თბილისის სულხან-საბა ორბელიანის სახელობის
სახელმწიფო პედაგოგიური უნივერსიტეტი

მ. ყოლბაია

ბავშვის ფსიქოლოგია

მეორე გამოცემა

გამომცემლობა "ცის ნამი"
თბილისი 2005

რეცენზენტი – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფ. ნ. იმედაძე

რედაქტორი – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფ. ა. ბაინდურაშვილი

© მ. ყოლბაია
ISBN 99928-63-76-5

წინასიტყვაობა

ქართულ ფსიქოლოგიას გააჩნია დ. უზნაძის კლასიკური შრომა – „ბავშვის ფსიქოლოგია“. ისმება კითხვა, ამის შემდეგ ღირდა კი ბავშვის ფსიქოლოოგიის ახალი კურსის შედგენის მცდელობა? ავტორმა ამ საქმეს მაინც მოჰკიდა ხელი სამი გარემოების გამო: პირველი – ბავშვის ფსიქოლოგია ზოგ სპეციალობაზე (სკოლამდელი აღზრდა) მაპროფილებელი საგანია, ბევრგან დამხმარე. დ. უზნაძის ბავშვის ფსიქოლოგია, რომელიც ადრე ორჯერ პატარა ტირაჟით გამოიცა, ხელმიუწვდომელია სტუდენტებისათვის. უმაღლესი სასწავლებლის ბიბლიოთეკებიც კი ვერ აწვდიან მას სტუდენტებს. მეორედა, ბავშვის ფსიქოლოგიის წინამდებარე კურსი სხვა პრინციპითაა აგებული, ვიდრე უზნაძის შრომაა. დაბოლოს, შეიძლება ითქვას, ყველაზე მთავარი ისაა, რომ ფაქტობრივი მასალა, რომელსაც დ. უზნაძის წიგნი შეიცავს, 65 წლის წინანდელია (ის პირველად 1933 წელს გამოქვეყნდა. მაშინ მას „პედოლოგია“ ერქვა). იმის შემდეგ ბავშვის ფსიქოლოგიამ დიდძალი ექსპერიმენტული მასალა დააგროვა, რომელსაც დ. უზნაძის შრომა არ შეიცავს და, გასაგები მიზეზის გამო, მასში ვერც მომავალში მოხვდება.

ყოველივე ამას გვინდა დავუმატოთ ისიც, რომ სახელმძღვანელოების სიმრავლე ამდიდრებს მეცნიერებას და ხელს უწყობს სტუდენტების მიერ საგნის ღრმად შესწავლას.

ავტორი

1998 წ.

თავი I

ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი

ყოველი მეცნიერების არსებობა ორ პირობას მაინც უნდა აკმაყოფილებდეს, რომელთაგან ერთიც რომ არ იყოს მეცნიერებაც არ იარსებებდა, ესენია მეცნიერების საგანი და მისი შესწავლის მეთოდები.

მეცნიერების საგანი სინამდვილის ის სფეროა, რომელსაც მოცემული მეცნიერება სწავლობს და სხვა არავინ აცხადებს მასზე პრეტენზიას. სინამდვილის ეს სფერო არ არის აუცილებელი ობიექტურად იყოს მოცემული, მაგრამ ის უნდა არსებობდეს რეალურად, მისი შესწავლა უნდა იყოს შესაძლებელი ობიექტური მეთოდების გამოყენებით. ფიზიკა, ქიმია და რიგი მეცნიერებებისა ობიექტური სინამდვილის მოვლენებს სწავლობენ, მაგრამ რეალურად არსებობენ ისეთი მოვლენებიც, რომელთაც ობიექტური, დამოუკიდებელი (პირველადი) მოცულობა არ გააჩნიათ. ასეთია ადამიანის ფსიქიკა. მიუხედავად ამისა, ფსიქიკური პროცესები ადამიანში რეალურად მიმდინარეობენ და მათი შესწავლა სავსებით შესაძლებელია. ფსიქოლოგიის, როგორც დამოუკიდებელი ექსპერიმენტული მეცნიერების, დაარსებიდან სულ რაღაც ასი წელია გასული. მიუხედავად ამისა, ფსიქოლოგია სწრაფად და მრავალმხრივ განვითარდა. თუ პირველ ხანებში იგი ცნობილი იყო მხოლოდ ფსიქოლოგიის სახელწოდებით და ამის ქვეშ მოზრდილი ადამიანის ფსიქიკის შესახებ მეცნიერებას გულისხმობდნენ, დღეისათვის ფსიქოლოგიის მრავალი დარგია ჩამოყალიბებული და დამოუკიდებელ მეცნიერებად გაფორმებული. ეს არცაა გასაკვირი. ყველგან, საქმიანობის ყველა სფეროში, ადამიანმა თავისი ფსიქიკა უნდა გამოიყენოს. ამას სჭირდება შემეცნებითი პროცესები: აღქმა, აზროვნება, მეხსიერება, წარმოსახვა. იგი თავისი გრძნობებითა და ემოციებით ამყარებს ურთიერთობას სხვა ადამიანებთან. ის ხშირად ხდება იძულებული მიმართოს ნებისყოფის აქტებს, რომელთა გამოუყენებლად შეუძლებელია სწავლა თუ შრომითი საქმიანობა.

დღეს ადამიანის საქმიანობის თითქმის ყველა სფეროში მუშავდე-

ბა ამ საქმიანობისათვის სპეციფიკური ფსიქოლოგიური საკითხები. ასე შეიქმნა ფსიქოლოგიის მრავალი დარგი: ასაკობრივი, განვითარების, სოციალური, შრომისა და საინჟინრო, სასამართლო და ა.შ. ფსიქოლოგიები. არც ისე დიდი ხანია, რაც კოსმოსური გაფრენები დაიწყო და უკვე ყალიბდება კოსმოსური ფსიქოლოგია.

ფსიქოლოგიის დარგების აბსოლუტურ უმრავლესობას (გარდა ასაკობრივი და განვითარების ფსიქოლოგიებისა) ზრდადასრულებული ადამიანის ფსიქიკასთან აქვს საქმე. ასეთი ფსიქიკა ჩამოყალიბებულია. ამიტომ აქ ძირითადი საკითხი ისაა თუ როგორ გამოიყენოს ადამიანმა მისი ფსიქიკური შესაძლებლობები საქმიანობის სპეციფიკის გათვალისწინებით. ამის გაკეთებაც ძნელ საქმედ ითვლება, მაგრამ ეს სიძნელე არაფერია იმ სიძნელესთან შედარებით, რასაც აწყდება ბავშვის ფსიქიკის მკვლევარი.

ადამიანის შვილის ფსიქიკა დაბადებიდან ზრდის დასრულებამდე მუდმივ ცვლილებაში, მუდმივ ქმნადობაშია. ბავშვი დღეს ის არ არის, რაც იყო არა მხოლოდ შარშან, არამედ ერთი თვის უკან. ლაპარაკია არა ბავშვის ზრდაზე, გუნება-განწყობილების შეცვლაზე, არამედ მთლიანად მისი პიროვნების განვითარებაზე. ზრდა-განვითარება მუდმივ ცვლის ბავშვის ფსიქიკას, მთელ მის პიროვნებას. ამასთან ცნობილია ის გარემოებაც, რომ ბავშვის განვითარება არ არის მისი ფსიქიკის სწორხაზობრივი ცვლილება და ჩამოყალიბება. განვითარება მრავალ ერთმანეთისაგან განსხვავებულ ეტაპებს ანუ სტადიებს გაივლის. ყოველ მათგანს თავისი სპეციფიკა გააჩნია, რომელთა გათვალისწინება ბავშვის ფსიქოლოგიის მკვლევარისათვის აუცილებელია.

ბავშვის ფსიქოლოგია არის ასაკობრივი ფსიქოლოგიის შემადგენელი ნაწილი. თუ ასაკობრივი ფსიქოლოგია სწავლობს სიცოცხლის განმავლობაში ადამიანის ფსიქიკური ცხოვრების დინამიკასა და თავისებურებებს (36, 10), ბავშვის ფსიქოლოგია, როგორც მისი შემადგენელი ნაწილი, სწავლობს ბავშვის ფსიქიკის განვითარებას დაბადებიდან ზრდის დამთავრებამდე. ბავშვის ფსიქოლოგია სწავლობს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ფაქტებსა და კანონზომიერებებს, მისი პიროვნების ფორმირების პროცესს.

თავის მხრივ, ბავშვის ფსიქოლოგია იყოფა სკოლამდელ (რომელსაც ზოგჯერ ბავშვის ფსიქოლოგიასაც უწოდებენ) და სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიად ეს უკანასკნელი თავის მხრივ იყოფა: უმცროსი სასკოლო ასაკის, მოზარდობის და უფროსი სასკოლო ასაკის (ადრეული

ჭაბუკობის) ფსიქოლოგიებად (36-10). ბავშვის ფსიქოლოგიის ასეთი საფეხურების გამოყოფა არ გამომდინარეობს მისი ასაკობრივი თავისებურებებიდან. ის უფრო. ნაკარნახევია პედაგოგიური საჭიროებებით. განათლების სისტემაში შემავალი სასწავლო დაწესებულებები: სკოლამდელი დაწესებულებები, დაწყებითი სკოლა, არასრული საშუალო და საშუალო სკოლები მოითხოვენ ბავშვის ფსიქოლოგიის ისეთ დაყოფას, როგორიც ზემოთ იყო მოტანილი.

ბავშვი მრავალი მეცნიერების შესწავლის ობიექტია. მას სწავლობენ ანატომია, ფიზიოლოგია (არსებობს მთელი დარგი ასაკობრივი ფიზიოლოგია), პედაგოგიკა (ასაკობრივი პედაგოგიკა), კლინიკა, სოციოლოგია და ა.შ. ყველა აღნიშნული მეცნიერება, მათ შორის ფსიქოლოგიაც, ბავშვის როგორც ცოცხალი რეალობის კონკრეტულ მხარეს სწავლობს. როგორც იტყვიან, ბავშვი მრავალ მეცნიერებას შორის არის განაწილებული. მაგრამ თვითონ ბავშვი ერთია. მას ნორმალური ფუნქციობისათვის ყველა ის თვისება სჭირდება, რომლებიც მეცნიერებებმა გაინაწილეს. ამიტომ აღნიშნულ მეცნიერებებს შორის არსებობს მჭიდრო კავშირი. განსაკუთრებით მჭიდრო კავშირია ბავშვის ფსიქოლოგიასა და პედაგოგიკას, ანატომიას და ასაკობრივ ფსიქოლოგიას შორის.

ამიტომ არ არის გასაკვირი, როცა ერთი რომელიმე აღნიშნული დარგის წარმომადგენელს მოსაზღვრე მეცნიერებების მონაცემების გამოყენება უხდება. ხშირად ამის გარეშე გაუგებარი ხდება ბავშვის ამა თუ იმ თავისებურების ბუნება. ბავშვის ფსიქოლოგიის კურსებში ფართოდაა გამოყენებული მონაცემები ბავშვის ფიზიკური სტატუსის (სიმაღლეში და წონაში მატება და სხვა), უმაღლესი ნერვული მოქმედების და სხვა არაფსიქიკური მახასიათებლების შესახებ. ეს მონაცემები უფრო თვალსაჩინოს ხდიან ამა თუ იმ ფსიქიკური ფუნქციის განვითარებას კონკრეტულ ასაკობრივ საფეხურზე.

თავი 2

ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები

მეთოდი არის ის ხერხები და საშუალებები, რომელთა გამოყენებითაც მეცნიერება თავის საგანს სწავლობს. ბავშვის ფსიქოლოგიაში თითქმის ყველა ის მეთოდი გამოიყენება, რომლებიც ზოგად ფსიქოლოგიაშია ცნობილი, ოღონდ ისინი მორგებულნი არიან ასაკობრივ თავისებურებებს. ბავშვის ფსიქიკის შესასწავლად ორი ძირითადი მეთოდი გამოიყენება.

ესენია: **დაკვირვება და ექსპერიმენტი.** სინამდვილეში ორივე ისინი დაკვირვებას წარმოადგენენ, მაგრამ მათ შორის არის სერიოზული განსხვავებაც. ანსხვავებენ ორგვარ დაკვირვებას: დაკვირვებას ბუნებრივ პირობებში, როცა დასაკვირვებელი მოვლენის მიმდინარეობაში არ ვერევით და ისე ვსწავლობთ მას. ამ მეთოდს მოკლედ სხვათა დაკვირვებას უწოდებენ. მეორე შემთხვევაში, მკვლევარი თვითონ ქმნის ან სცვლის ამა თუ იმ მოვლენის გამოსაწვევ პირობებს და ისე სწავლობს დასაკვირვებელ მოვლენას. ასე დაკვირვებას ცდას ანუ ექსპერიმენტს უწოდებენ.

2.1. დაკვირვება

როგორც ითქვა, სხვათა დაკვირვებისათვის ისაა დამახასიათებელი. რომ დასაკვირვებელ მოვლენას სწავლობენ მის ბუნებრივ მიმდინარეობაში. ექსპერიმენტატორი არ ქმნის ისეთ პირობებს, რომელთაც ბავშვის ქცევის ბუნებრივი მსვლელობის შეცვლა შეუძლია. ბავშვმა არც იცის, რომ მასზე დაკვირვებას აწარმოებენ. ცხადია, დამკვირვებელმა წინასწარ იცის თუ რისი შესწავლა სურს მას. ბავშვზე დაკვირვების პროცესში შეიძლება სულ ახალ მოვლენას, ახალ თვისებას მივაქციოთ ყურადღება, რაც შემდგომში შესწავლის, დაკვირვების ობიექტად იქცევა.

დაკვირვების მეთოდის ღირებულება იმაშია, რომ ის სუფთა მასალას გვაძლევს დასაკვირვებელი მოვლენის შესახებ. ჩვენ ხომ დასაკვირვებელი მოვლენა არ ამოგვიგლეჯია ბავშვის აქტიურობის ბუნებრივი მიმდინარეობიდან, არც ბავშვი შეგვიშფოთებია იმ ფაქტის განცდით, რომ მას აკვირდებიან. დაკვირვების მეთოდის დიდი ღირებულება ბავშვის ფსიქოლოგიისათვის იმაშია, რომ ამ სფეროში ყოველთვის არ გამოდგება ექსპერიმენტი და რაც უფრო პატარა ასაკისაა ბავშვი მით უფრო ნაკლებად გამოიყენება ის, ასეთ შემთხვევაში უფრო დაკვირვებას მიმართავენ ხოლმე.

იმისათვის, რომ ბავშვმა არ შეამჩნიოს მასზე დაკვირვების წარმოება ან გარეშე პირის თანდასწრებამ უარყოფითად არ იმოქმედოს, იყენებენ ხოლმე ფარულ დაკვირვებას. ამისათვის ის ოთახები, ბავშვი რომ თამაშობს და დამკვირვებელი რომ იმყოფება, გატიხრულია მინით, რომელიც ბავშვის მხრიდან სარკეს წარმოადგენს, დამკვირვებლის მხრიდან კი

ყველაფერი ჩანს, რასაც ბავშვი აკეთებს. ბოლო ხანებში ამ მიზნისათვის იყენებენ ტელედანადგარებსაც.

ანსხვავებენ **მთლიან და შერჩევით** დაკვირვებას. მთლიანად დაკვირვება ერთდროულად ბავშვის ქცევის ბევრ მხარეს მოიცავს და საკმაოდ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში გრძელდება /51,17/. ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ბავშვის ყოველ მოქმედებაზე დაკვირვება ძნელი საქმეა. ამიტომ ისიც შეიძლება მეტ-ნაკლებად შერჩევითი იყოს. შეირჩევა ბავშვის ისეთი მოქმედებები, რომელთაც დამკვირვებლის აზრით, არსებითი მნიშვნელობა აქვთ.

მთლიანი დაკვირვების შედეგები ფიქსირდება დღიურების სახით. დღიურის ჩანაწერები შეიცავენ მნიშვნელოვან ფაქტებს, რომელთა გაანალიზების შედეგად კეთდება დასკვნა ბავშვის ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებათა შესახებ.

ფსიქოლოგიაში ცნობილია არა ერთი კლასიკური გამოკვლევა, სადაც სისტემატური დაკვირვების შედეგები დღიურებში იყო ფიქსირებული. ასეთი დაკვირვებები უფრო მეტად ჩატარებულია საკუთარ ბავშვებზე, რადგან გარკვეული გეგმის მიხედვით დაკვირვების წარმოება შეუძლია ოჯახის სხვა წევრსაც (მეუღლეს). ასეთი სისტემატური დაკვირვების წარმოება, თუნდაც საკუთარ შვილზე, მხოლოდ მისი სიცოცხლის პირველ წლებშია შესაძლებელი. ბავშვის ფსიქოლოგიის ფუძემდებელ **ვ.პრაიერს** თავის შვილზე სამი წლის განმავლობაში უწარმოებია დაკვირვება, **ვ.შტერნს** ოთხი წლის განმავლობაში და ა.შ. ქართველმა ფსიქოლოგმა **ა.ავალიშვილმა** თავის შვილზე სუთი წლის დაკვირვების შედეგად შეისწავლა ქართველი ბავშვის მეტყველების განვითარება და საინტერესო შედეგები მიიღო.

შერჩევითი დაკვირვების დროს ხდება ან ბავშვის კონკრეტული ქცევის ან დროის შედარებით მცირე მონაკვეთში მისი საქმიანობის ფიქსირება (მაგ. თამაშის ან კვების დროს). ამის კლასიკური მაგალითია **ჩ.დარვინის** დაკვირვება თავის შვილის მიერ ემოციების გამოხატვაზე. ეს შედეგები დარვინმა გამოიყენა თავის შრომაში „ემოციების გამოხატვა ადამიანებში და ცხოველებში“. ბავშვებზე სისტემატური დაკვირვებების წარმოება უაღრესად შრომატევადი სამუშაოა, მაგრამ საინტერესო მასალას იძლევა.

დაკვირვებას ღირებულებასთან ერთად ნაკლიც გააჩნია, რომელთაგან აღსანიშნავია: 1. დაკვირვების დროს ბავშვის ქცევა გვეძლევა მთლიანობაში,

რის გამოც ძნელია არსებითის, მთავარისა და მეორეხარისხოვანის ერთმანეთისაგან გარჩევა. მათი ერთმანეთისაგან იზოლირებულად შესწავლის შესაძლებლობას დაკვირვება არ იძლევა.

2. დამკვირვებელმა წინასწარ იცის თუ რა მოვლენის შესწავლა უნდა. მაგრამ იმის გამო, რომ დაკვირვების დროს ბავშვის ქცევის მიმდინარეობაში არ ერევიან, საჭიროა დაცდა სანამ საინტერესო მოვლენა დადგება. ვთქვათ, გვაინტერესებს დავაკვირდეთ ბავშვის ემოციას (ტირილს). უნდა ვიცადოთ მანამდე სანამ ბავშვი არ ატირდება. ამიტომ ხშირად დამკვირვებელს დიდხანს უწევს დაცვა.

3. რომელიმე მოვლენის შესწავლისათვის ხშირად ერთი ან რამდენიმე დაკვირვებაც არ არის საკმარისი. ცხადია, რამოდენიმეჯერაა საჭირო დაკვირვების გამეორება. ყოველ ახალ დაკვირვებას სჭირდება დაცდა. ამიტომ დროის დიდ დანახარჯებთან გვაქვს საქმე.

4. დაკვირვებით მოპოვებული ფაქტები აღწერის სახითაა მოცემული, რომელშიც ერთმანეთზეა გადახლართული მრავალი არსებითი და მასთან შემთხვევით დაკავშირებული მომენტები. გარდა ამისა, ბავშვის ქცევის ბევრი მნიშვნელოვანი კომპონენტის აღწერა ან შეუძლებელია ან მაშინათვე არ ხერხდება. ამიტომ დიდი დროის შემდეგ ასეთი მასალის ანალიზი ძნელდება. საქმეს ერთგვარად შველის ტექნიკური საშუალებების გამოყენება: კინოგადაღება, მაგნიტოფონზე ჩაწერა და ა.შ.

2.2. ექსპერიმენტი

ფსიქოლოგიის სწრაფი განვითარება მოხდა იმის შემდეგ, რაც დაიწყო ექსპერიმენტული მეთოდის გამოყენება. ექსპერიმენტის დროს შესაძლებელია სათანადო პირობების ხელოვნურად შექმნით სწრაფად იქნას გამოწვეული დასაკვირვებელი მოვლენა. „ექსპერიმენტისათვის ანუ ექსპერიმენტული დაკვირვებისათვის სპეციფიკურია შესასწავლი მოვლენის ხელოვნური, ნებისმიერი გამოწვევა სთანადო პირობების ხელოვნურად შექმნის გზით. ექსპერიმენტს ჩვეულებრივ განსაზღვრავენ, როგორც მკვლევარის მიერ, წინასწარი გეგმის მიხედვით, ხელოვნურად გამოწვეულ მოვლენათა დაკვირვებას ამ მოვლენათა პირობების კონტროლის ქვეშ“ (18, 18). სწორედ იმის გამო, რომ ექსპერიმენტი იძლევა შესასწავლი მოვლენის ნებისმიერ დროს გამოწვევის შესაძლებლობას საამისოდ საჭირო პირობების ხელოვნურად გამოწვევით,

მოიხსნა მთელი რიგი იმ სიძნელეებისა დაკვირვებას რომ ახასიათებდა. ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ექსპერიმენტის დახასიათებისას, მიუთითებენ მის რიგ უპირატესობებზე დაკვირვებასთან შედარებით.

1. დაკვირვების დროს ხშირად დიდხანს უნდა ვუცადოთ დასაკვირვებელი მოვლენის დადგომას. თუ დაკვირვების გამეორება გახდა საჭირო, კიდევ უნდა ვიცადოთ. ექსპერიმენტის დროს დაკვირვების დამთავრებისთანავე შეიძლება ხელახლა დავიწყოთ, თუ საჭირო გახდა, გამეორება. ამით ექსპერიმენტი იძლევა დროისა და ენერგიის დიდ ეკონომიას.

2. ექსპერიმენტი იძლევა შესასწავლი მოვლენის იზოლაციის, გამოყოფის შესაძლებლობას. დაკვირვების დროს შესასწავლი მოვლენა გვეძლევა კომპლექსურად, სხვა მოვლენებთან მჭიდრო კავშირში. ამიტომ ძნელი დასადგენია მიღებული შედეგი მართლა იმ მოვლენას ეკუთვნის, რომელიც ჩვენ შევისწავლეთ თუ ამაში სხვებმაც ითამაშეს როლი. შესასწავლი მოვლენის გამომწვევი პირობების შეცვლით თვით ამ მოვლენის იზოლირებულად შესწავლაა შესაძლებელი.

3. ექსპერიმენტში შესაძლებელია შესასწავლი მოვლენის პირობათა ვარიაციით ამ მოვლენის სხვადასხვა მხარეები იქნას შესწავლილი. სხვათა დაკვირვების დროს იძულებული ვართ მოვლენის მხოლოდ იმ მხარეს დავაკვირდეთ, რომელიც მოცემულ მომენტში იჩენს თავს. მისი ხელოვნურად შეცვლა კი არ შეგვიძლია.

4. ექსპერიმენტი, სათანადოდ მოფიქრებულად დაყენების შემთხვევაში, შესაძლებლობას იძლევა შესასწავლი მოვლენა გაიზომოს. გაზომვის ქვეშ ის ფაქტი იგულისხმება, რომ ხერხდება მოვლენის რაოდენობრივი მაჩვენებლის ფიქსირება, მისი რიცხვობრივ ეროეულებში გამოხატვა. როცა დადგენილი იქნა, რომ ზრდადასრულებულ ადამიანს აღქმის ერთი აქტით შეუძლია 6 მარტივი შთაბეჭდილების დაჭერა, ამით ფაქტობრივად გაზომილი იქნა აღქმის აქტის მოცულობა. 6 მარტივი შთაბეჭდილება გაზომვის შედეგად მიღებული რიცხვია.

რაც აქამდე ექსპერიმენტის შესახებ ითქვა, ზრდადასრულებული ადამიანის ფსიქიკის შესწავლას ეხება. საკითხავია თუ რამდენადაა ექსპერიმენტის გამოყენება შესაძლებელი ბავშვის ფსიქოლოგიაში? ეს პრობლემა იდგა და ახლაც დგას ბავშვის ფსიქოლოგიის მკვლევართა წინაშე. **ვ.შტერნის** აზრით (61), ბავშვის ფსიქიკის შესასწავლად ექსპერიმენტის გამოყენება გაცილებით უფრო შეზღუდულია, ვიდრე

ზოგად ფსიქოლოგიაში. თავისი დებულების დასამტკიცებლად შტერნს შემდეგი არგუმენტები მოაქვს: 1. ექსპერიმენტის დროს გაძნელებულია კონტაქტის დამყარება ექსპერიმენტატორსა და ბავშვს შორის, 2. ბავშვი ერთგვაროვანი საქმიანობის დროს სწრაფად იღლება (ბავშვმა ექსპერიმენტის ბოლომდე ხომ ერთი საქმე უნდა აკეთოს), 3. ძალიან სუსტია ბავშვის ინტერესი შესასწავლი მოვლენის გამომწვევი პირობების მიმართ, რის გამოც დასაკვირვებელი მოვლენა კარგავს თავის სპეციფიკას, 4. ბავშვის ყურადღებას ახასიათებს წინასწარ გაუთვალისწინებელი რხევა, 5. და ბოლოს, ბავშვს არ შეუძლია ჩვენების მიცემა ექსპერიმენტის დროს წარმოშობილი სუბიექტური განცდების შესახებ, რომლებიც ექსპერიმენტატორს დაეხმარებოდა მიღებული შედეგების ინტერპრეტაციაში.

ცხადია, ყველა ეს მოსაზრება ყურადსაღებია, მაგრამ აქედან მაინც არ ჩანს თუ კონკრეტულად რა სფეროში და რა სახით შეიძლება ბავშვის ფსიქოლოგიაში ექსპერიმენტის გამოყენება. ამ კითხვაზე პასუხს იძლევა **დ.უზნაძე** (24). ცხადია, ბავშვის ფსიქოლოგიაში ექსპერიმენტს არ ექნება ისეთი უნივერსალური გამოყენება, როგორც ზოგად ფსიქოლოგიაში. ყველაფერი დამოკიდებულია იმაზე, რას ვსწავლობთ და რამდენად ემორჩილება ის, რასაც ვსწავლობთ, ექსპერიმენტულ დაკვირვებას. სკოლამდელი ბავშვის განვითარებაში სამი სახის შინაგანი ძალები შეიძლება გავარჩიოთ:

1. ბავშვს თან დაჰყვება ქცევის ისეთი ფორმები, რომლებიც მთელი სიცოცხლის განმავლობაში სტერეოტიპული სახით მეორდებიან და ინდივიდუალურად მიღებულ გამოცდილებას არ ემყარებიან. ასეთებია ბავშვის რეფლექსები, ინსტინქტები და ე.წ. გამომხატველი მოძრაობები. მაგ. მიმიკური და პანთომიმიკური ცვლილებები. ბავშვის ქცევის ჩამოთვლილი კომპონენტები ყველაზე კარგად ემორჩილებიან ექსპერიმენტულ შესწავლას. ამისათვის იყენებენ ე.წ. **გამოწვევის ექსპერიმენტს (კ. ბიულერი)**. რამდენადაც აღნიშნული მოვლენები ქცევის მზამზარეულ მეანიზმებს ემყარებიან და შეცვლილ სიტუაციებშიც უცვლელად იჩენენ თავს, ამდენად ექსპერიმენტული დაკვირვებით მიღებული მასალა საკმაოდ საიმედოა.

2. ბავშვის შინაგანი ძალები თანდათან მწიფდებიან. ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე გვაქვს ამ ძალთა მომწიფების რაღაც დონე, რომელიც გარკვეული სიტუაციების ნიადაგზე წამოჭრილი ამოცანების საკუთარი

ძალებით გადაწყვეტას უზრუნველყოფენ. ბავშვის ასეთ ძალთა გამოსავლენად იყენებენ ე.წ. **წარმატების** ექსპერიმენტს. ის უფრო ადრე ნაცადი იყო ცხოველებზე. კერძოდ, ე.კელერის მიერ შიმპანზეებზე ჩატარებულ ექსპერიმენტებში ნაჩვენები იქნა, რომ ცხოველს აქტუალური მოთხოვნილების (შიმშილის), დასაკმაყოფილებლად შეუძლია მიმართოს შემოვლით გზებს. როცა ის ჭერზე ჩამოკიდებულ ნაყოფს ხელით ვერ სწვდება, ოთახში მოთავსებულ საგნებს დგამს მის ქვეშ და ასე აღწევს მიზანს. ის ახერხებს ელემენტარული ფორმით იარაღის „გამოყენებას". ჯოხით სწევს თავისკენ ნაყოფს. ჯოხებს არჭობს ერთმანეთში, როცა ისინი ცალ-ცალკე ნაყოფამდე ვერ სწვდებიან, და ა.შ.

ანალოგიურ სიტუაციებში ბავშვსაც შეუძლია გარკვეული ამოცანების გადაწყვეტა. მათი გამოვლენა და შესწავლა შესაძლებელია წარმატების ექსპერიმენტით. ბავშვის ფსიქიკის შესასწავლად ამ მეთოდის გამოყენების წარმატება დამოკიდებულია შემდეგ გარემოებაზე. ბავშვს უნდა შევუქმნათ განწყობა იმ ძალთა მაქსიმალურად გამოვლენისათვის, რომლებიც მას ამჟამად გააჩნია. განწყობა კი იქმნება ბავშვის კონკრეტულ მოთხოვნილებაზე მისი ასაკის შესატყვისი სიტუაციის ზემოქმედების შედეგად. ცხოველის შემთხვევაში ასეთ განწყობას კვების მოთხოვნილებისა და მისი დაკმაყოფილების სიტუაციის (საკვების) თანხვდენა იწვევს. ბავშვზე ჩატარებული ცდების დროს ექსპერიმენტატორმა უნდა შექმნას ეს პირობები.

3. ბავშვს ისეთი ძალებიც გააჩნია, რომელთა გამოვლენა მისი კონკრეტული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას არ ემსახურება. „ეს ძალები თითოეული ასაკისათვის დამახასიათებელის ან მისთვის ბუნებრივი **თამაშის პროცესში** იჩენენ თავს. თავისთავად იგულისხმება,იმისათვის, რომ ამ ძალებმა თავი იჩინონ, სათანადო განწყობაა საჭირო, რაც მხოლოდ მაშინ არის მოსალოდნელი თუ ბავშვი მისი ასაკისათვის შესაფერისი თამაშის პირობებშია ჩაყენებული". (24-19).

ცხადია, კვლევის დროს საჭიროა იმ ორი შინაგანი ძალის გამიჯვნა, რომელთაგან ერთი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება, ხოლო მეორე ფუნქციური მოთხოვნილების გამოვლენაა და თამაშის სახით იჩენს თავს.

ბუნებრივი ექსპერიმენტი. ბავშვზე ლაბორატორიული ექსპერიმენტის ჩატარებას მთელი რიგი უხერხულობანი მოსდევს. ესენია:

მიუჩვეველ ოთახში (ლაბორატორიაში) მისი შეყვანა, უცხო პირთან (ექსპერიმენტატორთან) კონტაქტი, ხელსაწყო აპარატურის გამოყენება და ა.შ. ყველა ბავშვი ერთნაირი არ არის. ზოგი დაირცხვენს, ზოგს შეეშინდება კიდეც. ამის გამო, ან სულ არ ჩაებმება ექსპერიმენტში ან თავის შესაძლებლობებს მთლიანად მაინც არ გამოავლენს. ექსპერიმენტის წარმატებისათვის კი, როგორც ვნახეთ, საჭიროა ბავშვს სათანადო მიმართულებით აქტივობის განწყობა შეექმნას.

ასეთ უხერხულობათა თავიდან ასაცილებლად ფ. ლაზურსკიმ **ბუნებრივი ექსპერიმენტის** გამოყენების იდეა წამოაყენა. ამ იდეის ძირითადი აზრი შემდეგშია. შეიძლება შევარჩიოთ ისეთი თამაში, რომელიც ბავშვში ჩვენთვის საინტერესო მოვლენას გამოიწვევს. ბავშვი, როგორც ცნობილია, აქტიურად ერთვება თამაშში, თავის შესაძლებლობას მთელი ძალით ავლენს. ამიტომაც ის დაკვირვებისათვის ხელმისაწვდომი ხდება. ბუნებრივი ექსპერიმენტის მეორე უპირატესობა ლაბორატორიულთან შედარებით ისაა, რომ ბავშვმა არ იცის, რომ მას აკვირდებიან. ის სუბიექტურად თამაშობს, ექსპერიმენტატორი კი დაკვირვებას აწარმოებს.

ბუნებრივი ექსპერიმენტი ორ ძირითად ეტაპს შეიცავს:

1. ექსპერიმენტის პირველ ეტაპს ლაზურსკი ფუნქციურ ანუ ქარაქტეროლოგიურ ანალიზს უწოდებს. წინასწარ ხდება სასკოლო საგნების ფუნქციური ანალიზი. ამისათვის ადგენენ ბავშვის ზოგად დახასიათებას. სათანადოდ შერჩეული მასალის ნიადაგზე არკვევენ მის ტემპერამენტს, ნებელობას, გრძნობებისა და ემოციების სფეროს. შემეცნებით ინტერესებს და ა.შ. ამის შემდეგ დგება ბავშვის სპეციალური დახასიათება. ბავშვზე დაკვირვებას აწარმოებენ იმ საქმიანობის დროს, რომლის ფუნქციური ანალიზიც მიზნადაა დასახული. ხდება იმის ფიქსირება თუ საქმიანობის რა მომენტები აღძრავენ ყველაზე უკეთ ბავშვის დამახასიათებელ თავისებურებებს.

2. მერე უკვე ცდის დაყენება წარმოებს. მასში ანსხვავებენ ექსპერიმენტულ საქმიანობას და მთელი ღღის კრებსით მეთოდიკას. ექსპერიმენტული საქმიანობა უნდა შეიცავდეს საგნის ფუნქციური ანალიზის შედეგად მიღებულ ყველაზე სიმპტომატურ ელემენტებს და ამიტომ შესაძლებლობას უნდა იძლეოდეს მკაფიოდ გამოვლინდეს ბავშვის ქარაქტეროლოგიური თავისებურებები.

კრებსითი მეთოდიკის დანიშნულებაა რამდენიმე ბავშვის

ყოველმხრივი გამოკვლევა სხვადასხვა საქმიანობიდან და სავარჯიშოებიდან ამოკრეფილი მაგალითებით.

ლაზურსკის მიერ შემოთავაზებული ბუნებრივი ექსპერიმენტის დანიშნულებაა ბავშვის ინდივიდუალობის შესწავლა, თანაც მისი გამოყენება სკოლამდელ ასაკშიცაა შესაძლებელი.

ბუნებრივ ექსპერიმენტს ლაბორატორიულთან შედარებით უდაოდ აქვს უპირატესობა. მაგრამ მას გარკვეული ნაკლიც გააჩნია და ამაზე თვით ავტორიც მიუთითებდა. კერძოდ, ასეთი ექსპერიმენტის დროს ცალკე ფსიქიკური ფუნქციების გამოცალკევება გაცილებით უფრო ძნელია, ვიდრე ლაბორატორიულის დროს და მეორეც, მიღებული მასალა თითქმის არ ემორჩილება მათემატიკურ დამუშავებას. ამით გაზომვის შესაძლებლობა გამორიცხულია.

მაფორმირებელი ექსპერიმენტი. ბოლო ხანებში ასეთი ექსპერიმენტი ფართოდ გამოიყენება ფსიქოლოგიაში. მისი სპეციფიკური ნიშანი ისაა, რომ ბავშვის ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების კვლევის საშუალებად ქცეულია მათი ფორმირებისა და სრულყოფისაკენ მიმართული სწავლება (51, 19). მაგალითად, დიდი ხანია რაც ცნობილია, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს არ შეუძლიათ საგნის ფორმის დიფირენცირებული აღქმა. დადგა საკითხი-ეს მხოლოდ ასაკობრივი თავისებურებაა და მას არაფერი ეშველება თუ ფორმის უკეთ აღქმის შესაძლებლობა ბავშვს გააჩნია, მაგრამ არ არის კარგად ფორმირებული, რადგან არ ფლობს იმ მოქმედებას, რომელსაც მისი განვითარება შეუძლია. ამ საკითხის გადასაწყვეტად დააყენეს ასეთი მაფორმირებელი ექსპერიმენტი. სკოლამდელებს ასწავლიდნენ ფიგურის კონტურების შევსებას სხვადასხვა ფორმის ელემენტებით. ბავშვები ამით ადგენდნენ ამ ფიგურების მოდელს. ამან მკვეთრად გააუჯობესა ბავშვების მხედველობითი აღქმა, ის უკეთ დიფერენცირებული გახდა. ასეთი ექსპერიმენტი ავლენს ბავშვის პოტენციურ შესაძლებლობებს.

მაფორმირებელი ესპერიმენტი უნდა განვასხვაოთ პედაგოგიური ექსპერიმენტისაგან. მიუხედავად გარეგანი მსგავსებისა, მათ პრინციპულად განსხვავებული მიზნები გააჩნიათ. ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის მიზანია იმის დადგენა თუ განვითარების პროცესში ბავშვის ფსიქიკის რა თავისებურებები ყალიბდებიან. პედაგოგიური ექსპერიმენტით კი არკვევენ სწავლებასა და აღზრდაში რა გზით შეიძლება უკეთესი შედეგის მიღება.

მაფორმირებელი ექსპერიმენტი კარგი საშუალებაა ბავშვის განვითარება დაწყებული, მაგრამ ჯერ კიდევ მოუმწიფებელი პოტენციური შესაძლებლობების გამოსავლენად.

2.3. კერძო მეთოდები

სხვათა დაკვირვება და ექსპერიმენტი ფსიქოლოგიის ძირითადი მეთოდებია. მათი გამოყენებით შეისწავლება ბავშვის ფსიქიკური პროცესები და პიროვნული თავისებურებანი, მათი ასაკობრივი განვითარების დონე და მომწიფების მიმდინარეობა. მათ გარდა, იყენებენ კერძო (დამხმარე) მეთოდებს. „მათ დამხმარეს უწოდებენ იმიტომ, რომ ისინი გამოიყენებიან როგორც დამატება დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის მიმართ, ან გამოსადეგნი არიან ბავშვის განვითარების რომელიმე კერძო მხარის შესასწავლად, ან კიდევ, მნიშვნელობა აქვთ ცალკეულ საკითხთა გადასაჭრელად. დამხმარე მეთოდებს ეკუთვნიან: ბავშვთა შემოქმედების შედეგების (პროდუქტების) შესწავლა, გამოკითხვა (საუბარი), ტესტების მეთოდი, სოციომეტრული მეთოდი“ (51, 20-21).

კლინიკური მეთოდი. ეს ის მეთოდია, რომელსაც **ვ.მუხინა** ზემოთმოტანილ ციტატაში „გამოკითხვის (საუბრის)“ მეთოდს უწოდებს. სხვადასხვა ავტორთან მას სხვადასხვა სახელი ჰქვია, მეთოდი კი ერთია. ეს მეთოდი ბავშვის ფსიქოლოგიაში **ჟ.პიაჟემ** დაამკვიდრა. მანამდე კი მას ფსიქიატრია იყენებდა და იყენებს დღესაც. „ამგვარად, კლინიკური მეთოდის ძირითად თავისებურებას ბავშვის **გამოკითხვა** შეადგენს: ექსპერიმენტატორი საუბარს მართავს ბავშვთან იმ მიზნით, რომ მისი შეხედულების, მისი მსოფლმხედველობის თუ მისი აზროვნების თავისებურებათა შესატყვისი მასალა მოიპოვოს. თავისთავად იგულისხმება, ამ გამოკითხვას შემთხვევითი ხასიათი არა აქვს: იგი მკვლევარის წინაშე მდგარი პრობლემის ნიადაგზე აღმოცენდება და მთელს თავის მიმდინარეობაში იმ მოსაზრებით ან წინასწარი ჰიპოთეზით წარიმართება, რომლის მართებულობის შემოწმებაც მიზნად არის დასახული“ (24, 24-25). ამგვარად, საუბრის დაწყების წინ არსებობს ან გარკვეული ჰიპოთეზა ან სხვა მეთოდით მიღებული მასალა და საჭიროა მათი დაზუსტება, ახალი მონაცემებით განმტკიცება.

კლინიკური მეთოდის გამოყენება ბავშვის ფსიქიკის შესასწავლად

არ არის ადვილი საქმე. ამ სიძნელეზე თვითონ პიაჟეც მიუთითებს. მისი აზრით, „ერთი წლის ყოველდღიური პრაქტიკა მაინცაა საჭირო, რათა თავიდან აიშორო ის აუცილებელი უმწეობა, რომელსაც ამ მეთოდის პირველი გამოყენებისას გრძნობ“. (24, 25).

ბავშვთან საუბარი შეიძლება სწარმოებდეს არა მხოლოდ იმ მოვლენის შესახებ, რაც ბავშვს ამჟამად უდასტურდება ან რაც მან იცის, არამედ შესაძლებელია ეს მოვლენა თვითონ გამოიწვიო. ე.ი. „ექსპერიმენტულად აღადგინო ბავშვის წინაშე და შემდეგ მის შესახებ ბავშვთან სათანადო საუბარი გამართო! (24, 26). ამიტომაც ამ მეთოდს, ზოგი მკვლევარის აზრით, საშუალო ადგილი უჭირავს დაკვირვებასა და ექსპერიმენტს შორის (დ. უზნაძე). კლინიკური მეთოდი ესაა ბავშვთან საუბრის მეთოდი. ცხადია, იგი რომ გამოიყენო ბავშვი მეტყველებას უნდა ფლობდეს. ამიტომ მისი გამოყენება შეიძლება 3-4 წლის ასაკიდან.

კლინიკური მეთოდიც არ არის უნაკლო. მისი ძირითადი ნაკლია სუბიექტურობა. ის ხომ მკვლევარის მიერ წამოყენებული ჰიპოთეზის მიხედვით სწარმოებს და ამ მოსაზრების ზეგავლენას განიცდის. ადვილია სუბიექტური ხასიათის შეცდომის დაშვება. გარდა ამისა, საუბრის მიმდინარეობა ხშირად ისეთ მიმართულებას იღებს, რომლის წინასწარ გათვალისწინება შეუძლებელია. ამიტომ სხვადასხვა მკვლევარისათვის და სხვადასხვა პირის მიმართ ამ მეთოდით ერთისა და იმავე უცვლელი სახით კვლევის წარმოება და, მაშასადამე, მიღებული შედეგების შემოწმება შეუძლებელი ხდება (24, 26).

ფსიქოლოგიაში საუბარი, როგორც ფსიქიკის შესწავლის მეთოდი, ძირითადად გამოიყენება კვლევის სხვადასხვა სტადიაზე როგორც პირველადი ორიენტირებისათვის ისე იმ შედეგების დაზუსტებისათვის, რომლებიც მიღებულია სხვა მეთოდებით, განსაკუთრებით დაკვირვებით.

ტესტების მეთოდი. (ინგ. test-გამოცდა). ტესტი არის მკაფიოდ ფორმულირებული, სტანდარტიზებული, მოკლე დროში ჩასატარებელი ფსიქოლოგიური გამოცდა, რომლის დანიშნულებაა შედარებად (რაოდენობრივ) ერთეულებში ინდივიდუალურ განსხვავებულობების დადგენა. დაკვირვება და ექსპერიმენტი (ყველა მისი სახით) არის ფსიქიკის შესწავლის მეთოდი. ტესტი კი გამოკვლევის (გამოცდის) მეთოდია. მისი დანიშნულებაა დადგენა იმისა, აქვს თუ არა

მოცემული ასაკის ბავშვს ესა თუ ის უნარი და თუ აქვს რა დონითაა განვითარებული. მაგალითად, როგორია 5 წლის ბავშვის აზროვნება, ამას ექსპერიმენტით და დაკვირვებით ვსწავლობთ. მაგრამ იმას, თუ როგორია გამოსაცდელად მოყვანილი 5 წლის ბავშვის აზროვნების განვითარების დონე და რამდენად შეესატყვისება ის ამ ასაკის ბავშვის საშუალო მაჩვენებელს, ეს ტესტებით შეიძლება დადგინდეს. როცა ტესტს ქმნიან ყოველთვის ადგენენ გამოსაკვლევი უნარის გარკვეული ასაკის ბავშვებისათვის დამახასიათებელ საშუალო მაჩვენებელს. ყოველი ტესტის გამოსადეგობას ერთი ასაკის ასობით ბავშვზე სწავლობენ (აყენებენ ცდებს). მერე გამოჰყავთ საშუალო მაჩვენებელი, რომელიც მიღებულია ამ ასაკის ნორმად. გამოსაკვლევი ბავშვის შედეგებს ადარებენ ამ ნორმას.

ყველაზე გავრცელებულია: ინტელექტის, სპეციალური ნიჭიერების, ტექნიკური აზროვნების, სივრცითი წარმოდგენების, ფსიქომოტორიკის და სხვათა გამოსაცდელი ტესტები. ბოლო ხანებში ფართოდ ვრცელდება ხასიათის (პიროვნების) თვისებათა გამოსაკვლევი ტესტები.

ტესტების გამოყენებას დიდი ხნის ისტორია აქვს, განსაკუთრებით ფსიქიატრიაში. მაგრამ ტესტების მეცნიერულ დამუშავებას საფუძველი ჩაუყარეს ფრანგმა ფსიქოლოგმა **ა.ბინემ და თ.სიმონმა.** მათ 1905 წელს გამოაქვეყნეს ბავშვთა გონიერების გამოსაკვლევი ტესტების სერია, რომელსაც ბინე-სიმონის ტესტები ეწოდა. მათ 1907 და 1911 წლებში გამოუშვეს შესწორებული მეორე და მესამე ვარიანტი ტესტებისა. მალე ბინე მოკვდა და ამ ტესტების შემდგომი დამუშავება შეწყდა, მაგრამ მათ ისეთი მოწონება დაიმსახურეს, რომ ფართოდ გავრცელდნენ როგორც საფრანგეთში (ბინეს სამშობლოში) ისე სხვა ქვეყნებშიც. ბინე-სიმონის ტესტების ასეთი წარმატების მიზეზი იყო მათი რანჟირება ასაკის მიხედვით. სამი წლიდან თოთხმეტი წლის ჩათვლით ყოველი ასაკისათვის შემუშავებული იქნა ტესტების სერია. ასაკის ზრდასთან ერთად ტესტები რთულდებოდნენ. 6 წლის ბავშვის ტესტები უფრო რთული გადასაწყვეტი იყო ვიდრე ხუთწლიანისა. შვიდწლიანის უფრო ძნელი ვიდრე ექვსწლიანისა და ა.შ. თუ ამას დავუმატებთ იმასაც, რომ გამოკვლევისათვის გამოყენებულია მარტივი მასალა (დავალებათა, გრაფიკულ გამოსახულებათა, ნახატების ნაკრები), გამოცდას მცირე დრო სჭირდება (30-40 წუთი) და შეიძლება მიღებული შედეგის რაოდენობრივ მაჩვენებლებში (რიცხვებში) გამოხატვა, გასაგები გახდება ტესტებით ასეთი დაინტერესება.

ტესტების კლასიფიკაცია მრავალი ნიშნით შეიძლება: გამოყენების

დანიშნულების მიხედვით (პროფესიული შერჩევა), პროცედურის მიხედვით (ინდივიდუალური და ჯგუფური), შინაარსის მიხედვით (ინტელექტის განვითარების დონის დადგენა). ანსხვავებენ ანალიტურ და სინთეზურ ტესტებს, გამოსაყენებელი მასალის მიხედვით აპარატულს და „ფანქარ-ქაღალდის“ ტესტებს.

როგორც ყველა ფსიქოლოგიურ მეთოდს ტესტებსაც ახასიათებს ნაკლი, რომლის მხედველობაში მიუღებლობას შეიძლება არასასურველი შედეგი მოჰყვეს. ეს განსაკუთრებით ითქმის ბავშვთა გონიერების გამოსაკვლევ ტესტებზე (ბინე-სიმონისა და მათ მსგავს ტესტებზე), რადგან ამ მეთოდით ადგენენ ბავშვის ნიჭიერების დონეს. მიუთითებენ, რომ ამ დროს შეიძლება დაშვებული იქნას შეცდომა. მართალია, ტესტების ავტორები ამტკიცებენ, რომ ისინი ბავშვთა ნიჭიერებას იკვლევენ და არა ცოდნას, მაგრამ ძნელია ტესტების ისე სრულყოფა, რომ ტესტირების შედეგებში ბავშვის ცოდნის დონე არ აისახოს. ამიტომ პრივილეგირებული ოჯახის შვილებმა შეიძლება უკეთესი კოეფიციენტი მოგვცენ, ვიდრე ნაკლებ უზრუნველყოფილი ოჯახების შვილებმა.

არის ასეთი მოსაზრებაც, ადამიანის (ასევე ბავშვის) ყოველი თვისების გამოსაკვლევად რამდენიმე ტესტია (ბინე-სიმონისაში ხუთი) გამოყენებული. ასეთი შეზღუდული რაოდენობის ტესტებით საინტერესო მოვლენის სრულყოფილად გამოკვლევა შეუძლებელიაო. და ბოლოს, ტესტირებისას ხშირად ადგილი აქვს რაოდენობრივ მაჩვენებლებზე გამოკიდებას-გონებრივი განვითარების დონის, ნიჭიერების კოეფიციენტის დადგენას და ნაკლები ანგარიში ეწევა იმის ფსიქოლოგიურ ანალიზს თუ როგორ წყვეტს ცდის პირი ამოცანას (ტესტს),რა მანიპულაციებსა და ხერხებს იყენებს ამისათვის. გარდა ამისა, ყოველთვის არ ეწევა ანგარიში იმას ტესტების დროს შევუქმენით თუ არა ბავშვს ჩვენი დავალების გადაწყვეტის განწყობა. თუ ბავშვს ასეთი განწყობა არ შეექმნა, მაშინ მის მიერ ნაჩვენები შედეგი არ იქნება მისი შესაძლებლობის შესატყვისი.

სოციომეტრული მეთოდი. მთელი საზოგადოება ე.წ. მცირე სოციალურ ჯგუფებადაა დაყოფილი. ყოველი ინდივიდი, ბავშვია ის თუ ზრდადასრულებული, ასეთი ჯგუფების (ერთდროულად რამდენიმესი) წევრია. მცირე სოციალური ჯგუფია: ოჯახი, ჯგუფი ბაგაში, ბაღში, კლასი, კურსი, ბრიგადა, ცეხი და ა.შ. დროთა განმავლობაში ჯგუფის

წევრთა შორის მყარდება პირადი ურთიერთობები (სიმპათიური, ნეიტრალური,ანტიპათიური). ეს ურთიერთობები განსაზღვრავენ ჯგუფში მიკროსოციალურ კლიმატს, რომელიც გარკვეულ გავლენას ახდენს მის წევრებზე. ზოგისთვის ის ხელსაყრელია, ზოგისთვის არასასიამოვნო.

ჯგუფის წევრთა შორის არსებულ პირადურთიერთობათა გამოსავლენად ამერიკელმა ფსიქოლოგმა **ჯ. მორენომ** შეიმუშავა ე.წ. სოციომეტრული მეთოდი. ავტორის აზრით, ეს მეთოდი არა მხოლოდ გამოავლენს პირად ურთიერთობებს, არამედ მათი გაზომვის შესაძლებლობასაც იძლევა (აქედან სოციომეტრია). ფსიქოლოგებმა (ი. ვოლკოვი, ი. კოლომინსკი) დაამუშავეს სოციომეტრული მეთოდის თავისებური ვარიანტი, რომელიც გამოსადეგია მოსწავლეთა კოლექტივებში არსებულ პირად ურთიერთობათა გამოსარკვევად.

კვლევის მასალად გამოყენებულია კითხვარი, რომელიც შეიცავს რამდენიმე ისეთ კითხვას, რომლებიც ბავშვთა პირად ურთიერთობებს ეხება, კითხვებს არჩევის კრიტერიუმებს ეძახიან. მაგ. „ვისთან ერთად ისურვებდი მერხზე ჯდომას?“, „დაბადების დღეს ყველაზე მეტად რომელი თანაჯგუფელის მოსვლა გაგეხარდებოდა?“, „ვისთან ერთად გინდა მორიგეობა?“ და ა.შ. ც.პ-მა უნდა ჩამოწეროს რამდენიმე თანაკლასელის გვარი, იმის მიხედვით თუ ყველაზე მეტად ვისთან სურს ურთიერთობა. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან ანკეტები, ცხადია, არ გამოიყენება. იქ ასე იქცევიან. ბავშვები სათითაოდ შეჰყავთ ოთახში, ვთქვათ გასახდელში და აძლევენ რამდენიმე ნივთს (სათამაშოს), ჯერ ეკითხებიან როგორ მოსწონს ისინი, მერე კი წინადადებას აძლევენ „საიდუმლოდ“ აჩუქოს ისინი თავისი ჯგუფიდან იმ ბავშვებს მას რომ უნდა. თითო ბავშვის კარადაში ჩადოს თითო სათამაშო.

საერთოდ სოციომეტრული მეთოდი კითხვარების ოთხი ვარიანტის არსებობას ითვალისწინებს: თვითონ ვის ირჩევს? მას ვინ აირჩევს? თვითონ ვისი არჩევა არ სურს და მას ვინ არ აირჩევს? ჯგუფის ყველა წევრის გამოკითხვის შემდეგ ხდება მიღებული მასალის დამუშავება. ანგარიშობენ თუ ვინ მიიღო მეტი არჩევანი. მიღებულ არჩევანთა რაოდენობის მიხედვით ადგენენ ჯგუფის თითოეული წევრის **სოციალურ სტატუსს**. სტატუსი ესაა ჯგუფის წევრის წონა ჯგუფში, ადგილი, რომელიც მას იქ უკავია. ამ ასპექტით არჩევენ ძალიან კარგი ადგილის მქონეთ (ვარსკვლავებს), კარგი, საშუალო და ცუდი სტატუსის მქონეთ (იზოლირებულებს ანუ გარიყულებს). დგინდება მცირე ჯგუფის შინა-

განი სტრუქტურა, რომელშიც ჯგუფის წევრთა სოციალური სტატუსის გარდა ჩანს ე.წ. მიკროჯგუფებიც-ერთმანეთის მიმართ სიმპათიურად განწყობილი რამდენიმე ადამიანი სულ ერთმანეთს ირჩევს.

ზოგი ფსიქოლოგი მიუთითებს, რომ სოციომეტრული მეთოდი მცირე ჯგუფის ფორმალური დახასიათების საშუალებას იძლევა, სხვანაირად რომ ვთქვათ, გვაძლევს ჯგუფის გარეგან სურათს, მაგრამ ის არაფერს გვეუბნება იმის შესახებ თუ რატომ ჩამოყალიბდა ასეთი პირადი დამოკიდებულებების სისტემა. ამიტომ ამის გამოსაკვლევად სხვა მეთოდებს უნდა მივმართოთ (52, 22). ეს საყვედური არ არის მთლად სწორი. ჯგუფში არსებული პირად ურთიერთობათა სისტემის განმსაზღვრელი მიზეზის დადგენის გარკვეულ ცდას მეთოდი შეიცავს. ასე მაგ. ყოველ კითხვარს დართული აქვს მეორე ფურცელი, რომელიც ცდის პირს თხოვს მისცეს დასაბუთება მის მიერ ჩატარებულ ყოველ არჩევანს. ამ გზით მიღებული ინფორმაცია გვაძლევს წარმოდგენას იმაზე თუ რა პიროვნული ნიშნების გამო ხდება ადამიანი ჯგუფში პოპულარული და რა ნიშნები სწევს დაბლა მის სოციალურ სტატუსს.

ამ მეთოდის გამოყენებით მიღებული იქნა საინტერესო მასალა სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ჯგუფში ბავშვებს შორის ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ.

ბავშვის შემოქმედების პროდუქტების შესწავლა. ბავშვის განვითარების გარკვეულ საფეხურზე შემოქმედებითი უნარი იწყებს გაღვიძებას და ის გამოხატულებას პოულობს კონსტრუქციული თამაშის სხვადასხვა ფორმაში: ხატვაში, ძერწვაში, აპლიკაციაში, ცოტა უფრო გვიან სიტყვიერ შემოქმედებაში: ზღაპრებისა და ლექსების შეთხზვაში. ყველა ზემოთჩამოთვლილ საქმიანობაში ბავშვის მოქმედების პროდუქტი ობიექტურადაა მოცემული და, ამ მხრივ, სრულიად სანდო მასალაა. მაგრამ იმადება კითხვა რა შეიძლება მათ გვითხრან ბავშვის ფსიქიკური განვითარების შესახებ? როგორ გამოვიყენოთ ეს მასალა?

ახასიათებს რა ბავშვის შემოქმედების შესწავლის მნიშვნელობას დ. უზნაძე წერს ,,ბავშვის ნაწარმოების თითოეული ფორმა უეჭველი განვითარების პროცესში იმყოფება: მისი ნახატი, მისი ნაძერწი თანდათანობით რთულდება, სრულდება და ზრდადასრულებული ადამიანის ნაწარმოებთა ფორმას უახლოვდება. ამასთან ერთად, ბავშვის განვითარების თითოეულ საფეხურზე მის ნაწარმოებს იმდენად გარკვეული, თავისებური ნიშნები აქვს, რომ მისი

განვითარების მკაფიოდ გამოკვეთილი პერიოდების თანმიმდევრობაზე შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, ბავშვის ზოგადი განვითარებისა და ამ ფორმების განვითარების პერიოდებს შორის ერთგვარი შინაგანი კავშირი უნდა არსებობდეს (24-31).

ამგვარად, ბავშვთა მოქმედების პროდუქტების შესწავლას მკვლევარისათვის ორი მხრივ აქვს განსაკუთრებული მნიშვნელობა. ჯერ ერთი, ბავშვთა კონსტრუქციული მოქმედება ასაკობრივად ვითარდება, სულ უფრო და უფრო რთულდება. ჩვენ უნდა ვიცოდეთ თუ როგორ მიმდინარეობს ამ პროცესის განვითარება, მაგალითად, სხვადასხვა ბავშვი სხვადასხვანაირად ხატავს. ამის ცოდნას მნიშვნელობა აქვს არა მხოლოდ სკოლამდელ დაწესებულებებში ბავშვებთან მუშაობის უკეთ ორგანიზებისათვის, არამედ გარკვეული დიაგნოსტიკური ღირებულებაც გააჩნია. სკოლამდელი ასაკის ნორმალური და გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვების ნახატების შედარებითმა შესწავლამ უჩვენა, რომ ამ უკანასკნელთა ნახატები გამოირჩევიან მეტი პრიმიტიულობით, ვიდრე ნორმალურებისა. ამ ფაქტის გამოყენება შეიძლება ბავშვთა გონებრივი განვითარების დიაგნოსტირების საქმეში.

დღეისთვის საკმაოდ კარგადაა შესწავლილი ბავშვის ხატვის განვითარების საფეხურები. მრავალ მკვლევარს აქვს ეს საკითხი შესწავლილი. ზოგიერთ მათგანს კოლოსალური შრომა აქვს გაწეული, შესწავლილი აქვს რამდენიმე ათასი ბავშვის ნახატი (კერშენშტაინერი) და ისე აქვს გამოყოფილი ხატვის განვითარების საფეხურები.

ბავშვთა მოქმედების შესწავლის მნიშვნელობის მეორე ასპექტი რომ არსებობს პირდაპირი კავშირი ამ უნარის განვითარებასა და ბავშვის საერთო ფსიქიკურ განვითარებას შორის. ხატვის თუ ძერწვის პროცესში ბავშვი იყენებს განსხვავებულ ფსიქიკურ პროცესებს: აღქმას, ყურადღებას, მეხსიერებას, აზროვნებას, წარმოსახვას. როგორც ვხედავთ, მასში ჩართულია ყველა შემეცნებითი პროცესი. მათი ასაკობრივი განვითარება უკუგავლენას ახდენს ხატვის ასაკობრივ განვითარებაზე.

ამ მეთოდის ღირსება იმაშია, რომ ის სრულიად თავისუფალია ექსპერიმენტის ხელოვნურობისაგან. მიღებული მასალა ასევე თავისუფალია გარეშე პირის გავლენისაგან, ამიტომ საბაბს არ იძლევა მკვლევარის მხრივ სუბიექტური დასკვნების გაკეთებისათვის. მიუხედავად ამისა, ამ მეთოდის დიდი ნაკლი ისაა, რომ მას მხოლოდ შედეგთან აქვს საქმე და ყურადღების გარეშეა დარჩენილი ის ფაქტი, თუ როგორ ქმნიდა ბავშვი ამ ნახატს ან ნაძერწს. ამ გარემოების გაუთვალისწინებლობამ კონკრეტული ნახატის ანალიზისას შეი-

ძლება შეცდომაში შეგვიყვანოს. მაგ, ხუთი წლის ბავშვის ნახატში ადამიანთა ფიგურები ძლივს არის მოსაზრული, ფურცელი სავსეა გაურკვეველი ხაზებით. შეიძლება ასეთი ბავშვი თურმე ომობანას თამაშობდა და სურათის ის კომპონენტები, რაც სურათზე ვერ გადაიტანა „სიტყვებით დაახასიათა“.

თავი 3

ბავშვის განვითარების ფაქტორები

3.1. თეორიები ბავშვის განვითარების შესახებ

როცა ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზე ვლაპარაკობთ, იმთავითვე დგება საკითხი-რის განვითარებაზეა ლაპარაკი? რა აქვს ბავშვს განსავითარებელი და მერე როგორ მიმდინარეობს მისი ფორმირების პროცესი? ეს კითხვები ბავშვის ფსიქოლოგიის თეორიულ ასპექტებს განეკუთვნებიან, მაგრამ დიდი მნიშვნელობა აქვთ პრატიკული კვლევა-ძიებისათვის. თეორიულ ასპექტში მათი გადაწყვეტა ფაქტობრივად წარმართავს მერე ბავშვის ფსიქიკის განვითარების კონკრეტული საკითხების კვლევას. როგორც ქვემოთ ვნახავთ, ეს სწორედ ის შემთხვევაა, როცა თეორია გზას უნათებს პრაქტიკას.

ფსიქიკური განვითარების შესაძლებლობა იმთავითვე უკავშირდება საკითხს — ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ფაქტორების შესახებ. მრავალ მკვლევარს აღუნიშნავს, რომ ახალდაბადებული ბავშვი სრულიად უსუსურია, მაგრამ დროთა განმავლობაში უაღრესად განვითარებულ არსებად იქცევა. ის იძენს ყველა იმ უნარებს და ითვისებს მთელ იმ ცოდნას, ადამიანთა მოდგმას რომ ახასიათებს. საკითხი სწორედ იმას ეხება თუ იმ უსუსურ ახალდაბადებულს არ გააჩნია განსავითარებელი და როგორ მიმდინარეობს განვითარების ეს პროცესი? ამ საკითხის შესახებ დაახლოებით ერთდაიმავე დროს გაჩნდა ორი ერთმანეთის გამომრიცხავი თეორია: **ნატივისტური**[1] და **ემპირისტული** თეორიე-

---

1. ნატივისტური თეორიის ფესვებს ანტიკური ხანის მოაზროვნეებთან მივყევართ (პლატონი, არისტოტელე), რომლებიც თვლიდნენ, რომ ბავშვებში დაბადებითვე მოცემულია გარკვეული ტიპის ადამიანად ჩამოყალიბების მონაცემები (მორჩილებისათვის, მბრძანებლობისათვის) და გარემოს მასში არაფრის შეცვლა არ შეუძლია. ეს მოსაზრებები ზოგიერთი ფილოსოფიური სისტემის ფარგლებში იყო გამოთქმული ვიდრე პედაგოგიკა დამოუკიდებელ მეცნიერებად ჩამოყალიბდებოდა XVII საიკუნეში.

ბი. ნატივისტური თეორია ამტკიცებს, რომ ბავშვი რომ იბადება მას მშობლებისაგან თან დაჰყვება ყველა ადამიანური უნარი. გარემო კი ხელსაყრელ პირობებს ქმნის მათი გაშლა-განვითარებისათვის. განვითარების მიმდინარეობაში გარემოს წვლილი იმაში გამოიხატება, რომ ხელსაყრელი პირობები შეუქმნას იმ თანდაყოლილ მონაცემთა გაშლას, სრულყოფილად გამოვლენას, რომლებიც ბავშვს თან დაჰყვნენ დაბადებიდანვე. როგორც ვხედავთ, ბავშვის ფსიქიკის ფორმირებაზე გარემო პირობების აქტიური ზემოქმედება, ამ ზემოქმედების შედეგად ახალ წარმონაქმნთა ფორმირება, ბავშვს მემკვიდრეობით რომ არ დაჰყოლია, ფაქტობრივად გამორიცხულია. დღეს ყველა აღიარებს, რომ ნატივისტურ თეორიაში თანდაყოლილი მონაცემები, რომლებსაც შინაგან ანუ ენდოგენურ ფაქტორებსაც უწოდებენ, გადაჭარბებულად არის შეფასებული. აქ საკითხი იმას კი არ ეხება დაჰყვება თუა არა ბავშვს რაიმე მონაცემი მემკვიდრეობით, რომელიც გარკვეულ გავლენას ახდენს მის განვითარებაზე. კარდინალური მნიშვნელობის საკითხი ისაა, რომ ძირითადი ფსიქიკური თვისებები ბავშვს მომავალში რომ უნდა განუვითარდნენ, გარემოს ზემოქმედებით არ ფორმირდებიან.

საკითხისადმი ასეთი მიდგომა, ცხადია, იმთავითვე გამორიცხავს ბავშვის პიროვნების ფორმირებაზე სოციალური გარემოს ზემოქმედებას. საქმეს არ შეცვლის იმის გულისხმობა, რომ ის რაც ბავშვს თან დაჰყვება მემკვიდრეობით აგრეთვე სოციალური გარემოს სერიოზული გავლენითაა ფიქსირებული. მემკვიდრეული ნიშანთვისებათა ჩამოყალიბება დროის დიდ ინტერვალს მოითხოვს და მერეც დიდხანს რჩება მყარი სახით ფიქსირებული. ამიტომ გამოდის, რომ სოციალურ გარემოში მიმდინარე შედარებით სწრაფი ცვლილებები ბავშვის პიროვნების ფორმირებაზე სერიოზულ გავლენას ვერ ახდენენ.

მეორე, ემპირისტული თეორია ზემოთაღწერილის საპირისპირო შეხედულებას აყენებს. ბავშვს დაბადების მომენტისათვის არაფერი ადამიანური მონაცემი არ გააჩნია. ის „სუფთა დაფას“ წარმოადგენს (ჯ. ლოკი). ეს შეხედულება, რომელიც სენსუალისტურ ფილოსოფიურ მიმდინარეობაში ჩაისახა ამტკიცებს, რომ ყველაფერი, რაც ცნობიერებაში ჩნდება შეგრძნებების გზით არის შემოსული. ამიტომ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმასა აქვს თუ რა დაიწერა იმ სუფთა დაფაზე.

შემდგომი კვლევის პროცესში გამოირკვა, და ამაზე ბიოლოგიამ უფრო ადრე მიუთითა ვიდრე პედაგოგიკამ, რომ არც ერთი ზემოთგანხ-

ილული თეორია არ არის სწორი. დარვინის ევოლუციური მოძღვრების თეორიაში დიდი როლი ეკუთვნის მემკვიდრეულ ფაქტორებს. მათი დიდი მნიშვნელობა აღიარებული იქნა არა მხოლოდ მცენარეთა და ცხოველთა სამყაროს განვითარებისათვი, არამედ ადამიანის ევოლიციისა და მისი ონტოგენეტური განვითარებისათვის. მეორე მხრივ, ბიოლოგიაში პირობითი რეფლექსების თეორიის მწყობრმა სისტემამ (ი. პავლოვი) დიდი მნიშვნელობა მიანიჭა გარე გამღიზიანებლებს დროებითი კავშირების წარმოშობაში, რომელთა გარეშეც პირობითი რეფლექსი არ აღმოცენდება. ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში გარემოს დიდ როლს ხაზი გაუსვა თანამედროვე ფილოსოფიამ და ამ აზრის გავლენის ზრდის კვალობაზე ნატივისტური თეორიის უსაფუძვლობა კიდევ უფრო გამოკვეთილი გახდა.

ამ ფონზე საჭირო იყო ისეთი თეორიის შექმნა, რომელიც არსებულ თეორიათა შორის წინააღმდეგობებს მოხსნიდა. ამ როლის შესრულება იკისრა ვ. შტერნის **კონვერგენციის თეორიამ.**[1] მასში ნაცადია ემპირისტული და ნატივისტური თეორიების ერთმანეთის საპირისპირო შეხედულებების შერიგება. ამ თეორიის მიხედვით, არამხოლოდ მთლიანად განვითარება, არამედ მისი ცალკე მოვლენაც განხილული უნდა იქნას როგორც შინაგან ტენდენციათა ისე გარე ზემოქმედებათა შენადედი. განვითარების ყოველ ფაქტში შინაგანიც მონაწილეობს და გარეგანიც, ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში ერთის როლი შეიძლება მეტი იყოს ვიდრე მეორისა. ბავშვს ყოველი განსავითარებელი ფუნქცია პოტენციური შესაძლებლობის, მიდრეკილების სახით დაჰყვება თან. მაგრამ ის რომ რეალობად იქცეს, განვითარდეს ამისათვის სჭირდება შეევსება. ასეთი შემავსებლის როლში გარემო გამოდის. ამ თეორიის აზრის საილუსტრაციოდ დ. უზნაძეს შემდეგი მაგალითი მოჰყავს. მემკვიდრეულ თვისებათა წყალობით გარკვეული მარცვლიდან მხოლოდ ერთი სახის მცენარე აღმოცენდება. ეს უკვე წინასწარ არის განსაზღვრული. მაგრამ ის თუ როგორ წარიმართება მერე ამ მცენარის განვითარება ეს უკვე გარემო პირობებზეა დამოკიდებული. გარე პირობათა იმ კომპლექსში, მცენარის განვითარებას რომ განა-

---

1. კონვერგენცია (ლათ. **konvergentis**) რისამე დამთხვევა, ამ შემთხვევაში, ბავშვის განვითარების პროცესში ენდოგენური და ეგზოგენური ფაქტორების თანხვდენა.

პირობებენ, შედის: მზის, წყლის, მიწის და სასუქის ზეგავლენა, სხვა მცენარეებთან კონკურენცია, მებაღის მზრუნველობა და ა.შ. თუ გარე პირობები არახელსაყრელი აღმოჩნდა მცენარე განვითარების მაგიერ შეიძლება დაიღუპოს კიდეც. ამგვარად, ამ თეორიაში თითქოს მოიხსნა ის წინააღმდეგობა ემპირიზმსა და ნატივიზმს რომ ახასიათებდათ. ის არა თუ აღიარებს (უშვებს) ორივე ფაქტორის მნიშვნელობას ბავშვის ფსიქიკური გავნითარებისათვის, არამედ გახაზავს მათი კონვერგენციის აუცილებლობას. განვითარებისათვის ორივე აუცილებელია.

მიუხედავად ამისა, არც კონვერგენციის თეორიაა ბავშვის ფსიქოლოგიისათვის მთლად დამაკმაყოფილებელი. კერძოდ, გაურკვეველია თუ რა აიძულებს შინაგან და გარეგან ფაქტორებს ბავშვის განვითარების პროცესში თანხვდენას. საქმე ისაა, რომ კონვერგენციის თეორიამ მიიღო ერთი მცდარი პოსტულატი, რომელიც ორივე წინანდელ თეორიას ახასიათებდა. სახელდობრ, შინაგანი და გარეგანი ფაქტორები ერთმანეთისაგან სრულიად დამოუკიდებელი რეალობებია, ერთს მეორისა არაფერი სცხია. ამიტომ ბავშვის განვითარების პროცესში მათი თანხვდენა შემთხვევაზეა დამოკიდებული. ეს კი ამ თეორიის აქილევსის ქუსლია. ამიტომ კორვენგენციის თეორიამ განვითარების შინაგანი და გარეგანი ფაქტორები მექანიკურად გააერთიანა.

ყურადღება უნდა მიექცეს იმ გარემოებას, რომ განვითარების ცნება აუცილებლობით გამოწვეულ ზრდას, წინსვლას გულისხმობს. განვითარება მასში მონაწილე ფაქტორთა შემთხვევით თანხვდენას ვერ დაეყრდნობა. განვითარებაში მონაწილე ფაქტორების თანხვდენა თუ აუცილებლობით არ არის გამოწვეული, მაშინ განვითარების მწყობრი, ლოგიკურად გამართული თეორიის აგება შეუძლებელი ხდება. კონვერგენციის თეორია შინაგან და გარეგან ფაქტორებს იმ სახით ღებულობს, როგორც ისინი ემპირიზმსა და ნატივიზმს აქვთ გააზრებული. კერძოდ, მათ შორის არაფერი არ არის საერთო, ისინი ერთმანეთს გამორიცხავენ. რაკი ეს ასეა, კონვერგენციის თეორიას არ შეუძლია გვიჩვენოს თუ განვითარებისათვის რატომაა აუცილებელი შინაგანი და გარეგანი ფაქტორების თანხვდენა.

ამ სიძნელის მოხსნა ნაცადია დ. უზნაძის მიერ წამოყენებულ **კოინციდენციის თეორიაში**. ეს თეორიაც ბავშვის განვითარებაში შინაგანი და გარეგანი ფაქტორების ერთიანობას აღიარებს. ამას კონვერგენციის თეორიაც ამტკიცებდა, მაგრამ არის ერთი მეტად მნიშ-

ვნელოვანი, პრინციპული ხასიათის პოსტულატი, რომელიც მათ ერთმანეთისაგან განასხვავებს. თუ კონვერგენციის თეორია ენდოგენურ და ეგზოგენურ ფაქტორებს განიხილავდა, როგორც ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელთ, რომლებიც ბავშვის განვითარების პროცესში შემთხვევით ხვდებიან ერთმანეთს, კოინციდენციის თეორია მათ შორის აუცილებელ შინაგან კავშირს გულისხმობს. განვითარების ის პოტენციური შესაძლებლობები, რომლებითაც ბავშვი იბადება, იმთავითვე გულისხმობენ გარემოში მათი განვითარებისათვის საჭირო პირობებს. შინაგან ფსიქოფიზიკურ ძალებს ამ გარემოსთან შეხვედრის დროს შეუძლიათ ამოქმედება და განვითარება.

ენდოგენური და ეგზოგენური ფაქტორების ერთიანობის საილუსტრაციოდ დ. უზნაძეს ასეთი მაგალითი მოჰყავს. ახალდაბადებულის თვალის აქტივობა, მისი ფუნქციობის განვითარება შესაძლებელია მასზე ელექტრომაგნიტური ტალღების ზემოქმედებით. ფიზიკური სინამდვილის სხვა კომპონენტი მასზე ზემოქმედებას ვერ მოახდენს. ამიტომ ბავშვი რომ იბადება მისი თვალის სტრუქტურა და ფუნქციობის შესაძლებლობა იმთავითვე გულისხმობს სინათლის არსებობას, რომელიც მისთვის გამღიზიანებელია. ამით ბავშვის თვალის მიმართ სინათლე პოტენციური შესაძლებლობაა, რომელიც თვალზე ზემოქმედებისას იქცევა აქტუალურ გამღიზიანებლად. ელექტრომაგნიტურ ტალღებს (სინათლე) ფერების შეგრძნება მხოლოდ თვალზე ზემოქმედებით შეუძლიათ გამოიწვიონ. თვალზე ზემოქმედების გარეშე ისინი მხოლოდ სინათლის გამომწვევ პოტენციურ გამღიზიანებლებს წარმოადგენენ.

დ. უზნაძის მიხედვით, ყოველ ცოცხალ ორგანიზმში იმთავითვეა მოცემული როგორც მისი რომელიმე შინაგანი ძალა, ისე ამ ძალაში ნაგულისხმევი გარე პირობაც. რა თქმა უნდა, აქტუალურად არც ძალაა მოცემული და არც გარე პირობა. ერთიც და მეორეც მხოლოდ პოტენციის სახით არსებობს. ამიტომ შინაგანისა და გარეგანის ერთიანობა ამ პოტენციურობაში უნდა ვეძიოთ.

ბავშვი რომ იბადება მასზე ის გამღიზიანებლები იწყებენ ზემოქმედებას, რომლებიც მოცემულ სოციალურ წრეში შემოღებული მოვლის წესის მიხედვით არიან შერჩეულნი. ეს შერჩევა კი ხანგრძლივი დაკვირვების შედეგად არის ჩამოყალიბებული და იწვევს არსებულ სოციალურ წრეში მნიშვნელოვნად ცნობილი შინაგანი ძალებისა და ფუნქციების აქტუალიზაციას. პოტენციური სახით მოცემულ ძალთაგან

ბავშვს სწორედ ისინი უვითარდებიან, რომლებიც ალმზრდელის, სოციალური წრის მიერაა შერჩეული და მის მიერ არსებითად მიჩნეული გარე პირობის ზეგავლენის ქვეშაა მოქცეული. ამის გამო, ეს ძალები პოტენციური მონაცემებიდან აქტუალურ თვისებებად ჩამოყალიბდებიან. ამიტომ განვითარების ყოველ საფეხურზე ბავშვის აქტუალურ ძალთა შემადგენლობა სოციალურადაა განსაზღვრული. ამაშია ადამიანის აღზრდის თავისებურება.

მაინც რა არის ის პოტენციური შესაძლებლობა, რომელიც ბავშვს დაბადებითვე დაჰყვება თან და რომელიც მერე მის განვითარებას ედება საფუძვლად? ადამიანს ხანგრძლივი განვითარების პროცესში ჩამოუყალიბდა მთელი რიგი თვისებები, რომელთა ერთობლიობას ადამიანის ფსიქიკას ვეძახით. ეს თვისებები გაფიქსირებულია და ბავშვს დაჰყვება როგორც განვითარების შესაძლებლობა. „თანამედროვე ადამიანის ბავშვს მემკვიდრეობით მოაქვს ის ფსიქო-ფიზიკური აგებულება და შესაძლებლობანი, რომელნიც ჩვენთვის – ზრდადასრულებული ადამიანებისათვის არის დამახასიათებელი. ამიტომ **მასში თავიდანვეა მოცემული ტენდენცია განვითარდეს** და ფსიქო-ფიზიკური აგებულებისა და შესაძლებლობის მიხედვით თანამედროვე ადამიანი გახდეს. ეს ტენდენცია თავს იჩენს თავისთავად, დიდი ინტენსივობით, ყოველგვარი გარეგანი ძალდატანების გარეშე“ (20, 43). ბავშვის ფსიქო-ფიზიკურ ძალთა განვითარებას სპონტანური ხასიათი აქვს, რაც გამოვლინდება **ფუნქციობის მოთხოვნილებაში** ასაკობრივი კანონზომიერებების შესატყვისად, მაგრამ კონკრეტულად როგორ ჩამოყალიბდება და გაფორმდება ეს შესაძლებლობები გარემო პირობებზეა დამოკიდებული.

3.2. განვითარების განმსაზღვრელი ფაქტორები

განვითარების უკვე განხილულ თეორიებში ორი ფაქტორია ნაგულისხმევი: ბიოლოგიური, თანშობილი ანუ მემკვიდრული და გარეგანი ფაქტორები. საქმეს არ ცვლის ის გარემოება, რომ ზოგი თეორია მხოლოდ ერთ მათგანს აღიარებს განვითარების ფაქტორად, ზოგი ორივეს. ერთი რამ ცხადია. სხვა, მესამე ფაქტორი არ არსებობს. ფსიქოლოგიის განვითარების კვალობაზე ორივე ფაქტორის მნიშვნელობა იქნა აღიარებული. ეს ყველაზე სწორი შეხედულებაა, მაგრამ მაინც ჩნდება იმის საჭიროება გაირკვეს თუ რას ვგულისხმობთ ბიოლოგიური ფაქტორების ცნებაში და რას გარეგან ფაქტორებში.

ბიოლოგიური ფაქტორი. ბავშვი იბადება გარკვეული ადამიანური მონაცემებით. ყველამ იცის თუ რამდენად უსუსურია ახალდაბადებული ბავშვი. ხანგრძლივი განვითარების პროცესში მისგან მაღალორგანიზებული ცოცხალი არსება-ადამიანი ყალიბდება. ახალდაბადებულ ბავშვში ბიოლოგიურია მისი ორგანიზმი. რაა მასში ისეთი, რომელსაც კარდინალური მნიშვნელობა აქვს ბავშვის შემდგომი განვითარებისათვის? ბავშვის ფიზიკური ორგანიზაცია დიდხანს განიცდის მომწიფებას. ამაში შედის მისი სხეულის აგებულება ანუ კონსტიტუცია, შინაგანი სეკრეციის აპარატი, სისხლის მიმოქცევის სისტემა და ცენტრალურ-ნერვული სისტემა. ამათგან რომელია გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონე ბავშვის განვითარებისათვის? ცხადია, გარკვეული მნიშვნელობა ყველასა აქვს, მაგრამ გადამწყვეტია, თავის ტვინის სტრუქტურა. თავის ტვინია ადამიანის როგორც გონებრივი ისე ფიზიკური აქტიობის ორგანო. ამიტომ სწორედ მასში უნდა იყოს როგორღაც ფიქსირებული განვითარების ის პოტენციური შესაძლებლობები, რომლებითაც ბავშვი იბადება. მაგრამ საკითხავია თანამედროვე ფსიქოლოგიას რა საბუთები გააჩნია ამის დასამტკიცებლად?

დღეისათვის გვაქვს უტყუარი საბუთები, რომლებიც გვიჩვენებენ, რომ სოციალურ გარემოს მხოლოდ ადამიანური ნასახებით აღჭურვილ არსებაზე ზემოქმედებისას შეუძლია ადძრას გაადამიანების პროცესი. გასაადამიანებელი თუ არ არის, მარტო გარემოს ახალშობილის გაადამიანება არ შეუძლია. ცხოველთა განვითარების კიბეზე ადამიანთან ფიზიკური ორგანიზაციითა და თავის ტვინის აგებულებით ყველაზე ახლოს ანტროპოიდები დგანან, კერძოდ კი შიმპანზე. და აი დაისვა საკითხი — რა იქნება თუ შიმპანზე ისეთ სოციალურ გარემოში მოხვდება, როგორშიც ადამიანის შვილი? შეუძლია თუ არა სოციალურ გარემოცვას შინპანზეს შვილიდან უფრო განვითარებული არსება გამოიყვანოს, ვიდრე გამოდიან ისინი, ბუნებრივ გარემოში გაზრდის დროს? ამის გამოსაკვლევი ექსპერიმენტებიც იქნა ჩატარებული. ამერიკელმა ცოლ-ქმარმა **ლ.-და ვ.კელოგებმა** და რუსმა ზოოფსიქოლოგმა **ნ.ლადიგინა-კოტსმა** ოჯახში გაზარდეს შიმპანზეს პატარა ნაშიერები.[1] არც ერთ მათგანს იმაზე მეტი განვითარება არ მიულია, რასაც მათი ტყიური „თანამოძმენი“ იღებენ.

---

1. მათი ნაშრომები ასეთი თანმიმდევრობით გამოქვეყნდა: 1) L.A. Keloag. W.W. Keloag. The Ape and the Child. L.L. 1933. 2) Н Н. Ладыгина Котс. Дитя шимпанзе и дитя человека. Москва 1935

ლადიგინა-კოტსმა ერთნახევარი წლის შიმპანზეს ნაშიერი ოჯახში გაზარდა ოთხ წლამდე. მას არაფერში არ ზღუდავდნენ. პირიქით, აჩვენებდნენ ყველაფერს, რასაც გარეშეები აკეთებდნენ, აძლევდნენ სათამაშოებს, უბიძგებდნენ იქითკენ, რომ მასაც გამოეყენებინა ის იარაღები, რასაც ოჯახის სხვა წევრები იყენებდნენ. მიმართავდნენ სიტყვიერ ახსნას. შიმპანზეს ყოველი ქცევა, რაც დამკვირვებლებს ეძლეოდა დღიურებში ფიქსირდებოდა. ათი წლის შემდეგ მკვლევარს საკუთარი შვილი ეყოლა, რომელიც დაახლოებით იმავე სიტუაციაში გაიზარდა შიმპანზე რომ იზრდებოდა. ბავშვზე დაკვირვების მონაცემებიც დღიურებში იყო შეტანილი. ამ ორი რიგის მასალის ურთიერთშედარებამ უჩვენა ის დიდი განსხვავება, რომელიც არსებობს ადამიანზე და ანტროპოიდზე სოციალური გარემოს ზემოქმედებას შორის.

პატარა შიმპანზე იონზე და ლადიგინა-კოტსის შვილზე რუდოლფზე (რუდი) დაკვირვებამ დაადასტურა მსგავსება ზოგიერთ უძველეს ფსიქიკურ პროცესთა გამოვლენაში (მაგ. ემოციები), იონმა შეიძინა ზოგიერთი ისეთი ჩვევა, რომელსაც ის ცხოვრების ბუნებრივ პირობებში ვერ შეიძენდა (ჩანგლით კარტოფილის ჭამა). რაც შეეხება მაღალ ფსიქიკურ პროცესებს, ისინი იონს აბსოლუტურად არ განუვითარდა. ისე როგორც მის ჯიშს სჩვევია, იონი სისტემატურად ბაძავდა ადამიანებს ამა თუ იმ საქმიანობის შესრულებაში. მაგრამ ეს მიბაძვა იყო გარეგნული და გააზრებულ მოქმედებამდე არ მიდიოდა. მას შეუძლია სველი ჩვარი გაუსვას მინას, რომელიც არა ნაკლებ ჭუჭყიანი დარჩება ამ ოპერაციის შემდეგაც, მიბაძოს დაგვას თუმცა ამით ნაგავი ოთახის ერთი კუთხიდან მეორეზე გადაადგილებაა და მეტი არაფერი. იონი ბევრს ეწვალა ჩაქუჩით მიეჭედა ლურსმანი, მაგრამ მიუხედავად სისტემატური მიბაძვისა, რომელიც გარეგნულად ადამიანისას ჰგავდა, ერთხელაც ვერ შეძლო ამის გაკეთება. იონი ვერ მიეჩვია გამართულ სიარულს, არასოდეს ბაძავდა ადამიანის ბგერებს. იგივე შედეგი მიიღეს კელოგებმაც.

უდავოა, რომ მარტო სოციალური გარემო ვერ განუვითარებს ინდივიდს ისეთ ნიშან-თვისებას, რომელიც მის გვარში არ არის (ლ. ვიგოტსკი). ის ნიშან-თვისება კი, რაც გვარშია ათასწლეულების განმავლობაში, ფიქსირდება და შთამომავლობას გადაეცემა, როგორც განვითარების პოტენციური შესაძლებლობა, როგორც ნასახები, რომლიდანაც გარემოს შეუძლია გამოძერწოს გვარისათვის დამახასიათებელი თვისებები.

გარემოს ფაქტორები. ისევ დგება საკითხი გარემოს ფაქტორების გადამწყვეტი მნიშვნელობის შესახებ ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში. თუ მათ არ შეუძლიათ შექმნა იმისა, რაც ბავშვის მშობლებს არ ახასიათებს, მაშინ მართლაც ისე ხომ არ არის საქმე, რომ ისინი მხოლოდ ხელსაყრელ პირობებს ქმნიდნენ იმის გამოსავლენად, რაც ბავშვში უკვე მოცემულია. რა არის ბოლოსდაბოლოს ფიქსირებული ბავშვის ცენტრალურ-ნერვულ სისტემაში და რა არა? გარკვეული პასუხი გასცა ამაზე ბუნების მიერ ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა.

დღეისათვის ცნობილია ათობით შემთხვევა, როცა პატარა ბავშვი მოხვდა ნადირთა შორის და წლების განმავლობაში მათთან იზრდებოდა. შემდეგ ისინი ისევ დაუბრუნდნენ საზოგადოებას. მათი უმეტესი ნაწილის ფსიქიკური განვითარების თავისებურებანი დასაწყისშივე იქნა სათანადოდ შესწავლილი და შემდგომი განვითარება კი კონტროლქვეშ აყვანილი. ინდოეთში მგლების ხროვიდან ორი ბავშვი გამოიყვანეს: სამი წლის ამალა და ცხრა წლის კამალა. უმცროსი გოგონა მალე მოკვდა. კამალამ 7 წლის განმავლობაში იცოცხლა. გოგონები, როცა სახლში მოიყვანეს, ცხოველს უფრო ჰგავდნენ ვიდრე ადამიანის შვილს: ოთხზე დადიოდნენ, დღე ურთიერთჩახუტებულებს კედელთან ეძინათ, ღამე ყმუოდნენ და სულ ტყეში გასაქცევად იყვნენ გამზადებულნი. ცხადია, ენას არ ფლობდნენ, მაღალი ფსიქიკური პროცესები კი სრულიად განუვითარებელი ჰქონდათ. სამაგიეროდ განვითარებიათ ის მონაცემები, რომლებიც გარეულ ცხოველებს სჭირდებათ: სიფრთხილე, შიში ადამიანების მიმართ, მეზობელ ოთახში შემოტანილი ხორცის სუნს გრძნობდნენ, უკეთ ვიდრე ადგილობრივი ბავშვები ხედავდნენ ღამე და ა.შ.

რა მოხდა? გოგონები, ისე როგორც სხვა ნადირთა შორის მოხვედრილი ბავშვი, ნორმალური ტვინით დაიბადნენ. მათ ცენტრალურ-ნერვულ სისტემაში ხომ იყო ფიქსირებული გაადამიანების შესაძლებლობა? დიახაც იყო. მთელი საქმე ისაა, რომ ეს შესაძლებლობანი მხოლოდ პოტენციური მონაცემებია. ისინი გარემომ უნდა ჩამოაყალიბოს აზროვნების, მეხსიერების, ნებისყოფის და ა.შ. უნარებად. გარემომ უნდა ჩამოაყალიბოს ადამიანის ძირითადი პიროვნული თვისებები. რომ შევადაროთ იონისა და კამალას მაგალითები ერთმანეთს ვნახავთ, რომ პირველს ადამიანურმა აღზრდამ არაფერი მისცა იმიტომ, რომ არცერთი ადამიანური უნარი განსავითარებლად მას არ დაჰყოლია. ის დარჩა ადამიანის მიერ გაზრდილ ცხოველად. კამალას კი თუმცა ადამიანად

ჩამოყალიბების პოტენციური შესაძლებლობები გააჩნდა, მაგრამ ისინი სრულებით არ განვითარდნენ, რადგან არ იყო სოციალური გარემო, რომელიც მათი ფორმირებისათვისაა საჭირო. მხეცის მიერ გაზრდილი ბავშვიდან ადამიანი არ გამოვიდა. მას სჭირდებოდა აღზრდა, რისი მიცემაც მის გამზრდელებს არ შეეძლოთ.

ბავშვის განვითარებისათვის აუცილებელია ბიოლოგიური მონაცემებისა და სოციალური გარემოს მჭიდრო ურთიერთობა. ტვინი (მემკვიდრეულ ნიშან-თვისებათა მატარებელი) უაღრესად პლასტიკურია და ადვილად ემორჩილება სწავლებასა და აღზრდას. ამით განსხვავდება ადამიანის ტვინი ცხოველის ტვინისაგან. „ცხოველის ტვინის ნივთიერების დიდი ნაწილი დაბადების მომენტისათვის უკვე „დაკავებულია“. მასში დამკვიდრებულია ინსტიქტების მექანიზმი, ე.ი. ქცევის ფორმა, რომელიც მემკვიდრეობით გადაეცემა. ბავშვის ტვინის დიდი ნაწილი „სუფთაა“ და მზადაა მიიღოს და დაიმკვიდროს ის, რასაც მას ცხოვრება და აღზრდა აძლევს. კიდევ მეტი, მეცნიერებმა დაამტკიცეს, რომ ცხოველის ტვინის ფორმირება ძირითადად დამთავრებულია დაბადების მომენტისათვის, ადამიანთან კი ეს პროცესი დაბადების შემდეგაც გრძელდება და დამოკიდებულია იმ პირობებზე, რომლებშიც ბავშვის განვითარება ხდება“ (51-31).

ფიქრობენ, რომ ადამიანის ტვინის სტრუქტურა არ შეცვლილა კრომანიონის რასის პერიოდიდან. ეს პერიოდი კი რამდენიმე ასეულ ათას წელს მოიცავს. ჩანს ევოლუციის ბიოლოგიურმა კანონებმა, არსებობისათვის ბრძოლაში ძლიერის გამარჯვებამ, ადამიანთა საზოგადოებაში დიდი ხანია დაკარგა ძალა. და ეს იმიტომ, რომ ადამიანი ბუნებაზე აქტიური ზემოქმედებით გარდაქმნის მას თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად.

ცხოველს ქცევის ორი სახის მექანიზმი დაჰყვება. უპირობო და პირობით კავშირებზე დამყარებული ინსტინქტები ან შეძენილი მოქმედებები. ადამიანს ორივე ეს მექანიზმი გააჩნია, თანაც მათი ხვედრითი წონა მის საქმიანობაში უმნიშვნელოა. ამათ გარდა, ადამიანს აქვს დიდძალი ცოდნა, უნარები, პიროვნული ნიშნები, რომლებიც მას მიღებული აქვს სოციალური გარემოს ზემოქმედებით. ის „მიითვისებს“ მთელ იმ ცოდნა-გამოცდილებას, რაც ადამიანთა საზოგადოებას დაუგროვებია (ა. ლეონტიევი). ბავშვის განვითარება ამ გამოცდილების „მითვისებას“ მიჰყავს. „მითვისების“ ეს პროცესი არ არის პასიური აქტი. ბავშვი

სოციალური გამოცდილების დაუფლების პროცესში გარდაიქმნება და ვითარდება თანდათანობით.

ცხადია, ამ დიდი კულტურული მემკვიდრეობის ათვისება ბავშვს დამოუკიდებლად არ შეუძლია. ის მას გადმოაქვს უფროსებისაგან მათ საქმიანობაზე დაკვირვების გზით. ენის დაუფლების გზით ის ეზიარება საზოგადოებრივ გამოცდილებას, ცოდნას. დღეისათვის საზოგადოებრივი გამოცდილების დაუფლების ძირითადი საშუალება არის სწავლება.

3.3. სწავლების წამყვანი როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში

ბავშვს მზა სახით არც რაიმე ადამიანური უნარი დაჰყვება და არც ცოდნა ჩვევები. რასაც ადამიანი ინდივიდუალური განვითარების პროცესში იძენს „კვდება“ მის სიკვდილთან ერთად და მის შვილს მემკვიდრეობით არ გადაეცემა. როგორც ითქვა, ის, რასაც ბავშვი მშობლებისაგან ილებს მემკვიდრეობით, არის ადამიანური უნარებისა და პიროვნული თვისებების განვითარების პოტენციური შესაძლებლობები. მათ სჭირდებათ განვითარება, რაც ხორციელდება ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში, ბავშვის გარემოსთან ურთიერთობის პროცესში. მაინც რაში გამოიხატება გარემოს ეს ზემოქმედება? მთავარი აქ ისაა, რომ ბავშვი სწავლობს. ის სწავლობს იმ ადამიანებისაგან, რომელთა შორის ის ტრიალებს. განვითარების იმ საფეხურზეც, როცა საზოგადოებაში არავითარი სასწავლო დაწესებულება არ არსებობდა, ბავშვი სწავლობდა. ის სწავლობდა მშობლებისაგან და ყველა იმათგან, რომლებთანაც მას ურთიერთობა უხდებოდა. ის სწავლობდა სხვების საქმიანობაზე დაკვირვებით, მათი ახსნა-განმარტებით, ზოგიერთი რამის პირდაპირი სწავლებით. ასეთი სწავლა სტიქიურ ხასიათს ატარებდა. გარდა იმისა, რომ ყოველი მშობელი თავის ინდივიდუალურ გამოცდილებას ეყრდნობოდა, და ამ მხრივ მათ შორის დიდი განსხვავება იყო, ის რასაც ბავშვებს ასწავლიდნენ სრულებითაც არ უწევდა ანგარიშს იმას, ხელს უწყობდა ის ბავშვის განვითარებას თუ არა.

ორგანიზებულ სწავლებასა და აღზრდას (საბავშვო ბაღი, სკოლა) მიზნად აქვს არა მხოლოდ მისცეს ბავშვს ცოდნა და განუვითაროს საჭირო უნარ-ჩვევები, არამედ ხელი შეუწყოს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების მთელ პროცესს, მისი პიროვნების ფორმირების პრო-

ცესს. ისმება კითხვა – როგორ არის ეს შესაძლებელი? ცნობილია, რომ ბავშვს ყველაფერს ვერ ასწავლი. მას შეუძლია ის მასალა აითვისოს, რაც მის ასაკს შეეფერება. ბავშვს უნდა გააჩნდეს ის უნარები, რომლებიც მიწოდებული სიძნელის მასალის ასათვისებლადაა საჭირო. სწავლების დანიშნულება იმაშია, რომ ამ დროს მას ორგანიზებული სახით, სისტემატურად მიეწოდება მეცნიერების საფუძვლები, იმ ცოდნა-გამოცდილების ელემენტები, რაც კაცობრიობას დაუგროვებია.

მაგრამ ბავშვის სწავლებას აქვს მეორე ასპექტიც და, უნდა ითქვას, უფრო მნიშვნელოვანი ვიდრე პირველი. ეს ისაა, რომ სწავლება ანვითარებს ბავშვის ფსიქიკას, აყალიბებს მის პიროვნულ თვისებებს.

სწავლებისა და განვითარების ურთიერთობის პრობლემა არც ისე ახალია. ასოციაციური ფსიქოლოგიის ბატონობის პერიოდიდან (მთელი XIX საუკუნე) დღემდე ეს პრობლემა მკვლევართა ყურადღების ცენტრშია. ცხადია, გამოთქმული იქნა სხვადასხვა, ზოგჯერ ერთმანეთის საწინააღმდეგო აზრები. სწავლებისა და განვითარების ურთიერთობების შესახებ თეორიების არსს განაპირობებდა ის თუ როგორ იყო გაგებული თვითონ სწავლებისა და განვითარების მოვლენები. თავიდანვე ჩამოყალიბდა შეხედულება, რომლის მიხედვით სწავლება და განვითარება ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელი პროცესებია. ცხადია, ასეთი გაგება გამორიცხავდა მათ შორის შინაგანი, აუცილებლობებით ნაკარნახევი დამოკიდებულებების არსებობას. განვითარებას თავისი შინაგანი კანონზომიერება გააჩნია, რომელიც მომწიფების სახით მიმდინარეობს. სწავლება კი გაგებულია, როგორც უკვე მომწიფებულ უნარებზე დაყრდნობით ბავშვისათვის ცოდნის მიწოდება. ამიტომ ბავშვის გონებრივი განვითარების ანალიზისას ცდილობდნენ გამოეყოთ ის, რაც განვითარებას ეკუთვნოდა, იმისაგან რაც სწავლებამ შეიტანა მასში.

შემდეგში ჩამოყალიბდა ამ თეორიის სახესხვაობა, რომელიც ბავშვის ფსიქოლოგიის მიერ მოპოვებული ფაქტების გავლენით აღიარებდა უდაო დამოკიდებულებას, რომელიც სწავლებასა და განვითარებას შორის არსებობს. მაგრამ ეს დამოკიდებულება ცალმხრივი გამოვიდა. უდაოდ იქნა მიჩნეული სწავლების დამოკიდებულება მომწიფებისაგან. ყველა ასაკის ბავშვს ვერ ასწავლი კითხვას, წერას, არითმეტიკულ ოპერაციებს. საჭიროა ბავშვის უნარების გარკვეულ დონემდე მომწიფება, რომ ის კითხვას, წერას და არითმეტიკულ მოქმედებებს დაეუფლოს. დაშვებული იქნა მომწიფებაზე სწავლების დამოკიდებულება.

განვითარება წინ უძღვის სწავლებას, სწავლება კი ზედნაშენია განვითარებით მიღწეული მომწიფების დონისა. გამოდის. რომ „სწავლება კუდში მიჩანჩალებს განვითარებას“ (39, 224). სწავლებისა და განვითარების ურთიერთდამოკიდებულების ასეთ გაგებაში სწორია ერთი რამ. ბავშვის შინაგანმა მომწიფებამ უნდა მიაღწიოს გარკვეულ დონეს, რომ სწავლება გახდეს შესაძლებელი. „მართლაც არსებობს სწავლების ქვედა ზღურბლი, რომლის ქვემოთაც ის შეუძლებელია“ (ვიგოტსკი). მაგრამ ამ თეორიაში უგულვებელყოფილია სწავლების გავლენა განვითარებაზე, რასაც მერე სამწუხარო შეცდომები მოჰყვა.

განვითარების სწავლებაზე დამოუკიდებლობის თეორიის მიხედვით (ე. მოიმანი, ჟ. პიაჟე), როგორც ითქვა, სწავლებისათვის განვითარების (მომწიფების) გარკვეულ დონეს უსათუოდ აქვს მნიშვნელობა. ამ უკანასკნელს თავისი შინაგანი კანონზომიერება გააჩნია, რომელზეც სწავლება ვერავითარ გავლენას ვერ ახდენს. ჟ. პიაჟე ამტკიცებს, რომ ბავშვის აზროვნების განვითარება აუცილებლობით გაივლის გარკვეულ სტადიებს, დამოუკიდებლად იმისა, ასწავლიან მას თუ არა. ამ შეხედულებაში მომწიფების სწავლებისადმი დამოუკიდებლობის მტკიცება ლოგიკურ დასასრულამდეა მიყვანილი.

მეორე შეხედულება, რომელიც დროში პირველს უსწრებს და ასოციაციურ ფსიქოლოგიას ეკუთვნის, საერთოდ აიგივებს სწავლებასა და განვითარებას. ასოციაციური ფსიქოლოგია ადამიანის განვითარებას განიხილავდა, როგორც წარმოდგენათა შორის კავშირების (ასოციაციების) დამყარებას. მისთვის ადამიანის მთელი ცნობიერება ასოციაციურად ერთმანეთთან დაკავშირებულ წარმოდგენათა ერთობლიობაა. სწავლებაც სხვა არაფერია თუ არა ისევ წარმოდგენათ შორის კავშირების დამყარება. თუ ორივე ფაქტობრივად ერთი და იგივე პროცესია, მაშინ აზრი არა აქვს მათ შორის დამოკიდებულების ძიებას. ისინი ერთმანეთს ემთხვევიან. „აქ ერთმანეთს ერწყმიან სწავლება და განვითარება, ხდება ორივე პროცესის გაიგივება“ (39, 228).

სწავლებასა და განვითარებას შორის არსებული დამოკიდებულების შესახებ გამოთქმულ მესამე თეორიაში ნაცადია წინანდელი თეორიების ორი უკიდურესი პოზიციის შერიგება (კ. კოფკა). **კოფკას** მიხედვით განვითარებას გააჩნია ორმაგი ბუნება. განვითარებაში შეიძლება დავინახოთ განვითარება, როგორც მომწიფება და განვითარება, როგორც სწავლება. ახალი თეორია წინანდელ დიამეტრულად ერთმანეთის სა-

პირისპირო თეორიებზე კი არ ამაღლდა, არამედ, როგორც ლ. ვიგოტსკი მიუთითებს, მათ შუა ჩადგა. შერიგება მათი, რომლებიც ერთმანეთის გამორიცხავენ შეუძლებელი აღმოჩნდა.

მესამე თეორიაში მაინცაა მოცემული იმის აღიარება, რომ სწავლება როგორღაც გავლენას ახდენს მომწიფებაზე და ეს იმიტომ, რომ სწავლების დროს წარმოიშვება ახალი სტრუქტურა და სრულყოფილი ხდება ძველი სტრუქტურები. თუ ბიჰევიორისტული ფსიქოლოგისათვის სწავლება მექანიკური პროცესია, რომელსაც ცდისა და შეცდომის გზით მივყევართ სასურველი შედეგისაკენ, ახალი თეორია უშვებს, რომ ყოველი ახალი სტრუქტურა არ არის დამოკიდებული მასში შემავალ ელემენტებზე. ის მეტს შეიცავს ვიდრე შემადგენელი ელემენტები ცალ-ცალკე. ამიტომ ასეთი სტრუქურის გადატანა შეიძლება მრავალ მსგავს მასალაზე. „თუ ჩვენ საბეჭდ მანქანაზე წერას დავეუფლებით ჩვენი ცნობიერების საერთო სტრუქტურაში ეს ვერაფერს შეცვლის. მაგრამ თუ ჩვენ დავეუფლებით: ვთქვათ, აზროვნების ახალ მეთოდს, (სტრუქტურის ახალ ტიპს), მაშინ ეს საშუალებას მოგვცემს შევასრულოთ არა მხოლოდ ის მოქმედება, რომელიც იყო უშუალოდ სწავლების ობიექტი, არამედ შეუდარებლად უფრო მეტი. ის საშუალებას მოგვცემს შორს გავცდეთ იმ უშუალო შედეგებს, რომლებიც სწავლებამ მოგვცა“ (39, 230). დასკვნა, რომელიც აქედან გამოდის მეტად საყურადღებოა. „სწავლება შეიძლება არა მხოლოდ უკან მიჰყვებოდეს განვითარებას, არა მხოლოდ ფეხდაფეხ მიდიოდეს მასთან ერთად, არამედ წინ მიუძღოდეს მას, ეწეოდეს მას წინ და იწვევდეს მასში ახალ წარმონაქმნებს“ (39, 231). ეს დასკვნა, რომელიც ახალი თეორიიდან გამოდის, უაღრესად ღირებულია სწავლებისა და განვითარების ურთიერთობის საკითხის გასარკვევად.

სწავლებისა და განვითარების ურთიერთობის შესახებ მეოთხე თეორია თვითონ ლ. ვიგოტსკის ეკუთვნის. ის არა მხოლოდ უშვებს მათ შორის მჭიდრო ურთიერთობის არსებობას, არამედ კატეგორიულად ამტკიცებს, რომ ამ ურთიერთობაში წამყვანი როლი სწავლებას ეკუთვნის. ლ. ვიგოტსკი აკრიტიკებს თანადროულ ფსიქოლოგიას, რომელიც ბავშვის ფსიქიკური განვითარების დონეს არკვევდა და სწავლებას ამ დონეზე აგებდა. განვითარების დონის განსაზღვრის საშუალებას წარმოადგენენ გარკვეული ტესტები, რომელთაც ბავშვები დამოუკიდებლად წყვეტდნენ. ამ გზით მხოლოდ იმის დადგენა შეიძლე-

ბოდა თუ დღეისათვის რა შეუძლია ბავშვს, რა იცის მან. „ცხადია ამ მეთოდით ჩვენ შეგვიძლია დავადგინოთ მხოლოდ ის, რაც ბავშვს დღეისათვის მომწიფებული აქვს. ჩვენ ვადგენთ მხოლოდ მისი **აქტუალური მომწიფების დონეს.** მაგრამ განვითარების მდგომარეობა არასოდეს არ განისაზღვრება მხოლოდ მისი მომწიფებული ნაწილით. ფსიქოლოგმა განვითარების მდგომარეობის განსაზღვრისას აუცილებლად უნდა მიიღოს მხედველობაში არა მხოლოდ მომწიფებული, არამედ მომწიფებადი ფუნქციაც, არა მხოლოდ აქტუალური დონე, არამედ განვითარების უახლოესი ზონაც“ (39, 246, 247).

განვითარების უახლოესი ზონის დასადგენად ასეთი მეთოდი უნდა გამოვიყენოთ. დავუშვათ, რომ ერთი და იმავე ასაკის ორ ბავშვს აღმოაჩნდა 8 წლის ასაკისათვის დამახასიათებელი განვითარების დონე. ახლა ამ ბავშვებს მივაწოდოთ ზემო ასაკისათვის გათვალისწინებული ტესტები, რომელთაც ისინი ცადია, დამოუკიდებლად ვერ გადაწყვეტენ. ალმოვუჩინოთ მათ დახმარება: მივცეთ მიმახვედრებელი კითხვები, ვუჩვენოთ ამოცანის გადაწყვეტის დასაწყისი და ა.შ. აღმოჩნდება, რომ ერთი მათგანი გადაწყვეტს 9, ხოლო მეორე 12 წლამდე ასაკის ბავშვებისათვის გათვალისწინებულ ტესტებს. „ეს განსხვავება გონებრივ ასაკსა ანუ აქტუალური განვითარების დონესა, რომელიც დგინდება დამოუკიდებლად გადაწყვეტილი ამოცანების მიხედვით და იმ დონეს შორის, რომელსაც ბავშვი აღწევს არა დამოუკიდებლად, არამედ თანამშრომლობით, განსაზღვრავს განვითარების უახლოეს ზონას. ჩვენს მაგალითში ეს ზონა ერთი ბავშვისათვის გამოიხატება რიცხვით 4, ხოლო მეორესათვის 1-ით“ (39, 247). ცხადია, ასეთი ბავშვები განვითარების ერთ დონეზე არ დგანან. სკოლაში ისინი განსხვავებულ წარმატებებს უჩვენებენ, თუმცა გონებრივი ასაკი ერთი აქვთ. ლ. ვიგოტსკი თვლის, რომ „განვითარების უახლოეს ზონას უფრო არსებითი მნიშვნელობა აქვს ინტელექტუალური განვითარების დინამიკისა და წარმატებით სწავლებისათვის, ვიდრე მათი განვითარების აქტუალურ დონეს“ (39, 247).

განვითარების უახლოესი ზონა ესაა განვითარება დაწყებულ, მოძრაობაში მოსულ, მაგრამ ჯერ კიდევ მოუმწიფებელ ძალთა სარბიელი. ისინი მალე, ხვალ-ზეგ მომწიფდებიან ფუნქციობისათვის. „გამოკვლევები უეჭველად გვიჩვენებენ, რომ ის, რაც იმყოფება მოცემული ასაკის ერთი სტადიის განვითარების უახლოეს ზონაში რეალიზირდება და

გადადის მეორე სტადიის აქტუალური განვითარების დონეში". „ბავშვობის ასაკში მხოლოდ ის სწავლებაა კარგი, რომელიც წინ უსწრებს განვითარებას და მიჰყავს იგი" (39, 250). სწავლებისას განვითარების უახლეს ზონაზე ორიენტირება იმას არ ნიშნავს, რომ აქტუალური განვითარების დონე უყურადღებოდ დავტოვოთ. „საკითხი მომწიფებული ფუნქციების შესახებ ძალაში რჩება. ჩვენ ყოველთვის უნდა განვსაზღვროთ სწავლების ქვედა ზღურბლი. მაგრამ საქმე ამითი არ მთავრდება . ჩვენ უნდა შეგვეძლოს სწავლების ზედა ზღურბლის განსაზღვრაც. მხოლოდ ამ ზღურბლებს შორის შეიძლება იყოს სწავლება ნაყოფიერი. მხოლოდ მათ შორისაა მოთავსებული მოცემული საგნის სწავლების ოპტიმალური პერიოდი. პედაგოგიკა ორიენტირებული უნდა იყოს ბავშვის განვითარების არა გუშინდელ, არამედ ხვალინდელ დღეზე" (39, 251).

ამგვარად, „სწავლება მხოლოდ მაშინაა კარგი, როცა ის წინ მიუძღვის განვითარებას. მაშინ განვითარება იღვიძებს და ცხოვრებაში გზას უხსნის მთელ რიგ ფუნქციებს, რომლებიც იმყოფიან მომწიფების სტადიაში, განვითარების უახლოეს ზონაში. ამით განსხვავდება ბავშვის სწავლება ცხოველის დრესურისაგან" (39, 252). ამგვარად, ლ. ვიგოტსკის შეხედულების ორიგინალობა ისაა, რომ მანამდე არც ერთ ფსიქოლოგს არ გაუხაზავს ასე მკაცრად სწავლების წამყვანი როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში.

თუ ამ თეორიას ლოგიკურ დასასრულამდე მივიყვანთ, ვნახავთ, რომ სწავლებას ორმხრივი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის განვითარებისათვის. პირდაპირი, ის ხელს უწყობს იმ ძალთა მომწიფებას განვითარების უახლოეს ზონაში რომ იმყოფებიან. ესაა სწავლების პირდაპირი გავლენა ბავშვის ფსიქიკური მომწიფების მიმდინარეობაზე. მეორეა მისი არაპირდაპირი გავლენა ფსიქიკურ განვითარებაზე. საქმე ისაა, რომ განვითარების უახლოეს ზონაში მოქცეული შესაძლებლობების სწავლების გავლენით მომწიფების შემდეგ. ეს ზონა კი არ ქრება. მის ადგილს მომწიფება დაწყებული ახალი ძალები იკავებენ. ეს დინამიური პროცესია. განვითარების უახლოეს ზონაში ახალი ძალები შემოდიან იმის კვალობაზე თუ სხვები როგორ მწიფდებიან და აქტუალური განვითარების დონედ იქცევიან. ეს პროცესი ასე ხდება შეუწყვეტლად სანამ ახალგაზრდის ფსიქიკური მომწიფება არ დამთავრდება.

3.4. სენზიტივური პერიოდის ცნება

განვითარების უახლოესი ზონის ცნება ნაყოფიერი აღმოჩნდა ე.წ. განვითარების **სენზიტივური პერიოდის** ცნების უკეთ გასააზრებლად. საქმე ისაა, რომ ეს ცნება ფსიქოლოგიაში და პედაგოგიკაში ბიოლოგიიდან შემოვიდა. მისი არსი შემდეგშია: ფრნგმა ბიოლოგმა **დე ფრიზმა** შეამჩნია, რომ იმისდა მიხედვით, თუ ჭუპრის განვითარების რომელ პერიოდში იწყებენ მის კვებას ფუტკრის რძით, ან დედალი ფუტკარი გამოდის ან დედა ფუტკარი. მხოლოდ დედა ფუტკარს აქვს სასქესო ორგანოები და შეუძლია კვერცხის დება. აქედან გაკეთდა დასკვნა-ინტოგენეტურ განვითარებაში არის პერიოდები, როცა ორგანიზმი განსაკუთრებით მგრძნობიარეა ამა თუ იმ ზემოქმედებისადმი. ამ პერიოდში განხორციელებული ზემოქმედება იძლევა ყველაზე კარგ შედეგს, განვითარება ყველაზე სწრაფად ამ დროს მიმდინარეობს. თუ განვითარებაზე ზრუნვას ამ პერიოდის დადგომამდე ან მისი გავლის შემდეგ დავიწყებთ შედეგი ან სულ არ იქნება ანდა თუ იქნა უმნიშვნელო.

განვითარების სენზიტივური პერიოდის ცნება პედაგოგიკაშიც იქნა გადმოტანილი (**გ.ფორტუნი, მ.მონტესორი**). აღნიშნული იქნა, რომ ბავშვის მიმართ ეს ცნება კანონიერია, რომ ონტოგენეტურ განვითარებაში არის პერიოდები, როცა ბავშვის ფსიქიკურ ძალთა წინსვლა განსაკუთრებით შესამჩნევია. თუ კი ამ პერიოდებში განვახორციელებთ ბავშვზე სწორ პედაგოგიურ ზემოქმედებას, შედეგიც კარგი მიიღება.

განვითარების სენზიტივური პერიოდის ცნების ადამიანის განვითარებაზე გადმოტანამ, თავის დროზე, კრიტიკული დამოკიდებულება გამოიწვია. ამტკიცებდნენ, რომ ცხოველთა სამყაროში დადგენილი კანონზომიერება დაუსაბუთებლად იქნა გადატანილი ადამიანის განვითარებაზე, სადაც გადამწყვეტ ფაქტორს ბიოლოგიური კი არა სოციალური გარემო თამაშობს. მართლაც, არაფრით იყო დასაბუთებული ბავშვის განვითარებაში სენზიტივური პერიოდების არსებობა. მარტო ემპირიული დაკვირვება, რომ ზოგ ასაკში ზოგიერთი ფუნქცია უფრო სწრაფად ვითარდება, ვიდრე სხვა დროს, ამის დასასაბუთებლად საკმარისი არ იყო, კონკრეტულად არ ჩანდა თუ რა ედო საფუძვლად სენზიტივური პერიოდის არსებობას. ლ. ვიგოტსკიმ კი სენზიტივობის ცნება განვითარების უახლოეს ზონას დაუკავშირა და ამით გასაგები გახადა თუ

რატომ დგება ონტოგენეტური განვითარების პროცესში სენზიტივური პერიოდები.

სწავლება ყველაზე ნაყოფიერია მაშინ, როცა ის ხორციელდება განვითარების უახლოესი ზონის ფარგლებში. „ამ პერიოდში მომხდარი მოვლენები ზემოქმედებას ახდენენ განვითარების მთელ მსვლელობაზე და იწვევენ მასში ამა თუ იმ სახის ღრმა ცვლილებებს. სხვა პერიოდებში იგივე პირობები შეიძლება იყვნენ ნეიტრალურნი. ან შეიძლება განვითარების მსვლელობაზე მოახდინონ საწინააღმდეგო მოქმედება. სენზიტივური პერიოდები მთლიანად ემთხვევიან იმას, რასაც ჩვენ ვუწოდეთ სწავლების ოპტიმალური პერიოდები“ (39, 252). ამგვარად, სენზიტივური პერიოდის წარმოქმნა განვითარების უახლოესი ზონის არსებობას დაუკავშირდა. ამ ზონის წარმოშობასა და მის მომწიფებაზე სოციალური გარემოს, განსაკუთრებით სწავლების გავლენა უეჭველად იქნა დასაბუთებული. ამით ბიოლოგიური კანონზომიერების ადამიანის განვითარებაზე გადმოტანას მეცნიერული დასაბუთება მიეცა და ჩამოშორდა მას ის მექანიცისტური სარჩული, რაზეც ადრე უსაყვედურებდნენ სხვა ავტორებს.

თავი 4

ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია

4.1. ასაკის პერიოდიზაციის ცნება

ბავშვის ფსიქოლოგიის ყველა კურსში განვითარების პოზიტიურ დახასიათებამდე, როგორც წესი, მოცემულია ბავშვის ფსიქიკური განვითარების პერიოდიზაცია. ეს შემთხვევითი მოვლენა არ არის. ბავშვის განვითარება ხანგრძლივი პროცესია, თანაც ეს არ არის სწორხაზოვანი პროცესი, რომელიც რაოდენობრივ ცვლილებათა დაგროვების გზით მიმდინარეობს. არის წლები, როცა ეს მართლაც ასე ხდება, მაგრამ ისეთი პერიოდებიც დგება, როდესაც განვითარებაში ახალი ფუნქცია ჩაერთვის და იგი განვითარების მთელ პროცესს ახალ მიმართულებას აძლევს. მკვლევარმა უნდა იცოდეს თუ როგორ შეისწავლოს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების მთელი გზა, რა პერიოდები, დროის რა მონაკვეთ-

ები გამოჰყოს იქიდან, რომლებიც გარკვეული ერთგვარობით ხასიათდებიან. შეიძლება ასეთი პერიოდების მთლიანობაში შესწავლა. არადა, მდგომარეობა რთულდება. თუ გავყვებით მთელი იმ მასალის ანალიზს, რომელიც ბავშვის დაბადებიდან ზრდის დამთავრებამდე გროვდება, მაშინ ფაქტების ზღვაში ორიენტირება შეუძლებელი იქნება. ამგვარად, საჭიროა ბავშვობის წლებიდან დროის ისეთი მონაკვეთების გამოყოფა, რომელთაგან თითოეული გარკვეული ერთგვაროვნებით ხასიათდებიან. შედარებით ერთიდაიგივე ფუნქციების განვითარებას აქვს ადგილი. ასეთი პერიოდების შესწავლა მთლიანობაში ბავშვის განვითარების მთელ გზას გაგვითვალისწინებდა.

მაგრამ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების პერიოდების გამოყოფის წინაშე უდიდესი სიძნელე დგება. რას ნიშნავს ბავშვის განვითარების პერიოდების გამოყოფა? როგორ განვასხვაოთ ერთი პერიოდი მეორისაგან? ეს რომ გავაკეთოთ ბავშვის ფსიქიკური განვითარება შესწავლილი უნდა გვქონდეს. პერიოდების გამოყოფა შეიძლება იქიდან, რაც უკვე იცი. რაც არ იცი იქიდან ვერაფერს გამოყოფ. ამგვარად, მკვლევარი გარკვეული დილემის წინაშე დგება. როგორც დ. უზნაძე მიუთითებდა, „გამოდის რომ კვლევის დაწყებისათვის ბავშვობის ხანის პერიოდიზაცია საჭირო, ხოლო პერიოდიზაციის მოხდენისათვის კვლევის დასრულებაა აუცილებელი, ე.ი. ბავშვის განვითარების შესწავლას პერიოდების დადგენა უნდა უსწრებდეს წინ, ხოლო პერიოდების დადგენას ბავშვის განვითარების შესწავლა“ (24,33).

რა გამოსავალი არსებობს ამ უაღრესად რთული მდგომარეობიდან? დ. უზნაძის აზრით, გამოსავალი ერთია. ბავშვობის, ასაკის პერიოდიზაცია უნდა იყოს ორგვარი. „ერთი წინასწარი, რომელიც კვლევას უნდა უსწრებდეს წინ, რათა მკვლევარს იმთავითვე გარკვეული საორიენტაციო ხაზები ჰქონდეს მომავალი კვლევა-ძიებისათვის მეორე-საბოლოო, რომელიც მხოლოდ კვლევის შედეგად შეიძლება იქნეს მიღებული“ (24, 34). მაშასადამე, წინასწარი პერიოდიზაცია ერთგვარი ორიენტირის როლს უნდა ასრულებდეს მკვლევარისათვის. მისი სისწორე დაზუსტდება და საბოლოო სახეს მიიღებს კვლევის დამთავრების შემდეგ.

მაგრამ პერიოდიზაციის ჩატარების წინაშე წამოჭრილი სიძნელე მთლიანად მაინც არ იხსნება. კვლავ დგება პრობლემა – რის საფუძველზე უნდა მოვახდინოთ ის წინასწარი პერიოდიზაციაც? რომ ის

გავაკეთოთ რაღაც ხომ უნდა ვიცოდეთ ბავშვის განვითარების შესახებ და ეს რაღაც ისე სერიოზული უნდა იყოს, რომ ბავშვის ხანგრძლივი განვითარებიდან რამდენიმე პერიოდის გამოყოფის საშუალება უნდა მოგვცეს. ცხადია, ასეთი რამ არ შეიძლება იყოს კვლევით მიღებული ცოდნა. როგორც ითქვა, პერიოდიზაციის (სრულის თუ არასრულის) მოხდენის გარეშე ბავშვის ფსიქიკური განვითარების შესწავლა შეუძლებელია. მაშინ რა წყარო არსებობს ისეთი, რომელზე დაყრდნობითაც შეიძლება გაკეთდეს წინასწარი პერიოდიზაცია? ასეთი შეიძლება იყოს კაცობრიობის გამოცდილება. ბავშვის ფსიქოლოგია ერთი საუკუნეა რაც არსებობს, მაშინ, როცა ადამიანები ათეული ათასი წლის განმავლობაში უვლიან თავიანთ შვილებს.

შვილების მოვლის საქმე თანდათანობით დაიხვეწა. ადამიანებმა ყურადღება მიაქციეს რიგ მნიშვნელოვან შინაგან და გარეგან ფაქტორებს, რომელთაც ძირეული მნიშვნელობა აქვთ ბავშვის განვითარებაში და იწყეს მათი გამოყენება, მათთვის ხელის შეწყობა, საჭირო შემთხვევაში მათი მოქმედების გაძლიერება ან შესუსტება და ამ სახით გამოყენება. დ. უზნაძე სხვა ადგილას, როცა ასაკობრივ გარემოზე მსჯელობს, წერს „ხანგრძლივ ისტორიულ პროცესში ასეთი ასაკობრივი გარემოს შემუშავება სტიქიურად მიმდინარეობდა. შეუფერებელი სტიმულები ცოცხალ ორგანიზმს ღუპავდა და თანდათანობით, ხანგრძლივი გამოცდილების პროცესში თითოეული ასაკისათვის მეტად თუ ნაკლებად შესაფერისი სტიმულების წრე ყალიბდებოდა. უეჭველია, ასაკობრივი გარემოს შინაარსის კონსოლიდაცია ასეთი სტიქიური პროცესის შედეგად უნდა მომხდარიყო“ (24, 39). უნდა ვიფიქროთ, რომ ამგვარი ხალხური გამოცდილება შვილების მოვლისა და აღზრდისა საგრძნობი დასაყრდენი უნდა იყოს ბავშვის განვითარების წინასწარი პერიოდიზაციის ჩასატარებლად.

მაინც რა უნდა დაედოს საფუძვლად პერიოდიზაციის ცდას? ხომ უნდა ავიღოთ რაღაც ნიშანი, ფაქტორი (გარეგანი, შინაგანი თუ ორივე ერთად), რომელიც განვითარების პერიოდებს გარკვეულ შინაარსს აძლევს, რომელიც მათი ერთმანეთისაგან გამიჯვნის შესაძლებლობას მოგვცემს. უკვე ვიცით, რომ პერიოდიზაციის პრინციპი არ უნდა იყოს აღებული განვითარების ფაქტიური შინაარსიდან. ის, პირიქით, თვითონ განვითარების პროცესს უნდა განსაზღვრავდეს. დ. უზნაძე წერს. „პერიოდიზაციის პრინციპად უეჭველია ისეთი რამ უნდა იქნას აღებული,

რომელიც თვითონ ამ ნიშნების, ე.ი. განვითარების კონკრეტი შინაარსის საფუძველს წარმოადგენს, რაც მათ თავისებურებას განსაზღვრავს, რაც მთელი განვითარების მიმდინარეობას მიმართულებასა და შინაარსს აძლევს და ამის გამო უფრო ფართოა და უფრო პირველადი, ვიდრე განვითარების თითოეული საფეხურის კონკრეტი შინაარსი". (24,34). დიახ! პერიოდიზაციის პრინციპად ისეთი რამ უნდა იყოს აღებული, რაც განვითარების მიმდინარეობასა და შინაარსს განსაზღვრავს. ამგვარად, პერიოდიზაციის შედეგად გამოყოფილი პერიოდები ამ საფუძვლის მოქმედების რეზულტატი უნდა იყოს.

პერიოდიზაციის მრავალი ცდაა ცნობილი. საკმაო ხნის განმავლობაში პერიოდიზაციის საფუძვლად იღებდნენ განვითარების ან შინაგან (ბიოლოგიურ) ან გარეგან (სოციალურ) ფაქტორს და როგორც ბავშვის ფსიქოლოგიის შემდგომმა განვითარებამ გვიჩვენა, ასეთი ცდები მარცხით დამთავრდა. ამის საილუსტრაციოდ არ არის აუცილებელი კლასიფიკაციის ყველა ცდა იქნას მიმოხილული. საკმარისია რამდენიმე კლასიკური ნიმუშის ჩვენება.

ბიოლოგიური კლასიფიკაციების ნიმუშად **შტრაცისა და პ. ბლონსკის** კლასიფიკაციები მოაქვთ ხოლმე. სხვა ავტორთა ცდები განსხვავებულ საფუძვლებს ეყრდნობიან, მაგრამ პრინციპულად იმავე გზას ადგანან და იგივე ნაკლი ახასიათებთ, რაც ზემოთაღნიშნულ კლასიფიკაციებს.

შტრაციმ კლასიფიკაციას საფუძვლად დაუდო ბავშვის ორგანიზმის ზრდის გარკვეული თავისებურება. ცნობილია, რომ ბავშვის სიმაღლეში და სისქეში ზრდა (დაგრძელება და დამრგვალება) თანაზომიერად არ მიმდინარეობს. არის წლები, როცა დაგრძელების ტემპი მაღალია, დამრგვალებისა კი სუსტი. სამაგიეროდ, რამდენიმე წლის შემდეგ მდგომარეობა საპირისპიროდ იცვლება — დამრგვალების ტემპი მატულობს, დაგრძელებისა კი საკმაოდ კლებულობს. ბავშვობის წლებში დაგრძელებისა და დამრგვალების პერიოდები რამდენჯერმე ცვლიან ერთმანეთს. შტრაციმ ბავშვობის პერიოდიზაციის საფუძვლად ეს ფაქტი გამოიყენა. ამის მიხედვით, ის ბავშვის განვითარებაში ოთხ პერიოდს გამოყოფს: პირველი — ძუძუს ხანა (პირველი წელი). ეს პერიოდი ხასიათდება ორგანიზმის სიმაღლეში ინტენსიური ზრდით. მეორე პერიოდი — ნეიტრალური ხანა (2-7 წლები), რომელიც თავის მხრივ ორად იყოფა: პირველი — დამრგვალების ხანა (2-4 წ.), როდესაც

დაგრძელების პროცესი სუსტდება და დაგრძელების ხანად (5-7 წ.). ამ დროს, პირიქით, დამრგვალება სუსტდება და დაგრძელება ძლიერდება. მესამე პერიოდია – მეორე ბავშვობის ხანა (სქესობრივ მომწიფებამდე) და მეოთხე – სქესობრივი სიმწიფის ხანა.

პ. ბლონსკიმ კლასიფიკაციის საფუძვლად სხვა ბიოლოგიური ნიშანი აიღო – კბილების ამოსვლა და მათი შეცვლა. ავტორის აზრით, ეს ნიშანი ობიექტურია, ყველა ბავშვთან ერთ დროს დგება და დაახლოებით ერთნაირად მიმდინარეობს. ამ ნიშნის მიხედვით, ისიც ოთხ პერიოდს გამოყოფს. პირველი – დედის მუცლის ხანა; მეორე – უკბილო ბავშვობის ხანა; მესამე – ძუძუს კბილების ხანა; მეოთხე – მუდმივი კბილების ხანა.

როგორც სამართლიანად მიუთითებენ ბავშვის ფსიქოლოგიის მკვლევარები (დ. უზნაძე, ლ. ვიგოტსკი და სხვ.), შტრაცის და ბლონსკის მიერ აღებული ბიოლოგიური ნიშნები ბავშვის განვითარების ყველა რომელობითად განსხვავებულ საფეხურებს ვერ იჭერს. მაგალითად, ბლონსკისათვის 8 წლის ბავშვი და 17 წლის ჭაბუკი ერთ ასაკობრივ საფეხურზე თავსდებიან (მუდმივი კბილების ხანა), რაც ყოვლად გაუმართლებელია. რაც შეეხება შტრაცის კლასიფიკაციას. მას ერთი აღებული პრინციპი (დაგრძელება და დამრგვალება) არ ჰყოფნის და მეორეს იშველიებს (სქესობრივ მომწიფებას). ცხადია, ასეთი კლასიფიკაციები ნაძალადევია და არ გამოხატავენ საქმის ფაქტობრივ ვითარებას. გარდა ამისა, არაფრით დასტურდება, რომ კბილების ამოჭრა ან დაგრძელება და დამრგვალება ისეთი მნიშვნელოვანი ბიოლოგიური ფაქტორები იყვნენ, რომ ბავშვის ფსიქიკური განვითარებისათვის განსაკუთრებული ღირებულება ჰქონდეთ.

ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაციის შესახებ ორიგინალური შეხედულება წამოაყენა **ლ. ვიგოტსკიმ**. მისი აზრით, ბავშვის ფსიქიკური განვითარება არათანაბარზომიერად მიმდინარეობს. არის ბავშვობის წლები, როცა განვითარება შედარებით ნელა, ცვლილებების თანდათანობითი დაგროვების გზით ხდება. ამას ვიგოტსკი ბავშვის განვითარების სტაბილურ პერიოდებს უწოდებს. თითოეული პერიოდი რამდენიმე წელს მოიცავს ხოლმე. „აქ მეტად თუ ნაკლებად ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში, რომელიც რამდენიმე წელს მოიცავს, არ ხდება რაიმე ფუნდამენტური, მკვეთრი ძვრები და ცვლილებები, რომელიც ბავშვის მთელი პიროვნების შეცვლას იწვევს“ (40, 248). სტაბილურ ასაკში

თანდათანობით გროვდება „მიკროსკოპული ცვლილებები“ და როცა განვითარება გარკვეულ ზღვარს მიაღწევს, როცა საკმაოდ დიდი რაოდენობის ცვლილებები დაგროვდება, ხდება ახალი სახის ასაკობრივი ახალწარმონაქმნის წარმოშობა. აქ მოკლე დროის განმავლობაში იცვლება ბავშვის მთელი პიროვნება. „განვითარება ღებულობს მძაფრ, მკვეთრ, ზოგჯერ კატასტროფულ ხასიათს. მომხდარი ცვლილებებით ის მოგვაგონებს მოვლენათა რევოლუციურ მიმდინარეობას, როგორც მიმდინარე ცვლილებათა ტემპით ისე მომხდარი შეცვლის მნიშვნელობითაც. ეს ბავშვის განვითარების შემობრუნების პუნქტია, რომელიც ზოგჯერ მწვავე კრიზისის ფორმას ღებულობს“. (40, 249). ასეთი კრიზისული პერიოდის დადგომა ყოველთვის არ არის ადვილი დასანახი, მაგრამ მოვლენები სწრაფად ვითარდებიან და ამ პერიოდის შუაში კულმინაციურ წერტილს აღწევენ და ადვილი შესამჩნევი ხდება ბავშვის პიროვნებაში მომხდარი რადიკალური ცვლილება. ამ დროს ბავშვები ძნელადაღსაზრდელობასაც კი ამჟღავნებენ.

ბავშვის განვითარების კრიზისული პერიოდებისათვის დამახასიათებელია ის, რომ აქ განვითარება ნეგატიურ სახეს იღებს. ბავშვი კარგავს იმას, რაც სტაბილურ პერიოდში შეუძენია. ამავე დროს ადგილი არა აქვს რაიმე ახალი სახის ქცევის, ინტერესის, მისწრაფების წარმოშობას. ესაა საქმის ფაქტიური ვითარება, რომელიც მოვლენათა ზედაპირზე ძევს. სინამდვილეში კი კრიზისული პერიოდის დანიშნულება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე გარედან ჩანს. ბავშვის განვითარების პროცესში ბევრი ახალწარმონაქმნი წარმოიშობა, რომელიც სერიოზულად ცვლის ბავშვის პიროვნებას. ყოველი სტაბილური პერიოდი სადღაც უნდა დამთავრდეს, რადგან განვითარებაში მნიშვნელოვანი ახალი წარმონაქმნი უნდა გაჩნდეს. ეს ხდება კრიზისულ პერიოდში. ამიტომ ფაქტობრივად აქ ისეთი რაღაცა ხდება, რაც განვითარებას ახალ მიმართულებას აძლევს, აქ ეყრება საფუძველი ახალ სტაბილურ პერიოდს, რომელიც წინანდელს ცვლის. „ყოველი ნეგატიური სიმპტომის უკან პოზიტიური შინაარსი იმალება, რომელიც ჩვეულებრივ ახალ უფრო მაღალ ფორმაზე გადასვლაში მდგომარეობს“ (40, 354). ის რაც კრიზისულ პერიოდში ჩნდება ამ პერიოდშივე ირღვევა, ისპობა. ის მხოლოდ საფუძველს უყრის შემდგომი სტაბილური პერიოდის წარმოშობასა და მისი განვითარების მიმდინარეობისათვის მიმართულების მიცემას.

საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ლ. ვიგოტსკი ბავშვის ფსი-

ქიკურ განვითარებას განიხილავს, როგორც სოციალური გარემოს ზემოქმედებით თანშობილი პოტენციური შესაძლებლობების განვითარების პროცესს. ამასთან განვითარებისათვის წამყვანი მნიშვნელობა სოციალური გარემოს ზემოქმედებასა აქვს. მისი აზრით, ყოველი ასაკობრივი პერიოდის დასაწყისში იქმნება სრულიად განსაკუთრებული, ერთადერთი და განუმეორებელი დამოკიდებულება ბავშვსა და გარემოს , პირველ რიგში სოციალურ გარემოს შორის. „ამ მიმართებას ჩვენ ვუწოდებთ ამ ასაკში **განვითარების სოციალურ სიტუაციას**“ — წერს ვიგოტსკი. „განვითარების სოციალური სიტუაცია წარმოადგენს ამოსავალ პუნქტს ყველა დინამიკური ცვლილებისათვის, რომელიც განვითარებაში ხდება მოცემული პერიოდის განმავლობაში. ის მთლიანად და სავსებით განსაზღვრავს იმ ფორმებსა და გზას, რომელთა საშუალებით ბავშვი იძენს ახალ პიროვნულ თვისებებს, ითვისებს რა მათ სოციალური სინამდვილიდან, როგორც განვითარების ძირითად წყაროდან. ეს არის გზა, რომლითაც სოციალური იქცევა ინდივიდუალურად“ (40, 258-259).

განვითარების სოციალური სიტუაცია განსაზღვრავს ბავშვის სოციალურ ყოფიერებას, ბავშვსა და სოციალურ გარემოს შორის დამოკიდებულებას. ყოველი ასაკის შესატყვისი განვითარების სოციალური სიტუაცია ცვლის ბავშვის პიროვნებას. ბავშვი ახლა სხვაა, ვიდრე წინა ასაკობრივ საფეხურზე იყო. მისი განვითარება უფრო წინ არის წასული როგორც რაოდენობრივად, ისე რომელობითად. ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, ლ. ვიგოტსკის კლასიფიკაციაში ბავშვის განვითარების სტაბილურ, მეტად თუ ნაკლებად ხანგრძლივ პერიოდებთან ერთად კრიზისულებიც შედის. საბოლოოდ ლ. ვიგოტსკის კლასიფიკაცია ასეთ სახეს იღებს: 1. ახალდაბადებულობის კრიზისი, ჩვილი ბავშვის ასაკი (2 თვე – 1 წ.); 2. ერთი წლის კრიზისი, ადრეული ბავშვობა (1-3 წლები); 3. სამი წლის კრიზისი, სკოლამდელი ასაკი (3-7 წლები); 4. 7 წლის კრიზისი, სასკოლო ასაკი; 5. ცამეტი წლის კრიზისი, პუბერტატული პერიოდი (14-18 წლები). 6. ჩვიდმეტი წლის კრიზისი. (40, 256).

ლ. ვიგოტსკის კლასიფიკაცია საგრძნობლად განსხვავებულია წინამორბედთა მცდელობისაგან. მან პირველად სცადა ბავშვის განვითარებაში სოციალური გარემოს ზემოქმედებით აღძრული ფსიქიკური გარდაქმნების რომელობითად განსხვავებული საფეხურები გამოეყო. ამასთან საყურადღებოა ისიც, რომ განვითარების მთელი გზა ვიგ-

ოტსკისათვის არის ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბების გზა. ამ გზას გააჩნია როგორც სტაბილური განვითარების შედარებით ხანგრძლივი, ისე მძაფრი რყევების მოკლე პერიოდები. განვითარებაში წამყვანია სოციალური გარემო. ყოველი ასაკობრივი პერიოდი განსხვავებულ სოციალურ გარემოს გულისხმობს. ეს არის მხოლოდ ამ პერიოდისათვის განკუთვნილი უნიკალური სოციალური გარემო.

ლ. ვიგოტსკის კლასიფიკაცია უდაოდ საყურადღებოა. მის მიმართ გამოთქმული შენიშვნებიდან საყურადღებოა დ. უზნაძის მოსაზრება. ის ამ კლასიფიკაციაში ორ ნაკლს ხედავს: პირველი, ასაკობრივი საფეხურების გამოყოფა, როგორც ამას ვიგოტსკი აკეთებს, მხოლოდ ბავშვის შესწავლის შედეგად შეიძლება იქნას გათვალისწინებული, რისი ვარგისობაც ზემოთ უკვე უარვყავით. მეორე და უფრო მნიშვნელოვანი შენიშვნა ისაა, რომ ვიგოტსკისთან გარემო იმთავითვე მზამზარეული სახითაა მოცემული. ასეთი გარემო კი „არავითარ ანგარიშს არ უწევს თვით ბავშვს“.

მართალია, ვიგოტსკი ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ ყოველ ასაკს თავისი შესატყვისი გარემო აქვს, რომელიც ერთადერთი და განუმეორებელია. მაგრამ ფრჩხილების გახსნა და იმისი ჩვენება თუ როგორი უნდა იყოს ეს გარემო, მას არ დასცალდა.

ასევე ორიგინალური და უაღრესად საყურადღებოა ბავშვობის პერიოდის დ. უზნაძისეული კლასიფიკაცია. ის წინამორბედთა მიერ ჩატარებული კლასიფიკაციების გულდასმითი ანალიზის შედეგად იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ მათგან არც ერთი არ არის დამაკმაყოფილებელი. მან კლასიფიკაციის პრინციპად აიღო სრულიად ახალი ფაქტორი, რომელიც თავისთავში აერთიანებს როგორც ბავშვის შინაგან მონაცემებს, ისე სოციალურ გარემოსაც. **ესაა ბავშვის ასაკობრივი გარემო.**

4.2. ასაკობრივი გარემო

ცხოველის ნაშიერი რომ იბადება მას ინსტინქტთა ისეთი მარაგი დაჰყვება, რომ სიცოცხლის შენარჩუნება არ უჭირს, თუ მშობელი ცოცხალი ეყოლა. დაბადებიდან ცოტა ხნის შემდეგ ის თვითონ მიდის და იწყებს დედის ძუძუს წოვას. ახალდაბადებული ბავშვის მდგომარეობა სრულიად განსხვავებულია. მას ინსტიქტთა საკმაოდ შეზღუდული მარაგი გააჩნია და თუ არა მშობლის მიერ განსაკუთრებული ზომების

მილება იგი სწრაფად დაილუპება. ადამიანის შვილს დედის ძუძუსთან დამოუკიდებლად მისვლა და წოვა მთელი წელი არ შეუძლია და შიმშილით მოკვდება, თუ დედა არ დაეხმარა და თვითონ არ მიაწოდა ძუძუ.

ახალდაბადებული ბავშვის კიდევ ერთი დამახასიათებელი თავისებურება ისაა, რომ ის დიდხანს საჭიროებს განვითარებას. არ არსებობს მეორე ცოცხალი არსება, რომელსაც ისე ხანგრძლივი განვითარება სჭირდებოდეს, როგორც ადამიანის შვილს სჭირდება. ორი ათეული წელი მაინცაა საჭირო რათა ის ნასახები, რომლებიც მან მშობლებისაგან მიიღო მემკვიდრეობით, მთლიანად განვითარდნენ. როგორია ადამიანის ამ უსუსური ახალშობილის ასაკობრივი განვითარება, რა ფაქტორი თამაშობს გადამწყვეტ როლს იმაში, რომ ის არ იღუპება? რადგან კარგადაა ცნობილი, რომ ფიზიკური გარემო სრულებითაც არ უწევს ანგარიშს მის უსუსურობას, მის უკიდურეს განუვითარებლობას?

ცხადია, ადგილი რომ არ ჰქონდეს მშობლების მხრივ განსაკუთრებულ ზრუნვას მათი ჩვილის განვითარებაზე, ის უსათუოდ დაიღუპებოდა. მშობლების მეცადინეობა არა მხოლოდ იცავს ბავშვს მავნე გარეგანი ზემოქმედებისაგან და ამდენად უნარჩუნებს მას სიცოცხლეს, არამედ ამასთან ერთად უქმნის მას ოპტიმალურ პირობებს განვითარებისათვის. კონკრეტულად რაში გამოიხატება მშობლების ეს ზრუნვა? ახასიათებს რა მშობლების მიერ ბავშვისათვის შექმნილ განსაკუთრებულ გარემოს დ. უზნაძე მიუთითებს, რომ ბავშვის დაბადებიდან ფიზიკური გარემო უშუალოდ არ იწყებს მასზე ზემოქმედებას. ყველა ძლიერი გამღიზიანებელი, რომლებიც გარემოდან მომდინარეობენ ისეა შერბილებული, მათგან ისეთებია შერჩეული, რომლებიც ჩვილი ბავშვისათვის ასატანია. ამას აკეთებენ მშობლები ოჯახში. სადაც შეიძლება ტემპერატურის, სინათლის, ხმაურისა და სხვა გამღიზიანებელთა რეგულირება ისე, რომ ის ბავშვისათვის ასატანი იყოს. დ. უზნაძე წერს: „. ახალდაბადებული ბავშვი ნამდვილ ფიზიკურ გარემოში კი არ იწყებს ცხოვრებას, არამედ, პირველ რიგში, და, განსაკუთრებით, იმ გამღიზიანებელთა სამკვიდროში, რომელნიც როგორც რაოდენობის, ისე რომელობის მხრივაც, მისი აღმზრდელების მიერაა იმთავითვე განსაზღვრული. მაშასადამე, დაბადების აქტი ბავშვს ფიზიკური გარემოს უშუალო ზემოქმედების ქვეშ როდი აყენებს, არამედ სოციალური გარემოს ზემოქმედების ქვეშ, რომელიც გარე გამღიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს და, რამდენადაც შესაძლოა, ახალდაბადებულის ორგა-

ნიზმზე ისეთებს ამოქმედებს, რომ მის შინაგან ძალებს შეესატყვისებოდნენ და, მაშასადამე, მათი განვითარების შესაძლებლობას იძლეოდნენ.

ამრიგად, ბავშვის განვითარება იმიტომ ხდება შესაძლებელი, რომ იგი იმთავითვე ფიზიკურს კი არა, სოციალურ გარემოში იწყებს და განაგრძობს ცხოვრებას“ (24, 38).

ბავშვისათვის შექმნილი ასაკობრივი გარემო თანდათანობით იცვლება. მასში ახალ-ახალი ელემენტები შემოდიან, მაგრამ თვით ფიზიკური გამღიზიანებლებიც სოციალურ ფუნქციას ასრულებენ, ხელს უწყობენ ბავშვის ფსიქო-ფიზიკურ შესაძლებლობათა სულ უფრო და უფრო ინტენსიურ განვითარებას. ხაზს უსვამს რა ამ გარემოებას, დ. უზნაძე წერს „მაშასადამე, თითოეულ ასაკს თავისი სპეციფიკური გარემო აქვს, რომელიც ფიზიკური სინამდვილის ხასიათი კი არა, უწინარეს ყოვლისა, სოციალურადაა განსაზღვრული. ბავშვის განვითარება, რომელიც მხოლოდ შინაგანისა და გარეგანის არსებითი კოინციდენციის ნიადაგზეა შესაძლებელი, სოციალურად განსაზღვრული ასაკობრივი გარემოს ზემოქმედების პირობებში ხორციელდება“ (24, 38).

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა დგება ამასთან დაკავშირებით. თუ ფიზიკური სინამდვილე ბრმად კი არ მოქმედებს ბავშვზე, არამედ შეცვლილი ან შერბილებულ სახით, თუ ფიზიკური სინამდვილიდან შერჩეულია გარკვეული სახის გამღიზიანებლები, მაშინ დგება კითხვა როგორ ხდება მათი შერჩევა? რატომ და რა სახით ვუცვლით სახეს გარემოს გამღიზიანებლებს? ამ კითხვაზე მხოლოდ ერთი პასუხის გაცემა შეიძლება. ბავშვის გარშემო ისეთ სოციალურ გარემოს ვქმნით, რომელიც მის შინაგან ძალთა განვითარებისათვის არის შესატყვისი. ბავშვი ადამიანური ტვინით იბადება, რომელიც მას ყველა ფსიქიკური პროცესის განვითარების შესაძლებლობას აძლევს. ეს შესაძლებლობები ანუ ნასაები დაბადებისთანავე იწყებენ განვითარებას და სულ უფრო და უფრო ინტენსიურად იწყებენ ფორმირებას ბავშვის ასაკთან ერთად. თანაც მათი ინტენსიური განვითარება ბავშვის სიცოცხლის სხვადასხვა წელზე მოდის. ამიტომ ასაკობრივი გარემო სულ იცვლება და სერიოზულ მოწესრიგებას მოითხოვს. მისი მოწესრიგება მაშინაა შესაძლებელი თუ იცი ბავშვის ასაკობრივი განვითარების თავისებურებები. ამგვარად „. .ერთი მხრივ, ბავშვის ძალთა განვითარება მასზე მომქმედ ასაკობრივ გარემოზეა დამოკიდებული, ხოლო მეორე მხრივ, თვითონ ასაკობრივი გარემოს შინაარსი ბავშვის ძალთა განვითარების დონით განისაზღვრება“ (24, 39).

ამგვარად, ასაკობრივი გარემოს შექმნა მოითხოვს ბავშვის განვითარების ყოველ პერიოდში მის შინაგან ძალთა საფუძვლიან ცოდნას. რას ნიშნავს ბავშვის შინაგანი ძალები? ეს არის იმ ფსიქიკურ პროცესთა ერთობლიობა, რომელთაგან ნაწილს ადრე აქვს განვითარება დაწყებული, ნაწილი ახლა იწყებს ამას, ზოგმა უკვე განვლო განვითარების სენზიტივური პერიოდი, ზოგისთვის იგი ახლა იწყება და ა.შ. თითქმის არასოდეს არ ხდება ისე, რომ ბავშვის ყველა ფსიქიკური ფუნქცია ერთდროულად, ერთი ინტენსივობითა და ერთი დონით ვითარდებოდეს. ამიტომ ბავშვის ასაკობრივი გარემო იმდაგვარად უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ ბავშვის ფსიქიკურ ძალთა განვითარების ეს მრავალპლანიანობა და განსხვავებულდონიანობა იქნას გათვალისწინებული. ეს არ არის ადვილი საქმე. ბავშვის განვითარების ყოველი წლისათვის უნდა ვიცოდეთ ყოველი ფსიქიკური ფუნქციის განვითარების თავისებურება. მაგრამ აქ ისევ დგება პრობლემატური საკითხი – რას ნიშნავს ყოველი ფსიქიკური ფუნქციის განვითარების თავისებურება? ბავშვის ფსიქოლოგიას თავისუფლად შეუძლია დაადგინოს ყოველ მოცემულ პერიოდში ბავშვის ნებისმიერი ფუნქციის: აღქმის, ყურადღების, აზროვნების, მეხსიერების და ა.შ. განვითარების დონე, მაგრამ საკითხავია, იქნება ასეთი შესწავლა დამაკმაყოფილებელი ასაკობრივი გარემოს მოსაწესრიგებლად?

ასაკობრივი გარემო იმის კონსტანტაციით ვერ დაკმაყოფილდება თუ განვითარების რა დონეზეა ამჟამად ბავშვი, ასაკობრივი გარემო ყოველთვის პერსპექტივის გათვალისწინებით იქმნება. ამ გარემომ საკმაო ხნის განმავლობაში (წელი ან წლები) უნდა უზრუნველყოს ბავშვის ფსიქიკურ ძალთა განვითარება. ამიტომ ჩვენ გვჭირდება არა მხოლოდ იმის ცოდნა, თუ როგორია ბავშვის ფსიქიკურ ძალთა განვითარების დონე, არამედ ისიც თუ როგორი იქნება ის ამ ასაკობრივი გარემოს მთელ პერიოდში. კიდევ მეტი, არ არის საკმარისი ვიცოდეთ თუ როგორია ბავშვის ფსიქიკურ პროცესთა განვითარების ბუნებრივი ტემპი. მაგალითად, 2-4 წლის ბავშვის ასაკობრივი გარემოს შესაქმნელად არ კმარა იმის ცოდნა თუ როგორ განვითარდება ორიდან სამი და სამიდან ოთხი წლის ბავშვის აზროვნება. აუცილებელია იმის ცოდნა თუ როგორ ვითარდება ის პედაგოგიური ზემოქმედების, სპეციალურად ორგანიზებული გარემოს ზემოქმედების შედეგად.

პედაგოგიური გარემო უნდა ითვალისწინებდეს ასაკობრივ გარე-

მოში შემავალ ფაქტორთა ისეთ კომბინაციას, რომელიც ოპტიმალურ პირობებს ქმნის განვითარებაში მოსულ ფსიქიკურ ძალთა რაც შეიძლება ჩქარა მომწიფებისათვის. ყოველ ასაკობრივ გარემოს თავისი წვლილი უნდა შეჰქონდეს ამ საქმეში. ნათქვამიდან გამომდის, რომ არ კმარა ვიცოდეთ თუ როგორ ვითარდება 2-4 წლის ბავშვის აზროვნება ჩვეულებრივ პირობებში, უფროსებთან ურთიერთობის პროცესში. საჭიროა გამოვარკვიოთ თუ როგორ ვითარდება ის როცა ბავშვის ირგვლივ შევქმნით ისეთ გარემოს, რომელიც აიძულებს მას მეტი იფიქროს, მეტად აამოქმედოს თავისი ინტელექტუალური ძალები, ვიდრე ამას ის ჩვეულებრივ პირობებში გააკეთებდა. ასეთი ფაქტორები შეიძლება იყვნენ: დიდაქტიკური სათამაშოები, სურათები დაჯგუფებისათვის, გეომეტრიული ფიგურების გაცნობა და საერთოდ, მათემატიკური წარმოდგენების განსავითარებელი მასალა და ა.შ. რა კომპონენტებისაგან შევქმნათ ასაკობრივი გარემო და როგორ გამოვიყენოთ ისინი, სერიოზულ კვლევას მოითხოვს.

ასაკობრივი გარემოს შექმნა არ არის ან მარტო ფსიქოლოგიური ან მარტო პედაგოგიური პრობლემა. ის პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის შესაყარზე, მათი შეხების ადგილას მდებარეობს. ამიტომ ის არის განვითარების ფსიქოლოგიის პრობლემა. ასეთი გამოკვლევები საშუალოდ ცოტაა. უფრო მეტად გამოიყენება ბავშვის ფსიქოლოგიური განვითარების შესახებ არსებული ექსპერიმენტული გამოკვლევები. მათ თავისი დანიშნულება გააჩნიათ. მაგრამ ასეთივე ექსპერიმენტული მონაცემები იმის შესახებ, თუ ასაკობრივად სპეციალურად ორგანიზებული ზემოქმედების პროცესში როგორ ვითარდებიან ბავშვის ცალკეული ფსიქიკური პროცესები, როგორ მიმდინარეობს მისი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბება, ცოტა გვაქვს. არადა, ასაკობრივი გარემოს ორგანიზებისათვის სწორედ ასეთი მონაცემებია საჭირო.

განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენენ პედაგოგიური ზემოქმედების პროცესში ბავშვის ფსიქიკურ ძალთა განვითარების შესახებ ექსპერიმენტული მონაცემები სკოლამდელ ასაკში. საქმე ისაა, რომ ამ ასაკში იწყებს განვითარებას ყველა ფსიქიკური ფუნქცია, ეყრება საფუძველი პიროვნულ თვისებებს და თანაც ბავშვი სწორედ ამ ასაკშია ყველაზე უსუსური თავისი ფსიქო-ფიზიკური ორგანიზაციით. ამავე დროს განვითარების ტემპი ამ ასაკში ყველაზე მაღალია და რასაც ამ დროს დაკარგავს ბავშვი განვითარების შესაძლებლობაში, შეიძლება ძნელი ასანაზღაურებელი გახდეს მერე.

დ. უზნაძე, ასაკობრივი გარემოს ცნებაზე დაყრდნობით, შემდეგ

პერიოდებს გამოყოფს: პირველი — **დედის მუცლის ხანა.** ამ პერიოდს დიდი მნიშვნელობა აქვს ადამიანის მემკვიდრეობით განსაზღვრული ბიოლოგიური ტიპის ჩამოყალიბებისათვის. ახასიათებს რა დედის მუცლის ხანას დ. უზნაძე წერს, „მასში რომ ისეთ გამღიზიანებლებს ჰქონდეთ ადგილი, რომელთადმი შესაგუებლად საგანგებო, დამოუკიდებელი აქტებია აუცილებელი, მაშინ ადამიანის ჩანასახის ერთგვაროვანი, მემკვიდრეობით განსაზღვრული ბიოლოგიური ტიპის გაფორმება შეუძლებელი იქნებოდა“ (24, 39-40). დედის მუცელი თავისი ერთგვაროვანი, ყოველგვარი გარე გამღიზიანებლებისაგან დაცული გარემოთი ჩანასახს იდეალურ პირობებს უქმნის განვითარებისათვის.

ამ საკითხის შესახებ სხვა აზრისაა ლ. ვიგოტსკი. მან დედის მუცლის ხანა ამოიღო კლასიფიკაციიდან. ამის მიზეზი ისაა, რომ ვიგოტსკისათვის ბავშვის განვითარებისათვის წამყვანია სოციალური გარემოს ზემოქმედება. ემბრიონალური პერიოდი იმიტომ ამოიღო, რომ ის არ შეიძლება განხილულ იქნას ერთ რიგში დაბადების შემდგომ განვითარებასთან, როგორც სოციალურ სინამდვილესთან. განვითარების ემბრიონალურ სტადიას ემბრიოლოგია სწავლობს, რომელიც არ შეიძლება იყოს ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი თავი.

მეორე — **ახალდაბადებულობის ხანა.** ახალდაბადებულ ბავშვზე ფიზიკური სინამდვილე მთელი თავისი მრავალფეროვნებით რომ მოქმედებდეს, იგი მალე დაიღუპებოდა კიდეც. ამიტომ ჩვილ ბავშვს დაახლოებით იმის მსგავს პირობებს უქმნიან, დედის მუცელში რომ ჰქონდა. ყველა ფიზიკური გამღიზიანებელი ისე იცვლება (ზოგს სულ არ ამოქმედებენ, დანარჩენებს შეზღუდული სახით ამოქმედებენ), რომ ახალი გარემო დაბადებამდელ გარემოს უახლოვდება და ამდენად ოპტიმალურ პირობებს უქმნის ბავშვს განვითარებისათვის.

მესამე — **დედის ძუძუს პერიოდი.** რაც დრო გადის, ახალდაბადებულობის გარემოს პირობები იცვლება და მასში სულ უფრო და უფრო მეტი გამღიზიანებელი შედის. მაგრამ ისინი ჯერ კიდევ შერბილებული, მოდიფიცირებული სახით მოქმედებს ბავშვზე. ამ საქმეს მომვლელები აკეთებენ. „ამრიგად, ბავშვის გარემოს და მის ორგანიზმს შორის მისი მომვლელი, მისი მშობელი დგას, რომელიც თავისი სოციალური და კულტურული მდგომარეობის მიხედვით ისე ცვლის ამ გარემოს, რომ ბავშვს შესაძლებლობა ეძლევა თავისი შინაგანი პოტენციები გარე გამღიზიანებელთა მოქმედების ნიადაგზე განავითაროს“

(24, 40). ამ გარემოსათვის სიმპტომატურად დედის ძუძუთი კვება უნდა ჩაითვალოს. დედის რძე ახალი შინაარსის გამღიზიანებელია, რომლითაც გარემო მოქმედებს მასზე. მაგრამ ის ისეა გადამუშავებული, რომ ბავშვის თოთო ორგანიზმს მისი შეთვისება შეუძლია. ასევე ხდება დანარჩენი გამღიზიანებლების მოდიფიცირება. ეს პერიოდი პირველი წლის ბოლომდე გრძელდება.

მეოთხე — **სკოლის წინარე ასაკის წინარე პერიოდი.** პირველი წლის ბოლოდან მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ბავშვი უკვე ფეხს იდგამს და თანდათანობით შორდება დედას, ისე, რომ ყოველ წუთს მშობლის მის გვერდით ყოფნა საჭირო არ არის. გარეშე ადამიანებსაც შეუძლიათ მეთვალყურეობის ქვეშ იყოლიონ იგი. გარდა ამისა, ბავშვი დედის ძუძუს თავს ანებებს და ჩვეულებრივ კვებაზე გადადის. წლინახევრის ასაკიდან ბავშვი მეტყველებას იწყებს და გარეშეებთან ურთიერთობის მძლავრ საშუალებას იძენს. მიუხედავად ყოველივე ამისა, ბავშვი მაინც არ არის ფიზიკური სინამდვილის პირისპირ მხოლოდ თავისი ძალების ანაბარა დატოვებული. მას სისტემატურად მეთვალყურეობენ და, როცა გარემოსთან ურთიერთობაში თავისი ძალები საკმარისი არ არის — ეხმარებიან. ეს პერიოდი დაახლოებით ორიდან ოთხ წლამდე გრძელდება.

მეხუთე — **სკოლის წინარე ასაკი.** ამ ასაკში ბავშვი სულ უფრო და უფრო შორდება მომვლელს და მეტ დამოუკიდებლობას ეჩვევა, ვიდრე აქამდე იყო. მაგრამ ყველაზე მთავარი ასაკობრივი გარემოს თვალსაზრისით ისაა, რომ ახლა ის საბავშვო ბაღში მიჰყავთ. იქ ხდება ბავშვის ცხოვრების პედაგოგიურ მოთხოვნათა საფუძველზე ორგანიზება. ბავშვი ეჩვევა სხვა ბავშვებთან ურთიერთობას, რაც მის წინაშე ახალ ამოცანებს აყენებს. ბავშვზე ზრუნვას უკვე მისთვის უცხო ადამიანები, აღმზრდელები წარმართავენ. თამაშის პარალელურად ბავშვი მეცადინეობის ფორმებსაც ეჩვევა და, რაც მთავარია, წარმოებს ბავშვის გეგმაზომიერი მომზადება სასკოლო სწავლებისათვის. ეს პერიოდი ოთხი წლიდან იწყება და ექვს-შვიდ წლამდე გრძელდება. ასეთია ბავშვობის ხანის ის მნიშვნელოვანი პერიოდები, რომლებიც სკოლამდელი ასაკის ბავშვის განვითარებაში შეინიშნება.

მეექვსე — **სასკოლო ასაკი.** ამ ასაკის სპეციფიკური თავისებურება ისაა, რომ ბავშვი სწავლას იწყებს. მართალია, თამაში კიდევ დიდხანსაა მისთვის უაღრესად მიმზიდველი საქმიანობა, მაგრამ მისი ქცევის

წამყვან ფორმად უკვე სწავლა იქცევა.

ბავშვის ფსიქოლოგიის ჩვენი კურსი, თავისი სტრუქტურით, არ იქნება დ. უზნაძის ბავშვის ფსიქოლოგიის გამეორება. დ. უზნაძემ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების გათვალისწინება იმ ასაკობრივი საფეხურების მიხედვით მოახდინა, რომლებიც მის მიერ ჩატარებული პერიოდიზაციით გამოყო. თითოეულ ასაკობრივ საფეხურზე განხილულია ყოველი ფსიქიკური ფუნქციის (ახლადაღმოცენებულის თუ განვითარებაში მყოფის) განვითარების სპეციფიკა, მისი მიმართულება და ის როლი, რასაც ისინი ამ საფეხურზე თამაშობენ, დახასიათებულია ასაკობრივი გარემო და მოცემული ასაკის ბავშვის ფიზიკური სტატუსი. მოკლედ, ბავშვის ფსიქიკის განვითარების განხილვა ეტაპობრივად მიმდინარეობს. ეს საქმე დ. უზნაძემ ბრწყინვალედ გააკეთა და საეჭვოა ჯერჯერობით ვინმემ ასეთნაირად მოუაროს ამ საქმეს.

ჩვენ გადავწყვიტეთ ყველა ძირითადი ფსიქიკური ფუნქციის განვითარება ვუჩვენოთ მისი ამოქმედებიდან სკოლამდელი ასაკის დამთავრებამდე. გვინდა, რომ სტუდენტს შეექმნას წარმოდგენა მათი განვითარების მთლიანი ხაზის შესახებ წყვეტილობათა გარეშე. წამყვანი ფუნქციების განვითარების შესახებ ცნობების ამოკრეფა ცალკეული ასაკობრივი პერიოდებიდან სტუდენტისათვის არც ისე იოლია. რა იქნება, რომ ასეთი მონაცემები მას მზა სახით მოვაწოდოთ? გარკვეული თვალსაზრისით ეს გაუადვილებს მათ საქმეს. ამასთან ხელს არაფერი გვიშლის მიმოვიხილოთ ის ეტაპებიც, სადაც ამ ფუნქციათა ჩასახვა ან განვითარებაში მნიშვნელოვანი წინსვლა შეიმჩნევა.

გამონაკლისი დაშვებული იქნა დ. უზნაძის პერიოდიზაციის პირველი ორი ეტაპის მიმართ. ესენია დედის მუცლის ხანა და ახალდაბადებულის პერიოდი. ეს გაკეთდა მხოლოდ ერთი მოსაზრების გამო. აღნიშნულ პერიოდებში ფსიქიკურ ფუნქციათა რაიმე ხელშესახები სახით მოცულობას ადგილი არა აქვს. მათი დახასიათება დ. უზნაძესთანაც სულ სხვა კუთხით ხდება და ამის გაკეთება ჩვენს გეგმას არ არღვევს.

თავი 6

დედის მუცლის ხანა

ეს ხანა ძალიან თავისებური პერიოდია ბავშვის განვითარებაში. იქ ისეთი პროცესები მიმდინარეობს, რომლებიც ვერაფერს გვეტყვიან ბავშვის ფსიქიკურ ფუნქციათა განვითარების შესახებ. ამიტომაა, რომ ბავშვის ფსიქოლოგიის ავტორთა ერთ ჯგუფს, მათ შორის რუს ფსიქოლოგებს: ლ. ვიგოტსკის, ვ. მუხინას, ა. ლიუბლინსკაიას ის არც მიაჩნიათ ბავშვის განვითარების ეტაპად.

ჩვენ ვიზიარებთ დ. უზნაძის აზრს, რომ ის ბავშვობის ასაკის პირველი და თავისებური პერიოდია. მაინც ისმება კითხვა, რატომ არის მუცლად ყოფნის ხანა ბავშვის განვითარების ეტაპი, მით უფრო, რომ ადამიანის სიცოცხლის ხანგრძლივობას დაბადებიდან საზღვრავენ და არავის მოსდის ჭკუაში, მას ის ცხრა თვეც მიუმატოს, რაც ნაყოფმა დედის მუცელში გაატარა? როგორც ჩანს, ამას სხვადასხვა გარემოება უდევს საფუძვლად. ის დაბადების შემდეგ ითვლება ადამიანად, არქმევენ სახელს და ამ სახელით მოღვაწეობს სიკვდილამდე, მაგრამ ამავე დროს არც ის გარემოება უნდა დავტოვოთ უყურადღებოდ, რომ ბავშვი რომ იბადება მას მინიატურული, მაგრამ მაინც ადამიანის აღნაგობა აქვს, საკმაოდ განვითარებული ტვინი დაჰყვება, გრძნობათა ორგანოები მზადაა ფუნქციობისათვის და ხელშემწყობ პირობებში ნორმალურად ართმევენ თავს თავიანთ დანიშნულებას. ბოლო ხანებში განსაკუთრებით გამოვლინდა ამ ხანის მნიშვნელობა ბავშვის განვითარებისათვის დაბადების შემდგომ პერიოდში. გონებრივი და ფიზიკური დეფექტების მქონე ბავშვები ნერვული სისტემის დაზიანებას ხშირად ამ პერიოდში ღებულობენ. საერთოდ დედის მუცლის პერიოდში ნერვული სისტემის ნორმალურად ჩამოყალიბება მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მომავალი განვითარების ბედს. ამიტომ დედის მუცლის ხანა სერიოზული მოსამზადებელი პერიოდია ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში. ჩვენ ცოტა მასალა გაგვაჩნია

იმის შესახებ თუ რა ხდება ამ პერიოდში ისეთი, რაც ფსიქოლოგს დააინტერესებს, მაგრამ რაც გაგვაჩნია, ის ყურად უნდა ვიღოთ.

პირველი, რაც ყურადღებას იპყრობს ისაა, რომ დედის მუცელი ის იდეალური გარემოა, რომელიც მაქსიმალურად უწყობს ხელს ნაყოფის განვითარებას. ნაყოფი დაცულია ყოველგვარი გარეგანი გამღიზიანებლისაგან, მუდამ ერთნაირ ტემპერატურულ პირობებში იმყოფება და მზამზარეულად ითვისებს დედის ორგანიზმიდან საკვებს. ნაყოფს არ სჭირდება არავითარი აქტივობა, რომელსაც განვითარებისათვის ექნებოდა მნიშვნელობა. თითქოსდა მართლაც ძნელია უკეთესი გარემოს წარმოდგენა. მაგრამ სწორედ ეს გარემოება აგდებს საგონებელში მკვლევარებს. ცნობილია, რომ ბავშვის ფსიქიკური განვითარება გარემოსთან განუწყვეტელი ურთიერთობის, მისი ფსიქიკური ფუნქციების განუწყვეტელი ამოქმედების პროცესში ხდება შესაძლებელი. უმოქმედოდ დარჩენილი ესა თუ ის ფუნქცია შეიძლება სულ არ განვითარდეს (როგორც ეს ნადირთა შორის გაზრდილ ბავშვებს მოსდით, რომელთაც არ უვითარდებათ ინტელექტუალური პროცესები, განსაკუთრებით აზროვნება). აქ კი საპირისპირო მოვლენასთან გვაქვს საქმე. სრული უმოქმედობა და საოცრად სწრაფი განვითარება. შეიძლება გადაუჭარბებლად ითქვას, რომ ცხრა თვის განმავლობაში ნაყოფი ისეთ ნახტომს აკეთებს თავის განვითარებაში, რომლის მსგავსს მერე არ ვხვდებით. ორი უჯრედის შეერთებით მიღებული ჩანასახიდან გარემოსთან ურთიერთობისათვის გამოსადეგი ორგანიზმი ყალიბდება.

საშვილოსნოში ნაყოფის განვითარების მამოძრავებელი სტიმული მემკვიდრეობითი ფაქტორია. განვითარებას განსაზღვრავს გენების საშუალებით გადაცემული ნიშან-თვისებები. და, როგორც ჩანს, ჩანასახის ადამიანად გარდაქმნის ეს პროცესი სწორედ ასეთ იდეალურ გარემოშია შესაძლებელი, როგორიც ამ პერიოდის გარემოა. „დედის მუცლის უცვლელ არეში ორგანიზმი თავისუფლად და წმინდად შლის იმ შესაძლებლობათ, რომელიც მას მემკვიდრეობით აქვს თანდაყოლილი“ (24, 31) უდაოდ მართალია აზრი იმის შესახებ, რომ ჩასახვის მომენტიდან ნაყოფზე სტიმულები რომ მოქმედებდნენ, რომლებზეც პასუხი იქნებოდა საჭირო, მაშინ მათ განვითარებაში გარკვეული ინდივიდუალური სხვაობები მიიღებოდა და შეიძლებოდა ახალდაბადებული ბავშვები არც დამსგავსებოდნენ ერთმანეთს. მემკვიდრეულ მონაცემთა გაშლას, სანამ ნაყოფს ამოქმედებისათვის ვარგისი ფუნქციები განუვითარდებოდეს, სწორედ დედის მუცლის მსგავსი იდეალური გარემო სჭირდება.

ნაყოფის განვითარებაში ორ პერიოდს არჩევენ: **ემბრიონალურს და პლაცენტურს.** პირველის დანიშნულებაა ემბრიონის იმგვარად გაფორმება, რომ ჩანასახის სახე მიიღოს. პლაცენტურ პერიოდში იგი იზრდება და ამთავრებს მომწიფებას, როგორც ნაყოფი.

ბავშვი მცირე რაოდენობის, მაგრამ მეტად საჭირო უპირობო რეფლექსებით იბადება. ცხადია, ისინი ჩანასახის განვითარების დროს ფორმირდებიან. მაგრამ ბოლო ხანებში დადასტურებულია, რომ ისინი ნაყოფის განვითარების საკმაოდ ადრეულ პერიოდში უკვე ფუნქციობენ. რენტგენული გადაღებით ნაჩვენები იქნა, რომ მეხუთე თვის დასაწყისში ნაყოფს დიდი თითი პირში უდევს და წოვს.

ამასთან დაკავშირებით უნდა განვიხილოთ ის ფაქტი, რომ დედა ბავშვის დაბადებამდე საკმაოდ ადრე გრძნობს ნაყოფის მოძრაობას, რაზეც ამბობენ „მუცელი მეძრაო“. ცხადია, მუცლის ძრობა ნაყოფის მოძრაობასთანაა დაკავშირებული. რა სახისაა ეს მოძრაობები? დ. უზნაძე თვლის, რომ ისინი იმპულსური მოძრაობებია. იგი ამ მოძრაობებს ფუნქციური ტენდენციის გამოვლინებად თვლის. ბავშვი დაბადებიდანვე სულ მალე ამოძრავებს ფეხებს, ხელებს და ა.შ. ესენი იმ ფუნქციების გამოვლენაა, რომლებიც მომწიფებას იწყებენ და უნდა იმოქმედონ. ეს ტენდენცია ადრევე ისახება და ნაყოფის მომწიფების კვალობაზე ისინი ამოქმედებას იწყებენ. ჯერჯერობით ეს ამოქმედება მოძრაობათა სახითაა შესაძლებელი, რასაც დედა სრულიად გარკვევით გრძნობს.

დ. უზნაძის მოსაზრება, ალბათ, მართალია. ის ორგანოები, რომლებიც ბავშვის დაბადებისთანავე იწყებენ მოძრაობას ნაყოფის განვითარების გვიანდელ სტადიაზეც აკეთებენ ამას. მაგრამ, როგორც ჩანს, ამ მოძრაობებს უნდა დაემატოს ინსტინქტური მოძრაობებიც, როგორც მაგალითად, თითის წოვა. ალბათ, ორივე მონაწილეობს ამ აქტში. ინსტინქტური მოძრაობა არ არის ის იმპულსური მოძრაობა, რომელზეც დ. უზნაძე მიუთითებს, რადგან ფუნქციური ხასიათის მოძრაობები ბავშვობის მთელ პერიოდში ვითარდებიან, მაშინ, როცა ინსტინქტურ მოძრაობებს განვითარება არ სჭირდებათ.

ფუნქციური ხასიათის იმპულსური მოძრაობები ნაყოფის განვითარების ბოლო სტადიაზე იმდენად მწიფდებიან, რომ ამოქმედებისათვის სპეციფიკური გამღიზიანებელი სჭირდებათ. დედის მუცელი ნაყოფს ყოველგვარი გამღიზიანებლისაგან იცავს. ამიტომ უკვე ნაყოფის მუცელში დარჩენა მიზანშეწონილი არ არის. „ამიტომაც ორგანიზმი ან უნდა დაილუპოს, ანდა მან სამუდამოდ უნდა დატოვოს დედის მუცელი, რომელიც მას სათანადო გარე

გამღიზიანებელთა მიღების შესაძლებლობას ართმევს. მაშასადამე, მის ბედს ეს ძირითადი ტენდენცია – თავის ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია წყვეტს და დაბადების აქტი ტენდენციის აქტივობის შედეგს წარმოადგენს" (24, 45). დედის მუცელი, რომელიც აქამდე მემკვიდრულ ნიშან-თვისებათა განვითარებისათვის იდეალურ გარემოს წარმოადგენდა, ახლა მომწიფებული ნაყოფის შემდგომი განვითარებისათვის ხელშემშლელად იქცევა და ამიტომაც ეს შეუსატყვისობა დაბადების აქტით მთავრდება.

როგორი შეიძლება იყოს ბავშვის მდგომარეობა დაბადებამდე? შეიძლება თუ არა მას ჰქონდეს რამე ფსიქიკურის ჩანასახი? არაფერი ცნობილია ამის შესახებ არა გვაქვს და ამიტომ რაც სხვადასხვა ავტორებს გამოუთქვამთ მხოლოდ მოსაზრებად რჩება, სათანადო ემპირიული დასაბუთების გარეშე. პრაიერის აზრით, აქ ღრმა ძილისმაგვარ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, სადაც აქა-იქ გაიელვებენ გრძნობისა და შეგრძნების მსგავსი ფენომენები. დ. უზნაძე ეთანხმება პრაიერს და თვლის, რომ აქ მართლაც ძილისმაგვარი მდგომარეობა უნდა იყოს, რაც ჩვეულებრივ ძილს არ ჰგავს. „ალბათ უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყოდით, რომ აქ ისეთ თავისებურ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რომელიც არც ნამდვილ ძილს წარმოადგენს და არც ნამდვილ სიფხიზლეს – სპეციფიკურ დიფუზურ მდგომარეობასთან, რომელიც შემდეგ, ერთის მხრივ, ნამდვილი ძილის და, მეორეს მხრივ, სიფხიზლის მდგომარეობად დიფერენცირდება" (24, 45).

ზოგადი ფსიქოლოგიიდან ცნობილია, რომ თუ ადამიანს გარე გამღიზიანებელთა მიღების შესაძლებლობას აღუკვეთავთ, ის მალე იძინებს, თანაც ღრმა ძილით. სწორედ ასეთი პირობაა დედის მუცელში. თუ ამას ნაყოფის უკიდურეს უსუსურობასაც დავუმატებთ ცხადი გახდება თუ რატომაა ის დაბადებამდე ძილისმაგვარ მდგომარეობაში. სხვა მხრივ, ნაყოფის მდგომარეობაში რაიმე ფსიქიკურის ჩანასახის დადასტურება არ ხერხდება და ალბათ, მას არც აქვს ადგილი. ნაყოფს დაბადებამდე ფსიქიკური არ სჭირდება , ხოლო გაიელვებს თუ არა რაიმე შემთხვევითი კვალი გამღიზიანებლის ზემოქმედების შედეგად, კაცმა არ იცის.

საინტერესო ისაა, რომ ადამიანის ონტოგენეტურ განვითარებაში დედის მუცლის ხანა ერთადერთი პერიოდია, როცა განვითარებისათვის გამღიზიანებელთა მოქმედება საჭირო არ არის. პირიქით, ასეთი რამე, ალბათ, საზიანოც იქნებოდა. განვითარების მთელი მსვლელობა შინაგანი ფაქტორებითაა წარმართული, გენებით გადმოცემულ ნიშან-თვისებათა გაშლა-განვითარება ხდება.

თავი 6

ახალდაბადებულობის ხანა

ახალდაბადებულობის ხანა მეორე პერიოდია, რომელსაც ცალკე ვიხილავთ. როგორც ითქვა, ამის შემდეგ ბავშვის ძირითადი ფუნქციების განხილვა მოხდება ერთ მთლიანობაში, ცალკე პერიოდების გარეშე. თუ ჩვენ ახალდაბადებულობის ხანას დედის მუცლის პერიოდთან ერთად ცალკე ვიხილავთ მხოლოდ იმიტომ, რომ აქაც ისე როგორც წინა პერიოდში ძირითადი ფსიქიკური პროცესების ფუნქციობა ძნელი შესამჩნევია. მართალია, ბავშვის ფსიქიკური განვითარება დაბადებიდანვე იწყება, მაგრამ მთავარი პროცესების არსებობა მაშინათვე არ შეიმჩნევა. საჭიროა გარკვეული დრო, რათა თუნდაც სუსტი სახით მათი ამოქმედების დადასტურება შევძლოთ. ახალდაბადებულობა სულ ერთ თვემდე გრძელდება და ამ დროის განმავლობაში ბავშვის თოთო ორგანიზმი აღმზრდელების დახმარებით, რომლებიც მისი შესაძლებლობების შესატყვის ასაკობრივ გარემოს უქმნიან მას, გარემოს ძნელ პირობებთან შეგუების პირველ ნაბიჯებს დგამს. ძირითადი ფსიქიკური პროცესები საფუნქციოდ არ არიან მზად და ბავშვს არც სჭირდება ისინი ამ ასაკში.

მიუხედავად ამისა, ახალდაბადებულობის პერიოდის მნიშვნელობა ბავშვის განვითარებაში იმდენად დიდია, რომ შეუძლებელია მისი გვერდის ავლა. ამ პერიოდში ორი მეტად მნიშვნელოვანი მოვლენა ხდება: 1. ბავშვი ტოვებს დედის ორგანიზმს და დამოუკიდებლად იწყებს არსებობას. ის დამოუკიდებელი ანატომიურ-ფიზიოლოგიური ერთეული-ცოცხალი არსება ხდება. 2. ბავშვი გარემოზემოქმედებისაგან იდეალურად დაცული გარემოდან ერთბაშად აღმოჩნდება ურიცხვ ფიზიკურ გამღიზიანებელთა სამყაროში. ეს არის კატაკლიზმური მნიშვნელობის აქტი. ახალდაბადებულს ერთბაშად ატყდება თავს მრავალი უხეში და ძლიერი ზემოქმედებები: ცივი ჰაერი, რომელიც ამასთან ერთად მის სასუნთქ გზებსა და ფილტვებს ავსებს; სინათლე, ხმაური, შეხებითი გამღიზიანებლები და ა.შ. ერთ-ერთი ავტორი ამ მდგომარეობას, ჩვენს ენაზე გადმოტანილს, ასე აღწერს – „უფსკრულში გადაჩეხვა, არაჩვეულებრივი მტკივნეული წნეხვა თავსა და მთელ სხეულზე ძლიერ ვიწრო არხში გავლის დროს, ხრჩობა, წამოყვირება, მცირეოდენი შვება, ხელახალი ხრჩობა, შვება, და, ბოლოს, ჩაჩუმება. მასთან ერთად, ძლიერი სიცივე,

ხრიალი და ბრჭყვიალა სინათლე, გულისცემა, თითქოს სკდებოდეს იგი და ასთმატური სუნთქვა“ (24, 47).

ცხადია, უამრავი ძლიერი და უხეში გამღიზიანებლების ზემოქმედებას ბავშვი სათანადო რეაქციებით პასუხობს. პირველი ასეთი რეაქციაა ბავშვის წამოყვირება დაბადების მომენტში. გასაკვირი როდია, რომ ბავშვს პირველ ხანებში უჭირს ამ გარემოსთან შეგუება თვით მშობლების მეცადინეობის მიუხედავად და ამიტომ თავის შეჭირვებულ მდგომარეობას რიგ სტერეოტიპულ რეაქციებით პასუხობს. ახალდაბადებულობის ხანა მშობლების მიერ გარდაქმნილი გამღიზიანებლებისადმი შეგუების პერიოდია. „ამიტომ პირდაპირ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ცხოვრების პირველი პერიოდი, ე.წ. ახალდაბადებულობის ხანა მანამ გრძელდება, სანამ ეს მდგომარეობა არ შეიცვლება, ე.ი. სანამ ბავშვი გარეგამღიზიანებელთა ზემოქმედების საპასუხოდ ამ სტერეოტიპულ რეაქციას თავს არ დაანებებს“ (24, 47).

უპირობო რეფლექსები და ახალდაბადებულობის ხანა. დაბადების მომენტიდან ბავშვს გარემოსთან შეგუების განხორციელება საკუთარი ძალებით უწევს. მას სჭირდება ისეთი აქტივობების განხორციელება, როგორიცაა სუნთქვა, წოვა, ძლიერი გამღიზიანებლებისადმი (სინათლე, ხმაური და სხვა) თავის არიდება. ბავშვს ჯერ არავითარი ცხოვრებისეული გამოცდილება არა აქვს, მაგრამ ზოგიერთი სახის აქტივობა უკვე მოეთხოვება. ამაში მას უპირობო რეფლექსები ეხმარებიან. ცნობილია, რომ ადამიანის შვილი გაცილებით ნაკლები უპირობო რეფლექსებით იბადება, ვიდრე ცხოველის ნაშიერი. ამიტომ ცხოვრების დასაწყის პერიოდს ცხოველი უფრო მომზადებული ხვდება, ვიდრე ბავშვი. მაგრამ ისიც უნდა გაიხაზოს, რომ უპირობო რეფლექსების სიმცირე ცხოველთან შედარებით ბავშვის სისუსტეს კი არ ნიშნავს, არამედ მის სიძლიერეს. შემდეგში ბავშვის მთელი გამოცდილება ინდივიდუალურად იქნება შეძენილი. რაც უფრო ნაკლებია უპირობო რეფლექსები, მით უფრო მეტი ინდივიდუალური გამოცდილების შეძენა სჭირდება მას და იძენს კიდეც.

ბავშვის დაბადებისთანავე ამოქმედდებიან სუნთქვისა და წოვის რეფლექსები. ახალდაბადებულს თუ პირში რამეს ჩავუდებთ, მაშინათვე იწყებს წოვას. პირველ ხანებში ის მთლად სრულყოფილი არ არის — ბავშვი წოვისას იგუდება, სწრაფად იღლება. ამ პერიოდში დიდი მნიშ-

ვნელობა აქვს სითბოს რეგულაციის რეფლექტორულ ავტომატიზმს, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვის ორგანიზმი სულ უფრო და უფრო კარგად ეგუება ტემპერატურის ცვლილებას.

ახალდაბადებულს უდასტურდება მთელი რიგი დაცვითი რეფლექსების არსებობა: კანზე ჩხვლეტა იწვევს მოშორების მოძრაობას, თვალების წინ სინათლის ციმციმი თვალების მოჭუტვას, ხოლო სინათლის მკვეთრი მომატება — გუგის შევიწროებას. ასევე დასტურდება ზოგიერთი საორიენტაციო რეფლექსების არსებობა. ასე მაგალითად, დაბადების პირველიდან მესამე დღემდე ძლიერი სინათლე იწვევს მისკენ თვალის მობრუნებას. სამშობიარო სახლის ბავშვთა ოთახში მზიან დღეს ახალშობილებს თავი მობრუნებული აქვთ სინათლისაკენ. მართალია ე.მუხინა, როცა წერს „ახალდაბადებულობა ერთადერთი პერიოდია ადამიანის ცხოვრებაში, როცა კიდევ შეიძლება დავაკვირდეთ ორგანული მოთხოვნილებების (ჟანგბადის, საკვების, სითბოს) დაკმაყოფილებისაკენ მიმართული, ინსტინქტური ფორმების წმინდა სახით გამოვლენას. ეს მოთხოვნილებები არ შეადგენენ ფსიქიკური განვითარების საფუძველს. ისინი მხოლოდ ბავშვის სიცოცხლის შენარჩუნებას უზრუნველყოფენ“ (51, 55).

ამავე პერიოდში, არსებობის შენარჩუნებისათვის საჭირო ინსტინქტების გვერდით, დასტურდება ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია. ბავშვი ყველა ფსიქიკური ფუნქციის განვითარების პოტენციური შესაძლებლობებით — ნასახებით იბადება. როგორც იყო ნათქვამი, მათი ამოქმედების კვალი ჯერ კიდევ ბავშვის დაბადებამდე შეიმჩნევა. დაბადების შემდეგ კი, მომწიფების პროცესის წინსვლასთან ერთად, ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია კიდევ უფრო ძლიერდება. დ. უზნაძე, რომელიც განსაკუთრებით უსვამს ხაზს ასეთ გაძლიერებას, ამ ტენდენციას ინსტინქტების ტოლფასოვნად თვლის. არჩევს რა დაბადების პირველ დღეებში თვითდაცვის ინსტინქტის მნიშვნელობას, ის წერს „მაგრამ არა ნაკლები მნიშვნელობა აქვს მეორე ძირითად ინსტინქტს ან ტენდენციას, რომლის აქტივობაც, როგორც დავინახეთ, უკვე წინა საფეხურზე დასტურდება და რომლის ბუნებრივ შედეგსაც თვითონ დაბადების აქტი შეადგენს, — სახელდობრ, არსებული **ფუნქციების ამოქმედების** ტენდენციას. პატარა ადამიანი ამ ორი ძირითადი ტენდენციით აღჭურვილი, აბიჯებს ცხოვრების ბჭეს და სრულიად ახალ გარემოში იწყებს არსებობას“ (24, 48).

შეიძლება გადაუჭარბებლად ითქვას, რომ ბავშვობის არც ერთ ასაკში არა აქვს ასაკობრივ გარემოს ისეთი მნიშვნელობა, როგორც ახალდაბადებულისათვის. საქმე ისაა, რომ საჭიროა ბავშვს ოპტიმალური პირობები შევუქმნათ არა მხოლოდ განვითარებისათვის, არამედ სიცოცხლის შენარჩუნებისათვისაც. დაბადების მომენტიდან ბავშვზე მოქმედი უამრავი გამღიზიანებლიდან უმრავლესობა საზიანოა თოთო ორგანისმისათვის, ხოლო მათგან თავდაცვის შესაძლებლობას ახალდაბადებული მოკლებულია. თუ ასეთ პირობებში ის არ იღუპება მხოლოდ და მხოლოდ მომვლელების წყალობით. მასზე ფაქტობრივად არც ერთი ძლიერი გამღიზიანებელი არ მოქმედებს. გარემო ისეა შეცვლილი, რომ ახალდაბადებულზე მისთვის ასატან გამღიზიანებლებს ამოქმედებენ. ფიზიკურ გარემოსა და ბავშვს შორის „... ის სოციალური ერთეული დგება, რომელსაც ახალდაბადებულის მშობლები ეკუთვნიან“ (24, 48). ისინი ქმნიან ბავშვის გარშემო ისეთ ასაკობრივ გარემოს, რომელიც მის ჯერ კიდევ სუსტ ძალთა განვითარებისათვის ხელსაყრელ პირობებს ქმნის. არსებული კულტურული და სოციალური პირობებიდან გამომდინარე. მშობლები იმუშავებენ ბავშვის მოვლის გარკვეულ წესს, „რომლის ძირითადი აზრი და ხასიათი არსებითად ბავშვზე მოქმედ გარე გამღიზიანებელთა რაოდენობითსა და რომელობითს განსაზღვრულობაში მდგომარეობებს, ე.ი. მუშავდება ის, რასაც ჩვენ ასაკობრივ გარემოს ვუწოდებთ“ (24, 48). ამგვარად, ასაკობრივი გარემოს ძირითადი აზრი იმ გამღიზიანებელთა რაოდენობრივ და რომელობით გარდაქმნაში მდგომარეობს, რომლებიც ბავშვზე მოქმედებენ. რამდენადაც ყველა ხალხში ახალდაბადებული ბავშვი ერთნაირად უმწეოა, ამდენად ბავშვის მოვლის წესიც თითქმის ყველგან ერთნაირია. მას ყველგან, დაახლოებით, ერთნაირ ასაკობრივ გარემოს უქმნიან. მაგრამ არსებული კულტურული და ეკონომიკური ვითარების გავლენით ახალდაბადებულზე მოქმედ გამღიზიანებელთა რომელობითი და რაოდენობრივი შერჩევა შეიძლება რამდენადმე განსხვავებული იყოს. მაგალითად, ძველ სპარტაში თოთო ბავშვზე ისეთ გამღიზიანებლებს ამოქმედებდნენ (ბანდნენ ცივ წყალში), რომელთაგან დღეს ბავშვს ვიცავთ. დღესაც ოჯახის ეკონომიური და კულტურული დონე საგრძნობლად მოქმედებს იმაზე, თუ რამდენად შეძლებს ის შექმნას განვითარებისათვის საჭირო ასაკობრივი გარემო. მიუხედავად ამისა, ასაკობრივი გარემო ყოველთვის იქმნება. უამისოდ ბავშვი უფრო დაიღუპება, ვიდრე განვითარდება.

6.1. შეგრძნების ორგანოების მდგომარეობა.

მხედველობისა და სმენის ორგანოები დაბადებიდანვე მოდიან გარე გამღიზიანებლებთან ურთიერთობაში, მაგრამ თავიდანვე მათი ფუნქციობა უაღრესად არასრულყოფილია. მხედველობითი რეაქციის გამოწვევა შეუძლია ახლომდებარე სინათლის წყაროს. სმენის გამოწვევისათვის მკვეთრი ბგერაა საჭირო. დაბადებიდან პირველი კვირეების განმავლობაში მხედველობა და სმენა საკმაოდ ვათარდებიან. ბავშვი იწყებს მოძრავი ობიექტისათვის თვალის გაყოლებას, საშუალო ინტენსიობის ბგერაზე (უფროსების ხმაზე) რეაგირებას.

ახალდაბადებული არა მხოლოდ შეგრძნების ორგანოებს ავარჯიშებს, არამედ სხეულსაც ამოძრავებს. მაგრამ ცხოველთა ნაშიერისაგან განსხვავებით, ახალდაბადებულის მხედველობა და სმენა უფრო სწრაფად ვითარდება, ვიდრე სხეულებრივი მოძრაობები. ამის საფუძველი და თავისებური მაჩვენებელია თავის ტვინის მომწიფების მიმდინარეობა. ამ პერიოდში ბავშვის ტვინი საერთოდ სწრაფად ვითარდება, მაგრამ განსაკუთრებით სწრაფად ფორმირდებიან ის უბნები, რომლებიც გარეგან შთაბეჭდილებათა მიღებას განაპირობებენ. ორი კვირის განმავლობაში მხედველობის ზონები, ტვინის კეფის ნაწილში, ერთნახევარჯერ დიდდება. ასევე სწრაფად მატულობს სმენის ზონები საფეთქლის წილში.

დადასტურებულია, რომ ახალდაბადებულობის ხანაში სავსებით შესაძლებელია პირობითი რეფლექსების შემუშავება. რეფლექსების შემუშავებისათვის კი საჭიროა რაიმე სახით გამღიზიანებლის ზემოქმედების განცდა (შეგრძნება). ცხადია, ტვინის მომწიფების სწრაფი ტემპი, თავისთავად, არ განაპირობებს შეგრძნებების მიღების უნარის განვითარებას. ამისათვის საჭიროა ამ ფუნქციის გავარჯიშება. ფუნქციების გავარჯიშებისაკენ მიმართულ მოძრაობით აქტიობებს ბავშვი დაბადებიდანვე მიმართავს. მაგრამ შეგრძნებების ორგანოების გავარჯიშების პროცესი სხვებს უსწრებს წინ. აქ, ისე როგორც ყველგან, გავარჯიშების ორგანიზატორს მოზრდილები წარმოადგენენ. ისინი ბავშვს საამისოდ ოპტიმალურ პირობებს უქმნიან.

„გამოცოცხლების“ კომპლექსი. ბავშვის პირველი რეაქცია ფიზიკურ სამყაროში მოხვედრისას კივილია. არის თუ არა ბავშვის პირველი დაკივლება მისი ემოციური რეაქცია უცხო და ძნელ

გარემოში მოხვედრის პასუხად, ძნელი დასადასტურებელია. მასში ძნელია გავარჩიოთ სახმო ნაპრალების სპაზმით გამოწვეული უპირობო რეფლექტორული რეაქცია ძლიერი დაწოლვის, ხრჩობის უსიამოვნო განცდისაგან. ავტორები ერთსაც უშვებენ და მეორესაც. მაგრამ შემდგომ დღეებში ბავშვი აშკარად კივილით პასუხობს უსიამოვნო შეგრძნებებს, რომლებიც დაკავშირებულნი არიან საკვების მიღების, ძილის, სითბოს შენარჩუნების მოთხოვნილებებთან. კიდევ რამდენიმე დღე და ბავშვის კივილი თანდათან გადადის ტირილში. ბავშვი თანდათანობით იწყებს ყველა შემაწუხებელ ზემოქმედებაზე ზომიერი უარყოფითი რეაქციით პასუხს. ყვირილის ტირილში გადასვლას აჩქარებს ბავშვის წესიერი აღზრდა.

ღიმილი, როგორც დადებითი რეაქცია. უარყოფითთან შედარებით, გაცილებით გვიან ჩნდება. მისი დადასტურება შეიძლება პირველი თვის ბოლოსა და მეორის დასაწყისში. ის ჩნდება სმენისა და მხედველობის გამღიზიანებლებზე კონცენტრირების დროს, როგორიცაა დედის ხმა ან მისი ღიმილი. როგორიც არ უნდა იყოს პირველი სასიამოვნო ემოცია. ბავშვს ის დიდებთან ურთიერთობაში უყალიბდება.

თანდათანობით ბავშვს უყალიბდება დიდებისადმი მიმართული თავისებური ემოციურ-მოძრაობითი რეაქცია, რომელსაც „გამოცოცხლების კომპლექსს“ ეძახიან. ამ დროს ბავშვი აჩერდება მისკენ დახრილი ადამიანის სახეს, ულიმის მას, გაცხოველებით ამოძრავებს ხელებსა და ფეხებს და ნელ ბგერებს გამოსცემს. ეს არის დიდებისადმი ურთიერთობის მოთხოვნილების პირველი ელემენტარული ემოციური გამოვლენა. ზოგიერთი ავტორი მას პირველი სოციალური მოთხოვნილების გამოვლენადაც თვლის (ვ. მუხინა). ალბათ, სწორია შეხედულება, რომ „გამოცოცხლების კომპლექსის“ წარმოშობა წარმოადგენს მიჯნას ახალდაბადებულობის პერიოდსა და ჩვილ ბავშვობას შორის“ (51, 58). აქედან იწყება ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური განვითარების ის გრძელი გზა, სადაც ყოველი ფსიქიკური ფუნქცია თანდათან ხდება გამოკვეთილი და გაივლის მისი განვითარებისა და მომწიფების რიგ ეტაპებს სანამ სრულ მომწიფებას მიაღწევდეს.

თავი 7

სკოლამდელის ფიზიკური სტატუსი

ბავშვის ფიზიკური განვითარება არ არის ფსიქოლოგიის პრობლემა და მას ფსიქოლოგია არ სწავლობს. მაგრამ ბავშვის ფსიქოლოგიის ბევრ ცნობილ კურსში ბავშვის ფიზიკური სტატუსის შესახებ საკმაოდ ვრცელი ცნობებია წარმოდგენილი. ცხადია, ავტორები სარგებლობენ სამედიცინო და ბიოლოგიურ მეცნიერებათა მონაცემებით. ამ მონაცემების გათვალისწინება ბავშვის ფსიქოლოგიის მკვლევარისათვის უდაოდ საინტერესოა. საქმე ისაა, რომ ბავშვი არ ვითარდება ცალკე ფსიქიკურად და ცალკე ფიზიკურად. ის ვითარდება ფსიქო-ფიზიკურ ერთიანობაში. სხეულებრივი ცვლილებები, განსაკუთრებით თავის ტვინის მომწიფების მიმდინარეობა, ხშირად გასაგებს ხდის იმას, თუ რატომ ამგვარად მიდის ბავშვის ფსიქიკური განვითარება და არა სხვანაირად. მისი ფიზიკური შესაძლებლობების მომწიფება მნიშვნელოვან საფუძველს ქმნის იმისა, თუ როგორი ურთიერთობის დამყარება შეუძლია ბავშვს გარემოსთან, როგორ თამაშობს ბავშვი, რა სახის ქცევის განხორციელება შეუძლია მას მოცემულ ეტაპზე.

ბავშვის ფსიქიკა ბავშვის აქტივობის, განსაკუთრებით, თამაშის პროცესში ვითარდება. თამაშში ფსიქიკური სფეროც მონაწილეობს და ფიზიკურიც. როცა მკვლევარს იმის შესაძლებლობა აქვს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ფიზიკური და ფსიქიკური განვითარების მონაცემები ერთმანეთს შეაჯეროს, ის უფრო თვალნათლივ დაინახავს ბავშვის საერთო განვითარების კანონზომიერებებს. ფსიქიკური განვითარება ამ საერთო განვითარების ერთი მხარეა და მისი გაგება მეორე მხარის გათვალისწინებასაც მოითხოვს.

7.1. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი

ნორმალური ახალდაბადებული ბავშვის სიმაღლე 48-52 სანტიმეტრია. ბავშვის სიმაღლეზე სხვადასხვა ფაქტორი ახდენს გავლენას, ასე მაგალითად, დროულად დაბადებული ვაჟის სიმაღლე უფრო დიდია, ვიდრე გოგონასი. **კეიტისა და გუდვინის** გამოანგარიშებით ბიჭების სიმაღლე 2%-ით სჭარბობს გოგონებისას. ახალდაბადებულთა სიმაღლეზე გავლენას ახდენს მშობელთა ასაკი. ცხრ. 1 შეიცავს ცნობებს დედის ასაკის გავლენის შესახებ ახალდაბადებულთა სიმაღლეზე.

ახალდაბადებულების ფიზიკური სტატუსის მაჩვენებელი (წონა და სიგრძე) დედის ასაკის მიხედვით

ცხრილი 1.

ასაკი	საშუალო წონა გრამებში	საშუალო სიგრძე სმ-ში
20 წლამდე	3 193	49,15
20-24 წელი	3 221	49,30
25-29 წელი	3 241	49,44
30-34 წელი	3 258	49,78

ახალდაბადებული ბავშვის სიმაღლეზე გავლენას ახდენს ისიც, პირმშოა ის თუ მრავალმშობიარეთა შვილი. პირმშონი ყოველთვის რამდენადმე უფრო დაბალნი არიან, ვიდრე შემდეგ დაბადებული ბავშვები.

ახალდაბადებული ბავშვის წონა უდრის 2800-4000 გრამს. მისი წონაც ისევე მერყეობს, როგორც სიმაღლე. წონაში სხვადასხვაობასაც აქვს თავისი განმსაზღვრელი ფაქტორები. სქესობრივ განსაზღვრულობას გავლენა აქვს ახალდაბადებულის წონაზე. ამაზე მიუთითებს თითქმის ყველა ავტორი. მე-2 ცხრილი წარმოდგენას გვაძლევს ამ განსხვავებაზე.

როგორც ირკვევა, ახალდაბადებულთა შორის დიდი წონის ვაჟები უფრო მეტად გვხვდება, ვიდრე გოგონები. დადასტურებულია აგრეთვე, რომ პირმშონი, ისე როგორც სიმაღლით, წონითაც ჩამოუვარდებიან შემდეგ დაბადებულებს (ბრენტონი, მერედიტი, ბრაუნი). პირმშოთა წონა საერთოდ დაბალია, საშუალოა რიგით მეორე, მესამე და მეოთხე ბავშვისათვის და დიდია შემდგომდაბადებულთათვის.

საკმაოდ ბევრი კვლევაა ჩატარებული იმის გამოსარკვევად ახდენს

თუ არა გავლენას ახალდაბადებულის წონაზე მშობლების მატერიალური უზრუნველყოფა. მაგრამ მიღებული შედეგები არ აღმოჩნდა ერთგვაროვანი. ავტორთა უმრავლესობა იმ აზრისაა, რომ აღნიშნული ფაქტორი სერიოზულ გავლენას არ ახდენს ახალდაბადებულის წონაზე. არის მოსაზრება, რომელიც ამტკიცებს, რომ ნაყოფი დედის ხარჯზე იკვებება და ამიტომ დედის ცუდი კვებისას წონაში ნაყოფს კი არ აკლდება, არამედ დედას, რომელიც მას კვებავს.

ცხრილი 2.

წონა გრამებში	ვაჟები %-ში	გოგონები %-ში
1000	1,19	0,29
1001-1500	0,70	0,79
1501-2000	1,28	1,60
2001-2500	4,13	5,32
2501-3000	17,69	23,55
3001-3500	37,93	41,78
3501-4000	29,10	21,61
4001-4500	7,36	4,43
4501-5000	1,24	0,63

არ არის აზრთა ერთიანობა იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს წლის დრო ახალდაბადებულის წონაზე. **ბრენტონი, მერიდიტი, ბრაუნი** თვლიან, რომ წლის დრო (სეზონი) გავლენას არ ახდენს ახალდაბადებულის წონაზე, მაგრამ ზოგიერთ ავტორს მიაჩნია, რომ წლის დროს უდაოდ აქვს მნიშვნელობა ახალდაბადებულის წონისათვის. ამ აზრისაა, **მ. უგრელიძე** და მის მონაცემებზე დაყრდნობით დ. უზნაძეც. იმათი მონაცემებით, ვინც ამ აზრს იზიარებს, ზაფხულსა და შემოდგომაზე დაბადებულნი უფრო მეტს იწონიან, ვიდრე გაზაფხულსა და ზამთარში შობილნი.

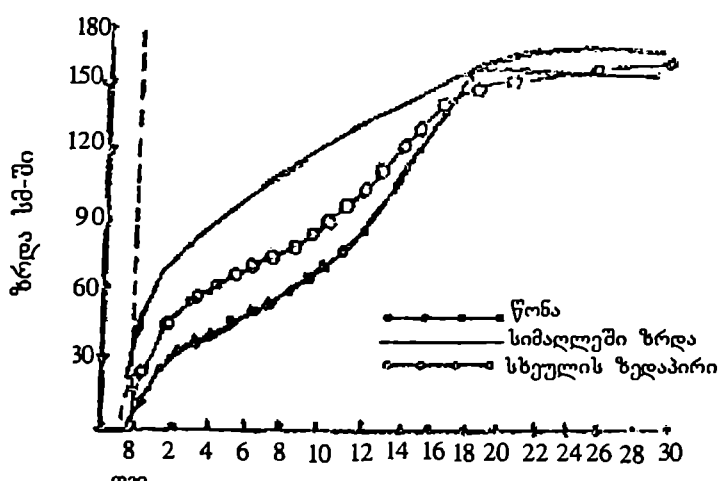
უნდა აღინიშნოს ფრიად საყურადღებო მოვლენა, რომელსაც მკვლევარები სამართლიანად უწოდებენ პარადოქსალურს. ახალდაბადებული ბავშვის ყოველდღიურმა აწონვამ უჩვენა, რომ პირველი რამდენიმე დღის განმავლობაში დაბადების შემდეგ, მატების მაგიერ, ბავშვი წონაში კლებულობს. ეს იმდენად კანონზომიერი მოვლენა

აღმოჩნდა, რომ მისი თავიდან აცილება შეუძლებელი გახდა. წონაში დაკლება 2-3 დღეს გრძელდება.

ბავშვი საშუალოდ 150-200 გრამს კარგავს წონაში, გოგონები რამდენადმე ნაკლებს, ვიდრე ვაჟები. დაკარგულ წონას ბავშვი 7-14 დღეში აღიდგენს. ამასთან ვაჟები ამას უფრო ადრე ახერხებენ, ვიდრე გოგონები. წონის დაკარგვის მიზეზად მრავალ ფაქტორს ასახელებენ, მაგრამ, როგორც ეტყობა, ყველაზე დიდი მნიშვნელობა მაინც იმას უნდა ჰქონდეს, რომ დაბადების შემდეგ ბავშვის კანი და ფილტვები სითხეს კარგავენ. არის დაკვირვება, რომლის მიხედვით ახალდაბადებულს 12 საათის განმავლობაში წონაში 125 გრამი დაუკარგავს, აქედან 90 გრამი დანაკლისი მარტო წყლის ხარჯზე მომხდარა.

7.2. ბავშვის ზრდის ზოგადი სურათი

ბავშვის ზრდის შესაფასებლად სამი ძირითადი საზომი იხმარება: სიმაღლეში ზრდა, წონაში ზრდა და სხეულის ზედაპირის გარშემოწერილობა. დადასტურებულია, რომ სამივე საზომი გვიჩვენებს განვითარებას ერთი მიმართულებით (იხ. სურ.1.). ზრდის ძირითადი ტენდენცია, რომელიც გრაფიკის მრუდეების სახით არის წარმოდგენილი, ხასიათდება პირველ ბავშვობაში სწრაფი ზრდით, შემდგომ შენელებით და ბავშვობაში თანაბარი ზრდით.



სურათი 1.

უფრო კონკრეტულად ბავშვის სიმაღლეში ზრდა შემდეგ სურათს იძლევა: რაც უფრო მცირე ასაკისაა ბავშვი, მით უფრო სწრაფად იზრდება სიმაღლეში. ასაკის მატებასთან ერთად. ზრდის ტემპი კლებულობს. პირველი წლის პირველ ნახევარში ბავშვის სიმაღლე 15 სანტიმეტრით მატულობს, ხოლო მეორე ნახევარში 10 სანტიმეტრით. პირველი წლის ბოლოს ბავშვი დაახლოებით 75 სანტიმეტრისაა. მეორე წელში ბავშვი მთელი წლის განმავლობაში იზრდება 10-12 სანტიმეტრით, მესამე წელს 7 სანტიმეტრით. მეოთხე და მეხუთე წელს სიმაღლეში მატება კიდევ უფრო კლებულობს და უდრის მხოლოდ 4-6 სანტიმეტრს. მხოლოდ მეექვსე წელს ზრდის ტემპი რამდენადმე მატულობს და შეადგენს დაახლოებით 8 სანტიმეტრს (იხ. ცხრილი 3.).

ცხრილი 3.

ასაკი	სიმაღლე სმ-ში		წლიური მატება	
	ვაჟი	გოგო	ვაჟი	გოგო
ახალდაბადებული	50	50		
1 წლის.	75	75	25	25
2 წლის. .	85	85	10	10
3 წლის	93	93	8	8
4 წლის. .	97	97	4	4
5 წლის	103	103	6	6
6 წლის.	111	111	8	8
7 წლის. .	121	121	10	10

თუ გვინდა დაახლოებით გავიგოთ ჩვენი ასაკის ბავშვის სიმაღლე წლების მიხედვით, ასე უნდა მოვიქცეთ. წლების რაოდენობა გავამრავლოთ 5-ზე და მივუმატოთ 75 (პირველი წლის სიმაღლე). თუ ბავშვი 5 წლისაა მისი სიმაღლე უნდა იყოს 5სმX5)+75=100სმ. (ი. ოსტროვსკაია).

წონაში მატებაც ბავშვის მომწიფების მიმდინარეობის ძირითადი მაჩვენებელია. წონაში მატებაც იმავე კანონზომიერებით ხდება, როგორც

სიგრძეში ზრდა. რაც უფრო მცირე ასაკისაა ბავშვი, მით უფრო მეტს მატულობს წონაში და პირიქით, ასაკთან ერთად მატების ტემპი კლებულობს. პირველი წლის პირველ ექვს თვეში წონაში მატება 600-700 გრამს შეადგენს, წლის მეორე ნახევარში კი 500-600 გრამია.

მეორე წლიდან ბავშვის წონაში მატება თანდათანობით კლებულობს და მეორე წლის განმავლობაში ის სულ 2500 გრამს შეადგენს. ხუთი წლისათვის ბავშვის წონა ორჯერ მეტია პირველი წლის წონასთან შედარებით.

მთელი წლის განმავლობაში ბავშვის სიმაღლეში ზრდა და წონაში მატება ერთნაირი ოდენობით კი არ ხდება, არამედ საფეხურებრივად, პერიოდულად (რემპლაინი). წლის გარკვეულ მონაკვეთში ბავშვის ზრდა სიმაღლეში სწრაფად სწარმოებს, მაგრამ არის პერიოდი, როცა ზრდა ნელდება. ასევე მიმდინარეობს ბავშვის წონაში მატებაც. მაგრამ წონაში მატებისა და სიმაღლეში ზრდის დაჩქარება-შენელების საფეხურები ერთმანეთს არ ემთხვევა. ხდება ისე, რომ, როცა ერთი პროცესი ძლიერდება, მეორე ნელდება. ასე, მაგალითად, როცა ზრდის გაძლიერება იწყება. წონაში მატების პროცესი ნელდება, ხოლო, როცა წონაში მატება ინტენსიურად სწარმოებს, ზრდის ტემპი კლებულობს. აღმოჩნდა, რომ მეორე წლიდან წონაში მატება თებერვლიდან ივნისამდე ნაკლებია. ივლისიდან იანვრამდე ძლიერი. უმაღლეს დონეს აღწევს სექტემბერში. სიგრძეში ზრდა სექტემბრიდან იანვრამდე ნელა მიმდინარეობს, ხოლო იანვრიდან სექტემბრამდე-ჩქარა. ზრდის ტემპი ყველაზე მაღალ დონეს აღწევს ივლისში (რემპლაინი).

უნდა აღინიშნოს, რომ სიგრძეში ზრდისა და წონაში მატების ფაზების მორიგეობას ადგილი აქვს არა მხოლოდ წლიური ციკლების სახით, არამედ ბავშვის ზრდა-განვითარების მთელი პროცესის განმავლობაში (შტრაცი, ცელერი). არის წლები, როცა ბავშვი სწრაფად იზრდება სიმაღლეში და ამას მოსდევს პერიოდი როცა, პირიქით, ზრდა ნელდება. ზუსტად იგივე მეორდება წონაში მატების მხრივაც, ამასთან, აქაც, წონაში მატებისა და ზრდის გაძლიერების პერიოდები ერთმანეთს არ ემთხვევა. ზრდის გაძლიერების პერიოდი ემთხვევა წონაში მატების შენელების პერიოდს და, პირიქით, წონაში მატების გაძლიერებას შეესატყვისება ზრდის შენელების პერიოდი. გ. შტრაცმა ამ ფაზებს დაგრძელებისა და დამრგვალების ფაზები უწოდა. დაგრძელებისა და დამრგვალების ფაზები ბავშვის განვითარების შემდეგ წლებს ემთხვევა:

პირველი დამრგვალება 2 წლიდან 4 წლამდე, პირველი დაგრძელება 5-დან 7 წლამდე, მეორე დამრგვალება 8 წლიდან 10 წლამდე, მეორე დაგრძელება 11-დან 15 წლამე, მესამე დამრგვალება 16-დან 20 წლამდე. ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის განვითარებაში ადგილი აქვს პირველ დამრგვალებასა და პირველ დაგრძელებას.

ნათქვამი იყო, რომ წონა ბავშვის მომწიფების ერთერთი საზომია. მაგრამ ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ის მერყევი საზომია. ერთდაიმავე ასაკისა და ერთდაიგივე მორფოლოგიური ტიპის ბავშვებშიც დიდი განსხვავებაა წონის მხრივ. წონის მხრივ ცვალებადობები შეიძლება უბრალოდ გამოწვეული იყოს ცხიმოვანი ქსოვილის შეცვლით ან სხეულში არსებული წყლის რაოდენობით (ჰამეტი, სიმონსი და ტოდი). წონის ცვალებადობის ძირითად ფაქტორს მაინც კვების რეჟიმი წარმოადგენს. ამიტომ გაძნელებულია იმის დადგენა, თუ რისი მაჩვენებელია დიდი წონა-ჩონჩხისა და კუნთოვანი აპარატის ზრდისა, თუ კანქვეშ ცხიმის გაძლიერებული დაგროვებისა. ამის გამოსარკვევად შექმნილი იყო სხვადასხვა აპარატურაც (ფრანზენი, ჰილი და შავი), მაგრამ დამაკმაყოფილებელი შედეგი ჯერაც არ არის მიღწეული.

ყველაზე ძნელ პრობლემას მაინც ძალიან მსუქანი და ძალიან გამხდარი ბავშვები წარმოადგენენ. იყო ტენდენცია ძლიერი სიმსუქნე ენდოკრინული სისტემის უჯრედთა, კერძოდ, თიმუსის არანორმალური მოქმედებისათვის მიეწერათ. მართალია, დაბალ ასაკში თიმუსის არანორმალური მოქმედების შემთხვევები გვხვდება, მაგრამ გადაჭარბებული სიმსუქნე, როგორც ბოლო დროის გამოკვლევებით მტკიცდება, უფრო კვების რეჟიმის დარღვევითაა გამოწვეული. ამაში დამნაშავე მშობლები არიან. ზედმეტი კვება და განუწყვეტელი ჯდომა სახლში წარმოშობს ავადმყოფურ სიმსუქნეს. **გრუხმა,** რომელსაც მნიშვნელოვანი გამოკვლევები აქვს ამ საკითხზე, უჩვენა, რომ ზედმეტი სიმსუქნე, თვით მძიმე შემთხვევებშიც კი, უფრო ხშირად არასწორი კვების რეჟიმითაა გამოწვეული, ვიდრე ენდოკრინული სისტემის მოქმედებით. **ბრონშტეინმა, ვეკსლერმა, ბრაუნმა და ჰალპერმა** გამოიკვლიეს ჭარბი სიმსუქნის 35 ბავშვი და ნახეს, რომ არც ერთი შემთხვევა არ იყო გამოწვეული ენდოკრინული სისტემის მიზეზით.

7.3. ჩონჩხის ზრდა და მომწიფება

ბავშვისა და მოზარდის ჩონჩხის ზრდა-განვითარება ხანგრძლივი პროცესია. ამ ხნის განმავლობაში ჩონჩხის ძვლები თანდათანობით იზრდებიან და მწიფდებიან. მაგრამ ძვლის სიდიდე და სიმწიფე არ არის მჭიდრო კავშირში. ბავშვი შეიძლება შედარებით პატარა იყოს და უკეთ მომწიფებული ვიდრე მასზე დიდი ბავშვი. ძვლოვანი ნაწილების დიფერენციაცია და ინტეგრაცია წარმართავს ზრდასა და მომწიფებას.

ადამიანის ჩონჩხში 800-ზე მეტი ძვლოვანი წერტილია. მათი მეტი წილი ჩნდება დაბადებასა და 10 წელს შუა. გაძვალება იწყება ემბრიონული განვითარების მერვე თვიდან და გრძელდება სიჭაბუკემდე. ბავშვს დაბადებისას 270-მდე ძვალი აქვს. მათი რაოდენობა თანდათან მატულობს და სიმწიფის ასაკში 350-ს აღწევს. ზოგიერთი გრძელი ძვალი იზრდება შემდეგნაირად: ხრტილი იზრდება სიგრძეში, ვიდრე მთავარი ძვლოვანი წერტილიდან მომდინარე გაძვალება არ შექმნის დიაფიზს. ძვლების ნაპირებზე მდებარე მეორეხარისხოვანი ძვლოვანი წერტილები ქმნიან ეპიფიზს. როცა ორგანიზმი მიაღწევს სიჭაბუკეს, ხრტილების განვითარება წყდება, მაგრამ გაძვალება ჯერ კიდევ გრძელდება. თანდათანობით ეპიფიზი და დიაფიზი ერთდებიან და მკრივდებიან, რაც სიმწიფის ხანის მაჩვენებელია. რენტგენის აპარატის გამოგონებამ მკვლევარებს ძვლების სტრუქტურის ცოცხლად გამოკვლევის საშუალება მისცა, რამაც განაპირობა დიდი პროგრესი ამ საქმეში.

ფრანსისმა და ფერლმა შეადგინეს დაბადებიდან 5 წლამდე ასაკის ბავშვის ჩონჩხის სხვადასხვა ძვლოვანი წერტილების რუკა და იმ დასკვნამდე მივიდნენ, რომ გადახრა გაძვალების დაწყების დროსა და პროგრესულ მიმდინარეობაში გამოწვეულია არა რაიმე გაუგებარი ან ინდივიდის მხოლოდ და მხოლოდ თანდაყოლილი მიზეზებით, არამედ ორგანიზმში ნივთიერებათა ცვლის დარღვევით. ცენტრალური წერტილები გაძვალების დაგვიანების მიმართ უფრო მგრძნობიარენი არიან, ვიდრე ეპიფიზში გამოჩენილი წერტილები.

ტოდი, მის მიერ დადგენილი ჩონჩხის ასაკობრივი ზრდის ნორმაზე დაყრდნობით, ადგენს ბავშვის მომწიფების სამ სახეს: სუბნორმალური ბავშვი, რომელიც ჩამორჩება ჩონჩხის განვითარება-მომწიფებაში, ფიზიკური განვითარებით წინწასული ბავშვი და ფიზიკური განვითარება დარღვეული

ბავშვი. ასეთ ბავშვს მეტწილად კვება აკლია იმის გამო, რომ რაღაც ავადმყოფური პროცესი აწუხებს (ღვიძლის ტკივილი, ასტმა და სხვა.).

ბავშვის ძვლოვანი სისტემის განვითარებაზე გავლენას ახდენს სქესი. ჩონჩხის მომწიფებით გოგონები ვაჟებს სჯობნიან და ეს განსხვავება ასაკთან ერთად არა თუ არ მცირდება, არამედ კიდევ უფრო საგრძნობი ხდება. გოგონები, თუნდაც ისინი ტანით პატარები იყვნენ, ჩონჩხის განვითარებით იმავე ასაკის ბიჭებს უსწრებენ და მასზე ადრე აღწევენ მომწიფების ხანას.

მნიშვნელოვან ცვლილებებს განიცდის ბავშვის ხერხემალი. მოზრდილი ადამიანის ხერხემალს ტალღისებური (ლათინური ასო S-ის მაგვარი) ფორმა აქვს. ახალდაბადებულ ბავშვს ხერხემალი სწორი აქვს. ჯერ კიდევ პირველი წლის ბოლოსათვის შეიმჩნევა ხერხემლის გაღუნვა სამ ადგილას: კისრის, ზურგისა და წელის ნაწილებში. ამით იწყება ხერხემლისათვის ტალღისებური ფორმის მიცემა. მაგრამ ბავშვის ძვლები ჯერ კიდევ ისე სუსტადაა განვითარებული (გამკვრივებული). რომ ერთი წლის ბავშვის ხერხემალი, როცა ბავშვი გულაღმა წევს, სრულიად სწორი ჩანს. თანდათანობით ხერხემლის გამკვრივების პროცესი წინ მიდის და 6-7 წლის ბავშვს საკმაოდ მტკიცე, მოზრდილისათვის დამახასიათებელი ფორმა უმუშავდება.

კბილების ამოსვლა. კბილებს, თმოვან სისტემას და ფრჩხილებს გარკვეული მსგავსება აქვთ ერთმანეთთან იმ აზრით, რომ ისინი ეპიდერმული ქსოვილისაგან ვითარდებიან. კბილების განვითარება იწყება ძალიან ადრე, ჩანასახოვან პერიოდში, ოცი სარძევე კბილის ემალიანი ჩანასახი და მათი ბორცვები უკვე 10 კვირის ნაყოფში შეიმჩნევა, წინა სარძევეებისა-დაბადებისას, ხოლო უკანა საძირისა 6 თვის ასაკში.

სარძევე კბილები, როგორც წესი, 6 თვის ასაკში იწყებენ ამოსვლას. მაგრამ პირველი კბილების ამოჭრაში ბავშვთა შორის მაინც დიდი სხვადასხვაობაა. არის შემთხვევები, როცა ბავშვებს დაბადებისას კბილები ამოჭრილი აქვს. ასევე არის შემთხვევები, როცა ბავშვებს ერთ წლამდე კბილი არ ამოსდით. ამ მიზეზების გამო, მკვლევარებს უჭირთ ზუსტად დაადგინონ კბილების ამოსვლის ნორმალური ასაკი. ამიტომ კბილების ამოსვლის ნორმალური ასაკი, რომელსაც სხვადასხვა ავტორი იძლევა, ყოველთვის მიახლოებითია. **კარმიკელი** გვთავაზობს კბილების ამოსვლის შემდეგ თანმიმდევრობას (იხ. ცხრილი №4).

ცხრილი 4.

კბილები	ამოსვლის დრო (თვეები)	კბილების მოცვლის დრო (წლები)
ცენტრალური საჭრელი კბილები	6-8 თვე	7
გვერდითი საჭრელი კბილები	7-10	8
პირველი უკანა კბილები	12-16	10
ეშვები	17-20	12
მეორე უკანა კბილები	18-24	11-12

ბავშვის სარძევე კბილების შესაძლო რაოდენობის მიახლოებითი განსაზღვრა შეგვიძლია შემდეგნაირად. მაგალითად, თუ გვინდა გავარკვიოთ ორ წლამდე ასაკის ბავშვს რამდენი კბილი უნდა ჰქონდეს ასე უნდა მოვიქცეთ: ბავშვის თვეების რაოდენობას უნდა გამოვაკლოთ 4. თუ ბავშვი წლისა და სამი თვისაა (15 თვე), მაშინ მას უნდა ჰქონდეს 15-4=11 კბილი (ი. ოსტროვსკაია).

ბავშვს ქვედა ყბის კბილები უფრო ადრე ამოსდის, ვიდრე ზედასი. სარძევე კბილების ამოჭრაზე გავლენის შესახებ შედარებით ცოტა მასალა მოიპოვება, მაგრამ არსებული დაკვირვება ამ მხრივ ვაჟებსა და გოგონებს შორის საგრძნობი განსხვავების არსებობას არ ადასტურებს.

შემჩნეულია, რომ სარძევე კბილებს გოგონები უფრო ადრე იცვლიან, ვიდრე ვაჟები. **კლეინს, პალმერსა და კრამერს** ჩაუტარებიათ დაკვირვება 2216 გოგონასა და ვაჟზე. მიღებული შედეგები მოცემულია მე-5 ცხრილში. მასში ასაკობრივად მოცემულია სარძევე კბილების ის რაოდენობა, რომელიც ბავშვებს ჯერ კიდევ შემორჩენილი აქვთ.

ცხრილი 5.

სქესი	ასაკი წლებში			
	6,5	8,5	10	12
ვაჟები	16,9	11,4	6	1,3
გოგონები	16	10,6	4,3	0,8

კბილების ფორმირებაზე გავლენას ახდენს ბავშვის მიერ თითის წოვის ჩვევა. ამის უარყოფით გავლენას ძირითადად წინა სარძევე კბილები განიცდიან. დევისი, ემყარება რა სისტემატურად წარმოებული დაკვირვებით მიღებულ მასალებს, ასკვნის, რომ კბილების თაღისათვის განსაკუთრებით არასახარბიელოა, როცა ბავშვს თითის წოვისას ხელის გული სასისკენ შებრუნებული უჭირავს. ბავშვს, რომელმაც სამ წლამდე წოვა თითი, ემჩნეოდა კბილების ერთგვარი დეფორმაცია, მაგრამ ის გაქრა წოვის მიტოვებიდა წლინახევრის შემდეგ. ბავშვს, რომელმაც ცხრა წლის ასაკში მიატოვა თითების წოვა, მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა დეფორმაცია, რომელიც მის პირის ღრუსა და კბილების განლაგებას ეტყობოდა. თუ ეს ჩვევა კიდევ უფრო მეტ ხანს გრძელდება, მაშინ გაუმჯობესება არ შეიმჩნევა.

მუდმივი კბილების ამოსვლა იწყება 6 წლის ასაკში. სარძევე კბილების შეცვლა მუდმივი კბილებით იმავე თანმიმდევრობით ხდება, როგორც სარძევე კბილების ამოსვლა სწარმოებდა: ბავშვი იცვლის ჯერ ოთხ შუა კბილს (ორ ზედა და ორ ქვედას), მერე შემდეგ ოთხს. რვა წლისათვის ბავშვს უკვე რვა მოცვლილი კბილი აქვს.

ცვლილება სხეულის პროპორციებში. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი სერიოზულად ვითარდება ფიზიკურად. მისი ორგანიზმი არსებით ცვლილებებს განიცდის და თვალსაჩინო პროგრესია მიღწეული ბავშვის ზრდა-განვითარებაში. უპირველეს ყოვლისა, სერიოზული განსხვავებაა ახალდაბადებულსა და სამი-ოთხი წლის ბავშვს შორის. თუ პირველი ჯერ აბსოლუტურად უმწეოა, მეორე იმდენად განვითარებულია, რომ ეზოში, ქუჩაში, ბაღში დაჰყავთ თავის ტოლებთან სათამაშოდ. შემდგომში ფიზიკური განვითარება კიდევ უფრო სწრაფად მიდის. შვიდ წლიანსა და სამ-ოთხ წლიანს შორის კიდევ უფრო დიდი განსხვავებაა, ვიდრე სამ-ოთხ წლიანსა და ახალდაბადებულს შორის. სამ-ოთხ წლიანი ბავშვი ჯერ კიდევ ბევრი ნიშნით ახალდაბადებულს ჰგავს. მას ჯერაც, შედარებით, დიდი თავი და მოკლე ფეხები აქვს. ის, როგორც თოთო ბავშვი, ჯერ კიდევ მსუქანია, რბილი ქსოვილები და კუნთები აქვს, მუსკულატურა და ჩონჩხი ჯერაც არა აქვს კარგად მომაგრებული. შვიდწლიანი ბავშვის სტატუსი. ამ მხრივ, მნიშვნელოვნად განსხვავებულია. მას ფეხები გაცილებით მეტად აქვს დაგრძელებული სამ-ოთხწლიანთან შედარებით, ისე რომ ფეხის სიგრძე სხეულის სიგრძის

43-45% უდრის. თავის სიდიდე სხეულის სიგრძის 1/6 არ აღემატება (მოზრდილთან ფეხების სიგრძე სხეულის სიგრძის 47-48%-ს უდრის, ხოლო თავის სიდიდე სხეულის სიგრძის 1/8-ს.

ამგვარად, სხეულის პროპორციებით შვიდწლიანი ბავშვი მოზრდილს უახლოვდება. გარდა ამისა, სიგრძეში სწრაფი ზრდის გამო ამ ასაკის ბავშვი გამხდარია. მას ძვლები და კუნთები საგრძნობლად აქვს განვითარებული,ხოლო ქსოვილები საკმაოდ გამკვრივებული.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ასეთ მნიშვნელოვან ფიზიკურ მომწიფებას თან სდევს არსებითი ძვრები მის ფსიქიკაში. ეს ძვრები იმდენად არსებითია, რომ ბავშვს უკვე შეუძლია ხელი მოჰკიდოს ისეთ სერიოზულ საქმიანობას, როგორიც სწავლაა. ბავშვის ფსიქიკური განვითარება ძვლოვანი და კუნთოვანი სისტემის მომწიფებაზე უფრო გაპირობებულია მისი ცენტრალური ნერვული სისტემის, განსაკუთრებით თავის ტვინის მომწიფების მიმდინარეობით, ამიტომ ეს საკითხიც სათანადო განხილვას მოითხოვს.

7.4. ცენტრალური ნერვული სისტემის განვითარება

ბავშვის ფსიქიკისა და მისი ნერვული სისტემის განვითარებას შორის მჭიდრო კავშირი არსებობს, რადგან ფსიქიკა არის ტვინის მოქმედების პროდუქტი.

ნერვული სისტემის განვითარება იწყება ჯერ კიდევ საშვილოსნოში. განვითარებას პირველად იწყებს ცენტრალურ-ნერვული სისტემის დაბალი განყოფილება (ზურგის ტვინი და ტვინის ღერო). ტვინის ნახევარსფეროები უფრო გვიან იწყებენ განვითარებას. ბავშვის დაბადების მომენტისათვის ზურგის ტვინი, მოგრძო ტვინი და ქერქქვეშა კვანძები აღწევენ მომწიფების შედარებით მაღალ დონეს. ამიტომ დაბადების პირველ დღეებში ბავშვს გააჩნია უპირობო რეფლექსთა გარკვეული რაოდენობა, რომლებიც უზრუნველყოფენ ბავშვის შინაგანი ორგანოების ნორმალურ ფუნქციობას და გარემოსთან შეგუების პროცესს. ახალდაბადებული ბავშვის ტვინის ნახევარსფეროები შინაგანი აღნაგობით, მოცულობით და გარეგნობით ჯერ კიდევ მნიშვნელოვნად განსხვავდება მოზრდილის ტვინის დიდი ნახევარსფეროებისაგან. ბავშვის ცენტრალური ნერვული სისტემის განვითარება შემდეგნაირად მიმდინარეობს.

ჩანასახში ნერვულ სისტემას საფუძველი ეყრება მეოთხე კვირის დასაწყისში. თავდაპირველად მას აქვს ფირფიტის ფორმა და მოთავსებულია ჩანასახის

ზურგის (უკანა) მხარეს. ფირფიტის გვერდები სწრაფად იზრდება და ღარის ფორმას ღებულობს, შემდეგში გვერდები ერთმანეთს უერთდება და წარმოიშობა ტვინის მილაკი. მისი უკანა თხელი ნაწილიდან წარმოიშობა ზურგის ტვინი, ხოლო წინა უფრო გაფართოებული ნაწილიდან თავის ტვინი. მილაკის წინა და უკანა ნაწილებზე შეიმჩნევა გაფართოებული ადგილები, რომელთაც შიგნით სიღრუვე გააჩნიათ და ამიტომ ბუშტებად იწოდებიან. ხდება ბუშტების შემდგომი დაყოფა ისე, რომ ორსულობის შუა პერიოდისათვის უკვე ხუთი ბუშტი არსებობს. სწორედ ისინი აძლევენ დასაბამს თავის ტვინის მთავარ განყოფილებებს. ტვინის მილაკის მეხუთე ბუშტიდან წარმოიშობა მოგრძო ტვინი, მეოთხე ბუშტიდან ვაროლის ხიდი და ნათხემი, მესამედან შუა ტვინი, მეორედან მხედველობის ბორცვები და ქერქქვეშა კვანძების ნაწილი-მკრთალი ბირთვი და ჰიპოთალამუსი. პირველი ბუშტიდან, მისი შუაზე გაყოფის შემდეგ, წარმოიშობა ტვინის ნახევარსფეროები და დანარჩენი ქერქქვეშა კვანძები.

ჩანასახშივე იწყება თავის ტვინის ნაწილების სწრაფი განვითარება. ყველაზე სწრაფად მაინც ნახევარსფეროები ვითარდებიან და ემბრიონის განვითარების მეექვსე თვისათვის მთლიანად ფარავენ შუამდებარე ტვინს, ხოლო ცოტა უფრო გვიან ნათხემსაც.

თუმცა ტვინის ნახევარსფეროები სწარფად იზრდებიან, მაგრამ მისი ყველა ნაწილი თანაბრად არ მატულობს სიდიდეში, გარეთა ნაწილები შიგნითაზე უფრო სწრაფად იზრდებიან. შიგნითა ნაწილები სიღრუვის კედლებს ქმნიან. არათანაბარი ზრდის შედეგად ადგილი აქვს ღარების წარმოშობას. ორსულობის მეექვსე თვისათვის ნახევარსფეროებს უკვე ეტყობა ძირითადი პირველადი ღარები. შემდეგში ჩნდებიან მეორეული და მესამეული ღარები. ამგვარად, დაბადების მომენტისათვის ნაყოფს აქვს თავის ტვინისთვის დამახასიათებელი ყველა ღარი. მაგრამ ღარების ზრდა სიდიდეში და მათი ფორმის დასრულება, ისევე როგორც წვრილ ღართა წარმოშობა, გრძელდება დაბადების შემდეგაც.

მორფოლოგიურ განვითარებასთან ერთად ადგილი აქვს თავის ტვინის მოცულობის ინტენსიურ გადიდებას, რასაც, ბუნებრივია, თან სდევს ტვინის წონის გადიდებაც. ტვინის წონა განუწყვეტლივ იზრდება დაბადების შემდეგაც და ეს პროცესი უწყვეტად გრძელდება ბავშვობის მთელ პერიოდში. თავის ტვინის წონა შედარებით სწრაფად მატულობს 7 წლამდე, 7-8 წლის შემდეგ ხდება ზრდის რამდენადმე შენელება,

მაგრამ წონის მატება განუწყვეტლივ სწარმოებს და სრულდება მოწიფულობის ასაკში. ბავშვის ტვინის ზრდა ასაკისდა მიხედვით მოყვანილია №6 ცხრილში.

ცხრილი 6.

ასაკი	ვაჟები	გოგონები
ახალდაბადებული. . .	381	380
3 თვის. . . .	549	527
6 თვის	632	575
9 თვის	733	671
1,5 წლის. . .	985	919
2 წლის	1011	1000
3 წლის	1112	1040
5 წლის	1282	1220
7 წლის	1348	1295

თუ რამდენად დიდ განვითარებას აღწევს ბავშვის ტვინი სკოლამდელ ასაკში ჩანს იქიდანაც, რომ ზრდადასრულებული ადამიანის ტვინი იწონის საშუალეოდ 1470 გრამს, ხოლო 7 წლის ბავშვისა 1300 გრამზე მეტს.

თავის ტვინის სტრუქტურის განვითარება. ტვინის ქერქის არსებობა შეიმჩნევა სამი თვის ჩანასახში. ემბრიონის განვითარების მეოთხე-მეხუთე თვეში ტვინის ბუშტის ნაწილი, რომლიდანაც ქერქი ვითარდება, საკმაოდ რთული აგებულებისაა და რვა ფენას შეიცავს. ბუშტის კედლის ნაწილი შემდეგში ტვინის ნახევარსფეროების კედლად იქცევა. მეხუთე თვეში ნახევარსფეროების კედლის აღნაგობა საკმაოდ იცვლება, ახლა რვა კი არა მხოლოდ ორი ფენა შეიმჩნევა. ესენია: რუხი ნივთიერება (ქერქი) და თეთრი ნივთიერება. ამ დროიდან განვითარების პროცესი უმთავრესად ქერქში სწარმოებს. ქერქის განვითარება ორი გზით მიმდინარეობს: ადგილი აქვს ქერქის ფენების წარმოშობას და ხდება უჯრედული ელემენტების თანდათანობითი მომწიფება.

განვითარების პროცესში მყოფი ქერქი არ არის ერთგვაროვანი. სამი თვის ემბრიონის ქერქში არჩევენ ძველ და უძველეს ქერქს. განვითარების ძირითად ობიექტს ახალი ქერქი წარმოადგენს. ხუთი

თვის ჩანასახის ტვინის ქერქის სისქე ნახევარსფეროების სხვადასხვა ადგილას განსხვავებულია. ამის გარდა, ქერქის სხვადასხვა უბანი ერთმანეთისაგან განსხვავდება უჯრედების სიუხვით. ამგვარად, ამ ასაკისათვის ახალ ქერქს აქვს განსხვავებული აღნაგობის მქონე ცალკეული ველები.

ექვსი თვის ემბრიონის ახალი ქერქი უკვე 6 ფენისაგან შედგება, მაგრამ ყველა ველში ფენებად დაყოფა ჯერ კიდევ არ არის კარგად გამოხატული.

ფენების ზრდა და დიფერენციაცია ერთნაირი ინტენსივობით არ სწარმოებს. ყველაზე ინტენსიურად იზრდება მესამე ფენა. მეორე და მეხუთე ფენები არათანაბრად იზრდებიან, ქერქის ზოგიერთ ველში მათი ზრდა ჯერ კიდევ პირველი წლიდან შეიმჩნევა, მაშინ როცა სხვა უბნებში (მაგ. ტემპორალურში) ზრდას თითქმის არა აქვს ადგილი. 4-5 წლისათვის მეოთხე ფენა შედარებით თხელი ზოლის სახით არის წარმოდგენილი, ხოლო ზოგიერთ ადგილას ის საერთოდ არ შეინიშნება.

ბავშვის სიცოცხლის პირველ წელს V-VI ფენები უმნიშვნელოდ არიან დიფერენცირებულნი. მათი უჯრედული დიფერენციაცია იწყება მესამე წლიდან. 5-6 წლისათვის კი აღნიშნული ფენები კარგად არიან ერთმანეთისაგან გამოდიფერენცირებულნი, ხოლო 7 წლისათვის მთლიანად ჩამოყალიბებულ სახეს ღებულობენ. ითვლება, რომ ქერქის ექვსფენიანი დიფერენციაცია მკაფიოდ არის გამოხატული 6 წლისათვის.

ზოგიერთი ავტორი (კონონოვა) თვლის, რომ შუბლის წილის უმაღლესი წარმონაქმნების (10, 16, 44 ველები). უჯრედული დიფერენციაცია მთავრდება მხოლოდ ყრმობის წლებში და უფრო გვიანაც. ქერქის შუბლის წილის ველების ზრდის მკვეთრი გაძლიერება შეიმჩნევა 2, 7 და 12 წლებში.

ბევშვის დაბადების დროისათვის ქერქის ფენებად დაყოფა მის ყველა ველში უკვე დამთავრებულია. შემდეგში ქერქის ზრდასთან ერთად ფენებიც იზრდებიან და ვითარდებიან. მაგრამ ეს არ ითქმის ქერქის უჯრედებზე. მართალია, მათი დიფერენციაცია იწყება ემბრიონული განვითარების პერიოდში, მაგრამ საბოლოოდ ჩამოყალიბება და უჯრედთა ერთმანეთისაგან გამიჯვნა ხდება ბავშვის დაბადების შემდეგ პერიოდში. ქერქის უჯრედთა რაოდენობა ბავშვის დაბადების შემდეგ არ მატულობს. ადგილი აქვს მხოლოდ ნერვულ უჯრედთა ზრდასა და მომწიფებას. ტვინის მიკროსკოპული შესწავლა გვიჩვენებს, რომ ახალშობილის

ნერვულ უჯრედებს არა აქვთ მოზრდილის ნეირონისათვის დამახასიათებელი დენტრიტული წამონაზარდები. მხოლოდ ის უჯრედებია დატოტვილი და, მაშასადამე, მომწიფებული, რომლებიც წოვასა და სხვა თანშობილ რეფლექსებს განაპირობებენ. ბავშვის დაბადების შემდეგ, ქერქის უჯრედების მომწიფების პროცესი ძალიან სწრაფად მიმდინარეობს. სამი წლის ბავშვის ქერქის უჯრედები მნიშვნელოვნად დიფერენცირებულია, ხოლო რვა წლის ბავშვისა — თითქმის არაფრით განსხვავდება ზრდადასრულებული ადამიანის ქერქის უჯრედებისაგან.

ჯერ კიდევ ემბრიონული განვითარების პროცესში შეიმჩნევა ახალი, ძველი და უძველესი ქერქი. ზრდადასრულებული ადამიანის ქერქშიც არის ასეთი დანაწილება, მაგრამ უმთავრესი მნიშვნელობა მხოლოდ ახალ ქერქს აქვს. ადამიანის ტვინის ნახევარსფეროებში ახალ ქერქს უკავია მთელი ფართობის 95,6%. ძველ ქერქს ტვინის ფართობის 2,2% უკავია და ორი ფენისაგან შედგება. ძველი ქერქი განაგებს ყნოსვის ანალიზატორის მოქმედებას. უძველეს ქერქს უკავია ქერქის ფართობის მხოლოდ 0,6%. მას ფენებად დაყოფა არა აქვს.

ქერქის უჯრედების განვითარება. ქერქის განვითარება სწარმოებს როგორც მასში ფენების წარმოშობის, ისე უჯრედთა მომწიფების გზით. განვითარების ემბრიონულ საფეხურზე ჯერ კიდევ მოუმწიფებელ უჯრედებს შორის არჩევენ დედისეულ უჯრედებსა და პირველად სპონგიობლასტებს. დედისეული უჯრედებიდან ვითარდებიან ნერვული უჯრედები. მათ აქვთ მომრგვალო ფორმა და ბირთვში დიდი რაოდენობით შეიცავენ ქრომატინს. მომწიფების პროცესში პროტოპლაზმა უპირატესად უჯრედის ერთ-ერთ პოლუსში იყრის თავს, რის გამოც იცვლება უჯრედის ფორმა-ემსგავსება მსხალს. შემდეგ იწყება წამონაზარდის გამოყოფა, რომელიც თანდათანობით იზრდება სიგრძეში. ამგვარად, მიიღება ნერვული ძაფი-აქსონი. ამის შემდეგ უჯრედის სხეულიდან თანდათანობით იწყება მოკლე გვერდითი წამონაზარდების წარმოქმნა. დატოტვის შემდეგ ისინი ემსგავსებიან ხეს, რის გამოც მათ დენტრიტებს უწოდებენ.

მომწიფების პროცესში დედისეული უჯრედების ფორმა მნიშვნელოვნად იცვლება. ფორმასთან ერთად სერიოზული ცვლილებები ხდება უჯრედის ბირთვშიც. იწყება უჯრედის პროტოპლაზმის გარდაქმნა. მასში ჩნდებიან გრძელი წვრილი ძაფები ანუ ნეიროფიბრილები, რომლებიც უჯრედის სხეულიდან ფუძის წამონაზარდისაკენ მიემართებიან.

ნეიროფიბრილებს შორის მოთავსებულ პროტოპლაზმაში ჩნდება ქრომატული ნივთიერების ბელტები. ეს ის ნივთიერებაა, რომელსაც უჯრედი ხარჯავს მუშაობის დროს. მათი განლაგება ისეთია, რომ უჯრედს ზოლიანი (ვეფხვის ტყავის მსგავსი) შესახედაობა აქვს.

უჯრედის მომწიფების შედეგად ყალიბდება ნეირონი. თანდათანობითი გარდაქმნის პროცესში ნერვული უჯრედები ღებულობენ სხვადასხვა ფორმას და სიდიდეს. ასე მაგალითად, არჩევენ მრგვალ (მარცვლოვან), პირამიდულ და თითისტარისებრ ფორმის უჯრედებს. სიდიდით ისინი არიან წვრილი, საშუალო და მსხვილი, რომელთა ფონზე განსაკუთრებით გამოირჩევიან პირამიდული ფორმის გიგანტური უჯრედები (ბეცის უჯრედები).

მარტო თავის ტვინში 14 მილიარდამდე ნეირონია. ისინი ერთმანეთს უკავშირდებიან ასეთნაირად: ერთი ნეირონის აქსონის ბოლო დატოტვება უერთდება მეორე ნეირონის დენტრიტს ან სხეულს. ასე მიიღება ნეირონების ჯაჭვი. ჩვეულებრივ, ყოველ ნეირონს რამდენიმე აქსონი უერთდება. აქსონისა და დენტრიტის შეერთებას სხვადასხვანაირი ფორმა აქვს: ქინძისთავის, ჯოხის ან ძაფისმაგვარი.

ნერვული გზების მიელინიზაცია. თავის ტვინის მომწიფების პროცესში ადგილი აქვს აქსონების დაფარვას მიელინის გარსით. მიელინიზაციის პროცესი ფენების წარმოშობასა და უჯრედების დიფერენციაციასთან ერთად ითვლება ტვინის შინაგანი სტრუქტურის მომწიფების მაჩვენებლად.

ტვინის ნახევარსფეროები შედგება თეთრი და რუხი ნივთიერებისაგან. თეთრი ნივთიერება ძირითადად შედგენილია აგზნების გამტარი ნერვული ძაფისაგან-აქსონებისაგან. აქსონებს ნერვულ უჯრედთა მომწიფების პროცესში გარს ეკვრის ქონისმაგვარი ნივთიერების-მიელინის გარსი. ეს გარსი ახდენს აქსონების იზოლირებას ერთმანეთისაგან და ხელს უწყობს აქსონში აგზნების სწრაფად გატარებას.

თუ რა მნიშვნელობა აქვს მიელინიზაციას აგზნების სწრაფად გატარების საქმეში, ჩანს შემდეგი ფაქტიდან. კუჭის ნერვულ ხლართში შემავალ ნერვებში, რომელთაც არა აქვთ მიელინის გარსი, აგზნების გატარების სისწრაფე შეადგენს 20 სმ. წამში, მაშინ, როცა ადამიანის მგრძნობიარე ნერვებში აგზნება ტარდება 90 მეტრის სისწრაფით. კიდევ უფრო სწრაფია აგზნების გატარება მიელინის გარსის მქონე მამოძრავებელ ნერვებში (წამში 120 მეტრი).

გამოთქმული იყო მოსაზრება, თითქოს მიელინიზაცია არ ყოფილიყოს ტვინის ფუნქციური მოქმედების გამომხატველი. ამ თვალსაზრისის მომხრენი მიუთითებენ იმ ფაქტზე, რომ ზრდადასრულებულ ადამიანს გააჩნია ნერვული გზები, რომლებიც არ არიან მიელინიზებულნი, მაგრამ თავიანთ ფუნქციებს ნორმალურად ასრულებენ, როგორიცაა სისხლძარღვთა გლუვი კუნთებისაკენ აგზნების გამტარი გზები და ზოგიერთი სხვა.

ისინი, ვინც მიელინიზაციის პროცესს ტვინის შინაგანი სტრუქტურის მომწიფების მაჩვენებლად თვლიან, აღნიშნავენ, რომ ნერვების მიელინიზაციასა და მათ ფუნქციობას შორის მით უფრო მჭიდრო კავშირი არსებობს, რაც განვითარების უფრო მაღალ საფეხურზე დგას ორგანიზმი. ამიტომ ყველაზე მტკიცე კავშირი მათ შორის სწორედ ადამიანთან არსებობს (ბ. კლოსოვსკი).

მიელინიზაციის პროცესი დიდად არის დამოკიდებული ამა თუ იმ ორგანოს ფუნქციობასთან. რაც უფრო მოქმედებს ორგანო, მით უფრო ხდება მისი გამტარი ნერვული გზების მიელინიზაცია. ასევე, რაც ადრე იწყება ორგანოს მოქმედება, მით უფრო ადრე იფარება მისი ნერვები მიელინის გარსით. ასე, მაგალითად, მხედველობის ნერვების მიელინიზაცია გაძლიერებული განათებისას უფრო ჩქარა მიმდინარეობს, ვიდრე ნორმალურ პირობებში. რომ მიელინიზაციის პროცესის მიმდინარეობა დამოკიდებული ორგანიზმის ამა თუ იმ სისტემის ფუნქციობაზე, ჩანს იქიდანაც, რომ ბავშვის ნერვული სისტემის სხვადასხვა უბნები სხვადასხვა დროს იფარებიან მიელინის გარსით. უპირველეს ყოვლისა, მიელინიზაციას განიცდიან ის ნერვები, რომლებიც ადრე იწყებენ მოქმედებას (ბ.კლოსოვსკი).

ზურგის ტვინისა და ტვინის ღეროს ნერვების მიელინიზაციის შესწავლამ უჩვენა, რომ ჯერ ხდება მამოძრავებელი, ხოლო სემდეგ მგრძნობიარე სისტემის მიელინიზაცია. ამ თითქოსდა უცნაური გარემოების მიზეზი ისაა, რომ ბავშვი საშვილოსნოშივე განიცდის ჯერ იმ მოძრაობების ზემოქმედებას, რომელიც ნაყოფის საშვილოსნოში გადაადგილებითაა გამოწვეული, ხოლო უფრო გვიან, როცა ნაყოფი წამოიზრდება, მას აღიზიანებს დედის მოძრაობით გამოწვეული ბიძგები.

რეცეპტორი, რომელიც პირველი მოდის მოქმედებაში და რომელიც დედის მოძრაობით გამოწვეულ ბიძგებს ღებულობს, არის ვესტიბულარული აპარატი. მისი გაღიზიანება იწვევს ვესტიბულარული ნერვის მიელინის გარსით დაფარვას. ეს პროცესი იწყება ორსულობის მესამე თვეს და 6 თვისათვის თითქმის დამთავრებულია.

ზურგის ტვინისა და ტვინის ღეროს მიელინიზაცია ბავშვის დაბადების დროისათვის მთლიანად დამთავრებულია.

თავის ტვინის ნახევარსფეროებში, ზურგის ტვინისა და ტვინის

ღეროსაგან განსხვავებით, ჯერ ხდება მგრძნობიარე სისტემის მიელინიზაცია, ხოლო შემდეგ — მამოძრავებელისა. ტვინის ნახევარსფეროებში ნერვების მომწიფება ხდება რეფლექტორული მოქმედების პრინციპის მიხედვით. ჯერ ხდება რეფლექტორული რკალის მგრძნობიარე ნერვების მიელინიზაცია, ხოლო შემდეგ მამოძრავებელის. პირამიდული გზების მიელინიზაციის პირველი ნიშნები შეიმჩნევა ნაყოფის განვითარების მეცხრე თვეს.

ტვინის ნახევარსფეროების ნერვების მიელინიზაცია ხორციელდება ორ ეტაპად. პირველი ეტაპი იწყება ემბრიონალური განვითარების მე-8-9 თვეს და გრძელდება დაბადებიდან სამ თვემდე. შემდეგ კი რვა თვემდე ეს პროცესი რამდენამდე სუსტდება. მეორე ეტაპი ამ დროიდან (8 თვე) იწყება. ამ პერიოდიდან მიელინიზაციის პროცესის დაჩქარება, როგორც ეტყობა, დაკავშირებულია ბავშვის მიერ სიარულის დაწყების ცდებთან. ზოგიერთი მონაცემით ტვინის ნახევარსფეროების ნერვების მიელინიზაციის დამთავრება ოთხი წლისათვის ხდება.

7.5. შინაგანი სეკრეციის აპარატი

კლოდ ბერნარმა (1859) ტერმინი „შინაგანი სეკრეცია“ იხმარება ყველა იმ ორგანოთა აღსანიშნავად, რომელთა პროდუქტის გამოყოფა სისხლში ხდება. შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლები ორგანიზმის განვითარებისა და ორგანოთა დიფერენციაციის პროცესში ისეთ ორგანოებად ჩამოყალიბდნენ, რომელთა ფუნქციას ორგანიზმის ნორმალური განვითარებისა და ორგანოთა წესიერი მუშაობისათვის აუცილებელი სპეციფიკური ქიმიური რეგულატორების სეკრეცია წარმოადგენს. ისინი ახდენენ სისხლიდან აღებული მასალის გადამუშავებას სეკრეციის პროდუქტად (ნობეკური). ამ პროდუქტს **შტარლინგმა** ჰორმონი უწოდა.

ორგანიზმში სასიცოცხლო პროცესთა ნორმალური მიმდინარეობა ირღვევა მაშინ, როცა შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლების ფუნქციობა ანომალიებით ხასიათდება. ამას კი ადგილი აქვს მაშინ, როცა მათი მოქმედება სუსტდება ან მეტისმეტად ძლიერდება, ანუ როგორც იტყვიან, ადგილი აქვს ჰიპოფუნქციას ან ჰიპერფუნქციას.

ფარისებური ჯირკვალი. მის მოქმედებას დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ორგანიზმის ნორმალური ზრდა-განვითარებისათვის. ამ ჯირკვლის ჰიპოფუნქცია იწვევს **მიქსედემასა და კრეტინიზმს**.

მიქსედემის დროს ორგანიზმში ქვეითდება ნივთიერებათა ცვლა, ნელდება პულსი, კლებულობს ორგანიზმის ტემპერატურა, კანი სახეზე,

კისერზე, კიდურებზე სქელდება; ადგილი აქვს ლორწოვან შეშუპებას. მძიმე ფორმებს თან დაჰყვს მხედველობისა და სმენის დაზიანება. ფსიქიკური პროცესები ქვეითდება, კერძოდ, ქვეითდება მეხსიერება და აზროვნება.

კრეტინიზმი ვითარდება მაშინ, როცა ფარისებრი ჯირკვლის ჰიპოფუნქცია იწყება ბავშვის სიცოცხლის ადრეულ ასაკში. პირველ-მეორე წლებში. უფრო იშვიათად, მაგრამ არის თანშობილი კრეტინიზმიც. კრეტინიზმი ხასიათდება ფიზიკური და გონებრივი განვითარების მკვეთრი შეჩერებით. ძვლოვანი სისტემის განვითარება დაგვიანებით მიმდინარეობს, კბილები გვიან ამოსდის, სისხლის მიმოქცევა შენელებულია, კანი მოყვითალოა, გამშრალი და უხეში.

კრეტინი გონებრივად ჩამორჩენილია, ახასიათებს სუსტი ყურადღება, არ უვითარდება ცნებითი აზროვნების უნარი. ყველა ფსიქიკური პროცესი ნელა და უინტერესოდ მიმდინარეობს. ზოგჯერ შენარჩუნებულია შედარებით კარგი მეხსიერება.

ფარისებრი ჯირკვლის ჰიპერფუნქციის დროს ადგილი აქვს თვითონ ჯირკვლის გადიდებას — ბაზედოვურ ჩიყვს. პათოლოგია შემდეგი ნიშნებით ხასიათდება: ნივთიერებათა ცვლა, გულისცემა, ტემპერატურა აწეულია. ორგანიზმი ადრე იღლება, სხეული ოფლიანია. ცენტრალურ-ნერვული სისტემა ძლიერ აგზნებულია და ავადმყოფი პატარა მიზეზითაც ღიზიანდება.

პარათირეოიდული ჯირკვალი. ამ ჯირკვლის ჰორმონის პარათირეოდინის ნაკლებობა იწვევს ორგანიზმში კალციუმის შემცირებას. ამის შედეგად ბავშვს უვითარდება **ტეტანია** (კრუნჩხვა). ამ დროს მკვეთრად ძლიერდება სამოძრაო აპარატის აგზნებადობა. კუნთებში წარმოიშობა ბოჭკოების შეკუმშვა, რომელიც შეიძლება ხანგრძლივ კრუნჩხვაში გადავიდეს. ზოგჯერ კრუნჩხვა მოიცავს სხეულის ყველა კუნთს, მათ შორის სასუნთქი აპარატის კუნთებსაც, რასაც შეიძლება ორგანიზმის დაღუპვაც მოჰყვეს.

პარათირეოიდული ჯირკვლის ჰიპერფუნქციის დროს მატულობს ორგანიზმში კალციუმის კონცენტრაციის დონე. ავადმყოფს ემართება პირის ღებინება, კუჭის აშლა, გულის მოქმედების დარღვევა. ბავშვი აპათიური ხდება.

ჰიპოფიზი. ჰიპოფიზი ანუ ტვინის დანამატი თავის ჰორმონით ახდენს ორგანიზმის ბევრი ფუნქციის რეგულირებას. ამასთან ის გავლენას ახდენს შინაგანი სეკრეციის თითქმის ყველა ჯირკვლის მოქმედებაზე.

ჰიპოფიზის ჰიპოფუნქცია იწვევს ორგანიზმში მრავალმხრივ

მოშლილობას. თუ ის დაიწყო ადრეულ ასაკში, ორგანიზმი პატარა ზომის რჩება. ხრტილები არ მაგრდებიან, თმა არ იზრდება. ზოგჯერ ვითარდება არანორმალური სიმსუქნე.

ჰიპოფიზის ჰიპერფუნქცია იწვევს ორგანიზმის გაძლიერებულ ზრდას – **გიგანტიზმს**. თუ ჰიპერფუნქცია ადრეულ ასაკში დაიწყო, მაშინ სხეულის ზომა თუმცა დიდია, მაგრამ პროპორცია დაცულია.

თირკმელზედა ჯირკვალი გამოყოფს ჰორმონ ადრენალინს, რომელიც არეგულირებს სისხლის მიმოქცევას, გულის მუშაობას, წვრილი არტერიების შეკუმშვას და ა.შ. ამ ჯირკვლის ჰიპოფუნქცია იწვევს **ადისონის დაავადებას,** რომლის ნიშნებია: კანის ბრინჯაოსფრად შეღებვა, მადის დაკარგვა, გულის რევა, გახდომა. ეს ავადმყოფობა უპირატესად დიდებს ემართებათ, მაგრამ ის ბავშვობაშიც იჩენს თავს, თანაც საკმაოდ ადრეულ ასაკში.

ადამიანის ორგანიზმში სხვა ბევრი ჯირკვლებია: ეპიფიზი, პანკრეასი, მკერდუკანა, სასქესო. ზოგი მათგანი ბავშვის დაბადებისთანავე ფუნქციობს, ზოგიც მერე ჩაერთვის. ბავშვის ორგანიზმსა და ფსიქიკის ნორმალური განვითარებისათვის ყველა მათგანის ნორმალური მუშაობაა საჭირო. მათ ფუნქციობაში სერიოზულ გადახრას შეუძლია საგრძნობი პათოლოგიური ცვლილება გამოიწვიოს ორგანიზმში, თვით ბავშვის დაღუპვამდეც კი.

დღეს დამტკიცებულად ითვლება, რომ ნერვული სისტემა და შინაგანი სეკრეციის აპარატი მჭიდრო კავშირში არიან ერთმანეთთან, ზემოქმედებას ახდენენ ერთმანეთზე. მათი ურთიერთკავშირი მიუთითებს იმაზე, რომ ორგანიზმი წარმოადგენს არა ორგანოთა უბრალო კრებადობას, არამედ სისტემას და რომ ორგანოს ყოველი მოქმედება ამ სისტემის რაგვარობითაა გაპირობებული.

თავი 8

ბავშვის სენსორული განვითარება

ბავშვის ფსიქიკური განვითარება დაბადებიდანვე იწყება, მაგრამ გარე სინამდვილის ასახვის ფორმების არსებობის დადასტურება განვითარების სხვადასხვა პერიოდში ხდება შესაძლებელი. ჯერ ერთი, ახალდაბადებულს საკმაო ხანს ჯერ კიდევ არა აქვს ისეთი მაღალი შემეცნებითი პროცესები, როგორიცაა: აზროვნება და წარმოსახვა. მეორეც იმ შემეცნებითი პროცესების მოცემულობის დადასტურება, რომლებიც ბავშვს გააჩნია, ყოველთვის არ არის ადვილი. ახალდაბადებულს, და მერეც საკმაო ხანს ბავშვს, გარემოსთან დამოკიდებულებაში საკუთარი აქტივობა არ სჭირდება. ამიტომ ის, თუ როდის იჩენს თავს პირველად ესა თუ ის შემეცნებითი პროცესი, არც ისე იოლი დასადგენია.

ფსიქიკის ფილოგენეტურ განვითარებაში არსებობს გარკვეული კანონზომიერება. ყველაზე ადრე მარტივი შემეცნებითი პროცესები ჩნდებიან, უფრო რთულნი კი მერე წარმოიშობიან. ყველაზე ადრე შეგრძნების უნარი აღმოცენდება, შემდეგ აღქმისა და მეხსიერების, ყველაზე ბოლოს, უკვე ადამიანობის საფეხურზე იჩენს თავს მაღალი შემეცნებითი პროცესები: აზროვნება და წარმოსახვა, ყურადღებისა და მეხსიერების აქტიური ფორმები.

ბავშვის ონტოგენეტურ განვითარებაშიც დაახლოებით ანალოგიურ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. ბავშვს შეგრძნების არსებობა საკმაოდ ადრე უდასტურდება. ამას ხელს უწყობს ის გარემოება, რომ დაბადების მომენტისათვის ორი წამყვანი ანალიზატორი: თვალი და ყური საკმაოდ არიან მომწიფებულნი ფუნქციობისათვის. ამიტომ ბავშვის განვითარების ყველაზე ადრეულ პერიოდში სწორედ მხედველობისა და სმენის შეგრძნებები იწყებენ ფუნქციობას.[1]

1. ჩვილ ბავშვს უკვე აქვს მომწიფებული დისტანტური მგრძნობელობის უნარი: მხედველობა და სმენა. ცხოველებს კი დაბადების მომენტისათვის კონტაქტური მგრძნობელობა აქვთ უკვე განვითარებული. ესენია: შეხება და გემო, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ბავშვის სენსორული ანარატის მომწიფება წინ უსწრებს მოტორულისას. ცხოველებთან, პირიქით, მოტორული ანარატი უკვე ფუნქციობს, ვიდრე სენსორული. ზოგიერთი ცხოველი ბრმა ნაშიერს შობს, რომელსაც ფეხზე დადგომა და მშობლის ძუძუს წოვა შეუძლია. ახალდაბადებული ბავშვის მოტორული ანარატის ასეთ მომწიფებას მთელი ერთი წელი სჭირდება. ადამიანის შვილის განვითარება იმთავითვე ფსიქიკური განვითარებისაკენ არის ორიენტირებული.

მხედველობა. დაბადების მომენტისათვის ბავშვის თვალები შეუთანხმებლად მოძრაობენ. თვალების კონვერგენცია მხოლოდ მესამე კვირისათვის არის შესამჩნევი, რაშიც მთავარ როლს თვალების ფიქსაციაში გავარჯიშება თამაშობს.

ბავშვი მხედველობით გამღიზიანებელს პირველსავე დღეებში აყოლებს თვალს, ე.ი. გამღიზიანებელი მასზე შთაბეჭდილებას ახდენს. მაგრამ როგორც დ. უზნაძე აღნიშნავს, ეს ფაქტი ყოველთვის არ დასტურდება და ჯერ კიდევ შემთხვევით ხასიათს ატარებს. მაგრამ მდგომარეობა მალე იცვლება და პირველი თვის ბოლოსათვის ბავშვი მყარად აყოლებს თვალს მოძრავ ობიექტს. იგივე ფაქტი დადასტურებული აქვთ სხვა მკვლევარებსაც. ა. ლიუბლინსკაიას დაკვირვებით, ერთი თვის ბავშვი თვალს აყოლებს საგნის მარჯვნიდან მარცხნივ მოძრაობას და მის უკან დაბრუნებას. მეორე თვის ბოლოს კი ბავშვს შეუძლია თვალი გააყოლოს სხვადასხვა მიმართულებით მოძრავ საგანს. თუ საგანი ბრჭყვიალაა, მაშინ მასზე მზერა უფრო დიდხანს ჩერდება.

საინტერესოა, თუ როდის უჩნდება ბავშვს ფერის შეგრძნება? ამის დადასტურება კიდევ უფრო ძნელია. ამ საქმეში გამოსადეგი აღმოჩნდა პირობითი **რეფლექსის შემუშავების** მეთოდი. **ნ.კრასნოგორსკიმ** ექსპერიმენტით დაამტკიცა, რომ სამი თვის ბავშვს წითელ ფერზე შეიძლება პირობითი რეფლექსი შეუმუშავდეს. რეფლექსი შემუშავებული იყო წითელ ბოთლზე, რომელშიც იყო რძე. ბავშვი მასზე აჩერებდა ყურადღებას, როცა ის ფერით განსხვავებულ მსგავს ბოთლებს შორის იყო მოთავსებული. წლის მეორე ნახევარში ბავშვი წითელ ფერს აშკარა უპირატესობას აძლევს ცისფერსა და თეთრთან შედარებით (ა. ლიუბლინსკაია).

სმენა. ბგერაზე 10 დღის ბავშვიც გარკვეულ რეაქციას იძლევა: ტირილს წყვეტს, თავს აბრუნებს ბგერის წყაროსკენ. მაგრამ ამ ასაკში სმენით გამღიზიანებელზე ბავშვის რეაქცია შემთხვევით ხასიათს ატარებს. ის ხან არის ხან არა. ანალოგიურ მდგომარეობასთან გვქონდა საქმე მხედველობითი შეგრძნებების მიმართაც. ჯერჯერობით სმენითი გამღიზიანებელი მაშინ იძლევა ეფექტს, როცა ის ძლიერი ინტენსივობისაა. ბავშვის რეაქცია კი შოკური,სტერეოტიპური ხასიათისაა. ის გამოიხატება ბავშვის შეკრთომაში, თვალების, ხელების უეცარ ამოძრავებაში, სახის კუნთებისა და მხრების ათამაშებაში.

ჩვილი ადრე იწყებს რეაგირებას ადამიანის ხმაზე, ასეთი რეაქცია დასტურდება 10-12 დღის ბავშვებთან (ა. ლიუბლინსკაია), ხოლო მეორე თვეში სმენით გამღიზიანებელზე უკვე ემოციურ რეაქციას იძლევა (ღიმება). ბგერა. ვიოლინოს ხმა იწვევს. კუბების რეფლექსისა და მოძრაობის შეჩერებას. ბავშვი გაირინდება დედის ხმის გაგონებაზე. მეოთხე თვეში ჩვილ ბავშვს უკვე შეუძლია ბგერის ლოკალიზება სივრცეში. 4-5 თვის ბავშვი ბგერების დიფერენცირებას ახდენს, არჩევს ნათქვამის ინტონაციას. 7-9 თვის ბავშვები განსხვავებულ რეაქციას იძლევიან მხიარულ და ნაღვლიან მუსიკაზე, მის განსხვავებულ რიტმსა და ტემპზე. წლის ბოლოსათვის კი ბავშვი მეტყველების ბგერების გარჩევასაც ახერხებს (ნაწილობრივ მაინც).

ამგვარად, ბავშვი მხედველობისა და სმენის აქტიურ გამოყენებას მეორე თვიდან იწყებს. პირველ ხანებში სმენით მიღებული შთაბეჭდილებები სჭარბობს კიდეც მხედველობით მიღებულს, მაგრამ შემდგომში მხედველობის როლი თანდათანობით ძლიერდება, ეწევა სმენას და მეხუთე თვისათვის აჭარბებს კიდეც მას. ამის შემდეგ მხედველობა წამყვანი ხდება მთელი სიცოცხლის განმავლობაში.

ჩვილ ბავშვს სხვა სახის მგრძნობელობებიც ადრე უვითარდება. ა.ლიუბლინსკაიას მონაცემებით, თვის ბოლოსათვის ბავშვს უმუშავდება პირობითი რეფლექსი სუნის მიმართ. მესამე თვის ბოლოს ბავშვები გარკვევით ანსხვავებენ ერთმანეთისაგან კარგ და ცუდ სუნს. ამ დროისათვის ისინი მიმიკით გამოხატავენ თავიანთ დამოკიდებულებას ტკბილი, მჟავე და მწარე გემოს მიმართ.

დაახლოებით ამ დროს უდასტურდებათ მათ შეხებისა და ტემპერატურის შეგრძნებების არსებობა. თუ დაწოლილი ბავშვის ქვეშ თეთრეულის ნაკეცი მოჰყვა, იგი ამის გამო ტირის. სამი თვის ბავშვი 33° წყალზე დადებით რეაქციას იძლევა, ხოლო ერთი გრადუსით ნაკლებზე უარყოფითს. ე.ი. ამჩნევენ ტემპერატურის განსხვავებას ერთი გრადუსის ფარგლებში.

ისმება კითხვა, როგორია ბავშვის რეაქცია მხედველობით და სმენით გამღიზიანებლებზე, რომელთა დადასტურებაც პირველად ხერხდება? შეგრძნებებებია ისინი თუ აღქმა? გააჩნია თუ რა თვალსაზრისიდან ამოვდივართ. თუ დ. უზნაძის მოსაზრებას გავიზიარებთ, რომლის მიხედვითაც შეგრძნება უსაგნო განცდაა, ხოლო თუ მის ქვეშ საგანია ნაგულისხმევი, მაშინ აღქმასთან გვაქვს საქმე, უნდა ვიფიქროთ, რომ

ბავშვის პირველი მხედველობითი და სმენითი განცდები შეგრძნებებია. ათი დღის ან თუნდაც ერთი თვის ბავშვს საგნის იდენტიფიკაციის უნარი ჯერ კიდევ არ უნდა ჰქონდეს. საგნობრივი სამყარო მისთვის ჯერ კიდევ არ არსებობს. ათი დღის ბავშვი ხმის გაგონებაზე რომ ჭამას წყვეტს, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ სმენის გამღიზიანებლის ქვეშ მას რაიმე საგნის გულისხმობა შეეძლოს. ამიტომ ჩვენი აზრით, გარე გამღიზიანებელზე ბავშვის რეაქციები აღქმად მხოლოდ ორი თვის შემდგომ პერიოდში უნდა ყალიბდებოდნენ.

თავი 9
აღქმის გენეზისი

9.1. აღქმის განვითარების მიმართულებები

აღქმა ობიექტური სინამდვილის გრძნობადი ასახვის ძირითადი ფორმაა. ის საგნის გარეგან სურათს, მის ხატს გვაძლევს. ამიტომ აღქმა ყოველთვის საგნობრივია. როგორც არ უნდა ასახავდეს ის სინამდვილეს, აღქმის ხატი მაინც კონკრეტული საგნის ხატია.

ბავშვი ობიექტური სინამდვილის ზემოქმედებაზე რეაქციას ადრე იძლევა. ისიც აღვნიშნეთ, რომ მისი პირველი შთაბეჭდილებები შეგრძნებები უნდა იყვნენ. საინტერესოა რა დროიდან ახერხებს ბავშვი აღქმის ხატის შემუშავებას და როგორია ეს აღქმა. ისეთი როგორც მოზრდილების თუ მისგან განსხვავებული, თუ განსხვავებულია, მაშინ რაშია ეს განსხვავება?

ძნელია ზუსტი მიჯნის გავლება ჩვილი ბავშვის შეგრძნებისეულ და აღქმისეულ ასახვას შორის. არსებული მონაცემების ანალიზი გვაფიქრებინებს, რომ სიცოცხლის პირველი ორი თვე ბავშვი სინამდვილის შესახებ უფრო შეგრძნებებს იღებს, ვიდრე აღქმის ხატს. ლევენფილდის მონაცემებით, რომელსაც უზნაძეც ეთანხმება, გარე გამღიზიანებლის, როგორც ობიექტურად მოცემულის აღქმა ანუ რეცეფცია მხოლოდ **მესამე თვიდან ხდება ბავშვისათვის დამახასიათებელი.** ამგვარად, უკვე მესამე თვიდან ბავშვის შეგრძნებები იწყებენ აღქმად ჩამოყალიბებას. ბავშვი უკვე საგნის ხატს ასახავს და არა წმინდა შეგრძნებას ღებულობს მისგან.

სინამდვილის მოვლენათა აღქმაზე გადასვლის შემდეგ ბავშვი კიდევ

უფრო აქტიური ხდება მასზე მოქმედი გამღიზიანებლების მიმართ. გარემომცველი საგნები სულ უფრო დ უფრო საინტერესოდ იქცევიან. რაც დრო გადის ის მათზე სულ უფრო მეტ ხანს აჩერებს მხედველობას, მეტ ხანს უგდებს ყურს ბგერას, მელოდიას და ა.შ. შემდგომი წინსვლა იმაში გამოიხატება, რომ როცა გამღიზიანებელი წყვეტს ზემოქმედებას. ბავშვი მის ძებნას იწყებს. ამ ტენდენციას **კლაპარედმა პერცეპტული ინტერესი** უწოდა. დ. უზნაძე თვლის, რომ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ამ საფეხურზე შეგრძნების ორგანოების ამოქმედების ფუნქციური მოთხოვნილება თამაშობს მთავარ როლს. ის წარმართავს ბავშვის მხედველობასა და სმენას საფუნქციოდ და ამ ფუნქციობას მოსდევს ჩვილისათვის დიდი სიამოვნებაც.

9.2. „ჭვრეტის ხანა“

მეორე თვის ბოლოდან ბავშვს შეუძლია რამდენიმე ხანი შეაჩეროს ერთ საგანზე თვალი. ის თითქოს ინტერესით ათვალიერებს საგანს, რომელზეც მისი მზერა შეჩერდა. ასევე სიამოვნებით უსმენს ის ბგერით გამღიზიანებელს. ამ დროს მან შეიძლება ჭამა შეაჩეროს, ტირილი შეწყვიტოს. გარემოს საგნების მიმართ ბავშვის ასეთ აქტივობას **ჭვრეტის ინტერესი** უწოდეს. მართალია, ის მეორე თვის ბოლოს იჩენს თავს, მაგრამ განსაკუთრებით შესამჩნევი მესამე თვიდან ხდება. ამ ასაკის ბავშვს თავის მობრუნება და თვალების სპეციალური მოძრაობები ჯერ კიდევ არა აქვს განვითარებული. ამიტომ მას იმის ჭვრეტა შეუძლია, რაც შემთხვევით მოხდა მისი მხედველობის არეში. ჭვრეტის ინტერესის გაჩენა, თავის მხრივ, აძლიერებს ბავშვის შეგრძნების ორგანოების აქტივობას და ამით ხელს უწყობს ამ ორგანოთა განვითარებას, განსაკუთრებით თვალის აკომოდაციას და კონვერგენციას. ხდება თვალის აქტივობისთვის საჭირო მოძრაობათა სრულყოფა.

აქამდე ჭვრეტის ინტერესის გაღვიძებაზე ვლაპარაკობდით, მაგრამ იგივე ითქმის სმენით გამღიზიანებლისადმი დამოკიდებულებაზეც. ბავშვს მოსმენაც სიამოვნებს. ამიტომ სმენითი შთაბეჭდილების არსებობისას ის წყვეტს სხვა აქტივობას და „სმენად იქცევა.“ ბავშვზე ზემოქმედების ძალის მიხედვით, სმენითი გამღიზიანებლები ასეთი თანმიმდევრობით ლაგდებიან: ადამიანის ხმა, მუსიკალური აკორდები, რითმული ხმაური და სხვა. ბავშვებისათვის სმენითი გამღიზიანებლები მესამე-მეოთხე

თვიდან ხდებიან სასიამოვნონი.

ჭვრეტის ინტერესი მეოთხე თვიდან კიდევ უფრო ძლიერდება. მომდევნო თვეებში ამ მხრივ მდგომარეობა არ იცვლება. ამ პერიოდის ჭვრეტის ინტერესის მნიშვნელოვანი თავისებურება ისაა, რომ ბავშვი მხოლოდ ჭვრეტს მისი შეგრძნების ორგანოებისათვის მისაწვდომ საგნებს, მაგრამ მათი ხელში ჩაგდების ან, მით უფრო, მათი საშუალებით თავისი ბიოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების არავითარ სურვილს არ ამჟღავნებს. როგორც დ. უზნაძე მიუთითებს, ამ პერიოდში აღმოცენებული ჭვრეტის ინტერესი „თვალის, როგორც ფიზიოლოგიური ორგანოს, ფუნქციონალურ განვითარების მიზანს ემსახურება“ (24, 230). ჭვრეტის ინტერესის პირველი ხანა, პირველი გაელვება ხანმოკლეა, სულ სამიოდე თვე გრძელდება. მერე მის ადგილს გარემოსთან დამოკიდებულების სხვა აქტიური პროცესი **ტაცება** იჭერს.

ისევ ვუბრუნდებით ადრე დასმულ კითხვას, როგორია ამ ასაკის ბავშვის აღქმა? მესამე-მეოთხე თვიდან საგნის თვისებათა დიფერენციაციის პროცესი საკმაოდ არის წინ წასული, რაც თავის მხრივ აღქმას აადვილებს.

ამგვარად, ბავშვი ობიექტური სინამდვილის აღქმას იწყებს, მაგრამ არის ეს აღქმა ისეთი, როგორიც დიდებისაა თუ მისგან განსხვავებულია? ალბათ, არავინ დაიწყებს იმის მტკიცებას, რომ ჩვილის აღქმა დიდების აღქმისაგან არ განსხვავდება, მაგრამ მაინც რაშია ეს განსხვავება? ამ საკითხს დ. უზნაძე სვამს და სავსებით დამაჯერებელ ინტერპრეტაციასაც აძლევს. ობიექტური სინამდვილის (სიტუაციის) გავლენით იქმნება მთლიანობითი მდგომარეობის მოდიფიკაცია, რომელიც აღმოცენებულ შეგრძნებებს ერთ მთლიანში აერთიანებს და მათ გარედან მომდინარე ფენომენად აქცევს. „უნდა ვიფიქროთ, რომ გარესამყარო ცნობების[1] განვითარების პირველ საფეხურებზე, როდესაც იგი მხოლოდ არადიფერენცირებულს, დიფუზურ ზემოქმედებას ახდენს ცოცხალ ორგანიზმზე, მარტო ამ მთლიანი მოდიფიკაციის სახით გვეძლევა. მაგრამ მას შემდეგ, რაც მას შეგრძნება დაერთვის, მასში სათანადო ობიექტური ვითარება ისახება და ამისდა მიხედვით და ამის გამო, მისი შინაარსის დიფერენციაცია იწყება: მას ობიექტისაკენ მიმართული შინაარსი უჩნდება“ (24, 103).

სიტუაციის ზემოქმედებით გამოწვეული ეს დიფუზური მდგომარეობა

---

1. ტექსტში, ალბათ, შეცდომაა. უნდა იყოს ცნობიერების.

ერთ შემთხვევაში „დედის ხმით“ შეიძლება იყოს წარმოდგენილი, მეორეში კი რაიმე საგნის, მაგალითად საწოვარას დანახვით. მთავარია, რამ მოახდინა ბავშვზე ძლიერი შთაბეჭდილება, რომელიც შეგრძნებას დაუკავშირდა. ბავშვში ალმოცენდება ამ შეგრძნებით აღბეჭდილი მთლიანი, დაუნაწევრებელი მდგომარეობა.

ბავშვის აღქმის პირველი შემთხვევები ადამიანთანაა დაკავშირებული (დანახვა, ხმის მოსმენა). შემდეგში მდგომარეობა სწრაფად იცვლება იმ მხრივაც, რომ ბავშვი სიტუაციის სხვა მომენტების აღქმასაც იწყებს. ახლა მთლიან, დიფუზურ მდგომარეობას სხვა გამღიზიანებლებიდან მიღებული შეგრძნებებიც წარმომადგენლობენ. „აღქმის შემდეგი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ ჯერ მისი ძირითადი ბირთვის – მთლიანი მდგომარეობის-შინაარსის თანდათანობითი დიფერენციაცია ხდება: იგი მარტო ერთი გრძნობადი ფენომენის მატარებლად როდი რჩება , არამედ ორის, სამის და მეტისაც. ამრიგად, ბავშვს აღქმული ობიექტი მრავალგრძნობადი თვისების მატარებლად ევლინება; ხდება ობიექტის შინაარსის დიფერენციაცია, დიფუზური მთლიანობის დანაწევრება,ჩნდება დანაწევრებული მთლიანობა,ე.წ. გეშტალტი — მეორე მხრივ, განვითარება იმაში იჩენს თავს, რომ სუბიექტის ამ მთლიან მდგომარეობას გრძნობადი შინაარსი თანდათანობით შორდება და სულ უფრო და უფრო მეტ დამოუკიდებლობას იძენს“ (24, 104). ამგვარად. ჩვილი ბავშვის აღქმა საგრძნობლად, თვისობრივად განსხვავდება ზრდასრული ადამიანის აღქმისაგან.

9.3. „ტაცების ხანა“

ობიექტური სინამდვილისადმი დამოკიდებულებაში ბავშვი თანდათანობით სულ უფრო და უფრო აქტიური ხდება. ის აქტიურად „იჭრება“ გარემომცველ სინამდვილეში. ასეთი აქტიურობისათვის პასიური ჭვრეტა უკვე საკმარისი არ არის და ის მის ხელში მოხვედრილ ობიექტების აქტიურ დაუფლებაზე გადადის. დ. უზნაძე თვლის, რომ გარე ობიექტთა დაუფლების, თავისად ქცევის ტენდენცია ბავშვს თავიდანვე აქვს მოცემული. მესამე-მეოთხე თვეში ბავშვი ობიექტის მხოლოდ შეხებით კმაყოფილდება. როგორც ჩანს, მას შეხების მიმართაც ისეთივე პერცეპტული ინტერესი უჩნდება, როგორც ჭვრეტისა და სმენის მიმართ. „მაგრამ მდგომარეობა მალე იცვლება და მეხუთე-მეექვსე თვეში შეხებასთან დაკავშირებით კვლავ

მოტორული მხარე დგება პირველ რიგში. ბავშვს ჭვრეტა და სმენა, როგორც ასეთი, აღარ აკმაყოფილებს. მასში ახალი მოთხოვნილება იღვიძებს, რაც იმაში იჩენს თავს, რომ ამიერიდან მას, რასაც თვალი ხედავს, ყველაფრის ხელში ჩაგდება და დაეუფლება სწადია. იწყება ახალი ხანა ბავშვის ცხოვრებაში, რომელიც **სიგიზმუნდის ტაცების ხანის** სახელწოდებითაა ცნობილი" (24, 92).

ტაცების აქტები, თავის მხრივ, იწვევენ იმ ორგანოს ფუნქციობის ინტენსიურ განვითარებას და სრულყოფას, რომელიც ტაცების აქტის განხორციელებისათვისაა საჭირო-ხელებისა. დ. უზნაძე თვლის, რომ აქაც, ისე როგორც ჭვრეტის შემთხვევაში, ბავშვს უკვე თავიდანვე აქვს ერთგვარი „დაუფლების მოთხოვნილება" და იგი შეხების ობიექტის მიმართ აღმოცენდება. ეს ტენდენცია გამოკვეთილი სახით ტაცების ხანის დადგომის შემდეგ, იჩენს თავს. ყველაფერს, რაც ახლა ბავშვს ხელში ჩაუვარდება, ის პირისკენ მიაქანებს. ტაცების მიზნით ხელის გამოყენების ოთხ საფეხურს გამოყოფენ. ნამდვილი ტაცება მეოთხე საფეხურზე ყალიბდება. ამ დროს ხელის მოძრაობაში მხედველობაც იწყებს მონაწილეობის მიღებას. თუ აქამდე ხელი მხოლოდ იმას წვდებოდა, რაც მას შემთხვევით მოხვდებოდა, ახლა „მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ ხელი აღარ უცდის ასეთ შემთხვევას. იგი აქტიურად მიისწრაფვის გარე ობიექტისაკენ, აქტიურად ეხება და წვდება მას და პირისაკენ მიაქანებს" (24, 93).

ბავშვის ფსიქიკური აქტივობა ტაცების ხანის დადგომიდან თვისობრივად იცვლება. ახლა ტაცების აქტში ერთიანდება რამდენიმე, ადრე აზოლირებულად მიმდინარე, დამოუკიდებელი მნიშვნელობის მქონე აქცია. როგორც ვნახეთ, ჯერ იყო ჭვრეტის ხანა, მერე ხელით ობიექტის პასიური შეხება, შემდეგ პირისკენ წაღება, დაბოლოს მისი ლოკვა. თითოეული ეს აქტი თავისთავად იყო საინტერესო, უფრო სწორად სასიამოვნო. ამჯერად ყველა ისინი ერთ რთულ აქტში-ხელისტაცებაში გაერთიანდა. ამ რთულ წარმონაქმნს საერთო მოთხოვნილება უდევს საფუძვლად და მისი თითოეული კომპონენტი ერთდაიმავე მიზნისაკენ მიმართულ ნაწილობრივ აქტებს წარმოადგენენ. „მაშასადამე, მთელი ტაცების აქტის აზრი ახლა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ბავშვი არ კმაყოფილდება გარე ობიექტის ჭვრეტით; ახლა მას მისი ხელში ჩაგდება, მისი სრული დაუფლება სწადია. ობიექტის შერჩევას, მის დანახვას ამიერიდან მხოლოდ იმდენად აქვს აზრი, რამდენადაც ამით

რაღაც დასაუფლებელს, ხელში ჩასაგდებს პოულობს“ (24, 94).

ახლა ბავშვს დანახული ობიექტის დაუფლება ამოძრავებს. იგი უკვე აღარ არის პასიური მჭვრეტელი, ამიტომაც ჭვრეტის ტენდენცია დამოუკიდებელ ინტერესს კარგავს კიდეც. ის გარკვეულ აქტივობას მიმართავს იმ საგნის მიმართ, რომლის დანახვა, რომლის ხელში ჩაგდება მას შეუძლია. „ბავშვი თვითონ ხდება თავისი მოძრაობების წარმმართველი. შეიძლებოდა გვეთქვა, რომ იგი თავისი ქცევის ნამდვილ სუბიექტად იქცევა (ბერნფელდი, შ, ბიულერი). ეს პირველი ჩანასახია ადამიანის „მე“-სი, – პირველი ჩანასახია იმ სპეციფიკური ადამიანური ძალის ე.წ. ნებისყოფისა, რომელიც შესაძლებლობას ქმნის ჩვენი ქცევა შინაგან თუ გარეგან გამღიზიანებელთა შემთხვევითი ზეგავლენით კი არა, შეგნებულის, წინასწარ გაზომილი განზრახვით განისაზღვროს“ (24, 95-96).

ეს პერიოდი მეხუთე-მეექვსე თვეებისათვისაა დამახასიათებელი. მეექვსე თვეში ბავშვი უკვე ცალი ხელის გამოყენებას იწყებს დამოუკიდებელი აქტივობისათვის, ხოლო თითების კოორდინირებული მოძრაობები და მათი ტაცების მიზნით მიზანშეწონილი გამოყენება მეშვიდე-მერვე თვეებზე მოდის.

აღინიშნა, რომ ტაცების ხანის დადგომით ბავშვის აქტივობაში თვისობრივი ცვლილება ხდება. ამ ცვლილების არსი ისაა, რომ უკვე დასტურდება „მე“-ს ჩანასახის არსებობა. ბავშვის მთელი მომავალი განვითარების ისტორია იმ პიროვნების ჩანასახის განვითარების ისტორიაა, რომელმაც პირველად გაიელვა ტაცების ხანაში.

საგნის დასაუფლებლად აქტიური ტაცებითი მცდელობა ძლიერ ზეგავლენას ახდენს თვითონ აღქმის განვითარებაზე. ეს ზეგავლენა ორმხრივაა საინტერესო. პირველ რიგში, საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ტაცების აქტი საგანს უახლოებს ბავშვს. თვალი და ყური დისტანტური ანალიზატორებია. ისინი საგანს გარკვეულ სიშორეზე ასახავენ და ამიტომ მისი ბევრი თვისება ბუნდოვანი ან სულაც შეუმჩნეველი რჩება. ტაცების დროს ბავშვი ეხება საგანს და ამით შეგრძნებათა დამატებით რაოდენობას ღებულობს. გარდა ამისა, ის პირში იდებს მას და ლოკავს. ამ გზით კიდევ რიგი შეგრძნებებისა (გემოს, სუნის) აღმოცენდება. ცხადია, როცა მხედველობით შეგრძნებებს ამდენი სხვა შთაბეჭდილებები დაერთვის, საგანიც უფრო სრულყოფილად აღიქმება. „ამგვარად, ტაცება ობიექტის მრავალმრივისა და ინტენსიური ზემოქმედების პირობებს ქმნის და ამდენად ჭვრეტის და სმენის ნიადაგზე

დაწყებულ აღქმას უფრო გარკვეულ შინაარსს აძლევს“ (24, 105).

აღქმის განვითარებაზე ტაცების ზეგავლენის მეორე ასპექტი იმაში მდგომარეობს, რომ ის ხელს უწყობს საგნის ფორმის ჩამოყალიბებას. შეხება მოტორული აქტია და, როგორც სამართლიანად აღნიშნავენ, მოტორიკას დიდი მნიშვნელობა აქვს ყოველი აღქმისათვის. განსაკუთრებით ღირებულია ის ჩვენი ასაკის ბავშვის აღქმისათვის, რადგან ეს უკანასკნელი ახლა იწყებს განვითარებას. „შეიძლება ითქვას, რომ თვალით და ყურით ისე, როგორც სხვა რეცეპტორებით მიღებულ შინაარსს, გარკვეული ფორმის საგანში მხოლოდ ჩვენი მოძრაობები და უწინარეს ყოვლისა, ხელის მოძრაობები აერთიანებს“ (24, 105). ცნობილია, რომ სიღრმის, სხეულის მესამე განზომილების აღქმის უნარის ჩამოყალიბებაში ხელის როლი ძალიან დიდია.

9.4. ჭვრეტის მეორე ხანა

როგორც ვნახეთ, ჭვრეტის ინტერესი ბავშვს სამი თვიდან უდასტურდება. ჭვრეტის პირველი ხანა საკმაოდ ხანმოკლეა, სულ სამიოდე თვე გრძელდება. მერე მას ტაცების ხანა ცვლის. აღქმის განვითარება განუწყვეტლივ მიმდინარეობს და მასში მონაწილე ანალიზატორთა როლიც იცვლება. ხან ერთი თამაშობს უპირატეს როლს, ხან მეორე.

ბავშვი რომ მეორე წელში გადავა, ხელახლა იჩენს თავს ჩვენთვის ნაცნობი ჭვრეტის ინტერესი. ბავშვი დიდი გატაცებით ისმენს უფროსების მონათხრობს (პატარა ლექსებს, ზღაპრებს), ინტერესით ათვალიერებს სურათებს და ყველაფერ ახალს, რომელთანაც მას ურთიერთობა უხდება. ამგვარად, ბავშვი გარეგამოზიანებელთა აღქმისკენაა მიმართული. ახლა აღქმაში ორი წამყვანი ანალიზატორის: თვალის და ყურის გარდა სხვებიც ერთვებიან და გარემოს მრავალფეროვნების ასახვაში ახალ-ახალ შესაძლებლობებს უხსნიან ბავშვს.

აღქმის განვითარების პროცესში ანალიზატორების მოქმედების ახალი შესაძლებლობები იშლება და ეს გარემოება ბავშვისათვის ფუნქციური სიამოვნების მომგვრელია. მაგრამ ჭვრეტის ეს მეორე ხანა არ არის პირველის უბრალო გაგრძელება. ჭვრეტა ორივეგან მხედველობის ანალიზატორის გაძლიერებულ ფუნქციობას გულისხმობს. მაგრამ მეორე ხანაში წინა პლანზე მხედველობის სხვა ფუნქცია დგება. ახლა

ბავშვს აღქმის ობიექტის შინაარსობრივი მხარე აინტერესებს, პირველ რიგში, საგნის ფერი და ფორმა. **ჰ.ჰეტცერის** ერთ-ერთ ცდაში ბავშვს ეძლევა მუყაოს ფურცელი, რომლის ორივე მხარეზე ფერადი, უაზრო ფიგურებია დახატული. ბავშვის ქცევაზე დაკვირვება გვიჩვენებს თუ როგორ ექცევა იგი ფურცელს: ტაცების ობიექტი გახდება ის თუ ჭვრეტისა. თუ მან ჭვრეტის ინტერესი გამოამჟღავნა, მაშინ იძის გამოსარკვევად, თუ რა იტაცებს მის მზერას, სხვა უბრალო რუსი მუყაოს ფურცელი ეძლევა. თუ მან კვლავ აღძრა ჭვრეტის ინტერესი, მაშინ ფერი არაფერ შუაში ყოფილა. მაგრამ თუ ისე მოხდა, რომ რუხმა ფურცელმა ბავშვის ყურადღება არ მიიზიდა, მაშინ მისი ინტერესი ფერადი ფიგურა ყოფილა. ამის დადასტურება სხვანაირადაც შეიძლება — ბავშვს რომ ნებისმიერი ერთი ფერის (ყვითელი, წითელი, მწვანე) ფურცელი მივაწოდოთ ჭვრეტის ინტერესს არ აღძრავს.

ცდებმა უჩვენეს, რომ 9 თვის ბავშვს მხოლოდ იშვიათად (20%) აინტერესებს საგნის მხედველობითი თვისებები. შემდეგში, ასაკთან ერთად ჭვრეტის ინტერესი ძლიერდება და 1,3 წლის ყველა ბავშვს უდასტურდება ის. ამგვარად, ჭვრეტის მეორე ხანა მეორე წლის დასაწყისში დგება.

მაინც რა აინტერესებს ამ ასაკის ბავშვს ისეთი, რაც არ შეიმჩნეოდა ჭვრეტის პირველ პერიოდში? ესაა ფიგურასა და ფერს შორის მიმართების შემჩნევა. უსვამს რა ამ გარემოებას ხაზს, დ. უზნაძე წერს „მაშასადამე, მეორე წლიდან დაწყებული სინამდვილე ხელახლა იტაცებს ბავშვის თვალს. მაგრამ მაშინ, როდესაც პირველი წლის განმავლობაში თვითონ მხედველობითი რომელობანი ფერი და სინათლე — წარმოადგენენ ბავშვის ყურადღების საგანს, ახლა, მეორე წლიდან დაწყებული, მდგომარეობა იცვლება და ბავშვს ოპტიკურ რომელობათა ნაცვლად მათი **ურთიერთმიმართება** იტაცებს“ (24, 231-232). აქ უკვე მხედველობის ფუნქციის განვითარება კი არ თამაშობს მთავარ როლს, არამედ ინტელექტუალური ფუნქციის ამოქმედება. მართალია, ინტელექტი აღქმის უშუალო მოცემულობას არ სცილდება, ის აღქმაზეა მიჯაჭვული, მაგრამ მთავარი ისაა, რომ ინტელექტის ამოქმედებას მიეცა ბიძგი. ამ პერიოდის უმნიშვნელოვანესი მონაპოვარი სწორედ ესაა.

შემდეგში მდგომარეობა სწრაფად იცვლება და ბავშვი აღქმის შინაარსსაც აქცევს ყურადღებას. ის ამ შინაარსით ინტერესდება. ეს გარემოება კარგად ჩანს ბავშვის მიერ სურათის აღქმის ანალიზიდან.

სურათის აღქმისას ბავშვი რომ შინაარსობრივ მხარეს აქცევს ყურადღებას, რომ მასში აზრიან მასალას ჭვრეტს ჩანს ჰეტცერის სხვა ცდიდან. ბავშვს აძლევენ სურათს ნაცნობი ობიექტით. შემდეგ კი მეორე სურათს, რომელზეც ამ ობიექტის ნაწილებია უსისტემოდ ერთმანეთში არეული. აღმოჩნდა, რომ აზრიან სურათს ბავშვები გულდასმით აკვირდებიან, მაშინ, როცა უაზრო მათ ყურადღებას არ იზიდავს. მაგრამ ეს ყოველთვის ასე არ არის. წელიწადნახევარზე ადრე სურათის ცნობას ცოტა ახერხებს. სამაგიეროდ, ორწლიანთაგან თითქმის ყველა ცნობს მას.

რაც დრო გადის ბავშვის მიერ სურათის აღქმა სულ უფრო და უფრო სრულყოფილი ხდება. ვ. შტერნის მიერ დადასტურებული იქნა სურათის აღქმის განვითარების სამი სტადია. პირველია **სუბსტანციის** ხანა. ის წარმოადგენს სურათის აღქმის ყველაზე მარტივ ფორმას. ბავშვი მხოლოდ საგნებს აქცევს ყურადღებას. სურათის შინაარსის დიფერენცირებული აღქმის უნარი მას ჯერ კიდევ არა აქვს. ეს ხანა ორიდან ხუთ წლამდე პერიოდს მოიცავს.

მეორე ხანაში ბავშვი ახერხებს მოქმედების დანახვას. ცალკე ობიექტების ჩამოთვლას ნაკლებად მიმართავს. მის ყურადღებას სურათზე მოცემული ობიექტების მოქმედება იქცევს. შტერნი ამ ხანას **აქციის** (მოქმედების) ხანას უწოდებს. იგი 6-დან 9-10 წლამდე გრძელდება.

მესამე – **რელაციის** ხანაში ბავშვი უკვე საგანთა შორის არსებულ მიმართებას აღიქვამს. საგანთა ურთიერთკავშირი, მათ შორის არსებული მიზეზ-შედეგობრივი დამოკიდებულება იწევს წინა პლანზე. ეს უკვე სურათის აღქმის ყველაზე მაღალი საფეხურია და 9-10 წლის შემდგომ პერიოდზე ვრცელდება.

ამგვარად, სურათის აღქმის შესწავლით შესაძლებელი ხდება ბავშვის აღქმის განვითარების საკმაოდ ხანგრძლივი პროცესის გათვალისწინება. ის იწყება საგნების უბრალო დასახელებით, გაივლის ობიექტთა მოქმედების შემჩნევის (დასახელების) საფეხურს და აღწევს საგანთა შორის არსებულ ურთიერთდამოკიდებულებათა დანახვას, მათ მიზეზ-შედეგობრივი დამოკიდებულების აღმოჩენას.

რუხი მკვლევარების მიერ ექსპერიმენტულად იქნა ნაჩვენები, რომ სურათის აღქმის პროცესი მნიშვნელოვნად უმჯობესდება ბავშვებთან გეგმაზომიერი მუშაობის პროცესში (ს. რუბინშტეინი, ა. ლიუბლინსკაია, ა, იაკოვლევა და სხვა). თუ ბავშვს ვავარჯიშებთ სურათის აღქმაში, ავუხსნით მის შინაარსს, თუ ამას სისტემატურად ვაკეთებინებთ ჩვენი

მეთვალყურეობითა და დახმარებით, მაშინ იგი უფრო ადრე გაივლის ზემოთ ჩამოთვლილ საფეხურებს, ვიდრე ამას დამოუკიდებლად გააკეთებდა. ამიტომ ბავშვის მიერ სურათის აღქმის განვითარება, მარტო ასაკის ფუნქცია არ არის.

ასევე, სურათის აღქმისათვის ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს მეტყველებას (პედაგოგიური ზემოქმედებაც ხომ ამ გზით ხდება). ბავშვი რომ სურათს აღიქვამს თან ლაპარაკობს. მეტყველება მას ეხმარება სურათის აზრის ობიექტივირებასა და, ამ გზით, მის უკეთ აღქმაში.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ჭვრეტის ობიექტი სურათზე უფრო მეტად ცოცხალი სინამდვილეა. სურათების აღქმას ბავშვის ცხოვრებაში დროის შედარებით მცირე მონაკვეთი უჭირავს. თუ ბავშვი ბაღის გარეშე იზრდება, ეს დრო კიდევ უფრო მცირეა. მას განსაკუთრებით იზიდავს ის, რაც გარეთ ხდება: ქუჩაში, ეზოში, ადამიანები, ცხოველები, მანქანების მოძრაობა მისთვის ჭვრეტის საყვარელი ობიექტებია. ბავშვს დიდხანს შეუძლია იდგეს ფანჯარასთან და იყუროს გარეთ ან ეზოდან უცქიროს ქუჩას. საინტერესო ისაა, რომ ამ შემთხვევებშიც მის მიერ ნანახს სიტყვიერ ინტერპრეტაციას უკეთებს ან უბრალოდ აყოლებს სიტყვებსა და წინადადებებს.

ბავშვის ყურადღებას ყველაფერი იტაცებს, რაც მის გარეთ ხდება. მაგრამ ყველაზე უფრო მაინც ადამიანები, მათი საქმიანობა აინტერესებს. უკვე ჩნდება ადამიანის გაგების ნიშნები. ის გებულობს ადამიანის ჟესტს, მიმიკას, მოძრაობის დანიშნულებას. „შთაგრძნობის პირველი გამომხატველი სიტყვები ბავშვს უკვე 1,4-ში შეიძლება გაუჩნდეს“ (უზნაძე). ბავშვი აღიქვამს ადამიანის მოქმედებას, სწვდება მის აზრს და თვითონაც თანაუგრძნობს მას. „ამ სახით, ჩვენი პერიოდის მთავარი ფუნქცია-აზრის ცნობიერების ფუნქცია-თავისი გამოყენების ახალ არეს იძენს და მასზე სამოქმედოდ იწვრთნება. სრულიად ბუნებრივია, რომ შედეგად ამას სათანადო კმაყოფილების გრძნობები სდევს თან, რომელნიც ბავშვის მისწრაფებათა სუბიექტურ იმპულსად იქცევიან.

მაგრამ ბავშვი არა მარტო აზრის ცნობიერების ამოქმედებისათვის ესწრაფვის სანახაობას: მას საგანთა და მოძრაობათა ურთიერთდამოკიდებულებაც აინტერესებს. მაშასადამე, მის ქცევას აქაც ინტელექტის ძირითადი ძალების გაწვრთნის ინტერესი უდევს საფუძვლად“ (24, 239).

თუ ჭვრეტის პირველ ხანაში ანალიზატორების მოქმედება ფუნქციური მოთხოვნილებით იყო წარმართული და მისგან მიღებულ

სიამოვნებას ეს ტენდენცია განაპირობებდა, მეორე ხანაში ანალიზატორების მოქმედებაში ინტელექტიც მონაწილეობს, ისაა წამყვანი და რეცეპტორები იმდენად თამაშობენ როლს, რამდენადაც მათი მოქმედების გარეშე აღქმის აქტს არ ექნება ადგილი.

ორი-სამი წლის ბავშვის აღქმა, მიუხედავად განვითარების მიმართულებით საკმაო წინსვლისა, მაინც საგრძნობლად დიფუზურია. ის საკმაოდ შორსაა დიფერენცირების ისეთი ხარისხისაგან, როგორიც დიდების აღქმისათვისაა დამახასიათებელი. დ. უზნაძემ ექსპერიმენტულად უჩვენა, რომ ამ ასაკის ბავშვის აღქმის ხატი ერთი ნიშნითაა წარმოდგენილი. დიდების აღქმა, ამ მხრივ, თვისობრივად განსხვავებულია სამი წლის ბავშვის აღქმისაგან. მოზრდილთა აღქმას დ. უზნაძე ასე ახასიათებს: „ყოველი ობიექტის აღქმის შინაარსში აუცილებლად არის ერთ-ერთი მხარე, რომელიც დანარჩენებს წარმართავს, ფლობს, რომელიც ცენტრს წარმოადგენს მთლიანისას. ეს ის თვისებებია, რომელთაც აღქმული ობიექტის არსებით თვისებებად ვთვლით, და ყველგან, სადაც მათ შევხვდებით, ვგულისხმობთ, რომ საქმე იმავე ობიექტთან გვაქვს. უამცენტროდ აღქმათა შინაარსის იდენტიფიკაცია შეუძლებელი იქნებოდა. მეორე მომენტი, რომელიც მოზრდილის აღქმას ახასიათებს, ეს ისაა, რომ მასში შემავალ მომენტებს ან მხარეებს ურთიერთისაგან ვარჩევთ და თითოეულს, როგორც დამოუკიდებელ წევრს, აღვიქვამთ; მიუხედავად იმისა, რომ თითოეული მთლიანის ნაწილს წარმოადგენს, მათი მოდიფიკაცია ან მათი ერთმანეთით შეცვლა შეუძლებელი ხდება ისე, რომ მთლიანი არ დაირღვეს. ეს ის თვისებაა ჩვენი აღქმისა, რომელსაც **დანაწევრებულობა** შეიძლება ეწოდოს“ (24, 240-241).

ჩვენი ასაკის ბავშვის აღქმას ასეთი დანაწევრებულობა აკლია. უზნაძის ცდებში, ბავშვებს დასაჯგუფებლად აძლევდნენ ფერით, ფორმით და სიდიდით განსხვავებულ ფიგურებს, რომლებშიც ჩვეულებრივი საგნებიც ერია. ფიგურები შეიძლება სამივე ნიშნის მიხედვით დაჯგუფდეს. მაგალითად, ყველა წითელი ფიგურა ერთად. შემდეგ შეიძლება წითელი ფიგურისაგან ერთნაირი ფორმისანი გამოეყოს, მაგ. წითელი სამკუთხედები. დაბოლოს, ასეთი ჯგუფებიც შეიძლება დაიყოს ფიგურების სიდიდის მიხედვით – დიდი წითელი სამკუთხედები ცალკე და პატარები ცალკე.

როგორ აჯგუფებენ ბავშვები მიწოდებულ ობიექტებს? ისინი ამას აკეთებენ მხოლოდ ერთი ნიშნის მიხედვით და ეს ნიშანი, როგორც წესი, ფერია. აქედან ორი საყურადღებო დასკვნა გამოდის: 1. ბავშვისათვის

ობიექტი ერთი ნიშნითაა აქცენტირებული, აღქმის ხატში ეს ერთი ნიშანი დომინირებს. 2. ობიექტის სამ მკაფიოდ მოცემულ ნიშნებიდან ბავშვის ყურადღებას, პირველ რიგში, ფერი იპყრობს. ბავშვი საგნის აღქმისას მის ფერს აძლევს უპირატესობას. სწორედ აღქმის არასაკმარისი დანაწევრებულობაა იმის მიზეზი, რომ ის ობიექტის აღმისას ერთ ნიშანს მიაქცევს ყურადღებას. მის ცნობიერებას ეს ნიშანი ავსებს, დანარჩენები კი ყურადღების გარეშე რჩებიან.

ბავშვი აღქმაში სპონტანურად ფერს აძლევს უპირატესობას, მაგრამ თუ მის ყურადღებას ფორმაზე გავამახვილებთ, მაშინ მას ფორმის აღქმაც შეუძლია, ოღონდ აქაც აღქმის ხატი მხოლოდ ამ ნიშნით იქნება აღბეჭდილი და სხვა ნიშნები, მათ შორის ფერიც უყურადღებოდ დარჩება. ბავშვებს ფორმის აღქმა უადვილდებათ თუ ნაცნობ საგანთან აქვთ საქმე და არა, ვთქვათ, გეომეტრიულ ფიგურებთან.

აღქმის შინაარსი საგნის მრავალ თვისებას ასახავს, მაგრამ ყველას ერთნაირი ღირებულება არა აქვს. არის საგნის ხატის ჩამოყალიბებისათვის საჭირო მთავარი და მეორეხარისხოვანი ნიშნები. მთავარი ნიშნები, რომელთა გარეშეც ხატი არ ჩამოყალიბდება, არის ფორმა, ფერი, სიდიდე. ბავშვის ფსიქოლოგიის განვითარების ადრეულ საფეხურზე დაისვა საკითხი-საგნის მთავარი ნიშნებიდან, რომელს აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ბავშვის აღქმისათვის? ამ პრობლემისადმი ინტერესი იმითაც იყო გამოწვეული, რომ როგორც ითქვა, ადრეული ასაკის ბავშვის აღქმა დიფუზურია. საგანი აღქმის ხატში ერთი ნიშნითაა აღბეჭდილი. ამიტომ ინტერესიც იმას ეხებოდა, თუ საგნის უმთავრესი ნიშნებიდან ბავშვი რომელს აძლევს უპირატესობას.

ყველა მკვლევარს აქვს დადასტურებული, რომ ადრეული ასაკის ბავშვი ჭვრეტის თუ ტაცების პროცესში ბრჭყვიალა საგანს აძლევს უპირატესობას. აქედან დასკვნა — ამ ასაკის ბავშვის აღქმაში საგნის ფერს ეძლევა უპირატესობა. ეს მოსაზრება ექსპერიმენტულადაც იქნა დადასტურებული (გ. ფოლკენტი, ა. დეკედრი, დ. კაცი). აყენებდნენ ე.წ. ლოტოს ტიპის ცდას-ბავშვს აძლევდნენ დიდ მუყაოს ფურცელს, რომელზეც სხვადასხვა ფერის გეომეტრიული ფიგურა იყო დახატული. შემდეგ მას აჩვენებდნენ პატარა ფურცელს ფიგურით. ბავშვს დიდ ფურცელზე უნდა მოენახა ნაჩვენების მსგავსი ფიგურა. ცდის სპეციფიკა იმაში მდგომარეობს, რომ დიდ მუყაოს ფურცელზე არ იყო ფერით და ფორმით ზუსტად ნაჩვენების მსგავსი ფიგურა. თუ იქ იყო ფორმით

მსგავსი ფიგურა, მაშინ განსხვავება იყო ფერში და, პირიქით, ფერით მსგავსებისას არსებობდა ფორმით განსხვავება. ამგვარად, ჩნდებოდა კონფლიქტური სიტუაცია. ბავშვს საგნის ამ ორი მთავარი ნიშნიდან (ფერი, ფორმა) ერთერთისათვის უნდა მიეცა უპირატესობა.

ამ ექსპერიმენტებით დადგენილი იქნა, რომ ადრეული ასაკის ბავშვი საგნის აღქმისას უპირატესობას მის ფერს აძლევს. მაგალითად, წითელი კვადრატის შესატყვისად ირჩევს წითელ სამკუთხედს, წითელ წრეს და ასევე სხვა წითელ ფიგურებს. რითი ხსნიდნენ ამ მოვლენას? ადრეული ასაკის ბავშვი აფექტური არსებაა. შემმეცნებელ არსებად ჯერ არ ქცეულა. ამიტომ ფერი უფრო ადვილად მოქმედებს გრძნობაზე, ვიდრე ფორმა. სწორედ ამიტომ აძლევს ის ფერს უპირატესობას საგნის სხვა ნიშნებთან შედარებით.

რუსმა მკვლევარებმა (გ. როზენგარტ-პუპკო, ნ. შვაჩკინი, კ. იაკუბოვსკაია) უჩვენეს, რომ საგნის აღქმისას ფორმასთან შედარებით ფერის უპირატესობა დასტურდება მხოლოდ მაშინ, თუ აღქმის ობიექტი ბავშვისათვის უცნობია. მაგრამ ზემოთაღწერილ ლოტოს ტიპის ცდებში, როცა უცნობი გეომეტრიული ფიგურები ბავშვისთვის ნაცნობი საგნებით შეცვალეს, მაშინ სხვა სურათი იქნა მიღებული. ცდის პირებმა უპირატესობა უკვე ფორმას მიანიჭეს. როცა ბავშვს ეტალონად (ნიმუშად) ეძლევა ყვითელი ჩაიდანი, ხოლო მუყაოზე ხატია ყვითელი იხვი და წითელი ჩაიდანი. ბავშვი ნიმუშის შესატყვისად წითელ ჩაიდანს ირჩევს. ნიმუშის ყვითელ ფერსა და ასარჩევი ობიექტის ანალოგიურ ფერს შორის მსგავსების იგნორირება ხდება და ყვითელი ფერის საგანს წითელი ფორმის ობიექტი მიესადაგება.

ამგვარად, ადრეული ასაკის ბავშვი აღქმის დროს საგნის ფორმასთან შედარებით ფერს აძლევს უპირატესობას. ეს პროცესი მერეც გრძელდება უცნობი საგნების მიმართ. მაგრამ სამი წლისათვის ნაცნობი საგნის აღქმისას უპირატესობა უკვე ფორმას ეძლევა. შემდგომში, სკოლამდელ ასაკში ბავშვის აღქმაში საგნის ფორმა სულ უფრო და უფრო იწყებს დომინირებას და პირველ პლანზე დგება.

ამასთანავე, არ შეიძლება ხაზი არ გაესვას სიტყვის როლს ბავშვის აღქმის განვითარებაში, განსაკუთრებით ფორმის აღქმაზე ყურადღების აქცენტირებაში. როგორც ცნობილია, სიტყვა ყოველთვის ანზოგადებს. ამიტომ იმისდა კვალობაზე, თუ რამდენად ახერხებს ბავშვი საგნისა და სახელის ურთიერთმორგებას, განზოგადების საქმე წინ მიიწევს. საგანს,

როგორც გარკვეული კლასის წარმომადგენელს, გამოკვეთილობას ფერი კი არ აძლევს, არამედ ფორმა. ამიტომ საგნის სახელის ხშირი ხმარება, მისი მტკიცე დაუფლება წინა პლანზე ფორმას სწევს. ამიტომ განზოგადების პროცესში საგნის ნიშნებიდან ფორმა და მერე ფერი იწყებენ დომინირებას.

სამი წლის ბავშვს შეუძლია უფერო, კონკრეტული ნაცნობი საგნის აღქმა, თუ გამოსახულება საკმაოდ მკაფიოა (ა. ლიუბლინსკაია). სამი-ოთხი წლის ბავშვები ასაგნებენ მათთვის უცნობ ფორმას. მაგალითად, სამკუთხედი — სახურავია, გადმობრუნებული კონუსი — ძაბრი, ოთხკუთხედი — ფანჯარა, „ხუთი-ექვსი წლის ბავშვებს უკვე შეუძლიათ ფორმის გამოყოფა გარკვეულ საგანთან მისი მსგავსების მიხედვით. ისინი ამბობენ, რომ წრე ჰგავს ბორბალს, კუბიკი — საპონს, ხოლო ცილინდრი თითქოს ჭიქაა“ (50, 162). ამგვარად, სკოლამდელი ასაკის ბოლო საფეხურზე ბავშვები უკვე ახერხებენ საგნიდან ფორმის გამოყოფას ყოველგვარი ნიმუშის ჩვენების გარეშე.

9.5. ნაწილისა და მთელის აღძმა

აღქმის ხატის თანდათანობითი დიფერენციაციის კვალობაზე ბავშვი უკვე მთლიან სურათსაც აღიქვამს და ნაწილების გამოყოფასაც ახერხებს. მაგრამ რომელს აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აღქმისათვის, რომელს უფრო ეყრდნობა ბავშვი აღქმაში — მთელს თუ ნაწილს? გეშტალტფსიქოლოგიის წარმომადგენლების აზრით, სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აღქმაში დასაყრდენს მთელი წარმოადგენს (ჰ. გროსმანი, ფ. როზენფელდი, ლ. შვარცი). თითქოს ეს არც არის გასაკვირი. დიდების აღქმის ხატიც მთლიანი შთაბეჭდილების სახით ყალიბდება, რომლიდანაც მერე შეიძლება ცალკე კომპონენტების გამოყოფა. ამიტომაა აღქმა გეშტალტური. მაგრამ საკითხი ეხება იმას, შეუძლია თუ არა ბავშვს გამოჰყოს მთლიანიდან ნაწილი, ხოლო სპეციფიკურ შემოხვევაში, როცა მთლიანის აღქმა გაძნელდება, ისარგებლოს ნაწილით და აღადგინოს მთელი, შეიძლება თუ არა აღქმაში დასაყრდენი იყოს ნაწილი? მკვლევარების ერთი ნაწილი ამას შეუძლებლად თვლის (ჰ. ფოლკენტი, ზეიფერტი). მათი დაკვირვებით, ბავშვები უცნობი საგნის აღქმისას გამოხატავენ თავიანთ საერთო დამოკიდებულებას მისადმი — „რაღაც მჩხვლეტავია“, ამბობენ კონუსზე.

მაგრამ რიგი ავტორებისა (შტერნი, როზენფელდი, შაბალინი და სხვა) ადასტურებენ, რომ ოთხი-ხუთი წლის ბავშვები არა მხოლოდ გამოყოფენ აღქმული საგნიდან ნაწილებს, არამედ შეუძლიათ მათი გამოყენებით საგნის ცნობაც კი. მაგალითად, ხატვის დასაწყისში პუნქტირით შემოხაზული ნისკარტით ხვდებიან, რომ ფრინველია დასახატი. ქსოვილის ნაჭრით დაფარულ ჯიბის საათს სცნობენ იმ მოსამართ მექანიზმზე მითითებით, რომელიც ძველებურ ჯიბის საათებს ღერძივით ჰქონდათ გამოშვერილი. ცხადია, დიდი მნიშვნელობა აქვს ობიექტის ნაცნობობას. როცა ნაცნობი ობიექტის მთლიანი ხატის მიღების შესაძლებლობა გამორიცხულია, მაშინ მისი ცნობა ნაწილითაც შეუძლიათ. ნაგრამ ეს არ შეიძლება მოხდეს უცნობი ობიექტის აღქმისას. ბავშვის აღქმისათვის ნაცნობობის მნიშვნელობა ჩანს იქიდანაც, რომ როცა სამი-ხუთი წლის ბავშვებს ავალებდნენ მაგიდაზე დაწყობილი ობიექტებიდან ამოერჩიათ აღნიშნული საათის მსგავსი საგანი. მაშინ ისინი ბრტყელი საათის ფორმისა და ზომის კომპასს კი არ ირჩევდნენ, არამედ კუბის ფორმის მაღვიძარას. მას არ ჰქონდა ის დეტალიც, რითაც ბავშვმა ჯიბის საათი გამოიცნო. მაგრამ იხელმძღვანელა საგნის ფუნქციური მსგავსებით (დანიშნულებით) და ჯიბის საათისაგან გარეგნული ნიშნით საკმაოდ განსხვავებული, მაგრამ დანიშნულებით მსგავსი ობიექტი ამოარჩია.

ამგვარად, ბავშვის აღქმაში მთელის თუ ნაწილის წამყვანობა, მათი მნიშვნელობა გაპირობებულია საგნის ნაცნობობა-უცნობობით, აღქმის პირობების გაძნელებით. როცა აღქმის პროცესი ნორმალურად მიმდინარეობს, როცა საგანი მკაფიოდ არის მოცემული, მაშინ აღქმა მთელს მიჰყავს. სხვანაირად აღქმა გეშტალტური არ იქნებოდა. მაგრამ აღქმის გაძნელების შემთხვევაში ბავშვს უკვე შეუძლია ნაწილით აღადგინოს მთელი. ეს ბავშვის აღქმის განვითარების უდაო მაჩვენებელია.

როგორც სხვა შემთხვევებში ვნახეთ, ბავშვის აღქმის განვითარებაში აქაც დიდ როლს თამაშობს სიტყვა-საგნის აღმნიშვნელი. იქ, სადაც საგნისა და სიტყვის ურთიერთდამოკიდებულება გაფიქსირებულია, სიტყვის დასახელებამ შეიძლება საგნის ან მთლიანი სურათი წამოწიოს წინ ან ნაწილის. მაგალითად, სპილოს აღქმისათვის მარტო ხორთუმიც საკმარისია. ნაწილით მთელის აქცენტირება, შეიძლება მცდარი აღქმის მიზეზიც გახდეს. ამას ადგილი აქვს მაშინ, როცა აღქმის გეშტალტი არა არსებითი ნიშნითაა აქცენტირებული. ერთ-ერთ ცდაში 4-5 წლის

ბავშვებს უჩვენებდნენ სურათს — მოხუცი მიათრევს ფორანს ძალიან დიდი ფუთით და სხვადასხვა საგნებით: ვედრო, შვაბრი, ჩექმები. სურათზე ყველა საგანი მკაფიოდ იყო მოცემული. გამოკითხულთა 80% აცხადებდა, რომ „ბიძია მიათრევს ცხენს“. მოქმედების ეს საოცარი ინტერპრეტაცია, რასაც ბავშვები მიმართავდნენ, გამოწვეული იყო იმით, რომ ფუთის ერთი მხარე იწვევდა ბუნდოვან მსგავსებას ცხენთან (50, 163-164).

ასეთ აღქმას კლაპარედის შემდეგ **სინკრეტულს** ეძახიან. აღქმის დროს საგანი გააზრებულია ერთი არა არსებითი ნიშნით. სინკრეტიზმი ბავშვის აღქმაში განსაკუთრებით მაშინ იჩენს თავს, როცა იგი აღიქვამს მისთვის უცნობ საგანს ან აღქმის პირობები გაძნელებულია.

უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აღქმა საგრძნობლად იცვლება. შეცვლა ძირითადად ეხება აღქმის დანაწევრებას, მის დიფერენცირებას. აღქმა სულ უფრო და უფრო გეშტალტური ხდება, რასაც ხელს უწყობს ის, რომ მრავალფეროვანი ხდება ბავშვის საქმიანობა. ის იწყებს მრავალფეროვანი ქცევის ფორმების შესრულებას. ასეთებია: თამაში სხვადასხვა საამშენებლო მასალით, ხატვა, ძერწვა, ტექნიკურ-კონსტუქციული შემოქმედება, საყოფაცხოვრებო საქმიანობა და ა.შ. ასეთი მრავალმხრივი საქმიანობის პროცესში ბავშვი ეჩვევა ობიექტური მასალის გარდაქმნას. ამას ის აკეთებს როგორც ნიმუშის მიხედვით ისე წარმოდგენითაც. ყველა შემთხვევაში, ბავშვი იძულებულია ანგარიში გაუწიოს ობიექტის თვისებებს. მის აღქმის ხატში საგნის სხვადასხვა თვისება, სხვადასხვა ნიუანსი უნდა იყოს წარმოდგენილი.

ყოველივე ეს უბიძგებს ბავშვის აღქმის განვითარებას დანაწევრებულობისაკენ. წინაალმდეგ შემთხვევაში, ობიექტური სინამდვილის შესატყვისი მიზანშეწონილი ქცევა ვერ განხორციელდება. „ამგვარად, აღქმას წინანდელი დიფუზური ხასიათი ეკარგება, და მის შინაარსში სულ უფრო და უფრო მეტი დიფერენციაცია იჩენს თავს. საგანთა განსხვავებასა და მსგავსებას ამიერიდან ობიექტური ნიშნები განსაზღვრავენ და არა, წინანდებურად, ერთ-ერთი მხარე, რომელიც შემთხვევით ძლიერ შთაბეჭდილებას ახდენს მასზე“ (24, 390).

დ. უზნაძის ერთ-ერთ ცდაში მიწოდებული მასალა ბავშვებს უნდა დაეჯგუფებინათ ფერის, ფორმის, სიდიდისა და ფერთა რაოდენობის მიხედვით. თუ ცდის პირი დავალებას დამოუკიდებლად ვერ სწყვეტდა, მაშინ მას დახმარებას უწევდნენ.

გამოკვლევამ უჩვენა, რომ 3-4 წლამდე ასაკის ბავშვთაგან ვერც ერთი ვერ წყვეტს ამოცანას დამოუკიდებლად. ამ ასაკის ბავშვს არა

აქვს უნარი მიწოდებულ მასალაში ერთზე მეტი ნიშანი დაინახოს. მაშასადამე, მისი აღქმა ჯერ კიდევ „ინტრადიფუზიურია, ჯერ კიდევ მოკლებულია შინაარსის დიფერენციაციას“ (24, 392).

ოთხი წლის შემდეგ ბავშვის აღქმის განვითარება სწრაფად მიიწევს წინ დიფერენციაციის მიმართულებით. სწორედ ის ასაკი იწყება, როდესაც მასალის თვისებათა ობიექტივაციის მწვავე საჭიროება დგება მიზანდასახული შემოქმედებითი უნარის სწრაფი განვითარების გამო. ამიტომ 4-5 წლის ასაკის ბავშვთა 26% სწორად წყვეტს დაჯგუფების ამოცანას. 5-6 წლიანთა 44% ახერხებს სწორად დაჯგუფებას. ეს კი დიდი წინსვლაა იმასთან შედარებით, რაც ორი წლის წინ იყო.

ყურადღება უნდა მივაქციოთ კიდევ ერთ გარემოებას. დაჯგუფების ამოცანის დამოუკიდებლად ვერ გადაწყვეტა ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ ბავშვის აღქმა იმდენად დიფუზურია, რომ ის მასალაში მხოლოდ ერთ ნიშანს იჭერს და მეტს ვერა. ამოცანა სწორად წყდება თუ მან ოთხივე ნიშანი გამოიყენა. მაგრამ ხომ არის შესაძლებელი მან საგანთა ორი, სამი ნიშანი დაინახოს, თუმცა ამოცანა სწორად მაინც ვერ გადაწყვიტა. საქმის ვითარებას თუ ამ თვალსაზრისით შევხედავთ, ვნახავთ, რომ 5-6 წლიანთა აღქმა საკმაოდ არის დიფერენცირებული. ხუთწლიანები სამი ნიშნის შემჩნევას ახერხებენ. ეს მათი აღქმის განვითარების სერიოზული მაჩვენებელია.

9.6. სივრცისა და დროის აღძმა

დრო და სივრცე ყოფიერების ფორმებია. ამიტომ სივრცისა და დროის აღქმა ბავშვის აღქმის საერთო განვითარებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს.

სივრცის აღძმა. აღქმის ყველა ობიექტი სივრცეშია განლაგებული. საგნის ვრცეულობის გამომხატველია ობიექტის ისეთი ნიშნები, როგორიცაა: სიდიდე, ფორმა, მდებარეობა, სხვა ობიექტებთან მიმართება, დაშორება და ა.შ. არსებული გამოკვლევები გვიჩვენებენ, რომ სიბრტყის აღქმას ბავშვი ადრე ეჩვევა (მისი მექანიზმი საერთოდ თანდაყოლილია). რაც შეეხება სივრცის მესამე განზომილების — სიღრმის აღქმას, ის შედარებით გვიან ვითარდება სწორედ სიღრმის აღქმა იძლევა საგნის სხეულებრიობის ასახვას. ამის გარეშე მაგალითად,

გლობუსი წრედ აღიქმება (ორი განზომილების მქონედ).

სივრცის მესამე განზომილების აღქმაში დიდია ხელის მნიშვნელობა. ბავშვის მიერ ხელში მოხვედრილი საგნების სინჯვა, ფეხის ადგმის შემდეგ ხელის შემოვლება ისეთი საგნებისა, რომელთა ხელში აღება შეუძლებელია, სიღრმის აღქმის მნიშვნელოვანი ფაქტორია. ასევე ღირებულია მხედველობითი შეგრძნებების მონაწილეობა სივრცის აღქმაში. უკვე მეორე წელში ბავშვი ერკვევა საგნის მდებარეობასა და დაშორებაში. შემდეგში სივრცის აღქმაში მხედველობის მნიშვნელობა კიდევ უფრო იზრდება და 5-6 წლის ასაკში წამყვანი ხდება. ბავშვი სივრცეში მხედველობითი ანალიზატორით ახდენს ორიენტირებას. ხელის მნიშვნელობა მთლიანად როდი ქრება, მაგრამ უკვე მხედველობა უსწრებს მას.

ბავშვები ადრე ეჩვევიან საგანთა გარჩევას სიდიდისა და ფორმის მიხედვით. „ერთნახევარი წლის შემდეგ ისინი ადვილად ანსხვავებენ დიდ საგანს პატარისაგან და შემუშავებული დადებითი რეფლექსი (სიდიდით პატარა საგანზე) გადააქვთ ნებისმიერ სხვა ობიექტზე“ (50, 168).

მართალია, ბავშვები კი არჩევენ ერთმანეთისაგან ფორმით და სიდიდით განსხვავებულ საგნებს, მაგრამ ამ თვისების ობიექტირება მათ არ შეუძლიათ. ამიტომ, როცა ბავშვს ავალებენ მის წინ გაშლილი ფიგურებიდან სამკუთხედები ამოარჩიოს (ხელმძღვანელის ჩვენებით), ორი წლის ბავშვები ამას დასაწყისში სწორად აკეთებენ, მაგრამ შემდეგ მალე იწყებენ სხვა ფიგურების მიერთებას სამკუთხედებისადმი.

რაც შეეხება, საგანთა შორის სივრცითი მიმართების დაჭერას და სხვა ობიექტებზე მის გადატანას, ამას სკოლამდელი ასაკის ბავშვები ცუდად ართმევენ თავს.

ბავშვის მიერ სივრცის აღქმაში თვალისა და ხელის მონაწილეობა რთულ ურთიერთდამოკიდებულებაშია. თვალი, ცხადია, წამყვანია, ხელი კი მას ეხმარება. ეს დახმარება განსაკუთრებით საგრძნობია ადრეულ ასაკში, როცა ბავშვი ეუფლება მესამე განზომილების აღქმას. „ბავშვის მიერ ფორმის აღქმაში ორივე რეცეპტორის (ხელის და თვალის მოძრაობის) გულდასმით ფიქსაცია უფლებას გვაძლევს ვამტკიცოთ, რომ მათი ფუნქციები განსხვავებულია. ხელი, როგორც პრაქტიკული მოქმედების ორგანო, თითქოსდა **ეხმარება** თვალს გამოჰყოს საგნის ზოგიერთი განსხვავებული ნიშანი“ (50, 169).

ასე რომ, 5-6 წლის ბავშვის აღქმაში ორივე აღნიშნული ანალიზატორის ერთობლივი მოქმედება გადამწყვეტი მნიშვნელობის

ფაქტორია. თვალით დანახვას ხელით სინჯვა ახლავს თან. მაგრამ უკვე 7 წლის ბავშვს მარტივი ფორმის აღსაქმელად არ სჭირდება ხელით სინჯვა. მიუხედავად ამისა, მრავალი საგნის აღქმისათვის, როგორც სკოლამდელი ისე დაწყებითი სკოლის საფეხურზე მაინც სჭირდებათ ტაქტილური, შეხებითი აპარატით მიღებული შთაბეჭდილება, რათა სწორად აღიქვან მათი ფორმა.

ბავშვის ირგვლივ მუდამ არის საგანთა სიმრავლე. ყოველი მათგანი მრავალგვარ მიმართებაშია დანარჩენებთან. მაგ, საგნები შეიძლება იყვნენ „დიდი და პატარა“, „მსხვილი და წვრილი“, „გრძელი და მოკლე“, „განიერი და ვიწრო“ და ა.შ. ყველა ეს მიმართება სივრცითია და მათ შესახებ ბავშვს თანდათანობით უმუშავდება წარმოდგენები.

არის სივრცითი მიმართებების გარკვეული ჯგუფი, რომელთა შესახებ წარმოდგენების ჩამოყალიბებაში დიდ როლს თამაშობს მათი განლაგება აღმქმელი პირის მიმართ. თანაც ეს მიმართებები ყველაზე ხშირად გამოიყენებიან ცხოვრებაში. ესენია: „მარჯვნივ-მარცხნივ“, „წინ-უკან“, „მაღლა-დაბლა“, „ახლოს-შორს“ და ა.შ. ორი საგნიდან თავისთავად არც ერთი არ არის მეორის მარჯვნივ ან მარცხნივ, ისინი ასეთ განლაგებას ღებულობენ ჩვენთან მიმართებაში აღქმის შემთხვევაში. ჩვენი მარჯვენა ნახევრისაკენ მდებარე საგანი მარჯვნივაა. მაგრამ ის მარცხნივ აღმოჩნდება თუ ჩვენ 180 გრადუსით შევტრიალდებით. ამიტომ ასეთი წარმოდგენების შემუშავებაში დიდ როლს თამაშობს ბავშვის მიერ საკუთარი სხეულის სივრცითი მახასიათებლების ცოდნა.

სივრცითი ნიშნების დაუფლება სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის დიდადაა გაძნელებული. მართალია, ეს ნიშნები აღქმულ საგნებს ახასიათებთ. რომელიღაც საგანი უფრო დიდია, ვიდრე აღქმის ველში მოცემული მეორე ობიექტი ან ერთ-ერთი მათგანი უფრო მაღალია, ვიდრე მეორე, მაგრამ სივრცითი წარმოდგენა ემპირიულად უნდა იყოს კონკრეტული საგნისაგან, საგნის აღქმაზე მიჯაჭვულობისაგან. სივრცითი მიმართება კონკრეტული საგნის ნიშანი არ არის. ამიტომ ბავშვს უნდა გამოუმუშავდეს სივრცითი მიმართებების შესახებ წარმოდგენა მასში კონკრეტული საგნის გულისხმობის გარეშე.

სიძნელე სწორედ ამაშია. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის უკიდურესად თვალსაჩინო აზროვნებას ასეთი წარმოდგენის გამომუშავება უჭირს. ამიტომაა, რომ სკოლამდელები ცუდად ფლობენ სივრცით მიმართებებს. **ნ. ლეუშინას** მონაცემებით, სივრცით მიმართებათა უმრავლესობაში ისინი

ვერ ერკვევიან. მაგ, უმცროსი ჯგუფის ბავშვები შედარებით კარგად არჩევენ დიდ-პატარა ობიექტებს, მაგრამ მათი 83% ვერ ერკვევა მიმართებებში „მაღალი“ და „დაბალი“. არც ერთმა ბავშვმა არ იცის რას ნიშნავს „ვიწრო“ და „განიერი“.

საშუალო ჯგუფის ბავშვები სივრცითი ნიშნების ცოდნით ბევრად არ სჯობნიან წინა ასაკს. გამოკითხულთა 58% ვერ ანსხვავებს „მარჯვენა“ მხარეს „მარცხენისაგან“. მათ აღსანიშნავად ხან ერთ ხელს ხმარობენ, ხან მეორეს.

საგრძნობი წინსვლა არც უფროსი ჯგუფის ბავშვებს ეტყობათ, თუმცა ისინი 7 წელს არიან მიახლოებულნი. მათმა საგრძნობმა ნაწილმა მტკიცედ არ იცის „მარჯვენა-მარცხენა“ მიმართებები და ეს არცაა გასაკვირი, რადგანაც მათ საკუთარი მარჯვენა და მარცხენა ხელებიც ერევათ ერთმანეთში.

ნ. ლეჟავას მიერ შემჩნეული იქნა ის საყურადღებო ფაქტი, რომ ბავშვთა ერთი ნაწილი აღქმაში ამჩნევს სივრცითი მიმართებების განსხვავებულობებს, მაგრამ არა აქვთ სიტყვები შესატყვისი წარმოდგენების აღსანიშნავად. ამიტომ მათ არც ეს წარმოდგენები გააჩნიათ. ამ გამოკვლევების ჩატარებიდან 40 წელია გასული და მდგომარეობა დღესაც ისეთია, როგორც მაშინ იყო. თუმცა ისიც დადასტურებულია, რომ სათანადო გავარჯიშების შედეგად შეიძლება მათ უფრო სრულყოფილი სივრცითი წარმოდგენები შეუმუშავდეთ.

ბავშვის მიერ სივრცის აღქმის ჩამოყალიბებაში დიდ როლს თამაშობს სიტყვა. სივრცითი წარმოდგენების აღმნიშვნელი ტერმინების დაუფლება ძლიერი ფაქტორი ხდება, როგორც ცალკე ნაწილების ისე სივრცითი მიმართებების აღქმისათვის. თვით ისეთი ნაკლებ გარკვეული მიმართებების აღმნიშვნელი სიტყვები, როგორიცაა: „იქ“, „აქ“, „შორს“, „ახლოს“ სამ-ოთხწლიან ბავშვებს საშუალებას აძლევს მოახდინონ სივრცეში ორიენტირება. საბავშვო ბაღის აღსაზრდელებს ასეთი ცდა ჩაუტარეს. მისცეს მათი ოთახის მაკეტი, რომელსაც ეხსნებოდა როგორც წინა კედელი (კარის მხარეს), ისე მოპირდაპირე კედელიც. მათ ევალებოდათ, მაკეტში განელაგებინათ მათ ოთახში მოთავსებული ავეჯი ისე, როგოც იქ არის და ეჩვენებინათ მათი ადგილი (სად სხედან). როცა წინა კედელი მოხსნეს, ყველა ბავშვმა სწორად შეასრულა ორივე დავალება. მაგრამ უკანა კედლის მოხსნისას მათ საკმაოდ გაუჭირდათ ამოცანის გადაჭრა. მხოლოდ უფროსი ასაკის ბავშვები ასრულებდნენ დავალებას

და ისიც მაშინ, როცა ყველა საგნის სივრცით განლაგებას სიტყვებით გამოთქვამდნენ „კარადა დგას წიგნების თაროებსა და ფანჯრებს **შორის**, მაშასადამე, აქ. პიანინო კართან **ახლოს** (დგამს), ხოლო ჩემი ადგილი მაგიდის იქითაა – **აქ**. მე ხომ პირით ფანჯრისკენ ვზივარ, ხოლო ჩემს **მარჯვნივ** აკვარიუმია“ (50, 179). ამგვარად, მეტყველება ბავშვს საშუალებას აძლევს მოახდინოს ნაცნობი სიტუაციის დიფერენცირება და მისი მორგება რამდენადმე შეცვლილ სივრცესთან. „ამგვარად, მხოლოდ სკოლამდელი ასაკის ბოლოს და, ისიც არა ყველასთან, ყალიბდება საკუთარი პოზიციისაგან დამოუკიდებლად სივრცეში ორიენტირება, ათვლის წერტილის შეცვლის უნარი. ასეთი ორიენტირება ბავშვს ადვილად შეიძლება განუვითარდეს სწავლების დახმარებით, რომლის დროსაც ისინი თვითონ სცვლიან საგნებს შორის სივრცით მიმართულებებს, ათვალიერებენ მათ სხვადასხვა პოზიციებიდან და აღნიშნავენ სიტყვებით“. (51, 234). ბავშვის პრაქტიკული საქმიანობა, და, კიდევ უფრო მეტად, გეგმაზომიერი გავარჯიშება სივრცეში ორიენტირებაში მის მიერ სივრცის აღქმის ძლიერი სტიმულია.

9.7. დროის აღქმა

რეალობის ყველა კომპონენტი იცვლება. ეს ცვლილება დროში ხდება. თვითონ აღქმაც დროში გაშლილი პროცესია. დროს მუდმივი მდინარეობა ახასიათებს. ამიტომაც მისი აღქმა გაცილებით რთული და ძნელია, სივრცის აღქმასთან შედარებით. ეს ასეა დიდებთან და კიდევ უფრო მეტად პატარებთან. სიძნელე იმაშია, რომ თუ სივრცის აღქმისათვის ანალიზატორები გაგვაჩნია (თვალი, ხელი), დროის აღქმა ასეთ დასაყრდენსაც მოკლებულია. დროის აღქმის რეცეპტორი არ არსებობს. როგორც ჩანს, დროის აღქმისათვის მნიშვნელოვანია როგორც ჩვენს ორგანიზმში ისე შის გარეთ, გარემოში მიმდინარე რითმული პროცესები (პულსი; სუნთქვისა და გულისცემის რითმულობა, დღე-ღამის მონაცვლეობა, წლის დროები და ა.შ.). დროის აღქმაზე გავლენას ახდენენ მთელი რიგი სუბიექტური ფაქტორები: მოლოდინი, მოწყენილობა, გატაცებით საქმიანობა და სხვა. ისინი უარყოფითად მოქმედებენ დროის აღქმის სიზუსტეზე, იწვევენ დროის მონაკვეთის შეუფასებლობას ან გადაფასებას.

ჩვილი ბავშვის მიერ დროის ყველაზე ადრეული ასახვა პირობით რეფლექსური ხასიათისაა. მაგ. ორი კვირის ბავშვი ეჩვევა ყოველი

სამი საათის შემდეგ გაღვიძებას კვებისათვის. მაგრამ დროზე ასეთი პირობითი რეფლექსი ცხოველებსაც უმუშავდებათ. ფსიქოლოგიურად დროის ასახვას ბავშვი საკმაოდ გვიან ახერხებს და ისიც ყოფაცხოვრებით მომენტებს უკავშირდება. საბავშვო ბაღის პირობებში მყოფი 3-4 წლის ბავშვებისათვის დილა არის დრო, რომელიც საუზმეს წინ უძღვის. საღამო – წასაყვანად მოსვლის დროა. ღამე – ყველას რომ სძინავს. ზამთარში დილა არის დრო – ჯერ არ გათენებულა, საღამო – უკვე ბნელია. ცხადია, დროის ასეთი ასახვა არ იძლევა დროის როგორც ობიექტური რეალობის გათვალისწინების საშუალებას. დროის ობიექტივაციისაგან სკოლამდელი ასაკის ბავშვი ჯერ კიდევ შორსაა.

ზემოთალნიშნული სიძნელეები დროის აღქმაში აწმყოს ეხება, სკოლამდელისათვის კიდევ უფრო ძნელია წარსულის გათვალისწინება. მას არ ძალუძს წარსულის ხანიერების განსაზღვრა და იქ მომხდარ მოვლენათა ერთმანეთთან დროული დაკავშირება (ადრე, მერე, თანმიმდევრულად). მხოლოდ უფროს ჯგუფთან ჩნდება გამოთქმა: „ეს იყო წინათ“, „იყო ომამდე“. ეს გამოთქმებიც მათ დიდებისაგან აქვთ გადმოღებული. რაიმე ობიექტური საყრდენი, რომლითაც მოგონების ობიექტის წარსულში ლოკალიზაცია შეიძლებოდეს, მათ არ გააჩნიათ. ამიტომ როცა ისინი წარსულში მომხდარ ამბავს ჰყვებიან, უხეშად არღვევენ დროითი მიმართების ლოგიკურ თანმიმდევრობას. მათი ნაამბობის მიხედვით, თოვლის ბაბუამ ბავშვებს უფრო ადრე დაურიგა საჩუქარი, ვიდრე კარზე დაუკაკუნა და დარბაზში შემოვიდა.

თავი 10

ყურადღების განვითარება

10.1. ყურადღების ზოგადი დახასიათება

ყურადღება შემეცნებით პროცესთა ჯგუფში შეჰყავთ ხოლმე, მაგრამ არის ერთი მნიშვნელოვანი თავისებურება, რითაც ის დანარჩენი შემეცნებითი პროცესებისაგან განსხვავდება. ამ უკანასკნელთაგან ყველას აქვს საკუთარი შინაარსი. სინამდვილის ასახვის თუ შემეცნების შედეგად ისინი გვაძლევენ მათთვის დამახასიათებელ გარკვეულ შინაარსს.

მაგალითად, შეგრძნება საგნის ერთ კონკრეტულ ნიშანს ასახავს, ვთქვათ რომელიმე ფერს, რაიმე ბგერას და ესაა მისი შინაარსი. აღქმა საგნის გარეგან სურათს – ხატს გვაძლევს. აზროვნების შინაარსი ცნებებია (აზრებია), წარმოსახვისა ახალი, სუბიექტის მიერ აქამდე აღუქმელი საგნის წარმოდგენაა. მეხსიერებას ადამიანის მიერ შეძენილი გამოცდილება, ძირითადად წარმოდგენები და აზრები ავსებენ. ყურადღებას თუ ამ თვალსაზრისით შევხედავთ ვნახავთ, რომ მას რაიმე განცდადი საკუთარი შინაარსი არ გააჩნია.

მაგრამ თუ შემეცნებით პროცესთა მოქმედებას გავაანალიზებთ ვნახავთ, რომ არც ერთ მათგანს არ შეუძლია ფუნქციობა ყურადღების მონაწილეობის გარეშე. შემეცნებითი პროცესები ცნობიერი პროცესებია. საგანი ან მოვლენა, რომელსაც ყურადღებას არ ვაქცევთ, ჩვენი ცნობიერებისათვის არ არსებობს. ამიტომ უყურადღებოდ არ შეიძლება შეგრძნების, აღქმის, აზროვნების და ა.შ. პროცესთა განხორციელება. ეს იმიტომ ხდება, რომ საგანი, რომელსაც ყურადღება ექცევა, ნათელი და გამოკვეთილი ხდება. ამგვარად, ყურადღება არის ფსიქიკური პროცესი, რომლის საშუალებით ადამიანი მის ცნობიერებას გარკვეული ობიექტისაკენ მიმართავს, რის გამოც ეს ობიექტი მკაფიო, ნათელი. გამოკვეთილი ხდება. ყურადღება ფსიქიკურ შინაარსთა ნათელი განცდის აუცილებელი პირობაა. სწორედ ამიტომაა, რომ ყურადღების მონაწილეობის გარეშე ვერც ერთი ფსიქიკური პროცესი ვერ იფუნქციებს. მართალია, მას საკუთარი შინაარსი არა აქვს, მაგრამ აქტიურად მონაწილეობს ყველა სხვა პროცესის მიმდინარეობაში, ყოველგვარი გამოცდილების მიღებაში.

ყურადღება მარტო შემეცნებითი პროცესების მიმდინარეობაში როდი მონაწილეობს. ის სჭირდება ნებისყოფის პროცესებსა და გრძნობებს. ნებისმიერი მოქმედების პირველი უმნიშვნელოვანესი პერიოდი, მოსამზადებელი პერიოდი, გონებრივი მოქმედების ასპარეზია. აქ ხდება შესაძლო მოქმედებათა აწონ-დაწონვა, მათი ღირებულების შეფასება და საჭირო ქცევის მოტივის პოვნა. ქცევის მოტივი, რომელიც ნებისმიერი მოქმედების წარმმართველი სტიმულია, აზროვნების გზით მოიპოვება.

ასევე გაცნობიერებულია გრძნობები და ემოციები. ჩვენ აშკარად ვგრძნობთ, რომ ისინი ჩვენ გაგვაჩნია. უსიამოვნების თუ სიამოვნების განცდა, სიყვარული, შიში, ვინმეს მიმართ სიმპატია თუ ანტიპატია და სხვა განცდებია და ამდენად, როგორც ყველა განცდა, გაცნობიერებულნი

არიან. როგორც ითქვა, ცნობიერად კი ისეთი შინაარსი შეიძლება არსებობდეს, რომელიც ყურადღებულია, ყურადღების ველში ექცევა.

არჩევენ ყურადღების ორ სახეს: პასიურ და აქტიურ ყურადღებას. პასიური ყურადღება ადამიანის განზრახვის, სურვილის გარეშე წარმართული აქტია. მას გარეშე გამღიზიანებელი იწვევს. მაგალითად, ძლიერი ხმა ძალაუნებურად იზიდავს ჩვენს ყურადღებას. გარეგამღიზიანებლებს ბევრი ისეთი ნიშნები აქვთ, რომელთაც ჩვენი ყურადღების მიპყრობა შეუძლიათ.

აქტიური ანუ ნებისმიერი ყურადღება ადამიანის განზრახვით წარმართული ყურადღებაა. ასეთი ყურადღების გამომწვევი ფაქტორებია: მოთხოვნილება, ნებისყოფა, ინტერესი და ა.შ. ყურადღების სახეები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან ძირითადად მათი გამოწვევის ხასიათის მიხედვით. მართალია, პასიური ყურადღება ჩვენი განზრახვის გარეშე გამოიწვევა, მაგრამ შემდეგ კი თავის ფუნქციას ისე ასრულებს, როგორც აქტიური ყურადღება. თუ ვინმესთან საქმე გაქვთ და გინდათ შეხვდეთ მას, რა მნიშვნელობა აქვს თქვენ მოძებნით იმას, თუ მან შეგამჩნიათ და დაგიძახათ ქუჩის მეორე მხრიდან. პირველ შემთხვევაში ყურადღება აქტიურია, მეორეში პასიური, მაგრამ მათი მოქმედების შემდგომი გაგრძელება ერთნაირი იქნება.

სკოლამდელის ყურადღების განვითარების შესწავლისას გასათვალისწინებელია ყურადღების ისეთი თვისებები, როგორიცაა: მოცულობა, სიმტკიცე (სტაბილურობა), კონცენტრაციის უნარი და სხვა. საქმე ისაა, რომ ყურადღების ძირითადი თვისებები თანდათანობით ვითარდებიან და ყურდღების საერთო განვითარების დონეს განსაზღვრავენ.

10.2. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ყურადღების განვითარება

ყურადღების ზემოთმოცემული დახასიათებიდან აშკარაა, რომ ის მონაწილეობს ბავშვის ყველა ფსიქიკური პროცესის მიმდინარეობაში. ამიტომ, როცა შემეცნებითი პროცესების განვითარებას ვიხილავთ, ძალაუნებურად ბავშვის ყურდღებასაც ვეხებით. ეს განსაკუთრებით ითქმის შეგრძნების, აღქმის, მეხსიერების, აზროვნების პროცესების მიმოხილვაზე. ამდენად ზოგიერთ რამეს ჩვენ უკვე შევეხეთ და რომ არ მოხდეს გამეორება, მოკლედ მიმოვიხილავთ სკოლამდელის ყურადღების

განვითარების ძირითად მომენტებს.

ბავშვის მიერ გამღიზიანებლისადმი ყურადღების მიქცევის პირველი გამოვლენა მიეკუთვნება 10-12 დღეს (შტერნი, პრაიერი). ამ ასაკის ბავშვმა პირველად მიაქცია ყურადღება თვალთან ახლოს მიტანილ ლამპის სინათლეს. პირველი თვის ბოლოს კი ბავშვს შეუძლია ერთი მეტრით დაშორებული მბზინავი საგნის თვალთვალი. ჩვილის ყურადღების ყველა თვისება სწრაფად ვითარდება ისე, რომ 6 თვისათვის ის საკმაოდ დაშორებულ საგანს ერთხანს ადევნებს თვალს. განსაკუთრებით იქცევენ მის ყურადღებას მოძრავი, მბზინავი საგნები.

მეორე თვიდან ბგერისათვის, განსაკუთრებით მეტყველებისათვის, ყურადღების მიქცევის ხანგრძლივობა საკმაოდ იზრდება, მით უფრო თუკი ბავშვი ბგერის წყაროს ხედავს, მაგალითად, ხედავს მოლაპარაკის სახეს. დადასტურებულია, რომ ბავშვი ზარის ხმას უფრო ხანგრძლივად უსმენს, როცა ზარსაც ხედავს, ვიდრე მაშინ, როცა მარტო ხმა ესმის. მაგრამ 3-4 თვის შემდეგ, ბგერით გამღიზიანებელს ასეთი ხანგრძლივი დასაყრდენი ნაკლებად სჭირდება.

ორი-სამი თვის ბავშვის ყურადღებას ადვილად იქცევს ადამიანი. მის გამოჩენას ერთგვარი გამოცოცხლებითაც კი ხვდება. ამის მიზეზი, ალბათ, ისაა, რომ ადამიანის სახის მრავალნაირ ცვალებადობას თან ერთვის მეტყველებაც. დიდი ეფერება პატარას, რასაც თავისებური გამოხატულებაც ერთვის თან. სიცოცხლის მთელი პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის ყურადღების გამომწვევი უმთავრესი გამღიზიანებელია სწორედ ადამიანი. სულ მალე ადამიანი არა მხოლოდ ადვილად იწვევს ბავშვის ყურადღებას, არამედ იგი გარკვეულ რეაქციასაც იძლევა მასზე. მაგალითად, ორი-სამი თვის ბავშვი საკუთარ სახეს იცვლის დიდის მიმიკის მსგავსად.

წლის მეორე ნახევარში ბავშვი ტიტინით ბაძავს მოზრდილთა ბგერებს, ხოლო წლის ბოლოს, ყურადღებით უსმენს რა დიდების ლაპარაკს, წარმოთქვამს ცალკეულ მარცვალთა კავშირს: „ბა-ბა“, „და-და“ (მენჩინსკაია). ზოგჯერ მოკლე სიტყვის გამეორებასაც ახერხებს: „დედა“, „მამა“. ამ დროისათვის ის მოზრდილთა რიგ საგნობრივ მოქმედებას იმეორებს: დედოფალას ვარცხნის, კოვზით ურევს ფინჯანში და ა.შ. მეორე წლისათვის შეუძლია დიდების მიერ შესრულებული რიგი მოძრაობების თუ სიტყვების გამეორება, თანაც ყურადღებით უყურებს ან უსმენს „ნიმუშს“.

საერთოდ ცნობილია, რომ ჩვილის ყურადღებას ადვილად იზიდავს მბზინავი, მკვეთრი შეფერილობის მქონე საგნები, პირველ რიგში, სათამაშოები. ისინი ადვილად იზიდავენ 5 თვის ბავშვის ყურადღებას. მალე იწყება ტაცების ხანა და ბავშვის ყურადღებას იქცევს ყველა ის საგანი (უფრო მეტად ფერადი), რომლის ხელში ჩაგდებაც მას შეუძლია (იხ. ტაცების ხანა). ბავშვი ცვლის მის გარეთ არსებულ საგანთა მდებარეობას სივრცეში. ამ დროს ჩნდება ყურადღების მხარდაჭერით შესრულებული პირველი მოქმედებები.

საკმაოდ ძლიერდება მეორე წელში გადამდგარი ბავშვის საგნობრივი მოქმედებისკენ მიმართული აქტივობა. ამაში დიდ როლს თამაშობს ბავშვის მიერ ფეხის ადგმა. ახლა ის თვითონ მიდის იმ საგანთან, რომელიც მისი ყურადღების ველში ხვდება. განსაკუთრებით იზრდება ყურადღების მოცულობა და სიმტკიცე სათამაშოებით მანიპულირების დროს: ღერძზე რგოლების წამოცმა, ავტომობილებით კუბიკების გადატანა, დაფის ჭრილში ფიგურების ჩასმა და სხვა. ასეთ დროს ბავშვის ყურადღება დაწყებულ მოქმედებაზე შეიძლება 8-10 წუთი შეჩერდეს.

მეორე წლის ბოლოს და, განსაკუთრებით მესამე წლიდან, ბავშვი თვითონ წარმართავს აქტიურად თავის ყურადღებას ახალი საგნებისაკენ: უცნობი ადამიანების სახეები, სურათები და სხვა. ასევე ინტერესით წარმართავს ყურადღებას მოზრდილთა მეტყველებაზე, „დიდისადმი ყურადღების მიქცევა არის შედეგიც და აუცილებელი პირობაც მოსმენის განვითარებისა, ხოლო შემდეგ ბავშვის ამეტყველებისა“. (50, 187).

სამწლიანების ყურადღება იმდენადაა მომაგრებული, რომ შესაძლებელია პატარა ჯგუფებში (3-4 ბავშვი თითოეულში) ხანმოკლე მეცადინეობის ჩატარება. ყურადღების შესანარჩუნებლად საჭიროა აღმზრდელის ნათქვამის სისტემატური გამაგრება საგნებით, საგნებით მოქმედების ჩვენება. ყურადღების უკეთ შენარჩუნებას ხელს უწყობს აღქმის ობიექტის მოძრაობა, ცვლილება, საგნების კომბინირება. ბავშვების ყურადღებას ადვილად იწვევს მუსიკა, სიმღერა. ამასთან, ხშირად ისინი სხეულის საკუთარ მოძრაობას აყოლებენ მუსიკის რიტმს, რაც ყურადღების შენარჩუნების დამატებითი ფაქტორი ხდება.

ა. ლიუბლინსკაია სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ყურადღების შემდეგ ნიშნებს ჩამოთვლის: 1. ბავშვის ყურადღება **ხანმოკლეა,** ხასიათდება **კონცენტრაციის სუსტი უნარით და არამყარი დომინანტით.** ყურადღება განუწყვეტლივ მერყეობს რაიმე შესამჩნევი მიზეზის გარეშე, განუწყვეტლივ ინაცვლებს ერთი ობიექტიდან მეორეზე, სკოლამდელი

ასაკის ბოლოს ბავშვმა 12 წუთის განმავლობაში რვაჯერ შეიცვალა თამაშის ობიექტი. თამაშის ერთ ობიექტზე ყურადღების კონცენტრაცია 2 წუთს არ აღემატებოდა.

2. ბავშვის ყურადღება უნებურია და მიიქცევა თვითონ გამღიზიანებლის მიერ. არამყარი, ადვილად გადახრადი ყურადღება არ ხასიათდება ძვრადობით და არ ემორჩილება მართვას, რაც იმას იწვევს, რომ ბავშვს არ შეულია განზრახვით, საკუთარი სურვილით მისი მართვა.

3. პატარების **ყურადღების მოცულობა ძალიან ვიწროა.** თუ ბავშვს, რომელიც ერთი სათამაშოთი ერთობა, ახალი უჩვენეს, პირველს ხელიდან აგდებს და მეორეს ეტანება, წინანდელი კი ყურადღებიდან ეპარება. თუ მას დაელაპარაკები, თავს ანებებს ჭამას. ორ მოქმედებას შორის ყურადღების განაწილება ბავშვს სრულებით არ შეუძლია.

4. ჩვილი ბავშვისათვის დასაწყისში სიტყვა გამღიზიანებელი ხდება მხოლოდ მაშინ, როცა ის თან ახლავს თვალსაჩინო საგნებს. სიტყვა მხოლოდ ორი წლიდან იძენს სიგნალურ მნიშვნელობას და ძალუძს ყურადღების საგნად აქციოს მოთხრობა, სიტყვიერი ინსტრუქცია და სხვა.

5. ბავშვის ყურადღება ყველაზე მყარია აქტიური მოქმედების დროს: თამაში, საგნებით მანიპულირება.

ბავშვის ყურადღების ლიუბლიანსკაიასეული დახასიათება იმითაა ნაკლოვანი, რომ მასში ასაკის გაუთვალისწინებლადაა ჩამოთვლილი სკოლამდელის ყურადღების სისუსტეები. ამიტომ ისეთი შთაბეჭდილება იქმნება, თითქოს სკოლამდელს, თუნდაც ექვსწლიანს, უკიდურესად სუსტი ყურადღება ჰქონდეს, თუ ეს ასეა, მაშინ გაუგებარია — როგორ ახერხებს ის სწავლით საქმიანობაზე გადასვლას. ყველა ის ნაკლი, რასაც ლიუბლიანსკაია ჩამოთვლის, მართლაც ახასიათებს სკოლამდელის ყურადღებას, მაგრამ, ცხადია, ყველა ასაკში ის ერთნაირი არ იქნება. ბავშვის ყურადღება სერიოზულ განვითარებას განიცდის და ამის სრული სურათი ავტორს არ გააჩნია. საბედნიეროდ, ასეთი მონაცემები გაგვაჩნია **ე. კეჟერაძის** გამოკვლევის სახით, რაზეც ქვემოთ შევჩერდებით.

სკოლამდელის ყურადღების ყველა თვისება თანდათანობით ვითარდება, მაგრამ განსაკუთრებით თვალსაჩინო ცვლილებებს განიცდიან მისი მოცულობა და სიმტკიცე.

10.3. ყურადღების მოცულობა

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ყურადღების განვითარებაზე საერთოდ

და მოცულობის გაზრდაზე კერძოდ, დადებითად მოქმედებს მეტყველების სულ უფრო და უფრო სრულყოფა, საქმიანობის სახეების (თამაში, ხატვა, ძერწვა, შენება) გართულება. მარტივი შრომითი დავალებების შესრულება. უფროსი სკოლამდელების ყურადღების გამოწვევა შეუძლია არა მხოლოდ ფერად საგნებს, ძლიერ ან ახალ გამღიზიანებლებს, არამედ ძნელად შესამჩნევ ნიშანს, თუკი მას ღირებულება აქვს თამაშის ორგანიზაციისათვის ან სახვითი საქმიანობისათვის. თუ აქამდე ყურადღებას იწვევდა თვითონ საგანი მისი გარეგანი ნიშნებით, ახლა ამას აკეთებს საგნის ფუნქციური დანიშნულება. ა. ლიუბლიანსკაია ამ გარემოებას ასე ახასიათებს — ადრეულ ასაკში ყურადღების გამომწვევი საგნისადმი ბავშვის დამოკიდებულება შეიძლებოდა გამოგვეხატა ასე, — „რა არის ეს?“ უფროს ასაკში კი საგანი ბავშვში თითქოს იწვევს კითხვას - „რისთვისაა ეს საგანი?“, „რაში გამოდგება ის?“ მაშასადამე, ბავშვს ახლა მარტო საგანი კი არ აინტერესებს, არამედ მისი კავშირი სხვა საგნებთან, მისი ფუნქციური დანიშნულება, გამოსადეგობა. საგნის აღქმა სხვა საგნებთან მიმართების თვალთახედვით საჭიროებს ყურდღების რამდენიმე ობიექტისადმი მიქცევას. როცა ყურადღება ერთი ობიექტითაა დაკავებული, მისი ფუნქციური დანიშნულების წვდომა ვერ ხერხდება. საამისოდ ორ საგანს მაინც უნდა ექცეოდეს ყურადღება.

უფროსი სკოლამდელები ახერხებენ რამდენიმე გამღიზიანებლის აღქმას. ბავშვი სურათში რამდენიმე საგანს ამჩნევს. შედეგი კიდევ უფრო კარგი მიიღება თუ აღმზრდელი აიძულებს ბავშვს მოახდინოს შედარებები, მთელიდან გამოჰყოს მსგავსი და განსხვავებული ნიშნები. მიუხედავად ამისა, ექვსწლიანის ყურდღება მაინც არ არის საკმარისი იმისათვის, რომ განასხვაოს ერთმანეთისაგან რთული შინაარსის ანდა ერთმანეთისაგან ძნელად გასარჩევი ობიექტები.

კიდევ ერთხელ უნდა გაესვას ხაზი იმას, რომ სკოლამდელების ყურადღების განვითარებისთვის ძლიერი ფაქტორი ხდება სიტყვა. ამ ასაკის ბოლოსათვის ბავშვი მეტყველებას პრაქტიკულად დაუფლებულია. ამიტომ მისი ყურადღების განვითარებაზე დიდ ზეგავლენას ახდენს უფროსების დარიგება, ინსტრუქტირება, ნამოქმედარის შეფასება. რუსი მკვლევარების (ვ. გორბაჩოვა, დ. გოდოვიკოვა, ზ. ბორისოვა) მიერ ნაჩვენები იქნა, რომ ექვსწლიანებში სიტყვიერი გამღიზიანებელი შეიძლება უფრო ძლიერი აღმოჩნდეს, ვიდრე მხედველობითი (ნათურის ანთება).

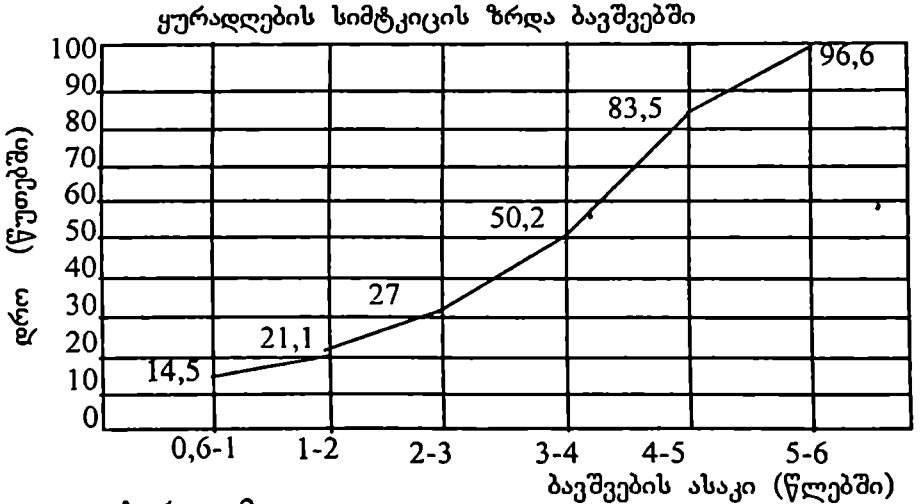
10.4. ყურადღების სიმტკიცე

ყურადღების განვითარების ერთ-ერთი მაჩვენებელია ბავშვის

ყურადღების სიმტკიცე, ის თუ რამდენ ხანს შეუძლია მას ერთ გამღიზიანებელზე შეჩერება. პირველ რიგში. ის თავს იჩენს ბავშვის თამაშის გახანგრძლივებაში. თუ ერთი წლის ასაკის ბავშვს ობიექტზე ყურადღების შენარჩუნება დაახლოებით 14 წუთს შეუძლია, ექვსწლიანებში მისი ხანგრძლივობა თითქმის 100 წუთამდე ადის. უმცროსი სკოლამდელები სურათის დათვალიერებაში 6-7 წამს ხარჯავენ, მაშინ, როცა უფროსი სკოლამდელები იმავე ობიექტს 12-19 წამს ათვალიერებენ (ნ. აგენოსოვა). ბავშვის ყურადღების სიმტკიცის ყველაზე საიმედო მაჩვენებელი მაინც ისაა, თუ ის რამდენ ხანს აჩერებს ყურადღებას ერთ კონკრეტულ თამაშზე. ამის თვალსაჩინო მაგალითს წარმოადგენს სურათ 2-ში წარმოდგენილი მონაცემები.

თუ ერთწლიანი ბავშვები ერთ თამაშზე საშუალოდ 14,5 წუთს ჩერდებიან, სამწლიანებთან ეს დრო 27 წუთამდე იზრდება, ხოლო ექვსწლიანებთან თამაშის ხანგრძლივობა შეიძლება 100 წუთამდეც გაგრძელდეს.

ყურადღების სიმტკიცის ერთ-ერთ მაჩვენებლად თვლიან პაუზების ხანგრძლივობას (დრო ყურადღების ორ თანმიმდევრულ მიქცევას შორის). ეს დრო ასაკობრივად სულ უფრო და უფრო კლებულობს, რაც იმის მაჩვენებელია, რომ ბავშვის მოქმედება საკმაოდ გააზრებულია და სწრაფად გადადის ერთი საგნიდან მეორეზე, მოძრაობის თუ მოქმედების ყოველი ახალი აქტის შემდეგ ყურადღების მოქმედება არ წყდება (იხ. ცხრილი №7).



სურათი 2.

ცხრილში წარმოდგენილია კონკრეტული გამოკვლევის შედეგები (ტ. პეტუხოვა), რომელიც გვიჩვენებს ერთი დომინანტის

ცხრილი 7.

ბავშვების ასაკი	საქმიანობის საშუალო ხანგრძლივობა (წუთებში)	
	მოქმედება	პაუზა
2 წ. 6 თვე-3 წ. 6 თვე	17,5	7,8
3 წ. 6 თვე-4 წ. 6 თვე	37,4	7,5
4 წ. 6 თვე-5 წ. 6 თვე	51,4	6,4
5 წ. 6 თვე-6 წ. 6 თვე	62,8	1,6

(მოქმედების) ხანგრძლივობის განუწყვეტელ ზრდას ასაკობრივად. უეჭველია, რომ მოქმედების ხანგრძლივობა შესატყვისი ხანგრძლივობით ყურადღების ფუნქციობას მოითხოვს. ცხრილიდან კარგად ჩანს მოქმედებებს შორის პაუზების გეგმაზომიერი შემცირება. თუ უმცროს სკოლამდელებში მოქმედების (ყუთებზე ფერადი ქაღალდის ნაჭრების დაწებება) ხანგრძლივობა 17,5 წუთია, ხოლო პაუზა 7,8 წუთი, უკვე ამ ასაკის ბოლოს პირველი მაჩვენებელი 62,8 წუთამდე იზრდება, ხოლო მეორე 1,6-მდე ეცემა.

უფროს სკოლამდელებში ყურადღების სიმტკიცის საგრძნობი განვითარება იმის მაჩვენებელია, რომ ცენტრალურ-ნერვული სისტემის მომწიფება საკმაოდაა წინ წასული და, ამის გამო, ბავშვის შრომისუნარიანობა მომატებულია. ახლა ის გაცილებით გვიან იღლება, ვიდრე უმცროს ასაკში. ისიც დადასტურებულია, რომ ბავშვის ყურადღების სიმტკიცე დამოკიდებულია მისი საქმიანობის სახეზე. თამაში და სხვა ისეთი საინტერესო საქმიანობა, როგორიცაა: ხატვა, ძერწვა, შენება ნაკლებად ღლის მის ყურადღებას. მაგრამ საქმიანობა, რომელიც ინტენსიურ გონებრივ მუშობას მოითხოვს, სწრაფად ღლის ყურადღებას, ასეთებია მაგალითად: ანგარიში, მოსმენილის მოყოლა, უფროსების შეკითხვებზე პასუხი და ა.შ.

10.5. ნებისმიერი ყურადღების განვითარება

სკოლამდელი ასაკის ბოლოს უკვე შეიმჩნევა ნებისმიერი

ყურადღების ჩანასახი. ბავშვს შეუძლია მარტივი შრომითი დავალებების შესრულება. თამაშის (წესებიანი, კონსტრუქციული) და სახვითი საქმიანობის დროს მას ხშირად უხდება თვითონ მიმართოს ყურადღება ობიექტისაკენ. ის იძულებულია ყურადღება მიაქციოს საგნის ამა თუ იმ თვისებას, მოახდინოს შედარებები მუსიკალური მეცადინეობის დროს, ზუსტად სიგნალის მიხედვით გადავიდეს სიარულიდან ხტომაზე, ხოლო შემდეგ ნელ სვლაზე და ა.შ. ბავშვის საქმიანობის ეს და მრავალი სხვა სახე არა მხოლოდ საჭიროებენ ნებისმიერ ყურადღებას, არამედ თვითონ წარმოადგენენ მისი განვითარების პირობას. როგორც ყველა სხვა ფსიქიკური ფუნქცია, ყურადღებაც მისი ამოქმედების, ფუნქციობაში მოსვლის პროცესში ვარჯიშდება. გავარჯიშება კი განვითარების აუცილებელი პირობაა.

საბავშვო ბაღი სკოლისათვის, სწავლებისათვის ამზადებს ბავშვს. სწავლა ნებისმიერი ყურადღების ამოქმედების გარეშე შეუძლებელია. ამიტომ განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს საკითხი იმის შესახებ, თუ როგორია უფროს სკოლამდელთა ნებისმიერი ყურადღების მომწიფების დონე, გამოსადეგია ის სწავლითი საქმიანობისათვის თუ არა? სკოლამდელთა ნებისმიერი ყურადღების განვითარების საკითხი იკვლია ე. კეჟერაძემ. მისი გამოკვლევა ეყრდნობა ყურადღების იმ ახლებურ გაგებას, რომელიც დ. უზნაძემ წამოაყენა, სადაც იგი (ყურადღება) გაგებულია როგორც ობიექტივაციის ფუნქცია. კიდევ რომ არ გავიზიაროთ ყურადღების ასეთი გაგება, ის, რაც ე. კეჟერაძემ შეისწავლა, როგორც ამას ქვემოთ ვნახავთ, ნამდვილად ნებისმიერი ყურადღებაა და ამდენად საინტერესოა ჩვენი მიზნებისათვის.

ჩატარებული იყო ცდების ორი სერია. ერთ სერიაში ბავშვს აძლევენ საშენ მასალას-მოზაიკას, რითაც შეიძლება სახლის აგება. ინსტრუქცია ასეთია, „უყურე ამ სახლს, რამდენ ხანსაც გინდა, მერე დაშალე და ჩემთან ერთად, მე მოგეშველები (განსაკუთრებით პატარებს), ააგე ისეთივე სახლი, როგორც აქ არის“. ბავშვი სახლს შლიდა, ნაწილებს ყუთიდან იღებდა, მაგიდაზე ალაგებდა და ისევ იწყებდა თავიდან შენებას იმისათვის, რომ დასმული ამოცანა გადაეწყვიტა. საშენი მასალა ისეთია, რომ ყველა კონკრეტული ობიექტი, სახლის ყოველი ნაწილი, სწორედ გარკვეულ ადგილას უნდა მოთავსდეს. ეს კი მოითხოვს საშენი მასალის ყველა ელემენტის თავისებურების ყურადღებით გათვალისწინებას, ე.ი. ობიექტივაციას“ (10, 56). იმისათვის, რომ მომხდარიყო ბავშვის ქცევის შეფერხება და ყურადღების ამოქმედება, მოზაიკაში გარეული იყო

რამდენიმე ისეთი ელემენტი, რომლებიც გარეგნულად ჰგავდნენ მოზაიკის კომპონენტებს, მაგრამ სახლის ასაშენებლად არ ვარგოდნენ. ამიტომ მათი ხელში მოხვედრა ახდენდა ყურადღების აქტივაციას. ჩვენ მთლიანად მოვიტანეთ როგორც ცდის ჩატარების ინსტრუქცია, ისე მისი პროცედურა, რათა მკითხველმა თვითონ ნახოს, რომ აქ მართლაც ნებისმიერი ყურადღების შესწავლას ჰქონდა ადგილი.

მეორე სახის ცდებში შემდეგი დავალება იყო შესასრულებელი. ფერადი პირამიდის გვერდებზე ამოჭრილია სისქით განსხვავებული სხვადასხვა ზომის გეომეტრიული ფიგურები. ცდისპირმა ღია (ამოჭრილი) ადგილები უნდა შეავსოს შესატყვისი ფიგურებით. მათი სათანადო ჭრილში მოთავსებისას ანგარიში უნდა გაუწიოს ფიგურის სისქეს, ფორმას, ფერს; წინააღმდეგ შემთხვევაში, ყოველთვის დაბრკოლებას წააწყდება და ამოცანა არ გადაწყდება. ბავშვს ამოცანის გადაწყვეტის გზაზე ბევრი დაბრკოლება ხვდება, რომლებიც აუცილებლად მოითხოვენ ნებისმიერი ყურადღების ამოქმედებას.

მიღებული შედეგები წარმოდგენილია ცხრილ № 8-ში.

ე. კეჟერაძემ ბავშვის ნებისმიერი ყურადღების შესწავლა სამწლიანებით დაიწყო, მაგრამ მათთან მისი არსებობა არ დადასტურდა. გამოირკვა, რომ ამ ასაკის ბავშვები ამოცანას „ცდისა და შეცდომის" გზით წყვეტენ და სრულებით არ ამჟღავნებენ შეჩერების, დაბრკოლებაზე ყურადღების მიპყრობის უნარს. მით უფრო,მათ არ შეუძლიათ თავიდანვე იფიქრონ იმაზე თუ სად შეიძლება ესა თუ ის დეტალი მოერგოს. ამ კატეგორიის ცდისპირები შენებას იწყებენ ხელში შემთხვევით მოხვედრილი ელემენტით. „მათთვის არ არის წინასწარ გარკვეული, თუ შენობის რომელ ნაწილს იღებენ ხელში. ამავე დროს, არც აღების

ცხრილი 8.

	გადაწყვეტა ცდისა და შეცდომის გზით		გადაწყვეტა შეჩერებით		გადაწყვეტა დაკვირვებით		ობიექტივაცია აღქმულ ველში		ობიექტივაცია წარმოსახულ ველში	
3 წ.	10	100%								
4 წ.	3	30%	6	50%	2	20%				
5 წ.	-				2	20%				
6 წ.							8	80%	2	20%
7 წ.									10	100%

შემდეგ ჩერდებიან და აკვირდებიან მას, რათა ხელში შემთხვევით მოხვედრილი ელემენტი შესაფერ ადგილზე მოათავსონ. აღებულ ელემენტს კვლავ შემთხვევით ათავსებენ ამა თუ იმ ადგილას, და ეს მაშინ, როდესაც, როგორც ვიცით, მასალა ისეთია, რომ ყოველ კონკრეტულ ობიექტს თავისი განსაკუთრებული ადგილი აქვს და ყველგან მისი მოთავსება შესაძლებელი არაა". (10, 58).

ნებისმიერი ყურადღება გულისხმობს გამღიზიანებელზე თუ დაბრკოლებაზე შეჩერებას, ცნობიერების აქეთკენ წარმართვას, „სამი წლის ასაკში 10 ცპ-დან აღნიშნული მოქმედების ვერც ერთ შემთხვევას ვერ ვნახავთ" (10, 58).

ნებისმიერ ყურადღებას არ ფლობს ოთხწლიანთა თითქმის მესამედი - 30%. ისინიც ამოცანის გადაწყვეტას ცდილობენ ცდისა და შეცდომის გზით. ისეთი ბავშვებიც აღმოჩნდნენ, რომლებმაც, როცა წინააღმდეგობას წააწყდნენ, უარი თქვეს დავალების შესრულებაზე. თუ ცდის პირმა საკონტროლო (არა ასაშენებელი) ელემენტი აიღო დაუფიქრებლად ცდილობს სადმე მოათავსოს, როცა ეს არ ხერხდება, მაშინ მას ასაშენებელ ობიექტთან ახლოს დებს, „ასე ვთქვათ, სივრცით მიმართებაში და არა ორგანულ კავშირში". მაგრამ ყველა ოთხწლიანი ასე არ იქცევა. თავს იჩენს ყურადღების განვითარების უფრო მაღალი დონის ჩანასახი. მათთან თავი იჩინა შეჩერების მომენტმა, რაც ასე დამახასიათებელია ყურადღებისათვის. ასე იქცევა ბავშვთა ნახევარი 50%.[1] ისინი, როცა დაბრკოლებას აწყდებიან, ჩერდებიან და არ ცდილობენ რადაც არ უნდა დაუჯდეთ, სადმე მოათავსონ დეტალი. შეუსაბამოს უკან აბრუნებენ და ახალს იღებენ. ცდის პირთა 20% მარცხის დროს ახდენს დაბრკოლებაზე დაკვირვებას, რითაც გარკვეული ნაბიჯია წინ გადადგმული ნებისმიერი ყურადღების განვითარების გზაზე. ყურადღება არა მხოლოდ შეჩერებას გულისხმობს, არამედ დაკვირვების შესაძლებლობას იმაზე, რაც აფერხებს მოქმედებას.

ნებისმიერი ყურადღების განვითარებაში პირველ საფეხურად შეიძლება ჩაითვალოს ყურადღების ის დონე, რაც ხუთწლიანებთან შეიმჩნევა. ხუთწლიანთა 80% ობიექტივაციისათვის საჭირო ყურადღების უნარს ამჟღავნებს. მათთან ასეთი მომენტიც იჩენს თავს, როცა ბავშვი

1. ცხრილში უზუსტობაა. ცდებში ათი ბავშვი მონაწილეობდა. ოთხწლიანების გრაფის მიხედვით 11 ბავშვი გამოდის. ეტყობა, შეცდომაა გრაფაში „გადაწყვეტა შეჩერებით", რადგან 50%-ს არ გვაძლევს 6 ბავშვი. უნდა იყოს 54,5%.

გადაწყვეტის გზას ვერ აგნებს, ცდის ხელმძღვანელს ეკითხება, „ეს სად უნდა დავდო?“ ხუთწლიანთა ყურადღების განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეზე მიუთითებს ის გარემოებაც, რომ ისინი „საკონტროლო მასალის მიმართ ინდიფერენტული არ აღმოჩნდნენ, როგორც ეს დაბალ ასაკებში იყო შენიშნული: ისინი იღებენ, ათვალიერებენ, იქვე აღიქვამენ როგორც შეუსაბამოს და გვერდზე სდებენ. აქვე უნდა აღინიშნოს ის გარემოებაც, რომ მთელი ეს ოპერაციები ხორციელდება თვალსაჩინო სიტუაციაში“. (10, 61). ყურადღება მისაქცევია ერთ გარემოებაზე. ხუთწლიანები საკმაოდ მაღალი დონის ნებისმიერ ყურადღებას ამჟღავნებენ, მაგრამ ისინი საქმეს აკეთებენ, როცა მოქმედება თვალსაჩინო სიტუაციაში მიმდინარეობს. ნებისმიერი ყურადღების ფუნქციობას წარმოსახულ სიტუაციაში ამ ასაკის ბავშვები ვერ ახერხებენ. ეს მომავლის საქმეა.

დაბრკოლების ობიექტივირებით წყვეტს შენების ამოცანას ექვსწლიანთა 80%. ეს ხუთწლიანთა დონეა. მაგრამ მათ შორის მაინც არის განსხვავება. თუ ხუთწლიანთა 20% დაკვირვებისთვის კი იყენებს ყურადღებას, მაგრამ ამოცანას მაინც ვერ წყვეტს, ექვსწლიანთა შორის ასეთები არ გვხვდებიან. პირიქით, ბავშვთა 20% ყურადღებას წარმოსახულ სიტუაციაშიც კი იყენებს. ეს უდაო წინსვლაა. „მათ წინასწარ იციან რას ეძებენ, წარმოსახული აქვთ შენობის ის ნაწილი, რომელსაც ეძებენ. ამიტომ მაშინვე არ კიდებენ ხელს საძიებელ ობიექტს. მათი ქცევა სრულიად განსხვავებულია. ისინი ჯერ აკვირდებიან საგანთა სიმრავლეს, გამოყოფენ კონკრეტულ ობიექტს, აღიქვამენ მას საგანგებოდ როგორც შესატყვის საძიებელს და ამის შემდეგ იღებენ ხელში. ეს ობიექტივაცია ქმნილია“. (10, 61-62). ეს უკვე ნებისმიერი ყურადღებაა, რომელსაც ნებისმიერ სიუაციაში შეუძლია იმოქმედოს. მაგრამ ის მაინც არ არის ამ ასაკისათვის დამახასიათებელი. ნამდვილი ნებისმიერი ყურადღება დასტურდება 7 წლიანებში, ამ ასაკის ყველა ბავშვი წარმატებით წყვეტს შენების ამოცანას ნებისმიერი ყურადღების გამოყენებით.

იგივე შედეგი იქნა მიღებული მეორე სერიის ცდებში, სადაც პირამიდის გამოყენებით ობიექტივაციის უნარის განვითარება იყო ნაკვლევი. აქაც თუ სამწლიანები ნებისმიერი ყურადღების გამოყენებაში სრულ უუნარობას იჩენენ, ხუთწლიანთა ნახევარზე მეტი (60%) დაკვირვებას იყენებს ამოცანის გადაწყვეტის მცდელობაში. უფრო საყურადღებო ისაა, რომ ბავშვთა 40% ახდენს დაბრკოლების

ობიექტივირებას აღქმულ ველში. ამგვარად, პირველად აქ იჩენს თავს ნებისმიერი ყურადღება, თუმცა ის ამ ასაკისათვის ჯერ არ არის დამახასიათებელი. სამაგიეროდ, ექვსწლიანთა 80% ახერხებს ამოცანის

ცხრილი 9.

ასაკი	გადაწყვეტა ცდის და შეცდომის გზით		გადაწყვეტა შეჩერებით		გადაწყვეტა დაკვირვებით		ობიექტივაცია აღქმულ ველში		ობიექტივაცია წარმოსახულ ველში	
3 წ.	5	100%	-	-	-	-	-	-	-	-
4 წ.	2	40%	1	20%	2	40%	-	-	-	-
5 წ.	-	-	-	-	3	60%	2	40%	-	-
6 წ.	-	-	-	-	-	-	3	60%	2	20%
7 წ.							1	20%	4	80%

გადაჭრას ნებისმიერი ყურადღების გამოყენებით. მათი დიდი ნაწილი (60%) ამას აღქმულ ველში ახერხებს. ამ ასაკის ბავშვი „პირველ რიგში იღებს ობიექტს, სინჯავს და მერე ეძებს შესატყვის ადგილს. შეცდომის შემთხვევაში ისევ სინჯავს და ისე სდებს სხვა ადგილზე“. (იქვე). სწორედ ექვსწლიანებთან ჩნდება პირველად ნებისმიერი ყურადღების გამოყენების შემთხვევები წარმოსახულ სიტუაციაში. ასე იქცევა ბავშვთა 20%[1]. ე, კეჟერაძის საბოლოო დასკვნა ასეთია:

1. 3-სა და ნაწილობრივ 4 წელშიც ამოცანის გადაწყვეტის მთავარ ხერხს წარმოადგენს „ცდა და შეცდომა“. აქ ბავშვი მოქმედებს „პირველადი განწყობისეული“ აღქმის საფუძველზე.

2. მოქმედების პროცესში შექმნილი დაბრკოლებიდან თავის დაღწევის მიზნით ამათუიმ ობიექტის ხელახალი აღქმა, ე.ი. ობიექტივაცია, ამ ასაკისათვის უცხოა.

3. ყურადღების ფუნქციისათვის დამახასიათებელ ნიშანთა („შეჩერება, დაკვირვება“) ჩასახვის სახით გამოვლენის პირველი შემთხვევები გვეძლევა, ნაწილობრივ 4 წელსა და უფრო მეტად 5 წელში. ამის გამო შეიძლება აღნიშნული ასაკი ყურადღების პირველი გამოვლენის ხანად ჩაითვალოს.

---

1. ცხრილ 9-ში არის შეუსაბამობა, ალბათ, კორექტორული შეცდომით გამოწვეული. ექვსწლიანთა ბოლო გრაფაში 2 ბავშვი, ცდაში მონაწილე ხუთიდან, 20% კი არ იქნება, არამედ 40%. ამიტომაა, რომ ექვსწლიანთა გასწვრივ პროცენტთა რაოდენობა 100 კი არ არის, არამედ ოთხმოცია.

4. ექვსი წლის შემდგომ ამოცანის გადაწყვეტის ერთადერთ ხერხს განწყობისეულად აღქმული სინამდვილის „ხელახალი თეორიული აღქმა“ ანუ ობიექტივაცია წარმოადგენს. შეფერხებიდან თავის დაღწევისას წინა ასაკში ნაცადი „ცდისა და შეცდომის“ ხერხი ამ ასაკის ბავშვის ქცევაში მხოლოდ გამონაკლისის სახით თუ გვხვდება.

5. 6-წლამდე ყურადღების ფუნქციის მოქმედება, პირველ რიგში, მიმართულია თვალსაჩინო ობიექტებისადმი. ამ ასაკის ბავშვს უფრო მეტად ეხერხება ყურადღების საგნად გახადოს ის, რაც უშუალოდ „აღქმის ველში“-ა მოცემული. 7 წლიდან კი ყურადღების მოქმედების სფერო თვალსაჩინოების ფარგლებს შორდება და წარმოსახულ სიტუაციაში იწყებს მოქმედებას“. (10, 66).

ე. კეჟერაძის გამოკვლევა, ჩატარებული რამდენიმე ათეული წლის წინ (დაიბეჭდა 1947 წ.), გვიჩვენებს, რომ ექვსწლიანთა ყურადღება იმდენადაა მომაგრებული, მომწიფების ისეთ დონეს არის მიღწეული, რომ შეუძლია სათანადო პირობებში ჩაყენებისას სწავლით საქმიანობაში ჩაერთოს.

ყურადღების განვითარებისათვის კარგი პირობებია საბავშვო ბაღში. ამას ხელს უწყობს სხვადასხვა სახის ორგანიზებული მეცადინეობები, რომლებიც საშუალო და უფროსი ჯგუფის ბავშვებთან ტარდება, იმ მოთხოვნების შესრულება, რომელთაც ბაღი უყენებს ბავშვებს, წესებიანი თამაშისადმი დამორჩილება და ა.შ. ოჯახში ბავშვი, როგორც წესი, თავისი მოთხოვნილებებით ნაკარნახევ ქცევას ახორციელებს, ვიდრე გარეგან მოთხოვნებიდან მომდინარეს. ინტერესით შესრულებული ქცევა არ მოითხოვს ნებისყოფის ამოქმედებას და ამდენად ხელს არ უწყობს მის განვითარებას. ნებისმიერი ყურადღება კი ნებისყოფითაა წარმართული და ამ უკანასკნელის განვითარებას ეფუძნება.

თავი 11

მეხსიერების განვითარება

მეხსიერების საშუალებით ადამიანი შემოინახავს ადრე მიღებულ გამოცდილებას და საჭიროების შემთხვევაში აღადგენს მას. ამის საჭიროება, როგორც წესი, მაშინ დგება, როცა ადამიანს გარემოს ზემოქმედებაზე მიზანშეწონილი პასუხის გასაცემად ადრე მიღებული

ცოდნა-გამოცდილება სჭირდება.

ცნობილია ზრდადასრულებული ადამიანის მეხსიერების გამოვლენის რამდენიმე ფორმა. მათგან ზოგიერთი პასიურია (ამათი ნაწილი უაღრესად მარტივიცაა), სხვანი კიდევ აქტიურ ფორმებს წარმოადგენენ. მეხსიერების გამოვლენის ყველაზე მარტივ ფორმებს უშუალო მეხსიერება და ცნობა წარმოადგენენ. ისინი მარტივი ფორმებია შემდეგი გარემოებების გამო: უშუალო მეხსიერება ემსახურება აღქმულის მცირე ხნით ცნობიერებაში შენარჩუნებას. მას მეხსიერებისათვის დამახასიათებელი ლატენტური პერიოდი არა აქვს. უშუალო მეხსიერება აღქმულის მცირე ხნით გაგრძელების წარმოადგენს გამღიზიანებლის ზემოქმედების გარეშე. ცნობაც მეხსიერების მარტივი ფორმაა, რადგანაც ის განმეორებით აღქმაზეა მიჯაჭვული. ადრე აღქმულის რეპროდუქცია სუბიექტს არ შეუძლია, მაგრამ განმეორებით აღქმისას სცნობს ობიექტს, ანუ, როგორც იტყვიან, ახდენს მის „იდენტიფიკაციას". მეხსიერების პასიურ ფორმას ეკუთვნის აგრეთვე ასოციაციური მეხსიერება, სადაც წარმოდგენები სუბიექტის განზრახვის გარეშე უკავშირდებიან ერთმანეთს.

11.1. სკოლამდელის მეხსიერების სპეციფიკა

სამი თვის ასაკის ბავშვს უდასტურდება ცნობის მეხსიერების არსებობა. ადრე მიწოდებული გამღიზიანებლის მიმართ, თუ ის მეორდება, ბავშვის რეაქციის ხასიათი იცვლება. თუ დასაწყისში გამღიზიანებელზე რეაქცია ნეგატიური იყო, თანდათან ბავშვი ინტერესს იჩენს მის მიმართ და მოელის მის გამოჩენას, ემზადება მის აღსაქმელად. ამ ექსპერიმენტულად დადასტურებული ფაქტიდან გამომდინარე, დ. უზნაძე ასკვნის, „ეს ცვლილება გამღიზიანებლის მიმართ, როგორც ვიცით, განსაკუთრებით მესამე თვიდან ახასიათებს ბავშვს, მაშასადამე, ბავშვის მეხსიერების პირველი ამოქმედების მომენტიც, დაახლოებით, ამავე დროისათვის უნდა ვიგულოთ" (24, 108).

სამი თვის ბავშვის მიერ ნაცნობი და უცნობი ადამიანების სახეების გარჩევის (ცნობის) და, შესატყვისად, მათზე განსხვავებულად რეაგირების ფაქტი დადასტურებული აქვთ ვ. შტერნს, შ. ბიულერს. ნაცნობი სახის დანახვაზე ბავშვი იღიმის, უცნობის მიმართ კი უსიამოვნო ემოციას ამჟღავნებს, ტირის კიდეც.

ცნობის მეხსიერება არ არის წარსულში მომხდარის მოგონებასთან

დაკავშირებული. მოგონების უნარი ბავშვს კიდევ კარგა ხანს არა აქვს. საქმე ისაა, რომ ნაცნობი სახეები, განსაკუთრებით დედისა, სიამოვნების გრძნობით არიან აღბეჭდილნი. განმეორებითი აღქმისას, როცა სახე ნაცნობია, სწორედ ის სიამოვნების გრძნობა იჩენს თავს, რაც აღქმის ხატთან ადრე იყო დაკავშირებული. ამიტომაცაა, რომ ნაცნობების: დედის, მომვლელის, აღმზრდელის დანახვისას ბავშვი გამოცოცხლდება, ულიმის მათ. უფრო გვიან სიამოვნების გამომხატველ ბგერებს გამოსცემს, ამოძრავებს თავს, ხელებს, ფეხებს.

საქმე იქამდე მიდის, რომ თანდათანობით ბავშვი დადებით რეაქციას იძლევა ყოველგვარ ნაცნობზე, მათ შორის ნივთებზეც. „წლის მეორე ნახევარში ბავშვს ძველი სათამაშო ურჩევნია ახალს, თუმცა ახალი იწვევს მასში აშკარად გამოხატულ საორიენტაციო რეაქციას. **ის ცნობს იმას,** რომლითაც მრავალჯერ უთამაშია. ხუთი თვის ჩვილი ბავშვი ახლობლებს ხმით ცნობს. შემჩნეულია, რომ ერთი წლის ბავშვები ცნობენ მრავალჯერ მოსმენილ მოტივს (პოლკას, სიმღერას), რომელთა აღქმასთან დაკავშირებულია გარკვეული დადებითი ემოციური განცდა. აქ, როგორც ჩანს, არსებითი მნიშვნელობა აქვს არა იმდენად მელოდიურობას, რამდენადაც მუსიკის რიტმულ მხარეს, მის ინტენსივობას, გამომხატველობას“ (50, 203).

მაშასადამე, ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში ახალი მოვლენა ჩნდება. ახლა არა უბრალოდ საგნის მორიგ აღქმასთან გვაქვს საქმე. არამედ ზოგიერთ მათგანს ნაცნობობის განცდა უკავშირდება და ბავშვის რეაქციის ხასიათს ცვლის. ჩნდება მეხსიერების ჩანასახი.

ცოტა უფრო ადრე, და მით უფრო სამი თვის ბავშვთან, უშუალო მეხსიერების არსებობაც დასტურდება. ვ. შტერნმა დაადასტურა სამი თვის ბავშვთან უშუალო მეხსიერების არსებობა. ბავშვი უყურებს უცნობს, რომელიც მხედველობას ეფარება. ახლა ბავშვი მას არ ხედავს, მაგრამ მაინც თვალები იქითკენ აქვს ფიქსირებული, საიდანაც ადამიანი უნდა გამოჩნდეს.

უშუალო მეხსიერების სუსტი კვალის არსებობა ექსპერიმენტით დადასტურებული იქნა ორი თვიდანაც. ბავშვს უჩვენებენ ადამიანის სახეს, რომელიც მალე თვალს ეფარება. ეს პროცედურა დროის გარკვეული ინტერვალებით ბევრჯერ მეორდება. აღრიცხული იქნა თუ სხვადასხვა ასაკის ჩვილი ბავშვი რამდენხანს აჩერებს თვალს გამღიზიანებლის მოსალოდნელი გამოჩენის მიმართულებით. დადასტურდა, რომ ორი

თვის ბავშვისათვის გამღიზიანებლის მოლოდინით დაინტერესება 7 წამს არ აღემატება (8 მიწოდების განმავლობაში). ეს დრო ბავშვის ასაკთან ერთად იზრდება. სამი თვის ჩვილისათვის ის უდრის 25 წამს, ხოლო რვა თვის ბავშვებში 92 წამსაც კი აღწევს. თუ ამ ფაქტს გავაანალიზებთ ვნახავთ, რომ უშუალო მეხსიერება სუსტი, მაგრამ მაინც შესამჩნევი სახით სამი თვიდან აღინიშნება.

მეხსიერების შემდგომი განვითარება მთელი პირველი წლის განმავლობაში უშუალო და განსაკუთრებით ცნობის მეხსიერების განვითარების ხარჯზე მიმდინარეობს. განვითარება ძირითადად მეხსიერების ამ ფორმათა ლატენტური პერიოდის გახანგრძლივებაში მდგომარეობს. ცნობის მეხსიერების მიმართ ლატენტური პერიოდი იზომება დროის იმ მონაკვეთით, რომლის განმავლობაშიც ბავშვი ცნობს განმეორებით აღქმულ საგანს. ვ. შტერნის მონაცემებით, მისი ერთი წლის ბავშვმა იცნო ორი კვირის უნახავი მამა. უფრო გვიან დამტკიცებული იქნა, რომ რვა-ცხრა თვის ბავშვი ორი-სამი კვირის შემდეგაც ცნობს ახლობელ ადამიანს. უკვე მეორე წელში ბავშვი ნაცნობ სახეს ცნობს ორი თვის განშორების შემდეგაც. „სამი წლის ბავშვი ცნობს იმ დგილს (ბაღს, სახლს, გზას), სადაც ერთი წლის უკან ზაფხული გაატარა“ (50, 203). ამგვარად, ასაკთან ერთად ცნობის ლატენტური პერიოდი განუწყვეტლივ იზრდება.

მკვლევარებმა ყურადღება მიაქციეს ბავშვის მეხსიერების განვითარების ისეთ მაჩვენებელს, როგორიცაა გარეგამღიზიანებელზე ჩვილის რეაქციის ხასიათი. ცნობილია, რომ ახალშობილი ბავშვი საკმაოდ ინტენსიურ გამღიზიანებელზე უარყოფით რეაქციას იძლევა. შემდეგში მდგომარეობა თანდათან იცვლება. იზრდება გამღიზიანებელზე დადებითი რეაქციების რიცხვი და შესატყვისად, მცირდება უარყოფით რეაქციათა რაოდენობა. შ. ბიულერის მონაცემით (32, 113), თუ ყველა ახალშობილი გამღიზიანებელზე უარყოფითად პასუხობს, უკვე ერთი წლის ასაკში გარეშე გამღიზიანებელზე ბავშვის რეაქციათა 75% დადებითია და მხოლოდ რეაქციათა მეოთხედია უარყოფითი.

ასმება კითხვა — რა კავშირი აქვს ამას მეხსიერებასთან? საქმე ისაა, რომ როგორც გამოირკვა, ის 25% უარყოფით რეაქციებს რომ იძლევიან, ბავშვისათვის ახალი, უცნობი გამღიზიანებლებია. ცხადია, ამათში არ შედის პასუხები იმ გამღიზიანებლებზე, რომლებიც თავისი ბუნებით ორგანიზმის მხრივ უარყოფით რეაქციას იწვევენ. აქედან ცხადია, რომ ბავშვის მიერ დადებითად ნაპასუხევი გამღიზიანებლები,

მისთვის ნაცნობია და ამიტომ ის ამაზე ჩვეულებრივ უარყოფით რეაქციას არ იძლევა.

ისიც დადასტურდა, რომ ბავშვის უარყოფით რეაქციებს იწვევს არა მხოლოდ უცნობი გამღიზიანებლები, არამედ გამღიზიანებლის ყოველგვარი სწრაფი შეცვლაც. შეიძლება ნაცნობი გამღიზიანებელი შეიცვალოს უცნობით, უცნობი ნაცნობით და უცნობი უცნობით. სამივე შემთხვევაში ბავშვი უსიამოვნოდ განიცდის ასეთ ცვლილებას. რატომ ხდება ასე? შ. ბიულერს დაკვირვება აქვს ჩატარებული ორი-რვა თვის ბავშვზე. ყველა შემთხვევაში, დადასტურდა ბავშვის უარყოფითი პასუხი გამღიზიანებელთა შეცვლაზე. თანაც რაც უფრო დიდია ბავშვის ასკი, მით უფრო მატულობს უარყოფით რეაქციათა რაოდენობა. ამ გარემოებას შ. ბიულერი ასე ხსნის: ასეთ შემთხვევებში რეაქცია უშუალოდ გამღიზიანებელზე კი არ არის მიმართული, არამედ მის შეცვლაზე. ჩვილი ბავშვი მოუმზადებელია გამღიზიანებლის შეცვლის მიმართ. თვით ეს პროცესია ბავშვისათვის ახალი და უჩვეულო. ამიტომ იძლევა ის მასზე უარყოფით რეაქციას.

მესამე წელში გადასული ბავშვის მეხსიერებაში სერიოზული ძვრები ხდება. აღქმის სულ უფრო და უფრო მზარდ დიფერენცირებას ემატება ახალი ფაქტორი, რომელიც უძლიერესი სტიმული ხდება ბავშვის ფსიქიკის განვითარებისათვის საერთოდ და მეხსიერების განვითარებისათვის კერძოდ. ესაა სიტყვა. დაახლოებით წლინახევრიდან ბავშვი ენას იდგამს. ორი წლისათვის ყველა ნორმალური ფსიქიკის მქონე ბავშვი ლაპარაკობს. სიტყვა სამყაროს ობიექტივაციის შეუცვლელი საშუალებაა. აღქმის ხატებს თანდათან თავიანთი სახელები ერქმევათ. სიტყვა შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს საგნის გარეშე მოახდინოს ადრე აღქმული და უკვე სახელდებული ხატების რეპროდუქცია. ასე ჩნდება საგანთა წარმოდგენები. ამიტომაც ანიჭებდა რა უდიდეს მნიშვნელობას სიტყვის ამ თვისებას, დ. უზნაძე წერდა „ამგვარად, სიტყვა სწორედ ის საშუალებაა, რომელიც სუბიექტის აღქმათა შინაარსის **ობიექტივაციას** უწყობს ხელს და შეიძლება გვეთქვა, რომ მსოფლიოს ობიექტივაციაში სიტყვას დიდი წილი უდევს. ალბათ, სიტყვა რომ არ გვქონოდა, ჩვენთვის ობიექტური სინამდვილე გაცილებით ნაკლებ იქნებოდა ჩამოყალიბებული, ვიდრე ახლა“ (24, 194).

ახლა მეხსიერება უკვე აღარ არის მიჯაჭვული საგნის ხელახლა აღქმაზე. თვით ცნობა თანდათანობით ადგილს უთმობს მეხსიერების

უფრო მაღალ ფორმას – გახსენებას. ბავშვი უკვე წარმოდგენებით იწყებს ოპერირებას, წარმოდგენებით, რომლებიც საგნის განმეორებით აღქმას არ საჭიროებენ. ცხადია, პირველად მეხსიერების პასიური ფორმები ჩნდებიან. მაგრამ მაინც მეხსიერების განვითარებაში გადადგმულია დიდი ნაბიჯი. ბავშვი ახდენს ადრე აღქმულის რეპროდუქციას, ჩნდება წარმოდგენა. მესამე წელში გადასული ბავშვი (2,4 წ.) ბურთს ეძებს ლოგინის ქვეშ, სადაც ის გუშინ შეგორდა. ის იხსენებს რამდენიმე თვის წინ ნანახი ადამიანის სახეს. ასევე ახსოვს ძაღლის, კატის, ძროხის და სხვათა სახელები.

წარმოდგენების გაჩენასთან ერთად წარმოიშობა ასოციაციური მეხსიერებაც. ეს პასიური მეხსიერების ისეთი ფორმაა, როდესაც საგნის აღქმის ხატი ან წარმოდგენა მექანიკურად იწვევს მასთან ასოციაციურად დაკავშირებულ წარმოდგენას. წარმოდგენათა ასოციაციური დაკავშირება ხდება ორი საგნის ერთმანეთის გვერდით ან დროში გარკვეული თანმიმდევრობით აღქმის შედეგად. ამ შემთხვევაში მთავარი ისაა, რომ ასოციაციური მეხსიერება გულისხმობს თავისუფალი, აღქმისაგან დამოუკიდებელი წარმოდგენის არსებობას.

ასოციაციური მეხსიერების მარტივი ფორმის არსებობა საკმაოდ ადრე იჩენს თავს. წლისა და შვიდი თვის ბავშვმა ნახა, რომ დედა საგარეო ტანსაცმელს იცმევს და ტირილი დაიწყო. დედა ამ ტანსაცმლით გადის სახლიდან, როცა სტუმრად ან თეატრში მიდის. ტანსაცმლის ჩაცმა ბავშვს ახსენებს დედის წასვლას, რომელიც მას არ სიამოვნებს. სხვა ბავშვმა (2,4), გაიგონა რა მეორე ოთახში თაფშების ჩხარუნი, ტირილი დაიწყო, რადგან არ უნდა ჭამა, მას კი ასეთ დროს ძალას ატანენ.

ასოციაციური მეხსიერების შემდგომი განვითარება მდგომარეობს სიტყვის ბაზაზე წარმოდგენების აღმოცენებაში. მოსმენილი სიტყვა იწვევს წარმოდგენას, ხოლო ეს უკანასკნელი მასთან დაკავშირებულ მეორე წარმოდგენას. ბავშვი სიტყვა „ბურთის“ გაგონებაზე მიდის ოთახის იმ კუთხისაკენ, სადაც ჩვეულებრივ ინახება სათამაშოები, მათ შორის ბურთიც. მაგრამ, როცა იქ ბურთი არ ხვდება, გაკვირვებული ჩერდება და დედას ხელების მოძრაობით უჩვენებს – ბურთი არ არისო. ბავშვს სიტყვა ბურთმა ის ადგილი მოაგონა, სადაც ის, როგორც წესი, ინახება. ამგვარად, პასიური მეხსიერება უკვე მოქმედებს და საკმაოდ სწრაფად იწყებს განვითარებას.

ასაკობრივად ასოციაციური მეხსიერება საკმაოდ იცვლება. თუ დასაწყისში ასოციაციების წარმოშობის საფუძვლად შეიძლება შემთხვევითი, არა არსებითი ნიშანი გახდეს და ბავშვის ცნობიერება ვერ წარმართოს, შემდეგში ასეთი ასოციაციები ძალას ჰკარგავენ და ბავშვის ცნობიერ მოქმედებაზე გავლენას არ ახდენენ. საბავშვო ბაღის საშუალო ჯგუფის ბავშვებს (4-5 წ.) წაუკითხეს მოთხრობა აბობოქრებულ ზღვაზე. ამის შემდეგ, მათ მისცეს 10 სურათი ზღვის შესახებ. ამათგან მხოლოდ ერთი შეესატყვისება ზუსტად მოთხრობის შინაარსს. ბავშვებს თხოვდნენ ამ ათი სურათიდან აერჩიათ ისეთი, რომელიც მოსმენილ სიუჟეტს შეესატყვისებოდა. ცდისპირთა 60-75%-მა, ყველასათვის მოულოდნელად, აირჩიეს სურათი, რომელზეც მოჩანდა წყნარი ზღვა და მასზე გემი. ბავშვები ასეთ არჩევანს იმითი ხსნიან, რომ ეს არის ნამდვილი ზღვა, რომ აქ არის აგრეთვე გემი. როგორც ჩანს, მათ ცნობიერებაში გემი და ზღვა მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული.

როცა იგივე ცდა გაიმეორეს 6-7 წლის ბავშვებთან, სულ სხვა სურათი იქნა მიღებული. მხოლოდ ოშვიათ შემთხვევაში მიუთითებდნენ ბავშვები ზღვასა და გემის კავშირზე. მათთვის ზღვა უკვე არ იყო გემთან მიჯაჭვული. ამიტომ სწორ არჩევანსაც აკეთებდნენ. ეს კი იმაზე მიუთითებს, რომ საბავშვო ბაღის უფროსი ჯგუფის ბავშვები მოვლენებს შორის აზრითი კავშირებით უფრო სარგებლობენ, ვიდრე ასოციაციებით (ლიუბლინსკაია).

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის მეხსიერების განვითარების მაჩვენებელია მეხსიერების ისეთი თვისებების სრულყოფა როგორიცაა: მოცულობა, სიმტკიცე, სიზუსტე და სხვა.

11.2. მეხსიერების მოცულობა

მეხსიერების მოცულობას შეადგენს აზრთა, წარმოდგენათა და საერთოდ ყველა იმ გამოცდილებათა ერთობლიობა, რომელთა რეპროდუქციაც შესაძლებელია ყოველ მოცემულ მომენტში. მოზრდილის მეხსიერების მოცულობასთან შედარებით ბავშვის ანალოგიური მაჩვენებელი, ცხადია, უფრო ვიწროა და რაც უფრო პატარა ასაკისაა ბავშვი, მით უფრო მცირეა იგი. ორ წლამდე ასაკის ბავშვის კონტაქტი საგნებთან და ადამიანებთან საკმაოდ შეზღუდულია. ცხადია, რომ რაოდენობა

წარმოდგენებისა, რომელთაც ის ფლობს ცოტაა. მაგრამ ფეხის ადგმის შემდეგ, განსაკუთრებით იმის შემდეგ, რაც ბავშვი თვითონ იწყებს საგნებთან მისვლას, ეხება მათ, ახდენს პატარა ნივთებით მანიპულირებას, ხედავს უცხო ადამიანებს გარეთ, ქუჩაში მოძრაობას მისი წარმოდგენათა წრე სწრაფად იწყებს გაფართოებას. ამ პროცესს ხელს უწყობს მეტყველების დაუფლებაც. სამი წლის ბავშვს ათასზე მეტი სიტყვა აქვს. ეს ათასზე მეტი წარმოდგენაა.

ბავშვის მეხსიერების მოცულობა ფართოვდება არა მხოლოდ ახალი საგნების წარმოდგენების შეძენით, არამედ თვითონ საგნის სწავლისთვის თვისებათა გამოყოფის, მათ შესახებ ცოდნის მიღების გზით, რასაც ხელს უწყობს აღქმის დიფერენცირებულობა საბავშვო ბაღის საშუალო და უფროსი ჯგუფის ბავშვებში. ბავშვის მეხსიერების მოცულობის გაფართოებას სერიოზულად აჩქარებს საბავშვო ბაღში სისტემატიურად ჩატარებული გეგმაზომიერი მუშაობა, კერძოდ, მეცადინეობები ბუნების, ხოლოში, მათემატიკური წარმოდგენების შემუშავებაზე, მეტყველების განვითარებაზე და ა.შ.

11.3. მეხსიერების სიმტკიცე

ამ სახელწოდებით აღინიშნება დახსომებულ შინაარსთა შენარჩუნების ხანგრძლივობა. ეს არის დრო აღქმიდან პირველ რეპროდუქციამდე.

ბავშვის ადრეული წარმოდგენების დამახასიათებელი თავისებურებაა, მათი ბუნდოვანება, არადიფერენცირებულობა, დაჭუცმაცებულობა, უსისტემობა. ამიტომაც მეხსიერებაც უაღრესად არამტკიცეა. აღქმული ბავშვს სწრაფად ავიწყდება. თავდაპირველად, მეხსიერების სიმტკიცე თავს იჩენს ცნობის მეხსიერების ლატენტური პერიოდის გახანგრძლივებაში. ა. ლიუბლინსკაიას მონაცემებით, მეორე წელში გადასულმა ბავშვმა (1,3 წ.) ერთგვარი ყოყმანის შემდეგ იცნო ორი თვის უნახავი მამა. მასზე უფროსმა ბავშვმა (2,4 წ.) მყისვე იცნო ამდენივე ხნის უნახავი მამა და სიხარული გამოხატა მისი დანახვის გამო. იმავე ბავშვმა (3,7 წ.) იცნო თავისი ძიძა, რომელიც სამნახევარი თვე არ ენახა. ოთხი წლის ბავშვმა იცნო აგარაკი, სადაც მან წინა ზაფხული გაატარა. ამგვარად, ბავშვის ასაკთან ერთად დიდდება ის დრო, რომლის განმავლობაშიც ის ინარჩუნებს მიღებულ შთაბეჭდილებას.

იზრდება გახსენების ლეტენტური პერიოდიც, ოღონდ ეს პროცესი უფრო დაგვიანებით იწყება. შვილიშვილი (2,6 წ.) იხსენებს თუ როგორ უშლიდა ბებია საათის მოსამართი მექანიზმის დატრიალებას. უფრო დიდი ასაკის ბავშვი (4,4 წ.) იხსენებს რკინიგზას, ორთქმავალს, ვაგონებს, რომლებიც ხუთი თვის წინ ნახა, ხოლო ხუთი წლის ბავშვი ორი წლის უკან ნაჩუქარ სათამაშოს იგონებს. შვიდი წლის ასაკში კი ბავშვი საკმაოდ დეტალურად ყვება ცირკში ნანახს, სიტყვა-სიტყვით აღადგენს ერთი წლის წინ მოსმენილ ზღაპარს, მის მიერ ნანახ სიტუაციას.

ბავშვის მიერ მასალის დახსომების სიმტკიცე გაპირობებულია მთელი რიგი ფაქტორებით. ამათგან აღსანიშნავია: მასალის გააზრებული აღქმა, აღქმულ შინაარსთა ურთიერთდაკავშირება. აღნიშნული ფაქტორები თანაბრად უწყობენ ხელს როგორც დიდების ისე ბავშვების დამახსოვრებას. ასევე მნიშვნელოვანია აღქმულის ემოციური გავლენა ბავშვზე. ის, რაც მასზე ძლიერ ემოციურ ზემოქმედებას ახდენს უფრო ხანგრძლივად რჩება მეხსიერებაში. მექანიკურად დახსომებული შინაარსები ქრებიან ყველაზე სწრაფად.

როცა სკოლამდელთა მეხსიერების სიმტკიცეზე ვლაპარაკობთ, არ შეიძლება არ აღინიშნოს მეხსიერების პარადოქსული გამოვლენა, რომელიც ძირითადად სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან დასტურდება. ესაა, ე.წ. **რემინისცენციის** მოვლენა. მისი არსი ისაა, რომ ინდივიდი დამახსოვრებულის პირველი აღდგენისას ნაკლებ შინაარსს იხსენებს, ვიდრე შემდგომი რეპროდუქციის დროს. ჩვეულებრივად, მეხსიერებისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ რაც დრო გადის ადამიანს ბევრი რამ ავიწყდება და ამდენად ნაკლებს აღადგენს. რემინისცენციის დროს კი პირიქითაა. ამ მოვლენის გულდასმითმა შესწავლამ უჩვენა, რომ ის ყველაზე მეტად სკოლამდელებთან გვხვდება (დ. კრასილშჩიკოვა).

რემინისცენცია განსაკუთრებით მაშინ იჩენს თავს, როცა ბავშვები აღიქვამენ მათთვის ძალიან საინტერესო, მრავალფეროვანი შინაარსის მქონე სიტუაციას, მოვლენას, ზღაპარს და ა.შ. რომლებიც მათში მკაფიო და ამაღელვებელ წარმოდგენებს იწვევენ. აქედან პრაქტიკული რეკომენდაცია – ბავშვები არ უნდა გამოვკითხოთ ასეთი შთაბეჭდილების მიღებისთანავე. უნდა გავიდეს გარკვეული დრო, რათა მიღებულ შთაბეჭდილებებს ერთგვარად ჩამოშორდეს ემოციური ფონი და უფრო დიფერენცირებულად ჩაჯდნენ გონებაში.

11.4. მეხსიერების სიზუსტე

დახსომებული შინაარსები დროთა განმავლობაში განიცდიან ცვლილებას. ისინი ღარიბდებიან შინაარსობრივად. დავიწყებას ელევა მრავალი დეტალი, მეორეხარისხოვანი და ხშირად მნიშვნელოვანიც, ამიტომ რეპროდუქცირებული წარმოდგენა გაცილებით უფრო ღარიბია იმ აღქმის ხატზე, რომლის წარმოდგენაც ისაა. რამდენადაც უფრო პატარა ასაკისაა ბავშვი, მით უფრო სწრაფად და ადვილად ღარიბდება მისი წარმოდგენა. წარმოდგენების გაღარიბების ბუნებრივ მსვლელობას კიდევ ის უარყოფითი შედეგი მოსდევს, რომ რეპროდუქციისას დავიწყებული დეტალები არ არსებულით ივსება. წარმოდგენას ხომ უნდა ჰქონდეს გამთლიანებული სახე. ხშირად დავიწყებული დეტალის გარეშე წარმოდგენა არ გამოდის (ზოგჯერ უაზროცაა), ამიტომ ამ ხარვეზს ბავშვი მეხსიერების სხვა შინაარსებით ავსებს. ტყუის, მაგრამ ეს არ არის შეგნებული ტყუილი. მას ჰგონია, რომ დამატებულ დეტალებს მართლაც ჰქონდა ადგილი. ამიტომ ბავშვი შეუგნებლად ტყუის. მაგ, ადრე მოსმენილი ზღაპრის შინაარსის აღდგენისას, ბავშვი დავიწყებულ დეტალებს სხვა ზღაპრის შინაარსიდან აღებული მასალით ავსებს. ამიტომ ბავშვის მეხსიერების განვითარების ერთ-ერთი მაჩვენებელია მისი რეპროდუქციის სიზუსტის ზრდა. რაც უფრო დიდია ბავშვი ასაკობრივად, მით უფრო უმჯობესდება ეს მაჩვენებელი.

ბავშვის დამახსოვრების სიზუსტეზე გავლენას ახდენს ის, თუ როგორ არის მის მიმართ კითხვა დასმული. არ არის სწორი ე.წ. მიმახვედრებელი კითხვების დასმა. ბავშვი ძლიერ შთაგონებადია და მიმახვედრებელი კითხვები აიძულებენ მას არ არსებული შემთხვევა რეალობად ჩათვალოს. არ უნდა დავუსვათ ბავშვს ასეთი კითხვები: „კოტე ხომ იყო იმ დროს იქ?“, „ხომ ნახე როგორ გაიპარა გივი ოთახიდან?“, „ისევ გიგა ხმაურობდა არა?“. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი, როგორც წესი, დადებით პასუხს იძლევა ასეთ კითხვებზე, თუმცა სინამდვილეში არ დაუნახია მას ის, რასაც ადასტურებს.

უმცროსი ჯგუფის ბავშვებზე ასეთი ექსპერიმენტი ჩაატარეს. მათ უჩვენეს სურათი, რომელზეც ხატია მეთევზე, რომელსაც წყლიდან ანკესით დახეული ჩექმა ამოაქვს. ბავშვებს ეკითხებიან: „ძიამ დიდი თევზი დაიჭირა არა?“ ბავშვები ერთსულოვნად პასუხობენ დადებითად. საო-

ცარი ისაა, რომ ბავშვი კითხვაში შეფარულ აზრს უფრო უჯერის, ვიდრე საკუთარ თვალებს. როცა იმავე ბავშვებს ჰკითხეს — „სად დევს ბიძიას დიდი შლაპა?“ თითქმის ყველა მათგანმა მიუთითა სხვადასხვა ადგილზე. იმ ადგილებზე კი სულ სხვა საგნები იდო.

მართალია, საშუალო, და განსაკუთრებით უფროსი ჯგუფის ბავშვები, ასეთ შეცდომებს არ უშვებენ, მაგრამ თუ მიმახვედრებელი კითხვა წარსულში მომხდარ ამბავს ეხება, მაშინ მათი მცდარი პასუხების რაოდენობა საგრძნობლად მატულობს.

მოძიება და დამახსოვრება. ბავშვის დამახსოვრებისა და რეპროდუქციისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ პირობებს, რომლებშიც დამახსოვრება ხდება. ამასთან მოქმედების სხვადასხვა სახის როლი ამ საქმეში საკმაოდ განსხვავებულია. ზ. ისტომინამ შეისწავლა სიტყვების უნებური დახსომება ოთხი სხვადასხვა სახის მოქმედების შესრულების პროცესში: სიუჟეტურ თამაშში, შრომითი დავალების შესრულების პროცესში, მოთხრობის მოსმენისას და ლაბორატორიული ცდის დროს. მოქმედების ყოველი სახის დროს ბავშვებს ეძლეოდათ 10 ახალი სიტყვა. №10 ცხრილში მოცემულია ბავშვების მიერ დახსომებული სიტყვების საშუალო რაოდენობა.

ირკვევა, რომ მოქმედების ოთხივე სახეში დამახსოვრების ეფექტურობა ასაკობრივად განუწყვეტლივ იზრდება. ამასთან დახსომება ყველაზე ეფექტურია შრომისა და თამაშის პროცესში. შემდეგში ასაკ-

ცხრილი 10.

ბავშვის ასაკი	თამაში	შრომა	მოთხრობის მოსმენა	ლაბორატორიული ექსპერიმენტი
3 წ.	2.7	2.9	2.0	1.5
4 წ.	3.5	3.5	3.9	2.9
5 წ.	4.2	4.4	4.8	3.5
6 წ.	4.6	5.1	5.6	3.8

თან ერთად, დამახსოვრება სწრაფად ვითარდება საქმიანობის სხვა სახეებშიც. ლაბორატორიული მუშაობის პროცესში დამახსოვრება თუმცა საკმაოდ მატულობს, მაგრამ სკოლამდელ ასაკში ის ყველა სხვა სახეს ჩამოუვარდება.

11.5. ნებისმიერი მეხსიერება

სკოლამდელი ასაკის ბოლო პერიოდისათვის აქტიური მეხსიერებაც საგრძნობლად ვითარდება. ამას ხელს უწყობს ბავშვის მიერ მიზანდასახული ქცევის ფორმების დაუფლება, ყოველ შემთხვევაში, ვარჯიში ამ მიმართულებით. ხატვა, ძერწვა, აპლიკაცია, შენება სხვადასხვა მასალის გამოყენებით აიძულებს ბავშვს ბევრი რამ დაიმახსოვროს. ის უკვე გარემოსთან ურთიერთობაში უბრალო მჭვრეტელის როლში როდი გამოდის. მას მიზანდასახული ქცევის განხორციელებისას სჭირდება ბევრი დამახასიათებელი შინაარსის გამოყენება, ასეთი შინაარსები ბავშვს პასიურმა მეხსიერებამაც შეიძლება მიაწოდოს. მაგრამ ამ შემთხვევაში შემთხვევით დამახსოვრებული მასალა საქმეს არ შველის. ბავშვმა მის საქმიანობასთან დაკავშირებული შინაარსები უნდა დაიმახსოვროს. განზრახვით დამახსოვრება კი, რასაც ამ ასაკობრივ საფეხურზე ეყრება საფუძველი, დასწავლის აუცილებელი პირობაა. თავის მხრივ, დასწავლა ნებისმიერი მეხსიერების უმაღლესი ფორმაა.

ახასიათებდა რა ამ ასაკის ბავშვის მეხსიერებას, დ. უზნაძე აღნიშნავდა, რომ „ერთი მხრივ, იგი სულ უფრო და უფრო ფართოვდება და უფრო და უფრო დიფერენცირებული შინაარსის წარმოდგენათა რეპროდუქციის შესაძლებლობას იძენს, მეორე მხრივ, მიზანდასახულობის განვითარების ზეგავლენით, პასიური რეპროდუქციის გვერდით აქტიური მოგონებისა და დამახსოვრების უნარიც თვალსაჩინო მომწიფებას განიცდის. ეს პროცესი იმდენად შორს მიდის, რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს[1] ბავშვს უკვე ძალა შესწევს, ამა თუ იმ მასალის ხანგრძლივი დამახსოვრება დაისახოს მიზნად და, მაშასადამე, თავისი მეხსიერების მუშაობა მეტად თუ ნაკლებად აქტიურად წარმართოს“ (24, 395).

ის, თუ რამდენადაა განვითარებული საბავშვო ბაღის უფროსი ასაკის ბავშვების მეხსიერება უმცროს ასაკთან შედარებით, ნაჩვენები იქნა ჯერ კიდევ ვ. შტერნის მიერ. ის თავის ბავშვებს (2.11 და 5,5 წ.) აძლევდა სურათს და მერე ითხოვდა ნახულის აღწერას. პირველი

რეპროდუქცია მაშინათვე ხდებოდა, ხოლო მეორეს უმცროსი იძლეოდა სამი დღის, ხოლო უფროსი რვა დღის შემდეგ. ხელშესახები განსხვავება აღმოჩნდა განსხვავებული ასაკის ბავშვების მეხსიერების მოცულობასა და სიმტკიცეს შორის. სამწლიანი ბავშვი პირველი რეპროდუქციისას დამოუკიდებლად აღადგენდა 5-6 ერთეულს, მაგრამ გამოკითხვით 35 ჩვენებას იძლეოდა(აქედან 30 იყო სწორი). სამი დღის შემდეგ დამოუკიდებელ ჩვენებათა რიცხვი 3-4 ერთეულამდე შემცირდა. დახმარების შემდეგ კი მან 37 შინაარსი აღადგინა, აქედან 29 სწორი. ამგვარად, სამი წლის ბავშვის მეხსიერების მოცულობაც ვიწროა და დამახსოვრების სიმტკიცე სუსტი. მისი მეხსიერების აქტივობის კოეფიციენტი აღმოჩნდა 0.08, რაც ძალიან დაბალია.

ორნახევარი წლის შემდეგ მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება, უფროსმა შვილმა დამოუკიდებლად 20 ჩვენება მისცა, ხოლო გამოკითხვით 67. აქედან სწორი იყო 54. ამ დაკვირვების ყველაზე მნიშვნელოვანი შედეგი მაინც ისაა, რომ, როცა იგივე ბავშვი რვა დღის შემდეგ გამოკითხეს სურათი არ შცვლილა, დაახლოებით იმდენი ერთეული აღადგინა, რამდენიც პირველი რეპროდუქციისას. უფროსი ბავშვის მეხსიერების აქტივობის კოეფიციენტი აღმოჩნდა 0.3. ზრდა უაღრესად მნიშვნელოვანია.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ნებისმიერი მეხსიერების განვითარების შესახებ საინტერესო გამოკვლევები ჩაატარა ზ. ისტომინამ. მან დაამტკიცა, რომ სკოლამდელი ასაკის ბოლო საფეხურზე[1] ბავშვის მნემურ აქტივობაზე სერიოზულ გავლენას ახდენს დამახსოვრების განზრახვა. სამიდან რვა წლამდე ასაკის ბავშვებს ეძლეოდათ 25 ნახატისაგან შემდგარი სურათების სერია. ბავშვებს ცდების დაწყებამდე უქმნიდნენ განწყობას, – რაც შეიძლება მეტი შინაარსი დაიმახსოვრონ მიწოდებული სურათებიდან. გამოირკვა, რომ დამახსოვრების განწყობა საკმაოდ ნაყოფიერია სკოლამდელი ასაკის ბოლოს. თუ ამ ასაკის ბავშვს დავავალებთ, რომ დაიმახსოვროს სიმღერა, ლექსი, რათა დღესასწაულზე გამოვიდეს ან სიტყვიერი დავალება გადასცეს ვინმეს, მაშინ მისი ნებისმიერი მეხსიერება საკმაოდ ნაყოფიერად მუშაობს. განზრახვით დამახსოვრებას საბავშვო ბაღის უმცროს ჯგუფებთანაც აქვს ადგილი, მაგრამ ეს უფრო ეპიზოდურად ხდება და თანაც საკმაოდ სუსტია. უფროს ჯგუფებთან

1. მაშინ სკოლამდელი ასაკის ბოლოდ 7 წელი იყო მიღებული, მაგრამ აქტიური მეხსიერების განვითარების დასაწყისი ექვსწლიანებთანაც საკმაოდ ხელშესახებია.

კი იგი უფრო ხშირადაც გვხვდება და საკმაოდ ნაყოფიერიცაა. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის მეხსიერების განვითარებაში დიდ როლს თამაშობს მეტყველება. როგორც ცნობილია, მეტყველების განვითარების დაწყება და მისი პრაქტიკული დაუფლება ამ ასაკში ხდება. რაც უფრო წარმატებით მიმდინარეობს ეს პროცესი, მით უფრო ხელშემწყობი პირობები იქმნება ნებისმიერი მეხსიერების განვითარებისათვის.

ბავშვები სიტყვიერ დავალებას არც ისე წარმატებით იმახსოვრებენ, მაგრამ თუ სიტყვები იმ საგნებს უკავშირდება, რომლებიც ბავშვს დასჭირდება თამაშისათვის (იყიდოს მაღაზიაში ნივთები, სხვა ოთახიდან მოიტანოს სათამაშოები და სხვა), მაშინ დამახსოვრებულ შინაარსთა რაოდენობა ორ-სამჯერ იზრდება. ზ.ისტომინას ერთ-ერთ ცდაში, ლაბორატორიული ექსპერიმენტის პირობებში, ბავშვებს ავალებდნენ დაემახსოვრებინათ მათთვის ნაცნობი 8 სიტყვა. აღმოჩნდა, რომ სამოთხწლიანებში იმახსოვრებდნენ საშუალოდ 0.6 სიტყვას. ხუთექვსწლიანები 1.5, ხოლო შვიდწლიანები 2.3 სიტყვის რეპროდუქცირებას ახდენდნენ. მაგრამ, როცა იგივე სიტყვები თამაშისათვის საჭირო საგნებს დაუკავშირეს და ისე მოსთხოვეს დამახსოვრება, მეხსიერების ნაყოფიერება ორჯერ და უფრო მეტად გაიზარდა.

ნებისმიერი მეხსიერების განვითარებისათვის სიტყვის მნიშვნელობის შესახებ საინტერესო გამოკვლევა აქვს ჩატარებული ა. ანდრეევას. მან სკოლამდელებზე (5-6 წ.) ექსპერიმენტების სამი სერია ჩაატარა. ის ბავშვებს აწვდიდა ხუთ მუყაოზე დამაგრებულ საგანს, რომელთაგან ოთხი მათთის ნაცნობი იყო, ხოლო მეხუთე (სანთებელა) უცნობი.

პირველ სერიაში ბავშვებს უჩვენებდნენ ამ საგნებს დასახელების გარეშე. შემდეგ კი ისინი ხატავდნენ მათ. მეორე სერიაში, ერთი კვირის შემდეგ, ბავშვებს თხოვდნენ წარმოდგენით დაეხატათ ადრე მიწოდებული საგნები, რომლებიც მათ ერთხელ უკვე დახატეს. მერე უჩვენებდნენ იმავე საგნებს და ბავშვებს სთხოვდნენ დაესახელებინათ ისინი (სანთებელას თვითონ ც.ხ.-ი ასახელებდა). ამის შემდეგ ბავშვებს ხელახლა უნდა ჩაეხატათ საგნები.

მესამე სერიის ცდებშიც ბავშვებს ჯერ უნდა ჩაეხატათ ადრე მიწოდებული საგნები წარმოდგენით, ხოლო მერე, ხელახლა ჩვენების შემდეგ, უნდა მოეთხროთ მათი დანიშნულების შესახებ (სანთებელას დანიშნულებაზე ც.ხ.-ი უყვებოდა). ამის შემდეგ ბავშვები უკანასკნელად ხატავდნენ საგნებს. გავარჯიშების თავიდან ასაცილებლად, სხვადასხვა

ექსპერიმენტულ ჯგუფში ცდები განსხვავებული თანმიმდევრობით ჩატარდა.

ამ ექსპერიმენტით მიღებული მნიშვნელოვანი შედეგები ასეთია: პირველი ჯგუფის ბავშვებმა, რომლებიც საგნებს ხატავდნენ დასახელების გარეშე, მხოლოდ ვიზუალური აღქმის საფუძველზე ჩახატეს ორი-სამი საგანი (ხუთიდან). მათ შორის არ იყო სანთებელა. ათი ბავშვიდან არც ერთს არ დაუხატია ის. დახატული საგნებიც საკმაოდ მკრთალი და ბუნდოვანი იყო.

მეორე ვარიანტის ცდებში, სადაც საგნების დასახელება ხდებოდა, ბავშვებმა 4-5 საგანი დახატეს. სამმა საშუალო ჯგუფიდან და ხუთმა უფროსიდან, თუმცა სქემატურად, მაგრამ მაინც დახატა სანთებელა.

მესამე ვარიანტის ცდებში, საგნების დანიშნულების შესახებ მოყოლის შემდეგ, ათივე ბავშვმა დახატა ხუთივე საგანი. თანაც ნახატები უფრო სრულყოფილი იყო ვიდრე პირველი ვარიანტის ცდებში. ისიც საინტერესოა, რომ იქ, სადაც ცდები მესამე ვარიანტით დაიწყეს (თავიდანვე საგნების დანიშნულების შესახებ მოყოლა), კიდევ უფრო კარგი შედეგი იქნა მიღებული.

აშკარად ჩანს, რომ სიტყვას, როგორც საგნის ობიექტივაციის საუკეთესო საშუალებას, დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ნებისმიერი მეხსიერების განვითარებისათვის.

თავი 12

აზროვნების განვითარება

12.1. აზროვნების ზოგადი დახასიათება

როგორც ვიცით, აღქმა სინამდვილის გრძნობადი ასახვაა, მასში ის საგანი გვეძლევა, რომელიც, ახლა, ამჟამად აღიზიანებს ჩვენს შეგრძნების ორგანოებს და ეს პროცესი გრძელდება მანამდე, ვიდრე გამღიზიანებლის ზემოქმედება არ აღკვეთილა.

აღქმა სინამდვილის პირველადი ასახვაა. ცნობილია, რომ ჩვენ წმინდა (უსაგნო) შეგრძნება პრაქტიკულად არ გვეძლევა. სინამდვილის ყველა საგნისა და მოვლენის გარეგანი სურათი (ხატი) აღქმის გზით

მიიღება. აღქმის ხატი თვალსაჩინო განცდაა. ის საგნის გარეგანი სურათია, მაგრამ საგნებსა და მოვლენებს მრავალი ისეთი თვისება გააჩნიათ, რომლებიც თვალსაჩინოდ არ არიან მოცემული. მრავალრიცხოვანია მოვლენათა შორის არსებული არათვალსაჩინო მიმართებები. წყალი რომ ჟანგბადისა და წყალბადისაგან შედგება, ეს აღქმაში არასოდეს აისახება. რამდენადაც არ უნდა დააკვირდეს კაცი მთვარის ფაზების ცვალებადობას და ზღვის მოქცევასა და მიქცევას, ვერასოდეს მიხვდება, რომ პირველი მოვლენა მეორის მიზეზია. ასეთ არათვალსაჩინო თვისებებსა და მიმართებებს აზროვნება წყდება.

სინამდვილე საგანთა და მოვლენათა უბრალო გროვა არ არის. ისინი ერთმანეთთან არიან დაკავშირებულნი და ერთმანეთს განაპირობებენ. ასეთი დაკავშირების ფორმები, აბსოლუტურად უმრავლეს შემთხვევაში, თვალსაჩინოდ არ არიან მოცემულნი და ამიტომ აღქმაში არ აისახებიან. მათი გაგება კი აუცილებელია, რათა სინამდვილესთან მიზანშეწონილი ურთიერთობის დამყარება შეეძლოთ. ამ საქმეს აზროვნება აკეთებს.

იმისათვის, რომ აზროვნების აქტი განხორციელდეს, საჭიროა გვქონდეს წინასწარი მონაცემები საგანთა და მოვლენათა შესახებ, იმათ შესახებ, რომლებიც აზროვნების ობიექტად უნდა იქცნენ. სითბო რომ თოვლის დნობის მიზეზია, ეს თოვლის აღქმაში არ ჩანს და ამიტომ აზროვნებითაა დადგენილი, მაგრამ თოვლი რომ არ აღგვექვა, მისი დნობის პროცესი არ დაგვენახა, სითბოს შეგრძნებები რომ არ განგვეცადა, მაშინ არც პრობლემა გაგვიჩნდებოდა თოვლის დნობის მიზეზის შესახებ, გადაწყვეტაზე რომ არაფერი ვთქვათ. ამიტომ იმისათვის, რომ აზროვნების პროცესი განხორციელდეს, ჯერ აღქმის მონაცემები უნდა გვქონდეს ხატების ან წარმოდგენების სახით. აზროვნება ამ მონაცემების გადამუშავების გზით მიმდინარეობს. აზროვნება, რომელიც მათ ბაზაზე იშლება, მეორადი პროცესია. აღქმა სინამდვილის უშუალო ასახვაა, აზროვნება კი აღქმის მონაცემებით გაშუალებული პროცესია.

გარდა საგანთა არათვალსაჩინო თვისებებისა და მიმართებების წვდომისა, აზროვნების კიდევ ერთი უმნიშვნელოვანესი თავისებურება ისაა, რომ ის სინამდვილეს განზოგადებულად ასახავს. აღქმის ხატი ან მისი რეპროდუქცია (წარმოდგენა) ერთ კონკრეტულ საგანს ასახავს: ამ სკამს, ამ წიგნს, ამ სახლს და ა.შ. აზროვნება კი საგანთა მთელი კლასის, მთელი კატეგორიის არსებით ნიშნებს ასახავს. ამიტომ აზროვნება სინამდვილის განზოგადებული ასახვაა. ის სინამდვილეს ცნებებით ასახავს.

ცნება კი აზრია საგნის შესახებ, რომელიც არსებითი ნიშნებითაა განხილული. ესეც უაღრესად საყურადღებო ფაქტია. სინამდვილის მოვლენებს მრავალი ნიშანი გააჩნიათ. ადამიანს იმდენი ნიშანი აქვს, რომ ჩამოთვლაც კი ძნელია, მაგრამ ისინი ყველანი როდი არიან არსებითი მნიშვნელობის მქონენი ადამიანობის დასახასიათებლად. სახის ფერი, სიმაღლე, თითების ფორმა, ნიკაპზე ღარი და მრავალი სხვა არ განსაზღვრავენ ადამიანის ბუნებას, მაგრამ ყველანი აღქმაში გვეძლევა. ადამიანის ცნებაში კი ისეთი ნიშნები შედის, ურომლისოდაც ადამიანობა იკარგება. ასეთებია: აზროვნება, მეტყველება, იარაღის დამზადების უნარი. არც ერთი ცოცხალი არსება, რომელსაც აზროვნებისა და მეტყველების უნარი არა აქვს, გარეგნულად კიდეც რომ ჰგავდეს ადამიანს, ადამიანად არ ჩაითვლება. აღქმაში თვალსაჩინოდ ასახული ყველა ნიშანი გვეძლევა, სულ ერთია არსებითნი არიან ისინი თუ არა. აზროვნებისათვის კი უმთავრესია არსებითი ნიშნების ძიება. ამიტომ იძლევა აზროვნება სინამდვილის ზუსტ შემეცნებას.

კულტურული ზრდადასრულებული ადამიანის აზროვნება ცნებითი ანუ ლოგიკური აზროვნებაა. ასე იმიტომ უწოდებენ, რომ ის ცნებებით ოპერირებს და ცნებები ლოგიკის წესების მიხედვით უკავშირდებიან ერთმანეთს მსჯელობებში, ხოლო მსჯელობები დასკვნებში. მაგრამ განვითარებულ აზროვნებას ვერბალურსაც უწოდებენ. ეს იმიტომ, რომ ის მეტყველებასთანაა დაკავშირებული. ცნება სიტყვის საშუალებითაა მოცემული. სიტყვა ცნების მატერიალური გარსია. ის ყველაზე სრულყოფილი საშუალებაა ცნების ობიექტივირებისათვის. ამიტომ ამბობენ — მეტყველება ცნებითი აზროვნების აუცილებელ დასაყრდენს წარმოადგენსო. ამასთან ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ მეტყველების აქტი, თავის მხრივ, აზროვნების გარეშე ვერ განხორციელდება. აზრს მოკლებული არტიკულაციის აქტი მეტყველება არ არის. ამიტომ ბავშვი, რომელიც მეტყველებას იწყებს, აზროვნების აქტსაც ანხორციელებს ხოლმე.

დაბოლოს, აზროვნების ერთი მეტად სპეციფიკური თავისებურება ისაა, რომ ის ყოველთვის მაშინ აღმოცენდება, როცა სუბიექტის წინაშე დადგება ამოცანა, გაუგებრობა, როცა ის უცნობ სიტუაციაში აღმოჩნდება და ჯერ არ იცის რა გამოსავალი იპოვოს. ყველა შემთხვევაში, ადამიანის წინაშე ამოცანა დგება, თავს იჩენს გაკვირვების აქტი „რა არის ეს?“ როგორ მოიქცეს? ამდენად აზროვნება ყოველთვის აქტი-

ური პროცესია, სუბიექტი მონდომებითაა ჩართული ამოცანის გადაწყვეტაში. აღქმა შეიძლება პასიურიც იყოს და აქტიურიც (ასეა მეხსიერებაც, წარმოსახვაც), აზროვნება კი არასოდეს არ არის პასიური. ამოცანა შემთხვევით, პასიური დამოკიდებულებით არ გადაწყდება.

ეს მოკლე ექსკურსი აზროვნების ზოგად საკითხებში იმიტომ გაკეთდა, რომ შემდეგში გაგვიადვილდეს ბავშვის აზროვნების გაგება. ამგრამ არის ერთი მეტად მნიშვნელოვანი გარემოება, რომელიც აზროვნების გენეზისის დროს წამოიჭრება და რომლის ახსნა ზემოთმოთხრობილი კანონზომიერებებით არ ხერხდება. საქმე ისაა, რომ ბავშვის აზროვნების განვითარება იწყება თითქმის ნულიდან და აღწევს ცნებით აზროვნებას. განვითარება არ არის მხოლოდ რაოდენობრივი ზრდა, ხდება თვისობრივი გარდაქმნები. აზროვნების ზოგი ელემენტარული ფორმა ჩვილ ბავშვთან რომ დასტურდება, შეიძლება დიდის აზროვნებას არც ახასიათებდეს. განვითარებულ აზროვნებას ისეთი მახასიათებლები აქვს, რომლებიც ბავშვის აზროვნების დასაწყის ეტაპზე არ გვხვდება. ცხადია, სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აზროვნების განვითარების გათვალისწინებისას მხედველობაში უნდა მივიღოთ ის ცოდნა, რაც თანამედროვე ფსიქოლოგიას გააჩნია საერთოდ გონიერი ქცევის შესახებ (მაღალგანვითარებულ ცხოველებთან), აზროვნების მარტივი ფორმების შესახებ (პირველყოფილ ხალხთან).

12.2. ბავშვის აზროვნების განვითარება

ბავშვის აზროვნების განვითარების მკვლევართა წინაშე სერიოზული სიძნელე დგება. აზროვნების გენეზისის შესწავლა ნიშნავს იმის დადგენას, თუ რა გზას გაივლის ამ ფუნქციის განვითარება პირველი გამოვლენიდან, ვიდრე სრულ მომწიფებამდე. ძნელი აღმოჩნდა შეთანხმება იმაში თუ ბავშვის რა სახის ქცევა ჩავთვალოთ მისი აზროვნების პირველ გამოვლენად. სიძნელის არსი შემდეგშია. ბავშვის აზროვნების პირველი გამოვლინება ამ ფუნქციის იმდენად ელემენტარული, იმდენად მარტივი ფორმა იქნება, რომ მას არათუ არ ექნება განვითარებული აზროვნების ზოგი ნიშანი, არამედ ისეთიც აღმოაჩნდება, რომელიც ცნებით აზროვნებას არ ახასიათებს. აი რას ამბობს ამ სიძნელის შესახებ **რ. ნათაძე**, „სიძნელეს ის ქმნის, რომ, ერთი მხრივ, აზროვნების განვი-

თარების უმდაბლეს ფორმასაც უნდა ახასიათებდეს ის რაღაც არსებითი, რაც საზოგადოდ აზროვნებისთვისაა დამახასიათებელი, წინააღმდეგ შემთხვევაში, ცხადია, ქცევის ეს დაბალი ფორმა ვერ ჩაითვლება აზროვნების გამოვლინებად, მაგრამ, მეორე მხრივ, როგორც ვთქვით, აზროვნების დაბალ ფორმას არ შეიძლება ახასიათებდეს სავსებით იგივე და ყველა ის თვისება, რაც მაღალგანვითარებული ფორმისთვისაა დამახასიათებელი. ამიტომ ფსიქიკურ ფუნქციათა და, კერძოდ, აზროვნების ჩანასახოვან და დაბალ ფორმათა გამოსავლენად აუცილებელია ამ ფუნქციის ისეთი სპეციფიკურობის მონახვა, რომელიც მის გენეტიკურად დაბალ ფორმებშიც იჩენს თავს, თანაც ანსხვავებს მას სხვა ფუნქციებისაგან“ (17, 215).

ასეთივე სიძნელე დგას აზროვნების ფილოგენეზის მკვლევართა წინაშეც. გავიხსენოთ ვ. კელერის მიერ ანტროპოიდებზე ჩატარებული ცდების შედეგები. დადასტურდა, რომ მაიმუნებს შეუძლიათ მიმართების დამყარება ორ საგანს შორის (მიზანსა და მიზნის მიღწევის საშუალებას შორის). მათ შეუძლიათ მიზნის მისაღწევად მარტივი იარაღის გამოყენება. მაშასადამე, აზროვნებასთან გვაქვს საქმე. კელერმაც მას „პრაქტიკული აზროვნება“ უწოდა. მაგრამ ზოგი მკვლევარი ანტროპოდის ასეთ ქცევას აზროვნებად არ თვლის. რატომ? იმიტომ, რომ, ჯერ ერთი, ცხოველს არ გააჩნია მეტყველება, ხოლო განვითარებული აზროვნება ვერბალური აზროვნებაა. მეორეც, ცხოველი საგნებს შორის მიმართებას ამყარებს მაშინ, როცა ისინი მხედველობის ერთ ველში მდებარეობენ. ესეც ისეთი შეზღუდვაა შემეცნებითი პროცესისა, რომელიც განვითარებულ აზროვნებას არ ახასიათებს.

ანტროპოიდის გონიერ ქცევაში არა მხოლოდ საგანთა შორის მიმართების დამყარება ხდება, არამედ ტრანსპოზიციის უნარის არსებობაც დასტურდება. ცნობილია, რომ აზროვნების გზით მიგნებული წესი, კანონი გდაიტანება მსგავს სიტუაციებზე, მაიმუნებიც ასე იქცევიან. ცხოველი დიდი წვალების შემდეგ ახერხებს ჭერზე ჩამოკიდებული კალათის ქვეშ დადგას ყუთი ან კედელს მიადგას კიბე დ ისე ჩაიგდოს ხელში საჭმელი, თანაც ამას მხოლოდ მაშინ აღწევს, თუ მიზანი და მისი მიღწევის საშუალება მხედველობის ერთ ველში მდებარეობენ. მაგრამ თუ ცხოველმა ამოცანა ერთხელ გადაწყვიტა, მერე ყუთი და კიბე შეიძლება მეორე ოთახიდანაც გამოიტანოს. მაშასადამე, ტრანსპოზიციის უნარის არსებობაც დასტურდება.

თუ ბავშვის ქცევას განვითარებული აზროვნების არც ერთი ნიშანი

არ გააჩნია, მაშინ ის აზროვნებად არ ჩაითვლება. მას ჩვენთვის ცნობილი აზროვნების ნიშანი ან ნიშნები უსათუოდ უნდა ჰქონდეს. ამავე დროს მას ისეთი სპეციფიკური ნიშანიც შეიძლება გააჩნდეს, რაც განვითარებული აზროვნებისათვის უცნობია.

12.3. პრაქტიკული აზროვნება

როცა ბავშვის აზროვნების გენეზისის გათვალისწინება გვინდა, უნდა დავეყრდნოთ ბავშვის ფსიქოლოგიაში ცნობილ ისეთ ფაქტებს, რომელთაც აღქმის ნიშნებიცა აქვთ და აზროვნებისაც და ამდენად მთლიანობაში გონიერ ქცევას წარმოადგენენ. რა ფაქტები გაგვაჩნია ისეთი, რომლებიც ბავშვის ინტელექტის პირველ გამოვლინებად შეილება ჩაითვალონ? ბავშვის ინტელექტი, პირველ რიგში, თამაშში უნდა იჩენდეს თავს, რადგან მისი ქცევის ძირითადი ფორმა თამაშია. მართლაც 6 თვიდან თავს იჩენს ე.წ. „ექსპერიმენტული“ თამაში. ბავშვი ხელს ავლებს მისთვის მისაწვდომ ყოველ საგანს და პირისკენ მიაქანებს. ამის გაკეთებას ის ადრე იწყებს, მაგრამ ამ ასაკიდან ამ საგნებით საკმაოდ რთულ და მრავალგვარ მანიპულაციებს აკეთებს: სათამაშოს ურტყამს სხვა საგანს, ძირს აგდებს, ორ საგანს ერთმანეთზე ურტყამს, ამტვრევს, გლეჯს, ხევს და ა.შ. ეს მანიპულაციები სულ უფრო და უფრო რთულდებიან და რამდენიმე თვის შემდეგ ბავშვი ახერხებს ერთი საგნით მეორე აამოძრაოს. მაგ. ერთი საგნით მოსწიოს ან გასწიოს მეორე საგანი. ეს ხომ ისეთი ქცევაა, როგორსაც ანტროპოიდები მიმართავდნენ, როცა ისინი გალიაში მოთავსებულ ხილს ხელით ვერ სწვდებოდნენ და გვერდზე დადებული ჯოხით გამოაგორებდნენ თავისკენ. ბავშვიც ასე იქცევა. ერთი საგნით მეორეს უცვლის მდებარეობას. ცხადია, ამის გაკეთება შეუძლებელი იქნებოდა ის რომ ვერ ამჩნევდეს მათ შორის არსებულ მიმართებას. მაშასადამე, აზროვნებისათვის ასე დამახასიათებელი საგანთა შორის მიმართებათა დამყარების პირველი გამოვლენა აქ იჩენს თავს.

არის საკმაოდ ბევრი ექსპერიმენტული ფაქტი, რომლებიც ბავშვის მიერ საგანთა შორის მიმართებების დამყარების შესაძლებლობაზე მიუთითებენ და ისიც ამ ასაკში. საყურადღებოა კ. ბიულერის კლასიკური ექსპერიმენტი, რომელმაც ბავშვის ფსიქოლოგიის თითქმის ყველა სახელმძღვანელო მოიარა. მაგიდაზე ბავშვის წინ დევს ბისკვიტი, რომელ-

საც ის ხელით ვერ სწვდება. მაგრამ მასზე მობმულია ზონარი, რომლის ბოლოსათვის შესაძლებელია ხელის წავლება. ბისკვიტის ხელში ჩაგდება ბავშვს მხოლოდ მაშინ შეუძლია, თუ ხელს ჩაავლებს ზონარს და თავისკენ მოსწევს, ე.ი. მან უნდა დაამყაროს მიმართება ზონარსა და ბისკვიტს შორის. როცა ასეთი ცდა 8 თვის ბავშვებზე ჩაატარეს, აღმოჩნდა, რომ ბავშვი ცდილობს ხელით მისწვდეს ბისკვიტს. ის ხედავს მასზე გამობმულ ზონარს, მაგრამ ყურადღებას არ აქცევს. ე.ი. ამ ორ ობიექტს შორის მიმართებას ჯერ კიდევ ვერ ამყარებს. როცა იგივე ცდა 9 თვის ბავშვებზე ჩაატარეს, აღმოჩნდა, რომ ბავშვთა მხოლოდ ნაწილი ახერხებს ბისკვიტის ხელში ჩასაგდებად ზონარის გამოყენებას. სამაგიეროდ, 10 თვის ასაკის ყველა ბავშვი წყვეტს ამ ამოცანას — ზონარის გამოწევით ეუფლება ბისკვიტს.

ბიულერის აღნიშნულ ექსპერიმენტში საქმე გვაქვს მიზანსა და მისი მიღწევის საშუალებას შორის მიმართების დამყარებასთან, ისეთ ფაქტთან, რომლის მსგავსიც კელერმა დაადასტურა ანტროპოიდებზე ჩატარებული ცდებით. მაგ. ჭერქვეშ ეკიდა ბანანებით სავსე კალათა. მასზე მიბმული თოკის ბოლო ბოლოვდებოდა ყულფით, რომელიც წამოცმული იყო კედელზე მიჭედილ ლურსმანზე. ლურსმანი ისეთ სიმაღლეზე იყო, რომ მაიმუნი მას თავისუფლად სწვდებოდა. საკმარისი იყო ცხოველს ყულფი მოეხსნა, რომ კალათა ჩამოვარდნილიყო. შიმპანზეები ყულფის ჩამოხსვას ვერ ახერხებდნენ, მაგრამ ექაჩებოდნენ თოკს, კალათა ხტებოდა ზევით-ქვევით და ბანანები ძირს ცვიოდა. ე.ი. ცხოველი ამყარებდა მიმართებას კალათასა და თოკს შორის.

კ. ბიულერის ექსპერიმენტებში ბავშვი უდაოდ ახერხებს ორ საგანს შორის მიმართების დამყარებას. მაგრამ არის კი ეს აზროვნება? გააჩნია როგორ გავიგებთ აზროვნებას. ლოგიკური აზროვნებისათვის დამახასიათებელია სუბიექტ-ობიექტის დაპირისპირება. გაუგებრობის წარმოშობისას, უცნობ სიტუაციაში მოხვედრისას სუბიექტი ახ ენს ამოცანის, დაბრკოლების ობიექტივაციას. ის ჯერ თეორიულ პლ ნზე ეცნობა სიტუაციას და არკვევს, თუ რა უნდა გააკეთოს და მერე იწყებს მოქმედებას. ქცევა გაშუალებულია აზროვნების პროცესით. ცხადია, ასეთი რამის გაკეთება მაიმუნებს არ შეუძლიათ. არც ჩვენი ასაკის ბავშვს შეუძლია იგი. ამიტომაცაა, რომ ერთიც და მეორეც ამოცანის გადაწყვეტას „ცდისა და შეცდომის“ პრინციპით იწყებენ. ჯერ ხელით ცდილობენ მისწვდნენ ობიექტს და როცა ეს მცდელობა მარცხით

დამთავრდება, მერე ამყარებენ მიმართებას მიზანსა და მისი მიღწევის საშუალებას შორის. მაგრამ არც იმის თქმა შეიძლება, თითქოს ჩვენი ასაკის ბავშვი ამოცანის გადაწყვეტას მხოლოდ აღქმაზე დაყრდნობით ახერხებდეს. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, რომ 9-10 თვის ბავშვის ზემოთაღწერილი ქცევა უდაოდ გონიერია. აქ ჩანს აზროვნების ის უმარტივესი ფორმა, რომლიდანაც შემდეგ ცნებითი აზროვნება უნდა განვითარდეს. ეს ჰგავს ცხოველის გონიერების იმ ფორმას, რომელსაც ვ. კელერმა „პრაქტიკული აზროვნება“ უწოდა. ბავშვის ფსიქოლოგიის მკვლევარებმაც (დიდმა ნაწილმა) ათი თვის ბავშვის ქცევასაც პრაქტიკული აზროვნება დაარქვეს. ზოგი მას „საგნობრივ აზროვნებას“ უწოდებს. არიან ისეთებიც, რომლებიც გონიერების ამ ფორმას საერთოდ არ თვლიან აზროვნებად. მაგრამ ერთ რამეში დაეჭვება არ შეიძლება. ჩვენი ასაკის ბავშვის ქცევა, სადაც ის ორ საგანს შორის მარტივ მიმართებათა დამყარებას ახერხებს, უდაოდ გონიერია. ამიტომ ამ ფენომენს ზოგი გონიერ მოქმედებას უწოდებს (რ. ნათაძე). დ. უზნაძე მას პრაქტიკულ აზროვნებად თვლის და ეს ტერმინი ასეთი სახის გონებრივი აქტივობისათვის, ალბათ, ყველაზე უფრო შესაფერისია.

მაინც რა უნდა ვიგულისხმოთ პრაქტიკული აზროვნების ცნების ქვეშ? ეს გონიერების ისეთი მარტივი გამოვლინებაა, რომელსაც თეორიულ პლანზე ამოქმედება არ შეუძლია. ის უშუალოდ ჩაერთვის მოქმედებაში და მას გონიერ ხასიათს აძლევს. ის ბავშვის ქცევას მოცემულ სიტუაციაში ყველაზე სწორ მიმართულებას აძლევს. თუ ის აზროვნების გამოვლენის უმარტივესი ფორმაა, მაშინ მას აზროვნების რიგი ნიშნები უნდა ახასიათებდეს. წინაალმდეგ შემთხვევაში ის აზროვნება არ იქნება. რა ნიშნების დადასტურება შეიძლება აქ? ჯერ ერთი, უკვე ითქვა, რომ ადგილი აქვს ორ საგანს შორის მიმართების დამყარებას. განვითარებული აზროვნების ერთ-ერთი უმთავრესი ნიშანია სწორედ საგანთა და მოვლენათა შორის არსებული მიმართებების აღმოჩენა. ამდენად ეს ნიშანი პრაქტიკულ აზროვნებასაც გააჩნია. შემდეგ, ლოგიკური აზროვნების კიდევ ერთი ნიშანია ე.წ. „აჰა განცდის“ არსებობა. ამოცანის გადაწყვეტას, მიხვედრის მომენტს ახასიათებს ეს გამოკვეთილი განცდა. ეს იმას ნიშნავს, რომ აჰა, უკვე ნაპოვნია ამოცანის გადაწყვეტა. ეს მომენტი მყისთანადია, მაგრამ ძალიან დამახასიათებელი.

„აჰა განცდის“ არსებობა ანტროპოიდებთან დადასტურებული აქვს კელერს. ის სპეციალურად უსვამს ხაზს იმას, თუ როგორ იქცევიან

ცხოველები, როცა ისინი საკვების ხელში ჩაგდების ამოცანას წყვეტენ. ისინი, უპირველეს ყოვლისა, ამოცანის გადაწყვეტას „ცდისა და შეცდომის“ გზით იწყებენ: ხტებიან ზევით, რათა ხელით მისწვდნენ კალათს, ცდილობენ ხელით სწვდნენ ბანანს, რომელიც კალათაშია. დიდი ხნის უნაყოფო მცდელობის შემდეგ ცხოველი ჩერდება, აკვირდება ორივე ობიექტს, რაც ასევე საკმაო ხანს გრძელდება და მერე უეცრად, ნახტომისებურად იწყებს სწორ ქცევას, რომელსაც ამოცანის გადაწყვეტა მოსდევს. ცხადია, ცხოველი ანგარიშს ვერ მოგვცემს მისი ქცევის შესახებ, მაგრამ უკვე აშკარად ჩანს „აჰა განცდის“ ანალოგიური ფენომენი. ასეა ეს ბავშვთანაც. ისიც მაშინვე იწყებს მოქმედებას. ხელით ცდილობს მისწვდეს ბისკვიტს, მაგრამ მრავალგზისი ამაო მცდელობის შემდეგ, ერთხანად ჩერდება და მერე უეცრად ჩაავლებს ხელს ზონარს და თავისკენ გამოსწევს. ვერც ბავშვი მოგვცემს ანგარიშს თავისი განცდის შესახებ, მაგრამ აქაც „აჰა განცდის“ ანალოგიურ ფენომენთან გვაქვს საქმე.

ცხოველთანაც და ჩვენი ასაკის ბავშვთანაც დასტურდება აზროვნების კიდევ ერთი დამახასიათებელი ნიშნის არსებობა. ორივეგან შეინიშნება ტრანსპოზიციის უნარი. თუ ამოცანა, თუნდაც დიდი წვალების შემდეგ, ერთხელ გადაწყდა, განმეორებით ცდებში დაუყოვნებლივ ხორციელდება სწორი მოქმედება, ყოველგვარი ცდისა და შეცდომის გარეშე. სადაც არ უნდა დადო ბისკვიტი, თუ ბავშვის ხელი ზონარამდე წვდება, მისთვის ამოცანა გადაწყვეტილია.

საყურადღებოა ის გარემოება, რომ პრაქტიკული ინტელექტის აღმოცენების შემდეგ განსაკუთრებით აქტიურდება ექსპერიმენტული თამაშის რთული ფორმების გამოყენება ბავშვის მიერ, რომლებიც საგანთა შორის მიმართებების დამყარებას გულისხმობენ. ასეთებია: ერთი საგნით მეორის გადაადგილება, ორი საგნის მესამით „შეერთება“, გადავარდნილი საგნის (სათამაშოს) მეორე საგნით (ჯოხით) მოთრევა. დ. უზნაძის მიხედვით, აღმოცენებული პრაქიკული ინტელექტი ფუნქციობისაკენ მიისწრაფვის და რადგან ამ ასაკის ბავშვს მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად ის არ სჭირდება, ექსპერიმენტულ თამაშში იჩენს თავს. ინტენსიური ექსპერიმენტული თამაში კი, თავის მხრივ, ავარჯიშებს და ანვითარებს გაღვიძებულ გონიერი მოქმედების უნარს. ის წერს, „უნდა ვიფიქროთ, რომ ობიექტური სინამდვილის ახლად აღმოჩენილი მხარე, მიმართება, რომელიც ცალკე საგანთა და მოვლენათა

შორის არსებობს, არაჩვეულებრივი ინტენსივობით იტაცებს ბავშვს და ექსპერიმენტული თამაში ამ მიმართებათა აღმოჩენის, მათი წვდომის სპეციფიკური ძალის, **ინტელექტუალური ფუნქციების** ამოქმედებას უნდა იწვევდეს“ (24, 152).

აზროვნების არსი ახლის ძიებაში, საგნების ისეთი ნიშნების, მათ შორის არსებული ისეთი მიმართებების წვდომაში მდგომარეობს, რომელთა შესახებ აქამდე არაფერი ვიცოდით, აზროვნება სულ ახალს, უცნობს ეძებს. მაგრამ იმისათვის, რომ ეს როლი შეასრულოს, მას გარკვეული შინაარსები (მასალა) სჭირდება, სინამდვილის შესახებ რაღაც ცნობები უნდა ჰქონდეს. მათი გამოყენებით, ამ შინაარსთა რთული გადამუშავების გზით. უნდა გავიგოთ ახალი, აღმოვაჩინოთ უცნობი კანონზომიერება. ზრდადასრულებულთან ასეთი შინაარსებია: აღქმის ხატები, წარმოდგენები, აზრები. იმისათვის, რომ ვიაზროვნოთ ცნობიერების ასეთი შინაარსები უნდა გვქონდეს.

ბავშვის აზროვნების განვითარების შემდგომი ტენდენცია ლოგიკური აზროვნებისადმი თანდათანობით მიახლოვებაში, მისი უმთავრესი თავისებურებების შეძენაში მდგომარეობს. ლოგიკური აზროვნების ერთ-ერთი უმთავრესი თავისებურებაა ის, რომ სუბიექტი თავისუფლდება იმ საგნის უშუალო მოცემულობისაგან, რომლის მიმართაც აზროვნების პროცესი იშლება. ბავშვი ახერხებს აზროვნებას ადრე აღქმულ ობიექტებზე, ანუ ის იწყებს წარმოდგენებით ოპერირებას. ამით უდიდესი ნახტომი კეთდება ბავშვის მიერ სინამდვილის შემეცნების საქმეში. ამ ასპექტით, ბავშვის გონიერების ის პირველი გამოვლენა, პრაქტიკული აზროვნება რომ ვუწოდეთ, სუბიექტს აღქმის მონად ხდის. ამოცანა წყდება მხოლოდ და მხოლოდ აქტუალურად მოცემულ აღქმის ველში. წარმოდგენები აქ არავითარ როლს არ თამაშობენ. ამიტომ ბავშვის აზროვნების შემდგომი განვითარება აღქმული სიტუაციისაგან განთავისუფლებაში, წარმოდგენების გამოყენებით ამოცანების გადაწყვეტაზე გადასვლაში მდგომარეობს.

ისმება კითხვა, როგორ უნდა გავიაზროთ წარმოდგენის მონაწილეობა ბავშვის აზროვნების პროცესში? იქ სადაც გონიერ ქცევას აღქმის მოცემულობა სჭირდება, გასაგებია, რომ აღქმის ხატის უკან ფიზიკური საგანი (სიტუაცია) დგას. ხატი მხოლოდ მოცემული საგნის (საგნების) ამსახველია. წარმოდგენის მოცემულობას ის საგნები ვერ უზრუნველყოფენ. ხატს წარმოდგენა არ სჭირდება. პირიქით, ჩვენზე საგნის

აქტიური ზემოქმედება ეწინააღმდეგება მის შესახებ წარმოდგენის არსებობას. ამიტომ დგება კითხვა – რა სახით შეიძლება წარმოდგენებით ბავშვის აზროვნების ფუნქციონირება? ერთი რამ ცხადია, ეს წარმოდგენა რაღაცით უნდა იყოს „წარმოდგენილი“, ის რაღაცას უნდა ეყრდნობოდეს.

რაზეა ლაპარაკი? ვთქვათ, ბავშვის წინ ბისკვიტი დევს, მაგრამ ისეთ მანძილზე, რომ ხელით ვერ წვდება. ბავშვმა დაიწყო ძებნა მიზნის მიღწევის საშუალებისა. ასეთი შეიძლება იყოს: ჯოხი, სკამი. პირველით თავისკენ მოსწევს ბისკვიტს, მეორეზე კი შედგება (თუ მაღლაა) და აიღებს. ბავშვმა მონახა ჯოხი, მოსწია ბისკვიტი და ამოცანა გადაწყვიტა. მას ამის გაკეთება შეუძლია მხოლოდ მაშინ, თუ აქვს იმ საგნის წარმოდგენა, რომელსაც ეძებდა. სხვანაირად, მათი ძებნა მიზანშეწონილი ქცევის განსახორციელებლად წარმოუდგენელია. რა სახით შეიძლება გასჩენოდა ბავშვს წარმოდგენა აღნიშნული საგნების შესახებ? მათი წარმომადგენელი (რეპრეზენტატორი) ბავშვის ცნობიერებაში შეიძლებოდა ყოფილიყო სხვა წარმოდგენა ან სიტყვა.

წარმოდგენა, როგორც სხვა წარმოდგენის გამომწვევი ფაქტორი, ცნობილია მეხსიერების ფსიქოლოგიაში. ასოციაციურად დაკავშირებული ორი წარმოდგენიდან თუ ერთი გაჩნდა ცნობიერებაში, ის მეორესაც გამოიწვევს ხოლმე. ელვის შემდეგ ქუხილს ველით, თუმცა მისი ხმა ჯერ არ გაგვიგონია. ბავშვს, რომელსაც რამდენიმეჯერ გამოუყენებია ჯოხი სხვა საგნის გამოსაწევად, შეიძლებოდა ეძებნა ის, როგორც მიზნის მიღწევის საშუალება. აქ ორი ვარიანტია შესაძლებელი, ბავშვს თუ ადრე ბისკვიტი რამდენიმეჯერ გამოუწევია თავისკენ ჯოხით, მაშინ პირველის აღქმას შეეძლო ასოციაციურად მეორის წარმოდგენა გამოეწვია. ამ სახის ქცევა მცირე ასაკის ბავშვებში ხშირია. მაგრამ ავიღოთ მეორე შესაძლებლობა. ბავშვს ხშირად გამოუყენებია ჯოხი სხვადასხვა საგნის გამოსაწევად, მაგრამ არა ბისკვიტისა. ახლა კი, როცა მიზნის მიღწევის მცდელობაში წინააღმდეგობას წააწყდა, დაუწყო ძებნა საგნებს, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელია მოცემულ სიტუაციაში. ასოციაციურად ბისკვიტი ვერ გამოიწვევდა ჯოხის წარმოდგენას, რამდენადაც ბავშვის აღქმაში ისინი ერთად არასოდეს ყოფილან მოცემულნი.

აღნიშნულ სიტუაციაში ჯოხის რეპრეზენტატორი შეიძლება იყოს სიტყვა მხოლოდ ერთნაირი წლიდან. სწორედ ამ დროიდან ხვდება ბავშვი, რომ საგანს სახელი ჰქვია და ამიტომაც აქედან იდგამს ენას.

თვით იმის მიხვედრა, რომ ყოველ საგანს თავისი სახელი აქვს, აზროვნების აქტია. მეტყველების დაუფლების პროცესი აზროვნების განვითარების ძლიერი სტიმული ხდება და ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებას ახალი მიმართულება ეძლევა.

ვნახეთ, რომ ბავშვთან პრაქტიკული აზროვნების არსებობა პირველი წლის ბოლო პერიოდში დასტურდება. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მისი განვითარება აქვე მთავრდება. პირიქით, ის ამ დროს იწყება მხოლოდ. ბავშვი კი მას საკმაო ხანს იყენებს. ადრეული ასაკის ბავშვის გარემო ისეთია, რომ საკუთარი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის მას არც პრაქტიკული აზროვნება სჭიდება, მაგრამ თამაშის პროცესში ის ბევრ ისეთ სიტუაციას აწყდება, სადაც სწორედ პრაქტიკული აზროვნება ყოფნის.

ორი-სამი წლის ასაკის ბავშვი სათამაშო სიტუაციაში დამოუკიდებლად საკმაოდ ორიგინალურ მიმართებებს ამყარებს და, ამ გზით, მოულოდნელ გამოსავალს პოულობს. არის შემთხვევები, როცა ბავშვი მიზანსა და მიღწევის საშუალებას შორის სწორად ამყარებს მიმართებებს, მაგრამ საკუთარი ძალებით საქმეს ვერ ამთავრებს. ამ დროს ის დიდებს მიმართავს დახმარებისათვის. მაგ. ჩაკეტილი კარის გაღებას ცდილობს, აწვალებს სახელურს, მაგრამ ვერას ხდება, მაშინ ის დედას ეძახის — „გააგე", თან გასაღებზე მიუთითებს — ის უნდა გადაბრუნდეს, რომ კარი გაიღოს.

ორიდან-ოთხ წლამდე ასაკის ბავშვის აზროვნების შესასწავლად საკმაო ექსპერიმენტებია ჩატარებული. აი, ერთი ასეთი ექსპერიმენტის შედეგი. გადმობრუნებული კალათის ქვეშ შოკოლადია. ბავშვმა თუ ის ხელში ჩაიგდო — მისია. კალათზე სიმძიმეა დადებული და მისი წინასწარი აღების გარეშე კალათის გადაბრუნება შეუძლებელია. კალათას ნახვრეტები აქვს, საიდანაც შოკოლადი მოჩანს (ხელში ჩაგდების დამატებითი სტიმული). დადგინდა ბავშვის ქცევის რამდენიმე ფორმა. ბავშვთა ერთი ნაწილი საერთოდ უძლურია რაიმე მოიმოქმედოს. მეორე ფორმის დროს ბავშვი ხელის შეყოფას ცდილობს ნახვრეტში და ამ უნაყოფო მცდელობით კმაყოფილდება. მესამე ჯგუფი ბავშვებისა, ჯერ ხელით ცდილობს შოკოლადის დაუფლებას, მაგრამ მალე თავს ანებებს მას და სიმძიმის წინასწარი აღების შემდეგ გადმოაბრუნებს კალათას. მეოთხე ფორმის დროს ბავშვები თავიდანვე იღებენ სიმძიმეს და მერე კალათს აბრუნებენ, ე.ი. ყველაზე სწორ გზას მიმართავენ. ცხრილ 11-ში

მოცემულია ბავშვთა ქცევის ფორმების პროცენტული განაწილება ასაკების მიხედვით.

წარმოდგენილი ცხრილიდან ირკვევა, რომ ორ-სამწლიანებში ამოცანის გადაწყვეტაში სრულ უმწეობას იჩენს ბავშვთა 16%. ამოცანის გადაწყვეტის მეორე ფორმა-როგორმე ხელით მისწვდეს შოკოლადს,

ცხრილი 11.

ასაკი	ქცევის ფორმები %-ში				ჯამი
	I	II	III	IV	
2-3	16	38	16	30	100
3-4	15	8	8	69	100

ყველაზე ხშირია ამ ასაკში - 38%. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვთა 54% უძლურია გადაწყვიტოს ამოცანა (I და II ფორმა ერთად აღებული). ამოცანას ბავშვთა მესამედზე ცოტა ნაკლები სწყვეტს სწორად. ცხადია, ამ ასაკში პრაქტიკული აზროვნება ჯერ კიდევ სუსტია. სამაგიეროდ ერთი წლის შემდეგ (3-4 წლიანები) ბავშვის აზროვნების უნარი საგრძნობლად წინ არის წასული. მარტო ის რად ღირს, რომ ექსპერიმენტულ ამოცანას სწორად წყვეტს ც.პ-თა 69%, რაც ორჯერ და კიდევ უფრო მეტად სჭარბობს წინა ასაკის მაჩვენებელს.

სკოლამდელის აზროვნების განვითარებაში დიდი წინსვლა იწყება იმის შემდეგ, რაც შემეცნებითი ოპერაციები თავს აღწევენ აღქმით შეზღუდულობას. საგნის უშუალო მოცემულობა უკვე არ არის საჭირო და ბავშვს გონიერი ქცევა ობიექტის წარმოდგენის ბაზაზე შეუძლია განახორციელოს. ამ ფაქტს, როცა აზროვნების მიმდინარეობაში საგნის უშუალო ასახვა კი არ არის საჭირო, არამედ მას რაღაც სხვა ფსიქიკური წარმონაქმნი წარმომადგენლობს, **რეპრეზენტაციას** ეძახიან.

ბავშვის გონებრივი განვითარების გარკვეულ პერიოდში დგება დრო, როცა აზროვნებითი ოპერაცია ხორციელდება ამ საგნის უშუალო აღქმის გარეშე, მისი წარმოდგენის ბაზაზე. წლინახევრის ბავშვი სიტყვის გამოყენებას იწყებს, რითაც ცხადი ხდება, რომ მის აზროვნებაში საგანთა რეპრეზენტანტად სიტყვები იქცევიან. საკითხავია, რას აღნიშნავენ მისი პირველი სიტყვები? მათი მნიშვნელობა უაღრესად კონკრეტულია. ისინი აღნიშნავენ იმ საგნის წარმოდგენას, რომელიც ამ სიტყვითაა მოცემული. მაგალითად, კონკრეტულ „დედას“, კონკრეულ

„ბურთს“, რომლითაც ის ახლა თამაშობს. საკმაო ხანს ბავშვის აზროვნების განვითარების შემდგომი მიმდინარეობა სიტყვებში ნაგულისხმევი წარმოდგენათა ინტელექტუალიზაციის სრულყოფის გზით მიმდინარეობს. სიტყვაში ნაგულისხმევი წარმოდგენები თანდათან იძენენ კრებით მნიშვნელობას. მათში ერთი კონკრეული საგნის მაგიერ მსგავს საგანთა გარკვეული ჯგუფი იყრის თავს. საგანთა გარკვეული კლასების შესახებ წარმოდგენები ყალიბდებიან. მაგ, „კარი“ მარტო ერთ კონკრეტულ კარს კის არ ნიშნავს, არამედ რამდენიმეს, ყოველ შემთხვევაში, ყველა იმ კარს, რომლებიც იმ ბინაშია ბავშვი რომ ცხოვრობს. ასე იქმნებიან „მანქანის“, „ბურთის“ და სხვათა წარმოდგენები, რომლებშიც ერთი კონკრეტული საგანი კი არ იგულისხმება, არამედ მსგავს საგანთა ჯგუფი. ამგვარად, ბავშვმა პირველად ერთ კონკრტულ საგანს დაარქვა სახელი, მაგრამ შემდგომში ამ სიყტვაში (სახელში) საგანთა ძველი კლასი გაერთიანდა.

სიტყვაში ნაგულისხმევი წარმოდგენა თანდათან ზოგადი ხდება, სულ უფრო და უფრო აკლდება შთაბეჭდილების ის სიცხოველე, რომელიც თავიდანვე ახლდა, როცა ის კონკრეტულ საგანს აღნიშნავდა. როცა სიტყვა „დედა“ საკუთარი დედის წარმოდგენას აღნიშნავს, ის გაცილებით უფრო ნათელი და მკაფიოა, ვიდრე მაშინ, როცა ეს სიტყვა საერთოდ დედის წარმოდგენის აღმნიშვნელი გახდება. საერთოდ დედის წარმოდგენა შეუძლებელიცაა. ბავშვის ასეთ სიტყვას კონკრეტული ნიშნებიც გააჩნია, მაგრამ მაინც იმდენად ხასიათდება ზოგადობითაც, რომ ის საკმაოდ ბუნდოვანი და ნაკლებ გამოკვეთილი ხდება მანამდე, სანამ ბავშვი ცნებით აზროვნებაზე გადავიდოდეს (ეს კი გვიან, სასკოლო ასაკში ხდება). მისი აზროვნების განვითარების ერთი ცენტრალური ხაზი წარმოდგენათა სულ უფრო და უფრო მეტი ინტელექტუალიზაციის გზით მიემართება. ამიტომაც ბავშვის წარმოდგენები უკვე იქცევიან ზოგადი მნიშვნელობის რეპრეზენტატებად. „ბავშვი სათანადო საგნის, მაგალითად ხის ან ფინჯნის წარმოდგენაში გულისხმობს არა რომელიმე ინდივიდუალურ ხეს ან ფინჯანს, არამედ სათანადო საგანთა ჯგუფს. ბუნებრივია, რომ ხის თუ ფინჯნის წარმოდგენა, როგორც ხატი, ალარ ემთხვევა იმ უფრო ფართო მნიშვნელობას, რომელსაც ამ წარმოდგენაში ბავშვი გულისხმობს, ეს წარმოდგენა მის ცნობიერებაში გადაიქცევა სათანადო, უფრო ზოგადი მნიშვნელობის რეპრეზენტად“ (17, 229).

იმის მაჩვენებლად, თუ რამდენად შეიძლება დაშორდეს წარმოდგენა კონკრეტულ საგნობრივ შინაარსს, გამოდგება ე.წ. სიმბოლური წარმოდგენა. მასში ხატი სუბიექტის ცნობიერებაში ისეთი შინაარსების რეპრეზენტანტია, რომელთაც ის მხოლოდ სიმბოლურად აღნიშნავს და პირდაპირი მსგავსება წარმოდგენასა და მნიშვნელობას შორის არ შეიმჩნევა. ასეთია, მაგალითად, მწვანე სინათლე შუქნიშანზე, რომელიც მოძრაობის ნებართვის მაჩვენებელია, ან თავის ქალა მაღალი ძაბვის კიბურთან, რომელიც ცვლის სიტყვას „სასიკვდილოა“. მრავალი ასეთი ნიშანი გამოიყენება საზოგადოებაში: მეცნიერებაში, ტექნიკაში, წარმოებაში. რეპრეზენტაციის განვითარების უმაღლეს დონეზე თვალსაჩინო წარმოდგენა გამოიყენება, როგორც მსგავსი პირობითი ნიშანი. ხშირად წარმოდგენილი თვალსაჩინო ხატი სულ არ ჰგავს იმ შინაარსს, რასაც ის აღნიშნავს. სქემატური მსგავსებაც კი არ არსებობს მათ შორის. ასეთია მაგალითად, მათემატიკური ოპერაციების ნიშნები (+, -, X და ა.შ.) ან ქიმიური თუ ფიზიკური რეაქციების აღმნიშვნელი ნიშნები და მრავალი სხვა.

12.4. ლოგიკური აზროვნების საკითხი

რეპრეზენტაციის ფუნქციის გაჩენა წინ უძღვის ლოგიკურ აზროვნებაზე გადასვლას. სხვანაირად რომ ვთქვათ, ლოგიკურ აზროვნებაზე გადასვლა იმის შემდეგ გადადის, რაც რეპრეზენტაციის ფუნქცია განვითარების გარკვეულ გზას გაივლის. შემდგომში რეპრეზენტაციის ფუნქცია განვითარებას განაგრძობს ლოგიკური აზროვნების წიაღში, ვითარდება მასთან ერთად. „ლოგიკური აზროვნება აუცილებლად გულისხმობს თვალსაჩინო მოცემულობაში, მისგან განსხვავებული არათვალსაჩინო, არაალქმადი მნიშვნელობის ჩადებას, ე.წ. **„აზრდების“** უნარს (17, 231) ლოგიკურ აზროვნებაზე გადასვლა შეუძლებელია ისე, თუ არ მოხდა თვალსაჩინო მოცემულობაში მისგან განსხვავებული არათვალსაჩინო მნიშვნელობის ჩადება, რასაც **აზრდებას** ეძახიან.

ბავშვის ლოგიკური აზროვნების განვითარების შესახებ მრავალი საინტერესო მასალა არსებობს. ისინი მიღებულია როგორც დაკვირვების ისე ექსპერიმენტების გზით. როცა ლოგიკური აზროვნების განვითარების ადრეულ, განსაკუთრებით საწყის საფეხურს ვეხებით, ყურადღება უნდა მივაქციოთ ერთ გარემოებას. იმის გამო, რომ ამ ასაკში

საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე ზრუნვა არ უწევს, ცხოვრებისეული საჭიროებიდან მომდინარე პრობლემები მის აზროვნებას ნაკლებად იწვევენ. აზროვნება კი, როგორც ვიცით, მხოლოდ მაშინ იჩენს თავს, როცა ადამიანის წინაშე გარკვეული ამოცანა, გაუგებრობა დგება.

ორი-სამი წლის ბავშვის წინაშე მაინც დგება ისეთი სიტუაციები, როცა მას საკუთარი ძალებით უხდება წამოჭრილი დაბრკოლების გადალახვა, თანაც ისე, რომ როგორღაც უნდა გააცნობიეროს ის, რასაც აკეთებს. ასეთი სიტუაციები უმთავრესად თამაშის დროს აღმოცენდება. ბუნებრივი ექსპერიმენტის გამოყენებით შეიძლება ბავშვი დავაყენოთ მრავალფეროვანი სააზროვნო სიტუაციების წიმაშე. ამ ასაკის ბავშვის აზროვნების შესახებ მასალას გვაძლევენ ბავშვის ქცევაზე დაკვირვება და ექსპერიმენტი.

ლოგიკური აზროვნების დაწყება უდაოდ დაკავშირებულია შეტყველების დაწყებასთან. სიტყვა აღქმის ობიექტივაციის ყველაზე სრულყოფილი საშუალებაა. თუ განცდილი შინაარსები არ არიან სიტყვებით ობიექტივირებულნი, ლოგიკური აზროვნება შეუძლებელია.

ლოგიკური აზროვნების სამი ფორმა არსებობს: ცნება, მსჯელობა და დასკვნა. საერთოდ ლოგიკური აზროვნებისათვის ცნებას აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა. მსჯელობაში ცნებების ურთიერთდაკავშირება ხდება. დასკვნაში მსჯელობები ერთიანდებიან, რომლებიც, როგორც ითქვა, ცნებების ურთიერთდაკავშირებით მიიღება. ამიტომ აქვს კარდინალური მნიშვნელობა იმას, თუ რას წარმოადგენს თვითონ ცნება? ცნება სიტყვის მნიშვნელობაა. მაგრამ ისიც ცნობილია, რომ არათუ ორი წლის ასაკში, არამედ საბავშვო ბაღის უფროსი ასაკის ბავშვებსაც არ გააჩნიათ ცნება. ამიტომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ლოგიკური აზროვნების შესასწავლად ფუნდამენტური მნიშვნელობა აქვს იმის დადგენას, თუ რას წარმოადგენს ამ ასაკის ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობა.

როგორც მრავალჯერ გვქონდა აღნიშნული, ბავშვი წლინახევრიდან იწყებს სიტყვების ხმარებას. ამავე დროს ის უკვე ამყარებს მიმართებებს საგანსა და სახელს შორის. ხდება აღქმული შინაარსის ბგერათა კომპლექსის სახით რეპრეზენტირება. სიტყვა მნიშვნელობის მატარებელია. ბავშვს საკმაო ხანს არა აქვს გაცნობიერებული სიტყვის აღმნიშვნელობითი ფუნქცია. მისთვის საგანი და მისი აღმნიშვნელი

სიტყვა სხვადასხვა მოვლენა არ არის. სიტყვა საგანზეა „მიწებებული“. ა. მოსიაევას გამოკვლევით, მხოლოდ 7 წლიდან იწყებენ ბავშვები სიტყვის აღმნიშვნელობითი ფუნქციის გაცნობიერებას. თუ ის აქამდე ვერ ახერხებდა ბგერათა კომპლექსის (სიტყვის) დაშორებას მისი მნიშვნელობისაგან, ახლა ეს პროცესი იწყება და დიდხანს გაგრძელდება ხოლმე ონტოგენეზში, სანამ არ მოახდენს იმის ობიექტივირებას, რომ სიტყვა და მისი მნიშვნელობა სხვადასხვაა, რომ სიტყვა, როგორც ბგერათა კომპლექსი, მნიშვნელობისაგან განსხვავებულია.

ორი წლიდან ბავშვის ლექსიკური მარაგი სწრაფად იზრდება. თუ ამ დროისათვის მას დაახლოებით 300 სიტყვა გააჩნია, სულ რაღაც ერთი წლის შემდეგ ის 1200-მდე სიტყვას ფლობს. ცხადია, ყველა ამ სიტყვას თავისი მნიშვნელობა აქვს. ისინი ბავშვის აზროვნებაში სხვა-დასხვაა და თან მოაქვთ ინფორმაცია იმ საგნების შესახებ, რომელსაც ისინი აღნიშნავენ. ამგვარად, ინტენსიურად მიმდინარეობს აღქმაში დაფიქსირებული მნიშვნელობის წვდომის უნარის განვითარება, მისი სიტყვის საშუალებით რეპრეზენტირება. ითვლება, რომ ორიდან-ოთხ წლამდე ასაკის ბავშვის გონებრივ განვითარებაში ამ ფაქტს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. „აღქმულში მნიშვნელობის წვდომის უნარი და რეპრეზენტაციის ფუნქცია და, მაშასადამე, ე.წ. სიმბოლური აზროვნება სკოლამდელის წინარე ასაკის (მეორე წლიდან ოთხ წლამდე) ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ერთ-ერთ განსაკუთრებით სპეციფიკურ თავისებურებასა და ამ ასაკში ბავშვის გონებრივი განვითარების განსაკუთრებით დამახასიათებელ მომენტს შეადგენს“. (17, 234).

ამგვარად, ბავშვისათვის სიტყვა იქცა აღქმული შინაარსის მოცილების საშუალებად. ამით შეიქმნა ლოგიკური აზროვნების ალმოცენებისა და განვითარების აუცილებელი პირობა. განვითარებას ორი მიმართულება გააჩნია: პირველია, ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობის გამდიდრება, სრულყოფა. მოზრდილის სიტყვები ცნებებს აღნიშნავენ. ცნებითი აზროვნება ზრდადასრულებული, კულტურული ადამიანის შემეცნებითი აქტივობის უმაღლესი საფეხურია. ისიც ცხადია, რომ ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობა საკმაო ხანს არ არის ცნება. და აი, საქმე ეხება იმას, თუ რას წარმოადგენს ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობა სკოლამდელ ასაკში და როგორ ხდება მისი თანდათანობით განვითარება და ცნების დონემდე ამაღლება.

მეორე მხრივ, როგორც ადრე იყო აღნიშნული, აზროვნების უმთავრესი

თავისებურება საგანთა და მოვლენათა შორის მიმართებების დამყარებაა. იზოლირებული ცნებებით ადამიანი მის წინაშე წამოჭრილ ბევრ პრობლემას ვერ გადაწყვეტდა. საჭირო ხდება ცნებებს შორის მიმართებების დამყარება და ამ გზით ახალ კანონზომიერებათა გაგება. ეს პროცესი ლოგიკურ აზროვნებაში მსჯელობის სახით ხორციელდება. ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებაში ცნებით აზროვნებაზე გადასვლა და ამ გზით შემეცნების სრულყოფა საკმაოდ ხანგრძლივი პროცესია, აზროვნების ადრინდელი საფეხურის შესწავლისათვის მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს იმის გაგება თუ რას წარმოადგენენ ამ ასაკის ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობები და როგორ იცვლებიან ისინი. იმის დადგენაც ხდება საჭირო თუ რომელ წლებზე მოდის უმთავრესი ცვლილებები. ე.ი. დასადგენია ბავშვის სიტყვების მნიშვნელობათა ცვლილებების ხასიათი მათი სრულყოფის პროცესში.

ცნება არის აზრი საგნის შესახებ, რომელშიც საგანი განხილულია მისი არსებითი ნიშნების მიხედვით. ცნების განსაზღვრების ეს მოკლე-საგნის განხილვა არსებითი ნიშნების მიხედვით, იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს. აზრი, თუ მასში საგნის არსებითი ნიშნები არ არის წარმოდგენილი, ცნებად არ ჩაითვლება. ცნებაში ერთი ინდივიდუალური საგანი არ არის წარმოდგენილი, არამედ საგანთა მთელი კლასი, რომელთაც საერთო ზოგადი ნიშნები ახასიათებთ. ამიტომ ცნება ყოველთვის ზოგადია, საგანთა და მოვლენათა გარკვეულ კლასს ასახავს.

ცნებისათვის საგანთა საერთო ნიშნების არსებობა საკმარისი არის, ერთ კატეგორიაში გაერთიანებულ საგნებს შეიძლება ბევრი მსგავსი ნიშნები ჰქონდეთ. ამასთან, ზოგიერთი ნიშანი შეიძლება მხოლოდ მათ გააჩნდეთ და არც ერთ სხვა კლასში გაერთიანებულ საგნებს. თუმცა მსგავს ნიშანთაგან ყველას ერთნაირი ღირებულება არა აქვს. საჭიროა კლასის საერთო ნიშნებიდან ისეთების შერჩევა, რომლებიც საგნის არსებას, მის ძირითად კანონზომიერებებს განსაზღვრავენ. ისინი არა მხოლოდ განასხვავებენ ერთი კლასის საგნებს სხვებისაგან, არამედ თვითონ მათ შინაგან ბუნებას, არსებით თავისებურებებს გამოხატავენ. ასეთ ნიშნებს უწოდებენ არსებითს. ადამიანებს აუარებელი საერთო ნიშნები გააჩნიათ: გამართული სიარული, ორ-ორი კიდური, თითები ხელზე და მრავალი სხვა. გარდა ამისა, ადამიანს ზოგიერთი, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი ნიშანიც აქვს. მაგ, ღარი ზედა ტუჩზე მხ-

ოლოდ ადამიანს ჰქონია, მაგრამ ის ადამიანის ცნებაში არ შედის. მისი არ არსებობა ადამიანობას არაფერს დააკლებდა. ამიტომ ადამიანის ცნებაში მხოლოდ რამდენიმე ნიშანი შეაქვთ: აზროვნებისა და მეტყველების უნარი, ნებისყოფა, იარაღის დამზადების უნარი, რომელიც ფაქტობრივად ჩამოთვლილი ნიშნებიდან გამომდინარეობს. თუ აღმოჩნდება გარეგნულად ადამიანის მსგავსი არსება, რომელსაც აზროვნების, მეტყველებისა და ნებისყოფის უნარი არა აქვს, ის ადამიანი არ იქნება და ამდენად ადამიანის ცნებაში ვერ მოთავსდება.

ასეთ მკაცრ დამოკიდებულებას საჭიროებს სიტყვის შინაარსი, რათა დადგინდეს ცნებაა ის თუ სხვა სახის ფსიქიკური წარმონაქმნი. ამ ასპექტით განხილვისას აღმოჩნდება, რომ ზრდადასრულებული. კულტურული ადამიანის ყველა სიტყვის მნიშვნელობა არ არის ცნება[1] ყველა ჩვენი სიტყვის განსაზღვრება, რომელთა ცნებისეულ მნიშვნელობას საბოლოო ჯამში მეცნიერება ადგენს, ჩვენ არ შეგვიძლია. ცხადია, რომ ჩვენ შეგვიძლია საჭიროების შემთხვევაში ჩვენი სიტყვების მნიშვნელობა ცნების დონემდე ავიყვანოთ და მეორეა ის, რომ ჩვენ ყოველთვის არ გვჭირდება ეს. ბევრი ისეთი სიტყვა გვაქვს, რომელთა მნიშვნელობა ცნება არ არის. რა შინაარსისაა მაშინ ისინი? რას წარმოადგენენ ასეთი სიტყვის მნიშვნელობები? გამორკვეულია, რომ ისინი წარმოდგენებია და არა ცნებები. პრინციპში ადამიანის მიერ ასახული სინამდვილე, რომელიც მეტყველებაშია დაფიქსირებული, შეიძლება წარმოადგენენ ცნებებს ან წარმოდგენებს. ასახულის სხვა სახით არსებობის შესახებ არაფერი ვიცით. ცნება ლოგიკური აზროვნების პროდუქტია, წარმოდგენები კი აღქმის ხატის რეპროდუქციაა. საკითხავია, ყველა ის წარმოდგენა ჩვენ რომ გაგვაჩნია ან სკოლამდელი ასაკის ბავშვი ფლობს მხოლოდ აღქმის რეპროდუქციებია? ნუთუ მათ ბავშვის აზროვნებაც არ ქმნის?

წლინახევრის ბავშვმა აიდგა ენა, დაიწყო სიტყვების გამოყენებით საგნების აღნიშვნა. ამით უდიდესი ნახტომი გაკეთდა ბავშვის აზროვნების განვითარებაში. სიტყვა, როგორც საგნის აღმნიშვნელი, ათავისუფლებს ბავშვის ცნობიერებას აზროვნების დროს იმ საგნის აღქმისაგან, რომელიც შემეცნების ობიექტია. ახლა საგანს სიტყვა წარმომადგენლობს. ისმება

---

1. ამ საკითხს საინტერესო გამოკვლევა მიუძღვნა დ. რამიშვილმა. იხ. მეტყველების განსხვავებულ სახეთა ფსიქოლოგიური ბუნებისათვის, თბილისი, 1963.

კითხვა-რა მნიშვნლობას ატარებენ ბავშვის პირველი სიტყვები? ცხადია, აქ ცნებაზე ლაპარაკი ზედმეტია. ერთადერთი, რასაც შეიძლება ბავშვის სიტყვა გამოხატავდეს იმ საგნის წარმოდგენაა, რომელიც ადრე აღუქვია, იმ საგნის შესახებ წარმოდგენის მატარებელია, რომელსაც ის აღნიშნავს. სიტყვა, როგორც წარმოდგენების მატერიალური გარსი, მათი ობიექტივაციის საშუალება ხდება.

მრავალი ექსპერიმენტული გამოკვლევა მიეძღვნა ბავშვის აზროვნების განვითარების საკითხს და დადგინდა, რომ ცნებებით აზროვნების უნარი უფროს სკოლამდელებსაც არ გააჩნიათ. ეს ფაქტი დადასტურებული იქნა როგორც ქართველ ისე საზღვარგარეთელ მკვლევართა მიერ (უზნაძე, ნათაძე, პიაჟე, ვიგოტსკი). მაშასადამე, 6 წლის ბავშვს ცნებითი აზროვნება არ გააჩნია და ის წარმოდგენებით აზროვნებს. მაშინ გამოდის, რომ როგორც ორი წლის ისე 6 წლის ბავშვები წარმოდგენებით აზროვნებენ. ისევ კითხვა-რა განსხვავებაა მათ აზროვნებას შორის? ცისაც ბავშვის ფსიქიკური, განსაკუთრებით ინტელექტუალური განვითარებისათვის გაუდევნებია თვალი დაინახავს, რომ 6 წლის ბავშვი თავისი გონიერებით შეუდარებლად მაღლა დგას ორწლიანზე. ამასთან ციცით, რომ ორივენი წარმოდგენებით აზროვნებენ. საკითხავი სწორედ ისაა, თუ რა ქმნის ექვსწლიანის დიდ უპირატესობას უმცროსი ასაკის ბავშვებთან შედარებით?

როგორც ბავშვის მეტყველების ბუნებრივ მიმდინარეობაზე დაკვირვება, ისე ექსპერიმენტული მონაცემები გვიჩვენებენ, მცირე ასაკის ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობას საგნის ერთი ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენა ქმნის. სხვა ნიშნები მასში არ ჩანს. წარმოდგენა დიფუზურია და მხოლოდ ერთი ნიშნით შემოდის ბავშვის ცნობიერებაში. ეს ის ნიშანია. რომელმაც საგნის აღქმის დროს მისი ყურადღება მიიქცია. ის უსათუოდ გარეგანი, თვალსაჩინო ნიშანია (ფერი, ფორმა, სიდიდე და სხვა) ოღონდ ისეთი,რომელმაც სხვებზე მეტად მიიპყრო ბავშვის ყურადღება. შეიძლება ის საგნისათვის სრულიად არაარსებითი იყოს, მაგრამ ამას ახლა მნიშვნელობა არა აქვს. არსებითი ნიშნების წვდომა მას ხომ ჯერ კიდევ დიდხანს არ შეუძლია. ამ ფაქტის საილუსტრაციოდ დ. უზნაძე მიუთითებს შტერნის ერთ დაკვირვებაზე მისი ბავშვის მეტყველების შესახებ. ბავშვმა სკამს აკოცა და თქვა „ეხლა როგორ გაეცინება სკამს“. შემდეგ კი უფროსების ნათქვამზე-სკამს სიცილი არ შეუძლიაო, თავი იმით იმართლა, რომ მას კბილები არა აქვს და ამიტომ ვერ

გაიცინებს. ჩანს ადამიანის სიცილმა ბავშვზე კბილების გამოჩენის ნიშნით მოახდინა შთაბეჭდილება. თუმცა უკბილოებიც იცინიან (მოხუცი, ბავშვი), მაგრამ რაკი ამ გარეგნული შთაბეჭდილებით აღიბეჭდა ბავშვისათვის სიცილი, სიტყვა „სიცილი“ ამ ნიშნის მატარებელი წარმოდგენა გახდა. ანალოგიური მდგომარეობა იქნება მაშინ, როცა სასკოლო ასაკის ყრუ-მუნჯი სახელს არქმევს საგანს. ცხადია, მან ეს სახელი ჟესტით უნდა გამოხატოს და აი, პირველკლასელმა მოსწავლეებმა მათი მასწავლებლის სახელი, პირველი შეხვედრის შემდეგ, თითის კბილებზე მიკაკუნების ჟესტით აღნიშნეს. რამ გამოიწვია ასეთი ჟესტით მასწავლებლის სახელდება? იმან, თუ მას, თურმე ერთ-ერთი წინა კბილი ოქროსი ჰქონია და ლაპარაკის დროს ბავშვების ყურადღება მიიქცია. ამიტომ ამ მასწავლებლის წარმოდგენა ამ ნიშნით აღიბეჭდა. მართალია, აქ საქმე გვაქვს საკუთარ სახელთან, მაგრამ ანალოგიური მდგომარეობა იქმნება მაშინაც, როცა უმცროსი ასაკის ბავშვი საგნის სახელს არქმევს ნებისმიერ საგანს.

ეს გარემოება გაპირობებულია 2-3 წლის ბავშვის აზროვნების ერთი მნიშვნელოვანი თავისებურებით. კერძოდ, გასარკვევია თუ რატომაა ბავშვის წარმოდგენები ყოველთვის ერთი ნიშნის მატარებელნი მაშინ, როცა ყოველ საგანს აუარებელი თვალსაჩინო ნიშანი გააჩნია? აღმოჩნდა, რომ ბავშვს ერთდროულად საგნის მხოლოდ ერთი ნიშნის შემჩნევა შეუძლია. ორ ან მეტ ნიშანზე ყურადღების მიქცევას ვერ ახერხებს. ამიტომ მისი აღქმის ხატი ყოველთვის ერთი ნიშნითაა აღბეჭდილი და ცხადია, წარმოდგენაშიც ასე გადადის. ეს ფაქტი ნაჩვენები იქნა ექსპერიმენტებითაც. ფსიქოლოგიაში ამ საკითხის კვლევის პიონერია დ. უზნაძე. აი, მისი საქვეყნოდ ცნობილი გამოკვლევის შედეგები, რომელიც თავის დროზე ერთ-ერთ გერმანულ ფსიქოლოგიურ ჟურნალში დაიბეჭდა (22, 57-88). სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს დასაჯგუფებლად აძლევენ მუყაოს სხვადასხვა გეომეტრიულ ფიგურას. ისინი ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან: ფერით, ფორმით, სიდიდით და ფერთა რაოდენობით (იყო ერთფერი, ორფერი და სამფერი ფიგურები). ბავშვს თხოვდნენ მის წინ გაშლილი მთელი ეს მასალა, რაღაც მსგავსი ნიშნის (ნიშნების) მიხედვით დაეჯგუფებინა, მაგალითად, ფერის, სიდიდის ან ფერების რაოდენობის მიხედვით. ამ ექსპერიმენტში უზნაძემ, ჩვენში პირველად გამოიყენა. ეწ. **დახმარების მეთოდი**. თუ ბავშვი დამოუკიდებლად ვერ ახერხებს მასალის დაჯგუფებას, მაშინ მას სხვადასხვა

საფეხურის დახმარებას უწევენ: დაწყებული ახსნით იმისა თუ რა უნდა გააკეთოს მან და გათავებული იმით თუ როგორ უნდა შეადგინოს ჯგუფები. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში მას ეუბნებიან „ყველა ის ფიგურა, რომელთაც ერთნაირი ფორმა აქვთ, მაგალითად, სამკუთხედი ერთ ჯგუფს ეკუთვნის; ისეთები, რომელთაც სხვა ფორმა აქვთ, მაგ, წრეები-სხვა ჯგუფს“ და ა.შ. შედეგები წარმოდგენილია ცხრილ 12-ში.

რას გვეუბნება მიღებული შედეგები? სამწლიანთაგან ვერცერთი ვერ ახერხებს მასალის დამოუკიდებლად დაჯგუფებას თუნდაც ერთი ნიშნის მიხედვით. „36% შემთხვევაში დაჯგუფებას საფუძვლად ედება ის ნიშანი, რომელზედაც ც.ხ-ლი პირდაპირ მიუთითებს“. „ყველა მრგვალი ფიგურა ერთად უნდა დააწყო, ყველა სამკუთხი მეორე ჯგუფში უნდა იყოს“. დანარჩენი 64% იყენებს იმ ნიშნებს, რაც ცპ-მა თვითონ აირჩია, მაგრამ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ც.ხ-მა დაჯგუფების მაგალითი უჩვენა. ეს მაშასადამე, ის ნიშნებია, რაც ც.პ-მა ამოიკითხა ც.ხ-ის მიერ ჩატარებული დაჯგუფებიდან“ (22, 74-75). სრულიად ნათელია, რომ სამწლიანებთან ძალიან დაბალ დონეზეა დაჯგუფების უნარი. რა უნდა იყოს ამის მიზეზი? ამის მიზეზი არ შეიძლება იყოს ბავშვის მიერ ფიგურების ერთმანეთისაგან გაურჩევლობა. მისთვის სამკუთხედი და კვადრატი ერთიდაიგივე ფიგურა არ არის. მათი აღქმის ხატებს ის კარგად ანსხვავებს ერთმანეთისაგან. მაშინ რა არ შეუძლია ბავშვს? მას არ შეულია მასალათა სიმრავლეში მსგავსთა ამორჩევა. რა უშლის მას ამაში ხელს? დ. უზნაძის პასუხი ასეთია — სამწლიანი ბავშვი ყოველ ფიგურას აღიქვამს როგორც გაუნაწევრებელ მთლიანობას, რომელშიც ცალკე ნიშნები არ ჩანან. ბავშვს აღქმის მთლიანობითი ხატიდან ერთი ნიშნის გამოყოფაც არ შეუძლია. როგორც ჩანს, ამას ხელს უწყობდა მრავალი ნიშნის მქონე მასალის სიმრავლე, ძალიან დიდი რაოდენობის ჭრელი მასალა ეწყო მის წინ. რამდენადაც ყოველი კონკრეტული ფიგურის ხატი გაუნაწევრებელი მთლიანია, ამდენად ის ვერც მათ დაჯგუფებას ახერხებს რაიმე მსგავსების მიხედვით. „ამგვარად, სამწლიანი ბავშვი აღიქვამს გეომეტრიულ ფიგურებს როგორც ერთიანს, გაუნაწევრებელ მთლიანობებს. მაგრამ თუ ასეა, მაშინ გასაგებია, რომ იგი არც კი ცდილობს მათ დაჯგუფებას“ (22, 75).

როგორ ახერხებს ბავშვი დახმარებით დაჯგუფებას? ცდის ხელმძღვანელის დახმარება-ბავშვის თვალწინ ცალკეული ნიშნების მიხედვით ფიგურების დალაგება (ჯგუფების შექმნა) „არღვევს აღქმულის

მთლიანობას“ და უკვე შეუძლებელი ხდება ფიგურების კომპლექსური მთლიანობის სახით აღქმა. ხდება ბავშვის აპერცეპციის სტიმულირება, მისი აქტივიზაცია. ეს გარემოება იმაზეც მიუთითებს, რომ ბავშვის უნარი-კომპლექსური მთლიანობიდან ნიშნების გამოყოფისა, განვითარების პროცესშია და თუ სამწლიანებთან დამოუკიდებლად არ ფუნქციობს ან ძალიან სუსტია, მომდევნო ასაკში უსათუოდ უნდა იჩინოს თავი, უფრო მომწიფებული სახით. ეს მართლაც ასეა. ოთხწლიანებთან უკვე დამოუკიდებელი დაჯგუფების ცალკეული შემთხვევები იჩენენ თავს, ხოლო უფრო მაღალ ასაკში მათი რაოდენობა სულ უფრო და უფრო მატულობს.

როგორი უნდა იყოს სამწლიანი ბავშვის წარმოდგენა საგნის შესახებ, თუ ამ საგნის აღქმის ხატი დიფუზურია? ცხადია, თუ საგნის ხატი დიფუზურია, მაშინ შეუძლებელია წარმოდგენიდან ცალკეული კომპონენტების გამოყოფა. საერთოდ, პირიქით ხდება. მოზრდილების წარმოდგენა ყოველთვის უფრო ბუნდოვანი და ნაკლებ დიფერენცირებულია, ვიდრე აღქმის ხატი. ეს საერთო კანონზომიერებაა. მაშასადამე, სამწლიანის წარმოდგენა საგანზე, რომელიც ამ საგნის აღმნიშვნელი სიტყვის მნიშვნელობაა, დიფუზური, გაუნაწევრებელი განცდაა. ასეთი წარმოდგენები საკმარისია იმისათვის, რომ მათ შორის განსხვავება დადასტურდეს. ერთი სიტყვის მნიშვნელობა მეორეს არ ჰგავდეს. ასეთმაცაა, რომ ბავშვი სიტყვებით გამოხატულ საგნებს ერთმანეთში ურევს. საუბრის დროს მისთვის სათამაშო მანქანა და თვითმფრინავი ერთიდაიგივე არ არის. რამდენად დიფუზურიც არ უნდა იყოს ასეთი წარმოდგენები, ყოველი მათგანი ცალკე ერთეულია და ერთმანეთის ჰგვანან. მაგრამ, როდესაც საქმე მგავსების დადასტურებაზე მიდგება მდგომარეობა რთულდება. კიდევ უფრო რთულდება ვითარება, როცა რაიმე მსგავსი კონკრეტული ნიშნით საგანთა დაჯგუფების საჭიროებაა წარმოიშვება. ამ დროს ეს საერთო ნიშანი თუ არ არის მკაფიოდ გამოყოფილი, ისე საქმე არ გაკეთდება. სამკუთხედების ერთად დაჯგუფება იმიტომაა გაძნელებული, რომ გარდა კუთხეებისა ამ ფიგურას სხვადასხვა ფერი და სიდიდე აქვს. დიდი წითელი სამკუთხედი არადიფერენცირებულ აღქმაში სხვანაირად გამოიყურება, ვიდრე შავი და პატარა სამკუთხედი. ცდის ხელმძღვანელის დახმარება აქ იმაში იჩენს თავს, რომ აიძულოს ბავშვი ყურადღება მიაქციოს დაჯგუფების ამ მთავარ ნიშანს-სამკუთხედობას. სხვა ნიშნები, ამ შემთხვევაში, შეი-

ძლება ყურადღების გარეშე დარჩნენ. როგორც ცხრ. 12-დან ჩანს, შემდგომ წლებში ბავშვს სულ უფრო და უფრო უადვილდება საგნის კომპლექსური წარმოდგენიდან ნიშნის გამოყოფა და რაკი ამას ადგილი აქვს, ის შედარებით ადვილად ქმნის საჭირო ჯგუფებს. ასაკთან ერთად ბავშვი თანდათანობით აღქმის ხატიდან რამდენიმე ნიშნის გამოყოფასაც ახერხებს. ეს კი იმის მაჩვენებელია, რომ სულ უფრო და უფრო ვითარდება საგანთა და მოვლენათა დიფერენცირებული აღქმის უნარი. ეს კი თავის მხრივ, გავლენას ახდენს ბავშვის წარმოდგენაზეც. აღქმის დიფერენცირება ხელს უწყობს წარმოდგენის შინაარსის დიფერენცირებასაც. ეს პროცესი კარგად ჩანს დ. უზნაძის სხვა ექსპერიმენტული გამოკვლევიდან, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვებში ცნების შემუშავების შესწავლას მიეძღვნა (22, 89-161).

ამ ექსპერიმენტში, მსგავსად დაჯგუფების ცდებისა, ბავშვს ეძლეოდა: ფერით, ფორმით, სიდიდით, ფერებისა და მათზე დასმული წერტილების რიცხვით განსხვავებული მუყაოს ფიგურები. ბავშვმა ფიგურათა მთელი მრავალსახიანობა ოთხად უნდა დააჯგუფოს. მაგალითად, ცალ-ცალკე უნდა დააწყოს დიდი ფერადი ოთხკუთხედები, პატარა ფერადი ოთხკუთხედები, დიდი უფერო ოთხკუთხედები და პატარა უფერო ოთხკუთხედები. ბავშვს შეუძლია იხელმძღვანელოს დაჯგუფების სხვა პრინციპითაც. ამ ცდებში დაჯგუფების ამოცანის გადაწყვეტა შესაძლებელია მაშინ, თუ ბავშვი იხელმძღვანელებს ყველა იმ ნიშნით, რომლებითაც მიწოდებული ფიგურები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან.

დადასტურებული იქნა დაჯგუფების 5 ფორმის არსებობა. პირველი ფორმის დროს ბავშვი მხოლოდ ერთი ნიშნის მიხედვით აჯგუფებს მასალას. მეორე ფორმის დროს კი ის ცდის ხელმძღვანელის დახმარებით წყვეტს ამოცანას.

ცდის ხელმძღვანელი ადგენს პატარა ჯგუფებს, თან უხსნის თუ როგორ უნდა აწარმოოს ფიგურების მიკუთვნება. ამის შემდეგ ბავშვი თვითონ აგრძელებს დაჯგუფებას. მესამე ფორმის დროს ბავშვი ახერხებს ორი ნიშნის ერთდროულად გათვალისწინებას, მაგრამ ეს ყველა ბავშვისათვის ჯერ კიდევ არ არის მისაწვდომი. მეოთხე ფორმა ასეთია - ცდის ხელმძღვანელი იწყებს დაჯგუფებას, ბავშვი კი ხვდება დაჯგუფების პრინციპს და მერე ადვილად წყვეტს ამოცანას. მხოლოდ მეხუთე ფორმის დროს ბავშვი დამოუკიდებლად და სწორად წყვეტს დაჯგუფების ამოცანას.

საყურადღებოა ის გარემოება, რომ უზნაძის ექსპერიმენტი შესაძლებლობას იძლევა გავითვალისწინოთ ბავშვის აზროვნების პოტენციური შესაძლებელობებიც. სწორედ დახმარების ოთხი ფორმა იძლევა ამის საშუალებას.

ცხრილი 13-დან ირკვევა, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვები ობიექტთა დაჯგუფებას მხოლოდ ერთი ნიშნის მიხედვით ცდილობენ. რამდენადაც ოთხივე შესაძლო ჯგუფის გამოყოფა ერთი ნიშნის მიხედვით

ცხრილი 13.

დაჯგუფების ფორმები \ ასაკი	3	4	5	6	7
1	23	0	0	11	0
2	55	33	8	6	0
3	22	25	34	30	36
4	0	42	42	53	45
5	0	0	16	0	30

არ ხერხდება, ისინი ამოცანას ვერ წყვეტენ. დ. უზნაძე ამ ფაქტის შემდეგნაირ ინტერპრეტაციას იძლევა., „რას გვეუბნება ეს ფაქტი. სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვს არ შესწევს ძალა მოცემული ობიექტი რამოდენიმე განსხვავებული ნიშნის (ფერის, ფორმის, სიდიდის) მატარებლად იგულისხმოს. როგორც ჩანს, საგანი მისთვის ყოველთვის მხოლოდ ერთი რომელიმე გარკვეული ნიშნით არის აღბეჭდილი. როდესაც ეკითხები, თუ რატომ მოათავსა ესა თუ ის ფიგურა სწორედ ამ ჯგუფში და არა რომელსამე სხვაში, იგი ან სრულიად ცერავითარ პასუხს ვერ იძლევა, ანდა გეუბნებათ: „მიტომ, რომ აქ სწორედ ასეთებია“. მაშასადამე, მას ობიექტის ცალკე ნიშნები კი არა აქვს მხედველობაში, არამედ მთლიანი ფიგურა, რომელიც მისთვის განსაკუთრებით ერთი ნიშნითაა აღბეჭდილი“ (24, 252).

იმავე ექსპერიმენტის სახელდების ცდებში ნაჩვენები იქნა, რომ სამი-ოთხწლიანთა უმრავლესობა „უძლურია სიტყვის მნიშვნელობად ორი ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს“. მას არ შეუძლია იმის გაგება, რომ სიტყვა „ედეზა“ მრგვალ დიდ ფიგურებს ჰქვია. ეს სავსებით გასაგებია. თუ ბავშვის, როგორც აღქმაში, ისე წარმოდგენაში საგანი

ერთი ნიშნითაა აღბეჭდილი, მაშინ ყოველ ჯგუფში რომელიმე ერთი ნიშნის მქონე საგნები მოიყრიან თავს და მისი სახელდებისას მეორე ნიშნის წარმოდგენა ცდისპირს არ შეუძლია. დ. უზნაძის გამოკვლევა გვიჩვენებს, რომ ასაკის მატებასთან ერთად, ბავშვების წარმატება სულ უფრო და უფრო იზრდება. დაჯგუფების მეოთხე ფორმა, რომელიც ძალიან ახლოსაა ოთხივე ჯგუფის დამოუკიდებლად შექმნასთან, სამწლიანებთან სულ არ გვხვდებოდა, ექვსწლიანებთან კი ნახევარზე მეტი ართმევს თავს ამ ამოცანას. საკმაოდ დიდია შუალედური ასაკის ხუთწლიანთა წარმატებაც. მათი 42% წყვეტს ამოცანას დახმარების მეოთხე ფორმის გამოყენებით.

ბავშვის აზროვნების განვითარების ცალკე ასპექტია განზოგადების უნარის განვითარება. როგორც ვნახეთ, ბავშვის გონებრივი განვითარების პროცესში არის წლები, როცა მისი აზროვნება წარმოდგენებით ოპერირებს, თანაც განვითარების შინაარსობრივი მხარე წარმოდგენათა სრულყოფის, მათი გამდიდრების გზით მიემართება. წარმოდგენათა სრულყოფას რამდენიმე ასპექტი გაჩნია. ერთ-ერთი ასპექტი, რომელსაც ჩვენ საკმაოდ შევეხეთ, ესაა საგნის სულ უფრო და უფრო დიფერენცირებულად ასახვა, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობა მზარდი დიფერენცირებულობით ასახავს საგანს. თავიდანვე ის არადიფერენცირებული კომპლექსია. ასეა დაახლოებით მეორე წლის ბოლომდე. მეორე-მესამე წლებში წარმოდგენა ერთი ნიშნით აღბეჭდილი დიფუზური წარმონაქმნია. შემდეგ წლებში მატულობს იმ ნიშანთა რაოდენობა, ბავშვს რომ გააჩნია საგნის შესახებ. რაც უფრო მეტ ნიშანს მოიცავს წარმოდგენა, მით უფრო ზუსტად ასახავს იმ საგანს. მაშასადამე, თუ 7-8 წლამდე ბავშვის აზროვნება წარმოდგენებით ოპერირებს, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ თვითონ წარმოდგენის ბუნება ამ ხნის განმავლობაში სულ არ იცვლება. პირიქით, იცვლება და ძალიან სერიოზულადაც. ამ ცვლილების ერთ-ერთი გზა, როგორც ვნახეთ, წარმოდგენაში საგნის მრავალი ნიშნით ასახვის შესაძლებლობაა.

ბავშვის აზროვნების განვითარების მეორე გზაა განზოგადების უნარის ჩასახვა და განვითარება. აზროვნება სინამდვილის განზოგადებული ასახვაა (ინდივიდუალური, ცალკე საგნის ასახვას აღქმაც იძლევა). როგორი მარტივიც არ უნდა იყოს ეს უნარი სკოლამდელ ასაკში, ის მაინც განვითარების პროდუქტია და მისი გათვალისწინება აუცი-

ლებელია სკოლამდელის აზროვნების დახასიათებისას. აზროვნების განვითარება გულისხმობს არა მხოლოდ წარმოდგენაში საგნის მრავალი ნიშნით ასახვას, არამედ საგანთა სიმრავლეში მსგავსი ნიშნების დანახვას, საერთო ნიშნების პოვნას. უნდა მოინახოს ჯგუფში, კლასში საგანთა გაერთიანების საფუძველი. ამის გარეშე ნიშნის განზოგადება შეუძლებელია.

საგანთა დიფერენცირებულ ასახვასა და ნიშნის განზოგადებას შორის არსებითი განსხვავება სწორედ იმაშია, რომ ნიშანთა სიმრავლიდან უნდა მოინახოს ისეთი ნიშანი (ნიშნები), რომელიც ყველა ამ ნიშნის მქონე საგანს ერთ კლასში გააერთიანებს. ასეთი ნიშანი ინდივიდუალური საგნის კუთვნილებას უნდა გასცდეს და საგანთა გარკვეული სიმრავლისათვის დამახასიათებლად უნდ იქცეს. ბავშვი რომ სწორად აჯგუფებს გეომეტრიულ ფიგურებს რაიმე ნიშნის მიხედვით, ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ მას ეს ნიშანი განზოგადებული აქვს. მას ის განზოგადებული მაშინ ექნება, თუ მომავალში ასეთი ნიშნის მქონე რაიმე საგანი შეხვდა და ის მისთვის უკვე ნაცნობ საგანთა კლასის მიაკუთვნა. ამიტომ საგნისათვის დამახასიათებელი ნიშნის ასახვა და ამ ნიშნის განზოგადება, საგანთა კლასის ნიშნად წარმოდგენა განსხვავებული პროცესებია. აზროვნების დონის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მაჩვენებელი განზოგადების უნარის განვითარებაა.

ცხრილი 14.

ასაკი / განზოგადების ფორმები	3 წ.	4 წ.	5 წ.	6 წ.	7 წ
1	43	0	0	0	0
2	57	50	14	16	0
3	0	25	43	58	40
4	0	25	43	26	60

რა მდგომარეობაა ამ მხრივ სკოლამდელებთან? დ. უზნაძის მიერ ჩატარებული ცნების შემუშავების ცდებში ბავშვები მათ მიერ შექმნილ ჯგუფებს არქმევდნენ პირობით სახელებს. მერე მათ ეს სახელები უნდა ეწოდებინათ ყველა იმ ობიექტისათვის, რომელთაც კონკრეტული

ჯგუფის საერთო ნიშნები გააჩნდათ. ცდის გარკვეულ ეტაპზე ბავშვებს ევალებოდათ ცდის მასალაში გარეული ჩვეულებრივი საგნები: კოლოფი, სპილენძის ფული, ღილი, საშლელი და ა.შ. მიეკუთვნებინათ შესაფერისი ჯგუფებისათვის. შემდეგ ცდის პირებს შერქმეული სახელი გადაეცათ მსგავსი ნიშნების მქონე საგნებზე. მაგალითად, მასალის გროვიდან ამოარჩიოს რამდენიმე **ედეზა,** რამდენიმე **ბროუ** და ა.შ. ცხადია, მათ ასეთი ამოცანის გადაწყვეტა შეეძლებათ, როცა სიტყვის ქვეშ იგულისხმებენ არა რომელიმე საგნის წარმოდგენას, არამედ გარკვეულ ნიშანთა ერთობლიობას.

გამოირკვა, რომ „სამი-ოთხი წლის ბავშვს განზოგადების ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევს. ამის მიზეზი რომ მათი სიტყვის მნიშვნელობის დიფუზურს მთლიანობაში უნდა ვეძიოთ, ეს იქიდან ჩანს, რომ ზოგიერთი ბავშვი მხოლოდ იმდენად ახერხებს ამ ამოცანის გადაჭრას, რამდენადაც ექსპერიმენტატორი დამხმარე კითხვების საშულებით, მის გულისყურს ნაგულისხმევი ობიექტის სათანადო ნიშნებისაკენ მიმართავს“. (24, 253). აშკარაა, რომ ამ ასაკის ბავშვის განზოგადების უნარი, მისი მომწიფების თვალსაზრისით. უაღრესად სუსტია, მაგრამ დახმარების მეთოდი, როგორც ადრე ითქვა, პოტენციური შესაძლებლობების გათვალისწინების საშუალებას გვაძლევს. რა ვითარებაა ამ მხრივ? ირკვევა, რომ განზოგადების უნარის პოტენციური შესაძლებლობები ამ ასაკშიც ინტენსიურად ვითარდებიან.

სამწლიანები სრულიად უძლურნი არიან თუნდაც დახმარების გზით მოახერხონ საგნების მოთავსება ფიგურათა ჯგუფებში. ცხადია, რაკი დაჯგუფება არ შეუძლიათ, ვერც განზოგადებას ახერხებენ და ამ საქმეში მათ ვერავითარი დახმარება ვერ შველის. მაგრამ სულ რაღაც ერთი წლის შემდეგ მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ეს ჩანს ცხრილ 14-დან. ამ ცვლილებას დ. უზნაძე ასე ახასიათებს, ოთხწლიანებს წარმატება აქვთ აზროვნების იმ პროცესებშიც, რომლებიც განზოგადების ამოცანის (საგნების მოთავსება ფიგურათა ჯგუფებში) გადაწყვეტისათვისაა საჭირო: ისინი უკვე იწყებენ გეომეტრიულ ფიგურათა ჯგუფებში ისეთი საგნების შეტანას, რომელთაც, როგორც მთლიანს, არაფერი მსგავსება არა აქვთ ფიგურებთან და მხოლოდ ცალკე ნიშნები აქვთ მათთან საერთო.

მართალია, ოთხწლიანთა 50% დაჯგუფების მეორე ფორმას არ სცილდება, მაგრამ იმათი ნაწილი დაჯგუფების მეორე ფორმას რომ

იყენებენ (ცდის პირთა 42%) ახერხებენ შორეული მსგავსების მქონ საგნების ერთ ჯგუფში მოთავსებას. როგორი სუსტიც არ უნდა იყოს განზოგადების პოტენციური შესაძლებლობების ეს პირველი გამოვლინებები, ის მაინც დიდ ინტერესს იწვევს, რადგან ამ მოძრაობაში მოსულმა განზოგადების უნარმა მალე უნდა იჩინოს თავი დამოუკიდებელი ფუნქციობისათვის. მართლაც, უკვე ხუთწლიანთა 43% განზოგადების IV ფორმაზე დგანან. მეოთხე ფორმას კი „გვაძლევენ ის ცდისპირები, რომლებიც სწრაფად ერკვევიან სიტუაციაში და იმწამსვე იწყებენ ობიექტების დაჯგუფებას, მიუხედავად მათი ჰეტეროგენურობისა“ (22, 106). ექვსწლიანთა განზოგადების უნარი სუსტია, რადგან, ჯერ ერთი, ბავშვთა ნახევარი ახერხებს ამას და მეორეც, აქ მხოლოდ ერთი ნიშნის განზოგადებასთან გვაქვს საქმე. მაგრამ საყურადღებო ისაა, რომ აშკარად შეინიშნება განზოგადების უნარის განვითარების პროცესის მიმდინარეობა.

დავუბრუნდეთ ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობის გამდიდრების რეალურ პროცესს. ორი-ოთხი წლის ბავშვი სიტყვას, თავდაპირველად, იმ კონკრეტული საგნის მიმართ იყენებს, რომელთა შესახებაც იგი დიდების მიერ იყო ნახმარი. მაგრამ დროთა განმავლობაში მას ეს სიტყვა ესმის სხვა საგნების მიმართაც. მაგალითად, სიტყვა „კარს“ ყველა კარის მიმართ როდი გაიგონებდა ერთბაშად. ვთქვათ, მან საწოლი ოთახის კარის მიმართ მოისმინა ეს სიტყვა. ჯერ კიდევ ამ სიტყვის მნიშვნელობა კონკრეტული საგანია. მაგრამ მან იგივე სიტყვა მოისმინა შემოსასვლელი, ხოლო შემდეგში აბაზანის კარის მიმართაც. გაფართოვდა ობიექტთა. ის წრე, რომელთა მიმართ ეს სიტყვა გამოიყენება. ყველა ობიექტი (კარები) საგანთა ერთ კატეგორიას „კარს“ შეადგენს. ამგვარად, სიტყვის ხშირი მოსმენისა და ხმარების პროცესში მდიდრდება სიტყვაში ნაგულისხმევი წარმოდგენა.

ახლა პრობლემა ისაა, თუ როგორ წარმოიდგენს 2-4 წლის ბავშვი სიტყვაში ყველა კარს, რომელთა მიმართაც ეს სიტყვა იხმარება. ცხადია, ყველა კარის ერთად წარმოდგენა შეუძლებელია. რა ხდება ასეთ დროს? ბავშვი სიტყვის მოსმენისას თვალსაჩინოდ წარმოიდგენს რომელიმე კონკრეტულ კარს. მაგრამ სიტყვა კარის მნიშვნელობა ამით არ ამოიწურება. მას ამასთან ერთად უჩნდება ზოგადი, დაუნაწევრებელი სუბიექტური შთაბეჭდილება, რომელიც იმ სხვა საგნების აღქმასთანაა დაკავშირებული კარების კლასში რომ შედიან, „მაგრამ ამასთან ერთად,

ბავშვს ახასიათებს ერთგვარი „ცნობიერების სივიწროვე“, რის გამოც ეს ზოგადი შთაბეჭდილება ცენტრირებულია ხოლმე მის ცნობიერებაში ან წარმოდგენილი საგნის ერთ-ერთი რომელიმე თვისებით (სხვადასხვა დროს სხვადასხვა თვისებით), ანდა ამ საგანთა ჯგუფის ერთი რომელიმე „წარმომადგენლის“ ხატით, ისე, რომ ბავშვი ყოველ ცალკე მომენტში სიტყვის მნიშვნელობიდან გაიაზრებს ამ ერთ-ერთ მომენტს ან ერთ-ერთ საგანს, რომლითაც მის ცნობიერებაში ცენტრირებულია სიტყვის შინაარსი (17, 259-260). აქ განსაკუთრებით საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ის ერთ-ერთი საგანი, რომლითაც ცენტრირებულია ბავშვის ცნობიერებაში სიტყვა „კარის“ მნიშვნელობა, ყოველ ცალკე მომენტში, განსაკუთრებული სიტუაციების დროს შეიძლება სხვადასხვა იყოს. კარზე მსჯელობისას სხვადასხვა ბავშვმა შეიძლება სხვადასხვა კარი წარმოიდგინოს. კიდევ მეტი, ეს შეიძლება ერთი და იმავე ბავშვსაც მოუვიდეს მსჯელობის კონტექსტის თუ სიტუაციის მიხედვით, რომელშიც ახლა იგი იმყოფება.

ამიტომაა, რომ ბავშვმა კარი სხვადასხვა წინადადებაში შეიძლება განსხვავებული მნიშვნელობით იხმაროს. ერთ შემთხვევაში ერთი კარი (შესასვლელი) ჰქონდეს მხედველობაში, მეორე შემთხვევაში მეორე (ოთახის კარი). ეს ნაკლი მხოლოდ ცნებაშია თავიდან აცილებული. ცნება გამორიცხავს საგანთა ერთი და იგივე კლასის შესახებ სხვადასხვა აზრის გამოთქმას. მას თვალსაჩინოება არც ახასიათებს. ის არის არსებითი ნიშნების მიხედვით სინთეზირებული აზრი. მაგრამ აზროვნების განვითარების ეს საფეხური მხოლოდ სკოლის ასაკში მიიღწევა.

ბავშვის აზროვნების განვითარების მესამე ასპექტი, რომელიც მჭიდროდ უკავშირდება წარმოდგენის დიფერენცირებას და განზოგადების უნარის სრულყოფას, ესაა წარმოდგენის თანდათანობითი და განუწყვეტელი ინტელექტუალიზაცია. ბავშვის პირველი წარმოდგენები, რომლებიც უკიდურესი დიფუზურობით ხასიათდებიან, ჰგვანან კონკრეტულ საგანს. ისინი კონკრეტული საგნის ხატების რეპროდუქციებია და, ამდენად, არ შეიძლება არ ჰგავდნენ იმათ, რასაც ისინი ასახავენ

მაგრამ იწყება საგნის წარმოდგენის დიფერენცირება. მასში ბავშვი რამდენიმე ნიშნის შემჩნევას იწყებს. უკვე ხდება პირველი განზოგადებები, რაც იმაში გამოიხატება, რომ წარმოდგენა საგანთა გარკვეული კლასის წარმომადგენელი ხდება. ამ პროცესის წინსვლასთან ერთად წარმოდგენა თანდათან კარგავს კონკრეტულ ობიექტთან მსგავსე-

ბას. კლასში გაერთიანებულ საგნებს საერთოს გარდა, მრავალი განსხვავებული ნიშანი გააჩნიათ და ამიტომ კონკრეტული წრმოდგენა, რომელიც ზუსტად ერთ ინდივიდუალურ საგანს ასახავს, არ გამოდგება კლასის რეპრეზენტანტად. ამასთან, რეპრეზენტაციის პროცესი სერიოზულ განვითარებას განიცდის. რაც უფრო მცირე რაოდენობის საგნები შედის ბავშვის წარმოდგენაში, მით უფრო ჰგავს ის (წარმოდგენა) კონკრეტულ საგანს. ბავშვის გამოცდილების ზრდასთან ერთად, რომელიც ასაკობრივად სულ უფრო და უფრო ვითარდება, კლასში საგანთა მეტი რაოდენობა იყრის თავს და ამდენად წარმოდგენაც ზოგადდება. თავის მხრივ, რაც უფრო ზოგადია წარმოდგენა, მით უფრო ნაკლებად ჰგავს კლასში შემავალ რომელიმე კონკრეტულ საგანს. ამ პროცესს რ. ნათაძე ასე ახასიათებს, „გამოცდილების მიღებასთან ერთად ადამიანის აზროვნების პროცესში ხდება წარმოდგენის გადამუშავება მისი ინტელექტუალიზაცია: მნიშვნელობა, რომლის მატარებელია წარმოდგენა, იცვლება-ზოგადდება, ფართოვდება, სხვა შინაარსს ღებულობს. ეს პროცესი კი დაკავშირებულია თვით წარმოდგენის, როგორც ხატის, შეცვლასთან: წარმოდგენის ინტელექტუალიზაცია, მისი მნიშვნელობის გაფართოება მის გაუთვალსაჩინოებასთან, – თვალსაჩინოების გაღარიბებასთან ერთად ხდება“. (17, 227).

ინტელექტუალიზაციის პროცესში სეიოზულ ცვლილებას განიცდის წარმოდგენა. გარდა იმისა, რომ ის ყოველთვის რაღაცის წარმოდგენაა, ხატია, გარკვეული მნიშვნელობაცა აქვს. ეს მნიშვნელობა შეიძლება აღიწეროს იმ საერთო ნიშანთა ერთობლიობით, რომლებიც საგანთა ერთი კლასისთვისაა დამახასიათებელი. ამიტომ, „საერთო წარმოდგენა სულ უფრო მეტს ნიშნავს, ვიდრე გამოხატავს და ხატის სახით მოცემულისაგან სულ უფრო განსხვავებული მნიშვნელობის მატარებელი ხდება“. (17, 229). ასეთი ზოგადი წარმოდგენა შეიძლება რამდენიმე უფრო კონკრეტულ წარმოდგენას შეიცავდეს, რომელთაც საკუთარი აღმნიშვნელი - სიტყვა გააჩნიათ. მაგალითად, აზროვნების განვითარების გარკვეულ საფეხურზე ბავშვისათვის თეფში „ჭურჭლის“ წარმოდგენაში თავსდება. მაგრამ თეფშიც გარკვეული, თუმცა ჭურჭელთან შედარებით ნაკლები ზოგადობით ხასიათდება. თეფში ხომ მრავალნაირია. ამიტომ თეფშის წარმოდგენაც არ არის მთლად ინდივიდუალური საგნის ხატი. მაგრამ ის მაინც საკმაო მსგავსებას ამჟღავნებს ნებისმიერი სახის და დანიშნულების თეფშთან.

როდესაც ბავშვისათვის თეფში ჭურჭლის წარმოდგენაში მოექცა და ბავშვი გარკვეული ფუნქციური დანიშნულების, მაგრამ ხატობრივად სრულიად განსხვავებულ საგნებს ერთ ფსიქიკურ წარმონაქმნში გააერთიანებს, მიიღება ზოგადი წარმოდგენა, რომელიც თითქმის არ ჰგავს არც ერთ თეფშს. თეფში, ჭიქა, დანა-ჩანგალი და მრავალი სხვა ჭურჭელია, მაგრამ როგორც ხატები სრულიად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. „ამიტომ ითვლება, რომ წარმოდგენის ინტელექტუალიზაცია, მისი სულ მეტი ავსებულობა ინტელექტუალური შინაარსით დაუშორებლადაა დაკავშირებული მისი თვალსაჩინოებისა და ხატოვნების დაკლებასთან, რასაც წარმოდგენის გაუთვალსაჩინოებას უწოდებენ“. (17, 228).

აზროვნების განვითარებისათვის არსებითი მნიშვნელობა აქვს არა იმდენად იმ ცვლილებებს წარმოდგენის თვალსაჩინოებაში და ხატოვნებაში რომ ხდება, არამედ ცვლილებას მის აღმნიშვნელობით ფუნქციაში. სამართლიანად მიუთითებენ, რომ ნამდვილი აზროვნება იწყება იმ დროიდან, რაც წარმოდგენა, რაც უდაოდ თვალსაჩინოა, მისგან განსხვავებული შინაარსის მატარებლად იქცევა, როდესაც „კარი“ რომელიმე კონკრეტულ კარს კი არ ნიშნავს(წარმომადგენლობს), არამედ საერთოდ კარებს, მიუხედავად მათი მრავალმხრივი განსხვავებულობისა. აზროვნებაში ჩართული წარმოდგენა მეტს აღნიშნავს, ვიდრე გამოხატავს, ან ისეთ რაღაცასაც აღნიშნავს, რასაც სულ არ ჰგავს გარეგნული ნიშნებით. როცა ბავშვს ეუბნებიან ჭიქა მომიტანეო, ის გებულობს რა უთხრეს და იწყებს ჭიქის ძებნას. ახლა ის რომელიმე კონკრეტული ჭიქის კი არა, საზოგადოდ ჭიქის წარმოდგენით ხელმღვანელობს. ამიტომაც, რომელ ჭიქასაც წააწყდება, იმას მიუტანს უფროსს. ჭიქის ზოგადი წარმოდგენა ყველა ჭიქას მოიცავს და ამიტომ ყოველ ინდივიდუალურ ეგზემპლიარს მიესაგადება.

დ. უზნაძის ცდებში ცნების შემუშავების შესახებ საყურადღებო მასალაა მიღებული სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აზროვნების უნარის პოტენციური შესაძლებლობების გამოსავლენად. აზროვნების პროცესი მრავალ ოპერაციას შეიცავს და ყველა მათგანის განვითარების შესახებ გარკვეული მასალა მოგვეპოვება.

დაჯგუფებაზე, რაც მასალის ურთიერთშედარებას ეყრდნობა, საკმაოდ ვილაპარაკეთ და ამჟამად მასზე არ შევჩერდებით. ცოტა მეტად შევეხებით განზოგადების უნარის განვითარებას. ცხრილ 14-დან გარკვევით

ჩანს როგორ მცირდება განზოგადების დაბალი ფორმები ასაკობრივად. თუ 3-4 წლიანები უძლურნი არიან განზოგადების ამოცანის გადაწყვეტაში, მომდევნო ასაკში (4-5 წ.) საერთოდ არ გვხვდება ასეთი უძლურების შემთხვევები. ზოგიერთი მათგანი დამოუკიდებლადაც კი ახერხებს ექსპერიმენტულ პირობებში განზოგადების მარტივი აქტის ჩატარებას. თუ წინა ასაკში დამოუკიდებელი განზოგადება სულ არ იყო 4-5 წლიანებთან ის 25%-ის სიხშირით გვხვდება. ერთი წლისათვის ეს დიდი ნახტომია. ისიც საყურადღებოა, რომ ოთხწლიანთა 25% განზოგადების ამოცანას წყვეტს მცირე დახმარების შემდეგ. ეს იმაზე მიუთითებს, რომ მომდევნო წელს დაახლოებით ამდენადვე უნდა გაზრდილიყო დამოუკიდებელი განზოგადება. ზუსტად ასეც მოხდა. ხუთწლიანთა 43% დამოუკიდებელი განზოგადების უნარს ამჟღავნებს. ამგვარად, ორი წლის განმავლობაში განზოგადების უნარი სკოლამდელებთან სწრაფი ტემპით ვითარდება. სრული უმწეობიდან სამწლიანებთან, ვიდრე ბავშვთა თითქმის ნახევრის მიერ განზოგადების ამოცანების გადაწყვეტამდე ხუთწლიანებში.

განზოგადების ცდების შედეგები იმაზე მიუთითებს, რომ ბავშვი საკმაოდ ძლევს წარმოდგენის დიფუზურობას. ბავშვი საგანში არა მხოლოდ ნიშანთა სიმრავლეს ხედავს, არამედ ახდენს მათ განყენებასაც. „ამ შედეგების ახსნა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, თუ არ ვაღიარებდით, რომ მასალის დაჯგუფებას ბავშვი **მთლიანი შთაბეჭდილების** მიხედვით კი არა, სათანადო **ნიშანთა განყენების** გზით ახდენს“. (24, 404).

ცნების შემუშავება ცნობიერი პროცესია. უზნაძის ცდები იმის გათვალისწინების საშუალებასაც გვაძლევენ, თუ რამდენად შეგნებულად წყვეტს ბავშვები ობიექტთა დაჯგუფებისა და განზოგადების ამოცანას. ეს ჩანს დაჯგუფებისა და განზოგადების დასაბუთების ცდებიდან. ბავშვები არა მხოლოდ აჯგუფებენ მასალას და ახდენენ განზოგადებას, არამედ ასაბუთებენ თავიანთ მოქმედებას: რატომ დებს ფიგურებს ერთად? რატომ შეაქვს ფიზიკური საგანი გეომეტრიულ ფიგურათა ჯგუფში? და ა.შ. დ. უზნაძე აქაც დასაბუთების 4 ფორმას გამოყოფს: 1. სრულიად ვერ ახერხებს დასაბუთებას; 2. მხოლოდ მსგავსების ფაქტებს აღნიშნავს („აქ ყველა ასეთია“); 3. ასახელებს ერთ ნიშანს, ჯგუფი კი ორი ნიშნის მიხედვითაა შედგენილი. ცდის ხელმძღვანელის დახმარებით ახერხებს მეორე ნიშნის აღდგენას; 4. თავისუფლად იძლევა სწორ დასაბუთებას.

ბავშვის მიერ თავიანთი ინტელექტუალური ოპერაციების დასაბუთების შედეგები ასეთია, სამწლიანთა უმრავლესობა უძლურია მოგვცეს დაჯგუფების დასაბუთება რაიმე სახით. ასეთია ბავშვთა 60%. ხუთექვსწლიანთა შორის კი ასეთები საერთოდ არ გვხვდებიან. შემდეგ, თუ სამ-ოთხწლიანებში და ხუთწლიანებშიც სწორი დასაბუთების არც ერთი შემთხვევა არ გვხვდება, ხუთწლიანებში ცდის პირთა ერთი მესამედი (33%) წარმატებით ართმევს თავს ამ საქმეს. „ამგვარად ნათელი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი თანდათანობით მწიფდება და ბოლო წლებში უკვე საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს. მიუხედავად ამისა, ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ იყენებს სპონტანურად ამ უნარს. მართალია, მას კვალდაკვალ აბსტრაქციის ცნობიერებაც უჩნდება, მაგრამ იმდენად სუსტად, რომ არ შეიძლება იგი მისი ჩვეულებრივი, ბუნებრივი ქცევის მთავარ განმსაზღვრელ ფაქტორად ჩაითვალოს". (24, 405). ექსპერიმენტული მონაცემები ნათლად გვიჩვენებენ აბსტრაქციის უნარის განვითარების დინამიკას და თუ ეს უნარი სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ბუნებრივ ქცევას ჯერ კიდევ არ განსაზღვრავს, სამაგიეროდ იმდენად მომაგრებულია, რომ მომდევნო წლებში ცნების დაუფლების ძლიერი ფაქტორი გახდება, ოღონდ ამას კიდევ რამდენიმე წელი დასჭირდება და ეს დრო სკოლის ასაკზე მოდის.

ცნების შემუშავებას კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ოპერაცია სჭირდება – აბსტრაჰირებული ნიშნები ერთ იდეურ ობიექტში უნდა გაერთიანდეს, რომელიც სახელდების (სახელის დარქმევის) შემდეგ ცნებად იქცევა. ამ ოპერაციას **სინთეზს** უწოდებენ. აბსტრაჰირებულ ნიშანთა სინთეზირება და მისი საგანთა კლასის ამსახველად გააზრება აუცილებლად გულისხმობს განზოგადების უნარს. სინთეზით მიღებული იდეური ობიექტი კლასის ყველა ცნობილ და მომავალში შემხვედრ ეგზემპლარზე ვრცელდება. ცნება ყველა ამათ მოიცავს. ამიტომაა ის განზოგადებული.

12.5. წარმოდგენა, როგორც ცნების ფუნქციური ეკვივალენტი

მოზრდილის აზროვნება ცნებებით აზროვნებაა. ბავშვის აზროვნება მთელ სკოლამდელ ასაკში და მერეც ერთხანად არ არის ცნებითი აზროვნება, რადგან მისი შემუშავება მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია. ამიტომ საქმე გვაქვს საკმაოდ დახლართულ ვითარებასთან. ბავშვს

აქვს ლოგიკური აზროვნების უნარი, მაგრამ არ გააჩნია ცნება. მიუხედავად ცნების არ არსებობისა, ბავშვი თავის გამოცდილების ფარგლებში სწორად მსჯელობს (გამართული წინადადებით იწყებს ლაპარაკს) და თავისუფლად გვაგებინებს იმას, რისი გაზიარებაც ჩვენთვის უნდა. ასევე სწორად გებულობს, რასაც ჩვენ ვეუბნებით. ამასთან ჩვენი ნათქვამის შინაარსი (სიტყვის მნიშვნელობა) ცნებებია, ბავშვებისა კი — წარმოდგენები. მაშინ ისმება კითხვა — როგორ ვახერხებთ ურთიერთგაგებინებას? ბავშვთან ურთიერთგაგებინება ნორმალურად მიმდინარეობს მისი გამოცდილების სფეროში. აქ საუბარი ყოველთვის სიტუაციურია. როცა კომუნიკაცია ნაცნობ სიტუაციაში, ნაცნობი ობიექტების მიმართ ხორციელდება ურთიერთგაგებინებას არაფერი უშლის ხელს. ამ დროს ბავშვის აზროვნებაში ცნების როლს წარმოდგენა თამაშობს ანუ, როგორც უზნაძე აღნიშნავს, ის **ცნების ფუნქციურ ექვივალენტად** გამოდის. მაშასადამე, ბავშვი ნამდვილ ცნებებს კი არ ხმარობს, არამედ საუკეთესო შემთხვევაში, მხოლოდ მათს **თავისებურ ექვივალენტს, რომელიც არადიფერენცირებული მთლიანი წარმოდგენის სახით უნდა იქნეს გათვალისწინებული"** (24, 253-254).

უკვე ვიცით, რომ 3-4 წლის ბავშვის წარმოდგენა ჯერ კიდევ არ არის დიფერენცირებული, ის ერთი ნიშნით აღბეჭდილი დიფუზური წარმოდგენაა. სიტუაციის მიხედვით საგნის წარმოდგენა შეიძლება სხვადასხვა ნიშნით იყოს მოცემული. თუ ეს ასეა მაშინ ბავშვის სიტყვას განსხვავებული მნიშვნელობები შეიძლება ჰქონდეს, რაც გარკვეულ სიძნელეს შექმნიდა უფროსებთან კომუნიკაციის დროს. ამას მართლაც აქვს ადგილი. „ამისდა მიხედვით, არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ერთისა და იმავე სიტყვის ქვეშ ორს განსხვავებული ნიშნით აღბეჭდილ შინაარსს გულისხმობს და ამიტომ ამ სიტყვას ორი განსხვავებული მნიშვნელობით ხმარობს. ამ გარემოებამ შეიძლება ადვილად აფიქრებინოს ადამიანს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნება **იგივეობისა და წინააღმდეგობის** ლოგიკურ პრინციპებს ანგარიშს არ უწევს და მათ ტლანქად არღვევს". (24,254). მიუხედავად ამის, როგორც ითქვა, მეტყველების სიტუაციურობა შველის ბავშვს იმაში, რომ მასა და დიდებს შორის ურთიერთგაგებინება განხორციელდეს. აქ დიდ როლს თამაშობს **სიტყვის საგნობრივი კუთვნილება** (ვიგოტსკი). ურთიერთგაგებინების დროს, სიტყვის წყალობით, გარკვეულია თუ რომელ საგანზეა ლაპარაკი და ამიტომ უგებენ ბავშვი და მოზრდილი ერთმანეთს.

განვითარების კვალობაზე ბავშვის წარმოდგენა სულ უფრო და უფრო ზოგადდება და ამით სიტყვის მნიშვნელობაც მყარი, არაორაზროვანი ხდება, ის ძლიერ სცილდება კონკრეტული საგნის ხატს. შეიძლება სრულებითაც არ ჰგავდეს მას. ასეთ სიტყვას უკვე გარკვეული მნიშვნელობა გააჩნია, რაც აზროვნების პროცესში უკვე ცალსახად გამოიყენება. ბავშვის ზოგადი წარმოდგენა იმდენად განზოგადებულ ნიშნებს შეიცავენ საგანზე, რომ დიდს არ უჭირს გაიგოს პატარის ნათქვამი. ზოგადი წარმოდგენა არ არის ცნება, მაგრამ უახლოვდება მას, რამდენადაც მასში კლასის საერთო ნიშნებია ასახული. განსხვავება იმაშია, რომ ცნებაში არსებითი ნიშნებია სინთეზირებული, წარმოდგენაში კი საერთო, რომლებიც არსებითნი არ არიან, მაგრამ საგნისათვის დამახასიათებელნი მაინც არიან. და კიდევ, დიდის ყველა სიტყვის მნიშვნელობაც არ არის მეცნიერული ცნების დონემდე ასული[1]. ჩვენ ბევრ „ყოველდღიურ ცნებას“ ვხმარობთ (ვიგოტსკი), რომლებიც საგნების არსებით ნიშნებს არ შეიცავენ ან არც ვიცით არსებითია ისინი თუ არა, მაგრამ ურთიერთობის პროცესში სავსებით გამოსადეგნი არიან. წარმოდგენა, რომელშიც კლასის საერთო ნიშნებია მოცემული, ბევრ რამეს გვეუბნება კლასში შემავალი საგნების შესახებ.

ასაკთან ერთად, საგნის შესახებ ბავშვის კონკრეტული, დიფუზური წარმოდგენა თანდათან დიფერენცირებული და ზოგადი ხდება. ყველა მათგანს თავისი ალმნიშვნელი სიტყვა გააჩნია. მაშასადამე, ხუთი-ექვსი და მით უფრო ექვსი-შვიდწლიანების სიტყვები ზოგად წარმოდგენებს აღნიშნავენ. მაგრამ ეს ისე არ უნდა გავიგოთ, თითქოს ამ ასაკის ბავშვის ყველა სიტყვის მნიშვნელობა ზოგადი წარმოდგენა იყოს. არა. ბავშვს ბევრი ისეთი სიტყვა გააჩნია, რომელთა მნიშვნელობა ბავშვის ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ პირობებს ეხება. მათ შესახებ მას საკმაო გამოცდილება აქვს. ისინი უდაოდ ზოგადი წარმოდგენებია. ასეთებია: ადამიანები, სათამაშოები, სახლი, ავეჯი, ცხოველები (თუ სოფელია), სატრანსპორტო საშუალებები (ქალაქელთათვის) და ბევრი სხვა. მათ ბავშვი სისტემატურად ხვდება, ეცნობა მათ სხვადასხვა ნიშნებს. ამიტომ მას ახლო სინამდვილის ბევრი საგნისა და მოვლენის შესახებ საკმაოდ მდიდარი წარმოდგენა აქვს, რომელთაც შეიძლება ზოგადი ვუწოდოთ.

---

1. ცნების მნიშვნელობას განსაზღვრავს მეცნიერების მოცემული დონე. ცნებაში სინთეზირებულ არსებით ნიშნებს მეცნიერება აღგენს.

მაგრამ მას ისეთი სიტყვებიცა აქვს, რომელთაც ასეთი ზოგადობა არ გააჩნიათ. გარემოში ბევრი ისეთი საგანია, რომელთაც ბავშვი შეხვედრია სადღაც, მათი სახელები იცის, მაგრამ მათ შესახებ ცხოვრებისეული გამოცდილება არა აქვს და ამიტომ მათზე ზერელე წარმოდგენა აქვს. ზერელე ისეთი წარმოდგენაა, როგორიც მას გააჩნდა ახლობელი საგნების მიმართ, როცა ის სამი-ოთი წლისა იყო. შორეული საგნების შესახებ მისი სიტყვის მნიშვნელობა ერთი ნიშნით ალბეჭდილი მთლიანი, დიფუზური წარმოდგენაა. ეს ის ნიშანია, რომელთაც მასზე დიდი შთაბეჭდილება მოახდინა საგნის პირველი გაცნობის დროს. ამგვარად, ბავშვის სიტყვების მნიშვნელობები განსხვავებულია: ნაწილი ზოგადი წარმოდგენაა, ნაწილი კი ერთი ნიშნით ალბეჭდილი კონკრეული ხატი.

12.6. ლოგიკური აზროვნების ფორმები

სკოლამდელი ასაკის ბავშვი წარმოდგენებს მსჯელობაში აერთიანებს ისე, როგორც ამას მოზრდილი ცნებებით აკეთებს. წარმოდგენა ისე, როგორც ცნება, გარკვეული ცოდნაა საგნის შესახებ. მასში არ ჩანს სხვა საგნებთან მიმართება, რაიმეს მტკიცება ან უარყოფა. ის თითქოს გაქვავებულია და აკლია მოძრაობა, დინამიკა, რაც ასე დამახასიათებელია აზროვნებისათვის. როცა რაიმეს მტკიცება, საგანთა და მოვლენათა ბუნების, მათ შორის არსებული მიმართებების დადგენაა საჭირო, აუცილებელი ხდება ცნებების ურთიერთდაკავშირება და ამ გზით ახალი აზრის წვდომა. ეს პროცესი მსჯელობაში ხორციელდება. მსჯელობა არის ორი ან მეტი ცნების ერთმანეთთან დაკავშირების გზით ახალი აზრის გამოყვანა, ახალი კანონზომიერების დადგენა. ამიტომ მსჯელობა წარმოადგენს აზროვნების პროცესის ერთ-ერთ ძირითად ფორმას. შესატყვისად, ბავშვის ლოგიკურ აზროვნებაში ადგილი აქვს წარმოდგენების ერთმანეთთან დაკავშირებას და ამ გზით მსჯელობის აქტის განხორციელებას.

ცნება ცალკე სიტყვის მნიშვნელობაა. მოზრდილის რომელი სიტყვაც არ უნდა ავიღოთ მისი მნიშვნელობა ცნებაა (მეცნიერული და ყოველდღიური). რამდენადაც მსჯელობაში ცნებების დაკავშირება ხდება, ის წინადადებების სახით გამოითქმის. დიდების მიერ ნახმარი წინადადება ყოველთვის მსჯელობაა. რას წარმოადგენენ ამ თვალსაზრისით ბავშვის წინადადებები, მსჯელობაა ისინი თუ არა? ფორმალური ლოგიკის მიხედვით, ბავშვის ყველა წინადადება, თუ ისინი გრამატიკულად სწო-

რადაა გამართული, მსჯელობაა. მაგრამ მსჯელობისადმი ფსიქოლოგიური მიდგომა ყოველთვის არ ემთხვევა ლოგიკურს. ფსიქოლოგიურად მსჯელობაში მთავარია სუბიექტის **დარწმუნებულობა** იმაში, რასაც ის ამბობს, შეგნებულად ამბობს ის თუ მექანიკურად იმეორებს რაიმე წინადადებას. თუთიყუშის მიერ სწორად ნათქმარი წინადადება ფსიქოლოგიურად არ არის მსჯელობა, რადგან მას აკლია მთქმელის დარწმუნებულობა მის ნათქვამში. სამი-ოთხი წლის ბავშვს მის ნათქვამში დარწმუნება ისე არ მოეთხოვება, როგორც მოზრდილს. მაგრამ მსჯელობაში უნდა იყოს რაღაცის მტკიცება, რაღაცის მიღება ან უარყოფა. აზროვნება ხომ მაშინ აღმოცენდება, როცა ადამიანის წინაშე გარკვეული დაბრკოლება წამოიჭრება, როცა ის იძულებულია გამოსავალი იპოვოს უცნობი სიტუაციიდან. ჩვენი ასაკის ბავშვის წინაშე იშვიათად იჩენს თავს ისეთი დაბრკოლება, რომლიდან გამოსავალიც მან დამოუკიდებლად უნდა მონახოს.

სამი-ოთხი წლის ბავშვი საკმაოდ გამართულად ლაპარაკობს, სწორად ხმარობს წინადადებებს. რას წარმოადგენენ ამ ასაკის ბავშვის წინადადებები? მსჯელობაა ისინი თუ არა? ამ ასაკის ბავშვის მიერ წარმოთქმული წინადადება ჯერ კიდევ არ არის მსჯელობა. საქმე ისაა, რომ ბავშვი უწყვეტად ჩართულია რეალურ სიტუაციაში: თამაშობს მარტო ან ტოლთან, რაღაცას თხოვს დიდებს და ამ დროს ლაპარაკობს კიდეც. მისი წინადადებები ან აღწერენ მიმდინარე პროცესს: „ა, მანქანა, დაიწი“, „სად დაკალგა“, „წადი, არ მინდა შენთან თამაში“ და ა.შ. ბავშვი იმ ვითარებაზე ლაპარაკობს, რაც ამჟამად მის აღქმის ველში მიმდინარეობს და აღწერს მიმდინარე ამბებს. გარდა ამისა, ბავშვის წინადადებები ძალიან ხშირად მის სურვილს გამოხატავენ: „ეს მინდა“, „ეს მომეცი“, „წამიყვანე“ და სხვა. ბავშვი არა იშვიათად, კონკრეტულ შემთხვევაში, მრავალსიტყვიან წინადადებებს ხმარობს, მაგრამ ამით ვითარება არ იცვლება. მათში მაინც ბავშვის სურვილებია გამოთქმული. აღწერის კატეგორიაში ისეთი წინადადებებიც მოჰყვებიან ხოლმე, რომლებიც იმას გადმოგვცემენ, რისთვისაც ბავშვს ადრე მიუქცევია ყურადღება. აქაც თითქმის აღქმულის აღწერაა, ოღონდ არა ახლა მიმდინარის, არამედ ადრე მომხდარის.

ამის საილუსტრაციოდ დ. უზნაძე ასეთ წინადადებას აანალიზებს, „შალიკო თვალებს ისრესს“. ლოგიკურად ეს მსჯელობაა, რადგან დამყარებულია მიმართება ორ ცნებას შორის: შალიკოსა და თვალების

სრესას შორის. ბავშვის მიერ გამოთქმული იგივე წინადადება ჯერ კიდევ არ არის მსჯელობა. ამის თაობაზე უზნაძე წერს, „როდესაც ბავშვზე განსაზღვრული სიტუაცია მოქმედებს (ის ხედავს შალიკოს, რომელიც თვალებს ისრესს), მასში მთლიანი შთაბეჭდილება ჩნდება, რომელიც განსაკუთრებით თვალების სრესის მომენტით არის აღბეჭდილი. ამ შთაბეჭდილების ნიადაგზე ბავშვის ცნობიერებაში შალიკოს მთლიანი სახე ჩნდება, რომელიც თვალების სრესის „ასპექტით არის წარმოდგენილი“ და, აი, თავის წინადადებაში ბავშვი შალიკოს მთლიანი წარმოდგენის ამ ერთი ასპექტით ან ნიშნით აღბეჭდვის ობიექტივაციას ახდენს, მისი საშუალებით იგი ასრულებს და ობიექტურად აყალიბებს მოცემული შთაბეჭდილების ნიადაგზე აგებული აღქმის ფაქტს“ (24, 255-256). მოკლედ, უნდა ვიფიქროთ, რომ მეტყველება, რომელიც აღქმის ველში მიმდინარე პროცესებს აღწერს, არსებულის კონსტანტაციას ახდენს ან ბავშვის მომენტურ სურვილებს გამოხატავს, არ არის აზროვნების პროცესის მაჩვენებელი. აქ აღქმაც საკმარისია. ამ აზრით უნდა გავიგოთ უზნაძის უარყოფითი დამოკიდებულება ორი-ოთხი წლის ბავშვის მიერ მსჯელობის აქტის განხორციელების შესაძლებლობისადმი. ე.ი. მისი წინადადებები არ წარმოადგენენ მსჯელობებს. ამაში მას უნდა დავეთანხმოთ.

მაგრამ ხომ არის შემთხვევები, როცა ბავშვი მის წინაშე დასმულ კითხვაზე. – „რატომ?“, „რისთვის?“ იძულებულია გასცეს პასუხი. რას წარმოადგენს ბავშვის პასუხი, რომელიც წინადადებითაა გამოხატული? მსჯელობის გზით აგნებს ის გადაწყვეტის გზებს თუ მას ასეთი რამ არ სჭირდება? სამი და მეტადრე ოთხი წლის ბავშვი მარტივ ცხოვრებისეულ ამოცანებს თვითონვე წყვეტს, ეს უდაოა, მაგრამ რაში იჩენს თავს პრობლემის ეს გადაწყვეტა? იგი პირველ რიგში მის ქცევაში ჩანს. ბავშვის ქცევა დროებით ფერხდება და როცა იპოვის გადაწყვეტას, დაწყებულ ქცევას ახორციელებს. მაშასადამე, საკითხი პრაქტიკული ხასიათისა იყო და მისი გადაჭრაც ასევე პრაქტიკული ხასიათისა ალმოჩნდა“ (უზნაძე). ზემოთქმულიდან გამომდინარე, დ. უზნაძე ასეთ დასკვნას აკეთებს. „აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს, ჩვეულებრივ, მხოლოდ პრაქტიკული შინაარსის საკითხები უჩნდება და მათ გადაჭრას იგი პრაქტიკული აზროვნების არეში ახერხებს. ლოგიკური მსჯელობის აქტის მოხდენა, ამისდა მიხედვით, სრულიად არაა მისთვის აუცილებელი და, მაშასადამე, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ლოგიკური

მსჯელობის აქტებს იმ შემთხვევაში მაინც უნდა ჰქონოდა ადგილი, როდესაც 2-4 წლის ბავშვის წინაშე ისეთი საკითხები იბადება, რომელთა გადაჭრა მან დამოუკიდებლად უნდა სცადოს“ (24, 257-258).

ასეთია ბავშვის ლოგიკური აზროვნება მთელი სკოლამდელი ასაკის პერიოდში. ამ ასაკის ბავშვის მსჯელობის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ის არ არის ნამდვილი ლოგიკური მსჯელობა. პრინციპულად შეუძლებელია ლოგიკური მსჯელობა ცნებების გარეშე. ამ ასაკის ბავშვს ცნება ჯერ არა აქვს. ცნებაში საგანთა კლასისათვის დამახასიათებელი არსებითი ნიშნებია სინთეზირებული. ამიტომ მსჯელობის რა კონტექსტშიც არ უნდა მოჰყვეს ცნება, ის თავის მნიშვნელობას არ იცვლის. ბავშვის წარმოდგენა კი სხვადასხვა მსჯელობაში შეიძლება შეიცვალოს იმისდა მიხედვით თუ რა ნიშნებითაა ის აღბეჭდილი ან რა არაარსებითი ნიშნებია მასში გაერთიანებული. დ. უზნაძეს ამ თვალსაზრისის საილუსტრაციოდ მოჰყავს პიაჟეს ერთი ექსპერიმენტის მონაცემები, სადაც ბავშვი (7, 54) ამტკიცებს, რომ ნავი წყალში არ იძირება იმიტომ, რომ ის მსუბუქია, ხოლო გემი არ იძირება, რადგან ის მძიმეა. პიაჟე თვლის, რომ ამ ასაკის ბავშვს არ გააჩნია მსჯელობაში წინააღმდეგობის შეუძლებლობის გაგება. უზნაძე პიაჟეს არ ეთანხმება ამაში. არ შეიძლება იყოს აზროვნება, ამტკიცებს ის, და ის ამ პრინციპს არ ემორჩილებოდეს. აქ კი საქმე შემდეგშია: ბავშვს არც ნავის ცნება აქვს და არც გემისა. სამაგიეროდ, მას აქვს ამ სატრანსპორტო საშუალებათა წარმოდგენები. ამათგან: ნავის წარმოდგენა სიმსუბუქის ნიშნითაა აღბეჭდილი (პატარაა და მსუბუქი უნდა იყოს). მასთან შედარებით, გემი სიმძიმის ნიშნითაა აღბეჭდილი (დიდია და მძიმე უნდა იყოს). ბავშვმა ისიც იცის, რომ წყალში არც ერთი არ იძირება. კითხვაზე, რატომ არ იძირებიან ისინი? ბავშვი იშველიებს მის ცოდნას (წარმოდგენას) მათ შესახებ და „ამტკიცებს“, რომ ერთი მსუბუქია და არ იძირება, ხოლო მეორე იმიტომ არ იძირება, რომ მძიმეა. აქ არაფერი შინაგანი წინააღმდეგობა არ არის. ბავშვი მისი წარმოდგენებიდან გამომდინარე სწორად მსჯელობს. სხვანაირად ის ვერც მოიქცეოდა. მსჯელობაში ის იმ ცოდნას იყენებს, რაც გააჩნია. ბავშვის მსჯელობა ვერ ადის ლოგიკურის დონემდე იმიტომ, რომ ცნებებს არ ფლობს. ის, ვისაც ნავისა და გემის ცნებები აქვს ისე არ იმსჯელებს, როგორც ბავშვი, რადგან ნავის ცნებაში არ შევიდოდა სიმსუბუქის, ხოლო გემისაში სიმძიმის ნიშნები.

ცხადია, სკოლამდელი ასაკის ბავშვი აზროვნებს, ზოგ ცხოვრები-

სეულ ამოცანას დამოუკიდებლად წყვეტს, „მაგრამ ყველაფერი ეს ჯერ კიდევ პრაქტიკული აზროვნების არეში ხდება, ხოლო რაც შეეხება ნამდვილი ლოგიკური მსჯელობის აქტს, ამისათვის მას ჯერ კიდევ ერთი რამ აკლია, სახელდობრ, ცნება. მას რომ ესეც ჰქონოდა, მაშინ მის განკარგულებაში სავსებით მზამზარეული მსჯელობის აპარატი იქნებოდა. ამიტომ ის გარემოება, რომ ბავშვს საკმაოდ რთული წინადადებების შედგენა და გამოყენება შეუძლია, სრულიად არ შეიძლება იმის საბუთად გამოდგეს, თითქოს მას დამოუკიდებელი მსჯელობის აქტის წარმოების ძალა შესწევდეს“. (24, 262).

მიუხედავად ამისა, მაინც დგება ასეთი პრობლემა, — ნუთუ ბავშვს არ შეუძლია ლოგიკური მსჯელობის აგება იმ სიტყვების მნიშვნელობებისაგან, რომლებიც ზოგად წარმოდგენებს წარმოადგენენ და ამდენად ცნების ფუნქციურ ექვივალენტებად ითვლებიან? ეს წარმოდგენები ხომ ბავშვის ცხოვრებისეული გამოცდილებით არიან გამდიდრებულნი, შეიცავენ კლასის რამდენიმე საერთო ნიშანს, ისინი ხომ ისე ადვილად არ იცვლიან მნიშვნელობას, როგორც ნაკლებად ცნობილ საგანთა შესახებ წარმოდგენები, რომლებიც ერთი ნიშნით აღბეჭილ დიფუზურ წარმონაქმნს წარმოადგენენ? ეს პრობლემა საინტერესოა და შეიძლება გულდასმითმა კვლევამ გარკვეული დადებითი პასუხი მოგვცეს.

დასკვნა სკოლამდელის აზროვნებაში. დასკვნა ლოგიკური აზროვნების მესამე ფორმაა და იმაში მდგომარეობს, რომ რამდენიმე მსჯელობას ერთმანეთს უკავშირებენ და მათგან ახალი მსჯელობა გამოჰყავთ. ეს ახალი მსჯელობა ანუ დანასკვნი ისეთ აზრს შეიცავს, რომელიც არ ჩანს იმ მსჯელობებში ანუ წანამძღვრებში, რომლებიდანაც ის გამომდინარეობს. დასკვნის ორი სახეა ცნობილი: დედუქცია და ინდუქცია. პირველ შემთხვევაში იმთავითვეა დაშვებული, შეწყნარებული ზოგადი წანამძღვარი, რომლიდანაც მერე კონკრეტული მსჯელობა გამოჰყავთ. ინდუქციის დროს კი კონკრეტული წანამძღვრებიდან (მსჯელობებიდან) უფრო ზოგადი მსჯელობა გამოჰყავთ.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვისათვის მიუწვდომელია დასკვნის ორივე სახე, იმ უბრალო მიზეზის გამო, რომ ბავშვს ცნება არა აქვს და აღნიშნული სახის დასკვნების გაკეთებისათვის სწორედ ცნების არსებობაა საჭირო. მაგრამ ნიშნავს კი ეს იმას, რომ ბავშვის მეტყველებაში მსჯელობა არ გვხვდება? ცხადია, არა. მის ნათქვამში დედუქციური მსჯელობის ანალოგიც შეიძლება ვნახოთ და ინდუქციურისაც. დ. უზნაძეს

სხვა მაგალითთა შორის ერთი ასეთიც მოჰყავს, – ბავშვი (4 წ.), რომელიც უნივერსიტეტში წაიყვანეს დაკვირვების ობიექტად, ჰყვება, რომ იქ პროფესორი არ იყო. როცა შეეკითხნენ, – ვინ იყო ის კაცი, იქ რომ ნახეო? პასუხობს –„ის პროფესორი არ იყო. პროფესორი თეთრი კაცია, ის კი თეთრი არ იყო“ (ბავშვი სითეთრეში გულისხმობდა თეთრ თმას, ე.ი. ხანდაზმულობას).

პროფესორი თეთრი კაცია,
ის კაცი არ იყო თეთრი.
———————————————
მაშასადამე, ის კაცი არ იყო პროფესორი.

გავაანალიზოთ ბავშვის ეს მსჯელობა. პირველი მსჯელობა – პროფესორი თეთრი კაცია – სწორედ ერთი ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენაა. პროფესორი თეთრი (მოხუცი) რომ უნდა იყოს სითეთრის ნიშნით აღბეჭდილი საკმაოდ კონკრეტული წარმოდგენაა. დანასკვნი, რომელიც ორივე კონკრეტული წარმოდგენიდან მივიღეთ უნდა ყოფილიყო ზოგადი, სინამდვილეში კი ისიც კონკრეტულია. ეს არ არის ცნებითი აზროვნებისათვის დამახასიათებელი დასკვნა. უშვებს რა სკოლამდელი ასაკის დასკვნის უნარის არსებობას, დ.უზნაძე წერს, ბავშვისათვის პროფესორი სითეთრის ნიშნით აღბეჭდილი კონკრეტული წარმოდგენაა „და აი, როდესაც ბავშვი ისეთ კაცს ხედავს, რომელიც მასში ასეთ წარმოდგენას არ აღძრავს, მაშინ ცხადია, ამ შემთხვევაში მას პროფესორთან არ უნდა ჰქონდეს საქმე. მაშასადამე, ბავშვი ამ ერთი კერძო წარმოდგენიდან მეორეზე გადადის და ეს გადასვლა იმ ნიშნის დახმარებით ხდება, რომლითაც ეს მისი კერძო წარმოდგენაა აღბეჭდილი. ამგვარად, ამ შემთხვევაშიც უეჭველ ტრანსდუქციასთან გვაქვს საქმე“. (24, 264).

ტრანსდუქციით დასკვნის სამ ქვესახეს არჩევენ. ერთი ესაა **იგივეობით** დასკვნა. თუკი ერთხელ გარკვეულ პირობებს გარკვეული შედეგი მოჰყვა, ამ პირობების გამეორებისას ბავშვი იმ შედეგზე ასკვნის, რისი მოწმეც ადრე იყო. დეიდამ რამდენჯერმე მოუტანა ბავშვს საჩუქარი. ერთ-ერთი მოსვლისას ბავშვი სინჯავს დეიდის ჩანთას და კითხულობს „საჩუქარი სად არის?“გვხვდება დასკვნა განსხვავების მიხედვით. თუ მოცემული სიტუაცია განსხვავდება ნაცნობისაგან, ბავშვი უს-

ათუოდ განსხვავებულ შედეგს მოელის და ეს დასკვნა შეკითხვის საბით იჩენს თავს. გოგონა (2,10 წ.) რომელმაც დაინახა, რომ დედა ლოგინში წევს. მამას ეკითხება, შენ რატომ არ წვები ლოგინში? მამამ უპასუხა „მე ავად არა ვარ“. გოგონამ დაასკვნა, რომ დედა იმიტომ წევს, რომ ავადაა.

და ბოლოს, დასკვნა ხდება ანალოგიითაც. როდესაც ბავშვი გებულობს რაღაც მოვლენის მიზეზს ან მათ შორის შესატყვისობას, შემდეგში თუ ანალოგიურმა მოვლენამ იჩინა თავი წინანდელ მიზეზზე ან შესატყვისობაზე ასკვნის. მაგალითად, როცა 5 წლის ბავშვმა გაიგო, რომ საჰაერო ბუშტი იმიტომ დაფრინავს, რომ გაზითაა ავსებული, იკითხა-ლრუბლები იმიტომ დაფრინავენ, რომ გაზით არიან სავსე?“ ასეთი დასკვნის გაკეთების უნარი საკმაოდ ადრე იჩენს თავს. შემჩნეულია, რომ სამნახევარი წლის ბავშვსაც შეუძლია მსგავსი დასკვნის გაკეთება.

თავი 13
მეტყველების განვითარება

13.1. მეტყველების ჩასახვა

მეტყველება, როგორც აქტი, ორი პირის ურთიერთობას გულისხმობს. მოლაპარაკე გარკვეულ ინფორმაციას აწვდის მსმენელს, რომელმაც ნათქვამი უნდა გაიგოს. ამ გზით მოლაპარაკე პირი მსმენელზე გარკვეულ ზეგავლენას ახდენს. ბავშვი მეტყველებას მაშინ იწყებს, როცა მას მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საჭიროება აიძულებს სხვას მიმართოს დახმარებისათვის. როგორც ყველგან მეტყველების დროს, აქაც საჭიროა ურთიერთგაგებინება. უფროსი უნდა მიხვდეს ბავშვის ნათქვამის მნიშვნელობას, რათა მას სურვილი შეუსრულოს. მაგრამ თვითონ ბავშვსაც უნდა ჰქონდეს უფროსის ზემოქმედების გაგების უნარი. მეტყველება ხომ ცალმხრივი პროცესი არ არის, რომ სულ ბავშვმა ილაპარაკოს. ამ გზით ის საერთოდ ვერ დაიწყებდა მეტყველებას.

ბავშვის ამეტყველება რთული პროცესია და ის უეცრად არ დგება. მას წინ მოსამზადებელი პერიოდი უსწრებს. მხოლოდ მისი გავლის შემდეგ იწყებს ბავშვი ენის ადგმას. მოსამზადებელ პერიოდში ბავშვის მეტყველების განვითარება ორი მიმართულებით მიმდინარეობს.

ესენია: 1. ბავშვის მიერ გამომხატველი მოძრაობების გაგება, განსაკუთრებით სხვისი მეტყველების გაგება. ეს პროცესი ბავშვის მხრივ ბგერას მოკლებული აქტივობაა; 2. ბავშვის მიერ სიტყვების წარმოთქმა, ე.ი. მისი ბგერითი აქტივობა. ორივე ეს პროცესი ინტენსიურად ვითარდება და ბავშვის ამეტყველების მომენტისათვის ისინი მეტყველების ერთ აქტში ერთიანდებიან.

პირველი დიდი მოვლენა, რომელიც ბავშვის მეტყველების დაწყებამდე იჩენს თავს ესაა სხვისი გამომხატველ მოძრაობათა გაგების უნარის ჩამოყალიბება. ბავშვმა უნდა გაიგოს მასთან კონტაქტში მყოფი ადამიანის ასეთი მოძრაობების მნიშვნელობა, იქნება ეს ჟესტი, მიმიკა თუ სიტყვა. მათი მნიშვნელობის გაგების მაჩვენებელია მოზრდილის გამომხატველ მოძრაობათა ზემოქმედება ბავშვის ქცევაზე. მათ თავისდა შესატყვისად უნდა შეცვალონ ეს უკანასკნელი.

ცნობილია, რომ მხედველობისა და სმენის რეცეპტორები ადრე იწყებენ ამოქმედებას. ამიტომ სხვა ადამიანის ხმა და მისი მოძრაობები, განსაკუთრებით სახის გამომეტყველება მალე იპყრობენ ჩვილის ყურადღებას და გარკვეულ ზემოქმედებას ახდენენ მასზე. პირველი თვის ბოლოს დიდების ღიმილით მიმართვაზე ბავშვები ღიმილითვე უპასუხებენ. ამავე ასაკის ბავშვი კივილს იწყებს თუ მეორე ბავშვის კივილი მოესმა. მაშასადამე, გარეშეთა გამომხატველი მოძრაობების გავლენა ბავშვის ქცევაზე სახეზეა. ამეტყველებამდე ბავშვის დამოკიდებულება გამომხატველი მოძრაობებისადმი საკმაოდ იცვლება. ყოველ შემთხვევაში, ორი პერიოდი მაინც მკაფიოდ გაირჩევა. პირველ პერიოდში ბავშვი სხვის გამომხატველ მოძრაობებს უბრალოდ იმეორებს ისე, რომ ისინი მის საკუთარ განცდებზე გავლენას არ ახდენენ. როგორც ვნახეთ, დედის ღიმილს ბავშვი ღიმილითვე პასუხობს, რაც ბავშვის სხვა შესამჩნევ რეაქციას არ იწვევს. ეს პერიოდი რვა თვემდე გრძელდება.

მეორე პერიოდში კი, რომელიც რვა თვიდან იწყება, მოზრდილის გამომხატველი მოძრაობები ცვლიან ბავშვის განცდას. ბავშვი ახლა უფროსის სახის გამომეტყველებას კი არ ბაძავს, არამედ ისეთ გამომეტყველებას ღებულობს, რომელიც ყოველთვის არ ჰგავს უფროსისას და საკუთარ განცდას გადმოსცემს. თუ პირველ პერიოდში უფროსის გამომხატველი მოძრაობა რაიმეს სცვლის ბავშვის განცდაში ეს მექანიკურად ხდება, მეორე პერიოდში ეს პროცესი „მეტად და ნაკლებად ცნობიერი ხასიათისაა“ (დ. უზნაძე).

ეს პროცესი განვითარების გარკვეულ გზას გაივლის. დადასტურებულია, რომ მტირალ ბავშვზე დედის ხმა დამამშვიდებლად მოქმედებს. **კანესტრინის** დაკვირვებით შვიდი დღის ბავშვიც კი რეაქციას იძლევა ასეთ გამღიზიანებელზე. ცხადია, აქ გამღიზიანებლის ობიექტივაციასთან არა გვაქვს საქმე. ყოველ შემთხვევაში, მეორე-მესამე თვემდე გარეშეთა ხმაზე ბავშვის რეაქცია სოციალური ინსტინქტის ერთერთ ფორმას უნდა წარმოადგენდეს (დ. უზნაძე). როგორც ყველა ინსტინქტი ისიც სპონტანურად, გამოცდილების შეძენის გარეშე იჩენს თავს.

გაგების უნარის განვითარების შემდგომ მოსამზადებელ საფეხურზე ბგერით გამღიზიანებელზე ბავშვის რეაქცია უფრო დიფერენცირებული სახისაა. რაიმე კონკრეტული სიტყვის გაგონებისას ბავშვი თავს იქითკენ აბრუნებს, სადაც ეს საგანი ეგულება. კითხვაზე, სადაა „ტიკ-ტაკ“? ბავშვი თავს კედლის საათისკენ აბრუნებს. აქ საგნისა და მისი აღმნიშვნელი სიტყვის დაკავშირება პირობით რეფლექსური ხასიათისაა. ის ერთგვარად შეძენილ გამოცდილებას ემყარება. საქმე ისაა, რომ მშობლები ხშირად მიაბრუნებინებენ ბავშვს თავს საათისაკენ და ეუბნებიან „ტიკ-ტაკ“, „ტიკ-ტაკ“. ამის შემდეგ საგანსა და მის აღმნიშვნელ სიტყვას შორის ასოციაციური კავშირი მყარდება. ახლა საკმარისია ამ კავშირის ერთმა წევრმა „ტიკ-ტაკ“ იჩინოს თავი (ბავშვმა გაიგონოს), რომ მეორის წარმოდგენა გამოიწვიოს.

სწორად მიუთითებენ, რომ ბავშვის მიერ სიტყვის გაგების უნარის ჩამოყალიბებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ჟესტებს. სიტყვის გამოყენება და ჟესტით შესატყვის საგანზე მითითება ხელს უწყობს მათ შორის კავშირის დამყარებას. თავდაპირველად ეს კავშირი ასოციაციურია, მაგრამ შემდეგში გაცნობიერდება ხოლმე, როცა ბავშვს ეუბნებიან „მამა“ და მერე მიუთითებენ „აი, მამა“, ამით მას უფიქსირებენ მამასა და მის სახელს შორის კავშირს. ეს ხელს უწყობს ბავშვს „ამ საგნის წარმოდგენასა და სიტყვას შორის კავშირი დაამყაროს (დ. უზნაძე).

მოსამზადებელი პერიოდის მეორე მნიშვნელოვანი მოვლენაა ბავშვის მიერ საკუთარი ბგერითი აქტივობის დაუფლება. როგორც ვნახეთ, ბავშვის მიერ გამომხატველი მოძრაობების გაგება არ გულისხმობს მის მიერ სიტყვების წარმოთქმას, მაგრამ ამეტყველების დროისათვის მას ერთგვარად მომწიფებული უნდა ჰქონდეს საარტიკულაციო აპარატი. არტიკულაცია, სიტყვების წარმოთქმა საკმაოდ რთული აქტია და

საჭიროებს სათანადო მომწიფებას, დაწყებული სამეტყველო სუნთქვის გამომუშავებით და დამთავრებული ბგერების დიფერენცირებულად წარმოთქმით.

ბავშვის ბგერით აქტივობაში ორ ასპექტს არჩევენ. ესენია ე.წ. გამომხატველი მოძრაობები: კივილი, ტიტინი, რომლებიც დროში წინ უსწრებენ ბავშვის მეტყველებით აქტივობას (წარმოთქმის დაწყებას). მეორეა, უფროსების ნათქვამის იმავე საშუალებით, ე.ი. ბგერებად დანაწევრებული წარმოთქმა. ამ ეტაპზე ასეთი რამ წაბაძვით ხდება. ბავშვს ესმის უფროსების ნათქვამი და თვითონაც იმეორებს მას.

ბავშვის კივილი ის პირველი საშუალებაა, რომლითაც ჩვილი ზემოქმედებას ახდენს სხვაზე. ამ დროს ბავშვი ისეთ მდგომარეობაშია, რომ მას დახმარება სჭირდება (შია, ტკივა, ჩასველებულია და სხვა). მალე კივილი ტირილით იცვლება და რამდენიმე თვის განმავლობაში (სანამ ამეტყველდება) ბავშვი თავის შეჭირვებულ მდგომარეობას ტირილით გამოხატავს. ცხადია, ჯერ ბავშვს არა აქვს გაცნობიერებული თუ რა მნიშვნელობა აქვს ტირილს მისი საჭიროების დასაკმაყოფილებლად. მაგრამ ამ აქტს დიდი ობიექტური ღირებულება აქვს და მის გარეშე ბავშვის მოვლა გაძნელდებოდა, რიგ შემთხვევაში, მის სიცოცხლესაც შეიძლებოდა საფრთხე დამუქრებოდა. მაგრამ დროთა განმავლობაში მდგომარეობა საკმაოდ იცვლება და ბავშვი ქვეცნობიერად ამყარებს მიმართებას (უფრო გრძნობს ამას) მის ტირილსა და მასზე დიდების რეაქციას შორის. ტირილზე დიდების რეაქცია ყოველთვის სასიამოვნო, დამამშვიდებელია ბავშვისათვის: ეფერებიან, ხელში აჰყავთ, ტუტუს აწოვებენ, უცვლიან დასველებულ თეთრეულს. ბავშვიც იყენებს ტირილის ამ უპირატესობას და ის ხშირად მიმართავს მას და თუ იგი ყოველთვის სარგებლობის მომტანია მისთვის, მაშინ ის ნამდვილ დესპოტად იქცევა — ყველაფერზე ტირის. ამიტომ მშობლები საკმაოდ თავშეკავებულნი უნდა იყვნენ ბავშვის ტირილთან დაკავშირებული კაპრიზების დაკმაყოფილებაში. ამიტომაცაა, რომ მრავალშვილიანი ოჯახის ბავშვები ცოტას ტირიან, იქ მათი კაპრიზების დასაკმაყოფილებლად არ სცალიათ.

ბავშვის სიცოცხლის პირველი წლის პირველი ნახევრის განმავლობაში ტირილი მექანიკური ხასიათისაა და ჩვილის ფსიქიკის მონაწილეობის გარეშე ხდება. ბავშვი შეგნებულად არ მიმართავს ტირილს, როგორც მისი საჭიროების დაკმაყოფილების საშუალებას. ბავშვი-

სათვის ტირილსა და მასზე დიდების საპასუხო ქცევას შორის კავშირი პირობით რეფლექსურია და ჯერ-ჯერობით გაცნობიერებული არ არის.

სამაგიეროდ, მეორე ნახევრიდან მდგომარეობა იცვლება, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ახლა ბავშვი ხშირად ტირის. როცა მისი სურვილის დაკმაყოფილება ბრკოლდება, ის ტირილს იწყებს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ტირილი სუბიექტურად ბავშვისათვის გამომხატველ მოძრაობად იქცა. ეს ხდება რვა თვიდან და ითვლება, რომ ამ დროიდან ბავშვს გამომხატველ მოძრაობათა გაგების უნარი უჩნდება. ეს უნარი მარტო ტირილის მიმართ არ ყალიბდება. დაახლოებით ამ დროიდან ბავშვს ყველაზე მნიშვნელოვანი გამომხატველი მოძრაობის-მეტყველების გაგების უნარიც შეენიშნება.

ტიტინიც ტირილის მსგავსად, გამოცდილების გარეშე ყალიბდება. მაგრამ ის ტირილისაგან განსხვავებით თითქმის არ არის ბავშვის ორგანიზმის საერთო მდგომარეობის გამომხატველი. მოძრაობათა ამ კომპლექსით ბავშვის რაიმე მოთხოვნილების დაკმაყოფილება არ ხდება. ამიტომაც არ იყენებს ჩვილი მას გადაჭარბებულად, როგორც ტირილს. თავდაპირველად ბავშვისათვის არც ტიტინია გამომხატველი მოძრაობა. ის სპონტანურად წარმოიშობა და ასე ვითარდება ერთიანად. მაგრამ იმის შემდეგ, რაც ბავშვს გამომხატველ მოძრაობათა გაგების უნარი აღმოუცენდება, ტიტინიც იძენს ამ ფუნქციას. ამგვარად, ტირილი და ტიტინი „თანდათან მიზანმიმართულ მოქმედებად იქცევიან და უკვე არამხოლოდ ობიექტურად, არამედ სუბიექტურადაც არიან მიმართული სხვისაკენ“ (27, 269). ტიტინი რომ თავდაპირველად სპონტანური აქტია და ბავშვისათვის გამომხატველობით მნიშვნელობას მოკლებულია იქიდანაც ჩანს, რომ ყრუ ბავშვებიც ტიტინებენ, თუმცა მათ როგორც სხვისი, ისე საკუთარი ბგერითი სინამდვილის გაცნობა არ გააჩნიათ.

მეტყველების მოსამზადებელ პერიოდში დაახლოებით წლის ბოლოსათვის, მეტყველების როგორც გამომხატველი მოქმედების გაგება და მეტყველების დაუფლებისათვის საჭირო ბგერითი აქტივობა ერთმანეთს ერწყმის. ის აწი როგორც ერთი პროცესი ვითარდება. ბავშვი ცალკეული სიტყვების წარმოთქმას იწყებს. ამავე დროს გარკვეულ რეაქციას იძლევა, როცა მას უფროსები მიმართავენ.

ბავშვის მიერ ენის დაუფლებისათვის ძალიან დიდი მნიშვნელობა

აქვს ბგერების წაბაძვას. ბავშვი იმეორებს სხვის მიერ წარმოთქმულ სიტყვას, არა გამოყენების მიზნით, არამედ უბრალოდ თვითონ გამეორებისათვის. ბავშვი არავის არ მიმართავს, მას წაბაძვით ნათქვამი სიტყვის მნიშვნელობა არც აინტერესებს, მაგრამ მაინც იმეორებს. ასეთ წაბაძვას დიდი ღირებულება აქვს, რადგან საჭიროებს საარტიკულაციო ორგანოების ამოქმედებას, ხოლო ისინი სწორედ ფუნქციობის პროცესში მწიფდებიან. ამ გზით ბავშვი თანდათან ეუფლება ბგერებად დანაწევრებული სიტყვების წარმოთქმას. იმ დროისათვის, როცა ბავშვი დაიწყებს მეტყველების ურთიერთობის საშუალებად გამოყენებას, მეტყველების ეს მხარე საკმაოდაა მომწიფებული და მას ხელი არ ეშლება სიტყვების წარმოთქმაში. ყოველ შემთხვევაში, პირველი მისი სიტყვები იმდენად გამოკვეთილადაა ნათქვამი, რომ დიდები გებულობენ მათ.

მეტყველების ფსიქოლოგიაში პრობლემად დგას თვითონ წაბაძვის ფაქტის ბუნება. რატომ ბაძავს ბავშვი სხვის მეტყველებას, როცა ის მას ვერაფერში იყენებს. ბავშვმა ხომ არ იცის, რომ ის მომავალში გამოსაყენებელ საქმეში ვარჯიშობს. წაბაძვის ფაქტის ასახსნელად იყენებენ ისეთ ცნებებს, როგორიცაა ინსტინქტი, მიდრეკილება, იძულება და ა.შ. ერთი რამ ცხადია, მეტყველების დაუფლების ამ საფეხურზე ყველა ბავშვი ბაძავს უფროსებს, იმეორებს მათ ნათქვამ სიტყვებს. ეს შემთხვევითი მოვლენა არ არის. თანაც ასეთ მოქმედებას, როგორი მექანიკური ხასიათისა არ უნდა იყოს ის, თავისი დანიშნულება აქვს. ამიტომ „წაბაძვა როგორც აქტივობა, თვით ამეტყველების მექანიზმშია შეტანილი ანუ, იგულისხმება, რომ იგი უშუალოდაა მასთან დაკავშირებული (27, 270).

ბავშვმა დაიწყო ცალკეული სიტყვების წარმოთქმა. ამას, როგორც წესი, პირველი წლის ბოლოდან აქვს ადგილი. ისმება კითხვა, როგორია ბავშვის პირველი სიტყვების მნიშვნელობა? ჩვენი სიტყვა საგანს აღნიშნავს და მასში ამ საგნის შესახებ აზრია ჩადებული. სიტყვა ბგერათა კომპლექსისა და აზრის ერთიანობაა. ამ ასპექტით როგორ უნდა გავიგოთ ის ცალკეული ბგერათა კომპლექსები, რომელთა ხმარებასაც ის ამ დროს იწყებს? ბავშვი ზოგიერთ სიტყვას იმდაგვარად წარმოთქვამს, რომ იქმნება შთაბეჭდილება, თითქოს ის იმ გაგებით იყო ნახმარი, როგორც დიდები იყენებენ. ბავშვი წარმოთქვამს „დედა“-ს, საინტერესოა, ასრულებს თუ არა ეს სიტყვა გარკვეული სახელის

(დედის) ფუნქციას? უდაოდ დადასტურებულია, რომ ეს ასე არ არის. „ეხლა გამორკვეულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსი, რომელსაც იგი სიტყვად ხმარობს, არავითარ შემთხვევაში სახელდების მიზნით არ გამოიყენება (24, 126). მაშინ ისმება კითხვა, რას გამოხატავს ის? კ. ბიულერის შემდეგ ითვლება, რომ პირველი სიტყვები ბავშვის სურვილებისა და მოთხოვნილებების გამომხატველია, ამიტომაც ერთი და იგივე სიტყვას განსხვავებულ შემთხვევებში ხმარობს. მაგ. დედა ხან დედის დანახვით გამოწვეულ სიხარულს, ხან ჭამის ან ხელში აყვანის სურვილს გამოხატავს. აქ ისიც უნდა გაიხაზოს, რომ სიტყვა „დედა“ ან „ამუ“ ყველა საგნის ან სიტუაციის გამომხატველი არ არის. ის მსგავსი მოთხოვნილებების, სუბიექტური მდგომარეობების, საგნების მიმართ გამოიყენება. როგორც მიუთითებენ, ბავშვი „ამუ“-ს გარეგნულად მსგავს საგნებს უწოდებს და არ ხმარობს მას ყოველგვარი სიხარულის გამოსახატავად. „ამგვარად, უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები, რომელნიც ნამდვილად **ცალკე** სიტყვებს კი არა, **მთელს** წარმოადგენენ, იმას, რასაც ჩვენ **წინადადებას** ვუწოდებთ, არც მარტო სუბიექტურ მდგომარეობას გამოხატავენ და არც მარტო ობიექტურ მონაცემს ასახელებენ“ (24, 126-127). დ. უზნაძე ეთანხმება შტერნის სიტყვებს, „უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყვით, რომ ორივე-სუბიექტურიცა და ობიექტურიც — ერთდროულად და განუყრელად არის მოცემული ბავშვის ერთსიტყვიან წინადადებაში, რათა შემდეგში ურთიერთს გამოეყვნენ და ცალკე ჩამოკრისტალდნენ“.

მაშასადამე, ბავშვის პირველი სიტყვები მთელ წინადადებებს წარმოადგენენ. მათში, გარდა ბგერათა ამ კომპლექსით აღნიშნული ობიექტისა ბავშვის სურვილიც იგულისხმება. „დედა“ მარტო დედა კი არ არის, არამედ დედა ხელში ამიყვანე ან დედა სათამაშო მომეციცაა. ეს გარემოება განპირობებულია ამ ასაკის ბავშვის აღქმის თვისებებით. მისი აღქმა დიფუზურია, არადიფერენცირებულია და ბავშვის პირველ სიტყვებს მხოლოდ იმის გამოხატვა შეუძლიათ, რასაც ჩვილი განიცდის. პირველი წლის ბოლოსათვის ბავშვის პირველი სიტყვა — წინადადებები ასეთ მთლიან, არადიფერენცირებულ მდგომარეობებს გამოხატავენ. ბავშვის ასეთ მდგომარეობას, მიუხედავად დიფუზურობისა, „ძირითადი ცენტრი აქვს რომლითაც იგი ცნობიერებაში იჭრება და სწორედ ეს ცენტრია, რომ ბავშვს ერთ შემთხვევაში ერთ სიტყვას ახმარებინებს და მეორეში მეორეს“ (24, 127).

ამ ასაკის ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს ინტელექტუალური შინაარსები, რომელთა გამოხატვა ბგერათა კომპლექსით იქნებოდა შესაძლებელი. მეტყველების განვითარების ეს პერიოდი აღქმის განვითარების ერთ-ერთ წინა საფეხურთანაა დაკავშირებული, ამიტომაც ამ ასაკის ბავშვის პირველი სიტყვები ძალიან ახლოს დგანან ჩვეულებრივ გამომხატველ მოძრაობებთან, რომლებზეც ზემოთ გვქონდა საუბარი.

13.2. მეტყველების განვითარების პერიოდები

მართალია, წლის ბოლოსათვის ბავშვს შეუძლია ზოგი სიტყვის გაგება და ზოგიერთს თვითონაც წარმოთქვამს, მაგრამ ის ჯერ კიდევ არ მეტყველებს. საქმე ისაა, რომ ბავშვს ჯერ კიდევ არ გააჩნია იმის შეგნება, რომ სიტყვას სიმბოლური ფუნქცია აქვს, რომ ის არის საგნის აღმნიშვნელი. მეტყველების განვითარების მოსამზადებელ სტადიას სწორედ ეს აკლია.

მეტყველების განვითარებაში რამდენიმე პერიოდს არჩევენ. აქ დროის მონაკვეთების ერთმანეთისაგან გამიჯვნა ხდება იმის მიხედვით, თუ მეტყველების განვითარების რა ფუნდამენტური მნიშვნელობის ახალი მოვლენა იჩენს თავს, რაც წინა პერიოდს არ ახასიათებდა. ეს მოვლენა ძლიერი ფაქტორი ხდება. შემდგომში არა უბრალოდ მეტყველების რაოდენობრივი განვითარებისათვის, არამედ მას ახალ მიმართულებას აძლევს, თვისობრივად ახალ საფეხურზე აჰყავს ის. ყველაზე უფრო მიღებულად ითვლება მეტყველების განვითარების პერიოდების შტერნისეული კლასიფიკაცია. ის ამ პერიოდებს ეპოქებს უწოდებს, სხვები სტადიებს ხმარობენ, მაგრამ ყველგან ერთ მოვლენასთან გვაქვს საქმე, მხოლოდ ტერმინოლოგიაა განსხვავებული.

პირველი პერიოდი. იგი შედარებით ხანმოკლეა და მოიცავს დროს ერთიდან ერთნახევარ წლამდე. აქ გარკვეული კითხვაც დგება, კერძოდ რატომაა ეს ხანა მეტყველების განვითარების ერთ-ერთი პერიოდი, თუ ბავშვი ჯერ კიდევ არ არის ენაადგმული? ის ამეტყველებას იწყებს ამ პერიოდის ბოლოდან. საქმე ისაა, რომ როგორც ითქვა, ბავშვი უკვე წარმოთქვამს ზოგიერთ სიტყვას და მათ გაგებასაც ახერხებს. რატომ არ არის მაშინ ეს ამეტყველება? იმის დასამტკიცებლად, რომ ბავშვი ჯერ კიდევ არ მიმართავს ნამდვილ მეტყველებას ორი საბუთი მოაქვთ. ზემოთ გაკვრით ორივეს შევეხეთ. ერთ-ერთი

უმთავრესი საბუთი ისაა, რომ ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს იმის შეგნება, რომ საგანს თავისი სახელი ჰქვია. სიტყვის სიმბოლური ფუნქცია მისთვის ჯერ კიდევ არ არსებობს. ცხადია, თუ საგნებს თავიანთი სახელი არა აქვთ მყარად მიკუთვნებული, თუ სიტყვა მისი აღმნიშვნელი არ არის, მაშინ ურთიერთგაგებინებაც შეუძლებელია.

მეორე საბუთად მკვლევარებს მოაქვთ ბავშვის მიერ წარმოთქმული სიტყვების საგნობრიობის საკითხი. ბავშვის ფსიქოლოგიის ჩამოყალიბების ადრეულ საფეხურზე ეჭვი არ ეპარებოდათ იმაში, რომ ამ პერიოდის ბავშვის სიტყვების მნიშვნელობა იგივეა, რაც დიდებისა. ორივესათვის სიტყვა „დედა“ ერთი და იგივე მნიშვნელობის მატარებელია, მაგრამ **ერნსტ მოიმანის** შემდეგ, რომელმაც ამ საკითხს სპეციალური გამოკვლევა მიუძღვნა, ეს შეხედულება შეიცვალა. მან საკმაოდ დამაჯერებლად უჩვენა, რომ ამ პერიოდის ბავშვის პირველი სიტყვები მის სუბიექტურ მდგომარეობას გამოხატავენ და არა საგნობრივ მნიშვნელობას გადმოგვცემენ. მასში ბავშვის სურვილები და განცდებია ასახული. ამ დებულებას სათანადო დასაბუთებაც ახლდა თან. მაგალითად, ლინდნერის ქალიშვილი „აპნ“ (ვაშლს) ხმარობდა არა მხოლოდ ვაშლის, არამედ სხვა ხილის მიმართაც. კიდევ მეტი, იგი ამ სიტყვით გამოხატავდა თავის სიხარულს ნამცხვრის ჭამის დროსაც. პრაიერის ბავშვმა დაბადების დღეს ისწავლა სიტყვა „გებურსტაგ“ (დაბადების დღე), მაგრამ შემდეგში ამ სიტყვას იყენებდა სხვა სასიამოვნო, მაგრამ დაბადების დღესთან არაფრით დაკავშირებულ მოვლენების მიმართაც. ცხადია, ბავშვისთვის საგანსა და სიტყვას შორის არ არსებობს ცალსახა მყარი კავშირი. ასეთ პირობებში ადამიანთა შორის ურთიერთგაგებინება შეუძლებელია. ამიტომ თვლიან, რომ ბავშვის მიერ პირველი სიტყვების წარმოთქმა ჯერ კიდევ არ არის ამეტყველება.

აქ ერთ რამეს უნდა გაესვას ხაზი. მოიმანის დებულება იმის შესახებ, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები ობიექტური ღირებულების მქონე მნიშვნელობებს კი არ წარმოადგენენ, არამედ მის სურვილებსა და აფექტებს გვამცნობენ, გაიზიარა ბავშვის ფსიქოლოგიის ყველა წამყვანმა მკვლევარმა: ბიულერმა, შტერნმა და სხვებმა. მაგრამ მაინც უნდა აღინიშნოს ის გარემოება, რომ მოიმანმა რამდენადმე გადააჭარბა ბავშვის პირველი სიტყვების მნიშვნელობის შეფასებაში. სრულიად გაწმინდა ისინი საგნობრივი მნიშვნელობებისაგან. ამ უკიდურესობას მკვლევართა ერთი ნაწილი არ იზიარებს, მათ შორის ქართველი მკვლ-

ევარებიც (დ. უზნაძე, ნ. ჭრელაშვილი). დ. უზნაძე ემხრობა იმ უდაოდ სწორ აზრს, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები მას სუბიექტურ მდგომარეობებს გამოხატავენ და ამდენად კომუნიკატორული ფუნქციისათვის არ გამოდგებიან. მაგრამ იმავე დროს ის თვლის, რომ ეს სიტყვები საგნობრივი მნიშვნელობებისაგან მთლიანად გაწმენდილნი არ არიან. ზევით უკვე გავეცანით უზნაძის შეხედულებას იმის შესახებ, რომ ბავშვის ემოციურ მდგომარეობას გარკვეული ცენტრი გააჩნია, რომელშიც ერთნაირი ნიშნის მქონე ობიექტები ერთიანდებიან და ბავშვის კონკრეტული სიტყვა ამ ობიექტების მიმართ გამოიყენება. ბავშვის მიერ სიტყვის წარმოთქმას ეს ობიექტური ცენტრი არ განსაზღვრავს, მაგრამ როცა ჩვილის სუბიექტური მდგომარეობა წარმოათქმევინებს სიტყვას, იგი ყველა საგანს კი არ ეკუთვნის, არამედ მსგავს საგანთა გარკვეულ ჯგუფს.

ასეთივე აზრისაა შტერნიც, რომელიც აგრეთვე წინააღმდეგია იმისა, რომ ბავშვის პირველ სიტყვებს მთლიანად ჩამოცილდეს საგნობრივი კუთვნილების ფაქტი. მისი აზრით, პირველ სიტყვებში სუბიექტურ-მდგომარეობრივი და სუბიექტურ-საგნობრივი ერთ მთლიანობაშია მოცემული, ერთმანეთისაგან განუყოფელია. მათი გამოდიფერენცირება ბავშვის შემდგომი განვითარების პროცესში ხდება. ამ კონტექსტში საყურადღებოა ნ. ჭრელაშილის მოსაზრება, რომელიც აკრიტიკებს რა იმ ავტორებს, რომლებიც ბავშვის პირველ სიტყვებს გამომხატველ მოძრაობებს უთანაბრებენ, შენიშნავს, რომ სჯობდა მათ ბავშვის პირველი სიტყვებისათვის საერთოდ არ ეწოდებინათ სიტყვები, ხოლო ბავშვის ბგერითი აქტივობისათვის მეტყველება, არამედ ელაპარაკათ მეტყველების მოსამზადებელ წინა საფეხურზე. არ არის გამართლებული მეტყველების დაყოფა ნამდვილ და არანამდვილ მეტყველებად. მეტყველება ან არის ან არ არის და იქ სადაც არის იგი თავიდანვე საგნობრივ მიმართებაშია.

მეორე საბუთი იმისა, რომ პირველი სიტყვები მხოლოდ აქტებისა და სურვილთა გამოხატულება არ არის, შემდეგში მდგომარეობს. სიტყვა საგანთა რამდენად ფართე წრეზეც არ უნდა ვრცელდებოდეს, ის მაინც გარკვეული საგნებით არის შემოსაზღვრული. ბავშვები სიტყვას ყოველგვარი სიხარულის ან სურვილის დროს კი არ წარმოთქვამენ, არამედ სრულიად განსაზღვრულ სიტუაციაში ხმარობენ. ბავშვს ერთნაირი სასიამოვნო ემოციური მდგომარეობა აქვს, მაგრამ სიტუაცი-

ის შესატყვისად ხან ერთ სიტყვას ხმარობს, ხან მეორეს. მაგალითად, ჭამის (ხილის, ნამცხვრის) დროს ნათქვამი სიტყვა („აპლ") არასოდეს არ გამოიყენება სათამაშოების მიმართ, თუმცა ამ დროსაც ბავშვს უალრესად სასიამოვნო ემოციები ეუფლება. საჭმელად გამოსადეგი საგნები მისთვის სხვაა, სათამაშოები კიდევ სხვა.

არსებობენ სხვა რიგის ფაქტებიც. ერთი და იგივე ბგერათა კომპლექსით გამოხატულმა საგნებმა შეიძლება ბავშვში სხვადასხვა, საპირისპირო ემოციებიც კი აღძრან. მაგალითად, ბავშვი „ამუ„-ს უწოდებს თავის ძაღლს, რომელმაც მასში სასიამოვნო ემოცია გამოიწვია. სხვის უცნობმა ძაღლმა, განსხვავებულმა ფერით, სიდიდით, მასში შეიძლება უსიამოვნო ემოცია აღძრას, მაგრამ იგი მის მიმართაც „ამუ"-ს წარმოთქვამს. ე.ი. პოლარულად საპირისპირო ემოციების დროსაც გამოყენებული ბგერათა კომპლექსი ერთი რჩება. მაშასადამე, ბავშვის პირველი სიტყვები საგნობრივ მნიშვნელობას მთლიანად მოკლებული არ არიან.

მაშინ ადრე დასმული კითხვა-რატომ არ არის ასეთი ბგერითი აქტივობა მეტყველება კვლავ ძალაშია. თუ სიტყვას საგნობრივი კუთვნილება გააჩნია, მაშინ რატომ არ გამოდგებოდა ის ურთიერთობის საშუალებად? თუ ბავშვის მიერ წარმოთქმული სიტყვებით ჩვენ კვდებით რა უნდა მას, მაშინ ასეთი აქტივობა რატომ არ არის მეტყველება? ამ კითხვებზე პასუხის გასაცემად უდაოდ ღირებულია საკითხის ისე დაყენება, როგორც ამას ნ. ჭრელაშვილი აკეთებს. „ბავშვის მეტყველების პირველი პერიოდის კვლევისას, მისი ბუნების უკეთ გაგებისათვის, უდაოდ უნდა გაიმიჯნოს ერთმანეთისაგან **სიტყვის საგანთან** მიმართების საკითხი **სახელდების აქტის** საკითხისაგან" (27, 276) უდაოა, რომ ამ პერიოდის ბავშვისათვის საგნის კონსტანტაციას არ წარმოადგენს: „ეს სკამია", „ეს ვაშლია" და ა.შ. ამას ბავშვი წლინახევრიდან ახერხებს. მაგრამ ეს გარემოება არ გამოდგება იმის საბუთად, რომ მის სიტყვებს საგნებთან მიმართება სულ არ ჰქონდეთ. ის ფაქტი, რომ ბავშვი საგანს სცნობს და მის სახელს წარმოთქვამს არ შეიძლება მხოლოდ მისი აფექტურ-სუბიექტური მდგომარეობით აიხსნას. მის სიტყვებს შესატყვის საგნებთან მიმართება უდაოდ გააჩნიათ. „ბავშვი სიტყვაში მუდამ გულისხმობს საგნობრივ შინაარსს, იმისაგან დამოუკიდებლად თუ საგანთან რა ხასიათის ურთიერთობის დროს ალმოცენდება მისი მეტყველება: საგნით რაიმე მოქმედების სურვილის დროს, თუ მისი მხოლოდ ცივი კონცენტრაციის დროს" (27, 277). ამგვარად, ბავშვის

პირველ სიტყვებს უდაოდ აქვთ საგნობრივი კუთვნილების ნიშანი, ამის გარეშე მათ სიტყვებს ვერ ვუწოდებდით. უდაოდ მართალია ბიულერი, როდესაც მეტყველების აუცილებელ ფუნქციად გამოსახვის ფუნქციას თვლის. მეტყველს უნდა ჰქონდეს იმის გაგება, რომ სიტყვას სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს. ამის გარეშე, მარტო მსმენელის განცდებზე ზემოქმედების მოხდენა მეტყველების არსებობის პირობას არ წარმოადგენს. ალბათ, ამის გამო ხდება, რომ თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად ბავშვი იშვიათად მიმართავს დიდებს იმ სიტყვებითაც კი, რომელთაც ის ფლობს. თუ მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ბრკოლდება, მაშინ ის დიდებს კი არ ეძახის, არამედ ტირილს იწყებს და ამით იქცევს ყურადღებას. ეს ნაცადი ხერხი ბავშვის განვითარების ამ საფეხურზე ისევ ძალაშია.

მეტყველების განვითარების მეორე პერიოდი. მეტყველების განვითარების შემდგომი, მეორე პერიოდი იწყება დაახლოებით წლინახევრიდან.[1] ამ დროიდან ნამდვილი მეტყველება ჩნდება და იწყებს განვითარებას. ბავშვი უკვე თავისი საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად დიდებს მიმართავს. მეტყველება ურთიერთობის საშუალებად იქცევა. ამ პროცესის დასაწყისს ერთი უმნიშვნელოვანესი „ინტელექტუალური გადატრიალება“ უდევს საფუძვლად. ბავშვი ხვდება, რომ საგანს თავისი სახელი ჰქვია. ამ პროცესს, იმის წვდომას, რომ სიტყვა საგანს აღნიშნავს რევოლუციური მნიშვნელობის ფაქტად თვლიან ფსიქიკური განვითარების ისტორიაში. შტერნი ამას ასე ახასიათებს — ამ პერიოდის ბავშვი ახდენს უდიდეს აღმოჩენას თავის ცხოვრების განმავლობაში, ის ხვდება, რომ ყოველ საგანს თავისი სახელი ჰქვია. ეს მომენტი — სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის გაგება, აკლდა წინა პერიოდს. ამიტომ ვერ ასრულებდნენ ბავშვის პირველი სიტყვები მეტყველების ფუნქციას

სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის წვდომა ინტელექტუალური აქტია და მას თან ახლავს აზროვნების პროცესისათვის დამახასიათე-

---

1. ყველა ბავშვი ზუსტად ერთ დროს არ ამეტყველდება. არსებობს დროის გარკვეული დიაპაზონი, რომლის ფარგლებში ბავშვის მიერ ენის ადგმა ნორმალურად ითვლება. მაგ. 1,6-2 წლამდე ამეტყველების ნორმალური დიაპაზონია. თუ ბავშვი ორი წლის შემდეგაც არ არის ენაადგმული და არც ცდილობს ლაპარაკის დაწყებას ეს იმას ნიშნავს, რომ მას რაღაც უშლის ხელს ამეტყველებაში და გამოსარკვევია ამის მიზეზი.

ბელი სწრაფი, მყისთანადი წვდომის აქტი. პრობლემაზე მეტად თუ ნაკლებად ხანგრძლივი მუშაობის შემდეგ გადაწყვეტის მომენტი დგება სწრაფად, ნახტომისებურად და თან ახლავს ე.წ. „აჰა განცდა“. როგორც ჩანს, რალაც ანალოგიური პროცესი ხორციელდება ბავშვის მიერ სიტყვის სიმბოლური ფუნქციის წვდომის დროსაც. მართალია, ბავშვის ასაკი ისე მცირეა, რომ მერე მას არ ახსოვს როგორ მოხდა ეს. ალბათ, მას არც მაშინ ჰქონდა ეს აქტი ისე გაცნობიერებული, როგორც ჩვენ ეს წარმოგვიდგენია, მაგრამ მიხვედრის აქტი, ცნობიერია ის თუ ქვეცნობიერი, სწრაფად უნდა ხორციელდებოდეს. ამაზე მიუთითებს ის ფაქტი, რომ ბავშვი სწრაფად იდგამს ენას და მერე ახალი საგნების მიმართ თხოულობს უთხრან, თუ რა ჰქვია მათ? ამას კი მისი სიტყვათა მარაგის სწრაფი ზრდა მოჰყვება.

იმის საილუსტრაციოდ, თუ როგორ ხორციელდება ბავშვის მიერ საგანსა და სახელს შორის მიმართების დამყარების ინტელექტუალური აქტი, მოჰყავთ უსინათლო ყრუ-მუნჯ ჰელენ კელერის მაგალითი. ადრე დაბრმავებული და დაყრუებული გოგონა მხოლოდ 7 წლის ასაკში ხვდება საგანსა და სახელს შორის არსებულ მიმართებას. ეს აქტი უეცრად, ნახტომისებურად მოხდა, ისე როგორც ამას ადგილი აქვს აზროვნების დროს ამოცანის გადაწყვეტისას („აჰა განცდა“). დ. უზნაძეს ამ აქტის ნათელსაყოფად კელერის მასწავლებლის სოლივანის მოგონება მოჰყავს. არა ნაკლებ საინტერესოა თვითონ ჰელენის მოგონება. ეს მით უფრო საყურადღებოა, რომ ბევრ რამეში ორივეს მოგონება ერთმანეთს ემთხვევა. კელერი იგონებს, „ვიღაცა ქაჩავდა (ეს სოლივანი იყო მ.ყ.), ხოლო მასწავლებელმა აიღო ჩემი ხელი და წყლის გამოსადენთან გააჩერა. იმ დროს, როცა სავსე ჭიქიდან წყალი ხელზე მელვრებოდა, მან მეორე ხელზე დამიწერა სიტყვა „წყალი“. ის ჯერ ნელა, ხოლო შემდეგ სულ უფრო და უფრო ჩქარა წერდა. მე გავშეშდი. მთელი ჩემი ყურადღება მისი თითების მოძრაობაზე შეჩერდა. უეცრად თითქოს ბურანში მყოფმა ვიგრძენი რაღაც დავიწყებულის მსგავსი რამ, თითქოს გაიღვიძა ჩემში მთვლემარე აზრმა და არ ვიცი როგორ, მაგრამ ჩემთვის ცხადი გახდა ადამიანური ენის საიდუმლოება. მე მივხვდი, რომ წყალი ნიშნავს სწორედ ამ საოცარ „რალაცას“, რაც ხელზე დამელვარა. ცოცხალმა სიტყვამ გაიღვიძა ჩემი სული, გაანათა ის შუქით, მისცა მას სიხარული, იმედი, თავისუფლება“. ცოტა ქვემოთ, გადმოსცემს რა თავის მაშინდელ განცდებს, კელერი წერს „მე ახლა მესმოდა, რომ ყოველ საგანს

თავისი სახელი აქვს. ყოველი სახელი ჩემში ახალ აზრს ბადებდა“.

კელერს ასე კარგად იმიტომ ახსოვდა თავისი მაშინდელი განცდები, რომ ის იმ დროს 7 წლის იყო. ამ დიდ აღმოჩენას, რომ ყოველ საგანს თავისი სახელი აქვს, კელერი აკეთებს მასთან მასწავლებლის ერთი თვის უშედეგო მეცადინეობის შემდეგ. მანამდე სოლივანმა ვერ მიახვედრა გოგონა იმაში, რომ სიტყვები, რომელთაც ის ხელისგულზე უწერდა იმ საგნის სახელი იყო, რომელზეც ამის წინ აკიდვინებდა ხელს.

ახლა კელერის მასწავლებელს სოლივანს მოვუსმინოთ, „ჩვენ წყლის საქაჩავთან მივედით. ბავშვს წყლის გამოსადენთან ჭიქა დავაჭერინე, მე კი წყლის ქაჩვა დავიწყე. როდესაც ცივი წყალი წამოვიდა და ჭიქა აივსო, მე თითებით დავუწერე მას თავისუფალ ხელზე „water“ (წყალი). ამ სიტყვამ, რომელიც უშუალოდ მოჰყვა შეგრძნებას ცივი წყლისას, მას რომ ხელზე ესხმებოდა, ბავშვი გააოცა. მას ჭიქა ხელიდან გაუვარდა და იგი გაშეშებული უძრავად განაგრძნობდა ერთ ადგილას დგომას. სრულიად ახალმა სხივმა გაანათა მისი სახე. მან რამოდენიმეჯერ გაიმეორა თითებით სიტყვა „water“. ამის შემდეგ მან დაიჩოქა და მიწის სახელი მკითხა; ასევე მიმითითა საქაჩავზე და მესერზე, მერე ერთბაშად შემოტრიალდა და ჩემი სახელი იკითხა. უკან რომ ვბრუნდებოდით, იგი მთელი გზა უაღრესად აგზნებული იყო და, რასაც შეეხებოდა ყველაფრის სახელს მეკითხებოდა. სულ ორიოდე საათში მისი სიტყვების მარაგს ოცდაათი ახალი სიტყვა მოემატა“. (24, 192).

ორივე მოგონების რამდენიმე მომენტი ზუსტად ემთხვევა ერთმანეთს. ამჟამად ჩვენ გვაინტერესებს სიტყვის აღმნიშვნელობითი ფუნქციის უეცრად წვდომის მომენტი. როგორც მასწავლებელი ისე მოსწავლე უტყუარად ადასტურებენ ამ ფაქტის არსებობას. საგანსა და სიტყვას შორის მიმართების წვდომა აზროვნების აქტია. აზროვნებას კიდევ ასეთი თავისებურება ახასიათებს — თუ რაიმე ამოცანა გადაწყდა, შემდეგში ყველა მსგავსი ამოცანა ერთხელ და სამუდამოდ გადაწყვეტილია. აღმოჩენილი წესი, კანონი და ა.შ. გადაიტანება ყველა მსგავს შემთხვევებზე (ტრანსპოზიცია). ასე ხდება აქაც. როგორც კი ბავშვი მიხვდება, რომ ამა თუ იმ კონკრეტულ საგანს თავისი სახელი აქვს, ეს აღმოჩენა ყველა საგანზე გადაიტანება.

როგორ უნდა მოიქცეს ბავშვი იმის შემდეგ, რაც ის სიტყვის აღმნიშვნელობით ფუნქციას მიხვდა და ამჟამად ახალ საგანს აღიქვამს,

რომლის სახელი მან არ იცის? უნდა იკითხოს — „რა ჰქვია მას?“ ბავშვიც ასე იქცევა. ყოველ ახალ საგანთან შეხვედრისას ბავშვი უფროსებს ეკითხება, „რა არის ეს?“, „რა ჰქვია?“ ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ სწრაფად იზრდება მისი ლექსიკური მარაგი. როგორც მკვლევარები ადასტურებენ, ორი წლის ბავშვს (ენის ადგმიდან რამდენიმე თვის შემდეგ) სამასამდე სიტყვა გააჩნია, ხოლო სამი წლის ასაკში 1200 სიტყვას ფლობს.

როგორც ვხედავთ, მეტყველების განვითარების მეორე ეპოქაში ორი მნიშვნელოვანი აქტი ხორციელდება. პირველი ისაა, რომ ბავშვისათვის მანამდე უაზრო ბგერათა კომპლექსი საგნის აღმნიშვნელად იქცევა. ბგერათა კომპლექსს დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ეკარგება და იგი აზრის მატარებლად იქცევა. „ამრიგად, თვითონ კომპლექსს დამოუკიდებელი ღირებულება ეკარგება და იგი მის იქეთ ნაგულისხმევი ღირებულების, გარკვეული **მნიშვნელობის,** გარკვეული **აზრის** მატარებლად იქცევა. ბავშვი აზროვნების აქტით მოცემული ბგერითი მასალის ზღუდეებს სცილდება და მის ნამდვილ ღირებულებას იმას იქით გულისხმობს. ასე ხდება, რომ **გრძნობადს მასალას დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ეკარგება** და იგი რაიმე აზრის მატარებლად იქცევა“. (24, 193).

მეორე მნიშვნელოვანი აქტი ისაა, რომ ბავშვს ამ აღმოჩენასთან ერთად, ან მის საფუძველზე, უჩნდება მოთხოვნილება გაიგოს ყოველი ახალი საგნის სახელი. ამიტომ ის ხელიდან არ უშვებს არც ერთ შემთხვევას, რათა გაიგოს მისთვის უცნობი საგნის სახელი. ეს ერთის მხრივ, მეტყველების დაუფლებას უწყობს ხელს, მეორე მხრივ კი ხდება ახალ-ახალი სიტყვების გამოყენება კომუნიკაციის მიზნით. ამ პროცესში ბავშვი უფრო კარგად, უფრო სრულყოფილად ეცნობა საგნის თვისებებს. ყოველი სიტყვის მნიშვნელობა ხომ წარმოდგენაა საგნის შესახებ და რაც ეს სიტყვა უფრო ხშირად გამოიყენება ურთიერთობის პროცესში, მით უფრო მდიდრდება მისი მნიშვნელობა.

როგორც ითქვა, ბავშვი ხვდება, რომ საგანს აღმნიშვნელი სიტყვა გააჩნია და ამის შემდეგ ცდილობს გაიგოს ყოველი საგნის სახელი. ის კითხულობს „რა არის?“, „რა ჰქვია?“ ისმება კითხვა, როგორ ხდება საგნისა და მისი სახელის ურთიერთდაკავშირება? ამ პრობლემას სპეციალურად იხილავს დ. უზნაძე. ის თვლის, რომ შეცდომა იქნებოდა საქმის ვითარება ასე წარმოგვედგინა — ბავშვი ნათლად აღიქვამს

„საგანს“, მერე ბგერათა კომპლექსს, რომელიც მას უნდა ეწოდოს და ამის შემდეგ აზროვნების აქტის საშუალებით მათ შორის მიმართება მყარდება. ეს რომ ასე მოხდეს, მაშინ საგნის ხატი და ბგერათა კომპლექსი თავიდანვე უნდა იყოს ობიექტივირებული, ცალ-ცალკე მოცემული და მერეა შესაძლებელი მათი დაკავშირება. დ. უზნაძის აზრით, სინამდვილეში საქმის ვითარება სხვანაირად უნდა წარმოვიდგინოთ. ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს ბავშვის სუბიექტური განცდის (აღქმის ხატის) სიტყვის საშუალებით ობიექტივირების რთულ პროცესს. თავისი აზრის საილუსტრაციოდ მას ასეთი მაგალითი მოყავს. ვთქვათ, ბავშვი ხედავს ძაღლს. ძაღლის ხატი მისი სუბიექტური განცდაა და მეტი არაფერი. მაგრამ თუ ისეთ შემთხვევას ავიღებთ, როცა ბავშვი ძაღლს ხედავს და მასთან ერთად სათანადო სიტყვაც („ამუ“) ესმის, მაშინ სიტყვა აღქმის შინაარსს, რომელიც აქამდე ბავშვის სუბიექტური განცდის სახით არსებობდა, სხვის კუთვნილებადაც აქცევს. „სიტყვის საშუალებით აღქმას სუბიექტური მომენტი ეცლება და ახლა იგი უფრო ობიექტურ ხასიათს ღებულობს, ვიდრე აქამდე“ (უზნაძე). ამდენად აღქმის ზემოთმოტანილი შემთხვევები თავის ბუნებით განსხვავებულია. ერთ შემთხვევაში აღქმის ხატი მარტო სუბიექტური განცდაა, მეორე შემთხვევაში საგანი ობიექტივირებულია და ყველასთვის ხელმისაწვდომი, სულ ერთია წარმოთქვამს მას ვინმე თუ მოისმენს.

ამგვარად, სიტყვა სუბიექტის აღქმის შინაარსის ობიექტივიზაციას ახდენს. იგი ამ პერიოდის ბავშვის აღქმულ შინაარსებს სუბიექტურობის ტყვეობიდან ანთავისუფლებს და ობიექტურ მონაცემებად აქცევს. სწორედ ამ დროიდან იქცევა მეტყველება ურთიერთობის საშუალებად, რადგან საგნის უკვე ობიექტივირებული შინაარსი, როგორც მოლაპარაკის ისე მსმენელისათვის ერთიდაიგივე მნიშვნელობის მატარებელია, ერთი და იგივე საგანს აღნიშნავს. ამგვარად, არ შეიძლება საგნის ობიექტივირება სიტყვიერი გარსის გარეშე, მანამდე სანამ მას თავისი სახელი არ დაერქმევა. მაგრამ მეორე მხრივ, ობიექტივაცია შეიძლება იმისი, რაც არსებობს, რაც სუბიექტისათვის როგორღაც მოცემულია. ამიტომ ასეთი დილემის რინაშე ვდგებით. ერთი მხრივ, ობიექტივაცია რომ განხორციელდეს წინასწარ უნდა იყვნენ მოცემულნი გასაობიექტივირებელი შინაარსები. მეორე მხრივ კი სიტყვა თუ არ არის მოცემული მათი ობიექტივაცია ვერ განხორციელდება. ამ წინააღმდეგობებიდან გამოსავალს დ. უზნაძე შემდეგში ხედავს. „მაშასადამე,

უნდა ვიფიქროთ,რომ ამ შემთხვევაში გარკვეულ პროცესთან გვაქვს საქმე. პროცესთან, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ დასაწყის საფეხურებზე ობიექტივაციის პრიმიტიული, საწყისი ფორმები იჩენენ თავს, რომელნიც სახელდების აქტის თანდართვის შემთხვევაში ვითარდებიან და საბოლოოდ ჩამოყალიბებული ობიექტივაციის სახეს ღებულობენ". (24, 195).

ცხადია, ეს სიძნელე არსებობს ბავშვის ამეტყველების დასაწყის სტადიაზე, როცა ის პირველად ხვდება, რომ ყოველ საგანს თავისი სახელი ჰქვია. ამ კარდინალური ფაქტის გაცნობიერების შემდეგ აღსანიშნისა და აღმნიშვნელის დაკავშირება დაუბრკოლებლად ხდება. ბავშვი აღიქვამს საგანს, რომლის სახელი მან არ იცის და იქვე კითხულობს, რა ჰქვია მას? როგორც კი მოისმენს სახელს, ის მყისვე აღქმის ხატის, თავიდანვე სუბიექტურად მოცემულის, აღმნიშვნელი ხდება. საქმე მეხსიერებაზეა, რომ ბავშვმა სიტყვა შემოინახოს.

ჩვენი მსჯელობის კონტექსტში კარდინალური მნიშვნელობის მქონეა სიტყვის როგორც საგანთა და მოვლენათა ობიექტივაციის ფაქტის წარმოჩინება. ამ საქმეში დიდი ღვაწლი მიუძღვის უზნაძეს. არ შეიძლება არ მოვიგონოთ სიტყვის მნიშვნელობის მისეული კლასიკური დახასიათება. ამგვარად, სიტყვა სწორედ ის საშუალებაა, რომელიც სუბიექტის აღქმათა შინაარსის ობიექტივაციას უწყობს ხელს და რომ მსოფლიოს ობიექტივაციაში სიტყვას დიდი წილი უდევს. სიტყვა რომ არ გვქონოდა, ჩვენთვის ობიექტური სინამდვილე გაცილებით ნაკლებ იქნებოდა ჩამოყალიბებული, ვიდრე ახლაა, წერს ის.

ისევ შტერნის კლასიკურ გამოთქმას რომ მივმართოთ, ამეტყველების მომენტისათვის ბავშვი ახდენს აღმოჩენას იმით, რომ ის წვდება სიტყვის სიმბოლურ მნიშვნელობას. სწორედ ამის წვდომას აქვს უდიდესი ღირებულება ბავშვის ფსიქიკური განვითარების შემდგომი ბედისათვის. ამ დროიდან იწყებს ბავშვი მეტყველებას და ობიექტური სინამდვილის მოვლენების ობიექივაციის გზით ერთი მხრივ, წარმატებით ანხორციელებს სინამდვილის შემეცნებას და მეორე მხრივ, სწრაფად იფართოებს გონებრივ ჰორიზონტს, იძენს ცოდნა-გამოცდილებას. ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში, განსაკუთრებით აზროვნების განვითარებაში, რაც ამის შემდეგ ხორციელდება, მეტყველების მნიშვნელობა ძალიან დიდია.

მართალია, ამ პერიოდის უდიდესი მინაღწევარია ბავშვის სი-

ტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის წვდომა, მაგრამ მეტყველების განვითარებაში სხვა საინტერესო ძვრებიც ხდება. პირველ რიგში, აღსანიშნავია ბავშვის სიტყვათა მარაგის სწრაფი ზრდა. უკვე ვიცით, რომ ბავშვს დიდი მისწრაფება უჩნდება გაიგოს ყოველი ახალი საგნის სახელი და განუწყვეტლივ კითხულობს მათ შესახებ. დიდებიც, როგორც წესი, პასუხობენ ბავშვის კითხვებზე. ბავშვი იმახსოვრებს საგანთა სახელებს. ლექსიკური მარაგის ზრდა იმდენად დიდია და ისე სწრაფად მიმდინარეობს, რომ ენის ადგმიდან წლინახევრის შემდეგ ის ათასზე მეტ სიტყვას ფლობს. ეს კი ათასზე მეტი საგნის წარმოდგენაა და ყოველ მათგანში გარკვეული შინაარსია ჩადებული.

სრულიად გასაგები მიზეზის გამო, ამ ასაკის ბავშვის სიტყვები მისი ინტერესებით შემოისაზღვრება, უპირატესად მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის საჭირო საგნებს ეხება და ამდენად მთლიანად „პედოცენტრულია“ (შტერნი). ასეთებია: მშობლები, მომვლელები, საჭმელი, სათამაშოები. ამათ გარდა, ბავშვი იძენს ისეთ საგანთა სახელებს, რომლებიც ადვილად იზიდავენ მის პასიურ ყურადღებას, როგორიცაა: მოძრავი, ხმაურიანი, ბრჭყვიალა საგნები. ბავშვი ზმნებსაც იძენს. ისინიც ისეთი მოქმედებების აღმნიშვნელია, რომლებიც ბავშვის მომსახურებასა და უკვე სახელდებული საგნებისკენაა მიმართული. ენის აღგმიდან გარკვეული დროის განმავლობაში ბავშვის სიტყვები მთლიანად არსებითი სახელებისაგან შედგება. 1.3 წლის ბავშვთან 100%-ით არსებითი სახელები გვხვდება. მეორე წლის ბოლოდან ზმნებიც ჩნდება. 1.8 წლის ბავშვის სიტყვებიდან 78% არსებითი სახელია, ხოლო 22% ზმნა. მეორე წლიდან მეტყველების სხვა ნაწილებიც ჩნდებიან. რომლებიც საგანთა თვისებებსა და მიმართებებს აღნიშნავენ. ამ დროისათვის ბავშვი ფლობს 53% არსებით სახელს, 23% ზმნას და 24% სხვა კატეგორიის სიტყვებს.

ამ პერიოდში მეტყველების განვითარების კიდევ ერთი მინაღწევარია სიტყვათა გაერთიანება წინადადებაში. ერთსიტყვიანი წინადადების გვერდით ჩნდება მრავალსიტყვიანი წინადადებაც. შემდეგში თანდათანობით ერთსიტყვიანი წინადადებები საერთოდ განიდევნება ბავშვის მეტყველებიდან.

მეტყველების განვითარების მესამე პერიოდი. ბავშვი უკვე წინა პერიოდში გადადის მრავალსიტყვიანი წინადადებებ-

ის გამოყენებაზე. მაგრამ წინადადებაში სიტყვები ფორმა შეუცვლელად ერთიმეორის გვერდით ლაგდებიან (ამორფული სიტყვები). მესამე პერიოდში ბავშვის მეტყველებაში აღმოცენებული სიახლე იმაშია, რომ წინადადებაში გაერთიანებული სიტყვები ფორმას იცვლიან. ბავშვის ლექსიკური მარაგი ამ პერიოდშიც ინტენსიურად იზრდება, მაგრამ ამას მეტყველებაში ახალი თვისობრივი ცვლილებები არ შეაქვს. მესამე პერიოდის ძირითადი სიახლე სიტყვების ფლექსიური ცვლა და სინტაქსური კავშირების გამოყენებაა. ახლა ბავშვი სიტყვებს წინადადებაში უცვლელი სახით კი არ უყრის თავს, არამედ იწყებს მათ ბრუნვას, უღლებას და სხვა ფლექსიურ ფორმათა გამოყენებას. ამას ადგილი აქვს სიტყვათა ყველა კლასის მიმართ, თანაც ერთდროულად, რაც შტერნის თქმით, საერთო ფსიქოლოგიური საფუძვლის არსებობითაა გაპირობებული.

საგრძნობია მეტყველების სინტაქსური მხარის განვითარებაც. ბავშვი წინადადებებში სამ, ოთხ და მეტ სიტყვასაც აერთიანებს. თუ ამ პერიოდის დასაწყისში სიტყვათა დაკავშირება არ არის სრულყოფილი, სიტყვები უცვლელად ეწყობიან ერთმანეთის გვერდით, შემდგომში მდგომარეობა იცვლება და ბავშვი საკმაოდ სრულყოფილ წინადადებას აგებს. არსებითი სახელების ბრუნებით, ზმნების უღვლილებითა და ზოგიერთი შემაკავშირებელი ნაწილაკის ხმარებით წინადადება მთლიანად სტრუქტურულ სახეს ღებულობს.

ამ ეტაპზე ხდება წინადადებების ფორმების გამოდიფერენცირება. ჯერ ჩნდება თხრობითი წინადადება, შემდეგ კითხვითიც. კითხვა ეხება როგორც საგანს — „რა არის ეს?“ ისე ადგილსაც — „სადაა?“

თითქოსდა ბავშვის მეტყველების განვითარება მშვიდად, ნორმალურად მიმდინარეობს და რაიმე პრობლემა აქ არ უნდა იდგეს. მაგრამ პრობლემა მაინც წამოიჭრა. საქმე ეხება ბავშვის მეტყველების გრამატიზაციის ფაქტორს. საქმე ისაა, რომ იმის შემდეგ, რაც ბავშვი საგანსა და სახელს შორის არსებულ მიმართებას ხვდება, იგი მეტყველებას იწყებს და ერთსიტყვიანიდან თანდათანობით მრავალსიტყვიან წინადადებაზე გადადის. თანაც წინადადებაში სიტყვები უცვლელად ლაგდებიან. ბავშვი ამითაც ახერხებს დიდებთან ურთიერთობას, აგებინებს მათ თავის საჭიროებას და გებულობს მისდამი მიმართულ ნათქვამს. მაგრამ მალე ის წინადადებაში სიტყვათა შეხამებას იწყებს გრამატიკული ფორმების გამოყენებით: აბრუნებს, აულლებს სიტყვებს, იწყებს კავ-

შირების ხმარებას და ა.შ. პრობლემა სწორედ აქ დგება. კერძოდ, რა აიძულებს ბავშვს გამოიყენოს გრამატიკული ფორმები. ბავშვმა ხომ არაფერი იცის მათი არსებობის შესახებ. ამორფული სიტყვების გამოყენებითაც დიდებს აგებინებს და მაინც სიტყვის ფორმალურ-გრამატიკული ფორმების გამოყენებაზე გადადის. როგორ ხდება ეს? რა ფსიქოლოგიური საფუძველი გააჩნია ამას? ეს პრობლემა თავიდანვე წამოიჭრა ბავშვის ფსიქოლოგიის მკვლევართა წინაშე.

ამ პრობლემის გადაჭრის სამი საყურადღებო ცდაა ცნობილი. ვ. შტერნის მიხედვით, ბავშვის მეტყველების გრამატიზაცია „ენის გასაჭირითაა“ გამოწვეული. ის თავისებური იძულებითი აქტია, რომელიც მისდაუნებურად უბიძგებს ბავშვს გამოიყენოს სიტყვების შეცვლა წინადადებაში. საქმე ისაა, რომ მალე ამეტყველებიდან, ბავშვის განცდათა ოდენობა, მათი გამოხატვის მოთხოვნილება სწრაფად იზრდება მაშინ, როცა გამოხატვისათვის საჭირო სიტყვათა რაოდენობა მკვეთრად ჩამორჩება მას. სიტყვათა მარაგის დაგროვებაში ბავშვი შეზღუდულია იმით, რომ მათ დიდების მიბაძვით იძენს. მართალია, განცდათა მასაც იზრდება და სიტყვათა მარაგიც მატულობს, მაგრამ პირველი მკვეთრად სჭარბობს მეორეს. ამიტომ ბავშვს არ ჰყოფნის სიტყვები ყველა მისი განცდის გადმოსაცემად. აქედან ჩნდება „ენის გასაჭირი“. ეს ის ძირითადი ფაქტორია, რომელიც ბავშვს იმ ამოცანის წინაშე აყენებს, რომ სპონტანურად შექმნას თავისი ღარიბი სიტყვათა მარაგიდან სიტყვების ახალი ფორმები. ამ გზით ბავშვი იძენს ახალ „სამეტყველო სიმდიდრეს“, რომელიც მისი განცდების უფრო სრულყოფილად გამოხატვის შესაძლებლობას იძლევა. ამ ასაკის ბავშვის მიერ თავის განცდათა გამოხატვის საშუალებები მართლაც უაღრესად შეზღუდულია. არსებითი და ზედსართავი სახელები გამოიყენებიან სახელობით ბრუნვაში. ნ. ჭრელაშვილი ამ ფაქტს ასე აღწერს. „ბავშვის მეტყველებაში არსებითი და ზედსართავი სახელები მოცემულია მხოლოდ სახელობით ბრუნვაში, და შეიძლება რამდენიმე არსებითი სახელი ნათესაობით ან მიცემით ბრუნვაში, მაგალითად: „დედასი“, „პალტოს“. ზმნები მეორე და მესამე პირი: „ცაცი“ — ჩაიცვი, „გინდა“, „გატეხა“ და სხვა. ნაცვალსახელები — მეორე პირისა „შენ“ (ისიც თავის თავის მიმართ) და ერთი-ორი ჩვენებითი: „ის“, „ესა“. გარდა ამისა, ადგილი აქვს რამდენიმე ზმნიზედას, მაგალითად, „იქა“, „აქ“ და ა.შ. გამოყენებას. ამავე დროს, ამ ასაკის ბავშვს არა მხოლოდ აწმყოს შთაბეჭდილებები აქვს, არამედ წარსუ-

ლის შთაბეჭდილებების მოზღვავებაც კი ხდება. აქედან ზრდადასრულებულ ადამიანს მართლაც შეიძლება დარჩეს შთაბეჭდილება ბავშვთან ენის გასაჭირის გაჩენის შესაძლებლობისა, ან უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, — იმისა, რომ ბავშვს არ უნდა ჰყოფნიდეს ვერბალური საშუალებები თავისი განცდების გარეგამოსახატავად". (27, 284). საქმის ასეთი ფაქტიური ვითარება უდევს საფუძვლად შტერნის შეხედულებას იმაზე, თუ რა აიძულებს ბავშვს დაიწყოს წინადადებაში სიტყვების შეცვლა.

შტერნი ცდილობს პასუხი გასცეს კითხვასაც, თუ როგორ მიმდინარეობს „ახალი სიმდიდრის" შეძენა. ის თვლის, რომ ბავშვის მიერ სიტყვათა სპონტანური გადამუშავება გაუცნობიერებლად მიმდინარეობს. „ენის გასაჭირის" თუ მისი დაძლევის გზების შესახებ მან არაფერი იცის.

ბავშვის მეტყველებაში სიტყვათა ფორმალურ-გრამატიკული ცვლილებების აღმოცენებას სხვანაირად ხსნის ბიულერი. მისი აზრით, ამ ცვლილებების მიგნება ბავშვის ინტელექტუალური აქტივობის შედეგია და თავისი მნიშვნელობით შეიძლება გავუტოლოთ იმ აღმოჩენას, რომელსაც ბავშვი საგანსა და სიტყვას შორის მიმართების წვდომით აკეთებს. „ჩვენ ისევ ვდგევართ უდიდესსა და უმნიშვნელოვანეს აღმოჩენასთან ბავშვის მეტყველების განვითარების ისტორიაში, ისევე, როგორც იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი სწვდა იმას, რომ ყოველ საგანს სახელი აქვს,აქაც იგი იაზრებს ყველა ფლექსიური ენების ძირითად პრინციპს, რომელიც მდგომარეობს იმაში, რომ სიტყვათა შორის არსებული მიმართებების გამოსახვა შეიძლება ბგერითი ცვლილებების საშუალებით. იგი იწყებს ამის გაგებას მაშინ, როცა უკვე თვითონაა მისული ასეთი გამოსახვის მოთხოვნილებამდე, და, ასე ვთქვათ, მექანიკურად უკვე დგას ცალი ფეხით, ფორმათა წარმოქმნაში" (34, 104).

თავისი შეხედულების დასამტკიცებლად ბიულერს კიდევ ასეთი არგუმენტი მოაქვს. სიტყვათა გრამატიკულ ცვლილებებზე გადასვლა რომ ინტელექტუალური მოქმედების შედეგია მტკიცდება იმითაც, რომ ბავშვი ერთდროულად იწყებს მეტყველებაში ბრუნების, უღლილებისა და შედარების ძირითადი ფორმების გამოყენებას. ეს იმაზე მიუთითებს, რომ აქ ხორციელდება აზროვნებისათვის დამახასიათებელი ტრანსპოზიცია-მიგნებული კანონზომიერების გადატანა ყველა მსგავს მოვლენებზე. აღმოჩენილი პრინციპი მეტყველების ყველა კომპონენტზე გადაიტანება.

ამიტომაცაა, რომ სიტყვათა სხვადასხვა სახის ფლექსიური შეცვლა ერთდროულად იწყება.

ბავშვის მიერ სიტყვათა ფლექსიური შეცვლის გამოყენების ახსნაში ნ. ჭრელაშვილი არ ეთანხმება შტერნსა და ბიულერს. მისი აზრით, სიტყვათა ცვლილების გამოყენება ხდება ბავშვის განწყობის შესატყვისად, იმდაგვარად როგორც სიტუაციის მოვლენები იქნენ მის მიერ ასახულნი. მაგალითად, დიდები მიმართავენ ბავშვს „დაჯექი", „დექი". ბავშვი თავად იმეორებს მიმართვის ამ ფორმას. ისიც ამბობს „დაჯექი". „შეჭამე", მაგრამ არა სხვისათვის, არამედ თავისთავის მიმართ: „მე შეჭამე", „მე დაჯექი". დიდების პოზიციიდან ეს გრამატიკული წესების დარღვევაა, რადგან ზმნის პეორე პირი პირველის ნაცვლად ახმარება. მაგრამ ბავშვი ინტელექტუალურად კი არა, არამედ განწყობისეულად ასახავს იმ მიმართებას, რასაც ობიექტურად აქვს ადგილი დიდსა და მას შორის. ამიტომ „წადი", „დაჯექი" რეალურად არასოდეს არ იწვევს სხვის წასვლას, სხვის დაჯდომას. ამიტომ ბავშვი არასოდეს არ [illegible] ენებს მათ სხვის მიმართ. ნ. ჭრელაშილი თვლის, რომ ბავშვზე შთაბეჭდილებას ახდენს და მისი ფსიქიკისათვის არ იკარგება მხოლოდ ის სრულიად გარკვეული მიმართებები, რომლებიც რეალურად მყარდებიან მასა და გარემოს შორის. ეს მიმართებები კი მყარდებიან ერთი და იმავე სიტყვის სხვადასხვა ფორმით, მასზე სოციალური ზემოქმედების პროცესში. ნ, ჭრელაშვილი თავის შეხედულებას ასეთი ფორმით ამყარებს. „ამგვარად, აუცილებელი არ არის მოვახდინოთ ბავშვის ფსიქიკური აქტივობის ინტელექტუალიზაცია მისი მეტყველების გრამატიზაციის ასახსნელად. ამ ასაკში **სიტყვის გრამატიკული შეცვლის აღმოცენება** შეიძლება გაგებულ იქნას, როგორც შედეგი იმ **კანონზომიერი დამოკიდებულების განწყობისეული ასახვისა, რომელსაც ადგილი აქვს ბავშვის მიმართ გამოყენებულ ფორმათა ცვალებადობას და გარემოსთან ბავშვის მიმართებების ცვალებადობას შორის.** მაშასადამე, ერთისა და იმავე სიტყვის სხვადასხვა ფორმების წარმოშობის პროცესი ბავშვის მეტყველებაში უნდა გავიგოთ, როგორც განწყობის რეალიზაციის შედეგი, რომლის (ე.ი. განწყობის) მიერ ამ ეტაპზე შეიძლება ასახული იყოს მოვლენათა მიმდინარეობის მხოლოდ ერთი კანონზომიერება. ბავშვის მთლიანი ფსიქიკური განვითარების დონე იმგვარია, რომ მის გარემოში სიტყვათა ფორმების შეცვლის ფაქტმა არ შეიძლება ზემოქმედება არ

მოახდინოს მის ფსიქიკაზე, რამდენადაც ამ ფაქტთან ერთად იცვლება დამოკიდებულება **მასსა და მის გარემოს** შორის, რაც არ შეიძლება სულ ერთი იყოს ბავშვისათვის, არა მარტო სიცოცხლის თვალსაზრისით, არამედ უკვე შეიძლება ითქვას, ფსიქოლოგიურადაც". (27, 288-289).

ამგვარად, ნ. ჭრელაშვილი სიტყვათა ფორმალურ-გრამატიკული შეცვლის საფუძველს ხედავს ბავშვსა და სინამდვილეს შორის რეალურად არსებული მიმართებების განწყობისეულ ასახვაში, რითაც ის უარყოფს როგორც შტერნის „ენის გასაჭირს" ისე ბიულერის ამ ცვლილებათა ინტელექტუალური წვდომის ფაქტს.

მეტყველების განვითარების მეოთხე პერიოდი. (3-6 წ.). ამ პერიოდის მნიშვნელოვანი ახალი წარმონაქმნია დამოკიდებული წინადადებების გაჩენა. ახლა ბავშვი წინადადებებს ერთმანეთს უქვემდებარებს, რითაც ცხადი ხდება, რომ ის არა მხოლოდ აზრთა ლოგიკური თანმიმდევრობის გადმოცემას ახერხებს, არამედ შეუძლია გამოყოს ერთმანეთისაგან მთავარი და მასზე დამოკიდებული აზრები. ამ პერიოდის დასაწყისში (3 წლიანებთან) მეტყველების ის სპეციფიკური ნაწილები, რომლებიც დამოკიდებულ წინადადებას მთავართან აკავშირებენ (რომ, თუ, რომელი, რადგან და სხვა) ჯერ კიდევ ყოველთვის არ გვხვდება. მაგრამ ბავშვის ნათქვამში აშკარად შეიმჩნევა მთავარი და დამოკიდებული წინადადება. მეტყველების განვითარების მეოთხე ხანა დამოკიდებულ წინადადებათა ხმარებით იწყება და მისი საკმაოდ სრულყოფილი დაუფლებით მთავრდება. დაახლოებით ხუთი წლისათვის ბავშვი საკმაოდ კარგად იყენებს წინადადების ერთიანეთან დამაკავშირებელ გრამატიკულ ნაწილაკებს. ამ დროისათვის ბავშვი მეტყველებას პრაქტიკულად დაუფლებულია. იგი გამოცდილებაში არსებულ ცოდნას სწორად აყალიბებს წინადადების სახით და, ცხადია, სწორადვე ესმის ჩვენი ნათქვამი.

ცხადია, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ხუთი წლის ბავშვი მეტყველებას სრულყოფილადაა დაუფლებული. მეტყველების შემდგომი განვითარება, მისი დახვეწა მთელი ბავშვობის განმავლობაში გრძელდება, მაგრამ მეტყველების განვითარებაში ძირითადი ძვრები უკვე მომხდარია. ბავშვი ეუფლება ენას, როგორც ნიშანთა სისტემას, რომელიც მისი შემდგომი ფსიქიკური განვითარების ძლიერ იარაღად იქცევა. ეს სულ რაღაც

სამი წელი (2-5 წ.)არის მეტყველების განვითარების სენზიტივური პერიოდი. ხელსაყრელი პირობების არსებობისას ბავშვი სწრაფად, თავისუფლად, ძალდაუტანებლად ეუფლება ენას. ამიტომ ამ პერიოდში ბავშვის მეტყველების განვითარებისადმი სწორ პედაგოგიურ მიდგომას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს.

მეტყველების განვითარების მეოთხე პერიოდის კიდევ ერთი მონაპოვარია ბავშვის კითხვების ახალი მიმართულების გაჩენა. ბავშვის წინანდელი კითხვები: „რა არის?“, „რა ჰქვია?“ ახლა იცვლება სხვებით: „რატომ?“, „როდის?“ ბავშვი პირველად ახლა აქცევს ყურადღებას დროითი და საგანთა შორის არსებულ მიზეზობრივ კავშირებს. პირველ ხანებში (3 წ.) ეს კითხვები უპირატესად ბავშვის პირად პრაქტიკულ მოთხოვნილებებთან და ინტერესებთან არის დაკავშირებული, მაგალითად, როდის მისცემენ საჭმელს ან გაიყვანენ სასეირნოდ. მაგრამ შემდეგში თანდათანობით ასეთი კითხვები აღიძვრიან წმინდა ინტელექტუალური ინტერესითაც. ახლა ბავშვი ისეთი მოვლენების მიზეზის შესახებ კითხულობს, რომელსაც პრაქტიკულ მოთხოვნილებებთან პირდაპირი კავშირი არა აქვს.

ბავშვის მეტყველების განვითარების ადრეულ საფეხურზე დიდი ადგილი უკავია „სურვილისა“ და „აღწერის“ ენებს. სურვილის კი მომხატველი მეტყველება ყველაზე ადრეულია და ჯერ კიდევ მოსაზრებელ საფეხურზე იჩენს თავს. თუ გავაანალიზებთ ბავშვის მიერ წარმოთქმულ სიტყვებს ვნახავთ, რომ ისინი ახლობელი პირების, საკუთარი სურვილის, სასურველი ან აღქმული მოქმედების, საკუთარი მოთხოვნილებების გამომხატველნი არიან. ეს არცაა გასაკვირი. ბავშვზე ყველაზე მეტ ზეგავლენას ის საგნები და მოვლენები ახდენენ, რომლებიც უშუალოდ მასთან არიან დაკავშირებულნი, მისი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას ემსახურებიან.

ბავშვის მეტყველებით აქტივობაში სურვილის გამომხატველი სიტყვების ხვედრითი წილი დიდია ამეტყველების შემდეგაც. თუმცა ამ დროს უკვე ბავშვის „სურვილის ენა“ რომელობითად განსხვავდება წინა საფეხურისაგან. ახლა ბავშვს უკვე შეგნებული აქვს ენის სიმბოლური მნიშვნელობა და მის მიერ სურვილის გამომხატველი სიტყვების ხმარება მეტწილად გამოწვეულია იმით, რომ თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად ის იძულებულია სხვებს მიმართოს. მისი ცნობიერი სინამდვილე ხომ მის მოთხოვნილებებთან უშუალოდ

დაკავშირებული საგნებითაა შემოფარგლული. „ენა სწორედ აქ უწევს მას სამსახურს. მე ვფიქრობ, ასეთი ზოგადი დებულებაც კი შეიძლებოდა წამოგვეყენებინა რაც უფრო პატარაა და, მაშასადამე, რაც უფრო უძლურია ბავშვი, მით უფრო დიდი აქვს მას სურვილის გამომხატველი მეტყველების კოეფიციენტი“ (24, 204).

მეორე წლის პირველ ნახევარში ბავშვი თავისი სიტყვებით უკვე წარმოდგენათა ობიექტივაციას ახერხებს. ე.ი. მის მიერ გამოყენებული სიტყვები არა მხოლოდ აღქმის ხატებს აღნიშნავენ, არამედ წარმოდგენებსაც. კ. ბიულერს მისი ბავშვის მიერ წარმოდგენის დასახელების შემთხვევა 1,3 წლიდან აქვს დადასტურებული. სულ მალე ბავშვის ცნობიერებაში მიზეზ-შედეგობრივი მიმართებების ასახვა იწყება და სათანადო არეკვლას ბავშვის მეტყველებაში პოულობს. მაგალითად, ბავშვმა თუ დედის ტირილი დაინახა, თვლის, რომ ეს ტკივილის შედეგია და შესატყვისად ეფერება მას.

ჩვენ ვიცით, რომ მეორე წლის პირველი ნახევრიდან ბავშვს ასოციაციური მეხსიერებაც უდასტურდება. ახლა ბავშვის სასიამოვნო ან უსიამოვნო ობიექტმა მასთან დაკავშირებული საგნები შეიძლება გაახსენოს, რაც სათანადო რეაქციას იწვევს მასში. მაგალითად, ბავშვი ტირილს იწყებს, როცა ხედავს, რომ დედა ახალ ტანსაცმელს იცმევს (ახალი ტანისამოსის ჩაცმა — დედის სახლიდან გასვლა). ეს ემოციური მდგომარეობა სათანადო სიტყვიერ გამოხატულებას პოულობს. „ამგვარად, სიტყვა მეორე წლის განმავლობაში არაჩვეულებრივ დიდ როლს ასრულებს. ის, რაც ბავშვში განცდის სახით ხდება, სიტყვის საშუალებით თანდათანობით მისი ყურადღების საგნად, მაშასადამე, ცნობიერების უწყვეტი მიმდინარეობიდან ამოკვეთილი და განმტკიცებულ ობიექტად იქცევა; ობიექტური სინამდვილე — როგორც საგნობრივი, ისე წარმოდგენითი, განცდითი და ლოგიკურ-ფორმალური — ბავშვის ცნობიერებისათვის უკვე მეორე წლის განმავლობაში ისახება. რამდენადაც ეს ენის საშუალებით სწარმოებს, — ხოლო ენა იმ სოციალური გარემოს დონისა და შინაარსის ანარეკლს წარმოადგენს, რომელშიც ბავშვი იზრდება, — ცხადი ხდება, რომ ბავშვის ცნობიერი სინამდვილის მოცულობა და ხასიათი სოციალური გარემოს ზეგავლენით განისაზღვრება“. (24, 202-203).

13.3. მეტყველების სენზიტივური პერიოდი

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს სენზიტივური პერიოდების მნიშვნელობა ბავშვის ფსიქიკურ ფუნქციათა განვითარებისათვის. პირველად ლ. ვიგოტსკიმ გაუსვა ამ გარემოებას ხაზი. ვიგოტსკი, ახასიათებს რა სენზიტივური პერიოდის მნიშვნელობას, წერს, „ამ პერიოდში გარკვეული ზემოქმედებები საგრძნობ ზეგავლენას ახდენენ განვითარების მთელ მსვლელობაზე, იწვევენ რა მასში ამა თუ იმ სახის ღრმა ცვლილებებს. იგივე პირობები სხვა პერიოდებში შეიძლება იყვნენ ნეიტრალურნი ანდა, პირიქით, უარყოფითი გავლენა მოახდინონ მსვლელობაზე“ (39, 252).

ა. ლეონტიევი ასე ახასიათებს მეტყველების განვითარებისათვის სენზიტივური პერიოდის მნიშვნელობას, „ზოგიერთი ფუნქციური ორგანოებისათვის შეიძლება საკმაოდ ზუსტად მივუთითოთ ე.წ. სენზიტივური პერიოდები, როცა მათი ფორმირება მიმდინარეობს ყველაზე სწრაფად და ეფექტურად. ცნობილია, მაგალითად, რომ სამეტყველო სმენა, არტიკულაცია და საერთოდ მეტყველება ადრეულ ბავშვობაში ყალიბდება ისეთი არაჩვეულებრივი სიადვილით, რომ სპონტანური განვითარების შთაბეჭდილებასაც კი ახდენს. მეორე მხრივ, თუ რაიმე განსაკუთრებული პირობების გამო მეტყველების ფორმირება რამდენიმე წლით ჩერდება, მაშინ მისი განვითარება უაღრესად ძნელდება“. იმის კარგ მაგალითს თუ რამდენად ძნელად ხორციელდება დაგვიანებით დაწყებული მეტყველების განვითარება, წარმოადგენს იმ ბავშვებზე დაკვირვება, რომლებიც სულ მცირე ასაკიდან ნადირთა შორის გაიზარდნენ და მერე დაუბრუნდნენ საზოგადოებას. ასეთი ბავშვები დიდ სიძნელეებს აწყდებიან მეტყველების დაუფლებაში და სრულყოფილად ვერც ახერხებენ ამას.

13.4. ეგოცენტრული მეტყველება

ბავშვის მეტყველებით აქტივობაში მეორე ადგილი აღქმის აღწერას ეკუთვნის. სურვილის ენისაგან ის იმით განსხვავდება, რომ ბავშვის მიერ წარმოთქმული სიტყვები უშუალოდ მის მოთხოვნილებებთან, ახლობლებთან არ არიან დაკავშირებულნი. როცა ბავშვი თამაშობს, ის საგნები, რომლებითაც თამაშობს, მისი ცალკეული მოქმედებები მეტყველების ობიექტად იქცევიან. ბავშვი აღწერს ყველაფერს, რასაც ამ დროს

ხედავს ან აკეთებს. ამდენად აღწერის ენა წმინდა ობიექტურ ვითარებას ასახავს. უპირისპირებს რა ერთმანეთს ორივე სახის ენას დ. უზნაძე წერს, „მაშასადამე, „სურვილის ენის“ და „აღწერის“ შემთხვევებს შორის არსებითად სრული წინააღმდეგობა უნდა დავადასტუროთ: ერთის შინაარსი სუბიექტურია, მეორესი — ობიექტური. საინტერესოა, რომ წინააღმდეგობა უნდა დავადასტუროთ: ერთის შინაარსი სუბიექტურია, მეორე — ობიექტური. საინტერესოა, რომ წინააღმდეგობა მარტო ამით არ ამოიწურება. „სურვილის ენა“, როგორც ვიცით, უმთავრესად სოციალური კონტაქტის ამოცანებს ემსახურება: ბავშვი დიდის დახმარებას ეძებს და ამიტომაა, რომ მას სიტყვიერი მოთხოვნით მიმართავს. სულ სხვა ხასიათისა ჩანს „აღწერის ენა“. დამახასიათებელია, რომ ბავშვი ისეთ შემთხვევაშიც კი მიმართავს მას, როდესაც იგი სრულებით მარტოა“. (24,205).

საქმე ისაა, რომ ბავშვის ახლოს სხვებიც რომ იყვნენ, მისი ნათქვამი მეტწილად მათთვის არაა განკუთვნილი. ბავშვი თამაშობს და ხმამაღლა. ლაპარაკობს, მაგრამ მას სულ არ აინტერესებს და, ცხადია, არც ყურადღებას აქცევს იმას, უსმენენ თუ არა უფროსები. მისი ნათქვამი მათთვის არაა განკუთვნილი. „აღწერის ენის“ ადრესატები ბავშვები არიან. ამ დროს წარმოთქმული სიტყვები, ამ თვალსაზრისით, უმისამართონი არიან. ამ ფაქტს განსაკუთრებული ყურადღება ჟ. პიაჟემ მიაქცია და მას „ეგოცენტრული“ მეტყველება უწოდა. იგი 7 წლამდე გრძელდება და ბავშვის მეტყველების მეტად დამახასიათებელ ფორმას წარმოადგენს. აღწერით მეტყველებაში ძირითადად „ეგოცენტრული“ გამოთქმები გვხვდება. „ამრიგად, „სურვილის ენასა“ და „აღწერის“ მეტყველებას შორის ამ მხრივაც არის განსხვავება: მაშინ, როდესაც იქ მთავარი განზრახვა სოციალური კონტაქტის დამყარებაში მდგომარეობს, აქ უფრო ხშირად ეგოცენტრულ მეტყველებასთან გვაქვს საქმე, მაშასადამე, მეტყველების ისეთ ფორმასთან, რომელიც თვითონ მეტყველების გარეშე სხვას არავის არ გულისხმობს“. (24, 206).

მეტყველების ძირითადი ფუნქცია ადამიანთა შორის ურთიერთობაა და ამიტომაც დგება პრობლემა, — რა დანიშნულება აქვს ეგოცენტრულ მეტყველებას? სურვილის ენის ფუნქცია გასაგებია, ბავშვს დიდის დახმარება სჭირდება და ამიტომ იძულებულია მათთან კონტაქტი დაამყაროს, მაგრამ რაში სჭირდება მას ისეთი მეტყველება, რომელიც

არავისადმი არ არის მიმართული? ცხადია, ამ გარემოებას ახსნა სჭირდება. ამ ფენომენის ახსნის ყველაზე საყურადღებო ცდები ეკუთვნის ჟ. პიაჟეს, ლ. ვიგოტსკის და დ. უზნაძეს.

სანამ ეგოცენტრული მეტყველების ბუნების ახსნის ცდებზე გადავიდოდეთ, ვნახოთ თუ როგორია ეგოცენტრული მეტყველების წილი ბავშვის საერთო მეტყველებაში და როგორ იცვლება ის ასაკობრივად. ეგოცენტრული მეტყველება ორ და სამ წელს შუა აღმოცენდება და ბავშვის საერთო მეტყველებაში მისი ხვედრითი წილი ჯერ სწრაფად იზრდება და პიკს აღწევს ოთხწლიანებთან. მერე თანდათანობით მცირდება და მინიმუმამდე დადის 7 წლის ასაკში. 8 წლის შემდეგ კი საერთოდ ქრება.

ეგოცენტრული მეტყველების ახსნის პირველი ცდა პიაჟეს ეკუთვნის. მას დიდი დამსახურება მიუძღვის ეგოცენტრული მეტყველების გულდასმით აღწერის, ხვედრითი წილის განსაზღვრის და შემდგომი ბედის გათვალისწინების საქმეში. პიაჟე ეგოცენტრულ მეტყველებას ხსნის ბავშვის ეგოცენტრული ბუნებით. ბავშვის ეგოცენტრულობა განაპირობებს მისი აზროვნების ეგოცენტრულობას. ამ უკანასკნელთან მჭიდროდაა დაკავშირებული მეტყველების ეგოცენტრულობაც. პიაჟე სკოლამდელი ასაკის ბავშვის მეტყველებიდან ორ სახეს გამოყოფს: სოციალიზებულ და ეგოცენტრულ მეტყველებას. პირველის ფუნქცია სავსებით გასაგებია. ის ბავშვის სხვებთან კონტაქტის საშუალებად გამოდის და საერთო მეტყველების ყველა ნიშანი გააჩნია.

რაც შეეხება ეგოცენტრულ მეტყველებას, მას ის ფუნქცია არ გააჩნია, რაც სოციალიზებულისთვისაა დამახასიათებელი. ბავშვს არ აინტერესებს უსმენენ თუ არა და არც პასუხს მოელის. მას არავითარი სურვილი არა აქვს სხვაზე ზემოქმედებისა. ეს არის მონოლოგი, რომელიც დრამის მონოლოგს მოგვაგონებს. „ბავშვი ლაპარაკობს თავისთვის ისე თითქოსდა ხმამაღლა ფიქრობდეს“ (ვიგოტსკი). ეგოცენტრული მეტყველება არ ასრულებს კომუნიკატურ ფუნქციას. ის მხოლოდ თან ერთვის ბავშვის ქცევას, როგორც აკომპანიმენტი ახლავს თან ძირითად მელოდიას. ის არაფერს არ ცვლის ბავშვის ქცევაში, როგორც აკომპანიმენტი არ ცვლის არაფერს მელოდიაში, რომელსაც თან ახლავს. ამიტომ მართალია ვიგოტსკი, როცა წერს, რომ პიაჟესთან ეგოცენტრულობა არის „ბავშვის აქტივობის გვერდითი პროდუქტი, როგორც მისი აზროვნების ეგოცენტრულობის ბუნების გამოვლენა“ (39, 46). პიაჟე

თვლის, რომ ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა თამაშია და მასში ჩართულ აზროვნებას მირაჟული წარმოსახვა ახასიათებს და სწორედ მისი გამოვლინებაა ეგოცენტრული მეტყველება. ამგვარად, შეიძლება გაკეთდეს დასკვნა, რომ ბავშვის ქცევაში ეგოცენტრული მეტყველება არ ასრულებს რაიმე სახის ობიექტურად სასარგებლო, საჭირო ფუნქციას. ის სრულებითაც რომ არ ყოფილიყო ბავშვი ამით არაფერს დაკარგავდა.

მეორე მნიშვნელოვანი პუნქტი პიაჟეს შეხედულებაში ეხება ეგოცენტრული მეტყველების ბედს. რა ემართება მას? თუ გავითვალისწინებთ მის ფუნქციას, უნდა ვიფიქროთ, რომ მას ხანგრძლივი სიცოცხლე არ უწერია. ბავშვის განვითარების, მისი სოციალიზაციის წინსვლასთან ერთად, ეგოცენტრული მეტყველება, რომელიც არც არაფერში ეხმარება და არც სჭირდება მას, უნდა ქრებოდეს, მან მთლიანად უნდა დაუთმოს ადგილი სოციალიზებულ მეტყველებას. საქმის ფაქტიური ვითარება გვიჩვენებს, რომ ეს მართლაც ასე ხდება. პიაჟეს მონაცემებით, 7-8 წლისათვის ეგოცენტრული მეტყველების კოეფიციენტი ნულს უახლოვდება. ის უბრალოდ იკვეცება და კვდება.

ლ. ვიგოტსკი თვლის, რომ პიაჟე არ არის მართალი იმაში, რომ ეგოცენტრულ მეტყველებას ჩამოართვა ყოველგვარი ფუნქცია ბავშვის ქცევაში. მისი აზრით, ასეთ მეტყველებას აქვს ბავშვის საქმიანობაში გარკვეული სახით ორიენტირების ფუნქცია. როცა ჩაატარეს პიაჟეს ცდების ანალოგიური ექსპერიმენტები, სადაც ბავშვს გარკვეულ სიძნელეებს უქმნიდნენ დაწყებული თამაშის ბოლომდე მიყვანის საქმეში (ხატვის დროს ბავშვი ვერ პოულობდა საჭირო ფანქარს), მაშინ თითქმის ორჯერ იზრდებოდა ეგოცენტრული მეტყველების კოეფიციენტი. ამგვარად, ასკვნის ვიგოტსკი, როცა საქმიანობის დროს ბავშვი სიძნელეებს აწყდება, დაბრკოლება იჩენს თავს, მაშინ ეგოცენტრული მეტყველებაც ძლიერდება. მაშასადამე, ის როგორღაც მონაწილეობს ბავშვის მოქმედების გაცნობიერებაში, ხელს უწყობს მას სიძნელის დაძლევაში.

ასევე აკრიტიკებს ლ. ვიგოტსკი პიაჟეს მტკიცებას თითქოს ეგოცენტრული მეტყველება გარკვეული ასაკის შემდეგ უბრალოდ კვდებოდეს. მისი აზრით, ეგოცენტრული მეტყველება უსახელოდ კი არ კვდება, არამედ იქცევა შინაგან მეტყველებად. ეგოცენტრული მეტყველების დროს ბავშვი ხმამაღლა ფიქრობს. მას ჯერ შინაგანი მეტყველება არ გააჩნია და ამიტომ ფიქრი მხოლოდ ხმამაღლა შეუძლია. 7-8 წლის შემდეგ ეგოცენტრული

მეტყველება შინაგან მეტყველებად გადაიქცევა, ხოლო ხმამაღლა მეტყველებას მხოლოდ სოციალური ფუნქცია შერჩება. ამგვარად, ადგილი აქვს ეგოცენტრული მეტყველების ინტერიორიზაციას, გაშინაგნებას. ამის შემდეგ შინაგანი მეტყველება ასრულებს აზროვნების შინაგანი პლანის ფუნქციას ისე როგორც ეს დიდებთან ხდება. სამართლიანობა მოითხოვს აღინიშნოს, რომ ვიგოტსკი მის მოსაზრებას ეგოცენტრული მეტყველების შინაგან მეტყველებად გადაქცევის შესახებ,ჰიპოთეზს უწოდებს. ამ ჰიპოთეზის დამტკიცება არც ისე ადვილია, მაგრამ მის ჭეშმარიტებაში მას ეჭვი არ ეპარება.

დ. უზნაძე არ ეთანხმება პიაჟეს ეგოცენტრული ბუნების გაგებაში მისი აზრით, საკვლევით სწორიც რომ იყოს ბავშვის ეგოცენტრულობის ის დახასიათება, რასაც პიაჟე იძლევა, აქედან მაინც ვერ გავიგებდით თუ რაში მდგომარეობს ასეთი მეტყველების ფუნქცია. თუ მართლა აუტისტური ბუნებისაა ამ ასაკის ბავშვის აზროვნება, როგორც ამას პიაჟე ამტკიცებს, მაშინ ბავშვი ცოტას უნდა ლაპარაკობდეს. სინამდვილეში პირიქით ხდება, ის ბევრს ლაპარაკობს.

უზნაძე ეგოცენტრული მეტყველების ფაქტს ასე ხსნის. მეტყველება აღქმული შინაარსების ობიექტივაციის საშუალებაა. ბავშვი ობიექტური სინამდვილის მოვლენებს მეტყველების საშუალებით აცნობიერებს და მისი გამოცდილების გაფართოებაც მეტყველებაზე დაყრდნობით ხდება. ამიტომ „მით უფრო აქტუალური უნდა იყოს ბავშვისათვის ენის ეს ფუნქცია, მით უფრო ხშირად უნდა მიმართავდეს იგი ამას, რაც უფრო პატარაა იგი და რაც უფრო შორს დგას ობიექტური სამყაროს ძირითად ელემენტთა პროცესის დამთავრებასთან“ (24, 209).

იმ სინამდვილის ობიექტივაცია, რომელიც ბავშვს გამოცდილებაში ეძლევა, სოციალიზებულ მეტყველებასაც შეუძლია. მაგრამ იმისათვის, რომ სინამდვილის მისთვის მისაწვდომი მოვლენების ობიექტივაცია მოახდინოს. ბავშვს ყოველთვის არ სჭირდება სოციალიზებული მეტყველება, რომელიც სხვებთან კონტაქტს გულისხმობს. ბავშვი ყველა სახის საქმიანობის, განსაკუთრებით თამაშის დროს, საგნების და მოქმედებების აღმნიშვნელი სიტყვების წარმოთქმით მათს ობიექტივაციას ახდენს თავისთვის. ამიტომაცაა, რომ ეგოცენტრული მეტყველება არავისთვის არ არის განკუთვნილი. „ობიექტივაციის უნარს რა თმა უნდა, არც სოციალური მეტყველებაა მოკლებული. მაგრამ, მეორე მხრივ, ისიც ცხადია, რომ ამჟამად ამ **ფუნქციის ასამოქმედებლად არც**

რაიმე კონტაქტის დამყარებაა მეორე ადამიანთან აუცილებელი; საკუთარი განცდების ობიექტივაციისათვის სრულიად არ არის საჭირო, რომ სუბიექტი ამჟამად უთუოდ ვისმე ელაპარაკებოდეს". (24, 209).

ბავშვის მეტყველების ჩასახვისა და განვითარების ძირითად ფაქტორს სოციალური გარემო წარმოადგენს. ბავშვი ცალკეული სიტყვების წარმოთქმას უფროსების მიბაძვით ახერხებს, ხოლო იმის შემდეგ, რაც სიტყვის სიმბოლურ მნიშვნელობას ხვდება, თვითონ ღებულობს ზომებს ახალი საგნების სახელების გასაგებად. სიტყვათა ფლექსიურ ცვლილებასაც დიდების ზემოქმედებით ახდენს. ცხადია, ბავშვის მეტყველების განვითარებაზე დიდების გეგმაზომიერ ზემოქმედებას დიდი მნიშვნელობა აქვს. მშობელთა ერთი ნაწილი არა მხოლოდ პასუხობს შვილის კითხვაზე „რა არის ეს?" არამედ თვითონ ღებულობს ზომებს ბავშვის სიტყვათა მარაგის გასაზრდელად, გრამატიკული წესების დასაუფლებლად. უეჭველია, ბავშვები, რომლებიც მშობლების სწორი პედაგოგიური ზემოქმედების ქვეშ იმყოფებიან, უკეთ ეუფლებიან მეტყველებას იმათთან შედარებით, ვინც ასეთ ზრუნვას მოკლებულნი არიან. სოციალური გარემო აჩქარებს ან ანელებს მეტყველების განვითარების პროცესს, იქნება ეს მისი დაწყება თუ შემდგომი წარმატება.

მეტყველების დაწყების მხრივ მდგომარეობა ასეთია: კულტურული, განათლებული ოჯახების შვილები ნახევარი წლით ადრე იდგამენ ენას, ვიდრე გაუნათლებელი ოჯახის ბავშვები.

სიტყვათა სახეობების ხმარებაში განსხვავება ასევე ნახევარ წელს შეადგენს კულტურული ოჯახების შვილების სასარგებლოდ. ისინი ასევე ასწრებენ მეორე კატეგორიის თანატოლებს სიტყვათა ფლექსიური ცვლილებების გამოყენების უნარის განვითარებაში.

ორივე კატეგორიის ბავშვებს შორის ყველაზე დიდი განსხვავება სიტყვათა მარაგის მოცულობაში შეინიშნება. ამ მაჩვენებლით განათლებული ოჯახების შვილები მეორე კატეგორიის თანატოლებს 9-12 თვით უსწრებენ. უფრო ნაკლებია განსხვავება მრავალსიტყვიანი წინადადებების გამოყენებაში. პირველნი ოთხი თვით უსწრებენ მეორეთ.

ამგვარად, სოციალური გარემოს გავლენა ბავშვის მეტყველების განვითარებაზე უდაოა, ოღონდ იგი მეტყველების ყველა კომპონენტის მიმართ ერთნაირი არ არის.

თავი 14
წარმოსახვის ანუ ფანტაზიის განვითარება

14.1. წარმოსახვის ზოგადი დახასიათება

უკვე ითქვა, რომ მეხსიერების შინაარსს წარმოდგენები ქმნიან. ლაპარაკია იმ წარმოდგენებზე, რომლებიც მეხსიერებაში შემოინახება საგნების აღქმის შედეგად. აღქმის ხატი გამღიზიანებლის აღკვეთის შემდეგ წარმოდგენის სახით არსებობს მეხსიერებაში და საჭიროების შემთხვევაში ხდება მისი რეპროდუქცია. ასეთი წარმოდგენის ერთი მნიშვნელოვანი თავისებურება ისაა, რომ ის ჰგავს იმ ობიექტს, რომლის აღქმითაცაა მიღებული. რაც უფრო დიდია ეს მსგავსება, მით უფრო სრულია წარმოდგენა. მაგრამ ადამიანს ისეთი წარმოდგენებიცა აქვს, რომლებიც აშკარად არცერთ ადრე აღქმულ საგნებს არ ჰგვანან. სხვანაირად რომ ვთქვათ, მათი შესატყვისი საგანი ადამიანს არასოდეს აღუქვია. ასეთი წარმოდგენები ახალია ადამიანისათვის. ისინი მისი წარმოსახვის მიერაა შექმნილი.

ამგვარად, წარმოსახვა არის ახალის, აღუქმელის თვალსაჩინოდ წარმოდგენის უნარი. წარმოსახვის წარმოდგენის შესატყვისი ობიექტი რეალურად შეიძლება არსებობდეს კიდეც, მაგრამ სუბიექტს ის არ აღუქვია, მაგ, რეალურად არსებობენ ჯუნგლები, უდაბნოები, ჩრდილოეთისა და სამხრეთის პოლუსები და მრავალი სხვა გეოგრაფიული პუნქტები. ყველასა გვაქვს მათ შესახებ გარკვეული წარმოდგენა. მაგრამ მათთვის, ვისაც ისინი არ უნახავს, ისინი წარმოსახვის წარმოდგენებია. საქართველოს ისტორიაში გათვითცნობიერებულ ადამიანს აქვს წარმოდგენა დიდგორის ბრძოლაზე და იგი წარმოსახვის წარმოდგენაა, უკეთუ არავინ იცის რამდენად შეესატყვისება ის საქმის ფაქტიურ ვითარებას. ცხადია, ყოველ ადამიანს მრავალი ასეთი წარმოდგენა გააჩნია.

წარმოსახვა ადამიანისათვის მომავლის გათვალისწინების ერთადერთი საშუალებაა. ხშირად გვიხდება წარმოდგენა იმისა, თუ რა უნდა გავაკეთოთ ახლო თუ შორეულ მომავალში ან რას მოიმოქმედებს ჩვენთვის საინტერესო პიროვნება. ესენიც წარმოსახვის წარმოდგენებია,

რადგან შეუძლებელია იმის აღქმა, რაც ჯერ არ მომხდარა. დიდია წარმოსახვის როლი ადამიანის შემოქმედებაში, მეცნიერებაში, ტექნიკაში. არქიტექტორი რომ ახალი შენობის პროექტს ქმნის, სანამ მას ქალალდზე გადაიტანდეს, ეს სიახლე მას წარმოსახვაში გააჩნია.

უკვე იყო ნათქვამი, რომ ადამიანის ფსიქიკურ აქტივობაში ერთდროულად მრავალი პროცესი მონაწილეობს. წარმოსახვის, განსაკუთრებით შემოქმედებითი წარმოსახვის წარმოდგენის შექმნა აზროვნების აქტიური მონაწილეობის გარეშე შეუძლებელია. ასევე მონაწილეობენ მასში ყურადღება, მეხსიერება, ნებისყოფა და სხვა პროცესები. აქ წარმოსახვის წამყვანი როლი იმაში ჩანს, რომ იქმნება ახალი, სუბიექტის გამოცდილებაში აქამდე არ არსებული წარმოდგენა.

წარმოსახვის წარმოდგენა იქმნება ადამიანის განკარგულებაში არსებული ცოდნა-გამოცდილების საფუძველზე. ის აქედან იღებს მასალას და მას ისეთ კომბინაციაში მოიყვანს, რომ ახალი წარმოდგენა მიიღება. როგორ შეიქმნიდა ვინმე ჯუნგლის შესახებ წარმოდგენას, რომ მას არ ენახა შესატყვისი კინოფილმები, არ წაეკითხა მისი აღწერა მხატვრულ თუ სამეცნიერო ლიტერატურაში, ანდა, როცა კონსტრუქტორი ააღ მანქანას ქმნის განა ის მთელ იმ ცოდნას არ იყენებს, რაც ამ დარგშია დაგროვილი, იმ გამოცდილებას არ იყენებს, რაც მას გააჩნია? ამიტომ წარმოსახვის ყოველი წარმოდგენა ფესვგადგმულია იმ ცოდნაში, რაც მის შემქმნელს გააჩნია.

წარმოსახვის წარმოდგენის შექმნა გარკვეული ინტელექტუალური ოპერაციების შესრულებას მოითხოვს. გამოიყენება ყველა ის ძირითადი ოპერაციები, რომელთაც აზროვნება მიმართავს: შედარება, ანალიზი, განყენება, განზოგადება, სინთეზი. აზროვნებისაგან განსხვავებით, აქ ყველა ეს ოპერაცია თვალსაჩინოდ სრულდება. ამათ გარდა, წარმოსახვა იყენებს სპეციფიკურ, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელ ოპერაციებსაც. ესენია: **აგლუტინაცია** — ხდება რამდენიმე საგნის ან მათი დიდი ნაწილების მარტივი გაერთიანება. ამას ხშირად მიმართავს ხალხური შემოქმედება, მითოლოგია. მაგალითად, ქიმერის წარმოდგენა მიღებულია ლომის თავის, თხის ტანისა და გველის კუდის შეერთებით. **აქცენტუალიზაცია** — ადგილი აქვს მოცემული წარმოდგენის ცალკე მომენტის, ზოგიერთი მხარის მკვეთრად ხაზგასმას, წინა პლანზე წამოწევას. ამის გამო წარმოდგენა ახალ ელფერს იძენს და ძველის ზუსტი გამეორება აღარაა. **გაზვიადება** — აღქმის ხატის ესა თუ ის მხარე,

თვისება მეტისმეტად გაზვიადებულად წარმოიდგინება, ამიტომ წარმოდგენაც ახალ თვისებას იძენს. ასეთია, მაგ, ბურატინოს არაბუნებრივი დიდი ცხვირი. ცირკის კლოუნებს მეტისმეტად დიდი ფეხსაცმელი აცვიათ, შარვლებიც შეუფერებელია და ცხვირიც არანორმალური აქვთ.

ანსხვავებენ წარმოსახვის ორ სახეს: უნებურ ანუ პასიურ და ნებისმიერ ანუ აქტიურ წარმოსახვას. უნებური წარმოსახვის მოქმედების დროს ადამიანი პასიურ მდგომარეობაშია. ცნობიერების შინაარსები რაიმე მიზანდასახულობით, გარკვეული მოტივებით არ არის წარმართული. ისინი მიმდინარეობენ საკმაოდ ქაოტურად, სწრაფად და ხშირად ერთმანეთთან ლოგიკურად არ არიან დაკავშირებულნი. ასეა, მაგალითად, სიზმრის და ოცნების დროს. წარმოდგენათა მიმდინარეობა ხშირად დროისა და სივრცის შესახებ ცნობილ კანონზომიერებებსაც არ ემორჩილება. მაგ, ახლა რომ აქა ხარ უეცრად ათასი კილომეტრით დაშორებულ ქალაქში შეიძლება აღმოჩნდე (ოცნება), ელაპარაკები ადამიანს, რომელიც იცი რომ მკვდარია (სიზმარი). ნებისმიერი წარმოსახვის დროს კი ადამიანი წინასწარი განზრახვით, თავისი სურვილით ქმნის წარმოდგენებს. ის მათ ქმნის იმიტომ, რომ სჭირდება ისინი, სურს მათი გამოყენება აზროვნების პროცესში, მათი ხორცშესხმა მხატვრული ტილოს, მუსიკალური ნაწარმოების, რაიმე პროექტის სახით. ნებისმიერი წარმოსახვითაა გაჟღენთილი ადამიანის ყოველგვარი შემოქმედებითი საქმიანობა.

კიდევ ერთ გარემოებას უნდა გაესვას ხაზი. წარმოსახვა მონაწილეობს არა მხოლოდ ადამიანის ყოველგვარ საქმიანობაში, არამედ სხვა ფსიქიკურ პროცესთა მიმდინარეობაში. ასე მაგალითად, ამის შედეგია აღქმის ზოგიერთი ილუზია, წარსულში მოშხდარის არასწორი რეპროდუქცია (უნებური ტყუილი). აზროვნებისა და წარმოსახვის მჭიდრო კავშირზე უკვე ვისაუბრეთ. ეს ფაქტები მით უფრო საყურადღებოა, რომ მათ ვაწყდებით ბავშვის წარმოსახვის შესწავლის დროს. (ბავშვის სიზმრები, ტყუილი და სხვა).

14.2. ბავშვის წარმოსახვის განვითარება

ბავშვის წარმოსახვის შესწავლის წყაროებია: **თამაში, სახვითი ხელოვნების სახეები, მეტყველება, სიზმარი, ტყუილი.** ბავშვის ფსიქიკური აქტივობის ყველა ჩამოთვლილი სახე იწვევს წარ-

მოსახვის ამოქმედებას.

ბავშვის წარმოსახვის განვითარების შესწავლისას რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხი იწევს წინა პლანზე. უნდა დადგინდეს თუ როდის იჩენს თავს ბავშვის წარმოსახვის პირველი გამოვლინებები და როგორ იცვლებიან ისინი ასაკობრივად?

როგორია ბავშვის წარმოსახვის ბუნება, მოზრდილის წარმოსახვისაგან რა განმასხვავებელი ნიშნებით ხასიათდება? განვითარების პროცესში როგორ იცვლება თანაფარდობა უნებურ და ნებისმიერ წარმოსახვას შორის?

არსებული გამოკვლევებით, ბავშვის წარმოსახვის პირველი გამოვლინება დაახლოებით მეორე წლის ბოლოსათვის იჩენს თავს. ეს არცაა გასაკვირი. ფანტაზია წარმოდგენებით ოპერირებს. ბავშვს მხოლოდ მეტყველების დაწყების შემდეგ უჩნდება სინამდვილის მოვლენების უშუალო ზემოქმედებისაგან თავისუფალი წარმოდგენები და წარმოსახვის წარმოდგენაც ამ დროიდან შეიძლება არსებობდეს.

შარლოტა ბიულერის მონაცემებით, ელემენტარული სახის წარმოსახვის წარმოდგენა ბავშვს უდასტურდება მეორე წლის შუასანებიდან კერძოდ, **სკუპინის** ბავშვმა (ბუბიმ), როცა ის წლინახევრის იყო, თავისი ლოგინი იატაკზე დააგო, დაწვა და თქვა „ნინი, ნინი“ (დავიძინოთო). შ. ბიულერი ფიქრობს, რომ ბავშვის ამ მოქმედებაში, რომელიც დაძინების პროცესს უკავშირდება, ახალი წარმოდგენა ისჭენს თავს, რადგან ბუბის იატაკზე არასოდეს ძინებია და არც სხვისი დაძინება უნახია. იგივე ბუბი იმავე ასაკში სათამაშოებს ასულიერებდა, რაც იმაში გამოიხატებოდა, რომ ის მათ ეალერსებოდა, თავისთან ძინავლას თხოვდა, საჭმელს სთავაზობდა. ბავშვს კი სხვისი მხრივ სათამაშოებისადმი ასეთი დამოკიდებულება არ ენახა. მას არც ის უნახავს, რომ სათამაშოები თავისით ამოძრავებულიყვნენ. თვით შ. ბიულერის ამავე ასაკის ქალიშვილი ინგა დიდხანს ეთამაშებოდა დედამისს საყიდლობანას, ამასთან ხშირად ცვლიდა სიტუაციას ახალ-ახალი გამოგონილი დეტალების შემოტანით. რამდენადაც ბავშვი ზუსტად ასეთი სიტუაციების მოწმე არ ყოფილა, ცხადია, მათ შექმნაში წარმოსახვა უდაოდ მონაწილეობდა.

შ. ბიულერი წარმოსახვის ჩასახვას აზრმდებლობის ფუნქციის ამოქმედებას უკავშირებს. აზრმდებლობის ფუნქციის მეშვეობით ბავშვი ახდენს ახალ-ახალი წარმოდგენების ურთიერთდაკავშირებას. აზრმდე-

ბლობის გზითაა მიღწეული ზემოთაღნიშნული წარმოსახვის წარმოდგენათა განზრახვით კომბინირება. ეს აძლევს შ. ბიულერს უფლებას ამტკიცოს, „მაშასადამე, 1,6 წლის ბავშვი ავარჯიშებს თავისი ფუნქციების პროდუქტულ გაფორმებას ორმაგი მნიშვნელობით, რომელიც მოიცავს პროდუქტულ წარმოსახვასა და აზრმდებლობას. აქ ხდება აზრთან დაკავშირებული მოძრაობის გაფართოება, რასაც ადამიანური მოქმედება ეწოდება“ (30, 304).

თ. რიბოს მიხედვით, ბავშვის წარმოსახვის ამოქმედება სამი წლიდან იწყება. ვ. შტერნმა თავისი ქალიშვილის ჰილდას თამაშში წარმოსახვის გამოვლენა პირველად შეამჩნია, როცა ის მესამე წელში იყო გადამდგარი. გოგონამ (2, 5) ხის ოთხკუთხა პატარა ფიცარი რიგრიგობით წარმოადგინა: ბურთად (ითამაშა), ქუდად (თავზე დაიხურა), თეფშად. ცხადია, ეს ილუზიის თამაშია და ისეთ თამაშში წარმოსახვა ყოველთვის მონაწილეობს. როგორც ჩანს, ბავშვის წარმოსახვის პირველი გამოვლინებები უფრო მესამე წელშია მოსალოდნელი. მართალია, ბავშვი ორი წლასათვის სიტყვების გამოყენებას იწყებს, რაც წარმოდგენების გაჩენის საფუძველი ხდება, მაგრამ პირველი წარმოდგენები მაინც მეხსიერების წარმოდგენებია და მხოლოდ მათი გაჩენის შემდეგ უნდა წარმოიშვას წარმოსახვის წარმოდგენები.

ბავშვის წარმოსახვის გამოვლენის ფართო შესაძლებლობას თამაში იძლევა. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა თამაშია და მასში უნდა აისახოს წარმოსახვის ამოქმედებაც. ეს მართლაც ასეა: ე.წ. „ილუზიის თამაშის“ ანალიზი აშკარად გვიჩვენებს მასში წარმოსახვის მონაწილეობას (იხ. ილუზიის თამაში). ილუზიის თამაში მეორე წლის პირველ თვეებში იწყება, მაგრამ თამაშის სხვა სახეებს მესამე წლის დასაწყისში აჭარბებს. ბავშვთა ძირითადი მასისთვის წარმოსახვის ამოქმედება ამ დროისათვის უნდა იყოს დამახასიათებელი.

ე. შტერნმა მის ბიჭთან გუნტერთან (2, 3) პირველად დაადასტურა წარმოსახვის მოქმედება სიზმარში. ჩაძინებულმა ბავშვმა ტირილით წამოიძახა, რომ სათამაშო წაართვეს. სხვა დროს ასევე წამოიყვირა, რომ დათვმა ხელზე უკბინა. ეს განცდა ისე ძლიერი იყო, რომ ბავშვი მხოლოდ იმის შემდეგ დამშვიდდა, როცა ოთახი გაანათეს და დარწმუნდა, რომ დათვი არსად იყო. შტერნის აზრით, დათვის კბენის დასიზმრება, ალბათ, წინა დღით მონაყოლი ზღაპრის გავლენით იყო გამოწვეუ-

ლი, მაგრამ ისიც ცხადია, რომ ის რაც ბავშვს დაესიზმრება მისთვის ახალი წარმოდგენაა და ამდენად წარმოსახვის ამოქმედების პროდუქტია.

დაახლოებით სამი წლიდან დასტურდება მეტყველების სფეროში ბავშვის წარმოსახვის პირველი გამოვლინებები. ამის თაობაზე ფ. ხუნდაძე წერს, „მეტყველების სფეროში ბავშვის წარმოსახვის მოქმედების გამომუღავნება თავს იჩენს დაახლოებით 3 წლის ასაკიდან როგორც მისთვის გასაგები სხვადასხვა პატარა ამბების და, განსაკუთრებით, ზღაპრების უდიდესი გატაცებითა და თავდავიწყებით მოსმენაში, ისე საკუთარი ფაბულაციების შექმნაში“ (30, 309).

ბავშვი არა მხოლოდ გატაცებით ისმენს უფროსების მონაყოლ ზღაპრებს, არამედ თვითონ იწყებს საკუთარი წარმოდგენების სიტყვიერ ფორმაში გამოხატვას. მათი ნაწილი უდაოდ მეხსიერების პროდუქტია, მაგრამ გზადაგზა წარმოსახვის წარმოდგენებიც გვხვდება. ბავშვს მათი შესატყისი საგნები არ უნახია ან მათ შესახებ არ გაუგონია და არც შეეძლო მოესმინა. ბავშვი იმდენად ცვლის მის მიერ მოსმენილ ზღაპრის შინაარსს, რომ ზოგჯერ ის სრულიად ჰკარგავს მსგავსებას დედანთან. აქ დავიწყების ფენომენის ჩართვასთან როდი გვაქვს საქმე. ზოგჯერ ადამიანს ადრე მოსმენილი ავიწყდება და ამიტომ მცდარად ალაგდენს მომხდარს. ჩვენს შემთხვევაში კი, ბავშვს ზღაპარი მშვენივრად ახსოვს, მაგრამ ის მის შინაარსს თავის სურვილისდა მიხედვით შესამჩნევად ცვლის. მეხსიერების წარმოდგენების შეცვლა შეიძლება იმდენად სერიოზულიც იყოს, რომ დაკარგოს მსგავსება რეალურ სინამდვილესთან. შტერნის გოგონა ევამ ერთ დღეს მშობლებს მოუყვა წითელქუდას ზღაპარი. თხრობის დროს გოგონამ ისე გადაასხვაფერა იგი, რომ ძნელი იყო ზღაპრის ცნობა ხშირად რომ არ ყოფილიყო ნახმარი სიტყვები: „წითელქუდა“ და „მგელი“. მონაყოლში ისეთი საგნები ფიგურირებდნენ, რომლებიც წითელქუდაში არ გვხვდებიან. ისინი, ალბათ, სხვა ზღაპრებიდან იყვნენ აღებულნი. ყველაფერ ამას ბავშვი განზრახვით აკეთებდა.

ამგვარად, ბავშვის აქტივობის სხვადასხვა სფეროში წარმოსახვის გამოვლინებები სხვადასხვა დროს დასტურდება. მიუხედავად ამისა, შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის წარმოსახვის განვითარების დასაწყისი სიცოცხლის მეორე-მესამე წლებზე მოდის. ამ დროს ბავშვის საქმიანობის მრავალ სფეროში უკვე ჩანს წარმოსახვის მოქმედების კვალი.

ის ან ჩართულია ბავშვის თამაშში ან სუფთა წარმოდგენის სახით იჩენს თავს. შემდგომში წარმოსახვა სერიოზულ განვითარებას განიცდის და მთავრდება საკმაოდ გვიან ჩვენი ასაკის მიღმა.

როგორია ბავშვის წარმოსახვის ადრეული გამოვლინებები, როგორ შეიძლება ისინი დახასიათდნენ? ამ საკითხზე ფსიქოლოგიის ისტორია ორი ერთმანეთის საწინააღმდეგო შეხედულებას იცნობს. ერთნი ამტკიცებენ, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის წარმოსახვის ადრეული გამოვლინებები რეპროდუქტული ხასიათისაა და მათ შემოქმედობითობის არაფერი ეტყობათ. ჯ. ვუნდტი თვლის, რომ ადრეულ ბავშვობაში წარმოსახვა ორი წლიდან იჩენს თავს. მაგრამ იგი რეპროდუქციულია, აღმოცენებული ხატები უაღრესად ღარიბია შინაარსობრივად და არ სცილდებიან ყოველდღიური გამოცდილების ფარგლებს.

ასეთივე აზრისაა რ. მიულერ-ფრაინფელსი და ეს არცაა გასკვირი, რადგან ის შემოქმედებით წარმოსახვას პროდუქტიული აზროვნების ერთ-ერთ სახედ თვლის. ჩვენს ასაკში ასეთი აზროვნება ჯერ კიდევ არ გვხვდება და, მაშასადამე, არც შემოქმედებითი წარმოსახვა შეიძლება არსებობდეს.

მართალია, მიულერ- ფრაინფელსის მსგავსად ვუნდტი მთლიანად არ უარყოფს ადრეული ასაკის ბავშვებთან წარმოსახვის არსებობას, მაგრამ თუ მის მსჯელობას კარგად გავაანალიზებთ, ვნახავთ, რომ რასაც ის წარმოსახვას უწოდებს უფრო მეხსიერების გამოვლენაა, ვიდრე წარმოსახვისა. წმინდა რეპროდუქტული ხასიათის ხატი არ შეიძლება წარმოსახვის წარმოდგენა იყოს. წარმოსახვამ როგორი არასრულყოფილიც არ უნდა იყოს ის, ახალი წარმოდგენა უნდა შექმნას, წარმოდგენა, რომლის შესატყვისი ობიექტი, ამ სახით, ბავშვს არასოდეს აღუქვია.

იქ სადაც წარმოსახვა სახეზეა, შეიძლება ვილაპარაკოთ მისი მოქმედების პასიურ თუ აქტიურ ხასიათზე, მაგრამ რეპროდუქტული წარმოსახვა არც პასიურია და არც აქტიური. ის საერთოდ არ არის წარმოსახვა. ამ გარემოებას ხაზს უსვამენ ფსიქოლოგთა მეორე ჯგუფის წარმომადგენლები, რომლებიც ადრეული ასაკის ბავშვის წარმოსახვის ბუნების გარკვევას ცდილობენ. რიბოს აზრით, ბავშვს წარმოსახვა სამი წლიდან აღმოუცენდება. ის თავის ბუნებით არის უაღრესად სუბიექტური, პასიური, კონკრეტული, უკრიტიკო. მცდარია, ამბობს ის, აზრი თითქოს ამ ასაკის ბავშვის წარმოსახვა იყოს უაღრესად ცხოველი და

პროდუქტული. პირიქით, მისი მოქმედების პროდუქტულობის მოჩვენებითობა გამოწვეულია იმით, რომ წარმოსახვას არ გააჩნია რაიმე შემაკავებელი ძალა. საერთო ინტელექტუალური სისუსტის გამო, ბავშვის წარმოსახვისათვის რეალობის მომენტს რაიმე შემაკავებელი მნიშვნელობა არ გააჩნია.

აანალიზებს რა საკუთარი დაკვირვების მონაცემებს ბავშვის აქტივობის სხვადასხვა სფეროში (თამაში, შემოქმედებითი საქმიანობის სახეები), რიბო ასკვნის, რომ ბავშვის წარმოსახვის გამოვლენა მაინც შეიცავს ერთგვარ შემოქმედებით ელემენტებს და არ რჩება წმინდა წაბაძვის და რეპროდუქტული მოქმედებების დონეზე. ის წერს, რომ არ იზიარებს ვუნდტის შეხედულებას თითქოს ბავშვს სრულიად არ გააჩნდეს კომბინაციური წარმოსახვა.

რიბოს აზრით, თავდაპირველად ბავშვის წარმოსახვა მთლიანად პასიურია, მაგრამ მალე იწყება მისი თანდათანობითი გარდაქმნა აქტიურ, შემოქმედებით წარმოსახვად. ამასთან ის მიუთითებს წარმოსახვის განვითარების ორ მიმართულებაზე: პირველი და ეს უმთავრესია, წარმოსახვა მონაწილეობს თამაშობებში, სხვადასხვა ისტორიების შეთხზვაში, რითაც ხელს უწყობს სიტყვათა მნიშვნელობების გამდიდრებას. მეორე კი მიმართულია სინამდვილის შესახებ ფანტასტიკური ხატების ახსნისკენ, რაც თავის მხრივ, იმითაა გაპირობებული, რომ ბავშვს ჯერ კიდევ არ გააჩნია სინამდვილის გაგების ისეთი საშუალება, როგორიცაა ცნება.

ადრეული ასაკის ბავშვებთან წარმოსახვის არსებობას ადასტურებს შარლოტა ბიულერიც. ის წარმოსახვის პირველ გამოვლინებებს ბავშვებში აზრმდებლობის ფუნქციის გაჩენას უკავშირებს. მისი აზრით, ამიტომ არ ჩანს წარმოსახვა ბავშვის სიცოცხლის პირველი ორი წლის განმავლობაში. ეს წლები არის ფუნქციური თამაშის პერიოდი, რომლის ძირითადი დანიშნულებაა გავარჯიშების მიღწევა და მასთან დაკავშირებული სიამოვნების გრძნობის განცდა. ასეთ თამაშს, როგორც წესი, მიზნად არა აქვს რაიმე სახის შინაარსობრივი ამოცანის გადაწყვეტა, რაიმე აზრის მქონე წარმატების მიღწევა, მაგრამ იმის შემდეგ, რაც ბავშვი ენას აიდგამს და სიტყვებით აზრის გამოხატვას დაიწყებს, მისი წარმოსახვაც ამოქმედდება. ეს განსაკუთრებით ნათლად ჩანს ილუზიის თამაშში, რომელიც სწორედ ამ პერიოდში აღმოცენდება. შ, ბიულერის აზრით, ადრეული ასაკის ბავშვის წარმოსახვა პროდუქტუ-

ლად მოქმედებს, რაც ნათლად ჩანს ილუზიის თამაშის დროს. ამ დროს ბავშვი პროდუქტიულად ამოქმედებს თავის ფუნქციებს. რაც შეეხება მსგავსი ფუნქციობის გზით გარკვეული მასალისაგან პროდუქციის შექმნას, ის რამდენიმე წლის შემდეგ იჩენს თავს.

უაღრესად საყურადღებოა ვ. შტერნის შეხედულება. ის ეყრდნობა არა მხოლოდ სხვადასხვა ავტორების მიერ მოტანილ ფაქტიურ მასალას, არამედ იყენებს საკუთარ ბავშვებზე (ჰილდა, გიუნტერი, ევა) სისტემატიური დაკვირვების მონაცემებსაც. განსაკუთრებით საინტერესოა ადრეული ასაკის ბავშვის წარმოსახვის შტერნისეული დახასიათება. ის მიუთითებს ბავშვის წარმოსახვის რამდენიმე საყურადღებო ნიშანზე. ერთ-ერთი ასეთი ნიშანია ბავშვის წარმოსახვის **უზრუნველობა**. ბავშვი განსაკუთრებულ უდარდელობას იჩენს საგანთა თავისებურებების მიმართ. ის სრულიად შემთხვევითი, გარეგნული ნიშნების მიხედვით ხდის საგანს წარმოსახვის ობიექტად. ამის შესახებ შტერნი წერს, „დახეული ქაღალდის ნაგლეჯის რომელიმე შემთხვევით ფორმას ბავშვი „ფესხაცმელად" მიიჩნევს. ჩვენი თვალისათვის აქ მხოლოდ ძალიან შორეული მსგავსებაა მოცემული. წრე და მასში ბავშვის მიერ ჩახატული ოთხი პატარა ხაზი ყოველგვარი ყოყმანის გარეშე მის მიერ აღიარებულია „სახედ", ადვილად შესაძლებელია — თვით მისი პატარა ძმის სახედაც იყოს მიჩნეული. იმ ჯოხსა, რომელსაც ბავშვი დააჭენებს, და ცხენს შორის არაფერი საერთო არ არის, მაგრამ საკმარისია ბავშვი ჯოხს გადააჯდეს, რომ მოხდეს მის ფანტაზიაში შესატყვისი წარმოდგენის რეალიზაცია". (30, 296). ამის მიზეზი. ცხადია, ისაა, რომ გამოცდილების სიღარიბის გამო, საგნებზე ბავშვის წარმოდგენები შინაარსეულად უაღრესად ღარიბი და საკმაოდ გაურკვეველია (იხ. თავი „აღქმა"). ამიტომ თამაშის დროს ბავშვი სრულიად ადვილად ამყარებს მსგავსებას სათამაშო საგნის ხატსა და სინამდვილის სხვა ობიექტს შორის, რომელიც ადრე აღიქვა და ბუნდოვანი წარმოდგენა შეიმორჩა (ქაღალდის ნაგლეჯი — ფეხსაცმელი, ჯოხი-ცენი). ეს განსაკუთრებით კარგად ჩანს იქ, სადაც ბავშვის წარმოსახვა უშუალო გამღიზიანებლების გარეშე, წარმოდგენებით ახდენს ოპერირებას. ვ. შტერნს ასეთი მაგალითი მოჰყავს. თუ გავაანალიზებთ დაძინების წინ ბავშვის მონაყოლს დღის განმავლობაში მიღებული შთაბეჭდილებების შესახებ ვნახავთ, რომ მასში რაიმე ლოგიკური კავშირის გარეშე კალეიდოსკოპივითაა ერთმანეთში არეული დღისით მიღებული ცალკეული შთაბეჭდ-

ილებები.

წარმოსახვის უზრუნველობის გამო ბავშვი, თავისუფლად ექცევა ყოველგვარ გაუფორმებელ მასალას, რომლითაც მას თამაში შეუძლია. ამიტომაცაა მისთვის დიდი სიამოვნების მომგვრელი ისეთი მასალით თამაში, როგორიცაა: პლასტელინი (თიხა), ქვიშა, წყალი, თოვლი, ქალალდი, ფიცრის ნაჭრები და სხვა. ისინი თამაშისას მას არავითარ წესს არ ახვევენ თავზე და ამდენად შესაძლებლობა აქვთ ნებისმიერი წარმოდგენის მიხედვით ააწყონ თამაში.

ადრეული ასაკის ბავშვის წარმოსახვის მეორე დამახასიათებელ ნიშნად შტერნი თვლის **ილუზიურობას**. წარმოსახვის ეს მახასიათებელი კარგად ჩანს ილუზიის ანუ ფიქციის თამაშში. თამაშის ამ სახეს ქვემოთ გავეცნობით, აქ მხოლოდ შემდეგ გარემოებაზე გვინდა შევჩერდეთ. მკვლევართა ინტერესი გამოიწვია საკითხმა იმის შესახებ, თუ რამდენად ილუზორულია ბავშვისათვის სუბიექტურად ის სინამდვილე, რომელსაც ის თამაშის დროს ქმნის? დედოფალა, რომელსაც ის აცმევს, აჭმევს, ეფერება, აძინებს და ა.შ. მოკლედ, პატარა დედოფალას ისე რომ ექცევა როგორც დედა ბავშვს, ამ მოცემულ მომენტში ის (დედოფალა) მის მიერ მართლაც ბავშვად განიცდება? ხომ არ არის ბავშვისათვის თამაშის დროს რეალურ და ილუზორულ სინამდვილეს შორის ზღვარი წაშლილი? შტერნი ამის შესაძლებლობას არ უარყოფს ხომ ხშირია შემთხვევა, როცა ბავშვი თამაშს იმდენად ემოციურად განიცდის, ისეა ჩაძირული მასში, იმდენად მჭიდროდ უკავშირდებიან წარმოდგენები მის მოთხოვნილებებს, რომ შესაძლოა გარკვეულ მომენტში მართლაც იყოს წაშლილი ზღვარი რეალურ და წარმოსახვით შექმნილ სიტუაციას შორის. შტერნი თვლის, რომ განვითარების ამ ადრეულ საფეხურზე ბავშვისათვის „რეალურია“ ის, რასაც ის ძლიერი ინტენსივობით განიცდის. ილუზიის თამაშის დროს არც ისე იშვიათად იქმნებიან ასეთი სიტუაციები. ასეთი რამ შეიძლება ხდებოდეს წარმოსახვის განვითარების ადრეულ საფეხურზე (2-3 წ.), მაგრამ შემდგომში სინამდვილის შესახებ ცოდნის გაფართოებასთან ერთად ბავშვის თამაშში იმდენად იჭრება ობიექტური სინამდვილის კანონზომიერებები, რომ ასეთ რამეს ადგილი არა აქვს.

შტერნის ამ მოსაზრებას არ ეთანხმდებიან რიგი ავტორებისა (ვუნდტი, ბიულერი, უზნაძე და სხვა). ცნობილია ბიულერის ასეთი სხარტი გამონათქვამი“, რაც არ უნდა ენერგიულად მოითხოვდეს ბავშ-

ვი სხვებისაგან, რომ მის სათამაშოებს სწორედ ის სახელები დაარქვან, რასაც ის უწოდებს და ისე მოექცნენ, როგორც მათ თვითონ ექცევა, მაინც ძალიან შეეშინდებოდა, რომ უეცრად მის დედოფალას, მართლაც, სიარული ან ტირილი დაეწყო, ან სათამაშოს ნამდვილად შეესრულებინა ის მოძრაობები, რომელთაც ბავშვი მას მიაწერს ან მისგან მოითხოვს“ (34, 299). გამოდის, რომ ბავშვმა იცის, სიტუაცია, რომელსაც ის ილუზიის თამაშის დროს ქმნის, მთლად რეალური არ არის.

რეალურ და წარმოსახვით შექმნილ სინამდვილეებს შორის ზღვარის წაშლის შესაძლებლობის წინააღმდეგ ორიგინალური შეხედულება გამოთქვა დ. უზნაძემ. ის სვამს კითხვას — ილუზიის თამაშის დროს იცის თუ არა ბავშვმა რომ ის თამაშობს? თუ დროის გარკვეულ მონაკვეთში ის რეალობის განცდას დაჰკარგავს, იმის განცდას, რომ იგი თამაშობს, მაშინ, ცხადია, ის რეალობას ილუზიისაგან ვერ ანსხვავებს. დ. უზნაძე ამტკიცებს, რომ ბავშვი ილუზიის თამაშის დროს თამაშს ანსხვავებს იმისაგან, რაც თამაშად არ ჩაითვლება. მაგალითისათვის მას მოჰყავს როლების თამაში და წერს, „როდესაც ბავშვს თამაში უნდა, ხშირად დიდს ან მეორე ბავშვს პირდაპირი წინადადებით მიმართავს: ვითამაშოთო. თამაშის მოთხოვნა იმდენად ჩვეულებრივია უკვე ორი წლის ბავშვისათვისაც კი, რომ იგი თვითონ იჩენს აქტივობას ამ შემთხვევაში. მაშასადამე, სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვი არჩევს საზღვარს თამაშსა და სინამდვილეს შორის: მან იცის, როდის იწყება ერთი და როდის თავდება მეორე. იგი წინასწარ ანაწილებს როლებს და იცის, რომ ეს როლებია და არა სინამდვილე“ (24, 224). უდაოდ საყურადღებო მოსაზრებაა, მაგრამ, ჩვენის აზრით, ეს არ გამორიცხავს იმის შესაძლებლობას, რომ მის შემდეგ, რაც ბავშვი მთლიანად „ჩაიძირება“ უაღრესად ინტიმურ თამაშში, გარკვეულ მომენტში მან მართლაც შეიძლება დაკარგოს ზღვარი ობიექტურ რეალობასა და ილუზორულ სინამვილეს შორის.

დ. უზნაძე აღნიშნულ საკითხზე თავის აზრს შემდეგნაირად ანვითარებს. წარმოსახვით შექმნილი სახეებისადმი დიდისა და ბავშვის დამოკიდებულება სრულიად განსხვავებულია და ეს განსხვავება ბავშვის განწყობის თავისებურებაში უნდა ვეძებოთ. როდესაც ის თამაშობს და წარმოსახვის ხატებთან აქვს საქმე, მაშინ მას სხვა განწყობა აქვს, ვიდრე მაშინ, სინამდვილის მოვლენებს რომ აღიქვამს. ის წერს, „ვთქვათ, ბავშვი ცხენონობანას თამაშობს. მას ხელთ აქვს ჯოხი; თანახმად

აქტუალური განწყობისა, მისი განცდები და ქცევა ამ შემთხვევაში ისეთი იქნება, თითქოს იგი თამაშის შესატყვის არეში ცხოვრობდეს: მისი მსოფლიო ამჟამად თამაშის მსოფლიოს წარმოადგენს. სანამ ბავშვი ამ მსოფლიოში გრძნობს თავს, ჯოხს იგი ისე არ მოექცევა, როგორც ჩვეულებრივ ჯოხს, ე.ი. როგორც სინამდვილის მსოფლიოს გარკვეულ ობიექტს, არამედ ისე, როგორც ცხენობანას თამაშის მსოფლიოს ერთ-ერთ ობიექტს შეეფერება, სახელდობრ, როგორც ცხენის. ბავშვისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ იგი ადვილად ვერ ტოვებს თამაშის განწყობას და ვერ ცვლის მას მეორე განწყობით, მაშასადამე, მას არ შეუძლია ჯოხი თამაშის განწყობის ნიადაგზე აღიქვას, როგორც თამაშის მსოფლიო ობიექტი და იმავე დროს, სურვილისდა მიხედვით, მეორე განწყობის ნიადაგზეც, როგორც სინამდვილის მსოფლიოს ობიექტი; მას არ შეუძლია სანამ თამაშობს ჯოხს ჩვეულებრივი სინამდვილის თვალსაზრისითაც შეხედოს“ (24, 226).

ბავშვს უჭირს ერთხელ შემუშავებული განწყობის სწრაფად შეცვლა ახალი განწყობით, მაგრამ ეს მისთვის მთლად შეუძლებელი არ არის. მას მაინც შეუძლია ერთიდან მეორე განწყობაზე გადასვლა, რასაც „ყოველთვის იძულებითი ხასიათი აქვს და ნებისმიერი ამ ნაბიჯის გადადგმა მას გაცილებით უჭირს, ვიდრე დიდს“ (24, 226).

შტერნი ადრეული ასაკის ბავშვის წარმოსახვის მესამე ნიშნად მიიჩნევს წარმოსახვის **ხტომითობას,** რომელიც ყველაზე უფრო დამახასიათებელია 2-4 წლის ასაკისათვის. ბავშვი განუწყვეტლივ, ყოველგვარი შინაგანი კავშირის გარეშე იცვლის თამაშის თემას, ქმნის ერთმანეთისაგან განსხვავებულ სიტუაციებს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ბავშვი დაუბრკოლებლად გადარბოდეს ერთი სიტუაციიდან მეორეზე, მერე სხვაზე და ა.შ. წარმოსახვის მოქმედების ერთიანი ხაზის ასეთი წყვეტილობა ასაკთან ერთად თანდათანობით გააზრებულ ხასიათს იღებს და ბავშვის თამაშიც უფრო და უფრო მეტხანს ხდება ერთი ძირითადი თემით დაკავებული.

ბავშვის წარმოსახვის ხტომითობის საილუსტრაციოდ შტერნს მოჰყავს გიუნტერის (3,2 წ.) თამაშის აღწერა. დაკვირვების მომენტში ბავშვის თამაში შემდეგნაირად წარიმართა: ჯერ ის მატარებლობანას თამაშობდა, შემდეგ სავარძლის სახელურს გადააჯდა და ახლა „ცხენის“ ჭენება დაიწყო. შემდეგ ის სავარძლიდან ჩამოხტა, რამდენიმე სკამი ერთმანეთისაკენ მისწია, ჩაჯდა შუაში და თავი წარმოიდგინა

ჯერ გემზე, შემდეგ იალქნიან გემზე და ბოლოს, მოტორიან ნავზე. რამდენიმე წუთის შემდეგ ერთმანეთზე მიწყობილი სკამები მის „ოთახად“ გადაიქცნენ, რომელშიც ის ცხოვრობს და „ჰილდა მოდის სტუმრად“, შემდეგ ოთახი თავლა გახდა, რომელშიც ცირკის ცხენები დგანან და ა.შ.

ცხადია, ადრეული ასაკის ბავშვის ფანტაზიის ყველა ის მახასიათებელი, შტერნი რომ ჩამოთვლის, იმის მაჩვენებელია, რომ ეს ფუნქცია ჯერ კიდევ უაღრესად სუსტია. ამას ემატება ბავშვის აზროვნების სისუსტე, მოზრდილის აქტიური, შემოქმედებითი წარმოსახვა ყოველთვის აზროვნებითაა გაჯერებული. ის აძლევს წარმოსახვის მოქმედებას კარკვეულ მიზანდასახულობას. მოზრდილის წარმოდგენაში მუდამ რაღაც აზრია ჩადებული, რომელიც აზროვნების მიერაა შექმნილი და საკუთრივ წარმოსახვას არ გააჩნია. ამიტომ ადრეული ასაკის ბავშვის წარმოსახვა წარმოადგენს მოზრდილების წარმოსახვის იმ სახეს, რომელსაც პასიურს ვუწოდებთ და რომელიც დამახასიათებელი სახით თავს იჩენს ოცნებაში და ნაწილობრივ სიზმარში.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის წარმოსახვის განვითარების გასათვალისწინებლად ყველაზე კარგი საშუალებაა ისევ ბავშვის თამაშის თანდათანობით სრულყოფის ანალიზი. წარმოსახვის განვითარება თამაშის უფრო მაღალ ფორმებზე გადასვლის შესაძლებლობას იძლევა. თამაში წარმოსახვის წყაროცაა და მისი ორგანიზაციის საშუალებაც. ილუზიის თამაშს თანდათანობით გამოეყოფა როლებით თამაში. ბავშვები კისრულობენ სხვადასხვა პროფესიისა და საქმიანობის ადამიანთა როლების შესრულებას. მამის, დედის, მძღოლის, მილიციელის, ბანდიტის, გემის კაპიტნის და ა.შ. მოკლედ, ბავშვებმა შეიძლება გაითამაშონ მათ გამოცდილებაში მოცემული ადამიანის საქმიანობის ყველა სახე. ბავშვები თვითონ ანაწილებენ როლებს და ასრულებენ მათ, ამასთან ემორჩილებიან დადგენილ წესებს, რომელთა დაუცველად თამაში არ შედგება. ცხადია,თამაშის სიტუაცია წარმოსახულია და იგი პრინციპულად ილუზიის თამაშს მიეკუთვნება. ბავშვები წესებისადმი დამორჩილებას და მათ სწორად შესრულებას, შტერნის მიხედვით, 4-5 წლის ასაკიდან ახერხებენ.

ამ ასაკიდან ბავშვის წარმოსახვის მოქმედებაში შეიმჩნევა გარკვეული მიზანდასახულება, თავს იჩენს აქტიურობა რაღაც „პროდუქტის“ შესაქმნელად. ამაში დიდ როლს თამაშობს ის გარემოება, რომ ახლა ბავშვი

საქმიანობის პროდუქტიული ფორმების (ძერწვა, ხატვა, შენება) შესრულებას იწყებს. ამ ასაკიდან დიდი გასაქანი ეძლევა კონსტრუქციულ თამაშს. შ. ბიულერის აზრით, აქ იმ წმინდა თამაშთან შედარებით, როგორიცაა. ილუზიის თამაში, სადაც სპონტანური მოქმედებები დიდ როლს თამაშობენ, გასაქანი ეძლევა პროდუქტიულ მოქმედებებს. „ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვს თამაშის პროცესში უჩნდება მისწრაფება თავისი ფანტაზიის მოქმედების საფუძველზე სხვადასხვა მასალიდან გარკვეული ხელშესახები პროდუქტი შექმნას. ბავშვების ეს მისწრაფება აღნიშნული ასაკიდან განსაკუთრებით ძლიერდება ასაშენებელი მასალით თამაშის დროს“ (31, 306). ამით დიდი ნაბიჯია გადადგმული ბავშვის წარმოსახვის განვითარების გზაზე.

ხუთი-ექვსი წლის ასაკის ბავშვის წარმოსახვის მოქმედებაში საკმაოდაა დაძლეული ის ნაკლოვანებები, რომლებზეც შტერნი მიუთითებდა: უზრუნველობა, ხტომითობა, ილუზიონიზმი. ახლა თვით შტერნისავე თქმით, შენებისა და ხატვის დროს ბავშვები ავლენენ გარკვეული აზრისა და მნიშვნელობის მქონე რთული ხასიათის „კომპოზიციების“ შექმნის უნარს. გიუნტერი ამ ასაკში, მართალია. მარტივი საშუალებებით, მაგრამ მაინც მიზანდასახულად ხატავდა სახლებს ადამიანებითა და ბაღებით, ზღვასა და გემებს, ნავებს მენავეებითა და მეთევზეებით. ადრეული ასაკის ბავშვის ფანტაზიის ნაკლოვანებები აქ საკმაოდაა დაძლეული.

თუ ადრეულ ასაკში თამაშის დროს წარმოსახული სიტუაციის შესაქმნელად ბავშვს სჭირდება რაღაც თუნდაც შორეული მსგავსება წარმოსახულ და რეალურ საგანს შორის, უფროს ასაკელებთან წარმოსახულის შემნაცვლებელი საგანი შეიძლება სულ არ ჰგავდეს მას. ის მაინც გამოდგება თამაშის ორგანიზებისათვის. კიდევ მეტი, 5-6 წლის ასაკში ბავშვმა შეიძლება ისე ითამაშოს, რომ საერთოდ არ ჩანდეს შემნაცვლებელი საგანი და სიტუაცია მხოლოდ წარმოსახული იყოს. ამის საილუსტრაციოდ გამოდგება შტერნის დაკვირვება გიუნტერის ერთ თამაშზე. არის ასეთი, ჩვენშიც საკმაოდ გავრცელებული თამაში: ასფალტზე ან ნებისმიერ მყარ საფარზე დახაზავენ დანომრილ უჯრედებიან ფიგურას. ერთ-ერთ უჯრაში ისვრიან ბრტყელ კენჭს და მერე ცალი ფეხით უჯრიდან უჯრაზე გადახტომით აგდებენ მას გარეთ. ამ დროს არ შეიძლება ხაზის გადაკვეთა. გიუნტერი ამას ზოგჯერ ოთახში თამაშობდა ყოველგვარი უჯრისა და კენჭის გარეშე, წარმოსახულ

ნახატზე. ის წარმოიდგენდა კენჭის გდების სცენას და ხარობდა, როცა „ცხრიანში“ მოახვედრებდა, მერე კი ვითომდა ძლიან ფრთხილად ხტებოდა, რათა ხაზები არ გადაეკვეთა და ა.შ. აქ, როგორც ვხედავთ, არ არის მოცემული რაიმე საგანი, რომელიც შეიძლება სიმბოლურად მაინც გამოხატავდეს იმ სათამაშოს, რომლითაც ბავშვი ერთობა. აქ წარმოსახულია როგორც სიტუაცია, ისე თვით თამაშის პროცესი.

ბავშვის წარმოსახვა მონაწილეობს მისი საქმიანობის ყველა სფეროში. ყველაფერში, რასაც ის აკეთებს, ჩანს რაღაც სიახლე დაშორებული რეალურად მოცემული სიტუაციის თუ ობიექტისაგან. თუ ყოველთვის არა, ხშირად მაინც აქ წარმოსახვის ხელი ურევია. მის მონაწილეობას ბავშვის თამაშში უკვე შევეხეთ. წარმოსახვა მონაწილეობს სკოლამდელის სახვითი შემოქმედების ფორმებში, მაგრამ ეს საკითხიც ჩვენ ცალკე განვიხილეთ (იხ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევა) და აქაც რომ შევეხოთ, ბევრი რამის გამეორება მოგვიწევდა. სამაგიეროდ არ შეიძლება გვერდი ავუაროთ ბავშვის წარმოსახვის მონაწილეობას სიზმრებში და პატარის თხრობაში (ფაბულაციაში). ბავშვის წარმოსახვის განვითარებაზე ძლიერ ზეგავლენას ახდენს პატარა-პატარა ამბებისა და ზღაპრების მოსმენა. სამი წლიდან ბავშვი დიდი სიამოვნებით უსმენს სხვათა თხრობას. მალე კი იგი თვითონ იწყებს ადრე მოსმენილის მოყოლას. სწორედ ბავშვის მონათხრობი ანუ მისი ფაბულაციები საინტერესო მასალას იძლევიან მისი წარმოსახვის მოქმედების გასაგებად.

რა სახისაა ბავშვის მიერ შექმნილი ფაბულაციები? ის ხომ მათ თავისი სურვილისდა მიხედვით ქმნის. ამიტომ არის საინტერესო კავშირი ბავშვის მიერ შეთხზულსა და მის პიროვნებას შორის. ფაბულაციების ერთ ნაწილში ასეთი კავშირის არსებობა არ დასტურდება. ბავშვი ისეთ ფაბულას თხზავს, რომელსაც მის პიროვნებასთან უშუალო კავშირი არა აქვს. გავიხსენოთ ევას მიერ წითელქუდას ზღაპრის მოყოლა. მან თითქმის შეცვალა ზღაპრის შინაარსი. მაგრამ მის მიერ შემოყვანილ ახალ პერსონაჟებს ბავშვის პიროვნებასთან არ ჰქონდათ რაიმე კავშირი. საინტერესოა ის გარემოებაც, რომ ბავშვს ხშირად არც აინტერესებს მისი ნათქვამის ზემოქმედება მსმენელზე, მთავარია უსმენს თუ არა ვინმე, როცა ის ყვება.

ფაბულაციათა მეორე ნაწილი აშკარად ბავშვის პიროვნებასთანაა დაკავშირებული. ბავშვის პიროვნება, ისე, როგორც მოზრდილისა, დრო-

შია გაშლილი. მას აქვს წარსული, აწმყო და მომავალი (პერსპექტივის სახით). ბავშვის ფაბულაციებში დროის სამივე ასპექტი აისახება. მის თხრობაში, ცხადია, ყველაზე კარგად აწმყოა მოცემული. თხრობა ძირითადად თამაშს ეხება. თამაში კი აღწერილია იმ სახით, როგორც მიმდინარეობს (ან არსებობს) და წარმოსახვის მოქმედება რაკი თამაშში ვლინდება, თხრობაშიც იჩენს თავს.

უაღრესად საინტერესოა წარსულზე ბავშვის ფაბულაციები, სულერთია რასაც არ უნდა ეხებოდნენ ისინი. როცა ბავშვი წარსულზე ყვება, სინამდვილე, რასაც მაშინ ჰქონდა ადგილი, ისეა შეცვლილი, რომ იქმნება შთაბეჭდილება თითქოს ბავშვი ან ტყუის ან მეხსიერება ღალატობს. ამ ფაქტის საინტერესო ახსნას იძლევა ვ. შტერნი. მისი აზრით, საქმე გვაქვს წარმოსახვის წარმოდგენებით თამაშთან. ბავშვი რეალურად მომხდარი თამაშის კონკრეტულ შემთხვევას კი არ აღწერს, არამედ ახლა ქმნის მას. წარმოდგენებს, რომელთაც ბავშვი წარმოსახვით ქმნის, წარსულში აქვთ ფესვები. ადრე მომხდარი თამაშის შესახებ წარმოდგენებია გამოყენებული, მაგრამ აქ უბრალო რეპროდუქციასთან კი არა გვაქვს საქმე, არამედ წარმოსახვის მიერ გადაკეთებული სინამდვილე იხატება. საკუთარი წარსულის შესახებ ფაბულაციებს ბავშვი 4 წლიდან ახერხებს, ე.ი. ცოტა უფრო გვიან აწმყოს შესახებ ფაბულაციებთან შედარებით.

ყველაზე ძნელი ბავშვისათვის მომავლის შესახებ თხრობაა. აწმყოზე ფაბულაციებს რეალური სინამდვილის ფაქტები ამაგრებენ. წარსულზე თხრობა მეხსიერებაზეა დამყარებული. მომავალზე თხრობას ასეთი დასაყრდენი არა აქვს. მომავლის ობიექტივაციის უნარი ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს. ამიტომ ისმება კითხვა — აქვს კი ბავშვს მომავლის წარმოსახვის უნარი? ნებისმიერად წარმოსახული. სრულიად ახალი სიტუაციის შექმნა ბავშვს არ შეუძლია. მისი ფაბულაციები ეხება გამოცდილებაში მოცემულ, მისთვის სუბიექტურად უაღრესად საინტერესო მოვლენებს. ასეთებია: დღესასწაულები, დაბადების დღეები. აგარაკზე ან სოფელში წასვლის პერიოდები. ბავშვი ამათი მომსწრეა და მათ მომავალშიც ექნებათ ადგილი. ამ მნიშვნელოვან თარიღებთან დაკავშირებით ქმნის ის წარმოსახულ სიტუაციებს. მას წარსულში მომხდარი მომავალში გადააქვს, მაგრამ ამას მთლად მექანიკურად კი არ აკეთებს, არამედ ის გამდიდრებულია, შევსებულია იმ მოვლენებით, რომელთაც მომხდარი ფაქტის შემდეგ ჰქონდათ ადგილი.

ბავშვს დაბადების დღეს ლამაზი მანქანა მოუტანეს საჩუქრად და აი, მისი ძმა ყვება, რომ მას დაბადების დღეს კიდევ უფრო დიდ ლამაზ მანქანას მოუტანენ. ამგვარად, ბავშვის ნათქვამი მომავლის შესახებ ისეთ მოვლენებს ეხება, რომლებიც მის პიროვნებასთანაა დაკავშირებული, მისთვის საინტერესოა. ბავშვს რომ მომავლის შესახებ ფაბულაციები ეძნელება იქიდანაც ჩანს, რომ ის ამის გაკეთებას ყველაზე გვიან — 5 წლიდან ახერხებს. შტერნის აზრით, მომავლის შესახებ ბავშვის ფაბულაციები მთლიანად ილუზორულნი არიან. ის სრულიად დარწმუნებულია იმაში, რომ ყველაფერი, რასაც ის ყვება, უსათუოდ ასრულდება.

ხუთი წელი მნიშვნელოვანია ბავშვის წამოსახვის განვითარებაში. ამ დროიდან წარმოსახვის მოქმედება უფრო მიზანდასახული ხდება და ამიტომ ბავშვის ფაბულაციებიც შედარებით მწყობრია. მოვლენები ერთმანეთთან გარკვეული მნიშვნელობით ხდებიან დაკავშირებულნი. გვხვდება სტომითობაც, მაგრამ უფრო იშვიათად. ბავშვის მონაყოლი ზღაპრის ფორმას ღებულობს. ასეთი იყო გიუნტერის ფაბულაციები ხუთნახევარი წლის ასაკში. რაიმე შინაარსის ზღაპრის ფორმით მოყოლა ყველაზე უფრო შეესატყვისება სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს. ამიტომაცაა ის ზღაპრის მოსმენით გატაცებული. განსაკუთრებით იტაცებთ მათ ხალხური ზღაპრები. ზღაპარში „განივთებული“ წარმოსახვის წარმოდგენები სრულიად ესადაგება სკოლამდელის აღქმას, გაგებას. ზღაპრების შექმნის სტილი და მისი წარმოსახვის მოქმედების სტილი საერთო კანონზომიერებას ექვორჩილება. ამიტომაც ბავშვის ფსიქოლოგიის სპეციალისტებმა კ. და შ. ბიულერებმა გულდასმით იკვლიეს ბავშვზე ზღაპრის მოსმენის გავლენის საკითხი, რისი განხილვის შესაძლებლობა სამწუხაროდ არა გვაქვს.

უაღრესად საინტერესოა წარმოსახვის მონაწილეობა ბავშვის სიზმრის შინაარსების შექმნაში. წარმოსახვას ფართო სარბიელი აქვს მოზრდილის სიზმრის ფორმირებაში. ცხადია, ის უნდა მონაწილეობდეს სკოლამდელის სიზმარშიც, მაგრამ ბავშვის სიზმრების ანალიზისას დიდი სიფრთხილეა საჭირო და ამის გაკეთება მხოლოდ მაღალი კვალიფიკაციის სპეციალისტს შეუძლია. როცა ვაანალიზებთ წარმოსახვის მონაწილეობას თამაშში, სახვით მოქმედებაში და სხვა, გვაქვს ორი რიგის შესადარებელი მასალა: ობიექტური რეალობა და ის წარმოდგენა, რასაც ბავშვი მისგან განსხვავებით ქმნის. ის როცა ჯოხს

„დააჭენებს“, ვითომ ცხენიაო, ობიექტურად მოცემულია ჯოხი და აქედან ვიგებთ თუ რა საგნად აქვს ის მას წარმოდგენილი. ამიტომ მათი ურთიერთ შედარება ადვილია. მაგრამ, როცა ბავშვი სიზმარს ყვება, ჩვენ მხოლოდ მისი ნათქვამის ანაბარა ვართ დარჩენილი. ჩვენ ხომ არ ვიცით, თუ რა ნახა ბავშვმა ნამდვილად და რა დაუმატა მას მოყოლის დროს. ამიტომაა საჭირო სიფრთხილე ბავშვის სიზმრის ანალიზისას.

მეტ ნდობას იმსახურებს სიზმარი, რომელსაც ბავშვი გაღვიძებისთანავე ყვება. გიუნტერმა ტირილით გაიღვიძა. დასიზმრებია, რომ დათვმა ხელზე უკბინა. სანამ ოთახი არ გაანათეს და არ დაინახა, რომ იქ საშიში არაფერია, არ დამშვიდდა. აქ ჯერ კიდევ სახეზეა ის ცოცხალი შთაბეჭდილება, რაც პატარამ სიზმრის გამო მიიღო. შტერნის მიხედვით, სიზმრის შინაარსის სანდო გადმოცემას ბავშვი 5 წლიდან ახერხებს.

მეცნიერულ ღირებულებას მოკლებულია მასალა, რომელიც მიღებულია სიზმრის შესახებ ბავშვის გამოკითხვით, როგორიცაა მაგალითად – „რა ნახე წუხელ სიზმარში?“ ასევე არ არის გამართლებული, როცა ბავშვს ჩავეკითხებით მაშინ, როცა ის სიზმარს ყვება. ბავშვს თუნდაც არ ენახოს შეკითხვის შესატყვისი შინაარსი, მას ის მოიგონებს. ამიტომ ბავშვი თავის სიზმარს სპონტანურად უნდა ყვებოდეს და, ჩვენის მხრივ რაიმე შთამაგონებელ ზემოქმედებას ადგილი არ უნდა ჰქონდეს. ნათქვამის საილუსტრაციოდ მოგვყავს კონკრეტული მაგალითი შტერნის შრომიდან. თვითონ შტერნს მოაქვს სკუპინის ბავშვის სიზმარი, რომელიც მკვეთრად განსხვავებული ორი ნაწილისაგან შედგება.

ერთია ბავშვის მიერ ნამდვილად ნახული სიზმარი, მეორეა მის მიერ შეთხზული შინაარსი, რაც მშობლების შეკითხვას მოყვა.

ბუბი (5,3) დილით იწყებს ნანახი სიზმრის აღწერას, იქცევა სერიოზულად, ცდილობს კარგად მოიგონოს ნანახი – „მე მარტო ვიყავი კლარასთან ერთად, ხოლო შენ წახვედი. მე კიბით ჩავედი ქვევით. ბაღში დარაჯი იდგა. იქ მე წავიქეცი, მაშინვე ავდექი და კვლავ ზევით ავედი. სანამ ეს მოხდებოდა ოთახში ლამპა ენთო, ახლა კი სულ ბნელოდა. მხოლოდ მამის კაბინეტში ენთო ყველა ლამპა. მერე კარებს მიღმა დავინახე თუ როგორ იპარავდნენ ქურდები. მაშინ მე სამზარეულოში წავედი კლარასთან, ხოლო ქურდები ისევ აგრძელებდნენ თავის საქმეს“. სკუპინიც და შტერნიც ფიქრობდნენ, რომ ის, რასაც ბავშვი აქამდე ყვებოდა, ნამდვილად მის მიერ ნანახი სიზმარი იყო. ამ მომენტში ბავშვი შეყოვნდა და მშობლებმა ჰკითხეს, რა მოუვიდათ მერე

ქურდებსო? აქ კი ბავშვმა დაუფიქრებლად და თითქმის შეუმჩნევლად ჩამოკაკლა შემდეგი: „მაშინ მე ქუჩაში გავედი და პოლიციელს დავუძახე, რომელმაც ყველა კარი ჩაკეტა და ქურდები დაიჭირეს. შემდეგ ისინი ციხეში ჩასვეს, სადაც თაგვიც დარბის. მორჩა ყველაფერი“. ნამდვილად სწორია ის აზრი, რომ ბავშვის მონაყოლის მეორე ნაწილი მის მიერ არის შეთხზული და სიზმართან არაფერი კავშირი არა აქვს.

აფასებს რა სკოლამდელი ასაკის ბავშვის სიზმარში წარმოსახვის მონაწილეობის ხასიათს ფ. ხუნდაძე სამართლიანად წერს, „ამ სიზმარში გამომჟღავნებული ბავშვების ფანტაზიის მოქმედება შორს არ სცილდება ბავშვების პატარა სინამდვილეს და „ახალი“ წარმოდგენების შესაქმნელად იყენებს ძირითადად იმ მასალას, რომელსაც მას ეს მისი სინამდვილე აწვდის: ბავშვების მიერ მოსმენილი ზღაპრები. თამაშის შთაბეჭდილებები, თავის და-ძმებთან, ტოლებთან და ახლო ნათესავებთან ყოველდღიური ურთიერთობა, ოჯახში თუ გარეთ მომხდარი განსაკუთრებული შემთხვევები, რომლებიც ძლიერ ზეგავლენას ახდენენ ბავშვებზე – ყველაფერი ეს, თავისებურად, ბავშვების სუბიექტური სურვილებისა და მისწრაფებების მიხედვით, შეცვლილი იერით თავს იჩენს მათი სიზმრების ფანტაზიაში (30, 304). ყურადღების ღირსია ისიც, რომ ბუბი ხუთ წელზე უფროსი იყო, როცა ასეთ გაბმულ სიზმრებს ყვებოდა.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის წარმოსახვა უდაოდ პასიურია, მაგრამ ისიც ვნახეთ, რომ ასაკთან ერთად თანდათან მატულობს წარმოსახვის მიზანდასახულად გამოყენების უნარიც, რაც აქტიური წარმოსახვის ჩასახვის მაჩვენებელია. მიზანდასახულობით წარმოდგენის შექმნა შემოქმედებითი წარმოსახვის აუცილებელი პირობაა. აქ ერთი გარემოებაა გასათვალისწინებელი. მიზანდასახულად რაიმეს შესახებ წარმოდგენის შექმნა მარტო წარმოსახვას არ შეუძლია. რაგინდ ცხოველიც არ უნდა იყოს იგი, ამის გაკეთება მას არც მოზრდილებთან შეუძლია. შემოქმედებითი წარმოსახვა აზროვნებასთან ერთად მოქმედებს. მიზნის დასახვა აზროვნების საქმეა და არა წარმოსახვისა. აქტიური წარმოსახვის წარმოდგენის არსი, ფუნქციური დანიშნულება (რისთვისაა საჭირო), სხვა ობიექტებთან მიმართება და მრავალი სხვა თავისებურება აზროვნებით იქმნება, მაგრამ მისი წარმოდგენის სახით ხორცშესხმა წარმოსახვის საქმეა. ამიტომ საინტერესოა, შეიძლება თუ არა ვნახოთ უფროსი სკოლამდელის წარმოსახვის მოქმედებაში აზროვნების მონაწილეობა.

თუ ასეთი ფაქტი დადასტურდა, შემოქმედებითი (აქტიური) წარმოსახვის არსებობაც უეჭველი იქნება (ცხადია, ჩანასახოვან ფორმაში).

ეს პრობლემა სპეციალურად იკვლია ფ. ხუნდაძემ. მან შეისწავლა 6-9 წლიანი ბავშვების წარმოსახვის თავისებურება. ბავშვებს ევალებოდათ შეეთხზათ პატარა მოთხრობა: 1. გარკვეული დასაყრდენის საშუალებით. ამისათვის მათ ეძლეოდათ უსიუჟეტო მხატვრული სურათები (მაქსის „პატარა გოგონას პორტრეტი“, კრიმსკოის „ყვავილების თაიგული“, მიშკინის „შუადღე“). თითოეული მათგანის ცალ-ცალკე დათვალიერების შემდეგ ბავშვს უნდა გამოეგონებინა მათ შესახებ მოთხრობები. 2. ბავშვს თხოვდნენ სურათების გარეშეც შეეთხზა და მოეთხრო რაიმე ამბავი.

წარმოსახვის განვითარების მხრივ ცდისპირებს შორის დადგინდა არა მხოლოდ ასაკობრივი, არამედ ინდივიდუალური განსხვავებებიც. ერთი და იგივე ასაკის ყველა ბავშვის წარმოსახვა ერთნაირი სიღრმით ოველით არ მუშაობს. გამოირკვა, რომ 6-7 წლის ასაკის ბავშვთა ეროი ნაწილის შემოქმედებითი წამოსახვა საკმაოდ სუსტია. ამიტომ მათი წარმოსახვის მოქმედებაში გონებრივი პროცესები გვეძლევა კონკრეტული წარმოდგენებიდან გამოუყოფად: კითხვის, ძიების, სინთეზის საფეხურების მიხედვით. წარმოსახვის ამგვარად შექმნილი კონკრეტული ხატები მათ მიერ შეთხზულ მოთხრობებში უფერული, სიცხოველის მოკლებული და სქემატურია.

ბავშვთა მეორე ჯგუფი შედარებით მდიდარი წარმოსახვის ბქონეები არიან „წარმოსახვის შედეგად შექმნილ მათ მოთხრობებში უპირატესობა გონებრივ ოპერაციებთან შედარებით მიეკუთვნება კონკრეტულ წარმოდგენებს, რომელთა თავისებურებებს, თავისთავად, ყოველ ცალკეულ მომენტში, მიზნისათვის მათი საბოლოო მნიშვნელობის გარეშე. ბავშვი განსაკუთრებული ყურადღებითა და გატაცებით ეკიდება“ (30, 320-321). აქ ძირითადად მაინც ექვსწლიან ბავშვებზეა ლაპარაკი. ამ ასაკში, როგორც ირკვევა, უკეთეს შემთხვევაში, წარმოსახვის მოქმედების პროცესში ყურადღების ცენტრში ცალკეული წარმოდგენებია მოქცეული, რომლებიც გარკვეული მიზანდასახულობით ჯერ კიდევ საკმაოდ არ არიან ერთმანეთთან დაკავშირებულნი. მხოლოდ 8-9 წლის ბავშვებთან დასტურდება შესამჩნევი წონასწორობა არსებობა „კონკრეტული ხატებისა და გონებრივი ოპერაციების ურთიერთქმედებასა და ზეგავლენას შორის“ (30, 321). მიუხედავად ასეთი წონასწორობისა, „თვალ-

საჩინოდ მოჩანს ისევ კონკრეტული ხატი, რადგან აზრი მასთან ერთად გამოუყოფლად არის მოცემული“ (იქვე).

ამგვარად, უფროს სკოლამდელებს შეუძლიათ წარმოსახვის აქტივობით ცალკეული ხატების შექმნა, თუმცა საერთო მიზანდასახულობით მათ გაერთიანებას ჯერ კიდევ სუსტად ართმევენ თავს. აქ აქტიური წარმოსახვის მხოლოდ სუსტი ჩანასახი ჩანს, რომლის განვითარებას საკმაო დრო სჭირდება მომავალში.

თავი 15
ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების პიაჟესეული კონცეფცია

15.1. ზოგადფსიქოლოგიური კონცეფცია

აზროვნებისა და მეტყველების განვითარების საკითხების განხილის დასასრულს საჭიროდ ვცანით, თუნდაც ძალიან მოკლედ, ჟ. პიაჟეს მემკვიდრეობის მიმოხილვა. ეს არ გაგვიკეთებია ბავშვის ფსიქოლოგიის არც ერთი სხვა მკვლევარის მიმართ და თუ პიაჟეს შესახებ დავუშვით გამონაკლისი მხოლოდ იმიტომ, რომ გადაუჭარბებლად შეიძლება ითქვას — არც ერთ მათგანს ფსიქოლოგიის ამ დარგისათვის იმდენი არ გაუკეთებია, რამდენიც პიაჟემ გააკეთა. თანაც პიაჟეს მოელი ხანგრძლივი მოღვაწეობა ძირითადად ბავშვის ინტელექტის განვითარების შესწავლას მიეძღვნა და, შეიძლება ითქვას, მთელი ეპოქა შექმნა ამ დარგში. მართალნი არიან პ. გალპერინი და დ. ელკონინი, როცა ჯ. ფლეველის წიგნის „ჟან პიაჟეს გენეტიკური ფსიქოლოგია“-ს ბოლოსიტყვაობაში წერენ: „ცნობილი შვეიცარიელი ფსიქოლოგის ჟან პიაჟეს გამოკვლევები, მიძღვნილი ბავშვის შემეცნების-აღქმის და განსაკუთრებით აზროვნების განვითარებისადმი, წარმოადგენენ ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს (თუ ყველაზე მნიშვნელოვანს არა) მოვლენას თანამედროვე საზღვარგარეთულ ფსიქოლოგიაში“ (60, 596). ამ დახასიათებაში ერთი შესწორებაა შესატანი — ჟ. პიაჟეს ფსიქოლოგიური მემკვიდრეობა უმნიშვნელოვანეს მოვლენას წარმოადგენს თანამედროვე ფსიქოლოგიაში საერთოდ და არა მხოლოდ საზღვარგარეთულში.

ჟ. პიაჟეს ფსიქოლოგიური მემკვიდრეობის ამ პატარა მიმოხილვას აზროვნებისა და მეტყველების განვითარების განხილვის შემდეგ

იმიტომ ვათავსებთ, რომ პიაჟეს ხანგრძლივი და ნაყოფიერი მეცნიერული მოღვაწეობა მთლიანად ბავშვის ინტელექტის, განსაკუთრებით აზროვნების განვითარების შესწავლას მიეძღვნა. ამასთან, ამ უზარმაზარი შემოქმედების გაგება არც ისე იოლია. ამიტომ მოგვიწევს მთელი რიგი კარდინალური მნიშვნელობის მქონე საკითხების (თეორიის გაგებისათვის) განხილვა.

1. პიაჟე ბავშვის ინტელექტის მკვლევარია და უპრიანი იქნებოდა დაგვესვა კითხვა იმის შესახებ, თუ როგორ ესმის მას ინტელექტი? პასუხი, რომელსაც ახლა მოვისმენთ ძნელი გასაზიარებელია ტრადიციულ ფსიქოლოგიაზე აღზრდილი მკითხველისათვის, სხვათა შორის, ასეთები ვართ ქართველი ფსიქოლოგებიც. პიაჟე თვლის, რომ **ინტელექტი ესაა ოპერაციათა სისტემა, სამყაროს შემეცნების გარკვეული ლოგიკური სტრუქტურების ფლობა.** თუ ეს ასეა, მაშინ ინტელექტის განვითარება ესაა ამ ლოგიკური სტრუქტურების დაუფლების პროცესი. იგი იწყება მარტივი ლოგიკური სტრუქტურების ჩამოყალიბებით, გრძელდება სულ უფრო და უფრო რთულ სტრუქტურებზე გადასვლით და მთავრდება ყველაზე სრულყოფილი ფორმალურ-ლოგიკური სტრუქტურების დაუფლებით. ერთი შეხედვით, აქ ძნელი გასაზიარებელი არაფერია. ბავშვი განვითარების პროცესში ეუფლება სამყაროს შემეცნებისათვის საჭირო გარკვეულ ლოგიკურ სტრუქტურებს. ცხადია, ასაკობრივად ეს სტრუქტურები რთულდებიან და სრულყოფილნი ხდებიან. აქ ჩვენ ვგულისხმობთ იმას, რომ აზროვნება არის გარკვეული ფსიქიკური უნარი, რომელიც [illegible] ნულ ლოგიკურ სტრუქტურათა შესაძლებლობას იძლევა. პიაჟე სულ სხვანაირად ფიქრობს. მისი აზრით, ინტელექტი სხვა არაფერია, თუ არა ლოგიკურ ოპერაციათა გარკვეული სისტემა. მათი ცნებები ერთმანეთს ფარავენ. მაშასადამე, ბავშვის აზროვნების განვითარება ესაა ოპერაციულ სტრუქტურათა განვითარება. ამდენად, მოვლენათა შემეცნებას კი არ მივყევართ ლოგიკის განვითარებამდე, არამედ ლოგიკის განვითარება განაპირობებს მოვლენათა შემეცნებას. აზროვნების განვითარება, როგორც ლოგიკურ სტრუქტურათა დაუფლების პროცესი, ემორჩილება სულ უფრო და უფრო სრულყოფილ ლოგიკურ სტრუქტურებზე გადასვლის შინაგან კანონზომიერებებს.

2. ქცევის პროცესში აზროვნების განვითარებას პიაჟე დიდ ყურადღებას აქცევს. აზროვნება ხომ ქცევის შინაგანი პლანია. ის არა

მხოლოდ გეგმავს ქცევას, არამედ ბოლომდე ჩართულია მის შესრულებაში. რას წარმოადგენს ამ თვალსაზრისით ქცევა? პიაჟეს მიხედვით, ქცევა ესაა მოქმედებათა ლოგიკა, რომლის განვითარება ხორციელდება სულ უფრო და უფრო რთულ და მძლავრ ოპერატიულ სისტემათა ლოგიკის დაუფლების გზით.

დაბოლოს, როგორ ესმის პიაჟეს ფსიქოლოგია? ამ კითხვაზე საგულვებელი პასუხი ჩვენ უნდა გავცეთ, რადგან მას არ უცდია ამის გაკეთება. პიაჟესათვის ინტელექტის განვითარება ესაა ბავშვის ფსიქოლოგიის საკვანძო, კარდინალური საკითხი. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, რომ მის მიერ მოცემული ინტელექტის განსაზღვრა ფაქტობრივად ბავშვის ფსიქოლოგიის საგნის განსაზღვრებაცაა. თუ მივიღებთ მხედველობაში იმასაც, რომ პიაჟე არ სცნობს პიროვნების ცნებას და ამდენად, ბავშვის განვითარების პროცესში მისი პიროვნების ფორმირების პრობლემა მის წინაშე არ დგას, საეჭვოა ზოგიერთი არა ინტელექტუალური ფსიქიკური პროცესის (გრძნობები, ნებისყოფა) ანალიზმა რაიმე ცვლილება შეიტანოს ფსიქოლოგიის ასეთ გაგებაში. სწორედ ამიტომ საყვედურობენ პიაჟეს იმას, რომ მან ფსიქოლოგია გაჟღინთა უკიდურესი ლოგიციზმით.

3. სანამ პიაჟეს მიერ ბავშვის ინტელექტის განვითარების კვლევით მიღებულ შედეგებზე გადავიდოდეთ, კიდევ რამდენიმე ზოგად საკითხს უნდა შევეხოთ. ერთ-ერთი ასეთი საკითხია ინტელექტის ფუნქცია. რა დანიშნულება აქვს ინტელექტს, რა ფუნქციას ასრულებს ის? **ინტელექტის ფუნქციაა ადამიანის გარემოსთან შეგუების უზრუნველყოფა.** გარემოსთან შეგუების მექანიზმი ყველა ცოცხალ ორგანიზმს გააჩნია, უკეთუ გარემოსთან შეგუება. სიცოცხლის შენარჩუნების აუცილებელი პირობაა. ინტელექტი არის ადამიანის გარემოსთან შეგუების განსაკუთრებული ფორმა და, მისი როგორც შეგუების მექანიზმის ძირები ბიოლოგიურშია. ინტელექტი ატარებს ბიოლოგიური წარმოშობის დამლას და სწორედ ეს განსაზღვრავს მის არსებით თავისებურებებს. ინტელექტის ბიოლოგიურთან კავშირი განსაზღვრავს იმას, რომ ორგანიზმი მემკვიდრეულად იღებს გარკვეულ მონაცემებს, რომლებიც უზრუნველყოფენ ინტელექტის განვითარებას.

ადამიანს ორი სახის მემკვიდრეული მონაცემი დაჰყვება: **სპეციფიკური და ზოგადი.** სპეციფიკური მემკვიდრეობა ორგანიზმთა კონკრეტული გვარისთვისაა დამახასიათებელი და მის შეგუებით შესა-

ძლებლობებს გარკვეულ ფარგლებში აქცევს (ზღუდავს). მაგალითად, ადამიანის შემეცნებითი შესაძლებლობები მნიშვნელოვნადაა განსაზღვრული მისი ნერვული და სენსორული აპარატის აგებულებით. სენსორული სისტემა კი გამღიზიანებელთა განსაზღვრულ დიაპაზონში აღქმის შესაძლებლობას იძლევა. მაგ, შეგვიძლია აღვიქვათ ელექტრომაგნიტური ტალღების მხოლოდ გარკვეული დიაპაზონი და განვიცადოთ ისინი როგორც ფერები. ასევე ჩვენთვის სმენითი გამღიზიანებელია ჰაერის ტალღები 20-დან 20000 ჰერცამდე, თუმცა არის უფრო დაბალი და მაღალი სიხშირის ელექტრომაგნიტური ტალღები და ჰაერის რხევები, რომელთაც ჩვენი სენსორული აპარატი ვერ იჭერს. მაგრამ არიან ცოცხალი არსებები, რომელთა სენსორულ აპარატს შეუძლია მათი მიღება. ამგვარად, ნერვული და სენსორული სტრუქტურები წარმოადგენენ ჩვენს სახეობითს და ამდენად სპეციფიკურ მემკვიდრეობას, რომლებიც აძნელებენ ან აადვილებენ ინტელექტის ფუნქციობას, მაგრამ ვერ აგვიხსნიან მის ბუნებას.

ინტელექტის ფუნქციობის ბუნებას გასაგებს ხდის მეორე სახის მემკვიდრეობა, რომელსაც პიაჟე ზოგად მემკვიდრეობას უწოდებს. საქმე ისაა, რომ ბიოლოგიური მემკვიდრეობის სახით ჩვენ ვღებულობთ არა მხოლოდ შესაძლებლობებში შეზღუდულ სტრუქტურებს (სპეციფიკური მემკვიდრეობა), არამედ კიდევ სხვა რაღაცას, რომელიც ამ შეზღუდულობის გადალახვის შესაძლებლობას იძლევა, სხვანაირად რომ ვთქვათ, ინტელექტის განვითარებას უზრუნველყოფს. ამ ზოგადი მემკვიდრეობის ბუნების დახასიათებისას პიაჟე გარკვევით მიუთითებს, რომ ჩვენ მემკვიდრეობით არ ვღებულობთ შემეცნებით სტრუქტურებს, ისინი განვითარების ნაყოფია. მემკვიდრეობით კი ვღებულობთ იმ განსაკუთრებულ უნარს (საშუალებას), რომლითაც ჩვენ ვანხორციელებთ უროიერთობას გარე სინამდვილესთან. ესაა თვითონ **ინტელექტის ფუნქციობის უნარი.**

ამ უნარს ორი თავისებურება გააჩნია. ის ბადებს შემეცნებით სტრუქტურებს, რომლებიც ჩნდებიან და ყალიბდებიან ინტელექტის ფუნქციობის პროცესში. რომ არ არსებობდეს ეს მემკვიდრეული უნარი ინტელექტის ფუნქციობისა, არც სტრუქტურების ჩამოყალიბებას ექნებოდა ადგილი. მეორე კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი თავისებურება ისაა, რომ ინტელექტის ფუნქციობის მემკვიდრეული უნარი უცვლელია სიცოცხლის განმავლობაში ინტელექტუალური ფუნქციობის ძირითა-

დი თვისებები ყველგან და ყოველთვის ერთნაირია მაშინ, როცა მათ საფუძველზე წარმოშობილი შემეცნებითი სტრუქტურები უამრავია. ინტელექტის ფუნქციობის მუდმივობის გამო (სტრუქტურები მუდმივ ცვალებადობაშია) მათი ძირითადი თვისებები იწოდებიან ფუნქციურ ინვარიანტებად. ესენია: **შეგუება და ორგანიზაცია.**

4. ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი ეგუება გარემოს, გარემოსთან **შეგუება** ანუ **ადაპტაცია** არის სიცოცხლის შენარჩუნების აუცილებელი პირობა. ანალოგიური მდგომარეობაა ბავშვებთანაც. მანამდეც კი, სანამ ბავშვის ფსიქიკა განვითარდებოდეს და პასიური შეგუების მაგიერ სინამდვილის გარდაქმნის საშუალება მიეცემოდეს, ისიც ადაპტაციისაკენ მიისწრაფვის.

ადაპტაცია თავიდანვე ინტელექტუალური შეგუების მექანიზმის ჩამოყალიბებისა და სრულყოფის გზით მიმდინარეობს. ეს რთული პროცესია და დიდხანს გრძელდება. რეალური სინამდვილისადმი ინტელექტუალური შეგუება ნიშნავს სუბიექტის ცნობიერებაში ამ რეალობის კონსტრუირებას გარკვეული სტაბილური სქემების სახით. გარემოდან მომდინარე ამოცანების გადაწყვეტისას ბავშვი ან შემუშავებულ სქემას იყენებს და ამით გადის ფონს ან ცვლილება შეაქვს მასში და იძენს ახალ გამოცდილებას, იმუშავებს ახალ სქემას.

დაბადებიდან დაწყებული ადაპტაციის პროცესი სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე განსხვავებულად მიმდინარეობს, მაგრამ მუდამ აქვს ადგილი ორ ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ პროცესს ერთ შემთხვევაში, ახალი სიტუაცია ჩაირთვება იმ ოპერატიულ სქემების სისტემაში, რომლებიც ბავშვს უკვე გააჩნია. ახალი ამოცანა იცვლება (იცვლის თავდაპირველ სახეს) და მიესადაგება მოქმედების უკვე არსებულ სქემას. ეს უკანასკნელი არ იცვლება. ესაა **ასიმილაცია.** ჩვენ ვიტყოდით, ბავშვი წამოჭრილ ამოცანას თავს ართმევს უკვე მიღებული გამოცდილებით. ბავშვი ახალ ამოცანას მიღებულ ცოდნა-გამოცდილებას მოარგებს ხოლმე. ამ დროს ქცევის მოცემულ სქემაში რაიმე ცვლილება, ახალი გამოცდილების შეძენის სახით, არ ხდება. ასიმილაცია საშუალებას იძლევა ამოცანა გადაიჭრას ადრე ჩამოყალიბებული ოპერატორული სქემებით. ამ ასპექტით ასიმილაცია უფრო ინტელექტის განვითარების დონის მაჩვენებელია, ვიდრე ახალი გამოცდილების მიღების საშუალება.

მაგრამ ამოცანა ყოველთვის ასე ადვილად არ წყდება, ბავშვს

ურთიერთობა უსდება ისეთ საგანთან, რომლის გამოყენება მის განკარგულებაში არსებული სქემებით არ ხერხდება ან ჩნდება ისეთი სიტუაცია, რომელზეც პასუხის მზა სქემა მას არ გააჩნია. ამ დროს თვითონ ეს სქემები იცვლებიან. ისინი ობიექტს ან სიტუაციას მიესადაგებიან, რის გამოც მათში გარკვეული ცვლილებების შეტანა ხდება. სქემების სრულყოფა, ახალი სქემების შემუშავება **აკომოდაციის** გზით ხდება.

ასიმილაციისა და აკომოდაციის პროცესების იზოლირებას აბსტრაქციის გზით ვახდენთ. სინამდვილეში ისინი ერთმანეთისაგან დაუშორებელი პროცესებია. გარემოსადმი ბავშვის ადაპტაცია ასიმილაცია-აკომოდაციის განუწყვეტელი მონაცვლეობით ხორციელდება. ინტელექტუალური აქტივობის ყოველ კონკრეტულ აქტში შეიძლება ადვილი ჰქონდეს ასიმილაციის უპირატესობას აკომოდაციასთან შედარებით ან, პირიქით, აკომოდაცია ჭარბობდეს ასიმილაციას. მათ შორის ბალანსი იცვლება როგორც სტადიიდან სტადიამდე, ისე ყოველი სტადიის შიგნითაც, მაგრამ ორივე პროცესი ერთდროულად მიმდინარეობს.

ასიმილაცია და აკომოდაცია მარტო ინტელექტის და ამდენად ფსიქიკურის დამახასიათებელი ატრიბუტები როდია. მათ ფესვები ბიოლოგიურში აქვთ გადგმული. ისინი მოქმედებენ ყველგან, სადაც სიცოცხლე გვხვდება. ცოცხალი ორგანიზმები გარემოდან ღებულობენ ნივთიერებებს, დაამუშავებენ მათ ისეთ კომპონენტებამდე, რომელსაც ათვისებაც შეუძლიათ. მათგან შენდება ორგანიზმის უჯრედები. ეს ბიოლოგიური ასიმილაცია. ის გარეგნულად ჰგავს ფსიქოლოგიურს, მაგრამ შინაარსობრივად მისგან განსხვავდება. ფსიქიკური ასიმილაციის დროს ხდება საგანთა და მოვლენათა ხატების აღდგენა სულში, მათი გაცოცხლება იმ სახით, როგორც ისინი არსებობენ. ასახული ამ საგნის ხატია, რომელიც რეალურად არსებობს. სხვა არაფრის ათვისებას აქვს ადგილი.

ასევეა აკომოდაციის დროსაც. ბიოლოგიური აკომოდაცია ნიშნავს ორგანიზმის იმგვარად შეცვლას, რომ გარემოსთან შეგუება იყოს შესაძლებელი. გარდა ადამიანისა, ყველა ცოცხალი ორგანიზმი ამ გზით ეგუება გარემოს. არც ადამიანისთვისაა უცხო ფიზიოლოგიური აკომოდაცია, მაგრამ მის გვერდით, მას აკომოდაციის უფრო ქმედითი საშუალებაც გააჩნია. საჭიროების შემთხვევაში ის გარდაქმნის გარემოს, რათა შეიგუოს იგი. ფსიქოლოგიური აკომოდაციის დროს იცვლება მოქმედების სქემა, რადგან ამოცანის გადაწყვეტა ძველი ხერხებით შეუ-

ძლებელია და ადაპტაციის პროცესი ფერხდება. ამ დროს ორგანიზმში რაიმე შესამჩნევი სახის ცვლილება არ ხდება. აქაც, როგორც ასიმილაციის დროს, ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური აკომოდაცია ერთმანეთისაგან განსხვავებული პროცესებია. მიუხედავად ამისა, ასიმილაცია და აკომოდაცია, ბიოლოგიურნი არიან ისინი თუ ფსიქოლოგიურნი, ერთ საქმეს აკეთებენ-უზრუნველყოფენ ორგანიზმის შეგუებას გარემოსთან. ამიტომ მათ საერთო საფუძველი გააჩნიათ.

5. როგორც აღინიშნა, ბავშვის ინტელექტუალურ აქტივობაში მუდამ მონაწილეობენ ასიმილაცია და აკომოდაცია. ისიც ითქვა, რომ მათ შორის თანაფარდობა მუდამ იცვლება — ხან ასიმილაციის პროცესის სიჭარბეა, ხან კიდევ აკომოდაციისა, მაგრამ განვითარების პროცესში დგება მომენტი, როცა ასიმილაციასა და აკომოდაციას შორის ისეთი თანაფარდობა მიიღწევა, რომლის დროსაც გარემოს მოთხოვნები და მოქმედების სქემები, რომელთაც ბავშვი ფლობს, **წონასწორობაში** მოდიან. ამ დროს მიიღწევა **სრული ადაპტაცია,** მყარდება წონასწორობა ბავშვსა და გარემოს შორის. ამის მიღწევა ინტელექტუალური განვითარების უმაღლესი მიზანია.

სხვადასხვა ინდივიდუალური სტრუქტურების შექმნა სენსომოტორული დონით დაწყებული და ოპერატორულით დამთავრებული, ესაა სუბიექტისათვის სამყაროს კონსტრუირება მისი სულ სხვადასხვა მახასიათებლებით (სივრცე, დრო, რაოდენობითი მიმართება, გკარსახეობითი დამოკიდებულება და ა.შ.). ამ გზით მიიღწევა სულ უფრო და უფრო მყარი წონასწორობა სუბიექტსა და ობიექტს შორის. ყველაზე სტაბილური წონასწორობა მყარდება ოპერატორულ დონეზე.

აქვე დგება კითხვა, მიიღწევა კი სრული ადაპტაცია, ასიმილაციასა და აკომოდაციას შორის წონასწორობის დამყარება და თუ მიიღწევა მაშინ რა არღვევს ამ მდგომარეობას, რას გამოჰყავს ბავშვის შემეცნებითი აქტივობა ასეთი თითქმის იდეალური მდგომარეობიდან? წონასწორობის მიღწევა, როგორც წესი, დროებითია. წონასწორობა მყარდება გარკვეულ მომენტში გარემოდან მომდინარე მოთხოვნებსა და იმ საპასუხო სქემებს შორის, რასაც ბავშვი ამ მოცემულ მომენტში ფლობს. მაგრამ გარემო პირობები მუდამ იცვლება. ის სულ მალე ახალ მოთხოვნებს უყენებს ბავშვს, რომელნიც კვლავ იწვევენ წონასწორობის დარღვევას, რადგან მასზე პასუხის მზა სქემები სუბიექტს არ აღმოაჩნდება. ისევ იწყებენ ამოქმედებას ასიმილაციისა და აკომოდაციის

პროცესები და კვლავ ამოძრავდება წონასწორობის დამყარებისაკენ სწრაფვის ტენდენცია. ამგვარად, წონასწორობის დამყარებისაკენ სწრაფვა ბავშვის მთელი ინტელექტუალური განვითარების ძირითად ტენდენციას წარმოადგენს.

6. წონასწორობის დამყარებისაკენ სწრაფვის ტენდენციის მოკლე მიმოხილვაც გვიჩვენებს, რომ პიაჟესათვის ბავშვის ინტელექტუალური განვითარება შინაგანი, დინამიური პროცესია. განვითარება ესაა ქცევის სხვადასხვა ფორმების მემკვიდრეობითობა, როგორც ერთი ფსიქიკური ფორმიდან მეორეზე უწყვეტად გდასვლის პროცესი. სქემათა მთელი რიგი თანმიმდევრული აქტივიზაცია, მისი ორგანიზაციის ფაზები ანუ პროგრესული სტრუქტურირება შეადგენს განვითარების უწყვეტ ისტორიას, რომლის ყოველი ეტაპი დამოკიდებულია წინანდელზე. ამიტომ ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების დახასიათებისას უნდა ვიდგეთ უწყვეტობის პოზიციაზე. განვითარების ფაქტს ვერ აგვიხსნიან ცალკეული ეტაპები, რომლებიც შეიძლება ამ უწყვეტობის წიაღიდან გამოვყოთ. განვითარება ხორციელდება როგორც საწყისი სტრუქტურების სპონტანური ცვალებადობა, რომელიც შინაგანი კანონების მიხედვით ხორციელდება.

მიუხედავად იმისა, რომ პიაჟესათვის ბავშვის ინტელექტუალური განვითარება უწყვეტი პროცესია, მასში მაინც შეიძლება გამოიყოს ზოგიერთი ასაკობრივი მონაკვეთი, რომლებშიც ინტელექტის თვისობრივად ახალი წარმონაქმნები აღმოცენდებიან. ისინი განვითარების წინა საფეხურებზე ისახებიან, მაგრამ თვისობრივად განსხვავდებიან იმ ინტელექტუალურ სტრუქტურებისაგან, რომლისგანაც ისინი აღმოცენდებიან. პიაჟე განვითარების შედარებით დიდ მონაკვეთებს **პერიოდებს** უწოდებს. მათზე უფრო მცირეს, რომელთაც თვითონ პერიოდები მოიცავენ **სტადიებს** ეძახის. სტადიებს შეიძლება ქვესტადიები გააჩნდეს. არ შეიძლება არ აღინიშნოს ის გარემოება, რომ პიაჟე არ იყენებს ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების პერიოდებისა და სტადიების გამოყოფის ქრონოლოგიურ პრინციპს. ის ხელმძღვანელობს შენაძენთა თანმიმდევრობის წესრიგის კონსტანტურობით. ქრონოლოგიით სტადიების დახასიათება რელატივურია, რადგან ქცევის ის ინტელექტუალური სტრუქტურები, რომელთაც ბავშვი ამა თუ იმ საფეხურზე იძენს, არა მხოლოდ მომწიფებაზეა დამოკიდებული, არამედ წინარე გამოცდილებაზეც, რაც ბავშვზე განსხვავებულ სოციალურ გარემოთა ზემოქმედებითაა განპირობებული.

15.2. ინტელექტის განვითარების პერიოდები

პიაჟე ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებას სამ პერიოდად ყოფს, რომელთაგან თითოეულს აქვს რამდენიმე სტადია და ქვესტადია.

პირველია **სენსომოტორული გონიერების პერიოდი.** იგი იწყება ბავშვის დაბადებიდან და გრძელდება დაახლოებით ორი წელი (0-2 წ.). ეს პერიოდი ზოგადად შემდეგი ნიშნებით ხასიათდება. ინტელექტუალური განვითარება ფაქტობრივად იწყება ნულიდან. დასაწყისში ბავშვი ფლობს რამდენიმე რეფლექსურ რეაქციას. ის და გარემო აბსოლუტურად არ არიან ერთმანეთისაგან გამოდიფერენცირებულნი. სენსომოტორული პერიოდის განმავლობაში ის ეუფლება ერთმანეთთან დაკავშირებულ შედარებით სტაბილურ სენსომოტორულ მოქმედებებს, რომლებიც მის უშუალო გარემოცვაზე ვრცელდებიან. ეს აქტები მთლიანად პრაქტიკულნი არიან და ემსახურებიან საგნებთან პერცეპტულ და მოძრაობით შეგუებას, მაგრამ მოკლებულნი არიან მათი სიმბოლური მანიპულაციის შესაძლებლობას. პიაჟე სენსომოტორული გონიერების პერიოდიდან გამოყოფს 6 სტადიას.

1. რეფლექსების გამოყენების სტადია (0-1 თვე). ბავშვის ქცევის რეპერტუარი უაღრესად ღარიბია. მას მხოლოდ რამდენიმე რეფლექსის გამოყენება შეუძლია, როგორიცაა : წოვა, ენის მოძრაობა, ყლაპვა, ხველება, ყვირილი, მთელი სხეულის დიფუზური მოძრაობა და სხვა. ამ სტადიაზე ინტელექტის რაიმე გამოვლინების დადასრურება არ ხერხდება. მაგრამ ამ ერთი თვის განმავლობაში ის ენდოგენური რეფლექსები, რომლებითაც ბავშვი იბადება, რამდენადმე გადასხვაფერდებიან და იქცევიან გარემოსთან შეგუების საშუალებად. ამიტომ პიაჟე თვლის, რომ ეს რეფლექსები სენსომოტორიკის საშენი აგურებია, მათ საფუძველზე იწყება ინტელექტის ფორმირება. გარდა ამისა, ამ პერიოდის რეფლექტორულ მოქმედებას ახასიათებს ორგანიზაციის ინვარიანტულობის ფუნქციების ჩანასახი: იწყებენ აღმოცენებას აკომოდაცია და ასიმილაცია, რომლებიც შემდეგში უმნიშვნელოვანეს როლს შეასრულებენ ინტელექტის განვითარებაში.

2. პირველი ჩვევები და პირველადი წრიული რეაქციები (1-4 თვე). ეს სტადია იმ დროიდან იწყება, რა დროიდანაც ბავშვის რეფლექსები იწყებენ გარდაქმნას და შეცვლას

გამოცდილების გავლენით. სწორედ ამ დროიდან იწყება პირველი მარტივი გამოცდილების წარმოშობა.

პირველ სტადიაზე, სადაც ბავშვის მოქმედებაში გამოცდილების მონაწილეობა არ შეიმჩნევა, აკომოდაცია და ასიმილაცი შერწყმული სახითაა მოცემული. მეორე სტადიაზე გამოცდილების ელემენტების გაჩენასთან ერთად ჩნდება შეძენილი აკომოდაციაც. ამის მაგალითია ბავშვის თითის განუწყვეტელ წოვასთან დაკავშირებული კოორდინირებული მოძრაობები, უკეთუ არ არსებობს თითის წოვის ინსტიქტი. პიაჟე დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს იმას, რომ ამ სტადიაზე ადგილი აქვს აკომოდაციისა და ასიმილაციის დაშორიშორებას. მართალია, ეს ჯერ კიდევ უმნიშვნელოდაა მოცემული, მაგრამ საფუძველი ეყრება იმას, რაც მკვეთრად გამოხატული ხდება შემდგომ სტადიებზე, სადაც აკომოდაცია და ასიმილაცია მოქმედებენ დაწყვილებულად, როგორც ინტელექტის განვითარების ძლიერი სტიმულები.

ამ სტადიაზე შეძენილი გამოცდილება მარტივია, რადგან მას არა აქვს ის წინასწარგანზრახულობა და გარემოსადმი ორიენტირება, რაც შემდგომში შეძენილ მოქმედებების ახასიათებთ. მაინც მთავარი ისაა, რომ დაიწყო მოქმედებების სქემის (რეფლექსურის) შეცვლა გამოცდილების გავლენით.

იმისათვის, რომ დაფიქსირდეს ამ სტადიის პირველი შენაძენი და მოხდეს მისი დაკავშირება შემდგომ სტადიაზე ბავშვის მოქმედებასთან, პიაჟეს შემოაქვს **წრიული რეაქციის** ცნება. მასში შემდეგი აზრია ჩადებული. იწყება სენსომოტორული რეაქციების გამეორება. ყოველი მოქმედების პირველი რეაქცია ყოველთვის ახალია, რადგან რაიმე განზრახვის გარეშეა აღმოცენებული და რაიმე კონკრეტული შედეგის მიღწევას არ გულისხმობს. ვთქვათ, ბავშვმა პირველად განახორციელა ასეთი მარტივი მოქმედება — ხელი ჩაავლო ზეწრის კიდეს, რაც სრულიად შემთხვევით მოხდა. მაგრამ ინტელექტუალური მოქმედებისათვის დამახასიათებელი ფუნქციური ასიმილაციის წყალობით, ბავშვი ცდილობს ეს შემთხვევითი ადაპტაცია ისევ და ისევ გაიმეოროს. განმეორებათა მთელი რიგის შემდეგ რეაქცია განმტკიცდება და ახალ მყარ სქემად ყალიბდება — ხელს ავლებს ყველა საგანს, რომელიც მისთვის მისაწვდომია. პიაჟე განასხვავებს პირველად, მეორეულ და მესამეულ წრიულ რეაქციებს, რომლებიც თანმიმდევრობით იჩენენ თავს მეორე, მესამე და მეხუთე სტადიებზე.

3. მეორეული წრიული რეაქცია და საინტერესო შთაგონებადილებათა გახანგრძლივების საშუალებები (4-8 თვე). მეორე სტადიის ბოლოს ბავშვი საკმაოდ კარგად ახერხებს მხედველობისა და მოძრაობების კოორდინირებას. მესამე სტადიაზე კი იგი აგნებს მოქმედების ახალ მოდელებს, რომლეთაც პიაჟე მეორეულ წრიულ რეაქციებს უწოდებს. ეს რეაქციები ისევე უნებურად, წინასწარი განზრახვის გარეშე გამოიწვევიან, როგორც წინა სტადიაზე იყო. მაგრამ მოქმედების ჩამოყალიბებული სქემები მარტო ბავშვის საკუთარი ორგანიზმისადმი კი არ არიან მიმართულნი, არამედ უფრო გარემოს შეცვლისაკენ არიან ორიენტირებულნი. მთავარი აქ ისაა, რომ ბავშვი ცდილობს გამეორებების გზით შეინარჩუნოს გარემოში მომხდარი ის ცვლილება, რომელიც მისმა უნებურმა მოძრაობამ გამოიწვია. თუ მაგალითად, მეორე სტადიაზე ბავშვი უბრალოდ უყურებს, უსმენს მომხდარ ცვლილებას და პასიურად ავლებს ხელს საგნებს, ახლა იგი ფხაჭნის, ანჯღრევს, ერთმანეთს ურტყამს მათ და ინტერესით აკვირდება იმ ცვლილებას, რომელსაც ამ დროს აქვს ადგილი.

მეორეულ წრიულ რეაქციათა სტადიაზე თავს იჩენს აგრეთვე ფრიად საინტერესო ფაქტი, რომელსაც პიაჟე უწოდებს მოძრაობით ცნობას. თუ ბავშვის მხედველობის ველში მოხვდა საგანი ან სიტუაცია, რომლებიც მის მეორეულ წრიულ რეაქციებს აღძრავენ ხოლმე. მაშინ ის მოძრაობები მთლიანად კი არ ხორციელდებიან, არამედ მხოლოდ კონტური სრულდება. ბავშვი თავისი მოძრაობით გამოხატავს მათ ნაცნობობას. ასე მაგალითად, გოგონასთან ახლოს დაკიდულია ცელულოიდის თუთიყუში, რომელიც მას ადრე რამდენიმეჯერ ჰქონდა საწოლში. როგორც კი მან თვალი შეავლო საგანს, მაშინვე ააფაფხურა ფეხები, მაგრამ ისე, რომ არ უცდია ხელი ჩაევლო მისთვის. ასევე, როცა იგივე გოგონა ნახავდა საკიდარს, რომელსაც ის ხშირად აქანაებდა, მხოლოდ იმით კმაყოფილდებოდა, რომ თითებს ხრიდა და გაშლიდა ან ფეხებს აამოძრავებდა. ამგვარად, ბავშვი მის ხელთ არსებული შეზღუდული რესურსებით ამჟღავნებს, რომ მას „ესმის“ არსებული ვითარება, სცნობს მას.

შემდეგ პიაჟე მიუთითებს ისეთ ფაქტებზე, როცა ბავშვი ასრულებს ერთ ან რამდენიმე წრიულ რექციებს, რათა მათი დახმარებით გააახანგრძლივოს ადრე განცდილი სცენა. ეს მოქმედება ადრე აღწერილი

მოძრაობითი ცნობისაგან იმით განსხვავდება, რომ ბავშვი თავისი ქცევით აქტიურად ცდილობს „დაიბრუნოს“ მომხდარი მოვლენა. მაგალითად, ბავშვის მხედველობის არეში დევს თუნუქის კოლოფი, რომელსაც თითებით უკაკუნებენ. ამაზე ის იცინის. შემდეგ სახესთან 2 სმ-ის მანძილზე მიაქვთ ხელი. ბავშვი სწრაფად შეხედავს მას და სწრაფადვე აბრუნებს თავს კოლოფისაკენ. შემდეგ თვალს არ აშორებს რა მას ხელებს უტყაპუნებს ერთმანეთზე. როგორც ჩანს, ის ელოდება ადრე განცდილი საინტერესო შთაბეჭდილების გამეორებას.

დაბოლოს, ამ საფეხურზევე დასტურდება მოქმედების განზრახულად შესრულების ჩანასახის არსებობა. მისი სპეციფიკა ისაა, რომ იგი თავს იჩენს არა მოქმედების დაწყებამდე, როგორც ამას შემდეგ ექნება ადგილი, არამედ აქტიურ მოქმედებათა რიგის გარემოების შემდეგ. ის ჯერ ვერ წარმართავს გარემოსადმი მიმართულ მოქმედებას. ეს მომდევნო სტადიაზე მოხდება.

4. მეორეული სქემების კოორდინაცია და მათი გამოყენება ახალ პირობებში (8-12 თვე). წინა სტადიაზე აღმოცენებული მეორეული წრიული რეაქციები უკავშირდებიან ერთმანეთს და ქმნიან ახალ მთლიანობით წარმონაქმნს, რომელთა შესრულების წინასწარგანზრახულობა უეჭველია. ასევე გარკვეული წარმატებები მიიღწევა ნიშნებისა და სიგნალების გამოყენებაში იმ მოვლენის გასათვალისწინებლად, რომელიც მომავალში უნდა მოხდეს. დაბოლოს, ბავშვი საკმაოდ განსხვავებულ რეაქციებს იძლევა ახალ, სრულიად უცნობ საგნებზე.

უეჭველად აქვს ადგილი ცნობილ სქემათა კოორდინაციის გზით ადაპტაციის ახალი საშუალებების მიგნებას. იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვს მიზნის მიღწევაში ხელს უშლის რომელიმე საგანი და თუ მიზანსაც (საგანი) მთლიანად ან ნაწილობრივ ჩანს, მაშინ პატარა ცდილობს დაძლიოს ეს წინააღმდეგობა. ის ჯერ ცნობილი სქემებით ცდილობს სიტუაციის ასიმილირებას (ხელს ურტყამს დაბრკოლებას). მაგალითად. ბავშვს უჩვენებენ ასანთის კოლოფს, მაგრამ მას ვერ იღებს, რადგან მათ შორის ექსპერიმენტატორის ხელია. ბავშვი თავის ხელს ურტყამს მას, რითაც, ცხადია, წარმატებას ვერ აღწევს. შემდგომში მისი მოქმედება უფრო მიზანშეწონილი ხდება და ის მარცხენა ხელით იშორებს სხვის ხელს, ხოლო მარჯვენათი იღებს კოლოფს. აქ სხვა

მოვლენებთან ერთად, აშკარად ჩანს ბავშვის მოქმედების წინასწარგანზრახულობა. მისი განზრახვა უკვე მოქმედების დასაწყის სტადიაზეა გადატანილი.

მეოთხე სტადიაზე ბავშვის მიერ ახალი საგნისადმი დამოკიდებულებაში აღინიშნება სერიოზული ცვლილება, რომელსაც პიაჟე უწოდებს მათ **გამოკვლევას** (გაცნობას). წინა სტადიაზე ბავშვი ახალ საგანს მხოლოდ შეხედავდა და მერე მაშინათვე იწყებდა მისით მანიპულირებას. მეოთხე სტადიაზე კი ბავშვის ქცევა ქმნის შთაბეჭდილებას თითქოს ახალი საგანი მისთვის გარკვეულ პრობლემას წარმოადგენდეს, თითქოს მას უნდოდეს მისი „გაგება“. ის დიდხანს ათვალიერებს მას (რაც უფრო დიდი ასაკისაა, მით უფრო მეტხანს) და ამასთან ერთად ასრულებს მრავალ გამოკვლევით მოძრაობას. ის სინჯავს საგნის ზედაპირს, ატრიალებს და გადაატრიალებს მას, ნელა ამოძრავებს და ა.შ. წინა სტადიასთან შედარებით აშკარაა ბავშვის ახლებური დამოკიდებულება საგნისადმი.

6. მესამეული წრიული რეაქცია და აქტიური მცდელობების გზით მიზნის მიღწევის ახალი საშუალებების აღმოჩენა (12-18 თვე). მეორეულ და მესამეულ წრიულ რეაქციებს შორის ზღვარი ძნელი შესამჩნევია, რამდენადაც გარეგნულად ისინი ძალიან ჰგვანან ერთმანეთს. ბავშვი ჩვეულ მოქმედებას ასრულებს რაიმე ახალი ობიექტის მიმართ და ამას მოულოდნელი. მისთვის სრულიად ახალი შედეგი მოსდევს. ბავშვი ამჩნევს სიახლეს და ცდილობს მის შენარჩუნებას. ამიტომ მისი აქტივობის მეორე ფაზა მდგომარეობს მიღებული ახალი ეფექტის ხელახალ გამეორებაში. ეს ფაზა მეორეულ წრიულ რეაქციასაც ახასიათებს, მაგრამ იქ გარემოება მექანიკურად,სტერეოტიპულად ხდებოდა. მესამეული წრიული რეაქციების დროს კი ბავშვი თითქოს იკვლევს ობიექტის პოტენციურ შესაძლებლობებს რისთვისაც ვითარების შესატყვისად ცვლის მოქმედებებს. მისთვის ობიექტი უკვე „სუბიექტის გარეთ“ არსებული საგანია.

ამგვარად, მესამეული წრიული რეაქცია მეორეულისაგან გამოდიფერენცირდება, ხოლო მისი წინსვლა იმაშია, რომ ასეთი რეაქციები გარეგნობით კი არ არის ნაკარნახევი, არამედ თვითონ სუბიექტის მიერაა გამოწვეული. როცა ბავშვი ვერ ახერხებს ზოგიერთი ობიექტის ან სიტუაციის ასიმილირებას უკვე შემუშავებული სქემებით, მაშინ ის

იყენებს მოქმედების ახალ, სტადიისათვის დამახასიათებელ ფორმას-მიმართავს მთელ რიგ მცდელობას იმის გამოსარკვევად, თუ რა მსრივ არიან ისინი (საგანი ან სიტუაცია) ახალი. ასეთ შემთხვევაში ბავშვის მოქმედება შედეგისათვის კი არ არის გამიზნული, არამედ ხდება თვით ამ შედეგის პროვოცირება. ამიტომ ბავშვის ასეთი ქცევა მოგვაგონებს „მაკონსტანტირებელ“ ექსპერიმენტს. პიაჟე ასეთ მოქმედებებს წრიულს უწოდებს, რადგან ერთხელ შესრულებული მცდელობა ისევ და ისევ მეორდება გარკვეული შედეგის მიღწევამდე. მაგრამ გამეორება არ არის მექანიკური. ერთმანეთის მომდევნო მცდელობები რამდენადმე იცვლებიან ვითარების შესატყვისად სანამ გარკვეული სქემა არ შეშუშავდება. ამიტომ ეს გზა გარემოს დაუფლების გზაა.

მეოთხე სტადიაზე ბავშვი ახორციელებს რეაქციათა რიგს, რომლებიც ერთმანეთთან მიზან-საშუალებით მიმართებაში იმყოფებიან. ამისათვის ორი სქემის კოორდინირებასაც კი ახდენს. ამას ის ახერხებს მაშინ, როცა უკვე ფლობს შესატყვის ინსტრუმენტულ რეაქციებს. მეოთხე სტადიის ძირითადი მინაღწევარი მაინც ისაა, რომ ბავშვი აგნებს მიღწევის ახალ, მისთვის მანამდე უცნობ საშუალებებს. მესამე-ული წრიული რეაქციებით (ცდისა და შეცდომის გზით) ის ბოლოს და ბოლოს იმუშავებს გარემოს დაუფლების ეფექტურ ინსტრუმენტულ საშუალებებს.

6. სქემების ინტეიორიზაციის დასაწყისი და ზოგიერთი პრობლემის გადაწყვეტის ახალი საშუალებების წვდომა (18 თვე — 2 წლამდე). ამ სტადიის უმთავრესი მონაპოვარი ისაა, რომ იწყება ამოცანის გადაწყვეტის ახალი საშუალებების მიგნების პროცესის გაშინაგნება. ვთქვათ, ბავშვს სურს გარკვეული მიზნის მიღწევა, მაგრამ ამჩნევს, რომ საამისო საშუალებას არ ფლობს. როგორ მოიქცეოდა ის წინა სტადიაზე? გამოიყენებდა რეაქციათა მთელ რიგს, მიმართავდა ექსპერიმენტირებას მოქმედების გზით სანამ შედეგი არ მიიღწეოდა. როგორ იქცევა ამჟამად მეექვსე სტადიაზე? ბავშვი აგნებს (ახერხებს) გადაწყვეტას ფარული (არახილული) პროცესის გზით, რომელიც ჰგავს ერთგვარ შინაგან ექსპერიმენტირებას, სხვადასხვა გზებისა და საშუალებების გამოცდას. ის რაც წინა სტადიაზე მთლიანად გარეთ იყო გამოტანილი სენსომოტორულ რეაქციათა სახით. ახლა იწყებს გაშინაგნებას. აქ პიაჟეს ორი

ტერმინი შემოაქვს: ერთ-ერთია **წარმოდგენა.** მისი არსი იმაშია, რომ სხვადასხვა სქემები, რომელთა ერთობლიობა ქცევას უზრუნველყოფს, ბავშვს წარმოდგენის სახით აქვს მოცემული მანამ სანამ იგი მიზნის მიღწევის მცდელობას დაიწყებდეს. წარმოდგენა, რომელიც ამ საფეხურზე ჩნდება, საშუალებას აძლევს ბავშვს ცნობიერებაში შეინარჩუნოს ისეთი ობიექტი ან სიტუაცია, რომლებიც ამჟამად მხედველობის ველში არ იმყოფებიან. წარმოდგენილი სიმბოლური ხატების სახითაა მოცემული.

მეორე ტერმინი **აღმოჩენა,** წარმოდგენათა შორის მიმართებების წვდომას გამოხატავს. უკვე შესაძლებელი ხდება რეციპროკული ასიმილაციის პროცესში ბავშვისათვის ცნობილ სხვადასხვა სქემათა გაერთიანება ისეთ მოქმედებაში, რომელიც მომავალში უნდა შესრულდეს. ასეთ კომბინაციას მივყევართ გარკვეული ახალი მთლიანობითი სტრუქტურის წარმოშობამდე.

კონკრეტული ოპერაციების მომზადებისა და ორგანიზაციის პერიოდი (2-11 წ.). ესაა ინტელექტის განვითარების მეორე დიდი პერიოდი, რომელიც საყურადღებოა როგორც ხანგრძლივობით, ისე იმ სერიოზული ახალწარმონაქმნებით, რომლებიც ამ დროს იჩენენ თავს და დიდ ძვრებს იწვევენ ბავშვის აზროვნებაში. არ შეიძლება არ აღინიშნოს ის გარემოებაც, რომ პიაჟეს ყველაზე დეტალურად სწორედ ეს პერიოდი აქვს შესწავლილი. განსაკუთრებით გულდასმით აქვს გამოკვლეული 5-7 წლის ბავშვის აზროვნების თავისებურება. პიაჟე კონკრეტული ოპერაციების მომზადებისა და ორგანიზაციის პერიოდიდან ორ **ქვეპერიოდს** გამოყოფს. ესენია: I. **წინაოპერაციული წარმოდგენების** ქვეპერიოდი (2-7 წ.), რომელსაც, თავის მხრივ, სამი სტადია გააჩნია: ა. **სიმბოლური ფუნქციების გაჩენა და რეპრეზენტული აზროვნების დასაწყისი** (2-4 წ.), ბ. **სტატიკურ კონფიგურაციებზე დაფუძნებული რეპრეზენტული ორგანიზაციები** (4-5,5), გ. **დანაწევრებული რეპრეზენტული რეგულაციების წარმოშობა** (5,5-7-8).

II. **კონკრეტული ოპერაციების ქვეპერიოდი** (7-11 წ.). პიაჟე მისგან ორ სტადიას გამოყოფს: ა. მარტივი ოპერაციების სტადია და ბ. ზოგიერთი მთლიანი სტრუქტურის დასრულების სტადია.

ამ პერიოდის უდიდესი მინაღწევარია ის, რომ ბავშვი, რომელსაც აქამდე მხოლოდ სენსომოტორული, გარეთგამოტანილი მოქმედებების შესრულების უნარი გააჩნდა, თანდათანობით იქცევა შემეცნების ყველაზე მაღალ ფორმას დაუფლებულ არსებად, რაც იმაში გამოიხატება, რომ მას უვითარდება რეალური სინამდვილის შესატყვისი შინაგანი სიმბოლური მანიპულირების განხორციელების უნარი. ბავშვის მოქმედება უკვე არ არის აუცილებლად საგნის აღქმაზე მიჯაჭვული. ის უკვე ეუფლება სინამდვილის საგანთა და მოვლენათა წარმოდგენებით აზროვნებას. ამიტომ, ალბათ, უპრიანი იქნება, თუ ამ ქვეპერიოდის მიმოხილვას ბავშვის წარმოდგენათა ბუნების დახასიათებით დავიწყებთ.

რა არის წარმოდგენა? ესაა საგნის ხატი მოცემული საგნის უშუალო ზემოქმედების გარეშე, რომელიც შეიძლება გამოყენებული იქნას საგნის აღმნიშვნელად, უკეთუ აღმნიშვნელმა შეიძლება გაგვასსენოს აღსანიშნავი ან მიანიშნოს მასზე. ინტელექტუალური ოპერაციების დროს წარმოდგენა გამოდის იმ საგნის შემნაცვლებლად, რომლის ხატიც ისაა. ასეთ უნარს განზოგადებული სახით პიაჟე უწოდებს **სიმბოლურ ფუნქციას.** თუმცა სენსომოტორულ სტადიაზე არის მინიშნება იმაზე, რომ ბავშვი ზოგჯერ ნიშანს (მაგ. ხმას) ანიჭებს სიგნალურ მნიშვნელობას — უცდის რა მოხდება მერე, მაგრამ პიაჟე თვლის, რომ ბავშვს ჯერ კიდევ არ შეუძლია აღმნიშვნელისა და აღსანიშნის ერთმანეთისაგან გარჩევა. ეს უნარი წინარეოპერატორული წარმოდგენების ქვეპერიოდის მონაპოვარია. ინტელექტი, რომელიც წარმოდგენებით ოპერირებს, სიმბოლური ფუნქციის წყალობით, ძირეულად განსხვავდება სენსომოტორულისაგან. ძირითადი განმასხვავებელი ნიშნები შემდეგია: პირველი, ხატოვან (წარმოდგენებით) აზროვნებას ძალუძს სწრაფად, შინაგანად დააკავშიროს ერთმანეთთან თანმიმდევარ მოვლენათა ნაკადი მაშინ, როცა სენსომოტორული ინტელექტი მხოლოდ ცალკეულ მოქმედებებს შორის ამყარებს კავშირს.

მეორე, ხატოვან აზროვნებას შეუძლია ასახოს საგანთა შემეცნებისკენ მიმართულ გონებრივ მოქმედებათა ორგანიზაცია მაშინ, როცა სენსომოტორული ინტელექტი გამოიყენება მიმდინარე მოქმედების კონკრეტული ამოცანების მისაღწევად.

მესამე, ხატოვანი აზროვნება ოპერირებს არა მხოლოდ სუბიექტის კონკრეტული მოქმედებით და წარმოდგენებით, არამედ შეუძლია გან-

თავისუფლდეს ასეთი კონკრეტული მოცემულობისაგან სწორედ წარმოდგენებით სიმბოლური მანიპულირების გზით, როგორც ეს ხდება მათემატიკურ და საერთოდ მეცნიერულ აზროვნებაში.

მეოთხე, სენსომოტორული შემეცნებისაგან განსხვავებით, რომელიც ყოველთვის ეხება კერძოს, ინდივიდუალურს, ოპერაციულ ინტელექტს შეუძლია გახდეს სოციალიზებული და საბოლოო ჯამში ხდება კიდეც ასეთად. ამგვარად, სიმბოლური ფუნქციის განვითარებას, აზროვნების დროს აღმნიშვნელით აღსანიშნის შენაცვლებას მივყევართ შემეცნების ისეთი ფორმების წარმოშობისაკენ, რომლებიც არსებითად განსხვავდებიან სენსომოტორული ინტელექტისაგან და ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების მაღალი, რომელობითად განსხვავებული დონის მაჩვენებელია.

წინარეოპერაციული აზროვნების ქვეპერიოდი ხასიათდება სიმბოლური ფუნქციის სწრაფი განვითარებით. სხვას რომ თავი დავანებოთ, ამ პერიოდის დასაწყისისათვის ბავშვი ენას იდგამს, ხოლო პერიოდის ბოლოსათვის იგი მეტყველებას უკვე პრაქტიკულად დაუფლებულია. ისმება კითხვა, რა უწყობს ხელს ამ სტადიაზე სიმბოლური ფუნქციის ასეთ სწრაფ განვითარებას? უკვე ითქვა, რომ ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებას ორი ინვარიანტის — აკომოდაციისა და ასიმილაციის ერთობლივი მოქმედება წარმართავს. ეს კანონზომიერება ძალაშია სიმბოლური აზროვნების დროსაც. წინა საფეხურზე ადგილი ჰქონდა ე.წ. **განზოგადებულ ასიმილაციას,** რომლის შედეგიცაა **მიბაძვა.** მიბაძვა ესაა სუბიექტის მიერ გარკვეული მოქმედების (მოვლენის) აქტიური აკომოდაციური რეპროდუქცია. ამ შემთხვევაში გარემოში მომხდარი მოვლენა, რომელიც მიბაძვას ედება საფუძვლად, მოდელის როლს ასრულებს.

პიაჟეს აზრით, მიბაძვის ფორმაში გამოვლენილი აკომოდაცია ხდება საფუძველი ბავშვის მიერ აღნიშვნის გაკეთებისა, რომელიც შემდეგში საშუალებას აძლევს მას წარმოიდგინოს ამჟამად აქტუალურად არარსებული აღსანიშნი. აქ მთავარი ისაა, რომ მიბაძვა, რომელიც თავიდანვე გარეგანი სენსომოტორული აქტია, ამ საფეხურზე გაშინაგნებულ პროცესად იქცევა. ბავშვი შინაგანად, აზროვნებით პლანზე წარმოიდგენს იმ საგანს ან მოვლენას, რომლის აღსანიშნიც მას უკვე გააჩნია. ასეთი აღმნიშვნელი შეიძლება იყოს ხატი, სიტყვა და სხვა სიმბოლური საშუალებები.

პიაჟე თვლის, რომ წარმოდგენის აღმოცენების (გაჩენის) შემდეგ აკომოდაციისა და ასიმილაციის მოქმედება საკმაოდ რთულდება. ამ პერიოდშიც ხდება იმ ობიექტების აკომოდაცია და ასიმილაცია, რომლებიც ბავშვს უშუალოდ აღქმაში ეძლევა. მაგრამ ახლა ამაში ერთვებიან ასიმილაციისა და აკომოდაციის პარალელური აქტები, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვმა უნდა განახორციელოს ამ მონაცემების ასიმილირება აქტუალურად არარსებული საგნის აღმნიშვნელის საფუძველზე და ერთდროულად მოახდინოს აკომოდაცია მიბაძვითი აქტის რეპროდუქციის საშუალებით. ე.ი. აღქმის ველში მოცემული და წარმოდგენის სახით არსებული შინაარსები ერწყმიან ერთმანეთს, რაც გაცილებით უფრო რთული პროცესია, ვიდრე მხოლოდ აღქმის ველში მიმდინარე აკომოდაციისა და ასიმილაციის პროცესები, რასაც წინა პერიოდში ჰქონდა ადგილი. ამგვარად, ხატოვანი აზროვნების დონეზე ხორციელდება აკომოდაციის ორმაგი პროცესი. ესენია: აქტუალურად მოცემული ობიექტების მიმართ მიმდინარე (მარტივი აკომოდაცია) და ადრე წარმოებული აკომოდაციები (მიბაძვა და წარმოდგენები). აკომოდაცია ითქმის ასიმილაციის მიმართაც, რომელიც ეხება როგორც აწმყოს, ისე წარსულის ფაქტებს.

წინარეოპერაციული აზროვნების ქვეპერიოდის უდიდესი მიღწევარია აღმნიშვნელის გაჩენა, რომელიც ბავშვის აზროვნებას ათავისუფლებს საგნის ან სიტუაციისადმი უშუალო მიჯაჭვულობისაგან. პიაჟე განსაკუთრებით გამოყოფს აღმნიშვნელის ორ ზოგად ტიპს. პირველ რიგში ესაა ნიშანი საერთო იმ სოციალური გარემოს ყველა წევრისათვის, სადაც ბავშვი ცხოვრობს. ასეთი ნიშანი პირობითია, რამდენადაც არ არსებობს უშუალო მსგავსება აღსანიშნსა და აღმნიშვნელს შორის. ნიშანთა შორის ყველაზე გავრცელებული და ყველაზე უნიკალურია სიტყვა. მის გარდა გვხვდება სხვა სახის ნიშნებიც (მათემატიკური, მეცნიერული სიმბოლოები).

მეორეა, არსებობენ სიმბოლოები, რომლებიც წარმოადგენენ უფრო სუბიექტურ, არაკოდირებულ აღნიშვნებს დასახელებულ ნიშნებთან შედარებით. მათ გარკვეული ფიზიკური მსგავსება გააჩნიათ იმ შინაარსებთან, რომელთაც ისინი შეენაცვლებიან ხოლმე. პიაჟე ასეთებად თვლის ფანტასტიკურ სიმბოლოებს, ხატ-აღმნიშვნელებს, რომელთაც პატარები იყენებენ სიმბოლური თამაშისა და გადადებული მიბაძვის დროს. ამავე ჯგუფს აკუთვნებს პიაჟე ცნებებს, რომელთაც ბავშვი იმუშავებს ხატო-

ვანი აზროვნების დასაწყისში და სოციალური გარემოდან აღებულ ლინგვისტურ ნიშნებს.

საინტერესოა პიაჟეს შეხედულება სიმბოლური ფუნქციის წარმოშობასა და განვითარებაზე სოციალური გარემოს გავლენის შესახებ. ის კატეგორიულად ამტკიცებს, რომ ხატოვანი აზროვნება სოციალური ურთიერთობიდან აღებულ ვერბალურ სიმბოლოების ზეგავლენით არ ვითარდება. პირიქით, პირველი აღნიშვნები სუბიექტური, არამეტყველებითი სიმბოლოებია, ისეთები, როგორიცაა ქსოვილის ნაჭერი, რომელსაც გოგონა ბალიშის სიმბოლოდ იყენებს (თავქვეშ ამოიდებს როგორც ბალიშს). სიმბოლური ფუნქცია მეტყველების დაუფლებით კი არ ჩნდება, არამედ, პირიქით, ის არის ის ძირითადი შენაძენი, რომელიც განაპირობებს შემდეგში როგორც სუბიექტური სიმბოლოების, ისე სოციალური ნიშნების შეძენას.

ეს სრულებითაც იმას არ ნიშნავს, რომ პიაჟე უარყოფდეს იმ დიდ მნიშვნელობას, რაც სოციალურად განმტკიცებული ნიშნების, პირველ რიგში, ენის დაუფლებას აქვს ცნებითი აზროვნების განვითარებისათვის. ამ მნიშვნელობას ის სპეციალურად უსვამს ხაზს. მაგრამ პიაჟეს აზრით, ბავშვის ინტელექტის განვითარების ფაქტიური მდგომარეობა ისეთია, რომ ენის ათვისება თავდაპირველად სორციელდება მასზე ადრე აღმოცენებული სიმბოლური ფუნქციის მყარი მხარდაჭერით. მხოლოდ მერე ახდენს მეტყველება ძლიერ უკუგავლენას სიმბოლური ფუნქციის განვითარებაზე.

10. ერთ-ერთი, შეიძლება ითქვას, ყველაზე საინტერესო საკითხია თვითონ წინარეოპერაციული აზროვნების ბუნების გარკვევა. აზროვნების ეს ფორმა არის გარდამავალი საფეხური სენსომოტორულიდან ცნებითი აზროვნებისაკენ. იგი სენსომოტორულს შორდება, მაგრამ ცნებით აზროვნებამდე ჯერ არ მიუღწევია. ამიტომ იგი არ წარმოადგენს „კარგ აზროვნებას". ცხადია, მას თავისი სპეციფიკური თავისებურებები უნდა გააჩნდეს. ერთ-ერთი ასეთი თავისებურებაა ბავშვის **ეგოცენტრიზმი**.

ბავშვის ეგოცენტრიზმს უკვე შევეხეთ იმ თავში, სადაც მეყველების განვითარება განვიხილეთ (თავი 13). იქ მოკლედ გავეცანით პიაჟეს შეხედულებასაც ამ საკითხზე. ამას გვინდა დავუმატოთ მხოლოდ შემდეგი. ეგოცენტრულია არა მხოლოდ მეტყველება როგორც ასეთი, არამედ ასეთია ბავშვის მთელი ფსიქიკა (ჩვენ ვიტყოდით — მთელი პიროვნება). ამიტომ ვითარების შესატყვისად, ის თავს იჩენს ხან აზროვნებაში,

ხანაც მეტყველებაში. ზოგადად თუ ვიტყვით, ეგოცენტრიზმის არსი იმაშია, რომ ბავშვი ფსიქოლოგიურად არ არის გარემოდან გამოდიფერენცირებული. სუბიექტური კავშირები დომინირებენ გარემოდან მომდინარე მოთხოვნებზე. ამიტომ ბავშვს არ შესწევს უნარი დადგეს სხვა პირის პოზიციაზე და მოახდინოს მისი საკუთართან კოორდინირება. ექსპერიმენტებში ეს თავს იჩენს იმაში, რომ როცა მას ავალებენ შეხედოს ობიექტს A წერტილიდან და თან წარმოიდგინოს თუ როგორ გამოიყურება ის სხვა B წერტილიდან (ვთქვათ, გამლიზიანებლის უკანა მხრიდან), მისი პასუხები, როგორც წესი, მცდარია. ის აღწერს საკუთარ პერსპექტივას და არა იმას, თუ როგორ დაინახავდა ობიექტს სხვა პირი სხვა პოზიციიდან.

ბავშვის ქცევის ეგოცენტრულობა სიძნელეთა მთელ რიგს ბადებს. სხვისი პოზიციისადმი ორიენტირების უქონლობის გამო ის არ გრძნობს გარეშეებისადმი თავისი მსჯელობის დასაბუთებისა და საკუთარ ნააზრევში წინააღმდეგობის აღმოჩენის საჭიროებას. ამიტომ მას არ შეუძლია თავისი აზროვნების პროცესის ობიექტივირება, მასზე დაფიქრება. ის აზროვნებს, მაგრამ არ შეუძლია ნააზრევზე იფიქროს, ის გახადოს განსჯის ობიექტი.

ეგოცენტრიზმითაა გაპირობებული ამ ასაკის ბავშვის აზროვნების ის სპეციფიკური თავისებურებაც, რასაც პიაჟე **დეცენტრაციის** უნარის უქონლობას უწოდებს. ბავშვს საგანი ეძლევა ერთი, რომელიმე თვალში საცემი ნიშნით, ხოლო სხვები, ხშირად უფრო მნიშვნელოვანი ნიშნები, უყურადღებოდ რჩებიან. ეს დომინირებული ნიშნები მთელს საგნის მახასიათებლად იქცევა. ცხადია, ბავშვის ნააზრევში, რომელიც მის მეტყველებაში ვლინდება, ბევრია მცდარი, შინაგანი წინააღმდეგობების შემცველი მსჯელობები. ამის მაგალითები უხვად გვხვდება პიაჟეს ცდებში (იხ. პიაჟეს „ფენომენები“).

ამრიგად, წინარეოპერაციული აზროვნება ხასიათდება სტატიკურობით, უძრაობით. ის მეტწილად შემთხვევით წარიმართება საგნის რაიმე გარეგან ნიშანზე, მეორეხარისხოვან სიტუაციურ მომენტებზე. ის ვერ ახერხებს ერთიან სისტემაში ადექვატურად დააკავშიროს ერთმანეთთის თანმიმდევარ მოვლენათა მთელი ერთობლიობა, იმ გარდაქმნათა გათვალისწინებით, რაც მთელის ცალკეულ ელემენტებს ემართებათ გამთლიანების პროცესში. თუ ბავშვი მაინც დადგება გარდაქმნათა გათვალისწინების საჭიროების წინაშე, ის გადაულახავ სიძნელეს აწყ-

დება. უკეთეს შემთხვევაში, ის ახდენს მათ ასიმილირებას არა ობიექტურად არსებულ მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების მიხედვით, არამედ საკუთარი მოქმედების უკვე შემუშავებული სქემებით.

15.3. ცნებისა და მსჯელობის პროგლემა

ამ ასაკის ბავშვს ცნებები არ გააჩნია. ეს ცხადია, მაგრამ პიაჟეს აზრით, ბავშვი იმუშავებს და იყენებს პირველ პრიმიტიულ ცნებებს, რომელთაც მან **ცნებამდელი** წარმონაქმნი უწოდა. ისინი მოქმედებებს არიან მიჯაჭვულნი და თვალსაჩინოებითა და კონკრეტულობით ხასიათდებიან. მათ ჯერ კიდევ არ გააჩნიათ ცნებისთვის დამახასიათებელი სქემატურობა და აბსტრაქტულობა.

განსაკუთრებით თვალში საცემია წინარეოპერაციული აზროვნების შემდეგი თავისებურება. აქ ადგილი არა აქვს ოპერირებას გამოვლენის დროისა და კონტექსტისაგან დამოუკიდებლად მყარი იგივეობის მქონე ინდივიდუალური ობიექტებით, არც ნამდვილი კლასებით ან ინდივიდუალურ საგანთა გარკვეული ერთობლიობებით. ყოველი წარმოდგენა გამოვლენის სიტუაციაზეა მიჯაჭვული და სხვა სიტუაციაში სხვა ინდივიდუალობას იძენს. ეს საკმაოდ ჰგავს იმას, რაც ჩვილ ბავშვთან დასტურდება — ბურთი სკამს ქვეშ და იგივე ბურთი სადმე სხვაგან სხვადასხვა საგნებია. ამის საილუსტრაციოდ პიაჟეს ასეთი მაგალითი მოჰყავს. ჟაკლინი (2,7) ეკითხება დედას ლუსიენის შესახებ „რა ჰქვია ამ ბავშვს?“ კითხვა წარმოშვა იმან, რომ ბიჭს ახალი საცურაო კოსტიუმი და ქუდი ეცვა. ეს კითხვა მან რამდენიმეჯერ გაიმეორა. მაგრამ როგორც კი ბიჭუნამ ჩაიცვა ხალათი, რომელსაც ადრე ატარებდა, ჟაკლინმა სერიოზულად განაცხადა — „ეს ისევ ლუსიენია“.

ასევე ძნელია ბავშვისათვის ერთი კლასის გარკვეული მსგავსების მქონე საგნებში მათი ინდივიდუალობის განმსაზღვრელი ნიშნების დანახვა.

თავისი სპეციფიკა აქვს ამ ასაკის ბავშვის მსჯელობასაც. ის არც დედუქციურია და არც ინდუქციური. თუ პირველისათვის დამახასიათებელია დასკვნა ზოგადიდან კერძოსკენ, ხოლო მეორესათვის კერძოდან ზოგადისაკენ, აქ ბავშვის მსჯელობა კერძოდან კერძოსკენ სწარმოებს. ასეთ მსჯელობას პიაჟე **ტრანსდუქციას** უწოდებს. ბავშვის მსჯელობა მოვლენის თვალში საცემი ერთი ელემენტიდან მიემართება

მეორე ასევე აღქმაში მოცემული ელემენტისაკენ. არის შემთხვევები, როცა ასეთი მსჯელობაც სწორი გამოდგება ხოლმე. მაგრამ ეს არ იძლევა იმის გარანტიას, რომ მექანიზმი, რომელსაც იგი ეყრდნობა, ჭეშმარიტად ლოგიკურია, პირიქით, ის მეტწილად მცდარია.

ტრანსდუქციური მსჯელობის სპეციფიკური ნიშნებია: ჯერ ერთი, ამ დროს მსჯელობის თანმიმდევარ კომპონენტებს შორის მყარდება არა რეალურად არსებული მიზეზ-შედეგობრივი მიმართებები, არამედ ასოციაციური კავშირები. ბავშვი ამ კომპონენტებს ალაგებს ერთმანეთის გვერდით და არ ცდილობს მათ შორის დაამყაროს ლოგიკური აუცილებლობით თუ ფიზიკური მიზეზობრიობით გამოწვეული მიმართებები.

მეორე თავისებურება ისაა, რომ ბავშვის მსჯელობა **სინკრეტულია**, რაც იმას ნიშნავს, რომ ერთიანი შთაბეჭდილების საფუძველზე ერთმანეთს უკავშირდებიან სრულიად სხვადასხვა, შინაგანად დაუკავშირებელი ელემენტები და ამ გზით იქმნება დიფუზური, დაუნაწევრებელი ხატი (წარმოდგენა). სინკრეტულ ხატს საფუძვლად უდევს ძირითადად ემოციური, სუბიექტური კავშირები შთაბეჭდილებათა შორის. ისინი ბავშვისათვის ერთადერთი კავშირებია და რამდენადაც ისინი, როგორც წესი, გარეგანი და არაარსებითნი არიან, ამდენად ბავშვის მსჯელობა მცდარია.

კონკრეტულ ოპერაციათა ძვეპერიოდი (7-8-დან 11-12 წლამდე). გონებრივი მოქმედებებიდან, რომელთაც წინა სტადიაზე გავეცანით, ყალიბდებიან ოპერაციები, რომლებიც შექცევადობით ხასიათდებიან. გვხვდება დასრულებისკენ მიმართულ სტრუქტურათა მთელი სერია. ასევე მოცემულია დაჯგუფებები, რომლებიც ჯერ კიდევ არ წარმოადგენენ შემდგომი პერიოდისათვის დამახასიათებელ ნამდვილ ლოგიკურ ჯგუფებს.

ამ ქვეპერიოდში წარმოიშობიან მუდმივობის ძირითადი ცნებები (მოცულობის, მასის, წონის და ა.შ.). ამასთან ჯერჯერობით ლოგიკური ოპერაციების შესრულება შესაძლებელია მხოლოდ რეალურ საგნებზე. ამიტომ ბავშვს ჯერ კიდევ არ ძალუძს ლოგიკურად სწორი მეტყველების აგება რეალური მოქმედებებისაგან დამოუკიდებლად. არასაკმარისი ფორმალიზების გამო, ოპერაციები ჯერ არ წარმოადგენენ ზოგადს, გენერალიზებულს, ამიტომ ხშირად ბავშვები სწორად წყვეტენ რა

ამოცანებს რეალურ საგნებზე, ვერ წყვეტენ მათ მეტყველების პლანზე.

მუდმივობის პრინციპს ბავშვები დამოკიდებულებათა სხვადასხვა სფეროს მიმართ ეუფლებიან სხვადასხვა ასაკში მაგალითად, მასის მუდმივობას ბავშვი ეუფლება 8-10 წლებისათვის, წონისას 10-12 წლებში, ხოლო მოცულობისას 12 წლის შემდეგ.

მესამე პერიოდი წარმოადგენს ფორმალურ ოპერაციათა სტადიას. აქ ბავშვს უყალიბდება ჰიპოთეტურ-დედუქციური აზროვნების უნარი. ჩნდება ფართო და ღრმა ლოგიკურ მსჯელობათა წარმოების შესაძლებლობა. ამ სტადიაზე წარმოიშობა საგნობრივი მოქმედებისაგან დამოუკიდებელი „წმინდა“ აზროვნება.

15.4. „პიაჟეს ფენომენები“

ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების შესასწავლად პიაჟეს მიერ გაწეული კოლოსალური შრომიდან განსაკუთრებით საყურადღებოა უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აზროვნების თავისებურებების ექსპერიმენტული კვლევით მიღებული შედეგები. როგორც პიაჟეს ისე სხვათა გამოკვლევებით (უზნაძე, ვიგოტსკი და სხვა) დამტკიცდა, რომ 7 წლის ასაკის ბავშვის აზროვნება ჯერ კიდევ არ არის ცნებითი. ცნებების დაუფლება ჯერ კიდევ აღემატება მის შესაძლებლობებს. მაგრამ იგი აზროვნებს. რითი ოპერირებს ბავშვის აზროვნება? რა მასალას იყენებს ის სინამდვილის შემეცნების პროცესში? სინამდვილის ასახვით მიღებული ერთადერთი შინაარსები, რომელთა გამოყენება მას შეუძლია, წარმოდგენებია. წარმოდგენები ზრდადასრულებულსაც გააჩნი. ის აზროვნების პროცესში ცნებებთან ერთად წარმოდგენებსაც იყენებს. ამიტომ საინტერესოა იმის ცოდნა თუ რითი განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ბავშვისა და მოზრდილის წარმოდგენები.

ბავშვის წარმოდგენების ბუნების შესასწავლად პიაჟემ შეიმუშავა სრულიად ორიგინალური ამოცანები, რომლებიც ბავშვის მხრივ ისეთ პასუხებს იწვევენ, რომლებიც მისი წარმოდგენების ადექვატური დახასიათების შესაძლებლობას იძლევიან. ამ მეთოდიკით მან დეტალურად შეისწავლა და აღწერა საგნისა და საგანთა ერთობლიობის შესახებ ბავშვის მსჯელობის ისეთი შემთხვევები, რომლებიც გვიჩვენებენ, რომ მას გარკვეულ ასაკამდე არ გააჩნია მუდმივობის პრინციპის წვდომის

უნარი. ამ მეცნიერულად შესწავლილ და ახლა უტყუარ ფაქტად აღიარებულ მოვლენებს „პიაჟეს ფენომენებს“ უწოდებენ. მართალნი არიან ჰ. გალპერინი და დ. ელკონინი, როცა წერენ „პიაჟეს დამსახურების აღსანიშნავად წინადადებას ვიძლევით ვუწოდოთ ამ ამოცანებს „პიაჟეს ამოცანები“, მიღებულ დამახასიათებელ პასუხებს „პიაჟეს მიხედვით პასუხები“, ხოლო მოვლენებს, რომლებიც მათში ფიგურირებენ „პიაჟეს ფენომენები“ (60, 601). ამ საკითხში პიაჟეს დამსახურება იმდენად დიდია, რომ ასეთ წანადადებას არ შეიძლება კაცი არ დაეთანხმოს.

პიაჟემ იკვლია ბავშვის წარმოდგენები სინამდვილის თითქმის ყველა ძირითადი პარამეტრების შესახებ (ნივთიერების მასა, მოცულობა, წონა, სიმრავლე და ა.შ.). მათ შესახებ ბავშვის წარმოდგენების ბუნების დასადგენად პიაჟეს იმდენი ექსპერიმენტი აქვს დაყენებული, თანაც ერთმანეთზე გონებამახვილური, რომ მათ აღწერას ერთი წიგნი არ ეყოფოდა. მოვიტანთ რამდენიმე ტიპიურ ამოცანას.

ერთ-ერთი კლასიკური ცდა, რომელიც ბავშვის ფსიქოლოგიის მრავალ სახელმძღვანელოში გვხვდება, ასეთია. ბავშვის წინ ორი ზუსტად ერთნაირი სიდიდის წვრილი და მაღალი ჭურჭელი დგას. მაითში ასხამენ თანაბარი რაოდენობის წყალს. ბავშვს ეკითხებიან. „სადაა მეტი წყალი“ (მაპროვოცირებელი შეკითხვა). ა. ჭურჭელში თუ ბ. ში?“ ბავშვი სწრაფად პასუხობს — „ორივეში თანაბარია“. ამის შემდეგ ბავშვის თვალწინ ერთ-ერთი ჭურჭლიდან (ვთქვათ ბ-დან) წყალს გადაასხამენ უფრო დაბალ, მაგრამ ფართე ჭურჭელში (გ). ბავშვს კვლავ ეკითხებიან „ახლა სადაა მეტი წყალი? ამაში ა-ში თუ ამაში (გ-ში)? ირკვევა, რომ ბავშვისათვის ახლა ა და გ ჭურჭლებში თანაბარი ოდენობის წყალი არ არის. ბავშვთა მეტი წილისათვის წყალი მეტია მაღალ (ა) ჭურჭელში, ხოლო ბავშვთა მცირე ნაწილისათვის მეტი წყალი გ ჭურჭელშია.

მივაქციოთ ყურადღება იმას, რომ ბ ჭურჭლიდან გ ჭურჭელში წყლის გადასხმა ბავშვის თვალწინ ხდება. ისიც გავიხსენოთ, რომ ამის წინ ის ამტკიცებდა, რომ ორივე ჭურჭელში თანაბარი წყალი იყო, თუმცა შეკითხვა ისე იყო დასმული, რომ შეეძლო უტოლობის განცდის პროვოცირება — „რომელ ჭურჭელშია მეტი წყალი?“ ამის შემდეგ არცერთ ჭურჭელში წყალს არც არაფერი მომატებია და არც დაკლებია. როგორც არ უნდა დავაყენოთ ეს ცდა ბავშვთა აბსოლუტური უმრავლესობის პასუხი ერთნაირი იქნება. რატომ ხდება ასე? პიაჟე

ამტკიცებს, რომ წინარეოპერაციულ ქვეპერიოდში ბავშვს არა აქვს მუდმივობის პრინციპის გაგების უნარი. მუდმივობის ცნება გულისხმობს იმას, რომ **საგანი ან საგანთა ერთობლიობა კომპონენტთა შემადგენლობით ან სხვა ფიზიკური პარამეტრებით ითვლება მუდმივად, მიუხედავად ფორმისა და მდებარეობის შეცვლისა, თუ მას არაფერი დავაკელით, ან დავუმატეთ.** მუდმივობის პრინციპის დაუფლება არის ფსიქოლოგიური კრიტერიუმი აზრის ძირითადი ლოგიკური მახასიათებლის **შექცევადობის** გაჩენისა, მხოლოდ ამის შემდეგ გადადის ბავშვის აზროვნება ახალ, უფრო მაღალ საფეხურზე – კონკრეტული ოპერაციების სტადიაზე.

საგანთა რაოდენობის, მოცულობის და წონის მუდმივობის ცნების დასადგენად ჩატარებული იქნა მრავალი ცდა. აი ზოგიერთი მათგანი: ბავშვის წინ დევს თიხის გუნდა. მას სთხოვენ გააკეთოს ზუსტად „ასეთი სიდიდის და წონის ბურთულა“. ბავშვი აგუნდავებს მსგავს თიხის ბურთულას და პირველის გვერდით დებს. ექსპერიმენტატორი იღებს ერთ გუნდას და ბავშვის თვალწინ უცვლის ფორმას: აგრძელებს ძეხვივით, აბრტყელებს ღვეზელივით ან აქუცმაცებს ნაწილებად. ამის შემდეგ ექსპერიმენტატორი კვლავ ეკითხება ბავშვს – სახეშეცვლილ გუნდას შერჩა იმდენი რაოდენობის, წონის და მოცულობის თიხა, ადრე რომ ჰქონდა თუ შეიცვალა? მეორე გუნდა როგორც ეტალონი ბავშვის ხელდველობის არეშია. ბავშვი პასუხობს, რომ შეიცვალა. მეტია გაგრძელებულ ან გაბრტყელებულ თიხის მასაში.

წონის მუდმივობის ცნების არსებობის დასადგენად ბავშვს უჩვენებენ პინებიან (თეფშებიან) სასწორს და ეკითხებიან, ერთ პინაზე რომ ეტალონური გუნდა დავდოთ და მეორეზე მანიპულაცია ჩატარებული (გაგრძელებული, გაბრტყელებული) თიხის მასა, გააწონასწორებენ თუ არა ერთმანეთს (პინები დადგებიან თუ არა სწორად?). ბავშვებს მანიპულაციაჩატარებული თიხის მასა უფრო მძიმე ჰგონიათ.

მოცულობის მუდმივობის შესახებ წარმოდგენის შესწავლის ცდა ასე ტარდება. ერთ დონეზე წყალჩასხმულ ორ ტოლ კოლბში დებენ თიხის (პლასტელინის)ორ ტოლ გუნდას. ცხადია, წყლის დონე აიწევს, მაგრამ ისევ ერთ დონეზე დადგება. ამის შემდეგ ექსპერიმენტატორი იღებს ერთ გუნდას, უცვლის მას ფორმას და ბავშვს ეკითხება, ეს რომ უკან ჩავუშვა კოლბაში წყლის დონე მეორე კოლბის დონეს გაუს-

წორდება თუ არა? ბავშვები პასუხობენ, რომ „არა“.

რაოდენობის მუდმივობის დასადგენად ასეთი ცდა ჩატარდა. ბავშვის წინ ერთმანეთისაგან ცოტა დაშორებით აწყობენ რამდენიმე ერთნაირ ბურთულას. ბავშვს სთხოვენ პარალელურად დააწყოს იმდენივე ბურთულა. კითხვაზე სადაა მეტი? ბავშვი პასუხობს ერთნაირია (ტოლია). ამის შემდეგ ბურთულათა ერთ რიგს გაშლიან (უფრო გრძლად დააწყობენ). ახლა — სადაა მეტი? ამ მეორე (გაშლილ) რიგშია, პასუხობს ბავშვი.

ჩატარებული იქნა მრავალი უაღრესად გონებამახვილური და დახვეწილი ექსპერიმენტი, რომლებითაც ნაჩვენები იქნა, რომ გარკვეულ ასაკამდე ბავშვს არ გააჩნია საგანთა ისეთი მახასიათებლების მუდმივობის წვდომის უნარი როგორიცაა: რაოდენობა, მოცულობა, წონა და ა.შ.

ჟ. პიაჟეს შემოქმედების ეს მოკლე მიმოხილვა გვინდა დავამთავროთ ისევ პ. გალპერინისა და დ. ელკონინის სიტყვებით „ექსპერიმენტების ორიგინალობამ, სიზუსტემ და განსაკუთრებულმა მიხვედრილობამ, დაკვირვებათა შერჩევაში ჩაწვდომის უნარმა, აღწერათა მხატვრულმა გამომსახველობამ, უზარმაზარმა და დაუცხრომელმა მუშაობისუნარიანობამ, რაც 45 წელია გრძელდება, შექმნეს მრავალმხრივი ფსიქოლოგიური მასალის ისეთი სიუხვე, რომ ნებისმიერი ფსიქოლოგი, რომელიც [illegible] არ ისარგებლებს, ჰკარგავს შესაძლებლობას, რომლის ანაზღაურებაც საეჭვოა მან ოდესმე მოახერხოს“ (60, 696).

პიაჟეს ამ ბრწყინვალე დახასიათებას არ შეიძლება არ დაეთანხმოს მკვლევარი, რომელიც მის შემოქმედებას იცნობს.

თავი 16
სკოლამდელის ემოციები და გრძნობები

16.1. ემოციები

ემოცია ღრმა სუბიქტური განცდაა, რომელიც ასახავს ადამიანის დამოკიდებულებას გარემოს საგნებისა და მოვლენების მიმართ (ვიღაცა მიყვარს, რაღაცის მეშინია და ა.შ.). გარდა ამისა, ემოცია ასახავს აგრეთვე ადამიანის მდგომარეობას დაკავშირებულს მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების მიმდინარეობასთან: კარგად ჩავაბარე გამოცდა – მიხარია, საინტერესო სამუშაო – მსიამოვნებს, ვერ ვასწრებ დაწყებული საქმის დროზე დამთავრებას–უსიამოვნებას განვიცდი და ა.შ.

ემოციას, როგორც საგნებთან დამოკიდებულების ამსახველ განცდას, გარკვეული ინდიკატორული ღირებულება გააჩნია ორგანიზმისათვის. ის მიანიშნებს იმაზე – გაგრძელდეს არსებული მდგომარეობა თუ უნდა შეიცვალოს ის. მაგალითად, თუ მიხარია ვინმესთან ყოფნა – ვრჩები მასთან. არ მსიამოვნებს ვინმესთან ურთიერთობა ან მეშინია მისი, მაშინ ვშორდები მას. ალბათ, ასეთი ინდიკატორული ფუნქციითაა გაპირობებული ემოციების არსებობა ცხოველებთან, რომელთაც ცნობიერება არ გააჩნიათ.

ემოცია უძველესი ფსიქიკური პროცესია. ის ფილოგენეზის ისეთ საფეხურზეც გვხვდება, სადაც ჯერ კიდევ არ არსებობენ შემეცნებითი პროცესები. ყველა ძუძუმწოვარ ცხოველს გააჩნია რიგი ემოციებისა, მაგრამ არ გააჩნიათ აზროვნება, წარმოსახვა, აქტიური ყურადღება და მეხსიერება. მათთან ემოციები უფრო მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ, კიდრე ადამიანთან. საქმე ისაა, რომ ადამიანს შეუძლია გააცნობიეროს სიტუაციის საშიშროება სათანადო შემეცნებითი ოპერაციების გამოყენებით და განერიდოს მას დამოუკიდებლად იმისა, აღმოცენდება შიშის გრძნობა თუ არა. ცხოველს კი შიში, ინსტინქტურია ის თუ გამოცდილე-

ბას ეყრდნობა, უბიძგებს გაექცეს საზიფათო საგანს. იგივე ფუნქციას ასრულებს ცხოველის ყველა სხვა ემოცია დადებითია ის თუ უარყოფითი.

ემოცია განცდაა და ადამიანს მის შესახებ გარკვეული ცნობების მოცემა შეუძლია. ამას დიდი მნიშვნელობა აქვს ემოციების შესასწავლად, მაგრამ მდგომარეობა რთულდება სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ემოციების შესწავლისას. რაც უფრო პატარაა ბავშვი, მით უფრო ძნელია მისი განცდების შესწავლა. ამ სიძნელიდან მხოლოდ ერთი გამოსავალი არსებობს, ესაა გამომხატველ მოძრაობებზე დაკვირვება. არსებობს მჭიდრო კავშირი ემოციებსა და სხეულებრივ ცვლილებებს შორის, რომლებიც აღქმაში გამომხატველი მოძრაობების სახით გვევლინებიან (ჟესტი, მიმიკა, გაფითრება, გაწითლება, გაოფლიანება და ა.შ.). ემოციებსა და სხეულებრივ ცვლილებებს შორის კავშირი იმდენად მჭიდროა, რომ თეორიაც კი გაჩნდა. რომელიც საერთოდ უარყოფდა ემოციის, როგორც დამოუკიდებელი განცდის არსებობას (ჯემს-ლანგეს თეორია). ამ თეორიის მიხედვით, ის, რასაც ჩვენ ემოციებს ვუწოდებთ, სხეულებრივ ცვლილებათა გარკვეული კომპლექსებია და მეტი არაფერი.

მიუხედავად იმისა, რომ ჯემს-ლანგეს თეორია არ გამართლდა, მან მაინც დადებითი როლი ითამაშა ემოციების ფსიქოლოგიაში. მან უდავოდ გახადა ის მჭიდრო კავშირი, რაც სხეულებრივ ცვლილებებსა და ემოციებს შორის არსებობს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ფსიქოლოგიაში ემოციების კვლევა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა ამ ფაქტის გამოყენების გარეშე. იქ სადაც თვითდაკვირვების წარმოება არ ხერხდება, ემოციების არსებობის შესახებ მონაცემების მიღება შეიძლება გამომხატველ მოძრაობებზე დაკვირვებით.

16.2. ემოცია და გრძნობა

ფსიქოლოგიაში, ისე როგორც ყოველდღიურ სიტყვახმარებაში, ანსხვავებენ ემოციასა და გრძნობას. მიუხედავად ამისა, მათი ერთმანეთისაგან გამიჯვნა და თითოეულის პოზიტიური დახასიათება არც ისე იოლია. ამიტომ ამ ტერმინებს ხმარების დროს ერთმანეთშიც კი ურევენ, ერთ და იმავე განცდას ხან გრძნობას უწოდებენ, ხან კიდევ ემოციას. ამის მიზეზი ისაა, რომ ორივე განცდა ერთნაირი ბუნებისაა. ემოციაც და გრძნობაც ადმიანის საგნებთან ურთიერთობას ან სუბიექტის მდგომარ-

ობას ასახავენ. ამ მხრივ მათ შორის განსხვავება არ არის. მაშინ რითი არჩევენ მათ ერთმანეთისაგან? საამისოდ სამი ნიშანია გამოყენებული – განცდის სუბიექტურობა, დიფუზურობა ანუ გაუნაწევრებულობა და ინტენსივობა.

ყველა განცდა, მათ შორის აზრი, წარმოდგენა, სუბიექტურია. ისინი ჩვენს ცნობიერებაში მიმდინარეობენ და განმცდელი სუბიექტის გარეშე არ არსებობენ. მაგრამ ანალიზი გვიჩვენებს, რომ სუბიექტურის ნიშნით განცდებს შორის საგრძნობი განსხვავებაა. აღქმის ხატი ან წარმოდგენა, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი სუბიექტურნი არიან (სუბიექტს ეკუთვნიან), მაინც რაღაც საგანს ასახავენ და განიცდებიან როგორც ამ საგნის თვისება, თითქოს ისინი ჩვენს გარეთ მდებარეობდნენ. ამიტომ ის გრძნობაც, რომელსაც საგნის აღქმა ან წარმოდგენა იწვევს, თითქოს ნაკლებ სუბიექტურად, ხატის ან წარმოდგენის თანმხლებად განიცდება.

სულ სხვაა ემოციები: სიყვარული, შიში, დარდი, წყენა, სიხარული, სუბიექტის მიერ განიცდებიან როგორც მისი შინაგანი მდგომარეობანი. ისინი არც ერთ კონკრეტულ გარეგან საგანს არ მიეწერებიან. ამ ნიშნით გრძნობა და ემოცია განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. მართალია, ეს განსხვავება ისე საგრძნობი არ არის როგორიცაა ვთქვათ ემოციასა და აღქმის ხატს ან წარმოდგენას შორის, მაგრამ მაინც შესამჩნევია.

ემოცია ყველაზე უფრო სუბიექტური განცდაა. სიყვარული, სიძულვილი, დარდი და ა.შ. ემოციები ყოველთვის აღიქმებიან, როგორც ჩვენი შინაგანი მდგომარეობები. სამაგიეროდ სიამოვნება, რასაც სუნამო გვაძლევს ან მწარე გემოთი გამოწვეული უსიამოვნება თითქოს გამომწვევი ობიექტის აღქმასთან არიან დაკავშირებულნი. ამიტომ მსგავსი განცდები გვეძლევა როგორც უფრო დამოკიდებული, უფრო სპეციალური მდგომარეობები (უზნაძე, შტერნი), მათ გრძნობებს ვეძახით.

ემოციები და გრძნობები დიფუზურობის ხარისხითაც განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ემოცია ადმიანის ყველაზე დიფუზური, დაუნაწევრებელი განცდაა. ამიტომაცაა, რომ ის მთელ პიროვნებას ავსებს და დროებით მაინც ყველა სხვა განცდებს იმორჩილებს. **სუბიექტურობა და გაუნაწევრებელი** მთლიანობა ყველაზე მეტად სწორედ ემოციურ განცდებს ახასიათებს. გრძნობა ამ მხრივ ემოციაზე ნაკლებადაა დიფუზური.

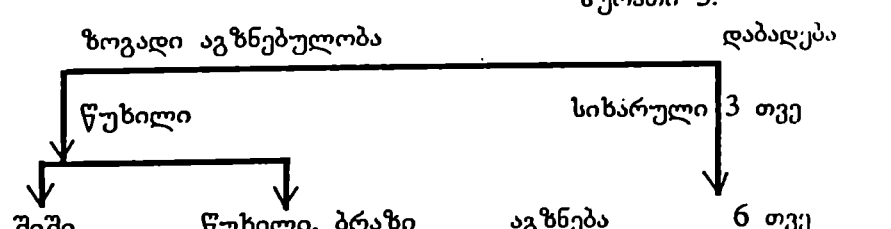
დაბოლოს, მთლიანობაში ემოცია უფრო ინტენსიური, ძლიერი განცდაა, ვიდრე გრძნობა. ზოგიერთი ემოცია მაგალითად, აფექტი იმდენად ძლიერი განცდაა, რომ ხშირად მისი შეკავება უაღრესად გაძნელებულია.

16.3. ემოციების განვითარება სკოლამდელებთან

არ არსებობს საერთო აზრი იმის შესახებ, თუ როგორია ჩვილი ბავშვის ემოციური რეაქციები. ალბათ, ამის შესახებ ზუსტი მონაცემების მიღება არც მოხერხდება. მკვლევარები (ვ. შერმანი, კ. ბრიჯესი, ლანდი) ერთი აზრისანი არიან იმის შესახებ, რომ ბავშვის ემოციების პირველი გამოვლინებები უკიდურესი დიფუზურობით ხასიათდებიან და თავს იჩენენ მრავალ გამღიზიანებელზე. ესაა ზოგადი აგზნებულობა, რომელიც შეიძლება ჩაითვალოს როგორც ზოგადი ემოცია (ბრიჯესი, ლანდი). ახალდაბადებული ბავშვის რეაქციები არასპეციფიკური ხასიათისაა. ერთი და იგივე რეაქცია ვლინდება, როგორც სასარგებლო, ისე საზიანო გამღიზიანებელზე. არ ხერხდება ისეთი ერთურთს დაშორებული ემოციების დადასტურება, როგორიცაა შიში და სიხარული. ლანდი თვლის, რომ ჩვილის პირველი ემოციური რეაქციაა „გაოცების მოდელი“, რომელიც ჩნდება უეცარ და ინტენსიურ სტიმულზე და უნებლიე რეფლექსურ ხასიათს ატარებს.

თუ ჩვილი ბავშვის ემოციის პირველ გამოვლინებად ერთიან ემოციურ მდგომარეობას ჩავთვლით, მაშინ მისი შემდგომი დიფერენციაციით მიიღება რიგი უფრო გამოკვეთილი ემოციებისა (იხ. სურათი 3).

სურათი 3.



ამგვარად, სამი თვისათვის, ახალდაბადებული ბავშვისათვის დამახასიათებელი ზოგადი აგზნებულობა ერთგვარ დიფერენციაციას განიცდის. უკვე შეიძლება წუხილის და სიხარულის როგორც რომელობითად განსხვავებული ემოციების დადასტურება. სელი თვლის, რომ შიშისა და რისხვის ემოციების შემჩნევა შეიძლება 2-3 თვის ბავშვებთან. კიდევ ერთი თვის შემდეგ თავს იჩენს სიმპათიის ემოციაც. კ. ბიულერი ბავშვის ემოციების დიფერენციაციის ასეთ გზას გვთავა-

ზობს. ჩვილი ბავშვის გრძნობები წარმოადგენენ გაღვიძების პროცესში მყოფი ცნობიერების პირველ ფორმებს. ამავე აზრს უფრო გამოკვეთილად გამოთქვამს ვ. შტერნი „ჩვენ რომ ნება მიგვეცა ჩვენი თავისათვის, ახალშობილი ბავშვის ცნობიერების უპირველესი ნიშნებისათვის რაიმე სახელწოდება გამოგვეძებნა, ჩვენ მხოლოდ უსახო ემოციურ განცდაზე შევჩერდებოდით, იმიტომ, რომ განაწევრებული განცდების ბავშვს ჯერ-ჯერობით არაფერი აქვს“ (24, 121).

კ. ბიულერის მიხედვით, პირველი ემოციების გამოხატულებაა სიამოვნება–უსიამოვნება. ისინი უშუალოდ უკავშირდებიან ორგანულ შეგრძნებებს, მიღებულთ კვებისა და სუნთქვის აქტების განხორციელებით, აგრეთვე კანის სისველე-სიცივის განცდას. ბავშვის პირველი სიამოვნება–უსიამოვნებები ასეთი შეგრძნებების გარეშე არ არსებობენ. ამ პირველადი ემოციების განვითარება ასე მიმდინარეობს: ხდება მათი გამოწვევა არა აქტუალური შეგრძნებებით, არამედ წარსულში მიღებული შეგრძნებების წარმოდგენით. მშიერი ბავშვი წყნარდება რძის ბოთლის დანახვით. ბავშვი ერთხანს იცდის სანამ საწოვარას მისცემდნენ — ჩნდება ლოდინის მდგომარეობა. ამას მოჰყვება შემდგომი ნაბიჯი, ბავშვი გარკვეულ პოზიციას იკავებს ემოციის წყაროს მიმართ. ის ეძებს სიამოვნების წყაროს, ჯერ ჭვრეტით, უფრო გვიან კი ხელებით, ხოლო ცდილობს განერიდოს უსიამოვნების გამომწვევ ობიექტს. ამის გამოხატულებაა შიში. აქ უკვე ჩანს მეხსიერების გამოვლენის პირველი მოცემულობა (ხიფათის მოლოდინი), და ნებელობის კვალი (მისგან გაქცევის მცდელობა). ცხადია, ბავშვში სიამოვნების გამოწვევა „ნაცნობ“ ობიექტს შეუძლია, ობიექტს, რომელსაც მასზე უკვე უმოქმედია. თუ გამოცდილების ამ ელემენტარულ გამოვლენას მეხსიერების ფაქტად ჩავთვლით, მაშინ ვასიაგებია ასაკთან ერთად რატომ იზრდება იმ საგანთა რაოდენობა, რომლებიც ბავშვის დადებით რეაქციებს იწვევენ. მართლაც, რატომ უნდა გამოიწვიოს სრულიად უცნობმა ობიექტმა ბავშვში სიამოვნება. ბავშვი მას ან უსიამოვნოდ უნდა განიცდიდეს ან ინდიფერენტული იყოს მის მიმართ.

ბავშვის პირველი დადებითი და უარყოფითი რეაქციები სწორედ ემოციური ბუნებისანი არიან. პოზიტიური (დადებითი) რეაქცია იმაზე მიუთითებს, რომ ბავშვს სიამოვნებს მოცემული ობიექტი, ის მისთვის სასარგებლოა. ამიტომ ის მზადაა მასთან კონტაქტისათვის. ნეგატიური რეაქციის ობიექტი კი სახიფათოა და მისგან განრიდებაა საჭირო.

პირველი თვის განმავლობაში ბავშვი ყველა გამღიზიანებელზე უარყოფით რეაქციას იძლევა (ზოგადი აგზნებულობა). მაგრამ მეორე-მესამე თვიდან დადებითი რეაქციებიც ჩნდება. ის, თუ პირველი წლის განმავლობაში როგორ იცვლება ნეგატიური და პოზიტიური რეაქციათა თანაფარდობა მოცემულია მე-16 ცხრილში, რომელიც ბიულერისა და ჰერცერის დაკვირვების მონაცემებს შეიცავს.

ამგვარად, პირველი წლის ბოლოსათვის გარემოს მიმართ ბავშვის რეაქციათა სამი მეოთხედი დადებითია, წლის მეორე ნახევარში სიამოვნება–უსიამოვნების განცდებიდან სხვა ემოციებიც გამოიკვეთებიან: შიში, წუხილი, ბრაზი, გაოცება (შიშნარევი გაკვირვება). ცხადია, ადგილი აქვს ემოციების თანდათანობით დიფერენცირებას. პირველი თვის ზოგადემოციურ მდგომარეობას ანუ ზოგად აგზნებულობას თანდათანობით გამოეყოფიან უფრო გამოკვეთილი, კონკრეტული ემოციები. მომდევნო წლებში, განსაკუთრებით ზედა სკოლამდელ ასაკში, ეს პროცესი კიდევ უფრო ჩქარდება.

ცხრილი 16.

ხნოვანება	ნეგატიური რეაქცია	პოზიტიური რეაქცია	ჯამი
0,0	100		100
0,3	87	13	100
0,6	37	63	100
0,9	29	71	100
1,0	25	75	100

ბავშვის ემოციების განვითარების დაახლოებით ისეთივე მსვლელობაა დადასტურებული რუსი მკვლევარების მიერ. ე. ბაბინოვას მონაცემებით, პირველ წელში ბავშვებთან დადასტურებულ ემოციათა 75% დიდებთან ურთიერთობას უკავშირდება, ამათგან 80% დადებითი ემოციებია.

პირველი წლის ბოლოს ემოციათა გამოვლენა საკმაოდ მრავალფეროვანი ხდება. უფრო გამოკვეთილი ხდება დედასთან, მომვლელთან დაკავშირებული სასიამოვნო–უსიამოვნო ემოციები. დასტურდება ბრაზის ემოციის არსებობა. ბავშვი ტირის, სლუკუნებს, როცა დედა გვერდით არა ჰყავს. თუ დედა მის გვერდითაა, მაგრამ ბავშვს ყურადღებას არ

აქცევს (საქმითაა დაკავებული) ის უკმაყოფილების გამომხატველ ბგერებს გამოსცემს, ხელებს ურტყამს საწოლზე, მაგრამ როგორც კი დედა შეხედავს, ბრაზის ემოცია ქრება.

8-9 თვის ბავშვი ამჟღავნებს ეჭვიანობის მსგავს ემოციას, თუ მომვლელი სხვა ბავშვს ეფერება (ა. ლუბლინსკაია). შემდგომში ეს გრძნობა კიდევ უფრო გამოკვეთილი ხდება და 3-4 წლებში ბავშვში წარმოიშვება ეჭვის ემოცია თავისი საყვარელი და-ძმის მიმართაც კი. თუ მათ მიმართ მომვლელის მხრიდან მეტი ყურადღება შეამჩნია.

პირველი წლის ბოლოს ბავშვში ძლიერ დადებით ემოციას იწვევს მასთან დიდების თამაში. მეორე წელში კი ის ბავშვისათვის სიამოვნების ყველაზე დიდი წყაროა. განსაკუთრებით მოსწონთ მათ მოძრავი თამაშები (ადამიანის ან სათამაშოს დამალვა, რომლებიც მან უნდა იპოვნოს). ერთნახევარი წლიდან თამაშის ორგანიზატორად თვითონ იქცევა (თვითონ მალავს სათამაშოს ან იმალება რათა იპოვნონ). თანდათანობით ასეთი თამაში თვითონ იქცევა სიხარულის გამომწვევად. ამიტომ ბავშვი ერთი და იგივე მოქმედებას გაუთავებლად იმეორებს და ყოველი ახალი გამეორება დიდ სიამოვნებას ჰგვრის.

ერთი წლის ბავშვის ემოციებში განსაკუთრებულ ყურადღებას იქცევს გაოცების (გაკვირვების) ემოცია. იგი აღმოცენდება ახალ, მოულოდნელ, უჩვეულო გამღიზიანებელზე. მის აღმოცენებას გარემოსთან ბავშვის შემეცნებითი დამოკიდებულების დასაწყისად თვლიან.

ჩვენ ზემოთ ვნახეთ, რომ პირველი წლის ბოლოდან ბავშვის ემოციების საგრძნობი დიფერენცირება ხდება და ეს პროცესი ასაკობრივად უფრო ჩქარდება. მეორე-მესამე წლებში ემოციის გამოვლინებებში საკმაო ცვლილებები ხდება. ამას ხელს უწყობს ის გარემოება, რომ ბავშვი დამოუკიდებლად ახდენს სივრცეში გადაადგილებას, მის საქმიანობაში დიდ ადგილს იჭერენ საგნობრივი მოქმედებები. ეს კი ზრდის ბავშვის ურთიერთობებს მოზრდილებთან და ის ეცნობა საკმაო რაოდენობის საგანთა თვისებებს. ამ ასაკის ბავშვი იწყებს აქტივობას აღმოცენებული ემოციის შესატყვისად. 2 წლის ბავშვი ამშვიდებს, ეფერება დედას, რომელიც ტირილის ინსცენირებას ახდენს. ბავშვს უკვე სიამოვნებს მის გვერდით სხვა მოთამაშე ბავშვის ყოფნა (თუმცა ჯერ კიდევ არ არის კოლექტიური თამაში).

მეორე წლის მეორე ნახევრიდან ბავშვებს ძალიან ახარებთ საკუთარი მიღწევები. თუ ბექობზე აძვრა ან ქვიშაში ჩარჭობილი ჯოხი

ამოაძრო, აღტაცებული რჩება და ყურადღებას ითხოვს. ორი წლის ბავშვთა ემოციების, მათ შორის მორალურის ფორმირების ძლიერი სტიმული ხდება სიტყვა (მოწონება, შექება, გაწყრომა და ა.შ.). თავდაპირველად სიტყვიერ შეფასებას ძალა აქვს მაშინ, როცა მას სათანადო ჟესტი და მიმიკა ახლავს თან და ის გამაგრებულია შესაფერისი ინტონაციით.

16.4. გრძნობების ჩასახვა

მესამე წლის ბოლოს ბავშვს შეუძლია ელემენტარული ესთეტიკური გრძნობების განცდა. მას სიამოვნებს მელოდიური, წყნარი მუსიკის (იავნანას ტიპის), მხიარული სიმღერის მოსმენა. მას ახარებს ლამაზი ბაფთა, ნაძვის ხის მბზინავი მორთულობა. პირველად ჩანს დიდებისადმი მიბაძვა. როცა დედა ამბობს – „რა ლამაზია“, ბავშვიც იმასვე იმეორებს. მაგრამ მერე ბავშვები თვითონ იწყებენ ლამაზის, მშვენიერის გარჩევას ულამაზოსაგან. 2,2 წლის ბავშვი ძროხის ბლავილზე ტირილს იწყებს და თხოულობს, რომ „მან შეწყვიტოს ასეთი უშნო სიმღერა“. მეორე გოგონა (2,7) ბაყაყის ყიყინის გაგონებაზე ყურებს იცობს და აცხადებს, არ უნდა ასეთი ულამაზო სიმღერის მოსმენა.

მესამე წლისათვის თავს იჩენს აგრეთვე ელემენტარული ინტელექტუალური გრძნობებიც. ერთი წლის ბავშვისთვის დამახასიათებელი გაოცების ემოცია იცვლება ელემენტარული ცნობისმოყვარეობით. ბავშვი ახლა უფროსებს უსვამს ბევრ შეკითხვას იმის შესახებ, რაც მან არ იცის.

16.5. ემოციების დიფერენციაცია.

მასამე წელს ისახება თვითშეფასების, თვითდამკვიდრების აქტებთან დაკავშირებული ემოციები. თვითცნობიერების, დამოუკიდებლობის ზრდა იწვევს ისეთ ემოციებს, როგორიცაა: **წყენა**, როცა დასცინეს, ყურადღება არ მიაქციეს, ხელში არ აიყვანეს; **შეცბუნება**, **სირცხვილი**. ადგილი აქვს **შურის** მარტივ გამოვლინებებს, თუ სხვას აქვს ისეთი რამე, რაც მას არ გააჩნია.

ამგვარად, სამი წლის ბოლოსათვის ბავშვს საკმაოდ მრავალფეროვანი ემოციები გააჩნია. ისინი საკმაოდ მჩქეფარედ მიმდინარეობენ. ეს გარემოება იმითაა გამოწვეული, რომ ამ ასაკის ბავშვს შეკავების პრო-

ცესი არასაკმარისად აქვს განვითარებული და ის აშკარად ჩამოუვარდება აგზნებას.

ვნახეთ, რომ ჯერ კიდევ სამ წლამდე ბავშვის ემოციები საკმაოდ დიფერენცირდებიან. ისმება კითხვა, რა განაპირობებს ემოციათა დიფერენციაციას? ამ პროცესის განმსაზღვრელი შეიძლება იყოს ორი ფაქტორი: ბავშვის შინაგანი მომწიფება და გარემოს ზემოქმედება. ამასთან გრძნობათა დიფერენცირებას თავისი მექანიზმი უნდა ჰქონდეს. ისიც საკითხავია, რა ბუნებისაა ის, თანდაყოლილი თუ შეძენილი? ამ საკითხებზე ბევრი შესედულებაა გამოთქმული. აი, უმთავრესი მათგანი. ვ. შტერნის აზრით, ემოცია, რომელიც დაკვირვებაში გვეძლევა, ორი ფორმით არსებობს. ერთ შემთხვევაში ის ინსტიქტურად გამოიწვევა, მეორეში კი გამოცდილებით არის განსაზღვრული. ფენომენოლოგიურად (გამოვლენილი ნიშნების მიხედვით) ერთი სახის ემოციები ერთმანეთს ჰგვანან. მაგ., შიში ყოველთვის შიშია. მაგრამ გამომწვევი მექანიზმის მიხედვით ზოგიერთი მათგანი ინსტიქტურია, ზოგი კიდევ გამოცდილებას ეყრდნობა.

მაკ დაუგოლისათვის ქცევის ძირითად, თანდაყოლილ ტენდენციას ინსტინქტი წარმოადგენს. ის ემოციებს ძირითად ინსტინქტებს უკავშირებს. ამიტომ მისთვის ემოციაც ფუნქციობის თანდაყოლილი სახეა. ემოციები თანდაყოლილ მექანიზმებს ეყრდნობა. მაგრამ ზოგიერთი სხვა მკვლევარისაგან განსხვავებით მაკ-დაუგოლი ერთმანეთისაგან ანსხვავებს გრძნობებსა და ემოციებს. მისი აზრით, გრძნობებს აღმოცენების სხვა მექანიზმი გააჩნიათ — გამოცდილება.

დ. ოზბელი თვლის, რომ ემოციების გამოვლენის პოტენციური შესაძლებლობები თანდაყოლილია. თანდაყოლილია აგრეთვე ის ფაქტორები, რომლებიც განსაზღვრავენ კერძო ემოციების აღმოცენებას და მათი გამოვლენის გზებს. მაგალითად, ფრუსტრაცია (სასურველი მოქმედების უეცარი შეფერხება ან შეწყვეტა) ყოველთვის იწვევს სუბიექტის გაბრაზებას, მაგრამ არასოდეს სიამოვნებას. ასევე ღიმილი სიხარულის, სიამოვნების გამოხატულებაა და არასოდეს არ ახლავს შიშს. ერთი ეთნოკულტურის ხალხებში არსებობენ გარემოს საერთო ფაქტორები, რომლებიც გარკვეული სახის ემოციის აღმოცენებას განსაზღვრავენ. მაგ, ავსტრალიელებისათვის ჩრდილზე ფეხის დაბიჯება შიშის ან რისხვის ემოციას იწვევს, მაშინ, როცა ბევრ კულტურულ ხალხში შიშის გამოვლენა სირცხვილად ითვლება.

როგორც არსებული გამოკვლევები გვიჩვენებს, ეტყობა ემოციების განვითარება ეყრდნობა როგორც თანშობილ, ისე გარემოს ფაქტორებს. მართალია **ნ. იმედაძე,** როცა წერს „შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ემოციურ გამოვლენათა პირველ დონეზე (ორგანულ აფექტურ-ემოციურ მგრძნობელობის დონეზე, როგორც მას ს. რუბინშტეინი უწოდებს), სადაც ემოცია გამოხატავს გარემოსთან ურთიერთობაში მყოფი ორგანიზმის მდგომარეობას, ძირითად განმსაზღვრელად თანდაყოლილი ფაქტორები ვლინდება. ემოციურ გამოვლენათა უფრო მაღალ — საგნობრივ გრძნობათა დონეზე, სადაც გრძნობა წარმოადგენს სუბიექტის სამყაროსადმი გაცნობიერებულ დამოკიდებულებას, გადამწყვეტია გამოცდილების ფაქტორი“ (17, 336-337).

ემოციების განვითარებაში გარემო და სწავლა დიდ როლს თამაშობენ, განსაკუთრებით ეს ეხება ემოციების დიფერენცირების საქმეს. ასაკობრივ ზრდასთან ერთად, ბავშვი სულ უფრო მეტ ცოდნა-გამოცდილებას იძენს. ეცნობა მრავალ როგორც სასარგებლო ისე ზიანის მომტან საგნებსა და სიტუაციებს. მისი ქცევის გამრავალფეროვნებისას გარემოს გავლენით ადგილი აქვს ზოგიერთი სურვილის შეჩერებას, რაც უსიამოვნო აფექტად განიცდება. პირიქით, სასიამოვნო მოქმედების ბოლომდე მიყვანა სიამოვნების ემოციას იწვევს. ასე მაგალითად. **ჰ. ჯონსის** ექსპერიმენტებმა უჩვენეს, რომ ორი და სამი წლის ბავშვებში გველის აღქმა არავითარ უსიამოვნებას არ იწვევს. ისინი ხელსაც კი ჰკიდებენ მას. მაგრამ უკვე ოთხი წლიდან გველთან შეხვედრისას აშკარად გამოკვეთილ შიშის ემოციას ამჟღავნებენ. ჯონსი ფიქრობს, რომ ეს გარემოება არ არის პირობით რეფლექსური ბუნებისა, რადგან ბავშვებს მანამდე გველთან არ ჰქონიათ საქმე, ის არც თანდაყოლილი შიშის გამოვლენაა, რადგან თანდაყოლილი მექანიზმი ადრე (სამწლიანებთანაც) უნდა იჩენდეს თავს, მაგრამ მათ შიში არა აქვთ. მაშასადამე, გველის მიმართ შიში უკვე ბავშვის ქცევის საკმაო მომწიფების მაჩვენებელია. შიში მაშინ ჩნდება, როცა ადამიანს საკმაო ცოდნა აქვს იმისათვის, რომ დაინახოს ზოგიერთი სიტუაციის პოტენციური საშიშროება, როცა ამ სიტუაციის შეცვლის ან მისადმი კონტროლის შესაძლებლობა არ არსებობს.

სკოლამდელი ასაკის საშუალო და უფროს ჯგუფებში (4-6 წ.) ემოციები და გრძნობები კიდევ უფრო გამოკვეთილნი და მრავალფეროვანი ხდებიან. რაც მთავარია, ვითარდებიან ახალი ემოციები და გრძნობები,

რომლებიც წინა ასაკში ან სულ არ იყვნენ ან ელემენტარული სახით იჩენდნენ თავს და ისიც იშვიათად. ისეთი ემოციები, როგორიცაა დიდებთან ურთიერთობით გამოწვეული სიხარული, სხვებისადმი სიმპათია, კიდევ უფრო მტკიცდებიან. ეს უკანასკნელი სკოლამდელი ასაკის ბოლოს გადაიზრდება ამხანაგობის გრძნობაში და საფუძველი ეყრება მეგობრობის გრძნობის აღმოცენებას.

ხელშესახებად ვითარდებიან ინტელექტუალური გრძნობები. სამ წლამდე ასაკის ბავშვებსაც სიამოვნებთ ზღაპრების მოსმენა, მაგრამ, როგორც ჩანს, იგი დიდებთან ურთიერთობით უფროა გამოწვეული, ვიდრე შინაარსის განცდით. სკოლამდელ ასაკში კი ბავშვები სწორედ შინაარსს აქცევენ განსაკუთრებულ ყურადღებას. ახარებთ და აწუხებთ ზღაპრის პერსონაჟების ბედი. ზოგჯერ ტირიან კიდეც. ამ ასაკში ბავშვის სიხარულის, სიმპათიის, შიშის გამომწვევნი ხდებიან ცხოველები და ფრინველები. ბავშვის ცხოველ ინტერესს იწვევს მათი თვისებების გაცნობა. უყვარდათ მათ და აშკარად გამოხატავენ მათ მიმართ სიმპათიას. განსაკუთრებით მზრუნველობენ ცხოველთა და ფრინველთა უსუსურ ნაშიერებზე, ეფერებიან და იცავენ მათ გარეგანი მავნე ზემოქმედებისაგან.

სამ წლამდე ასაკის ბავშვში ემოციებს ისეთი ზემოქმედებები იწვევენ, რომლებიც უშუალოდ მას ეხებიან, მისთვის პიროვნული წონა აქვთ. ამასთან ბავშვის ემოცია თითქმის ყოველგვარი რეგულირების გარეშე მიმდინარეობს. მაგ, მისი სიცილი და ტირილი არ იზღუდება (არ შეკავდება) თუ კი არ შეიცვალა მათი გამომწვევი გამღიზიანებლები. ბავშვი ტირილს წყვეტს მისი ყურადღების სხვა საგანზე გადატანით ან უფრო ძლიერი გამღიზიანებლის შემოჭრის გამო.

სკოლამდელ ასაკში ემოციების განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნიშანი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვში ემოციებს იწვევენ ისეთი მოვლენების აღქმა, რომელთაც უშუალოდ მასთან არა აქვთ კავშირი. ის მჩქეფარე ემოციით პასუხობს ზღაპრის შინაარსზე, ნანახ სპექტაკლზე, ფილმის შინაარსზე და ა.შ. ბავშვი ნანახი თუ მოსმენილი შინაარსების გმირების ცხოვრებაში ერთვება, თითქოს მათი ცხოვრებით ცხოვრობს (თუმცა იცის, რომ რეალურ სინამდვილესთან არა აქვს საქმე) და ამიტომ მომხდარ ფაქტებს ისე განიცდის, როგორც საკუთარი ცხოვრების მომენტებს. სპექტაკლის ყურებისას ის ღელავს, წამოიყვირებს, წითლდება, მუშტებს კუმშავს და ა.შ.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ემოციების განვითარების მეორე მაჩვენებელია მათი განცდის ხანგრძლივობის ზრდა. თუ წინა ასაკში (3 წლამდე) ემოცია ქრებოდა გამღიზიანებლის აღკვეთისთანავე, ახლა გაცილებით ხანგრძლივად რჩება და არსებობას განაგრძობს სტიმულის აღკვეთის შემდეგაც. ამიტომ შიში, წყენა ისე სწრაფად არ გაივლიან, როგორც ადრე.

მესამე ნიშანი ისაა, რომ ხდება ემოციების სულ უფრო და უფრო დიფერენციაცია, რაც გამოწვეულია საგნებისა და მოვლენების მიმართ ბავშვის შერჩევითი დამოკიდებულების განვითარებით. ეს პროცესი დიდხანს გრძელდება შემდგომშიც — სასკოლო ასაკში. მაგრამ ამ ასაკშიც მისი არსებობა ხელშესახები სახით დასტურდება. ცხადია, საგნებისადმი შერჩევითი დამოკიდებულება განპირობებულია ბავშვის გამოცდილების ზრდით. საგანი, რომლის მიმართ ის ადრე ინდიფერენტული იყო ან მხოლოდ ცნობისმოყვარეობას იწვევდა, ახლა იწვევს სიამოვნებას ან უსიამოვნებასა და შიშს (სახიფათოა).

სკოლამდელ ასაკში ადგილი აქვს ემოციების არარეგულირებადი, აფეთქებადი, გამოვლინებების თანდათანობით შეცვლას უფრო ფაქიზ, რეგულირებად, მყარ და ხანგრძლივი რეაქციებით. ფ. გუდენაფის მიხედვით, ბრაზის დროს მარტივი სხეულებრივი რეაქციები, როგორიცაა ფეხების ბაკუნი, ცემა და სხვა იცვლება ნაკლებად მწვავე, უფრო სიმბოლური ხასიათის გამოვლინებებით. მაგ. ბავშვი შეურაცხმყოფელს სამაგიეროს უხდის არა ფიზიკური აქტივობით, არამედ მისი გამაღიზიანებელი სიტყვიერი შეპასუხებით. წინა ასაკისაგან განსხვავებით, ახლა ემოცია ხანგრძლივად რჩება. პირველი აფეთქების შემდეგ გაბრაზება საკმაო ხანს რჩება წყენის, გაბუტვის სახით.

ძალიან მნიშვნელოვანია ის გარემოებაც, რომ ახლა ემოციების გამოწვევა შეუძლია არა უშუალოდ ობიექტის ან სიტუაციის აღქმას, არამედ წარმოსახულ სიტუაციასაც. მაგ, ძლიერი შიშის გამოწვევა შეუძლია სახიფათო სიტუაციის წარმოდგენას — „იქ გველია და გავლის მეშინია“.

სკოლამდელ ასაკში ემოციების განვითარების მნიშვნელოვანი თავისებურებაა მისი სიღრმისეული ბუნების წინ წამოწევა. სამ წლამდე ასაკის ბავშვის უაღრესად მჩქეფარე ემოცია იმავე დროს უაღრესად ზერელეა. გაივლის ის და ბავშვის პიროვნებაში კვალს არ ტოვებს. ოთხი-ექვსი წლის ბავშვებთან ხშირად ემოცია უკვალოდ არ ქრება. ის

ღრმა კვალს ტოვებს ქმნადობის პროცესში მყოფი ბავშვის პიროვნებაზე. მაგალითად, განცდილმა შიშმა ბავშვში შეიძლება რეაქტიული ნევროზი გამოიწვიოს. შიშის გამომწვევი სიტუაციის მსგავსი ვითარების აღმოცენებისას ბავშვი ცუდად ხდება. ისეთივე სხეულებრივი და ფსიქიკური ცვლილებები ემართება, როგორიც შიშის პირველი აღმოცენების დროს ჰქონდა, თანაც ამჟამად სიტუაცია შეიძლება მისთვის სრულიად უწყინარი იყოს. მაგალითად, სოფელში სტუმრად ყოფნის დროს გოგონა წააქცია თხამ, რომელიც სანამ ბავშვს მიეშველებოდნენ, გაჩერდა და ზემოდან დაჰყურებდა მას. ეტყობა, შეშინებული გოგონას აღქმაში განსაკუთრებით გამოიკვეთ თხის წვერი, რომელიც მის სახესთან ახლოს ცანცარებდა. ქალაქში დაბრუნების შემდეგ გოგონა ცუდად ხდებოდა წვერიანი ადამიანის დანახვისას. ტიპიური რეაქტიული ნევროზია. ისიც ცნობილია, რომ სკოლამდელ ასაკში ბავშვებს ადვილად უვითარდებათ ისტერიის სიმპტომები, რომლებიც აგრეთვე გარკვეული ემოციური გადაძაბვის აღმოცენების შემდეგ ყალიბდებიან.

წინა ასაკთან შედარებით სკოლამდელებთან რამდენადმე უფრო განვითარებულია შეკავების პროცესი, რაც განაპირობებს აღმოცენებული ემოციების ხანგრძლივობას. ამიტომ ამ ასაკის ბავშვი ადვილად ვერ ივიწყებს განცდილ ემოციას, განსაკუთრებით თუ ის უსიამოვნოა: წყენა, შიში. ის საკმაო ხანს რჩება გაბუტული იმის მიმართ, ვისგანაც ეწყინა.

16.6. სოციალური გრძნობების ჩასახვა

ემოციების განვითარების ძლიერ სტიმულს წარმოადგენს სოციალური გარემო. კიდევ მეტი, სოციალური გარემოს გავლენით გამოეყოფა ემოციებს გრძნობები. ჩნდება კარგი და ცუდი, მისაღები და მიუღებელი ქცევა, რომელიც სასიამოვნო ან უსიამოვნო სახის მორალურ გრძნობებს იწვევენ. ასევე სოციალური გარემო ბადებს ბავშვებში მშვენიერების განცდის უნარს (ესთეტიკური გრძნობები). სკოლაში შესვლის შემდეგ ბავშვს თანდათანობით უვითარდება ინტელექტუალური გრძნობებიც, თუმცა მათი ჩანასახი სკოლამდელ ასაკშიც გვხვდება (კარგი ზღაპრის მოსმენით გამოწვეული სიამოვნება).

„გრძნობათა სოციალიზაციის“ პროცესი, რომელიც სკოლამდელ ასაკში ინტენსიურად იწყებს განვითარებას, ხელს უწყობს როგორც

არსებული სოციალური ემოციების ზრდას, ისე ახალი სოციალური ემოციების წარმოშობას (სიბრალული, სიმპათია და სხვა). ამ თვალსაზრისით საინტერესოა ამერიკელი ფსიქოლოგის ი. ემსის დაკვირვება ღიმილის სოციალიზაციის მიმდინარეობაზე. განვითარების პროცესში ის სულ უფრო და უფრო იქცევა ბავშვსა და დიდებს შორის სოციალური ურთიერთობის საშუალებად. ი. ემსიმ გამოთვალა, რომ წლინახევრის ბავშვთან დადასტურებული ღიმილის 74 შემთხვევიდან საკუთარ აქტივობასთან იყო დაკავშირებული 67 შემთხვევა და მხოლოდ 7 იყო სხვებისადმი მიმართული. ოთხი წლის ასაკში კი ღიმილის 117 შემთხვევა მიმართული იყო საკუთარ აქტივობაზე, 324 აღმზრდელისაკენ და 298 სხვა ბავშვებისაკენ. როგორც აქედან ჩანს, სამი წლის ბავშვის ღიმილი თითქმის საკუთარი აქტივობითაა გამოწვეული (76:7) მაშინ, როცა ოთწლიანებთან სხვა პირებისადმი მიმართული ღიმილი 3,5 ჯერ სჭარბობს საკუთარი აქტივობისკენ მიმართულ ღიმილს.

სწორედ სოციალიზაციის პროცესში იწყებენ განვითარებას მორალური გრძნობები. ბავშვი უკვე აფასებს სხვების საქციელს საზოგადოებაში მიღებული ქცევის მიხედვით. მათ უკვე ამის გაკეთება შეუძლიათ მოსმენილი ზღაპრის, პატარა მოთხრობის პერსონაჟთა საქციელის მიმართ. „ის ყოჩაღია იმიტომ, რომ ამხანაგი არ გასცა“. ისიც ცნობილია, რომ მათი მორალური ხასიათის მსჯელობები გაშინაგნებული კი არ არის, არამედ მშობლების, აღმზრდელების აზრებია გადმოღებული. მაგრამ თუნდაც სხვისი თვალით მოვლენების მორალური თვალსაზრისით შეფასება მაინც იწვევს შესატყვის გრძნობებს. ეს ფაქტი უფრო მკაფიოდ ჩანს სკოლამდელთა ერთმანეთთან ურთიერთობაში. „მ. ცუდია იმიტომ, რომ თამაშს გვიშლის“. „უ. ყველაფერზე ტირის და ნერვებს გვიშლის“. ასეთ მსჯელობებს მოისმენ ხოლმე მათგან.

ყველაზე მთავარი მაინც ისაა, რომ დიდების გავლენით ბავშვები ეჩვევიან მოვლენათა შეფასებას კარგის და ცუდის, მისაღების და მიუღებლის თვალსაზრისით. სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ბავშვი ბევრ მოვლენას ამ კრიტერიუმებით აფასებს და სათანადო რეაგირებასაც იძლევა მათზე.

ცხადია, გრძნობები, რომლებიც კარგი და ცუდი საქციელის გამო წარმოიშობიან, არ არიან სათანადოდ ობიექტივირებულნი და არ ახასიათებთ ის სიღრმე და ინდივიდის ქცევაზე ზემოქმედების ის ძალა, როგორც ამას შემდგომში აქვს ადგილი. მაგრამ მთავარი ისაა, რომ

ისინი უკვე გაჩნდნენ და ამ დროიდან იწყებენ ინტენსიურ განვითარებას. სკოლამდელ ასაკში მათი განვითარების ტემპზე დიდ გავლენას ახდენს სწორად დაყენებული საალმზრდელო მუშაობა საბავშვო ბაღში. საჭიროა მოხდეს ბავშვის ცოდნის (სწორი წარმოდგენის) შეფასებითი დამოკიდებულებების (კარგი, ცუდი) და პრაქტიკული საქმიანობის ორგანულად ურთიერთდაკავშირება და ამ გზით მორალური ხასიათის ჩვევების გამომუშავება. ასეთებია: ზრდილობიანი დამოკიდებულება ადამიანებისადმი, აკურატული მოპყრობა საგნებისადმი, ქცევის ორგანიზებულობა, ბაღის მოთხოვნებისადმი დამორჩილება და ა.შ. ბავშვი ჯერ პრაქტიკულად უნდა დაეუფლოს მორალურ ქცევებს, მათი შესრულება მოთხოვნილებად უნდა გადაექცეს, რომ შეიქმნას ბაზა მორალური გრძნობების აღმოცენებისათვის.

ამგვარად, სკოლამდელ ასაკში, განსაკუთრებით 6 წლიანებთან საკმაოდ იცვლება ემოციების ბუნება, ხდება მათი განცდის სიღრმისეულობისა და გახანგრძლივების მიმართულებით ცვლა. ჩნდებიან შედარებით მყარი ემოციები (სიყვარული, სიძულვილი), რომელთა გამოსახატავად ძველი საშუალებები (მოტორული, ვოკალური) საკმარისი არ არის. მათ ადგილს ბავშვის გააზრებული ქცევა და ვერბალური აქტები იჭერენ. სოციალიზაციის გავლენით ემოციები თავსდებიან სხვადასხვა სქემებში. მათი გამოხატვა ხდება მზარდ აბსტრატულ ფორმებში. ადგილი აქვს ემოციათა ავტონომიური, განცდისეული კომპონენტების ზრდას მოძრაობითი და ვოკალური აქტების შემცირების ხარჯზე.

16.7. ძირითადი ემოციები სკოლამდელ ასაკში

როცა სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ემოციებს ახასიათებენ, სპეციალურად ჩერდებიან ხოლმე უმთავრეს ემოციებზე. რაც აქამდე ითქვა, ბავშვის ემოციების განვითარებაზე, მაინც ზოგადი ხასიათისა იყო, გვინდოდა გვეჩვენებინა მათი განვითარების საერთო ტენდენცია და გზადაგზა ამა თუ იმ ემოციას ვეხებოდით გაკვრით, რაც ამ მიზნით იყო ნაკარნახევი.

ემოციის პირველი მკვლევარები აღიარებენ ბავშვის რამდენიმე თანდაყოლილი ემოციის არსებობას. თანდაყოლილი იმიტომ, რომ მათი დადასტურება ხერხდება ახალდაბადებულ ბავშვთან, რომელსაც არაფერი გამოცდილება არ მიუღია. **უოტსონის** აზრით სამი ასეთი ემოცია

არსებობს: შიში, რისხვა და სიყვარული, ის თითოეულ მათგანს ახასიათებს ბავშვის რეაქციათა კომპლექსების მიხედვით. შიში ხასიათდება სუნთქვის შეკვრით, კანკალით, თვალების დახუჭვით, ტუჩების მოკუმვით, ტირილით. რისხვის ნიშნებია: ფეხებისა და ხელების გაძლიერებული მოძრაობა, კივილი, წივილი. სიყვარული კი გამოიხატება ტიტინით, თითების გაშლით.

უოტსონის ამ შეხედულებას დღეს არ იზიარებენ. თვლიან და სამართლიანადაც, რომ მას ბავშვის ემოციები აღწერილი აქვს დიდების ემოციებისათვის დამახასიათებელი ნიშნებით. ახალდაბადებულს არ შეიძლება ჰქონდეს შიშის ემოცია. რადგან ის არ აღმოცენდება სახიფათო სიტუაციის მნიშვნელობის წვდომის გარეშე, რაც ახალდაბადებულს არ შეუძლია. მიუთითებენ, რომ ბავშვის ის რეაქციები, უოტსონმა სამი სხვადასხვა ემოციის გამომხატველად რომ მიიჩნია, ალბათ, დაკავშირებულია ორგანიზმში ფიზიოლოგიური პროცესების მიმდინარეობასთან: კვებასთან, მის შეწყვეტასთან, ტემპერატურული მოვლენების ბავშვზე ზემოქმედებასთან და ა.შ.

უოტსონის შეხედულების ასეთი კრიტიკის მიუხედავად, ამერიკულ ფსიქოლოგიაში მკვლევართა უმეტესობა ამა თუ იმ სახით მაინც ემოციათა სამკომპონენტიან თეორიას ემხრობა. უშვებენ, რომ პირველადი ემოციებია: შიში, ბრაზი ან რისხვა და სიყვარული. თუმცა სხვა სახით, მაგრამ მაინც ემოციის სამკომპონენტიან თეორიას აღიარებს ჰოლინგუორთიც. მისი აზრით, პირველადი ემოციებია: გაოცება (შიშნარევი გაკვირვება), წინააღმდეგობა და დაკმაყოფილება. ვ. შტერნის მიხედვით ბავშვის ძირითადი ემოციებია: შიში, პირველადი თვითგრძნობა ანუ თავისთავთან დაკავშირებული გრძნობა, სხვებისადმი მიმართული გრძნობები და ესთეტიკური ემოციები.

ამ საკითხზე დავა დღესაც მიმდინარეობს. საქმეს ართულებს ის გარემოება, რომ ინსტინქტური მექანიზმის მქონე, თანდაყოლილი ანუ პირველადი ემოცია შეიძლება დაბადებიდან საკმაო ხნის შემდეგაც აღმოცენდეს. საქმე ისაა, რომ მას წარმოშობისათვის ცხოვრებისეული გამოცდილება არ უნდა სჭირდებოდეს. ემოციები, რომლებიც ცოტა გვიან იჩენენ თავს, ძნელია მიაკუთვნო თანშობილი თუ შეძენილი მექანიზმის მქონე განცდებს.

იმ ძირითადი ემოციებიდან, რომლებიც სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს გააჩნიათ, საყურადღებოა:

შიში. როგორც ვნახეთ, შიში, როგორც ბავშვის ძირითადი ემოცია, ყველა მკვლევართან ფიგურირებს. ის მართლაც დიდ როლს თამაშობს ბავშვის, განსაკუთრებით ჩვილი ბავშვის ცხოვრებაში. უოტსონს დაუწუნეს შიშის პირველად ემოციად აღიარება. ითქვა, რომ ჩვილ ბავშვს არა აქვს სიტუაციის სახიფათობის წვდომის უნარი. ამის გარეშე კი შიში არ გაჩნდება. ვ. შტერნმა ამ სწორი შენიშვნიდან შემდეგი გამოსავალი იპოვა. მისი აზრით, არსებობს ორი სახის შიში. ერთია ინსტინქტური შიში, რომელიც რაკი ინსტინქტურია არავითარ გამოცდილებას არ საჭიროებს. ასეთი შიში უდასტურდებათ ბავშვებს სამ წლამდე. ინსტინქტურ შიშში შეიძლება ორი სახის გარჩევა. ერთია სპეციალური, მემკვიდრული შიში, მაგ, სიბნელის, გარეული ცხოველებისა და სხვათა მიმართ. მკვლევართა ნაწილი ასეთი შიშის არსებობას ეჭვს ქვეშ აყენებს. მეორეა შიში უჩვეულოს, უცნობის მიმართ. ეს შიში ადრეულ ბავშვობაში გარკვეულ დაცვით ფუნქციებს ასრულებს. პირადი გამოცდილების სიღარიბისას ზოგიერთი საგანი ან მოვლენა შეიძლება მართლაც სახიფათო იყოს ბავშვისათვის, რისი ინდიკატორიც ასეთი შიში ხდება.

შიშის მეორე სახეა გამოცდილებით გაპირობებული შიში, რომელიც დაკავშირებულია ზიანის მიმყენებელი მოვლენის (სიტუაციის) აღქმასთან ან ასეთის მოლოდინთან. მისი გამოწვევა შეუძლია წარმოსახულ სიტუაციასაც. გენეტიკურად შიშის ეს ფორმა უფრო გვიანდელია.

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში (უფრო ამერიკულში) შიში გაგებულია როგორც „მე“-ს მიმართ მუქარიდან გამომდინარე გამოკვეთილი ემოციური განცდა (ოზბელი, ჯონსი და სხვა). შიშის დროს არსებობს მოლოდინი იმისა, რომ საგანი, მოვლენა, სიტუაცია შეიძლება სახიფათო იყოს ინდივიდისათვის. ეს მუქარა შეიძლება აქტუალურად ან წარმოსახვით იყოს მოცემული და მიუთითებდეს ინდივიდისათვის ფიზიკური (მოხვდეს, წააქციოს, უკბინოს) ან მორალური (შეურაცხყოს, ამხილოს) ზიანის მიყენების შესაძლებლობაზე. საყურადღებოა აგრეთვე ისიც, რომ რაც უფრო ბუნდოვანია საშიშროება, რაც უფრო ნაკლები ინფორმაცია აქვს მის შესახებ სუბიექტს, მით უფრო ძლიერია შიში. ცუდად ინფორმირება ხელს უშლის ადამიანს შეარჩიოს თავდაცვის ოპტიმალური საშუალებები.

ექვსი თვის ბავშვი ჯერ კიდევ არ არის მომწიფებული იმისათვის, რომ სიტუაცია აღიქვას როგორც პოტენციურად მავნე, რომ მისგან

მოსალოდნელია მუქარა. სამაგიეროდ 9 თვის შემდეგ პირველად იჩენს თავს ეს ფენომენი. მაგ, დედის გასვლაზე ბავშვი ტირილს იწყებს, რადგან მარტოდ დარჩენა განიცდება როგორც მისი „კარგად ყოფნისადმი“ მუქარა. შემდგომ პერიოდში მშობლების მიერ ბავშვის მარტო დატოვება მასში წუხილის განცდას იწვევს.

შიშის გამომწვევი მნიშვნელოვანი ფაქტორია სიტუაციის უეცარი შეცვლა. მაგ, ბავშვებში ბაყაყი სხვა ცხოველებზე ხშირად იწვევს შიშს მისი მოულოდნელი ხტომების გამო. სიტუაციის მოულოდნელი შეცვლა მასზე სწრაფ რეაგირებას მოითხოვს, რასაც ბავშვი ვერ ახერხებს.

ორი-სამი წლიდან ბავშვებში შიშის არსებობას არავინ უარყოფს. შიში მეტწილად დაკავშირებულია ცხოველებთან, მარტო დარჩენასთან, სიბნელეში ყოფნასთან და ა.შ. სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ჩნდება შიში დაკავშირებული მარცხთან, დამცირებასთან და სხვა. ამასთანავე ზოგიერთი შიში იმდენად ღრმაა, რომ მათ ბაზაზე შეიძლება სხვადასხვა სახის ნევროზების აღმოცენება.

უსათუოდ ხაზგასასმელია ის გარემოება, რომ შიშის აღმოცენებაში დიდ როლს თამაშობს მშობლების გავლენა. თუ მშობლები რაიმე საგნის ან სიტუაციის მიმართ ხშირად ამჟღავნებენ შიშს, ეს მდგომარეობა ბავშვებსაც გადაედებათ ხოლმე და მათაც უვითარდებათ ანალოგიური განცდა. მაგ, თუ დედა შიშის ემოციას ამჟღავნებს თაგვის მიმართ, გოგონასაც გადაედება იგი — მასაც ეშინია თაგვის.

ბავშვებში შიშის ემოციის აღმოცენებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ოჯახში არსებული პედაგოგიური ზემოქმედების სტილი. დემოკრატიულ ოჯახებში, სადაც ბავშვის სურვილებს უსაფუძვლოდ არ ზღუდავენ, განსჯიან მის საქციელს, აძლევენ თავის მართლების საშუალებას და ა.შ. ბევრი სიტუაცია შიშს არ იწვევს. მაგ, ნაკლებად ეშინიათ დასჯისა. ავტორიტარულ ოჯახებში კი, სადაც აღზრდა მშობლებისადმი უსიტყვო მორჩილებაზეა დამყარებული, ბავშვს შიშის მეტი საფუძველი გააჩნია. დღის განმავლობაში ბევრჯერ აღმოცენდება სიტუაცია, როცა ის შეიძლება დაისაჯოს. დასჯის მოსალოდნელ აქტს, სულ ერთია ექნება მას ადგილი თუ არა, ყოველთვის შიში უძღვის წინ.

ბავშვის ასაკობრივ ზრდასთან ერთად შიშის გამოხატვა უფრო შერბილებული, ფაქიზი, შეკავებული ხდება. 6-7 წლის ბავშვებს საკმაოდ ერიდებათ თავიანთი შიშის დემონსტრაციულად გამოხატვისა. მცირდება შიშის როგორც სხეულებრივი გამოვლინებები: ტირილი, ცახ-

ცახი, გაფითრება და ა.შ., ისე განცდის ინტენსიობაც. ეს პირდაპირი შედეგია სოციალური გარემოს ზეგავლენისა, გარემოსი, სადაც ძლიერი შიშის გამოვლენა სირცხვილად ითვლება და ლაჩრობას უტოლდება.

ბრაზი. იგი შიშზე უფრო შესწავლილი ემოციაა. მას განსაზღვრავენ, როგორც რაიმე სასურველი მოქმედების შემფერხებელი სიტუაციით გამოწვეულ ემოციურ მდგომარეობას (ბრიჯესი). ზოგი ავტორი (დოლარი, დუდი, მილერი) მას განსაზღვრავს როგორც ფრუსტრაციის შედეგს. ფრუსტრაცია ეს არის ფსიქიკური მდგომარეობა, რომელიც წარმოიშობა სასურველი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შეჩერებით, როცა ამისათვის საჭირო სტიმული არსებობს. ცხადია, ამას მოსდევს უსიამოვნო განცდები, კერძოდ ბრაზი. ბრაზი სკოლამდელებში შიშზე უფრო ხშირია. 3-5 წლიანებში მისი გამოვლინებები 8-ჯერ აღემატება შიშის შემთხვევებს.

ვ. გუდენაფის მიხედვით, ბრაზი არის ნორმალური ემოციური რეაქცია, რომელსაც გარკვეული ღირებულება გააჩნია როგორც ინდივიდისათვის, ისე სოციალური ჯგუფისათვის, რომელსაც ეს ინდივიდი ეკუთვნის. ის ნორმალური მდგომარეობაა, თუ ბრაზი სათანადოდ არის კონტროლირებული, მაგრამ იგი მიუღებელია, თუ ხშირად და მეტისმეტად ინტენსიურად ვლინდება.

დაკვირვებებმა უჩვენეს, რომ ბრაზის ხასიათი მნიშვნელოვნად იცვლება ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში. ასე მაგალითად, ორი წლის ბავშვებთან ბრაზის ემოციის ენერგია არ არის მიმართული დაბოლოებისაკენ, დაბრკოლების თავიდან აცილებისაკენ. ხუთწლიანებთან კი ემოციის ენერგია დაბრკოლების ობიექტისაკენაა მიმართული. გუდენაფი აღწერს ბრაზის დროს ბავშვის რეაქციის სპეციფიკურ გამოვლინებებს. ასეთებია: ადგილზე ხტუნვა, აგრესია. ცემის მცდელობა (ბიჭებში), იატაკზე გორაობა, ფეხების ბაკუნი, ტირილი, წივილი. ეს უკანასკნელი ასაკთან ერთად კლებულობს. ასეთი რეაქციები 2 წლიანებთან 26%-ია, ხოლო 4 წლიანებთან 2%-მდე ეცემა. სიტყვიერი მუქარა, გინება კი, პირიქით, ასაკობრივად მატულობს. თუ ის ორწლიანებთან 1%-ის სიხშირით გვხვდება, 4 წლიანებთან 18%-მდე ადის. საშუალო და ზედა ასაკებში (4-5 და ზევით) უკვე ჩნდება ჩანაცვლებული, არაპირდაპირი რეაქციები. წივილი, კივილი, ადგილზე ხტუნვა და სხვა რეაქციები ადგილს უთმობენ წყენის მიმყენებელი პირისადმი არაპირდაპირი გზით სამაგი-

ეროს გადახდის სხვადასხვა ფორმებს. ისინი იქითკენაა მიმართული, რომ წყენის მიმყენებელში აღძრას უსიამოვნო განცდა. 7 წლის დედისაგან ნაწყენი გოგონა ასე მიმართავს მშობელს, „მე მინდა მყავდეს მერისნაირი დედა“, ოთხი წლის ბიჭუნამ აიჩეჩა კოხტად დავარცხნილი თმა, როცა დედამ ამხანაგთან წასვლის ნება არ დართო.

გვხვდება ბრაზის ისეთი ფორმებიც, რომლებიც თვითდასჯის იმიტაციას ახდენენ. გოგონამ შეჭამა მაგიდაზე დადებული ერთადერთი ბანანი, მერე კი წივილი და საკუთარი ხელის ცემა დაიწყო, დასაჯა იგი. ბრაზის თანმხლები მწვავე სხეულებრივი გამოვლინებების კლება და ჩანაცვლებული, სიმბოლური რეაქციათა ფორმების აღმოცენება და განვითარება სოციალური გარემოს ზემოქმედებით ხდება. თუ როგორ იცვლება ასაკთან ერთად ბრაზის საერთო გამოვლინებათა რაოდენობრივი მაჩვენებელი მოცემულია მე-17 ცხრილში.

ცხრილი 17.

ასაკი	2-3 წ.	3-4 წ.	4-5 წ.	5-6 წ.
შემთხვევათა რაოდენობა	490	479	118	221

იცვლება აფეთქებათა საერთო რაოდენობა და მათი ხანგრძლივობა. ისინი ადგილს უთმობენ ბრაზის შემდგომი ეფექტის ისეთ ფორმებს, როგორიცაა: წყენა, გაბუტვა, ცუდი გუნება-განწყობილება. გულდაფი თვლის, რომ ბრაზის სუბიექტური კომპონენტი, თვითონ განცდა შედარებით დამოუკიდებელია ასაკისაგან. ეს იმას ნიშნავს, რომ სკოლამდელი სხვადასხვა ასაკის ბავშვებში ის თითქმის ერთნაირად იჩენს თავს, მაგრამ შესამჩნევად იცვლება მისი თანმხლები გარე გამოვლინებები. მშფოთვარე რეაქციები ადგილს უთმობენ ქცევის უფრო ფაქიზ, სიმბოლურ ფორმებს.

უაღრესად საინტერესოა ბრაზის გამოვლენის რამდენიმე სახე (ჯგუფი), რომელთაც გულდაფი აღწერს . ისინი ტიპიურია სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის. ასეთებია: პირველ რიგში, ჰიგიენური ჩვევების (ჩვეულებების) შემუშავებასთან და ფუნქციობასთან დაკავშირებული ბრაზული აფეთქებები: მათ ადგილი აქვთ პირის დაბანის, ჭამის, ჩაცმის პროცესში. ხშირია ბრაზის გამოვლენა უკვე შემუშავებული სტერეოტიპების დარღვევის დროს, მაგალითად, სამი წლის გოგონამ

ფაფის ჭამის დამთავრებისას შეამჩნია, რომ ის ურძეო იყო და რადგან რძიან ფაფას იყო მიჩვეული, ამაზე საშინელი ბრაზი გამოამჟღავნა. სკოლამდელებში ასევე ხშირია გაბრაზებები ჰიგიენური ჩვევების დარღვევის გამო. მათ სხვანაირად შესრულების მოთხოვნას ბავშვი მტკივნეულად განიცდის.

მეორე ჯგუფს შეადგენენ ავტორიტეტთან კონფლიქტით გამოწვეული ბრაზის შემთხვევები. ასეთებია, მაგალითად, დიდების მოთხოვნით ბავშვისათვის სასურველი საქმიანობის (უფრო მეტად თამაშის) შეწყვეტა. შვილის დასჯა, რაიმე თხოვნაზე უარი და სხვა.

მესამე ჯგუფში მოხვდნენ ბავშვის თვითმომსახურებასთან დაკავშირებული ბრაზის გამოვლინებები. მაგალითად, ბავშვს რაღაცაში ეხმარებიან მისი სურვილის წინააღმდეგ („მე თვითონ“) ან ისეთ რაღაცას ავალებენ მას, რომლის შესრულებას ვერ ახერხებს. პირველ შემთხვევაში, მას აბრაზებს ის, რომ შეუძლია იმ საქმის გაკეთება, რაშიც დახმარებას თავზე ახვევენ. მეორე შემთხვევაში კი ბავშვს უნდა დავალების შესრულება, მაგრამ ვერ ერევა და ამას გამოჰყავს წონასწორობიდან.

დაბოლოს, ბრაზის შემთხვევათა კიდევ ერთ ჯგუფს ქმნიან ბანატოლებთან ურთიერთობის შედეგად აღმოცენებული რეაქციები: მისადმი ყურადღების მიქცევის, სხვის აქტივობაში ჩართვის სურვილით გამოწვეული აფეთქებები, სხვებისათვის თავისი სურვილის გაგებინების შეუძლებლობა (უუნარობა), ცხრილ 18-ში მოცემულია სხვადასხვა ასაკში ბრაზის გამოვლინების მიზეზთა შედარებითი მნიშვნელობა.

ბრაზის გამოვლენის სიხშირე ბევრ ფაქტორზეა დამოკიდებული. მათგან უმთავრესია ბავშვთა ინდივიდუალური თავისებურებები (უ.ნ. სისტემის ტიპი). ბავშვის გამღიზიანებლობის დონე, რომელიც თავის მხრივ მრავალი მიზეზითაა გამოწვეული და ოჯახური ურთიერთობები გამღიზიანებლობის დონე განპირობებულია მიმდინარე ან გადატანილი

ცხრილი 18.

ასაკი .	ფიზიკურ ჩვევებთან დაკავშირებული შემთხვევები	ავტორიტეტთან კონფლიქტი	სოციალურ ურთიერთობასთან დაკავშირებული შემთხვევები
2-3 წ.	28	26	20
3-4 წ.	20	33	44
4 წ. და ზევით	10	15	28

ავადმყოფობით, ასაკობრივი თავისებურებებით(ჟინიანობის პერიოდი) და სხვა. ოჯახური ურთიერთობები ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორია. ოჯახში გაბატონებული აღმზრდელობითი სტრატეგია (დემოკრატიული და ავტორიტარული), სხვა თანაბარ პირობებში საგრძნობლად სცვლის ბრაზის გამოვლენის შემთხვევებს. ბუნებრივია, ბავშვსა და მშობლებს შორის კონფლიქტი უსიამოვნო ემოციის, მათ შორის ბრაზის გამოვლენის წყაროა. მშობლების მხრივ ბავშვის დაშიანება, დასჯის მუქარა, გალანძღვა, ცემა, აპელაცია თავმოყვარეობისადმი, იზოლაცია და რიგი სხვა ღონისძიებებისა, თითქმის არასოდეს არ რჩება ბავშვის საპასუხო ბრაზის რეაქციის გარეშე. მაშინ, როცა დაშოშმინება, დაწყნარება, ყურადღების სხვაგან გადატანა, იგნორაცია და რიგი სხვა აქტებისა ამცირებს ბრაზის გამოვლენას ან სულ არ იწვევს მას.

გუდენაფი იმასაც შენიშნავს, რომ სამწუხაროდ ასაკის ზრდასთან ერთად კლებულობს ბავშვზე დემოკრატიული ზემოქმედების ხერხების რაოდენობა და მატულობს მუქარის, გალანძღვის, დასჯის შემთხვევები.

ეჭვიანობა და შური. მათ თვლიან ბრაზთან ახლო მდგომ ემოციურ მდგომარეობებად. სკოლამდელ ასაკში მათი დადასტურება საკმაოდ ძნელია. საქმე ისაა, რომ ისინი ვლინდებიან სხვა ისეთ ემოციებთან კავშირში, როგორიცაა: ზოგადი აგზნებულობა, შიში, წუხილი, სხვის მიმართ აგრესია და სხვა. ხშირად ის ჩანაცვლებული ფორმით იჩენს თავს, მაგალითად, 4-6 წლის ბავშვები მიმართავენ აგრესიას მშობლის, მომვლელის, უმცროსი და-ძმის მიმართ. მიზეზი არის ეჭვიანობა იმის გამო, თითქოს მოზრდილები უმცროსებს მეტ ყურადღებას უთმობენ, ვიდრე მათ. კიდევ მეტი, ზოგჯერ 6 წლის ბავშვი თხოულობს აჭამონ, ჩაცვან და ა.შ., თუმცა ამის გაკეთება მას შეუძლია. ამით მას უნდა მშობლის თუ მომვლელის ყურადღება მიიქციოს. ეჭვის შედეგად ბავშვს შეიძლება ისტერიის სიმპტომები განუვითარდეს, რის შედეგადაც მას კუჭი ეშლება, უვითარდება მუტიზმი (მეტყველების უნარის დაკარგვა). ყველაფერი ეს დროებითია და სიტუაციის შეცვლის შემდეგ გაუვლით – კუჭი მოურჩებათ, ალაპარაკდებიან. გაუვლით სხვა სიმპტომებიც.

სიმპათიისა და მიჩვევის ემოციები. მესამე თვის ბოლოსათვის შესამჩნევია მიჩვევის (привязанность) და სიმპათიის

ემოციების გამოვლენა. ალბათ, ამიტომ ფიქრობდა უოტსონი, რომ სიყვარული არის ერთ-ერთი პირველი ემოცია. უკვე ითქვა, რომ უოტსონის ეს მოსაზრება სხვა მკვლევარებმა არ გაიზიარეს. მათი აზრით, ემოციის ის პირველი ნიშნები, ჩვილი ბავშვი რომ ამჟღავნებს, ვთქვათ დედის მიმართ სიმპათია, პირობით რეფლექტორული ბუნებისაა. ბავშვი კვებისაგან სიამოვნებას ღებულობს, რომელიც რეფლექსურად უკავშირდება იმ პირს, რომლისგანაც ღებულობს საკვებს. ამიტომ იღიმება დედის გამოჩენაზე. მაგრამ დედა როგორც ასეთი ჯერ არ არის ბავშვის ემოციის, მათ შორის სიყვარულის გამომწვევი. ეს უფრო გვიან ხდება.

პირველი წლის განმავლობაში ბავშვები ხშირად გამოხატავენ სიმპათიას, მიჩვევის ემოციას მშობლის ან სხვა მომვლელის მიმართ. **ჯონ მპეირესა და ბიულერის** მიხედვით სიმპათიის ეფექტის აღმოცენებაში პირველადი გრძნობადი სიმპათიის გამშუალებლის როლში გამოდიან სინაზისა და ალერსის ის აქტები, რომელთაც ბავშვი მომვლელისაგან ღებულობს და წაბაძვით სწავლობს (ეუფლება). სწორედ ეს ხდება ის საფუძველი, რომელიც ბავშვის ფსიქიკაში კეთილგანწყობილების რთულ ემოციას იწვევს.

პირველი წლის შემდეგ მიჩვევის ემოცია უფრო მრავალფეროვანი და გამოკვეთილი ხდება. მრავალფეროვანი იმიტომ, რომ ფართოვდება ობიექტთა ის წრე, რომელთა მიმართ ბავშვი სიმპათიას ავლენს. ასეთებია: მშობლები, და-ძმა, სხვა ბავშვები, რომლებთანაც მას ხშირად აქვს ურთიერთობა, ცხოველები, სათამაშოები. ბავშვი სიმპათიას პირველად მოქმედებებით გამოხატავს, ხოლო ენის ადგმის შემდეგ ამას სიტყვიერადაც აკეთებს. ეს ემოცია დროთა განმავლობაში ახალ ასპექტებს იძენს. ჯერ მას მადლიერების გრძნობა ერწყმის, შემდეგ კი ჩნდება მორალური ვალდებულების განცდაც. ამის შემდეგ და ამის გამო, ბავშვი იწყებს მასზე უმცროსებზე პატრონობას, ჩნდება ისეთი ალტრუისტული ემოციები, როგორიცაა: თანაგრძნობა, ამხანაგობა, ბავშვთა და მოზრდილთა ურთიერთსიმპათიებზე დამყარებული ურთიერთობები.

რაც შეეხება თანაგრძნობას, მის პრიმიტიულ ფორმას ერთი წლის ბავშვთან ადასტურებენ (რიბო). სამი წლის ბავშვი აშკარად თანაუგრძნობს თანატოლებს დაცემისას (თუ ეტკინა), სათამაშოს დაკარგვის თუ გატეხვის შემთხვევაში, გაკაწრულ ადგილას იოდის წასმის გამო (თუ ბავშვი უსიამოვნებას ამჟღავნებს). ოთხი წლიდან

თავს იჩენს ინდივიდუალური სხვაობები ბავშვებს შორის თანაგრძნობის გამოხატვის მხრივ. ობიექტთა ზოგი ჯგუფის მიმართ იგი იზრდება, ზოგის მიმართ კლებულობს. დაკვირვების მონაცემები გვიჩვენებენ, რომ 2-6 წლის ასაკის ბავშვებში თანაგრძნობა ყველაზე ძლიერია ოჯახის წევრების მიმართ. როგორც ითქვა, ასაკის მატების კვალობაზე ჩნდება ახალ ობიექტთა წრე, რომლებიც ბავშვებში თანაგრძნობას იწვევს. მაგალითად, ძლიერდება ცხოველებისადმი სიბრალული, სამაგიეროდ ის კლებულობს უსულო საგნების მიმართ (სათამაშოები). სკოლამდელ ასაკში თანაგრძნობის გამოვლენას გააჩნია განვითარების დამოუკიდებელი, სპონტანური გზა. იგი არ არის მშობლებისადმი მიბაძვის შედეგი. ამდენად ბავშვს ის ნასწავლი არა აქვს. შტერნის აზრით, ბავშვის სიბრალული ცხოველებისა და უსულო საგნების მიმართ უფროსების მაგალითით არ არის გამაგრებული.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვს უჩნდება ურთიერთობის, თავისი სურვილის სხვისთვის გაზიარების მოთხოვნილება, საფუძველი ეყრება თანატოლთა შორის მეგობრული დამოკიდებულების საწყისებს. ამის კარგ მაგალითს იძლევა **ლერუა-ბუასონის** გამოკვლევა „ნორჩი მაყურებელი და მისი გარემო". მასში აღრიცხულია სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ემოციური ურთიერთობის ფორმები კინოსურათის ჩვენების დროს. „აღმოჩნდა, რომ 4 წლის ბავშვი ფილმის ჩვენების დროს საშუალოდ 3,4-ჯერ მიმართავს სხვას, 8 წლის ბავშვი კი 6,1-ჯერ. დამახასიათებელია, რომ 4-5 წლის ბავშვი მიმართავს ძირითადად აღმზრდელს. უფროსები კი ამხანაგებს. ე. **ჰეგმენს** გამოკვლეული აქვს ფაქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია ბავშვის მიერ ამხანაგის შერჩევასთან. 4-წლიანი უპირატესობას ანიჭებენ თავისი სქესის ბავშვებს. მაღალ კორელაციას ავლენს ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა: გონებრივი ასაკი, ფიზიკური ასაკი, სიმაღლე და სხვა" (7, 353).

სკოლამდელი ასაკის ბავშვები დიდ მოთხოვნილებას ამჟღავნებენ ურთიერთობისადმი, მაგრამ ისიც ცნობილია, რომ ამ ასაკის ბავშვებს არ ახასიათებთ მყარი მეგობრული ურთიერთობა. ეს ჯერ კიდევ მომავლის საქმეა. მათი ურთიერთდამოკიდებულების გამომხატველი ემოციები სიტუაციისდა მიხედვით წარმოიშობიან და საინტერესო სპეციფიკით ხასიათდებიან. ერთი და იგივე ბავშვის მიმართ გამოვლენილი ემოცია შეიძლება ამბივალენტური იყოს. მასში მტრობა და სიყვარული თანაარსებობენ. ამის გამო სიტუაციის შეცვლასთან ერთად ერთი

პიროვნების მიმართ ხან მტრობა წამოიწევს წინ, ხან მეგობრობა. მაგრამ ისე ხვდებიან ერთმანეთს, თითქოს არაფერი მომხდარა.

საბავშვო ბაღის საშუალო და უფროს ჯგუფებთან თავს იჩენს ისეთი ემოციები, რომლებიც დაკავშირებულია „სხვა პიროვნებისაგან საკუთარი მე-ს გამიჯვნასთან“ (შტერნი). ასეთებია: ჯიუტობა, თავმოყვარეობა, პატივმოყვარეობა, სირცხვილი, პოზა. ბავშვის პიროვნების ქმნადობის სწრაფი განვითარება სერიოზულ გავლენას ახდენს აღნიშნულ ემოციებზე, ხელს უწყობს მათ გაჩენას და ფორმირებას.

თავმოყვარეობა. 4-5 წლის ბავშვი ამჟღავნებს „მე“-ს ცნობირებასთან დაკავშირებულ ისეთ სათუთ ემოციას, როგორიცაა დამცირების, შეურაცხყოფის, მასში უხეშად შეჭრის ყოველ აქტს. ასეთი შეიძლება იყოს მისი გარიყვა თანატოლებთან ურთიერთობისაგან, დასჯა (კუთხეში დაყენება, ცალკე ოთახში გაყვანა), გალანძღვა, განსაკუთრებით სხვების თვალწინ.

ბავშვის თავმოყვარეობის მგრძნობელობის ზრდა შესამჩნევია უკვე სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის. შტერნის აზრით, ეს გარემოება დაკავშირებულია იმასთან, რომ ბავშვი ქვეცნობიერად გრძნობს საკუთარ სისუსტეს და ცდილობს მის კომპენსირებას. ამიტომაც ის აფეთქებით პასუხობს დაცინვაზე, სიამოვნებს მოზრდილის შექება. შექება იმდენად სასიამოვნოა მისთვის, რომ ზოგჯერ თვითონ იქებს თავს. შტერნს ამის საილუსტრაციოდ მოჰყავს მისი სამი წლის შვილის ჰიუნტერის მაგალითი, რომელმაც სასადილო მაგიდასთან მიიტანა სკამი დისთვის და თქვა, „ეს ჰილდას სკამია, კარგი ბიჭია“. კარგი ბიჭიაო თავის თავზე თქვა.

პატივმოყვარეობა. საკუთარი „მე“-ს გაღვივება უბიძგებს ბავშვს დამოუკიდებლობისაკენ. ის ცდილობს მოზრდილისაგან დამოუკიდებლად ჩაიცვას, ჭამოს, აშენოს და ა.შ. მისგან ხშირად ისმის „მე თვითონ“. ეს მისწრაფება დამოუკიდებლობისაკენ აღვიძებს და ზრდის ბავშვის პატივმოყვარეობას, რომელიც ზოგჯერ ისე ძლიერია, რომ იგი სპობს სხვის ნამუშევარს, რათა თვითონ ააშენოს თავიდან, იხდის ეს-ეს არის ჩაცმულ ტანისამოსს, რათა თვითონ ჩაიცვას, სხვის მოტანილ საგანს აბრუნებს ძველ ადგილას და მერე თვითონ მოაქვს.

პოზა. „პოზის ქვეშ იგულისხმება დამოკიდებულების შეცვლა, რომელიც გამოწვეულია სხვებზე მოსალოდნელი ზემოქმედების გათვალისწინებით. ბავშვს ზოგჯერ ნამდვილად ეცვლება ემოციური მდგომარეობა, როდესაც ის გრძნობს, რომ მას უყურებენ. ასე კუთხეში დაყენებული ორი წლის ბიჭუნა ტირის, როდესაც მას უყურებენ, მაგრამ წყნარდება და იწყებს ოთახის თვალიერებას, როდესაც ამჩნევს, რომ მას არ აქცევენ ყურადღებას. უფრო მოგვიანებით 6 წლის ასაკში, ჩნდება პოზირება ტკივილით. დაზიანება იქცევა საკუთარი პიროვნების ღირსების ხაზგასმის საშუალებად, ბავშვი დადის შეხვეული ხელით, შეძლებისდაგვარად დიდხანს, შედის წამებულის როლში. ხშირია ბავშვებში სიმამაცის პოზა, როდესაც მაყურებლის თანდასწრებით ბავშვი აკავებს შიშის გამოვლინებებს“ (7, 355).

პოზა აშკარა გამოხატულებაა მე-ს გავლენისა ბავშვის ქცევაზე. ბავშვი ცდილობს თავიდან აიცილოს მისი დამამცირებელი ფაქტორები (კუთხეში დაყენებულისათვის ყურება) ან ისეთი როლი გაითამაშოს, რომლითაც შესაძლებელია მისადმი სიბრალულის გამოწვევა ან ცდილობს მისი სიმლიერე წარმოაჩინოს. ერთ შემთხვევაში მას არ აწყობს ყურადღების ცენტრში ყოფნა. ეს მაშინ, როცა საკუთარი პიროვნების დამამცირებელ სიტუაციაში იმყოფება. სხვა დროს კი, პირიქით, ცდილობს მიიქციოს გარეშეთა ყურადღება, რადგან ამ დროს ის მომგებიან პოზიციაშია.

სირცხვილი. მეტწილად ის პოზის საწინააღმდეგო ემოციაა. ვ. შტერნის თქმით, ძალიან ძნელია სირცხვილის თანდაყოლილ ელემენტებზე მსჯელობა, რადგან ადრეული ბავშვობიდან ის აღზრდით ინერგება. მაგრამ შეიძლება ისეთი ელემენტების გამოყოფა, როგორიცაა ბავშვთა შორის ინდივიდუალური განსხვავებულობები სირცხვილის გამოვლენაში, ადრეული სიმორცხვე (10-11 თვის ბავშვი დედის კალთაში მალავს თავს). ერთი წლის ბავშვი ცდილობს უთვალთვალოს სხვას ისე, რომ თვითონ შეუმჩნეველი დარჩეს. ყოველივე ეს ძნელია აღზრდას მივაწეროთ, რადგან ამას ბავშვს არავინ ასწავლის.

უფრო გვიან ჩნდება სირცხვილის სპეციფიკური მოტივები. თავს იჩენს ახალი ფუნქციების დაუფლების დროს თვითგამომჟღავნების შიში (მაგ, ფეხის ადგმისას), მორალური სირცხვილი გაცილებით ადრე ჩნდება, ვიდრე სხეულებრივ მდგომარეობასთან დაკავშირებული მორცხ-

ვობა. შტერნის მიხედვით, რაიმე სახის მარცხთან დაკავშირებული სირცხვილი ადრე აღმოცენდება, ვიდრე სხეულებრივ სიშიშვლესთან დაკავშირებული. პირველის დადასტურება ორნახევარწლიანებთან შეიძლება მაშინ, როცა შიშველ სხეულთან დაკავშირებული სიმორცხვე მხოლოდ ხუთი წლისათვის იჩენს თავს.

ბავშვებში ემოციების აღმოცენებისა და გავნითარების ზემოთმოტანილი მიმოხილვიდან კარგად ჩანს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში ემოციათა სფერო საკმაოდ მრავალფეროვანია. ბევრი მათგანი საკმაოდ გამოკვეთილი და ჩამოყალიბებულია, რაც თავის მხრივ განპირობებულია ბავშვის ცხოვრებისეული დამოკიდებულებების მრავალმხრივობით. ძალიან დიდია ამ ასაკის ღირებულება ადამიანის ემოციური სფეროს ჩამოყალიბებისათვის. „აქ იქმნება „ემოციური რეაქციების ტიპიური მოდელები“,რომლებიც თითქმის უცვლელი რჩება პირველი სასკოლო ასაკის პერიოდში. ამ თვალსაზრისით, სკოლამდელი ასაკის ღირებულება პიროვნების ქმნადობისათვის შეიძლება შევადაროთ მხოლოდ მოზარდის ხანას, რომლის განმავლობაში ინდივიდისათვის გადამწყვეტი ემოციური ძვრები ხდება“ (7, 356).

თავი 17
სკოლამდელის ნებისყოფის განვითარება

17.1. ნებისყოფის არსი

ნებისყოფა სპეციფიკური ადამიანური უნარია. თუ ემოციების ზოგიერთი სახე ცხოველებთანაც გვხვდება, ნებისყოფა მხოლოდ ადამიანს ახასიათებს. ის მაღალ ფსიქიკურ პროცესთა რიგს ეკუთვნის და მისი განვითარების დონე პიროვნების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელია.

ადამიანს ბევრი მოთხოვნილება აქვს. ყოველ კონკრეტულ მომენტში მის წინაშე რამდენიმე მათგანის შესრულების შესაძლებლობა იშლება. ამასთან ზოგიერთი მათგანი უაღრესად მიმზიდველია, სასიამოვნოა, მაშინ, როცა სხვები შეიძლება ნაკლებ მიმზიდველნი იყვნენ, ან სულაც უსიამოვნოდ განიცდებოდნენ. სტუდენტისათვის საღამოს ამხანაგებთან ერთად კინოში წასვლა შეიძლება გაცილებით სასიამოვნოდ განიცდებოდეს, ვიდრე ხვალინდელი სასემინარო თემის მომზადება. გლეხი შეუძლოდ გრძნობს თავს და :მიტომ დასვენება უფრო სიამოვნებს, ვიდრე ყანის სათესად წასვლა. ასეთი სასიამოვნო და არასასიამოვნო შესაძლო მოქმედებათა თანსლება სისტემატურად ხდება ჩვენს ცხოვრებაში.

ამ შემთხვევაში ნებისყოფის არსი იმაშია, რომ ადამიანმა მიმზიდველი, მაგრამ მომავლისათვის ნაკლებ ღირებული მოქმედების შესრულებისაგან თავი შეიკავოს და მისთვის მეტი წონის, მეტი ღირებულების მქონე მოქმედება შეასრულოს. სტუდენტი კინოში წასვლის მაგიერ სემინარის მომზადებას მოახმარს საღამოს საათებს, გლეხი კი წამოწოლის ნაცვლად ყანაში მიდის სამუშაოდ. რატომ ხდება ასე, რა აიძულებს მათ ნაკლებ მიმზიდველი საქმეები აკეთონ მაშინ, როცა უფრო სასიამოვნოსთვის შეეძლოთ ხელი მოეკიდათ? სტუდენტი სემინარს იმიტომ ასრულებს, რომ ხვალ შეიძლება შეეკითხონ და გარდა ამისა, არ უნდა გამოტოვოს მოუმზადებლად საკითხი, რომელიც მას მომავალშიც დასჭირდ-

ება. გლეხმა იცის, რომ თესვისათვის ამ ხელსაყრელი დღის დაკარგვა შეამცირებს შემოდგომაზე მოსავლის რაოდენობას.

რითი ახერხებს ადამიანი სასიამოვნო მოქმედების შესრულებაზე ხელი აიღოს და ნაკლებ მიმზიდველი მოქმედება, თუნდაც მომავლის თვალსაზრისით გაცილებით ღირებული, აკეთოს? მხოლოდ და მხოლოდ ნებისყოფის საშუალებით, ნებისყოფის არსი თავშეკავებაშია. სასიამოვნო, მიმზიდველ მოქმედებათა შესრულებას რად სჭირდება თავშეკავება. ისინი ძალდაუტანებლად სრულდებიან ამიტომაა ნებისყოფა საჭირო იქ, სადაც ადამიანს ხანგრძლივი, მძიმე, მომქანცველი, მკაცრად რეგლამენტირებული საქმიანობა სჭირდება. ასეთებია მაგ, სწავლა, შრომა. ამიტომაც ამბობენ სწავლითი და შრომითი საქმიანობები ნებისყოფის გარეშე შეუძლებელიაო.

კიდევ ერთი გარემოება უნდა გაიხაზოს ნებისყოფის ფსიქოლოგიიდან. იმას თუ რომელი მოქმედებაა მისთვის მეტი თუ ნაკლები ღირებულების, მეტად თუ ნაკლებად პერსპექტიული, ადამიანი აზროვნების საშუალებით სწვდება. ის აფასებს შესაძლო მოქმედებებს, ადგენს მათ ღირებულებას და მერე ერთ-ერთზე ჩერდება. იმას, რაც ამა თუ იმ მოქმედებას უპირატესობას აძლევს სხვების მიმართ ქცევის მოტივს ეძახიან. ამიტომ ნებისმიერი ქცევის წარმმართველი მოტივია. ადამიანის ყოველ ქცევას აქვს მიზანი და მოტივი. მიზანი ისაა, რისი მიღწევაც ამ ქცევით გვინდა. ყველა სტუდენტის მიზანია უმაღლესი სასწავლებლის დამთავრება. ამის გარეშე არავინ შევიდოდა იქ, მაგრამ მოტივი შეიძლება მათ განსხვავებული ჰქონდეთ: ერთს უნდა პედაგოგი გახდეს, მეორეს ასპირანტურაში დარჩენა სურს, რათა მეცნიერულ მუშაობას მოჰკიდოს ხელი, მესამეს უბრალოდ უნდა მიიღოს განათლება, მაგრამ რაში გამოიყენოს, ჯერ კიდევ არა აქვს გარკვეული და ა.შ.

ერთი რამ ცხადია, ქცევის მოტივის პოვნა აზროვნების საქმეა. ამიტომ ნებისყოფის განვითარება პირდაპირ კავშირშია ბავშვის გონებრივ განვითარებასთან.

17.2. ნებისყოფის განვითარება

განვითარების თვალსაზრისით თუ შევაფასებთ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აქტივობას, ვნახავთ, რომ მისი ნებისყოფა ძალიან დიდ ტრანსფორმაციას განიცდის. ახალშობილი ბავშვი სრული სენსომოტორული

არსებაა. ყოველი შთაბეჭდილება მასში დაუყოვნებლივ იწვევს რეაქციას. ასეთად რჩება ბავშვი მთელი წლის განმავლობაში. ცხადია, მას ელემენტარული ნებისყოფის უნარი არ გააჩნია. ჯერ კიდევ პირველი წლის პირველ ნახევარში არის შემთხვევევები, როცა ის ამა თუ იმ სტიმულზე თავს იკავებს, რამაც შეიძლება შექმნას შთაბეჭდილება, თითქოს მას შეეძლოს თუნდაც სუსტი ნებისყოფის გამოვლენა, მაგრამ ეს ასე არ არის. მეორე თვიდან ბავშვს პირობითი რეფლექსები უმუშავდება, რომლებიც საკმაოდ დიფერენცირებულნი ხდებიან 5-6 თვისათვის. თუ რომელიმე გამღიზიანებელზე ბავშვს უარყოფითი რეფლექსი შეუმუშავდა, ის თავს იკავებს მასზე პასუხისაგან. მაგრამ ეს თავშეკავება ნებისყოფის გამოვლენა კი არ არის, არამედ რეფლექსია. მასში ცნობიერება არ მონაწილეობს. ნებისმიერი ქცევა კი ამის გარეშე არ გამოიწვევა.

პირველი წლის ბოლოდან ბავშვის აქტივობა მის ირგვლივ არსებული ობიექტების მიმართ საკმაოდ იცვლება. მის ქცევაში ერთგვარ არჩევანს უკვე აქვს ადგილი. როდესაც მას მისთვის საინტერესო ორ ობიექტს აწვდი, ის მაშინათვე კი არ კიდებს ხელს ერთ-ერთ მათგანს, არამედ ერთხანად ჩერდება და მერე იღებს რომელიმეს. თითქოს არჩევანია, მაგრამ მათ შორის მხოლოდ გარეგნული მსგავსებაა. არჩევანი მაშინ იქნებოდა, რომ ბავშვს ის ცნობიერად განეცადა, რომ ის არჩევანის დროს აქტიური ყოფილიყო, მაგრამ სინამდვილეში ამ დროს სრულიად პასიურია. ერთ-ერთი ობიექტის არჩევანს ის მხოლოდ იმდენად ახდენს, რამდენადაც მან რაიმე გარეგნული ნიშნების მიხედვით მოახდინა მასზე შთაბეჭდილება. ეს ნიშნები შეიძლება იყვნენ: ფერი. სივრცეში მდებარეობა და სხვა (დ. უზნაძე). ობიექტთა ასეთი პასიური არჩევა ნებისმიერი ქცევის საფუძვლად არ გამოდგება, მაგრამ მნიშვნელოვანია იმ მხრივ, რომ შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს გაეცნოს სხვადასხვა ობიექტის შედარებით ღირებულებას: ზოგი უფრო სასიამოვნოა, ზოგი ნაკლები, ზოგი უფრო გამოსადეგია, ზოგი — ნაკლებად და ა.შ. ასე თანდათან აგროვებს ბავშვი გამოცდილებას მის ირგვლივ არსებულ საგნებზე. შემდეგში, როცა ასეთ ობიექტებთან მოუწევს ურთიერთობა, ის პასიურად კი არ ახდენს არჩევანს, არამედ წინასწარ ითვალისწინებს მიღებულ გამოცდილებას და ცნობიერ ობიექტივაციის აქტს მიმართავს. პირველად იწყება საგანთა ღირებულებების აწონ-დაწონვა და ერთ-ერთისათვის უპირატესობის მინიჭება. ეს სწორედ ის აქტია, რომელიც ნებისმიერ ქცევას უდევს საფუძვლად.

არ იქნებოდა სწორი, რომ გვეთქვა, თითქოს ბავშვი ობიექტების ურთიერთშედარებას და ამ გზით არჩევანის მოხდენას ასე დამოუკიდებლად, ხელის ფათურით ახდენდეს. ამ საქმეში გადამწყვეტი მნიშვნელობა უფროსების ზემოქმედებასა აქვს. ბავშვის ქცევას განუწყვეტლივ არეგულირებენ დიდები. ისინი უკრძალავენ მას რაღაცეებს, სხვების გაკეთების უფლებას აძლევენ. განსაკუთრებით დიდ მნიშვნელობას იძენს ასეთი რეგულაცია ბავშვის მიერ მეტყველების გაგების, ხოლო უფრო გვიან ამეტყველების შემდეგ. წლინახევრის ბავშვი უკვე რეაგირებს სიგნალზე „აიღე თოჯინა“, „ბებიას მიუტანე სათვალე“, „დააძინე თოჯინა“ და სხვა.

ნებისმიერი მოქმედების ფორმირებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მტკიცე აქტიური რეაქციების შემუშავებას ორ უმთავრეს სიტყვიერ სიგნალზე „საჭიროა“, რომელიც მოითხოვს გარკვეულ მოქმედებას ბავშვის სურვილის საპირისპიროდ და „არ შეიძლება“ ზღუდავს, კრძალავს ბავშვის აქტიურობას, თუნდაც ის მას ძალიან უნდოდეს. ბავშვის დამოუკიდებლობის ზრდასთან ერთად ამ ორ სიგნალს ემატება მესამე — „შეიძლება“. გონიერი აღმზრდელის ხელში ისინი ბავშვის მოქმედებების მართვის ძლიერ საშუალებებად იქცევიან (ლიუბლინსკაია).

აჯამებს რა ბავშვის მიღწევებს ამ პერიოდში დ. უზნაძე წერს, „ამგვარად, როგორც საკუთარი გამოცდილება, ისე დიდების აღმზრდელობითი ზეგავლენაც, ორივე ერთი და იმავე მიმართულებით მოქმედებს: ერთიცა და მეორეც ხელს უწყობს ბავშვს თავისი მოქმედების საგნის ობიექტივაცია სცადოს, იგი წინასწარ გაითვალისწინოს და სწორედ იმის არჩევანი მოახდინოს, რაც მეტი ღირებულების მქონედ ეგულება. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი თავისი მოქმედების მიზნის წინასწარ ცნობიერად დასახვას და, მაშასადამე, ნებისმიერ მოქმედებას ეჩვევა: რეფლექსის, ინსტინქტის ან უბრალო მიდრეკილების გვერდით ამიერიდან ნებისყოფის აქტიც ისახება“ (24, 268).

ახასიათებს რა 2-4 წლის ბავშვის ნებისყოფის განვითარებას დ. უზნაძე მიუთითებს, რომ ბავშვის ობიექტივირებული ქცევისათვის დამახასიათებელია დეტერმინაციის აქტის მოცულობა. დეტერმინაციის ტენდენცია (ნ. ახი), ესაა ადამიანის ქცევის წარმართულობა მიზნის მისაღწევად. როცა ადამიანის წინაშე გარკვეული მიზანი დგება და ის ცდილობს ამ მიზნის მიღწევას, მისი ფსიქოფიზიკური ძალები ამ მიმართულებით წარიმართებიან და სანამ ეს მიზანი ძალაშია, სხვა ში-

ნაარსები, რომელთაც მასთან კავშირი არა აქვთ, იდევნებიან ცნობიერებიდან. ახასიათებს რა ამ ასაკის ბავშვის ქცევას, დ. უზნაძე წერს, „თუ წინათ იგი მომენტის სრულ განკარგულებაში იმყოფებოდა, ე.ი. მისი ქცევა ყოველი ცალკე გამღიზიანებლის ზემოქმედებით განისაზღვრებოდა და მაშასადამე, ხანგრძლივად ერთს გარკვეულ მიმართულებას ვერ იცავდა, ახლა მდგომარეობა იცვლება: დასმული მიზანი ბავშვის ძალებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს და ამდენად შეუფერებელ გამღიზიანებელთა მასზე მოქმედებას ანელებს: ბავშვი ერთი მიმართულებით მოქმედებას ეჩვევა“ (24, 269).

დეტერმინაციის ტენდენციის ჩამოყალიბებასა და განვითარებაში დიდ როლს თამაშობს სოციალური გარემო. როგორც ითქვა, ბავშვის ქცევის დარეგულირება მშობლების მიერ: აკრძალვები, წაქეზება, მოწონება და სხვა გარკვეული რიგის გამღიზიანებლებზე თავშეკავებას და დანარჩენებზე პასუხის თავისუფლებას აჩვევს ბავშვს. გარდა ამისა, დიდები პატარ-პატარა დავალებებს აძლევენ ბავშვს და ისიც იძულებულია ისინი ბოლომდე მიიყვანოს ზოგიერთი სასიამოვნო სურვილთა შეკავების ხარჯზე. ამით ბავშვის „თავისთავად ჯერ კიდევ სუსტ დეტერმინაციის ტენდენციას მოზრდილთა ავტორიტეტი ეხმარება და ძალას მატებს“ (დ. უზნაძე).

ბავშვის ნებელობის განმტკიცებაზე დიდების გავლენა მარტო დავალებების მიცემით არ ამოიწურება, „ისინი მას ამა თუ იმ მოტივს აძლევენ და უძლიერებენ და ამით შეგნებული მიზნის მიხედვით ქცევას უადვილებენ (24, 270). მაგალითად, ბავშვები ხმაურით თამაშობენ კორიდორში. უეცრად ერთ-ერთი მიმართავს მეორეს – „ჩუმად, თუ არა მეზობლი გაჯავრდებაო“. ბავშვი საინტერესო თამაშს თავს ანებებს ადრე განცდილი გაწყრომის გავლენით. ამგვარად, სამი წლის ბავშვი წარსული გამოცდილების გავლენით თავს იკავებს საინტერესო თამაშისაგან და სხვა მიმართულებით წარმართავს თავის საქმიანობას.

მართალია, 3 წლამდე ასაკის ბავშვის ნებელობა ჯერ კიდევ უაღრესად სუსტია, მაგრამ იგი მომენტის სრულ მორჩილად, წმინდა სენსომოტორულ არსებად არ ჩაითვლება. „იგი უკვე ადამიანია, რომელიც თვითონ ეგუება იმ მოთხოვნილებებს, რომელსაც გარემო აყენებს მის წინაშე“ (24, 271). არსებითი მაინც ისაა, რომ ამ ასაკში ნებისყოფა ჩანასახის სახითაა მოცემული. მისი განვითარება მომავლის საქმეა და ეს პროცესი საკმაოდ ხანგრძლივ პერიოდს მოიცავს.

სკოლამდელი ასაკის ბოლოს საგრძნობლად მატულობს ბავშვის დამოუკიდებლობა. მას სისტემატურად ესმის სიგნალები — „საჭიროა“, „არ შეიძლება“, „შეიძლება“. ისინი თანდათანობით განზოგადებულ მნიშვნელობას იძენენ. „უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში აღნიშნული სიგნალები იქცევიან თვითრეგულაციის საშუალებებად. ბავშვი ასრულებს გარკვეული წესებისადმი დამმორჩილებელ მოქმედებებს და თუმცა არ სურს მწარე წამლის დალევა, მაგრამ ესმის რა სიგნალი — „საჭიროა“, ასრულებს ამ მოქმედებას და ახშობს უარყოფით გრძნობას. ესაა ბავშვის ნებისყოფის პირველი ელემენტარული გამოვლენა“ (50,337).

ცნობილია, თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს ნებისყოფისათვის ქცევის მოტივს. სკოლამდელ ასაკში საგრძნობლად ვითარდება მოტივაციის პროცესი. სამი წლის შემდეგ საკმაოდ ფართოვდება ბავშვის გამოცდილება, მნიშნელოვანი წარმატებები აქვს პრაქტიკულ საქმიანობაში, რაც ხელს უწყობს მასში თავისი ძალებისადმი დარწმუნებულობის, დამოუკიდებლობის გრძნობის აღმოცენებას. ეყრდნობა რა ამ გამოცდილებას, ბავშვი სულ უფრო და უფრო გაბედულ და მრავალფეროვან მიზნებს ისახავს და ცდილობს მათ მიღწევას. ეს კი აიძულებს მას სულ უფრო და უფრო დაძაბოს თავისი ფსიქო-ფიზიკური ძალები. ბავშვისაგან ხშირად გაიგებ — „მე თვითონ“, „მე შემიძლია“, ხოლო უფრო გვიან — „მე მინდა“, „მე არ მინდა“, რაც გარემოსადმი მისი სერიოზული დამოკიდებულების მაჩვენებელია.

სასიამოვნო, მიმზიდველი მოქმედების შესრულების დროს ქცევის მიზანი და მოტივი ერთმანეთს ემთხვევა. ბავშვმა ერთგვარი ძალისხმევის შემდეგ სათამაშო მოიგდო ხელში ამ დროს მისი მოქმედების მიზანი და მოტივიც სათამაშოა. ბავშვი ხატავს და მერე არქმევს სახელს. მას ის გამოხატულება აინტერესებს, რაც ხატვის შედეგად გამოუვიდა. მოტივი — რისთვის ხატავს, მას ჯერ არა აქვს. საშუალო ჯგუფის ბავშვებში მოტივი უკვე გამოეყოფა მიზანს (უმცროს ჯგუფებში ეს იშვიათად ხდება და ისიც ძალიან მარტივი მოქმედების დროს). ახლა ბავშვი იმისთვისაც ხატავს, რომ აღმზრდელმა შეაქოს, მოუწონოს. მას ხატვაც აინტერესებს (მიზანი) და შექებაც (მოტივი). ჩნდება უფრო შორეული მოტივებიც. მოქმედება სრულდება ისეთი რამისათვის, რაც უფრო გვიან უნდა მოხდეს, მომავალში განხორციელდეს.

გოგონას (3.10) ავალებენ ქალაღდის ფურცელს ნახვრეტები გაუკეთოს. რამდენიმე ხნის შემდეგ მას ყირჭდება ეს საშუშაო და უარს

ამბობს მის გაგრძელებაზე, მაშინ მას წინადადებას აძლევენ ნახვრეტებიანი ქაღალდისაგან გააკეთოს ზეწარი თოჯინისათვის. ბავშვი მაშინათვე იწყებს მუშაობას და დიდხანს საქმიანობს. გარდა ზეწრისა, რომლის გაკეთებაც შესთავაზეს, თოჯინით თამაშისათვის საჭირო კიდევ რამდენიმე საგანს ამზადებს: ბალიში, ფარდაგი (ნეპომნიაშაია). ცხადია, ამ ხნის განმავლობაში ბავშვს წარმოდგენილი ჰქონდა ის, თუ როგორ ითამაშებდა თოჯინით მის მიერ დამზადებული საგნების გამოყენებით.

უმცროსი და ხშირად საშუალო ასაკის სკოლამდელები მათთვის ძნელი დავალების შესრულების დროს უბრალოდ კი არ ამბობენ უარს საქმის გაკეთებაზე, არამედ გასაკეთებელ საქმეს მათთვის სასურველ მიმართულებას აძლევენ. ისინი მას თამაშად აქცევენ და ამდენად საინტერესოს ხდიან. ბიჭი (4.3) ღებულობს დავალებას-აალაგოს და დააბინავოს სათამაშოები. 5 წუთის შემდეგ წყვეტს მუშაობას. ექსპერიმენტატორი მოითხოვს მისგან გააგრძელოს დაწყებული სამუშაო. ის აგრძელებს მუშაობას, მაგრამ გზადაგზა თამაშობს დედოფალაიი და მერე აგდებს ყუთში და წამოიძახებს. „აი, სად დაიმალა ეგ ცელქი“ მერე მანქანით იწყებს თამაშს, ატარებს მას ყუთებს შორის და აცხადებს – „მოვედით გარაჟში“ და ა.შ. (51, 209). თუმცა ამ ასაკში ბავშვის ასეთი ქცევა ხშირი არ არის, სამწლიანებთან კი მასობრივად გვხვდება.

ნებისმიერი მოქმედების მოტივის ძებნა ისეთ ვითარებშია საჭირო. როცა ადამიანის წინაშე ერთდროულად რამდენიმე მოქმედების შესრულების შესაძლებლობა დგება. იმ მოქმედებას აღმოაჩნდება უფრო ძლიერი მოტივი, რომელსაც სუბიექტისათვის მეტი ღირებულება გააჩნია. როგორც ამბობენ, ხდება მოტივთა ბრძოლა. არჩევენ ორი სახის მოტივს. ხანმოკლეს ანუ სიტუაციურს და ხანგრძლივს ანუ შორეულ მოტივაციას.[1] სიტუაციური მოტივაცია უფროს სკოლამდელებსაც შეუძლიათ, თუმცა უალრესად მარტივ ვითარებაში. თუ ბავშვს ერთგვაროვან სათამაშოებიდან ერთ-ერთის ამორჩევა უწევს, ის ერთხანად ჩერდება, ათვალიერებს მათ და ერთ-ერთს ირჩევს. მაგრამ რთულ სიტუაციებში ამ ასაკის ბავშვს მოტივირებული მოქმედება არ შეუძლია.

სამაგიეროდ საშუალო და მეტადრე უფროს ჯგუფელებს უკვე

1. ქართულ ფსიქოლოგიაში ამ საკითხზე საყურადღებო გამოკვლევები აქვს შ. ჩხარტიშვილს.

შეუძლიათ აქტუალური მოთხოვნილების შეჩერება და სხვა მიმართულებით მოქმედება, თუკი არსებული ვითარება ამას მოითხოვს. აქ დიდი მნიშვნელობა აქვს დიდების გავლენას, სოციალურ წრეში ათვისებულ მორალურ კატეგორიებს. უფროს სკოლამდელებს შეუძლიათ, მიუხედავად ძლიერი სურვილისა, არ სთხოვონ უფროსებს სათამაშოს ან ტკბილეულის ყიდვა, ბავშვებს გაუნაწილონ სათამაშო და სხვა. არც ისე იშვიათია შემთხვევა, როცა ბავშვი იკავებს იმპულსურ სურვილს და დიდებს არ სთხოვს იმის შესახებ, რაც ძალიან უნდა. ამასთან ის ამოიოხრებს და შორდება მიმზიდველ ობიექტს.

ნებისმიერი მოქმედების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი თავისებურებაა მიზნის ხანგრძლივად შენარჩუნება (დაწყებული ქცევა ყოველთვის მაშინათვე არ მთავრდება). სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს საკმაოდ უვითარდებათ ეს უნარი. ერთ-ერთ ექსპერიმენტში ბავშვებს ავალებდნენ ვიწრო კორიდორში ეგორებინათ ბურთი (ხელებით) განსაზღვრულ მიჯნამდე. როცა ისინი ნახევარ გზას გაივლიდნენ, მათკენ გამოგორდებოდა ლამაზი მანქანა (სათამაშო). ექსპერიმენტის მიზანი იყო იმის გაგება, შესძლებდა თუ არა ბავშვი იმ დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანას (ბურთის დანიშნულ ხაზამდე მიგორებას), თუ ახალი გამაღიზიანებელი მიიქცევდა მის ყურადღებას და დასახული მიზანი დაეკარგებოდა. აღმოჩნდა, რომ ორწლიანთა აბსოლუტური უმრავლესობა წყვეტდა ბურთის გაგორებას და მანქანას მიუბრუნდებოდა. მანქანით თამაშის შემდეგ მათი მცირე ნაწილი უბრუნდებოდა ბურთს და იწყებდა მის გაგორებას. საბოლოო ჯამში ბავშვთა მხოლოდ ნახევარს მიჰყავდა საქმე ბოლომდე.

აღნიშნულ ცდაში სამწლიანთა 80% სწორად ასრულებდა დაკალებას. ბავშვთა ცოტა ნაწილი ანებებდა თავს ბურთის გაგორებას მანქანასთან შეხვედრისას. 5 წლიდან დაწყებული ყველა ბავშვს ბოლომდე მიჰყავდა დაწყებული საქმე. იშვიათობას წარმოადგენდა მანქანის გავლენით საქმიანობისაგან გამოთიშვა.

ცხადია, იმისათვის, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვმა სწრაფად არ დაკარგოს მიზანი, საჭიროა რათა შესასრულებელი საქმე არ იყოს ძნელი. როგორც კი ის გართულდება, ბავშვს უჭირს მიზნის შენარჩუნება. მას ხშირად უნდა მიუთითო, შეახსენო, წინააღმდეგ შემთხვევაში წყვეტს მუშაობას. ექსპერიმენტში, სადაც ბავშვებს ავალებდნენ გარკვეული თანმიმდევრობით დაეფარათ სათვალავით (фишки) ჭადრაკის 256 უჯრა,

მათ უალრესად გაუჭირდათ დავალების შესრულება. ვერც ერთმა 4 წლიანმა დავალება ვერ შეასრულა 5 და 6 წლიანთა მხოლოდ მცირე ნაწილმა შესძლო საქმის ბოლომდე მიყვანა, მაგრამ, როცა უჯრათა რაოდენობა 64-მდე შეამცირეს, 4 წლიანებმაც შეასრულეს დავალება.

ნებისმიერი მოქმედება მიზანდასახული მოქმედებაა. ასეთი ქცევის ფორმირებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს მოქმედების შესრულების პროცესში განცდილ მარცხს თუ წარმატებას. ამ კონტექსტში საინტერესოა ის გარემოება, რომ უმცროს სკოლამდელებთან შესასრულებელ მოქმედებაში მარცხს თუ წარმატებას დიდი მნიშვნელობა არა აქვს მიზნის შენარჩუნების ხანგრძლივობისათვის. მარცხზე ისინი არ სწუხან, ის მათზე უარყოფით გავლენას არ ახდენს. საშუალო ასაკის სკოლამდელებთან მდგომარეობა იცვლება. მარცხი მათ შემდგომი მოქმედების სტიმულს უკარგავს. წარმატება კი აბარებს და ახალ ბიძგს აძლევს მუშაობის გასაგრძელებლად. უფროსი სკოლამდელების მეტი წილიც ასე იქცევა, მაგრამ ბავშვთა მცირე რაოდენობა უკვე ძლევს ასეთ მდგომარეობას. ისინი მეტ შეუპოვრობას იჩენენ და მარცხის შემდეგაც ფარხმალს არ ჰყრიან, ცდილობენ დაწყებული საქმე ბოლომდე მიიყვანონ. ისინი თხოულობენ კიდევ ერთხელ მისცენ საშუალება სცადონ ამოცანის გადაწყვეტა. დაყენებული იქნა ცდა, სადაც ბავშვებს ძნელი ამოცანები ეძლეოდათ, რომელთაც ისინი ვერ სწყვეტდნენ. შემდეგ ბავშვებს მარტოს ტოვებდნენ და ფარულად თვალყურს ადევნებდნენ მათ საქმიანობას. ბავშვთა უმეტესობა უბრუნდებოდა ადრე წარმატებით გადაწყვეტილ ამოცანებს. მხოლოდ ზოგიერთები აგრძელებდნენ იმ საქმიანობას ადრე რომ ხელი მოეცარათ. (ე. მუხინა).

ჩვენ აქამდე სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ნებისყოფის განვითარებას ვიხილავდით მხოლოდ ერთი ასპექტით-პოტენციურ შესაძლებლობათა თანდათანობით მომწიფებას სოციალური გარემოს ზემოქმედებით. ძირითადად უფროსების: მშობლების, აღმზრდელების და სხვა ახლობელთა ზემოქმედებებს შევეხეთ. მართლაც ძალიან დიდი მნიშვნელობა აღმოაჩნდა მათ მიერ დარიგებით, აკრძალვით, მოწონებით ბავშვის ქცევის დარეგულირებას. მას გარკვეულ *კალაპოტში აყენებენ და სასურველი მიმართულებით მიჰყავთ.

ნებისყოფის განვითარებას მეორე ასპექტიცა აქვს. ნებისყოფა არა მხოლოდ სოციალური ზემოქმედების პროდუქტია, არამედ განვითარების კვალობაზე თვითონ წარმოადგენს ბავშვის სოციალური აქტივობის

შრომის პირობას. არის ბავშვის ქცევის ორი ძირითადი ფორმა, რომელთაც ნებისყოფის გარეშე არ შეუძლიათ ფუნქციობა. ესენია: სწავლა და შრომა. სწავლა არ არის სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევისათვის არსებითი, მაგრამ შრომა, როგორც ქცევის ფორმა, ამ ასაკშიც გვხვდება. მართალია, შრომა იმ სახით, როგორც მოზრდილებთანაა, აქ არ გვხვდება, მაგრამ მისი ელემენტარული ფორმები უდაოდ არის მოცემული. შრომისათვის მთავარია რაღაც პროდუქტის შექმნა. პროდუქტის ცნობიერების გარეშე შრომა არ არსებობს. ამ საქმეში ნებისყოფას აქვს დიდი მნიშვნელობა. სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ნებისყოფის განვითარება ამ ასპექტით განიხილა დ. უზნაძემ.[1] ის აღნიშნავს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში მსახველობითი უნარის განვითარება ხელს უწყობს პროდუქტის ცნობიერების მომწიფებას, რაც თავის მხრივ, შრომის უნარის განვითარების პირობა ხდება. მაგრამ შრომის უნარის განვითარებისათვის მარტო ეს პირობა საკმარისი არ არის. შეიძლება პროდუქტის შექმნის იდეა თამაშის განწყობის ნიადაგზეც განხორციელდეს. „შრომის წარმოების აუცილებელ პირობას **განზრახვის ობიექტური ღირებულების** ცნობა და აქედან გამომდინარე **მოვალეობის** გრძნობის მიხედვით მოქმედების რეგულირება შეადგენს“ (24, 378).

ზემოთ ვნახეთ, რომ სამი წლიდან ბავშვი, როცა მას რამდენიმე ობიექტიდან უხდება ერთ-ერთის არჩევა, ერთხანად ჩერდება, მათ ღირებულებებს აწონ-დაწონის და მერე ახდენს არჩევანს. მიუხედავად ამისა, ამ ასაკობრივ საფეხურზე ბავშვი უფრო ხშირად არა ობიექტური, არამედ სუბიექტური ღირებულებებით ხელმძღვანელობს.

უფრო გვიან კი მდგომარება იცვლება და ბავშვი უკვე თავისი ქცევის ობიექტური ღირებულების მიხედვით წარმართვას იწყებს. ამის თაობაზე დ. უზნაძე წერს: „ბავშვის ნებელობის შემდგომი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ იგი თავისი ქცევის **ობიექტური ღირებულების** მიხედვით წარმართვას ეჩვევა. როგორც ვიცით, აქ განსაკუთრებით დიდ როლს სოციალური გარემოს წაქეზება და ხშირად

---

1. იხ. დ. უზნაძე ზოგადი ფსიქოლოგია (შრომები ტ. 3-4). სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ფსიქიკური განვითარების განხილვისას ცალკე პარაგრაფს უძღვნის ამ საკითხს, „ნებელობის განვითარება როგორც პირობა შრომითი უნარიანობის მომწიფებისა“. გვ. 377-380.

იძულება ასრულებს, მაგრამ არცერთ ამათგანს არ შესწევს **ძალა განსაზღვრულ შედეგს** მიაღწიოს, სანამ მათი გავლენის წარმატების პირობები ბავშვის შინაგან არსებაში არ მომწიფდება, სანამ ბავშვი ობიექტური ღირებულების მიხედვით თავისი ქცევის წარმართვის საფუძვლებს თავისი საკუთარი განვითარების პროცესში არ სწვდება. მეორე მხრივ, მარტო ამდაგვარი განვითარების პირობებში იგი ვერასოდეს თავისი ქცევის ობიექტური ღირებულების მიხედვით წარმართვის უნარს ვერ შეიმუშავებს, რომ სოციალური წრის წაქეზებას, დარიგებას და ზოგჯერ იძულებასაც ადგილი არ ჰქონოდა. კოინციდენციის პრინციპს, როგორც ყველგან, აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს“ (24, 378).

სწორედ უფროს სკოლამდელებთან შეიმჩნევა ობიექტური ღირებულების საგრძნობი მომწიფება. ამაში წამყვან მნიშვნელობას სახვითი უნარის განვითარება იძენს. ბავშვი ნივთიერი მასალისაგან გარკვეული პროდუქტის შექმნას იწყებს. ამ მოთხოვნილების რეალიზება შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, თუ ბავშვი „გამოსასახავი ობიექტიდან გამომდინარე მოთხოვნილებებს ანგარიშს გაუწევს და მომენტალური მისწრაფების ნაცვლად მათ დაემორჩილება“ (დ. უზნაძე). სახვითი უნარის მომწიფების კვალობაზე ბავშვი სულ უფრო და უფრო იძულებული ხდება დასახული მიზნის ობიექტივაცია მოახდინოს და მისგან გამომდინარე მოთხოვნილებებით იმოქმედოს. ამით ბავშვი ობიექტური აუცილებლობის ფაქტს ეცნობა, „რომელიც სუბიექტის ნებაყოფლობაზე, მის მოთხოვნაზე კი არ არის ჯამოკიდებული, როგორც ეს მოზრდილების მიერ დაკისრებულ დავალებათა, ან მათ მოთხოვნათა შემთხვევაში ხდება, არამედ ობიექტის ბუნებაზე, რომლის შეცვლაც არასოდეს არ არის ნებაყოფილებაზე დამოკიდებული“ (24, 379).

ამგვარად, ბავშვი სახვითი საქმიანობის სხვადასხვა სახეებში გაწაფულობის კვალობაზე თავისი ქცევის ობიექტური ვითარებით განსაზღვრულობას ეჩვევა, ეცნობა. დიდების მიერ მისი ქცევის დარეგულირება, რასაც აქამდე ჰქონდა და ახლაც აქვს ადგილი (ეს შეიძლება, ეს არ შეიძლება, ასე მოიქეცი, ისე ნუ იქცევი და სხვა) მყარ დასაყრდენს პოულობს. ახლა მსგავსი მოთხოვნები მისთვის სუბიექტურ იერს ჰკარგავს და ობიექტური აუცილებლობის სახეს ღებულობს. „ამგვარად მასში **ვალდებულების გრძნობა** იღვიძებს, რომელიც მას თავისი სუბიექტური მიდრეკილებისა და მომენტის სურვილების ობიექტური

ღირებულებებისადმი დაქვემდებარებას მოითხოვს“ (24, 379).

ამგვარად, სახვითი ხელოვნების განვითარება ხელს უწყობს ბავშვში ისეთი ხასიათის ცვლილებების წარმოშობას, რომლებიც ნებისმიერი ქცევის აუცილებელ პირობას წარმოადგენენ. ობიექტური ღირებულების განცდისა და ვალდებულების გრძნობის გარეშე არ შეიძლება ნებისმიერი ქცევა არსებობდეს. მათ გარეშე არც სერიოზული სწავლითი თუ შრომითი საქმიანობაა შესაძლებელი. ყოველივე ამას საფუძველი ეყრება უკვე სკოლამდელი ასაკის ბოლოს.

ამის კარგ ილუსტრაციას წარმოადგენს ცვაიგლის ერთ-ერთი ცდის შედეგები, რომელიც დ. უზნაძეს მოაქვს „ბავშვის ფსიქოლოგიაში“. ბავშვს აყენებდნენ არჩევანის წინაშე: ან ცდის ხელმძღვანელისათვის მოეტანა გასაღები, ან თავისთვის შოკოლადი. აქ აშკარად უპირისპირდება ორი ტენდენცია: პირადი სიამოვნება (შოკოლადის მიღება) და ვალდებულების გრძნობა (სხვისთვის გასაღების მოტანა). ასეთი შედეგი იქნა მიღებული: შოკოლადის არჩევის შემთხვევები გვხვდებოდა როგორც 3-4 ისე 5-6 წლიანებში, მაგრამ პირველ ასაკობრივ ჯგუფში ის ორჯერ მეტი იყო, ვიდრე მეორეში. ცხადია, 5-6 წლიანები გაცილებით უფრო მომწიფებულები არიან, ვიდრე 3-4 წლიანები იმისათვის, რომ იმოქმედონ ვალდებულების გრძნობის კარნახით. მართალია, ეს პროცესი შემდგომში კიდევ უფრო განვითარდება, მაგრამ ამ საფეხურზეც საკმაოდაა მომაგრებული.

ამგვარად, შრომითი საქმიანობის ის ელემენტებიც კი სკოლამდელ ასაკში რომ გვხვდებიან, საჭიროებენ ნებისყოფის მხარდაჭერას. მეორე მხრივ, თვითონ ნებისყოფის განვითარება ბავშვის ისეთ საქმიანობაში ხდება, რომლის განხორციელება პროდუქტისა და ვალდებულების გრძნობას ეყრდნობა. სხვანაირად რომ ვთქვათ, შრომითი საქმიანობა ნებისყოფას საჭიროებს და იმავე დროს ამწიფებს კიდეც მას.

17.3. ნებისყოფის ნეგატიური თავისებურებები

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ნებისყოფის განვითარების განხილვისას განუწყვეტლივ გვიხდებოდა იმ გარემოების ხაზგასმა, რომ მისი განვითარებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა სოციალურ გარემოს, პირველ რიგში უფროსების, აღმზრდელების ზეგავლენასა აქვს. ნებისყოფა აღზრდის პროდუქტია. სწორედ ამიტომ მისი ფორმირება შეი-

ძლება სწორი მიმართულებითაც წავიდეს და ხარვეზებიც აღმოაჩნდეს. ყველაფერი დამოკიდებულია აღმზრდელის პედაგოგიურ ოსტატობაზე და იმ მიკროსოციალურ წრეზე, რომელშიც ბავშვი ტრიალებს.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ნებისყოფას შეიძლება აღმოაჩნდეს რიგი უარყოფითი თვისებებისა. ისინი სხვა ასაკშიც იჩენენ თავს. მაგრამ საფუძველი აქ ეყრებათ. ასეთი უარყოფითი (ნეგატიური) თვისებებიდან საყურადღებოა: **ჯიუტობა, კაპრიზები და ნეგატივიზმი.**

ჯიუტობა. ბავშვის ჯიუტობა ესაა უფროსების მოთხოვნებისადმი წინააღმდეგობის გაწევა. ბავშვი სწორედ იმას არ აკეთებს, რასაც მისგან დიდები მოითხოვენ ან უსათუოდ თავისებურად ასრულებს მას. თანაც ის მოქმედება, რასაც ბავშვი ასრულებს, მას არა აქვს სათანადოდ გააზრებული და, რაც აგრეთვე საინტერესოა, შეიძლება არც იყოს მისთვის მიმზიდველი. მთავარია, მან ის არ გააკეთოს, რასაც მისგან დიდები მოითხოვენ. ამიტომაც „ჯიუტობა ესაა — უგუნური ნებისყოფის გამოვლენა“ (ლიუბლინსკაია). არ გააკეთოს ის, რასაც მისგან დიდები მოითხოვენ, ერთადერთი მოტივითაა განპირობებული — დაუპირისპიროს თავისი ნება დიდების მოთხოვნებს. ჯიუტობა შეიძლება იმდენად გართულდეს, რომ ბავშვი დემონსტრატიულად აკეთებს იმის საწინააღმდეგოს, რასაც მისგან მოითხოვენ.

გამოკვლევები (ა. ლარინი) გვიჩვენებს, რომ ჯიუტობის წარმოშობა ორი მიზეზითაა გამოწვეული. ერთ შემთხვევაში, დიდები ძალიან ზღუდავენ ბავშვის თავისუფლებას, აქტივობის დამოუკიდებლად გაშლის შესაძლებლობას. ასეთ ვითარებაში ჯიუტობა გამოდის როგორც უფროსების დიქტატისაგან თავდაცვის საშუალება. მეორე მიზეზია ბავშვის უზედამხედველობა. სამწუხაროდ ასეც ხდება, რომ ბავშვის განვითარება უზედამხედველოდ მიმდინარეობს, არავინ ახდენს მისი აქტივობის რეგულირებას. ასეთ პირობებში ის ეჩვევა მხოლოდ თავისი სურვილის მიხედვით მოქმედებას. მაგრამ თუ სადმე წინააღმდეგობას წააწყდა, რასაც ხშირად სიტუაციის შეცვლა იწვევს, ავლენს სიჯიუტეს, წინააღმდეგობას უწევს მისთვის უჩვეულო მოთხოვნებს.

სიჯიუტის ზემოთაღწერილი ფორმისაგან, რომელიც ბავშვის არასწორი აღზრდის შედეგია, უნდა განვასხვაოთ ჯიუტობა როგორც ასაკის ფუნქცია. ცნობილია, რომ 2-4 წლის ბავშვებში პირველად

იჩენს თავს ჯიუტობა (პირველი ჯიუტობის ხანა). ამ ასაკში მეტწილად, მაგრამ ყველა ბავშვს უვითარდება ჯიუტობა. ამის თავიდან აცილება შეუძლებელია, მაგრამ წესიერი პედაგოგიური ზემოქმედების შემთხვევაში ასეთი ჯიუტობა ბავშვს გაუვლის და შემდეგში მისი ნებისყოფის განვითარების პროცესი ნორმალურად იწყებს მიმდინარეობას. თუ ჯიუტობა 5-6 წლის ბავშვს ახასიათებს, ეს უკვე აღზრდის ბრალია და არა ასაკისა.

ნეგატივიზმი. ნეგატივიზმი ესაა სიჯიუტის უკიდურესი ფორმა. „ის გამოიხატება ბავშვის ზოგად პროტესტში, რომელიც დიდების ყოველგვარ მოთხოვნას უარყოფს. ბავშვები დიდების მოთხოვნებს თავიანთ სურვილებს, მსჯელობებს, მიზნებს უპირისპირებენ. „დაწექი" - ეუბნება დედა, „არ დავწვები" — პასუხობს შვილი. „გამორთე რადიო" — ბავშვი კი განზრახ უწევს ხმას მაღლა. რამდენადაც დაჟინებით მოითხოვს მოზრდილი, იმდენად გააფთრებით ეწინააღმდეგება ბავშვი, იცავს რა მის მიერ მოქმედების, განსჯის, საქციელის თავისუფლების მახინჯად გაგებულ თავისუფლებას" (50, 342).

ნეგატივიზმის თავისებური ფორმაა ბავშვის სრული გულგრილობა იმისადმი, რასაც მისგან დიდები მოითხოვენ. უფროსების მოთხოვნისადმი ის არავითარ რეაქციას არ იძლევა.

კაპრიზები. ზოგჯერ ბავშვს უვითარდება სურვილთა უმიზეზო ცვლა და დაჟინებული სწრაფვა ყოველი მათგანის უსათუოდ შესრულებისადმი. კაპრიზი როგორც განცდა, ახლოსაა ჯიუტობასთან, მაგრამ მიმდინარეობის ხასიათით მაინც განსხვავდება მისგან. კაპრიზის დროს დიდების მხრივ ბავშვის სურვილის ყოველი შეუსრულებლობა იწვევს მასში მჩქეფარე უარყოფით ემოციურ რეაქციებს. ბავშვი ტირის, წივის, იატაკზე კოტრიალობს და ა.შ. ასეთ რეაქციებს მოსდევს ახალი, უაზრო, წინანდელის სრულიად საწინააღმდეგო მოთხოვნათა წამოყენება. ეს უკვე კაპრიზია. კაპრიზის დროს ბავშვის საქციელი შეიძლება დავახასიათოთ ასეთი სქემით — „მოვისურვებ-ვიყვირებ-მივიღებ".

ითქვა, რომ ჯიუტობამ ბავშვის განვითარების გარკვეულ პერიოდში შეიძლება თავი იჩინოს როგორც ასაკის ფუნქციამ (ჯიუტობის ხანა). სამაგიეროდ კაპრიზი, ისე როგორც ნეგატივიზმი არ არის ასაკობრივი თავისებურება. ისინი ყოველთვის ბავშვის არასწორი აღზრდის შედეგად

ალმოცენდებიან. ისინი ჯიუტობის ზედნაშენი ფენომენებია. ერთიც და მეორეც გართულებული ჯიუტობაა. თუ ბავშვის განვითარების გარკვეულ წლებში ჯიუტობის ალმოცენებას თავიდან ვერ ავიცილებთ, ნეგატივიზმისა და კაპრიზობის წარმოშობა არც ერთ ასაკში არ არის აუცილებელი.

ოჯახებში, სადაც არ ზღუდავენ ბავშვის აქტივობის ბუნებრივ გამოვლინებებს, სადაც არ სუფევს ალზრდის ავტორიტარული მეთოდები, სადაც ბავშვის საქმიანობა საქმის ცოდნითაა დარეგულირებული, კაპრიზობა არ ჩნდება. მისი წარმოშობის მიზეზი და მკურნალობაც პედაგოგიკაში უნდა ვეძებოთ.

თავი 18
ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა

18.1. ქცევის ბუნება

ქცევა არის ადამიანის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისაკენ მიმართული მიზანშეწონილი აქტივობა. ადამიანის ნებისმიერი ურთიერთობა გარემოსთან ქცევის სახით ხორციელდება. ყოველ კონკრეტულ ქცევას, რომელთა აბსოლუტური უმრავლესობა ფიზიკურ მოძრაობათა სახით იშლება, გააჩნია შინაგანი, ფსიქოლოგიური პლანი. ესაა, ადამიანის წარმოდგენების, აზრების, გრძნობების, ნებისყოფის აქტებისა და სხვათა ერთობლიობა. ქცევა მათ რეალიზაციას წარმოადგენს.

ქცევის რეალიზაცია ორი ფაქტორის არსებობას მოითხოვს: ერთია — ქცევის გარეგანი პირობები. ადამიანის მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად საჭიროა გარკვეული საგნობრივი სინამდვილე. შიმშილის დასაკმაყოფილებლად საჭმელია საჭირო, წყურვილისა-წყალი. კინო რომ ნახო სადღაც მისი დემონსტრირება უნდა ხდებოდეს. ქცევის ასეთ გარეგან პირობებს სიტუაციას ეძახიან. მეორეა — ქცევის სუბიექტური ფაქტორი. ყოველი განსახორციელებელი ქცევით გარკვეული ფსიქიკური მდგომარეობის რეალიზება ხდება. ეს შინაგანი მდგომარეობა მოცემულია წარმოდგენების, აზრების, გრძნობებისა და სხვათა სახით. ქცევის სუბიექტს რაღაცის მიღწევა სურს, რაღაც ჩანაფიქრს ანხორციელებს, მისთვის სასიამოვნო მოვლენათა დინებაშია ჩართული და ა.შ. ამდენად, ქცევა ერთდროულად მოიცავს შინაგანსა და გარეგანს. ამიტომ მისი მიმდინარეობისა და მიღწეული შედეგის შესწავლა მდიდარ მასალას იძლევა სუბიექტის იმ შინაგანი (ფსიქიკური) მდგომარეობის შესახებ, რომელიც ქცევაში განხორციელდა.

ბავშვის ფსიქოლოგიისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს მისი ქცევის შესწავლას. კიდევ მეტი, სკოლამდელ ასაკში ლაბორატორიული ექსპერიმენტი და ზოგიერთი სხვა ფსიქოლოგიური მეთოდი ნაკლებნაყოფიერია. ამიტომ ბავშვის ფსიქიკის შესწავლის ძირითად საშუალებას მისი ქცევის ბუნებრივ მიმდინარეობაზე დაკვირვება და ბუნებრივი

ექსპერიმენტი წარმოადგენს, რომელიც ბავშვის თამაშის თავისებური ორგანიზაციით ხორციელდება.

18.2. ბავშვის თამაში

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა თამაშია.[1] ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის აქტივობა თითქმის მთლიანად თამაშშია ჩართული და პატარის განვითარებაც თამაშის პროცესში მიმდინარეობს. ამიტომ ბავშვის ფსიქიკური, ისე როგორც ფიზიკური, განვითარების გასაგებად მისი თამაშის შესწავლას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. სწორედ ამითაა გამოწვეული ის გარემოება, რომ ბავშვის ფსიქოლოგიის ყველა ასე თუ ისე მნიშვნელოვანი მკვლევარი თამაშის შესწავლით იყო დაინტერესებული.

ქცევის სხვა ფორმებისაგან განსხვავებით, როგორიცაა: შრომა, სწავლა და სხვები, სკოლამდელის თამაშის შესწავლა ისეთ მნიშვნელოვან მომენტსაც გვითვალისწინებს, როგორიცაა ბავშვის ფსიქიკური განვითარების დინამიკა. ცნობილია, რომ ასაკობრივად ბავშვის თამაში საგრძნობლად იცვლება. თამაშის ის სახე, რომელიც ერთი ასაკის ბავშვს ძლიერ იტაცებს, შემდგომ ასაკში ნაკლებ მიმზიდველი ხდება მისთვის, ან საერთოდ ანებებს თავს და სხვა სახის თამაშით ერთობა. ადრეულიდან სასკოლო ასაკამდე ბავშვის თამაშის სახეთა ცვლა მიგვითითებს იმაზე, თუ რა თანმიმდევრობით აღმოცენდებიან და იწყებენ მომწიფებას ფსიქიკური ძალები. ყოველი მათგანი (აღქმა, აზროვნება, წარმოსახვა და ა.შ.) განვითარებისათვის თავისებურ თამაშს მოითხოვს. ყოველ კონკრეტულ ასაკში ბავშვი ისეთი თამაშით ერთობა, რომელიც ამ დროს აქტუალურად მომწიფებად ფსიქიკურ ფუნქციას შეესატყვისება და მის განვითარებას უწყობს ხელს.

ამრიგად, თამაშის დროს ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური ძალები ვითარდებიან. სხვა დნიშნულება მას არა აქვს. სწორედ იმიტომ რომ ბავშვის ფსიქიკა თამაშის დროს ფორმირდება, მისი (თამაშის) შესწავლას კარდინალური მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ბუნების გასაგებად.

---

1. ადამიანის ქცევის ძირითადი ფორმების დადგენისა და თამაშის ბუნების გარკვევის უაღრესად საინტერესო ცდა ეკუთვნის დ. უზნაძეს. იხ. დ. უზნაძე, შრომები, ტ. V, გვ. 427-473.

თამაშს ბავშვი იმის შემდეგ იწყებს, რაც მისთვის ობიექტური სინამდვილე ასე თუ ისე მოცემული ხდება. ობიექტური სინამდვილის გაცნობა იწყება ჭვრეტითა და ტაცებით. იმის შემდეგ, რაც ასეთი აქტები დაიწყება, ბავშვი სულ უფრო და უფრო მეტ აქტივობას იჩენს ამ მიმართულებით. ობიექტურ სინამდვილესთან ბავშვის დამოკიდებულების, ამ სინამდვილის დაუფლების საშუალებას თამაში წარმოადგენს.

ბავშვი თამაშს ორი-სამი თვიდან იწყებს. მაგრამ ამ დროს მხოლოდ თავისი სხეულის ნაწილებით თამაშობს. საგნებთან კონტაქტი ჯერ არა აქვს. ნამდვილი თამაშის ჩასახვა მეოთხე-მეხუთე თვიდან იწყება (24, 146). ხუთი თვის ბავშვის ხელში მოხვედრილ ყოველ საგანს პირში კი არ მიაქანებს, არამედ ზოგიერთ მათგანს საკმაო ხანს აჩერებს ხელში, თითქოს მისი შეხებითი შთაბეჭდილება აინტერესებდეს. ექვსი თვის ბავშვი, თუ საგანი ხელში ჩაიგდო, იწყებს მის აქეთ-იქეთ ქნევას, ურტყამს სხვა საგანს, აგდებს ძირს, მაგრამ ხელში მოხვედრილ საგანთან ასეთი დამოკიდებულება, ამ ასაკში ჯერ კიდევ შემთხვევით ხასიათს ატარებს. მაგრამ წლის მეორე ნახევრიდან საგნების მიმართ ბავშვის რეაქციები საკმაოდ მრავალფეროვანი ხდება.

ხუთი თვის ბავშვის რეაქციებიც მრავალფეროვანია, მაგრამ იგი საგნებს არასპეციფიკურად ეპყრობა, ყველას ერთნაირად ექცევა. მართალია, თამაშის დროს მას საგნები მოძრაობაში მოჰყავს, მაგრამ მასში შესამჩნევი ცვლილებები არ შეაქვს. მით უფრო ის არ იყენებს მათ რაიმეს დასამზადებლად.

წლის მეორე ნახევრიდან საგნებთან ურთიერთობაში ბავშვის მოძრაობები სულ უფრო და უფრო მრავალფეროვანი ხდება. იცვლება თვით ბავშვის აქტივობაც. მისი დამოკიდებულება გარემოსთან ისეთი ხდება თითქოს მას ამ ცვლილებებზე დაკვირვება აინტერესებდეს. მარტო ჭვრეტა ახლა საკმარისი არ არის. ბავშვი უკვე თავისებურად ცდილობს გაეცნოს და დაეუფლოს ობიექტურ სინამდვილეს, იმ სინამდვილეს, რომელიც მან რამდენიმე თვის წინ აღმოაჩინა. ამიტომ უწოდა კ. გროსმა ამ ასაკის ბავშვის თამაშს „ექსპერიმენტული თამაში“. როცა ვამბობთ, გარემოსთან ბავშვის ურთიერთობა ძირითადად თამაშის სახით მიმდინარეობსო, ამით ხაზს ვუსვამთ იმას, რომ გვხვდება სხვა მოქმედებები, რომლებიც თამაშს არ წარმოადგენენ. მაგრამ ისინიც ფუნქციური მოთხოვნილებებით არიან აღძრულნი. მაგალ-

ითად, მეორე წლიდან და შემდგომში კიდევ უფრო მეტად, ბავშვები დიდებს მიმართავენ შეკითხვებით: „რა არის?“, „რატომ არის?“ და ა.შ. ასეთი შეკითხვები იმ წლებზე მოდის, როცა ბავშვმა ჯერ კიდევ არ იცის სახელი იმ საგნებისა, რომელთანაც კონტაქტში მოდის. ცოტა გვიან, როცა სიტყვათა საკმარ მარაგი დაუგროვდება, უკვე საგნის თვისებები აინტერესებს. აქედან მოდის მისი შეკითხვები „რატომ?“, „როგორ?“. ასეთ შემთხვევებზე ვერ იტყვი ბავშვი თამაშობსო. მაგრამ აქაც მკვლევარებმა ერთ გარემოებას მიაქციეს ყურადღება. ბავშვის პირველი კითხვები, რომლებზეც საუბარი გვქონდა, არ არიან ცოდნის შეძენის მოთხოვნილებით აღძრულნი. „ბავშვს სიამოვნებას ჰგვრის და ახალისებს არა იმდენად გარე სინამდვილის შესახებ რისიმე გაგება და შეტყობა, რამდენადაც თვითონ იმ ფუნქციების აქტივობა, რომელიც რაიმეს გაგებასა და შეტყობინებას იძლევა. ჯერჯერობით მას ცოდნის მიღებისათვის საჭირო ძალების აქტივობა უფრო მეტ კმაყოფილებას ვერის, ვიდრე თვითონ მოპოვებული ცოდნა“ (31, 133).

გარდა ამისა, ბავშვი გარკვეულ საქმიანობასაც ეწევა, რომელიც თამაშს არ წარმოადგენს. ის შეიძლება საჭირო იყოს თვითონ თამაშის ჩატარებისათვის, თვითმომსახურებისათვის. ამაში შედის პატარ-პატარა დავალებების შესრულებაც. მათ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ცხოვრებაში უმნიშვნელო ადგილი უჭირავთ. ამ ასაკში თამაში არის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა და ის ავსებს დღის განმავლობაში ბავშვის მიერ შესრულებულ მოქმედებათა ჯამს. ყოველი თამაში ფუნქციური მოთხოვნილებითაა აღძრული და ამ ფუნქციების მომწიფებას ემსახურება, მათი სისტემატურად მოქმედებაში მოყვანის გზით.

ამიტომ ბავშვის ფსიქოლოგია უაღრესად დაინტერესებულია თამაშის იმ ძირითადი სახეების შესწავლით, რომლებიც სკოლამდელ ასაკში გვხვდება. ეს შესწავლა ინტენსიურად მიმდინარეობს და ბავშვის თამაშის შესახებ საკმაოდ მდიდარი მასალაა დაგროვილი.

18.3. თამაშის სახეები

თამაში რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმაა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ექვსი წლის განმავლობაში ის უცვლელი, სტერეოტიპული სახით ხორციელდებოდეს. არა, ასაკობრივ განვითარებასთან ერთად თამაშიც საკმაოდ იცვლება. იცვლება მისი როგორც შინაარსი ისე ფორმაც.

ექსპერიმენტული თამაში. ცნობილია, რომ პირველი წლის პირველ მეოთხედში ბავშვი თავისი სხეულის ნაწილებით თამაშობს. მაგრამ ნამდვილ თამაშად ის ჯერ კიდევ არ ითვლება. მას უფრო ბავშვის იმპულსურ მოძრაობათა თავისებურ განვითარებად თვლიან. თამაშზე იმის შემდეგ ლაპარაკობენ, როცა ის თავისი ფუნქციური მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად საგნების გამოყენებას იწყებს. ასეთი რამ ტაცების ხანის დადგომიდან იწყება.

5-6 თვიდან აქტიური ტაცების პერიოდი იწყება. ბავშვი საგნებით მრავალფეროვან მანიპულაციებს აწარმოებს: აქანავებს მათ, ურტყამს ერთმანეთზე და სხვა საგნებზე, ფხრეწს ქაღალდს, ძირს ისვრის საგნებს, რომელთა ნაწილი ტყდება კიდეც. ის გატაცებით ეთამაშება ადამიანებს: ქაჩავს თმებს, სწევს ყურს და ა.შ. წლის მეორე ნახევარში ბავშვი ასეთ მოძრაობებს უფრო აქტიურად და მრავალფეროვნად აწარმოებს.

ცხადია, ასეთი მოძრაობები ბავშვს თავისი ბიოლოგიური მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად არ სჭირდება, ამიტომ მათ თამაშად თვლიან, კ. გროსმა მათ „ექსპერიმენტული თამაში“ უწოდა. ექსპერიმენტული თამაშის ბუნების საუცხოო დახასიათებას იძლევა დ. უზნაძე.

შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს პირველი წლის მეორე ნახევრის განმავლობაში ბავშვი უკვე აღარ კმაყოფილდებოდეს ობიექტური, საგნობრივი სინამდვილის გაცნობის იმ გზით, რომლითაც წინად სარგებლობდა: მოცემულ საგანთა ჭვრეტითა და აქტიური შეხებით, ე.ი. ასე ვთქვათ, **უბრალო დაკვირვებით.** ახლა იგი თვითონ იწვევს მათში ერთგვარ ცვლილებებს და ამით მათ თვისებებს ააშკარავებს, თითქოს ნამდვილ ცდას აყენებდეს,რათა შესაძლებლობა მოიპოვოს დააკვირდეს, თუ რას იზამს საგანი, რა დაემართება მას, რა თვისებას გამოიჩენს იგი. ამიტომაა, რომ იმ ხანას, რომელიც პირველი წლის მესამე მეოთხედში იწყება, ხოლო მეოთხეში განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით ვითარდება, სწორედ „ექსპერიმენტული თამაშის“ სახელწოდებით ავღნიშნავთ“ (24, 148).

ექსპერიმენტული თამაშის სპეციფიკური თავისებურება ისაა, რომ საგნებს, რომლებთანაც საქმე აქვს ბავშვს, თამაშის დროს რისამე მასალად არ იყენებს. მათი საშუალებით იგი თამაშს არ აგებს. ბავშვისათვის ეს საგნები დამოუკიდებელი რეალობებია. მან არ იცის მათი თვისებები. ასეთ პირობებში, ცხადია, მათი გამოყენება მას არ შეუძლია. მისთვის

საგნები მხოლოდ საშუალებებია სხეულის განსაზღვრული მოძრაობების გამოსაწვევად.

საგნებით მანიპულირება ამ საგნების მოძრაობასაც იწვევს. ისინი სივრცეში გადაადგილდებიან, მაგრამ იმავე საგნებად რჩებიან. ბავშვი არ ცდილობს სახე შეუცვალოს მათ, მათში რაიმე სახის ცვლილება გამოიწვიოს. „ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვი არავითარ ანგარიშს არ უწევს, თუ რა საგანთან აქვს საქმე, სპეციფიკურად, მათი ბუნების შესაფერისად როდი ეპყრობა მათ, არამედ მისთვის სულ ერთია, თუ რა საგანი ჩაუვარდება ხელში: იგი ყველაფერს ერთნაირად ეპყრობა“ (24, 147).

ექსპერიმენტული თამაშის პერიოდში ბავშვი თავის სენსომოტორულ ფუნქციებს ანვითარებს. ამ დროს აღქმისა და მის შესატყვის მოძრაობათა ურთიერთშეთანხმების პროცესი მიმდინარეობს. აღქმული სინამდვილის ადექვატურ მოძრაობათა განხორციელება გარკვეულ, თუნდაც სუსტ ინტელექტს მოითხოვს. ამიტომ „ინტელექტის პირველი ჩანასახი აქ უნდა ვეძიოთ“ (24, 149). საგანთა სიმრავლის გაცნობა და მათი დაუფლების მცდელობა ბავშვს თანდათანობით მიახვედრებს, რომ საგნები იზოლირებული ობიექტები კი არ არიან, არამედ მათ შორის გარკვეული მიმართება არსებობს. მათი წვდომა აზროვნების დაბადების მაჩვენებელია.

მიმართებათა წვდომის პროცესი ისე სწრაფად მიდის წინ, რომ უკვე ცხრა-ათი თვის ბავშვი ახერხებს ძაფის საშუალებით საჭმლის თავისკენ გამოწევას. ამიტომაც ამ დროიდან სწრაფად მატულობს ექსპერიმენტული თამაშის რიცხვი, რასაც ახალი წარმატება მოსდევს ინტელექტის განვითარებაში. “...მალე ბავშვი კიდევ ერთი ახალი მიმართების აზრს სწვდება. ეს არის აზრი ბგერათა კომპლექსისა და საგნის მიმართების შესახებ, აზრი სიტყვასა და მის მნიშვნელობას შორის არსებული დამოკიდებულების შესახებ“ (24, 152).

ილუზიის თამაში. ორი წლიდან ბავშვის ქცევის ინვენტარში თამაშის ახალი სახე იჩენს თავს, რომელსაც ილუზიის თამაშს ეძახიან. გარეგნულად ილუზიის თამაში ასე გამოიყურება: ბავშვი ფანქარს იღებს პირში და ისე იქცევა თითქოს სიგარეტს აბოლებდეს, სათამაშო მანქანას აგორებს და თან „პი“, „პი“-ს გაიძახის, რომ გზა დაუთმონ. დროდადრო მანქანას გარაჟში აყენებს. დედოფალას აცმევს,

აჭმევს, აძინებს, როგორც პატარა ბავშვს და ა.შ. ყველა ბავშვი თამაშობს ამგვარად. სკიოლამდელ ასაკში არის პერიოდი, როცა ბავშვის თამაშთა მთელი რაოდენობის ნახევარზე მეტი მასზე მოდის (იხ. ცხრ. 19)

%-ში ცხრილი 19[1].

თამაშის სახეები	1 წ.	2 წ.		3 წ.		4 წ.		5 წ.		6 წ.	
ფუნქციის თამაში	100	82	59	27	6	10	3	3	12	11	16
ილუზიის თამაში		6	24	41	50	55	62	67	25	14	13
რეცეპციის თამაში		12	15	14	22	18	3	6	26	18	7
კონსტრუქციის თამაში		-		18	22	17	32	24	37	57	64

აღინიშნა, რომ ილუზიის თამაში ორი წლიდან იწყება. მისი გამოვლენის ცალკეული შემთხვევები 1.3 წლის ბავშვებთანაცაა დადასტურებული (ბიულერი, სკუპინი), მაგრამ ამ ასაკში ილუზიის თამაშს მაინც ეპიზოდური ხასიათი აქვს. როგორც ცხრილიდან ჩანს, ორწლიანებთან მისი გამოვლენის შემთხვევები მაინც ცოტაა — ბიჭებთან სულ 6%. მაგრამ შემდგომში ილუზიის თამაშის ხვედრითი წილი ბავშვის თამაშის საერთო რაოდენობაში სულ უფრო იზრდება და ოთხ-სუთწლიანებთან მაქსიმუმს აღწევს.

რაში მდგომარეობს ამ თამაშის არსი? რითია ის გაპირობებული? ბავშვის მკვლევარები, მათ შორის დ. უზნაძეც თამაშის არსს იმაში ხედავენ, რომ ბავშვი მის მოქმედებაში გარკვეულ აზრს სდებს, გამოყენებულ საგნებს რაღაც მნიშვნელობას ანიჭებს. თვითონ მოქმედებებს, რომლებითაც თამაში სრულდება, უშუალო ღირებულება არა აქვთ, როგორც ეს ფუნქციის თამაშის დროს იყო. ახლა მოძრაობათა კომპლექსი გამოყენებულია გარკვეული აზრის მატარებლად. ის რაღაც მიზნის განხორციელებას ემსახურება. ბავშვმა იცის, რომ ფანქარი, რომელსაც ის „აბოლებს“ სიგარეტი არ არის, მაგრამ მას სიამოვნებს თვითონ

1. მეორე წლიდან პირველი გრაფა ვაჟებისაა, მეორე გოგონებისა.

მოქმედება, რომელიც სიგარეტის მოწევას გამოხატავს. ამდენად, უკვე ბავშვის მოძრაობები მოქმედებებად იქცევიან, ისინი აზრის, მნიშვნელობის გამომხატველნი არიან.

ილუზიის თამაშის დროს სათამაშოდ გამოყენებულ საგანს, სხვა მისგან განსხვავებული საგნის მნიშვნლობა მიეწერება. განხორციელებულ მოძრაობებს ისეთი მნიშვნელობა ეძლევა, როგორც დიდებთან აქვს. ბავშვმა იცის, რომ ფანქარი არ არის სიგარეტი ან დედოფალა ბავშვი. მათ მხოლოდ სიგარეტისა და ბავშვის მნიშვნელობა მიეწერებათ და ამის შესატყვისი მოქმედებები სრულდება. ამიტომ ილუზიის თამაშს სხვანაირად ფიქციის თამაშსაც უწოდებენ. ილუზიის თამაშის არსის ამომწურავ დახასიათებას იძლევა დ. უზნაძე. „საქმის ნამდვილი მდგომარეობა“ ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ილუზიის თამაშის ყველა ფორმისათვის, უეჭველია, სპეციფიკურ ნიშნად ერთი და იგივე უნდა მივიჩნიოთ, სახელდობრ, ის, რომ არც ერთ შემთხვევაში თვითონ უშუალო მოცემულობას, ბავშვის მოძრაობები იქნება ეს თუ საგანი და მისი განსაზღვრული მდგომარეობა, თავისთავად ღირებულება არა აქვს: ღირებულება აქვს მხოლოდ იმას, რაც ამ მოცემულობის ქვეშ იგულისხმება: მოქმედებას ან წარმოდგენილ ობიექტს, იმას, რაც ამ მოცემულობის ნაგულისხმევ აზრს ან მნიშვნელობას შეადგენს. როდესაც ბავშვი როლების ან ილუზიის თამაშის რომელიმე სახეს თამაშობს, ამას იგი მხოლოდ აზრმდებლობითი აქტის საშუალებით ახერხებს: უამაქტოდ ილუზიის თამაში წარმოუდგენელი იქნებოდა“ (24, 218).

ის გარემოება, რომ ილუზიის თამაშს გარკვეული აზრმდებლობითი ფუნქცია გააჩნია გასაგებს ხდის იმას თუ რატომ ჩნდება ის პირველად ორი წლის ასაკში. სწორედ ამ დროს იღვიძებს ბავშვში სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის გაგება. ამ დროიდან ხდება ბგერათა კომპლექსი რეალური საგნის ან მოქმედების აღმნიშველი. ორი წლის ასაკში სიტყვის ეს ფუნქცია ჯერ კიდევ სუსტია. ილუზიის თამაშიც შედარებით ეპიზოდურია. შემდგომ წლებში სწრაფად ვითარდება აზროვნება და ასევე სწრაფად ხდება მეტყველების დაუფლება. შესატყვისად იზრდება ილუზიის თამაშის რაოდენობაც, თანაც ის უფრო მრავალფეროვანი ხდება. ამით უდაოდ მტკიცდება დებულება იმის შესახებ, რომ ილუზიის თამაში აზრმდებლობის მატარებელია.

აზრმდებლობის ფუნქციის გაჩენა ამ ფუნქციის ამოქმედებას იწვევს. მისი რეალიზაცია სერიოზულ საქმეებშიც ხდება. მაგრამ რადგანაც ამ

ასაკში ასეთ საქმიანობას ბავშვის ქცევაში უმნიშვნელო ადგილი უჭირავს, ის გამოვლენას ძირითადად ილუზიის თამაშში პოულობს. „ამგვარად, ილუზიის თამაშის ძირითად წყაროდ აზრმდებლობის ფუნქცია უნდა ვიგულისხმოთ. როგორც როლების თამაში, ისე მისი სხვა სახეებიც ამ ფუნქციის პირველი აქტუალიზაციის ნაწარმოებად უნდა ჩაითვალოს." (24, 218).

ილუზიის თამაში აზრმდებლობის ფუნქციის განმტკიცებას ემსახურება. ადამიანის საქმიანობის ყველა სფეროში აზრია ჩადებული. ამიტომ ვერც ილუზიის თამაში აუვლის მას გვერდს. მან, როგორც დ. უზნაძე მიუთითებს, საშუალება უნდა მისცეს ბავშვის ცნობიერებას აზრისა და მნიშვნელობის დანახვის ძალა ყველგან გამოავლინოს. არ შეიძლება ილუზიის თამაშის შინაარსი ვიწროდ შემოიფარგლოს. ამას ბავშვის თამაშზე დაკვირვებაც გვიჩვენებს „სულ მცირე საბაბია საკმარისი, რომ ბავშვმა თავისი თავი ამა თუ იმ როლში წარმოიდგინოს: სულ მცირე ანალოგია კმარა, რათა ამა თუ იმ საგანს ან მოვლენას ესა თუ ის სიმბოლური მნიშვნელობა მისცეს" (24, 219).

სამი-ხუთი წლის ბავშვისათვის სიმბოლოს ცნობიერება სუსტია. სიმბოლოსა და მის მნიშვნელობას შორის პირობითი კავშირი არსებობს. ამიტომ ბავშვისათვის ადვილია „ყველაფერი ყველაფრის აღსანიშნავად გამოიყენოს. ეს გარემოება გავლენას ახდენს ბავშვის თამაშის შინაარსზე და შესაძლებლობას აძლევს მას ყველაფერს ის მნიშვნელობა მისცეს, რაც თავში მოუვა" (დ. უზნაძე).

იმისდამიხედვით, თუ რისკენაა ფიქცია მიმართული, არჩევენ ილუზიის თამაშის სხვადასხვა სახეს. ყველაზე გავრცელებული ფორმაა **როლების თამაში.** ბავშვი წარამარა ცვლის საკუთარ მე-ს. ის ხან ერთი მოქმედების სუბიექტია ხან მეორისა, ხან მძღოლია, ხან მეხანძრე, ხან მილიციელი ან კოსმონავტი. ამ შემთხვევებში ილუზია საკუთარ მოძრაობებს ეხება. ბავშვი მის მიერ განხორციელებულ მოძრაობებს ამ როლების შესატყვის მოქმედებებად აღიქვამს.

როლების თამაშის დროს ფიქცია შეიძლება საგნებისკენაც იყოს მიმართული. ნაგულისხმევ მოქმედებას ობიექტიც სჭირდება და ამიტომ იგიც ფიქციურ მნიშვნელობას იძენს. მაგ, ბავშვს თავი მხედრად აქვს წარმოდგენილი და ამ დროს ცხენის როლს ჯოხი ასრულებს. შეიძლება საგნებისკენ მიმართული ფიქცია თვით საგნის თავისებურებით იყოს გაპირობებული და არა სუბიექტის მიერ არჩეული საკუ-

თარი სურვილით. მაგალითად მოჰყავთ სკუპინის ბავშვის ნათქვამი — როცა მან სათამაშო ხის კვერცხში პატარა შუშა დაინახა, წამოიძახა „ბოთი ბაიბაი“ (ბოთლში კვერცხს ძინავსო). ფიქცია სახეზეა, მაგრამ როლის თამაშთან ნამდვილად არა გვაქვს საქმე. „აქ საქმე ობიექტთან გვაქვს, რომელიც ან სხვა ობიექტად წარმოიდგინება ან მას ისეთი მდგომარეობა მიეწერება, რომელიც მას ნამდვილად არა აქვსს“ (დ. უზნაძე). როლის თამაშის შესახებ ლაპარაკის დროს კი ცოცხალი არსება გვყავს მხედველობაში.

ამგვარად, როლების თამაშის გვერდით ბავშვი ხშირად საგნებისა და მათი მდგომარეობის ფიქციასაც ახდენს, რაც მისთვის როლების თამაშზე ნაკლებ საინტერესო არ არის.

ილუზიის თამაშის დროს ბავშვი თავისუფლად იცვლის როლებს და ამ აქტივობაში ის დმოუკიდებელია. მიუხედავად ამისა, თამაშის შინაარსის არჩევა ირგვლივ არსებული პირობებით, გარემოთია განსაზღვრული. ბავშვი ვერ ითამაშებს ისეთ როლს, რომელიც მას არასოდეს შეხვედრია, საგანს ვერ მიანიჭებს ისეთი ობიექტის ფიქციურ მნიშვნელობას, რომელიც მას არასოდეს უნახია. ამავე დროს ის ისეთ როლს თამაშობს, რომლის აზრი მას ესმის. მხოლოდ ამ შემთხვევაში შეიძლება ჩამოყალიბდეს მისი მოძრაობათა კომპლექსი მოქმედებად. თუ ბავშვს მოქმედების აზრი არ ესმის, ვერაფერს მიბაძავს და ამდენად, ილუზიის თამაშად ვერ აქცევს.

ილუზიის თამაშის დროს ბავშვი იმდენად დამოუკიდებელია, რომ თუ რას ითამაშებს ის, რა როლს შეასრულებს, ეს მის სურვილზეა დამოკიდებული. მაგრამ ილუზიის თამაშის დროს ბავშვის დამოუკიდებლობის პრობლემას აქვს კიდევ ერთი საინტერესო ასპექტი. ბავშვს იმის თამაში შეუძლია, რისი შესატყვისი მოქმედებაც მას უნახია და რომლის აზრსაც ის სწვდება. ამიტომაა ილუზიის თამაში ბავშვისათვის მოქმედება. ამ კონტექსტში ასეთი საკითხი დგება — ილუზიის თამაშის დროს ბავშვი ზუსტად იმეორებს იმ მოქმედებას, რაც მას არაერთხელ უნახია, თუ თვითონ იგონებს ახალ ორიგინალურ სიტუაციას, ცხადია, მის მიერ ნანახის ცალკეული მომენტების გამოყენებით? თუ საქმე გვაქვს აღქმულის ზუსტ გამეორებასთან, მაშინ ბავშვის მოქმედება რეპროდუქტულია. მაგრამ თუ ის ახალ სიტუაციებს იგონებს ან საგრძნობლად სცვლის აღქმულ ვითარებას, მაშინ პროდუქტულ მოქმედებასთან გვაქვს საქმე. საკითხის ასე დასმაც კი გასაგებს ხდის

იმას, რომ პირველ შემთხვევაში წამყვანი და მთავარი ფაქტორი მეხსიერებაა, მაშინ როცა პროდუქტული მოქმედება წარმოსახვის მონაწილეობის გარეშე არ მიიღწევა.

თუ ადამიანი ადრე აღქმულის რეპროდუქციას ახდენს, მაშინ ცნობიერებაში მეხსიერების წარმოდგენა ჩნდება. წარმოდგენას მხოლოდ იმის აღდგენა შეუძლია, რაც ადრე აღქმაში იყო მოცემული. მაგრამ ადამიანი ისეთ წარმოდგენებსაც ქმნის, რომლის მსგავსი ობიექტი, თუნდაც რომ არსებობდეს, მას არასოდეს აღუქვამს. ამდენად ეს წარმოდგენა მისთვის ახალია, აღქმის ხატის ან სხვა სახით აქამდე გამოცდილებაში არ ჰქონია, ასეთ წარმოდგენას წარმოსახვის წარმოდგენას ეძახიან.

აქვს კი ჩვენი პერიოდის ბავშვს ფანტაზია იმდენად მოცემული, რომ მას ილუზიის თამაშში თავისი წვლილის შეტანა შეეძლოს? ილუზიის თამაშში ფანტაზიის მონაწილეობა უდაოდ დასტურდება. როდესაც ბავშვს რაღაც მოქმედების შესრულება უნდა, მისთვის მთავარია ის ობიექტი წარმოისახოს, რომელიც მას თამაშის შესაძლებლობას აძლევს. ჰგავს ეს ობიექტი რეალურს თუ არა ამას, ამ შემთხვევაში, დიდი მნიშვნელობა არა აქვს. ჯოხი არ არის ცხენი და არც არავითარი მსგავსება არა აქვს მასთან, მაგრამ ბავშვი მაინც ხალისით დააჭენებს მას. ასევე ჯოხი არ არის ავტომატი, მაგრამ ბავშვმა ის თუ „ბანდიტების“ დასახოცად არ გამოიყენა, თამაში არ შედგება, რომელიც მას ახლა იტაცებს. ილუზიის თამაშის დროს ბავშვის ფანტაზიას ისეთი თავისუფლება ეძლევა, როგორც შეუძლებელია ჰქონდეს მას მერე, როცა ცოდნა-გამოცდილების ზრდის კვალობაზე იძულებული გახდება რეალობას მეტი ანგარიში გაუწიოს. ამიტომ ილუზიის თამაშს ზოგიერთი ავტორი ფანტაზიის თამაშსაც უწოდებს (ბიულერი).

დ. უზნაძე ამ ასაკის ბავშვის ფანტაზიის ასეთ გაქანებას შემდეგნაირად ხსნის. ბავშვის სურვილები გამოირჩევიან დიდი სიცხოველით და ემოციურობით. ამავე დროს, მისი აღქმა და წარმოდგენები უაღრესად დიფუზურნი და სუბიექტურნი არიან. ყოველივე ამის გამო, ფანტაზიას საგნისათვის ნებისმიერი ფუნქციის მინიჭება შეუძლია. ნებისმიერი საგანი სხვა სრულიად განსხვავებული საგნის წარმომადგენლად იქცევა. ეს გარემოება ბავშვის ცხოვრების მეორე წლიდან იჩენს თავს და ამ დროიდან იწყება მისი ფანტაზიის ინტენსიური განვითარებაც.

ილუზიის თამაშის შესწავლა ვერ აუვლის გვერდს ერთ მნიშ-

ვნელოვან საკითხსაც. ესაა საკითხი იმ წარმოდგენის რეალობის შესახებ, რომელსაც ბავშვის ფანტაზია ქმნის ილუზიის თამაშის დროს. ცხენობანას თამაშის დროს ჯოხს ცხენის ფუნქცია მიენიჭა, მაგრამ საინტერესოა იმის გარკვევა – განიცდის თუ არა ბავშვი მას როგორც ნამდვილ ცხენს? იქნებ დედოფალა, რომელსაც ის აცმევს, განიცდება როგორც ნამდვილი ბავშვი? მოკლედ, სიტუაცია, რომელსაც ის ილუზიის თამაშის დროს ქმნის არის თუ არა მისთვის ნამდვილი, რეალური სიტუაციის ტოლფასოვანი? არის შეხედულება, რომელიც ამ შესაძლებლობას უშვებს. მაგ, შტერნი ფიქრობს, რომ ბავშვის განვითარებაში არის ისეთი საფეხური, როცა ფანტაზია და სინამდვილე მკაფიოდ არ არიან ერთმანეთისაგან გამიჯნულნი. ამ საფეხურზე ბავშვისათვის სინამდვილე იმდენად არადიფერენცირებულია, ის იმდენად არის მასში გათქვეფილი, რომ სინამდვილესა და ფანტაზიას ერთმანეთისაგან ვერ არჩევს და თამაშის დროს ფანტაზიით შექმნილ სიტუაციას როგორც ნამდვილს განიცდის. მხოლოდ უფრო გვიან, ილუზიის თამაშის კლების კვალობაზე, ბავშვისათვის სინამდვილე უფრო დიფერენცირებული ხდება და თამაშის დროს მან უკვე იცის, რომ ილუზიასთან აქვს საქმე. ამიტომ რეალურად არსებული და ილუზიის თამაშით შექმნილი სინამდვილე განსხვავებულად განიცდებიან.

სხვანაირად ფიქრობს ბიულერი. მისი აზრით, ძნელი დასაჯერებელია, რომ ილუზიის თამაშის დროს ბავშვი მართლა ილუზიის მსხვერპლი იყოს. მისი მოსწრებული თქმით, ბავშვს შიშით გული გაუსკდებოდა, რომ თამაშის დროს მის დედოფალას ხმა ამოელო ან საარული დაეწყო და სათამაშოს ის მოძრაობები შეესრულებინა მას რომ ბავშვი მიაწერს. ამგვარად, ბიულერის აზრით, რაგინდ გატაცებით არ უნდა თამაშობდეს ბავშვი, მისთვის რეალობის მომენტი მთლიანად გაქრობილი არ არის.

დ. უზნაძის აზრით, ამ საკითხის გადასაწყვეტად გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს თვითონ ბავშვის დამოკიდებულებას საკუთარი თამაშისადმი. ე.ი. იმას, იცის თუ არა ბავშვმა, რომ ის თამაშობს და ამდენად შეუძლია თუ არა თამაში განასხვაოს იმისაგან, რაც თამაში არ არის. ორი წლის ასაკიდან, ამბობს უზნაძე, როცა თამაში უნდა ბავშვი მიმართავს სხვას (უფროსს ან ტოლს) ვითამაშოთო და ანაწილებს როლებსაც. ამდენად, ბავშვი თვითონ აქტიურობს რათა თამაში შედგეს. „მაშასადამე, სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვი არჩევს საზღვარს თამაშსა და სი-

ნამდვილეს შორის: მან იცის, როდის იწყება ერთი და როდის თავდება მეორე იგი წინასწარ ანაწილებს როლებს და იცის, რომ ეს როლებია და არა სინამდვილე“ (24, 224).

მიუხედავად იმისა, რომ რეალურ და ფანტაზიით შექმნილ სიტუაციებს ერთმანეთში არ ურევს, წარმოსახული სიტუაციისადმი ბავშვის დამოკიდებულება მაინც განსხვავდება დიდების დამოკიდებულებისაგან. დიდებთან ამ ორი სიტუაციის გამიჯვნა ძალიან მკაფიოა და ამიტომაცაა, რომ ილუზიის თამაშის მსგავსი მოქმედება მათთან არ გვხვდება. ცხადია, ამ მხრივ, ბავშვსა და მოზრდილს შორის დიდი განსხვავებაა. ამ განსხვავების ასახსნელად უზნაძე განწყობის ცნებას იყენებს. მისი აზრით, ბავშვის მიერ ცხენობანას თამაშს გარკვეული განწყობა უდევს საფუძვლად, სადაც ჯოხი ცხენის ფუნქციას ასრულებს. ბავშვმა შეიძლება ჯოხიც როგორც რეალური საგანი (არა ცხენი) აღიქვას, მაგრამ მისი განწყობის ძნელი გადანაცვლებადობის გამო, სანამ ცხენობანას თამაშობს, უჭირს ჯოხი, როგორც რეალური საგანი გააცნობიეროს. ეროია, რომ საერთოდ შეუძლია და მეორეა ამის გაკეთება, როცა ის უაღრესად საინტერესო საქმიანობაშია ჩართული (ილუზორული ცხენის მაგიერ რეალური ჯოხის აღქმა). ამ დროს უნდა მოხდეს ერთი განწყობის (თამაშის განწყობა) მეორეთი შეცვლა (რეალურ ჯოხად აღქმა). „მაგრამ დამახასიათებელი მისთვის სწორედ ისაა, რომ ამ გადასვლას ყოველთვის იძელებითი ხასიათი აქვს და ნებისმიერი ამ ნაბიჯის გადადგმა მას გაცილებით უფრო უჭირს, ვიდრე დიდს“ (24, 226). ეს კიდევ თავის მხრივ იმითაა გაპირობებული, რომ ამ ასაკის ბავშვის განწყობა არის უაღრესად არადიფერენცირებული (დიფუზური), ტლანქი და უძრავი. ყოველივე ეს აძნელებს ბავშვის გადასვლას ნებისმიერი ერთი განწყობიდან მეორეზე.

რამდენადაც ილუზიის თამაშისათვის არსებითია იმ მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერება, რომელიც რაიმე მოტორული ან სენსორული მოცემულობის იქით იგულისხმება, ამდენად ბავშვი ამ დროს თამაშის მოძრაობებს ისე, როგორც ნივთიერ ელემენტებსაც, რომლებიც სათამაშოთა სახით თამაშის პროცესში მონაწილეობენ, სიმბოლურ მნიშვნელობას აძლევს და მათი საშუალებით რაღაცას გამოხატავს. „ამგვარად, თვით ცნება ილუზიის თამაშისა უარყოფს იმ აზრს, თითქოს ოდესმე ამ თამაშის განვითარების რომელიმე საფეხურზე შესაძლებელი იყოს, ბავშვი სრულ ილუზიას ეძლეოდეს და, მაშასადამე, სრულიად ივიწყებდეს, რომ იგი თამაშობს“ (24, 229).

კონსტრუქციის თამაში. რომ გადავხედოთ ილუზიის თამაშის ასაკობრივ მიმდინარეობას, საინტერესო მოვლენას აღმოვაჩენთ. როგორც ვნახეთ, ის მაქსიმუმს მეხუთე წელში აღწევს, ხოლო მომდევნო წელს კატასტროფულად მცირდება და სულ რაღაც 13-14%-ს შეადგენს. რაშია საქმე? საქმე ისაა, რომ აზროვნება სწრაფი ნაბიჯით მიიწევს წინ. მისი ფუნქცია ახლა უფრო ძლიერია, ხოლო შემდგომი განვითარების საჭიროება დიდი. ბავშვის საქმიანობის ძირითადი ფორმა ისევ თამაშია. ასეთ პირობებში რატომ კლებულობს ასე სწრაფად ილუზიის თამაშის ხვედრითი წილი ბავშვის თამაშის საერთო რაოდენობაში? მიზეზი ამისა ისაა, რომ ექვსი წლისათვის დიდ წონას იძენს კონსტრუქციის თამაში. თუ იგი მეხუთე წელში ბავშვის თამაშთა ნარევარზე ნაკლები იყო, ახლა ნახევარზე მეტი ხდება და დაახლოებით ისეთივე ოდენობით გვხვდებიან, როგორც ილუზიის თამაში ხუთწლიანებში.

ილუზიის თამაშის ადგილს კონსტრუქციის თამაში იჭერს. რაშია ამ უკანასკნელის უპირატესობა? კონსტუქციის თამაშის დროს ბავშვი ახდენს ნივთიერი მასალის გარდაქმნას და გარკვეულ აზრსა და მნიშვნელობას ამ გზით გადმოსცემს. ხდება აზრმდებლობის ფუნქციის ახალი მიმართულებით ამოქმედება. კონსტუქციის თამაში უფრო რთულია, ფუნქციური მოთხოვნილების უფრო სრულყოფილად გამოვლენის შესაძლებლობას იძლევა და ამდენად ბავშვისათვის უფრო საინტერესო ხდება. ამ დროს ბავშვი პასიურად კი არ მიაწერს საგანს რაიმე მნიშვნელობას, არამედ თვითონ ქმნის მის „ორეულს“. სათამაშო მანქანას კი არ დააგორებს, არამედ თვითონ ძერწავს ან ხატავს ასეთს. ის ცდილობს ისეთი დედოფალა დახატოს, როგორითაც აქამდე თამაშობდა.

უდაოა, კონსტუქციის თამაში სერიოზულად ამცირებს ილუზიის თამაშის რაოდენობას, მაგრამ არის მეორე გარემოებაც, რომელიც დაბლა წევს ილუზიის თამაშის სიხშირეს. საქმე ისაა, რომ მას რიგი სერიოზული საქმეების შესრულებაც უწევს, იქნება ეს უფროსების დავალებები თუ მისი სურვილით განხორციელებული სულ ერთია — ისინი აზრიანი მოქმედებებია და აზრმდებლობის ტენდენციის რეალიზაციას ახდენენ. ორივე ეს ფაქტორი ამცირებს ექვსწლიანებში ილუზიის თამაშის რაოდენობას.

დ. უზნაძემ ბავშვის თამაშის გამომწვევ ფაქტორად ფუნქციობის მოთხოვნილება აღიარა, რასაც დაწვრილებით უფრო ქვემოთ გაეცნობით. ამავე დროს მან ისიც გარკვევით უჩვენა, რომ ასაკის წინსვლასთან ერთად იცვლება ფუნქციური მოთხოვნილების შინაარსი და ამის შესატყვისად, იცვლება თამაშის შინაარსიც. ისიც ცნობილია, რომ ბავშვის ფსიქიკურ ძალთა მომწიფების დაწყება გარკვეული თანმიმდევრობით ხდება. რაც უფრო მაღალია ფსიქიკური ფუნქცია (წარმოსახვა, აზროვნება და სხვა)მით უფრო გვიან იწყება და ხანგრძლივად მიმდინარეობს მისი მომწიფების პროცესი. ამიტომ ბავშვის ქცევის, ამჟამად თამაშის, შინაარსის შეცვლა ისეთი თანმიმდევრობით ხდება, რომ ყველა ფსიქიკურ ფუნქციას ჩაირთავს.

ბავშვის თამაშის გართულება მარტო მაღალი ფსიქიკური ფუნქციების ამოქმედებით არ არის გაპირობებული. საქმე ისაა, რომ ყოველ კონკრეტულ ასაკში თამაშს არა მხოლოდ ეს არის მომწიფება დაწყებული ფუნქცია განსაზღვრავს, არამედ მასში ისინიც ჩაერთვიან, რომლებიც ადრე ამოქმედდნენ და ამ დროისათვის მომწიფების გარკვეულ საფეხურს მიაღწიეს. კიდევ მეტი, ასაკობრივ ზრდასთან ერთად ბავშვი ცოდნა-გამოცდილებას ღებულობს, რასაც იყენებს თამაშის დროს. თუ თამაში რამდენიმე ფუნქციის ამოქმედების სტიმულითაა განსაზღვრული, მაშინ, ცხადია, ბავშვი ახერხებს აქტივობის ისეთი ფორმების გამოძებნას, რომლებიც მის ამჟამად აღძრულ რამდენიმე ფუნქციურ მოთხოვნილებას დააკმაყოფილებს. ამის საილუსტრაციოდ შ. ჩხარტიშვილს ასეთი მაგალითი მოაქვს, „როცა ბავშვი „იარაღით აღჭურვილი“ და „ამხედრებული“ გაბედულად მიექანება „მტრის რაზმისკენ“ და ხელჩართულ „ბრძოლაში“ „ხმლით“ დაუნდობლად „კაფავს მოწინააღმდეგეებს“, იგი ისეთ ქცევას ანვითარებს, რომელიც მას ერთდროულად მრავალ ფუნქციათა აქტივობის მოთხოვნილებებს უკმაყოფილებს: თვალიც ხალისობს ამ მოქმედებაში და ყურიც, სამეტყველო ორგანოებიც, მოტორული აპარატიცა და ინტელექტიც“ (31, 132).

თვით ერთი ფუნქციის განვითარებაც არ განსაზღვრავს ერთმნიშვნელოვნად თამაშის შინაარსს. ფუნქციის განვითარების კვალობაზე, იმისდამიხედვით, თუ მოცემულ მომენტში მისი რომელი მხარის ფუნქციობაა უფრო აქტუალური, თამაში ახალ შინაარსს იძენს. ასე მაგალითად, სკოლამდელ ასაკში ინტელექტის განვითარების პროცესში თამაშის სხვადასხვა სახეების თანაფარდობა მკვეთრად იცვლება. ამის საილუს-

ტრაციოდ ასეთი მაგალითიც გამოდგება, სამი წლის ასაკში ილუზიის თამაში თამაშის საერთო რაოდენობის ნახევარია (50%), ხოლო კონსტუქციის თამაშს 22% უჭირავს. სამაგიეროდ, სკოლამდელი ასაკის ბოლოს (6 წ.) ილუზიის თამაშის წილი 13%-მდე ეცემა, მაშინ, როცა კონსტუქციის თამაშის წილი 64%-მდე ადის. ეს იმის შედეგია, რომ ფუნქციურმა მოთხოვნილებამ, რომელიც უპირატესად წარმოსახვის აქტივობას აღძრავდა (ილუზიის თამაში), ახლა ისეთ მოთხოვნილებას დაუთმო ადგილი, რომელიც კონსტრუქციული აზროვნების პროცესის განვითარებას უწყობს ხელს.

18.4. თამაშის თეორიები

მთელი სკოლამდელი პერიოდის განმავლობაში თამაში წარმოადგენს ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური განვითარების ძირითად საშუალებას. ამ გზით ვითარდება ის ფიზიკურად. თუ რამდენად ძლიერია ორგანიზმის ფუნქციური მდგომარეობა დამოკიდებულია ბავშვის თამაშის ხარისხსა და სიხშირეზე. რაც უფრო მეტს მოძრაობს ის, რამდენად მრავალფეროვანია ეს მოძრაობები, იმდენად ძლიერია ნერვული და კუნთური აპარატის ძალა, მოქნილობა, მრავალფეროვან მოძრაობათა განხორციელების, მათი კოორდინაციის უნარი და ა.შ.

თამაშის პროცესში ვითარდება სკოლამდელი ასაკის ბავშვი ფსიქიკურად და ამის მრავალ ფაქტს ვიპოვნით ამ შრომაში. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური განვითარების ძირითად საშუალებას თამაში რომ წარმოადგენს, ეს ჩვენთვის ცნობილია ბავშვის განვითარებაზე ხანგრძლივი დაკვირვების შედეგად. ამიტომ ჩვენ ვიცით, რომ ამ ასაკის ბავშვმა უნდა ითამაშოს. კიდევ უკეთესი თუ თამაში ისეა ორგანიზებული, რომ მაქსიმალურად შეუწყოს ხელი ბავშვის განვითარებას, მაგრამ ბავშვმა ხომ არ იცის ეს და ის მაინც თამაშობს.

ისმება კითხვა, რატომ თამაშობს ბავშვი? მან არაფერი იცის არც იმის შესახებ თუ რა არის თამაში და არც მისი მნიშვნელობის შესახებ ესმის რამე. ეს მას ხელს არ უშლის გატაცებით თამაშში.

ერთი რამ ცხადია, ბავშვს თამაში სიამოვნებას ჰგვრის. ის თამაშობს თავდავიწყებით, ჭამასაც ივიწყებს და დაღლასაც არ უწევს ანგარიშს და კითხვაც სწორედ იმას ეხება თუ რა აღძრავს ბავშვს ასე თავდავიწყებით სათამაშოდ? თამაშის ბუნების ახსნა, მისი წყაროს

გარკვევა არ აღმოჩნდა იოლი საქმე და ბევრი რამ დღესაც საკამათოა. საკმაოდ ბევრი ცნობილი ფსიქოლოგი შეეხო ამ საკითხს და თამაშის თავისი თეორიაც წამოაყენა, მაგრამ დღემდე არც ერთი მათგანი არ არის საყოველთაოდ გაზიარებული. ამ თეორიებიდან ზოგიერთი ძალიან საინტერესო მოსაზრებებს შეიცავს. გავეცნობით მათგან ყველაზე ორიგინალურ თეორიებს.

თამაშის ფსიქოლოგიური შესწავლის ისტორია[1] პრობლემისადმი ორგვარ მიდგომას იცნობს. ერთი მათგანი თამაშის შესწავლის პირველ ხანებშია წარმოშობილი. მათი გაგებით, თამაში არ არის თვითმიზნური და არაპროდუქციული მოქმედება. მას გარკვეული დანიშნულება აქვს ინდივიდის განვითარებისათვის. თამაში სიცოცხლის თვითშენახვას ემსახურება. მისი დანიშნულების გაგება ნიშნავს იმ ფუნქციის პოვნას, რომელიც მას ბავშვის განვითარებისათვის გააჩნია. თამაში არ არის მხოლოდ მოთამაშის სურვილით წარმართული მოქმედება, რომელიც არაფერს არ ქმნის, როგორც ეს გარეშე დამკვირვებელს ეჩვენება. პირიქით, თამაში არის სერიოზული მოქმედება, რომლის გარეშეც ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური განვითარება ბევრ რამეს დაკარგავდა, თუ საერთოდ იქნებოდა შესაძლებელი. ამ თვალსაზრისს ზოგიერთი მკვლევარი ნატურალისტურს უწოდებს (19). საკითხისადმი ასეთ მიდგომას კ. გროსი ასე ახასიათებს „უცნაური იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ორგანულ პროცესთა ზოგადი სრულყოფის მიუხედავად, მოვლენას, უმაღლესი ცხოველებისა და ადამიანის ცხოვრების მთელ სიყრმის პერიოდს რომ ავსებს, არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს გვარის გაგრძელებისათვის“ (41, 68). ამგვარად, თამაშის ბიოლოგიური ფუნქცია უდაოდ არსებობს ოღონდ საჭიროა მისი მიგნება.

ჰ. სპენსერის თეორია. ინგლისელი პოზიტივისტის ჰ. სპენსერის თეორია ცნობილია „ჭარბი ძალების“ ანუ „ჭარბი ენერგიის“ სახელწოდებით. მისი თეორია ცდილობს უპასუხოს კითხვაზე, რატომ თამაშობს ბავშვი? ცნობილია, რომ მარტო ბავშვი არ თამაშობს. თამშობს ცხოველიც. დაბალგანვითარებულ ორგანიზმებთან თამაში არ გვხვდება. ეს იმიტომ, რომ ისინი მთელ თავის ენერგიას არსებობის შენარჩუნებისათვის საჭირო მოქმედებებს ახმარენ (საკვების მოპოვება,

1. თამაშით გარდა ფსიქოლოგიისა ფილოსოფია და კულტურის ისტორიაცაა დაინტერესებული

თავშესაფრის გაკეთება, თავდაცვა). ამასთან გაჩენიდან აქტივობის დაწყებამდე მათ ძალიან ცოტა დრო რჩებათ. მერე კი მათ სულისმოთქმის საშუალება არა აქვთ.

რაც შეეხება მრავალგანვითარებულ ცხოველებს, ისინი უფრო დიფერენცირებულ და დახვეწილ უნარებს ფლობენ. მათი მთელი ენერგია თვითშენახვის საქმეს არ ხმარდება. თანაც მაღალგანვითარებულ ცხოველებს ზრდისდამთავრებამდე პერიოდი გაცილებით ხანგრძლივი გააჩნიათ, ვიდრე დაბალ ორგანიზმებს. ამ პერიოდს ხაზი იმიტომ ესმება, რომ ჩვილები ჯერ დამოუკიდებელი არსებობისათვის მზად არ არიან. მათზე დიდები ზრუნავენ და ამიტომ ამ საქმისათვის მათი ენერგია ან არ იხარჯება ან ძალიან ცოტა. ამიტომ მათ ნამატი „ჭარბი ენერგია“ გააჩნიათ, რომელთაც თამაშს ახმარენ.

სპენსერის თეორია იძლევა პასუხს კითხვაზე — რატომ თამაშობს ბავშვი და საერთოდ ცხოველთა ნაშიერი? ბავშვი თამაშობს იმიტომ, რომ მას ჭარბი ენერგია აქვს, რომელიც სერიოზულ საქმიანობაში არ გამოიყენება. ენერგიის გაჩერება არ შეიძლება. ის განტვირთვისაკენ ესწრაფვის. თამაში სწორედ ამ ფუნქციას — ჭარბი ენერგიისაგან ორგანიზმის განტვირთვას ემსახურება.

ამგვარად, სპენსერის თეორია ასე თუ ისე პასუხობს კითხვაზე, რატომ თამაშობს ბავშვი? მაგრამ თამაშის თეორიამ მეორე კითხვაზეც უნდა გასცეს პასუხი. სახელდობრ, **რატომ თამაშობს ბავშვი ამგვარად და არა სხვაგვარად (სხვანაირად)?** რატომ აქვს თამაშს გარკვეული წესი, ზოგჯერ საკმაოდ რთულიც, ენერგიის ხარჯვა ხომ მარტივი საშუალებებითაც შეიძლება.

ამ დაბრკოლების თავიდან ასაცილებლად სპენსერს მეორე დამხმარე პრინციპი შემოაქვს — „წაბაძვისაკენ თანშობილი ლტოლვა“. რადგან თამაშის მრავალფეროვანი ფორმების არსებობის ახსნა ჭარბი ენერგიისაგან განტვირთვით არ ხერხდება, ავტორი ახალ პრინციპს იშველიებს. ბავშვს თანშობილი ტენდენცია აქვს ყველაფერში მიბაძოს დიდებს. ბავშვი მის ირგვლივ ბევრ რამეს ხედავს საქმიანობიდან, რომელთა მიბაძვაც მას შეუძლია. მას დიდების საქმიანობის მხოლოდ გათამაშება შეუძლია. და აი, თამაშის ფორმათა მრავალფეროვნებაც აქედან წარმოდგენა.

როგორც ვხედავთ, ეს მეორე პრინციპი არაფერ კავშირში არ არის პირველთან. ეს გარემოება სპენსერის თეორიის (და საერთოდ

ყოველი თეორიის) ნაკლად ითვლება. რაიმე ფენომენის ახსნას ერთი პრინციპი უნდა ედოს საფუძვლად.

არის კიდევ ერთი გარემოება, რომელსაც ეს თეორია ანგარიშს არ უწევს. ცნობილია, რომ ბავშვის თამაშს უდიდესი სიამოვნება ახლავს თან. მიღებული სიამოვნება აიძულებს ბავშვს ითამაშოს მაშინაც, როცა ის დაღლილია და ჭარბი ენერგია უკვე არა აქვს. თუ თამაშის არსი ორგანიზმის ჭარბი ენერგიისაგან განტვირთვაშია, მაშინ რატომ თამაშობს ბავშვი იმ დროსაც, როცა არავითარი ჭარბი ენერგია არ გააჩნია? ამგვარად, სპენსერის თეორია ვერ ხსნის რიგ საკითხებს, რომელთა მოუგვარებლად თეორია უდაოდ ხარვეზიანია.

კ. გროსის თეორია. გროსიც იმაზე მიუთითებს, რომ მხოლოდ მაღალგანვითარებული ცხოველები და ადამიანი თამაშობენ. ეს იმაზე მიგვანიშნებს, რომ ისინი ქცევის განხორციელების მრავალფეროვან და დახვეწილ შესაძლებლობებს ფლობენ. ეს შესაძლებლობები (უნარები) მათ მზამზარეული სახით არ დაჰყვებათ. მათ ასეთი ქცევის განხორციელების ნასახები დაჰყვებათ, რომლებიც მხოლოდ პოტენციურ შესაძლებლობებს წარმოადგენენ. ისინი სრულყოფილ სახეს მხოლოდ თანდათანობით გავარჯიშების გზით ღებულობენ. ადამიანს და მაღალ ცოცხალ ორგანიზმებს თანდაყოლილ ნასახების გავარჯიშებისათვის ეძლევათ **დრო, რომელიც მით უფრო ხანგრძლივია, რაც განვითარების მაღალ საფეხურზე დგას ორგანიზმი.** ეს დრო არის **ბავშვობა.**

გროსის მიხედვით, თამაშში მონაწილე მოძრაობები უშუალოდ არავითარ მიზანს არ ემსახურებიან, მაგრამ ამ დროს ბავშვი ავარჯიშებს იმ ნასახებს, რომლებიდან ჩამოყალიბებული უნარები მოზრდილობისას სერიოზულ საქმიანობაში ჩაერთვიან. მოძრაობათა თანშობილი ნასახების განვითარება და მომწიფება, რომლებიც მერე სერიოზული საქმიანობისათვის საჭირო ქცევებში ჩაერთვიან, თამაშში ხდება. ამდენად, **თამაში ბავშვს სერიოზული ცხოვრებისათვის ამზადებს.** ამის თაობაზე **ვ. შტერნი** გონებამახვილურად შენიშნავს, რომ გროსისათვის თამაში ისეთსავე მიმართებაშია ცხოვრებასთან, როგორც მანევრები ომთან. ამიტომ გროსის თეორიიდან გამომდინარე შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვები იმიტომ კი არ თამაშობენ, რომ ბავშვები არიან, არამედ მათ ბავშვობა იმისათვის ეძლევათ რათა ითამაშონ.

გროსის თეორია ერთგვარად პასუხს სცემს კითხვაზე, თუ რისთვის თამაშობს ბავშვი? რატომ თამაშობს ის ამგვარად და არა სხვანაირად? ეს ის კითხვაა, რომელზედაც სპენსერის თეორია ვერ პასუხობდა. მაგრამ სრულიად უპასუხოდ რჩება პირველი კითხვა, რომელსაც სპენსერის თეორია უფრო კარგად ითვალისწინებდა, სახელდობრ — რატომ თამაშობს ბავშვი? მან ხომ არ იცის, რომ მის უნარებს განვითარება სჭირდება და ეს საქმე თამაშმა უნდა გააკეთოს. ბავშვი რომ თამაშობს, მას არავითარი მიზანი არ გააჩნია გარდა თამაშიდან მომდინარე სიამოვნების მიღებისა. გროსის თეორია სწორედ ამ გარემოებას ვერ უწევს ანგარიშს. რატომ თამაშობს ბავშვი თუ მისი არსი ნასახების გავარჯიშებაშია და ამის შესახებ მოვარჯიშემ არაფერი იცის? თავისი თეორიის ამ ნაკლს თვითონ გროსი გრძნობს და თეორიის გადასარჩენად შემოაქვს ახალი პრინციპი — „მიზეზად ყოფნის სიხარული“, რომელსაც მოთამაშე განიცდის მაშინ, როცა ის თავისუფალია გარეგანი იძულებისაგან. მიზეზად ყოფნის სიხარული ინსტინქტური ბუნებისაა და ამიტომ მუდამ თან ახლავს ბავშვის თამაშს.

ძნელი დასანახი არ არის გროსის თეორიის ერთი დიდი ნაკლი. მასაც, როგორც სპენსერს თამაშის ბუნების ასახსნელად ერთი პრინციპი არ ეყო და მეორეც მოიშველია.

მეორე სიძნელე, რომელზეც ამ თეორიის კრიტიკოსები მიუთითებენ ისაა, რომ გავარჯიშება თანშობილ რეაქციებს ეყრდნობა. ბავშვს თავიდანვე გააჩნია გარკვეული რაოდენობის თანშობილი რეაქციები, რომელთა გავარჯიშებით მიიღებიან ჩვეული მოქმედებები, რომელთაც ბავშვი მომავალში გამოიყენებს. რას წარმოადგენენ ეს პირველადი რეაქციები? ისინი შეიძლება იყვნენ ინსტინქტები. თუ ეს ასეა, მაშინ ეს თეორიის ნაკლია. საქმე ისაა, რომ ინსტინქტებს არავითარი გავარჯიშება არ სჭირდებათ. კიდევ მეტი, მათი გავარჯიშება არ შეიძლება. ამიტომ ინსტინქტის გავარჯიშების შესაძლებლობას ბიულერი გროსის თეორიის დიდ ნაკლად თვლის.

მიუხედავად ამისა, გროსის თეორიის დიდი მნიშვნელობა იმაშია, რომ მან პირველად მიუთითა ბავშვის ფსიქო-ფიზიკური განვითარებისათვის თამაშის უდიდეს მნიშვნელობაზე და ამ ფაქტს ყველა თეორიამ უნდა გაუწიოს ანგარიში. გროსის თეორიის მეორე მნიშვნელოვანი მინაღწევარი ისაა, რომ მანვე პირველმა გახაზა ის გარემოება, რომ თამაში ბავშვის შინაგანი ანუ როგორც ის ამბობს, „იმპულსური მოთხ-

ოვნილებაა“ მოქმედებისადმი. ეს ტენდენცია თვითონ მიისწრაფვის გამოვლენისაკენ.

ჯ. ბიულერის თეორია. სპენსერისა და გროსის თეორია დამაჯერებლად ვერ ხსნიან იმას თუ რატომ არის ბავშვისათვის ასე სასიამოვნო თამაში. თამაში ხომ მას უდიდეს სიამოვნებას ანიჭებს. ამიტომაა, რომ ის დაღლილიც თამაშობს, ჭამაც ავიწყდება და დასვენებაც. ბიულერი სწორედ თამაშისათვის დამახასიათებელი სიამოვნებიდან ამოდის. ის თვლის, რომ თამაში არის თავისებური სახის სიამოვნება, რომელიც რაიმე ობიექტის ზეგავლენისა და მასზე პასუხის შედეგად კი არ ჩნდება, არამედ **გარკვეული ფუნქციის ამოქმედებასთანაა დაკავშირებული.** ამიტომ თამაშის დროს წარმოშობილ სიამოვნებას შეიძლება „ფუნქციური სიამოვნება“ ეწოდოს. ის წერს „ქმედება, როგორც ასეთი, სხეულის ორგანოთა თანაზომიერი, შეწყობილი, დაუბრკოლებელი ფუნქციობა, ამ ქმედებით მიღებული ყოველგვარი შედეგისაგან დამოუკიდებლად, იქცევა სიამოვნების წყაროდ“ (34. 504-505).

ამიტომაცაა, რომ ბავშვი ხშირად ერთ და იგივე მოძრაობას რამდენჯერმე იმეორებს. თვითონ ამ ფუნქციის მოძრაობაში მოყვანა ანიჭებს მას სიამოვნებას. თუ რაიმე მოქმედება ფუნქციური სიამოვნების ბუნებისაა, მაშინ ის თამაშია. ბიულერი წერს, „ქცევას, რომელიც ფუნქციური სიამოვნებითაა აღჭურვილი და ხორციელდება მისი მხარდაჭერით ან მისი გულისათვის, ვუწოდებთ თამაშს, იმისაგან დამოუკიდებლად თუ რას აკეთებს ის კიდევ და რა სახის მიზანშეწონილობასთანაა დაკავშირებული“. (34, 508).

ფუნქციის ამოქმედებას ქცევის ახალ ფორმათა შეძენა მოსდევს. ამიტომ ბიულერი თვლის, რომ ფუნქციური სიამოვნება შეიძლება წარმოშობილიყო პირველად ჩვევების გაჩენის საფეხურზე და როგორც თამაშის ბიოლოგიური მექანიზმი, უდიდესი წონის მატარებელი გახდა.

ბიულერის თეორია ვერ ხსნის თამაშის ფორმათა მრავალფეროვნებას. სიამოვნების მიმნიჭებელი უნდა იყოს მარტივ მოქმედებათა მრავალგზისი გამეორებაც. თუ თამაშის არსი სიამოვნების მიღებაშია, ბავშვს შეუძლია მთელი დღე ერთი თამაშითაც გაერთოს, მაგრამ ეს ასე არ ხდება. თამაშის მრავალფეროვნების ასახსნელად სხვა რაღაცაა საჭირო. ამას ბიულერიც გრძნობს და მასაც შემოაქვს დამატებითი

„ფორმის ნების“ (Formwille) პრინციპი. პრინციპის აზრი ასეთია, ფუნქციური სიამოვნების წყაროა არა უბრალოდ მოქმედება, არამედ ფორმის მხრივ სრულყოფილი ქმედება — წინსვლა ფორმალური სრულყოფის გზაზე. ამით მოთამაშე ხელოვანს უახლოვდება. ორივეს მოქმედება ფორმის ნებითაა შთაგონებული.

ფორმის ნების პრინციპი ბიულერს მეტისმეტად აბსტრაქტული გამოუვიდა. მას არ უცდია მისი უფრო კონკრეტული დამუშავება თამაშის მრავალსახეობასთან მიმართებაში.

მერამდენედ ვხვდებით ისეთ ფაქტს, როცა თეორიის ავტორებს ერთი პრინციპი არ ჰყოფნით თამაშის ბუნების ასახსნელად და ამ ხარვეზების ამოსავსებად მეორე დამხმარე პრინციპს იშველიებენ, ასე მოუვიდა ბიულერსაც.

გარდა აღნიშნული ნაკლოვანებებისა, ბიულერის თეორიის მიმართ უფრო სერიოზული საყვედურიც გამოითქვა. „მეორეს მხრივ, ბიულერის თეორია არსებითად ფუნქციონალური სიამოვნების ფაქტის მარტოლა დადასტურებით კმაყოფილდება. ეს რასაკვირველია, დიდი დამსახურებაა ბიულერისა ჩვენი მეცნიერების წინაშე. მაგრამ თამაშის შინაგანი ბუნების, მისი არსის ცხადსაყოფად მარტო ფაქტის დადასტურება არ კმარა. საჭიროა მისი ახსნაც (24, 156). ჩვენი აზრით, ბიულერის თეორიის მიმართ დ. უზნაძის ეს საყვედური უდაოდ სამართლიანია.

ელისისა და შოლცის თეორია. ბავშვის თამაშის ნატურალისტური ახსნის უკანასკნელი (ჯერჯერობით) ცდა ეკუთვნის ამერიკელებს **ელისსა და შოლცს.** ისინი აკრიტიკებენ იმ თეორიებს, რომლებიც თამაშის ბუნების ახსნას სიამოვნების მიღებით ხსნიან. ამ თეორიებს ისინი „ჰედონურს“ უწოდებენ. ელისისა და შოლცის აზრით, საკმარისი არ არის იმის დადასტურება, რომ ბავშვს თამაში სიამოვნებს. საჭიროა ამ ფაქტის მიზეზის პოვნა, ამ ჰედონური გამოცდილების უკან მდგომი მექანიზმის პოვნა.

ელისისა და შოლცის აზრით, ორგანიზმის ნორმალური მდგომარეობა არის მოძრაობა, ფუნქციობა. ამ კონტექსტში მათ ისეთი ცნება შემოაქვთ, რომელიც არც ერთ სხვა ავტორთან არ გვხვდება, ესაა **„ოპტიმალური აგზნებულობის“** ცნება. ამ ცნების აზრი ასეთია, ორგანიზმს გააჩნია ბიოლოგიური, წინასწარ განსაზღვრული სტიმუ-

ლაციის გარკვეული ოპტიმალური დონე – ოპტიმალური აგზნებულობა (Optimal arousal). ორგანიზმი მიისწრაფვის ოპტიმალური აგზნებულობის დონის შენარჩუნებისაკენ. თუ ამ დონემ დაიწია, წონასწორობა ირღვევა და ის როგორღაც უნდა აღდგეს, სტიმულაცია უნდა გაძლიერდეს. თუ სტიმულაცია ზედმეტია, მაშინ ორგანიზმი მას უნდა განერიდოს. თამაში სტიმულაციის ნაკლულობის პირობებში აღმოცენდება. ბავშვს სტიმულაციის ოპტიმალური დონის მიღწევა თამაშით შეუძლია. ამდენად თამაში არის „სტიმულაციის მაძიებელი" ანუ „აგზნების მაძიებელი" ქცევა.

ელისისა და შოლცის შეხედულებიდან გასაგებია თუ რატომ სიამოვნებს ბავშვს თამაში. ოპტიმალური აგზნებულობის მდგომარეობა განიცდება როგორც სასიამოვნო. მოქმედებაც, რომელიც ამ მდგომარეობის მისაღწევადაა მიმართული სასიამოვნოა. ამგვარად, გამოდის, რომ თამაშის მიზანი სიამოვნების მიღწევაცაა. ცნობილი დებულება, თამაშის მიზანი სიამოვნების მიღებაა, ელისისა და შოლცის ენაზე ასე ითარგმნება – თამაშის მიზანი ოპტიმალური აგზნებულობის დონის მიღწევაა.

არც აღნიშნული თეორიაა უნაკლო. მის მიმართაც რამდენიმე საყვედურის გამოთქმა შეიძლება. 1. თეორია ასე თუ ისე ხსნის იმას, თუ რატომ თამაშობს ბავშვი, მაგრამ ის სრულებითაც ვერ ხსნის იმას, თუ რატომ თამაშობს იგი ამდაგვარად და არა სხვანაირად. თამაშის მრავალსახეობებს ის ანგარიშს არ უწევს. 2. თეორია თითქოს ხსნის იმას, თუ რატომ ხდება თამაში ბავშვისათვის სასიამოვნო, მაგრამ სინამდვილეში ეს ასე არ არის. თუ ოპტიმალური აგზნებულობა ორგანიზმის ნორმალური მდგომარეობაა, მაშინ ის საეჭვოა უსათუოდ განიცდებოდეს როგორც სასიამოვნო. უფრო სწორი იქნებოდა გვემტკიცებინა, რომ ის განიცდება, როგორც ნეიტრალური მდგომარეობა (წონასწორობა ხომ დაცულია). 3. ოპტიმალური აგზნებულობის მიღწევის ერთადერთი საშუალება თამაში არ უნდა იყოს. აგზნებულობის აწევა შეიძლება უტილიტარული ხასიათის მოქმედებითაც, მაგრამ ბავშვისათვის ისინი არ განიცდებიან სასიამოვნოდ, ასეთად მხოლოდ თამაში განიცდება.

დ. უზნაძის ფუნქციონალური მოთხოვნილების თეორია. დ. უზნაძე თვლის, რომ ბავშვს დაბადებითვე დაჰყვება ორი სახის ინსტინქტი. ერთია თავდაცვის ინსტინქტი. მისი დანიშნულებაა

ორგანიზმის არსებობის შენარჩუნება: წოვის, ხველების თუ საჭმელი გადაუცდა, თვალის დახუჭვის ძლიერ სინათლეზე, შოკისებური რეაქცია ზოგიერთ ძლიერ გამღიზიანებელზე და ა.შ. ისინი ყოველთვის შინაგან ან გარეგან გამღიზიანებელთა საპასუხოდ გამოიწვევიან. „ამიტომ აძ მოქმედებებს ყოველთვის მოძრაობათა, ან მოკლედ რეაქციის ხასიათი აქვთ“ (24, 61).

მეორე ინსტინქტია არსებული **ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია.** „პატარა ადამიანი ამ ორი ძირითადი ტენდენციით აღჭურვილი აბიჯებს ცხოვრების ბჭეს და სრულიად ახალ გარემოში იწყებს ცხოვრებას“ (24, 48).

ეს მეორე ინსტინქტი „მემკვიდრეობით მიღებულ ორგანოთა ამოქმედებისადმი მისწრაფების სახით იჩენს თავს. ორგანოები მათი სტრუქტურის შესაფერისად ისწრაფვიან იმოქმედონ და იმოძრაონ, მათ არა აქვთ, მაშასადამე, რეაქციის მოძრაობათა ხასიათი, ისინი **აქტიური** ბუნების მოძრაობებს წარმოადგენენ“ (24, 61). ამიტომ იმ მეორე ინსტინქტს, წერს უზნაძე, „ფუნქციური შეგვიძლია ვუწოდოთ“.

ცოცხალი ორგანიზმის მუდმივი შეუჩერებელი მოძრაობის ფაქტი, რომელიც ახლა ფართოდაა ცნობილი, ამ ინსტინქტის წიაღიდან წარმოიშვება.

„ამავე წყაროდან მომდინარეობს თითოეული ჩვენი ორგანოს მისწრაფება ადექვატური მოქმედებისადმი: თვალი ესწრაფვის ხედვას, ყურისმენას, ცხვირი-ყნოსვას, ენა-გემოვნებას. ამიტომაცაა, რომ ისე. როგორც აუტანელი იქნებოდა ადამიანისათვის უძრავად ყოფილიყო შეკრული დიდი ხნით, ისევე მტანჯველი იქნებოდა მისთვის ისეთ არეში ყოფნა, სადაც სხვა მისი ორგანოები ფუნქციობის შესაძლებლობას სრულიად მოკლებულნი იქნებოდნენ“ (24,68).

ჩვილ ბავშვს, და უფრო მეტად მომდევნო ასაკისას, მოთხოვნილებათა ერთი ნაწილის დაკმაყოფილება თვითონ უხდება, საკუთარი ძალებით აკეთებს ამას. მაგრამ ისიც ცნობილია, რომ მისი მოთხოვნილებების უდიდესი ნაწილის დაკმაყოფილებაზე დიდები ზრუნავენ. ამიტომ ბავშვს ფუნქციების ამოქმედება იმაზე ნაკლებად უხდება, ვიდრე ამის შესაძლებლობა გააჩნია. ფუნქცია კი ამოქმედებისაკენ მიისწრაფვის.

საერთოდ ცოცხალი ორგანიზმის, და მით უფრო ადამიანის „ბუნებრივ მდგომარეობას **მოძრაობა, აქტივობა** შეადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია მას რაიმე ძალა, რაიმე ფუნქცია ჰქონდეს

და ეს უკანასკნელი მანამ უმოქმედოდ იყოს დაცული, სანამ ამ მდგომარეობიდან მას რაიმე გარეგანი იმპულსი არ გამოიყვანს. ამა თუ იმ ფუნაქციას, **ამა თუ იმ ძალის არსებობა ბუნებრივად მის მოქმედებას, მის აქტივობას ნიშნავს.** ცოცხალი ორგანიზმის ეს ბუნებრივი თავისებურება,როგორც ვიცით,**ფუნქციონალური ტენდენციის** სახით იჩენს თავს" (24, 157).

ორგანიზმის ძალები მარტო მაშინ როდი ამოქმედდებიან, როცა ორგანიზმსა და გარემოს შორის წონასწორობა ირღვევა. „ორგანიზმის ძალების ამოქმედება არა მხოლოდ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებელ საშუალებათა ამოქმედების სახით იჩენს თავს, არამედ თავისთავადაც. გარეშე ყოველგვარი საშუალების როლის შესრულებისა, –მარტო იმ ფაქტის გამო, რომ ისინი არსებობენ ვათარცა შინაგანი, რომელსაც გარეგანი ესაჭიროება: ძალის არსებობა ნიშნავს მის მოქმედებას. მისი არსებობა შეიძლება მხოლოდ **დინამიკური ხასიათის** იყოს" (24. 157).

ამგვარად, ბავშვის განკარგულებაში შინაგან ძალთა ორი ჯგუფია. ერთი მათგანი ბიოლოგიურად არის აუცილებელი, მეორე ბიოლოგიურ გამოყენებას მოკლებულია, „ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზანთან მას კავშირი არა აქვს. მაშასადამე, აქ ძალთა მოქმედების იმ ფორმასთან გვაქვს საქმე, რომელიც **თამაშის** სახელწოდებითაა ცნობილი" (24, 159). ეს მეორე ძალა, რომელიც ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად არ იხარჯება, აქტივობისაკენ, გამოვლენისაკენ მიისწრაფვის – გააჩნია ფუნქციური მოთხოვნილება. მისი რეალიზაცია მხოლოდ თამაშში შეიძლება. ავკამებს რა თავისი თეორიის ფორმულირებას, დ. უზნაძე წერს, „ამგვარად, ჩვენი თეორიის მიხედვით, **თამაშის ძირითად არსს, მის შინაგან ბუნებას, ბავშვის ბიოლოგიურად არააქტუალურ შესაძლებლობათა, ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით გამოწვეული, აქტივაცია** შეადგენს" (24, 159).

როგორ შეიძლება შეფასდეს დ. უზნაძის თეორია ბავშვის თამაშის შესახებ? რა უპირატესობა აქვს მას იმ თეორიებთან შედარებით, რომლებიც თამაშის არსის ნატურალისტური გაგებიდან ამოდიან? ყურადღება მივაქციოთ იმას, რომ უზნაძე ისეთ ცნებებს ხმარობს, რომლებიც სხვა ავტორებთანაც გვხვდება ან ახლოა მათთან. ამიტომ მოკლედ შევადაროთ ერთმანეთს ეს ცნებები უზნაძესთან და ზემოთდასახელებულ ავტორებთან.

ყურადღება უნდა მივაქციოთ იმ გარემოებას, რომ ყოველი ზემოთნახსენები თეორია შეიცავს ჭეშმარიტების მარცვალს. სრულიად მცდარი თეორია არ არის და მის განხილვას აზრიც არ ექნებოდა. ამიტომ თუ უზნაძის თეორია უფრო ჭეშმარიტია, ვიდრე სხვების, მაშინ მან, ჯერ ერთი, უნდა შეინარჩუნოს სხვა თეორიების მონაპოვარი, უნდა უჩვენოს მათი ადგილი მის სისტემაში და მეორე, უნდა ახსნას ის სიძნელეები, რომელთაც ისინი აწყდებოდნენ (მათ შესახებ უკვე გვქონდა საუბარი).

სპენსერმა თამაშის არსი ჭარბი ენერგიისაგან განტვირთვაში დაინახა, მაგრამ ვერ ახსნა თამაშის მრავალფეროვნება. ამიტომ მან მეორეწაბაძულობის პრინციპი შემოიტანა. დ. უზნაძის თეორია ორივე ამ გარემოებას უწევს ანგარიშს. თუ ბავშვის თამაში ფუნქციური მოთხოვნილების გამოვლენაა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვი თავისი ასაკისათვის გამოუყენებელ ძალებს ამოქმედებს, მაშინ აქ მართლაც არის ენერგიის ხარჯვა. უზნაძის თეორიის უპირატესობა ისაა, რომ ის არა მხოლოდ ადასტურებს ბავშვის მიერ ენერგიის ხარჯვის ფაქტს, არამედ მიუთითებს იმაზეც, თუ საიდან მოდის ის და რატომ უნდა ხარჯოს მან ეს ენერგია.

დ. უზნაძისათვის თამაში არის არა ზედმეტი ენერგიის ხარჯვა. როგორც ასეთი, „არამედ მოცემული ხნოვანების ბავშვის ასაკობრივი გარემოსათვის ზედმეტი ძალების, ზედმეტი ფუნქციების ამოქმედებას წარმოადგენს. მაგრამ, რადგანაც ეს უკანასკნელნი ზრდადასრულებული ადამიანის შრომის პროცესში შეძენილია და გამოსაყენებელ ფუნქციებს შეიცავენ, რომელთაც იგი თავის შვილს მემკვიდრეობით გადასცემს, გასაგებია, რომ ამ უკანასკნელის თამაში, როგორც ამ ფუნქციების აქტივაციის ფორმა, სწორედ ამ ფუნქციების ე.ი. სერიოზული საქმიანობის ფუნქციების, აქტივობის სახეს ინარჩუნებენ“ (24, 161).

გროსი თამაშის არსს ბავშვის მომავალი საქმიანობისათვის მომზადებაში ხედავს. ბავშვი იმ ფუნქციებს ავარჯიშებს, რომლებიც მომავალში, სერიოზულ საქმიანობაში გამოადგებიან. თეორიის ნაკლი ისაა,რომ არ ჩანს, თუ რატომ აქვს თამაშს ასეთი ბიოლოგიური მნიშვნელობა. თეორია ამტკიცებს, რომ თამაში ბავშვის ფუნქციების გავარჯიშებას ემსახურება. მაგრამ ეს ხომ მან არ იცის. მაშინ რა აიძულებს მას ითამაშოს და ავარჯიშოს თავისი ფუნქციები? დ. უზნაძის მიხედვით, „ბავშვის თამაშის შემთხვევაში ფუნქციონალური ტენდენციით ამო-

ქმედებულ მემკვიდრეობით მიღებულ ძალებთან გვაქვს საქმე. მაგრამ ეს ხომ ის ძალებია, რომელთაც ბავშვის წინაპარნი არსებობისათვის ბრძოლის, ე.ი. სერიოზული საქმიანობის პროცესში იყენებდნენ და თავის შთამომავლობას მემკვიდრეობით გადასცემდნენ: თამაშის პროცესში ბავშვი ფუნქციონალური ტენდენციის ზეგავლენით, რომ სწორედ ამ ძალებს ამოქმედებს და, როდესაც იგი ცხოვრების სერიოზული ამოცანების წინაშე წარსდგება, მან ამავე ძალებს უნდა მიმართოს" (24, 161). ამით გასაგები ხდება, თუ რა აიძულებს ბავშვს ავარჯიშოს თავისი ფუნქციები.

ბიულერი ბავშვის თამაშის არსს „ფუნქციურ სიამოვნებაში" ხედავს. მაგრამ გაუგებარია, რად იძლევა თამაშში ფუნქციის ამოქმედება უსათუოდ სიამოვნება, თუ უტილიტარულ საქმიანობაში ჩართული იგივე ფუნქცია არ განიცდება სასიამოვნოდ? უზნაძის თეორია ამაზე ასე პასუხობს. ბავშვი იმიტომ თამაშობს, რომ მას ისეთი ძალები გააჩნია, რომელთაც მისი ასაკი ვერ მოიხმარს. მათ გამოვლენის ტენდენცია აქვთ. ამიტომ მათი შეკავება უსიამოვნოდ უნდა განიცდებოდეს, ხოლო გამოვლენა, ამოქმედება — სასიამოვნოდ. ამიტომაც, იმის მიუხედავად, რომ თამაში თავის შედეგებით ბავშვის არც ერთ ბიოლოგიურ მოთხოვნილებას არ აკმაყოფილებს, მაინც სასიამოვნოდ განიცდება. ამგვარად, სამივე აღნიშნული თეორიის ძირითადი მონაპოვარი შენარჩუნებულია და მათ წინაშე მდგარი ზოგიერთი სიძნელეც მოხსნილია.

აქ ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ დ. უზნაძე თავის თეორიას მხოლოდ ერთ პრინცს უდებს საფუძვლად, მაშინ, როცა არც ერთ ზემოდასახელებულ თეორიას ერთი პრინციპი არ ეყო და მეორე მოიშველია იმის ასახსნელად,რაც ძირითადი პრინციპით აუხსნელი რჩებოდა. ესეც უზნაძის თეორიის სასარგებლოდ ლაპარაკობს.

დ. უზნაძის თეორიას სხვა თეორიებთან შედარებით უდაოდ აქვს უპირატესობა. ის მათ დადებით მონაპოვრებს ინარჩუნებს და იმ სიძნელეებსაც ხსნის, რომლებიც მათთან გვხვდებოდა. მაგრამ არის ერთი გარემოება, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს. ესაა თამაშისა და გარემოს ურთიერთობის საკითხი. როგორც აღინიშნა, აქამდე უზნაძის თეორია ბიოლოგიურად თანშობილი ფუნქციური ძალების ამოქმედების ტენდენციიდან ამოდიოდა. საყრდენი ბიოლოგიურია. ისმება კითხვა, რა შეაქვს მასში სოციალურს, გარემოს? თუ საზღვარგარეთული თეორიები ხშირად ამ საკითხს არც სვამენ, ეს მათი ნაკლია. მაგრამ მწყობრმა თანამედროვე

მეცნიერულმა თეორიამ ამ ფაქტს უსათუოდ უნდა გაუწიოს ანგარიში.

დ. უზნაძის თეორიაში თამაშის შინაარსი გაგებულია როგორც ფუნქციური მოთხოვნილების ამოქმედების შედეგი. მაგრამ მისი ამოქმედებისათვის გარემოს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. დ. უზნაძე წერს „... შინაგან შესაძლებლობათა ამოქმედება შეუძლებელია გარეშე შესატყვისი პირობების ზემოქმედებისა. ჩვენ ვიცით, რომ თითოეული შინაგანი შესაძლებლობის აქტუალიზაცია გარემოს შესატყვისი პირობების აუცილებლობას გულისხმობს. თუ ეს უკანასკნელი არ არის, მაშინ არც შინაგანი ძალების აქტუალიზაციაზე შეიძლება ლაპარაკი. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს, რომ ყველა იმ შინაგან შესაძლებლობათაგან, რომელიც ბავშვის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმს მოეპოვება, ფუნქციურ ტენდენციას ყველაზე უფრო მკაფიოდ ის შესაძლებლობანი გამოაჩენენ, რომელნიც აუცილებელს შესატყვის პირობებს შეხვდებიან. აქედან ცხადია, რომ ბავშვი ყველგან და ყოველთვის ერთნაირად როდი თამაშობს, არამედ მისი თამაშის სახეები და ფორმები გარემოს მიხედვით იცვლებიან: სოფლელი ბავშვის თამაშის შინაარსი ერთია და ქალაქელი ბავშვისა — მეორე, ზღვის პირას მცხოვრების სხვაა და მთიელი ბავშვის კიდევ სხვა“ (24, 163-164).

დ. უზნაძე არ თვლის მართებულად ლ. სპენსერის მტკიცებას, თითქოს თამაშის შინაარსს ბავშვის მიმბაძველობა განაპირობებდეს. ბავშვი დიდების საქმიანობის მიბაძვით ირჩევდეს თამაშის შინაარსს. ჯოხზე შემჯდარი ბავშვი, რომ ცხენობანას თამაშობს, ეს არ არის მიმბაძველობა, რადგან ჯოხზე მჯდარნი არ დადიან. საქმის ვითარება ასეთია, როცა ბავშვს იმდენად მოუმწიფდება ამა თუ იმ ფუნქციათა სისტემის შინაგანი შესაძლებლობანი, რომ იგი გარკვეულ ფუნქციურ მოთხოვნილებას გრძნობს, მაშინ იგი გარე გამოვლენისაკენ მიილტვის. თუ ამ დროს გარემოში ამ ფუნქციის შესატყვისი პირობები გაჩნდა, მაშინ ფუნქციური მოთხოვნილება მკვეთრად იჩენს თავს. ამ ფუნქციათა სისტემის სხვადასხვა სახე, რომლებიც დიდის ქცევის ფორმებში გვხვდებიან და რომელსაც ბავშვი აქამდე ყურადღებას არ აქცევდა, ამ დროიდან ანალოგიური ფუნქციური მოთხოვნილების გამოვლენის მიზეზი ხდება (გავიხსენოთ კოინცინდენციის თეორია).

გარდა ამისა, ბავშვის თამაშზე გადამწყვეტ გავლენას ახდენს ასაკობრივი გარემო. თამაშის ხასიათი და მოცულობა ამ გარემოს ორგანიზაციით განისაზღვრება. ასაკობრივი გარემო ბავშვს გარკვეული

ამოცანების დამოუკიდებლად გადაჭრას ავალებს, მაგრამ კიდევ რჩება ფუნქციური ტენდენციის იმპულსით აღძრული ძალები, რომლებიც ამ პროცესში არ იხარჯებიან. ეს ძალები თამაშისაკენ მიილტვიან. თანამედროვე პირობებში სკოლამდელი დაწესებულებების ფართო ქსელის არსებობისას ბავშვის თამაშიც ისე ხდება ორგანიზებული, რომ მაქსიმალურად შეუწყოს ხელი ფუნქციური მოთხოვნილებით აღძრული ძალების მოხმარებას, მათ გონივრულ ხარჯვას. ამიტომაცაა სკოლამდელ დაწესებულებებში ასე დიდი ყურადღება რომ ეთმობა თამაშს, მათ შორის დიდაქტიკურ თამაშს. თამაშის ბუნების ახსნის ნატურალისტური თეორიებიდან დ. უზნაძის თეორია, ყველაზე უფრო სრულყოფილია, მაგრამ ზოგიერთი სიძნელე მის წინაშეც დგას. 1. დ. უზნაძისათვის ფუნქციური ტენდენცია ინსტინქტია, თანდაყოლილია. მის ინსტინქტურ ბუნებაზე ავტორი მრავალჯერ მიუთითებს. თუ ეს ასეა, მაშინ მის მიმართაც შეიძლება ის საყვედური გამოითქვას, რაც ბიულერმა გროსის თეორიას უსაყვედურა — ინსტინქტები გავარჯიშებას არ საჭიროებენ და არც ემორჩილებიან მას.

2. დ. უზნაძისათვის ფუნქციური მოთხოვნილების შეკავება უსიამოვნოდ განიცდება, ხოლო მისი ამოქმედება — სასიამოვნოდ. აქაც შეიძლება გამოითქვას იგივე საყვედური (გამოითქვა კიდეც), რაც ბიულერის ფუნქციური სიამოვნების თეორიის მიმართ ითქვა — რატომ მინცდამინც თამაშს ახლავს სიამოვნება და იმავე ფუნქციების უტილიტარულ საქმიანობაში ჩართვა ამ განცდას მოკლებულია, პირიქით, შეიძლება უსიამოვნო გრძნობაც წარმოშვას.

თეორიათა მეორე რიგი არ ეხება თამაშის ბიოლოგიურ მექანიზმებს და თამაშის დანიშნულებას ობიექტურად სასარგებლო ფუნქციებს მიღმა ცდილობს მოუძებნოს ადგილი. თამაშის ასეთი გაგების ტიპიური წარმომადგენლები არიან ფ. ბოიტენდაიკი, ლ. ვიგოტსკი და ჟ. პიაჟე. თამაშის ასეთი გაგების ჩანასახი მოცემულია თვით გროსთან და ბიულერთან. როგორც უკვე ითქვა, მათ თამაშის არსის ასახსნელად ერთი პრინციპი არ ეყოთ და მეორე მოიშველიეს. გროსისათვის ასეთი იყო „მიზეზად ყოფნის სიხარული“, ხოლო ბიულერისათვის — „ფორმის ნების“ ცნებები, თუმცა არც ერთ მათგანს სათანადო დამუშავება არ მიუციათ ამ ცნებებისათვის.

ფ. ბოიტენდაიკის თეორია.[1] თამაშის თავისებურებას

---

1. ფ. ბოიტენდაიკი — ჰოლანდიელი ბიოლოგი და ფსიქოლოგი.

ბოიტენდაიკი უკავშირებს ბავშვობის სამ მახასიათებელს: 1. ბავშვობაში ქცევის დინამიკის თავისებურებას, 2. მოცემული სახის ცხოვრების პირობებთან დამოკიდებულების თავისებურებას, 3. ძირითად ცხოვრებისეულ ლტოლვებს.

ბავშვობის პერიოდისათვის დამახასიათებელი ქცევის დინამიკა ბოიტენდაიკს დაჰყავს ოთხ ძირითად სახემდე:

ა) მოძრაობათა მიმართულების არქონა (Unberichtetheit),

ბ) მოძრაობათა იმპულსურობა. ბავშვი, ისე როგორც ცხოველის ნაშიერი, განუწყვეტელ მოძრაობაშია. ეს უკანასკნელი წამოადგენს სპონტანური იმპულსურობის ეფექტს, რომელსაც შინაგანი, სიღრმისეული წყარო გააჩნია. ასეთი იმპულსურობის შედეგია ბავშვის ქცევის მერყეობა. მუდმივი ცვალებადობა.

გ) სინამდვილისადმი „პათიური" დამოკიდებულება. პათიურობა გაგებულია როგორც გნოსტიკურის საწინააღმდეგო და შეიძლება დახასიათებული იქნას ვითარცა გარემოსთან უშუალო აფექტური კავშირი. ასეთი დამოკიდებულება წარმოიშობა როგორც ბავშვის თუ ცხოველის ნაშიერის წინაშე გადაშლილი სამყაროს სურათის სიახლის მიმართ რეაქცია. ბოიტენდაიკი „პათიურ" დამოკიდებულებას უკავშირებს ბავშვობისათვის დამახასიათებელ ისეთ თვისებებს, როგორიცაა გაფანტულობა, შთაგონებადობა, გულუბრყვილობა და იმიტაციისადმი ტენდენცია.

დ) ბავშვის ქცევის დინამიკა გარემოს მიმართ ხასიათდება სიმხდალით, შიშით, სიმორცხვით. შიში არ არის ჩვეულებრივი აზრით გაგებული. ეს არის თავისებური ამბივალენტური დამოკიდებულება, რომელიც გამოიხატება მიმართებით საგნისადმი და მისგან, შეტევით და უკანდახევით. ამბივალენტური დამოკიდებულება მანამდე გრძელდება, სანამ არ მიიღწევა ორგანიზმსა და გარემოს შორის ერთიანობა (წონასწორობა).

ჩამოთვლილ ნიშნებს გარკვეული პირობების არსებობისას მივყვართ ბავშვისა და ცხოველის თამაშამდე. როგორია ეს პირობები?

ცხოვრებისეული პირობები. უმაღლესი ძუძუმწოვრები შეიძლება ორ ჯგუფად დავყოთ: ბალახისმჭამელები და ხორცის მჭამელები. სწორედ ეს უკანასკნელები წარმოადგენენ ბუნებრივ მონადირეებს და ამიტომ ყველაზე მეტად თამაში მათ შორისაა გავრცელებული. ბალახის მჭამელნი სულ არ თამაშობენ ან ცოტას. მონადირე ცხ-

ოველების გარემოსთან დამოკიდებულების უმთავრესი ნიშანია მათი განწყობა გაფორმებული ფიზიკური ობიექტების მიმართ, რომელბიც მკვეთრად დიფერენცირდებიან ნადირობის პროცესში (ველში). ბალახისმძოველებიდან გამონაკლისს წარმოადგენენ მაიმუნები, რომლებიც სხვა ბალახის მძოველებთან შედარებით ცხოვრობენ მრავალფეროვან და დიფერენცირებულ გარემოში. ისინი მონადირეებს იმითი ჰგვანან, რომ ახასიათებთ გარემოდან წინასწარ გამოყოფილი ობიექტების ტაცება. მაიმუნს და მონადირე ცხოველებს ბოიტენდაიკი უწოდებს „საგნისადმი დაახლოებად“ ცხოველებს (Ding-Annaherungstiene). მოთამაშე ცხოველები სწორედ საგნისადმი დაახლოებადი ცხოველებია. სათანადო ანალიზის შედეგად ბოიტენდაიკი აკეთებს პირველ განსხვავებას თამაშისა სხვა მოქმედებებისაგან. მისი აზრით, „თამაში ყოველთვის არის რაღაცით თამაში“. აქედან აკეთებს დასკვნას, რომ გროსის მიერ მითითებული ცხოველების მოძრაობითი თამაშები, მეტწილ შემთხვევებში, არ არის ასეთი (თამაში). არკვევს რა ურთიერთობას ერთის მხრივ, თამაშსა და სიამოვნებას შორის და, მეორე მხრივ, მოძრაობის იმპულსურობასა და თამაშს შორის. ის აღნიშნავს, რომ, ჯერ ერთი, არ არსებობს არავითარი საფუძველი ყველა მოქმედება, რასაც სიამოვნება ახლავს, ჩავთვალოთ თამაშად. მეორედა, მოძრაობა ჯერ კიდევ არ არის თამაში. მხოლოდ ისეთი საგნები, რომლებიც „თამაშობენ“ მოთამაშესთან, შეიძლება იყვნენ თამაშის ობიექტები (ბურთი საყვარელი სათამაშოა მოთამაშე არსებებისთვის).

ბოიტენდაიკი **სამ ლტოლვაზე** მიუთითებს, რომლებიც თამაშს იწვევენ (აქ ის ფროიდის გავლენას განიცდის). ესენია: ა. განთავისუფლებისადმი ლტოლვა. ეს იმაში გამოიხატება, რომ ცხოველს აქვს სწრაფვა განთავისუფლდეს გარემოდან მომდინარე დაბრკოლებებისაგან, რომლებიც მის თავისუფლებას ბოჭავენ. თამაში აკმაყოფილებს ინდივიდუალური ავტონომიისადმი მისწრაფების ტენდენციას, რომელიც ახალშობილსაც კი გააჩნია.

ბ. გარემოსთან შერწყმის, გარემოსთან ერთობის ლტოლვა (Vereinigungstrieb). ეს განთავისუფლებისადმი ლტოლვის საწინააღმდეგოა. ორივე ეს განცდა ერთად გამოხატავს თამაშის ღრმა ამბივალენტურ ხასიათს.

გ. გამეორებებისადმი ლტოლვის ტენდენცია (Widerholungsrieb), რომელსაც ბოიტენდაიკი იხილავს თამაშისათვის მეტად არსებით დაძაბულობაშვების დინამიკასთან კავშირში.

ბოიტენდაიკის აზრით, თამაში წარმოშობა ზემოთ ჩამოთვლილი ლტოლვების **ნაწილობრივ ნაცნობ** საგნებთან შეჯახებისას. ყოველმხრივ ნაცნობი საგნები ისევე უსარგებლოა სათამაშოდ, როგორც სრულიად უცნობნი. საგანი ნაწილობრივ უნდა იყოს ნაცნობი და ამასთან გააჩნდეს ჯერ კიდევ გაუხსნელი შესაძლებლობები. ცხოველთა სამყაროში ეს შესაძლებლობები უმთავრესად მოტორულია. ისინი გამოვლინდებიან მცდელობითი მოძრაობებით და როცა ეს მოძრაობები წარმატებას აღწევენ, იქმნება თამაშის პირობები.

სათამაშო საგნის ნაცნობობა-უცნობობას შორის თავისებური დამოკიდებულება ქმნის საგნის ხატს ან ხატოვნებას. როგორც ცხოველი, ისე ადამიანი თამაშობს ხატებთან. საგანი მაშინ შეიძლება იყოს სათამაშო ობიექტი, როცა ის შეიცავს ხატოვანებას. თამაშის სფერო ხატების სფეროა და ამასთან დაკავშირებით შესაძლებლობებისა და ფანტაზიის სფეროცაა. თამაშობენ მხოლოდ ხატებთან, რომლებიც თვითონ თამაშობენ მოთამაშეებთან. თამაშის სფერო ესაა ხატებისა და შესაძლებლობების, უშუალოდ პათიურის (აფექტურის) და „გნოსტიკურ-ნეიტრალურის", ნაწილობრივ უცნობის და ცხოვრებისეული ფანტაზიის სფერო. თამაშიდან რეალობაზე გადასვლისას საგანი კარგავს თავის ხატოვანებას და თავის სიმბოლურ მნიშვნელობას. როგორც სხვა ავტორებიც მიუთითებენ, ცხოველთა ფანტაზირების უნარის დაშვება თავისებური ხარკია ანტროპომორფიზმისადმი.

ბოიტენდაიკი თავის თეორიაში გროსის საწინააღმდეგო პრინციპებიდან ამოდის. თუ გროსისათვის თამაში ხსნის ბავშვობის დანიშნულებას, ბოიტენდაიკისათვის, პირიქით, ბავშვობა ხსნის თამაშს. ცოცხალი არსება იმიტომ თამაშობს, რომ ის ნორჩია. თამაში მიზანშეწონილობით კი არ უნდა აიხსნას, როგორც ზოგიერთი მისი წინამორბედი ამტკიცებდა, არამედ **მიზეზობრივად** უნდა იქნას გაგებული. თამაში საზოგადოდ ჭაბუკობის თუ მოზარდობის არსს გამოხატავს.

სპონტანური მოძრაობებისადმი სწრაფვა აიძულებს ბავშვს ითამაშოს. ის წერს „მოზარდისათვის დამახასიათებელ ამ სპონტანურ მოძრაობისკენ სწრაფვაში მე ვხედავ თავისუფლებისაკენ ძირეულ სწრაფვას, რომელიც განცდაშიც და ფაქტობრივადაც უკავშირდება თავისუფლებისაკენ სწრაფვის ყველა — მათ შორის უმაღლეს ფორმებს" (19, 72). მოზარდთა მოძრაობისადმი სწრაფვა თავისი შინაგანი ბუნებით, განთავისუფლებისაკენ სწრაფვაა. ამ ლტოლვის დაკმაყოფილებას თან

ახლავს სიამოვნების განცდა. გენეტიკურად ეს ლტოლვა პირველადია. ეს ისაა, რაც ბარტყებს ნაჭუჭს გაატეხვინებს, ბავშვს აიძულებს დატოვოს მშობლები და დამოუკიდებელი ცხოვრების გზაზე გავიდეს

ბავშვისათვის თამაშის მნიშვნელობას კარგად გამოხატავს ბოიტენდაიკის შემდეგი აფორიზმული გამონათქვამი. „ადამიანს პური და თამაში სჭირდება. პური იმისათვის, რომ გაიზარდოს და იარსებოს, თამაში კი იმისათვის, რომ არსებობა შეიგრძნოს“ (19, 79).

ახალ თეორიას ერთ-ერთი პირველთაგანი გროსი გამოეხმაურა. ბოიტენდაიკის შრომის გამოსვლის მეორე წელსვე (1934) უპასუხა მის კრიტიკულ შენიშვნებს გროსმა სტატიაში „თამაშის არსი და აზრი“. მან აღნიშნა ბოიტენდაიკთან იდეათა სიუხვე, მაგრამ არ დაეთანხმა ზოგიერთ ძირითად დებულებას. გროსი არ თვლის სწორად ავტორის მტკიცებას, თითქოს თამაშის ძირითადი ნიშანი იყოს არამიმართულობა და მოძრაობისადმი ლტოლვა. ამ ცნებებს ის თვლის ძალიან ზოგად, დაუმუშავებელ ცნებებად. ასევე გროსი არ თვლის სწორად თამაშის ყველა ფორმის დაყვანას ორ ძირითად ლტოლვაზე — განთავისუფლებისა და შერწყმის ლტოლვაზე.

ბოიტენდაიკის თეორიის ყველაზე საფუძვლიანი კრიტიკა აწარმოა **ე. კლაპარედმა.** მან აღნიშნული თეორიის მიმართ გამოთქვა რამდენიმე შენიშვნა. I. ა. მოზარდი· ორგანიზმის დინამიკა ახასიათებს როგორც მოთამაშე ისე არა მოთამაშე ცხოველებს. ბ. დინამიკა მჟღავნდება არამხოლოდ თამაშში, არამედ ისეთ ქცევებშიც, რომელთაც ბოიტენდაიკი არ თვლის თამაშად (ხტომები, ცეკვები, სპორტი). გ. დიდებიც თამაშობენ, თუმცა ასეთი დინამიკა მათ უკვე არა აქვთ. დ. ყველაზე აშკარად ასეთი დინამიკა ახასიათებს გართობას, უსაქმურობას, მასხარაობას. ის დასტურდება სულ პატარ ჩვილებთან, სადაც ბოიტენდაიკის მიხედვით თამაში არ უნდა იყოს.

II. ბოიტენდაიკი თამაშის ცნებას ზედმეტად ზღუდავს. ფერხული და ასკინკილაობა, რომლებითაც ბავშვები მდელოზე ერთობიან, მისთვის თამაში არ არის. მაგრამ სწორედ ასეთ მოქმედებებში ყველაზე მეტად ჩანს მისთვის ასე მნიშვნელოვანი ბავშვობის დინამიკა (უსისტემობა, უმიზეზობა, რითმულობა, განმეორადობა), თუმცა რაიმე საგნისკენ მიმართულნი ისინი არ არიან.

III. არ არის გამართლებული „ხატის“ ცნება ფიქტიურისა და სიმბოლურის აღსანიშნავად, რომელიც მოთამაშეს შეაქვს თამაშის საგანში.

ამ უკანასკნელ შენიშვნას ბოიტენდაიკის თეორიის მიმართ სხვებიც გამოთქვამენ. მაგ. დ. ელკონინი თვლის, რომ ცხოველთა ნაშიერს არ შეიძლება ჰქონდეს ხატი იმ საგნისა, რომელზეც დიდობისას ნადირობს. მას ამ საგანთან ხომ ჯერ არ ჰქონია საქმე. ძაფის გორგალი, ბურთი ან მოფრიალე ქაღალდი ცინდლისათვის არ შეიცავს თაგვის ხატის რაიმე ელემენტს, რადგან მას თაგვთან ჯერ არ ჰქონია საქმე.

მკვლევართა აზრით, ბოიტენდაიკის თეორია არსებულ კრიტიკაში უფროა ძლიერი, ვიდრე პოზიტიურ ნაწილში. ასეა თუ ისე, ბოიტენდაიკის თეორია თამაშის ერთ-ერთი ცნობილი თეორიაა. მისი ყველაზე დიდი დამსახურება ისაა, რომ მან თამაშის არსი და მნიშვნელობის გაგება სულ სხვა სიბრტყეზე გადაიტანა და სხვანაირი ინტერპრეტაცია მისცა, ვიდრე ამას მისი წინამორბედნი აკეთებდნენ.

ჟ. პიაჟეს თეორია. პიაჟემაც უარი თქვა თამაშის არსის ნატურალისტურ ახსნაზე. მან თამაშის არსის გაგება სცადა ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების თავისებურებებთან მიმართებაში. ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების თავისებურებების ცოდნა პიაჟეს თამაშის თეორიის გაგებისათვის აუცილებელია. პიაჟე თამაშს არ განიხილავს, როგორც ბავშვის საერთო ფსიქიკური განვითარების წყაროს. ის ძირითადად ბავშვის ინტელექტის განვითარების მკვლევარია და იმ სისტემაში, რომელიც მან ამ საკითხზე შექმნა, მოუძებნა ადგილი თამაშსაც. იგი თამაშით კი არ ხსნის ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებას, არამედ მისი თეორია ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების შესახებ ხსნის იმას თუ რატომ თამაშობს ბავშვი. პიაჟეს შეხედულება ბავშვის განვითარების შესახებ სხვა ადგილას გვაქვს მოკლედ განხილული (იხ. თავი XV), აქ კი უნდა გავიხსენოთ ამ თეორიის ორი მნიშვნელოვანი ცნება: აკომოდაცია და ასიმილაცია, რადგან ისინი იძლევიან ბავშვის რიგი ქცევის, მათ შორის, თამაშის გაგების შესაძლებლობას.

ერთხანად ჩვილი ბავშვის მოძრაობები დაუნაწევრებელი სენსომოტორული მოძრაობებია. შემდგომში იწყება მათი დიფერენციაცია და თანდათანობით გამოიყოფიან აკომოდაციისა და ასიმილაციის პროცესები. აკომოდაციის დროს ბავშვის მიერ ათვისებული მოქმედების სქემები ობიექტის გამოსაყენებლად საკმარისი არ არის. ამიტომ ეს სქემები ობიექტს ესადაგებიან. მათ უწევენ ანგარიშს. ასიმილაციის დროს კი იგივე სქემები საკმარისია ობიექტის გამოსაყენებლად, ამიტომ ბავშ-

ვი ახერხებს მის ჩართვას საკუთარ ქცევაში.

აკომოდაციის გამოყოფის ადრეულ საფეხურზე, როცა ის შედარებით სუფთა სახითაა მოცემული, ბავშვის მოქმედებას პიაჟე მიბაძვას უწოდებს. მიბაძვა აკომოდაციაა, მაგრამ ყოველგვარი აკომოდაცია არ არის მიბაძვა. პიაჟე გამოყოფს ორი სახის აკომოდაციას: მიბაძვითს და ინტელექტისათვის დამახასიათებელს, რომელიც ბავშვობის მთელ გზაზე ასიმილაციასთან ერთად წარმართავს გონებრივ განვითარებას. ობიექტები, რომელთა მიმართ მიბაძვით აკომოდაციას აქვს ადგილი, ძირითადად, ვესტ-მიმიკის ხასიათისაა. ესენია მიბაძვები: ხელის, თითების, სახის მოძრაობებისადმი ან ხელის მოძრაობის სხეულის სხვადასხვა ნაწილთან მიმართებაში მოყვანისადმი. ამდენად, მიბაძვა არის დიფუზური სენსომოტორული მოძრაობებიდან გამოყოფილი მხედველობითი და სმენითი მოდელების მიმართ აკომოდაცია.

თამაშს ქმნის აკომოდაციის საპირისპირო პროცესი ასიმილაცია. თავდაპირველად შერწყმული აკომოდაციისა და ასიმილაციის პროცესების დიფერენციაციის მსვლელობაში აღმოცენდებიან მოქმედებები, რომლებშიც სჭარბობენ ასიმილაციები. ისინი განაპირობებენ თამაშს, როგორც ბავშვის ქცევას. არც ერთი მოქმედება, რომელსაც აქამდე ბავშვი მიმართავდა, არ არის თამაში. თამაში თითქმის წმინდა ასიმილაციაა, შენიშნავს პიაჟე. თამაში ისეთი მოქმედებაა, რომელიც ან წმინდა ასიმილაციაა ან შეიმჩნევა მისი აშკარა სიჭარბე აკომოდაციასთან შედარებით.

პიაჟე გამოყოფს თამაშის ერთმანეთთან დაკავშირებულ სამ ძირითად სტრუქტურას. ესენია: თამაში-ვარჯიში (პრაქტიკული თამაში), სიმბოლური თამაში და წესებიანი თამაში. მათი მსგავსება იმაშია, რომ წარმოადგენენ ასიმილაციის სიჭარბით განპირობებულ ქცევის ფორმებს. განსხვავებას კი ის ქმნის, რომ სინამდვილეში ასიმილირება ხდება განსხვავებული ინტელექტუალური სქემებით. ვარჯიში, სიმბოლო და წესი წარმოადგენენ თამაშის განვითარების სამ თანმიმდევარ ეტაპს. თითოეულ ამ ეტაპზე გვხვდება თამაშის დიდი კლასები, რომელთაც განაპირობებენ ამ ეტაპისათვის დამახასიათებელი გონებრივი სტრუქტურები: როგორიცაა განვითარების ამა თუ იმ ეტაპზე ბავშვის აზრის სტრუქტურა, ისეთია მისი თამაშიც. თამაში უკვე სხვა არაფერია, თუ არა აზრის სტრუქტურის შესატყვისად რეალობის ასიმილაცია.

თამაშს ბავშვის ცხოვრებაში უმნიშვნელოვანესი ფუნქცია გააჩნია.

იგი ალმოცენდება როგორც რეალობისადმი იძულებითი აკომოდაციისაგან ბავშვის „მე“-ს დაცვის საშუალება. საქმე ისაა, რომ ბავშვი იძულებულია განუწყვეტლივ შეეგუოს მოზრდილთა სოციალურ გარემოს, რომელიც მას გარედან ახვევს თავზე იქ გაბატონებულ ინტერესებსა და წესებს. ასევე იძულებით ეგუება ბავშვი ფიზიკურ სამყაროს, რომელსაც ის ჯერ კიდევ ცუდად იცნობს. ამიტომ მას არ შეუძლია დაიკმაყოფილოს თავისი „მე“-ს აფექტური და ინტელექტუალური მოთხოვნილებები მის განკარგულებაში არსებული ადაპტაციური საშუალებებით, რომლებიც მით უფრო არასრულყოფილია, რაც უფრო პატარაა ბავშვი. ამ ვაკუუმს ავსებს თამაში. თამაში ბავშვს სჭირდება იმისათვის, რომ ხორციელდებოდეს აფექტური და ინტელექტუალური წონასწორობის ნორმალური პროცესი: იმისათვის, რომ მას ჰქონდეს სამოქმედო უბანი, სადაც სინამდვილისადმი შეგუების საჭიროება კი არ იქნება დომინირებული, არამედ ადგილი ექნება „მე“-ს შემადგენლობაში თავისუფალ ასიმილაციას. ასიმილაციის საშუალებებით თამაში გარდაქმნის რეალობას „მე“-ს მოთხოვნილებების შესატყვისად.

პიაჟე განსაკუთრებით გულდასმით აანალიზებს სიმბოლურ თამაშს და გვიჩვენებს მისი წარმოშობის მექანიზმს. ბავშვისათვის სოციალური ადაპტაციის შეუცვლელი ინსტრუმენტია ენა. სკოლამდელ ასაკში ენას არ შეუძლია სრულიად გამოხატოს ბავშვის მოთხოვნილებები. ამიტომ მას სჭირდება სხვა ენა, როგორც საკუთარი ინდივიდუალობის გამოხატვის საშუალება. ის ქმნის, ახდენს კონსტრუირებას აღმნიშვნელთა სისტემისა, რომლის გამოყენება მისი სურვილით ხდება. ასეთი ენაა თამაშისათვის დამახასიათებელ სიმბოლოთა სისტემა. ყველა სიმბოლური თამაშის დროს ეს პროცესი გაძლიერებულია თვითონ ბავშვის მიერ კონსტრუირებული დ მისი ჟინით გარდაქმნილი სიმბოლური ენით. აქ ადგილი აქვს სიმბოლოს სურვილისამებრ კონსტრუირებას იმ ცხოვრებისეული გამოცდილების გამოსახატავად, რაც ვერ გადმოიცემა და ვერ ასიმილირდება ბგერითი ენის საშუალებით.

სიმბოლური თამაში ესაა ეგოცენტრული აზრი სუფთა სახით. სიმბოლო, არის რა ბავშვის პიროვნული, ინდივიდუალური აფექტური ენა, წარმოადგენს სინამდვილის ასეთი ეგოცენტრული ასამილაციის ძირითად საშუალებას. პიაჟე თვლის, რომ სიმბოლური თამაში არის თამაშის განვითარების პიკი (ჭერი). ამასთან დაკავშირებით, დგება წესებიანი თამაშის ბედის საკითხი. ქრონოლოგიურად იმ თანმიმდე-

ვარი საფეხურების მიხედვით, რომელთაც თამაშის განვითარება გაივლის, ის უკანასკნელი ფორმაა. რა ხდება ამ საფეხურზე? პიაჟეს ორიგინალური პასუხი აქვს ამის შესახებ. მისი აზრით, წესებიანი თამაში თამაშის გადაგვარების მაჩვენებელია. გავიხსენოთ თამაშის ძირითადი არსი. ის ანთავისუფლებს ბავშვს ისეთი ქცევის განხორციელებისაგან, რომელიც რაიმე მხრივ ზღუდავს მას. ბავშვი თამაშის არჩევანშიც და შესატყვისი მოქმედების განხორციელებაშიც სრულიად თავისუფალია. ის შორს დგას აკომოდაციისაგან და რეალობას მისი სურვილისდა მიხედვით იყენებს. წესებიანი თამაში მთელ რიგ შეზღუდვებს გულისხმობს, სურს ეს ბავშვს თუ არა, ის წესებს უნდა დაემორჩილოს, ისე თამაში არ შედგება. ეს კი ეწინააღმდეგება თამაშის ბუნების პიაჟესეულ გაგებას. წინასწარ დადგენილი წესების დაცვა თამაშს უსპობს მის თავისუფალ, სპონტანურ ბუნებას. მართალია, ბავშვი ამ გზით ეგუება სოციალურ რეალობას, მაგრამ ის, რაც ამ დროს ხდება ასიმილაციის საწინააღმდეგოა. ამიტომ ის ქცევა, წესებიან თამაშს რომ ვეძახით, თანდათან ჰკარგავს თამაშის ბუნებას და თამაშის გადაგვარებას მოასწავებს, ახლა ინდივიდის განვითარება „მე“-ს ინტერესებისადმი რეალობის დაქვემდებარების გზით კი არ მიემართება, არამედ, პირიქით, რეალობა იქვემდებარებს მის „მე“-ს. ამიტომ თამაში ბავშვის ცხოვრების ცენტრიდან პერიფერიისაკენ გადაინაცვლებს.

პიაჟეს აზრით, მისი თამაშის თეორია გასაგებს ხდის სხვადასხვა ავტორის მიერ წამოყენებულ თამაშის კრიტერიუმების აზრს. ასეთი კრიტერიუმი იყო მაგ. მიზნის არსებობა თვით მოქმედებაში, თამაშის დაპირისპირებულობა შრომისადმი, თამაშის სუსტი ორგანიზაცია, კონფლიქტებისაგან განთავისუფლება, ჰიპერმოტივაცია, თამაში როგორც სიამოვნების წყარო და სხვა. აი, როგორ ხსნის პიაჟე იმ ფაქტს, რომ თამაში ბავშვის მიერ განიცდება როგორც უდიდესი სიამოვნება. თამაში ასიმილაციის პროცესთანაა განუყრელად დაკავშირებული. ამ დროს ბავშვი გარკვეულ ოპერაციებს დაუფლებულია და ის მათ იმეორებს არა გარემოსთან შეგუების მიზნით, არამედ მხოლოდ მათი შესრულების გულისათვის. ამას გვიჩვენებს თვით პირველი თამაშების ანალიზი. პიაჟეს სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბავშვი იმეორებს უკვე დაუფლებულ ოპერაციებს არა იმიტომ, რომ რეალობის შემდგომ შესწავლას ცდილობს, ასიმილაციას ამის გაკეთება არ შეუძლია, არამედ იმიტომ, რომ უხარია, რომ მას დაუფლებია. იგი საკუთარ თავს უჩვენებს თავის

ძალმოსილებას რეალობის მიმართ. იგივე მდგომარეობაა სიმბოლური თამაშის დროსაც განსხვავება ხერხშია. სინამდვილეში ასიმილაცია განსხვავებული სქემებით ხდება, აზრი და დანიშნულება კი ერთი და იგივეა. სიმბოლური თამაშის დროს საგანი სიმბოლოთია შენაცვლებული. აქაც ბავშვს სიამოვნებას ჰგვრის მოქმედების უკვე დაუფლებული სქემების გამეორება, მით უფრო, რომ ქმნის ისეთ სიტუაციას, რომელიც მის სურვილებსა და მოთხოვნილებებს აკმაყოფილებს და ანგარიშს არ უწევს გარემოს მოთხოვნებს. ოღონდ პრაქტიკულ და სიმბოლურ თამაშებს შორის ის განსხვავებაა, რომ პირველში ბავშვი ამჟღავნებს იმას, რომ ის ობიექტებსაა დაუფლებული და შეუძლია მათი გამოყენება თავისი სურვილის მიხედვით. სიმბოლური თამაში კი იმის მაჩვენებელია, რომ ბავშვი სიტუაციებს ეპატრონება და მათ საკუთარი სურვილისდა მიხედვით აგებს.

ამავე პრინციპით ხსნის პიაჟე თამაშის უკონფლიქტობას. თუ თამაშის დროს ბავშვი თავისი სურვილებისა და მოთხოვნილებების შესატყვისად აგებულ, ყოველგვარი გარეგანი იძულებისაგან თავისუფალ სამყაროში მოქმედებს, ცხადია, კონფლიქტის საფუძველი მოხსნილია. ანალოგიურად უძებნის ახსნას პიაჟე სხვა ავტორების მიერ წამოყენებულ თამაშის კრიტერიუმებს და ცდილობს დაასაბუთოს, რომ მის თეორიას ძალუძს თამაშთან დაკავშირებული ყველა პრობლემა გახადოს გასაგები.

მიუხედავად იმისა, რომ პიაჟეს თამაშის თეორია საკმაოდ მწყობრი სისტემის სახითაა წარმოდგენილი, მის მიმართაც საკმაო საყვედურებია გამოთქმული. მათგან უფრო საფუძვლიანად მიგვაჩნია შემდეგი: პირველი, პიაჟეს უსაყვედურეს მკაცრი დამოკიდებულება წესებიანი თამაშის მიმართ, რომ წესებიან თამაშზე გადასვლა თითქოს თამაშის გადაგვარებას იწვევდნენ. მიუთითებენ, რომ თამაშის არც ერთი სახე, მათ შორის სიმბოლურიც, არ არის მთლიანად განწმენდილი წესებისაგან. ბავშვი წესებიან თამაშშიც ისეთი გატაცებით ერთვება, როგორც სხვა თამაშებში და მისგან ისეთსავე სიამოვნებას ღებულობს, როგორც ყველა სხვა თამაშისაგან. ამიტომ უმართებულოა თამაშის ამ სახეს გადაგვარების ნიშანი მივაწეროთ. მეორე, უფრო სერიოზული შენიშვნა ასეთია, თამაში ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმაა და ამდენად. ისაა ბავშვის ფსიქიკური (ფიზიკურიც) განვითარების ძირითადი ფაქტორი. ამაზე არავინ დაობს. პიაჟეს შეხედულებას თუ გავიზიარებთ, მაშინ

თამაში დაკარგავს ამ ფუნქციას. პიაჟესათვის თამაში ასიმილაცია, მაგრამ ასიმილაცია თავისი ბუნებით კონსერვატორული პროცესია. ის დაუფლებული სქემებით რეალობის ათვისებას განაპირობებს. მაშინ საკითხავია, თუ როგორ შეიძლება ის ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებას უწყობდეს ხელს? აქ უდაოდ იგრძნობა თეორიის სისუსტე. მესამე — პიაჟეს საყვედურობენ იმასაც, რომ თამაშის მისეული გაგება გამორიცხავს სოციალური გარემოს ზემოქმედებას ბავშვის განვითარებაზე, ყოველ შემთხვევაში, წესებიან თამაშზე გადასვლამდე. არადა, ბავშვის სოციალიზაციის პროცესი ადრეული ასაკიდან იწყება და თამაშსაც თავისი წვლილი უნდა შეჰქონდეს ამ საქმეში.

ლ. ვიგოტსკის თეორია. გარკვეული ორიგინალობით გამოირჩევა ლ. ვიგოტსკის მიერ წამოყენებული თამაშის თეორია. არ შეიძლება არ აღინიშნოს, რომ ვიგოტსკის თამაშის თეორიის საფუძვლიანი დამუშავება არ დასცალდა. მისი შეხედულება ამ საკითხზე წარმოდგენილია ერთი პატარა სტატიისა, რომელიც მის მიერ წაკითხული ლექციის სტენოგრამას წარმოადგენს, და ამ ლექციის პატარა მონახაზის (ესკიზის) სახით, რომელიც დ. ელკონინმა დაურთო თავის შრომას „ბავშვის თამაში".

ლ. ვიგოტსკიმ თამაშის რამდენიმე საკვანძო საკითხზე სცადა პასუხის გაცემა. უპირველეს ყოვლისა, ესაა კითხვა — რატომ თამაშობს ბავშვი? ვიგოტსკის აზრით, ბავშვი იმიტომ თამაშობს, რომ მას აღმოუცენდება მთელი რიგი მოთხოვნილებებისა, სურვილებისა, რომლებიც დაუყოვნებლივ ვერ პოულობენ დაკმაყოფილებას. ასეთი დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილებები არ იხსნებიან და შემოინახებიან ხოლმე როგორც არარეალიზებული ტენდენციები. მათ ვიგოტსკი **ბავშვობის ასაკის ახალწარმონაქმნებს** უწოდებს. მეორე მხრივ, ბავშვის დამოკიდებულება თავისი სურვილებისა და მოთხოვნილებებისადმი არის უშუალობითი. ისინი დაუყოვნებლივ უნდ დაკმაყოფილდნენ. ბავშვს მოთხოვნილების დაკმაყოფილების გადადება არ შეუძლია. არავის უნახავს სამ წლამდე ასაკის ბავშვი, წერს ვიგოტსკი, რომელსაც ჰქონოდა სურვილი რაიმეს გაკეთებისა რამდენიმე დღის შემდეგ, ბავშვის თამაშს წარმართავს ეს ორი ტენდენცია: **შემონახული არარეალიზებული მოთხოვნილებები და სურვილის დაუყოვნებლივ დაკმაყოფილებისადმი სწრაფვა.**

ვიგოტსკის მიხედვით, ბავშვი თამაშს სამი წლიდან იწყებს. საქმე ისაა, რომ აქამდე ბავშვს არ გააჩნია ის ახალწარმონაქმნი, რომელიც თამაშის დაწყებისათვის აუცილებელია – წარმოსახვის უნარი. სამ წლამდე ასაკის ბავშვსაც გააჩნია ტენდენცია სურვილთა დაუყოვნებლივ დაკმაყოფილებისა, მაგრამ ის შემდგომ გაგრძელებას ვერ პოულობს. რას იზამს ამ ასაკის ბავშვი თუ მან ნახა ქუჩაში მიმავალი ეტლი და მოუნდა მასზე გასეირნება? განებივრებული ბავშვი მოითხოვს დედისაგან აუცილებლად დასვან ეტლზე, შეიძლება უსიამოვნო სცენაც გაითამაშოს, მაგრამ ყველაფერი ამით მთავრდება. თუ ბავშვი დამჯერეა, თავს შეიკავებს ამ სურვილის გამოხატვისაგან ან დედა სხვა მოქმედებას შეანაცვლებს (კანფეტს მისცემს). არც ამ შემთხვევას მოჰყვება სურვილის შესრულების რაიმე გაგრძელება.

სამი წლის შემდეგ თავს იჩენს ისეთი ფსიქიკური ახალწარმონაქმნი, რომელიც შესაძლებელს ხდის თამაშს. ჩნდება წარმოსახვის უნარი. რა ვითარება იქმნება ახლა? ერთი მხრივ, ბავშვს უჩნდება მთელი რიგი დაუყოვნებლივ არარეალიზებადი მოთხოვნილებები და სურვილები, რომლებიც იმის გამო რომ არ კმაყოფილდებიან, არც იხსნებიან, ძალას არ ჰკარგავენ. მეორე მხრივ, ბავშვს მთლიანად შემონახული აქვს ადრეული ასაკის ტენდენცია – სურვილთა დაუყოვნებლივ დაკმაყოფილებისა. აქედან ჩნდება თამაში, რომელიც იმ თვალსაზრისით, თუ რატომ თამაშობს ბავშვი, უნდა გაგებულ იქნას როგორც განუხორციელებელ სურვილთა წარმოსახული, ილუზორული დაკმაყოფილება. **წარმოსახვა არის ის ახალწარმონაქმნი, რომელიც არ გვხვდება ადრეული ასაკის ბავშვის ფსიქიკაში, აბსოლუტურად არ გააჩნიათ ცხოველებს და წარმოადგენს ცნობიერების მოქმედების სპეციფიკურ, ადამიანურ ფორმას.**

მაინც რა სახით იწვევს დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილება თამაშს? საქმე ისე კი არ უნდა წარმოვიდგინოთ, თითქოს თამაში ჩნდება ყოველი კონკრეტული დაუკმაყოფილებელი სურვილის შემდეგ – ბავშვს სურდა გასეირნება, არ გამოვიდა და აი, როგორც კი მოვიდა სახლში ეტლობანას თამაში დაიწყო – არა. ლაპარაკია იმაზე, რომ „ბავშვს გააჩნია არა მხოლოდ ცალკეული აფექტური რეაქციები ცალკეულ მოვლენებზე, არამედ განზოგადებული, გაუსაგნოებელი აფექტური ტენდენციები“ (38, 64).

საყურადღებოდ გვეჩვენება ვიგოტსკის მოსაზრება იმის შესახებ, რომ ბავშვს განზოგადებული სახით აქვს დაუკმაყოფილებელი სურვილის ასრულების ტენდენცია. თამაშის არსი ისაა, რომ ის არის დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილების ასრულება, მაგრამ არა ერთეული სურვილებისა, არამედ განზოგადებული აფექტებისა. თანაც ვიგოტსკი არაორაზროვნად მიუთითებს, რომ ეს ტენდენცია არ არის გაცნობიერებული, რითაც იგი განსხვავდება ქცევის ისეთი ფორმებისაგან, როგორიცაა სწავლა და შრომა. კონკრეტულად რა სახით შეიძლება არსებობდეს დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილებები განზოგადებული სახით და თანაც არაცნობიერად, ამის შესახებ ვიგოტსკი არაფერს ამბობს. მაგრამ მისი ეს დებულება ძალიან ესადაგება განწყობის თეორიას. ასეთი ტენდენცია შეიძლება არსებობდეს ფიქსირებული განწყობის სახით. სხვა მექანიზმი ამას არ უდგება.

ისმება კითხვა, რას წარმოადგენს თამაში როგორც ქცევა . როგორ ხორციელდება ის? ძირითადი კრიტერიუმი თამაშისა, რითაც ის ბავშვის სხვა სახის მოქმედებებისაგან განსხვავდება ისაა, რომ ამ დროს ბავშვი ქმნის ვითომურ სიტუაციას (мнимая ситуация). ეს შესაძლებელი ხდება ხილული და აზრობრივი ველების დაშორიშორების საფუძველზე აფექტურ იძულებაში, რომელიც თამაშს იწვევს ესაა არა სიმბოლიკის, არამედ ვითომური სიტუაციის ჩანასახი. თუ თამაში არარეალიზებული სურვილის, მოთხოვნილების საფუძველზე აღმოცენდება, თუკი ის ამჟამად არარეალიზებული ტენდენციების თამაშის ფორმით ხორცშესხმაა, მაშინ უნებურად ამ თამაშის აფექტურ ბუნებაში ჩადებულია ვითომური სიტუაციის მომენტი.

რას ნიშნავს ბავშვის მოქმედება ვითომურ სიტუაციაში? ვიგოტსკი თვლის, რომ ყველა ასაკში ყოველ თამაშს გააჩნია წესები. აქამდე ეგონათ, წერს ის, რომ წესებიანი თამაში გვიან იწყება და ძირითადი ფორმაა სასკოლო ასაკში თამაშისა. „არ არის თამაში იქ, სადაც არ არის ბავშვის წესებიანი ქცევა, მისი თავისებური დამოკიდებულება წესებისადმი“ (38, 66).

ვითომური სიტუაციის შექმნა, რაც წარმოსახვის აღმოცენებასთანაა დაკავშირებული, სამ წლამდე ასაკის ბავშვს არ შეუძლია. ის სიტუაციაზეა მიჯაჭვული და აღქმაში მოცემულ სიტუაციაზე ამაღლებას, მისგან ცოტათი მაინც განთავისუფლებას ვერ ახერხებს. ამას ბავშვი სამი წლიდან აღწევს და თამაშსაც ამ დროიდან იწყებს. თამაში „ქცევის ახალი სახეა, რომლის არსი იმაშია, რომ ვითომურ სიტუაციაში მო-

ქმედება ათავისუფლებს სიტუაციაზე მიჯაჭვულობისაგან“ (38, 68). თამაშში ბავშვი სწავლობს იმოქმედოს შესაძლებლის, არაბილულ სიტუაციაში შინაგან ტენდენციასა და მოტივებზე დაყრდნობით და არა იმ მოტივებით და იძულებებით, რომლებიც საგნებიდან მოდის.

სამი წლის შემდეგ ხდება უდიდესი ცვლილება ბავშვის ცნობიერებაში. იწყება თამაში, რომლის დროსაც საგნები კარგავენ გამომწვევ ხასიათს. ბავშვი ხედავს ერთს, ხოლო ქმედებას მისმართ მოქმედებს სხვანაირად ე.ი. იწყებს „მოქმედებას სიტუაციაში, რომელიც კი არ ჩანს, არამედ იაზრება, მოქმედებას წარმოსახვით ველში, ვითომურ სიტუაციაში მივყევართ იქამდე, რომ ბავშვი სწავლობს თავის ქცევაში იხელმძღვანელოს არა მხოლოდ საგნის უშუალო აღქმით, ანდა უშუალოდ მასზე მოქმედი სიტუაციით, არამედ ამ სიტუაციის აზრით“ (38, 69). აზრობრივი და ოპტიკური ველები შორდებიან ერთმანეთს. აზრი შორდება საგანს. ამიტომაა, რომ ხის ნაჭერი თოჯინას როლს ასრულებს, ხოლო ჯოხი ცხენის როლს.

მაგრამ სკოლამდელ ასაკში ბავშვს ჯერ კიდევ არ შეუძლია აზრის მთლიანად მოწყვეტა საგნისაგან (თამაში გარდამავალი საფეხურია ამ გზაზე). ამიტომ მას სჭირდება მეორე საგანი, როგორც საყრდენი წერტილი (ჯოხი ცხენის მაგიერ). არსებითად იცვლება აღქმის მნიშვნელობა. ბავშვი საგანში უკვე მნიშვნელობას დებს. ადრეულ ასაკში ბავშვის ქცევისათვის დამახასიათებელი იყო ფორმულა საგანი (აზრი, საგნის პრიმატით). ახლა კი ეს ფორმულა გადაბრუნდება ამგვარად – აზრი (საგანი) აზრის დომინირებით საგანზე. ამგვარად, თამაშში ბავშვი ქმნის ისეთ სტრუქტურას, „სადაც აზრობრივი მხარე, სიტყვის მნიშვნელობა, საგნის მნიშვნელობა წარმოადგენს მისი ქცევის განმსაზღვრელს“ (38, 70).

მიღება უაღრესად საინტერესო ვითარება, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვი ოპერირებს საგნებსა და მოქმედებებს მოწყვეტილი მნიშვნელობებით, მაგრამ ოპერირებს რაიმე რეალური მოქმედებისა და რეალური საგნისაგან მოუწყვეტლად. „აქაშია თამაშის გარდამავალი ხასიათი, რომელიც მას აქცევს შუამავალ რგოლად ადრეული ასაკის წმინდა სიტუაციურ განსაზღვრულობასა და რეალურ სიტუაციას მოწყვეტილ აზროვნებას შორის“ (38, 71).

კითხვაზე, თუ რითაა თამაში ბავშვისათვის სიამოვნების წყარო? ვიგოტსკი ასე პასუხობს – ყოველგვარი თამაში არის წესებიანი თამა-

ში. წესებიანი თამაში არის წესები ბავშვის საკუთარი თავისათვის, წესები შინაგანი თვითშეზღუდვისა და თვითგამორკვევისათვის. აქ ბავშვი ეჩვევა სურვილთა გადადებას, რადგან წესებიან თამაშში ბავშვის ყველა სურვილის დაუყოვნებლივ დაკმაყოფილება შეუძლებელია. ემორჩილება რა წესებს, ბავშვი უარს ამბობს იმაზე, რაც მას ძალიან სურს. რატომ ხდება ასე? იმიტომ, რომ წესებისადმი მორჩილება და თამაშში უშუალო იმპულსის მიხედვით მოქმედებაზე უარის თქმა არის გზა მაქსიმალური სიამოვნებისაკენ. ამგვარად, წესის შესრულება თვითონ იქცევა სიამოვნების წყაროდ. წესი თვითონ ხდება ძლიერი იმპულსი, რომლის დაცვა სიამოვნებას ანიჭებს ბავშვს. თამაშში ბავშვი სწავლობს წინააღმდეგობის მიმართულებით მოქმედებას იმითი, რომ ძლევს უშუალო იმპულსებს და ეჩვევა როლის სახით მოცემული წესისადმი მორჩილებას.

დაბოლოს, ვიგოტსკი ეხება თამაშის როლს ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში და ასკვნის, რომ თამაში არის ბავშვის ქცევის წამყვანი ფორმა. განვითარების თვალსაზრისით, ვითომური სიტუაციის შექმნა შეიძლება განვიხილოთ როგორც გზა განყენებული აზროვნების განვითარებისაკენ. თამაში ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში ისეთსავე როლს ასრულებს, როგორსაც სწავლა. სწავლის მსგავსად ისიც ქმნის უახლოესი განვითარების ზონას.

მიუხედავად ორიგინელური იდეებისა, ამ თეორიის ყველა პუნქტის გაზიარება შეუძლებელია. აი ზოგიერთი საყურადღებო შენიშვნა: 1. ს. რუბინშტეინის ერთი საყურადღებო შენიშვნა ასეთია — ვიგოტსკი არ არის მართალი, როცა ის უარყოფს სამ წლამდე ასაკის ბავშვის თამაშს. ამით ის გაუმართლებლად ზღუდავს თამაშის ცნებას, მისგან გამორიცხავს თამაშის ადრეულ ფორმებს, „თამაშის ამ ადრეული ფორმების გამორიცხვით, ეს თეორია კარგავს შესაძლებლობას გაიგოს თამაში და მისი განვითარება“, წერს ის.

2. თუ ამ კონკრეტულ შენიშვნას გავიზიარებთ, მაშინ თეორიის მიმართ ახალი შენიშვნა ჩნდება. გამოდის, რომ ბავშვის ყველა თამაში არ არის წესებიანი თამაში (ყოველ შემთხვევაში იმ სახით, როგორც ეს ვიგოტსკის ესმოდა) და მართლაც ერთი წლის ბავშვის თამაშში ძნელია დავინახოთ რაიმე წესისადმი მორჩილება.

3. აქედან კიდევ ახალი კრიტიკული შენიშვნა იბადება. ვიგოტსკის თეორია არ უნდა იყოს მართალი იმაში, თითქოს წესებისადმი მორ-

ჩილება არის სიამოვნების წყარო თამაშში. რაკი თამაში ყველა ასაკში ანიჭებს ბავშვს დიდ სიამოვნებას, ამდენად ამ ფუნქციას ასრულებენ როგორც წესებიანი, ისე წესების არმქონე თამაშები. გამოდის რომ სიამოვნების წყარო სხვა რამეშია და არა წესებისადმი მორჩილებაში.

თამაშის შესახებ მრავალი შეხედულება არსებობს. არ დარჩენილა ბავშვის ფსიქოლოგიის ასე თუ ისე მნიშვნელოვანი მკვლევარი ამ საკითხზე თავისი შეხედულება რომ არ წამოეყენებინოს. ჩვენ მხოლოდ მათ ნაწილს გავეცანით თანაც ყველაზე საყურადღებო თეორიებს. ბავშვის თამაშის შესახებ არსებული თეორიების მიმოხილვიდან შეიძლება რამდენიმე დასკვნის გაკეთება.

უპირველეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს ის გარემოება, რომ ბავშვის თამაში უაღრესად რთული ბუნების მოვლენაა, იმდენად რთულის, რომ ბავშვის განვითარების შესახებ არსებულმა ვერც ერთმა ფსიქოლოგიურმა კონცეფციამ ეს ფენომენი დამაკმაყოფილებლად ვერ ახსნა. თამაშის შესახებ არსებული ყველა თეორიის მიმართ გმოითქვა ისეთი საყურადღებო შენიშვნები, რომელთა არგაზიარება უბრალოდ შეუძლებელია. რატომ ხდება ასე? უნდა ვიფიქროთ, რომ თამაში არის რთული და იმავე დროს მრავალწახნაგა მოვლენა, რომელიც ბავშვის განვითარების მრავალ მიმართულებას განსაზღვრავს, დაწყებული ფიზიკური განვითარებით და დამთავრებული პიროვნების ძირითადი თვისებების ფორმირებისათვის ხელის შეწყობით. სამწუხაროდ, დღეს ხელთ არა გვაქვს ბავშვის ფსიქიკის და, განსაკუთრებით მისი პიროვნების ფორმირების ყოვლისმომცველი ზოგადფსიქოლოგიური თეორია. ყოველი მკვლევარი განვითარების ერთ მიმართულებას თვლის წამყვანად (როგორც პიაჟესთან) და ცდილობს თამაშის როლი გაარკვიოს ამ საქმეში. ამასთან სხვა მიმართულებები ან უყურადღებოდ რჩება, ან მათ მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობა ენიჭებათ.

ისიც ცხადია, რომ არც ერთი ზემოთგანხილული თეორია არ არის სრულიად მცდარი. მაშინ ისინი მეცნიერული თეორიები არ იქნებოდნენ. ყოველ მათგანში არის ჭეშმარიტების მარცვალი. ყოველი მათგანი სწორად მიუთითებს თამაშის მნიშვნელობაზე ფსიქიკის ამა თუ იმ სფეროს, პიროვნების ამა თუ იმ თვისებათა ფორმირებისათვის. თამაში ამ თვალსაზრისით, მართლაც უწყობს ხელს იმ ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებას, რომლის ნასახებითაც იბადება ბავშვი (უზნაძე), ის მართლაც ამზადებს ბავშვს მომავალი საქმიანობისათვის, უკეთუ ამ

ფუნქციების, მაგრამ უკვე მომწიფებულის, გამოყენება მოუწევს მომავალში სერიოზული საქმიანობის დროს (გროსი, უზნაძე), თამაში უდაოდ უწყობს ხელს ბავშვის ინტელექტის განვითარებას (პიაჟე, ვიგოტსკი), წარმოსახვის განვითარებას (ვიგოტსკი). თამაშში ბავშვი უდიდეს სიამონებას ღებულობს და სკოლამდელ ასაკში მას ვერაფერი შეედრება ამ საქმეში (ბიულერი და სხვები).

თუ შევეცდებით თამაშის მნიშვნელობის ზოგადად ფორმულირებას, შეიძლებოდა გვეთქვა, რომ ის არის ბავშვის ყოვლმხრივი ფსიქიკური განვითარების ძირითადი და შეუცვლელი წყარო. ამიტომაა ის სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა. საზოგადოდ, ადამიანის არსებობის ბუნებრივი მდგომარეობა აქტივობაა. იგივე ითქმის ბავშვზე როგორც ადამიანის შვილზე. ბავშვის აქტივობა იმდენად მისი სასიცოცხლო მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას არ ხმარდება (ამაზე დიდები ზრუნავენ) რამდენადაც ფსიქიკური ფუნქციებისა და პიროვნული თვისებების განვითარებას. სკოლამდელ ასაკში სწავლისა და შრომის ელემენტები მეორეხარისხოვან როლს თამაშობენ. დღის განმავლობაში ბავშვის სიფხიზლის დროის უდიდესი ნაწილი თამაშითაა დაკავებული. ამ ასაკში კი ბავშვის განვითარება უდიდეს ნახტრომს აკეთებს (სრული უსუსურობიდან სწავლისათვის გამოსადეგი პიროვნების ჩამოყალიბებამდე) და ეს უდიდესი საქმე თამაშის პროცესში რეალიზდება.

თავი 19
შემოქმედებითი ფორმების ჩასახვა და განვითარება

19.1. სკოლამდელის თამაშის განვითარების დინამიკა

პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის თამაშს, თვით ექსპერიმენტულსაც კი, წმინდა მოტორული ხასიათი აქვს. ამ დროს ბავშვის ყურადღება მხოლოდ საკუთარი მოძრაობებისკენაა მიმართული. მაშინაც კი, როცა თამაშის დროს მასალაში რაიმე ცვლილება მოხდება (გატყდება, დაიღვრება), ის არ იპყრობს ბავშვის ყურადღებას. მდგომარეობა არც ილუზიის თამაშის დროს იცვლება. აქაც ინტერესი

მოტორულისკენაა მიამრთული. მაგრამ არის ერთი განსხვავება. ილუზიის თამაშის დროს მოძრაობა თავისთავად კი არ არის ყურადღების ობიექტი. „არამედ იმდენად, რამდენადაც იგი თამაშში ნაგულისხმევ მნიშვნელობას, აზრს აძლევს გარეგამოსახულებას“ (უზნაძე). ის გარემოება, რომ თამაშისათვის საჭიროა ნივთიერი პროდუქტის შექმნა, ყურადღების გარეშე რჩება.

მაინც რა დროიდან იწყებს ბავშვი ფუნქციათა ვარჯიშის გზით მიღებული პროდუქტებით დაინტერესებას, როდის იწყებს იგი თამაშის დროს მათს პირველ პლანზე წამოყენებას? მთელი პირველი წლის განმავლობაში მდგომარეობა უცვლელია. თამაშის გზით მიღებული პროდუქტი ბავშვის ინტერესის გარეთ რჩება. მეორე წლის პირველი ნახევრიდან მდგომარეობა იცვლება და 1,3-1,5 წ. ასაკის ბავშვთა 23% მოძრაობათა გზით მიღებულ პროდუქტებზე აჩერებს ყურადღებას. ეს პროცესი სწრაფად მიიწევს წინ და 1,9-1,11 წლის ყველა ბავშვი ახერხებს ამას. მაშასადამე, მოძრაობათა გზით მიღებული პროდუქტისათვის ყურადღების მიქცევა მეორე წელში იწყება და იმავე წლის ბოლოსათვის მთავრდება, მაგრამ განვითარების შემდგომი საფეხური მაინც ცოტა უფრო გვიან იწყება. კერძოდ, დ. უზნაძის აზრით, ეს პერიოდი იწყება მაშინ, როცა ბავშვი შეძლებს საკუთარი მოძრაობებით გამოწვეულ ნივთიერ ცვლილებათა, საკუთარი ძალებით შექმნილ პროდუქტთა ობიექტივაციას. ამის საილუსტრაციოდ მას მოაქვს ჰეტცერის ცხრილი (ცხრ. 20).

ცხრილიდან ჩანს, რომ ბავშვი საკუთარი მოძრაობით შექმნილი პროდუქტების შემჩნევას წლის მეორე ნახევრიდან იწყებს და სამი

ცხრილი 20.

წლოვანება	ობიექტივაციის შემთხვევები %-ში.
1,0-1,5	0
1,6-1,8	28
1,9-1,11	33
2,0-3,0	100

წლისათვის ამთავრებს. მაგრამ აქ მნიშვნელობა აღმოაჩნდა სათამაშო მასალას. ქვიშაზე თამაშის დროს ბავშვების ერთი ნაწილი ამას უფრო 2-3 წლის ასაკიდან ახერხებს, ხოლო ყველა ბავშვისათვის ეს 5-6 წლისთვისაა ხელმისაწვდომი. ასე რომ, ყოველგვარი ნივთიერებიდან შექმნილი პროდუქტის ობიექტივაციის უნარი სკოლამდელი ასაკის ბოლოს მთავრდება.

საკუთარი ნაწარმოებებისადმი ყურადღების მიქცევის აქტით იწყება უაღრესად მნიშვნელოვანი პერიოდი ბავშვის განვითარებაში. როცა ბავშვი მისი ხელიდან გამოსულ ნაწარმოებს შენიშნავს, ერთხანად სიამოვნებით ათვალიერებს მას. ობიექტივაცია თვითონ ჰგვრის მას სიამოვნებას, რომელიც ისე ძლიერია, რომ უბიძგებს ბავშვს მის მიერ შექმნილი ობიექტი სხვასაც აჩვენოს. ამ ნიაგაგზე სოციალური კონტაქტის ახალი წყარო წარმოიშობა

თავისი ხელით შექმნილი პროდუქტის ობიექტივაცია არ არის პასიური ჭვრეტის აქტი, როცა ბავშვი ხედავს ნახელავს და ტკბება. აქ უფრო ღრმა პროცესი იჩენს თავს. პროდუქტის ობიექტივაცია ბავშვში აღძრავს ძლიერ სურვილს ხელახლა შექმნას იგი. ამიტომ ბავშვი იწყებს მის განმეორებით აღდგენის ცდას და ამას უდიდესი ხალისით აკეთებს. სწორედ ამ ფაქტს აქვს კარდინალური მნიშვნელობა ბავშვის ფსიქიკური განვითარებისათვის. შექმნილი პროდუქტის ხელახლა შექმნის, რეპროდუქციის ტენდენცია არ გულისხმობს მისი უცვლელი სახით, პირვანდელი სახით აღდგენას. პირიქით, აღდგენის ყოველი მცდელობა იწვევს პროდუქტის სულ უფრო და უფრო გაუმჯობესებას. მას სულ უფრო სრულყოფილი ფორმა ეძლევა. ამიტომაცაა, რომ ბავშვი გაკეთებულს მალე შლის, არღვევს და განმეორებით აკეთებს. ამას სჩადის ის მრავალგზის და ამ გზით საგნის ფორმასაც აუმჯობესებს და საკუთარ შესაძლებლობასაც ავარჯიშებს. „დასაწყისში, როგორც ყველაფერი, კერძოდ, მოტორული ფუნქციებიც დიფუზური ხასიათის არიან, მათი განმეორების ტენდენცია თავიდანვე ჩნდება და ერთი და იგივე მოძრაობა მანამ მეორდება, სანამ იგი შედარებით დასრულებულსა და დახვეწილ სახეს არ მიიღებს. ერთი სიტყვით, ყოველ ფუნქციას დასრულების, ჩამოყალიბების, ინდივიდუალური დახვეწის შინაგანი ტენდენცია ახლავს თან და ეს ტენდენციაა რომ სუბიექტში მისი რეპროდუქციის იმპულსს უდევს საფუძვლად“ (24, 282).

19.2. შემოქმედებითი ფორმების განვითარება

კონსტრუქციის თამაში. თამაშის დროს ბავშვის ყურადღება შექმნილი ობიექტებისკენაცაა მიმართული, მაგრამ რისი შექმნა შეუძლია მას, ეს დამოკიდებულია იმ მასალაზე, რომლის გამოყენებითაც მისი მოტორული აქტივობა იშლება. ცხადია, მასში ამ მასალის გაფორმების მოთხოვნილება იჩენს თავს. თამაშის შინაარსს ხომ ფუნქციური მოთხოვნილება ქმნის. ამიტომ ნივთიერი მასალის გაფორმების მოთხოვნილებას თამაშის ნიადაგზე უხდება ამოქმედება. ასე ჩნდება თამაშის ახალი სახე, რომელსაც კონსტრუქციის თამაშს ეძახიან.

შენების თამაში. კონსტრუქციის თამაშის ყველაზე მარტივი ფორმა შენების თამაშია. ბავშვის ასაკობრივ განვითარებაში შენების თამაში შემდეგი თანმიმდევრობით იჩენს თავს. პირველი წლის განმავლობაში ბავშვი ნებისმიერ საშენ მასალას არასპეციფიკურად ეპყრობა. ყველას ერთნაირად ექცევა. საგნებს ურტყამს ერთმანეთზე, ჭყლეტს (თიხას, ცომს), ხელს უჭერს და ა.შ. ჯერ შენების თამაშთან საერთოდ არა გვაქვს საქმე.

შემდეგ ეტაპზე, რომელიც ერთიდან წლინახევრამდე გრძელდება, ბავშვი უკვე ანგარიშს უწევს მასალის თავისებურებას: წყალს ასხამს ჭურჭელში, სილას ვედროში ყრის, ერთ კუბს მეორეზე ადებს. ცხადია, უკვე მასალისადმი არასპეციფიკურ დამოკიდებულებას აქ არ ვხვდებით, მაგრამ საყურადღებო ისაა, რომ, მართალია, ბავშვი მასალას უკვე იყენებს, მაგრამ არ ცდილობს შეუცვალოს მას ფორმა. მათი მხოლოდ გამოყენება ხდება და მეტი არაფერი. თუმცა არის შემთხვევები, როცა ერთი მასალით მანიპულირებისას მეორეს დაიხმარებს,მაგრამ ამით არც ერთში არ ხდება ცვლილება.

მომდევნო ეტაპზე ბავშვი მასალის რამდენიმე ეგზემპლარის გამოყენებას იწყებს; კუბებს აწყობს ერთმანეთზე ან ერთმანეთის გვერდით და ამით ორგანზომილებიან სივრცეში იწყებს შენებას. ამ დროიდან იწყება საამშენებლო მასალით გატაცებით თამაში.

ბავშვმა დაიწყო შენების თამაში, მაგრამ რას აშენებს ის? წინასწარ განზრახვით რაიმეს შენებას ჯერ კიდევ არა აქვს ადგილი. ბავშვს თამაშის დროს გარკვეული ფორმა გამოსდის ხელიდან: ბრტყელი, გრძელი, მრგვალი და ა.შ. მის ყურადღებას სწორედ ეს შემთხვევით მიღებული ფორმა იპყრობს და შემდეგ მის ხელახლა აღდგენას ესწრაფვის. მისი

ნახელავი სრულიად მოკლებულია რაიმე საგნობრივ მნიშვნელობას. ამიტომ მკვლევარები მიუთითებენ, რომ ბავშვის ჭვრეტისა და შემდგომი რეპროდუქციის საგანს სწორედ ეს ფორმა, ფიგურალური მხარე შეადგენს.

მიღებული ფორმის განუწყვეტელი რეპროდუქცია იწვევს შედეგის გაუმჯობესებას. ბავშვი სულ უფრო და უფრო ადვილად და სრულყოფილად ეუფლება ამ ფორმას. მაგრამ სწორედ აქ წარმოიშობა დიდი გაუგებრობაც. თუ თამაშის დროს მიღებული ფორმები საგნობრივ მნიშვნელობას მოკლებულნი არიან, მაშინ რითი მიიღწევა გაუმჯობესების ფაქტი? რა გზით აღწევს ბავშვი ახალი და გაუმჯობესებული ფორმების დაუფლებას? ფორმა შეიძლება მხოლოდ საგანს ჰქონდეს, მაგრამ თუ ამ საგნობრიობას ყურადღება არ ექცევა, მაშინ რა ეტალონი აქვს ბავშვს ისეთი, რომელიც ფორმის სრულყოფას უწყობს ხელს?

ამ საკითხის გადაწყვეტისას გარკვეული ჰიპოთეზაა დაშვებული. დ. უზნაძე იზიარებს გეშტალტფსიქოლოგების მიერ წამოყენებულ დებულებას იმის შესახებ, რომ ადამიანს იმთავითვე თანდაყოლილი აქვს რამდენიმე ძირითადი ფორმა და ბავშვობის ასაკში ისინი წარმოადგენენ იმ ორიენტირებს, რომლებისკენაც მიისწრაფვის ჩვენი ასაკის ბავშვი, როცა ის განუწყვეტლივ ვარჯიშობს თამაშის დროს მიღებული ფორმის სრულყოფისათვის. „ადამიანს იმთავითვე რამდენიმე გარკვეული გამოკვეთილი ძირეული ფორმა აქვს და ყველაფერი, რასაც მისი ხელი ხვდება, ამ ფორმისაკენ მისწრაფების იმპულსით არის აღბეჭდილი: ყოველი ფორმა თავისი გამოკვეთილი და დახვეწილი სახის რეალიზაციისაკენ მიისწრაფვის — იგი ცდილობს ამ ძირეულ ფორმებს დაუახლოვდეს და მათი გარკვეული სახე მიიღოს. ამისდა მიხედვით, როდესაც ბავშვი რაიმე მასალას აფორმებს, მიღებული ფორმის, როგორც ობიექტურად მოცემულის ჭვრეტა, მასში შინაგან ტენდენციას აღძრავს მისი გაუმჯობესება, მისი გამარტივება, მასში ძირეული ფორმების გამოკვეთის რეალიზაცია სცადოს. მაშასადამე, იგი შინაგანად ხდება იძულებული უკეთესი ფორმების ძიება დაიწყოს და ესაა, რომ ჩვენს პერიოდში ფორმით სახვის განვითარების იმპულსს იძლევა“ (24, 285). თუ ეს დაშვება სწორია, მაშინ პრობლემა ადვილად წყდება.[1]

---

1. ცნობილია, რომ დაბადებიდან ბრმა ადამიანს ოპერაციის შედეგად თვალი რომ აუხილეს, იგი ყველა საგანს ბრტყლად ხედავდა. ბურთი მისთვის წრე იყო. როგორც ჩანს, ორგანზომილებიანი სივრცის აღქმა თანდაყოლილია. მესამე განზომილების აღქმა ინდივიდუალური განვითარების პროცესში მუშავდება.

19.3. ძერწვა (პლასტიკური შემოძმედება)

ძერწვისადმი მიდრეკილების ბავშვი შედარებით ადრე ამჟღავნებს. მართალია, პირველი წლის ყანმყოფილებაში იგი საძერწ მასალასაც (პლასტილინი, თიხა, ცომი) არასპეციფიკურად ეპყრობა, არც მეორე-მესამე წლებში მიმართავს ბავშვი ძერწვას. მაგრამ ამ პერიოდში იგი თანდათანობით ეცნობა საძერწი მასალის თვისებებს, რომ იგი ხელისმოჭერის, დაწოლის, ხატაკზე დაცემის შედეგად იკეცება, ფორმას იცვლის. ეს გარემოება ხელს უწყობს ბავშვის ყურადღების, რომელიც ამ მოსახვენს იგი საჭირო მასალის ამ თვისების ობიექტივაციის, მაშასადამე იწყებს ამით ათვალსაჩინოებას. იწყება მასალისადმი სპეციფიკური დამოკიდებულება. მრავალნაირად უცვლის რა მასალას ფორმას, იგი ისეთ მანიპულაციებს ჩადის, რომლებითაც ადვილია მიზნის მიღწევა. ასეთებია: ზელვა, მოზელა, მოვლება, გაბრტყელება და ა.შ. ბავშვიც დიდი ხალისით სწორედ მათ ახორციელებს. ამიტომ უწოდეს ძერწვის განვითარების ამ საფეხურს **„ზელვის ხანა"** (ო. კრაუტერი).

ერთი მოზელილი გუნდიდან შენების თამაში არ გამოდის. ამიტომაც ბავშვი იწყებს მის დანაწილებას იმითი, რომ მას აგლეჯს პატარა-პატარა ნაწილებს, რომლებითაც შენების თამაშია შესაძლებელი. ამიტომაც ძერწვის განვითარების შემდგომი საფეხური იმით ხასიათდება, რომ ბავშვი საძერწი მასალით შენების თამაშს იწყებს. ეს არის ნამდვილი ძერწვის დაწყების საფეხური. პირველ ხანებში ბავშვი მასალის პატარა ნაწილებს, რომელთაც ის მთელიდან გლეჯს, სივრცეში სხვადასხვა მიმართულებით ათავსებს: სწორხაზოვნად, მრუდედ, ნახევარი წრის ფორმით და ა.შ. „ამრიგად, განვითარების ამ საფეხურზე პლასტიკური სახვის წინსვლა შენების ფუნქციის დახმარებით ხდება და იგი უბრალო რიგებისა და მარტივი ორნამენტული ფორმების შემოქმედებით განისაზღვრება. მაგრამ აქ ამავე დროს, ნამდვილი პლასტიკური ფორმების შექმნაც ხერხდება: პლასტიკური მასალის პატარა-პატარა ნაგლეჯების ერთიმეორეზე დაწყობის შედეგად, როდესაც ეს ვერტიკალური მიმართულებით ხდება, სვეტისმაგვარი წარმონაქმნი ჩნდება, ხოლო ჰორიზონტალური დალაგების შემთხვევაში — ჯაჭვის მსგავსი პლასტიკური ფიგურა" (24, 287).

ძერწვის განვითარების შემდგომი გზა ასეთია — ბავშვი ცვლის ცალკე ელემენტთა ფორმას: აბრტყელებს, ამრგვალებს, აგრძელებს და ამ

გზით მისი სურვილის გარეშე გარკვეული ფორმის საგანი ჩნდება, მაგ, ძელი. მრგვალი, გრძელი პლასტელინის ბოლოების მდებარეობის შეცვლით მიიღება სხვადასხვა ფორმა: რგოლი, რკალი, სპირალი და ა.შ. „ასე წარმოიშობიან შემთხვევითი მანიპულაციების ნიადაგზე პირველი ფორმები: რგოლი, რკალი, სპირალი“ (უზნაძე). ცხადია, ეს პირველი ფორმები ჯერ ბუნდოვანია, მაგრამ რაკი ის ბავშვმა ერთხელ უკვე მიიღო, მერე განუწყვეტელი ვარჯიშით, ახალ-ახალი რეპროდუქციით თანდათან სრულყოფს მას.

უზნაძე ფიქრობს, რომ ძერწვის ჩასახვა და მისი შემდგომი განვითარება ამ ასაკში საგნობრივი მნიშვნელობის გავლენის გარეშე ხდება. მას ცენტრალური ფაქტორების ზემოქმედება წარმართავს. „ამრიგად, როგორც შენების თამაშის პირველ პერიოდში, ისე პლასტიკური სახვის განვითარების პირველ ხანაშიც ჩვენს წინაშე ერთი და იგივე მოვლენა იჩენს თავს: ბავშვი თავის ნამოქმედარში, ჩვეულებრივ, ყოველს საგნობრივ მნიშვნელობას მოკლებულს, მაგრამ სრულიად განსაზღვრულ ფორმებს ხედავს. ფორმათა დახვეწისა და დასრულების ტენდენციის ზეგავლენით, რომელიც ყოველი მიღებული ფორმის განცდიდან გამომდინარეობს, იგი მათი ხელახალი რეპროდუქციის იმპულსს გრძნობს და მათ სულ უფრო და უფრო გამოკვეთილსა და დამთავრებულ სახეს აძლევს“ (24, 288).

ძერწვის განვითარებაში 4-5 წლები გარდატეხის ხანაა. ბავშვთა უდიდესი უმრავლესობა — 80% უკვე ფორმებზე კი არ ვარჯიშობს, არამედ მნიშვნელობის მქონე საგნების გამოსახვას ახდენს. ამ წლებში ძერწვის განვითარებაში ნახტომი ისე დიდია, რომ მომდევნო წელს (6 წ.) ბავშვთა იგივე რაოდენობა აკეთებს ამას, ე.ი. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი თავის ნაძერწს საგნობრივ მნიშვნელობას ანიჭებს.

შესწავლილია, თუ რომელი საგნების გამოძერწვას ახდენენ ამ ასაკის ბავშვები და რანჟირებულია მათი ხვედრითი წილი ბავშვის სახვით აქტივობაში (შერგემან-კენიცერი). ეს კარგად ჩანს №21 ცხრილიდან. ცხრილში წარმოდგენილი მონაცემები ხუთი-შვიდი წლის ბავშვების ძერწვაზე დაკვირვებითაა მიღებული. აშკარაა, რომ ბავშვი პლასტელინით საგანთა საკმაოდ დიდ როდენობას გამოსახავს. ამაში დიდ როლს თამაშობს თვითონ პლასტიკური მასალა, რომელიც ყოველგვარი საგნის გამოძერწვის შესაძლებლობას იძლევა.

მოსალოდნელი იყო და დადასტურდა კიდევ ერთგვარი განსხვავება ვაჟებსა და გოგონებს შორის იმაში, თუ რომელ საგნებს აძლევენ

გამოძერწილი ობიექტები %-ებში ცხრილი 21.

	საგნები	ვაჟი	ქალი
1.	ადამიანი	13	35
2.	სატრანსპორტო საშუალებები	24	11
3.	შენობა	20	2
4.	იარაღი	8	1
5.	სახლის მოწყობილობა	10	19
6.	ჭურჭელი	4	4
7.	ცხოველი	7	3
8.	ძცენარე	4	5
9.	სხვადასხვა	10	20

ისინი უპირატესობას. მოსალოდნელი იყო იმიტომ, რომ სკოლამდელი ასაკის ვაჟები და გოგონები ზოგიერთ ობიექტს უპირატესობას აძლევენ თამაშის დროს. ცხრილიდან ჩანს, ვაჟების ყურადღება უფრო სატრანსპორტო საშუალებებისა და შენობების გამოსახვისკენაა მიმართული, მაშინ, როცა გოგონების ყურადღებას უპირატესად სახლის მოწყობილობა და ადამიანები იქცევენ.

ცხადია, გამოსაძერწი ობიექტების შერჩევაში გადამწყვეტ მნიშვნელობას გარემო იძენს. ბავშვი იმას ძერწავს, რასაც ხშირად ხედავს. მაგრამ მის ირგვლივ არსებული ობიექტებიდან უფრო ხშირად მაინც იმათი გამოსახვა ხდება, რომლებიც ბავშვზე დიდ ემოციურ გავლენას ახდენენ. ამის ნათელსაყოფად ასეთ ფაქტზე მიუთითებენ – ბავშვი დაჟინებით ცდილობს ისეთი ობიექტის გამოძერწვას, მის შესაძლებლობებს რომ აღემატება. ემოციური შინაარსი აძლიერებს დეტერმინაციის ტენდენციას, რაც დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანას უწყობს ხელს (უზნაძე). თანამედროვე პირობებში დიდი მნიშვნელობა აქვს აღსაზრდელის მიერ ბავშვის პლასტიკური მოქმედებისადმი ხელმძღვანელობას.

ძერწვის განვითარებასაც გააჩნია თავისი საფეხურები, რომლებიც ფაქტობრივად ხატვის განვითარების საფეხურებს ემთხვევა. გამოყოფენ სამ საფეხურს (კრაუტერი,უზნაძე). პირველს უწოდებენ **„ტლანქ მთლიანი ფორმის სახვის“ საფეხურს.** ბავშვი საგნის ზოგადი ნიშნების გამოსახვას ცდილობს. ის სახავს საგნის ფიგურალურ, ძირ-

ითად სტრუქტურებს: სიგრძე (ადამიანის, ხის), სიბრტყე (მაგიდა), მიმართულება სივრცეში (ადამიანი ვერტიკალურად დგას, ცხოველი ჰორიზონტალურად). საგნის მთლიანი ფორმა მისი განაწევრების შესაძლებლობას არ იძლევა და თუ მაინც გვხვდება, ორ ელემენტს არ აღემატება: ადამიანი და ცხოველი თავითა და ტანითაა წარმოდგენილი. მათ შორის პროპორცია დაცული არ არის — თავიცა და ტანიც ერთი ზომისაა. შედარებით უკეთაა დაცული მიმართულება: ჰორიზონტალური, ვერტიკალური.

მეორე საფეხურს **„ნიშნის საფეხურს“** უწოდებენ. აქ განვითარება უფრო რაოდენობრივი ხასიათისაა. საგნიდან ერთგვარი რაოდენობის ნიშნები გამოიყოფა, რაც საგნის უფრო სწორად გამოძერწვის შესაძლებლობას იძლევა. საგნის ზოგადი სტრუქტურის ძერწვა, რაც წინა საფეხურზე გვხვდებოდა, შენარჩუნებულია. მაგრამ მის გვერდით, საგნის ცალკე ნიშნებიც ჩნდებიან. მაგ, სახლს უკვე კარები, ფანჯრები, ბუხარი აქვს, ადამიანს — სახე. საგნის მდებარეობის (მიმართულების) დაცვა უფრო სრულყოფილი ხდება.

მესამე საფეხურია — **„განაწევრებული მთლიანი ფორმის საფეხური“**. აქ უკვე თავს იჩენს საგნის უმნიშვნელოვანეს ნიშანთა გადმოცემის ტენდენცია. მაგ, ადამიანის ნაძერწში აშკარად ჩანს: თავი, ტანი, ზედა და ქვედა კიდურები, სახე. ამიტომ საგნის პლასტიკური ფორმა გაცილებით უფრო დიფერენცირებულია ვიდრე აქამდე იყო. ამის ბუნებრივი შედეგია უკეთესი მსგავსება საგანსა და მის გამოსახულებას შორის. ახლა „ბავშვი მსგავსების შედარებით უფრო გამოკვეთილი პრინციპით ხელმძღვანელობს, ვიდრე წინათ და რომ ამ პრინციპს უფრო ინტელექტუალური ხასიათი აქვს, ვიდრე პრეინტელექტუალური, დიფუზური, ემოციონალური“ (უზნაძე).

ამ საფეხურის კიდევ ერთ მნიშვნელოვან თავისებურებად თვლიან ცალკე ფორმების დამუშავებას. ცხადია, ამისათვის საჭირო იყო საგნიდან საკმაო რაოდენობის ნიშნების გამოყოფა. ამის მიღწევის შემდეგ ბავშვის ყურადღება ამ ნიშნების რაგვარობას ექცევა. ხდება ამ ნიშნების შემდგომი დამუშავება. საყურადღებოა ისიც, რომ ბავშვი ნიშნებს შორის ურთიერთდამოკიდებულებასაც აქცევს ყურადღებას. ამიტომ საგნის პროპორციები, რომლებიც აქამდე ყველაზე მეტად ზარალდებოდნენ, ახლა უფრო სრულყოფილი ხდება და ბუნებრივს უახლოვდება. მაგ, ადამიანის კიდურები და რიგი სხვა ნიშნებისა არამხოლოდ

თავთავის ადგილასაა, არამედ სიდიდითაც და მოცულობითაც (სიმსხო) ბუნებრივს ჰგავს. საგნის მიმართულება იმდენად სრულყოფილი ხდება, რომ ბავშვი დამჯდარი ადამიანის გამოსახვასაც ცდილობს.

ამ საფეხურზე სახვითი შემოქმედება განვითარების უმაღლეს საფეხურს აღწევს და, უზნაძის აზრით, შემდეგი ასაკობრივი საფეხური (სასკოლო) არსებითად ახალს არაფერს გვაძლევს.

საინტერესოა საკითხი იმის შესახებ, გვხვდება თუ არა ბავშვის ძერწვის განვითარებაში სქემის საფეხური, რომელიც ასე დამახასიათებელია ხატვის განვითარებისათვის? ამ საკითხზე სპეციალურად ამახვილებს ყურადღებას დ. უზნაძე. მკვლევარები ადასტურებენ, რომ ძერწვის განვითარების პირველი საფეხური ჰგავს სქემის საფეხურს ხატვის განვითარებაში, მაგრამ ძერწვაში სქემა ისე სუსტად და მკრთალადაა მოცემული, რომ ის ხატვის განვითარებაში რომ არ ყოფილიყო დადასტურებული, ალბათ, ძერწვის გენეზისში ვერავინ შეამჩნევდა.

19.4. ხატვის განვითარება

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ხატვის განვითარებაც ისევე მიმდინარეობს, როგორც ძერწვისა. ხატვის პროცესში გამოიყენება ისეთი საგნები, როგორიცაა: ნახშირი, ცარცი, ფანქარი, ფლომასტერი, დღეისათვის ბავშვები, როგორც ქალაქად, ისე სოფლად, ხატვისათვის უპირატესად ფანქარს იყენებენ. თავდაპირველად, ცხადია, ბავშვი ფანქარსაც არასპეციფიკურად ეპყრობა. ის ფანქარს იყენებს საათამაშოდ. რამდენადაც ის მოძრაობის ფუნქციური ვარჯიშის შესაძლებლობას იძლევა. ის საკმაოდ უსისტემოდ ამოძრავებს მას და ამით მოძრაობის მოთხოვნილებას იკმაყოფილებს. ასეთი მოძრაობის პროცესში დროდადრო ქაღალდზე ფანქრის ნაკვალევი — ხაზი რჩება. ცხადია, ბავშვი მას ხედავს, მაგრამ მასზე არავითარ გავლენას არ ახდენს იმ მიმართულებით, რომ ის მოძრაობა, ხაზი რომ გაავლო, ხელახლა გაიმეოროს. მაგრამ დროთა განმავლობაში ხაზი უფრო ხშირად ჩნდება ქაღალდზე და ბავშვიც ყურადღებას აქცევს მას. ბავშვის აღქმის განვითარებაც ხომ სულ უფრო და უფრო წინ მიდის.

მეორე წელში გადამდგარი ბავშვისათვის ფანქრის შემთხვევითი კვალი საკმაო ინტერესს იწვევს და მის აქტივობაში მნიშვნელოვანი გარდატეხა ხდება. „ამიერიდან იგი იმიტომ კი არ ამოძრავებს ან

ქაღალდზე უსვამს ფანქარს, რომ მოძრაობის მოთხოვნილება აქვს და მისი დაკმაყოფილება სწადია, არამედ იმიტომ, რომ ამ მოძრაობის **სპეციფიკურ ხასიათს** სწვდება და ახლა მისი ამოქმედების ტენდენცია უჩნდება. მას **ხელის მოძრაობა კი არ აინტერესებს, როგორც ასეთი, არამედ ფანქრისა, რომელიც კვალს ტოვებს ქაღალდზე. ამიტომ გასაგებია, რომ ამიერიდან ბავშვის ქცევა იცვლება: იგი ფანქრით თამაშს კი არ წარმოადგენს, როგორც წინა საფეხურზე, არამედ ფანქრით ჯღაბნას.** უეჭველია, მისი თამაშის შინაარსი შეიცვალა, ნაცვლად მოტორული ფუნქციონალური ვარჯიშისა, ახლა ჩვენს წინაშე ხატვის სპეციფიკური ფუნქციის ვარჯიში ჩნდება" (24, 289-290)..

იცვლება ბავშვის დამოკიდებულებაც ფანქრისადმი. თუ მას წინათ ფანქარი ხან მარჯვენაში ეჭირა, ხან მარცხენაში, ხან წალმა და ხან უკუღმა, ახლა ცდილობს ის მარჯვენათი დაიჭიროს და წვერი ქაღალდზე გაუსვას. ბავშვი ხატვას ცდილობს.

ხატვის დაწყების საფეხურად ეს დრო იმიტომაც ითვლება, რომ ბავშვი ახლა წვდება იმ მოძრაობათა აზრს, რომელსაც ხატვა ეწოდება. დიდების ხატვის პროცესი, რომელსაც ბავშვი ხშირად ხედავდა, ახლა იძენს ამ აზრს და თვითონაც იწყებს მათდამი მიბაძვას. ამგვარად, ხატვა ილუზიის თამაშის წრეში შედის. ბავშვი ჯერჯერობით უფრო ხატვობანას ეწევა, ვიდრე ნამდვილ ხატვას. მისი ნამოქმედარი ჯერჯერობით არაფერს არ ჰგავს. ის უბრალოდ ჯღაბნის. ამიტომ ეწოდა ხატვის განვითარების ამ საფეხურს **ჯღაბნის ხანა.**

თვითონ ჯღაბნის ხანა რამდენიმე საფეხურს გაივლის. თავდაპირველად **თავისუფალი ჯღაბნა** იჩენს თავს. ფანქრის მოძრაობის შემდეგ ჩნდება ხაზები: სწორი, მოხრილი. ისინი უსისტემოდ ლაგდებიან ქაღალდზე. შემდეგ თანდათანობით ჩნდებიან წერტილები, კუთხეები, მრუდე ხაზები და ა.შ. მაგრამ ამ საფეხურზე ჯერ კიდევ არ გვხვდება წრეები, სპირალები. ასე გრძელდება ოთხიოდე თვეს, რის შემდეგ იწყება ე.წ. **წრის ჯღაბნის ხანა.** ახლა ბავშვი გატაცებით იწყებს მრგვალი და ოვალური ხაზების ჯღაბნას. ეს პროცესი სულ რაღაც ორი თვე გრელდება. წლის მეორე ნახევარში (1.8) ბავშვი სხვადასხვა ფორმის ჯღაბნას იწყებს. ესენია: სწორი და ზიგზაგისებური ხაზები, კუთხეები, ჯვრები. ჯერ ისინი ერთმანეთზე არიან გადაბმულნი, შემდეგ კი შორდებიან ერთმანეთს და მათი ცალკე ჯგუფები ჩნდება. ბოლოს კი ბავშვი ცალკეული ფორმებისა და ხაზების შეგნებულ ჯღაბნას იწყებს.

რაც დრო გადის ბავშვი ცალკეული ფორმების გამოყვანას ეჩვევა. „ჯღაბნის პერიოდის აზრი სწორედ ამაში მდგომარეობს: ბავშვი თანდათანობით **ძირეული ფორმების** ხატვას ეჩვევა – ხაზი, წრე, სპირალი, ოთხკუთხედი თანდათანობით გამოეყოფა ბავშვის ჯღაბნის ხლართს და სულ უფრო და უფრო წესიერს სახეს ღებულობს“ (24, 291-292).

მეორე წლის ბოლოს (1.9) ჩნდება ცალკეული შემთხვევები, როცა ბავშვი თავის ნაჯღაბნს გარკვეულ მნიშვნელობას ანიჭებს. ის დროდადრო ამბობს, ეს „დედაა“, თუმცა ნაჯღაბნი რამდენიმე ჯვარედინი ხაზისაგან შედგება და შორეული მსგავსებაც კი არა აქვს ადამიანის ფიგურასთან. ჯღაბნის ხანის ამ ახალ საფეხურს **„სიმბოლურ ჯღაბნას“** უწოდებენ. აქ ბავშვის ნაჯღაბნს იმგვარად ენიჭება საგნის მნიშვნელობა, როგორც ეს ილუზიის თამაშის დროს ხდება (ნაჯღაბნი-დედა, ჯოხი კი – ცხენი). როგორც უზნაძე მიუთითებს, ამ დროს საქმე გვაქვს „დედის დახატვის“ ილუზიასთან. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ „ამ შემთხვევაში მხოლოდ **დედის დახატვის** ილუზიის თამაშთან გვაქვს საქმე: ბავშვი რაღაცას ჯღაბნის და ეს ქცევა მისთვის „დედის ხატვას“ ნიშნავს და არა იმას, რომ გამოჯღაბნილი ფორმა, მართლა დედის სურათს წარმოადგენს, ანდა სხვანაირად რომ გამოვთქვათ, ჯღაბნა ნიშნავს „დედის ხატვას“ და არა ნაჯღაბნი-დედას“ (24, 292).

ჯღაბნის ხანაში ბავშვს რაიმეს დახატვის განზრახვა ჯერ კიდევ არა აქვს. მიუხედავად ამისა, ძალიან დიდია ჯღაბნის როლი ბავშვის ამოქმედებული ფუნქციების განვითარებაში. ჯღაბნის პროცესში ისახებიან და ყალიბდებიან“ ის ძირითადი ფორმები, რომელთა სახითაც, ჩვეულებრივ, ადამიანის სახვის ტენდენცია იჩენს თავს. ამდენად, რა თქმა უნდა, სწორია ამ პერიოდის ჩვეულებრივი დახასიათება, რომლის მიხედვითაც იგი ნამდვილი ხატვის უნარის მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს“ (24, 293). ოთხ წლამდე ასაკის ბავშვის ხატვა ჯღაბნის საფეხურს არ სცილდება.

ოთხი წლიდან მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ბავშვი უკვე ნამდვილ ხატვაზე გადადის.[1] მაინც რა ითვლება ნამდვილი ხატვის დაწყების მაჩვენებლად? **ნამდვილ ხატვაზე გადასვლა იმის შემდეგ იწყება, რაც ბავშვი დაიწყებს მსგავსების დაწესებას ნახატსა და მის მნიშვნელობას შორის.** ბავშვს უკვე განზრახვა უჩნდება რაღაცა დახატოს. მაგ, ის ამბობს „დედა უნდა დავხატო“ და

1. ზოგიერთი ავტორი (ლუკენსი, უზნაძე) თვლის, რომ ჯღაბნასა და ნამდვილ ხატვას შორის გვხვდება გარდამავალი საფეხური, რომელსაც ლოკალური დაჯგუფების პერიოდს უწოდებენ.

ამ სტიმულით იწყებს ხატვას. ბავშვის ასეთი განცხადება შეიძლება იმასაც ნიშნავდეს, რომ მას უნდა დედის დახატვაზე ითამაშოს. გვაქვს თუ არა საქმე ნამდვილ ხატვასთან, ამას ადგენენ იმითი — არსებობს თუ არა რაიმე, თუნდაც შორეული მსგავსება ნახატსა და იმას შორის, რაც დაიხატა.

იმის საილუსტრაციოდ, თუ როდიდან იწყება ის პერიოდი, როცა ბავშვი განზრახვით იწყებს ხატვას, გამოდგება ცხრილი 22.

რას ხატავს? ცხრილი 22.

ასაკი	ვერ ასახელებს	ბოლოს ასახელებს	ხატვის დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯამი
3	90	10	-	-	100
4	18	9	37	36	100
5	-	-	20	80	100
6	-	-	-	100	100

ირკვევა, რომ ხატვის დაწყების წინ იმის დასახელება, რაც უნდა დაიხატოს, მეოთხე წლიდან იწყება. ბავშვთა ერთი მესამედი ახერხებს ამას. სამაგიეროდ, ხუთწლიანთა 80% წინასწარ ამბობს თუ რას ხატავს. ამიტომ მეხუთე წელი ითვლება გარდატეხის პუნქტად ხატვის შემოქმედებითი მოთხოვნილების განვითარებაში. ყველა ექვსწლიანი ახერხებს იმ ობიექტის წინასწარ დასახელებას, რისი დახატვაც უნდა. სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ყველა ბავშვი ახერხებს განზრახვით ხატვას.

ხატვის დაწყების პერიოდში ნახატსა და დასახატს შორის მხოლოდ შორეული მსგავსება არსებობს. ნახატში უაღრესად სქემატურადაა მოცემული ობიექტი. ხატვის გავნითარების ამ პერიოდს **სქემის ხანას** უწოდებენ. სქემის ნიმუშად გამოდგება ბავშვის მიერ ადამიანის დახატვა (ყველაზე ადრე და ყველაზე ხშირად ბავშვები ადამიანებს ხატავენ). ადამიანის პირველი ნახატების სქემა ასეთია — პატარა წრე და მასთან შეერთებული ორი ხაზი. წრე თავია, ხაზები ფეხებია. გადმოცემულია ადამიანის აღნაგობის ორი ძირითადი მაჩვენებელი: თავი და ფეხები. ეს პერიოდი დიდხანს გრძელდება. თუ ჩნდება სიახლე, მხოლოდ სქემის გართულების სახით. მაგალითად, თავსა და

ფეხებს ემატება ხელები, მერე კისერი, თმა და ა.შ. ბავშვი თანდათანობით ადამიანის მორთულობასაც აქცევს ყურადღებას, როგორიცაა: ტანისამოსი, ქუდი, ღილები. თავიდან ამათ უფრო ექცევა ყურადღება, ვიდრე კისერსა და თმას.

სქემის ჩამოთვლილი ყველა მომენტისათვის (სხეულის ნაწილები, მორთულობა) ყურადღების მიქცევას ბავშვები 4 წლიდან იწყებენ, მაგრამ ამას მათი მხოლოდ მცირე ნაწილი ახერხებს. თვით ფეხების გამოხატვასაც ბავშვთა ნახევარზე ნაკლები ახდენს. მხოლოდ 9 წლიდან ცდილობს ბავშვთა უმრავლესობა ადამიანის ფიგურის ყველა ამ ნიშანზე მითითებას (გამონაკლისია კისერი, რომლის დახატვასაც ბავშვთა 1/3 ცდილობს) და ამდენად, სქემატური ნახატი სულ უფრო და უფრო მეტ კონკრეტულ ნიშანს შეიცავს.

ყურადღებას იპყრობს ისიც, თუ რა მდგომარეობაში ხატავს ბავშვი ადამიანის ფიგურას. პირველად ხატვას იწყებს ანფასში (სახით მისკენ). შემდეგ გადადის პროფილით დახატვაზე, მაგრამ ეს პროცესი საკმაო ხანს გრძელდება და თანაც სხეულის ნაწილები გარკვეული თანმიმდევრობით გადადიან პროფილში. პირველად ფეხები იკავებენ საპროფილო მდგომარეობას, შემდეგ ხელები, თავი, ტანი და ა.შ. რადგან ეს პროცესი ხანგრძლივია და ერთბაშად არ დგება, არის პერიოდი, როცა ადამიანის სქემატურ ნახატში ზოგი ნიშანი პროფილშია მოცემული, როცა ზოგიც ანფასში. **ენგის** მონაცემებით მეექვსე და მეშვიდე წლებს შუა ბავშვების ნახატთა ნახევარი ასეთია.

ხატვის მოსამზადებელ საფეხურზე (ჯღაბნის ხანა) ბავშვი ფორმებს ხატავს და ამ საქმეს ერთგვარად დაუფლებული იწყებს ხატვას. ამიტომ საინტერესოა, თუ როგორ ფორმებს იყენებს იგი ხატვის დაწყებისას. ადამიანის სქემატურად გამოსახვისათვის ის წრეს და სწორ ხაზს მიმართვას ისე, რომ თავი, ტანი და თვალი წრის ან ხაზის სახითაა მოცემული. ცოტა გვიან კისერი და ხანდახან თავიც ოთხკუთხედის ფორმით გამოისახება. უფრო გვიან შემოდის მოხრილი ხაზები, მაგალითად, წარბების გამოსახატავად.

ითქვა, რომ ბავშვი პირველად ადამიანების ხატვას იწყებს, მაგრამ რომელი ობიექტების ხატვას იწყებს ის ამის შემდეგ? ავტორთა რიგი (შტერნი, ბიულერი და სხვა) ამტკიცებენ, რომ ადამიანის შემდეგ ბავშვები ცხოველებს ხატავენ. მაგრამ დ. უზნაძე ექსპერიმენტულ მონაცემებზე დაყრდნობით, ამტკიცებს, რომ ბავშვები ცხოველებს არც ისე დიდი

ხალისით ხატავენ. ყოველ შემთხვევაში, ცხოველების ხატვას ბავშვი იმის შემდეგ იწყებს, რაც ადამიანის სქემატურ ხატვაში გვარიანად გაიწაფება. ალბათ, ამის შედეგია, რომ იგი ცხოველის ხატვისას ადამიანის სქემას იყენებს. ილონდ ნაცვლად ვერტიკალურისა, მას ჰორიზონტალურ მდგომარეობას აძლევს. ამ ნახატს მერე კუდსა და ოთხ ფეხს გაუკეთებს ოთხი სწორი ხაზის სახით. იმის გამო, რომ ბავშვი ცხოველის დახატვას თავიდანვე პროფილით ახდენს, ზოგჯერ ოთხის მაგიერ ორ სწორ ხაზს (ორ ფეხს) უკეთებს.

ცხოველის ხატვის შემდგომი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი უბრალო ხაზების ნაცვლად კონტურების ხატვას იწყებს, ახდენს იმ ხაზებისათვის ფორმის შემოხაზვას, რომელთაც აქამდე ხატვისათვის იყენებდა.

ცხოველების შემდეგ ბავშვი მცენარეების ხატვაზე გადადის. ყველაზე მეტად აინტერესებს ხისა და ყვავილების დახატვა. ხის სქემის ხატვის განვითარება შემდეგ საფეხურებს გაივლის: **ცოცხის სქემა** — სწორ ხაზს (ხის ტანს) ზევით უბრალო სწორი და მრუდე ხაზების ბადეა შემოდებული; **ფრთის სქემა** — ტოტები, ორივე მხრივ, დამოუკიდებელი ხაზებიათაა გამოსახული. **ხლართის სქემა** — ხის ტანს ზემოდან წრე ახურია, რომელიც რტოებსა და ფოთლებს უნდა წარმოადგენდეს. **კონკის სქემა** — ხის ტანს ზემოდან ადევს ცოცხისებური კონტური (ტოტები და ფოთლები). **კიბური სქემა** — ხის ტანზე გავლით წვერამდე გასმულია რამდენიმე ჰორიზონტალური ხაზი (კიბეს ჰგავს).

ხის ხატვისას უაღრესად საინტერესო მოვლენა იჩენს თავს — ბავშვები ხეს ფესვებსაც მიახატავენ ხოლმე, თუმცა იგი თვალით არ ჩანს, ბავშვის ხატვის ამ თავისებურებაზე კიდევ მოგვიწევს შეჩერება.

ყვავილების ხატვის სამ სქემას გამოყოფენ: **ღილის სქემა** — მოკლე სწორ ხაზს ზემოდან მიხატული აქვს წრე ან მისი მსგავსი ნაჯღაბნია გამოხატული. **რთული სქემა** — ყვავილის გამოხატულება ორი ნაწილისაგან შედგება: ზემოთ წრისა და ქვემოთ ფოთლებისაგან. **ტულპანის სქემა** — ყვავილი ზარის ფორმისაა. ზოგჯერ მეოთხე ფორმაც გვხვდება (ვარდის სქემა).

გარდა ჩამოთვლილისა, ბავშვები სიამოვნებით ხატავენ ავტომობილს, მატარებელს, თვითმფრინავს და ა.შ. მაგრამ მათთვის უაღრესად საინტერესო მოტივია სახლების ხატვა. პირველ ხანებში მარტო ფას-

ადს ხატავენ. დასაწყისში მას ოთხკუთხედის ფორმა აქვს, არც კარი გააჩნია და არც ფანჯრები. შემდეგში თანდათანობით ჩნდებიან კარები, ფანჯრები, სახურავი. ამ უკანასკნელთან ერთად ჩნდება ბუხრის მილიც, რომლიდანაც ყოველთვის კვამლი ამოდის. ამგვარად, სახლის სქემა უფრო და უფრო სრულყოფილი ხდება.

სქემის საფეხურზე ხატვის განვითარება აქ არ ჩერდება. ხდება გამოსახულების უფრო და უფრო დიფერენცირება. ჩნდებიან წვრილმანი დეტალები. მაგრამ ყველაზე საყურადღებო მაინც ისაა, რომ ბავშვი იმის დახატვასაც იწყებს, რაც სახლშია მოთავსებული და გარედან არ ჩანს (გავიხსენოთ ხისთვის ფესვების მიხატვა). ასეთია: ავეჯი, სახლის სხვა მოწყობილობა, შიგ მყოფი ადამიანები. ცხადია, ბავშვი ამათ თავისი გამოცდილებით ხატავს და არა აღქმის შთაბეჭდილებით. ეს გარემოება გარკვეული თანმიმდევრობით იჩენს თავს. „ამგვარად, ბავშვი ჯერ ისევ ხატავს სახლს, როგორც ეს უკანასკნელი მას გარედან ეჩვენება, ხოლო შემდეგ მეორე თვალსაზრისზე დგება, რათა მისი შინაარსის დახატვაც მოახერხოს“ (24, 343).

ფასადის ხატვის დაწყებიდან გარკვეული დროის შემდეგ ბავშვი სახლის სხვა მხარეების დახატვასაც ცდილობს. მაგრამ რამდენადაც მას პერსპექტივის დახატვის არაფერი ესმის, სახლის ფასადსა და გვერდებს ერთმანეთის გვერდით, ერთ სიბრტყეზე ალაგებს. ხატვის განვითარების სქემის ხანაში ბავშვის ხატვის უნარი საკმაოდ ვითარდება. განვითარების ძირითადი მაჩვენებელი ისაა, თუ ნახატი რამდენად უახლოვდება ორიგინალს. ხატვის განვითარების ამ გზიდან სამ საფეხურს გამოყოფენ. პირველ საფეხურზე ნახატი არაფრით ჰგავს დასახატს, თანაც იგი ძალიან მარტივად ვერტიკალური ან ჰორიზონტალური ხაზებითაა გადმოცემული. უკეთეს შემთხვევაში, ორი კომპონენტი გვხვდება: წრე და ხაზი (ადამიანის თავ-ფეხი). მეორე საფეხურზე ადგილი აქვს ნახატის ელემენტთა მატებას. ნახატი ისევე უმწეო და უხეშია, როგორც წინა საფეხურზე, მაგრამ მეტ ელემენტებს შეიცავს, მეტად არის დიფერენცირებული ვიდრე იყო. „მაშასადამე, განვითარება უფრო რაოდენობრივი ხასიათისაა, ვიდრე რომელობითის“ (უზნაძე). ერთი კია, ამ საფეხურის სქემით უფრო ადვილად მიხვდება კაცი, თუ რა დაუხატია ბავშვს. სად ოთხკუთხა ფორმის ფასადი და სად იგივე ფასადი, რომელსაც კარი, ფანჯრები და ბუხარიც კი აქვს.

მხოლოდ მესამე საფეხურზე აღწევს სქემატური ხატვა უმაღლეს

დონეს. ამ საფეხურის ნიშნებია: ა. ნახატის კომპონენტთა კიდევ უფრო გამრავლება, რაც საგნის ზოგადი ფორმის განაწევრების უნარის მნიშვნელოვანი გაუმჯობესების შედეგია. თანაც ნახატის ნაწილები საკმაოდ გამოკვეთილია და ამიტომ მთლიანად საგანი ადვილი საცნობია. ბ. დიდი ყურადღება ექცევა საგნის ცალკე ნაწილების ფორმის დამუშავებას. მაგალითად, ახლა გაცილებით უკეთესადაა გამოკვეთილი ადამიანის თავი, ფეხები, მკლავები და ა.შ. ყურადღება ექცევა თითოეული ნაწილის ზომისა და პროპორციის დაცვას. ამიტომ ნახატის გამოცნობა კიდევ უფრო ადვილია, ვიდრე ეს წინა საფეხურზე იყო. „შეიძლება ითქვას, რომ თუ წინა საფეხურებზე ბავშვის „ნახატი“ უფრო იმ სუბიექტურ შთაბეჭდილების სიმბოლოს წარმოადგენდა, რომელსაც ობიექტი ახდენდა მასზე, ვიდრე თვითონ ობიექტის გამოხატულებას, ახლა ამ მესამე საფეხურზე, მას , მართალია, სქემატური, მაგრამ მაინც **ნამდვილი** ნახატი შეგვიძლია ვუწოდოთ“ (24, 346).

ხატვის განვითარებაში დიდი მნიშვნელობა აქვს ფორმების დაუფლებას. საგნობრივ ხატვაზე გადასვლა ამის გარეშე წარმოუდგენელია. ბავშვი ჯღაბნის საფეხურზეც ეძებდა ძირითად ფორმებს. სქემის საფეხურზე კი მათი დაუფლება კიდევ უფრო სრულყოფილი ხდება. ეს განსაკუთრებით ითქმის მესამე საფეხურზე. ამავე დროს „ფორმათა განვითარების შინაგან იმპულსს გარე საგანთა ფორმების ზეგავლენა ერთვის და განვითარება შინაგანისა და გარეგანის ურთიერთშეგუების გზას ადგება“ (უზნაძე).

სქემატური ხატვის დროს მარტო ჯღაბნის პროცესში მიგნებული ფორმები როდი გამოიყენებიან. ადგილი აქვს ახალი ფორმების წარმოქმნასაც. ამის შედეგი ისაა, რომ ახლა ხატვა ობიექტურად მოცემულ საგანთა გამოსახვის მიდრეკილებად იქცევა, რომლის რეალიზაციის საშუალებაც ბავშვს უხვადა აქვს.

ამ ასაკის ბავშვის ხატვის შესწავლამ ერთი საინტერესო გარემოება გამოავლინა. ბავშვი საგანს ზეპირად უფრო ხატავს ვიდრე ორიგინალიდან. ე.ი. მას დახატვა უფრო ეხერხება ვიდრე გადმოხატვა. ცდებით ნაჩვენები იქნა, რომ ბავშვები არ სარგებლობენ ორიგინალით მაშინაც, როცა ის მათ წინაშეა. როცა ბავშვების წინ დააყენეს სახით მარცხნივ მიბრუნებული ამხანაგი და მისი დახატვა დაავალეს, ბავშვთა საგრძნობმა ნაწილმა ის ან პირდაპირ მდგომი (ანფასში) დახატა. ან სახით მარჯვნივ მიბრუნებული. ამგვარად, სქემატური ხატვის პერიოდ-

ში ბავშვი უნიმუშოდ ხატავს და ქაღალდზე გადმოაქვს მოცემული საგნის შესახებ მისი წარმოდგენა. სქემის ხატვის განვითარების მესამე სტადიაზე ბავშვები უფრო მეტ ყურადღებას აქცევენ ორიგინალიდან გადმოხატვას, მაგრამ მაინც, მეტწილად ისინი ზეპირად ხატავენ იმას, რისი გადატანაც უნდათ ქაღალდზე.

ისმება კითხვა, რითია ეს გარემოება განპირობებული? ნუთუ ბავშვის წარმოდგენა დასახატ ობიექტზე უფრო ცოცხალია, ვიდრე მისი აღქმის ხატი? თუ ბავშვი მეხსიერებით ხელმძღვანელობს, მაშინ გამოდის, რომ ის ობიექტის შესახებ წარმოდგენის გადახატვას ახდენს. ირკვევა, რომ ეს ასე არ არის. ბავშვის ხატვის პროცესზე დაკვირვებამ და მისი ნახატების შესწავლამ უჩვენა, რომ წარმოდგენიდან გადახატვას ადგილი არა აქვს და ბავშვი ამას ვერც მოახერხებდა, რადგან საგნებზე მისი წარმოდგენა უაღრესად ბუნდოვანი და დიფუზურია. გამოირკვა, რომ ბავშვი იმას ხატავს, რაც იცის დასახატი ობიექტის შესახებ (ამიტომაცაა, რომ სახლის დახატვისას ავეჯსაც ხატავს). კიდევ მეტი, ასე იქცევა ბავშვი ორიგინალიდან გადახატვის დროსაც და ამიტომ არ სარგებლობს მითი. კერშენტეინერის ერთ-ერთ ცდაში მჯდომარე ბავშვი (მოდელი) 1124 ბავშვიდან 815-მა ფეხზე მდგომი დახატა.

როცა ბავშვი წრითა და სწორი ხაზებით გამოხატავს ადამიანს, მან იცის, რომ ადამიანი ასე არ გამოიყურება. მან ისიც იცის, რომ ოთახში მდგარი მაგიდა გარედან არ ჩანს, მაგრამ ის მაინც ხატავს მას. მან იცის, რომ ოთახში მაგიდაა და სახლის დახატვის დროს იმასაც ხატავს. ასევე ბავშვმა იცის, რომ ადამიანს აქვს თავი, ტანი, კისერი და მისი დახატვის დროს ამ ცოდნით ხელმძღვანელობს. ამ გარემოებას დ. უზნაძე ასე ახასიათებს, „იგი იმას როდი ხატავს, რასაც თვალი ხედავს, არამედ იმას, რასაც ფიქრობს“ (24, 369).

თუ ბავშვს ერთგვარად რთული ობიექტი აქვს დასახატი (ცხენზე მჯდომი კაცი), მაშინ ის მთლიანის ერთი იმპულსით გამოსახვას ვერ ახერხებს. ასეთ დროს ნახატში ან ობიექტია ტლანქად გადმოცემული ან ნაწილების მეტი უმრავლესობა იკარგება. ხდება რომ, ბავშვი ნაწილებს ცალ-ცალკე ხატავს და მერე მათს მექანიკურ გაერთიანებას ახდენს. ამის შედეგი ისაა, რომ მთლიანის განაწევრებული ფორმის ნაცვლად ცალკე ნაწილების შეკოწიწებული ჯამი ჩნდება“ (უზნაძე). ასეთი შეკოწიწების მიზეზი ისაა, რომ ამ ასაკის ბავშვის ცნობიერებას

სპეციფიკური თავისებურება გააჩნია. კერძოდ, დ. უზნაძის მიერ ექსპერიმენტულად იქნა დადასტურებული, რომ ბავშვის აღქმაში საგანი ერთი ნიშნითაა წარმოდგენილი. რამდენიმე ნაწილის ერთ მთლიანობაში დაჭერა მას არ შეუძლია. ამიტომ ის ხატავს თითოეულს ცალ-ცალკე და მერე აერთიანებს მათ. ცხადია, ასეთი გაერთიანება საგნის ფაქიზ სურათს ვერ მოგვცემს.

უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვი უფრო სრულყოფილად აღიქვამს საგანს, ვიდრე სქემაში ასახავს. ნახატში მისი აღქმის უფრო ადრინდელი, პრიმიტიული საფეხური ჩანს. სწორედ ამას უსვამს უზნაძე ხაზს, როცა წერს „ბავშვის ხატვაში მისი აღქმის პრიმიტიული ფორმების აქტუალიზაცია ხდება“ (24, 351).

ითქვა, რომ ბავშვი იმას კი არ ხატავს, რასაც აღიქვამს, არამედ იმას, რაც საგნის შესახებ იცის. კი მაგრამ როგორ ავხსნათ მაშინ ის გარემოება, რომ ის საგნის ფასადსა და გვერდებს ერთმანეთის გვერდით ათავსებს. სად უნახია ბავშვს მსგავსი სახლი? ცხადია, ცოდნა იმას კი არ ხსნის, თუ რატომ ხატავს ბავშვი ობიექტის ნაწილებს ცალ-ცალკე, არამედ იმას, რასაც ის ამის შემდეგ ერთ მთლიანში აერთიანებს. ბავშვმა რომ არ იცოდეს სახლს რამდენიმე კედელი აქვს, ის მათ არც ცალ-ცალკე დახატავდა და არც იმას იტყოდა ეს სახლია.

ყველა მკვლევარს, ვისაც ბავშვის ხატვა შეუსწავლია, შემჩნეული აქვს, რომ ნახატში დაცული არ არის ნაწილებს შორის პროპორცია. ესეც ბავშვის ცნობიერების იმ სივიწროვით უნდა აიხსნას, რაზეც ზემოთ გვქონდა საუბარი. იმის გამო, რომ რამდენიმე დეტალის მთლიანობაში დაჭერა არ შეუძლია, ბავშვი თითოეულ მათგანს ცალ-ცალკე ხატავს. პროპორციის დაცვა კი მაშინ ხერხდება, როცა ყოველი დეტალი სხვებთან მიმართებაში იხატება. მათი ცალ-ცალკე დახატვის დროს კი პროპორციის დაცვის საჭიროებაც არ არსებობს. ამიტომაა, რომ ადამიანები ტანთან შედარებით გაცილებით დიდთავიანები იხატებიან. თავი ზოგჯერ სხეულზე დიდიცაა.

ამგვარად, სკოლამდელი ასაკის ბავშვს არა აქვს ტენდენცია იმისა, რომ მისი ნახატი გამოსახატი შინაარსის შესატყვისი იყოს. როცა ის რაიმეს ხატავს (მაგ, დედას) მის აქტივობას მარტოხატვის სურვილი განსაზღვრავს, ე.ი. მას სურს რაღაცა დახატოს. მაგრამ როგორი იქნება მისი ნახატი, ექნება თუ არა მას მსგავსება დასახატთან, ეს მას ნაკლებად აინტერესებს, მას ის ყურადღებას არ აქცევს. ამიტომ უზნაძის

აზრით, სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ნახატს წმინდა სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს. აჯამებს რა სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ხატვის განვითარების შესახებ ნათქვამს დ. უზნაძე წერს, „მაშასადამე, სკოლის წინარე ასაკის ბავშვისათვის ჯერ კიდევ უცხოა ე.წ. „შემოქმედებითი ტანჯვა“, შეუჩერებელი ბრძოლა იმისათვის, რომ თავის განცდას შესაფერისი განსახიერება მისცეს. მის ხატვას უფრო პროცესუალური ხასითი აქვს, ვიდრე შემოქმედებითი. იგი უფრო ჰგავს თამაშს, ვიდრე ნამდვილ შემოქმედებას. მაგრამ ამის მიუხედავად, შემოქმედებად უნდა ჩაითვალოს, რადგან ქცევის ამ ფორმის განვითარების დასაწყის საფეხურებს წარმოადგენს“ (24, 538).

ჩვენ შევეცადეთ გაგვეთვალისწინებინა სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ხატვის განვითარების ზოგადი სურათი. ახლა გვინდა შევეხოთ ზოგიერთ კერძო საკითხს. ამ ასაკში ადვილად ხდება **გრაფიკული შაბლონების** წარმოშობა. სკოლამდელის ხატვას ახასიათებს ჩვეული გრაფიკული სახეების გაფიქსირების ტენდენცია. ხშირ შემთხვევაში, განსაკუთრებით თუ დახმარებას არ უწევენ მის დასაძლევად, უცვლელად განმეორებადი სახეები იქცევიან გაქვავებულ შაბლონებად. გაყრცელებულ შაბლონებს წარმოადგენენ სახლების, ყვავილების, ხეების ხატვა. როცა ბავშვი ასეთ შაბლონებს დაეუფლება, მერე მას უცვლელად გადააქვს ისინი ნახატიდან ნახატზე. თუკი სიტუაციამ ან განსაკუთრებით მოთხოვნამ აიძულა ბავშვი შეცვალოს შაბლონი, მაშინ იმ დეტალს, რომელიც მან უნდა შემოიტანოს, სრულიად უადგილო ადგილას მიუხატავს.

სკოლამდელებზე ასეთი ცდა ჩაატარეს, მათ აჩვენებდნენ სოკოებისაგან გაკეთებულ ადამიანის ფიგურებს. პირველს არ ჰქონდა კისერი. ყოველი შემდგომი ფიგურის კისერი ნახევარი სანტიმეტრით იზრდებოდა წინანდელთან შედარებით. ბავშვები, რომლებიც უკისროდ იწყებენ სურათის ხატვას, კისრის დახატვის საჭიროებას მეექვსე-მეშვიდე მიწოდების შემდეგ ამჩნევდნენ. ეს ის დროა, როცა კისერი უკვე სამი სანტიმეტრის სიგრძის მაინც იყო. ისიც საინტერესოა, თუ როგორ ხატავდნენ ისინი კისერს. ბავშვთა ნაწილი მაშინათვე ძალიან გრძელ კისერს ხატავდა. მაგრამ მეორე ნაწილი მას თავს ზემოდან ახატავდა ვერტიკალურად ან ყელსახვევივით ეშვებოდა თავიდან მთელი მხრების გასწვრივ (ე. მუხინა). ამგვარად, ადამიანის ფიგურის უკისროდ ხატვის შაბლონის დარღვევა ძნელია და თუ მაინც დაირღვა, შემოტანილი

ახალი ელემენტი ძნელად პოულობს თავის ადგილს.

სკოლამდელის ხატვაში გრაფიკული შაბლონის დაძლევაში და ხატვის უფრო დინამიკურ განვითარებაში დიდ როლს თამაშობს ხატვის პროცესში ბავშვისადმი აღმზრდელის დახმარება.

19.5. ფერების გამოყენება

სკოლამდელი ასაკის ბავშვს ხატვის პროცესში თანდათანობით უჩნდება ფერების გამოყენების მოთხოვნილება. ორ-სამ წლიანებში შეიმჩნევა ერთნაირი დამოკიდებულება ყველა ფერის მიმართ (არასპეციფიკური დამოკიდებულება). თუ ბავშვს სხვადასხვა ფერის დასახატი მასალა აქვს, ის ჯერ ერთი ფერით ღებავს ყველაფერს, მერე მეორეთი და ა.შ. კითხვაზე, რომელი ფერია ლამაზი, პასუხობს – „ყველა ლამაზია“.

სამაგიეროდ სამ-ოთხწლიანებთან მდგომარეობა იცვლება და ბავშვი სხვადასხვა საგნების მიმართ განსხვავებული ფერების გამოყენებას იწყებს. ფერის გამოყენებაზე დაკვირვებაც გვიჩვენებს, რომ ბავშვი საგნებს ცოდნით ხატავს და არა აღქმის შთაბეჭდილების გადატანას ცდილობს. ფერების გამოყენებაში შეიმჩნევა მყარი შაბლონების წარმოქმნა. მაგ, ხე-მწვანეა, მზე-წითელია ან ყვითელი. ხის ტანი ყავისფერი და ა.შ. ამიტომ საგნები ერთი ტონით იხატებიან.

საინტერესოა ისიც, რომ ნახატისადმი ბავშვების ემოციური დამოკიდებულება გავლენას ახდენს ფერის გამოყენებაზეც. „ყველაფერ ლამაზს“ ბავშვები ღია ფერებით ხატავენ. ულამაზოს გადმოსაცემად ბნელ ფერებს იყენებენ. ამასთან ცდილობენ ულამაზო საგანი ცუდადაც იყოს დახატული.

ფერების გამოყენებაში ორი ტენდენცია შეიმჩნევა. ბავშვთა ერთი ნაწილი საგნის დასახატად ნებისმიერ ფერს იყენებს, თუნდაც ის სრულებითაც არ შეესატყვისებოდეს რეალურ ფერს. ამიტომ ადამიანის ერთი ხელი შეიძლება წითელი ფერის იყოს, ხოლო მეორე კი ლურჯისა. მეორე ტენდენციის დროს, როგორც ზემოთ ვნახეთ, ბავშვი ანგარიშს უწევს საგნის რეალურ ფერს და ობიექტს ყველა ფერით კი არ ხატავს, არამედ რამდენადმე მაინც შესატყვის ფერს იყენებს.

19.6. კულტურის ელემენტები სკოლამდელთა ნახატებში

სკოლამდელთა ნახატებში თავისი ერის კულტურის ელემენტები აირეკლება. ამ ასაკის ბავშვი უპირატესად იმას ხატავს, რაც საგნის შესახებ იცის და ამას მაშინაც აკეთებს, როცა ნატურიდან ხატვის შესაძლებლობა აქვს. ამიტომ ბავშვს ისეთი რამის დახატვაც ხელეწიფება, რისი გადახატვაც შეუძლებელია. თუ ბავშვს რაიმე საგნის ან მოვლენის შესახებ გარკვეული ცოდნა აქვს, ის მას ამის საფუძველზე ხატავს კიდეც. ამიტომ ხდება შესაძლებელი მის ნახატებში ნაციონალურ-კულტურული ელემენტების ასახვა. ბავშვი, თუნდაც პატარა, თავისი ერის შვილია და ერის ყოფით ელემენტებს თანდათან ითვისებს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის სპონტანურ ნახატებში ისინი თითქმის არ ჩანან. ამის გაკეთებას ბავშვი დამოუკიდებლად ჯერ ვერ ახერხებს, მაგრამ თუ ბავშვის წინაშე დავსვამთ კონკრეტული სახით ფორმულირებულ დავალებას, მაშინ მის ნახატებში აირეკლება ერის ყოფითი ელემენტები. ამ მიზნისათვის ხელსაყრელი აღმოჩნდა დავალება, დახატონ „ყველაზე ლამაზი“ ან ყველაზე „ულამაზო“. ასეთი დავალებით შესრულებული ნახატები უკეთ ასახავენ კულტურული ორიენტაციის სპეციფიკას, ვიდრე ბავშვის თავისუფალი ნახატები (ე. მუხინა).

ცდები ასე ტარდებოდა: ჯერ ბავშვებს ავალებდნენ დაეხატათ „ყველაზე ლამაზი“. დავალება სრულდებოდა ჩვეულებრივი მეცადინეობის დროს. ბავშვები მუშაობდნენ დამოუკიდებლად, დიდების დახმარების გარეშე. იმის შემდეგ, რაც ბავშვი ხატვას მორჩებოდა, ეკითხებოდნენ — რატომ თვლის ის მის ნახატს ყველაზე ლამაზად? ბავშვის გამონათქვამი იწერებოდა სურათის მეორე მხარეზე. გარდა ამისა, აღინიშნებოდა გვარი, სახელი, ეროვნება, ქვეყანა, საცხოვრებელი ადგილი შემდეგ ბავშვები ხატავდნენ ანალოგიურად „ყველაზე ულამაზოს“. ცდები ჩატარდა რუს, ბელგიელ, ბულგარელ, უნგრელ, ბერძენ, კოლუმბიელ, კუბელ, მონღოლ, ჩეხ და იაპონელ ბავშვებზე.

სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა ნახატების ანალიზმა უჩვენა, რომ უკვე ხუთი წლიდან ბავშვთა ნახატებში ასახვას პოულობს ეროვნული ყოფითი ელემენტები, ტრადიციები, კულტურული თავისებურებანი. გამოიკვეთა ორი მნიშვნელოვანი მომენტი: პირველ ყოვლისა, ხაზგასასმელია ის გარემოება, რომ სხვადასხვა ეროვნების ბავშვთა ნახატებში ბევრია საერთო. ესენია სასიამოვნო მხედველობითი შთაბეჭდილებები: საგანთა

ფორმა, ფერი, ორნამენტი, სიამოვნების აღმძვრელი ბუნების მოვლენები. ადამიანთა დადებითი საქციელი და ა.შ. ულამაზოდ იხატებოდა ყველაფერი, რაც ადამიანში უსიამოვნებას აღძრავს: სახიფათო, შიშის აღმძვრელი საგნები და მოვლენები. ასეთად მიჩნეულია: ჭუჭყიანი, დაუბანელი ბავშვები, ჩხუბი, მკვლელობები, მთვრალი ადამიანები, ომი, ძალადობა და სხვა. ლამაზისა და ულამაზოს ასეთი ნიშნები ფიგურირებდა ბავშვთა ნახატებში დამოუკიდებლად იმისა, თუ რა ეროვნებისა იყო დამხატავი.

მეორე მომენტი ისაა, რომ ზოგადკაცობრიულის გარდა, რომელიც საერთოა ბავშვთა ნახატებში, გვხვდება განსხვავებაც, რომლითაც ერთი ეროვნების ბავშვთა ნახატები მეორე ეროვნების ბავშვთა შემოქმედებისაგან განსხვავდება. აქ გამოკვეთილად ჩანს ყოველი ეროვნებისათვის დამახასიათებელი ტიპიური ღირებულებები,რომელნიც სხვა ერებს არ ახასიათებთ. ასე მაგალითად, იაპონელი ბავშვებისათვის მთა ფუძიამა მარტო მთის სურათი კი არ არის, არამედ ყველაზე ლამაზის გამოხატულებაა, რაც იმითაა განპირობებული, რომ იაპონელთათვის ფუძიამა წმინდა ადგილია. ამიტომაც ბავშვისათვის ის ყველაზე ლამაზია. მონღოლებისათვის ყველაზე ლამაზში ხშირად გვხვდება ქვიანი ლანდშაფტი, რუსისათვის არყის ტყე, სტეპი, ქართველისათვის თოვლიანი მთა და ა.შ.

ის სპეციფიკური, რაც ერთი ეროვნების ბავშვთა ნახატებში ჩანს და რაც სხვა ეროვნებისათვის არ არის დამახასიათებელი, გამომხატველია ბავშვთა ეთნიკური თავისებურებებისა. იაპონელ ბავშვთა ნახატებში ჩანს დიდი გაჩახჩახებული ყვითელი მზე ნარინჯისფერ ცაზე და თასის ფორმით გადაშლილი წითელი ყვავილი. ასეთი ნახატი მოულოდნელი როდია ამომავალი მზის ქვეყნის ბავშვისათვის. იაპონელები დიდ პატივს სცემენ ლოტოსსაც, რომელსაც ბავშვი სისტემატურად ხედავს ყვავილის თუ ნახატის სახით. ცხადია, ბავშვები ყველაფერს, რაზეც ზემოთ გვქონდა საუბარი, ასე გასაგებად ვერ ხატავენ, მაგრამ ჩანს მათი ჩვენებებიდან სურათის მეორე მხარეს რომ ფიქსირდებოდა.

თუ შევადარებთ ერთმანეთს სკოლამდელ ასაკში ძერწვისა და ხატვის განვითარების მიმდინარეობას, ვნახავთ, რომ პირველი გაცილებით უსწრებს მეორეს. ძერწვა სკოლამდელი ასაკის ბოლოს იმდენადაა განვითარებული, რომ სასკოლო ასაკში თვისობრივად ახალი საფეხური არც ჩნდება. მაშასადამე მისი განვითარება ფაქტობრივად

დამთავრებულია. ხატვის განვითარება იმდენად ჩამორჩება ამ პროცესს, რომ ის სქემის საფეხურს ვერ სცილდება და მისი განვითარების უმთავრესი ეტაპები ჯერ კიდევ წინაა. ხატვა სასკოლო ასაკშიც განიცდის სერიოზულ განვითარებას.

ვაჯამებთ რა სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ხატვის განვითარების განხილვას, გვინდა რეზიუმეს სახით გამოვკვეთოთ სამი საკითხი: **რატომ ხატავს ბავშვი? რას ხატავს? და როგორ ხატავს?**

როგორც გაკეთებული მიმოხილვიდან ჩანს, ბავშვი იმიტომ ხატავს, რომ მას ამის ფუნქციური მოთხოვნილება აქვს. ის იმ წყაროდან იკვებება, საიდანაც ბავშვის თამაში ღებულობს სტიმულს. ამიტომაა, რომ სკოლამდელი ასაკის ყველა ბავშვი ხატავს გატაცებით, ხატავს ნებისმიერი საშუალებით, რაც მოცემულ მომენტში მის განკარგულებაშია.

შეიძლებოდა გვეფიქრა, რომ რაკი ეს ასეა, რაკი ის ფუნქციური მოთხოვნილებითაა გაპირობებული, ხატვაც ისეთი საქმიანობაა როგორც თამაში. ხატვის დაწყების სტადიით ის მართლაც ძალიან ჰგავს თამაშს. მაგრამ როგორც დ. უზნაძე მიუთითებს, ის მაინც შემოქმედებითი ფორმით დაწყების დასაწყის სტადიად უნდა ჩაითვალოს. ხატვის შემდგომი განვითარება, განსაკუთრებით სასკოლო ასაკში, აშკარად შემოქმედებითი ფორმის გამოკვეთას ემსახურება.

რას ხატავს ბავშვი? საერთოდ რისი დახატვაა შესაძლებელი? აღქმის ხატისა, როცა ნატურიდან ხატავენ. წარმოდგენისა, როცა ადრე აღქმულ საგანს ხატავენ და შემოქმედებითი წარმოსახვის წარმოდგენისა, როცა მხატვარი ისეთ სახეს ქმნის, რომლის მსგავსი ობიექტი მას არასოდეს აღუქვამს. ის გამოცდილებიდან აღებული მასალის წარმოსახვაში გადამუშავებით ახალ წარმოდგენას ქმნის და მერე გადააქვს ტილოზე.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვი ზუსტად არც ერთ ამ შესაძლებლობას არ იყენებს. სკოლამდელს არ ეხერხება ნატურიდან ხატვა, როგორც კერშენშტეინერის ექსპერიმენტმა უჩვენა, როცა ბავშვებს ნატურიდან ხატვას ავალებენ, უმრავლესობა არ იყენებს ამ საშუალებას. მათ მჯდომარე ბავშვი მდგომარე დახატეს. უნდა გვეფიქრა, რომ მაშინ ბავშვები წარმოდგენას ხატავენ. ირკვევა, რომ არც ესაა სწორი, როცა ისინი ცხენზე მჯდომ კაცს ორივე ფეხით ხატავენ, ცხადია, ამის აღქმა მათ არასოდეს არ ჰქონიათ. ისინი სახლს რომ ხატავენ ხშირად შიგ

მოთავსებულ ავეჯსაც გამოსახავენ თუმცა ასეთი აღქმის ხატიც არასოდეს ჰქონიათ. ე.წ. რენტგენული ხატვა ამის საბუთია.

რაც შეეხება წარმოსახვით ხატვას, ამ ასაკის ბავშვი მას საერთოდ ვერ მოახერხებს, რადგან მისი შემოქმედებითი წარმოსახვა იმდენად სუსტია, რომ დასახატი მასალის შექმნა მას არ შეუძლია.

მაშინ რას ხატავს ბავშვი? როგორც გაკეთებული მიმოხილვიდან ვნახეთ, ბავშვი საგნის ან სიტუაციის შესახებ ხატავს იმას, რაც მათზე იცის. რითი განსხვავდება ასეთი სურათი წარმოდგენისაგან? წარმოდგენა კონკრეტული საგნის ან სიტუაციის ხატვაა. ბავშვის ცოდნა კი, რომელსაც ის ხატავს, მრავალი წარმოდგენისაგან შედგება: სახლის ფასადი, კარ-ფანჯრები, ავეჯი, შიგ მყოფი ნაცნობი პირი. ცოდნა, რომელსაც ბავშვი ხატავს, მრავალი წარმოდგენის კონგლომერატია.

უნდა ვიფიქროთ, რომ ბავშვს სიტუაციის წარმოდგენა ხატვის დაწყებამდე კი არა აქვს მთლიანობითი სახით მოცემული, არამედ რეალიზირდება თანდათანობით. მაგალითად, ბავშვს სახლის დახატვის მერე ახსენდება, რომ შიგ ადამიანები ცხოვრებენ. ამასაც რომ დახატავს, ახსენდება, რომ ავეჯიცაა და ა.შ.

ხატვის განვითარების მიმოხილვაში იმის პასუხიცაა თუ როგორ ხატავს ბავშვი. ხატვის ასაკობრივი განვითარება უშუალო კავშირშია ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებასთან. პირველ რიგში, აღქმის თანდათანობით დიფერენცირებასთან, მეხსიერების წარმოდგენების სრულყოფასთან, საგნების დანიშნულებისა და მათ შორის მიმართების წვდომასთან, რაც აზროვნების განვითარებასთანაა დაკავშირებული.

შემეცნებითი პროცესების განვითარება სკოლამდელ ასაკში დიდ ნახტომს აკეთებს, რაც ხატვის განვითარებაზეც აირეკლება. მაგრამ მათი სრულყოფა მრავალი წელი გრძელდება სასკოლო ასაკშიც. ამიტომაცაა, რომ ხატვის განვითარება კიდევ მრავალი წელი გრძელდება სკოლის ასაკში.

19.7. ტექნიკურ-კონსტრუქციული მოქმედება

კონსტრუირება ბავშვის პროდუქტიული მოქმედების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სახეა. მოცემული (წინასწარ დამზადებული) დეტალებისაგან რაიმე საგანი უნდა გაკეთდეს. ამავე დროს, ეს მასალა (კონსტრუქტორი, მატადორი, საშენი მასალა), საშუალებას იძლევა დამზად-

დეს სხვადასხვა საგანი. იმითი, რომ საგანი უნდა დამზადდეს, კონსტრუირება ჰგავს პროდუქტიული მოქმედების სხვა სახეებს (ძერწვას, ხატვას). მაგრამ ამავე დროს იგი საგრძნობლად განსხვავდება მათგან. პროდუქტიული მოქმედების ყველა სახიდან კონსტრუირება ყველაზე მეტად უწევს ანგარიშს საგანთა და მოვლენათა ობიექტურ კანონზომიერებებს, მათ ნიშან-თვისებებს. ყველა დეტალს ყოველგვარ მდგომარეობაში ვერ გააჩერებ, ყოველ მათგანს ერთმანეთს ვერ მოარგებ. უსათუოდ უნდა იქნას დაცული გარკვეული ობიექტური კანონზომიერება და სკოლამდელი ასაკის ბავშვს ეს გარემოება სერიოზულ მოთხოვნებს უყენებს.

როდესაც ბავშვი ექსკავატორს ხატავს, ასე იქცევა, საგნიდან გამოყოფს რამდენიმე მნიშვნელოვან დეტალს: ისარს და მასზე ჩამოკიდებულ ციცხვს, კაბინას, რომელშიც ადამიანი ზის, მუხლუხს. დახატვისას ის ჯერ კაბინას დახატავს, მერე მიუხატავს ზევით ისარს, ხოლო ქვევით მუხლუხებს. ნახატი, მიუხედავად სქემატურობისა, მაინც ჰგავს ექსკავატორს. მაგრამ ეს გზა კონსტრუირებისათვის არ გამოდგება. ჯერ უნდა დაიდგას მუხლუხები (მძიმე საყრდენი უნდა ჰქონდეს რომ არ წაიქცეს), მერე მასზე უნდა დამაგრდეს კაბინა. ისრის მიმაგრება მთელი პრობლემაა. მას ისე უბრალოდ ვერ მიუერთებ, როგორც ხატვისას კეთდება.

ხატვისა და ძერწვის დროს ბავშვი საგნისათვის დამახასიათებელი მკაცრი ობიექტური კანონზომიერებების დაცვისაგან თავისუფალია. ხატვის განვითარებაში არის პერიოდი, როცა ბავშვი ჯერ ხატავს და, როცა რაღაც გამოუვა, მერე არქმევს სახელს. კონსტრუირებისას ასე არ შეიძლება. „კონსტრუქციული მოქმედება მოითხოვს მოქმედების თავისებურ საშუალებებს, შემოწმებისა და კონსტრუქციის აგების თავისებურ ხერხებს“ (ე. მუხინა). კონსტრუირება ბავშვს უვითარებს საგანზე დაკვირვების, დეტალების შემჩნევის, მათი დანიშნულების მიხვედრის უნარს. კონსტრუირების დროს ბავშვი ღებულობს მნიშვნელოვან ცოდნას დეტალების თვისებების შესახებ (სიდიდე, ფორმა, სიმძიმე). ის ერკვევა დეტალების ერთმანეთთან მიერთების, წონასწორობის დაცვის შესაძლებლობაში და ა.შ. და ბოლოს, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, კონსტრუირების დროს ბავშვი იმის შეგნებამდე მიდის, რომ ობიექტურ პირობათა დაუცველობისას საგნის შექმნა (აგება) არ ხერხდება. კონსტრუირება დიდ შესაძლებლობას აძლევს აღმზრდელს მიახვედროს ბავშვი

კონსტრუირების ხერხებს, გააცნოს საგნებისა და დეტალების თვისებები.

არჩევენ კონსტრუირების სამ ტიპს: **ნიმუშით, განსაზღვრული პირობებით და ჩანაფიქრით** კონსტრუირებას. ა. ნიმუშით კონსტრუირებისას ბავშვს აჩვენებენ ნიმუშს (საგანს) და ამის მსგავსი უნდა ააგოს. კონსტრუირების ეს სახე სხვადასხვანაირად ხორციელდება. ყველაზე მარტივი შემთხვევაა, როცა ბავშვის თვალწინ აგებენ ნიმუშს ისე, რომ ის კონსტრუირების მთელ პროცესს ეცნობა. ეს საშუალებას აძლევს მას კარგად აღიქვას საგნის ცალკეული დეტალები და აგებისათვის საჭირო მანიპულაციები.

ბ. უფრო რთულია შემთხვევა, როცა ბავშვს მზა ნიმუშს აჩვენებენ და მან ამის მსგავსი უნდა ააგოს. ცხადია, ბავშვმა არაფერი იცის დეტალებზე და რომ კონსტრუირების შესაძლებლობებზე გარკვეული წარმოდგენა შეექმნას საჭირო ხდება **ნიმუშის გულდასმით შესწავლა.** მხოლოდ ამ გზით უნდა შეექმნას მას სწორი წარმოდგენა ნიმუშზე. შესწავლის დროს ადგილი აქვს ნიმუშის ანალიზს, მისგან ცალკეული ნაწილების (მსხვილი ერთეულები, ძირითადი დეტალები, მათი ურთიერთმიმართება) გამოყოფას. მაგალითად, სატვირთო მანქანის კონსტრუირებისას ბავშვმა უნდა შესძლოს მანქანის ძარის, კაბინის, მოტორის, შასის გამოყოფა. თუ მან სხვა უფრო მეორეხარისხოვანი ნაწილებით დაიწყო მანქანის აგება, მარცხი მოუვა. კონსტრუირება ბავშვისაგან მოითხოვს ნიმუშის ძირითადი ნაწილების გამოყოფის უნარს, რაც, თავის მხრივ, საჭიროებს დაკვირვების წარმოებას, რაც აღქმის განვითარებას უწყობს ხელს.

კონსტრუირების პირველი ტიპი-ნაწილებიდან ობიექტის აგება საკმაოდ მარტივია და გამოიყენება საქმიანობის დასაწყის ეტაპზე. მისი ხანგრძლივი გამოყენება მიზანშეწონილი არ არის, რადგან ბავშვი, ეჩვევა რა ნიმუშის კოპირებას, ახალს არაფერს იძენს. ერთხანად ასე ვარჯიშის შემდეგ უნდა გადავიდეთ ნიმუშით კონსტრუირებაზე, რომელიც შეიძლება სხვადასხვა ხერხით თანდათან გართულდეს. მაგალითად, პირველად ბავშვი აგებს სახლს კუბებისაგან, კარტონის ნაჭრების შეწებებით აგებული ნიმუშისაგან. მაგრამ კონსტრუირება უფრო რთულდება თუ კი სახლის ნიმუშად ნახატი იქნება გამოყენებული. თუ კარტონისგან აგებულ სახლს სამი განზომილება აქვს, ნახატს ორი გააჩნია და მესამე ბავშვმა თვითონ უნდა გაითვალისწინოს.

გ. პირობებით კონსტრუირებისას ბავშვს არავითარი ნიმუში არ

ეძლევა. მან კონსტრუირება უნდა მოახდინოს თამაშის ან ალმზრდელის მიერ წაყენებული პირობების მიხედვით. ასეთი სახის მოქმედება ბავშვისაგან მოითხოვს საქმიანობის ზუსტ ორგანიზაციას. მან ანგარიში უნდა გაუწიოს კონსტრუირების პირობებს და მასალის თავისებურებას. ყოველივე ეს უვითარებს მას ინიციატივას, საქმისადმი შემოქმედებით დამოკიდებულებას. ერთ-ერთი ექსპერიმენტის დროს ბავშვებს ავალებდნენ ოთხი პატარა სახლისათვის შემოეველოთ ღობე ისე, რომ ერთი სხვებზე ცოტა დიდი (ის იყო მელიის სახლი, დანარჩენი კი ბატებისა) ცალკე დარჩენილიყო. ბავშვებს ანგარიში უნდა გაეწიათ იმისათვის, რომ მათ სახლების გადაადგილება არ შეეძლოთ და ღობე ისე უნდა გაევლოთ, როგორც ამას არსებული ვითარება მოითხოვდა. ღობის გასაკეთებლად მათ სჭირდებოდათ ბოძების აღმართვა, რომ მათზე მიემაგრებინათ მზა დეტალი. ხშირად უხდებოდათ შემოწმება იმისა სწორად (მანძილის დაცვით) აღმართეს თუ არა ბოძები. დაშვებულ შეცდომებს სწრაფად ასწორებდნენ. ამავე დროს ზოგიერთი ბავშვი საკუთარ ინიციატივასაც იჩენდა — მელიის სახლსაც ცალკე ღობეს ავლებდა, რათა ბატები უფრო საიმედოდ ყოფილიყვნენ დაცულნი.

დ. ჩანაფიქრის მიხედვით კონსტრუირება თამაშის საჭიროებითაა ნაკარნახევი. ბავშვს არავინ ავალებს კონსტრუირებას და არც რაიმე წინასწარი პირობაა საამისოდ მოცემული. მაგრამ თამაშის დროს ბავშვი თვითონ აშენებს ისეთ რაღაცას, რაც თამაშისათვისაა საჭირო ან უფრო სახალისოს ხდის მას. ჩანაფიქრით კონსტრუირებისას აშენ მასალად შეიძლება გამოყენებული იქნას ყველაფერი, რაც მოცემულ მომენტში ბავშვისათვის ხელმისაწვდომია: კუბები, ძელები, ჭურჭელი. ავეჯი (სკამი, მაგიდა), ცოცხი, ქვაბი, ქოლგა, მატერიის ნაჭერი, გაზეთი და სხვა. ბავშვები ასე აშენებენ სახლებს, რომელშიც უნდა იცხოვრონ, გემებს, რომლებითაც უნდა იცურონ, რაკეტებს კოსმოსში გასაფრენად და ა.შ. ბავშვები ისეთ რაღაცეებს აშენებენ, რომლებიც არა მხოლოდ ნიმუშს ჰგვანან ან თამაშის სიტუაციიდან გამომდინარეობენ, არამედ რომლებითაც თამაში შეიძლება. ბავშვი თამაშის დროს გამოსაყენებელ ობიექტებს ქმნის. აქ ბავშვს კიდევ უფრო მეტი ინიციატივის გამოჩენა შეუძლია, უფრო აქტიურია და ყველა თავის ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს იყენებს.

თავი 20. სკოლამდელის პიროვნების ფორმირების საკითხები

ყველაზე დიდი საქმე, რაც ონტოგენეტური განვითარების პროცესში ხორციელდება, ესაა ბავშვის პიროვნების ფორმირება, რომელსაც სკოლამდელ ასაკში ეყრება საფუძველი, მაგრამ დასრულებას შემდგომში მრავალი წელი დასჭირდება. სკოლამდელ ასაკში იწყებს ჩამოყალიბებას ის ძირითადი „ბირთვი", რომელიც ფსიქიკური აქტივობის მარეგულირებელი, წარმმართველი ხდება — ესაა ბავშვის პიროვნება. ის ფსიქიკური პროცესები აქამდე რომ განვიხილეთ (აღქმა, აზროვნება, მეხსიერება, წარმოსახვა, ყურადღება, გრძნობები, ნებისყოფა), იზოლირებულად კი არ მოქმედებენ, არამედ ემსახურებიან პიროვნების მოთხოვნილებებს, ინტერესებს, ცხოვრებისეულ ორიენტაციებს. აღვიქვამთ და ვიმახსოვრებთ იმას, ვაზროვნებთ იმაზე, რაც ჩვენს პიროვნებას აინტერესებს, რისი მოთხოვნილებაც ჩვენა გვაქვს. ადმიანის ყოველგვარი გაცნობიერებული მოქმედება პიროვნებისეულია.

20.1. პიროვნების ცნება

პიროვნება არის დაბადებიდან ზრდის დამთავრებამდე ჩამოყალიბებული ფსიქიკური წარმონაქმნი, რომელიც წარმართავს და არეგულირებს ადამიანის ფსიქიკურ აქტივობას. ადამიანის ფსიქიკა ინტეგრირებული სისტემაა, რომლის ბირთვს, მაორგანიზებელ წარმონაქმნს პიროვნება წარმოადგენს. იგი ვითარდება და ყალიბდება ბავშვის საერთო ფსიქიკურ განვითარებასთან ერთად და თუ ჩვენ გვინდა ხელი შევუწყოთ ამ პროცესს, უნდა ვიცოდეთ თუ რას წარმოადგენს ბავშვის პიროვნება, როგორ იცვლება ის ასაკობრივად, რა მამოძრავებელი ძალები გააჩნია მას და როგორ შეიძლება მათი გამოყენება აღმზრდელობით მუშაობაში.

ადამიანის პიროვნება მჟღავნდება მის საქმეებში, დამოკიდებულებაში სხვა ადამიანებთან, შეხედულებათა სისტემაში და ა.შ. პიროვნება

არ არის გაქვავებული წარმონაქმნი, ის მუდამ თვითგამოვლენისაკენ მიისწრაფვის და ადამიანის აქტივობაში იჩენს თავს. იმისდამიხედვით, თუ რომელი ფსიქიკური პროცესი სჭირდება კონკრეტულ ქცევას, ის ჩაირთავს აღქმას, მეხსიერებას, აზროვნებას და ა.შ. პიროვნებას როგორც დინამიკურ წარმონაქმნს, რომელიც მუდამ მოქმედებისკენაა მიმართული, გააჩნია მამოძრავებელი ძალები, რომლიდანაც ის აქტივობისათვის საჭირო ენერგიას იღებს. ასეთებია: მოთხოვნილებები, ღირებულებითი ორიენტაციები, რომლებიც საბოლოო ჯამში ფიქსირებულ სოციალურ განწყობებს წარმოადგენენ. ამათგან უმთავრესი და, შეიძლება ითქვას, ყველა დანარჩენის საფუძველი მოთხოვნლებაა.

20.2. მოთხოვნილება როგორც ბავშვის პიროვნების ფორმირების წყარო

პიროვნების სტრუქტურაში წამყვან მამოძრავებელ ფაქტორს მოთხოვნილება წარმოადგენს. ის აღძრავს პიროვნებას აქტივობისათვის და აიძულებს იმოქმედოს მანამდე, სანამ იგი არ დაკმაყოფილდება. შ. ჩხარტიშვილის აზრით „მოთხოვნილებები წარმოადგენენ უზარმაზარ ძალას, რომელსაც მოქმედებაში მოჰყავს როგორც ცალკე ინდივიდები, ისე ინდივიდთა საზოგადოებრივი გაერთიანებანი. მეორე მხრივ, ყველაფერი, რასაც ადამიანის ხელი ქმნის, მოთხოვნილებისთვისაა განკუთვნილი და მოთხოვნილების ნიადაგზე აღძრული აქტების გზით მოიხმარება“ (32, 93). კიდევ მეტი, მოთხოვნილება უდევს საფუძვლად ცოცხალი ორგანიზმის ყოველგვარ აქტივობას, იქაც კი, სადაც პიროვნებაზე ლაპარაკი შეუძლებელია. მაგალითად, ცხოველის აქტივობა ყოველთვის აღძრულია იმ ბიოლოგიური მოთხოვნილებებით, რაც მას გააჩნია. ჩვენ ვნახეთ, რომ ახალდაბადებულ ბავშვს აქვს მოძრაობის მოთხოვნილება, თუმცა პიროვნება ჯერ არ არის მოცემული.

ბიოლოგიური საჭიროების ანაბარა დარჩენილი ცოცხალი ორგანიზმების აქტივობის წყაროც მხოლოდ მოთხოვნილებებია, მაგრამ მათ პიროვნების შექმნა არ შეუძლიათ. პიროვნების ფორმირებისათვის სხვა უფრო მაღალი მოთხოვნილებების არსებობაა საჭირო, კერძოდ, პიროვნება იქმნება იქ, სადაც სოციალური მოთხოვნილებები იწყებენ აღმოცენებას და განვითარებას.

ადამიანი, ისე როგორც ყოველი ცოცხალი არსება, აქტივობას

შლის გარკვეული ქცევის სახით, როცა მას რაღაც აქტუალური მოთხოვნილება გაუჩნდება. მოთხოვნილებას აქვს ძალა, რომელიც აიძულებს ადამიანს იაქტიუროს, ეძებოს მისი დაკმაყოფილების გზები და საშუალებები. მოთხოვნილება განიცდება როგორც რაღაცის დანაკლისი, რომელიც შეძენილი ან შევსებული უნდა იქნას. ამდენად ის არის პროცესუალური ბუნებისა და გრძელდება აღმოცენებიდან დაკმაყოფილებამდე, ამასთან მას ახლავს აქტივობის გამოკვეთილი ტენდენცია, რომელიც უბიძგებს ადამიანს მოქმედებისაკენ. თუ მწეველს მოწევის მოთხოვნილება გაუჩნდა და სიგარეტი არა აქვს, საყიდლად გაიქცევა ან სხვა პირს მიადგება სათხოვნელად და მანამდე არ მოისვენებს, სანამ მოსაწევს არ იშოვნის. ამ ასპექტით, უნდა გაიხაზოს ის გარემოება, რომ მოთხოვნილებები პიროვნების ნებას არ ემორჩილებიან. ისინი ადამიანის განზრახვის გარეშე აღმოცენდებიან და დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ქცევის გაშლის იმპულსს იძლევიან.

ადამიანის მოთხოვნილებები იმდენად ბევრია, რომ ჩამოთვლაც კი ძნელია. ისინი საკმაოდ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ამიტომ ნაცადია მათი კლასიფიკაცია. ამის მრავალი ცდა არსებობს. შევჩერდებით მხოლოდ შ. ჩხარტიშვილის კლასიფიკაციაზე, რომელიც დღეისათვის ყველაზე უფრო მისაღები გვეჩვენება. შ. ჩხარტიშვილის კლასიფიკაციით მოთხოვნილებები სამ ჯგუფად იყოფა. ესენია: **ბიოგენური, ფსიქოგენური და სოციოგენური.** ბიოგენურად იწოდებიან ისეთი მოთხოვნილებები, რომლებიც ინდივიდში მიმდინარე სასიცოცხლო პროცესების ნორმალური ფუნქციობის შეფერხების ნიადაგზე აღმოცენდებიან და დარღვეული წონასწორობის აღდგენის მცდელობისკენ უბიძგებენ ორგანიზმს (ორგანიზმში საკვების ან წყლის ნაკლებობა ბადებს შიმშილის ან წყურვილის მოკლის მოთხოვნილებას). ასეთი მოთხოვნილებები უშუალოდ არიან დაკავშირებულნი სიცოცხლის შენარჩუნებასთან თუ მოდგმის გაგრძელებასთან და ამდენად ძლიერ ზეგავლენას ახდენენ ადამიანზე.

ფსიქოგენური მოთხოვნილება „ადამიანის ფსიქიკურ სტრუქტურაში მომხდარი ცვლილებების სახით იჩენს თავს და ამავე სტრუქტურაში გამოწვეული შებრუნებული ცვლილებების გზით კმაყოფილდება და იხსნება“ (32, 100). ასეთებია: ინტელექტუალური, ესთეტიკური, თავისუფლების, წესრიგის და რიგი სხვა მოთხოვნილებები. იმისათვის, ვინც სანკ-პეტერბურგში მოხვდება და ერმიტაჟის დათვალიერების

მოთხოვნილება გაუჩნდება, იგი (მოთხოვნილება) და მისი დაკმაყოფილება არ იწვევს რაიმე ცვლილებას ან დარღვეული წონასწორობის აღდგენას ორგანიზმში, ისევე როგორც ის აუცილებლობით არ გულისხმობს რაიმე სახის ურთიერთქმედებას სხვა ადამიანებთან.

სოციოგენური მოთხოვნილებები „ყოველთვის განსაზღვრულ სოციალურ ურთიერთობაში აღმოცენდებიან და გარკვეული სოციალური ურთიერთობის გზით კმაყოფილდებიან. სხვა ადამიანი ან ადამიანთა ჯგუფი, ყოველ კერძო შემთხვევაში, მისი აღმოცენებისა და დაკმაყოფილების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს, მისი სიტუაციის ცენტრალურ და წამყვან მომენტს ქმნის“ (32, 111). სოციოგენურია: თანამშრომლობის, თანაარსებობის, პრესტიჟის ანუ აღიარების, მეგობრობის, ძალაუფლების და რიგი სხვა მოთხოვნილებებისა. ამ ჯგუფის მოთხოვნილებების ჩამოყალიბებაში სოციალური გარემო თამაშობს გადამწყვეტ როლს და მათი დაკმაყოფილებაც სოციალურ ერთეულს — ადამიანს გულისხმობს. ყოველი ასეთი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ადამიანს სხვა ადამიანებთან მიმართებაში შეუძლია.

ჩამოთვლილი სამი სახიდან ყველაზე მაღალი ღირებულებისაა სოციალური მოთხოვნილებები. მისი აღმოცენებისა და ჩამოყალიბების პროცესი ბავშვის ფსიქოლოგიის განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს. მოთხოვნილება არა მხოლოდ პიროვნების აქტივობის წყაროა, არამედ თვითონ პიროვნების ჩამოყალიბების პირობაცაა. ბავშვზე აღმზრდელობითი ზემოქმედება, რაც მისი პიროვნების ფორმირების ძლიერი ფაქტორია, მაშინაა ეფექტური, როცა ის პატარის მოთხოვნილებებს დაუკავშირდება და მათს დაკმაყოფილებას შეუწყობს ხელს.

ცხადია, სკოლამდელი ასაკის ბავშვს, სადაც უკვე ფიგურირებს პიროვნება, უნდა ჰქონდეს რიგი მოთხოვნილებებისა, რომელთა მოხსნა მას სიამოვნებას ანიჭებს და, რაც მთავარია, თვითონ შლის აქტივობას მათ დასაკმაყოფილებლად. მათ ცოდნას თეორიულთან ერთად დიდი პრაქტიკული ღირებულება აქვს. საქმე ისაა, რომ სკოლამდელ დაწესებულებებში საალმზრდელო მუშაობის სწორი ორგანიზაცია შესაძლებელია მაშინ, როცა იქ ჩატარებული ღონისძიებები მოცემული ასაკის ბავშვის მოთხოვნილებებს პასუხობენ. ამიტომ საჭიროა ვიცოდეთ თუ, მოცემულ ასაკში რა წამყვანი მოთხოვნილებები გააჩნია ბავშვს და როგორი საალმზრდელო ღონისძიებების დაკავშირება შეიძლება მათთან, რათა მაქსიმალური პედაგოგიური ეფექტი მივიღოთ.

მკვლევარები სკოლამდელებთან ბევრი მოთხოვნილების არსებობაზე მიუთითებენ. ამასთან, არ არის თანხმობა იმაში თუ რა მოთხოვნილებებია ესენი. მიუხედავად ამისა, მაინც შეიძლება გამოვყოთ რამდენიმე ძირითადი მათგანი. ახალდაბადებულსაც კი აქვს რიგი ბიოლოგიური მოთხოვნილებისა, როგორიცაა: კვების, მოტორული აქტივობის, ძილის და სხვა. მაგრამ მოთხოვნილებათა ძირითადი მასა ბავშვის სოციალიზაციის პროცესში აღმოცენდება.

ფსიქოგენური და სოციოგენური მოთხოვნილებები ბავშვის ინდივიდუალური განვითარების პროცესში იჩენენ თავს. ფსიქოგენურიდან სკოლამდელებთან გამოკვეთილადაა მოცემული პერცეპტული აქტივობის, ახალი შთაბეჭდილების მიღების, ცნობისმოყვარეობის მოთხოვნილებები. თანდათანობით ისახება ინტელექტუალური აქტივობის, ესთეტიკური ტკბობის და სხვა მოთხოვნილებები. ჩვენთვის ყველაზე საინტერესოა სოციოგენური მოთხოვნილებების აღმოცენება და განვითარება, რადგან ბავშვის სოციალიზაცია მათს ქმნადობას ემყარება. სოციალური მოთხოვნილებების ფორმირების გარეშე ბავშვი სოციალურ არსებად ვერ იქცევა. იმ სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ნაწილს, სკოლამდელებთან რომ შეინიშნება, ჩვენ გაკვრით უკვე შევეხეთ. მოკლედ შევჩერდებით იმათზე, რომელთა გათვალისწინებას უდაო ღირებულება აქვს სკოლამდელ დაწესებულებებში სააღმზრდელო პროცესის სწორად წარმართვისათვის.

ყურადღების (ალერსის მოთხოვნილება). იგი ბავშვის ერთ-ერთი ყველაზე ადრინდელი მოთხოვნილებაა. ის მოიცავს როგორც სხვის ყურადღებას ისე სხვის მიერ ბავშვის შეყვარების ასპექტებს. ერთიც და მეორეც სასიამოვნო განცდებს იწვევს ბავშვში. სხვისი შეყვარება თითქოსდა თავისთავად, სპონტანურად მოდის. პატარას არც სჭირდება ყურადღების მიქცევა იმაზე — უყვარს მას ესა თუ ის პირი თუ არა. დედა, რომელიც განუწყვეტლივ უვლის, ეფერება, ეალერსება თავიდანვე ხდება მისი ყურადღების ობიექტი. შემდგომში მისთვის საყვარელ ადამიანთა წრეში ხვდებიან სხვა ახლობლები, რომლებიც დაახლოებით ისე ექცევიან მას, როგორც დედა. ფსიქოლოგიურად მთავარი აქ ისაა, რომ ბავშვი არც ამჩნევს რომ ისინი უყვარს. მის წინაშე არ დგება საკითხი იმის შესახებ, უყვარს მას ისინი თუ არა. ამისგან განსხვავებით, სხვების მიერ ბავშვის შეყვარებას ის განსაკუთრებულ

ყურადღებას აქცევს და როცა ამჩნევს, რომ გულგრილად ეკიდებიან, უსიამოვნო განცდები აღმოუცენდება. როცა ის იმ ადამიანთა წრეშია, რომელთაც ის უყვართ, სასიამოვნო ემოციურ ატმოსფეროში ცხოვრობს, თავს დაცულად გრძნობს. ამიტომ პატარა განუწყვეტლივ უნდა გრძნობდეს ახლობლების სიყვარულს, მათ კეთილგანწყობილებას და თუ რაიმე მიზეზის გამო, ბავშვს აკლდება ყურადღება, ის ამას მტკივნეულად განიცდის. გოგონა (ანა) სანიმუშო ბავშვად ითვლებოდა. მშობლების ყველა სურვილს ხვდებოდა და ცდილობდა აესრულებინა ის, რაც მასზე იყო დამოკიდებული. მისი ძმა პიერი სრულიად საწინააღმდეგო ხასიათისა იყო. დედ-მამა ძირითადად მისი კაპრიზების დაკმაყოფილებით იყვნენ გართულნი. ერთ დღეს ანა გაჯიუტდა და უარი თქვა ისეთი რაღაცეების გაკეთებაზე, რასაც ადრე სიამოვნებით აკეთებდა. დედა, რომლისთვისაც მოულოდნელი იყო გოგონას ასეთი გაკაპრიზება, გაუჯავრდა მას, მაგრამ მისდა განსაცვიფრებლად შეამჩნია, რომ იგი ამით კმაყოფილი დარჩა. ბავშვი ეუბნება დედას — ნეტა, იცოდე როგორ მსიამოვნებს, როცა მიჯავრდები. გაკვირვებული დედა ეკითხება — რატომ? ანა — იმიტომ, რომ მაშინ იცლი ჩემთვის (მუხინა).

სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ბავშვი ამჟღავნებს არა მხოლოდ მშობლების, არამედ სხვა ახლობლებთან შეყვარების მოთხოვნილებას. სხვებთან დმოკიდებულებაში მათ მიერ შეყვარების მოტივი დიდ როლს თამაშობს. ამასთან, უსათუოდ იმსახურებს ყურადღებას ის თუ როგორ ხდება ბავშვისადმი სიყვარულის გამოხატვა. ძალიან მნიშვნელოვანია მათ შორის დამოკიდებულების შინაარსობრივი მხარე. ძალიან კარგია თუ ეს ხდება თამაშის, ერთად საქმიანობის, ზღაპრის მოყოლის დროს, გასეირნების პირობებში და სხვა. ეს ხელს უწყობს ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებას, ზოგიერთი დადებითი პიროვნული თვისების ჩამოყალიბებას. არ არის გამართლებული, როცა მშობლები შვილისადმი სიყვარულს გადაჭარბებული ალერსით, წრესგადასული ხვევნა-კოცნით გამოხატავენ. ეს თურმე საზიანოც ყოფილა. მოვუსმინოთ გამოცდილ ფსიქოთერაპევტს. „გვხვდებიან ოჯახები, რომლებშიც მშობლები თავიანთი დაუცხრომელი ალერსით, გაუთავებელი მაგარი ხვევნით და ტუჩებში კოცნით, შვილებთან ერთად ლოგინში წოლით, აბაზანაში მათი ბანაობით (თვით მოზრდილებისაც) ხელს უწყობენ ნაადრევ სექსუალურ მომწიფებას. ბიჭები, რომელთაც ასეთი დედები ჰყავთ, არც თუ ისე იშვიათად შედიან სქესობრივ ურთიერთობაში მომწიფების დამთავრე-

ბამდე. გოგონები, რომელთაც ასეთი მამები ჰყავთ, დიდობისას, მეტწილად თხოვდებიან გაცილებით უფროსი ასაკის მამაკაცებზე. ყველა შემთხვევაში, მშობლების ასეთი საქციელი არღვევს ბავშვების ნორმალურ სექსუალურ განვითარებას. შემდგომში, ამ უკანასკნელთა სიყვარულს აქვს ან აშკარად გამოხატული ეროტიკული მიმართულება, ანდა, პირიქით, ეტყობათ გულგრილი დამოკიდებულება მოპირდაპირე სქესისადმი“ (44, 192). ამ საკითხზე სპეციალურად იმიტომ შევჩერდით, რათა გვეჩვენებინა, რომ ბავშვისადმი სიყვარულის გამოხატვაშიც ზომიერებაა საჭირო.

ალიარების მოთხოვნილება. ბავშვმა დაიწყო ზნეობრივი ნორმების დაუფლება. ის უკვე ისმენს და ღებულობს კიდეც დიდების მიერ მისი საქციელის შეფასებას, აკვირდება იგივე პროცესს სხვა ბავშვებთან. სისტემატურად ხდება რა ამ გარემოების მოწმე, ღებულობს მას როგორც ფაქტს, რომელიც ასე უნდა იყოს. ბავშვს ეწყება ჩამოყალიბება მოთხოვნილებისა, რომ სცნონ დიდებმა, ყურადღება მიაქციონ მას, როგორც კარგს (ცუდის აღიარებას არც ბავშვობის ასაკში ესწრაფვის ვინმე). ბავშვს უჩნდება მისწრაფება შეესატყვისებოდეს დიდების მოთხოვნებს და ამ გზით მოიპოვოს მათი აღიარება. რითი ცდილობს ბავშვი აღიარების მიღწევას? ცდილობს მოიქცეს კეთილსინდისიერად ანუ, უბრალოდ, მოიქცეს ისე როგორც მისგან მოითხოვენ. როგორც „უნდა“ იქცეოდეს ბავშვი. ეს „უნდა“ ყალიბდება დიდების დახმარებით (მაგალითით, დარიგებით, საუბრით, მოწონებით, დაწუნებით და ა.შ.). ზნეობრივი ქცევის ნორმების დაუფლებაში ბავშვს ეხმარება მათი სულ უფრო და უფრო უკეთ გაგება, გააზრება. საზოგადოებრივი ქცევის წესების გააზრებულად შესრულება დიდ ნახტომს აკეთებს სკოლამდელი ასაკის ბოლოს. უმცროს და საშუალო ასაკის ბავშვებში მათი შესრულება ჩვეულებადაა გადაქცეული სათანადო გააზრების გარეშე. ამიტომაა, რომ ისინი ქცევის წესებს ზოგჯერ ზედმეტი გულმოდგინებით ასრულებენ, ამჟღავნებენ გადაჭარბებულ „სიყვარულს წესრიგისადმი“, არ ურიგდებიან მის უმცირეს დარღვევასაც კი.

მდგომარეობა იცვლება უფროს სკოლამდელებთან. ახლა ბავშვი ზნეობრივი ქცევის წესებს მექანიკურად, როგორც ჩვეულებას, კი არ ასრულებს, არამედ საკმაოდ შეგნებულად უდგება მას. ბავშვი არა მხოლოდ სწორად აფასებს ქცევის ნიმუშს და ემორჩილება მას, არამედ

ამასვე მოითხოვს სხვა თანატოლებისაგან. ამიტომ გასაგებია, როცა მოვალეობის შემსრულებელი თანატოლი აღიარებული იქნება უფროსების მიერ, მაგრამ მას მაინც გული სწყდება ამაზე. ამიტომ ასეთ დროს ის სიამოვნებით ღებულობს მისი აღიარებისკენ მიმართულ დახმარებას უფროსისაგან.

ამ ასაკში ბავშვებს ეწყებათ სიამაყის გრძნობის ჩამოყალიბება. პირველ რიგში, მას იწვევს ისეთი მოქმედების შესრულება, რომელიც უფროსების მოწონებას იმსახურებს. ის იწყებს აგრეთვე ამაყობას საკუთარი დადებითი თვისებების გამო, როგორიცაა: სამართლიანობა, გამბედაობა, ფიზიკური ძალა (ბიჭებისთვის), სხვა ბავშვებისათვის ხელის გამართვა. დედის შეკითხვაზე, სადაა შენი სათამაშოები? ბიჭი ამაყად პასუხობს — „ვოვას მივეცი. ისინი მას ძლიან მოეწონა და მთხოვა, მე ხომ ხარბი არა ვარ“ (50). ის ამაყობს, როცა ისე იქცევა, რომელიც დიდების მიერ მოწონებულ ნიმუშს ესადაგება. რაკი ასეთი ქცევა მოსწონთ დიდებს, ხოლო ის სწორედ ამდაგვარად მოიქცა, მაშასადამე, აქვს უფლება იამაყოს.

პარალელურად ჩნდება სირცხვილის გრძნობაც ადრეულ ასაკში. ბავშვს დიდები თუ არცხვენენ. მას კი ეს განცდა ჯერ არა აქვს. სკოლისწინარე ასაკში კი ბავშვი დაირცხვენს, როცა ხედავს, რომ ისე არ მოიქცა როგორც მისგან მოელოდნენ, ვთქვათ, დაარღვია წესი, ვერ შეასრულა დავალება და ამდენად მისი საქციელი არ მიესადაგება დიდების მიერ მოწონებულ ნიმუშს. ბავშვს რცხვენია სიმხდალის, სიხარბის, უხეშობის. განსაკუთრებით გამოკვეთილად უვითარდებათ ასეთი გრძნობები საბავშვო ბაღის აღსაზრდელებს, თუ რასაკვირველია, იქ ბავშვების საქციელს სისტემატურად აძლევენ ღირებულებით შეფასებას. ძნელი დასანახი არ არის თუ რამდენად წარმატებით შეიძლება სკოლამდელის ამ მოთხოვნილების გამოყენება სააღმზრდელო მუშაობაში, კერძოდ აღსაზრდელში ზნეობრივი თვისებების ჩამოყალიბების საქმეში.

ურთიერთობის მოთხოვნილება. მეორე წელში ურთიერთობის მოთხოვნილება საკმაოდ დიფერენცირდება. ბავშვი განსხვავებულად ხვდება ნაცნობ და უცნობ ადამიანებს. პირველთ სიხარულით ხვდება, მეორეთ კი ფრთხილად, დაეჭვებით. ორი-სამი წლის ასაკიდან განსხვავებულ ურთიერთობას ამყარებს ირგვლივ მყოფებთან.

ახლა მას მარტო თანდასწრება კი არ აკმაყოფილებს, არამედ მისგან მოქმედებას მოითხოვს. მას სიამოვნებს, როცა ეთამაშებიან, ეხუმრებიან, ზღაპარს უყვებიან. მოკლედ ბავშვი დიდის მხრივ შინაარსობრივ დამოკიდებულებას მოითხოვს.

თავიდანვე ბავშვის დამოკიდებულება დიდის მიმართ არის მომხმარებლობითი (სიამოვნებს რომ უვლის, ასეირნებს და სხვა). მაგრამ უკვე უმცროს სკოლამდელებთან დიდის ქცევა მისაბაძი ხდება პატარისათვის. ეს მიბაძვა ჯერ უნებურია, მაგრამ უკვე მეოთხე წლისათვის ნებისმიერ ხასიათს იღებს. ამგვარად, ბავშვისათვის მოზრდილი ხდება ის ცენტრი, რომლიდან და რომლის მეშვეობითაც ის ითვისებს გარესამყაროს და მასზე მიზანმიმართულ დამოკიდებულებას ეუფლება.

უმცროსი და საშუალო ასაკის ბავშვები ტოლებთან და სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის საჭიროებას ჯერ არ გრძნობენ. ამიტომაა, რომ ისინი ცალ-ცალკე თამაშობენ და ვერ ახერხებენ ერთობლივი თამაშის აწყობას. ბავშვს არც აინტერესებს თანატოლი, რომელიც მის გვერდით საქმიანობს და თუ შეამჩნია ძირითადად მაშინ, როცა ის მას თამაშში როგორღაც ხელს უშლის.

ურთიერთობის მოთხოვნილება სწრაფად მატულობს ასაკთან ერთად. 3-4 წლიანებთან წინ წამოიწევს ურთიერთობის შინაარსობრივი მხარე. ბავშვი ხვდება, რომ დიდმა ბევრი იცის, რომ მას შეუძლია ბევრი რამ უჩვენოს, ასწავლოს. ამიტომ დიდი მისთვის ავტორიტეტი ხდება. ეს ასაკი თავისებურად ძნელი ასაკია და იმ ოჯახში, სადაც დიდსა და ბავშვს შორის ურთიერთგაგება სუფევს, პატარა ცდილობს ყველაფერში, რასაც საკუთარი ძალებით ვერ ძლევს, დაიხმაროს მოზრდილი. იწყება დიდების ქცევისადმი მიბაძვა. მიბაძვას ადრეც ჰქონდა ადგილი, მაგრამ იგი ახლა თითქოს ნებისმიერი ხდება. ბავშვი იმ მოქმედებებს ბაძავს, რომლებიც მოსწონს.

უფროს სკოლამდელებში სერიოზულად იცვლება ბავშვების ურთიერთდამოკიდებულების ხასიათი. ახლა იწყებს ჩამოყალიბებას მათ შორის სოციალური ურთიერთქმედება. ახლა უკვე წარსულს ბარდება სხვა ბავშვებთან „მშვიდობიანი მეზობლობა“. ისინი ერთად იწყებენ თამაშს. კიდევ მეტი, 6 წლიდან ბავშვს მარტო თამაში არც შეუძლია: უნდა მოუყვნენ ერთმანეთს რაღაცა, აჩვენონ რაიმე, ერთად შეასრულონ უფროსების დავალება და ა.შ. ერთობლივი მოქმედება სულ უფრო და უფრო მიმზიდველი ხდება, რითაც საფუძველი ეყრება ამხანაგობას, იწ-

ყებს აღმოცენებას მეგობრობის განცდა. ამ დროს სასარგებლოა ბავშვები მივაჩვიოთ ერთად თამაშს, სხვადასხვა დავალებების შესრულებას. ერთად საქმიანობის წაქეზება და წარმატების დადებითად შეფასება ხელს უწყობს თანამშრომლობის სურვილის კიდევ უფრო განმტკიცებას. უფროსი სკოლამდელები არა მხოლოდ ეჩვევიან ქცევის ზნეობრივი წესების შესრულებას, არამედ უყალიბდებათ ადამიანის ქცევისადმი **მორალურ-შეფასებითი დამოკიდებულება** (50). იგი ჯერ თავს იჩენს სხვა ბავშვების, ხოლო შემდეგ საკუთარი თავის მიმართ. ამ მიმართულებით კარგი შედეგის მიღება შეიძლება საბავშვო დაწესებულებებში.

დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება. მეორე წლის ბოლოსათვის ბავშვი უკვე იწყებს გარეშეებთან კონტაქტის დამყარებას, სიმბოლური ფუნქცია სწრაფი ტემპით ვითარდება, ფართოვდება ბავშვის ცნობიერების არე, რადგან ყოველ სიტყვას, რომელსაც ის ეუფლება, ახალი შინაარსი მოაქვს მისთვის წარმოდგენების სახით. აი, ამ ბაზისზე პირველად იღვიძებს „მე“-ს ცნობიერება, პირველად ამჟღავნებს თავს ბავშვის პიროვნება. პიროვნება კი როგორც უნიკალური მოვლენა (არც ერთი პიროვნება ზუსტად არ ჰგავს სხვას) დამოუკიდებლობისაკენ ისწრაფვის, რასაც მოსდევს გარკვეული კონფლიქტები გარეშეებთან. მთელ სკოლამდელ ასაკში ბავშვებზე დიდები ზრუნავენ. ამ ზრუნვაში მისი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებასთან ერთად მასზე მბრძანებლობაც შედის. დიდები ბევრ რამეში ზღუდავენ პატარებს, ხელს უშლიან ყველა მათი სურვილის დაკმაყოფილებას. ბავშვი ყველაფერს, იმასაც რაც სურს და იმასაც რაც არ სურს, დიდების ზემოქმედებით აკეთებს. სწორედ ამ ფონზე იჩენს თავს ბავშვის პიროვნების გაბრძოლება თავისი უფლებებისათვის, დამოუკიდებლობისათვის. იწყება ბავშვის **ჯიუტობა** და ის პერიოდი, როცა ეს ხდება, იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ მასზე სპეციალურად ღირს შეჩერება.

20.3. კრიზისული წლები ბავშვის პიროვნების განვითარებაში

სკოლამდელ ასაკში ბავშვის ფსიქიკური განვითარება არნახული ტემპით მიმდინარეობს. ეს ეხება როგორც ცოდნა-გამოცდილების შეძე-

ნას, ისე ფსიქიკურ უნართა განვითარებას. ფსიქოლოგების გამოანგარიშებით 6 წლის ბავშვს გააჩნია იმ ცოდნა-გამოცდილების ნახევარი, რასაც 60წლის ადამიანი ფლობს. ყველამ იცის თუ რამდენად უსუსურია ახალდაბადებული, მაგრამ სულ რაღაც 1,5 წლის შემდეგ იგი მეტყველებას იწყებს და 5 წლისათვის პრაქტიკულად ეუფლება მას. ასევე სწრაფი ტემპით მიმდინარეობს ბავშვის პიროვნების ფორმირების პროცესიც, მაგრამ ფსიქიკური ფუნქციებისაგან განსხვავებით, პიროვნების ფორმირებაში ერთი საყურადღებო გარემობა შეინიშნება. პიროვნება არ ვითარდება სწორხაზობრივად, ყოველთვიურად, ყოველდღიურად პიროვნულ თვისებათა ზრდის, გაფორმების, ჩამოყალიბების გზით. ის ვითარდება ზიგზაგისებურად, გარკვეული რყევების, ძვრების გზით.

ბავშვის პიროვნების ფორმირებისათვის ყველა წელს ერთნაირი მნიშვნელობა არა აქვს. არის წლები, როცა პიროვნება ვითარდება მშვიდობიანად, სერიოზული ძვრების გარეშე, მაგრამ ასეთ წლებს მოსდევს პერიოდი, როცა განვითარებაში ახალი ფაქტორები იჩენენ თავს. ძველიც აგრძელებს განვითარებას (მათი ნაწილი მაინც), მაგრამ ახალი თვისების აღმოცენება და მისი არსებულთან მორგება უმტკივნეულოდ არ ხდება. ბავშვს სერიოზულად ეცვლება ხასიათი, რაც მთავარია, იცვლება და რთულდება მისი დამოკიდებულება დიდებთან. ეს პროცესი გრძელდება ერთხანს და მერე ისევ დგება პიროვნების განვითარების შედარებით მშვიდობიანი ხანა, სანამ არ დადგება ახალი კრიზისული პერიოდი, ახალ თვისებათა აღმოცენებისა და განვითარების ხანა, რასაც ისევ მოსდევს სიძნელეები გარეშეებთან ურთიერთობაში.

ბავშვის პიროვნების განვითარებაში ცნობილია რამდენიმე ასეთი კრიზისული ხანა. ზოგი მათგანი სკოლამდელ ასაკში იჩენს თავს, ზოგი სასკოლოში, ზოგი სერიოზული კრიზისის წლებია, ზოგიც შედარებით იოლად გაივლის. სკოლამდელ ასაკზე მოდის ერთი სერიოზული კრიზისის პერიოდი, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს და ამიტომ მასზე აუცილებელია შეჩერება.

20.4. პირველი ჯიუტობის პერიოდი (2-4 წლები)

სიცოცხლის პირველი ორი წლის განმავლობაში ბავშვი მოზრდილის მორჩილებაშია როგორც ფიზიკურად ისე ფსიქოლოგიურად. ფიზიკურად იმიტომ, რომ ყველა მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე

დიდები ზრუნავენ. თუმცა მეორე წელში გადამდგარი ბავშვი დადის, მაგრამ ყოველი მისი ნაბიჯი უფროსების მეთვალყურეობით იდგმება. ოთახში, ეზოში — ყველგან უფროსის ფხიზელი თვალი სდარაჯობს. ის არიგებს ბავშვს, უკრძალავს ბევრ რამეს, არეგულირებს მის თამაშს და ა.შ. ბავშვი ფსიქოლოგიურად იმიტომ მორჩილებს უფროსს, რომ ყველაფერი, რასაც ეს უკანასკნელი აკეთებს ბავშვებისათვის განიცდება როგორც ჩვეულებრივი, მისაღები რამ, რომელიც სუბიექტურად მასში არ იწვევს პროტესტს. ეს წამყვან-დამყოლის ურთიერთობა იმდენად გაწონასწორებული, ბუნებრივი მდგომარეობაა, რომ მშობელს იგი სხვანაირად ვერ წარმოუდგენია, ხოლო ბავშვი მას ემორჩილება როგორც გაფიქსირებულ რეჟიმულ მდგომარეობას. ჯერ არ ჩანს ბავშვის საკუთარი „მე", რომელიც დიდებისაგან მომდინარე მოთხოვნებს დაუპირისპირდებოდა, სულ ერთია როგორი ხასიათის იქნებოდა ეს პირისპირდგომა — უკონფლიქტო თუ კონფლიქტური.

მეორე წლის ბოლოდან მდგომარეობა მკვეთრად იცვლება. ბავშვსა და უფროსს შორის ურთიერთობაში წარმოიშობა სიძნელეები, რომლებიც რადიკალურად ცვლიან იმ იდილიურ დამოკიდებულებას, მანამდე რომ არსებობდა მათ შორის. დგება პირველი კრიტიკის (ჟინიანობის) პერიოდი. იგი მოიცავს პერიოდს ორიდან ოთხ წლამდე და პიკს სამ წელში აღწევს. ბავშვის პიროვნების ფორმირების გრძელ გზაზე ეს არის პირველი სერიოზული ცვლილებების, შენჯღრევის ხანა, რომელსაც ზოგიერთი ფსიქოლოგი კრიზისსაც უწოდებს (ლ. კაროტსკი). მისი ზოგადი სიმპტომი ისაა, რომ ბავშვს აღენიშნება მთელი რიგი სერიოზული ცვლილებები ხასიათში, რომელიც თავს იჩენს დიდებთან ურთიერთობის რადიკალურ შეცვლაში. ეს ურთიერთობა რთულდება, ახალ მიმართულებას იძენს, რაც ხშირად საგონებელში აგდებს მშობლებს. ცვლილებები იმდენად რადიკალურია, რომ, არც ისე იშვიათად, მშობელმა არც იცის თუ როგორ უნდა მოიქცეს, როგორ იმოქმედოს მის შვილზე, რათა მათ შორის ისევ დამყარდეს გაწონასწორებული ურთიერთობა.

ბავშვის განვითარების მთელ გზაზე განუწყვეტლივ ხდება ცვლილებები როგორც ინტელექტუალურ განვითარებაში ისე პიროვნებაში. ცვლილება შეიძლება იყოს დადებითი და უარყოფითი. ეს უკანასკნელი, როგორც წესი, ეხება ბავშვის პიროვნებას, განსაკუთრებით მის ხასიათს. ის ან აძნელებს უფროსებთან ურთიერთობას ან ეწინააღმდე-

გება ქცევის ზნეობრივ კანონებს, რაც აგრეთვე გართულების მიზეზი ხდება. უარყოფითი ანუ ნეგატიური თვისებები ორი გზით წარმოიშობიან. ერთ შემთხვევაში, ისინი ბავშვის არასწორი აღზრდის შედეგია და მისი აღკვეთა შესაძლებელია ახლებურად აღზრდის გზით. არასწორი აღზრდის შედეგი სწორი პედაგოგიური ზემოქმედებით უნდა აღიკვეთოს. ძნელია მაგრამ ეს შესაძლებელია. უარყოფითი პიროვნული თვისების აღმოცენება შეიძლება ასაკის ფუნქციაც იყოს. ასაკობრივი განვითარების გარკვეულ საფეხურებზე დგება ერთგვარი გარდატეხის პერიოდი, როცა ბავშვს თუ მოზარდს აღმოუცენდება ზოგიერთი ისეთი ცვლილება, რომელიც მიუღებელია მოზრდილისათვის, ართულებს მათ შორის ურთიერთობას.

არასწორი აღზრდის შედეგად აღმოცენებული უარყოფითი თვისება შეიძლება ადამიანს მთელი სიცოცხლე შერჩეს. შესაძლებელია მისი „გადაკეთებაც“, აღკვეთაც, მაგრამ თუ საამისო, სწორ პედაგოგიურ ზემოქმედებას არ ექნება ადგილი, ის ბოლომდე გაჰყვება ადამიანს. ასაკის მიერ მოტანილი უარყოფითი ძვრები ამ ასაკის ფუნქციაა და მისი გავლის შემდეგ აღიკვეთებიან. ის ცვლილებები, რომლებიც პირველი ჟინიანობის პერიოდში აღმოცენდნენ, ამ პერიოდის ბოლოს ქრებიან, ცხადია, თუ ისინი არ იქნენ განმტკიცებულნი არაადექვატური პედაგოგიური ზემოქმედებით. ამგვარად, განვითარების გარკვეულ ეტაპზე აღმოცენებული ხასიათის უარყოფითი თვისებები წარმავალნი არიან, ან სულ ქრებიან, ან სხვა მიმართულებით განიცდიან ტრანსფორმაციას. მაგრამ მათი ცოდნა უაღრესად ღირებულია როგორც მშობლების ისე სკოლამდელი დაწესებულებების აღმზრდელთათვის. ბავშვზე სწორი პედაგოგიური ზემოქმედება მხოლოდ მაშინ შეიძლება განხორციელდეს, როცა იცი თუ რა ფსიქო-ფიზიკურ თავისებურებათა ბალანსი გააჩნია მას ამ მოცემულ ასაკში. ვერც ერთი ბავშვი ვერ გადაახტება ამ ასაკს, მაგრამ ხასიათის უარყოფითი თვისებები ყველა ბავშვს ერთნაირად არ ეტყობა. ეს ერთი მხრივ, დამოკიდებულია ბავშვის ტემპერამენტის მონაცემებზე, რაც მჭიდრო კავშირშია უმაღლესი ნერვული მოქმედების ტიპთან. მეორე მხრივ კი იმ პედაგოგიურ ზემოქმედებაზე,რასაც ბავშვი ოჯახში განიცდის. საქმის ცოდნით წარმართული აღმზრდელობითი ზემოქმედება აღკვეთს ასაკობრივ თავისებურებათა ნეგატიურ თვისებად ჩამოყალიბების შესაძლებლობას.

პირველი ჯიუტობის პერიოდში ბავშვის ფსიქიკაში თავს იჩენს

რიგი სიმპტომებისა, რომლებიც მანამდე არ შეიმჩნეოდნენ. ისინი ქმნიან იმ სიძნელეებს, რომლებიც დიდებისა და ბავშვის ურთიერთობაში აღმოცენდება. მათი გაცნობის შემდეგ უფრო კარგად გამოჩნდება თვითონ ამ პერიოდის არსი და ის სერიოზული ცვლილება, რაც ბავშვის ფსიქიკაში ხდება. ამ სიმპტომებიდან საყურადღებოა: **ნეგატივიზმი**, რომელიც ბავშვს მანამდე არ ემჩნეოდა და ახლა აღმოცენდა პირველად. **ნეგატივიზმი ესაა ბავშვის უარყოფითი რეაქცია დიდების მოთხოვნების მიმართ.** ბავშვი არ აკეთებს იმას, რასაც მისგან მოითხოვენ. აქ საჭიროა გარკვეული განმარტება. ყველა ის შემთხვევა, როცა ბავშვი დიდების მოთხოვნას არ ასრულებს, არ არის ნაგატივიზმი. მაგალითად, ბავშვს ეუბნებიან — მიატოვე თამაში, შემოდი სახლში და საჭმელი ჭამეო. ის დიდების მოთხოვნას არ ემორჩილება და თამაშს განაგრძობს. მას ძალიან სურს თამაში და იმას აკეთებს, რაც დიდ სიამოვნებას ანიჭებს. ის უბრალოდ თავს ვერ ანებებს თამაშს. ამას არ უწოდებენ ნეგატივიზმს, მას შეიძლება ვუწოდოთ ურჩობა. იგი გვხვდება ჯიუტობის პერიოდამდე და მის შემდეგაც, ასე რომ ის ასაკის ფუნქციად არ ჩაითვლება.

ნეგატივიზმის არსი, რომელიც, როგორც წესი, ამ პერიოდში გვხვდება, იმაშია, რომ ბავშვი დემონსტრატულად არ აკეთებს იმას, რასაც მას უფროსი სთავაზობს. ის მას სწორედ იმიტომ არ აკეთებს, რომ უფროსმა უთხრა, თუ მოსთხოვა. აქ საქმე ეხება არა მოქმედების შინაარსს, ბავშვს შეიძლება მისი გაკეთება კიდეც უნდოდეს, არამედ იმას, რომ მისი გაკეთების ინიციატივა უფროსისაგან მოდის. ვიგოტსკი ამ ვითარებას ასე ახასიათებს. „ნეგატივიზმი ჩვეულებრივი ურჩობისაგან იმით განსხვავდება, რომ ბავშვი **არ აკეთებს იმიტომ, რომ მას ამაზე სთხოვეს**“ (40, 369). ნეგატივიზმის გართულებულ შემთხვევებში ბავშვი არა თუ არ ასრულებს დიდების მოთხოვნას, არამედ აკეთებს იმის საწინააღმდეგოს, რასაც მისგან მოითხოვენ. აი, ამის ძნელადდასაჯერებელი მაგალითი: მოზრდილი ავტორიტეტული ტონით ეუბნება გოგონას. —„ეს კაბა შავია“. პასუხი — „არა თეთრია“. უფროსის ხელახალ განცხადებას, „ეს კაბა თეთრია“, მოსდევს პასუხი: „არა შავია“. ესაა ურჩობისაგან ნეგატივიზმის ძირითადი განმასხვავებელი ნიშანი. ურჩობის დროს, ბავშვი იმიტომ არ ასრულებს უფროსის მოთხოვნას, რომ თავს ვერ ანებებს სასიამოვნო მოქმედებას — თამაშს. ნეგატივიზმის დროს მას შეიძლება ძალიანაც უნდოდეს თამაში, მაგრამ

არ ითამაშებს იმიტომ, რომ მოზრდილმა შესთავაზა.

ბავშვის ნეგატივიზმში ჩანს მეტად საყურადღებო სოციალური მომენტი-მიმართება მეორე პირისადმი. ის უარყოფითი ხასიათისაა და ყოველთვის მეორე პირიდან (მოზრდილიდან) მომდინარე მოთხოვნას უპირისპირდება. ფრიად საყურადღებოა ის გარემოებაც, რომ ნეგატივიზმის გავლენის პროცესში ბავშვი აკავებს იმ სიამოვნებას, რომელსაც იმ მოქმედების შესრულება მიანიჭებდა მან რომ უარი თქვა. მას უნდა თამაში ან ის, რომ დიდებმა სადღაც წაიყვანონ, მაგრამ თავს იკავებს ამ გზით მიღებული სიამოვნებისაგან, რადგან ინიციატივა უფროსებისაგან მოდის. კიდევ ერთ გარემოებას უნდა მიექცეს ყურადღება, რომელსაც პირველად ლ. ვიგოტსკიმ გაუსვა ხაზი, ნორმალურ პირობებში თამაშის მოტივი თვითონ თამაშშია. ბავშვის წინაშე არასოდეს დგება საკითხი თუ რისთვის თამაშობს იგი? რა ღირებულება აქვს მისთვის თამაშს? მას უნდა, სურს და თამაშობს კიდეც. ნეგატივიზმის დროს ქცევის მოტივი მოცემულ სიტუაციაში თამაშში კი არ არის, არამედ მის გარეთაა. არის სათამაშო სიტუაცია, ბავშვს სურს თამაში, მაგრამ არ თამაშობს, რადგან მოზრდილმა უთხრა ითამაშეო. ამიტომ თამაშის მოტივი მოცემულ სიტუაციაში კი არ არის, არამედ გარედან მოაქვს სხვა ფაქტორს – ნეგატივიზმს.

ჯიუტობის პერიოდის მეორე საყურადღებო სიმპტომია სიჯიუტე (ჟინიანობა). ეს იმდენად გამოკვეთილი სიმპტომია, რომ მთელი ეს პერიოდი ამ სახელწოდებით აღინიშნება.[1] სიჯიუტეს განასხვავებენ დაჟინებისაგან. დაჟინება არის ბავშვის სწრაფვა მიაღწიოს იმას, რაც ძალიან უნდა, ძალიან სურს. მაგალითად, ბავშვმა თვალი მოჰკრა ახალ სათამაშოს და თხოვს მშობელს უყიდოს იგი. ამას ის დაჟინებით მოითხოვს და შეიძლება ტირილითაც სცადოს მიაღწიოს სურვილის ასრულებას. ეს არის დაჟინება, მაგრამ არ არის ის, რასაც სიჯიუტეს ეძახიან. სიჯიუტის დროს ბავშვს უნდა აუცილებლად გაკეთდეს ის, რაც მან თქვა.„სიჯიუტე ესაა ბავშვის ისეთი რეაქცია, როცა ის რაღაცას დაიჟინებს არა იმიტომ, რომ ეს მას ძალიან უნდა, არამედ იმიტომ, „რომ ეს მან მოითხოვა“ (40, 370). მაგალითად, ბავშვი თამაშობს ეზოში. დაუძახეს და სთხოვეს სახლში შემოსვლა. მან უარი განაცხა-

1. უწოდებენ აგრეთვე ჟინიანობის, ჭირვეულობის, კრიზისის და სხვა პერიოდებს.

და. მიდიან და ეუბნებიან, რომ მოვიდა ბებია და საჩუქარი მოუტანა. ის მაინც უარზე დგას. საჩუქრის მიღება მას ძალიან სიამოვნებს, მაგრამ ახლა ამისაგან თავს იკავებს იმიტომ, რომ უარი უკვე ნათქვამი აქვს და „სიტყვას ვერ გადავა“.

უკვე ვნახეთ, რომ ნეგატივიზმს სოციალური საფუძველი გააჩნია. ის უარყოფითი რეაქციაა ვილაცის მოთხოვნის წინააღმდეგ. სიჯიუტე ამ მხრივ, მისი საწინააღმდეგო ბუნებისაა. ის, როგორც რეაქცია, საკუთარი თავისკენაა მიმართული. არ აკეთებს იმიტომ, რომ უარი აქვს ნათქვამი, ე.ი. საკუთარ თავს უპირისპირდება და არა სხვა ვინმეს.

სიჯიუტის პერიოდის მესამე საყურადღებო სიმპტომია **ჭირვეულობა**. ის გარეგნულად ჰგავს კიდეც ნეგატივიზმს, მაგრამ მათ შორის მაინც არის განსხვავება. ნეგატივიზმი ყოველთვის ვინმეს მიმართაა გამოხატული, მაშინ, როცა ჭირვეულობა გაუპიროვნებელი მდგომარეობაა. ის მიმართულია ოჯახში დამკვიდრებული აღზრდის წესების მიმართ. ის რეაქციაა აღზრდის იმ სტრატეგიის წინააღმდეგ, რაც სულს უხუთავს ბავშვს. იგი აღმოცენდება არა უეცრად, არამედ შემზადებულია იმ ოჯახური ატმოსფეროთი, რომელიც მოელ წინა პერიოდში სუფევდა. მან შეიძლება იმ სათამაშოების მიმართაც ჰპოვოს გამოხატულება, რომლებითაც ადრე ბავშვი სიამოვნებით თამაშობდა. „ჭირვეულობა სიჯიუტისაგან განსხვავდება იმით, რომ ის მიმართულია გარეთკენ, გარეგანის მიმართ და გამოწვეულია თავისი სურვილის გატანის მისწრაფებით“ (40, 371).

ჭირვეულობა არის ასაკის ერთ-ერთი ფუნქცია, მაგრამ იგი შეიძლება გამოწვეული იყოს არასწორი აღმზრდელობითი ზემოქმედებითაც. მაგალითად, ცნობილია, რომ განებივრება არის ბავშვში ჭირვეულობის განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პირობა. ამას შეიძლება ნებისმიერ ასაკში ჰქონდეს ადგილი. ამიტომ, თუ ჯიუტობის ხანას ბავშვის განებივრებაც დაერთო, მეტად მძიმე შედეგი მიიღება. ისიც დადასტურებულია, რომ ჭირვეულობა ინტენსიურად ვითარდება ავტორიტარულ ოჯახებში, სადაც აღზრდა მშობლების მკაცრ მოთხოვნებზეა დამყარებული და არავითარი ანგარიში არ ეწევა ბავშვის სურვილს, მის მოთხოვნილებებს. აქ ჭირვეულობა თავს იჩენს, როგორც ბავშვისათვის თავს მოხვეული აღზრდის სტრატეგიის საწინაათმდეგო რეაქცია.

დაბოლოს, ჯიუტობის პერიოდის მეოთხე სიმპტომი არის **თვით-**

ნებობა. ის არის ბავშვის დამოუკიდებლობისაკენ სწრაფვის გამოხატულება. გარეგნულად ის იმაში გამოიხატება, რომ ახლა ბავშვს თვითონ უნდა ყველაფერი აკეთოს. „მე თვითონ“ხშირად ისმის ამ ასაკის ბავშვის ბაგიდან და, შესაძლებლობის ფარგლებში, მის ამ მოთხოვნილებას ანგარიში უნდა გაეწიოს.

ამ ასაკს ახასიათებს კიდევ სხვა სიმპტომები, რომელთაც მეორეხარისხოვანს უწოდებენ. ეს იმიტომ, რომ ისინი ყველა ბავშვთან არ შეინიშნება და იქ იჩენენ თავს, სადაც ასაკობრივი თავისებურება დამძიმებულია არასწორი აღზრდის გავლენითაც. მხოლოდ გაკვრით შევეხებით ზოგიერთ მათგანს. ესენია: **პროტესტი — ამბოხი** შემდეგი ნიშნებით. ბავშვის მთელი ქცევა ატარებს გარეშეთა მიმართ პროტესტის ხასიათს, თითქოს ბავშვი ყველასთან იყოს დაპირისპირებული. ამის შედეგია მშობლებსა და ბავშვს შორის ხშირი კინკლაობა. შემდეგი მეორადი სიმპტომი, რომელიც წინანდელიდან გამომდინარეობს, ესაა **ღირებულებათა გაუფასურება.** ბავშვი ადვილად ეუფლება ისეთ საქციელს, რომელიც ეწინააღმდეგება ქცევის ზნეობრივ ნორმებს. მაგალითად, დედას უწოდებს სულელს, სათამაშოს მიაწერს ისეთ თვისებას, რომელიც აუფასურებს მის „ღირსებას“ და ეს იმ დროს, როცა ის აქამდე მისი საყვარელი სათამაშო იყო. მიუთითებენ აგრეთვე **დესპოტიზმის** გამოვლენის შემთხვევებზე,რომელიც უმთავრესად იმ ბავშთან შეინიშნება, რომელიც ოჯახში ერთადერთია. იქ კი, სადაც ბევრი ბავშვია, შეიძლება გაჩნდეს **ეჭვიანობის** გრძნობა, რაც შედეგია მშობლების მიერ ერთ-ერთ შვილზე ყურადღების უპირატესი გადატანისა. ბავშვი ვერ ეგუება იმ ყურადღების შესუსტებას, რომელსაც მისადმი ადრე იჩენდნენ.

ზემოთქმულიდან შესაძლებელია რამდენიმე დასკვნის გაკეთება. პირველი, ზოგადი ხასიათის დასკვნა ისაა, რომ ჯიუტობის ხანის აღწერილი სიმპტომების აღმოცენება ასაკის ფუნქციაა და მეტ-ნაკლებად ყველა ბავშვს აღმოაჩნდება. მაგრამ ისიც უნდა ითქვას, რომ ის ყველა ბავშვთან ერთნაირად გამოკვეთილად არ იჩენს თავს. ბავშვთა ერთ ნაწილთან შედარებით სუსტადაა წარმოდგენილი, მაშინ, როცა სხვებთან ისე მწვავედ მიმდინარეობს, რომ მშობლები საგონებელში არიან ჩავარდნილნი. როგოც ითქვა, ამაში გარკვეულ როლს თამაშობს როგორც ბავშვის ტემპერამენტის (ნერვული .სისტემის ტიპი), ისე ოჯახური აღზრდის ზეგავლენები.

მეორე დასკვნა ასეთია, ბავშვის ის ნეგატიური თვისებები, რომლებიც ამ ასაკში ყალიბდებიან, არის პროტესტი, ჯანყი ავტორიტარული აღზრდის წინააღმდეგ. ამ ასაკში მეტ-ნაკლებად თითქმის ყველა მშობელს ახასიათებს ასეთი დამოკიდებულება შვილის აღზრდისადმი. სხვანაირი დამოკიდებულება, მოლოდინი იმისა, რომ ზემოქმედების გამოყენებული მეთოდი ბავშვს „არ მოუხდეს", მშობელს ვერ წარმოუდგენია იმ უბრალო მიზეზის გამო, რაზეც მესამე დასკვნაში გვექნება საუბარი.

მესამე დასკვნა ისაა, რომ ასაკობრივი განვითარების გზაზე პირველად გაიღვიძა ბავშვის თვითცნობიერებამ, მისმა „მე"-მ. ის დაუპირისპირდა მშობლის უაპელაციო, ავტორიტარულ ზემოქმედებას შვილისადმი. „მე თვითონ", „მე მარტო", რითაც ბავშვი მიმართავს მშობელს და ცდილობს თვითონ, სხვის დაუხმარებლად აკეთოს საქმე, სწორედ პიროვნების გამოღვიძების გამონაშუქია. თუ მივიღებთ იმას, რომ მშობლებმა ხშირად არ იციან ამ ასაკის ბავშვის მოთხოვნილებების ბუნება, საქმიანობა, რომელიც მას სიამოვნებას ჰგვრის და რომლის შეზღუდვაც პროტესტს იწვევს, მაშინ გასაკვირი არ არის მათ შორის ხშირი კონფლიქტის წარმოშობა. კონფლიქტი შეიძლება იყოს მხოლოდ პიროვნებებს შორის და სანამ ბავშვის პიროვნებას ჯერ არსებობა არ დაუწყია, ეს კონფლიქტი არ ჩანს, მაგრამ როგორც კი პიროვნება, თუნდაც ჯერ კიდევ ძალიან სუსტი, თავისთავს გამოავლენს, დაპირისპირებაც ჩნდება. ბავშვი თვითდამკვიდრებისათვის იწყებს ბრძოლას და ეს პროცესი არ წყდება პირველი ჯიუტობის ხანის გავლის შემდეგაც. ოღონდ იგი ხან ნელდება, ხან კი კვლავ მწვავდება, მაგალითად, გარდამავალ ასაკში. როგორც მკვლევარები მიუთითებენ (ბერინგერი, ვიგოტსკი და სხვა). სამ წლამდე ბავშვი სოციალურად არ არის გარეშეებისაგან, პირველ რიგში მშობლებისაგან გამოყოფილი. სამი წლიდან კი საფუძველი ეყრება ამ პროცესს, ვითარდება გარეშეებისაგან ბავშვის ემანსიპაციის პროცესი.

20.5. ფსიქო-ნერვული გადახრები

პირველი ჯიუტობის ხანის დახასიათებისას არ შეიძლება კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი გარემოება არ აღინიშნოს, რომელსაც ყოველთვის როდი ექცევა ყურადღება ბავშვის ფსიქოლოგიაში. იმ ძვრებმა, რომლებიც ამ დროს ბავშვის ფსიქიკაში ხდება, არ შეიძლება არ გამოიწვი-

ონ უარყოფითი სახის ცვლილება პატარის ფსიქიკურ წყობაში. არც ისე იშვიათად, ამას მოსდევს მთელი რიგი ფსიქო-ნერვული გადახრები ბავშვის ფსიქო-ფიზიკურ აქტივობაში. თავს იჩენენ ფსიქოპატიური და ნევროპათიური სიმპტომები, სხვადასხვა სახის ნევროზები. ხდება ისე, რომ ასაკობრივი სიმპტომები გაივლიან, ხოლო ნერვული და ფსიქო-ნერვული რჩება და საქმის ცოდნით წარმართული ზემოქმედებაა საჭირო მათ მოსახსნელად.

მკვლევარნი ერთხმად მიუთითებენ იმაზე, რომ ფსიქო-ნერვული გადახრები ბავშვებში სოციალური წარმოშობისაა. ისინი აღმოცენდებიან ბავშვზე არახელსაყრელი სოციალური ზემოქმედების შედეგად. განსაკუთრებით მძიმე შედეგები მოსდევს არაპედაგოგიურ, დამთრგუნველ ზემოქმედებას ოჯახში. იქ, სადაც აღზრდა ისე წარმოებს, რომ მხედველობაში იღებენ ბავშვის ბუნებრივ მოთხოვნილებებს, ანგარიშს უწევენ მის სურვილს და აღმზრდელობით მოქმედებას ამაზე აგებენ, ბავშვებს რაიმე სახის ფსიქო-ნერვული გადახრები არ უდასტურდებათ. დიდ როლს თამაშობს ოჯახური ატმოსფერო. სიმშვიდე ოჯახში, მის წევრთა შორის გაწონასწორებული ურთიერთობა არ ქმნის ნიადაგს ბავშვებში ნევროზების აღმოცენებისათვის.

ამჟამად, თავს ვიკავებთ რა ნევროპათიისა და ფსიქოპათიის საკითხებზე მსჯელობისაგან, თუმცა ეს სინდრომები არც ისე იშვიათია სკოლამდელებში, გვინდა გაკვრით შევეხოთ ზოგიერთ ნევროზს, რომლებიც ყველაზე ხშირია ამ ასაკის ბავშვებში.[1]

ნევრასთენია. იგი ბავშვებში ძალიან გავრცელებული ნევროზია. მის დასახასიათებლად მიუთითებენ ისეთ სიმპტომებზე, როგორიცაა: ადვილი გაღიზიანებადობა, მოუსვენრობა, ცუდი ძილი, ადვილი დაღლადობა, ხშირი ტირილი, ტკივილი სხეულის სხვადასხვა ადგილას და სხვა. მაგრამ ასეთი ნიშნები ნორმალურ ბავშვებსაც ახასიათებთ. განა ისინი არ ტირიან, არ ღიზიანდებიან, არ სტკივათ სხეულის სხვადასხვა ადგილი? დიახ. ეს სიმპტომები საერთოდ გავრცელებულია ბავშვებში. მაშინ ისმება კითხვა, რითი განსხვავდება ნევრასთენია ნორმისაგან? განსხვავება ძირითადად რაოდენობრივი ხასიათისაა. ნევრასთენიკს შეგ-

---

1. ინფორმაცია ფსიქოპათიისა და ნევროპათიის და უფრო ვრცელი მონაცემები ნევროზების შესახებ იხ. მ. ყოლბაია, „ძნელი ბავშვები", თბილისი, 1985 წ.

რძნების ზღურბლი დაწეული აქვს, ამიტომ შეგრძნებები, რომლებსაც ნორმალური ბავშვი არ განიცდის ან იმდენად უმნიშვნელოა, რომ სერიოზულ ყურადღებას არ აქცევს, ნევრასთენიკს აღიზიანებს, აწუხებს, წონასწორობიდან გამოჰყავს. ესაა ნევრასთენიის ძირითადი დამახასიათებელი თავისებურება.

ნევრასთენიკი ძნელად ეგუება უფროსებთან ურთიერთობას. შენიშვნების მიცემა ან რაიმეს აკრძალვა უსიამოვნოდ განიცდება ყველა ბავშვის მიერ. მაგრამ თუ ნორმალური ბავშვი ამას უპასუხოდ ტოვებს ან ცოტას იჭიჭყინებს და მერე დამშვიდდება, ნევრასტენიკი სწრაფად ჰკარგავს წონასწორობას და კონფლიქტში მოდის უფროსებთან. ნევრასთენიის მიზეზია არა ნერვული სისტემის დეფექტი, არამედ ის არახელსაყრელი სოციალური და ფსიქოლოგიური პირობები, რომლებშიც ბავშვი იმყოფება. პირველ რიგში, იგი წარმოიშობა ბავშვისადმი არასწორი პედაგოგიური მიდგომის შედეგად. რუსი ფსიქონევროლოგები (ვ. მიასიშჩევი, ა. სვიადოში და სხვა) ნევრასთენიის ძირითად მიზეზს ბავშვზე არახელსაყრელ ფსიქოლოგიურ ზემოქმედებაში ხედავენ. ბავშვის ემოციური სფერო, ისე როგორც მისი ჩვევები და ჩვეულებები, მნიშვნელოვანწილად ყალიბდება დიდებისადმი მიბაძვით. ამიტომ თუ ბავშვი იზრდება ნერვულ ატმოსფეროში, თუ ის სისტემატურად უყურებს მოზრდილებში უარყოფითი ემოციების გამოვლენას (გაღიზიანება, წყენა, შიში, მტრობა) ცხადია, ის უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის ემოციურ სფეროზე, თუნდაც ეს ემოციები უშუალოდ მისადმი არ იყვნენ მიმართულნი (ვთქვათ, უსიამოვნება უფროსებს შორის ხდება).

კიდევ უარესია, თუ უფროსების უარყოფითი რეაქციები უშუალოდ ბავშვისადმია მიმართული, როცა მას დღის განმავლობაში ხშირად უჯავრდებიან, ატირებენ. ბევრ შემთხვევაში ბავშვს ადვილად შეიძლება ავარიდოთ ძლიერი უსიამოვნო ემოციები, მოვხსნათ ის ემოციური ფონი მის ცხოვრებას რომ ამძიმებს. პირველ ჯიუტობის პერიოდში, როცა ბავშვის აგზნებადობის დონე საერთოდ აწეულია, ფსიქიკაში ისეთი ძვრებია მომხდარი, რომ ბავშვსა და მოზრდილს შორის ხშირად იქმნება საკონფლიქტო სიტუაციები, გზა ეხსნება ნევრასთენიისა და რიგ სხვა ნევროზების წარმოშობას. ამიტომ ამ ასაკში ბავშვთან ურთიერთობაში განსაკუთრებული სიფრთხილის გამოჩენაა საჭირო..

ისტერია. ფსიქოგენურ დაავადებათა რიგს ეკუთვნის ისტერიაც,

რომელიც შეიძლება ყველა ჩვენთვის ცნობილი დაავადების სახით გამოვლინდეს, ამიტომ მას „უდიდეს სიმულანტს“ ეძახიან. აი, როგორ ახასიათებს ამ დაავდებას სპეციალისტი, „ერთს აწუხებს შტეველები კრუნჩხვებითა და კივილით, რომელიც თავს იჩენს ყოველგვარი უსიამოვნო განცდისა და კონფლიქტის დროს, მეორე მოულოდნელად დამუნჯდა, მესამეს ხელი გაუჩერდა, მეოთხეს კი ფეხი, მეხუთე დაბრმავდა, მეექვსეს სრულიად ჯანმრთელი კუჭის მქონეს შეუკავებელი პირისღებინება დაეწყო, მეშვიდეს შეცდომით ორსულობის დიაგნოზიც კი დაუსვეს. ყველა ამ დაავდების მიზეზი ერთია – ისტერია“ (25, 69).

ისტერიის ყველა სიმპტომი დროებითია. დამუნჯებული ალაპარაკდება, როგორც კი გაივლის ის სიტუაცია, რომელიც მისთვის ერთობ უსიამოვნოა და მასში ნევროზს აღძრავს. ისტერიის აღმძვრელი სიტუაციის გავლის შემდეგ სიყრუეც გაივლის და ხელისა და ფეხის დამბლაც. მაგრამ საკმარისია კვლავ აღმოცენდნენ ანალოგიური სიტუაციები, რომ ისევ გაჩნდნენ ჩამოთვლილი სიმპტომები.

ყურადღებას იქცევს ისტერიული რეაქციები, რომელთა შორის ყველაზე მეტია მოძრაობითი სფეროს დარღვევები. კერძოდ, ადგილი აქვს, რაიმე სახის ორგანული დაზიანების გარეშე, ფეხზე დგომის, სიარულის უნარის დაკარგვას და ეს იმ დროს, როცა ბავშვს შენარჩუნებული აქვს ყველა სახის მოძრაობისა და მოძრაობათა კოორდინაციის უნარი. დროდადრო აღინიშნება ჰიპერკინეზები: კიდურის ან მთელი სხეულის ცახცახი. ზოგჯერ ვითარდება მეტყველების დარღვევები: ისტერიული ენაბლუობა, მუტიზმი (სიმუნჯე), აფონია (ხმიანობის დაკარგვა)ან სურდომუტიზმი (ყრუმუნჯობა). შეიმჩნევა ისეთი სიმპტომები, როგორიცაა კუჭ-ნაწლავის ტრაქტის ნორმალური მუშაობის მოშლა, გულისრევა, სლოკინი და ა.შ.

ისტერიის, როგორც სოციალური წარმოშობის მოვლენის, წინააღმდეგ ბრძოლა შესაძლებელია იმ სოციალური გარემოს მოწესრიგებით, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს. არც ერთ იმ ბავშვს, რომელთაც ისტერია აღენიშნება, შეიძლებოდა ის არ განვითარდებოდა მათზე რომ სწორ სოციალ-პედაგოგიურ ზემოქმედებას ჰქონოდა ადგილი.[1]

რეაქტიული ნევროზი. ამ სახელწოდებით აღინიშნება ფსი-

1. ისტერიის წინააღმდეგ ბრძოლისა და საერთოდ ნერვულ ბავშვთა პედაგოგიკის შესახებ იხ. მ. ყოლბაია, „ძნელი ბავშვები“, თბილისი, 1985 წ.

ქიკური მოშლილობა, რომელიც წარმოიშობა ბავშვზე მისი ფსიქიკისათვის ტრავმის მიმყენებელი სიტუაციის ზემოქმედების შედეგად. მას იწვევს ბავშვისათვის საფრთხის შემცველი (შემაშინებელი) სიტუა(
თუ ის ხანგრძლივად მოქმედებს, ხშირად მეორდება ან დიდი პიროვნული წონა გააჩნია. ასეთი სიტუაციის ზემოქმედება ბავშვში იწვ(
ღრმა ფსიქიკურ ტრავმას, რომელიც თავს იჩენს აკვიატებული წარ
მოდგენების, აზრების, შიშის, მოქმედებების სახით. როცა ნევროზის გამომწვევი ან მისი მსგავსი სიტუაცია განმეორდება, ნევროზი დაუყოვნებლივ იჩენს თავს.

6 წლის გოგონა ტ. ვერ იტანდა ჩაკეტილ ოთახში ყოფნას წლის ნებისმიერ დროს, დღისით თუ ღამით, სანამ გოგონა ფხიზლობდა, კარი ღია უნდა ყოფილიყო. საქმე იქამდე მივიდა, რომ ექიმი გოგონას გასინჯვის დროს იძულებული გახდა კაბინეტის კარი ფართოდ გაეღო. ბავშვს ნევროზი განუვითარდა გემით მგზავრობის დროს. გემი მეჩეჩზე დაჯდა. ძლიერი დარტყმის შედეგად კაიუტის კარი გაიღუნა და შეშინებულმა დედამ იგი ვერაფრით ვერ გააღო. დარტყმისა და დედის კივილისაგან გამოღვიძებული გოგონა საშინელი სცენის მოწმე გახდა. აქედან აეკვიატა მას შიში ჩაკეტილ ოთახში ყოფნისადმი. მეორე ბავშვს ამის საწინააღმდეგო ნევროზი ჰქონდა — ვერ ჩერდებოდა ოთახში, თუ ფანჯარა ჩაკეტილი არ იყო. ამ ნევროზის მიზეზი იყო ის, რომ აგარაკზე ყოფნისას ღამით ფანჯრიდან ჩიტი შემოფრინდა, დაამტვრია მაგიდაზე მდგარი ანთებული ლამპა და ცეცხლი გააჩინა, რომელშიც თვითონ ჩიტი დაიწვა. ბავშვი მაშინ პატარა იყო და რამდენიმე წლის შემდეგ ეს სცენა არც ახსოვდა, მაგრამ რეაქტიული ნევროზი მთელი ძალით მოქმედებდა.

ბავშვებს ყველაზე მეტად ორი რამ აეკვიატებათ: შიში გარკვეული საგნების ან მოვლენების მიმართ და იმპულსური მოქმედებები, რომელთა შესრულება ბავშვის სურვილზე არ არის დამოკიდებული. ასეთებია: „ნერვული“ გულისრევა, თვალის ნერვული ხამხამი, მხრების აჩეჩვა, ტოკვა, თითების წოვა. შეიძლება თავი იჩინოს ენაბლუობის, შარდის შეუკავებლობის სიმპტომებმა და ა.შ.

რეაქტიულ ნევროზს ბავშვის მარტო უნებური შეშინება როდი იწვევს, არამედ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორს ტრავმის მომყენებელი სოციალური სიტუაცია წარმოადგენს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში რეაქტიული ნევროზი ხშირად წარმოიშობა ოჯახში და

სააღმზრდელო დაწესებულებებში მოზრდილსა და ბავშვს შორის მომხდარი კონფლიქტების შედეგად. ბავშვის სურვილებისა და მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების უეცარი შეჩერება და სანაცვლოდ მისთვის სრულიად მიუღებელი მოთხოვნების წაყენება იწვევს წონასწორობის დარღვევას ემოციურ სფეროში და კვალს სტოვებს ბავშვის ქცევაში. იმისდა მიხედვით, თუ რამდენჯერ მოხდა ასეთი შეჯახება (ხდება სუმაცია) ან რამდენად ძლიერი იყო იგი, შეიძლება ღრმა ძვრები მოხდეს ბავშვის ფსიქიკაში, მის ქცევაში.

დაბოლოს, არ შეიძლება არ აღინიშნოს ის გარემოება, რომ ფსიქონერვული გადახრები სკოლამდელ ასაკში მარტო პირველი ურჩობის ხანაში როდი აღმოცენდებიან. ისინი მერეც ჩნდებიან როგორც სკოლამდელ, ისე სასკოლო ასაკში. ნევროზების გამომწვევი მიზეზები, რომელთაც აქ მხოლოდ გაკვრით შევეხეთ, ძალაში რჩებიან ამ ასაკის მერეც. ძირითადი იდეა, რისთვისაც ხაზი გვინდოდა გაგვესვა ისაა, რომ სწორედ პირველი ჯიუტობის ხანიდან, როცა ბავშვში გამჟღავნებას იწყებს მისი „მე“, იწყება კონფრონტაცია მასა და დიდებს შორის. ნევროზების წარმოშობას გზა ეხსნება. ნევროზი პიროვნებაში მომხდარი ცვლილებაა და არა რომელიმე ფსიქიკურ პროცესში (თუნდაც ემოციაში) წარმოშობილი ძვრა. ამიტომ, როგორც კი გაჩნდა პიროვნება, წარმოიშვა ფსიქო-ნერვული გადახრების აღმოცენების შესაძლებლობაც. მშობლებისა და აღმზრდელების უპირველესი მოვალეობაა ეს შესაძლებლობა არ იქნას ხორცშესხმული.

თავი 21
სკოლამდელთა ურთიერთობა თანატოლებთან

21.1. სკოლამდელის პიროვნების ფორმირების ფაქტორები

ფიზიკურად და ფსიქიკურად სრულიად უმწეო ახალდაბადებულიდან, დროთა განმავლობაში, მაღალგანვითარებული, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურად ჩართული პიროვნება ყალიბდება. ეს პროცესი არის ბავშვის მიერ საზოგადოებრივი ცხოვრების წესების, კანონების ნორმების ათვისება, მათი გაშინაგნება და საკუთარი ქცევის ამის საფუძველზე წარმართვა. ლაპარაკია არა სახელმწიფოს მიერ დადგენილ

კანონებზე (თუმცა არც მათი უგულვებელყოფა შეიძლება), არამედ ასეული წლების განმავლობაში ადამიანების მიერ შემუშავებული თანაარსებობის, თანამშრომლობის, თანადგომის, ერთად საქმიანობის და ა.შ. წესების, ადათების, ტრადიციების, ქცევის ნორმების ათვისებაზე. სკოლამდელის პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესისათვის ორ ფაქტორსა აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა. პირველია, ბავშვის შემეცნებითი უნარების სწრაფი განვითარება. სწრაფად იზრდება მისი უნარი ასახოს, შეიმეცნოს მის ირგვლივ არსებული სინამდვილე. ბავშვი უნდა მიხვდეს როგორ მოიქცეს, რაა ცუდი და რაა კარგი მის საქციელში. მან უნდა შეიმეცნოს მის ირგვლივ არსებული გარემო და შეგნებულად სწვდეს ქცევის იმ ნორმებს, რომლებიც მას მოეთხოვება. მეორე უაღრესად მნიშვნელოვანი პირობაა დიდების ხელმძღვანელობა. გარემო, განსაკუთრებით სოციალური, იმდენად რთულია, რომ პატარა საკმაო ხანს ვერ ახერხებს მასში სწორ ორიენტირებას. სოციალურ ცხოვრებას თავისი კანონები, წესები, ქცევის ნორმები აქვს და ბავშვი მათი ათვისების, გაშინაგნების გზით უნდა შეეზარდოს მას. ეს არის ბავშვის სოციალიზაციის პროცესი.

სოციალიზაცია შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, თუ ბავშვი სისტემატურ კონტაქტში შედის სხვებთან, სოციუმის წევრებთან. ასეთები შეიძლება იყვნენ დიდები და ბავშვები. სხვებთან კონტაქტი, ურთიერთობა ჰაერივით სჭირდება ბავშვს. ის დიდების დახმარებით ღებულობს სოციალურ გამოცდილებას. სხვა გზა არ არსებობს. ამიტომ საჭიროა ბავშვისა და დიდების ერთობლივი საქმიანობა, რა სახისაც არ უნდა იყოს ის. ბავშვს ასევე აუცილებლად სჭირდება თანატოლებთან ურთიერთობა. მან მათთან ერთად უნდა ითამაშოს, ხოლო თუ რა მნიშვნელობა აქვს ბავშვის განვითარებისათვის თამაშს, ამას ჩვენ უკვე გავეცანით. ბავშვების ერთობლივი საქმიანობა მრავალხრივ უწყობს ხელს მათი პიროვნების ჩამოყალიბების საქმეს.

ბავშვის მეგზური საზოგადოებრივი ცხოვრების კანონებისა და ნორმების ჯუნგლში მოზრდილია. ბავშვებს მათ მხოლოდ თხრობით ვერ ვასწავლით. ისინი უშუალოდ უნდა გაეცნონ ქცევის მისაღებ ნორმებს, ზნეობრივ კანონებს. ისინი მათ ჩვენი საქმიანობის, ქცევის პროცესში ეცნობიან. ჯერ ბაძავენ მშობლებს, შემდეგ სხვა ახლობლებს. ადგილი აქვს იმის პრაქტიკულად ათვისებას, რაც მანამდე მათი აღქმის (დაკვირვების) ობიექტი იყო. აზროვნების უნარის სწრაფი განვითარე-

ბა, კონკრეტულ მოქმედებათა აზრის გაგების, მარტივ სიტუაციებში გარკვევის შესაძლებლობას იძლევა. მოზრდილი განუწყვეტლივ ხელმძღვანელობს პატარის ჩაღრმავებას ცხოვრებისეულ. სიტუაციებში, აჩვევს მისაღები ქცევის ნორმებს, უწუნებს მიუღებელს, მიმართავს სოციალურ განმტკიცებას: ავჯილდოებს წესიერი ქცევისათვის ყურადღებით, მოფერებით, შექებით და სხვა საშუალებებით.

სოციალიზაციის პროცესისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს თანატოლებთან ურთიერთობას. ბავშვი საკმაო ხანს არ გრძნობს სხვა ბავშვებთან ერთად თამაშის ორგანიზების, თამაშის ერთად აწყობის და მასში თანამშრომლობის საჭიროებას. მაგრამ ასაკობრივი განვითარების გარკვეულ საფეხურზე მას ამის მოთხოვნილება უჩნდება და იწყება ტოლებთან თანამშრომლობა თამაშის პროცესში. მაგრამ სანამ ეს მოხდებოდეს ბავშვი თანატოლებს შორის ცხოვრობს და სისტემატური ურთიერთობა აქვს მათთან. თანამშრომლობაზე გადასვლა თანდათანობით მზადდება. ამასობაში ურთიერთობის განსხვავებული ფორმები იჩენენ თავს. ერთად საქმიანობის დროს ეჩვევა ბავშვი თანატოლის თვისებებში გარკვევას, მისი პიროვნული ღირსებების შეფასებას. მას სხვების შეფასების გზით, მაზე ორიენტირებით უმუშავდება თვითშეფასების უნარიც. ბავშვთა თანამშრომლობისაკენ მიმავალი გზა სხვათა და თავისთავის შეფასებაზე გადის. ბავშვი ისე როგორც მოზრდილი, ყველა თანატოლთან ერთნაირად ვერ ამყარებს ურთიერთობას. ზოგთან სიამოვნებით საქმიანობს, ზოგთან არა. რატომ ხდება ასე? იმიტომ, რომ თანატოლთა პიროვნული თვისებების შეფასების წყალობით, ზოგის მიმართ სიმპათიით განეწყობა და ცხადია, მასთან ურთიერთობის სურვილი უჩნდება, მაშინ, როცა ბავშვთა ნაწილის მიმართ ინდიფერენტული რჩება. კიდევ მეტი, ჯგუფში ისეთი ბავშვებიც შეიძლება იყვნენ,რომელთა მიმართ ის ანტიპათიურადაა განწყობილი და ამიტომ არ სურს მათთან ერთად თამაში.

მოკლედ, ბავშვი სოციალიზაციის რთულ და ძნელ გზას გადის და ამ გზის მნიშვნელოვანი მონაკვეთი სკოლამდელ ასაკზე მოდის. მისი ცოდნა აუცილებელია, რადგან სკოლამდელ დაწესებულებებში საალმზრდელო პროცესის სწორად წარმართვა ამის ცოდნის გარეშე შეუძლებელია. უკანასკნელი სამი ათეული წლის განმავლობაში ბავშვის სოციალიზაციის პროცესი სერიოზული კვლევის ობიექტი გახდა. გამოქვეყნდა რიგი საყურადღებო შრომებისა, რომლებიც ამდიდრებენ ჩვენს ცოდნას ამ საკითხის შესახებ (52, 58).

21.2. სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა შორის ურთიერთობა

ადამიანებს განუწყვეტელი ურთიერთობა აქვთ ერთმანეთთან. ამის გარეშე მათი ერთობლივი საქმიანობა შეუძლებელია. ისინი კი ერთად საქმიანობენ, იქნება ეს თამაში, სწავლა თუ შრომა. ყველგან და ყოველთვის ვხედავთ იმას, რომ რამდენიმე კაცი ერთად აკეთებს რაღაცას, საქმიანობს. ერთობლივი საქმიანობა საჭიროებს ურთიერთობის საშუალებების ფლობას და გამოყენებას. ისინი კი ბავშვის განვითარების სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე განსხვავებულია.

ჩვილ ბავშვთა შორის ურთიერთობის თავისებურებანი. რამდენადმე ჩამოყალიბებული კომუნიკატური მოთხოვნილება უნდა აკმაყოფილებდეს ოთხ კრიტერიუმს. პირველია — ყურადღების მიპყრობა მეორე ადამიანისადმი, მისი გაცნობის (გაგების) სურვილი. ამ კრიტერიუმით ბავშვი შლის აქტივობას პარტნიორის გაცნობის მიზნით. მეორე კრიტერიუმი გულისხმობს საპირისპირო აქტის — პარტნიორის ზემოქმედებისადმი ემოციურ დამოკიდებულებას. ეს თავს იჩენს მისი საქციელის აფექტურ შეფასებაში, რაც გამომჟღავნდება დადებითი ან უარყოფითი რეაქციებით. მესამე კრიტერიუმი გამოიხატება მცდელობაში, მიიზიდოს თავისკენ პარტნიორის ყურადღება, გახდეს მისი მხრივ შეცნობის ობიექტი. ამ მიზნით არ არის გამორიცხული საინიციატივო მოქმედებები. მეოთხე კრიტერიუმია თანატოლის მიერ საკუთარი საქციელის აფექტური შეფასებისადმი ბავშვის მგრძნობელობა. ესაა ერთგვარი საპასუხო რეაქცია ერთი ბავშვის მიერ მეორის აღქმით გამოვლენილი აფექტური რეაქციისადმი. ვთქვათ, ბავშვმა აღიქვა პარტნიორი და მოახერხა მისი ყურადღების გამოწვევა, რასაც მისი მხრივ მოჰყვა უარყოფითი რეაქცია (მოშორების სურვილი, ტირილი და სხვა). რას იზამს იგი, რა სახის საპასუხო რეაქციას გაშლის ამაზე?

21.3. ჩვილთა შორის კონტაქტების ფსიქოლოგიური შინაარსი

ჩვილ ბავშვთა შორის კონტაქტი არის ერთ-ერთი კომპონენტი საერთოდ ბავშვთა ურთიერთობისა გარემომცველ სინამდვილესთან. ამიტომ მისი გაგება მოითხოვს კონტაქტის ყველა სახის ცოდნას. გარე-

მოში კი ბავშვს შეუძლია იქონიოს ურთიერთობა დიდებთან, ტოლებთან და სათამაშოებთან. არ არსებობს გარემოს სხვა სტრუქტურული ერთეული, რომელთანაც ურთიერთობა ჩვილ ბავშვს შეეძლოს. ამიტომ ჩვილ ბავშვთა შორის ურთიერთობის ექსპერიმენტული შესწავლისას გარემოსთან მისი შესაძლო კონტაქტის ყველა სახე იქნა გათვალისწინებული.

სათანადო ექსპერიმენტით შესწავლილი იქნა ჩვილთა დამოკიდებულება: დიდებთან, ტოლებთან და სათამაშოებთან (52), ე.ი. იმ გარემომცველ სინამდვილესთან, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს. მათთან ბავშის ურთიერთობის ფორმები საკმაოდ მრავალფეროვანი აღმოჩნდა (ექსპერიმენტატორებმა 160 ასეთი გამოვლინება დაითვალეს). ამათგან ყველაზე მრავლრიცხოვანი და საყურადღებო ფორმები წარმოდგენილია ცხრ. 23-ში.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, გარეშეებთან კონტაქტისაკენ მიმართული აქტივობის ყველაზე მეტი გამოვლინებები მოზრდილისადმია მიმართული (131). თანაც, რაც უფრო პატარაა ბავშვის ასაკი, მით უფრო დიდია მათი რიცხვი. ყველაზე ცოტა აღმოჩნდა სათამაშოსადმი მიმართული აქტივობა. რაც შეეხება ტოლებთან კონტაქტის მცდელობას, ის საკმაოდ ბევრია და მცირედით ჩამოუვარდება მოზრდილებისადმი მიმართულ აქტივობებს. რამდენადაც ჩვენთის ყველაზე საინტერესო თანატოლებთან ურთიერთობის ჩამოყალიბების საკითხია, მასზე უფრო ვრცლად ღირს შეჩერება.

ჩვილებში თანატოლებთან ურთიერთობისკენ მიმართულ აქტივობაში ყველაზე მეტია ემოციური გამოვლინებები. ისინი სულ სხვადასხვა სახისაა — დაწყებული თანატოლის ინტერესით დათვალიერებით და დამთავრებული ტირილით, მისგან მოშორების მცდელობით. ემოციური დამოკიდებულების 45 შემთხვევიდან ყველაზე მეტი იყო უარყოფითი ექსპრესიები (19), ცოტა ნაკლები აღმოჩნდა დადებითი ემოციებით შეფერილი აქტივობები (14), ხოლო ყველაზე ნაკლები თანატოლის გაცნობისაკენ (გაგებისკენ) მიმართული აქტივობები (7) და ამბივალენტური ხასიათის ემოციური გამოვლინებები (5).

რაოდენობით მეორე ადგილზე აღმოჩნდა საორიენტაციო-მოძიებითი რეაქციები (33). მათი არსი იმაშია, რომ ბავშვი მარტო თანატოლის დისტანციური აღქმით არ კმაყოფილდება და ცდილობს მიიღოს მისგან დამატებითი შთაბეჭდილებები. მაგ, ბავშვები ჯერ უყურებენ ერთმა-

ცხრილი 23.

მოქმედების კატეგორია	სხვადასხვა ობიექტის მიმართ გამოყენებული მოქმედების სახესხვაობები			მოქმედებათა საერთო რეპერტუარი
	მოზრდილი	ტოლი	სათამაშო	
საორენტაციო-მოძიებითი	29	33	27	34
ემოციური გამოვლინებები	55	45	34	57
ვოკალიზაცია	18	13	6	18
საგნობრივი და ჟესტები	22	23	26	37
ერთობლივი და მიბაძვა	7	12	-	14
სულ	131	126	93	160

ნეთს, მერე ხელით ეხებიან სახეს, ტანისამოსს. ცდილობენ მიუახლოვდნენ ერთმანეთს ან მოსწიონ თავისკენ მეორე პირი. ზოგჯერ ბავშვები „გემოსაც კი უსინჯავენ“ ერთმანეთს — პირში იდებენ თანატოლის თითებს.

ჩვილთა შორის კონტაქტების სხვა სახეები ზემოაღნიშნულთან შედარებით საკმაოდ მცირეა. საშუალედო ადგილი ოჭირავს საგნობრივ მოქმედებასა და ჟესტების კატეგორიას (24). აქ მოხვდნენ ბავშვთა ისეთი მოქმედებები, როგორიცაა: თანატოლისათვის ხელის ჩავლება, მისი ტანსაცმლის მოქაჩვა, ფეხსაცმლის გახდა, ფეხის მოღუნვა და ა.შ. ზოგიერთი ბავშვის საგნობრივ მოქმედებას თან ახლდა ვოკალური გამოვლინებები, „ჩუმი“ ღუღუნიდან ვიდრე აღტაცებული წამოძახილით, უკმაყოფილო სლუკუნიდან ჩხავილამდე“ (52, 49).

ყველაზე მცირერიცხოვანი იყო კონტაქტების მცდელობები, რომლებიც ცხრილში ფიგურირებენ, როგორც ერთობლივი მოქმედება და მიბაძვა (12). ასეთი აქტივობების დროს ბავშვები ინტერესით ათვალიერებდნენ ერთმანეთს, ულიმოდნენ ურთიერთს, ტიტინებდნენ, იყენებდნენ ჟესტებს და ზოგჯერ სათამაშო მანიპულაციებსაც მიმართავდნენ. ჩვილთა შორის კონტაქტის ყველა სახედან, ალბათ, ეს უკანასკნელი უნდა ჩავთვალოთ იმ ურთიერთდამოკიდებულების სუსტ ჩანასახად, რომელიც შემდგომში ბავშვებს ჯგუფებში გააერთიანებს, მათი ერთობლივ საქმიანობას შეუწყობს ხელს. საინტერესოა ის გარემოება, რომ ანალოგიური რეაქციების არც ერთი შემთხვევა არ არის დადასტურებული სათამაშოების მიმართ. ისიც საყურადღებოა, რომ თუმცა

დიდების მიმართ საკონტაქტო რეაქციები ჭარბობს თანატოლებთან ურთიერთობის მცდელობებს, მაგრამ ერთობლივი მოქმედებისკენ მიმართული აქტივობა თანატოლების მიმართ გაცილებით მეტია, ვიდრე დიდებისადმი მიმართული ანალოგიური რეაქციები.

ერთი წელი საკმაო დროა, თუ მხედველობაში მივიღებთ ბავშვის განვითარების სწრაფ ტემპს. ამიტომ ვნახოთ თუ რა მდგომარეობაა ჩვილობის სხვადასხვა პერიოდში. 3-4 თვის ბავშვებთანაც არის ერთმანეთთან კონტაქტის მცდელობის შემთხვევები, მაგრამ ძალიან ცოტა რაოდენობით. სულ დადასტურებული იქნა 40 მცდელობა მაშინ, როცა წლის ბოლოს ეს რაოდენობა ოთხჯერ იზრდება (160). 3-4 თვიანებთან ერთობლივი მოქმედების მცდელობა შემთხვევათა საერთო რაოდენობის 1-5%-ია მაშინ, როცა წლის ბოლოსათვის იგი 18%-ს აღწევს. ბავშვთა შორის ურთიერთობების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ამ ასაკის ბავშვის კონტაქტი ტოლებთან შემთხვევით ხასიათს ატარებს. მაგალითად, ბავშვის მხედველობის ველში თუ მოხვდა თანატოლი — ჩნდება საკონტაქტო რეაქცია. მაგრამ თუ უეცრად ობიექტი გაქრა მხედველობის ველიდან, იგი მას არ ეძებს. სხვა საგანი თუ მოხვდა შემთხვევით ხელში, როცა ის ბავშვს უჭურებს, სწრაფად მისკენ გადაინაცვლებს და ა.შ.

მაინც როგორ შეიძლება შეფასდეს ჩვილთა შორის კონტაქტების შემთხვევები? იწვევს თანატოლი ბავშვში მასთან ურთიერთობის განწყობას თუ აქტივობის აღწერილი ფაქტები შემთხვევითი ხასიათისაა? ეს კითხვა მით უფრო უპრიანია, რომ აღწერილია ისეთი შემთხვევები, როცა ბავშვი თანატოლს ექცევა უცერემონიოდ, ისე როგორც სათამაშოს, მაგ, ის ექაჩება ბავშვის ხელს, ფეხს, გადაბობღდება მასზე და სრულებით არ აქცევს ყურადღებას მის ხმამაღლა ტირილს ან ყვირილს. ბავშვების მოქმედებათა ერთ ჯგუფს უდაოდ ობიექტური მიზეზები იწვევენ — დიდი, ტოლი, სათამაშო: ხელს კიდებენ, სინჯავენ, ფეხსაცმელს ხდიან, მეორეზე გადაჩოჩდებიან, ხელს ავლებენ მეორის სათამაშოს და ა.შ. მაგრამ არის რეაქციათა მეორე ჯგუფი, რომელთა წარმოშობას სუბიექტური საფუძველი გააჩნია. ასეთებია: პარტნიორისათვის თვალებში ჩახედვა და მისგან საპასუო რეაქციის მიღების მიმიკა, თანატოლისათვის თვალებში ჩაცქერება მისი ხმის გაგონების ან მისგან შეხებისას. 5-6 თვის ბავშვი უცინის მის ტოლს და მის წინ სათამაშოს იქნევს. 8-9 თვის ასაკში პირველად შეინიშნება ერთად მოქმედების მცდელობა და მიბაძვის შემთხვევები. ასე მაგ, სამი გამხ-

იარულებული ბავშვი ერთად ექაჩება და აქანავებს მანეჟის შემოსაზღუდ თოკს, ერთმანეთის მიყოლებით ტიტინებენ, მანიპულირებენ სათამაშოებით და თავშეუკავებლად იცინიან. იმის შემდეგ, რაც „წლის ბოლოსათვის ბავშვთა უმრავლესობამ დაიწყო მანეჟზე გადაადგილება, ისინი მიმართავდნენ ერთობლივ ხმაურიან თამაშს: ხოხვით დასდევდნენ ერთმანეთს, თვალებზე ხელების აფარებით იმალებოდნენ, ერთმანეთის წინ სათამაშოებს იქნევდნენ და თავშეუკავებლად იცინოდნენ“ (52, 43).

მიუხედავად ამისა, ასეთ სუბიექტურ საფუძველზე აღმოცენებული კონტაქტები არ არიან ამ ასაკისათვის სპეციფიკური. ისინი ხანმოკლეა და სწრაფად ქრებიან ნებისმიერი სხვა გამღიზიანებლის ზემოქმედებისას. „ეს მხიარული განწყობილება ადვილად ქრებოდა თუ კი ბავშვი მომენტალურად მიბრუნდებოდა პარტნიორისაგან. იგი მას მხედველობიდან ჰკარგავდა და თანატოლთან კონტაქტი წყდებოდა“ (52, 43).

ამ ასაკშივე, იმ რეაქციებიდან, რომლებიც ერთობლივი მოქმედებისკენ იყვნენ მიმართულნი, შეიძლებოდა გამოყოფა ორი სახის აქტივობისა: „ინიციატივურის“ და „საპასუხოსი“. ინიციატივური აქტივობის დროს ბავშვი ცდილობდა თანატოლის ყურადღების მიპყრობას და მის შენარჩუნებას, თუ ეს მცდელობა ნაყოფიერი აღმოჩნდებოდა. წლის პირველ ნახევარში ბავშვი, რომელმაც პარტნიორის მზერა შეამჩნია, მოდიოდა აგზნებულ მდგომარეობაში, იწყებდა გახშირებულ სუნთქვას, იცინოდა. წლის მეორე ნახევარში ტოლის შემთხვევითი შემოხედვაც კი იწვევდა აქტივობის გაძლიერებას, ხმაურით ამოსუნთქვას, „სიმღერის“ დაწყებას, ტიტინს, სიცილს. წლის ბოლოს, ანალოგიურ შემთხვევებში, ბავშვი სათამაშოს უწვდიდა მეორეს და სწრაფად გამოსტაცებდა უკან, სიხარულით ჭყიპინებდა, ზურგს აქცევდა და უცდიდა პარტნიორის რეაქციას. თუ პარტნიორი მის მიმართ ინტერესს ჰკარგავდა, წამოიყვირებდა, მიუახლოვდებოდა და ხელს ჰკიდებდა მის ხელს ან ტანისამოსს, ამით ცდილობდა მისკენ ბავშვის მობრუნებას. ცხადია, ასეთი ინიციატივური მოქმედებები ამ ასაკში ცოტაა. მაგრამ მთავარი ისაა, რომ ისინი მაინც შეიმჩნევა.

საპასუხო რეაქციები შედარებით ადვილად, დიდი ძალისხმევის გარეშე გამოიწვევა. აქ მხოლოდ ის გარემოებაა აღსანიშნავი, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში, საპასუხო რეაქცია საინიციატივოს ადექვატური იყო. ბავშვი სხვის ყურადღებას ყურადღებითვე პასუხობდა, სიამოვნებით

აკვირდებოდნენ ერთმანეთს, ღიმილს ღიმილი ხვდებოდა. მაგრამ რიგ შემთხვევებში შეიმჩნეოდა სრული გულგრილობა პარტნიორის სურვილისადმი. ბავშვი გადაბობღდებოდა მასზე ისე, რომ აბსოლუტურად უყურადღებოდ ტოვებდა მის საპროტესტო რეაქციებს. საბოლოოდ შეიძლება ასეთი დასკვნის გაკეთება, „სიცოცხლის პირველ წელს თანატოლთა შორის ურთიერთობა ჯერ კიდევ არ არსებობს. ჩვილთა შორის დასტურდება მრავალმხრივი კონტაქტები, მაგრამ ამათში მყარად შეინიშნება მხოლოდ კომუნიკატური მოთხოვნილების პირველი ორი კრიტერიუმი. მესამე თავს იჩენს წლის მეორე ნახევრიდან, მაგრამ საკმაოდ ღარიბი ელფერებით. მეოთხე ვლინდება ცალკეული აქტების სახით, რომლებიც ამ კრიტერიუმების დარღვევით ენაცვლებიან ერთმანეთს“ (50, 46).

21.4. თანატოლთა შორის ურთიერთობის მოთხოვნილების ფორმირება ადრეული ასაკის (3 წლამდე) ბავშვებში

ბავშვებს შორის ურთიერთობის შემდგომი განვითარების შესასწავლად დაყენებული იქნა სპეციალური ექსპერიმენტები, რომელთა ერთ სერიაში პატარები ერთმანეთთან ურთიერთობაში შედიოდნენ პირისპირ დარჩენილნი, დიდებისა და სათამაშოების გარეშე, მეორე სერიაში სათამაშოები შემოჰქონდათ, ხოლო მესამეში მოზრდილებიც ჩნდებოდნენ. ყველა სერიის ცდებში ბავშვების რეაქციები დაყოფილ იქნა 4 კატეგორიად. პირველი კატეგორიის რეაქციები მიმართულია როგორც თანატოლის, ისე მოზრდილისა და სათამაშოს მიმართ როგორც საინტერესო ობიექტისადმი. მაგ, ბავშვი ახლოს მიდის ტოლთან, უცინის, უცქერის სახეში, ათვალიერებს მის ფიგურას, ტანსაცმელს, მიაქცევს მისადმი ექსპერიმენტატორის ყურადღებას.

მეორე კატეგორიის მოქმედებებს მიეკუთვნა ისეთები, რომლებიც ტოლისა და სათამაშოს მიმართაა განკუთვნილი. ბავშვი ტოლს ექცევა საკმაოდ უცერემონიოდ, როგორც სათამაშოს. მესამედ ჩაითვალა მოქმედებები, რომლებიც თანაბრად მიუდგებიან როგორც მოზრდილს, ისე ტოლს: დაკვირვება მისი საქციელისადმი. ვოკალიზაციის მოსმენა, მიბაძვა და სხვა. მეოთხე კატეგორიის მოქმედებები სპეციფიკური იყო მხოლოდ ბავშვთა შორის კონტაქტისათვის. ბავშვი სიამოვნებით უცინის და ათვალიერებს ტოლს, აღტაცებული თვალყურს ადევნებს მას.

ამავე კატეგორიას მიეკუთვნა უარყოფითი რეაქციებიც: ტოლის თამაშისადმი ეჭვით ცქერა, მისი ახლოს ყოფნით გამოწვეული უკმაყოფილება და სხვა. ინიციატივური მოქმედებები გამოიხატებოდა თანატოლის ყურადღების მიქცევის მიზნით სხვადასხვა საშუალებების გამოყენებაში: ბავშვები სიხარულით ხტიან, აჯავრებენ ერთმანეთს. ადგილი ჰქონდა საპირისპირო აქტებსაც: გაწამაწიას სათამაშოს გამო, უკმაყოფილების გამოხატვას ტოლისადმი უცერემონიო დამოკიდებულების გამო. მიღებული შედეგები წარმოდგენილია ცხრილ 24-ში.

მიუხედავად იმისა, რომ ცხრილში წარმოდგენილი მასალა მრავალმხრივაა საინტერესო, მაინც განსაკუთრებით საყურადღებოა ბავშვის რეაქციების მეოთხე კატეგორია. თანატოლებისათვის სპეციფიკური მოქმედებების ანალიზმა უნდა გვიჩვენოს, თუ განვითარების რა დონეზეა ამ ასაკში ბავშვთა შორის ურთიერთობის დამყარების შესაძლებლობა. უნდა აღინიშნოს, რომ მესამე კატეგორიის მოქმედებების (მოიცავენ როგორც ობიექტურ ისე სუბიექტურ აქტივობებს) ანალიზი უჩვენებს, რომ უმცროს ჯგუფებში თანატოლის მიმართ ისეთი მოქმედებები ჭარბობს, რომლებიც მისი ობიექტური თვისებების გაცნობას ემსახურება და მიზნად არა აქვს მასთან კონტაქტის დამყარება, მაგ, 1-1,5 წლიანებთან თანატოლისა და მოზრდილისადმი მიმართულ 255 მოქმედებიდან ყველა როდი ისახავს მიზნად კონტაქტის დამყარებას. ასეთი მოქმედებები შეადგენენ უმცროს ჯგუფებში 76,8%-ს მცდელობათა რაოდენობიდან, საშუალოში 59,7%-ს,ხოლო უფროსებში 30,6%-მდე მცირდება. ე.ი. მოქმედებათა რაოდენობა, რომელთაც მიზნად არა აქვთ ტოლებთან კონტაქტი, ასაკობრივად სულ უფრო მცირდება.

ცხრილი 24.

მოქმედების კატეგორიები	ასაკობრივი ჯგუფები		
	1,0-1,5	1,6-2,6	2,7-3,0
I. საერთო ტოლის, მოზრდილისა და სათამაშოს მიმართ	44	36	26
II. საერთო ტოლისა და სათამაშოს მიმართ	82	14	0
III. საერთო ტოლისა და მოზრდილის მიმართ	255	484	976
IV. სპეციფიკური ტოლებისათვის	29	56	496
ჯამი	410	590	1496

უფროსი ჯგუფის ბავშვების მოქმედებათა შორის ბევრია ინიციატივური მცდელობები მიმართული პარტნიორის ყურადღების მისაქცევად. „უფროსი ჯგუფის ბავშვების ქმედებაში პირველად იჩინა თავი კომუნიკატური მოქმედების ისეთმა პროგრესულმა ფორმამ, როგორიცაა ემოციურად შეფერილი სათამაშო მოქმედებები, რომელთა საშუალებით ბავშვი არა მხოლოდ თავის დამოკიდებულებას უჩვენებს თანატოლს, არამედ ახდენს მის წინაშე თავისი უნარის დემონსტრირებას და იწვევს მას საპასუხო აქტივობისათვის“ (52, 59-60). კანტიკუნტად სეთი მოქმედებები ადრეც იყო, მაგრამ სამწლიანებთან ტოლისადმი მიმართულ სათამაშო მოქმედებათა საერთო რაოდენობაში მათი წილი 98,9%-ს შეადგენს.

ასაკობრივად სერიოზულ ცვლილებას განიცდის მეოთხე კატეგორიის მოქმედებები, რომლებიც მოიცავენ თანატოლებთან სპეციფიკური ურთიერთობის დამყარების მცდელობებს. ერთ და ორწლიანებთან პარტნიორისადმი მიმართულ სპეციფიკურ მოქმედებებს უპირატესად უარყოფითი ხასიათი აქვთ. ბავშვები ამჟღავნებენ თანატოლის მოქმედებით უკმაყოფილებას, მასთან ურთიერთობის სურვილის უქონლობას (გაბრაზებული თვალებით შეხედვა, თავიდან მოშორება და სხვა). მდგომარეობა მკვეთრად იცვლება სამწლიანებთან. ახლა, მეტწილად იმის მცდელობასა აქვს ადგილი, რომ დაამყარონ პარტნიორთან ურთიერთობა. თავს იჩენენ მოქმედებები მიმართულნი პარტნიორისადმი, როგორც ტოლისადმი, რომელთანაც შეიძლება გაერთო, რომელსაც შეიძლება გაეჯიბრო, აჩვენო შენი შესაძლებლობები. „ბავშვები ხელი-ხელ ჩაჭიდებულები მხიარულად ცეკვავენ, ერთმანეთს არ აცლიან ისე იძახიან სიტყვებს, ყირაზე გადადიან, ერთმანეთს უგდებენ საგნებს, ხტიან, ტრაბახობენ თავიანთ სისხარტეზე და ა.შ.“ (52, 60). ასეთი სახის მოქმედებები ინიციატივურ მოქმედებათა საერთო რაოდენობაში შეადგენს ერთწლიანებში 9%-ს. ორწლიანებში 18,4%-ს, ხოლო სამწლიანებში 43,1%-ს.

ამგვარად, ადრეულ ასაკში და განსაკუთრებით მის ბოლოს საკმაოდ მრავალრიცხოვანი ხდება ბავშვის მიერ პარტნიორის სათამაშოდ გამოწვევის მცდელობები. საკითხავია, როგორია მასზე პარტნიორის რეაგირების ხასიათი? თანამშრომლობის ასპექტით, ბავშვთა შორის ურთიერთობა ორივე მხარის კეთილგანწყობილებას გულისხმობს. მარტო სამოქმედოდ გამოწვევა საკმარისი არ არის. დიდი მნიშვნელობა

აქვს იმას, თუ როგორ პასუხობს ის, ვინც გამოიწვიეს. დღეისათვის გაგვაჩნია მონაცემები, რომლებიც ნათელს ფენენ ამ საკითხს.

აღმოჩნდა, რომ ბავშვების მგრძნობელობა თანატოლის ზემოქმედებაზე საგრძნობლად იცვლება ასაკობრივად. ასე მაგ, ერთწლამდე პარტნიორის ინიციატივურ მოქმედებაზე დადებით რეაქციას მიეკუთვნება ბავშვთა საერთო მოქმედების 39,2%, ორწლამდე 50,5%, ხოლო სამწლიანებში 89,2%. შესატყვისად კლებულობს ასაკობრივად პარტნიორის ზემოქმედებაზე უარყოფით რეაქციათა რიცხვი. ერთწლიანებში ის შეადგენს 30%-ს, ხოლო სამწლიანებში მხოლოდ 5,9%-ს. სამწლიანებში ბავშვს თანატოლის ინიციატივური მოქმედება თითქმის არ რჩება უყურადღებოდ, მაშინ, როცა ერთწლიანებში უყურადღებოდ რჩება შემთხვევათა 32%.

ამგვარად, მეორე წლის დასაწყისისათვის ბავშვის ტოლებთან ურთიერთობაში სჭარბობს ისეთი აქტივობები, რომლებიც შეადგენენ პირველი და მეორე კატეგორიის მოქმედებებს. ისინი აღმოცენდებიან ინტერესითა და ემოციით წარმართული ურთიერთობის მოთხოვნილებით. თანატოლის მოქმედებისადმი მგრძნობელობა უაღრესად სუსტია. ბავშვთა საპასუხო მოქმედებები მეტწილად უარყოფითია. 1,5 წლიდან უფრო გამოკვეთილი ხდება ქცევის კომუნიკატური კომპონენტი, მაგრამ შინაარსობრივად იგი თითქმის არ განსხვავდება იმ ინიციატივური მოქმედებისაგან, რომლებიც მანამდე შეიმჩნეოდნენ. ესაა ბავშვის სუსტად გამოკვეთილი ინიციატივა შერწყმული მათ მიმართ პარტნიორის ასევე სუსტად გამოკვეთილ მგრძნობელობასთან. შედეგი ისაა, რომ თუმცა აშკარად ჩანს ბავშვების ინტერესი ერთმანეთის მიმართ, მაინც მათ შორის არ აღმოცენდება ორივე მხრიდან მომდინარე აქტივობაზე დამყარებული ურთიერთქმედება. „ამ ასაკში ბავშვთა კონტაქტები ხასიათდებიან ერთი ბავშვის მეორეზე ცალმხრივი ზემოქმედებით“ (52, 61). ურთიერთობის სუბიექტური მხარე, რომელმაც უნდა დააკავშიროს ბავშვები ერთად საქმიანობისათვის, არ არის მნიშვნელოვნად გამოკვეთილი.

ამ მხრივ, საგრძნობი ცვლილება ხდება მესამე წლის დასაწყისში. ბავშვთა ქცევის პირველ და მეორე კატეგორიაში შემავალი მოქმედებები შემონახულია, მაგრამ წინ წამოიწევენ ისეთი სუბიექტური კრიტერიუმები, როგორიც თანატოლის ყურადღების გამოწვევის, მისი დაინტერესებისკენ მიმართული ინიციატივური მოქმედებები და ბავშვის მგრძნობელობა მათ მიმართ. ამის საფუძველზე, აქ უკვე იწყება ბავშ-

ვთა აქტივობის ორმხრივი გამოვლენა. ექსპერიმენტების იმ სერიაში, სადაც ბავშვები ერთმანეთის პირისპირ არიან დაყენებული, სკოლამდელის ყურადღების ცენტრალურ ფიგურად თანატოლი იქცევა. წინა წლებთან შედარებით ბავშვის თანატოლით დაინტერესება უაღრესად დიდია, თანაც ეს ინტერესი სასიამოვნო ემოციის აღმძვრელია. მიუხედავად ამისა, ბავშვის თანატოლით დაინტერესება ჯერ კიდევ არ არის მათ შორის თანამშრომლობის საფუძველი. ეს ჩანს იქიდან, რომ როგორც კი საქმეში სათამაშო ჩაერთვება, იკარგება პარტნიორისადმი ინტერესი, მცირდება ერთმანეთის მიმართ დადებითი რეაქციები და იზრდება უარყოფითის რაოდენობა. ბავშვს მარტო უნდა თამაში და თანატოლში კონკურენტს ხედავს და არა პარტნიორს. ასევე აშორებს ბავშვებს ერთმანეთს დიდების ჩართვა. ახლა ბავშვი ცდილობს უფრო ექსპერიმენტატორის ყურადღება მიიქციოს, ვიდრე ტოლისა. მოკლედ, ბავშვს საქმიანობის თანატოლი ჯერ პარტნიორად არ სჭირდება. ტოლი მისთვის არ არის ისეთი რეალობა, რომელიც გამოადგებოდა მას ისეთი საქმის კეთებაში, სადაც დახმარება სჭირდება, ან ყოველ შემთხვევაში, ხელს შეუწყობდა ამაში.

რა ამოძრავებს სამი წლის ბავშვს, როცა ის თავის ტოლთან კონტაქტის დამყარებას ცდილობს? როგორც ჩანს, აქ რამდენიმე ფაქტორი მოქმედებს. პირველ რიგში, ესაა ბავშვის მიერ ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება. მისთვის თანატოლი ობიექტია, რომლისგანაც ის გარკვეულ შთაბეჭდილებას ღებულობს. დიდებთან ის ადრე ამყარებს კონტაქტს და ეს პროცესი მის სურვილზე არ არის დამოკიდებული. დიდები განუწყვეტლივ უვლიან მას. ეალერსებიან, ელაპარაკებიან და ამიტომ იქცევიან სიმპათიის ობიექტად. სხვა ვითარებაა თანატოლებს შორის ურთიერთობათა დამყარებაში. ამ ასაკის ბავშვისათვის თანატოლი ისეთივე ობიექტია, როგორც სათამაშო. ერთისაგანაც და მეორისგანაც შეუძლია შთაბეჭდილების მიღება. მაგრამ ტოლს ისე ვერ გამოიყენებს, როგორც სათამაშოს. პირიქით, ის ხელსაც უშლის თამაშში. ამიტომ ტოლთან ურთიერთობას სპეციფიკური თავისებურებები გააჩნია. მეორედა, ბავშვმა ტოლში რომ პარტნიორი დაინახოს, რომ მასთან ურთიერთობისაგან სიამოვნება მიიღოს, ეს შედარებით გვიან, მესამე წლისათვის იკვეთება. მას ახლა თანატოლი აინტერესებს არა როგორც ობიქტი, რომლითაც შეიძლება „ითამაშო“, არამედ როგორც არსება, რომელთანაც ერთად შეიძლება გაერთო, რომლისგანაც შეი-

ძლება სიამოვნება მიიღო. ეს ჯერ არ არის თანამშრომლობა, მაგრამ შეიძლება ჩაითვალოს იმ მარცვლად, რომლიდანაც ის აღმოცენდება. ურთიერთობის მოთხოვნილების ჩანასახი უკვე არსებობს, რომელმაც მომდევნო წლებში უნდა განიცადოს სერიოზული ტრანსფორმაცია, რათა ნამდვილი თანამშრომლობის მოთხოვნილებად ჩამოყალიბდეს და ეს მართლაც ასე ხდება.

21.5. სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა შორის ურთიერთობების განვითარება

ვნახეთ, რომ ტოლებთან ურთიერთობის მოთხოვნილება პირველად თავს იჩენს სამი წლის ასაკში, მაგრამ იგი ჯერ კიდევ არ არის ბავშვთა ერთად საქმიანობისატვის საკმარისი პირობა. ცხადია, ის შემდგომში უნდა განვითარდეს. როგორია განვითარების ეს გზა? ამის შესახებ ისევ იმ წყაროს მივმართავთ, რომლითაც აქამდე ვსარგებლობდით (52). ექსპერიმენტული გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ სკოლამდელ ასაკში საქმე გვაქვს ურთიერთობის მოთხოვნილების პირველადი ქმნადობის პროცესთან, რომელიც ფარავს გზას მისი სრული არ არსებობიდან ვიდრე შესამჩნევი სახით ჩამოყალიბებამდე. ურთიერთობის მოთხოვნილების ფორმირება ამ ასაკში არ მთავრდება, მაგრამ იმდენად მაინც არის მომაგრებული, რომ საქმიანობის პროცესში შესაძლებელი ხდება ბავშვთა მცირე სოციალური ჯგუფების აღმოცენება და ფუნქციობა.

მთელ სკოლამდელ ასაკში რჩება ბავშვის გარეშეებთან ურთიერთობისაკენ სწრაფვის ის ოთხი ფორმა, რომლებიც აქამდე იქნა გამოყოფილი: მოზრდილის კეტილგანწყობილი ყურადღება ჩვილ ბავშვობაში; უფროსებთან თანამშრომლობა ადრეულ ასაკში, გარეშეთა კეთილგანწყობილი დამოკიდებულება და თანაგრძნობა შემდგომ წლებში. დაბოლოს, თანატოლებთან ურთიერთობის მოთხოვნილება, რომელიც პირველად სამი წლიდან ჩნდება. ურთიერთობის ოთხივე ფორმა ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში სერიოზულ ცვლილებას განიცდის. უპირველეს ყოვლისა, იცვლება მათი შინაარსი. ამასთან, ასაკთან ერთად ზოგიერთი ფორმა სწრაფად ვითარდება, ზოგი ნაკლებად ან სულ არ განიცდის წინსვლას. განსაკუთრებით სწრაფად იცვლება თანატოლთან ურთიერთობის მოთხოვნილება. რ. სმირნოვას გამოკვლევით (52) ნაჩვენები

იქნა, რომ 3-7 წლის ასაკის ბავშვები უპირატესობას აძლევენ იმ თანატოლებს, რომლებიც აკმაყოფილებენ მათდამი კეთილგანწყობილი ყურადღების მიქცევის მოთხოვნილებას. შემდეგ მოდის სურვილი იმ ბავშვებთან ურთიერთობისა, რომლებიც თამაშში თანამშრომლობის მოთხოვნილებას აკმაყოფილებენ.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვთა ურთიერთობაში თანამშრომლობას არ უკავია წამყვანი ადგილი, როგორც ადრე ეგონათ. ეს, ალბათ იმის შედეგია, რომ თამაშის პროცესი და კომუნიკატური მოქმედება ერთმანეთს აფერხებენ. თამაშში ბავშვი ისე ეფლობა, დაწყებულ საქმიანობაში მთელი ყურადღებით ისეა ჩართული, რომ თანატოლიც ავიწყდება და მასთან კომუნიკაციის საჭიროებაც. ცხადია, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ თამაშის დროს ბავშვებს არავითარი კონტაქტი არ ჰქონდეთ ერთმანეთთან. ლაპარაკია მხოლოდ იმაზე, რომ ეს არ არის ურთიერთობის მოთხოვნილების გაბატონებული ფორმა, როგორც ადრე ეგონათ. ეს კარგად ჩანს იმ ექსპერიმენტის მონაცემებით, რომელშიც ბავშვებს სამ განსხვავებულ სიტუაციაში აყენებდნენ. ერთ შემთხვევაში მოდელირებული იყო კეთილგანწყობილი ყურადღება (ყ), მეორეში თამაშში თანამშრომლობა (თ), ხოლო მესამეში ტოლისათვის თავის განცდათა გაზიარება (გ)(52), მიღებულ შედეგებზე წარმოდგენას გვაძლევს ცხრილი 25. [1]

ექსპერიმენტული მონაცემების ანალიზმა დაგვანახა, თუ პარტნიორთან თანამშრომლობის რომელ ფორმას აქვს უპირატესობა სხვადასხვა ასაკის ბავშვებთან და როგორ იცვლებიან ისინი ასაკის მატებასთან ერთად. ჯერ ერთი, ყველა ასაკში პირველ ადგილზე დგას ბავშვისადმი გარეშეების მიერ ყურადღების მიქცევის მოთხოვნილება.

ცხრილი 25.

ჯგუფები	პარტნიორის მიერ შესრულებული პროგრამა		
	„ყ“	„თ“	„გ“
უმცროსი	35	12	1
საშუალო	42	13	2
უფროსი	28	16	21

1. ცხრილში წარმოდგენილი მონაცემები გამოყვანილია პირობითი ბალებით.

თანაც ლაპარაკია თბილ, კეთილმოსურნე ყურადღებაზე. ისიც გარკვევით ჩანს, რომ ეს მოთხოვნილება ასაკობრივად საგრძნობლად იცვლება. საშუალო ასაკში ის ერთგვარად სჭარბობს უმცროსი ასაკის ბავშვების მონაცემებს, მაგრამ უფროს სკოლამდელებთან მკვეთრად მცირდება. თამაშის სიტუაციაში კომუნიკაციის მოთხოვნილება საერთოდ ძლიერ ჩამოუვარდება ყურადღების მოთხოვნილებას და ასაკობრივად ის სერიოზულ ცვლილებას არ განიცდის. უმცროსი და უფროსი ასაკის ბავშვები სულ 4 ბალის განსხვავებას იძლევიან. ყველაზე სერიოზულ თამაშში პარტნიორისათვის თავისი განცდის გაზიარების მოთხოვნილება იცვლება. თუ ის სრულიად უმნიშვნელო იყო უმცროს ასაკში (1 ბალი), უფროსში 21 ბალამდე ადის და თავისი მნიშვნელობით მეორე ადგილს იკავებს. ზრდა მართლაც შთამბეჭდავია.

ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებმა უჩვენეს, რომ თანამშრომლობის ფორმების შინაარსი იცვლება არა მხოლოდ ასაკობრივად, არამედ საგრძნობი სხვაობა შეინიშნება თვით ერთი და იგივე ასაკის შიგნითაც. ესაა პარტნიორთან კონტაქტის დამყარების ინდივიდუალური განსხვავებულობანი, რომელთაც ბავშვის პიროვნული თვისებები განაპირობებენ. ნაცადია ბავშვის თანატოლთან ურთიერთობის ტიპების კლასიფიკაცია. ე. კრესტიანინოვამ ასეთი ურთიერთობის რამდენიმე ტიპი („კომპლექსი“) გამოჰყო. პირველ ტიპს ეკუთვნის ბავშვის მცდელობა დაამყაროს ურთიერთობა პარტნიორთან. ის მიისწრაფვის საქმიანი ურთიერთობისაკენ: იძლევა რჩევას, აყენებს წინადადებას საქმიანობის ორგანიზაციის ან ცალკე მოქმედების შესრულების თაობაზე, აფასებს პარტნიორთან თანამშრომლობის შედეგს („ჩვენ ლამაზი სახლი ავაშენეთ“). ის ღებულობს პარტნიორის მოქმედების ნიმუშსაც და იყენებს ერთობლივ საქმიანობაში. „ის ყურადღებით ადევნებს თვალყურს ტოლს, აკვირდება მის მოძრაობებს, კომენტარს უკეთებს მათ, ხოლო საჭიროების შემთხვევაში ეხმარება კიდეც. ყურად იღებს პარტნიორის საქმიან ან შემეცნებით მნიშვნელობის ნათქვამს“ (52, 82).

ამ ტიპის შიგნით თანამშრომლობის სამი ქვესახეა გამოყოფილი. 1. ბავშვი უპირატესად სწავლობს პარტნიორისაგან მოქმედების ხერხებს, შინაარსს და ორგანიზაციას. აქ ბავშვი იყენებს დიდებთან ურთიერთობისას ათვისებულ ფორმას (უფროსი–უმცროსი). უმცროსის როლში თვითონ გამოდის. 2. ბავშვი თვითონ იწყებს თამაშს, პარტნიორს თავის ნიმუშებს სთავაზობს, მაგრამ ღებულობს მის წინადადებებსა და ნი-

მუშებს. აქ ის გამოდის როგორც პარტნიორის ტოლი საქმიანობაში. 3. ბავშვი ავტორიტეტულად, უფროსის ტონით წარმართავს და აფასებს პარტნიორის საქმიანობას. ნაკლებად ან სულ არ უწევს ანგარიშს თანატოლის მოსაზრებებს. ურთიერთობის ფორმაა — უფროს-უმცროსი. ცხადია, უფროსის როლში თვითონ გამოდის.

ბავშვთა შორის ურთიერთობის მეორე ტიპის დროს ბავშვი თავისი „მე"-თი უპირისპირდება პარტნიორს, ემიჯნება მას, მაგრამ ურთიერთობას მთლიანად არ გაურბის. ის მუდამ ხაზს უსვამს თავის რეალურ თუ მოჩვენებით შესაძლებლობათა უპირატესობას („მე შემიძლია", „მე გავაკეთებ"). ის ყურადღებითაა პარტნიორის საქმიანობისადმი, მაგრამ აქაც მიკერძოებას იჩენს („შენ ასეთი შეგიძლია?"). შეინიშნება ასეთი საინტერესო სიახლეც — ბავშვი თავის ნამუშევარს გადააკეთებს თანატოლის ნიმუშის მიხედვით, ხოლო შემდეგ აცხადებს პარტნიორის მიერ გაკეთებულზე უკეთესად. ის არ ცნობს პარტნიორის თაოსნობას და მით უფრო მის მოთხოვნებს. თვითონ კი უყვარს უფროსობა, აყენებს წინადადებებს კატეგორიული ფორმით. ერთი სიტყვით, ბავშვის ნებისმიერ საქციელში ჩანს მისწრაფება თავისი პოზიციის დაცვისა. „ამასთან, ის ყურს არ უგდებს თანატოლის მოსაზრებას თუნდაც ის გონივრული იყოს და ყველა საშუალებით, წარმოუდგენელი არგუმენტებით (ზოგჯერ მათ გარეშე) ცდილობს თავისი სიმართლის დამტკიცებას" (52, 83).

ბავშვის მგრძნობელობა პარტნიორის მიმართ აღმატებულია, ოღონდ არა დადებითი, არამედ უარყოფითი გაგებით. ის ხშირად ხდება განაწყენებული, წყვეტს პარტნიორთან ურთიერთობას, თუ ის მას არ ეთანხმება და მის განზრახვას არ ემორჩილება. ურთიერთობის ამ ტიპის დროს წყენა ძალიან ხშირია, გაცილებით მეტი, ვიდრე სხვა ტიპის თანამშრომლობის დროს. ამ ტიპის ურთიერთობის ძირითადი არსია — ბავშვი **სცნოს თანატოლმა**. ეს არის სწრაფვა აღიარებისაკენ და უდაოდ აღიარების მოთხოვნილების გამოხატულებას წარმოადგენს.

ურთიერთობის მესამე ტიპის ბავშვი მთლიანად პარტნიორისაკენ არის მიმართული, უნდა მას გაუზიაროს თავისი შთაბეჭდილება, აცნობოს რაღაც მისთვის საინტერესო, მასთან საერთო აზრი შეიმუშავოს. ის განუწყვეტლივ აკვირდება პარტნიორს და იმის შემდეგ, რაც რაიმეს ეტყვის თითქოს ელოდება — როგორი იქნება ამაზე მისი რეაქცია. ბავშვთა შორის ურთიერთობის ამ ტიპის დროს აქტუალიზირდება

თანაგრძნობის (сопереживание) მოთხოვნილება, რაც გამოხატულებას პოულობს მის სწრაფვაში: ა) პარტნიორს გაუზიაროს თავისი განცდები და შთაბეჭდილებები, ბ) გაიზიაროს პარტნიორის განცდები (52).

მეოთხე ტიპი ასეთია: ბავშვების ქცევა შეიძლება დახასიათდეს როგორც გარდამავალი ფორმა სერიოზული ურთიერთობიდან მხიარულება და ფანტაზირებისაკენ. ისინი ატყუებენ ერთმანეთს გამოგონილი ამბებით, სწრაფად აიტაცებენ სხვისი ფანტაზიის ნაყოფს და კიდევ უფრო ანვითარებენ მას. ასეთ დროს პარტნიორის მხარდაჭერა ძლიერ სტიმულს აძლევს მათ. ბავშვი სპეციალურად ცდილობს გააცინოს სხვები და ამას ყველა საშუალებით აკეთებს კიდეც.

ცალკე აღნიშვნის ღირსია თავისებური „გათამაშების" ფენომენი, რომელმაც ექსპერიმენტებშიც იჩინა თავი. ბავშვი განზრახ ახდენს თანატოლის მოქმედების გაზვიადებულად წარმოდგენას, რითაც ცდილობს გააცინოს ის. მაგრამ ეს ზოგჯერ კონფლიქტითაც მთავრდება. ასეთი გათამაშების შემდეგ ბავშვები უფრო ყურადღებიანი ხდებიან ერთმანეთის მიმართ. ავტორები ამას თანაშემოქმედებას (сотворчество) უწოდებენ. „თანაშემოქმედების დროს ბავშვები მოქმედებენ ერთადაც და ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლადაც. ეს თითქოს შემოქმედებითი თანამშრომლობაა, რომელიც ერთგვარად ისრუტავს ტოლებთან ურთიერთობის მოთხოვნილების სხვა მოდიფიკაციათა თავისებურებებს. აქ არის თავისი შესაძლებლობისა და უნარის დემონსტრირების მისწრაფებაც და ერთობლივად მოქმედების სურვილიც" (52, 85). ასეთი ურთიერთობისაგან ბავშვი დიდ სიამოვნებას ღებულობს.

ისიც დადასტურდა, რომ იშვიათია ბავშვი, რომელიც ურთიერთობის ზუსტად ერთ ტიპს მისდევდეს. მეტწილად ბავშვებს სხვადასხვა ტიპის ნიშნები ახასიათებთ. მაგრამ სჭარბობს ერთ-ერთისა და ამიტომ ამ ტიპში ხვდება, როგორც ეს ტემპერამენტის ტიპების დადგენისას ხდება. მოსალოდნელი იყო, რომ ბავშვთა შორის ურთიერთობის შინაარსი ასაკობრივად უნდა შეცვლილიყო და ზემოთმოხსენებული გამოკვლევებით ეს დადასტურდა კიდეც. ავტორებმა შეადარეს ერთმანეთს ადრე ნახსენები ოთხი კრიტერიუმის მიხედვით ურთიერთობის მოთხოვნილების ფორმირება[1] და მოთხოვნილების შინაარსის მოდიფიკაციები (თანამშრომლობა, პატივისცემა და თანაშემოქმედება). მიღე-

1. მოქმედების კატეგორიებია: საერთო თანატოლის, მოზრდილისა და სათამაშოს მიმართ. საერთო თანატოლისა და მოზრდილის მიმართ. საერთო თანატოლის მიმართ.

ბულ შედეგებზე წარმოდგენას გვაძლევს ცხრილი 26, რომელშიც წარმოდგენილია მონაცემები 4-7 წლის სკოლამდელთა მიერ ურთიერთობის მოთხოვნილების შინაარსის სხვადასხვა მოდიფიკაციებში თანატოლის მიმართ გამოვლენილი აქტივობებისა (ბალებში).

ცხრილი 26.

ასაკი	ფორმირების მაჩვენებელი	მოთხოვნილების შინაარსის მოდიფიკაციები			
		თანამშრომლობაში	პატივისცემაში	თანაგრძნობაში	თანაშემოქმედებაში
4-5	ოთხი კრიტერიუმის ჯამით	81	69	23	61
	III და IV კრიტერიუმი ჯამით	62	38	9	35
	მხოლოდ მეოთხე კრიტერიუმით	14	18	0	2
5-6	ოთხი კრიტერიუმის ჯამით	85	92	72	69
	III და IV კრიტერიუმი ჯამით	59	69	39	43
	მხოლოდ მეოთხე კრიტერიუმით	17	26	2	4
6-7	ოთხი კრიტერიუმის ჯამით	53	52	151	50
	III და IV კრიტერიუმი ჯამით	34	39	63	31
	მხოლოდ მეოთხე კრიტერიუმით	10	22	11	3

ირკვევა, რომ 4-5 წლიანებთან ურთიერთობის ფორმებიდან ყველაზე მეტად თანამშრომლობის მოთხოვნილებაა წარმოდგენილი. საქმიანიობაში თანამშრომლობის შემდეგ მნიშვნელოვანი ჩანს ტოლისადმი პატივისცემის, ყურადღების გამოჩენის მოთხოვნილება. შემდეგ მოდის თანაშემოქმედების მოთხოვნილება, რომელიც ბევრად არ ჩამოუვარდება პატივისცემას. ამ ასაკში თანაგრძნობის გამოხატვის მოთხოვნილება სხვებს საგრძნობლად ჩამოუვარდება და ურთიერთობის მოთხოვნილებათა სისტემაში ჯერ კიდევ უმნიშვნელო როლს თამაშობს.

5-6 წლიანებთან ურთიერთობის განსხვავებულ მოთხოვნილებათა რანგული ადგილი საგრძნობლად იცვლება. ახლა პირველ ადგილზე გამოდის პატივისცემის მოთხოვნილება. ზრდა საკმაოა (23 ბალი). კიდევ უფრო სერიოზულად იცვლება თანაგრძნობის მოთხოვნილება (მატება უდრის 49 ბალს) და რაოდენობრივი მაჩვენებლებით მეოთხედან მესამე ადგილზე ინაცვლებს. არც ერთი მოთხოვნილების მატების მაჩვენებელი არ აკეთებს ისეთ ნახტომს, როგორსაც თანაგრძნობისა. საინტერესოა ის გარემოება, რომ ცხრილში 6-7 წლიანთა მონაცემებიცაა

წარმოდგენილი და მათთან კოლოსალური ნახტომით პირველ ადგილზე გამოდის თანაგრძნობის მოთხოვნილება. გარდა ამისა, რომ ამ ასაკში ის თითქმის ასი ბალით უსწრებს დანარჩენებს. ზრდა 4-5 წლიანებთან შედარებით შეადგენს 128 ბალს (23-დან 151-მდე). ეს ხდება იმ დროს, როცა საქმიანობაში თანამშრომლობის მოთხოვნილება 28 ბალით კლებულობს. უფრო ნაკლები ოდენობით, მაგრამ კლებულობენ პატივისცემისა და თანაშემოქმედების მოთხოვნილებები. ამგვარად, მხოლოდ პარტნიორისადმი (ტოლისადმი) თანაგრძნობის მოთხოვნილება აკეთებს სკოლამდელ ასაკში კოლოსალურ ნახტომს.

ვფიქრობთ, ამის მიზეზი შეიძლება იყოს შემდეგი. ცხრილ 26-ში წარმოდგენილი მოთხოვნილების შინაარსთა მოდიფიკაციებიდან ყველაზე ინტიმური და შემეცნებითი ღირებულების მქონე თანაგრძნობაა. თანამშრომლობა აუცილებლად არ საჭიროებს იმას, რომ ბავშვი პარტნიორის სულიერ მდგომარეობაში შევიდეს, მისი განცდა საკუთარ განცდად აქციოს, სიხარული საკუთარ სიხარულად, ტკივილი საკუთარ ტკივილად განიცადოს. ამ ასაკში ეს ყველაზე ძნელია და რაც უფრო პატარაა ბავშვი, მით უფრო სუსტია იგი. სკოლამდელი ბავშვი გარეთ არის მიმართული და საკუთარი განცდების ობიექტივაცია არ შეუძლია. ამიტომაა ეს უნარი უაღრესად სუსტი 4-5 წლიანებთან. შემდეგში კი „ფეთქებად" განვითარებას განიცდის და 6-7 წლიანებთან ყველა მოთხოვნილებას ჩრდილავს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ბავშვთა ჯგუფში ურთიერთსიმპათიურ დამოკიდებულებათა აღმოცენებას ეს მოთხოვნილება უდევს საფუძვლად.

ეს მოსაზრება თუ სწორია, მაშინ განვითარების იმ საფეხურზე, სადაც თანაგრძნობა მაღალ დონეს აღწევს, მცირე სოციალურ ჯგუფებში ბავშვთა თანამშრომლობაც უნდა იყოს შესაძლებელი. მცირე ჯგუფებში პიროვნებათა შორის ურთიერთდამოკიდებულების ფორმების (სიმპათიური, ანტიპათიური, ინდიფერენტული) აღმოცენება უნდა იყოს შესაძლებელი და ბავშვთა ასეთ ჯგუფში მოხვედრა ან მისგან განრიდება ამის მიხედვით უნდა ხდებოდეს. სკოლამდელ ასაკში ამას მართლაც აქვს ადგილი, მაგრამ ამაზე ცოტა ქვემოთ.

მ. ტერემჩუკის გამოკვლევამ (52), რომელიც სოციომეტრული მეთოდითაა ჩატარებული, უჩვენა, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვები საგრძნობლად არიან დიფერენცირებულნი ჯგუფში პოპულარობის ნიშნის მიხედვით. ამას კი მნიშვნელოვანი კორექტივი შეაქვს ბავშვთა ურთ-

იერთობაში. ის, თუ რამდენად სურთ ბავშვებს თანატოლებთნ ურთიერთობა, მათთან ერთად საქმიანობა, ამ ნიშნითაა განპირობებული.

აღნიშნულ გამოკვლევაში შესწავლილ იქნა სკოლამდელთა ურთიერთობის ახალი ასპექტი სკოლამდელთა ურთიერთობაში ბავშვის პოპულარობის მნიშვნელობა. ჯერ ერთი, მცირე სოციალური ჯგუფების წევრთა პოპულარობა-არაპოპულარობა არის მათი სოციომეტრული სტატუსის საფუძველი. ჯგუფის პოპულარულ წევრს მაღალი სტატუსი აქვს, მას მაღალი ადგილი უკავია ურთიერთობათა სისტემაში, არაპოპულარულს — დაბალი. მეორე ნათქვამიდან გამომდინარეობს, რომ ბავშვის პოპულარობის ხარისხს გარკვეული მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს მასთან სხვა წევრების ურთიერთობისათვის. ეს ასეცაა. ბავშვებს პოპულარულებთან ურთიერთობის დამყარების სურვილი გააჩნიათ, ყველაზე მეტად ასეთებს სურთ დაუკავშირდნენ. მ. ტერემჩუკის გამოკვლევის შედეგებს გვიჩვენებს ცხრილი 27.

მ. ტერემჩუკმა ბავშვთა პოპულარობის სამი დონე გამოჰყო: პოპულარული, არაპოპულარული და ნაკლებპოპულარული. თუ ცხრილის მონაცემებს გადავხედავთ, ვნახავთ, რომ ბავშვები ძირითადად პოპულარულ თანატოლებთან ცდილობენ დაამყარონ კონტაქტი, მათ მიმართავენ სხვადასხვა საჭიროების დაკმაყოფილების დროს. ამასთან, პოპ-

3-6 წლის ბავშვთა მიერ განსხვავებული სტატუსის მქონე თანატოლისადმი სხვადასხვა შინაარსის მიმართვათა რაოდენობა (საშუალო მიმართვათა რაოდენობა თითოეული ბავშვისათვის).

ცხრილი 27.

ასაკი	ჯგუფში ბავშვის მდგომარეობა	მიმართვის ხასიათი					
		უნარის დემონსტრაცია თანატოლის მართვის სურვილი	კეთილგანწყობილი ყურადღების ძებნა	თანამშრომლობისადმი სწრაფვა	აღიარებისა და პატივისცემის ძიება	განცდის გაზიარება და შეხედულებათა შეთანხმება	ჯამი
3-4	პოპულარული	1,7	2,5	1,3			5,5
	ნაკლებ პოპულარ.	0,3	1,4	0,7			2,4
	არაპოპულარული	-	0.5	0,9	-	-	1,4
4-5	პოპულარული	-	3,6	3,0	2,2	1,8	10,6
	ნაკლებ პოპულარ.		1,1	1,7	0,3	0,1	3,2
	არაპოპულარული	-	0.4	1,3	0,3	-	2,0
5-6	პოპულარული	-	2,5	6,0	2,0	4,5	15
	ნაკლებ პოპულარ.		1,1	1,3	0,9	0,2	4,0
	არაპოპულარული			0,7	0,4	0,1	1,2

ულარულ თანატოლებისადმი მიმართვის რაოდენობა ასაკობრივად განუწყვეტლივ იზრდება. თუ სამ-ოთხ წლიანებთან საშუალოდ 5,5 მიმართვა შეიმჩნევა, 5-6 წლიანებთან ის უკვე 15 ერთეულს შეადგენს. რაოდენობით მეორე ადგილზეა ნაკლებპოპულარულებისადმი მიმართვა, თანაც ის ძლიერ ჩამოუვარდა პოპულარულებთან კონტაქტის ძიების მცდელობებს. სრულიად უმნიშვნელოა არაპოპულარული თანატოლებისადმი მიმართვათა შემთხვევები.

საინტერესო სურათს იძლევა განსხვავებული სოციომეტრული სტატუსის მქონე ბავშვებისადმი მიმართვის ხასიათი. თუ სკოლამდელებში კეთილგანწყობისა და თანამშომლობისადმი სწრაფვის მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ორბიტაში არაპოპულარულები ასე თუ ისე გვხვდებიან, მათი მხრივ აღიარებისა და პატივისცემის ძიებას თითქმის არავინ ცდილობს. თვით ამ ასაკის ბავშვებშიც არაპოპულარულის მხრივ აღიარებას ფასი არა აქვს. მაშინ ისმება კითხვა. მაინც რატომ ირჩევს ზოგიერთი ბავშვი თანამშრომლობისათვის არაპოპულარულ თანატოლს, თუკი მისგან პატივისცემასა და აღიარებას გაურბის? როგორც ასეთ შემთხვევებზე დაკვირვებამ უჩვენა, სკოლამდელი ბავშვი არაპოპულარულ თანატოლს იმიტომ ირჩევს, რომ ეს უკანასკნელი უინიციატივონი, დამთმობნი არიან და ბავშვებს თამაშის დროს შეუძლიათ ინიციატივის ხელში აღება, სიტუაციის ბატონ-პატრონად გახდომა. ისინი მეტწილად თვითონ თამაშობენ, ახდენენ ნახატების კომენტირებას, არაპოპულარულნი კი სტატისტის როლში გამოდიან, თამაშის მხოლოდ თანამონაწილენი არიან. მისი ჩუმი თანამონაწილეობა მეორე ბავშვის გარკვეულ მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს.

უაღრესად საინტერესოა იმის გაგება, თუ რა ხდის ბავშვს თანატოლთა თვალში პოპულარულს და რა ფაქტორები სწევს მის სტატუსს დაბლა? ყველა ფაქტორი ჯერ კიდევ არ არის ნახული, მაგრამ ერთი მეტად მნიშვნელოვანი მიზეზი ბავშვის პოპულარობა-არაპოპულარობისა მაინც იქნა გამოვლენილი. ესაა — ბავშვის მგრძნობელობა თანატოლის საჭიროების მიმართ, მათ მიმართვაზე პასუხის გასაცემად მზადყოფნა. ბავშვი, რომელიც სწრაფად ეხმაურება თანატოლთა მიმართვას და მზადაა საჭიროების შემთხვევაში დახმარება აღმოუჩინოს მათ, პოპულარული ხდება. პირიქით, ნაკლებპოპულარობა და მით ყფრო არაპოპულარობა, მეტწილად, გაპირობებულია იმით, რომ ბავშვი უყურადღებოდ ტოვებს პარტნიორის მიმართვებს, არ ეხმაურება მის საჭიროებას.

ცხრ. 28-დან ჩანს, რომ პოპულარულები ყოველთვის უფრო ყურადღებიანები არიან თანატოლთა მიმართვაზე, ვიდრე უფრო დაბალი სტატუსის მქონე ბავშვები. უფროს ასაკში ისინი 100%-ით პასუხობენ თანატოლთა მხრივ მათთან ურთიერთობის დამყარების მცდელობაზე.

მრავალჯერ ვნახეთ, თუ როგორი მგრძნობიარეა სკოლამდელი თანამშრომლობის, პატივისცემის, თანაგრძნობის, აღიარების მიმართ. მეტწილად, ამ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად მიმართავს ის თანატოლს და ცხადია, ვისგანაც დადებით პასუხს ღებულობს, მის ასეთ მოთხოვნებს ადვილად და ხალისით აკმაყოფილებს, იმის მიმართ კეთილგანწყობილი ხდება. მრავალი თანატოლის მხრივ ასეთი კეთილგანწყობილება, მოწონება, მხარდაჭერა ქმნის ბავშვს პოპულარულს ანუ, როგორც სოციალურ ფსიქოლოგიაში იტყვიან, მაღლა სწევს მის სტატუსს. ცხადია, ჯგუფში ბავშვთა პოპულარობა-არაპოპულარობას სხვა ფაქტორებიც ექნება, მაგრამ უდაოა, რომ აღნიშნული ფაქტორი უაღრესად ღირებულია და აღმზრდელის ყურადღებას იმსახურებს.

36 წლის სკოლამდელთა პასუხი თანატოლთა მიმართვაზე (%-ში)

ცხრილი 28.

		სხვადასხვა შინაარსის მიმართვაზე პასუხების რაოდენობა				
ასაკი	ჯგუფში ბავშვის მდგომარეობა	უარის დემონსტრაციული თანატოლის თანატ.-ზე ჩაბმის მიმართულებით	კეთილგანწყობილი ყურადღების ძიებაზე	თანამშრომლობისადმი სწრაფვაზე	აღიარებისა და პატივისცემის ძიებაზე	განცდის გაზიარება და შეხედ.-თა შეთანხმება
3-4	პოპულარული	98,0	92,3	83,3		
	ნაკლებ პოპულარ.	36,3	66,7	50,0		
	არაპოპულარული	-	60,7	40,0	-	-
4-5	პოპულარული	-	83,7	97,3	96,5	91,8
	ნაკლებ პოპულარ.		66,7	78,5	63,5	0
	არაპოპულარული	-	18.2	1567	0	-
5-6	პოპულარული	-	100	99,1	100	100
	ნაკლებ პოპულარ.		61.3	36,4	25,0	71,3
	არაპოპულარული		33,4	61,4	53,2	62,5

ამრიგად, თუ შევაჯამებთ მოთხოვნილებათა შინაარსის განვითარებას სკოლამდელ ასაკში ვნახავთ, რომ 3-4 წლიანებთან წამყვანია ბავშვის მონაწილეობა თანატოლთან ერთად თავის შექცევაში და თვითგამოვლენაში. ბავშვი თანატოლისაგან ელის ყურადღებას და თავისი მოქმედების შეფასებას. ამისათვის ის ახდენს მოძრაობებში და მო-

ქმედებებში თავისი შესაძლებლობის დემონსტრირებას.

4-7 წლიანებთან მნიშვნელოვანია მოთხოვნილება საქმიან თანამშრომლობაში ჩაბმისა. აქ სამი ვარიანტი იჩენს თავს: პირველია, უშუალო საქმიანი კონტაქტები, კონსტრუირება და სხვა. მეორეა, თანაშემოქმედებისადმი სწრაფვა, ხოლო მესამეა ის სახე ბავშვის ქცევისა, რომელიც ადრე „გათამაშების" სახელწოდებით შეგვხვდა.

თანატოლის მხრივ ცნობის, აღიარების მოთხოვნილება 6 წლამდე თანამშრომლობის მოთხოვნილების თანმხლები ჩანს, მაგრამ სკოლამდელი ასაკის ბოლოს იმდენად ძლიერი ხდება, რომ მცდელობათა რაოდენობით მეორე ადგილს იკავებს. დაწყებული 6 წლიდან კი საკმაოდ ვითარდება თავისი განცდების გაზიარების, მოქმედებათა და აზრთა შეთანხმების მოთხოვნილება. ის გენეტიკურად სხვა ჩამოთვლილ მოთხოვნილებებზე გვიან აღმოცენდება და ამ ასაკის შემდეგაც განაგრძობს განვითარებას. ამასთან ის იმდენად მნიშვნელოვანი მოთხოვნილებაა, რომ მისი არსებობის გარეშე შეუძლებელია ბავშვთა მცირე სოციალური ჯგუფების აღმოცენება და ფუნქციობა.

ბავშვთა მცირე ჯგუფებში თანამშრომლობას სხვა ფაქტორიცა აქვს. დ. უზნაძემ სპეციალურად გახაზა ის გარემოება, რომ სკოლამდელ ასაკში ბავშვთა ურთიერთობის ძლიერ ფაქტორად გამოდის კონსტრუქციის თამაში. მისი განვითარება სწრაფი ტემპით მიმდინარეობს მეხუთე წელში და უკვე ექვსწლიანებთან თამაშის სხვა ფორმებს აჭარბებს. კონსტრუქციის თამაში არ საჭიროებს ჯგუფურ საქმიანობას. ბავშვს მოცემული დეტალების და ნიმუშისაგან (თუ ნიმუშის გარეშე) შეუძლია ააწყოს მისთვის სასურველი ობიექტი. ამაში მას სხვების დახმარება აუცილებლობით არ სჭირდება. მაშინ ისმება კითხვა, რითი უწყობს ხელს კონსტრუქციის თამაში ბავშვებში ერთმანეთთან ურთიერთობის მოთხოვნილების აღმოცენებას? დ. უზნაძემ გაანალიზა რა ამ ასპექტით კონსტრუქციის თამაში, მიუთითა იმაზე, რომ საქმიანობის ეს სახე ბავშვს უღვიძებს **ობიექტური ღირებულების** ცნობიერებას.

კონსტრუქციის თამაშის დროს იქმნება გარკვეული პროდუქტი, „რომელიც აიძულებს ბავშვს, თავისი შემონაქმედი სხვას, მეორე ადამიანს აჩვენოს, რადგანაც უამისოდ შემოქმედების ნაყოფის ჭვრეტა და ამ უკანასკნელით ტკბობა თითქმის სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, მეორე მხრივ, როგორც ვიცით, პროდუქტის დამუშავების პროცესი

მასში **ობიექტურის ცნობიერებას** აღვიძებს და სუბიექტური მიდრეკილების დომინანტობას ასუსტებს“ (24, 381). ესეც ის მეორე ფაქტორია, რომელიც ბავშვების ერთობლივ საქმიანობაში ჩართვას უწყობს ხელს.

თამაშის ის სახეები, რომლებითაც ბავშვი აქამდე იყო დაკავებული, ხელს არ უწყობდა ბავშვთა ურთიერთთანამშრომლობას თამაშში. იქ არ იქმნებოდა ობიექტური ღირებულების მქონე პროდუქტი, რომლის სხვისთვის ჩვენების სურვილი ბავშვს შეიძლებოდა გასჩენოდა. თამაშს ცალსახად წარმართავდა სუბიექტური ფაქტორი – თამაშის მოთხოვნილება, რომლის დაკმაყოფილებაც ბავშვს ინდივიდუალურადაც შეუძლია მრავალი საშუალების გამოყენებით. ამ პერიოდში ხდება ბავშვთა შორის კონტაქტები, მაგრამ ისინი არ წარმოადგენენ ბაზას ბავშვთა ჯგუფური საქმიანობისათვის, თანამშრომლობისათვის.

ექვსი წლისათვის, როცა კონსტრუქციის თამაში გაბატონებულ ფორმად იქცევა, თავს იჩენს ობიექტურის ცნობიერება და მისგან გამომდინარე ძლიერი სურვილი თავისი ნახელავის სხვისთვის ჩვენებისა. ეს ბავშვს აიძულებს ეძებოს თანატოლი, დაამყაროს მასთან კონტაქტი, რაც სოციალიზაციის ძლიერ სტიმულად იქცევა. ამ აზრს დ. უზნაძე ასე გამოხატავს – „სოციალური პირადის პოლარულ კატეგორიას წარმოადგენს, იგი პირადის დაქვემდებარებას გულისხმობს და, მაშასადამე, მასზე ლაპარაკი სრულიად შეუძლებელია, სანამ სუბიექტს ობიექტურის ცნობიერება არ გასჩენია, სანამ იგი არ სწვდომია იდეას, რომ სუბიექტური, პირადი კი არ განსაზღვრავს ყველაფერს, არამედ თვითონ განისაზღვრება ობიექტურით. როგორც ვიცით, ამ ცნობიერებას სწორედ კონსტრუქციის თამაშის პროცესში ეყრება საფუძველი. მაშასადამე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვის ნამდვილი სოციალური განვითარების ძირითად პირობას პირველ რიგში, ჩვენი პერიოდის თამაშის ფორმა ქმნის“ (24, 381-382).

ამგვარად, სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ბავშვს უჩნდება ძლიერი მოთხოვნილება თანატოლებთან ურთიერთობისა. ახლა უაღრესად ღირებული ხდება არა მხოლოდ ვინმესთან ერთად საქმიანობა, არამედ სწორედ თანატოლთან თამაში. ეს კარგად ჩანს 29 ცხრილიდან.

ცხრილში წარმოდგენილი ფაქტიური მასალა ორ-ორი წლის ინტერვალებითაა ერთმანეთს დაშორებული, ამიტომ მასში 6 წლიანთა მონაცემები ცალკე გამოყოფილი არ არის. მაგრამ მაინც აშკარად ჩანს

ცხრილი 29.

ვის უკავშირდებიან	ტოლებს	3 - წლიანებს	5 - წლიანებს	7 - წლიანებს
სამწლიანები	43	43	46	11
ხუთწლიანები	80	8	80	11
შვიდწლიანები	72	4	24	72

თუ რამდენად ძლიერია ზედა ასაკებში ტოლებთან თამაშისადმი მისწრაფება. თუ ხუთწლიანთა 80%-ს თავის ტოლებთან უნდა ჰქონდეს ურთიერთობა: ცხადია, 6 წლიანებიც სადღაც აქ იქნებიან ახლოს. ჯერ კიდევ ჰეცერმა აღნიშნა, რომ ორიდან ექვს წლამდე ასაკის ბავშვთა თითქმის 100% დიდების ირგვლივ იყრის თავს და მათი ხელმძღვანელობით თამაშობს. ეს მონაცემები მიღებულია იმ დაკვირვებით, რომელიც საბავშვო ბაღის გარეთ მყოფ ბავშვებზე ჩატარდა. უფრო გვიანდელი მონაცემებით (ასეთია ცხრილში წარმოდგენილი მასალა) 5 წლიანებთან უკვე ჩანს ძლიერი სურვილი თანატოლებთან თამაშისა. ერთი რამ ცხადია, ორივე მონაცემის მიხედვით, ტოლებთან თანამშრომლობის მოთხოვნილება 5 წლამდე არ არის გადამწყვეტი მნიშვნელობის ფაქტორი. ხუთი და, განსაკუთრებით, 6 წელი კი ამ მრივ გარდატეხის ხანაა. ამ დროიდან ბავშვს არა მხოლოდ სურს თანატოლთან თამაში, არამედ ვერ ძლებს ამის გარეშე.

თავი 22
სკოლამდელთა მცირე სოციალური ჯგუფები

ჩვილი ბავშვი ინდივიდია. ონტოგენეტური განვითარების პროცესში იგი თანდათანობით სოციალურ არსებად უნდა იქცეს, მისგან პიროვნება უნდა ჩამოყალიბდეს. ბავშვი ნელ-ნელა იწყებს იმ სოციუმის წევრებთან ურთიერთობას, სადაც მას ცხოვრება უხდება. ყველა შემთხვევაში, ბავშვს ურთიერთობის დამყარება შეუძლია დიდებთან და ტოლებთან. ამათგან სართო საქმიანობაში თანამშროლობისათვის მას მხოლოდ ტოლები

გამოადგება. დიდები მეურვეობენ მასზე, მაგრამ თანაბარღირებულ პარტნიორად ბავშვის საქმიანობის ძირითად სახეში — თამაშში, ისინი არ გამოდგებიან. ბავშვისა და დიდის ერთობლივი თამაში ეპიზოდურია და არ ატარებს თანამშრომლობის, თანასაქმიანობის ხასიათს.

თამაშში პარტნიორად ბავშვს ბავშვი სჭირდება, მაგრამ ამ საჭიროებას იგი საკმაო ხანს არ გრძნობს. თამაშის ისე ორგანიზებას, რომელშიც აუცილებლობით რამდენიმე ბავშვი იქნება ჩართული, ისინი კარგა ხანს ვერ ახერხებენ. ეს იმას ნიშნავს, რომ დამოუკიდებელ (არა დიდების მიერ ორგანიზებულ) ჯგუფურ თამაშს ბავშვები გვიან იწყებენ. ეს დაახლოებით სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის ხდება. მანამდე საკმაოდ გრძელი მოსამზადებელი პერიოდია გასავლელი.

22.1. მცირე სოციალური ჯგუფი საბავშვო ბაღში

მცირე სოციალური ჯგუფი ეწოდება საერთო საქმიანობით გაერთიანებულ ადამიანთა ერთობლიობას, სადაც ისინი დროით და სივრცით არიან ერთმანეთთან დაკავშირებულნი. ისინი იკრიბებიან გარკვეულ დროს და ადგილას და გარკვეულ საქმიანობას ეწევიან, რათა თავიანთი მოთხოვნილებები დაიკმაყოფილონ. მთელი საზოგადოება მცირე სოციალური ჯგუფებისაგან შედგება. ასეთებია: ჯგუფი საბავშვო ბაღში, კლასი სკოლაში, კურსი უმაღლეს სასწავლებელში, საამქრო ქარხანაში და ა.შ. შეიძლება ითქვას, რომ მცირე სოციალური ჯგუფები საზოგადოების საშენი უჯრედებია. მცირე სოციალური ჯგუფის ჩამოთვლილი მაგალითები და მრავალი მათი მსგავსნი იწოდებიან ფორმალურ ჯგუფებად, რადგან მათი აღმოცენება, სტრუქტურა და საქმიანობის ხასიათი წინასწარ არის განსაზღვრული რაიმე დადგენილებით, ბრძანებით თუ ინსტრუქციით. მაგრამ ამათ გარდა, არის აგრეთვე ე.წ. თავისუფლად აღმოცენებული ჯგუფები (მიკროჯგუფები), რომლებშიც ადამიანები ურთიერთსიყვარულის, ურთიერთპატივისცემის საფუძველზე არიან გაერთიანებულნი. ასეთი ჯგუფის წევრთა შორის მტკიცე და ინტიმური კავშირი არსებობს. ამის გამო, ჯგუფში სასიამოვნო ემოციური მიკროკლიმატი სუფევს.

ყოველ სოციალურ ჯგუფს ჰყავს თავისი ლიდერი, ოღონდ ფორმალური ჯგუფის ლიდერი დანიშნულია ან არჩეული და ის წინასწარ დაკანონებულ ფუნქციას ასრულებს. მაგ. ჯგუფხელი აწარმოებს

დასწრების აღრიცხვას ჟურნალში, აგვარებს სტუდენტთა საქმეებს დეკანატში და ა.შ. თავისუფლად აღმოცენებულ ჯგუფებს ასეთი უფიციალური ლიდერი არა ჰყავთ, მაგრამ ისიც ცნობილია, რომ ულიდეროდ ჯგუფს ფუნქციობა არ შეუძლია. იქ ლიდერად იქცევა ჯგუფის აქტიური წევრი, რომელსაც შეუძლია დანარჩენების შეკავშირება. ასეთი აქტიური წევრის გარშემო იკრიბებიან დანარჩენები და ისიც თანდათანობით ჯგუფის ლიდერად იქცევა.

როცა მცირე სოციალურ ჯგუფებზე ვლაპარაკობთ, ერთ გარემოებას იმთავითვე უნდა გავუსვათ ხაზი — საბავშვო ბაღში მცირე სოციალური ჯგუფის ფუნქციობა სერიოზულად განსხვავდება მისი მოქმედებისაგან სხვა ასაკობრივი კატეგორიის ადამიანებთან. მცირე ჯგუფებში ადამიანებს აერთიანებთ ქცევის ის ძირითადი ფორმა, რაც მათთვის არის დამახასიათებელი. მოსწავლეებისა და სტუდენტებისათვის ეს არის სწავლა და ყველა ის ურთიერთობა, რაც ჯგუფის წევრებს შორის აღმოცენდება, მიმდინარეობს კლასებში და კურსებზე. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ, ვთქვათ მოსწავლეებს გაკვეთილის დამთავრების შემდეგ ერთმანეთთან არაფერი აკავშირებთ. ლაპარაკია იმაზე, რომ ერთ კლასში მოხვედრა აიძულებს ბავშვებს, მათი სურვილისაგან დამოუკიდებლად, შევიდნენ გარკვეულ ურთიერთობაში ერთმანეთთან. ის, რაც კლასს გარეშე ხდება, გაგრძელებაა იმ პიროვნული ურთიერთობებისა, რასაც კლასში ჩაეყარა საფუძველი. ასევეა ეს საწარმოებში, დაწესებულებებში, სადაც ზრდადასრულებული ადამიანები ერთად მუშაობენ. მოზრდილთა ქცევის ძირითადი ფორმა შრომაა და ის აკავშირებს ადამიანთა რაოდენობას ჯგუფებში.

საბავშვო ბაღში ბავშვთა ურთიერთობებს სხვა საფუძველი გააჩნია. აქ ქცევის ძირითადი ფორმა თამაშია და ბავშვების დაკავშირება ჯგუფებში თამაშის პროცესში უნდა მოხდეს. სხვა სახის საქმიანობები: მეცადინეობა, შრომის ელემენტები ბავშვთა ურთიერთობის ჩამოყალიბებაში სერიოზულ როლს არ თამაშობენ. ამიტომ ბავშვთა ურთიერთობების ყველაზე სანდო მაჩვენებელს წარმოადგენს ის დამოკიდებულებები, რომელნიც თავს იჩენენ თავისუფალ, აღმზრდელის მიერ არარეგლამენტირებულ დროს (ეზოში, ოთახში თავისუფალ თამაშში).

ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში ფიზიკურად და ფსიქოლოგიურად მთლიანად დიდებზეა დამოკიდებული. ფიზიკურად იმიტომ, რომ მას არათუ თავისი სურვილით არ შეუძლია სხვებთან

კონტაქტი, არამედ გადაადგილებასაც კი ვერ ახერხებს უფროსების დაუხმარებლად. თავის ტოლს ის იშვიათად ხვდება და, თუ ასეთი რამ ეპიზოდურად მოხდა, ის არცერთი მათგანისათვის არაფერს ნიშნავს. ამიტომ ბავშვის სხვებთან დამოკიდებულება კერძოობითი ხასიათისაა და მხოლოდ დიდებისაკენ, პირველ რიგში, დედისკენაა მიმართული. შემდეგში სხვა ახლობლებიც ერთვებიან ამ პროცესში.

ერთი წლის ბავშვი ფსიქოლოგიურად იმიტომაა დიდებზე დამოკიდებული, რომ მასში ჯერ პიროვნებას არ გაუღვიძია, მისი მოქმედებები ერთი პუნქტიდან არ არის წარმართული. ამიტომ, რასაც დიდები აკეთებენ მისთვის, ის თითქოს მისი არსებობის შემადგენელი ნაწილია. ბავშვს დიდების ქცევის თუ საკუთარი მოქმედების გაცნობიერების საშუალება არა აქვს, ამიტომ რასაც ისინი აკეთებენ თითქოს თავისთავად გასაგებია მისთვის.

მდგომარეობა სერიოზულად იცვლება მეორე წლისათვის. მეორე წელში გადამდგარი ბავშვი დადის და იწყებს თამაშს სადაც მოესურვება: ოთახში, ეზოში თუ სხვაგან. მას შესაძლებლობა ეძლევა სხვა ბავშვებთანაც ითამაშოს. არანაკლები მნიშვნელობა აქვს ფსიქოლოგიურ ძვრებს, რომლებსაც საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება შეაქვთ ბავშვის სოციალურ ქცევაში. „ამ შემთხვევაში გადამწყვეტ როლს ის გარემოება ასრულებს, რომ ბავშვი ახლა უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, რომელსაც აზრის წვდომის, მიზნის დასახვისა და მისი განხორციელების ცნობიერი ცდის უნარის ელემენტები აქვს“ (24, 293).

ცხადია, ყოველივე ეს უნდა აისახოს ბავშვის სოციალურ ქცევაში. როგორ იქცევიან 2-4 წლის ბავშვები? ყველა მკვლევარის დაკვირვების შედეგები ერთ რამეს მოწმობენ — ბავშვის დამოკიდებულება სხვებთან, მათ შორის ტოლებთან ისევ კერძოობითი ხასიათისაა. ერთად საქმიანობა, ერთმანეთთან ურთიერთობის დამყარება არ გამოსდით. თამაშის დროს ყველა ცალ-ცალკე ერთობა. ერთი ბავშვი მეორის საქმიანობის თანადამსწრეა და მეტი არაფერი. დაკვირვებამ უჩვენა, რომ თამაშის დროს 3-4 წლის ბავშვებთან ორ-ორ წევრიანი ჯგუფები იქმნება 93% შემთხვევაში, მაგრამ იმ ორწევრიან ჯგუფებშიც როდი სუფევს ბავშვთა შორის თანამშრომლობა. ერთად ჩაცუცქულნი ისე თამაშობენ, რომ პრაქტიკულად ყოველი მათგანი თავის საქმეს აკეთებს. მათგან მცირე სოციალური ჯგუფები არ დგება. დაახლოებით ასეთივე მდგომარეობაა 4-5 წლიანებთან. დაკვირვების ობიექტები საბავშვო

ბაღის ბავშვები არიან, სადაც ისეთი პირობებია, რომ ისინი ძალაუნებურად ერთად უნდა იყვნენ და აჩვევენ კიდეც ერთად საქმიანობას. მდგომარეობა უფრო უარესია იმ ბავშვებთან, ოჯახში რომ იზრდებიან და სხვებს ეპიზოდურად ხვდებიან.

როგორც ერთი, ისე 3-4 წლის ბავშვის სოციალური კონტაქტები კერძობითი ხასიათისაა. გამოდის, თითქოს სამი წლის განმავლობაში ბავშვის სოციალურ ქცევაში არაფერი იცვლება, მაგრამ ეს მთლად ასე არ არის. საგრძნობლადაა შეცვლილი ბავშვთა შორის პირადი კონტაქტების ფორმა და შინაარსი. ბავშვთა შორის პირადი დამოკიდებულება შეიძლება იყოს პოზიტიური (დადებითი) და ნეგატიური (უარყოფითი). პირველი სახის დამოკიდებულებისას ბავშვებს შორის თანხმობა და კეთილი ურთიერთობა სუფევს, ხოლო ნეგატიურის დროს კონფლიქტი და ბრძოლა მიმდინარეობს. 3-4 წლიანთა ურთიერთობაში დამოკიდებულების ორივე ფორმა ჩანს, მაგრამ კონფლიქტის შემთხვევები მაინც ჭარბადაა წარმოდგენილი. ეს განსაკუთრებით თვალში საცემია ვაჟებთან. ზოგი მონაცემით თანამშრომლობა გვხვდება შემთხვევათა 45%-ში, ბრძოლა კი 53%-ითაა წარმოდგენილი. რითი უნდა აიხსნას ეს გარემოება? საქმე ისაა, რომ თითქმის 6 წლამდე ბავშვები ვერ ახერხებენ მცირე სოციალური ჯგუფის შექმნას. ასეთი ჯგუფი, როგორც წესი, თანამშრომლობისათვის იქმნება. ჯგუფი საერთო საქმიანობით დაკავებულ ადამიანთა ერთობლიობაა. იქ თანამშრომლობაა და იშვიათად იჩენს თავს კონფლიქტი, რომელიც მეკონფლიქტის მიერ ჯგუფის დატოვებით მთავრდება. ჩვენი ასაკის ბავშვები, როგორც ითქვა, თანადამსწრის როლით კმაყოფილდებიან ან სულაც არ ამჩნევენ თანატოლს. აქ არ არის პარტნიორობის ფენომენი. ამიტომ ბავშვი მეორეს მაშინ აქცევს ყურადღებას, როცა ის ხელს უშლის თამაშში ან მისი სათამაშო მოეწონება და მას წაეპოტინება. ცხადია, ასეთ დროს ყოველთვის კონფლიქტია მოსალოდნელი, რომელიც ხშირად ჩხუბით მთავრდება.

კონფლიქტის მეორე მნიშვნელოვანი მიზეზი ისაა, რომ ბავშვი უკვე პიროვნებას წარმოადგენს და ის თავისი „მე"-თი სხვების პიროვნებას უპირისპირდება. რამდენადაც სუსტი არ უნდა იყოს ამ ასაკის ბავშვის პიროვნება, მას მაინც თვითდაცვის, დამოუკიდებლობისაკენ სწრაფვის ტენდენცია გააჩნია. ამიტომ ბავშვს კონფლიქტი მარტო ტოლებთან კი არ მოსდის, არამედ დიდებთან და მშობლებთანაც კი. ამის ტიპიური

გამოვლენაა პირველი ჯიუტობის ხანა, რომელიც სწორედ ამ წლებზე მოდის. თანამშრომლობისათვის აუცილებელია, რომ პიროვნებას გააჩნდეს ისეთი გრძნობები, როგორიცაა: შებრალება, თანაგრძნობა, სხვისი პატივისცემა, მისი ღირსების დაფასება და სხვა. ამ ასაკში ეს გრძნობები ჯერ კიდევ სუსტადაა მოცემული ან სულ არ არის. არსებული გამოკვლევებით ბავშვში თანაგრძნობას იწვევს მეორე ბავშვის ტირილი (40%), ავადმყოფობა (27%), დაცემა (21%), ჩხუბი (15%). თანაგრძნობის გამომწვევი ჩამოთვლილი ფაქტორები ვარგისნი არ არიან ჯგუფში თანამშრომლობისათვის. ტირილი კი იწვევს თანაგრძნობას, მაგრამ ის გაივლის როგორც კი ბავშვი დამშვიდდება. ჯგუფში თანამშრომლობისათვის თანაგრძნობასთან ერთად საჭიროა პარტნიორის პიროვნებისადმი პატივისცემა, მისი პიროვნული თვისებების გაგება, დადებითის დაფასება და უარყოფითის დაწუნება ედოს საფუძვლად. პარტნიორში დადებითი თვისების აღმოჩენა (როგორც ეს ბავშვს ესმის) მისადმი სიმპათიურად განაწყობს, უარყოფითისა კი ანტიპათიას წარმოშობს. ჯგუფში თანამშრომლობა ურთიერთსიმპათიურ დამოკიდებულებებზე აიგება, მაგრამ არ შეიძლება არ შევამჩნიოთ, რომ ამავე ასაკში ისახება თანამშრომლობის სულ სხვა ფორმათა მონაცემები, ოღონდ ისინი ჯერ კიდევ არ არიან ამ ასაკისათვის დამახასიათებელნი და მასობრივად მხოლოდ მომდევნო წლებში იჩენენ თავს. დადასტურებულია, რომ ამ დროს გვხვდება მეორე ბავშვისათვის სათამაშოს მიცემის (20%), ნუგეშისცემის (17%), დასახმარებლად აღმზრდელის მომხრობის (22%) შემთხვევები. ისეც ხდება, რომ ბავშვი თვითონ ერევა ჩხუბში დაზარალებულის დასახმარებლად, რაც ჯერ კიდევ იშვიათობაა (6,5%). ამ ასაკში რომ თანამშრომლობას მხოლოდ საფუძველი ეყრება და მას განვითარება წინ უდევს, ჩანს იქიდანაც, რომ, ნეკლიუდოვა-ვოლბერგის მონაცემებით 3-4 წლიანებთან გვხვდება შედარებით განვითარებული თანამშრომლობის ფორმებიც, მაგრამ ძალიან მცირე რაოდენობით (7%).

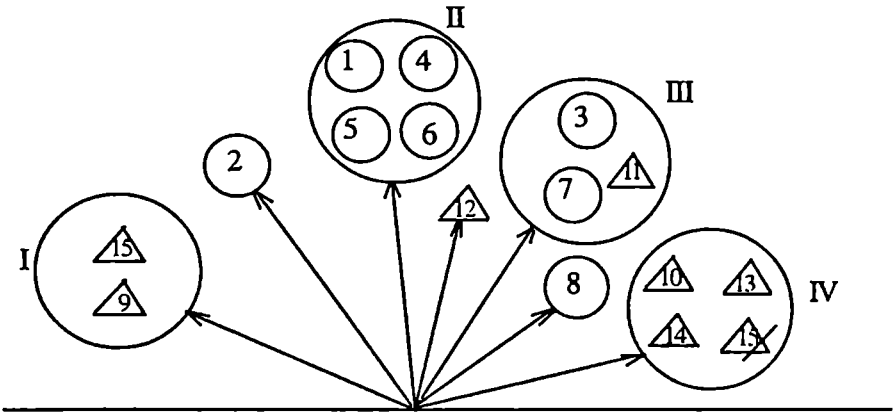
უახლოესმა გამოკვლევებმა (52, 58) საკმაო სინათლე შეიტანეს ამ ბოლო დრომდე ნაკლებად შესწავლილ საკითხში. საბავშვო ბაღში მცირე სოციალური ჯგუფის არსებობაზე ლაპარაკი შეიძლება იმის შემდეგ, რაც ბავშვებს შორის აღმოცენებას იწყებს. ასეთი ჯგუფებისათვის დამახასიათებელია პირადი ურთიერთობები: ერთმანეთის მიმართ სიმპათია და ანტიპათია. პირველს ეკუთვნიან: მოწონება, თანაგრძნობა, პატივისცემა, სიყვარული. მეორეს — უნდობლობა, ეჭვი, უპა-

ტივცემლობა, მტრობა და უარყოფით გრძნობათა სხვა ნიუანსები. სიმპათიური დამოკიდებულება ბავშვებს აკავშირებს ერთმანეთთან, ხოლო ანტიპათია განიზიდავს,თიშავს მათ. ასეთი პირადი დამოკიდებულებები გარკვეულად ჩანს მეხუთე წლის ბოლოდან და ჯგუფური თამაშიც ამ ხანიდან წარმოიშობა.

არც მოზრდილთა მცირე ჯგუფებშია ყველა ერთნაირ დამოკიდებულებაში. სიმპათიურად განწყობილნი ფორმალური ჯგუფის შიგნით (კლასი, საამქრო, კათედრა, სპორტული გუნდი და სხვა) ერთმანეთს უკავშირდებიან და თავისუფალ დროს ცდილობენ ერთად იყვნენ (დასვენება, სეირნობა, სანახაობებზე წასვლა და ა.შ.). სკოლამდელებისათვის ერთმანეთის მიმართ სიმპათიურად განწყობილთა ერთად ყოფნის ერთადერთი საშუალება თამაშია. და აი, როცა ისინი არარეგლამენტირებულ თამაშში ერთვებიან, ფორმალური ჯგუფები ნაწილდებიან მიკროჯგუფებად და ბავშვები იქ იწყებენ ერთად საქმიანობას. ასე ყალიბდება მცირე სოციალური ჯგუფების მიკროსტრუქტურა. დაკვირვებით მიღებული მასალები გვიჩვენებენ, რომ სკოლამდელი ასაკის ბოლოს აღსაზრდელთა ჯგუფებს შიგნით იგივე სტრუქტურა შეიმჩნევა, რაც მოზრდილებთან დასტურდება. სურ. 4 გვიჩვენებს სკოლამდელთა ერთი შედარებით მცირე ჯგუფის (15 ბავშვი) შინაგან მიკროსტრუქტურას დადასტურებულს ეზოში თავისუფალი თამაშის დროს (52).

ჯგუფის წევრთა თავისუფალ თამაშს აკვირდებოდნენ სხვადასხვა დროს (ცალკეულ დაკვირვებას ავტორები ეძახიან ჭრილს). დაკვირვებაში მოქცეულ ჭრილთა რაოდენობა არ იყო ოცზე ნაკლები (მეტწილად გაცილებით მეტი იყო). თუ ბავშვები ყოველი ჭრილის დროს ნაწილდებოდნენ ცალკე მიკროჯგუფებად და ისინი სტაბილურნი იყვნენ, მაშინ ითვლებოდა, რომ ბავშვთა შორის დამყარებულია პირადი ურთიერთობები.

მასალის ანალიზამდე საჭიროა სოციოგრამის განმარტება. საქმის ვითარება ასეთია. იმ ჯგუფში დაკვირვება რომ სწარმოებდა, 15 ბავშვი იყო გაერთიანებული. მათგან 8 იყო გოგონა, რომელთაც მიეკუთვნათ რიცხვითი ნომერი 1-დან 8-მდე. ისინი სოციოგრამაში წრეებით არიან წარმოდგენილნი. ვაჟი იყო 7. მათი რიგითი ნომრებია 9-15, სოციოგრამაში კი წარმოდგენილნი არიან სამკუთხედებით. რომაული ციფრებით მიკროჯგუფებია აღნიშნული. IV მიკროჯგუფში მე-15 ნომერი გადახაზულია, მაგრამ იგივე ნომერი გვხვდება პირველ ჯგუფში. საქმე ისაა,



სურათი 4.

რომ ბავშვი დაკვირვების პროცესში მცირე ხნით IV ჯგუფში იყო, მერე კი პირველში გადავიდა და რამდენადაც იქ იგი ცოტა ხანს იყო, ჩაითვალა I ჯგუფის წევრად.

იმ კონკრეტული დაკვირვების მონაცემებიდან, რასაც №4 სოციოგრამა შეიცავს, ჩანს სრულიად ნორმალური სტრუქტურა 5-6 წლიანთა სოციალური ჯგუფისა. ფუნქციონირებდნენ თითო ორ და ოთხკაციანი და ორი სამკაციანი მიკროჯგუფები. დასტურდება აგრეთვე 3 იზოლირებული ბავშვის არსებობა, რომლებიც სულ დამოუკიდებლად თამაშობენ და რომელიმე კონკრეტულ ჯგუფს არ უკავშირდებიან. მიკროჯგუფთა რაოდენობა შეიძლებოდა მეტიც ყოფილიყო, რომ დასაკვირვებელი ჯგუფი უფრო მრავალრიცხოვანი აელოთ, მაგრამ ამისაგან შეგნებულად იკავებენ თავს, რადგან ჯგუფში ბავშვთა რაოდენობის ზრდა ართულებს დაკვირვების წარმოებას.

წარმოდგენილი სოციოგრამა (ოვი ტიპიურ სურათს იძლევა დაკვირვების ქვეშ მყოფი სხვა მიკროჯგუფებში არსებული მდგომარეობისა) და ცხრილი, რომლის საფუძველზე ის შედგა, რამდენიმე დასკვნის გაკეთების შესაძლებლობას იძლევა. უპირველეს ყოვლისა, საინტერესოა ასაკი, საიდანაც იწყება პირადი ურთიერთობის საფუძველზე ბაღის ჯგუფის დიფერენციაცია, მიკროჯგუფების გამოცალკევება. ყველა ბავშვის ასაკი ხუთსა და ექვს წელს შორისაა. ეს სწორედ ის დროა (ადრინდელი დაკვირვების მიხედვითაც) ბავშვთა ჯგუფური თამაში რომ იწყება. მანამდე ისინი თამაშის ერთად აწყობას ვერ ახერხებენ, თუ რატომ, გასაგებია, ჯერ კიდევ არ არის მომწიფებული ის ფსიქოლოგიური საფუძველი, რომელიც პიროვნებათა ურთ-

იერთდაკავშირებას განსაზღვრავს. ესაა მეორე პირის მიმართ სიმპათია-ანტიპათიის გრძნობის წარმოშობის შესაძლებლობა. როგორც კი იგი თავს იჩენს, ჩნდება ურთიერთსიმპათიით გაერთიანებულ ბავშვთა პატარა ჯგუფები, რომელშიც ერთად თამაში სასიამოვნო ემოციურ მიკროკლიმატს ქმნის, ბავშვს უხარია რამდენიმე თანატოლთან ერთად თამაში და ისინიც ასე არიან მის მიმართ განწყობილნი.

შემდეგი საინტერესო შედეგი ისაა, რომ მიკროჯგუფები ძირითადად „სუფთა", ე.ი. ერთი სქესის ბავშვებისაგან შედგება. მხოლოდ ერთ (III) სამკაციან ჯგუფში ორ გოგონასთან მოხვდა ერთი ვაჟი. სხვა სუფთა ჯგუფებიდან ერთი გოგონებისაა, ორი კი ვაჟების. საინტერესოა ის, რომ ერთადერთი ოთხკაციანი ჯგუფი მარტო გოგონებისაგან შედგება. ის ერთი შერეული ჯგუფიც ამ ასაკისათვის შემთხვევითობად უნდა ჩაითავალოს, ვიდრე კანონზომიერ მოვლენად. ამგვარად, ამ ასაკის ბავშვები თამაშის დროს პარტნიორებად თავისი სქესის წარმომადგენლებს ირჩევენ. მათ შორის უფრო ადვილად მყარდება სიმპათიური დამოკიდებულება. ეს ფაქტი ადრეც იყო ცნობილი ბავშვის ფსიქოლოგიაში და სოციოგრამა მხოლოდ ადასტურებს მის სისწორეს. ეს ვითარება კიდევ უფრო კრგად ჩანს ცხრილ 30-დან.

იმ 15 ბავშვიდან, რომელთა სოციოგრამაც ზევით მოვიტანეთ, ცხრილში წარმოდგენილია 6 ბავშვის მონაცემი (სამი გოგონასი და ამდენივე ვაჟისა). ცხრილიდან ჩანს, რომ თამაშის დროს ერთი სქესის ბავშვებს შორის კონტაქტები გაცილებით ხშირია, ვიდრე საპირისპირო სქესის წარმომადგენლებს შორის. კიდევ უფრო საინტერესოა, თუ ვისთან არ თამაშობს ბავშვი? ირკვევა, რომ არ არის არცერთი შემთხვევა, როცა გოგო გოგოსთან არ თამაშობს და ვაჟი ვაჟთან, სამაგიეროდ, არის შემთხვევები,

ცხრილი 30.

სახელი, გვარი (ინიციალებით), ასაკი	მარტო და კოლექტიურ თამაშთა შორის თანაფარდობა		ურთიერთობათა ინტენსივობა		ურთიერთობათა წრის სიფართოვე		
	თამაშობდა მარტო %-ში	თამაშობდა ბავშვებთან %-ში	კონტაქტების საერთო რაოდენობა		ურთიერთობა ჰქონდა %-ში	ურთიერთობა არ ჰქონდა	
			თავის სქესთან	საპირისპ. სქესთან		თავის სქესთან %-ში	საპირისპ. სქესთან %-ში
ს.ა. 5,2	20	80	4.5	1.0	80	-	20
ს.ბ. 5,6	30	70	3.5	0.7	60	-	40
ა.ვ.5,1	20	80	2.0	1.0	100	-	-
ვ.დ. 5,0	10	90	2.7	1.0	100	-	-
ს.ფ. 5,8	30	70	3.0	0.7	80	-	20
ა.ვ. 5,11	40	60	3.0	0.7	80	-	20

როცა მთელი დაკვირვების პროცესში ბავშვს საპირისპირო სქესის წარმომადგენლებთან ურთიერთობა არა აქვს.

შემდეგი საყურადღებო ფაქტია მარტო და ჯგუფურ თამაშთა შორის თანაფარდობა. მარტო თამაში ყველგან საგრძნობლად ჩამორჩება ერთობლივ თამაშს. ამ ასაკის ბავშვს დიდი სურვილი აქვს სწორედ თანატოლებთან თამაშისა. ისიც უნდა მივიღოთ მხედველობაში, რომ მაშინაც, როცა ის მარტო თამაშით ერთობა, ეს ყოველთვის იმას ნიშნავს, რომ მას სხვებთან თამაში არ სურდეს. არის სხვადასხვა გარემოებები, როცა ბავშვს ამ მოცემულ მომენტში მარტო თამაში ურჩევნია, მაგრამ სხვა შემთხვევაში სიამოვნებით ითამაშებს ტოლებთან, მაგ. ბავშვი ისეთი სათამაშოთი ერთობა, რომლის ჯგუფში შეტანა შეიძლება საზიფათო იყოს (სხვების დაინტერესებამ შეიძლება თამაშში ხელი შეუშალოს), ანდა ის ბავშვები, რომელთანაც მას თამაში სურს, თვითონ არიან ანალოგიური თამაშით დაკავებულნი. ჯგუფური თამაში ყოველთვის ბავშვის დაინტერესებით მიმდინარეობს და თუ რაღაც მიზეზის გამო მას ეს არ უნდა, ცალკე თამაშობს.

სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის თამაშის დროს ჩნდება ბავშვთა მრავალწევრიანი გაერთიანებები — მიკროჯგუფები. ამასთან დაკავშირებით დგება საკითხი — რამდენად სტაბილურია ეს ჯგუფები, რამდენ ხანს ახერხებენ ბავშვები ერთად საქმიანობას? ეს კი ჯგუფის ფუნქციობის ძალიან მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია. ბავშვები კი იყრიან თავს, მაგრამ თუ სწრაფადვე იშლებიან, რამდენადაც ხშირი არ უნდა იყოს ასეთი თავშეყრა, ვერ იტყვი, რომ იქ მათ შორის სერიოზული თანამშრომლობა სუფევდეს. ყოველ კონკრეტულ თამაშში რაც უფრო მეტხანს არიან ბავშვები ერთად, მით უფრო სერიოზული და საქმიანია მათი ურთიერთობა. თანამშრომლობა დროის მოკლე წყვეტილობებში ნაკლებ არის შესაძლებელი. ირკვევა, რომ ჩვენი ასაკის ბავშვები უკვე საკმაოდ დიდხანს ახერხებენ ჯგუფის შენარჩუნებას და ერთად თამაშს. ამ დროის განმავლობაში მათ ჯგუფი სჭირდებათ, წინააღმდეგ შემთხვევაში, იგი დაიშლება. ამ ფაქტზე წარმოდგენას გვაძლევს ცხრილი 31.

ცხრილში წარმოდგენილი მასალა გვიჩვენებს, რომ მაკროჯგუფები, რომლებიც სათამაშოდ იქმნებიან, განსხვავებულ დროში ფუნქციობენ. დაკვირვებისას დროის სამი მონაკვეთი აღირიცხა, აქედან ყველაზე მცირე დროს მოიცავს 10 წუთზე ნაკლებ ფუნქციონირებადი ჯგუფი, ყველაზე დიდს 25 წუთზე მეტი. ირკვევა, რომ 10 წუთზე ნაკლები

ბავშვთა განაწილება თანატოლებთან მისი ურთიერთობის საშუალო ხანგრძლივობის მიხედვით ერთ გაერთიანებაში. %-ში ბავშვთა საერთო რაოდენობიდან.[1]

ცხრილი 31.

საბავშვო ბაღი	სქესი	ურთიერთობის დრო წუთებში		
		10-ზე ნაკლები	10-15 წუთი	25-ზე მეტი
	გოგონები	11	45	44
ქალაქის	ვაჟები	20	69	11
	ერთად	16	57	27
	გოგოხები	4	96	0
სოფლის	ვაჟები	3	97	0
	ერთად	4	96	0

დროით მოქმედი ჯგუფები საერთო რაოდენობის 9%-ზე ნაკლებია. სამაგიეროდ ძლიერ მატულობს 10-15 და 25 წუთზე მეტი დროით შენარჩუნებული ჯგუფების რაოდენობა. 25 წუთზე მეტხანს ერთად საქმიანობს გოგონების მიკროჯგუფთა 44%, (ქალაქელ ბავშვთა მონაცემები). ეს საკმაოდ დიდი მაჩვენებელია. საბავშვო ბაღის პირობებში, სადაც შეზღუდულ ტერიტორიაზე ბავშვთა საკმაოდ დიდი მასაა თავმოყრილი, ყოველთვის არსებობს იმის შესაძლებლობა, რომ ჯგუფის რომელიმე წევრის ყურადღება სხვა ბავშვმა ან ბავშვთა ჯგუფმა მიიქციოს. მცირე დროითაც მისი გასვლა ჯგუფიდან იმას იწვევს, რომ წყდება მიკროჯგუფის ერთად ფუნქციონირების დრო. მაშასადამე, სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ის მცირე ჯგუფები, ბავშვთა ერთად საქმიანობისათვის რომ იქმნებიან, საკმაოდ სტაბილურნი არიან.

ცხრილი 31 სხვა საინტერესო მონაცემებსაც შეიცავს. კერძოდ, ჯგუფის სტაბილურობის მიხედვით საკმაო განსხვავებაა გოგონებსა და ვაჟებს შორის. 25 წუთზე მეტხანს მოქმედი ჯგუფები გოგონებში ოთხჯერ უფრო მეტია ვიდრე ვაჟებში (44% და 11%). სტაბილური ჯგუფების შექმნაში გოგონები, ალბათ, იმიტომ სჯობნიან ვაჟებს, რომ

1. ცდისპირები მოსამზადებელი ჯგუფის (7 წ.) ბავშვები არიან

ისინი თამაშში ნაკლებად უშლიან ერთმანეთს ხელს, ნაკლებ აგრესიულობას ამჟღავნებენ ერთმანეთის მიმართ.

შემდეგი საყურადღებო დასკვნა ისაა, რომ ქალაქისა და სოფლის ბავშვები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ხანგრძლივი, სტაბილური ჯგუფების შექმნის უნარით. თუ მათ ყველაზე ხანგრძლივად მოქმედი ჯგუფის (25 წუთზე მეტი) მიხედვით შევადარებთ ერთმანეთს, ფრიად საინტერესო განსხვავებას ვნახავთ. სოფლის ბავშვებში ასეთი სტაბილური ჯგუფები საერთოდ არ გვხვდება მაშინ, როცა ქალაქელთა შორის ისინი ბევრია (55%). ისიც საყურადღებოა, რომ დროის სხვა მონაკვეთებში მოქმედი ჯგუფების რაოდენობის მხრივ სოფლელ გოგონებსა და ვაჟებს შორის განსხვავება თითქმის არ გვხვდება. 10 წუთზე ნაკლებ დროში მოქმედებს გოგონების ჯგუფთა 4%, ხოლო ვაჟებისა 3%, ათიდან თხუთმეტ წუთს კი შესატყვისად 9,6% და 9,7%. ამ მხრივ კი ქალაქელ გოგონებსა და ვაჟებს შორის საგრძნობი განსხვავებაა.

ჩვენ ვნახეთ, რომ 5-6 წლიანებთან ჩნდებიან საკმაოდ სტაბილური მიკროჯგუფები, სადაც ბავშვები ერთად ახდენენ თამაშის ორგანიზებას. მაგრამ ისიც ნათლად ჩანს, რომ მიკროგჯუფებში ბავშვთა რაოდენობა ცოტაა. საბავშვო ბაღის ფორმალური ჯგუფის დიფერენცირება კიდევ უფრო იზრდება შემდგომში და სულ რაღაც ერთი წლის შემდეგ 7 წლიანებთან მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. კონკრეტული დაკვირვების შედეგებმა, რომლებიც მათზე იქნა ჩატარებული (52) ასეთი შედეგი გვიჩვენა. თამაშის დროს ორბავშვიანი ჯგუფი შეადგენდა 36,7%-ს, სამბავშვიანი — 31,3%-ს, ოთხი ბავშვისაგან იყო შედგენილი ჯგუფთა 16,4%, ხუთისაგან — 8,7%, ხოლო 6-9 ბავშვისაგან — 7%. წინა წელთან შედარებით სიახლე ისაა, რომ უკვე ჯგუფში შეიძლება 8-9 ბავშვიც იყოს გაერთიანებული. ამაზე დიდი მიკროჯგუფი საერთოდ არ არის პერსპექტიული. ის მალე იშლება უფრო პატარა ჯგუფებად.

რამდენადაც სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა მცირე ჯგუფების შექმნა თამაშის სიტუაციაში ხდება, ამდენად მათი სტრუქტურა და ფუნქციობის ხასიათი დამოკიდებულია ერთობლივი თამაშის პირობებზე, თამაშის შინაარსზე, როლების რაოდენობაზე და მათ განაწილებაზე, სათამაშო ურთიერთდამოკიდებულებაზე და სხვა. ვიცით, რომ ჯგუფებში ერთიანდებიან ერთმანეთის მიმართ სიმპათიურად განწყობილი ბავშვები,

რომელთათვისაც ერთად საქმიანობა სასიამოვნოდ განიცდება. შემჩნეული იქნა უაღრესად საინტერესო ფაქტი — ასეთი ბავშვები ერთად თამაშობენ მაშინაც, როცა მათი სათამაშო ინტერესები ერთმანეთს არ ემთხვევა, ე.ი. როცა ერთი ბავშვი ერთი სათამაშოთი ერთობა, მეორე სხვათი. როცა ორ ასეთ გოგონას ექსპერიმენტატორი შეეკითხა — როგორ ახერხებენ ისინი ერთად თამაშს? ერთ-ერთმა უპასუხა — „ჩვენ რიგრიგობით ვთამაშობთ ჯერ ტანიას თამაშს, შემდეგ ჩემსას ანდა პირიქითო“. მაშასადამე, ამ ასაკში ჩნდება შემთხვევები, როცა ჯგუფში ბავშვთა გაერთიანების საფუძველი ხდება არა თამაშის ობიექტური პირობა, არამედ ისეთი ფსიქოლოგიური ფაქტორი, როგორიცაა ბავშვთა შორის ურთიერთსიმპათიური დამოკიდებულება. ეს ფაქტორი შემდგომში კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გახდება როგორც მიკროჯგუფთა აღმოცენების საფუძველი.

უკვე ვნახეთ, რომ ამ ასაკის ბავშვებთან საგრძნობლად იცვლება ჯგუფის ფუნქციობის ისეთი მაჩვენებელი, როგორიცაა მათი არსებობის ხანგრძლივობა. მართალია, მიკროჯგუფის შემადგენლობა სხვადასხვა დროს შემდგარ თამაშში იცვლება: ემატება ახალი ან აკლდება ადრინდელი წევრი, მაგრამ ძირითადი ბირთვი რჩება. ჯგუფი ინარჩუნებს არსებობას თუ ყოველი კონკრეტული თამაშის დროს რჩება შემადგენლობის არანაკლებ 50%. ზოგჯერ ბავშვი მარტო იწყებს თამაშს ან სხვა ჯგუფს ეკედლება, მაგრამ მალე ისევ თავისიანებს უბრუნდება. ამაში, როგორც ითქვა, დიდ როლს თამაშობს კონკრეტული თამაშის სპეციფიკა. მაგალითად, ისეთ თამაშში, სადაც ჯგუფებს შორის შეჯიბრების მომენტია, შემადგენლობა თითმის არ იცვლება და თამაშიდან თამაშამდე სტაბილური რჩება.

მიკროჯგუფის ფუნქციობის ხანგრძლივობას ხელს უწყობს როლებიან-სიუჟეტიანი თამაში, ისევე როგორც ყოველი საქმიანობა, სადაც ბავშვს თანატოლთა შორის დადგენილი, შეთანხმებული როლი აქვს შესასრულებელი და წარმატება ყველა წევრის საერთო ძალისხმევით მიიღწევა. ერთ-ერთ ასეთ თამაშზე დაკვირვების დროს მიკროჯგუფის სტაბილობა შენარჩუნებული იყო 42 წუთის განმავლობაში. უფროს სკოლამდელისათვის ეს საკმაოდ დიდი დროა, თუ იმასაც მივიღებთ მხედველობაში, რომ დაკვირვება საბავშვო ბაღის პირობებში ტარდებოდა, სადაც ბავშვს კარგი შესაძლებლობა აქვს როგორც ცალკე თამაშის, ისე სხვა ჯგუფთან მიკედლებისა.

მიკროჯგუფის არსებობის ხანგრძლივობაზე გავლენას ახდენს მისი მოცულობა. რაც უფრო მცირეა ჯგუფის მოცულობა, (2,3,4 კაციანი) მით მეტხანს ფუნქციონირებს ის. მრავალწევრიანი ჯგუფი შედარებით მალე იშლება უფრო პატარა ჯგუფებად. ასევე ჯგუფის მოქმედების ხანგრძლივობაზე გავლენას ახდენს კარგი ორგანიზატორული უნარით დაჯილდოებული ლიდერის ყოლა.

ჯგუფის სტაბილურობა მისი არსებობის ხანგრძლივობასთან მჭიდრო კავშირში მყოფი მახასიათებელია. აბსოლუტურად უცვლელი ჯგუფი ხანგრძლივი დაკვირვების პროცესში თითქმის არ გვხვდება. ლაპარაკია სტაბილურობის ხარისხზე. გამოყოფენ მაღალ, საშუალო და შედარებით სტაბილურ ჯგუფებს. ჯგუფის სტაბილურობის ხარისხზე გავლენას ახდენს ის, თუ რამდენად საინტერესოა თამაში, რამდენად მაღალია სკოლამდელის უნარი, ჩვევები, რომლებიც უზრუნველყოფენ საქმიანობის წარმატებას. ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორია ჯგუფის წევრთა შორის ურთიერთსიმპათიის არსებობის დონე. ამ ნიშნით გაერთიანებული ბავშვები თითქმის სულ ერთად თამაშობენ.

22.2. ლიდეროგის პროგლემა

ჯგუფის სტაბილურობისათვის უაღრესად ღირებულია ლიდერის პიროვნება და მისი გავლენა ჯგუფის წევრებზე. უნარიანი, ინიციატიური ლიდერის ხელმძღვანელობა წარმოშობს ორგანიზების მაღალ დონეს და ამდიდრებს მათ სათამაშო და სოციალურ გამოცდილებას. არა მსოლოდ ბავშვებთან, არამედ საზოგადოდ ჯგუფის ფუნციობისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ლიდერს. როგორი სოციალური ჯგუფიც არ უნდა ავიღოთ (სასწავლო, შრომითი, სპორტული და სხვა), ყოველ მათგანს ჰყავს ლიდერი. იგი ჯგუფის წინამძღოლია, მისი საქმიანობის წარმმართველია. ფორმალურ ჯგუფებს ფორმალური, ოფიციალური ლიდერი ჰყავთ და ისინი მათზე დაკისრებულ მოვალეობას ასრულებენ. როგორც ყველა ოფიციალური პირი, ფორმალური ლიდერი შეიძლება თავის მოვალეობას კარგადაც ასრულებდეს და ცუდადაც. იმის გამო, რომ დანიშნულია ან არჩეული, ის ფორმალურ ლიდერად რჩება როგორი წარმატებითაც არ უნდა უძღვებოდეს საქმეს. სხვანაირადაა საქმე თავისუფლად ალმოცენებულ ჯგუფებში. იქ ლიდერი მართლაც წინამძღოლია, ყველა წამოწყების ორგანიზატორია. ის ხომ არავის დაუნიშნია. თავი-

სი ინიციატივიანობისა და მოხერხების გამო გახდა ლიდერი.

სკოლამდელი ასაკის ის მიკროჯგუფები, რომლებზეც გვაქვს საუბარი, სწორედ ასეთი თავისუფლად აღმოცენებული გაერთიანებებია ბავშვებისა და მათი არსებობაც შესაძლებელია ვიღაცის ხელმძღვანელობის პირობებში. ეს ვიღაცაა ლიდერი.

არჩევენ ორი სახის ლიდერს: **ავტოკრატი** (დიქტატორი) ლიდერი, რომელიც, არის რა ინიციატივიანი, ახშობს სხვათა ინიციატივას, მათ თავზე ახვევს თავის სურვილს, თამაშის ორგანიზაციის საკუთარ გეგმას, მაგრამ მას უჯერიან, რადგან ეხერხება თამაშის საინტერესოდ მოწყობა და მისი ხელმძღვანელობა. ამით ის სათამაშო სიტუაციას საინტერესოს ხდის ჯგუფის წევრებისათვის. მეორეა **დემოკრატი** ლიდერი. მისი ხელმძღვანელობის სტილია დემოკრატიული, რომელიც ანგარიშს უწევს ჯგუფის წევრთა მოსაზრებებს, წინადადებებს და ხელმძღვანელობას ანხორციელებს რჩევით, დარწმუნებით და არა იძულებითი ზემოქმედებით.

ლიდერის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფუნქცია იმაშია, რომ ის ხელს უწყობს თამაშის დროს ბავშვთა ორგანიზების მაღალ დონეს. ძალისმიერი მეთოდით იქნება ეს თუ დემოკრატიული გზით, ლიდერი აიძულებს ჯგუფის წევრებს დაემორჩილონ საერთო მოთხოვნებს, სავალდებულო წესებს, აღკვეთს მოვალეობის შეუსრულებლობის ან უფლებების გადაჭარბების შემთხვევებს. ავტოკრატი ლიდერი, რომელიც თამაშის მოწყობაში სხვის აზრსა და სურვილს ნაკლებ ანგარიშს უწევს, მკაცრად იცავს სათამაშო დისციპლინას და ამით თანატოლებს ერთნაირ პირობებში აქცევს, რაც დაწყებული საქმიანობის წარმატებით დამთავრებას უწყობს ხელს. „ერთობლივი თამაშის ყველაზე განვითარებული ფორმების დროს ორგანიზატორი ახდენს თამაშის ყველა მონაწილის მოქმედების დაგეგმვას და უზრუნველყოფს მის ნორმალურ მსვლელობას: ის არეგულირებს და კოორდინაციას უწევს ცალკეულ ბავშვებს შორის ურთიერთქმედებას, თავის მოქმედებას ათანხმებს ყველა მოთამაშის მოქმედებასთან. მან შეიძლება რაიმე დათმოს, ვინმეს მოეთათბიროს ან უჩვენოს თუ როგორ შეასრულოს სათამაშო მოქმედება, მაგრამ ამასთან ის კიდეც უბრძანებს, იმორჩილებს სხვებს და თავის თავს ახვევს მათ. თუკი ლიდერსა და ჯგუფის წევრებს შორის ურთიერთობა თანასწორობის საფუძველზე მყარდება, მაშინ მოთამაშეთა გაერთიანების სტაბილობა მაღალია“ (52, 160-161).

ლიდერობისადმი წრაფვაც განიცდის ევოლუციას. დაბალ ასაკებში ის სუსტადაა გამოკვეთილი, შემდგომში კი საკმაოდ მატულობს. მაგალითად, 3-4 წლიანებში ამის სურვილს ბავშვთა 12% ამჟღავნებს. შემდგომ ეს ტენდენცია მატულობს და 5-6 წლიანებში 34%-ს აღწევს, ხოლო 6-7 წლიანებში 54%-მდე ადის. ეს რიცხვიც საკმაოდ დიდია თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ ყველა მსურველი ნამდვილად არ გამოდგება ლიდერის როლისათვის.

შესწავლილია ლიდერის ფუნქციის კიდევ ერთი მაჩვენებელი — ჯგუფის ხელმძღვანელობის ხანგრძლივობა. ასაკობრივად საგრძნობლად იზრდება დრო, რომლის განმავლობაშიც ის წარმართავს ჯგუფის საქმიანობას. ეს დრო 3-4 წლიანთა ლიდერისათვის საშუალოდ 5 წუთს უდრის, 5-6 წლიანთათვის 8 წუთს, ხოლო 6-7 წლიანებში 13 წუთამდე გრძელდება. აღნიშნული დრო მიუთითებს იმაზე, თუ რამდენ ხანს აკონტროლებს ლიდერი ერთ კონკრეტულ თამაშს. ასეთი თამაშები დღის განმავლობაში რამდენჯერმე მეორდება.

სერიოზულ ტრანსფორმაციას განიცდის სკოლამდელთა მიკროჯგუფის ლიდერის ფუნქციაც. არსებულ გამოკვლევაში (ნეკლიუდოვა, ვოლბერგი) ნაჩვენებია, რომ ამ ფუნქციას გააჩნია განვითარების 6 საფეხური, რომლებიც ასაკობრივად თანმიმდევრობით ცვლიან ერთმანეთს. ესენია: 1. **პასიური ლიდერობა.** ბავშვი მისი სურვილისდამიუხედავად ხდება ჯგუფის ხელმძღვანელი. ის ასეთ სურვილს არ ამჟღავნებს, მაგრამ ბავშვები მაინც მის გარშემო იყრიან თავს და ემორჩილებიან (ბაძავენ) მას; 2. **არასისტემატურად აქტიური ლიდერობა.** ბავშვი დროდადრო იჩენს აქტიურობას, მაგრამ ადვილად უთმობს თავის ფუნქციებს სხვებს; 3. **აქტიური ლიდერობა.** ჯგუფისადმი ბავშვის ხელმძღვანელობა კარგახანს გრძელდება, წარმართავს ქცევის მრავალ დამოკიდებულ ნაწილებს, მაგრამ თამაშის მთელ პროცესზე ზეგავლენის მოხდენას ვერ ახერხებს; 4. ესეც **აქტიური ლიდერობის** საფეხურია და წინა საფეხურისაგან განსხვავებით, ბავშვი ჯგუფის საქმიანობის მთელ პროცესს თავიდან ბოლომდე უძღვება; 5. ამ საფეხურზე ლიდერობის ფუნქციაში ახალი მომენტი შემოდის, **ერთი ლიდერის გვერდით მეორეც ჩნდება,** მაგრამ უკანასკნელი დაქვემდებარებულ ფუნქციას ასრულებს და ლიდერს ეხმარება; 6. **ორივე ლიდერი თანასწორუფლებიანია,** მაგრამ თითოეული მათგანი საკუთარ სფეროს განაგებს.

ჩვენი აზრით, ორი თანაბარუფლებიანი ლიდერი ერთ ჯგუფში შეუძლებელია იყოს, როგორც ჩანს, დაკვირვების პროცესში ორი მიკროჯგუფი თავიანთი ლიდერებით თანამშრომლობდნენ ერთმანეთთან.

არსებობს პირდაპირი კავშირი ბავშვის ასაკსა და ლიდერობის საფეხურებს შორის. რაც უფრო დიდია ასაკი, მით უფრო ლიდერობის მაღალი საფეხურისაკენ მიისწრაფვის ბავშვი. საამისო მონაცემებს შეიცავს ცხრილი 32.

ცხრილი 32.

ლიდერობის საფეხური	3-4	5-6	6,5-7,5
1 -3 საფეხური	87%	56%	34%
4 - 6 საფეხური	13%	44%	66%

როგორც ვხედავთ, 3-4 წლიანებთან აქტიური ლიდერობის შემთხვევები სრულიად უმნიშვნელოა (13%). სამაგიეროდ 6,5-7,5 წლის ასაკში აქტიურ ლიდერობას ესწრაფვის ბავშვთა 66%. შესატყვისად ასაკობრივად კლებულობს ლიდერობის დაბალი საფეხურები და ასაკის ბოლოს ის მხოლოდ ბავშვთა მესამედისთვისაა დამახასიათებელი. ასაკის ბოლოს აქტიური ლიდერობა თითქმის ორჯერ სჭარბობს ჯგუფისადმი პასიურ ხალმძღვანელობას. ანალიზებს რა ამ გარემოებას, დ. უზნაძე ასეთ დასკვნამდე მიდის. „ამგვარად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვი იმდენად მომწიფებულია სოციალურად, რომ ამიერიდან იგი არსებითად ნამდვილ სოციალურ არსებად უნდა ჩაითვალოს“ (24, 368).

22.3. სოციალური სტატუსი

სკოლამდელთა მცირე ჯგუფების სოციალურ-ფსიქოლოგიური ასპექტით კვლევამ უჩვენა, რომ არსებობს სოციომეტრული სტატუსის მიხედვით მკვეთრად გამოხატული შიდაჯგუფური დიფერენციაცია, როგორც ეს მოზრდილთა ჯგუფებისთვისაა დამახასიათებელი. ბავშვებს განსხვავებული სტატუსი, განსხვავებული ადგილი აქვთ პირადურთიერთობათა სისტემაში. ერთ-ერთ გამოკვლევაში (52) ბავშვები სოციომეტრული სტატუსის მიხედვით 4 ჯგუფად იქნენ დაყოფილნი,

დაწყებული ძალიან პოპულარულით და დამთავრებული იზოლირებული ანუ გარიყული პირებით. ძალიან პოპულარულები, როგორც წესი, ლიდერები არიან. ისინი აწყობენ თამაშს და წარმართავენ მას ბოლომდე.

სკოლამდელთა მცირე ჯგუფებში საკმაოდაა იზოლირებული ბავშვები. ეს ბავშვები სოციომეტრული მეთოდით ჩატარებულ ცდებში არცერთ არჩევანს არ ღებულობენ. ეს იმის მაჩვენებელია, რომთანატოლები გაურბიან მათთან თამაშს, ყოველ შემთხვევაში, არ თვლიან მათ ისეთ პირებად, რომლებთანაც თამაში სასიამოვნოდ წარიმართება. ბავშვი რომ მარტო თამაშობს ეს კიდევ იმას არ ნიშნავს, რომ ჯგუფისაგან იზოლირებულია. თვით ჯგუფში ჩართული ბავშვიც დროდადრო ცალკე იწყებს თამაშს, მაგრამ, როცა ის ჯგუფში ჩაერთვება, ეს ჯგუფის წევრთა პროტესტს არ იწვევს. ბავშვის იზოლირებას სხვა მიზეზი განაპირობებს. ასეთ ბავშვს ჯგუფი არ ღებულობს, არ უნდათ მასთან თამაში.

მცირე ჯგუფში სკოლამდელის პოპულარობას განაპირობებს ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა: თამაშის ორგანიზაციის უნარი, რომელიც ძალიან ფასობს სკოლამდელთა შორის. თუ ასეთი ბავშვი ამასთან ერთად არის მკვირცხლი, მხიარული და ა.შ. ის აღვილად ხდება ლიდერი. გარდა ამისა, ბავშვის პოპულარობას ხელს უწყობს ისეთი პიროვნული თვისებები, როგორიცაა მშვიდი ხასიათი, ტოლებისადმი კეთილგანწყობილების გამოჩენა, საჭიროების შემთხვევაში დახმარებისათვის მზადყოფნა. ალბათ, სხვა ფაქტორებიც არსებობენ, მაგრამ იმათ, რომლებიც ჩამოვთვალეთ, უდაოდ აქვთ ღირებულება ბავშვის პოპულარობისათვის.

ბავშვთა არაპოპულარობას, ჯგუფთან მის გარიყვას გააჩნია აგრეთვე რამდენიმე მიზეზი. ყველაზე ძლიერი ფაქტორია ბავშვის უუნარობა წარმატებით ითამაშობს. აქ სხვადასხვა ვითარებასთან გვაქვს საქმე. ერთ შემთხვევაში, ბავშვი ვერ ეგუება ჯგუფში თამაშს და როდესაც თანატოლებთან ერთად მოუწევს საქმიანობა, წარმატებას ვერ აღწევს. ეს იციან ტოლებმა და არ უნდათ მასთან ურთიერთობა თამაშის დროს. სხვა შემთხვევაში, ბავშვი არ გაურბის ტოლებთან ერთად თამაშს, მაგრამ იმდენად უინიციატივოა, იმდენად დუნედ და ულიმღამოდ საქმიანობს, რომ ხელს უშლის სხვებს თამაშში. არ უყვართ ბავშვებს მოჩხუბარი, თამაშში ხელის შემშლელი თანატოლი. ასეთებზე ისინი ამბობენ, რომ „ისინი სულ ჩხუბობენ და ყველაფერს ამტერებენ", „ყველას უშლიან ხელს თამაშში" და ა.შ. ცუდ სამსახურს უწევს ბავშვებს პრე-

ტენზიის მაღალი დონე, როცა ისინი გადაჭარბებულად აფასებენ თავიანთ შესაძლებლობებს. ასეთებს ლიდერობა უნდათ, მაგრამ საამისო მონაცემების უქონლობის გამო კონფლიქტში მოდიან ჯგუფის სხვა წევრებთან. ისინი არ ღებულობენ მათ უსაფუძვლო პრეტენზიებს.

დაბალი სოციალური სტატუსი უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის პიროვნების ფორმირებაზე, ხელს უწყობს ისეთი თვისებების განვითარებას, როგორიცაა: უნდობლობა და ეჭვი სხვების მიმართ, გულჩათხრობილობა, თავისთავში დაურწმუნებლობა და ა.შ. ამიტომ საჭიროა ბავშვის დაბალი სოციომეტრული სტატუსის ამაღლებაზე ზრუნვა, რაც სავსებით შესაძლებელია. ე.წ. მაფორმირებელ ექსპერიმენტში დაბალი სტატუსის მქონე ბავშვთაგან შექმნეს ცალკე ჯგუფი და ისინი ავარჯიშეს ზოგიერთი ნაგებობის აწყობაში, შემდეგ ისინი გაურიეს სხვა ბავშვებში და ყველა ჩართეს კონსტრუქციის თამაშში. ზოგიერთი ადრე იზოლირებული ბავშვი ახლა ლიდერი გახდა, რადგან მათ გამოამჟღავნეს ამ საქმის ცოდნა, რამაც ტოლების მოწონება დაიმსახურა. რაც მთავარია, წინათ უუნარო ბავშვებმა იგრძნეს რწმენა თავის ძალებში და მეტი ხალისითა და ინიციატივით მოჰკიდეს ხელი საქმიანობას. საბავშვო ბაღის პირობებში ყოველთვის არსებობს შესაძლებლობა იმისა, რომ გამონახული იქნას საშუალება იზოლირებული ბავშვის სოციომეტრული სტატუსის ასაწევად. ისიც დადგენილია, რომ რომელიმე საქმიანობაში წარმატება მაღლა სწევს გარიყული ბავშვის სოციომეტრულ სტატუსს არა მხოლოდ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში, არამედ საერთოდ აუმჯობესებს მას. იცვლება ბავშვების დამოკიდებულება მისადმი.

ამრიგად, სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ერთ-ერთი დიდი მინაღწევარი ისაა, რომ იგი თანატოლებთან იწყებს თანამშრომლობას. ამ პერიოდში იწყება თავისუფლად აღმოცენებული მიკროჯგუფების ჩამოყალიბება, სადაც პატარები ერთად იწყებენ თამაშს. ამის გაკეთება შესაძლებელი ხდება მხოლოდ იმის შემდეგ, რაც ბავშვები გამოამჟღავნებენ უნარს პატივი სცენ, თანაუგრძნონ ერთმანეთს, ანგარიში გაუწიონ ერთმანეთის სურვილებს, შეაფასონ პარტნიორისა და საკუთარი შესაძლებლობები და ეს ცოდნა გამოიყენონ თამაშის ორგანიზაციის დროს, დაემორჩილონ თამაშის ობიექტურ წესებს და ლიდერის ხელმძღვანელობას. ბავშვისათვის ყველაფერი ეს უნდა იქცეს ობიექტური ღირებულების მოვლენად.

ის წარმონაქმნები, ზემოთ რომ ჩამოვთვალეთ და ბევრი მათი

მსგავსი, წარმოადგენენ ფენომენს, რომელთა დაცვა აუცილებელია, რათა საზოგადოებაში ადამიანთა შორის ნორმალური ურთიერთობა არსებობდეს. ქცევის ზნეობრივი წესების, კანონების ათვისებას, რაც ბავშვის ზნეობრივი აღზრდის ძირითადი პირობაა, სკოლამდელ ასაკში ეყრება საფუძველი და ამ ასაკშივე აღწევს საკმაოდ დიდ წარმატებას.

ბაღში სკოლამდელი ასაკის ბავშვი ერთდროულად ორი სოციალური ჯგუფის წევრია (მოზრდილი გაცილებით მეტი რაოდენობის ჯგუფში მონაწილეობს). ერთია აკადემიური ჯგუფი, რომელსაც ფორმალური ჯგუფი ეუწოდეთ. იქ ბავშვი თანაარსებობის, თანამშრომლობის ზნეობრივ კანონებს ეუფლება დიდების ხელმძღვანელობით: პირადი მაგალითით, საუბრით, დარიგებით, ზღაპრის შინაარსის გარჩევით, სოციალური განმტკიცებით: სწორი საქციელისათვის დაჯილდოებით, მიუღებლისათვის — „დასჯით“. ესაა ბავშვის სოციალიზაციის პირველი და ერთადერთა გზა ამ ასაკში. მაგრამ ბავშვმა რომ ქცევის წესები სხვებისაგან ნახა, გადმოიღო, შეიძინა, ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს იმას, რომ მას ამის საფუძველზე შეუძლია იმოქმედოს. მიბაძვა ჯერ კიდევ არ არის ათვისება. მათი გაშინაგნება, საკუთარი ქცევის ნორმებად ქცევა პრაქტიკული საქმიანობის პროცესშია შესაძლებელი. ბავშვმა მათ საფუძველზე უნდა იმოქმედოს, დაამყაროს სხვებთან ურთიერთობა, ითანამშრომლოს მათთან. ეს შესაძლებელია მისი იმ მიკროჯგუფებში ჩართვით, რომლებიც სკოლამდელი ასაკის ბოლოს იწყებენ ალმოცენებას.

ბავშვი ზნეობრივი ქცევის ობიექტურ ღირებულებას იმის შემდეგ წვდება დამაკმაყოფილებლად, რაც თვითონ მიეჩვევა მათ საფუძველზე სხვებთან ურთიერთობას. ამას იგი სკოლამდელი ასაკის ბოლოს ახერხებს. ამიტომ წერდა დ. უზნაძე, რომ ახლა ისინი ნამდვილ სოციალურ არსებას წარმოადგენენო.

ბავშვი შემდგომში, მთელი სიცოცხლის განმავლობაში იქნება მსგავსი მცირე სოციალური ჯგუფების წევრი. შეიცვლება საქმიანობის შინაარსი (სწავლა, შრომა), მაგრამ არ შეიცვლებიან თანამშრომლობის საზე და საამისოდ გამომუშავებული პიროვნული თვისებები, თუ არ მივიღებთ მხედველობაში მათ კიდევ უფრო განვითარებას და სრულყოფას.

ციტირებული ლიტერატურა

1. ადამაშვილი ნ. თვითცნობიერების ონტოგენეტური განვითარება. ბავშვის ფსიქოლოგია (სასკოლო ასაკი), თბილისი, 1968.
2. ადამაშვილი ნ. მასალები „მე“-ს ცნობიერების განვითარების საკითხისათვის, ჟურ. „ფსიქოლოგია“, ტ. 1, 1942.
3. ავალიშვილი ა. მეტყველების განვითარება ბავშვებთან, ჟურ. „ფსიქოლოგია“, ტ.7. თბილისი, 1950.
4. ავალიშვილი ა. ბავშვის მეტყველების განვითარება დაბადებიდან სამ წლამდე, თბილისი, 1961.
5. ავალიშვილი ა. ბავშვის მიერ 2-4 წლის ასაკში რუსულად მეტყველების დაუფლების მასალები. ჟურ. „ფსიქოლოგია“, ტ. 8. თბილისი, 1953.
6. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია (ა.ვ. პეტროვსკის რედაქციით), თბილისი, 1977.
7. იმედაძე ნ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ემოციური განვითარება. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
8. კახაძე ვ. 2-დან 5 წლამდე ბავშვის მეტყველება და მისი განვითარების გზები, თბილისი, 1969.
9. კეჟერაძე ე. სიტყვის როლი დამახსოვრებაში და ბავშვის მეხსიერების ზოგიერთი თავისებურება. ჟურ. „ფსიქოლოგია“, ტ.8, 1953.
10. კეჟერაძე ე. ყურადღების განვითარება სკოლის წინარე ასაკში. ჟურ. „ფსიქოლოგია“, ტ. 4. 1947.
11. კეჟერაძე ე. თამაშის მნიშვნელობა ბავშვის ფსიქიკური განვითარებისათვის (3-7 წ.) ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
12. კეჟერაძე ე. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის განვითარების საფეხურების დახასიათება წამყვანი ქცევის მიხედვით. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
13. კოტეტიშვილი ი. სიმბოლური ფუნქციის განვითარებისათვის სკოლამდელ ასაკში. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
14. კოტეტიშვილი ი. ექსპერიმენტული სწავლების ფსიქოლოგიური შინაარსი დაწყებით კლასებში, თბილისი, 1987.
15. მდივანი ქ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის აღქმის განვითარება. ბავშვის ფსიქოლობია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.

16. მელიქიშვილი მ. არათვალსაჩინო მიმართებების წვდომა დაწყებითი კლასების ბავშვის მიერ, წიგნში „პირველი კლასის მოსწავლის აზროვნების ფსიქოლოგიური თავისებურებანი", თბილისი, 1945.
17. ნათაძე რ. აზროვნების განვითარება დაბადებიდან 7 წლამდე. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
18. ნათაძე რ. ზოგადი ფსიქოლოგია, II გამოცემა, თბილისი, 1977.
19. ნოდია გ. თამაშის ცნება კულტურის ფსიქოლოგიაში, თბილისი, 1987.
20. პედაგოგიკა, თბილისი, 1969.
21. უზნაძე დ. პედაგოგიკა, თბილისი, 1933.
22. უზნაძე დ. შრომები, ტ.I. თბილისი, 1956.
23. უზნაძე დ. შრომები, ტ.III-IV. თბილისი, 1964.
24. უზნაძე დ. შრომები, ტ.V. თბილისი, 1967.
25. ყოლბაია მ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ბიოლოგიური განვითარება. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი 1964.
26. ყოლბაია მ. ძნელი ბავშვები, თბილისი, 1985.
27. ჭრელაშვილი ნ. ბავშვის მეტყველების განვითარების ფსიქოლოგია, ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
28. ჭრელაშვილი ნ. ასაკობრივი განვითარების პერიოდიზაციის პრობლემა, ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
29. ხუნდაძე ფ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ფანტაზიის განვითარება, (3-7 წ.), ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1967.
30. ხუნდაძე ფ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა (3-7 წ.) ესთეტიკური აღქმის თავისებურებანი. ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
31. ჩხარტიშვილი შ. სკოლამდელი ბავშვის ქცევის ძირითადი თავისებურებანი, ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბილისი, 1964.
32. ჩხარტიშვილი შ. აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბილისი, 1974.
33. ჩხარტიშვილი შ. ნებისყოფა და მისი აღზრდა, თბილისი, 1964.
34. Бюлер К. Духовное развитие ребенка, Москва, 1930.
35. Валон А. Психическое развитие ребенка, Москва, 1967
36. Возрастная и педагогическая психология, под ред. М.Н Гомево и др., Москва, 1984.

37. Возрастная и педагогическая психология, под ред. А.В. Петровского, издание второе, Москва, 1979.
38. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. "Вопросы психологии", 1966, № 4.
39. Выготский Л.С. Собрание сочинений, Т.2, Москва, 1982.
40. Выготский Л.С. Собрание сочинений, Т.4, Москва, 1984.
41. Гроос К. Душевная жизнь ребенка, СПБ 1906.
42. Запорожец А.В. Избранные психологические труды, Т.1, Москва, 1986.
43. Запорожец А.В. Избранные психологические труды, Т.2, Москва, 1986.
44. Захаров А.И. Семейное воспитание и его дефекты. Сб. "Социальная психология личности" Ленинград, 1974.
45. Комм А.Г. Проблема психологии интеллекта в трудах Ж. Пиаже, "Вопросы психологии", 1957, № 1.
46. Котетишвили И.В. К развитию функции репрезентации в дошкольном возрасте (Автореферат канд. диссертации) Тб. 1963.
47. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии, Т.1, Москва. 1972.
48. Леонтьева Н.Н., Маринова К.В. Анатомия и физиология детского организма, Москва, 1986.
49. Лодыгина-Котс. Дитя шимпанзе и дитя человека, Москва. 1935.
50. Люблинская А.А. Детская психология, , Москва, 1971.
51. Мухина В.С. Детская психология, II издание, Москва, 1985.
52. Отношения между свертниками в группе детского сада, Москва. 1978.
53. Пиаже Жан. Избранные психологические произведения, Москва, 1967.
54. Пиаже Жан. Как дети образуют математические понятия. "Вопросы психологии", 1966, №4.
55. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка, Москва, 1932.
56. Пиаже Жан. Роль действия в формирования мышления. "Вопросы психологии", 1965, №6.
57. Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. Москва, 1980.

58. Развитие общения дошкольников со сверстниками, под ред. А.Г. Рузской, Москва, 1966.
59. Терещук Р.К. Особенности общения со сверсниками как основа популярности дошкольников (Автреферат канд. диссертаций). Москва, 1980.
60. Флейвел Дж. Генетическая психология Жана Пиаже, Москва, 1967.
61. Штерн Вильям, Психология раннего детства, Петроград, 1915.
62. Эльконин Д.Б. Психология игры, Москва, 1978.
63. Alt R. Vorlesungen Uber die Erziehung auf frühen stufen der Menschenheitsentwieklung. Berlin, 1956
64. Manuel of Child Psyehology. Paul H. Mussen (Ed.). Third Edition N.y. 1972.

სარჩევი

წინასიტყვაობა 3

პირველი განყოფილება

ბავშვის ფსიქოლოგიის ზოგადი საკითხები. 5-54

თავი 1. ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი 5-7

თავი 2. ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები. 7-23

2.1. დაკვირვება. 8

2.2. ექსპერიმენტი 10

2.3. კერძო მეთოდები. 16

თავი 3. ბავშვის განვითარების ფაქტორები. 23-40

3.1. თეორიები ბავშვის განვითარების შესახებ. 23

3.2. განვითარების განმსაზღვრელი პირობები. 28

3.3. სწავლების წამყვანი როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში. 33

3.4. სენზიტივური პერიოდის ცნება. 39

თავი 4. ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია. 40-54

4.1. ასაკის პერიოდიზაციის ცნება. 40

4.2. ასაკობრივი გარემო. 47

მეორე განყოფილება

განვითარების პრეფსიქიკური პერიოდები 55-64

თავი 5. დედის მუცლის ხანა. 55-58

თავი 6. ახალდაბადებულობის ხანა. 59-64

6.1. შეგრძნების ორგანოების მდგომარეობა 63

მესამე განყოფილება

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარება 65-85

თავი 7. სკოლამდელის ფიზიკური სტატუსი. 65-85

7.1. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი. 66

7.2. ბავშვის ზრდის ზოგადი სურათი. 68

7.3. ჩონჩხის ზრდა და მომწიფება. 72

7.4. ცენტრალური ნერვული სისტემის განვითარება 76

7.5. შინაგანი სეკრეციის აპარატი. 83

მეოთხე განყოფილება..

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის გონებრივი

განვითარება 86-256

თავი 8. ბავშვის სენსორული განვითარება. 86-89

თავი 9. აღქმის გენეზისი. 89-110

9.1. აღქმის განვითარების მიმართულებები. .89

9.2. „ჭვრეტის ხანა“. .90

9.3. „ტაცების ხანა“. .92

9.4. ჭვრეტის მეორე ხანა. .95

9.5. ნაწილისა და მთელის აღქმა. .102

9.6. სივრცისა და დროის აღქმა. .105

9.7. დროის აღქმა. .109

თავი 10. ყურადღების განვითარება. .110-124

10.1. ყურადღების ზოგადი დახასიათება. .110

10.2. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ყურადღების განვითარება 112

10.3. ყურადღების მოცულობა. .115

10.4. ყურადღების სიმტკიცე. .116

10.5. ნებისმიერი ყურადღების განვითარება. .118

თავი 11. მეხსიერების განვითარება. .124-138

11.1. სკოლამდელის მეხსიერების სპეციფიკა. .125

11.2. მეხსიერების მოცულობა. .130

11.3. მეხსიერების სიმტკიცე. .131

11.4. მეხსიერების სიზუსტე. .133

11.5. ნებისმიერი მეხსიერება. .135

თავი 12. აზროვნების განვითარება. .138-180

12.1. აზროვნების ზოგადი დახასიათება. .138

12.2. ბავშვის აზროვნების განვითარება. .141

12.3. პრაქტიკული აზროვნება. .143

12.4. ლოგიკური აზროვნების საკითხი. 152

12.5. წარმოდგენა, როგორც ცნების ფუნქციური ეკვივალენტი 171

12.6. ლოგიკური აზროვნების ფორმები. .174

თავი 13. მეტყველების განვითარება. .180-210

13.1. მეტყველების ჩასახვა. .180

13.2. მეტყველების განვითარების პერიოდები. .187

13.3. მეტყველების სენზიტივური პერიოდი 205

13.4. ეგოცენტრული მეტყველება. .205

თავი 14. წარმოსახვის ანუ ფანტაზიის განვითარება. 211-231
14.1. წარმოსახვის ზოგადი დახასიათება. 211
14.2. ბავშვის წარმოსახვის განვითარება. .213
თავი 15. ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების პიაჟესეული კონცეპცია. .231-256
15.1. ზოგადფსიქოლოგიური კონცეფცია. .231
15.2. ინტელექტის განვითარების პერიოდები. .239
15.3. ცნებისა და მსჯელობის პრობლემა. 251
15.4. „პიაჟეს ფენომენები“. .253

მეხუთე განყოფილება
ემოციები და გრძნობები სკოლამდელ ასაკში 257-283
თავი 16. სკოლამდელის ემოციები და გრძნობები. .257-283
16.1. ემოციები. .257
16.2. ემოცია და გრძნობა. 258
16.3. ემოციების განვითარება სკოლამდელებთან. 260
16.4. გრძნობების ჩასახვა. 264
16.5. ემოციების დიფერენციაცია. 264
16.6. სოციალური გრძნობების ჩასახვა. 269
16.7. ძირითადი ემოციები სკოლამდელ ასაკში. .271

მეექვსე განყოფილება
ნებისყოფის პროცესები 284-298
თავი 17. სკოლამდელის ნებისყოფის განვითარება. 284-298
17.1. ნებისყოფის არსი. 284
17.2. ნებისყოფის განვითარება. 285
17.3. ნებისყოფის ნეგატიური თავისებურებები. 295

მეშვიდე განყოფილება
სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევა 299-370
თავი 18. ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა. 299-343
18.1. ქცევის ბუნება. 299
18.2. ბავშვის თამაში. 300
18.3. თამაშის სახეები. 302
18.4. თამაშის თეორიები. 314

თავი 19. შემოქმედებითი ფორმების ჩასახვა და განვითარება 343-370
19.1. სკოლამდელის თამაშის განვითარების დინამიკა 343
19.2. შემოქმედებითი ფორმების განვითარება. 346
19.3. ძერწვა (პლასტიკური შემოქმედება). 348
19.4. ხატვის განვითარება. 352
19.5. ფერების გამოყენება. 363
19.6. კულტურის ელემენტები სკოლამდელთა ნახატებში 364
19.7. ტექნიკურ-კონსტრუქციული მოქმედება. 367

მერვე განყოფილება

ბავშვის პიროვნების ფორმირების საკითხები 371-437
თავი 20. სკოლამდელის პიროვნების ფორმირების საკითხები 371-393
20.1. პიროვნების ცნება. 371
20.2. მოთხოვნილება, როგორც ბავშვის პიროვნების ფორმირების წყარო. 372
20.3. კრიზისული წლები ბავშვის პიროვნების ფორმირებაში 380
20.4. პირველი ჯიუტობის პერიოდი (2-4 წ.). 381
20.5. ფსიქო-ნერვული გადახრები. 388
თავი 21. სკოლამდელთა ურთიერთობა თანატოლებთან 393-418
21.1. სკოლამდელთა პიროვნების ფორმირების ფაქტორები 393
21.2. სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა შორის ურთიერთობა 396
21.3. ჩვილთა შორის კონტაქტების ფსიქოლოგიური შინაარსი 396
21.4. თანატოლთა შორის ურთიერთობის მოთხოვნილების ფორმირება ადრეული ასაკის (3 წლამდე) ბავშვებში 401
21.5. სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა შორის ურთიერთობის განვითარება. 406
თავი 22. სკოლამდელთა მცირე სოციალური ჯგუფები 418-437
22.1. მცირე სოციალური ჯგუფები საბავშვო ბაღში 419
22.2. ლიდერობის პრობლემა. 431
22.3. სოციალური სტატუსი. 434

ციტირებული ლიტერატურა. 438

დაიბეჭდა გამომცემლობა „ცის ნამის“ სტამბაში
დ. ალმაშენებლის 121
ტირაჟი 500
ფასი სახელშეკრულებო