენი თვალსაზრისის მართებულობის შესამოწმებლად გავიმეორეთ კიდევ მისი ექსპერიმენტი გადატანის დავალებაში მცირე ვარიაციის შეტანით (შემოვიტანეთ ერთ-ერთ ასოდ საწვრთნელი დავალების კონსტანტური სტიმული — H და ერთ-ერთ ფერად საწვრთნელ დავალებაში ფიქსირებული ფერი — მწვანე).

ბრაიენის მეთოდით ჩატარებულ საწვრთნელ დავალებაში ჩვენი ცდისპირებთან სწავლის პროცესი ასეთ ხასიათს ატარებდა: მას შემდეგ, რაც ოლიგოფრენი პირველად მიაგნებს სწორ სტიმულს, მომდევნო ცდაში იგი არჩევანს ახდენს იმ ადგილის მიხედვით, რომელზედაც ეს დადებითი სტიმული იყო წინა ცდაში. ასევე ადვილად ფიქსირდება სწორი სტიმულების ადგილთა გარკვეული თანმიმდევრობაც. ამგვარად, არჩევის პროცესში ოლიგოფრენს პირველ რიგში უფიქსირდება იმ სივრცით-დროითი კავშირები, რომელშიც ხდებოდა სწორი არჩევანი. შემდეგ თანდათან იკვეთება რომელიმე კონკრეტული დადებითი სტიმული (მაგალითად, ყველაზე დიდი მწვანე ფიგურა), რომელიც ამ სივრცით-დროითმა კავშირმა ყველაზე ხშირად დაიკირა, და ამიტომ მან თითქოს ერთგვარი მიზიდველობა შეიძინა ცდისპირისათვის. ახლა საკმარისია, ეს ფიგურა ცდისპირისათვის უპირატეს (ფიქსირებულ) ადგილზე მოხედეს, რომ მაშინვე მოხდეს მისი არჩევა. ამგვარად ხდება არჩევანის გამაპირობებელი ფაქტორების ერთგვარი შეჭამება (მაგ. მიზიდველობა, ადგილი), ისე რომ ცდის პროცესში ხშირად თითქმის დანამდვილებით შეგვიძლია ვიწინასწარმეტყველოთ, რომელ სტიმულს აირჩევს სუბიექტი (თუ ვიცით რა ეტაპზეა სუბიექტი, რა ფაქტორებმა შეიძინეს მასთან უპირატესი წონა). შემდგომ პერიოდში სუბიექტისათვის წინწამოწეული, კონკრეტული ფიგურა იცნობა და აირჩევა მიუხედავად მისი სივრცითი ადგილისა. ამის შემდეგ ხდება უკვე ამ „კომპლექსური ობიექტის“ ცალკე ნიშნების — კომპლექსის წევრების ძიება. მაგალითად, მას შემდეგ რაც გამოარჩია დიდი — მწვანე, ირჩევს სულ დიდებს

(ძალიან დიდხანს), შემდეგ გაჰყვება კომპლექსის მეორე ელემენტს — მწვანეს. ვთქვათ, შემთხვევით არჩევანი მწვანე პატარა ფიგურას დაეცუ, ახლა ეძებს უკვე სულ პატარა ფიგურებს. უმართლებს მხოლოდ პატარა მწვანე, ამიტომ იგი გამოეყოფა დანარჩენებს და უკვე ყოველთვის სწორად იცნობა. ასე თანდათან ზდება მწვანე ფერის თითოეული კონკრეტული ფიგურის არჩევის დასწავლა. ამრიგად სწავლის პროცესის მიმდინარეობა თვალნათლივ გვიჩვენებს ოლიგოფრენის სწავლის უაღრესად კონკრეტულ ხასიათს.

სულ სხვა სახისაა საწვრთნელი დავალების სწავლის პროცესი ნორმალურ ბავშვებში (ასაკი 6 წ. 3 თვიდან 8 წლამდე): ისინი სრულიად შეგნებულად ახდენენ სტიმულთა ყველა მოცემული განზომილების სელექციას, გამოცდას და ერთი-ორი სწორი არჩევანის შემდეგ უკვე უშეცდომოდ ასრულებენ დავალებას. მაგალითისათვის მოვიყვანოთ, ოქმი. ლ. ყ. 6 წლის და 3 თვის, მეთოდურად, თუმცა გაუცნობიერებლად ირჩევს სტიმულს ერთსა და იმავე ადგილას, პირველი სწორი არჩევანის (აირჩია დიდი მწვანე) შემდეგ მომდევნო ცდაში ირჩევს დიდ ფიგურას, როცა არჩევანმა არ გაუმართლა, ამბობს: „сейчас в маленькой будет“ (ე. ი. მიყვება ლოგიკურ სქემას — „დიდი — პატარა“). ამის შემდეგ ირჩევს პატარა ფიგურებს სხვადასხვა ფერისას, სანამ მესამე ცდის დროს არ წააწყდება მწვანე პატარა ფიგურას. ამის შემდეგ უკვე შეუცდომლად მიყვება ფერს.

ამგვარად, როგორც ვხედავთ, ოლიგოფრენი ბავშვები ამოცანის გადაჭრას სწავლობენ ცდისა და შეცდომის მეთოდის მსგავსი გზით, ფიქსაციის პროცესის გზით, ნორმალური 6—7 წლის ბავშვები კი — ლოგიკური ანალიზის შედეგად. ამიტომ პირველებს ცდების ძალიან დიდი რაოდენობა სჭირდებათ, სანამ ამოცანის გადაწყვეტამდე მივლენ (ზოგჯერ 300—400 მცდელობა და მეტიც), მეორენი კი თითქმის „ადგილზევე“ წყვეტენ დავალებას (პირველი სწორი პასუხის შემდეგ — ორი-სამი მცდელობა).

როგორც ნათქვამი იყო, ბრაიენის შედეგების თანახმად, პოზიტიური გადატანის დავალებაში ნორმალური სუბიექტები უფრო ადვილად ახერხებენ ამოცანის გადაწყვეტას — ვიდრე ოლიგოფრენები. გადატანის ეფექტების ეს სხვაობა უნდა აიხსნას, როგორც ჩვენ ეს უკვე ვნახეთ, ამ ორი კატეგორიის სუბიექტთა მიერ ობიექტის ასახვის თავისებურებებით.

გავიხსენოთ პოზიტიური გადატანის დავალების პირობები. ამ დავალებას აქვს წინა, საწვრთნელ დავალებასთან საერთო რელევანტური განზომილება (ფერი) და მისგან განსხვავებული ირელევანტური განზომილება (ასოები), რომელიც თუმცა, საწვრთნელ დავალებაში

კონსტანტურ განზომილებას წარმოადგენდა (ე. ი. მოცემული იყო ერთი და იგივე ასო H, იცვლებოდა მხოლოდ მისი ფერი და სიდიდე).

ნორმალურ ბავშვებს, მათი მეტყველების ფუნქციის უკეთესი განვითარების გამო უკეთ შეუძლიათ, ვიდრე ოლიგოფრენებს¹ ცალკეული სტიმულის, როგორც სტიმულთა კლასის წარმომადგენლის აღქმა და მოცემული სტიმულების ფერის, სიდიდის და სხვა კატეგორიებში მოთავსება. ამიტომ საწვრთნელ ცდებში ისინი სწავლობენ არა მარტო კონკრეტული ფერის (მაგალითად, მწვანის) არჩევას, არამედ საზოგადოდ—ფერის. ოლიგოფრენები კი სწავლობენ მხოლოდ იმ კონკრეტული ფერის არჩევას, რომელიც „სწორ“ პასუხს წარმოადგენს. ისინი მიეჯაჭვებიან ფერთი რომელიღაც ამ კონკრეტულ ასპექტს და ამიტომ უძნელდებათ იმ ამოცანის გადაწყვეტა, რომელშიც ეს კონკრეტული ფერი აღარ მონაწილეობს.

ამგვარად, ნორმალური სუბიექტები, გადატანის პროცესში იყენებენ, ბრაიენის დაშვების საწინააღმდეგოდ, სწორედ სწავლის უფრო ზოგად მომენტებს, ხოლო ოლიგოფრენები ხელმძღვანელობენ უფრო სპეციფიკური, კონკრეტული სწავლით. ამის გამო ისინი აღწევენ ნორმალურებზე უარეს შედეგებს იმ დავალების შესრულებისას. რომელიც თხოულობს ზოგადი სწავლის გადატანას. წინა ცდაში მიღებული გამოცდილება კი არ ეხმარება მათ, არამედ პირიქით, აფერხებს ამოცანის გადაწყვეტის პროცესს.

არსებობს სხვა განსხვავებაც ოლიგოფრენი და ნორმალური სუბიექტების სწავლის პროცესებში, რომელიც დაკავშირებულია ისევ მათი ასახვის თავისებურებებთან. რელევანტური სტიმულების (ფერის) როგორც კლასის დიფერენციაცია საშუალებას აძლევს ნორმალურ სუბიექტებს საწვრთნელ დავალებაში აბსტრაქცია მოახდინონ იმ კონსტანტური სტიმულისაგან, ასოსაგან, რომელიც ყოველთვის მოცემული იყო სწორი არჩევანის შემთხვევაში და, ამგვარად, უნდა „განმტკიცებულყო“. ეს „ნეგატიური სწავლა“ (ასოს უგულვებელყოფა), თავის მხრივ უადვილებს ნორმალურ სუბიექტს გადატანის პირველი (პოზიტიური) დავალების გადაწყვეტას, რომელშიც ასო ირელევანტურ განზომილებას წარმოადგენს.

ნორმალური სუბიექტებისაგან განსხვავებით ოლიგოფრენებს გაცილებით უფრო ნაკლები უნარი აქვთ სტიმულთა ამგვარი ანალიზისა. მათ აქვთ ტენდენცია მათი გაერთიანებისა არა კლასებად, არამედ უფრო მარტივ ერთობლიობად, როგორცაა სტიმულთა „კომპლექსები“. მათი არჩევანი წარმართულია არა სტიმულთა კატეგორიით.

¹ იხ. Лурья А. Р. — Умственно отсталый ребенок, 1960 г. гл. IV.

არამედ, მაგალითად „კომპლექსით“, „მწვანე + H“. ამის გამო ნორმალურებისაგან განსხვავებით საწვრთნელ დავალებებში ისინი სტიმულასოს უგულვებელყოფას კი არ სწავლობენ, არამედ პირიქით, ასო განმტკიცებას განიცდის, რადგან იგი იმ კომპლექსური ობიექტის ერთ-ერთი კომპონენტია, რომლის არჩევაც მათ ისწავლეს.

მაგალითისათვის მოვიყვანოთ ერთ-ერთი ცდის შედეგი. ქ. ა. (11 წლის). საწვრთნელი დავალების სწავლისთვის დასჭირდა 80 ცდა. პოზიტიური სწავლის გადატანის დავალებებში (რომელშიც ნარინჯისფერის არჩევანი ჭილდოვდება) პირველად ირჩევს სულ მწვანე ფერს (12-ჯერ), ამის შემდეგ იწყება მეორე ეტაპი, რომელშიც არჩევანი მერყეობს მწვანე ფერსა და ასო Π -ს შორის¹. (ამას მოსდევს ეტაპი, სადაც მხოლოდ ასო Π -ს არჩევანი ხდება). ეს გრძელდება 62 მცდელობის განმავლობაში. დროდადრო, როცა ნარინჯისფერი Π აირჩევა, ეს არჩევანი ჭილდოვდება. ეს, როგორც ჩანს, მის ხელახალ ფიქსაციას უწყობს ხელს, ბოლოს შემთხვევა მოეხმარა სუბიექტს (ხელი წაკრა ნარინჯისფერ სხვა ასოს და გამოჩნდა ჭილდო) განათავისუფლებულიყო ფიქსირებულ ობიექტზე, — ასოზე რიგიდული მიჭაჭვულობისაგან.

სწავლის პროცესების იგივე განსხვავებულობა ამ ორი კატეგორიის სუბიექტებში გვაძლევს ურთიერთსაპირისპირო შედეგებს გადატანის მეორე დავალებებში (ნეგატიური სწავლის გადატანა), რომელშიაც სწორედ ასოა რელევანტური განზომილება. ნორმალური სუბიექტები, რომლებმაც საწვრთნელ ცდებში ისწავლეს ასოსგან აბსტრაქცირება, ახლა გარკვეულ სიძნელეს განიცდიან, რადგანაც სწორი გადაწყვეტა სწორედ ასოს მიხედვით არჩევას გულისხმობს. მათგან განსხვავებით, ოლიგოფრენებს, რომელთაც თავისებურ ფსიქოლოგიურ ობიექტთან, სტიმულთა კომპლექსთან ჰქონდათ საქმე, განუმტკიცდათ ასო H-ზე რეაგირების დადებითი ტენდენცია. ეს მისწრაფება ეხმარება მათ გადატანის იმ დავალების წარმატებით გადაჭრაში, რომელშიაც ასო რელევანტურ განზომილებას წარმოადგენს. რაკი მათ გაუფიქსირდათ კომპლექსური შინაარსი (მწვანე + H), და რადგან ვერ ნახეს ამ კომპლექსის პირველი განმასხვავებელი ნიშანი. რომელიც მათ პირველადვე ეცემოდათ თვალში — მწვანე ფერი (ამ ცდებში ფერი კონსტანტურ სტიმულს წარმოადგენს — ყველა სტიმულები შავია) — ისინი მიიმართებიან „კომპლექსის“ მეორე ნიშნისაკენ. მართალია ასო H სტიმულებს შორის არ არის, მაგრამ მას-

¹ რუსული Π ჩვენ შემოვიტანეთ როგორც ბრაიენის ცდებში ჩართული ინგლისური V-ს ექვივალენტი. ეს ურთიერთსაპირისპირო ფორმის მქონე ასოები (Π და V) ჩვენი ც. პ-ბის მიერ განიცდება როგორც ასო H-ის მსგავსი, როგორც მისი ნაწილი (Π გავს H-ის ქვედა ნაწილს, V — ზედას).

თან დაკავშირებული ეფექტის გადატანა ხდება იმ ასოზე (J), რომელიც დანარჩენ ასოებში გარეგნულად ყველაზე მეტად გავს მას. ამგვარად, ასოთა შორის წმინდა გარეგნული მსგავსება გენერალიზაციის პროცესის საფუძველზე იწვევს დადებით რეაქციას H სტიმულის მსგავს სტიმულ JI-ზე, რომელიც ამ ცდებში „სწორ“ პასუხს წარმოადგენს.

ამგვარად, ბრაიენის ექსპერიმენტების ჩვენმა ანალიზმა მიგვიყვანა იმის საპირისპირო დასკვნამდე, რომლებიც ბრაიენმა გამოიტანა. ოლიგოფრენებს ტენდენცია აქვთ გადატანა მოახდინონ: 1. სპეციფიკური, კონკრეტული და არა ზოგადი სწავლის საფუძველზე; 2. პოზიტიური და არა ნეგატიური სწავლის საფუძველზე. მათგან განსხვავებით, ნორმალური სუბიექტები გადატანას ახდენენ როგორც ზოგადი პოზიტიური, ისე ზოგადი ნეგატიური სწავლის საფუძველზე (ისევე ბრაიენის დაშვების საწინააღმდეგოდ). ამის გამო ნორმალური ცდისპირები უფრო ეფექტურ გადატანას ახდენენ ისეთ პირობებში, როდესაც საწყის და მომდევნო სიტუაციებს ჰქონდა საერთო „ლოგიკური“ მომენტები, ხოლო ოლიგოფრენი წარმატებით გადატანას ახდენდა სიტუაციათა შორის გარეგნული მსგავსების პირობებში. ამით აიხსნება ოლიგოფრენის გადატანის „უნარის“ ურთიერთსაპირისპირო მაჩვენებლები ბრაიენის ორ ექსპერიმენტში. ამითვე უნდა აიხსნას მისი გადატანის უნარის მაღალი მაჩვენებლები სხვა ექსპერიმენტებშიც, სადაც გადატანა ემყარება სწორედ სტიმულთა შორის გარეგან მსგავსებას.

ასეთივე კანონზომიერება ჩანს ოლიგოფრენებზე ჩვენ მიერ ჩატარებულ იმ ექსპერიმენტშიც, სადაც კრიტიკული სურათის — ქამარის მიწოდება ხდებოდა ცხოველთა სურათების სერიის ჩვენების შემდეგ. ამ ცდებში ოლიგოფრენ ბავშვებს გაუფიქსირდათ ცდის კონკრეტული შინაარსის ფიქსაციის ტენდენცია, და, სწორედ ეს კონკრეტული შინაარსი გადაიტანეს მათ მომდევნო აქტივობის სიტუაციაში. ამის შედეგად ისინი კრიტიკულ სურათს წინა სერიაში ნაჩვენებ რომელიმე ცხოველის სურათად აღიქვამდნენ მათი კონტურების გარეგნული მსგავსების საფუძველზე. სხვა შემთხვევებში გადატანა ხდებოდა ოლიგოფრენისათვის დამახასიათებელი კონკრეტულ სიტუაციური განზოგადების საფუძველზე. მაგალითად, ქამარი აღქმული იყო როგორც ბატის საკვები ჯამი. ეს მონაცემები ნათლად აჩვენებს ოლიგოფრენის გადატანის პროცესის „არაკრიტიკულობას“ და ამით გაპირობებულ მოჩვენებით სიაღვილეს. იგივე კანონზომიერება მოქმედებს ჩვენი აზრით, ბრაიენის ცდებშიც, სადაც ოლიგოფრენები გადატანას ახდენდნენ ასოების (H და V), კონტურთა მსგავსების საფუძველზე. როგორც ბრაიენტან, ისე ჩვენს ცდებშიც ოლიგოფრენი

ნორმალურ სუბიექტებზე გაცილებით ნაკლებად ახერხებდა გადატანას ლოგიკური კავშირების (სტიმულთა კლასი, კატეგორია) საფუძველზე. ნორმალური ბავშვები კი გადატანას ახდენდნენ უფრო განზოგადებული ცოდნის საფუძველზე, რომელიც მათ გაუფიქსირდათ ენის გამოყენების პროცესში (კლასი, კატეგორია).

ექსპერიმენტული მონაცემების ანალიზი ავლენს ორგვარი ბუნების პროცესების არსებობას გადატანის საფუძველში: ერთი მხრივ, უფრო პრიმიტიული მექანიზმების, როგორცაა მაგალითად გენერალიზაციის პროცესი, რომელიც სწორედ ოლიგოფრენთან აღმოჩნდა უფრო მოქმედი. მეორე მხრივ, გადატანის საფუძველს შეიძლება შეადგენდეს უფრო განვითარებული მექანიზმებიც, რომლებიც საგანთა ლოგიკურ კავშირს უწევს ანგარიშს. ეს მექანიზმი, რომელიც სწორედ პროდუქტიულ გადატანას აპირობებს, ოლიგოფრენთან ნაკლებ მოქმედით აღმოჩნდა!

როგორც ვხედავთ, ოლიგოფრენის სწავლის თავისებურება: ისევე როგორც მისი სხვა თავისებურებანიც, აიხსნება სინამდვილის მოვლენებისადმი მისი რიგიდული და არადიფერენცირებული მიდგომით და მისი აზროვნების სპეციფიკით.

სხვაგვარადაა გადაჭრილი ინტელექტის და განწყობის მიმართების საკითხი შვეიცარიელი ფსიქოლოგის ჟან პიაჟეს² კონცეფციაში. დ. უზნაძის განწყობის ილუზიების გენეტიკური შესწავლის ნიადაგზე პიაჟემ დაადგინა ამ ილუზიების აღმოცენების გარკვეული სპეციფიკა ნორმალურ პატარა ბავშვში, მოზრდილთან შედარებით. ინტელექტის დონესთან ამ ილუზიების კორელაციის ფაქტიდან პიაჟეს გამოაქვს დასკვნა ამ ილუზიების მექანიზმის ინტელექტუალური ბუნების შესახებ. პიაჟეს თანახმად უზნაძის ოპტიკური ილუზიის, მოცულობა-წონის ილუზიის და სხვა ანალოგიური ილუზიების (რომლებსაც იგი „გაშუალებულ“ ილუზიებს უწოდებს) საფუძველს სენსორულ-მოტორული ინტელექტი წარმოადგენს. სენსორულ-მოტორული ინტელექტის განვითარების დონე ინტელექტის მაღალი ფორმების განვითარების დონეზეა დამოკიდებული. სწორედ ამიტომაც. რომ 5—7 წლის ბავშვებმა, რომლებთანაც ოპერაციული ინტელექტი მხოლოდ იწყებს ჩამოყალიბებას, მოგვცეს უზნაძის ილუზიის მცირე სიდიდე. ნორმალურ სუბიექტებთან შედარებით. უზნაძის ეფექტის სხვა ფი-

¹ სხვადასხვა დონის მექანიზმების არსებობა დადგენილია ოლიგოფრენის და ნორმალური ბავშვის პირობითი რეფლექსის მეთოდით შესწავლისას (ეინოგარდოვა, ლუბოვსკი, ლერია და სხვ.).

² Piaget, J., et Lambercier, M. — Essai sur un effet de „Ecnse-
ellung“ servant au cours de perceptions visuelles successives (effet Usnad-
dze). Archives de psychol. Genève, 1944—45, 30, № 118, pp. 139—196.

ვტრეპზე გადატანაც მათთან უფრო სუსტია. ამავე დროს, ილუზია ბავშვებს უფრო ნელა უქრებათ, ვიდრე მოზრდილებს. ყველა ამ ფაქტს პიკე ხსნის ბავშვის სენსორულ-მოტორული ინტელექტის ნაკლები ძალით და ნაკლები მოძრაობით (უკუქცევადობით), რაც თავის მხრივ, მისი ოპერაციული ინტელექტის დაბალი დონითაა განპირობებული. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, განწყობის ილუზიები ინტელექტის ფუნქციას წარმოადგენს. ამით იგი უპირისპირებს თავის კონცეფციას უზნადის კონცეფციას, რომელიც უარყოფს განწყობის ილუზიების ინტელექტუალურ ბუნებას, რამდენადაც მათ საფუძვლად ზოგად-პიროვნულ მოდუსს — განწყობას გულისხმობს.

პიკეს კონცეფციის თანახმად, გარემოსთან ფსიქოლოგიური შეჯუების მექანიზმს ინტელექტი წარმოადგენს, შეგუება სუბიექტსა და გარემოს შორის წონასწორობის დამყარებაში მდგომარეობს. შეგუებას პროცესის შინაგან არსს ინტელექტის ორ ძირითად ფუნქციას — ასიმილაციასა და აკომოდაციას შორის წონასწორობა წარმოადგენს. გარემოსთან სუბიექტის ასიმილაციისა და აკომოდაციის გზით ხორციელდება სუბიექტის განუწყვეტელი ადაპტაცია ამ უკანასკნელთან. განვითარების პროცესში, სუბიექტის მიერ ასიმილირებული სფეროს გაფართოებისა და შესატყვისად სინამდვილის უფრო ფართო ნონაკვეთთან აკომოდაციის კვალობაზე, ამ ორ ფუნქციას შორის სულ უფრო და უფრო მოქნილი წონასწორობა მყარდება. თუმცა ფუნქციონალური თვალსაზრისით ინტელექტი უცვლელია (მუდამ ამ ორ ფუნქციას შორის წონასწორობას გულისხმობს), სტრუქტურის მხრივ იგი იცვლება ასიმილაციასა და აკომოდაციას შორის. წონასწორობის ფორმების პროგრესული განვითარების კვალობაზე ყალიბდება უფრო დახვეწილი, მოქნილი ინტელექტუალური სტრუქტურები. ასეთია ძირითად ხაზებში პიკეს ინტელექტუალური შეგუების თეორია. ყველაფერს, რაც ფსიქიკაში შეგუებასთანაა დაკავშირებული. პიკე ინტელექტის ფუნქციას უკავშირებს.

მიუხედავად იმისა, რომ ჟან პიკეს და დ. უზნადის კონცეფციას ბევრი საერთო აქვთ, ძირითადად ეს ორი თეორია მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. პიკეს კონცეფციაში, მიუხედავად იმისა, რომ იგი ასიმილაციისა და აკომოდაციის წონასწორობას თვლის შეგუების საფუძვლად, გამოცდილების, აკომოდაციის როლი ინტელექტუალურ პროცესში რამდენადმე მიჩქმალულია და ხაზგასმულია ინტელექტის ასიმილაციური ბუნება. ემპირიზმის კრიტიკის დროს, სადაც იგი სამართლიანად საყვედურობს მას პასიურობას, სუბიექტის აქტივობის როლის უგულვებელყოფას, ხაზს უსვამს, რომ ემპირიზმისათვის საბოლოო ანგარიშით ქცევის ადეკვატურობა გარეგანი სამყაროს ზემოქმედებითაა განპირობებული. უზნადის კონცეფციაში,

ამის საპირისპიროდ, წინ წამოწეულია და ხაზგასმელია სწორედ გარემოს წამყვანი როლი შეგუების პროცესში: განწყობა — ობიექტური კანონზომიერების სუბიექტში გადასვლა.

აღნიშნავთ კიდევ ერთ მომენტს, რომელიც განასხვავებს ამ ორ თეორიას. პიაჟე, მართალია, აღიარებს მოთხოვნილების ფაქტორს. როგორც ქვევის აღმძვრელს, მაგრამ კონკრეტული კვლევისას იგი აბსტრაქტიზებას ახდენს ამ ფაქტორისგან. რამდენადაც მას აინტერესებს ქვევის სტრუქტურული და არა დინამიკური ასპექტები. მოთხოვნილება, როგორც ქვევის ზოგადი პირობა, თუმცა აღიარებულია, მაგრამ კონკრეტულ კვლევაში თითქოს ფრჩხილებს გარეთაა გამოტანილი. ამან კი შეიძლება ქვევის, როგორც დინამიკური და სტრუქტურული ასპექტების განუყოფელი ერთიანობის შესწავლაში გარკვეული ხარვეზები შეიტანოს.

პიაჟეს მიერ უზნაძის ილუზიის გენეტიკური შესწავლის შედეგების ანალიზმა დააყენა ჩვენს წინაშე სწორედ განწყობის სუბიექტური ფაქტორის — მოთხოვნილების ფაქტორის როლის შესწავლა განწყობის ილუზიების აღმოცენების პროცესში.

ამ მიზნით ჩვენ შევისწავლეთ ოლიგოფრენ ბავშვებთან და ნორმალურ მოზრდილებთან უზნაძის ოპტიკური ილუზია იმ პარამეტრებში, რომლებშიც იგი შესწავლილი იყო პიაჟესთან, სახელდობრ. ილუზიის სიდიდის, ილუზიის ჩაქრობის სისწრაფის და ეფექტის სხვა ფიგურებზე გადატანის პარამეტრებში.

უზნაძის ილუზიის ტრანსპოზიციის შესწავლამ აჩვენა, რომ ტრანსპოზიციის სიხშირე ოლიგოფრენებში უფრო მაღალია (90%), ვიდრე ნორმალურ სუბიექტებში (65%). ამგვარად, გამოვლინდა უარყოფითი კორელაცია დადებითი კორელაციის ნაცვლად.

უზნაძის ილუზიის სიდიდის გაზომვამ პიაჟეს კონცენტრული მეთოდით აჩვენა, რომ ილუზიის საშუალო მაჩვენებელი გაზომვის ყველა ეტაპზე ოლიგოფრენებს უფრო დაბალი ქონდა, ვიდრე ნორმალურ მოზრდილ ცდისპირებს. ილუზიის ჩაქრობის პროცესის შესწავლამ გვიჩვენა, ილუზიის პროცესის მნიშვნელოვნად უფრო ნელი ჩაქრობა ოლიგოფრენ ცდისპირებში ნორმალურებთან შედარებით. ამგვარად ილუზიის სიდიდის და ილუზიის ჩაქრობის სისწრაფის მონაცემები თითქოს მიუთითებენ ილუზიის ამ ნიშნებსა და ინტელექტს შორის სწორედ ისეთ კავშირზე, როგორიც ნაგულისხმევაა პიაჟეს სენსორულ-მოტორული ინტელექტის თეორიაში. მიუხედავად ამისა, შევეცადეთ ამ ექსპერიმენტული მონაცემების სხვა თვალსაზრისით განხილვას, კერძოდ, განვიზრახეთ ამ საკითხის შემდგომი ექსპერიმენტული ანალიზის გზით გამოგვერკვია ძირითადი პიროვნული ფაქტორის, მოთხოვნილების ფაქტორის როლი (რომელიც უზნა-

ძის კონცეფციის თანახმად, განწყობის წარმოქმნის ერთ-ერთი აუცილებელი პირობაა).

პირველ ექსპერიმენტში შევისწავლეთ მოტივის გაძლიერების გავლენა ოლიგოფრენის ოპტიკური ილუზიის სიდიდეზე. ამისათვის ილუზიის გაზომვას ვახდენდით ორ განსხვავებულ მოტივაციურ ვითარებაში. ჯერ ჩვეულებრივ ვზომავდით ილუზიის სიდიდეს მოტივაციური ფაქტორის გაძლიერების გარეშე, შემდეგ ხელახლა ვზომავდით ამ ცდისპირების ილუზიის სიდიდეს დამატებითი მოტივაციური ფაქტორის შემოტანის პრობებში: ცდისპირებს ვპირდებოდით, რომ დავალების უშეცდომოდ შესრულებისას მათ დავაჯილდოვებდით (ჯილდო — პატარა სათამაშოები მათ წინასწარ ეძლეოდა დასაჯვალეობდა). შედეგებმა აჩვენა, რომ მოტივაციური ფაქტორის შემოტანისას ოლიგოფრენის ილუზიის საშუალო სიდიდე ორჯერ გაიზარდა და თითქმის გაუტოლდა ნორმალური მოზრდილის საშუალო ილუზიას.

საკონტროლო ჯგუფთან ილუზიის სიდიდის ორჯერ გაზომვამ აჩვენა, რომ ილუზიის განმეორებითი გაზომვა თავისთავად არ ცვლის ილუზიის სიდიდის მონაცემებს.

მოტივაციური ექსპერიმენტის შედეგები უფლებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ ილუზიის გაზომვის წინა ექსპერიმენტში მიღებული ილუზიის სიდიდის დაბალი მაჩვენებლები ოლიგოფრენის ნორმალურ ცდისპირებთან შედარებით, უნდა ავხსნათ არა მათი ინტელექტის განუვითარებლობით, როგორც ამას პიჟეს თეორია გულისხმობს, არამედ მათი მოტივაციის დაბალი დონით.

მაგრამ როგორ, რა მექანიზმის საშუალებით მოქმედებს მოთხოვნილება განწყობის ილუზიის სიდიდეზე?

უზნადის თეორიიდან გამომდინარე უნდა დაუშვათ, რომ ოლიგოფრენს მოტივაციის ორი სხვადასხვა დონის პირობებში ორი სხვადასხვა განწყობა უფიქსირდება, რადგანაც განწყობის „სუბიექტური ფაქტორი“ — მოთხოვნილება, ამ ორ შემთხვევაში სხვადასხვანაირია. ექსპერიმენტში დამატებითი მოტივაციის გარეშე არათანაბარი წრეების შედარება უნდა მოხდეს შემეცნებითი მოთხოვნილების საფუძველზე, რომელიც ოლიგოფრენს სუსტი აქვს. ამიტომ ასეთ პირობებში მას სუსტი განწყობა უფიქსირდება, რომელიც სუსტი ილუზიას წარმოშობს: მოტივაციის გაძლიერების პირობებში ოლიგოფრენს უკვე შემეცნებითი მოთხოვნილება კი არ ამოძრავებს, არამედ უფრო პრაქტიკული მოთხოვნილება — ჯილდოს მიღება. ასეთ პრაქტიკულ პლანში მისი ჩართვისას წრეების შედარების აქტივობა ძლიერდება, ამიტომ ასეთ პირობებში აღმოცენებული განწყობა უფრო ძლიერ ილუზიას იწვევს.

ილუზიის ჩაქრობის სისწრაფის შესწავლამ გაძლიერებული მოტივაციის პირობებში აჩვენა, რომ ცდისპირთა 29%-თან ამ პირობებში მოხდა ილუზიის სრული ჩაქრობა, ხოლო 17%-თან — ნაწილობრივი.

ამგვარად, ექსპერიმენტების შედეგებმა აჩვენა, რომ ინტელექტის განვითარების დაბალი დონე არ გამორიცხავს ილუზიის სიდიდეს, ჩაქრობის სისწრაფის და ტრანსპოზიციის სინშირის მაღალ მაჩვენებლებს. ეს შედეგები, ჩვენი აზრით, ექვევემ აყენებს პიუეს ინტერპრეტაციას, რომლის თანახმადაც ილუზიის ამ ნიშნებს სენსო-მოტორული ინტელექტის სტრუქტურის თავისებურება განსაზღვრავს.

ამ ცდებში ინტელექტის როლი ოლიგოფრენის განწყობის ფუნქციობაში მეორე მიმართულებითაც გამოვლინდა. აქამდე ჩვენ ვნახეთ, რომ ინტელექტის თავისებურებათა გამო ოლიგოფრენის ფსიქიკაში სინამდვილის მოვლენები თავისებურადაა გაერთიანებული, რაც მისი განწყობის შეცვლის დინამიკაზე მოქმედებს და მისა პარადოქსული ქცევის ანხნას ხდის შესაძლებლად. რაც შეეხება მოტივაციურ ექსპერიმენტს, აქ ინტელექტის როლი შემდეგნაირად გამოვლინდა: ოლიგოფრენის დაბალმა ინტელექტუალურმა დონემ განაპირობა მასთან ზოგიერთი „არაინტელექტუალური“ მოტივების უფრო დიდი წონა. შემეცნებით მოტივებთან შედარებით და ანით გაშუალებული გზით იმოქმედა მისი განწყობის დინამიკაზე. ამგვარად, განწყობის კონკრეტია, რომელსაც განწყობის აღმოცენებისა და ფუნქციობის ასახნელად შემოაქვს ისეთი ფაქტორები, როგორცაა სუბიექტში ობიექტური სიტუაციის ასახვის პირობები, მოტივაცია და თვით განწყობის სპეციფიკური თავისებურებანი, გასაგებს ხდის, ჩვენი აზრით, ოლიგოფრენის ფსიქიკის სპეციფიკური სტრუქტურის ზოგიერთ თავისებურებას.

IX. გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა ურთიერთქმედების ფსიქოლოგიური ბუნება

კვლევის ისტორია

მოსწავლეთა ურთიერთქმედება სოციალური ფსიქოლოგიის აქტუალური საკითხია. მოსწავლეთა ურთიერთქმედების პროცესში ყალიბდება მათი ხასიათის თავისებურებანი, ისეთი პიროვნული თვისებები როგორცაა: ინიციატივიანობა თუ პასიურობა, თავმდაბლობა თუ ყოყოჩობა, მოვალეობის მიხედვით მოქმედება, დასახული მიზნის განხორციელებისათვის მტკიცე ბრძოლის უნარი. მოსწავლეთა კოლექტივში ყალიბდება და ვითარდება ისეთი მაღალი სო-

ციალური გრძნობები, როგორცაა კოლექტივიზმის, მეგობრობის, პატრიოტიზმის და სხვა გრძნობები. მოსწავლეთა კოლექტივს დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ინტელექტუალური შესაძლებლობების განვითარებისათვის, მათი ინტერესებისა და მიდრეკილებების საბოლოოდ ჩამოყალიბებისათვის.

აღნიშნული პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბებისათვის მოსწავლეთა კოლექტივს განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სკოლა-ინტერნატებში, სადაც ბავშვები არა მხოლოდ სწავლობენ. არამედ ცხოვრობენ კიდევ. სკოლაში მოსწავლეები მხოლოდ რამოდენიმე საათს ხვდებიან ერთმანეთს და ეს შეხვედრა ძირითადად სასწავლო პროცესით ამოიწურება. ამასთან თვით ეს შეხვედრა მთელ სასწავლო პროცესს როდი მოიცავს. გაკვეთილებს ბავშვები სახლში ამზადებენ და, ბუნებრივია, ამ დროს ერთმანეთთან კონტაქტი არა აქვთ. სკოლა-ინტერნატში მოსწავლეები შეადგენენ ერთიან სასწავლო-სააღმზრდელო კოლექტივს. სასწავლო პროცესი, საზოგადოებრივი ღონისძიებების ჩატარების მიმდინარეობა, გართობა თუ დასვენება, კვებასთან და ტულეტთან დაკავშირებული პროცესები ერთიან კოლექტიურ ღონისძიებას წარმოადგენს.

დამხმარე სკოლების მოსწავლეთა ურთიერთქმედება ნაკლებადაა შესწავლილი ვიდრე მასიური სკოლის მოსწავლეებისა. ამ მიმართულებით პირველი ნაბიჯები გვიან იქნა გადადგმული და მიღებული შედეგებიც შედარებით მცირეა. ამიტომაც ბავშვთა ურთიერთქმედების ბევრი მნიშვნელოვანი საკითხი ჯერ კიდევ ელის გაშუქებას.

დამხმარე სკოლების ძირითადი მიზანია მოსწავლეთა მომზადება შრომითი საქმიანობისათვის. სკოლას ისინი შეზღუდული ცოდნის მარაგით ამთავრებენ (იყენენ დაახლოებით მასიური სკოლის I—IV კლასის პროგრამით გათვალისწინებულ ცოდნას). იქვე ეუფლებიან გარკვეულ შრომით სპეციალობას და სკოლის დამთავრების შემდეგ წარმოებაში მიდიან. ამიტომ ურთიერთქმედების იმ ფორმის ცოდნას, რომლებიც დამხმარე სკოლების მოსწავლეთა შორის არსებობს, დიდი პრაქტიკული ღირებულება აქვს. ამის ცოდნა თვით ამ ურთიერთქმედებაზე ზემოქმედების შესაძლებლობას იძლევა.

დამხმარე სკოლებისათვის ამას განსაკუთრებული ღირებულება აქვს ორი მიზეზის გამო. ჯერ ერთი, მასიური სკოლის მოსწავლეთა უფრო მაღალი ინტელექტუალური დონე, ბავშვთა და მოზარდთა კოლექტივში დადებითი პიროვნული თვისებების აღზრდის მეტ შესაძლებლობას იძლევა ვიდრე დებილებში. მეორე მხრივ, მასიური სკოლა დამთავრებულთა დიდი ნაწილი უმადლეს სასწავლებლებში მიდის, სადაც სტუდენტთა კოლექტივის პოზიტიური გავლენა მათი პიროვნების ჩამოყალიბებაზე გრძელდება. დამხმარე სკოლა დამთავრებული

ამ უკანასკნელ შესაძლებლობას საერთოდ მოკლებულია. ამიტომ დადებითი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბების იმ შესაძლებლობების გამოყენებას, რომელსაც დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა კოლექტივი იძლევა, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება.

წინამდებარე ნაშრომში განსაკუთრებით არის ყურადღება გაჟანვილებული გარდამავალ ასაკში დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა შორის ურთიერთქმედების საკითხზე.

გარდამავალ ასაკში ურთიერთქმედების შესწავლა და ისიც დამხმარე სკოლის მოსწავლეებთან მრავალმხრივ საყურადღებოა. ამ ასაკში იწყება თვითცნობიერების ინტენსიური განვითარება, ყალიბდება მსოფლმხედველობა, თანდათან გამოკვეთილი ხდება ბავშვის ინტერესები და მიდრეკილებანი. სწორედ ამ ასაკში იწყება მოსწავლეთა კოლექტივის დაყოფა მცირე ჯგუფებად, რომელთაც თავიანთი ლიდერები ჰყავთ. გარდამავალი ასაკის ყოველი მოსწავლე გარკვეულ ადგილს იკავებს კოლექტივში. ამას კი დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეებში დადებითი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბებისათვის.

გარდა ამისა, თუ მასიურ სკოლაში მოსწავლეები იმყოფებიან როგორც გარდამავალ ასაკამდე ისე მის შემდეგაც, დამხმარე სკოლაში სწავლება გარდამავალი ასაკით მთავრდება. მეორე კლასს ამთავრებენ ძირითადად 15—16 წლის დებილები. ამიტომ გარდამავალ ასაკში ბავშვთა ურთიერთმოქმედების შესწავლა ფაქტიურად ამოსწურავს დამხმარე სკოლაში ამ სოციალური ურთიერთობის ძირითად შინაარსს.

მართალია, წინამდებარე შრომაში ყურადღება გამახვილებულია გარდამავალ ასაკზე, მაგრამ როგორც მკითხველი ნახავს, ჩვენ არც დამხმარე სკოლის დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა ურთიერთქმედებას ვტოვებთ უყურადღებოდ. ამ ასაკის ბავშვთა ურთიერთქმედების შესახებ საერთოდ ცოტა მასალა არსებობს, ხოლო ის საყურადღებო მონაპოვარი, რაც დღეისათვის ოლიგოფრენოფსიქოლოგიას ჯაანია გამოყენებული გვაქვს.

საბჭოთა ოლიგოფრენო პედაგოგიკასა და ფსიქოლოგიაში მოსწავლეთა კოლექტივის როგორც დეფექტის კორექციის საუკეთესო საშუალების შესწავლას განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა. გარდა იმისა, რომ კოლექტივში ბავშვთა ურთიერთქმედებას თავისი ფორმები აქვს, სავსებით ცხადი ხდება ისიც, რომ მასზე გარკვეული ზემოქმედება, გარკვეულ ფარგლებში მისი მოწესრიგება შესაძლებელია. იქ სადაც ბავშვთა ურთიერთქმედება პედაგოგიურად კარგად არის მოწესრიგებული, ყოველ მოსწავლეს მისი უნარშესაძლებლობის გამოვლენისა და განვითარების კარგი შესაძლებლობა აქვს და

დეფექტის კორექციის მიმართულებით ჩატარებული ღონისძიებებიც კარგ შედეგს იძლევა.

საბჭოთა კავშირში 20—30-იან წლებში იქნა გადადგმული პირველი ნაბიჯები გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა კოლექტივის შესასწავლად (ვ. კოშენკო, გ. მურაშევი, ს. გუტუსოვი, ვ. მიასნიშჩევი, მ. გნეზდილოვი და სხვები). დადგენილი იქნა ბავშვთა კოლექტივში მცირე ჯგუფების აღმოცენების ზოგიერთი კანონზომიერება, გამოვლენილი იქნა ამ ჯგუფებში ბავშვთა ურთიერთდამოკიდებულების ზოგიერთი თავისებურება. კერძოდ ნაჩვენები იქნა, რომ დამხმარე სკოლის მოსწავლეებთანაც ისევე იქმნება მცირე ჯგუფები, როგორც ნორმალურ მოსწავლეებთან, რომ გონებრივად ჩამორჩენილებთან თავისუფლად აღმოცენებული ჯგუფები უფრო მცირე მოცულობისაა ვიდრე მასიური სკოლის მოსწავლეებთან. ამასთან ეს ჯგუფები რომელობითაც განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. კერძოდ, გონებრივად ჩამორჩენილ მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებში ბავშვთა ურთიერთქმედება გაცილებით უფრო ხანმოკლეა, ვიდრე ნორმალურ ბავშვთა ჯგუფებში. უფრო დაბალი ინტელექტის მქონე ბავშვები ცდილობენ იმეგობრონ გონებრივად უფრო განვითარებულ მოსწავლეებთან.

მომდევნო ათწლეულში (40—50 წლები) დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა კოლექტივის მეცნიერული შესწავლა სერიოზულად არ წასულა წინ. ძირითადად ყურადღება ექცეოდა ამ კოლექტივების მოწესრიგების, გარედან რეგულირების საკითხების დამუშავებას. მაგრამ იმ შინაგანი კანონზომიერების შესწავლა, რაც მოსწავლეთა კოლექტივებს (კლასი, სააღმზრდელო ჯგუფი) და იმ მიკროჯგუფებს ახასიათებს, რომლებიც კოლექტივს შიგნით იქმნებიან, ჯერ კიდევ არ დაწყებულა.

გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა ურთიერთქმედების საკითხები ადრე გამოიკვლიეს საზღვარგარეთელმა ავტორებმა (ლ. ჯონსონი, პ. ბუზემანი, რ. დენტლერი, გ. ვინცერი, ლ. ვიეიე და სხვები). უკანასკნელ წლებში კოლექტივში ოლიგოფრენ ბავშვთა ურთიერთქმედების ზოგიერთი საკითხი გამოიკვლიეს საბჭოთა დეფექტოლოგებმა: ლ. დარგევიჩენემ, ვ. ვიარიაანენმა, ე. ნამაზბაევამ, ნ. კოლომინსკიმ. აღნიშნული საკითხი ლ. დარგევიჩენემ შეისწავლა დაბალი კლასის მოსწავლეებში, ხოლო ე. ნამაზბაევამ, ვ. ვიარიაანენმა და ნ. კოლომინსკიმ გარდამავალი ასაკის მოსწავლეებში.

ადრეულ საზღვარგარეთულ გამოკვლევებში ნაჩვენები იქნა, რომ ოლიგოფრენ მოსწავლეთა შორის ნაკლებნიჭიერი ბავშვი კოლექტივ-

¹ მოსწავლეთა შორის პირადი ურთიერთობის კვლევის მეთოდები აღწერილია ამ კრებულში გამოქვეყნებულ შრომაში: „მოზარდთა შორის პირად ურთიერთობათა სისტემის განვითარება“.

შიც ნაკლებად პოპულარულია. გონებრივად უფრო მაღალ დონეზე მდგარი ბავშვები კი დიდი პოპულარობით სარგებლობენ და, როგორც წესი, მუდამ ყურადღების ცენტრში არიან. მაგრამ როგორც გამოირკვა, ჭკუფში ბავშვთა ურთიერთდამოკიდებულებისათვის მარტო ინტელექტუალური დონე არ კმარა. მნიშვნელოვანია აგრეთვე თვითონ ბავშვის ქცევა, რომელშიც მისი ხასიათის თავისებურებანი ვლინდება. პარტნიორის არჩევისას გადამწყვეტი მნიშვნელობა არა აქვს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებას. შეიძლება ის სრულებითაც არ იქნას მხედველობაში მიღებული თუკი ასეთ მოსწავლეს ექნება ხასიათის დადებითი თვისებები, როგორცაა: ამხანაგებისადმი კეთილმოსურნეობა, გულითადობა. მას უნდა ჰქონდეს აგრეთვე უფრო რეალისტური თვითშეფასების უნარი.

იმ ბავშვებს კი, რომლებიც პოპულარობას ვერ აღწევენ, გააჩნიათ ხასიათის უარყოფითი თვისებები, ამელავენებენ გადაჭარბებულ მგრძობელობასა და პატივმოყვარეობას, ცუდად ექცევიან ჭკუფის წევრებს. ასეთ ბავშვებს ადაპტირების სუსტი უნარი აქვთ.

იგივე შედეგი მიიღო საბჭოთა მკვლევარმა ვ. ვიარიაანმა, რომელმაც შეისწავლა დამხმარე სკოლის V—VIII კლასების მოსწავლეების ურთიერთქმედების საკითხი. გამოირკვა, რომ ჭკუფში ძალიან უყვართ და საყოველთაო პატივს სცემენ შრომისმოყვარე მოსწავლეებს, რომლებიც სპორტს მისდევენ და კარგად ექცევიან ამხანაგებს.

ამჟამად ჩვენ გავაჩნია მასალა დამხმარე სკოლის როგორც დაწყებითი ისე ზედა კლასებს მოსწავლეთა ურთიერთქმედების შესახებ, რაც შესაძლებლობას იძლევა გავითვალისწინოთ ოლიგოფრენ მოსწავლეთა შორის ურთიერთქმედების გენეზისი.

დ. დარგევიჩენის¹ გამოკვლევაში ნაჩვენები იქნა, რომ დამხმარე სკოლის პირველი კლასის მოსწავლეებში ამხანაგების დამოუკიდებელი შეფასება არ შეიძინევა. ბავშვების შეფასება გაპირობებულია მათდამი მასწავლებლის დამოკიდებულებით. მასწავლებლის მიერ ყოველი მოსწავლის შეფასება ხდება საფუძველი სხვა ბავშვების მიერ მისი ასეთივე შეფასებისა.

ეს არცაა გასაკვირი. არც მასიური სკოლის პირველ კლასელებთანა თავისი ამხანაგების დამოუკიდებელი შეფასება ხელშესახები სახით მოცემული. ამ პერიოდის ბავშვებისათვის დამახასიათებელი გულუბრყვილო რეალიზმი აქაც ძალაშია. სინამდვილე ბავშვებისათვის იმ სახით არსებობს როგორც მას უფროსებისაგან აქვს განმარტებუ-

¹ Л. И. Даргевичене. — Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы. Автореферат канд. диссертации. Москва, 1971.

ლი, როგორცაა უფროსების დამოკიდებულება გარესინამდვილისადმი. არსებული გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ მოსწავლეთა საკუთარი თავისა და ამხანაგების შეფასებაში მასწავლებლის შეხედულება, მისი მოსწავლეებისადმი დამოკიდებულება გადამწყვეტ როლს თამაშობს.

საქმე ნაბრტო იმაში როდია, რომ ოლიგოფრენი ბავშვები მეტი შთაგონებადობით ხასიათდებიან ვიდრე ნორმალური და ამიტომ უფრო ძეტად ექცევიან მასწავლებელთა მიერ მოსწავლეთა შეფასების გავლენის ქვეშ. ამას ემატება ის გარემოებაც, რომ მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთა შეფასება, როგორც წესი, სწორია. ის ამჩნევს მაღალ, საშუალო და დაბალ ინტელექტს მოსწავლეებში, ხედავს მათი ხასიათის თვისებებს. ყველაფერი ეს კლასის წინაშე მსჯელობის საგანი ხდება.

III—IV კლასებში მოსწავლეთა ურთიერთმოქმედებაში შერჩევითობის მომენტი იწყებს აღმოცენებას. ნელ-ნელა, მაგრამ მაინც ადგილი აქვს ბავშვთა შორის პირადი ურთიერთობის აღმოცენებას და ამ ფონზე თანდათანობით ყოველი ბავშვი კოლექტივში თავის ადგილს იკავებს.

კიდევ წლებია საჭირო სანამ პირად შეფასებათა საფუძველზე მოხდება კოლექტივის წევრთა სრული დიფერენციაცია და ყოველი ბავშვი დაიჭერს იქ მყარ ადგილს.

დამხმარე სკოლის მეორე კლასის მოსწავლეთა ურთიერთმოქმედება გაცილებით უფრო ლაბილურია, ვიდრე მასიური სკოლის მეორე კლასელებისა. მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში შეიმჩნევა ბავშვთა შორის შედარებით მყარი ურთიერთობა. მაგრამ მაინც I—II კლასების მოსწავლეთა დამოკიდებულება კოლექტივის წევრებთან უნდა დახასიათდეს როგორც დიფუზური. აქ ჯერ კიდევ გადამწყვეტ როლს თამაშობს გარედან „თავზემობეული“ ზეგავლენა.

ამხანაგებისადმი მეორე კლასის მოსწავლეთა დამოკიდებულებაში არ ჩანს პიროვნული ნიშანი. ნიშანი, რომელზედაც ისინი მიუთითებენ, არაარსებითია, გარეგნულია. საინტერესო ისაა, რომ ექსპერიმენტში მონაწილე პირველ და მეორე კლასელთა თითქმის ნახევარი თავიანთ ამხანაგებს მიაწერენ ისეთ ნიშნებს, რომლებიც მათ არ ახასიათებთ. ამხანაგის არჩევისას ისინი ისეთ ნიშნებს აძლევენ უპირატესობას, რომლებიც მისი დამოკიდებულების ემოციონალურ მხარეს გამოხატავს (30—35%). ამის გარდა ისინი ამხანაგების ისეთ თვისებებზეც მიუთითებენ, რომლებიც უშუალო ურთიერთობაში ვლინდება (47%), ამასთან გადამწყვეტ მნიშვნელობას ისეთი თვისებები იძენენ, რომლებზეც სისტემატიურად მიუთითებს მასწავლებელი როგორც ბავშვთა ხასიათის სასურველ ნიშნებზე. ამ შემთხვევაში

ბავშვები ხელმძღვანელობენ იმ მოთხოვნებით. რომელსაც მასწავლებელი უყენებს მათ ქცევას.

დამხმარე სკოლის I და II კლასების მოსწავლეები ვერ ახერხებენ კოლექტივში თავისი ადგილის გარკვევას. როგორც წესი, ადგილი აქვს კოლექტივში თავიანთი მდგომარეობის გადაფასებას. მესამე-მეოთხე კლასელებთან პიროვნების მორალურ-ფსიქოლოგიური მხარის შეფასებისა და შეფასების უნარი რამდენაღწე უმჯობესდება. ისინი წინა კლასელებთან შედარებით უფრო რეალისტურად აუაბებენ თავიანთ ადგილს კოლექტივში. საინტერესო ისაა, რომ მცირე რაოდენობით, მაგრამ მაინც გვხვდება თავისი სტატუსის შეუფასებლობის შემთხვევები. ამგვარად, III—IV კლასელებთან ადგილი აქვს მოსწავლეთა ურთიერთობაში უფრო დიფერენცირებული დამოკიდებულების აღმოცენებას. ეს ერთგვარად წინ გადადგმული ნაბიჯია იმ დიფერენციალური დამოკიდებულებასთან შედარებით, რომელიც I—II კლასებს მოსწავლეებთან შეიძინევა.

ლ. დარგვეჩენე აღარებს რა პირადი ურთიერთობის განვითარების პროცესს დამხმარე და მასიური სკოლის მოსწავლეებთან, იმ დასკვნამდე მიდის, რომ ის ორივეგან ერთი და იმავე გზით მიემართე-ურთიერთობის აღმოცენების ან განვითარების რაიმე პრინციპულად ახალი სახე ოლიგოფრენებთან არ გვხვდება.

გარდამავალი ასაკის მოსწავლეებში (V—VIII კლასი) ბავშვთა ურთიერთქმედების შესახებ საინტერესო გამოკვლევა აქვს ჩატარებული ვ. ვიარანენს.

ავტორს გამოკვლევის ძირითადი მიზანი ასე აქვს ჩამოყალიბებული — „ჩვენს გამოკვლევაში საჭიროდ ჩავთვალეთ სპეციალურად შეგვესწავლა დამხმარე სკოლის უფროსი კლასების მოსწავლეთა შორის პირადი ურთიერთობის სტრუქტურისა და დინამიკის თავისებურებანი, დავედგინა ფაქტორები, რომლებიც კოლექტივში მოსწავლის მდგომარეობას განსაზღვრავენ, განვესაზღვრა ბიჭებისა და გოგონების საადმწარდლო ჯგუფებში პირადი ურთიერთობის სპეციფიკური თავისებურებანი“¹.

დასმული პრობლემის შესასწავლად გამოყენებული იქნა სოციომეტრული მეთოდი, დაკვირვება, ანამნეზური მონაცემების ანალიზი, სასკოლო და სამედიცინო პირადი საქმეებისა და დახასიათების შესწავლა.

სოციომეტრული ექსპერიმენტი ჩატარდა სამი კრიტერიუმის მიხედვით: „ოთახის ამხანაგის არჩევა“, „ამხანაგისათვის კინოთეატრის

¹ В. А. Вярнен. Особенности личных взаимоотношений между учащимся старших классов вспомогательной школы. Автореферат канд. диссертации. Москва, 1971, с. 7.

ბილეთის ჩუქება“, „ამხანაგის არჩევა სამზარეულოში მორიგეობისათვის“. ჭგუფში მოსწავლის მდგომარეობა (სტატუსი) განისაზღვრებოდა „მოქმედებითი არჩევის ექსპერიმენტით“.

კითხვარი წინასწარ არის შედგენილი და მას ავსებს ექსპერიმენტატორი ცდისპირების პასუხების მიხედვით. ასე მაგალითად, შეაქვს ოქმში, თუ ვისთან სურს ან არ სურს იცხოვროს ოთახში, ვის სურს აჩუქოს ბილეთი, ვისთან უნდა სამზარეულოში იმორიგეოს.

ბავშვებთან ტარდებოდა აგრეთვე საუბარი, რომელიც მიმართული იყო მისი არჩევანის დასაბუთებისაკენ. თავიანთ არჩევანს ბავშვები აფასებენ პიროვნების წინასწარ მიცემული თვისებების მიხედვით, რომლებიც ბარათზე იყო ჩამოწერილი. სულ იყო 16 დადებითი და 16 უარყოფითი თვისება. მაგრამ ყოველ მოსწავლეს თავისი არჩევა 5 თვისებით უნდა დაესაბუთებინა. მეგობრობის მოტივის გამოსავლინებლად გამოყენებული იყო თხზულება თემაზე: „ჩემი საუკეთესო მეგობარი“.

შეისწავლებოდა აგრეთვე მოსწავლეთა კოლექტივისტური თუ ინდივიდუალისტური მიმართულება. ამისათვის გამოყენებული იყო სპეციალური კითხვარი („ველო“)¹. ჭგუფში მოსწავლის ადგილის გონებრივი განვითარების დონეზე დამოკიდებულების გამოსარკვევად ხდებოდა რავენის ტესტის შედეგების შედარება (ტარდებოდა ჭგუფური მეთოდით) აკადემიური მოსწრების მონაცემებთან.

სულ ჩატარებული იქნა სამი სერიის სოციომეტრული ექსპერიმენტი 8 და 4 თვის ინტერვალებით, ხოლო ცალკეულ ექსპერიმენტებს შორის ინტერვალი 3—5 დღეს უდრიდა.

ჭგუფში ოლიგოფრენ ბავშვთა სტატუსი და მისი შეცვლის დინამიკა

ვ. ვიარანენის გამოკვლევის მიხედვით ყოველ სააღმზრდელო ჭგუფში შეიმჩნევა ქვეჯგუფები მოსწავლეთა შედარებით მყარი რაოდენობით. ისინი გამოყოფილი იყვნენ მასში შემავალ მოსწავლეთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების ხასიათის მიხედვით. ჭგუფებას სიდიდე პროცენტულად იგივე რჩებოდა სხვადასხვა დროს ჩატარებულ განსხვავებულ ექსპერიმენტებში.

ქვემოთ მოყვანილ № 1 ცხრილში მოცემულია ცნობები მოსწავლეთა ქვეჯგუფებად დანაწილების შესახებ. ცხრილში მოცემულია %-ები ყოველ ექსპერიმენტში მონაწილე ბავშვთა რაოდენობიდან.

¹ ტესტი „ველო“ დამუშავებულ იქნა ქ. ტარტუს უნივერსიტეტში ე. კოვეტის მიერ.

ექსპერი- მენტი	მოსწავ- ლეთა რა- ოდენობა	ჯგუფები არჩევთა რაოდენობის მიხედვით (%)—ში				
		I ლიდერები	II უპირატ. მიცემული	III მიღებულნი	IV უპირატ. არა მქონენი	V უგულვებელ- ყოფილნი
1.	178	6,2	11,8	60,7	8,4	12,9
2.	215	4,7	12,6	60,5	6,5	15,8
3.	165	5,5	11,0	62,3	9,1	12,1
ს უ ლ	558	5,4	11,8	61,1	7,9	13,8

ცხრილის ბოლო ხუთ გრაფაში წარმოდგენილი პროცენტული მო-
ნაცემები შედარებით წესიერად ნაწილდება. მოსწავლეთა ყველაზე
მცირე რაოდენობა განაპირა ჯგუფებში აღმოჩნდა (ლიდერები და
უგულვებელყოფილნი). შუათანა (მეხუთე გრაფაში) სამივე ექსპერი-
მენტში მოსწავლეთა 60%-ზე ნაკლები არ იყრის თავს. ესენია ბავ-
შვები, რომელთაც არც ბრწყინვალე ადგილები უკავიათ ჯგუფში და
არც უკიდურესად ცუდი.

თუ ოთხ უკიდურეს ქვეჯგუფს ერთმანეთს შევადარებთ, ვნახავთ,
რომ მიუხედავად მათი მცირერიცხოვნებისა, ბავშვები, რომელთაც
ხელსაყრელი ადგილი უკავიათ, რამდენადმე უფრო მცირეა (I—
II ჯგ), ვიდრე ის ბავშვები, რომელთაც არახელსაყრელი პოზიცია
უჭირავთ (IV—V ჯგ).

აღოე მასიური სკოლის მოსწავლეებზე იმავე მეთოდით ცდები
ჩატარებული აქვს ი. კოლომინსკის. მიღებული შედეგების ურთიერთ-
შედარება გვიჩვენებს, რომ გაკეთებულ არჩევთა მიხედვით დამხმა-
რე სკოლის მოსწავლეთა დიფერენციაცია ყოველთვის არ ემთხვევა
ანალოგიურ პროცესს მასიური სკოლის მოსწავლეებში. ასე მაგალი-
თად, ლიდერების და უგულვებელყოფილთა ჯგუფებში ოლიგოფრე-
ნებს შორის მეტი ბავშვი ხვდება, ვიდრე ნორმალურებთან. საერთოდ
იმ ბავშვთა რაოდენობა, რომელთაც ხელსაყრელი პოზიცია უჭირავთ
(I—II—III გრაფებში) დამხმარე სკოლის მოსწავლეებთან მეტია,
შესატყვისად (78% და 70%). მაგრამ ეს განსხვავება იმდენად დიდი
როდია, რომ კატეგორიულად შეიძლებოდა რაიმე განსაკუთრებულ
კანონზომიერებაზე ლაპარაკი.

ორივე კატეგორიის ბავშვებთან გვხვდებიან ისეთები, რომლებ-
ზეც არაერთარი არჩევანი არ მოდის — არც კარგი, არც ცუდი. მაგ-
რამ ასეთ ბავშვთა რაოდენობა დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა შორის
უფრო მეტია, ვიდრე მასიური სკოლის მოსწავლეებში. გოგონებისა
და ვაჟების განაწილება ქვეჯგუფებში ერთნაირად მიმდინარეობს,
თუმცა ჯგუფში არახელსაყრელი პოზიციის მქონენი გოგონებს შო-
რის მეტია ვიდრე ვაჟებს შორის — შესატყვისად 27% და 20%.

იძისთვის, რომ ბავშვთა ქვეჯგუფებში განაწილება მოხდეს საკი-
როა გარკვეული დრო, ყოველი წევრის უნარშესაძლებლობების, ხა-
სიათის თავისებურებების გაგება. მათი ერთბაშად შეფასება შეუძ-
ლებელია. ახლად ორგანიზებულ ჯგუფებში ბავშვები არ ნაწილდე-
ბიან ყველა ქვეჯგუფის მიხედვით. არ გვხვდებიან ლიდერები და
უგულვებელყოფილნი ან უპირატესობამინიჭებულნი და უპირატე-
სობის არამქონენი. მაგრამ ისეთ სააღმზრდელო ჯგუფებში, რომლე-
ბიც 3—5 წელია რაც აოსებობენ, ადგილი აქვს ბავშვების დიფერენ-
ცირებას ხუთივე ქვეჯგუფის მიხედვით.

ჯგუფებში ოლიგოფრენ ბავშვთა ადგილის შესახებ საყურადღე-
ბო გამოკვლევა აქვს ნ. კოლომინსკის¹. მანაც გამოიყენა სოციომეტ-
რული მეთოდის ი. კოლიმინსკის ვარიანტი, რომელსაც ავტორი უწო-
დებს „მოქმედებით არჩევანს“.

ცდები ჩატარდა დამხმარე სკოლების V და VII კლასის მოსწავლე-
ებზე. მიღებული შედეგების მიხედვით ნ. კოლომინსკიმ ცდისპირები
ოთხ ქვეჯგუფად დაპყო.

I ჯგუფში მოხვდნენ ყველაზე პოპულარული მოსწავლეები (ლი-
დერები). ესენი ისეთი მოსწავლეებია, რომელთაც მიიღეს 6 არჩევანი
ან ამაზე მეტი.

II ჯგუფში მოხვდნენ ისეთები, რომელთაც ავტორი უწოდებს
უპირატესობა მინიჭებულებს. მათ მიიღეს სამი-ხუთი არჩევანი.

III ჯგუფი შეადგინეს უგულვებელყოფილებმა. მათ მიიღეს 1 ან
2 არჩევანი.

IV ჯგუფში მოხვდნენ მოსწავლეები, რომელთაც არ ირჩევენ (იზო-
ლირებულნი), მათ არც ერთი არჩევანი არ მიუღიათ.

მე-2 ცხრილში მოცემულია მოსწავლეთა განაწილება ზემოთ აღ-
წერილი ჯგუფების მიხედვით.

ცხრილი 2

კლასები	მოსწავლეთა განაწილება ჯგუფებში (%) -ში			
	I 6 და მეტი არჩევანი	II 3—5 არჩევანი	III 1—2 არჩევანი	IV 0 არჩევანი
V	19	28,2	35,7	17,1
VII	13,9	27,8	33,8	24,5

ვ. ვიარიანენისა (ცხრილი 1) და ნ. კოლომინსკის მონაცემები, რომე-
ლიც მეორე ცხრილში მოვიტანეთ, ზუსტად არ ემთხვევა ერთმა-
ნეთს და ეს შეუძლებელიცაა, რადგან მათ მიღებული მასალა სხვადა-

¹ Н. Л. Коломинский. Осознание умственно отсталыми подростками своего положения в коллективе сверстников. Дефектология, 1971, № 6.

სხვანაირად აქვთ დამუშავებული. ვ. ვიარიანენს ხუთი ჭკუფი აქვს გამოყოფილი, ხოლო ნ. კოლომინსკის ოთხი, მაგრამ ზოგადი კანონ-ზომიერება მაინც გარკვევით ჩანს. ყველაზე მრავალრიცხოვანი მეორე და მესამე ჭკუფია. უფრო მცირერიცხოვანია განაპირა ჭკუფები (I და IV). ცხადია ლიდერთა რაოდენობა მასიური სკოლის მოსწავლეებშიც ცოტაა და არც ოლიგოზურენებთან იყო მოსალოდნელი მათი სიმრავლე.

ლ. კუზმაიტეს, იგივე საკითხი გამოკვლეული აქვს დამხმარე სკოლის დაწყებით კლასებში. მისი მონაცემებით II და III ქვეჯგუფები უფრო მრავალრიცხოვანია, სამაგიეროდ მცირერიცხოვანია I და IV ქვეჯგუფები. ნ. კოლომინსკი თვითონ მიუთითებს ამ განსხვავებაზე და მის გამოკვლევაში II და III ქვეჯგუფების შედარებით მცირერიცხოვნებას ასაკის ფუნქციად თვლის. ის წერს, რომ საშუალო და უფროს კლასებში შეიმჩნევა საკლასო კოლექტივის უფრო თანაბარი განაწილება ქვეჯგუფებად.

საინტერესოა, თუ როგორი ბავშვები ხვდებიან ცალკეულ ქვეჯგუფებში. ლიდერთა ქვეჯგუფებში მოხვდნენ ჭკუფხელები, რაზმის საბჭოს თავმჯდომარეები, ე. ი. ფორმალური ლიდერები. ჩვენის აზრით, ეს გარემოება გამოწვეულია არა იმით, რომ რაკი უფროსების სანქციით მოსწავლე თანამდებობაზეა არჩეული ის უსათუოდ ობიექტურადაც ლიდერთა ჭკუფში უნდა მოხვდეს, საქმე იმაშია, რომ სკოლებში ფორმალურ ლიდერად კარგი ფსიქო-ფიზიკური მონაცემების მქონე მოსწავლეებს ირჩევენ. ისინი კარგად სწავლობენ, არიან მოწინავენი საზოგადოებრივ დავალებების შესრულებაში, ეხერხებათ ინიციატივის გამოჩენა საქმიანობაში და ა. შ. ცხადია, რომ ასეთ მოსწავლეებს კარგი პოზიცია უნდა ეკავოთ ბავშვთა ჭკუფში და როგორც ნ. კოლომინსკის გამოკვლევა გვიჩვენებს, ეს ასეც ხდება ხოლმე.

ისეთი ფორმალური ლიდერები, რომლებიც ობიექტურადაც ლიდერთა ქვეჯგუფში მოხვდნენ კლასში ცოტაა. ვინ არიან დანარჩენი მოსწავლეები, რომლებიც აგრეთვე ლიდერებში მოხვდნენ? — V კლასში უმთავრესად ესენია კარგი აკადემიური მოსწრების მქონე მოსწავლეები. VII კლასში აკადემიური მოსწრების ნიშანს კი ექცევა საკმაო ყურადღება, მაგრამ უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს მორალური ხასიათის ნიშნები, რომლებზედაც ქვემოთ გვექნება საუბარი.

საყურადღებო ისაა, რომ V და VII კლასებში ლიდერთა ჭკუფში მოხვდნენ მოსწავლეები, რომელთა მიმართ ასეთი დიდი სიმპათიის გამოჩენა კლასის ხელმძღვანელებისათვის სრულიად მოულოდნელი იყო. ეს გარემოება მეტად მნიშვნელოვანია. ხშირად კლასის და საერთოდ სკოლის ხელმძღვანელობისათვის არ არის ცნობილი ის ფაქ-

ტორები, რომლებიც გადამწყვეტ როლს თამაშობენ პირად ურთიერთობათა სისტემის ჩამოყალიბებაში.

მასიური სკოლის მოსწავლეებზე ჩატარებულმა გამოკვლევებმაც იგივე შედეგი უჩვენეს. ზოგჯერ ისეთი ბავშვები ხვდებიან ლიდერებს შორის, რომ მასწავლებლებსა და აღმზრდელებს არც სჯერათ, რომ ეს ასეა. პირიქით, ზოგიერთი მოსწავლე, რომლებიც მასწავლებლთა და აღმზრდელთა ფავორიტებს წარმოადგენენ პირად ურთიერთობათა სისტემაში ვერ იკავებენ ხელსაყრელ ადგილს, ვერ ხდებიან არა თუ ლიდერები, არამედ უპირატესობამიცემულნიც კი (ვიარიანენის კლასიფიკაციით).

ცხადია, კლასში სააღმზრდლო მუშაობის კარგად დაყენებისათვის, კოლექტივის სააღმზრდლო ზეგავლენის სრულყოფილად გამოყენებისათვის საჭიროა სკოლის პედაგოგიურმა კოლექტივმა იცოდეს პირად ურთიერთობათა სისტემაში მოსწავლეთა ადგილის განმსაზღვრელი ფაქტორები. ზოგჯერ მასწავლებელი ყურადღებას აქცევს მოსწავლის მხოლოდ ერთ თვისებას — კარგ აკადემიურ მოსწრებას, ხოლო მის სხვა პიროვნულ თვისებებს მხედველობიდან უშვებს. მაგალითად, აქებს მოსწავლეს სიბეჭითისათვის, სხვების წინაშე ასახელებს მას როგორც სამაგალითოს, მაგრამ ვერ ხედავს, რომ მოსწავლე გულწაბრობილია, არ ეხერხება სხვებთან კონტაქტი, არ არის მოსწავლეთა კოლექტივში ორგანულად ჩართული. მასწავლებელს კი ჰგონია, რაკი ბავშვი კარგად სწავლობს, სხვა ყველაფერი წესრიგშია. როცა სათანადო გამოკვლევით მტკიცდება, რომ ასეთი მოსწავლე არა თუ ლიდერთა შორის არ არის, არამედ მოსწავლეთა უმნიშვნელო სიმპათიით სარგებლობს, მასწავლებელი გაკვირვებული რჩება.

მასწავლებელი რომ მხოლოდ მოსწავლის მაჯალი აკადემიური წარმატებით არ შეზღუდულიყო და მისი ხასიათის უარყოფითი თვისებებისათვის მიექცია ყურადღება შედეგი გაცილებით უკეთესი იქნებოდა. კლასის ხელმძღვანელს შეეძლო ერჩია ასეთი მოსწავლეებისათვის თუ როგორ მოქცეულიყო, ჩაერთო ის მოსწავლეთა კოლექტივში. ზედმეტად არ წამოეწია წინ მხოლოდ აკადემიური მოსწრება, არამედ დაეფასებინა ის სხვა სახის საქმიანობის მიხედვითაც.

ასეთი უყურადღებობის შედეგია ის გარემოებაც, რომ ზოგჯერ ფორმალური ლიდერი ჭგუფში ფაქტიურად არ ხვდება ლიდერთა შორის. მოსწავლე, რომელიც სკოლის დირექციის ან კლასის ხელმძღვანელის სანქციით აირჩიეს გარკვეულ თანამდებობაზე: კლასის ჭგუფხელად, რაზმის საბჭოს თავმჯდომარედ, კოლექტივის დანარჩენი წევრების სიმპათიით არ სარგებლობს. აქ ერთმანეთს შორდება საქმიანი და პირად ურთიერთობათა სისტემაში ბავშვის ადგილი. პირველში ის ლიდერია, მეორეში კი შორსაა ასეთი საპატიო ადგილისაგან.

ასე იმიტომ ხდება, რომ ფორმალურ ლიდერად მოსწავლის არჩევის თუ დანიშნვის დროს ყოველთვის არ ღებულობენ მხედველობაში იმ პიროვნულ თვისებებს, რაც ჭგუფში კარგი ადგილის დაკავებისთვისაა საჭირო. ზოგჯერ ფორმალური ლიდერი იწყებს ყოყმოებას, ყურადღებას არ აქცევს ამხანაგების აზრს, გამოდის ჭგუფის წევრების დამპყვავებლის ან დამსმენის როლში. ზოგჯერ ეს უკანასკნელი თვისება კლასის ხელმძღვანელებს სიამოვნებას კიდევ და არ უფიქრდებათ იმას, რომ ამით მოსწავლე ჰკარგავს კოლექტივში ავტორიტეტს. საყურადღებოა აგრეთვე ის გარემოება, რომ არსებული გამოკვლევებით დამხმარე სკოლის V—VII კლასებში არ აღმოჩნდნენ „ვარსკვლავები“, ე. ი. ისეთი მოსწავლეები, რომლებიც ძალიან ბევრჯერ იქნენ არჩეულნი და ამით განსაკუთრებით გამოირჩეოდნენ. ეს არცაა გასაკვირი. ბავშვი, რომელიც კოლექტივში ასეთ განსაკუთრებულ პოზიციას იკავებს უნდა გამოირჩეოდეს არა მხოლოდ განსაკუთრებული ტალანტით, არამედ მკვეთრად გამოხატული ხასიათის დადებითი თვისებებითა და რაც მთავარია, ინიციატივიანობით. მას უნდა შეეძლოს საქმიანობის დროს მთელი კოლექტივი გაიყოლოს და ამით საყოველთაო ყურადღება მიიქციოს. ცოტაა, მაგრამ ასეთი ბავშვები მასიურ სკოლაში გვხვდებიან. დამხმარე სკოლებში კი ასეთები არ აღმოჩნდნენ. ამის მიზეზი ძირითადად ისაა, რომ მათ არ გააჩნიათ მკვეთრად გამოხატული ტალანტი და ინიციატივა.

გამოირკვა აგრეთვე, რომ დამხმარე სკოლის V—VII კლასების მოსწავლეთა შორის ურთიერთამორჩევის შემთხვევები 2—3-ჯერ უფრო ნაკლებია ვიდრე მასიური სკოლის VI კლასის მოსწავლეებში. ურთიერთამორჩევის კოეფიციენტი არ არის გაპირობებული არჩევის კრიტერიუმით. სამივე სახის ექსპერიმენტში ის შეადგენდა დაახლოებით 20%-ს. გამოირკვა ისიც, რომ ურთიერთარჩევის კოეფიციენტი ასაკთან ერთად მატულობს. ასე მაგალითად, ის უფრო მაღალია VII—VIII კლასების მოსწავლეებთან, ვიდრე V—VI კლასელებთან. ამასთან აღნიშნულ კოეფიციენტზე გავლენას ახდენს ჭგუფის არსებობის ხანგრძლივობაც. მრავალი წლის განმავლობაში არსებულ სააღმზრდლო ჭგუფებში ის 2-ჯერ მეტია, ვიდრე ახლად შექმნილ ჭგუფებში. იმის გაგებას, არის თუ არა ჭგუფის წევრი სასურველი პარტნიორი დრო უნდა. ყოველმა ინდივიდმა უნდა გაიგოს დანარჩენი წევრების პიროვნული თვისებები და თვითონაც უნდა იქნას გაგებული სხვების მიერ. ვ. ვიარიანენის გამოკვლევით, ურთიერთარჩევის საშუალო კოეფიციენტი ახალ და ძველ ჭგუფებში შესატყვისოდ შეადგენს 12%-სა და 25%-ს.

სწორედ იმიტომ თვლის საბჭოთა დეფექტოლოგია მოსწავლეთა კოლექტივის დეფექტის კორექციის საუკეთესო საშუალებად. კოლექ-

ტივში მელანდება და ფორმდება ყოველი მოსწავლის პიროვნული თვისებები და იქ სადაც სასწავლო აღმზრდელიობითი მუშაობა კარგადაა დაყენებული, კოლექტივის წევრს კარგი შესაძლებლობა ეძლევა თავისი დეფექტის ნიველირების, ნაკლოვანებათა კორექციის საქმეში.

ურთიერთარჩევანი გულისხმობს გარკვეულ მოლოდინს. მოსწავლე მოელის, რომ ისიც იქნება არჩეული იმის მიერ, ვინც მან აირჩია. მართლაც, დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა $\frac{3}{4}$ მოელის, რომ მის მიერ ამორჩეული აირჩევს მას. ამასთან, გამოირკვეა, რომ მაღალი სტატუსის მქონე ბავშვები ერთმანეთს ირჩევენ, ხოლო დაბალი სტატუსის მქონენი უპირატესობას აძლევენ უფრო მაღალი სტატუსის მქონეს.

თუ დაბალი სტატუსის მოსწავლეებმა აირჩიეს უფრო მაღალი სტატუსის მქონენი, მაგრამ ისინი თვითონ არ იქნენ მათ მიერ არჩეული, მაშინ ისინი ცდილობენ დაამყარონ თანამშრომლობა ერთმანეთთან, ან ირჩევენ ამხანაგად კიდევ უფრო დაბალი სტატუსის მქონე ბავშვებს.

ექსპერიმენტულმა შესწავლამ უჩვენა, რომ მოსწავლეთა არჩევანი საკმაოდ ლაბილურია, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ მოსწავლეთა შორის ურთიერთობა არ არის მყარი. სამივე სახის ექსპერიმენტში მოსწავლეთა 17% თითქმის ყოველთვის ირჩევდა ახალ ამხანაგს. 9 შესაძლებელი არჩევანიდან ისინი 7—8-ჯერ ირჩევდნენ სხვადასხვა მოსწავლეს. ყველა შემთხვევაში არჩევანი სხვადასხვა ბავშვზე მოდიოდა. როგორც აღვნიშნეთ, ასე იქცეოდა მოსწავლეთა 17%, მაგრამ არც სხვა ბავშვებს შორის ურთიერთობა ყოფილან მთლად მყარი. ცდისპირთა 51% ირჩევდა 5—6 ამხანაგს, 32% 3—4 ამხანაგს. მოსწავლეთა მხოლოდ 13% ყოველთვის ირჩევდა ერთ და იგივე ამხანაგს.

გამოირკვეა, რომ მოსწავლეთა შორის ურთიერთობის სიმყარის ერთ-ერთ ფაქტორად გამოდის მოსწავლეთა ასაკი. მაღალ კლასელებთან (VII—VIII კლ.) ეს ურთიერთობა უფრო მყარია, ვიდრე დაბალ კლასელებთან (V—VI კლ.). ვ. ვიარიანენი ასკვნის, რომ თუ ერთმანეთს შევადარებთ არჩევის სიმყარეს მასიურ და დამხმარე სკოლების მოსწავლეებთან, ვნახავთ, რომ ისინი სერიოზულად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში არჩევის სიმყარე ისეთსავე სურათს გვაძლევს, როგორსაც მასიური სკოლის VI კლასელებთან ვხვდებით. მაგრამ, დასძინს ავტორი, ურთიერთობათა შინაარსის მხრივ მათ შორის განსხვავებაც არსებობს.

მყარი შემადგენლობის მქონე ჯგუფებში აღვიღის მუდმივობა ნაკლებად იცვლება, ვიდრე მოსწავლეთა შორის ურთიერთობა. ლიდერები და უგულებელყოფილნი უფრო მყარად ინარჩუნებენ თა-

ვიანთ ადგილს, ვიდრე სხვა ქვეჯგუფებში შემავალი მოსწავლეები. სააღმზრდელო ჯგუფის ბავშვთა შემადგენლობის შეცვლასთან ერთად იცვლება მოსწავლის სტატუსიც.

ვ. ვიარიანენის გამოკვლევაში ერთგვარი ცნობებია მოცემული დამხმარე და მასიური სკოლის მოსწავლეთა ურთიერთობის შესახებ. ეს მით უფრო საინტერესოა, რომ აღნიშნული საკითხის შესახებ ძალიან ცოტა მასალა მოგვეპოვება. გამოირკვა, რომ დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა მესამედი მეგობრობს მასიური სკოლის მოსწავლეებთან. დამხმარე სკოლის უფროსი კლასის მოსწავლე ქალიშვილებს აქვთ მოთხოვნილება მზრუნველობა გაუწიონ ვინმეს. ამიტომ ისინი სიამოვნებით მეგობრობენ გოგონებთან, რომლებიც 3—5 წლით უმცროსები არიან. ხშირად ისინი მეგობრობენ მასიური სკოლის დაწყებითი კლასის მოსწავლეებთან. V—VIII კლასის მოსწავლეთა უმრავლესობას სურს ჰყავდეს მეგობარი, ამხანაგი, მაგრამ მათ შორის ისეთებიც გვხვდებიან, რომელთაც არა ჰყავთ ამხანაგები, მეგობარი, ანდა ათვალისწინებიათაც კი უყურებენ მეგობრობას.

მოსწავლეთა ურთიერთქმედების განმსაზღვრელი ფაქტორები. დღეისათვის მოგვეპოვება მონაცემები იმ ფაქტორების შესახებ, რომლებიც განსაზღვრავენ მოსწავლის ადგილს ჯგუფში. ლ. დარგევიჩენემ¹ გამოიკვლია ჯგუფში დამხმარე სკოლის დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა ადგილის განმსაზღვრელი ფაქტორები. ის გამოყოფს ოთხ ფაქტორს: 1. მოტივები, რომელთაც საფუძვლად უდევთ არჩეულსა და ამრჩევს შორის დადებითი დამოკიდებულება. ამ დამოკიდებულებას ბავშვები ასე გამოხატავენ: „მე ის ყველაფერს მაძლევს“, „მე არ მაწყენინებს“, „მე მას ვეხმარები“ და ა. შ. ამ ჯგუფშია მოქცეული ისეთი მოტივებიც, რომლებიც ერთობლივ საქმიანობას გამოხატავენ („ჩვენ მასთან ვთამაშობთ“, „ერთად ვსეირნობთ“).

2) მოტივები, რომლებიც შეიცავენ მოსწავლის ხასიათის, ქცევის ნიშნების ჩამოთვლას („კეთილია“, „შრომისმოყვარეა“, „კარგად სწავლობს“, „კარგად იქცევა“ და ა. შ.).

3) მოტივები, რომლებიც გამოხატავენ ბავშვის დამოკიდებულებას მთელი კლასისადმი („ყველასთან მეგობრობს“, „ყველას ეხმარება“, „არავის არ ეჩხუბება“ და სხვა).

4) მოტივები, რომლებიც საფუძვლად უდევს პირად ურთიერთდამოკიდებულებათა ემოციონალურ მხარეს. მოსწავლეები ამ დამოკიდებულებას გამოხატავენ სიტყვებით: „მომწონს“, „მინდა“, და ა. შ.

დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს ჯერ კიდევ უჭირთ, ზოგჯერ

¹ Л. Н. Даргевичене. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы. Автореферат канд. диссертации, 1971.

ვერც ახერხებენ დაასაბუთონ თავიანთი დამოკიდებულება თანაკლასელებთან.

მოსწავლეთა შორის ურთიერთქმედების განმსაზღვრელი მოტივების ხვედრითი წონა სხვადასხვა კლასებში განსხვავებულია. პირველკლასელებთან ძირითადი მნიშვნელობა ენიჭება ბავშვთა შორის უშუალო ურთიერთობის განმსაზღვრელ მოტივებს (I ჯგუფის მოტივები). ნათი ხვედრითი წონა პირველკლასელთა ურთიერთდამოკიდებულებაში 47%-ს აღწევს. მესამე და მეოთხე კლასელებში იზრდება ბავშვის მორალური და ხასიათის თვისებების შემჩნევის, დაფასების უნარი (II და III ჯგუფის მოტივები). ყველა კლასებში ბავშვთა ურთიერთობის ემოციონალური მხარის გამომხატველი მოტივების ხვედრითი წონა საკმაოდ დიდია და უდრის 30—35%-ს.

როგორც აღვნიშნეთ, დამხმარე სკოლების დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს უჭირთ დაასაბუთონ, თუ რატომ აძლევენ უპირატესობას ამა თუ იმ მოსწავლეს სხვებთან შედარებით ან, პირიქით, რატომ არ უყვართ ესა თუ ის თანაკლასელი. საკითხის უფრო ზუსტად გარკვევის, მიზნით ასეთი საინტერესო ექსპერიმენტი იქნა ჩატარებული. ამ მოზრდილს, რომლებიც კარგად იცნობდნენ მოსწავლეებს (მასწავლებლები, აღმზრდელები, მშობლები და სხვ.) დაავალეს ცალკადაა შეედგინათ ბავშვების დახასიათება. დახასიათება დგებოდა გარკვეული სქემის მიხედვით. ეს მონაცემები შეადარეს იმ შედეგებს, რომლებიც ადრე ექსპერიმენტებით იქნა მიღებული (ამხანაგის არჩევა და მათი დახასიათება). ამ გზით უფრო კარგად გამოიკვეთა ის პიროვნული თუ მორალური ნიშნები, რომლებიც ჯგუფში ბავშვის ადგილს განსაზღვრავენ.

პირველკლასელებთან ასეთი ნიშნებია: სწავლისადმი დამოკიდებულება, კარგი მოსწრება, დიდებისადმი, ამხანაგებისადმი დამოკიდებულება, გარეგნული შეხახედაობა (სიფაქიზე, სისუფთავე).

როგორც ვხედავთ, აქ ჩამოთვლილი ნიშნები ბავშვის ისეთი თვისებებია, რომლებზეც სისტემატურად მიუთითებენ მასწავლებლები და აღმზრდელები, როგორც დადებით ნიშნებზე. მასწავლებლები და აღმზრდელები ცდილობენ აღუძრან მოსწავლეს სწავლისადმი სიყვარული, აქებენ მას მაღალი აკადემიური მოსწრებისათვის, ცდილობენ განუვითარონ ისეთი მორალური თვისებები, როგორიცაა: ზრდილობიანი დამოკიდებულება უფროსებისადმი, ამხანაგური გრძნობა თანაკლასელებისადმი, დაიცვან სისუფთავე, ისწავლონ თავისთავის მოვლა და ა. შ.

ამიტომ დამხმარე სკოლის პირველკლასელ მოსწავლეებში სკოლის მიერ წაყენებული მოთხოვნების დაცვას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება, მოსწავლე, რომელიც ამ მოთხოვნებს უპასუხებს თანაკლასე-

სელთა სიმპათიით სარგებლობს და, მაშასადამე, ჭგუფში კარგ ადგილს იკავებს, ხოლო ვინც ვერ პასუხობს ამ მოთხოვნებს, ხდება უგულვებელყოფილი, არაპოპულარული. ამიტომ პირველი კლასის მასწავლებლებსა და აღმზრდელებს შეუძლიათ მთლიანად დაეყრდნონ იმ მოთხოვნებს, რასაც ისინი ბავშვებს უყენებენ. დიდების მხრივ ბავშვთა შეფასებას აქვს გადაშფევეტი მნიშვნელობა მოსწავლეთა ურთიერთქმედებისათვის. მათგან განსხვავებული სხვა კრიტერიუმები აქ ჯერ კიდევ არ მოქმედებს.

უკვე მეორეკლასელებთან მოსწავლეთა ურთიერთქმედება უფრო დიდფერენცირებული ხდება, რის გამოც ვითარება საკმაოდ იცვლება. თავისი მნიშვნელობით პირველ ადგილზე გამოდის ბავშვის ისეთი თვისებები, როგორცაა თამაშის მოწყობის უნარი, სანთამოვნო გარეგნობა (განსაკუთრებით გოგონებისათვის), ფიზიკური ძალა, ხელგაშლილობა — ამხანაგებისათვის თავისი ნივთების მიცემა, ტყბილეთლისა და ხილის განაწილება. მეორე ადგილზე გადაინაცვლებს სწავლისადმი დამოკიდებულება. ასეთივე მნიშვნელობა ეძლევა სიმღერისა და დეკლამირების უნარს. მესამე ადგილს იკავებს ამხანაგებისადმი დამოკიდებულება.

მეორეკლასელებთან უფრო გამოკვეთილია ბავშვის ის უარყოფითი თვისებები, რომლებიც განსაზღვრავენ ჭგუფში მის მიერ არასახარბიელო ადგილის დაკავებას. ასეთებია: ბავშვთა ორგანიზირების უუნარობა (პირველი ადგილი); უხეშობა ამხანაგებისადმი და დიდებისადმი დაუჭერებლობა (მეორე ადგილი). ცუდი სწავლა და გარეგნული ნიშნები, რომლებიც გარდა სისუფთავისა ფიზიკურ ნაკლსაც მოიცავს, მესამე ადგილზე გამოდის.

მესამეკლასელებთან უკვე ექვევა ყურადღება ისეთ პიროვნულ თვისებებს, როგორცაა: თავისთავში დარწმუნებულობა, დამოუკიდებლობა, პატიოსნება. წინანდებურად დიდად ფასობს თამაშის ორგანიზირების უნარი, კარგი გარეგნობა (უფრო გოგონებისათვის). მეორე ადგილზეა სწავლისადმი დამოკიდებულება, მესამე ადგილს იკავებს აკადემიური წარმატება, ამხანაგებისადმი დამოკიდებულება, საზოგადოებრივი მდგომარეობა, ხელგაშლილობა. შემოქმედებითი ნიჭი (სიმღერა, დეკლამაცია და სხვა) უმნიშვნელო როლს თამაშობს.

უარყოფითი პიროვნული თვისებებიდან მესამეკლასელებთან ყველაზე დიდი მნიშვნელობა აღმოაჩნდა: ცუდ ნიშნებს, კლასის საზოგადოებრივ ტხოვრებაში მონაწილეობის მიუღებლობას, (პირველი ადგილი); ამხანაგებისადმი და უფროსებისადმი უხეშ დამოკიდებულებას, (მეორე ადგილი). უფრო ნაკლები ღირებულება აღმოაჩნდა ფიზიკურ ძალას.

დაახლოებით ანალოგიური მდგომარეობაა მეოთხე კლასშიც.

სწავლისადმი დამოკიდებულება აქაც მეორე ადგილზეა. დადებითი ხასიათის თვისებები დიდად ფასობს. ყურადღებას აქცევენ თანაკლასელის გარეგნობას, უხეში ფიზიკური დეფექტები (მეტყველების ღრმა დარღვევა, პარეზები) დაბლა სცემს მოსწავლის ღირსებას.

დამხმარე სკოლის მაღალ კლასებში, ჯგუფში ბავშვის ადგილის განმსაზღვრელი ფაქტორების შესახებ ცნობები მოეპოვებათ ვ. ვიარიანენს, უ. ნამაზბაევას და ნ. კოლომინსკის.

კოლომინსკის მონაცემებით მეხუთე კლასელები სიმპათიას იმ მოსწავლეების მიმართ ამჟღავნებენ, რომლებიც კარგად სწავლობენ.

მეშვიდე კლასელებთანაც სწავლაში წარმატებას უდაოდ აქვს მნიშვნელობა პარტნიორის არჩევაში, მაგრამ წინა რიგში უკვე თანაკლასელის მორალური თვისებები წამოიწევენ ხოლმე. მეშვიდე კლასელები დიდ მნიშვნელობას უკვე ისეთ ნიშნებს ანიჭებენ როგორცაა: კარგი ამხანაგობა, დახმარება და ა. შ. ნ. კოლომინსკი წერს — „როგორც წესი, ყველაზე პოპულარული მოსწავლეები ისეთი ბავშვებია, რომელთაც ახასიათებთ თანაზომიერი ქცევა, არიან აკურატულნი და საკმაოდ სასიამოვნო გარეგნობა გააჩნიათ“.

მართალია გარეგნულ შესახედაობას დამხმარე სკოლის მოსწავლეები დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ, მაგრამ ისიც შენიშნულია, რომ მათ შეუძლიათ რაიმე სახის ფიზიკური დეფექტი უყურადღებოდ დატოვონ, თუკი მოსწავლეს სხვა დადებითი თვისებები ახასიათებს. ასე მაგალითად, მეშვიდეკლასელი მოსწავლე სვეტა კ. თუმცა ენაბლუა, მაგრამ ერთ-ერთ ლიდერად ითვლება. ასევე მოსწავლე ბიკს ვიტია ბ—ს ეტყობა ლიტლის დაავადების შედეგები, მაგრამ ამხანაგებს შორის სიმპათიით სარგებლობს. ეს სიმპათია მას დამსახურებული აქვს იმიტომ, რომ ამხანაგების მიმართ კეთილგანწყობილია, ეხერხება სხვებთან დაახლოება, არის პატიოსანი.

ნ. კოლომინსკის გამოკვლევით ინტელექტუალურ ნიშანს მოსწავლეთა ურთიერთქმედებაში საკმაოდ დიდი მნიშვნელობა ეძლევა. მართალია, მაღალ კლასებში ინდივიდის ხასიათის თავისებურებები და მორალური ნიშნები იწევენ წინა პლანზე, მაგრამ გონებრივ შესაძლებლობასაც სერიოზული ყურადღება ექცევა.

დამხმარე სკოლის გარდამავალი ასაკის მოსწავლეთა შორის პირად ურთიერთობათა სისტემის ჩამოყალიბებაში მასწავლებლის შეფასებას დიდი მნიშვნელობა აქვს. V—VII კლასებში მას უპირატესი მნიშვნელობაც კი აქვს. მიუხედავად ამისა, მის პარალელურად ჩნდება უკვე თანაკლასელთა შეფასების საკუთარი კრიტერიუმები, რომლებიც ყოველთვის არ ემთხვევა პედაგოგების აზრს.

1 Н. Л. Коломинский. Осознание умственно отсталыми подростками своего положения в коллективе сверстников. Дефектология, 1971, № 6, ст. 42.

იგივე სურათი გვაქვს მასიურ სკოლებშიც, მაგრამ განსხვავება იმაშია. რომ იქ მასწავლებლის შეფასების გვერდით საკუთარი კრიტიკერიუმების წარმოშობა უფრო ადრე ხდება. ე. სავენკოს მონაცემებით უკვე მესამეკლასელ მოსწავლეებში საკუთარ კრიტიკერიუმებზე დაყრდნობით თანაკლასელთა შეფასება 55%-ს შეადგენს. ზედა კლასებში ეს პროცენტი კიდევ უფრო იზრდება.

განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს ის ფაქტი, რომ დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში მოსწავლეებისა და აღმზრდელის მიერ ბავშვების შეფასებას ასეთი დიდი მნიშვნელობა აქვს. ბავშვთა შეფასებას გონივრული გამოყენება უნდა. გაკვეთილის დროს და სააღმზრდელო მუშაობის პროცესში საჭიროა ყურადღების გამახვილება პიროვნების დადებით თვისებებზე. უნდა მოხდეს ჯგუფის ორიენტირება ამ თვისებებისაკენ. ისინი უნდა იქცეს მოსწავლეთა შორის სიმბათიის გამომწვევ ფაქტორებად. როგორც პრაქტიკა გვიჩვენებს, იქ, სადაც სააღმზრდელო მუშაობა კარგადაა დაყენებული, შესაძლებელი ხდება მოსწავლეებში დადებითი ხასიათისა და ეთიკური თვისებების აღზრდა, კოლექტივის სწორედ ამ თვისებებისაკენ ორიენტირების გზით.

ვ. ვიარიანენი მიუთითებს იმ პიროვნულ თვისებებზე, რომლებიც ძირითად როლს თამაშობენ ამხანაგის არჩევებაში. ამასთან მას მოყავს პროცენტული მონაცემები თითოეული მათგანის მნიშვნელობის შესახებ მოზარდთა ურთიერთობაში. ის წერს: „...დამხმარე სკოლის მოსწავლეები პირველ ადგილზე აყენებენ იმ თვისებებს, რომლებიც განსაზღვრავენ მოსწავლეთა შორის ურთიერთობას. ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა ამხანაგური დახმარებისა და მხარდაჭერის აღმოჩენის უნარი (47%). მეორე ადგილზეა პიროვნული თვისება, რომელიც პრაქტიკულ საქმიანობაში, უპირველეს ყოვლისა, შრომაში და სპორტულ თამაშებში მქლავდება (37,2%), მესამე ადგილზეა გონებრივი უნარები (8,6%) და მეოთხეზე — მოსწავლის გარეგნობის დამახასიათებელი თვისებები (6,6%)“¹.

ვ. ვიარიანენის მიერ მითითებული ფაქტორებიდან ყურადღებას იპყრობს მოსწავლის გონებრივი შესაძლებლობების მცირე როლი. ამას თვითონ ავტორიც აქცევს ყურადღებას. ის მიუთითებს, რომ დამხმარე სკოლის მოსწავლეები ამხანაგის დახასიათებისას იშვიათად ასახელებენ მის სწავლით საქმიანობას. ამას ის იმით ხსნის, რომ შესატყვისი მოტივი დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში დაბალ დონეზეა. მათთვის სწავლა ყველაზე ძნელი საქმეა. ამიტომ ისინი უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ შრომით უნარებსა და ჩვევებს (შრომისმო-

¹ В. А. В я р я н е н. Автореферат кандидатской диссертации, М., 1971. с. 11.

ყვარობა). შემოქმედებით უნარებს. ავტორი მიუთითებს, რომ დამხმარე სკოლის უფროსი კლასების მოსწავლეები თავიანთ არჩევანს არ ასაბუთებენ შინაგანი (ინტიმური) ურთიერთობის მოტივით, როგორცაა: „ერთად ოცნება“, „თავიანთი ცხოვრების ერთად მოწყობის შესახებ ფიქრი“ და ა. შ.

ის ფაქტი, რომ ჭგუფში ოლიგოფრენ მოსწავლის პოპულარობისათვის გონებრივ უნარებს არა აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა, არ არის ახალი აღმოჩენა. იგივე ფაქტი არაერთხელ დაუდასტურებიათ საზღვარგარეთელ მკვლევარებს. რ. დენტლერის, ბ. მაკლერის, რ. მილერის გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ ბავშვის გონებრივ უნარ-შესაძლებლობებსა და ჭგუფში მის ადგილს შორის არ არსებობს უშუალო დადებითი კორელაცია. ეს იმას ნიშნავს, რომ კარგი მოსწავლის მოსწავლე ყოველთვის არ არის თანაკლასელთა შორის პოპულარული. ასევე ჭგუფში პოპულარული შეიძლება იყოს ისეთი მოსწავლე, რომელიც თავისი ინტელექტუალური შესაძლებლობებით არ ბრწყინავს. აღნიშნული უცხოელი და საბჭოთა მკვლევარების მიერ მიღებული შედეგები ერთმანეთს შემთხვევა და, როგორც ეტყობა, უტყუარი ფაქტია. საქმე ეხება მხოლოდ იმას, თუ როგორ ავხსნათ ეს ფაქტი.

ამხანაგის არჩევაში ინტელექტუალური დონის შედარებით მცირე როლის ის ახსნა, რომელსაც ვიარიანენი იძლევა არ არის დამაჯერებელი. ცნობილია, რომ დამხმარე სკოლის მოსწავლეთათვის სწავლა ძნელი საქმეა, მაგრამ მიუხედავად ამისა, ისინი ვარკვეულ პროგრამულ მასალას ეუფლებიან. ამასთან, გონებრივი განვითარების დონით მათ შორისაც არის განსხვავება. ვარსკვლავები არ გვხვდებიან, მაგრამ არიან მოსწავლეები, რომლებიც ადვილად ითვისებენ დამხმარე სკოლის პროგრამას და ამდენად სამართლიანად ითვლებიან ფრიადოსნებად. ასევე არიან კარგოსნები და ისეთი მოსწავლეები, რომელთაც დამხმარე სკოლის პროგრამის ათვისებაც უჭირთ. არ იქნებოდა მართალი, გვეთქვა, რომ ფრიადოსან მოსწავლეებს ისინი ყურადღებას არ აქცევდნენ. მაშინ ამხანაგის არჩევაში რატომ ასე ცოტა მიუთითებს ამ ნიშნებზე?

ჩვენი აზრით, ალბათ, მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა ოლიგოფრენ ბავშვთა პრაქტიკულ-უტილიტარულმა ტენდენციამ. ისინი უვიდურესად პრაქტიკოსები არიან. ყოველ საქმიანობას უყურებენ სარგებლიანობის თვალსაზრისით. პირველ ადგილზე აყენებენ იმას, თუ რაში გამოადგებათ მათ ეს საქმე. ასევე როცა საქირო ხდება ვინმესთან ერთად საქმიანობა, ყურადღებას აქცევენ იმას, თუ ვინ გამოადგებათ ამაში ყველაზე მეტად. თუ ამ თვლით შევხედავთ ვიარიანენის მიერ მიღებულ შედეგებს ვნახავთ, რომ ოლიგოფრენ მოსწავ-

ლეს ვიარიანენის არც ერთ ექსპერიმენტში აუცილებლობით არ სჭირდებოდა მაღალი გონებრივი მონაცემების მქონე ბავშვი. მას სჭირდებოდა ხასიათის დადებით თვისებებით (გულლიაობა, ამხანაგისადმი დახმარების აღმოჩენა, შრომისმოყვარეობა) აღჭურვილი მოსწავლეები. სწორედ ასეთი ამხანაგი სჭირდებოდა მას ოთახში, საშუაგულოში, მორიგეობისას. სწორედ ასეთ ამხანაგს აჩუქებდა ის კინოს ბილეთს.

არსებული გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ პირად ურთიერთობათა სისტემის ჩამოყალიბებას დამხმარე სკოლის მაღალ კლასებში ხასიათის ნიშანთა კომპლექსი განაპირობებს. ბავშვის მიერ კოლექტივში გარკვეული ადგილის დაკავება თანაკლასელებთან საკმაო ხნის ურთიერთობის შემდეგ ხდება და ხანგრძლივი დროისათვის არის გათვალისწინებული. ამხანაგების სიმპათია მხოლოდ იმ მოსწავლემ შეიძლება მოიპოვოს, ვინც არა მხოლოდ კარგად სწავლობს, არამედ დადებითი პიროვნული თვისებებიც გააჩნია. უგოისტი ან ბაქია მოსწავლე უნდაც კარგად სწავლობდეს საექვოა ლიდერთა ჯგუფში მოხდეს. ყველა ზემოთგანხილული ექსპერიმენტი არკვევდა იმას თუ მოსწავლეს ვისთან ჰქონდა ინტიმური დამოკიდებულება, ვის უყურებდა სიმპათიით. ბავშვი თავის მეგობრებს ასახელებდა. მას არ ევალებოდა დაეხასიათებინა კარგი მოსწავლე თავისთავად მასთან მიმართებრს გარეშე. კარგი მოსწავლე მის წარმოდგენაში ისეთი ნიშნებით ხასიათდება, როგორი ნიშნებიც მისი წარმოდგენით სიმპათიურ თანაკლასელებს გააჩნია. თუ ისინი კარგად სწავლობენ, მით უკეთესი, მაგრამ მარტო სწავლა არ კმარა. ის უნდა იყოს აგრეთვე გულდია, პატრიოსანი, უყვარდეს სხვებისადმი დახმარების აღმოჩენა, იყოს სუფთად ჩაცმული და არ ჰქონდეს უხეში ფიზიკური ნაკლი. თუ ხასიათის დადებით ნიშანთა ასეთი კომპლექსი მოსწავლეს არ გააჩნია, მაგრამ კარგად სწავლობს, ის შეიძლება ნაკლებ პოპულარული ან უგულვებელყოფილიც კი იყოს. ამიტომ იწვევს მასწავლებელთა გაკვირვებას ის შემთხვევები, როცა აკადემიურად ძლიერი მოსწავლე ჯგუფში პოპულარული არ აღმოჩნდება.

დამხმარე სკოლებში აღშზრდელობითი მუშაობის ორგანიზაციის დროს ეს ვითარება მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული. დამხმარე სკოლის მუშაობის პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ მართალია, ბავშვები დამახასიათებელ ინტელექტუალურ დეფექტს ბოლომდე ინარჩუნებენ, მაგრამ მათში თანატოლებთან პირად ურთიერთობებში კომპენსაციის დიდი შესაძლებლობები არსებობს. „კოლექტივში სწორი ურთიერთქმედების აღზრდა, ამხანაგებს შორის თავისი მდგომარეობის ადეკვატური გაგების უნარის განვითარება ეხმარება გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვს ზელსაყრელ სოციალურ ადაპტაციამში“¹.

¹ Н. Л. Коломнянский. Осознание умственно отстающими подростками своего положения в коллектива сверстников. Дефектология, 1971, № 6, стр. 41.

იმ ნიშნებზე მითითების მიხედვით, რომელიც ამხანაგის არჩევას განაპირობებს აღმოჩნდა გარკვეული განსხვავება გოგონებსა და ვაჟებს შორის. გოგონები ვაჟებზე უფრო მეტად აფასებენ ისეთ თვისებებს, როგორცაა: აკადემიური მოსწრება, გარეგნობა, აკურატულობა. სიფაქიზე. ბიჭები უფრო ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ გარეგნულ ნაკლოვანებებს და მეტ ყურადღებას უთმობენ თავიანთ ფიზიკურ მონაცემებს. მოზარდის ერთ-ერთი არსებითი ნიშანია გადაჭარბებული პრეტენზიულობა. ის ფიქრობს, რომ შეუძლია გააქეთოს ყველაფერი, რასაც დიდები აკეთებენ. აქედანაა მისი ტენდენცია — გაემიჯნოს ბავშვობას და ბავშვურს. როგორც ირკვევა, იგივე მოვლენა იჩენს თავს დამხმარე სკოლის მოსწავლეებთანაც, ოღონდ ბიჭებთან უფრო დემონსტრაციულად, ვიდრე გოგონებთან.

იმ ნიშნებიდან, რომლებიც პირად ურთიერთობაში მოსწავლეთა ადგილს განსაზღვრავს, ზოგიერთი საერთო აღმოჩნდა ყველა კლასის (V—VIII კლ.) მოსწავლეთათვის. ასაკი და სკოლაში ყოფნის ხანგრძლივობა მათ მნიშვნელობას არ ცვლის. ასე მაგალითად, იმ მოსწავლეებისათვის, რომელთაც ჯგუფში ხელსაყრელი ადგილი უჭირავთ, მნიშვნელოვანია: აქტიურობა, გულღიობა, დამოუკიდებლობა, გაწონასწორებული ხასიათი, ფიზიკური ძალა, კარგი შრომითი უნარები და ჩვევები. იმ მოსწავლეებისათვის კი, რომელთაც არახელსაყრელი პოზიცია უჭირავთ დამახასიათებელი აღმოჩნდა: ჩხუბიანობა, სიფიცხე, სიზარმაცე, სიზანტე, უსუფთაობა. როგორც ვ. ვიარიანენი აღნიშნავს, მოსწავლისადმი უარყოფითი დამოკიდებულების დასაბუთებისას თანაკლასელები არ მიუთითებენ მის სუსტ აკადემიურ მოსწრებაზე, უდისციპლინობაზე, არ აღნიშნავენ ფიზიკურ დეფექტებს.

მასიური სკოლის მოსწავლეების მიერ იმ ნიშნების წინ წამოწევა, რომლებიც პირად ურთიერთობაში ღირებულაა, როგორც ირკვევა, დამოკიდებულია იმ სოციალურ პირობებზე, რომლებშიც ბავშვისა და მოზარდის პიროვნება ყალიბდება. დამხმარე სკოლის მოსწავლეებისათვის კი გადაამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს სააღმზრდელო მუშაობის მეთოდებსა და შინაარსს. მოსწავლეთა მსოფლმხედველობის, მათი თვითცნობიერების ფორმირებისათვის პირველხარისხოვან როლს თამაშობს იმ პიროვნული თვისებების სისტემატური ხაზგასმა, რისი აღზრდაც მოსწავლეებში მიზანდასახულად ხორციელდება.

მასიური სკოლის მოსწავლეთა (VII—VIII—X კლასები) პიროვნების მიმართულების კვლევამ უჩვენა, რომ მათთან კოლექტივისტური მიმართულობის დონე ორჯერ სკარბობს ინდივიდუალისტური მიმართულობის დონეს. გონებრივად ჩამორჩენილ მოსწავლეებთან კი რამდენადმე განსხვავებული სურათია. დამხმარე სკოლის

მოსწავლეთა 25% -ში ინდივიდუალისტური მიმართულობა სკარბობს კოლექტივისტურს, მაშინ როცა მასიური სკოლების ყოველ კლასში მხოლოდ 1—2 მოსწავლეა ისეთი, რომელთანაც ინდივიდუალისტურობა სკარბობს კოლექტივისტურობას.

ამ თელსაზრისით დამხმარე სკოლის მოსწავლეები საკმარღ ვითარდებიან. რაც უფრო მალალ კლასში სწავლობს დებილი, მით უფრო მეტია მასში კოლექტივისტური მიმართულობა. მალალ კლასებში ის ორჯერ მეტად გვხვდება, ვიდრე III—IV კლასებში.

აღმოჩნდა მკიდრო კავშირი კოლექტივში მოსწავლის ადგილსა და მის კოლექტივისტურ თუ ინდივიდუალისტურ მიმართულობას შორის. იმ მოსწავლეთა დიდ უმრავლესობას, რომელთაც ხელსაყრელი მდგომარეობა უკავიათ, გააჩნიათ კოლექტივისტური მიმართულობა. ასევე მოსწავლეებს, რომელთაც კოლექტივში არახელსაყრელი პოზიცია უჭირავთ ხშირად გააჩნიათ ინდივიდუალისტური მიმართულობა.

დამხმარე სკოლის მოსწავლე გოგონებს, უფრო მეტად, ვიდრე ბიჭებს, გააჩნიათ კოლექტივისტური მიმართულობა. ამ მხრივ დამხმარე სკოლის მოსწავლეები მასიური სკოლის მოსწავლეებისაგან არ განსხვავდებიან.

გარკვეული კავშირი არსებობს კოლექტივში ბავშვის ადგილსა და მის აკადემიურ მოსწრებას შორის. აკადემიური მოსწრება, როგორც ზემოთ ვნახეთ, მოსწავლეთა ურთიერთობაში გადამწყვეტი მნიშვნელობის ფაქტორი არ აღმოჩნდა. ამიტომ ვ. ვიარიანენის მიერ გამოყოფილი 5 ჯგუფიდან აკადემიურ მოსწრებას მნიშვნელობა აღმოაჩნდა „მხოლოდ პირველი ჯგუფისათვის“ — ლიდერებისათვის. ლიდერთა შორის არ აღმოჩნდა არც ერთი მოსწავლე, რომელსაც ცუდი მოსწრება ჰქონდეს არითმეტიკაში. ამავე დროს ბავშვებმა, რომელთაც ხელსაყრელი ადგილი უჭირავთ კოლექტივში, მალალი წარმატება უჩვენეს რავენის ტესტით გამოცდისას. თხზულების ანალიზით გამოირკვა, რომ, 45 ასეთი ბავშვიდან მხოლოდ ოთხმა ვერ გადაწყვიტა ამოცანა, მაშინ როცა 58 ბავშვთაგან, რომელთაც არახელსაყრელი ადგილი უჭირავთ, 14 ვერ გაართვა თავი ამოცანას.

საზოგადოღ შეიძლება ითქვა, რომ გონებრივი განვითარების დონე დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა პირად ურთიერთობაში არ თამაშობს ისეთ როლს, როგორსაც მასიური სკოლის მოსწავლეთა შორის. ვ. ვიარიანენი წერს: „პირდაპირი დამოკიდებულება გონებრივ განვითარებასა და პირადი ურთიერთობის სისტემაში დამხმარე სკოლის მოსწავლის ადგილს შორის ჩვენ ვერ ვნახეთ“¹.

¹ В. А. Вярнен. Особенности личных взаимоотношений между учащимся старших классов вспомогательной школы. Автореферат канд. диссертации, 1971, ст. 7.

მასიური სკოლის (III და VI კლ.) მოსწავლეთა შორის, რომელთაც ხელსაყრელი მდგომარეობა უქირავთ, აკადემიურად ჩამორჩენილები არ გვხვდებიან. დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა 25%-ს, რომელთაც პირად ურთიერთობაში ხელსაყრელი მდგომარეობა უქირავთ, გააჩნიათ სუსტი აკადემიური მოსწრება.

ვ. ვიარიანენის გამოკვლევაში მითითებულია კიდევ ერთ ფაქტორზე. ესაა არაინტელექტუალური ხასიათის დეფექტები. ოლიგოფრენებს მრავლად გააჩნიათ ფსიქოსომატური დეფექტები და ემოციურ ნებისყოფითი სფეროს დარღვევები. ძალიან ხშირია სხეულებრივი დეფექტები, დისპროპორციები თავის ქალას აგებულებაში, კონსტიტუციური ხასიათის დარღვევები, დეფექტები მოძრაობათა სისტემაში. ხშირია ნებისყოფისა და ემოციათა სფეროს დარღვევების შემთხვევები (ფსიქოპათები, უნებისყოფონი და ა. შ.). აღნიშნული სახის დეფექტებს არ შეიძლება მნიშვნელობა არ ჰქონდეთ ბავშვთა პირადი ურთიერთობისათვის, კოლექტივში ბავშვის ადგილის განსაზღვრისათვის.

მე-3 ცხრილში წარმოდგენილია თანმხლები დეფექტების მქონე ბავშვთა განაწილება სამ ქვეჯგუფში. ესენია ქვეჯგუფები, რომლებშიც ბავშვებს უკავიათ ხელსაყრელი (I—II ქვეჯგუფები) და არახელსაყრელი (IV—V ქვეჯგუფები) მდგომარეობა. აბსოლუტური რიცხვი გამოხატავს თანმხლები დეფექტების მქონე ბავშვთა რაოდენობას. პროცენტები კი ამ რაოდენობასთან მიმართებაშია ნააჩვენა.

ცხრილი 3

თანმხლები დეფექტის მქონე მოსწ. რაოდენობა	%-ში	ლოდერები და უპირატესობა მინიჭებულები	%-ში	ვიღებულნი	%-ში	უპირატესობის არამქონენი და უგულვებელყოფილნი	%-ში
163	100	16	9,8	57	35	90	55

როგორც მე-3 ცხრილიდან ჩანს, იმ მოსწავლეთა შორის, რომელთაც პირად ურთიერთობათა სისტემაში ხელსაყრელი ადგილი უქირავთ, ცოტაა თანმხლები დეფექტის მქონენი. მათი რაოდენობა ამ კატეგორიის ბავშვებში (I და II ქვეჯგუფები) ხუთნახევარჯერ ნაკლებია, ვიდრე იმათში, რომელთაც არახელსაყრელი მდგომარეობა უკავიათ და სამნახევარჯერ ნაკლებია მიღებულებთან, ე. ი. საშუალო ადგილის მქონე ბავშვებთან შედარებით. არახელსაყრელი ადგილის მქონე ბავშვებს ხშირად გააჩნიათ 2—3 თანმხლები დეფექტი. ავტორის დასკვნით „კოლექტივში ყველაზე არახელსაყრელი პოზიცია

უქირავთ ფსიქოპათ ბავშვებს, ბავშვებს, რომელთაც დარღვეული აქვთ მოქმედება, სჭირთ ენურეზი, მიდრეკილება აქვთ წანწალისადმი, დარღვეული აქვთ მეტყველება და მკვეთრად გამოხატული ფიზიკური ღეფექტები გააჩნიათ¹.

ხელსაყრელი ადგილის მქონე ბავშვებს თანმხლები ფსიქო-სომატური ღეფექტები, როგორც წესი, ან არა აქვთ ან თუ აქვთ არ გააჩნიათ მკვეთრად გამოხატული სახით. ამგვარად, ასკენის ვ. ვიარიანენი: „შეიმჩნევა გარკვეული კავშირი ღეფექტსა და პირად ურთიერთობაში მოსწავლის ადგილს შორის. ის მით უფრო დაბალია, რაც უფრო მკვეთრადაა გამოხატული ღეფექტი ან თუ ბავშვს ძირითადად ერთად გააჩნია სხვა ფსიქოსომატური ნაკლოვანებანი“².

ჯგუფში პირად ურთიერთობათა სისტემაში მოსწავლეთა ადგილზე გავლენას ახდენს მათი ასაკი. სააღმზრდელო ჯგუფში 2—3 წლით უმცროსი მოსწავლეები უფრო დაბალ ადგილს იკავებენ, ვიდრე უფროსი ამხანაგები. უფროსი ასაკის ქალიშვილებს უფრო ხელსაყრელი მდგომარეობა უკავიათ. ვიდრე ბიჭებს.

მნიშვნელობა აღმოაჩნდა აგრეთვე კოლექტივის ახალ წევრებს. სხვა თანაბარ პირობებში, „ახლები“ უფრო არახელსაყრელ მდგომარეობაში არიან, ვიდრე ბავშვთა კოლექტივის დანარჩენი წევრები.

გამოირკვა, რომ კოლექტივის ოფიციალური სტრუქტურა არ ემთხვევა პირადი ურთიერთობის სტრუქტურას. მხოლოდ სააღმზრდელო ჯგუფის მამასახლისებს უკავიათ ხელსაყრელი ადგილი. დანარჩენ ფუნქციონალურ „ლიდერებს“ უფრო დაბალი ადგილი უქირავთ პირად ურთიერთობათა სისტემაში, ვიდრე კოლექტივის ოფიციალურ სტრუქტურაში. ამგვარად სააღმზრდელო ჯგუფში ბავშვის მდგომარეობა მრავალი ფაქტორითაა განპირობებული.

დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა თვითშეფასების უნარი. სწორი თვითშეფასების უნარი ადამიანის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი თვისებაა. ის გულისხმობს თავისი ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობების საკმაოდ ზუსტად განსაზღვრას, ხანაათის თვისებებების გაცნობიერებას, მორალური თვისებების ცოდნას. ამიტომ თვითშეფასების უნარის განვითარება მოსწავლის პიროვნების ფორმირების უმნიშვნელოვანესი საკითხია.

თვითშეფასების უნარს მოსწავლესათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს. ის უნდა დაეხმაროს ინდივიდს ჯგუფში თავისი ადგილის განსაზღვრაში. ინდივიდს თავისი პიროვნული თვისებების შესატყვისი წონა აქვს. მაგრამ მას ყოველთვის როდი აქვს კარგად გაცნობიერე-

1 В. А. Вярнянен. Кандидатская диссертация. Москва, 1971, стр. 14.

2 იქვე, გვ. 14¹.

ბული ის, თუ როგორია მისი ადგილი ჯგუფის წევრთა პირად ურთიერთობათა სისტემაში. ამიტომ თვითშეფასება გულისხმობს იმას ცოდნასაც თუ ჯგუფის წევრები როგორ აფასებენ მას. მის მიმართ ჯგუფის წევრების დაზოკიდებულების ცოდნის საფუძველზე უმუშავედა პრეტენციის გარკვეული დონე.

გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვის მიერ თვითშეფასების საკითხს ერთ-ერთი პირველი შეეხო ა. შტრომაიერი (1903 წ.). მან აღნიშნა, რომ ოლიგოფრენებისათვის დამახასიათებელია საკუთარი „მე“-ს გადაფასება. ისინი ისეთ საქმეებს ჰკიდებენ ხელს, რაზეც ნორმალური ინდივიდები უარს ამბობენ.

გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვების მიერ თავიანთი შესაძლებლობების გადაფასებაზე ჭიუთითებს დე-გრეეფიცი (1927). ის გადაჭარბებულ თვითშეფასებას ხსნის იმით, რომ გონებრივად ჩამორჩენილებს არ ესმით თავიანთი ნაკლი, არა აქვთ ის გაცნობიერებული.

საბჭოთა ფსიქოლოგიაში პირველად ლ. ვიგოტსკი შეეხო ამ საკითხს. ის დაეთანხმა იმ მკვლევართა მოსაზრებას, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ გონებრივად ჩამორჩენილებში გადაჭარბებულ თვითშეფასებას აქვს ადგილი, მაგრამ სრულიად გაუმართლებელი უწოდა დე-გრეეფის მტკიცებას, თითქოს მათ არ ჰქონდეთ გაცნობიერებული თავიანთი არასრულფასოვნება. ლ. ზანკოვიცი თვლის, რომ გონებრივად ჩამორჩენილები არა მხოლოდ აცნობიერებენ თავიანთ არასრულფასოვნებას, არამედ მათი გადაჭარბებული თვითშეფასებაც ამითაა განპირობებული. ის ფიქრობს, რომ თავისი შესაძლებლობების გადაფასების ფესვები ოლიგოფრენ ბავშვთა ეფექტურობაშია, რომელიც განვითარების პროცესში არასრულფასოვნების განკდის საფუძველზე აღმოცენდება, როგორც მეორადი კომპენსატორული წარმონაქმნი.

საბჭოთა დეფექტოლოგიაში გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა თვითშეფასების საკითხი ექსპერიმენტულად გამოიკვლიეს ლ. ვიკულოვამ, ჟ. ნამაზბაევამ, ვ. ვიარიანენმა, ლ. კუზმაიტემ, ნ. კოლომინსკიმ. ეს გამოკვლევები სოციომეტრული მეთოდების გამოყენებით მიღებულ მდიდარ მასალას ეყრდნობა. ამასთან უმთავრესად გარდამავალი ასაკის ოლიგოფრენ ბავშვთა (V—VIII კლასები) თვითშეფასების უნარია შესწავლილი. ამ ასაკში მოზარდის ფსიქიკურ განვითარებაში სხვა მნიშვნელოვან ცვლილებებთან ერთად ადგილი აქვს თვითცნობიერების ინტენსიურ განვითარებას. მოზარდი მნიშვნელოვნად თავისუფლდება დიდების შეხედულებების გავლენისაგან და საკუთარი თვალსაზრისით იწყებს მოვლენათა აღქმას. თვითცნობიერების განვითარებამ არ შეიძლება გავლენა არ მოახდინოს მოზარდის

თვითშეფასების უნარზე. მოსალოდნელია, რომ ამ ასაკში ღიღების მხრივ მოსწავლეთა შეფასება, როგორც ბავშვთა თვითშეფასების დასაყრდენი, მნიშვნელოვნად უნდა ჰქარგავდეს ღირებულებას. მაგრამ ეს მხოლოდ მოსაზრებაა და ის ტრანსფორმაცია რასაც მოზარდის თვითშეფასების უნარის განვითარება განიცდის, კონკრეტულმა გამოკვლევებმა უნდა გვიჩვენოს.

დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა თვითშეფასება სხვადასხვა მეთოდებითაა შესწავლილი ნ. კოლომინსკიმ და ვ. ვიარიანენმა ჯ. მორენოს სოციომეტრული მეთოდი გამოიყენეს.

ჟ. ნამაზბაევამ კი გამოიყენა თ. დემბოს¹ მიერ შემუშავებული მეთოდი. ამ მეთოდის თავისებური ვარიანტი ჩვენში დაამუშავა ს. რუბინშტეინმა და მის მიერვე იქნა აპრობირებული გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვებზე.

ჟ. ნამაზბაევამ ჩაატარა მოსწავლეების გამოცდა 4 მაჩვენებლის მიხედვით. გავლებულ ვერტიკალურ ხაზზე ცდის პირი აღნიშნავდა ელასის ყოველი მოსწავლისა და საკუთარ ადგილს სიმაღლის, აკადემიური მოსწრების, გონიერებისა და ხასიათის მიხედვით. აქედან პირველი მაჩვენებელი (სიმაღლის მიხედვით) შემოტანილი იყო იმისათვის, რომ ცდის პირებს სწორად გაეგოთ ინსტრუქცია. დანარჩენი სამი კი გამოყენებული იყო დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა თვითშეფასების გამოსაკვევად.

თ. დემბოს მეთოდით ცდების დამთავრების შემდეგ ექსპერიმენტატორი ცდისპირთან ატარებს საუბრებს. მოსწავლეს თავისი აკადემიური მოსწრების შესახებ ეკითხებიან: „როგორ სწავლობ შენ?“ „როგორ ნიშნებს ღებულობ?“ „რომელ საგნებს უფრო წარმატებით სწავლობ?“ „რომელს ნაკლები წარმატებით?“

გონიერების მხრივ თვითშეფასების შესახებ ეკითხებიან, თუ რაში მქლავნდება ცდისპირის გონიერება და მისი ნაკლი. რატომ დააყენა ამხანაგი თავისთავზე მაღლა ან დაბლა.

ბოლოს, ხასიათის შეფასების შესახებ ეკითხებიან: „როგორი ხასიათი გაქვს შენ?“ „რატომ ფიქრობ შენ ასე?“ „რაა კარგი შენს ხასიათში?“ „რაა ცუდი შენს ხასიათში?“. ცდა ჩატარდა V—VIII კლასის მოსწავლეებზე, რომელთა ასაკი იყო 11—16 წელი.

მიღებული შედეგები ასეთია: დამხმარე სკოლის V—VIII კლასის მოსწავლეები საკმაოდ ზუსტად განსაზღვრავდნენ თავიანთ აკადემიურ მოსწრებას. მოსაწვლეთა თვითშეფასება ძირითადად ეჭვბეკოდა მათ შეფასებას მასწავლებელთა მხრივ. ეს არცაა გასაკვირი. რო-

¹ ამ მეთოდის აღწერა იხილეთ ამ კრებულში მოთავსებულ ჩვენს შრომაში — მოზარდთა შორის პირად ურთიერთობათა სისტემის განვითარება.

გორც თვითონ ნამაზბაევა აღნიშნავს, მოსწავლეები თავიანთი აკადემიური მოსწრების სწორად შეფასებისას ეყრდნობოდნენ იმ ნიშნებს, რომელსაც ისინი ღებულობდნენ.

რაც შეეხება საკუთარი გონიერების შეფასებას, აქ სულ სხვა სურათი იქნა მიღებული. V—VIII კლასების მოსწავლეებმა უბრალოდ არ იციან თუ რა არის გონიერება, ინტელექტი. ყველაზე ცუდი ისაა, რომ ექსპერიმენტში რაიმე ღონისძიება არ ყოფილა მიღებული ამის განსამართლავად. ამიტომაც ბავშვები მათი გონიერების განმარტებისას მიუთითებენ სწავლასთან დაკავშირებულ მომენტებზე — „კარგად ვპასუხობ“, „არაფერი მავიწყდება“, „კარგად ვკითხულობ“, „ვასწრებ მათემატიკაში“, „კარგად ვსწავლობ შრომას“ და ა. შ.

უფრო იშვიათად ბავშვები თავიანთი გონიერების დასახასიათებლად არაინტელექტუალურ ნიშნებზე მიუთითებენ: „საგნებში კარგად ვერკვევი და ვეხმარები სახლში“, „ყველა საგანს კარგად ვსწავლობ და ვუჭერი მშობლებს“. ასე იქცევა, მაგალითად, მერვე კლასელთაგან 4 ცდისპირი (27-დან). არაინტელექტუალურ ნიშანზე მითითება დაბალ კლასელებთან გაცილებით მეტია.

ავტორი ასკვნის — „აფასებდნენ რა თავის გონებას ორივე კლასის მოსწავლეები არ მიჯნავდნენ ინტელექტს აკადემიური მოსწრებისაგან. მათს გაგებაში გონება მხოლოდ სასკოლო სწავლებაში ვლინდება. ასეთი მიდგომა უმთავრესად გეხვდება მეხუთე კლასელებთან, მაშინ როცა მერვეკლასელები უფრო ხშირად მიუთითებენ გონიერების გამოვლენაზე. საინტერესოა, რომ როცა VIII კლასის მოსწავლეები იძლეოდნენ ცნობებს თავიანთ გონებაზე, ისინი თითქოს ცდილობდნენ თავისთავის დახასიათებას უფრო სრულად: ამბობდნენ, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო საგნებში წარმატებები აქვთ, კარგად იმახსოვრებენ, შეუძლიათ მოფიქრება, სასწავლო საგნების გაგება“¹.

საინტერესოა ერთი კერძო ფაქტი, რომელიც ნამაზბაევას მოჰყავს. თავიანთი გონიერების დასახასიათებლად ოლიგოფრენი მოსწავლეები ძალიან ცოტა ნიშნებზე მიუთითებენ. V კლასის იმ თორმეტი მოსწავლიდან, რომლებიც თავიანთ გონიერებას ინტელექტუალური გამოვლინებებით ახასიათებდნენ, მხოლოდ 4 მიუთითებდა ორ-სამ ნიშანზე, დანარჩენი 8 კი მხოლოდ ერთ ნიშანზე მითითებით კმაყოფილდებოდა. ეს გარემოება შეიძლება გამოწვეული იყოს არა უბრალოდ ოლიგოფრენი ბავშვის უცოდინარობით, არამედ მისთვის დამახასიათებელი ე. წ. „ცნობიერების სივიწროვით“.

¹ Ж. И. Намазбаева. Изучение развития самооценки умственно отсталых школьников. Дефектология, 1971, № 1, ст. 29.

ჩვენს მიერ აღრე ჩატარებულ ექსპერიმენტებში (განზოგადების განვითარების შესწავლა¹) სისტემატურად გვექონდა საქმე ასეთ ფაქტთან. ცდისპირები საგანთა კლასის ერთ ნიშანს ასახელებენ და ჩერდებიან. ნუთუ მათ მეტი ნიშანი არ იცინან? — საქმარისია ჰკითხო მხოლოდ, რომ მეორე ნიშანიც დაგისახელონ.

კიდევ ერთი საკითხია საინტერესო, რომელსაც ე. ნამაზბაევა მხოლოდ გაკვრით აღნიშნავს. დამხმარე სკოლის V—VIII კლასების მოსწავლეები ობიექტურად აფასებდნენ თავიანთ სიმალღეს, ჭანმრთელობის მდგომარეობას, მაგრამ თავიანთ ფსიქიკურ არასრულფასოვნებაზე კი არ მიუთითებდნენ. რატომ ხდებოდა ასე? დელიკატური საკითხი იყო ეს, თუ მათ სათანადოდ მართლაც არა აქვთ ის გაცნობიერებული? ამ საკითხს ავტორი საერთოდ არ ხდის მსჯელობის საგნად. ამაზე პასუხი კი საინტერესო გვეჩვენება ოლიგოფრენი მოსწავლის მიერ კოლექტივში თავისი ადგილის შეფასების თვალსაზრისით.

დაახლოებით იგივე შედეგი იქნა მიღებული დამხმარე სკოლების მოსწავლეების მიერ საკუთარი ზასიათის შეფასებაში. V—VIII კლასელი მოსწავლეები ვერ ანსხვავებდნენ ხასიათის თვისებას საქციელისაგან. ამასთან თავიანთი ხასიათის შეფასებისას ისინი უფრო ეყრდნობოდნენ თვითშეფასებას ვიდრე გარეშეთა შეფასებას. გონიერების შეფასების დროს კი, პირიქით, გარეშეთა შეფასება იძენდა ძირითად მნიშვნელობას.

თვითშეფასების უნარის განვითარება. ვ. ვიარიანენს გააჩნია გარკვეული მონაცემები დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში თვითცნობიერების განვითარების შესახებ. ეს მონაცემები არასრული და არასაკმარისია ამ საკითხის გასარკვევად. საქმე იმაშია, რომ ავტორს ჩატარებული აქვს ორი ექსპერიმენტი, რომელთა შორის ინტერვალი 9 თვე იყო. ცხრა თვის განმავლობაში მოსწავლეთა თვითშეფასებაში სერიოზული ცვლილება არ მოხდებოდა. მიუხედავად ამისა, არსებული მონაცემები მაინც საინტერესოა. ცნობილია, რომ ოლიგოფრენ ბავშვთა ფსიქიკური აქტივობა უაღრესად დაბალია. ზოგჯერ გონებრივად ჩამორჩენილი გარკვეული სიძნელის ამოცანას სწყვეტს, მაგრამ რამდენიმე ხნის შემდეგ შეიძლება მისთვის ანალოგიური სიძნელის ამოცანა მიუწვდომელი აღმოჩნდეს. არასოდეს არა ხარ დაწყებულნი, რომ წარმატება, რომელსაც მან მიაღწია გარკვეული დროის შემდეგ განმეორდება. იგივე ითქმის მათ ინტერესზეც. საზოგადოდ ყოველგვარ მათ აქტივობას აქვს საოცარი ზიგზაგები — მო-

¹ მ. ყო ლ ბ ა ი ა. გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების თვისებებზე. თბილისი, 1970.

მატებული აქტივობა და აპათია, დაინტერესება და გულგრილობა. ამისდა მიხედვით მათი აქტივობის შედეგებიც განსხვავებულია.

ვ. ვიარიაენის პირველ და მეორე ექსპერიმენტებში 140 მოზარდი მონაწილეობდა. ამათგან 9 თვის შემდეგ 49 ცდისპირმა (35%) შეცვალა თავისი თვითშეფასება და ამდენად სხვა თვითშეფასების ჩგუფში მოხვდნენ. 91 ცდისპირს (65%) თვითშეფასება არ შეუცვლია. როგორც ვხედავთ, მოსწავლეთა უმრავლესობამ მყარი თვითშეფასება უჩვენა.

იმ ცდისპირათაგან, რომელთაც თვითშეფასება არ შეეცვალათ (91 ცდისპირი) გადაჭარბებული თვითშეფასება შეინარჩუნა 76 ცდისპირმა (54%). დაბალი თვითშეფასება აღმოაჩნდა 12 ცდისპირს (6%). ადეკვატური თვითშეფასება აღმოაჩნდა 3 ცდისპირს (2,1%).

ერთი შეხედვით ადეკვატური თვითშეფასება საგრძნობლად შეიცვალა, 2,1% ნაცვლად 12%-ით პირველი ექსპერიმენტში. შეცვლას მართლაც აქვს ადგილი, მაგრამ არც ისეთ საგრძნობს, როგორც ამას პროცენტები გვიჩვენებს. პირველ ექსპერიმენტში 14 მოსწავლემ უჩვენა ადეკვატური თვითშეფასება. აქედან მეორე ექსპერიმენტში სწორი თვითშეფასება გაიზოგრა მხოლოდ სამმა ცდისპირმა, ამასთან 6 ცდისპირის მიერ თვითშეფასების შეცვლა იყო მინიმალური. მათ უჩვენეს დაბალი თვითშეფასება, მხოლოდ ერთი არჩევით. 5 ცდისპირმა უჩვენა გადაჭარბებული თვითშეფასება. აქედან სამმა 3—4 არჩევანით შეცვალა ის. ამგვარად ადეკვატური თვითშეფასება სერიოზულად არ იცვლება. ასეთია გამოკვლევის ავტორის დასკვნაც. ადეკვატური თვითშეფასების სერიოზულ შეცვლას (გადაფასების მიმართულებით) ადგილი აქვს მხოლოდ ღრმა დებილებთან. ასეთი იყო 2 ცდისპირი.

საინტერესოა როგორ შეიცვალა სხვა ჩგუფებში მოხვედრილ მოსწავლეთა თვითშეფასება. პირველ ექსპერიმენტში დაბალი თვითშეფასება ჰქონდა 28 მოსწავლეს. ამათგან 12-მა შეინარჩუნა წინანდელი შეფასება, 4 მოზარდთან გახდა ადეკვატური, კიდევ ოთხი უშუალოდ მიუახლოვდა ადეკვატურ თვითშეფასებას (გადაჭარბა მხოლოდ ერთი არჩევით). მხოლოდ სამმა ცდისპირმა (ფსიქოპათია, პარაპლეგია, წინანდელი სტატუსის დაკარგვა), თვითშეფასება გადააფასეს 2—4 არჩევით. ირკვევა, რომ დაბალ თვითშეფასებას აქვს ადეკვატურთან მიახლოების ტენდენცია. მხოლოდ ფსიქოპათებს, ფიზიკური დეფექტის მქონეთ და იმ ბავშვებს, რომელთაც კოლექტივში ადგილი დაკარგეს, აქვთ ძლიერ გადაჭარბებული თვითშეფასების ტენდენცია.

როგორ იცვლება ღრმში გადაჭარბებული თვითშეფასების მქონე მოსწავლეთა წარმოდგენა საკუთარ თავზე? პირველ ექსპერიმენტ-

ში 103 ცდისპირს ჰქონდა გადაჭარბებული თვითშეფასება. ისინი დაყოფილი იქნენ შემდეგ ჯგუფებად: I — შეცდომა დაუშვეს ერთ-ერთ არჩევანში, II — 2—4 არჩევანში შეცდნენ, III — 5—7 არჩევანში მოუვიდათ შეცდომა და IV — 7 არჩევანზე მეტი შეცდომა დაუშვეს. ცხრა თვის შემდეგ აღნიშნული ჯგუფების ფარგლებში წინანდელი თვითშეფასება შეინარჩუნა 30 მოსწავლემ (I ჯგუფიდან 3, II-დან 22; III-დან 3 და IV-დან 2). ესენია მყარი თვითშეფასების მქონე ცდისპირები. 54 მოზარდმა თვითშეფასებაში უფრო ნაკლები შეცდომა დაუშვა, ვიდრე პირველ ექსპერიმენტში. 19 ცდისპირთან კი შეცდომები გაიზარდა. ამგვარად გადაჭარბებულ თვითშეფასებასაც აქვს ადექვატურობისაკენ განვითარების ტენდენცია. თვითშეფასების გაუმჯობესება გაცილებით სჭარბობს გაუარესების შემთხვევებს (შესატყვისად 54 და 19 ცდისპირი).

მაშასადამე, როგორც დაბალი, ისე გადაჭარბებული თვითშეფასების მქონე ცდისპირებში არის ადექვატური თვითშეფასებისაკენ განვითარების ტენდენცია. მაგრამ ამ ტენდენციის განვითარება ნელა მიმდინარეობს. მხედველობაშია მისაღები ის გარემოება, რომ ორივე ექსპერიმენტს შორის მხოლოდ 9 თვე იყო გასული და ეს დრო თვითშეფასებაში სერიოზული ძვრებისათვის არასაკმარისია.

ზემოთ მოყვანილი მონაცემები საშუალებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ თავიანთი მდგომარეობის შეფასებაში ყველაზე მყარ მაჩვენებლებს გადაფასების ტენდენციის მქონენი გვაძლევენ. როგორც კატანეზის მონაცემებმაც გვიჩვენეს ეს თვისება ოლიგოფრენებს სკოლის დამთავრების შემდეგაც ახასიათებთ. ამასთან გადაჭარბებულ თვითშეფასებას იძლევა ოლიგოფრენ მოსწავლეთა უმრავლესობა.

ვინ არიან ეს ბავშვები? ვ. ვიარიანენის მონაცემებით — ესენაა ბავშვები, რომელთაც გარკვეული სახის ფსიქო-სომატური დეფექტები გააჩნიათ. კერძოდ გადაჭარბებული თვითშეფასება ახასიათებს: ფსიქოპათებს, ბავშვებს, რომლებშიც აგზნების პროცესი მკვეთრად სჭარბობს შეკავებისას, თავის ტვინის შუბლის წილის დაზიანების მქონეთ. ასევე მყარი გადაფასება ახასიათებთ: ნევროტიკებს, ენურეზიანებს, მოხეტიალე და ფიზიკური დეფექტის მქონე (პარეზებო, რინოლალია, ენაბლუობა, ასთენია და სხვა) ბავშვებს.

რაც შეეხება ადექვატური და დაბალი თვითშეფასების მქონე ბავშვებს, მათი შეფასებაც მყარია. ეს არცაა გასაკვირი. როგორც ავტორი აღნიშნავს ესენი ისეთი ბავშვებია, რომლებიც კარგად ეუფლებიან ზოგადსაგანმანათლებლო საგნებს, სიამოვნებით მუშაობენ შრომის გაკვეთილებზე და ითვლებიან კლასგარეშე მუშაობის აქტივისტებად (სპორტსმენები, საზოგადოებრივი დავალების შემსრულებლები). მათ მკვეთრად გამოხატული თანმხლები დეფექტი არ

გააჩნიათ. ამიტომ კოლექტივში კარგი ადგილი უკავიათ, ითვლებიან ლიდერებად. მათ იშვიათად მოსდით კონფლიქტი ამხანაგებთან. ახასიათებთ კრიტიკული დამოკიდებულება საკუთარი მოქმედებისადმი, არიან თავმდაბალნი.

ვ. ვიარიანენის შრომიდან ჩანს, რომ არსებობს თვითცნობიერების განვითარების ოთხი დონე, რომლებიც ასაკობრივი განვითარების გარკვეული საფეხურებისათვისაა დამახასიათებელი. პირველ საფეხურს მიეკუთვნებიან I—III კლასების მოსწავლეები. ისინი უმთავრესად ხელმძღვანელობენ მასწავლებლის შეფასებით და ამ უკანასკნელს ლებულობენ როგორც საკუთარ თვითშეფასებას. მეორე საფეხურზე — IV—V კლასების მოსწავლეებთან შეიმჩნევა გადაჭარბებული თვითშეფასება. მესამე საფეხურზე — VI—VII კლასელებში ვითარდება რეალისტური თვითშეფასება, ხოლო მეოთხე საფეხურზე — VIII—IX კლასელებში ადგილი აქვს თვითშეფასების სტაბილურობას.

მართალია, ვ. ვიარიანენი კატეგორიულად ადგენს თვითშეფასების განვითარების ამ დონეს, მაგრამ, ჩვენი აზრით, მისი მონაცემები ნაოლოდ წინასწარია და მომავალმა გამოკვლევამ უნდა დაადასტუროს მისი სისწორე.

ასაკის მიხედვით დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა თვითცნობიერების განვითარება ასეთ სურათს იძლევა: 12—13-წლიანებთან აღქვამური შეფასება შედარებით არ შეიმჩნევა. 14 და 16-წლიანებთან კი თვითშეფასების განვითარება საგრძნობლადაა წინ წასული. თვითშეფასების განვითარება აშკარად ჩანს 17 წლიანებთან. მათთან აღქვამური და დაბალი თვითშეფასება იმდენია, რამდენიცაა გადაფასება. თვითშეფასების ასეთ მაღალ დონეს ვ. ვიარიანენი იმით ხსნის, რომ ამ ასაკის ცდისპირები ცოტაა. ისინი არ წარმოადგენენ ლიდერებს, ანდა უმცროს ამხანაგთა კოლექტივში ხელსაყრელი ადგილი უკავიათ.

ავტორი აკეთებს დასკვნას, რომ — „თვითშეფასების განვითარების ეტაპები კლასებისა და ასაკების მიხედვით ზოგად ხაზებში ერთნაირს ემთხვევა, თუკი არ არის მკვეთრი შეუსაბამობა ასაკსა და კლასს შორის, რომელშიც მოსწავლე სწავლობს“¹. გამართლებულია ასაკობრივად კლასის სიჭრელის მხედველობაში მიღება. სწორედ ასეთ სიჭრელზე მიუთითებს 17-წლიანთა ყოფნა დამხმარე სკოლის ზედა კლასებში. თვით VIII კლასშიც კი 15—16-წლიანები უნდა იყვნენ. 17-წლიანებს სხვა ამხანაგებთან შედარებით გარკვეული უპირატესობა ეძლევა თუნდაც იმის გამო, რომ სხვებზე უფროსია. ვ. ვი-

არიანენი ფიქრობს, რომ თვითშეფასების განვითარების ეტაპები და-
კავშირებულია სწავლების სხვადასხვა პერიოდში ბავშვების მოქმე-
დებაში წარმოშობილ რომელიმე განსხვავებულობასთან. ასე მა-
გალითად, პირველ ეტაპზე (I—III-კლასელები ანუ 8—11-წლიანები)
მოსწავლეები ეუფლებიან წერა-კითხვის საფუძველს და სასკოლო
ჩვევებს. ამ დროს ისინი მეტისმეტად დამოკიდებული არიან უფრო-
სებზე. მეორე ეტაპზე (IV—V კლასელები ანუ 12—14-წლიანი) მო-
სწავლეებს ეწყებათ შრომითი სწავლება. ისინი არა მხოლოდ მო-
სწავლეები არიან, არამედ მწარმოებლებიც ხდებიან. ისინი მოზარ-
დები არიან და უფრო კარგად იმეცნებენ თავისთავსა და გარეშეებს.
მესამე ეტაპზე (VI—VII კლასელები ანუ 15—16-წლიანები) მოზარ-
დები ეუფლებიან პროფესიას, მათ უჩნდებათ თავისთავში დარწმუნე-
ბულობა, კრიტიკულობა და თვითკრიტიკულობა. მეოთხე ეტაპზე
(VIII—IX-კლასელები ანუ 17—18-წლიანები) მოსწავლეები ემზა-
დებიან დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის, წარმოებაში მუშაობი-
სათვის. ამ დროისთვის მათი თვითშეფასება სტაბილურდება.

ჩვენ თითქმის სიტყვა-სიტყვით მოვიტანეთ თვითშეფასების გან-
ვითარების ეტაპების ავტორის მიერ მოცემული დახასიათება. ის, თუ
რამდენად სწორია ეს დახასიათება, მომავალმა კვლევამ უნდა უჩვენ-
ოს. ამის მიუხედავად, ვ. ვიარიანენის მიერ წარმოდგენილი მასალა
და ეტაპების დახასიათება საყურადღებოა.

ვ. ვიარიანენი დასძენს, რომ მისი დაკვირვებით. მოსწავლეთა
თვითშეფასება დამოკიდებულია მათ ასაკსა და გონებრივი განვითარე-
ბის დონეზე. ორი სააღმზრდელო ჯგუფის მოსწავლეებმა, რომელთა
ასაკი 14 წელი იყო, განსხვავებული თვითშეფასების უნარი უჩვენეს,
და ეს განსხვავება განაპირობა იმან, რომ ერთ ჯგუფში მეექვსეკლასე-
ლები იყვნენ, ხოლო მეორეში მერვეკლასელები.

კოლექტივში, რომელიც ახალი შექმნილია, მოსწავლეთა თვითშე-
ფასება გაცილებით დაბალია, ვიდრე კოლექტივში (სააღმზრდელო
ჯგუფში), რომელიც 4—5 წელია არსებობს. ამგვარად, მოსწავლეთა
თვითშეფასების უნარი დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე: ასაკზე,
გონებრივ განვითარებაზე, კოლექტივის აღზრდის დონეზე, მისი არ-
სებობის ჩანგრძლივობაზე, ცალკეულ წევრთა პირად თვისებებზე.

მართალია, დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში შეიმჩნევა განვითარე-
ბა თვითშეფასების სიზუსტეში, მაგრამ ეს განვითარება საგრძნობ-
ლად ნელა მიმდინარეობს, ვიდრე მასიური სკოლის მოსწავლეებში.
ამიტომ დამხმარე სკოლის VIII კლასის მოსწავლეებში ის აღწევს იმ
დონეს, რომელიც მასიური სკოლის VI კლასის მოსწავლეებისათვის-
საა დამახასიათებელი. მათ შორის კი განსხვავება შეადგენს 2—3
წელს. ვ. ვიარიანენის აზრით, დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში თვით-

შეფასების განვითარების ნელი ტემპი აიხსნება მათი მცირე ცხოვრებისეული გამოცდილებით, სხვა ადამიანებთან თავისთვის შედარების უუნარობით, დაბალი კრიტიკულობით. როგორც ვხედავთ, ეს ორი უკანასკნელი ფაქტორი ინტელექტუალური ფაქტორია და ამიტომ ავტორს შეეძლო ისინი გაეერთიანებინა ინტელექტუალური განვითარების დაბალ დონეში.

იმავე ავტორის გამოკვლევით თვითშეფასების უნარი ქალიშვილებში უფრო ადრე ვითარდება, ვიდრე ბიჭებში, ამიტომაც ისინი ექსპერიმენტებში უკეთეს შედეგს უჩვენებენ.

ქალიშვილებში თვითშეფასების უნარი რამდენადღე უკეთესია, ვიდრე ბიჭებში, მაგრამ ეს განსხვავება არც იმდენად დიდია, რომ სქესობრივი ნიშანი თვითშეფასების უნარის განვითარებაში სერიოზულ ფაქტორად ჩავთვალოთ. ვ. ვიარიანენი ბიჭებთან შედარებით ქალიშვილების უკეთესი თვითშეფასების უნარს ხსნის ქალიშვილების ადრეული სოციალური ადაპტაციით. ისინი ადრე ებმებიან შრომის ფერხულში და ბიჭებზე უფრო ბეჭითები არიან სწავლაში. გარდა ამისა, ქალიშვილები ბიჭებზე მეტად არიან კონტაქტში ნორმალურ მოზარდებთან (გოგონებთან). ქალიშვილებს ბიჭებზე უფრო მჭიდრო ურთიერთობა აქვთ მოზარდებთან, რადგან მასწავლებელთა და აღმზრდელთა უმრავლესობას ქალები შეადგენენ. დამხმარე სკოლებში ქალიშვილები ორჯერ ნაკლებია, ვიდრე ბიჭები და ამიტომ უფრო კარგად იცნობენ ერთმანეთს, რაც თვითშეფასების განვითარებაზე დადებით გავლენას ახდენს.

შემოწმებას მოითხოვს ვ. ვიარიანენის მტკიცება, იმის შესახებ, თითქოს თვითშეფასების განვითარებაში გოგონები ბიჭებს 1—2 წლით უსწრებდნენ. 1 წელი დასაშვებია, მაგრამ ორი წელი ზედმეტი ხომ არ არის? გარდამავალი ასაკის დასაწყისში ქალიშვილები 1 წლით უსწრებენ ბიჭებს. ხოლო გარდამავალ ასაკში ეს განსხვავება — პირიქით, მცირდება. 16 წლისათვის ბიჭები ეწევიან ქალიშვილებს და მერე მათ შორის მომწიფების დონის მხრივ განსხვავება არ შეიმჩნევა. რატომ ჩნდება ასეთი დიდი განსხვავება დამხმარე სკოლის ზედა ასაკის მოსწავლეებთან? გარდა ამისა, ბიჭებისა და ქალიშვილების თვითშეფასებას შორის განსხვავება, რაც ვ. ვიარიანენმა მიიღო, არც ისე დიდია, რომ დაეუშვათ გოგონების 2 წლით ვაყებისათვის გასწრების არსებობა.

მიუხედავად ზოგიერთი საკამათო მომენტისა, ვ. ვიარიანენის გამოკვლევები საინტერესოა და გარკვეულ წარმოდგენას იძლევა დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა მიერ ჩგუფში თავისი ადგილის შეფასების შესახებ. ეს გამოკვლევები გვიჩვენებს აგრეთვე, რომ ჩგუფში პედაგოგიურად სწორად დაყენებულ სააღმზრდელო მუშაობას უდიდე-

სი მნიშვნელობა აქვს ოლიგოფრენ მოსწავლეთა დეფექტის კორექციის საქმეში.

მიუხედავად ზემოთქმულისა, არის ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი. რომელსაც ჭერ-ჭერობით არც ერთი საბჭოთა მკვლევარი არ შეხება — ესაა ფორმალურ ჯგუფში თავისუფლად აღმოცენებული ჯგუფების ე. წ. მიკროჯგუფების ფსიქოლოგია.

ე. ვიარიანენი თავის გამოკვლევებში მოსწავლეთა ხუთ ჯგუფს გამოყოფს. ენახოთ როგორი ჯგუფებია ესენი. დამხმარე სკოლის მოსწავლემ მისი ჯგუფის ყველა წევრის შეფასება უნდა მოახდინოს. არჩევის ყოველი კრიტერიუმის მიხედვით მან სამ ამხანაგს უნდა მისცეს უპირატესობა. ამის საფუძველზე გარდამავალი ასაკის მოსწავლეები 5 ჯგუფად დაიყო. მაგრამ არც ერთი ეს ჯგუფი არ არის კოლექტივში თავისუფლად აღმოცენებული ჯგუფი, ანუ მიკროჯგუფი. აქ გამოყოფილი ჯგუფები მხოლოდ იმაზე მიუთითებენ, თუ ობიექტურად მოსწავლეებს როგორი ადგილი უპირავეთ ჯგუფში და არა მიკროჯგუფში. განა ე. წ. ლიდერთა ჯგუფის ყოველ წევრს ერთნაირი ადგილი უპირავეთ კოლექტივში? — რასაკვირველია არა. მაგრამ რომ ისინი ყველანი პოპულარული არიან ჯგუფში, ეს სწორია.

იგივე სურათია ე. ნამაზბაევის გამოკვლევაში. აქ ყოველი მოსწავლე ჯგუფის ყოველ წევრს აფასებს და ასეთ შეფასებათა საფუძველზე შესაძლებელია ბავშვების დაჯგუფება მათ მიერ დაკავებული ადგილის მიხედვით. თუმცა ნამაზბაევა ამას არ აკეთებს, მაგრამ მისი მეთოდითა ამის შესაძლებლობას იძლევა.

ამგვარად არსებული გამოკვლევები გვიჩვენებენ იმას, ბავშვს ჯგუფში როგორი ადგილი (და არა რა ადგილი) უპირავეთ, მაგრამ მათში სრულებითაც არაა ნაჩვენები კოლექტივში რეალურად არსებული მცირე ჯგუფების ფსიქოლოგია. განა ლიდერთა ჯგუფში შემაჯავალი ბავშვები ერთ მცირე ჯგუფს ქმნიან? ეს ყოველად შეუძლებელია. ყოველ მცირე ჯგუფს შეიძლება ყავდეს მხოლოდ ერთი ლიდერი და არავითარ შემთხვევაში რამდენიმე. მცირე ჯგუფი სწორედ ლიდერის მეშვეობით და ლიდერის გარშემო იქმნება. ისაა წამყვანი, ჯგუფისათვის ტონის მიმცემი. ჯგუფში ასეთი კაცი შეიძლება მხოლოდ ერთი იყოს.

გამოკვლევები, რომელთაც ჩვენ გავეცანით, ღირებული გამოკვლევებია, მაგრამ სრულებითაც არ ეხება სოციალური ფსიქოლოგიის ურთიერთ მნიშვნელოვან საკითხს — მცირე ჯგუფების ფსიქოლოგიას. ამასთან ეს საკითხი მეტად აქტუალურია. ჯგუფში (მხედველობაში გვაქვს ფორმალური ჯგუფები — კლასები ან სააღმზრდელო ჯგუფი) მოსწავლე მთლიანად როდია გათქვეფილი. ჯგუფი როდი წარმოადგენს ერთ დიფუზურ მთლიანს, რომლის ყოველი წევრი მხოლოდ ამ

კოლექტივის გავლენას ვანიცდის. ეს ასე რომ იყოს, მაშინ სააღმზრადელო მუშაობა მოსწავლეთა კოლექტივში საკმაოდ გამართიედებოდა და შედეგიც გაცილებით უკეთესი იქნებოდა, ვიდრე დღეს ვვაქვს.—ჯგუფის ორგანიზირება სასურველი სახით, სააღმზრადელო მუშაობის წაყვანა სასურველი მიმართულებით გააღვილდებოდა.

სიძნელე სწორედ იმაშია, რომ ჯგუფი დაყოფილია ე. წ. მცირე ჯგუფებად. რამდენიმე ბავშვი დროთა განმავლობაში უახლოვდება ერთმანეთს. ხელს უწყობენ ერთმანეთს თავიანთი მიზნების განხორციელებაში. ერთი სიტყვით, მათ შორის კავშირი ხდება ინტიმური, იალიან მკიდრო და უშუალო. ასეთი ჯგუფი კლასში შეიძლება რამდენიმე იყოს. მათი წევრები სულ სხვადასხვა მიზნებისა და ინტერესების მიხედვით არიან გაერთიანებული. ყოველ ამ ჯგუფს თავისი ლიდერი ჰყავს, რომელიც დანარჩენებისათვის ტონის მიმცემია.

კლასში აღმოცენებულ თავისუფალ ჯგუფებს თავისი ფსიქოლოგია აქვს, რომლის შესახებ ბევრი რამაა ცნობილი, მაგრამ არაფერი ვიცით იმის შესახებ, თუ რა თავისებურებით ხასიათდება ის ოლიგოფრენ მოსწავლეებში. შესაძლებელია, რომ ზოგიერთი ჯგუფის მიზნები, მისწრაფებები, ამ ჯგუფებში შემუშავებული სულისკვეთება ეწინააღმდეგებოდეს ან, პირიქით, ხელს უწყობდეს იმ ამოცანების განხორციელებას, რომელთაც სააღმზრადელო ჯგუფს ვუყენებთ, რის დანერგვასაც მასში ვაპირებთ. ამიტომ დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში აღმოცენებული მცირე ჯგუფების ფსიქოლოგიის შესწავლას ამჟამად პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა ენიჭება.

ოლიგოფრენ მოსწავლეთა პრეტენზიის დონე. მოსწავლეთა თვითშეფასების უნარის სიზუსტეს დიდი მნიშვნელობა აქვს ჯგუფში მათი ადგილის განსაზღვრისათვის. ეს ერთ-ერთი ცენტრალური საკითხია. მაგრამ მართო თვითშეფასება არ კმარა იმისათვის, რომ ყოველმა წევრმა ჯგუფში მისი ადგილი ობიექტურად განსაზღვროს. საჭიროა იმისი ცოდნაც, თუ სხვები, ჯგუფის დანარჩენი წევრები როგორ აფასებენ მას, რა მოლოდინი აქვთ მათ მიმართ.

ჯგუფის ყოველ წევრს აქვს გარკვეული წარმოდგენა დანარჩენების შესახებ და ეს წარმოდგენა მით უფრო სრულია, რაც უფრო ხანგრძლივია ჯგუფის არსებობა, რაც უფრო გაცხოველებულია კომუნიკაცია მათ შორის და ა. შ. მოლოდინი ჯგუფის ამა თუ იმ წევრის ქცევის მიმართ არ ეხება ერთ რომელიმე პიროვნულ თვისებას, ვთქვათ მართო ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს. ამ უკანასკნელთან ერთად ის ეხება ისეთ პიროვნულ თვისებებს, როგორცაა გულკეთილობა, მეგობრობის მოყვარულობა, ეგოისტობა, გულჩათხრობილობა, გულმართლობა და ა. შ.

ჯგუფში ინდივიდის რეალურ ადგილს განსაზღვრავს არა მხოლოდ

მის მიერ საკუთარი შესაძლებლობების გაცნობიერება, არამედ ისიც: თუ რა იციან ჭგუფის სხვა წევრებმა მის შესახებ და რა იცის თვითონ ინდივიდმა მის მიმართ ჭგუფის წევრების მოლოდინის შესახებ. ამგვარად, საკუთარი თავის შეფასება და ჭგუფის წევრების მიერ მის შესახებ არსებული შეხედულებების გაცნობიერება ქმნის ინდივიდის პრეტენზიის დონეს. თუ ეს მომენტები არ არის ადექვატურად ასახული, მაშინ ინდივიდის პრეტენზიის დონე არ იქნება რეალური ვითარების შესატყვისი.

ჭგუფის წევრების პრეტენზიის დონე შეიძლება იყოს ზუსტი, ვითარების ადექვატური. ამ შემთხვევაში ინდივიდი სწორად აფასებს პიროვნულ თვისებებს და ამავე დროს სწორად აქვს გაცნობიერებული ჭგუფში მის შესახებ არსებული წარმოდგენა. პრეტენზიის დონე შეიძლება იყოს მაღალი. მაშინ ინდივიდი გადაჭარბებით აფასებს თავის შესაძლებლობას, მიიწერს ისეთ პიროვნულ თვისებებს, რომლებიც მას არ ახასიათებს ან არ გააჩნია იმ დონით როგორც ფიქრობს. ამავე დროს ის ფიქრობს, რომ სხვებიც ამჩნევენ მასში იმ თვისებებს, რაც მისი აზრით, მას გააჩნია. და ბოლოს პრეტენზიის დონე შეიძლება იყოს დაბალი, როცა ინდივიდი თავის პიროვნულ თვისებებს უფრო დაბლა აყენებს ვიდრე სინამდვილეშია და თანაც ჰგონია, რომ ჭგუფის სხვა წევრებიც ასე უყურებენ მას.

როგორც ვხედავთ, პრეტენზიის დონეს საგრძნობლად განსაზღვრავს ადამიანის ინტელექტუალური განვითარების დონე. სწორი თვითშეფასების უნარი და იმის გაგება თუ რას ფიქრობენ მის შესახებ ჭგუფის დანარჩენი წევრები, ინტელექტის ფუნქციაა. ამიტომ როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული მიზნებისათვის საჭიროა იმის ცოდნა, თუ როგორია ოლიგოფრენ მოსწავლეთა პრეტენზიის დონე. უაღრესად საინტერესოა გარდამავალი ასაკის მოსწავლეთა პრეტენზიის დონის ცოდნა, რადგან ამ წლებში ინტენსიურად ვითარდება მოსწავლეთა შორის კონტაქტები.

ე. ნამაზბაევას, ნ. კოლომინსკის, ვ. ვიარიანენის გამოკვლევები ოლიგოფრენ მოსწავლეთა პრეტენზიის დონის შესახებ საინტერესო მასალებს შეიცავენ. ცდის პირები არა მხოლოდ სურათებს ან კინოს ბილეთებს აძლევენ სამ თანაკლასელს, რომლის მიმართ მათ ყველაზე მეტი სიმპათია აქვთ, არამედ ჩვენებას იძლევიან იმის შესახებაც, თუ თვითონ მათ ვინ აირჩევს. აქ ერთმანეთს უპირისპირდება მათი მოლოდინი თანაკლასელთაგან არჩევის შესახებ და რეალური არჩევის შემთხვევები. ადვილი მისახვედრია, რომ თუ ცდისპირს აქვს მოლოდინი ბევრი თანაკლასელის მიერ არჩევისა და უფრო ნაკლებმა აირჩია. მაშინ მისი პრეტენზიის დონე მაღალია. მას ჰგონია, რომ თანაკლასელებს უფრო კარგადა ჰყავთ შეფასებული, ვიდრე ეს სინამდვი-

ლემია. პირიქით, თუ არჩევის მოლოდინი ნაკლებია რეალურად მოხდენილ არჩევანზე, მაშინ პრეტენზიის დონე დაბალია. ინდივიდი ახდენს შეუფასებლობას იმ ადგილისას, რომელიც მას ჯგუფში რეალურად უკავია.

უ. ნამაზბაევის მიერ მიღებული მასალების ანალიზით გამოყოფილი იქნა ასეთი ქვეჯგუფები¹: ა) კოლექტივში თავისი მდგომარეობა გადაფასა 241 კაცმა (68%)², ბ) ადექვატურად შეაფასა 42-მა (12%). გ) თავისი მდგომარეობის შეუფასებლობა გამოამყლავნა (ნაკლებად შეაფასა) 67-მა (19%), 4 მოსწავლემ (1%) მისცა გაურკვეველი პასუხები. ეტყობა მათ ამოცანა კარგად ვერ გაიგეს.

ამგვარად, დამხმარე სკოლის გარდამავალი ასაკის მოსწავლეთა $\frac{2}{3}$ გადაფასა კოლექტივში თავისი მდგომარეობა. თუ ამ მონაცემებს შევადარებთ მასიური სკოლის მოსწავლეებზე ი. კოლომინსკის მიერ ჩატარებულ ექსპერიმენტით მიღებულ შედეგებს შემდეგ სურათს მივიღებთ. მასიური სკოლის მოსწავლეებშიც კოლექტივში თავისი მდგომარეობის გადაჭარბებით შეფასების შემთხვევები ხშირია. ასე იქცევა ცდისპირთა 54%. თავისი მდგომარეობის შეუფასებლობის შემთხვევები მასიური სკოლის მოსწავლეებში ორჯერ მეტია, ვიდრე დამხმარე სკოლის მოსწავლეებში.

დამხმარე სკოლის მოსწავლეებს უფრო ახასიათებთ ჯგუფში თავისი მდგომარეობის გადაფასება, ვიდრე მასიური სკოლის მოსწავლეებს. ამისი მიზეზი ცხადია ინტელექტის დეფექტშია. ამაზე მიუთითებს ცდისპირთა პასუხები. ისინი ხშირად ზედაპირულია და სრულებითაც არ ასახავს იმ რეალურ ურთიერთობებს, რომლებიც ჯგუფში ინდივიდის მდგომარეობას განსაზღვრავს. მაგალითად, მოსწავლე პასუხობს: „მე მათ მივეცი ბილეთი, ისინიც მომცემენ მე“. ზოგიერთი მოსწავლის აზრით ბევრი ამხანაგისაგან მიიღებს საჩუქრებს, თუკი თვითონ მოისურვებს.

დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა მიერ თავიანთი შესაძლებლობების გადაფასება იწვევს კოლექტივში მათი ადგილის შეუფასებლობასაც. თავიანთი უნარ-შესაძლებლობათა გადაფასება ოლიგოფრენ ბავშვებს ყველა სფეროში ერთნაირად როდი აქვთ. იქ, სადაც უნარების პრაქტიკულ საქმიანობაში გამოყენება ხდება, ისინი უფრო რეალისტები ხდებიან. ასე მაგალითად, ნ. კოლომინსკიმ³ გამოიკვლია ბავშვთა პრე-

¹ Ж. П. Намазбаева. Изучение развития самооценки умственно отсталых школьников. Дефектология, 1971, № 1.

² საკანდიდატო დისერტაციის ავტორეფერატში ავტორს მოაქვს სხვა პროცენტული მონაცემები: გადაფასება 69 პროცენტი, ადექვატური შეფასება 13 პროცენტი, შეუფასებლობა 17 პროცენტი.

³ Н. Л. Колминский. Самооценка учащихся вспомогательной школы и уровень их притязания в процессе профессионально-трудовой подготовки. Дефектология, 1970, № 2.

ტენზიის დონე სხვადასხვა სასწავლო დისციპლინების მიმართ. გამოყენებული იქნა ჰოპეს მეთოდი. მიღებული შედეგები წარმოდგენილია მე-4 ცხრილში.

ცხრილი 4

ამოცანების სიძნელის ხარისხი	ამოცანათა არჩევის მაჩვენებელი (%-ში)		
	არითმეტიკაში	მშობლიურ ენაში	შრომით სწავლებაში
მსუბუქი	60	34,8	14,8
საშუალო	11,8	12,7	40,8
ძნელი	28,2	52,5	44,4

იმის მიხედვით, თუ თავიდან მოსწავლე როგორი სიძნელის ამოცანას ჰკიდებს ხელს, სხვადასხვა საგნებში განსხვავებული სურათი გვაქვს. მათემატიკაში ბავშვთა უმრავლესობა მაშინვე ადვილი ამოცანის გადაწყვეტას იწყებს. მშობლიურ ენაში — პირიქით, ბავშვთა ნახევარზე მეტი ძნელი ამოცანის გადაწყვეტას იწყებს. მათი უმრავლესობა ვერ წყვეტს ამოცანას და მერე გადადის უფრო ადვილ ამოცანაზე. ყველაზე უფრო რეალისტურ მიდგომას ისინი ამჟღავნებენ შრომითი სწავლების ამოცანების მიმართ. დიდი ნაწილი (40,8%) საშუალო სიძნელის ამოცანის გადაწყვეტას იწყებს და მერე გადადის განსხვავებული სიძნელის ამოცანებზე.

ისმება კითხვა: რატომ აფასებენ ოლიგოფრენი მოსწავლეები უფრო რეალისტურად თავიანთ შესაძლებლობებს შრომის გაკვეთილებზე? ისინი შრომით ცოდნას პრაქტიკული საქმიანობის პროცესში იჭენენ და ამიტომ მათ შედარებით ზუსტად იციან თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ და რისი არა. თეორიული, ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების მიმართ დამხმარე სკოლის მოსწავლეებს ასეთი ეტალონი არ გააჩნიათ. ამიტომ ამ სფეროში თავიანთი შესაძლებლობების ზუსტად შეფასება მათ არ შეუძლიათ. ნ. კოლომინსკი ცდისპირებს აძლედა წერით სამუშაოს თემაზე — „რა მინდა გავხდე“, „რაზე ვიმუშავებ“ (Кем я хочу работать). აქაც მოსწავლეთა პრეტენზიის დონე ძალიან მაღალი აღმოჩნდა. ის ხშირად სრულიად არ შეესატყვისებოდა ოლიგოფრენ ბავშვთა უნარ-შესაძლებლობებს. ასეთი ბავშვები თავიდანვე ძნელ ამოცანას ჰკიდებენ ხელს. ერთ-ერთმა მოსწავლემ დაწერა, რომ — „მას უნდა გახდეს კაპიტანი, უნდა გახდეს მფრინავი“, მან სამივეჯერ თავიდანვე ძნელი ამოცანის გადაწყვეტას მოჰკიდა ხელი და ვერც ერთი ვერ გადაწყვიტა. ბავშვები აღნიშნავენ, რომ მათ სურთ გახდნენ ყურნალისტები, მძღოლები, მეკავშირეები. ერთ-ერთმა სურვილი განაცხადა ემუშავა გამომძიებლად.

ამგვარად, ყველგან, სადაც მათი უნარ-შესაძლებლობების პრაქ-

ტიკულ საქმიანობაში გამოცდა არ ხდება ისინი გადაჭარბებით აფასებენ თავის შესაძლებლობებს. მოვიგონოთ ყ. ნამაზბაევას შენიშვნა იმის შესახებ, რომ დამხმარე სკოლის მოსწავლეები ობიექტურად აფასებდნენ თავიანთ სიმალლეს, ჯანმრთელობას, მაგრამ ფსიქიკურ არასრულფასოვნებაზე არ მიუთითებდნენ. ხომ არ მიგვანიშნებს ეს იმაზე, რომ ლ. ვოგოტსკის კატეგორიული თავდასხმა იმათზე, ვინც ოლიგოფრენ ბავშვთა მიერ საკუთარი შესაძლებლობების გადაფასებას არასრულფასოვნების გაუცნობიერებლობით ხსნის, გადაჭარბებულია. მარტო ის როდია საკმარისი, რომ ბავშვმა იცოდეს თავისი ოლიგოფრენობის შესახებ. მან არ იცის ყველა ის შედეგი, რაც ამ ფაქტიდან გამომდინარეობს და ესაა კარდინალური საკითხი, რომელიც დამხმარე სკოლის მოსწავლეთა ურთიერთდამოკიდებულებასა და მათი პრეტენზიის დონეს განაპირობებს.

გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვის პრეტენზიის დონე შესწავლილია უმთავრესად სწავლითი საქმიანობის მიმართ. ეს საჭირო საქმეა, მაგრამ საინტერესოა აგრეთვე იმისი ცოდნაც, თუ როგორია მისი პრეტენზიის დონე არასასწავლო საქმიანობაში. არასასწავლო საქმიანობა — ეს ისეთი სფეროა, სადაც მათ კარგად არცა აქვთ გამოცდილი თავიანთი შესაძლებლობები. ამიტომ მოსწავლე ექსპერიმენტის დასაწყისშივე არ იმყოფება გარკვეული სტრესის ქვეშ, რაც საკუთარი ინტელექტუალური არასრულფასოვნების შეგნებითაა გამოწვეული. არასასწავლო საქმიანობაში პრეტენზიის დონის გამოსარკვევი ექსპერიმენტები ისე უნდა იყოს აგებული, რომ ბავშვმა ცდის მიმდინარეობის დროს მარცხის ან წარმატების მხედველობაში მიღებით წარმართოს მისი შემდგომი მოქმედება. ყ. ნამაზბაევამ ჩატარა ასეთი ექსპერიმენტი ჰოპეს მეთოდის გამოყენებით.

ცდის დაწყებამდე და ცდის დასასრულს მოსწავლეებს სთხოვდნენ მოეცათ თვითშეფასება. ეს კეთდებოდა იმისათვის, რომ გამოერკვიათ იცვლებოდა თუ არა ცდის დაწყებამდე მოცემული თვითშეფასება ცდის პროცესში განცდილი მარცხის თუ მიღწეული წარმატების გავლენით.

მოსწავლის წარმატების შესაფასებლად განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა სამ მომენტს: რომელ ამოცანას ირჩევდა პირველად (მსუბუქს, საშუალოს თუ ძნელს), რომელ ამოცანას ირჩევდა შემდგომ (ღებულობდა თუ არა მხედველობაში წინა ამოცანის გადაწყვეტისას პიღწეულ წარმატებას თუ წარუმატებლობას), რომელ ამოცანას ირჩევდა უკანასკნელად. ამ მეთოდით V და VII კლასის მოსწავლეებზე ჩატარებული ცდის შედეგები ასეთია:

მეხუთე კლასის მოსწავლეებიდან (30 ცდისპირი) სამი ჯგუფი იქნა გამოყოფილი. პირველ ჯგუფში მოხვდა ცხრა მოსწავლე, რომლე-

ბიჯ დავალების შესრულებას უდგებოდნენ აღქვატურად. ყოველ მომდევნო დავალების არჩევისას მხედველობაში იღებდნენ წინა დავალების გადაწყვეტის შედეგს. მათ აღმოაჩნდათ მყარი თვითშეფასება, რომელიც არ იცვლებოდა დავალების შესრულებაში წარმატების თუ მარცხის შემთხვევაში. მათგან სამ მოსწავლეს აღმოაჩნდა მაღალი თვითშეფასება. ხუთს საშუალო და ერთს დაბალი.

მეორე ჯგუფი ყველაზე მრავალრიცხოვანი აღმოჩნდა (16 მოსწავლე). აქ მოხდნენ ცდისპირები, რომელთაც ერთ-ორ შემთხვევაში ვერ გაითვალისწინეს წინა დავალების შესრულებაში მიღებული წარმატება ან განცდილი მარცხი.

აქედან ხუთმა მოსწავლემ გამოამჟღავნა თავის ძალებში დაურწმუნებლობა იმით, რომ გადაწყვიტეს რა გარკვეული სიძნელის დავალებები, შემდეგში უფრო მსუბუქი დავალება აირჩიეს.

ამ ხუთი ცდისპირიდან სამს აღმოაჩნდა საშუალო დონის თვითშეფასება, რომელიც ექსპერიმენტის ბოლოს უფრო დაბალი გახდა. ორი ცდისპირის შეფასება დაბალი იყო დასაწყისში და ასეთად დარჩა ბოლომდე.

მეორე ჯგუფის შვიდმა მოსწავლემ გარკვეული დავალების გადაწყვეტაში წარუმატებლობის შემდეგ უფრო ძნელი დავალება აირჩია. ესენი იყვნენ კარგი მოსწავლეები, რომლებიც კარგი ავტორიტეტით სარგებლობდნენ კლასში. ექსპერიმენტატორის შეკითხვაზე თუ რატომ ჰკიდებენ ხელს უფრო ძნელ დავალებას, როცა უფრო მსუბუქი ვერ გადაწყვიტეს, პასუხობდნენ— „რა მოხდა მერე“. ჩანდა, რომ ისინი შეწუხებულნი იყვნენ მარცხით, ახასიათებდათ შინაგანი ბრძოლა იმის გამო, რომ იყვნენ რა მიჩვეული კლასში მაღალ შეფასებას დავალება ვერ გადაწყვიტეს. მაგრამ ისინი გარეგნულად ცდილობდნენ არ შეემჩნიათ ეს. მათგან ყველას აღმოაჩნდა მყარი თვითშეფასება, სამს — მაღალი, ოთხს — საშუალო.

დანარჩენი ოთხი ცდისპირიდან ზოგმა წარმატება ვერ გაითვალისწინა და მერე უფრო მსუბუქი ამოცანა აირჩია, ზოგმა მარცხის შემდეგ უფრო ძნელი ამოცანის გადაწყვეტას მოჰკიდა ხელი.

მესამე ჯგუფის ხუთი მოსწავლე იჩენდა არაკრიტიკულობას საკუთარი მოქმედებებისადმი და ვერ ითვალისწინებდა ცალკეულ დავალებათა შესრულების თუ შეუსრულებლობის შემთხვევებს. ოთხი მათგანის თვითშეფასება იყო მაღალი, ხოლო ერთისა საშუალო.

ამგვარად, გაცნობიერებული და მყარი პრეტენზიის დონე აღმოაჩნდათ პირველი ჯგუფის მოსწავლეებს. მეორე ჯგუფის მოსწავლეებში მერყევი იყო, ხოლო მესამე ჯგუფთან არ იყო საკმარისად ფორმირებული.

მესამე კლასელებში (26 ცდისპირი) მდგომარეობა საკმაოდ შე-

ცვლილი. თითქმის ყოველი მათგანი მხედველობაში იღებდა კონკრეტული დავალების გადაწყვეტისას მიღწეულ წარმატებას თუ მარცხს. მხოლოდ ხუთმა მოსწავლემ ორ შემთხვევაში ვერ გაითვალისწინა წინა დავალების შესრულების შედეგი.

საშუალო თვითშეფასება უჩვენა 14 მოსწავლემ, დაბალი და მაღალი—შესატყვისად ექვს-ექვსმა მოსწავლემ. პირველი დავალების არჩევა ემთხვეოდა თვითშეფასების მონაცემებს. 13 მოსწავლე თავიდანვე იღებდა საშუალო სიძნელის დავალებას, 8 — მსუბუქს და მხოლოდ 3 — ძნელს.

ავტორის დასკვნა ასეთია: „მაღალი სასწავლო აღმზრდელობითი მუშაობის წყალობით, რომელსაც დამხმარე სკოლა აწარმოებს, უკვე V კლასში მოსწავლეთა 30% აღწევს თავისი მოქმედების გაცნობიერების ისეთ დონეს, რომელიც მათ საშუალებას აძლევს არასასწავლო ხასიათის ამოცანების გადაწყვეტისას მოახდინონ თავიანთი ქცევის რეგულირება, საკუთარი წარმატების თუ მარცხის სრული გათვალისწინებით.

მერვე კლასში იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც ადეკვატურად ითვალისწინებენ თავიანთ მიღწევებს, გაიზარდა 81%-მდე“¹.

მერვე კლასელთა თვითშეფასება უფრო მყარია, ვიდრე მეხუთე-კლასელებისა და ნაკლებად მერყეობს ექსპერიმენტების დროს მიღებული გარეშეთა შეფასების გავლენით.

ამ მონაცემებს თუ შევადარებთ მასიური სკოლის მოსწავლეებზე ჩატარებული ცდების შედეგებს, ვნახავთ, რომ განსხვავება საგრძნობია. მასიური სკოლის მეხუთე კლასის მოსწავლეთა 62% მხედველობაში იღებდა ადრინდელ მიღწევებს. ისიც გასათვალისწინებელია, რომ მასიური სკოლის მეხუთე კლასის მოსწავლეები 2—3 წლით უმცროსი არიან დამხმარე სკოლის მეხუთე კლასელებთან შედარებით. ამავე დროს მეხუთეკლასელ ოლიგოფრენთა მხოლოდ 30% იქცევა ვითარების ადეკვატურად, ნაცვლად მასიური სკოლის მეხუთე კლასელების 62%-ისა. ამ მხრივ მათ შორის განსხვავება შეადგენს არა ნაკლებ 4 წელს.

ქ. ნამაზბაევამ შეისწავლა აგრეთვე ოლიგოფრენ მოსწავლეთა პრეტენზიის დონე სპორტისა და თამაშის პროცესში. ცდისპირებს ევალებოდათ პლასტიკის ვედროში ჩაეგდოთ 5 ხის სოკო, ხუთი სხვადასხვა ფერის ქაღალდის ზოლით დანიშნული ადგილიდან (იატაკიდან). პირველი ზოლი ვედროდან ერთი მეტრით იყო დაშორებული,

¹ Ж. И. Намазбаева. Развитие уровня притязаний и самооценки умственно отсталых в процессе обучения вспомогательной школе в условиях самостоятельной трудовой деятельности. Автореферат канд. диссертации. М., 1971, стр. 10.

ხოლო ყოველი მომდევნო ასევე ერთი მეტრით შორდებოდა წინანდელ ადგილს. ცდის დაწყებისას მოსწავლეებს ეუბნებოდნენ, რომ რაც უფრო შორეულ ადგილიდან ხდება სოკოს გდება, მით უფრო ძნელია ვედროში ჩაგდება, სამაგიეროდ შეფასება უფრო მაღალია. ცდები გაიარა I, III, V და VII კლასის მოსწავლეებმა.

პირველკლასელები თავისთავს გარკვეულ მოთხოვნას ვერ უყენებდნენ. ზოგიერთი საერთოდ არ ღებულობდა დავალებას. დანარჩენთაგან ნაწილი მიდიოდა ვედროსთან და ისე აგდებდა სოკოებს, ნაწილი კი მეხუთე ზოლიდან იწყებდა სოკოს გდებას. მოკლედ ვის როგორც მოესურვებოდა.

უკვე მესამეკლასელებთან საგრძნობლად იცვლება ვითარება. მხოლოდ ოთხი მოსწავლე (ოციდან) იქცეოდა პირველკლასელებივით. ექვსი ცდისპირი სოკოს გდებას იწყებდა მესამე-მეოთხე ზოლიდან, მაგრამ მოქმედებდა უკრიტიკოდ. ათი ცდისპირი კი იწყებდა პირველი ზოლიდან და წარმატების შემთხვევაში გადადიოდა მომდევნოზე. წარუმატებლობისას არ უბრუნდებოდა წინა ზოლს.

მეხუთეკლასელები აქაც ისე იქცეოდნენ როგორც გასართობი ამოცანების გადაწყვეტისას. ცდისპირი სოკოს გდებას მაშინვე იწყებდა მეორე ზოლიდან. ცხრა მოსწავლეს აღმოაჩნდა მყარი პრეტენზიის დონე, რომელიც განსაზღვრული იყო ამოცანის მოთხოვნითა და მათი თვითშეფასებით. წარმატების შემთხვევაში იზრდებოდა მათი პრეტენზიის დონე და ისინი გადადიოდნენ უფრო დაშორებულ ზოლში. წარუმატებლობისას აუცილებლად უბრუნდებოდნენ წინა ზოლს. 6 ცდისპირი ამჟღავნებდა პრეტენზიის მაღალ დონეს. ისინი წარუმატებლობის შემთხვევაშიც გადადიოდნენ მომდევნო ზოლზე. ხუთ ცდისპირს აღმოაჩნდა დაბალი პრეტენზიის დონე. ისინი წარუმატებლობისას პირველ ზოლზეც კი ბრუნდებოდნენ. მიღებული შედეგები გვიჩვენებს, რომ მეხუთეკლასელებთან ინტენსიურად იწყებს ფორმირებას პრეტენზიის დონე, რომელიც მოსწავლეთა ერთ ნაწილში ეყრდნობოდა თვითშეფასებასა და ამოცანის პირობების მოთხოვნებს.

მეშვიდეკლასელებთან პრეტენზიის დონე კიდევ უფრო შესატყვისი ხდება რეალური ვითარების. მოსწავლეთა დიდი უმეტესობა სოკოს გდებას იწყებს მეორე-მესამე ზოლიდან და წარმატებისას უფრო დაშორებულ ადგილებზე გადადის. მათ ახასიათებთ საკმაო თვითკრიტიკულობა საკუთარი მოქმედების მიმართ და ამჟღავნებენ მყარ თვითშეფასების უნარს. მოსწავლეთა 80%-ის ქცევა რეგულირებული იყო ინტელექტით.

შესწავლილი იქნა თვითშეფასებისა და პრეტენზიის დონე წარმოებაში მომუშავე დამხმარე სკოლადამთავრებულებისა. მართალია,

აღნიშნული კატეგორიის ოლიგოფრენების პრეტენზიის დონე ჩვენი პრობლემა არ არის, მაგრამ საკითხი იმის შესახებ, თუ რა ემართება სკოლადამთავრებულთა პრეტენზიის დონეს, უაღრესად საინტერესოა. ისინი ხომ უშუალო კონტაქტში არიან რეალურ სინამდვილესთან და შესაძლებლობა აქვთ პრაქტიკულად შეაფასონ თავიანთი შესაძლებლობანი და ამით მოახდინონ პრეტენზიის დონის რეგულირება. ე. ნამაზბაევას აქვს მასალა იმ ოლიგოფრენებზე, რომლებიც წარმოებაში მუშაობენ და რომლებზეც ცდები ჩატარებული იყო, მაშინაც, როცა ისინი VIII კლასში სწავლობდნენ. ასე, რომ შესაძლებელი გახდა სხვადასხვა პერიოდში ჩატარებული ექსპერიმენტებით მიღებული შედეგების ურთიერთშედარება.

მიღებული შედეგები წარმოდგენილია მე-5 ცხრილში, რომლის II—III და IV გრაფებში მოცემულია მერვე კლასის მოსწავლეთა და სკოლის დამთავრების შემდეგ წარმოებაში მომუშავეთა თვითშეფასება — გონიერების ხასიათისა და შრომითი საქმიანობის მიხედვით.

ცხრილი 5

	სის პირობა რა- ღონისა	თ ვ ი თ შ ე ფ ა ს ე ბ ა								
		გონიერების მიხედვით			ხასიათის მიხედვით			შრომით საქმიანობის მიხედვით		
		მაღალი	საშუალო	დაბალი	მაღალი	საშუალო	დაბალი	მაღალი	საშუალო	დაბალი
VIII კლ.	11	4	4	3	5	4	2	8	3	—
წარმოებაში 3 წლის მუშაობის შემდეგ.	11	1	7	3	6	4	1	7	3	1

საყურადღებოა ის გარემოება, რომ წარმოებაში სამი წლის მუშაობის შემდეგ ოლიგოფრენებს საგრძნობლად შეეცვალათ თვითშეფასება გონიერების მიხედვით. მერვე კლასში მიცემულ თვითშეფასებასთან შედარებით მოხდა საკუთარი გონებრივი შესაძლებლობების უფრო რეალისტური შეფასება. ადგილი აქვს გადაფასების ტენდენციის შემცირებას. თუ მერვე კლასში 4 ცდისპირი (მესამედზე მეტი) მაღალ შეფასებას აძლევდა საკუთარ ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს, წარმოებაში მომუშავეთაგან მხოლოდ ერთი დარჩა ამ თვალსაზრისზე. დანარჩენები გონიერების საშუალო შეფასებას იძლევიან. დაბალ თვითშეფასებათა რაოდენობა არ იცვლება. წარმოებაში მომუშავეებში არის საკუთარი ინტელექტის საშუალოდ შეფასების ტენდენცია. ეს არ ნიშნავს, რომ ამით დებილი მისი რეალური შე-

საძლებლობების გადაფასებას არ იძლეოდა, მაგრამ არსებული ტენდენცია—დაუახლოვონ თვითშეფასება საკუთარ რეალურ შესაძლებლობებს, მაინც საყურადღებოა. წარმოებაში მომუშავეებთან საუბარში ირკვევა, ისინი გრძნობენ, რომ სხვა მუშებზე ნაკლები იციან, რომ დამხმარე სკოლა ნაკლებ ცოდნას იძლევა, ვიდრე მასიური. ზოგიერთი მათგანი ოცნებობს სალამოს სკოლაში მოწყობაზე, მაგრამ იმავე დროს შიშს გამოთქვამს, რომ სწავლა გაუჭირდება.

მე-5 ცხრილიდან ჩანს, რომ ხასიათის თვისებებისა და შრომითი საქმიანობის მხრივ მათი თვითშეფასება არ იცვლება, ან იცვლება მეტად უმნიშვნელოდ. ორივე თვისების მიმართ საშუალოზე დაბალი შეფასება ცოტათი მცირდება კიდევ.

შრომითი საქმიანობის მხრივ თვითშეფასების სიმყარე ძირითადად ამის შედეგია, რომ წარმოებაში ოლიგოფრენებს შედარებით მსუბუქ სამუშაოს აძლევენ, რთულ მანქანა-იარაღებთან საქმე არა აქვთ და ამიტომ დავალებულ სამუშაოს ასრულებენ კიდევ. ამასთან სამუშაოს შესრულების შემდეგ ბრიგადირები და ოსტატები მათ უფრო უჭებენ ნამუშევარს, ვიდრე სხვა რიგით მუშებს. ყოველივე ეს ზრდის მათ დარწმუნებულობას თავისთავში, აადვილებს შეგუებას საწარმოო კოლექტივთან.

რაც შეეხება ინტელექტის მხრივ თვითშეფასებასა და ჯგუფის სხვა წევრების შეფასებას აქ დებილი აშკარად გრძნობს, რომ ის სხვებს ჩამორჩება, სხვებზე ნაკლები იცის. ამ მხრივ ჩამორჩენა მას ჯერ კიდევ დამხმარე სკოლაში სწავლის დროს ჰქონდა გაცნობიერებული, მაგრამ იქ თავის ტოლებში ტრიალებდა. წარმოებაში კი ნორმალური ინტელექტის მქონე ინდივიდებთან უხდება უშუალო კონტაქტი: ამიტომ აქ მისი თვითშეფასების განვითარებისათვის ჩნდება უფრო ხელსაყრელი პირობები.

საყურადღებოა ისიც, რომ ვინც მხოლოდ ერთი წელი იმუშავებ წარმოებაში, გაცილებით დაბალ თვითშეფასებას იძლევიან, ვიდრე სამი წლის მუშაობის სტაჟის მქონენი. ეს იმის შედეგია, რომ წარმოებაში პირველად მისულს ძალიან უჭირს. ის ერთბაშად აღმოჩნდა არა შრომის გაცვეთილების, არამედ უშუალოდ წარმოების სიტუაციაში. მაგრამ დროთა განმავლობაში ის „შეეზრდება“ ხოლმე კოლექტივს და თუ ნორმალური ინტელექტის მქონეთა მხრივ გულისხმიერ დამოკიდებულებას ექნა ადგილი, უფრო თამამდება და მისი თვითშეფასებაც მაღლა იწევს.

ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს მათდამი კოლექტივის სხვა წევრების, განსაკუთრებით ბრიგადირებისა და ოსტატების დამოკიდებულებას. თუ მათ მხრივ გულისხმიერ დამოკიდებულებას არ ექნა

ადგილი, ისინი ტოვებენ საწარმოს, გადადიან სხვა ადგილას, მალე მასაც ტოვებენ და ა. შ.

ნ. კოლომინსკის გამოკვლევით, გონებრივად ჩამორჩენილთა კატამნეზი გვიჩვენებს, რომ დამხმარე სკოლის დამთავრების შემდეგ ოლიგოფრენთა ერთი ნაწილი ნულმივად არ ჩერდება ერთ და იმავე ადგილას. ისინი ხშირად იცვლიან სამუშაო ადგილს, ცდილობენ გამოიყვალონ პროფესია. ისინი ამას ხსნიან არა თავისი უუნარობით შეასრულონ საწარმოო დავალება, არამედ ოსტატების, ბრიგადირებისა და სხვა მუშაკების ცუდი დამოკიდებულებით, რომლებიც უსამართლოდ ექცევიან. ამით ირკვევა, რომ დამხმარე სკოლის კურსდამთავრებულთა ერთ ნაწილს ბევრი უსიამოვნება მოსდის სწორედ გადაქარბებული თვითშეფასებისა და პრეტენზიის მაღალი დონის გამო. მაგრამ დამხმარე სკოლადამთავრებულებს, როგორც ეტყობა კოლექტივიც არ დახვდა ისეთი, რომელიც მათ თავიანთი შესაძლებლობების მიხედვით გამოიყენებდა. ე. ნამაზბაევას მიერ მოტანილი კატამნეზის მასალა, რომელიც მე-5 ცხრილშია წარმოდგენილი ისეთ ოლიგოფრენებს ეკუთვნის, რომელთაც სამი წელი ისე იმუშავეს, რომ ადგილი არ გამოუცვლიათ. ისინი შეეზარდნენ იმ კოლექტივს, სადაც მუშაობა დაიწყეს, მათ იქ ხელსაყრელი პირობები ჰპოვეს.

X. მეტყველების ანომალიების გავლენა მოზარდის სოციალური ურთიერთობის (სოციალიზაციის) განვითარებაზე

მეტყველების ფუნქციონალურ ანომალიათა არც ერთი სახე არ ასვამს პიროვნების ფსიქიკას დაღს ისე, როგორც ენაბლუობა.

ენაბლუობა ეწოდება ისეთ ფუნქციონალურ დარღვევას მეტყველებისა, როდესაც მისი ნარნარი მიმდინარეობა წყდება უნებლიე შეჩერებებით. ეს შეფერხებები, ანუ ბგერათა და მარცვალთა გამეორებები წარმოიქმნებიან სამეტყველო აპარატის კრუნჩხვების შედეგად. დაავადების ძირითად, არსებით სიმპტომად გვევლინება კრუნჩხვა ერთი ან მრავალი იმ ცალკეული მექანიზმების საზღვრებში, რომლებიც შედიან მეტყველების, როგორც მთლიანის, ფუნქციის შემადგენლობაში. სამეტყველო ბორძიკის ძირითად პირობას საკუთრივ მეტყველება და მისი იმპულსი წარმოადგენს. ამ პირობების გარეშე ენაბლუობის შეტევა არასოდეს არ ხდება რაგინდ მძიმე ფორმის არ უნდა იყოს ეს დაავადება. აღნიშნული კრუნჩხვები მხოლოდ მეტყველების დროს წარმოიქმნებიან, მეტყველების გარეშე კი, სხვა, არასამეტყველო მოძრაობების შესრულებისას (სუნთქვა, ლეკვა, სასულე

ანსტრუმენტზე დაკვრა), რომლებშიაც იგივე სამეტყველო ფუნქციები მონაწილეობენ, კუნთებში კრუნჩხვა არ წარმოიქმნება, სამეტყველო კრუნჩხვებს მხოლოდ სამეტყველო ფუნქცია განაპირობებს.

ჩვეულებრივ კრუნჩხვა იწყება უეცრად, თავისუფალი, სწორი მეტყველების დროს, მაშინვე აჩერებს განაწვევებულ მოძრაობათა კოორდინაციას ან არღვევს მათ სიწმინდეს და მთლიანობას.

ენაბლუობის დროს დარღვეულია ფორმა და არა შინაარსი მეტყველებისა. მეტყველება შენარჩუნებულია ხან დამახინჯებულ კრუნჩხვისებურ ფორმაში, ხან შედარებით დამაკმაყოფილებელი და მსმენელთათვის გასაგები სახით.

ენაბლუობას, ჩვეულებრივ, განსაზღვრავენ როგორც მეტყველების რითმის, ტემპის, სინარჩარის დარღვევას, მაგრამ თუ გავითვალისწინებთ ამ დაავადების ბუნებას ამ შესაძლებლობებით ვერ განვსაზღვრებთ. ო. პრავდინა ემყარება თვით არსს ამ ანომალიისა და ასეთ განსაზღვრებას იძლევა: „პერიფერიულ სამეტყველო აპარატის არეში წარმოქმნილი კრუნჩხვები და ემოციონალურ-ნებელობითი სფეროს დაზიანებანი არღვევენ მეტყველების ექსპრესიული მხარის სინარჩარესა და რითმს“¹.

ენაბლუობის მოვლენები იმდენად რთული და მრავალგვარია, რომ ამ ნევროზის შემსწავლელს ბუნებრივად უჩნდება კითხვა: ეს მოვლენები წარმოადგენენ ერთ რომელიმე დაავადებას, თუ ეს სხვადასხვა დაავადებებია, რომლებიც ერთ ჯგუფშია გაერთიანებული მათი სიმპტომების არასაკმარისი ანალიზის გამო? დაავადების გარეგნული გამოვლინება იმდენად განსხვავებულია ხოლმე, რომ უთუოდ გამოირიცხება კონკრეტულ შემთხვევების შედარება და დაპირისპირება. მაგრამ ენაბლუობით შეპყრობილ ადამიანებზე ხანგრძლივმა დაკვირებამ მიიყვანა მკვლევარები იმ დასკვნამდე, რომ დაავადებას აქვს თავისი დამახასიათებელი მუდმივი სიმპტომები, რომლებიც ვლინდება ყველა ცალკეულ შემთხვევაში, როგორი თავისებურებაც არ უნდა ჰქონდეს მას. საქმე იმაშია, რომ ენაბლუს ფსიქიკა რამდენადმე დეზორგანიზებულია. ავადმყოფი სულ დაძაბულია, რათა თავისი მეტყველების გარეგნული გაფორმება სათანადოდ მოახდინოს. იგი გამუდმებით ფიქრობს თავისი მეტყველების ეფექტზე და იმაზე, თუ როგორ შეიძლება თავი დააღწიოს მოსალოდნელ მარცხს. ამიტომ, რომ ენაბლუობას თავისებურ ნევროზად თვლიან, რომლის დროსაც წამყვან სიმპტომად მეტყველების მოძრაობითი დარღვევა გვევლინება.

მეტყველების ნევროზი, ენაბლუობა, თავისი ხასიათით მიეკუთ-

უნება ფსიქონევროზების იმ ჯგუფს, რომელიც ფსიქასთენიის სახელითაა ცნობილი. ენაბლუობაში ჰარბობს ფსიქიკური დაძაბულობა, მშფოთვარე მოლოდინი, შიში და წუხილი თავისი მეტყველებისადმი, ექვიანობა და აკვიატებულობა. ი. ი. ტარტაკოვსკი აღწერს ენაბლუობის არსს და აღნიშნავს, რომ „ენაბლუობას ისტერიასთან ანათესავებს მიდრეკილება შთაგონებასა და ავადმყოფური წარმოდგენებისადმი, ხოლო ნევრასთენიასთან — მწვავე აღქმადობა, აწეული შთაბეჭდილებიანობა, ექვიანობა. ხშირად ენაბლუობა აქვთ ნევროპათებს, თანამგზავრი დაავადების სახით“¹.

ენაბლუობის სიმპტომატიკა ცვალებადი და არამყარია. იგი დაკავშირებულია როგორც ენაბლუს საერთო მდგომარეობასთან, ისე მის გარემოში მომხდარ ცვლილებებთან.

ფსიქონევროზი ის პროცესია, რომელიც ვითარდება რაუტლად, განსაკუთრებული მიმართულებით, სოციალურ წრეში ამა თუ იმ პირვანდელი ფსიქიკური ტრავმის გამო ადრეულ ბავშვობისას ან სიმწიფის ასაკში, თუ ავადმყოფს აქვს წინასწარგანწყობილება, წარმოშობილი ცენტრალური ნერვული სისტემის ამ მალული უმცირესი ცვლილებების საფუძველზე.

3. ჰუმანი დიდ როლს ანიჭებდა ნებელობით ელემენტს ენაბლუობის გაჩენაში. განსვლა აზრის გამოთქმის სურვილისა და შესაძლებლობას შორის იწვევს თავისთავში დაურწმუნებლობას და უსიამოვნო განცდებს, რომლებსაც მიჰყავთ მეტყველება შეფერხებამდე, ზოგჯერ ნებაყოფლობით სიჩუმემდე.

ენაბლუობა ხასიათის არსებით ნიშანს წარმოადგენს გაუბედავობა, უხერხულობის განცდა საზოგადოებაში და, გამომდინარე აქედან, თავის ძალებში დაურწმუნებლობა, რაღაც მსგავსი უპატივცემულობისა და ზოგჯერ ზიზღიც კი საკუთარი პიროვნების მიმართ. როგორც კი ენაბლუობა თავის თავთან მარტო ან იმ ზალხის გარემოცვაში, რომლებიც მცირე გავლენას ახდენენ მის პიროვნებაზე, იგი თითქმის თავისუფლდება გაუბედაობისა და უხერხულობისაგან.

ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით ეს სულიერი მდგომარეობა უნდა მიეკუთვნოს სულიერ მღელვარებას, რომელიც ენაბლუობებს აღენიშნებათ ხან სწრაფად წარმავალი აფექტის, ხან ასევე სწრაფად წარმავალი მწვავე აფექტის ფორმით, ხან კიდევ უფრო ხანგრძლივი, უფრო მუდმივი სულიერი განწყობილების სახით, რაც ძალიან იშვიათად ეხსნება ავადმყოფს და, რომელიც წარმოადგენს ხასიათის თითქმის უცვლელ თვისებას. როგორც ერთ, ისე მეორე ფორმის შემთხვევაში

¹ ი. ი. ტარტაკოვსკი. „ენაბლუობის ფსიქოლოგია და კოლექტიური ფსიქოთერაპია“. თარგმანი, რედ. პროფ. გ. ახვლედიანი, ტფილისი, 1936, გვ. 15.

აღწერილი ფსიქოლოგიური მდგომარეობა სუბიექტური თვალსაზრისით მეტად მძიმეა და წარმოადგენს ძირითად, ავადმყოფის მიერ ზოგჯერ გამოუთქმელ ჩივილებს, რომელთაც აწუხებთ არა იმდენად თვით ენაბლუობა, რამდენადაც ის სულიერი განწყობილება, რომელიც თან ახლავს ამ დაავადებას.

ენაბლუ გამუდმებით განიცდის შიშს შეტევის წინ და ყოველ შეტევას მოაქვს მძიმე და ნუდამ ახალი ფსიქიკური ტრამვა. ენაბლუობით შეპყრობილ ადამიანს ეშინია, რომ დასცინებენ და ვერ გაუგებენ მას; იგი იწყებს განმარტოებას, ხდება კაცთმიუკარებელი. იცვლება მისი დამოკიდებულება გარემოს მიმართ, სულიერი ცხოვრება იშლება იმ აკვიატებული იდეის გამო, რომ — „ყველა ამჩნევს მისი მეტყველების ნაკლს“. არ არის იშვიათი პარანოიდული ნიშნების გამოვლინების შემთხვევები. ყოველი ენაბლუ ადამიანი გრძნობს თავის არასრულყოფილებას და ამას მიჰყავს ზოგჯერ პიროვნების სრულ გაუფასურებისაკენ. არაა გასაკვირი, რომ ავადმყოფის ფსიქიკური მდგომარეობა თანდათან იცვლება უარესობისაკენ და მეტყველების ნევროზი ფსიქონევროზში გადაიზრდება. ჩვეულებრივ ენაბლუს ჰგონია, რომ იგი იმყოფება მოჯადოებულ წრეში: „მე მეშინია ლაპარაკისა იმის გამო, რომ ენაბლუობ, ხოლო ენაბლუობ იმიტომ, რომ მეშინია ლაპარაკისა“. ეს, მოკლე ფორმულა ძირითადად შეიცავს ენაბლუს ფსიქოლოგიას¹.

მეტყველებისადმი შიშის განცდა აღწერილია ყველა იმ მაგალითში, რომლებსაც ვხვდებით სპეციალურ ლიტერატურაში. მოვიყვანოთ ორიოდ მაგალითს:

ავადმყოფი კ. 25 წლისა, წერს: „მე არ მახსოვს როგორ მიმდინარეობდა ენაბლუობა სკოლამდელ ასაკში. მახსოვს დაწყებით სკოლაში, სადაც მე შეიდი წლისა შევედი, ძლიერად ენაბლუობდი. მე მქონდა სახის კრუნჩხვები, ვაკეთებდი სხვადასხვა მოძრაობებს ხელებითა და ფეხებით, რათა შემემსუბუქებინა სიტყვების წარმოთქმა... საშუალო სკოლაში შეფერხებებისა და სამეტყველო კრუნჩხვების გარდა გამივითარდა ძლიერი შიში, სირცხვილის განცდა, რაღაც უხერხულობა და შებოჭილობა; აგრეთვე ძლიერი აკვიატება თვით ენაბლუობისა, რომელსაც მე განვიცდიდი, როგორც სირცხვილს და დამცირობას“.

ან კიდევ, ავადმყოფი გ. იხსენებს რა თავის სკოლის წლებს, წერს: „მხოლოდ იმის გაფიქრებაზეც კი, რომ შეიძლებოდა წარმდგარიყავი მასწავლებლებისა და კლასის წინაშე როგორც ენაბლუ, მე ვწითლ-

¹ ციტირებულია
ვით, გვ. 60.

დებოდი და ვკანკალებდი. მასწავლებელი კეთილსინდისიერ მოსწავლედ მთელიდა და გაკვეთილებს არ მაკითხებდა, მაგრამ კლასში ამით ჩემი გუნება არ მშვიდდებოდა. მე შფოთვით ველოდი კითხვას. ამხანაგებს თითქმის არ ველაპარაკებოდი, განზე მეჭირა თავი მათგან იმისი შიშით, რომ არ შეერკმიათ ჩემთვის ზედმეტი სახელი — „ენაბლუ“¹. არ იყო ისეთი დღე, რომ არ მეტირა“.

კიდევ ერთი ამონაწერი ავადმყოფის ისტორიიდან: „როდესაც მე მავიწყდება ჩემი ენაბლუობის შესახებ — არ ვბოროტივობ, მაგრამ საკმარისია გავიხსენო, რომ მე ენაბლუ ვარ — მაშინვე მეწყება ენაბლუობა“¹.

მოყვანილი მაგალითები ნათელს ხდიან, რომ ენაბლუს აღლევებს არა თვით ენაბლუობა, არანედ მოლოდინი ენაბლუობისა.

ენაბლუობით შეპყრობილი ადამიანების შემდეგ თვისებად მათ ზედმეტ შთაბეჭდილებიანობას აღნიშნავენ, რაც სულიერი განწყობილების მერყეობაში გამოიხატება. ეს ავადმყოფები ადვილად იმორცხვებენ და, თუმცა მალე ეუფლებიან თავს, ისევე მალე ვარდებიან იმავე მდგომარეობაში წვერილმანი გარემოების გამო, რომელთა უმნიშვნელობას თვითონაც გრძნობენ. ავადმყოფზე გავლენას ახდენს თანამოსაუბრე და ბევრი მათგანისათვის ადამიანური ურთიერთობა მძიმე ტვირთს წარმოადგენს იმის გამო, რომ ჩნდება ექვიანობა და უნდობლობა ადამიანების მიმართ, თუმცა კი თვითონვე განიცდიან ამას თავის ნაკლად. სწორედ ამაშია განსხვავება ენაბლუ ადამიანისა სულით ავადმყოფებისაგან. „ის, რომ ენაბლუები გრძნობენ თავის ნაკლს, აქვთ ობიექტური დამოკიდებულება თავისი ხასიათის თავისებურებებთან, განასხვავებს მათ სულით ავადმყოფებისაგან, რომლებიც თავის ხასიათს არ თვლიან ავადმყოფურად, ხოლო თავის სულიერ მღელვარებას გარეშე მიზეზებით ხსნიან. ენაბლუ ადამიანები გრძნობენ, აღიარებენ თავისი ხასიათის არასისწორეს და ზშირად აწვალვებთ მათ ის, რომ ისინი წარმოადგენენ მსხვერპლს, მათი აზრით, ასეთი უბადრუკი და ამაზრზენი სულიერი მდგომარეობისა“².

ბევრ ენაბლუზე უმნიშვნელო პაროქსიზმიც კი ისეთ დიდ შთაბეჭდილებას ახდენს, რომ ისინი საათობით ამის შემდეგ დადიან ჩაფიქრებული — ამ დროს შრომისუნარიანობას მოკლებული არიან. ისინი ნათლად წარმოიდგენენ იმ ვითარებას, რომელშიც მოუხდათ წაბოროტიება და ამ ვითარებათა გარჩევა (რაც დამლუბველად მოქმედებს მათს სულიერ მოქმედებაზე) წარმოადგენს მათი ფიქრის ძირითად საგანს. ესენი ის ენაბლუ ადამიანებია, რომლებიც ცდილობენ მღელ-

¹ მაგალითები მოტანილია წიგნიდან

Тяпугин Н. П. Заикание, Медгиз, 1952, стр. 42, 46.

² И. А. Сикорский «О заиканий» С.-Петербург. 1889. стр. 177.

ვარებისაგან თავის დახსნას, და ამ გზით, ე. ი. ენაბლუობისაგან თავის დახსნის საშუალებათა ძიების გზით წარმოიქმნება დარწმუნებულობა — „მე ენაბლუობ“, რაც მეტყველების ამ დარღვევის ფსიქიკური მხარეა. ამგვარ თავდაცვის თუ თავდახსნის გზას იშვიათად მოაქვს დადებითი ნაყოფი, პირიქით — აძლიერებს ენაბლუობას, რადგან ჩნდება ძლიერი შიში სხვადასხვა ბგერაშეერთებათა მიმართ.

ენაბლუ ინდივიდის შემდეგ, მესამე თავისებურებად — ფანტაზიის სიცხოველეს ასახელებენ, რაც ცოცხლად აღადგენს ენაბლუს ცნობიერებაში ოდესღაც განცილდ დარცხვენის ან სხვა სულიერი აღელვების სცენებს. მსგავსი მკაფიო მოგონებები იწვევს შათში სირცხვილის განცდას მაშინაც კი, როდესაც ისინი მარტონი არიან. ასე ხდება, როდესაც ენაბლუ პიროვნება განიცდის უსიამოვნო მღელვარებას იმის გამო, რომ მან ვინმე ადამიანთან ლაპარაკისას ძლიერ წაიბოროძია; შემდგომაც, ამავე პიროვნებასთან ლაპარაკის დროს აგონდება მას განცილილი მარცხი და მღელვარებითა და შიშით ელოდება კვლავ ბოროციის დაწყებას და მართლაც ეწყება სპაზმური მეტყველება. ეს შეიძლება ერთ რომელიმე სიტყვასაც ეხებოდეს — ენაბლუ შენიშნავს თუ არა, რომ რაღაც სიტყვაზე მოუვიდა მეტყველების მარცხი, იწყება შიში ამ სიტყვის მიმართ და შემდეგაც ამ სიტყვის „მოახლოებისას“ აგონდება მას მოსალოდნელი სიძნელე და აღელვებული ელოდება წაბოროციებას. ი. ა. სიკორსკი აღნიშნავს, რომ აქ აღწერილი თვისება ენაბლუობის წინააღწერილი თვისების — შთაბეჭდილებიანობის შინაგან მხარეს წარმოადგენს: ავადმყოფი ვარდება აფექტის მდგომარეობაში წარმოდგენის ან მოგონების გავლენით ისე, როგორც რეალური შთაბეჭდილებების დროს.

ენაბლუ ადამიანის ერთ-ერთ, მეოთხე თვისებად ნებელობის სისუსტეს აღნიშნავენ. ი. ა. სიკორსკი აღნიშნავს, რომ ენაბლუთა უმეტესობაში ნებელობის სისუსტეზე ლაპარაკიც კი ზედმეტია, რადგან ისინი წარმართავენ თავის ცხოვრებას სრულიად დამოუკიდებლად და ავლენენ საჭირო ინიციატივას მსგავსად სრულიად ჯანმრთელი ხალხისა, მაგრამ დროდადრო ნებელობითი დაძაბვის არქონა ან გაუბედაობა ხშირ მოვლენას წარმოადგენს, ამასთანავე დაკავშირებული მათი სულიერი მღელვარება, რაზედაც ისინი არიან დამოკიდებული. პ. ჰუტმანი დიდ როლს ანიჭებდა ნებელობით ელემენტს ენაბლუობის გაჩენაში. განსვლა აზრის გამოთქმის სურვილსა და შესაძლებლობას შორის იწვევს თავის თავში დაურწმუნებლობას და უსიამოვნო განცდებს, რომლებსაც მიჰყავთ ადამიანი მეტყველებაში შეფერხებამდე და ზოგჯერ ნებაყოფლობით სიჩუმემდე.

ხასიათის აღწერილი თვისებები ძალიან ახლო ურთიერთობაში

არიან ენაბლუობასთან: ისინი შევეთრად არიან გამოხატული ივად-მყოფობის მძიმე ფორმების შემთხვევაში, მათი არსებობა იწვევს კრუნჩხვებს, მათი გაძლიერება აძლიერებს ენაბლუობას. პროფ. მერკელი, ავტორი სტატიისა ენაბლუობის შესახებ, თვით ენაბლუობით შეპყრობილი ამბობს, რომ: ენაბლუობის მიზეზი მდგომარეობს მხოლოდ და მხოლოდ (einzig und allein) ფსიქიკურ სფეროში და ძირითადად ნებელობის სფეროში. გარეშე მიზეზები და ფსიქიკური ზეგავლენანი ხელს უწყობენ მას იმდენად, რამდენადაც მათ შეუძლიათ ფსიქიკაზე გავლენა იქონიონ.

ექიმი ვინსკენი, რომელიც აგრეთვე დაავადებული იყო ენაბლუობით, ლაპარაკობს ენაბლუობა სულით დაცემანზე და თვითდაკვირვების საფუძველზე, საკუთარი გამოცდილების შედეგად, მოკლედ, ასე ახასიათებს ენაბლუობას: ნებელობის ნაკლებობა (Mangel des Wellenseinflusses) წარმოადგენს უახლოეს მიზეზს ენაბლუობისა“. ერთ-ერთი ენაბლუ ექიმი ასე აღწერს თავის სულიერ მდგომარეობას: გუნებაგანწყობა მეტად დარდიანი, ფიქრი ნაკლოვანების შესახებ ამძიმებს სულს; აგზნებადობა აწეულია. უმნიშვნელო რამ იწვევს სიცოცხლს, ასევე უმნიშვნელო რამ ანაღვლიანებს, ზოგჯერ ამას ექვიანობაც ემატება.

კიდევ ერთი ავადმყოფი — სტუდენტი, თავის ხასიათს ბუნებით გაუბედავს და მორცხვს უწოდებს. მას ჰგონია, რომ ყველა მას აქცევს ყურადღებას, ყველა თანაგრძნობით უყურებს და სწორედ ამის შესახებ აზრი ყველაზე მეტად ჩაგრავეს და აწუხებს. ერთი ახალგაზრდა ამბობს, რომ მას ენაბლუობის მიმართ განაწყობს უხერხულობის განცდა და აპათია. თავის ხასიათს უწოდებს შთაბეჭდილებიანს, რომ ყველაზე უმნიშვნელო ფაქტს შეუძლია მისი აღელვება. ბოლოს ამბობს: კიდევ ერთი თვისება ჩემი ხასიათისა — ესაა უკიდურესი დამთმობიანობა და საერთოდ მცირე დამოუკიდებლობა¹.

ენაბლუობა და მისი გამოვლინებები სხვადასხვაგვარად იჩენენ თავს პიროვნებებში. ეს დიდადაა დამოკიდებული ტიპებზე. ამ თვალსაზრისით დიდი ხნის დაკვირვების შედეგად ო. პრავდინა² შემდეგ კლასიფიკაციას გვაწვდის. აქვე უნდა დავსძინოთ, რომ მკვლევარი გვაძლევს კლასიფიკაციას, გამოპყობს ჯგუფებს, სადაც წარმოდგენილია ენაბლუობა პიროვნება დაწყებული სკოლამდელი ასაკიდან კვამუკობის ასაკის ჩათვლით. იგი გვაწვდის ენაბლუობა სამ ჯგუფს. ყოველი ჯგუფი ხასიათდება მოტორიკის ემოციონალურ-ნებელობითი სფეროს

¹ И. А. Спикорский «О замкании» с. Петербург 1889 стр. 177.

² სიკორსკის ზემოდაცხელებული შრომა გვ. 158—159.

(იგულისხმება მათი დამოკიდებულება მეტყველების დეფექტის მიმართ) თვალსაზრისით.

პირველი ჯგუფი ენაბლუებისა, ეს ის ბავშვებია, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში მოძრაობათა ჩვეულებრივი ტემპი ახასიათებთ. მათთვის დამახასიათებელია თავისუფალი, მშვიდი, ნარნარი, კარგად კოორდინირებული მოძრაობები. ყურადღება აქტიურია. ისინი არ არიან კრიტიკული თავისი მეტყველების მიმართ, არ აქცევენ ყურადღებას თავისი მეტყველების დეფექტს; მათ მიაჩნიათ, რომ ლაპარაკობენ ისე. როგორც ყველა; კოლექტივში თავს თავისუფლად გრძნობენ.

სასკოლო ასაკში გადასვლისას იწყებენ მეტყველების კონტროლს. ადარებენ მას თავისი თანატოლების მეტყველებას. ჩვეულ გარემოში მათი მოძრაობები ნარნარი და თავისუფალია. სხვა გარემოში კი ეს მოძრაობები კუთხური, დაძაბული ხდება. ეს ბავშვები კარგად და აქტიურად ჩაებმებიან სპეციალურ მეცადინეობაში, მალე იწყებენ კარგად ლაპარაკს.

მოზარდობის ასაკში ეს ბავშვები ასე გამოიყურებიან: ესენია მხიარული, ხალისიანი მოზარდები, ენაბლუობა მათ დიდად არ აწუხებთ, არ რცხვენიათ თავისი ნაკლისა, არ განიცდიან შიშს მეტყველების მიმართ. მათთვის დამახასიათებელია უპირატესად სამეტყველო ფუნქციის მოტორული ნაკლოვანება. ეს ჯგუფი იძლევა კარგ შედეგებს მკურნალობისას და რეციდივებიც იშვიათად აღინიშნება.

მეორე ჯგუფი სკოლამდელი ენაბლუებისა — ესენია ბავშვები მოძრაობის სწრაფი ტემპით; მათი მოძრაობები უწესრიგოა, აღინიშნება მოტორული მოუსვენრობა, შფოთვა, ამ ბავშვებს ახასიათებს უსასრულო ლაპარაკი. ხშირად არ ამთავრებენ სიტყვებს, მათი მეტყველება გაურკვეველია. მეტყველების ტემპი სწრაფია, ლაპარაკობენ ჩვეულებრივ ჩუმად, არამკაფიო არტიკულაციით. ზოგ ბავშვს გამოხატული აქვს მეტყველების შიში. ჩვეულებრივ ისინი ძნელად შედიან კონტაქტში. კითხვებზე თავის დაქნევით ან ერთმარცვლიანი სიტყვებით პასუხობენ. მკვეთრადაა გამოსახული ემოციური რეაქციები. ხშირად აღინიშნება თანმხლები მოძრაობები — ნებისმიერი და უნებლიე.

მოზარდობის ასაკში ამ ჯგუფის ბავშვები შემდეგნაირად ხასიათდებიან: ცვლილებები ხასიათსა და ემოციურ-ნებელობით სფეროში, გამოკვეთილი რეაქცია საკუთარ დეფექტზე, მეტყველების შიში. რეციდივების შემთხვევები უფრო ხშირია, ვიდრე პირველ ჯგუფში, მაგრამ შედარებით მსუბუქი ხასიათისაა და დროებითია.

მესამე ჯგუფის ბავშვები სკოლამდელ ასაკში შემდეგნაირად ხასიათდებიან: ესენია ბავშვები შენელებული მოძრაობის ტემპით. მოძრაობები ღუნეა, გაუბედავი. მეცადინეობაზე ნაკლებ აქტიურნი

არიან. მათი მეტყველება ნელი, მონოტონურია, შეჩერებებით. ხმა ჩუმია, სუნთქვა ზერელე, ბგერათა არტიკულაცია დუნე. სიარული შენელებულია. თამაშში ნაკლებ აქტიურად ებმებიან.

მოზარდობის ხანაში ამ ჯგუფის ენაბლუეზი ასე გამოიყურებიან: ქარბობს ნაღვლიანი გუნება-განწყობა და უიმედობა განკურნებისა. მუდამ თან სდევთ ფიქრი ენაბლუობის შესახებ და შიში მეტყველებისა. ხასიათი — შშფოთვარე და ექვიანი, მიდრეკილნი არიან თვითანალიზისაკენ, რეზონიურობისაკენ, აფერხებთ აკვიატებული აზრები. მუშაობის ჩატარება მათთან ძნელია, ფსიქოთერაპიის არ ექვემდებარებიან. დადებითი შედეგები აქ ნაკლებია წინა ჯგუფთან შედარებით და რეციდივებიც ხშირია.

ასაკთან ერთად დამოკიდებულება თავისი ენაბლუობისადმი თანდათან მეტ გავლენას ახდენს პიროვნების ცხოვრებაზე. ზრდადასრულებული უნაბლუეების შესწავლამ დაადასტურა, რომ ენაბლუობით შეპყრობილმა იმ სუბიექტებმა, რომლებისთვისაც დამახასიათებელია ძირითადად სამეტყველო ფუნქციის მოტორული ნაკლებობა (ე. ი. I ჯგუფი), შესძლეს განათლების, სასურველი პროფესიის მიღება. მოაწყვეს თავისი პირადი ცხოვრება, ეწევიან საზოგადოებრივ მუშაობას.

იმ შემთხვევაში, როდესაც ენაბლუ სუბიექტთან უფრო გამოხატულია ცვლილებები ემოციურ-ნებელობითი სფეროსა და მეტყველების, თუმცა ადვილად დასაძლევია შიში, ენაბლუობა ახდენს გაცილებით მეტ გავლენას მათი ცხოვრების ქმნადობის პროცესზე: ისინი გაცილებით მეტი გაჭირვებით აწყობენ თავიანთ ცხოვრებას და საკუთარი უნარების რეალიზაციას, ვიდრე პირველი ჯგუფის ენაბლუეები.

დაბოლოს, იმ შემთხვევებში, როდესაც ენაბლუებს ახასიათებს მკვეთრად გამოხატული შიში მეტყველებისა და თავის ძალებში დაურწმუნებლობა (თუმცა ერთიცა და მეორეც შეიძლება არ შეეფარდებოდეს ენაბლუობის სიმძიმეს), განათლების მიღება, პირადი ცხოვრების მოწყობა და სასურველი პროფესიის დაუფლება-არჩევა დიდ სიძნელესთანაა დაკავშირებული.

როგორც მოყვანილი კლასიფიკაცია ნათელყოფს, ენაბლუს პიროვნების ჩამოყალიბებაში დიდ როლს თამაშობს ტემპერამენტი — ენაბლუთა ხასიათისა და ტემპერამენტის თავისებურებანი ერთ-ერთი ნიშანია ენაბლუ სუბიექტისა. ენაბლუეები თავის ნაკლოვანებაზე სხვადასხვაგვარად რეაგირებენ, როგორც შინაგანად, ისე გარეგნული ფორმის მიხედვით, რაც მათ კონსტიტუციონალურ ტიპზეა დამოკიდებული. ამიტომაც, რომ არსებობს დიდი სხვადასხვაობა ენაბლუობის სომატური და ფსიქიკური ნიშნებისა. თუმცა ზოგიერთი ენაბლუ სუბიექტი ერთი შეხედვით ფლეგმატური ადამიანის შთაბეჭდილებას

ტოვებს, მაგრამ სინამდვილეში მათ ფიცხი, ადვილად აგზნებადი ავადმყოფური ტემპერამენტი ახასიათებთ.

სამედიცინო მეცნიერების დასაწყისიდანვე ცნობილია ფაქტი, რომ ენაბლუობა ძირითადად დამახასიათებელია ბავშვობის ასაკისათვის. ეს ფაქტი ცნობილი იყო არისტოტელესა და გალენისათვის და, როგორც ეს ჩანს გალენის თხზულებიდან, პიპოკრატეს არისტოტელმა უთხრა, რომ — ენაბლუობა ბავშვებს უფრო ემართებათ, ვიდრე დიდებს. ეს იმიტომ ხდება, რომ ბავშვები 2—4 წლებში იწყებენ ბგერების არტიკულირებას¹.

თუ მხედველობაში მივიღებთ ბავშვის ჭარბ მგრძობიარობას მისი შემაკავებელი პროცესების სისუსტესთან შედარებით და მის შიდა რეაქციებს კრუნჩხვითი რეაქციებისადმი, გასაგები გახდება ნერვული მოქმედების აშლის აღმოცენების სიადვილე.

ეს მოვლენები, პირველ ყოვლისა, აისახება ადვილად დასაზიანებელ, უმაღლესი ნერვული მოქმედების უბანზე — მის მეტყველებაზე. ეს მოვლენები იწყებენ იმ მოძრაობითი სისტემის მოქმედებაში ფუნქციონალურ დარღვევებს, რომელიც კოორდინაციას უკეთებს სამეტყველო მოძრაობებს.

პატარა ბავშვებში დასაწყის ეტაპზე ენაბლუობა მხოლოდ რამდენიმე დღეს გრძელდება. ბავშვებს ზოგჯერ გარკვეულ სიმონებებსაც კი ჰგვრით ხოლმე ასეთი მეტყველება, მას გასართობადაც იყენებენ: ბავშვებთან ეს ბორძიკი გრძელდება მანამდე, ვიდრე ვინმე არ მიაქცევს ბავშვის ყურადღებას მის შეცდომებზე. აქ მშობლების მხრიდან ხშირად დაშვებული შეცდომა — მუქარა, მითითება, რომ სწორად ილაპარაკონ, დასჯა და მისთ. ხელს უწყობს იმას, რომ ბავშვი აცნობიერებს თავის ნაკლს, აქცევს მას ყურადღებას. ენაბლუობა კი, ცნობილია, ძლიერდება მაშინ, როდესაც ზდება მასზე მეტყველის ყურადღების ფიქსირება. ძლიერ ნევროზათ ბავშვებთან თავიდანვე აღინიშნება ძლიერი რეაქციები — სურვილი, არ ილაპარაკონ სხვების და ზოგჯერ მშობლების თანდასწრებითაც კი.

ამრიგად გარემოს გავლენით ჩნდება პირველი ფსიქიკური რეაქციები დარღვეულ მეტყველებაზე იმის მიხედვით, თუ როგორი ნერვული ტიპია ბავშვი — ირცხვენს მეტყველებას თუ ბოროტდება ან ეშინია ლაპარაკისა; რაც უფრო ძლიერია ტონუსი, მით მეტი ძალისხმევა ხმარდება მის დაძლევას და მით მეტია ცნობიერი დარღვევა მეტყველებისა. ესაა რომ აჩენს მეტყველებისადმი შიშს, განსაკუთრებით უცხო გარემოში.

მეტყველებისადმი შიში აიძულებს ენაბლუს მუდამ იფიქროს მეტყველების ფორმაზე და ამის გამო ზიანდება შინაარსიც მეტყველე-

¹ ციტირებულია სიკორსკის დასახლებული შრომიდან. გვ. 159.

ბისა. სიტყვების ხშირი შენაცვლება (ძნელის ადვილით) და ფრაზების დამახინჯება ზოგიერთ ბავშვებში იწვევს მიდრეკილებას ტყუილისადმი. შიში არის ხოლმე მიზეზი იმისა, რომ ბევრი ენაბლუ არ ლაპარაკობს, ხდება პირქუში, კაცთმიუკარებელი. ხშირად უჩნდებათ მანკიერი დამოკიდებულება საზოგადოების მიმართ.

მეტყველების შიში ხშირადაა დამოკიდებული გარკვეულ პირებთან. ეს შეიძლება იყოს მასწავლებელი, რომელსაც მოსწავლე პატივს სცემს ან ისეთი ვინმე, ვინც, პირიქით, დასცინის ბავშვს. ასეთ პირთა საზოგადოება აღეგებს ბავშვს, ხდება სწრაფი ემოციის გამოწვევა და ენაბლუობა. შემდგომში ეს ემოცია გამოიწვევა უბრალო წარმოდგენითაც კი, რომ უნდა წარმოითქვას განსაზღვრული („ძნელი“) ბგერა ან სიტყვა.

ზოგ ბავშვს ენაბლუობასთან ერთად უჩნდება მეტყველების შიში, რასაც პატარა მიჰყავს იქამდე, რომ იგი უარს ამბობს მეტყველებაზე. ზოგჯერ ეს შიში თანდათან ვითარდება. ყველა აღნიშნული მოვლენა მიუთითებს ბავშვთან ნევროზის განვითარებაზე, რაც იწვევს მეტყველების ერთ-ერთი ძირითადი ფუნქციის — სოციალური ურთიერთობის ფუნქციის თავისებურ დარღვევას.

მოზრდილობის ასაკში ენაბლუობის მოვლენები ჩვეულებრივ უმალეს განვითარებას აღწევს. ჰაბუკს ახლა განსაკუთრებით ესმის მთელი სოციალური მნიშვნელობა მეტყველებისა. დეფექტის გამო განსაკუთრებითაა შელახული მისი პიროვნება. დეფექტი უშლის ურთიერთობას, რაც ახლა მისთვის უფრო აუცილებელი გახდა, რადგან საზოგადოებრივი ფაქტორების ზეგავლენის შედეგად უვითარდება ახალი სოციალური მოთხოვნილებები და ახალი სურვილები, რათა გამოავლინოს თავისი თავი სოციალურ წრეში. სამეტყველო კრუნ-ჩხვები გამუდმებით იწვევენ ახალ შიშს მეტყველებისა, რაც თავის მხრივ კიდევ ახალ კრუნჩხვებს ბადებს. მკვეთრი ემოცია იწვევს ვეგეტატიური ნერვული სისტემის მხრივაც მოვლენებს, ძნელ მომენტებში მას ძლიერად უცემს გული, ყელი უშრება, არასწორად სუნთქავს, წითლდება, ოფლიანდება.

მოზრდილების ენაბლუობას ახასიათებს მიდრეკილება თავისი ნაკლოვანების დაფარვისა. რუდე ფრემელისის მოწაფე აღწერს კიდევ ერთ სტადიას — კონპენსატორულს, როდესაც ავადმყოფი იწყებს შინაგან შეგუებას თავისი დეფექტისადმი და აღარ გრძნობს თავს არასრულყოფილად¹.

ენაბლუ მოზრდილებს ხშირად უვითარდებათ დეპრესიული მდგო-

¹ ციტირებულია: Зеенни Милослав «Расстройства речи в детском возрасте». М., 1962 г. с. 213.

მარეობა, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როდესაც ენაბლუობა დიდი ხნის განმავლობაში გრძელდება.

ენაბლუობის სიმპტომატიკა ცვალებადი და არამყარია, იგი დაკავშირებულია როგორც ენაბლუს საერთო მდგომარეობასთან, ისე მის გარემოში მომხდარ ცვლილებებზე.

ენაბლუობის სიძლიერეს განსაზღვრავს ერთი მხრივ სიტუაცია, რომელშიც უხდება ლაპარაკი ენაბლუს და მის განწყობას ამ სიტუაციის მიმართ, მეორე მხრივ კი ენაბლუ სუბიექტის ზოგადი ნევროფსიქიკური (ემოციური) მდგომარეობა.

სოციალური თვალსაზრისით უსაზღვროდ დიდ გავლენას ახდენს ენაბლუ პიროვნებაზე ის კოლექტივი, სადაც რეალურად ხორციელდება მისი სამეტყველო პრაქტიკა. ჩვეულებრივი მიდგომა ენაბლუსადმი — თანამოსაუბრებს მიერ უტრირებული თანაგრძნობით მოსმენა, თვალის არიდება, შებრალების ღიმილი, და ბოლოს პირდაპირი დაცინვა, მასხრად აგდება თანატოლების მიერ, ზოგჯერ დაშინება ან ფიზიკური დასჯაც კი შეუგნებელი მშობლების მხრიდან — კიდევ უფრო აძლიერებს ისედაც ავადმყოფურად დაძაბულ ემოციებს, უხეშად არღვევს ჭანმრთელ სოციალურ კავშირებს გარემოსთან და მით უფრო აძლიერებს კრუნხვით მეტყველებას. მაგ., სკოლაში ბავშვი გრძნობს, რომ მისი მეტყველება განსხვავებულია მისი თანატოლებისაგან და იგი მძიმედ განიცდის თავის ნაკლოვანებას, თანდათან უჩნდება ავადმყოფური დამოკიდებულება თავისი ბორძიკის მიმართ. მოსწავლე ჩივის, რომ ენაბლუობა ხელს უშლის სწავლაში. ასეც ხდება, რომ — მოსწავლემ გაკვეთილი იცის, მაგრამ მისი დეფექტი აიძულებს მას იყოს ჩუმად. პედაგოგს ექმნება შთაბეჭდილება, რომ გაკვეთილი არ ისწავლა მოსწავლემ. უწერს ცუდ ნიშანს. ან კიდევ, მასწავლებელი ცდილობს საერთოდ არ გამოიძახოს ენაბლუ მოსწავლე, რადგან იცის, რომ იგი ბევრ დროს დააკარგვინებს მას. ეს ტრამეაა მოსწავლისათვის, მას ექმნება დაურწმუნებლობა თავის ძალებში. იგი ცდილობს თავი აარიდოს ყოველგვარ დავალებებს, რომლებიც მეტყველებით ურთიერთობასთანაა დაკავშირებული. ამის გამო ენაბლუ მოსწავლე ზდება გულჩათხრობილი, მიუკარებელი.

ნევროტული ენაბლუობის ერთ-ერთი დამახასიათებელი ნიშანია მერყეობა და ცვალებადობა. ბავშვი ზოგჯერ ძლიერად ენაბლუობს, ხან შეუძლია სრულიად ნორმალურად ილაპარაკოს. ეს ცვალებადობა დაკავშირებულია მრავალ ფაქტორზე. მაგ., თუ ენაბლუ მარტოა — არ ენაბლუობს. მაგრამ როგორც კი ვინმე შემოდის მის ოთახში, ან თუ წარმოიდგენს თავს საზოგადოებაში — ენაბორძიკს იწყებს. სხვა ადამიანებთან ყოფნაც სხვადასხვაგვარად განიცდება ენაბლუ სუბიექტის მიერ. იმ ადამიანების თანდასწრებით, რომლებთანაც იგი თავს

გრძნობს თავისუფლად — კარგად ლაპარაკობს, იმ საზოგადოებაში, რომლისაც მას რცხვენია — მისი მეტყველება უარესდება.

გარემოს ერთ-ერთ ასეთ ფაქტორად სიბნელესაც თვლიან. კუსმაული იმასაც კი ამბობსო, წერს ანდერსი¹, რომ ენაბლუ სიბნელეში წყვეტს ენაბლუობას, მაგრამ ანდერსს ეს არ მიაჩნია მართებულად. ტიაჟუგინი² კი იზიარებს კუსმაულის მოსაზრებას და აღნიშნავს, რომ — თუ ენაბლუ სუბიექტი თავდაპირილი ილაპარაკებს, მას ენაბლუობა არ ექნება. შენიშნულია, განაგრძობს იგი, რომ სიბნელეში, როდესაც ენაბლუ ვერ ხედავს თავის თანამოსაუბრეს და, რაც მთავარია, იცის, რომ თანამოსაუბრე ვერ ხედავს მას — დაძაბულობა ეხსნება და მცირდება ან ქრება ენაბლუობის გამომწვევი სპაზმები.

განსაკუთრებით დიდ ზიანს აყენებს ავადმყოფის ფსიქიკას და მის მეტყველებას საზოგადოების უდიერი დამოკიდებულება მათ მიმართ. ხშირია სკოლაში მასწავლებლის არასწორი დამოკიდებულება ლოგონეფროზით დაავადებული მოსწავლის მიმართ. ზოგჯერ მასწავლებელი იმის გამო, რომ არ დაკარგოს ბევრი დრო ენაბლუ მოსწავლის გამოკითხვაზე ან მის მიმართ თითქოსდა თანაგრძნობის გამო პასუხს თხოვს წერილობით ან გამოკითხვას გაკვეთილების შემდეგ აწარმოებს. ერთი და მეორეც ერთნაირად აყენებს ტრავმას ენაბლუ მოსწავლეს, რადგან იგი კოლექტივში თავს განსაკუთრებულ მდგომარეობაში განიცდის და გრძნობს თავის არასრულყოფილებას. ასეც ხდება, რომ მოზარდმა კარგად იცის გაკვეთილი, მაგრამ ენაბლუობის გამო ვერ ამჟღავნებს თავის ნამდვილ ცოდნას. შეიძლება განგებაც კი გამოტოვოს ზოგიერთად რამ, რათა შეიმსუბუქოს ბორძიკით მეტყველება. მოსწავლეს ვერ უგებს მასწავლებელი და დაბალ შეფასებას აძლევს. ზოგჯერ, შიუხედავად იმისა რომ მოსწავლემ გაკვეთილი იცის, უარს ამბობს პასუხზე, ისეც ნაკლის შიშის გამო. ეს არასწორადაა გაგებული მასწავლებლისა და კლასის მიერ. ფიქრობენ, რომ უარი გაკვეთილის არ ცოდნის შედეგია. ნამდვილი მიზეზის ახსნას მოსწავლე ვერ ხედავს, რადგან მას რცხვენია ამის შესახებ ილაპარაკოს. ასეთი სიტუაცია ძლიერად მოქმედებს ენაბლუზე და კიდევ მეტად უძნელებს მას მეტყველებას.

ავადმყოფი გ.³ წერს თავის მოგონებებში.

„სკოლაში, დაწყებით კლასებში მე წარჩინებით ვსწავლობდი მაგრამ 13 წლიდან, როცა მე V კლასში გადავედი, სწავლა მნიშვნელოვნად გამიქირდა. ხშირად ვიღებდი წიგნს და ხმამაღლა ვკითხულობდი ჩემთვის ძნელ სიტყვებს. კლასში პასუხების დროს მე გამოუვალ

¹ Андерс Э. М. «Занканик и его лечение. с.-Петербург 1887 г.

² Н. Тяпугин «Занканик» М., 1952 г., с. 10.

³ ციტირებულია ტიაჟუგინის დასახელებული შრომიდან, გვ. 42.

მდგომარეობაში ვგრძნობდი თავს. მოსწავლეების გამოკითხვის დროს შიშს განვიცდიდი — „ოღონდ შე არ გამომიძახოს!“ როდესაც ჩემს გვარს ასახელებდნენ, სახეში სისხლი მასხამდა, ამიკანკალდებოდა ფეხები. მახსოვს ჩემი თავი ისტორიის გაკვეთილზე: შინ კარგად დასწავლილი გაკვეთილის თხრობისას ვცდილობდი შემერჩია შესატყვისი სიტყვები „ძნელი“ სიტყვებისა და ისინი ადვილით შემეცვალა, მაგრამ წავიბოროძიე რომელიღაც სიტყვაზე, ვეღარ შევძელი ვერც შეცვლა მისი, ვერც წარმოთქმა. დიდხანს ვიდექი ცრემლებით სავსე თვალებით — პასუხი ვერ დავასრულე“.

ზშირად მშობლებიც იქცევიან უდიერად ბავშვების ენაბლუობის მიმართ. უდიერად იქცევიან იმიტომ, რომ სრულებით არ იცნობენ ენაბლუობის თავისებურებას, არ იციან, თუ რა იწვევს იმ კონფლიქტებს, რომლებსაც მათი შვილები განიცდიან.

საზიანოა ენაბლუ ბავშვისათვის, როდესაც მას ყურადღების ცენტრში მოაქცევენ, მთელ ყურადღებას მისკენ მიმართავენ და ექცევიან როგორც ავადმყოფს. ბავშვი სარგებლობს განებივრებით, ხელის დაფარებით, კომპრომისებით, გათამამებით. მშობლების ასეთი დამოკიდებულება უარყოფით გავლენაზე მიგვითითებს. მაგალითი: რვა წლის გოგონა, განებივრებული ენაბლუ ბიჭის და, მოხერხებულად იყენებს ოჯახში არსებულ სიტუაციას და ასე მიმართავს დედას: „რატომ მელაპარაკები ასე უხეშად, იცოდე მე ბორძიკით ვლაპარაკობ!“¹.

რაც მეტადაა დაკავებული პიროვნება თავისი საქმით და რაც მეტისმეტად აცნობიერებს თავის სოციალურ, საზოგადოებრივ ღირებულებას, მით ნაკლებად ფიქრობს იგი თავის ენაბლუობაზე და ამიტომ ნაკლებადც ენაბლუობს. ზოგჯერ ენაბლუ პიროვნება უკეთ ლაპარაკობს ან სრულიად არ ენაბლუობს მოხსენების, ლექციის კითხვის დროს. ე. ი. მაშინ, როდესაც მისი ყურადღება გადატანილია შინა-არსზე და არ განიცდის სირცხვილს აუდიტორიის წინაშე. ცნობილია, რომ ისეთი სახელგანთქმული პიროვნებები, როგორც იყვნენ არისტოტელე, დემოსთენე, ჰეგელი განიკურნენ ენაბლუობისაგან, გატაცებულნი სხვა სურვილებით და მისწრაფებებით. სამწუხაროდ, ენაბლუს აგონდება თავისი ენაბლუობა ჩვეულებრივ იმ შემთხვევაში, როცა მას უნდა მისი დაფარვა და ავიწყდება მაშინ, როცა მისთვის სულერთია იგი ენაბლუობს თუ არა.

ამრიგად, მეტყველების ნევროზი მჭიდროდაა დაკავშირებული სოციალურ-ფსიქიკურ ფაქტორებთან.

¹ ციტირებულია — М. Е. Хватцев «Логопедия» М., 1956 г. ст. 256.

წინასიტყვაობა	3
I. მეორე სასკოლო ასაკის მოზარდის მოზარდის ოჯახთან დამოკიდებულების თავისებურებანი	5
II. მეორე სასკოლო ასაკის მოზარდის მასწავლებლებთან დამოკიდებულება, როგორც სწავლის განწყობის განმსაზღვრელი ფაქტორი	94
III. მოზარდობის ასაკში თანამშრომლობის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	117
IV. მოზარდთა შორის პირად ურთიერთობათა სისტემის განვითარება	158
V. სოციალურ მოლოდინთა გენეზისი II სასკოლო ასაკის ბავშვებში	199
VI. პასუხისმგებლობის განვითარების თავისებურებანი მოზარდობის ასაკში	235
VII. მოზარდის პიროვნების ხასიათის კვლევის მეთოდები	269
VIII. ობიექტურ სინამდვილესთან ოლიგოფრენი ბავშვის შეგუების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	323
IX. გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა ურთიერთქმედების ფსიქოლოგიური ბუნება	357
X. მეტყველების ანომალიების გავლენა მოზარდის სოციალური ურთიერთობის (სოციალიზაციის) განვითარებაზე	402

**Психология ребенка второго школьного
возраста**

(вопросы социализации)

Учебник подготовлен авторским коллективом в составе: доктор психологических наук **В. Г. Норакидзе** (руководитель), доктор психологических наук **М. Г. Колбаია**, кандидат психологических наук **Ф. С. Хундадзе**, кандидат психологических наук **Н. С. Насрашвили**, кандидат психологических наук **М. Л. Гомелаური**, кандидат психологических наук **Е. Д. Кежерадзе**, кандидат психологических наук **Л. А. Герсამია** и кандидат психологических наук **З. К. Габашвили**

რეცენზენტები: პროფ. **შ. ნაღირაშვილი**, პროფ. **შ. ჩხარტიშვილი**

გამომც. რედაქტორი **გ. ვეკუა**

მხატვრული რედაქტორი **ელ. სულთანისვილი**

ტექნიკური რედაქტორი **ი. ბასილია**

კორექტორი **ე. მუხაშვილი**

გამომშვები **მ. ყულოშვილი**

გადაეცა წარმოებას 17/II-75 წ., ხელმოწერილია დასაბეჭდად 4/IX-75 წ. ქალაქის ზომა 60×90^{1/16}; საბეჭდი ქალაქი № 3, ნაბეჭდი თაბახი 26. სააღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 25,28.

უე 01076 ტირაჟი 2000. შეკვ. № 184
ფანი 1 შან. 21 კაბ.

გამომცემლობა „განათლება“, თბილისი მარჩანიშვილის ქ. № 5
Издательство «Ганатлеба», Тбилиси, ул. Марджанишвили № 5.
1975

7

საქართველოს სსრ მინისტრთა საბჭოს გამომცემლობათა, პოლიგრაფიისა და წიგნის ეპრობის საქმეთა სახელმწიფო კომიტეტის ბეჭდვითი სიტყვის კომბინატი, თბილისი, კაპოს ქ. № 18.

Комбинат печати, Государственного комитета Совета Министров Грузинской ССР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли,