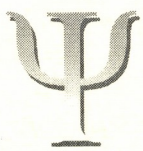


5/2 ვსო.
03



საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის

მაცნე



დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის
პერიოდული ჟურნალი

1. 2003

თბილისი



მაცნე

ფსიქოლოგია

დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის
პერიოდული ჟურნალი

1. 2003

ჟურნალი დაარსებულია 1980 წლის იანვარში
აღდგენილია წინამდებარე ნომრით
ბამონის ოთხ თვეში ერთხელ

თბილისი



სარედაქციო კოლეგია

ა. აღზაზიშვილი, ბ. არუთინოვი, მ. ბალიაშვილი (მთ. რედაქტორის მოადგილე), ზ. ვახანია, ი. იმედაძე, ი. კოტეტიშვილი, გ. მალრაძე, ქ. შაყაშვილი, ვ. ნადარეიშვილი, შ. ნადირაშვილი (მთ. რედაქტორი), დ. ნადირაშვილი, გ. ნიჟარაძე, ნ. როგავა, მ. საყვარელიძე, ვ. ყიფიანი, დ. ჩარკვიანი, ნ. ჭრელაშვილი.

პასუხისმგებელი მდივანი თ. ბჟალავა

Редакционная коллегия

А. Алхазышвили, Б. Арутюнов, М. Балиашвили (зам.гл.редактора), З. Вахания, И. Имедадзе, И. Котетишвили, Г. Маградзе, К. Макашвили, В. Надареишвили, Ш. Надирашвили (гл. редактор), Д. Надирашвили, Г. Нижарадзе, Н. Рогава, М. Сакварелидзе, Г. Кипиани, Д. Чарквиани, Н. Чрелашвили.

Ответственный секретарь Т. Бжалава

რედაქციის მისამართი: თბილისი, პ. იაშვილის 22

ტელეფონი: 93-24-54

გამომცემელი: საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი

წარმოდგენილ კრებულში განხილულია ფსიქოლოგიის აქტუალური საკითხები, აგრეთვე ფსიქიკური აქტივობის აქამდე უცნობი ასპექტები.

ქართველი ფსიქოლოგები წარმატებით აგრძელებენ განწყობის ფსიქოლოგიის პრობლემების დამუშავებას: უკვე დადგინდა განწყობის ფორმირების, მოქმედების და შეცვლის თავისებურებანი, რაც ადამიანის სოციალურ აქტივობაში მულავენდა. აღმოჩნდა, რომ აქამდე ცნობილი თავისებურებების გარდა, სოციალური განწყობა შეიძლება დახასიათდეს ისეთი თვისებებით, როგორცაა განწყობის ვალენტობა, შეწყნარების ზონა, შეწყნარების ზონის ასიმეტრიულობა და სიმკვრივე-დიფუზურობა. ამ ნიშნების გათვალისწინებით შესაძლებელი ხდება ადამიანის და სხვადასხვა სოციალური ჯგუფების ურთიერთობათა რეგულირება. დადგინდა, რომ განწყობა და მასში გამოხატული პოზიციურება განსაზღვრავს ადამიანთა ფსიქოლოგიური მიზიდულობისა და განზიდულობის ტენდენციებს. ასევე ირკვევა, რომ გარკვეული დაავადებების მქონე და ჯანმრთელი ადამიანების, ავადმყოფებისა და ექიმების ურთიერთობების თავისებურებანი, მათთან დაკავშირებული ემოციურ-აფექტური პროცესები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მკურნალობისა და გამოჯანმრთელების პროცესებზე. გამოკვლეულია არასრულწლოვან დამნაშავეთა ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებანი და მათი კავშირი მათი სოციალური განწყობების მახასიათებლებთან.

კრებულში გაანალიზებულია მოტივაციისა და პოლიმოტივაციის საკითხები, გარჩეულია მოთხოვნილებების და მოტივების ურთიერთობის საკითხები, რაც საშუალებას იძლევა დადგინდეს სწავლის ქცევის მნიშვნელოვანი თავისებურებანი. ამავე დროს ნაჩვენებია ის სიძნელებები, რასაც ქმნის ერთიანი ტერმინოლოგიური ენის უქონლობა ფსიქოანალიტიკურ და ეგზისტენციალურ-ჰუმანისტურ თეორიებში.

კრებულში წარმოდგენილია ახალი მონაცემები აზროვნების ფსიქოლოგიის სფეროში. ნაჩვენებია, რომ სასკოლო ასაკში განზოგადების განვითარების კანონზომიერებანი სრულიად სხვადასხვა ფორმით ვლინდება, როცა იგი აზრიანი და აბსტრაქტული მასალის საფუძველზე შეისწავლება. ირკვევა, რომ განზოგადება და ცნების შემუშავება ბევრად უფრო გაძნელებულია, როდესაც იგი აზრიან მასალაზე ხორციელდება, ვიდრე მამინ, როდესაც ეს პროცესი აბსტრაქტული მასალის საფუძველზე სრულდება. ეს მონაცემი სასკოლო სწავლების დროს აუცილებლად უნდა იყოს გათვალისწინებული. ნაჩვენებია აგრეთვე, რომ ანალიტიკური აზროვნების მაგიერ ჩვენს ცხოვრებაში გაბატონდა პოზიციური აზროვნება, რაც ჩვენს ქვეყანაში ჩამოყალიბებული სოციალურ-ფსიქოლოგიური მდგომარეობით არის გაპირობებული. ანალიტიკური აზროვნების საშუალებით რეალობის სწორი და ჭეშმარიტი შემცნება ხდება. პოზიციური აზროვნება კი მხოლოდ საკუთარი პოზიციის განმტკიცებასა და საწინააღმდეგო პოზიციის უარყოფას ემსახურება.

კრებულში წარმოდგენილი შრომების ერთი ჯგუფის საფუძველზე ნათელი ხდება, რომ ფსიქოლოგიური საკითხების კვლევაში მნიშვნელოვან ადგოლს იკავებენ უმაღლესი დონის ფსიქიკურ აქტივობასთან დაკავშირებული პრობლემები. სხვადასხვა სახის ტექნიკური საშუალებების გამოყენებით გარდამავა მე-ს ობიექტივაციის საკითხების შესწავლა. ეს შესაძლებლობას იძლევა დადგინდეს პიროვნების აქტივობის დონეზე მიმდინარე რთულ ფსიქიკურ პროცესებში ობიექტივაციისა და კერძოდ, მე-ს ობიექტივაციის როლი. შრომებში წარმოდგენილია ახალი მონაცემები ადამიანისა და გარემოს ურთიერთობათა შესახებ, სოციალურ გარემოსა და ინდივიდების ურთიერთობათა შესახებ. მოყვანილია ახალი მონაცემები ეთნიკური უმრავლესობისა და უმცირესობის მოზარდებში ეროვნული იდენტურობის ფორმებისა და თავისებურებებზე, რაც გათვალისწინებული უნდა იყოს პიროვნების ფორმირებისა და მისი ეროვნული ორიენტაციის ჩამოყალიბების პროცესში.

კრებულში წარმოდგენილი შრომები აჩვენებენ, რომ მიუხედავად არსებული სიძნელებებისა, მათ ავტორებს მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვთ ფსიქოლოგიის განვითარების საქმეში. ისინი ფსიქოლოგიის ფუნდამენტურ პრობლემებთან ერთად და მათ საფუძველზე გამოყენებითი ფსიქოლოგიის საკითხებზეც ამაუშევენ.

არჩილ აღმაშენებელი	
ადამიანის სამეტყველო აქტიურობა და განწყობა.....	7
მარინა ბაქალიანი	
ობიექტივობის კლასიკური პრინციპები.....	15
ნანა ბურდული	
სოციალური განწყობის თავისებურების როლი ერებს შორის ურთიერთობებში.....	19
მეა გვიტაძე	
ქორეოგრაფიული ავადმყოფების ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებები ოპერაციისწინა და შემდგომ პერიოდებში.....	25
რობინ გულბერი (ბრუნოლის უნივერსიტეტი, ღიმი ბრიტანეთი), გიორგი ნიჟარაძე (დ. უინსტონი სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი, საქართველო), ანა კვიციანი (გაელოსტოპის უნივერსიტეტი, კოლორადო), ალექსანდრა კოვალევა (სანქტ-პეტერბურგის უნივერსიტეტი, რუსეთი), ანუ რაპატი (ტარტუს უნივერსიტეტი, ესტონეთი), ლან ან ნუნიეს ლუ (მეტაუს ლორანდის უნივერსიტეტი, უნგრეთი)	
ღირებულებები, ცოდნა შიშის შესახებ და რისიკები ქვეყ. კრიზისულ სიტუაციებში.....	29
ვსერაბ ვახანიანი	
არაფორმალური შეგნების, განწყობა და ცნობიერება.....	36
ირაკლი იმედაძე	
ქვეყნის პოლიტიკის საკითხისათვის.....	52
თეა კახიანიანი, გიორგი ყიფიანი	
იდეოლოგიის თავისებურებები ეთნიკური უმრავლესობისა და უმცირესობის მიზიდვებში.....	61
კობა კოვალაძე, ამირან ბრიტანეთი, ნინო გომიანი	
დაბრუნების მიზანმიმართული კლინიკური და ფსიქოლოგიური თავისებურებები დაბრუნებულ ბანაკში.....	70
ქეთევან მამუკელი	
ინკლუზი — განწყობის ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის პოზიციებიდან.....	73
დომინიკ ნადირაშვილი, თეა გომიანი-ნადირაშვილი	
კონტაქტისა და განრიგების ფსიქოლოგიური მექანიზმი ფსიქოთერაპიებისა და კლინიკის ურთიერთობაში.....	79
შოთა ნადირაშვილი	
ანალიტიკური და პოზიციური აზროვნება.....	83
ანა ომარაშვილი	
ინკლუზიული ავადმყოფთა და პრაქტიკულად განმარტებული ადამიანთა სოციალური ურთიერთგანწყობების თავისებურებები და მათი როლის მთავრობის სიმნიშვნელობის მკვლევარებში.....	93
ბამა ტოლიანი	
ენების დაუფლებისა და განვითარების განვითარების საკითხები სასკოლო ასაკში.....	97
ბამა ტოლიანი	
განვითარების განვითარება სასკოლო ასაკში (შინაარსიან მასალაზე უარყოფითი და დადებითი მაგალითების გამოყენებით მიღებული მონაცემები).....	104
ბამა ტოლიანი	
სასკოლო ასაკში განვითარების განვითარების შესახებ ასტრუქტურულ მასალაზე უარყოფითი და დადებითი მაგალითების გამოყენებით მიღებული მონაცემები.....	116
ლანარა შაბაძე	
სტრუქტურული ნიშნების თავისებურებები განსხვავებული კვალიფიკაციის მქონე სპორტსმენებთან.....	120
დავით ჩარკვიანი	
სწავლის ეფექტურობის შემცენებით-მოტივაციური პრედიქტორები.....	123
ქეთევან ჩიქოვანი	
არასრულწლოვან დამამკურნებელი ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებები.....	127
ნანა ცხეველი	
განწყობის შექმნის ხარისხის მნიშვნელობა ერთობის ურთიერთობების საკითხისათვის.....	133
მედეა შიბაძე	
ლო — სიბრძნის მარცხების შეფასების.....	138



ადამიანის სამეტყველო აქტიურობა და განვითარება

ადამიანი მეტყველებს. მეტყველებს იმ ენაზე, რომელსაც მის გარემოში ხმარობენ საურთიეროდ. მეტყველებს მაშინაც, როდესაც თავისი ფიზიკური არსებობისათვის აუცილებელი ქმედებებს ასრულებს და მაშინაც, როდესაც წყვეტს ურთულეს ამოცანებს, რათა მოახდინოს თავისი ადამიანური არსის რეალიზაცია. და, თუმცა ენა ამ მისი ქმედებების შესრულების ერთადერთი საშუალება არ არის, ეს მაინც ადამიანის ის უნარია, რომელიც უშუალოდ ასახავს მის ბუნებას და მამასადამე, რომლის გარეშე მისი არსებობა წარმოუდგენელია.

ადამიანის ცხოვრებაში ენის ასეთი განსაკუთრებული ადგილის გამო ის უძველესი დროიდან მოაზროვნეთა ყურადღებას იპყრობს (მაგ. ოთხი ათასი წლის წინ შექმნილი შუპერული გრამატიკა, პანინის ორი ათას ხუთასი წლის წინანდელი ძველი ინდური ენის გრამატიკა, არისტოტელეს მოძღვრება მეტყველების ნაწილთა შესახებ და სხვ.). შემდგომ საუკუნეებში ენა, როგორც ადამიანის ბუნების ამსახველი მოვლენა, არა ერთხელ გამხდარა მეცნიერთა კვლევის ობიექტი. მაგრამ ენისა და მასთან დაკავშირებული მოვლენების განსაკუთრებულად ინტენსიური კვლევა-ძიება XIX ს. მეორე ნახევარში და XX ს. დასაწყისში დაიწყო. ამ კვლევა-ძიებაში, რომელიც არანაკლებ ინტენსიურად შემდგომ წლებში გაგრძელდა, წარმოდგენილია პრობლემათა ფართო სპექტრი, დაწყებული ენის წარმოშობისა და ისტორიის პრობლემატიკიდან, დამთავრებული მისი სტრუქტურისა და ფუნქციონირების პრობლემებით. ენა სხვადასხვა მეოიდოლოგიური პოზიციის მქონე მეცნიერთა კვლევის ობიექტი ხდება, ერთი მხრით, როგორც ნიშანთა იზოლირებული, დახურული სისტემა, მეორე მხრით კი, როგორც ადამიანის აქტიურობის სხვა სფეროებთან დაკავშირებული დია სისტემა.

სწორედ ამ უკანასკნელმა მიმართულებამ, კერძოდ კი ენის ფსიქოლოგიური ასპექტის კვლევა XX ს. შუა წლებში წარმოშვა ენის შემსწავლელი ახალი მიმართულება, ე.წ. ფსიქოლინგვისტიკა, რომლის შესწავლის საგანგებო საგანი სამეტყველო აქტიურობა გახდა. ფსიქოლინგვისტიკამ ნათელყო, რომ, თუ ენა, როგორც ნიშანთა სისტემა საკუთრივ ენათმეცნიერების კვლევის საგანია, მეტყველების მართვლად შესწავლა მხოლოდ ფსიქოლოგიის მონაცემებზე დაყრდნობითა არის შესაძლებელი. ფსიქოლინგვისტიკაში ისიც გამოიკვეთა, თუ რა ძირითადი ნიშნები განასხვავებს ენას მეტყველებისაგან. მიუხედავად ამისა მეტყველების ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით დახასიათებაში ბევრი რამ დარჩა გაურკვეველი.

ამ მიმართულებით ჩვენი მსჯელობის განვითარებამდე უპირანი იქნება ერთი მეოიდოლოგიური ხასიათის შენიშვნის გაკეთება. საქმე ისაა, რომ ჩვენს დროში ორი სხვადასხვა მეცნიერების ესოდენ ბოპულარულ შერწყმას ერთი სათაურის ქვეშ (მაგ. იგივე ფსიქოლინგვისტიკა, ნეიროფსიქიატრია, ფიზიკური ქიმიკა და სხვა), როგორც წესი, შედეგად ახალი მეცნიერების წარმოშობა არ მოყვება, ე.ი. არ წარმოიშობა მეცნიერება, რომელსაც გამოეყოფა კვლევის ახალი, მისთვის სპეციფიკური ობიექტი და მეთოდები. მეცნიერებათა ამგვარ შერწყმას, რა თქმა უნდა, მოყვება ის, რომ შესაძლებელი ხდება უკვე არსებული კვლევის ობიექტის ახლებურად დანახვა, მასში ახალი კავშირების აღმოჩენა და სხვა. მაგრამ, ჩვეულებრივ, ორი მეცნიერების შერწყმის შედეგად კვლევის ახალი მიმართულებაში ჭარბობს ან ერთი მეცნიერების მეთოდები, ან მეორესი. ფსიქოლინგვისტიკა კვლევის სწორედ ისეთი ახალი მიმართულებაა, რომელშიც, მართალია, არსებობს იმის ნათელი გავგება, რომ ენიდან, ასე ვთქვათ, გამოყოფილი სამეტყველო აქტიურობა ფსიქოლოგიის საგანი უნდა იყოს, მაგრამ ლინგვისტიკის ფარგლებს მაინც ვერ სცილდება. სწორედ ამის გამოა, რომ ფსიქოლინგვისტიკურ შრომებში ძირითადი ყურადღება ეთმობა ენისა და მეტყველების ან, ნ.ხომსკის ტერმინები რომ ვიხმაროთ, ენობრივი კომპეტენციის და სამეტყველო აქტიურობის (პერფორმანცე) ურთიერთ დამოკიდებულებას, ენობრივი უნივერსალიების ბუნების გარკვევას და სხვა. მეორეს მხრივ, ნაკლები ყურადღება ექცევა იმას, თუ რა ფსიქოლოგიური ბუნებისაა მეტყველება, როგორც ვარკვეული სახის აქტიურობა. მაგალითად, ჯ. ბრუნერი თავის ერთ-ერთ შრომაში (Дж. Брунер, 1984) სავსებით მართებულად აღნიშნავს, რომ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით გამონათქვამი უნდა შეფასდეს არა მისი გრამატიკული სისწორის მიხედვით, როგორც ამას ნ. ხომსკი ამბობს, არამედ იმის მიხედვით, თუ რამდენად ასრულებს ეს გამონათქვამი მიქმელის ინტენციას, რომელიც ემტარება ამ გამონათქვამის გამოყენების მიზნეს. ეს დებულება თითქოს აშკარა წინაპირობა უნდა ყოფილიყო იმისა, რომ გასწილიყო ცნების "გამონათქვამის გამოყენების მიზნის" არსი ფსიქოლოგიურ ტერმინებში. სხვაანირად რომ ვთქვათ, ისეთ ტერმინებში, რომლებიც ნათელიყოფდნენ გამონათქვამის

(სამეტყველო აქტის) ადგილს და ფუნქციას ადამიანის ქცევაში. ნაცვლად ამისა ჯგერფერი გვე ანალიზის სხვა გზას, რომელიც კარგად ეთანხმება ფსიქოლინგვისტური კვლევის ტრადიციებს. კერძოდ, ამ შრომაში ის ცდილობს დაასაბუთოს, რომ ბავშვი ენის დაუფლების პროცესში ობიექტიურად ვინმესთან ერთად (უფრო ხშირად, დედასთან) სამეტყველო მოქმედების შესრულებაზე და ამ მოქმედების ენობრივ უნივერსალიტეტთან მეტ-ნაკლებ შესატყვისობაზე, რა თქმა უნდა, ეს მეტად მნიშვნელოვანი მოსაზრებაა და რეალურ შინაარს მატებს ნ.ხომსკის პიპოთეზას იმის შესახებ, რომ ბავშვის მიერ ენის დაუფლების პროცესს საფუძვლად უდევს ენობრივი უნივერსალიტეტის თანდაყოლილი სისტემა. მაგრამ ვიმეორებ: ეს არის ფსიქოლინგვისტური ანალიზის ტრადიციული გზა, რომლის მიღმა რჩება სამეტყველო აქტივობის დახასიათება ქცევის ტერმინებში. იგივე შეიძლება ითქვას ჯ.გრინზე. თავის შრომაში "ფსიქოლინგვისტიკა. ხომსკი და ფსიქოლოგია" (ე. რენე, 1972) ის ამბობს, რომ კონკრეტულ სიტუაციაში კონკრეტული გამონათქვამის არჩევანს თითქმის ყოველთვის მიიჩნევენ ფსიქოლოგის "ეპარტიად", რადგან ის უფრო ადამიანის ქცევის მოტივებთანაა დაკავშირებული, ვიდრე ენასთან. ეს დებულება უდავოდ სიცოცხლეს მატებს ნ. ხომსკის მეტყველების, როგორც ზედაპირული სტრუქტურის, წმინდა ლინგვისტურ ანალიზს. მისი შემდგომი განვითარება გაავრცელდა იმას, თუ როგორაა სამეტყველო აქტივობის დაკავშირებული ადამიანის ქცევის მოტივებთან. მაგრამ ჯგერფერის კვლევა ამ დონეზე სხვა მიმართულებით წარმართა და მისი ზემოთ მოყვანილი დებულება ჰაერში გამოკიდული დარჩა, ყოველ შემთხვევაში იმ თვალსაზრისით, რომლითაც მან ჩვენი ყურადღება მიიპყრო. სამწუხაროდ გავილი წლებს არ შეუცვლიათ მდგომარეობა. ამაში დავრწმუნდებით, თუ გავეცნობით ბოლო ხანს გამოქვეყნებულ განმარტებულ ფსიქოლინგვისტურ ლიტერატურას (მაგ., Леонтьев А.А., 1999, Фрумкина Р.М., 2001 და სხვა).

სამეტყველო აქტივობის სტრუქტურულ-ფუნქციონალურ დახასიათებას ქცევის ტერმინებში თვით ფსიქოლოგებიც ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ. ნიშანდობლივია, რომ ფსიქოლოგიის არც ერთ ჩვენთვის მისაწვდომ პრობლემეტიკურ კურსში ნაცადიც კი არაა იმის გარკვევა, თუ რა ადგილი იკავებს სამეტყველო აქტივობა ადამიანის ქცევაში ან როგორ ასრულებს ამ ქცევის ფარგლებში თავის საკომუნიკაციო ფუნქციას (უნდა აღინიშნოს, რომ თავის ნაშრომში "ენის შინაფორმა" დ.უზნაძე სხვა პრობლემებთან ერთად ეხება ეწ. კომუნიკაციის მოთხოვნილებას და მის რეალიზაციას ენის საშუალებით. მაგრამ აქ ამ დებულების უბრალო მოხსენიებით შემოვიფარგლებით, რადგან მას საგანგებოდ ქვემოთ განვიხილავთ). სწორედ ამის გარკვევას შეეცდებით წინამდებარე შრომის მომდევნო ტექსტში.

დასახული მიზნის მისაღწევად უპირველეს ყოვლისა უნდა გავარკვიოთ ქცევის რა მოდელს ეყრდნობით ჩვენს შრომაში. როგორც შრომის სათაურიდან ჩანს, ესაა ქცევის უზნაძისეული მოდელი (დ.უზნაძე, 1949). იმ მკითხველთათვის, რომლებიც ნაკლებად იცნობენ ქცევის ამ მოდელს, მოკლე დაგახსიათებთ მას.

ადამიანის ქცევის მიზანია დაიკაყოფილოს თავისი მიმდინარე მოთხოვნილება. მაგრამ ეს მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, როდესაც, ერთი მხრით, გარემოში არსებობს ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ობიექტური პირობები, მეორე მხრით კი მაშინ, როდესაც სუბიექტი ფლობს ამისათვის საჭირო ინსტრუმენტალურ შესაძლებლობებს ანუ ცალკეულ მოქმედებებს. ამ უკანასკნელი ფაქტორის გათვალისწინების აუცილებლობაზე მოუთითებნ შნადირაშვილი (1963) და უფრო ვრცლად შჩხარტიშვილი (1969). თუმცა აღწერილობით ფორმაში ეს ფაქტორი გამოყოფილი აქვს დ.უზნაძესაც (1941). იმ პირობების აღწერაში, რომლებიც აუცილებელია იმისათვის, რომ ქცევამ მიზანს მიაღწიოს, მთავარია ის, რომ, როდესაც ზემოთ მოყვანილი სამივე ფაქტორი თავს იცნობს, ადამიანში წარმოიშობა გარკვეული არაცნობიერი, მთლიანობით მდგომარეობა, ე.წ. განწყობა, რომელიც მოასწავებს მის მზადყოფნას განაზორციელოს აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შესაბამისი მიზანმიმართული ქცევა.

ქცევის აღწერილი მოდელის საფუძველზე სამეტყველო აქტივობის სტრუქტურულ-ფუნქციონალური დახასიათება, ცხადია, მხოლოდ მაშინ გახდება შესაძლებელი, თუ წინასწარ თვით ქცევას დაგახსიათებთ მისი სტრუქტურული ერთეულების და მათი ფუნქციონალური დატვირთვის მიხედვით. ამ თვალსაზრისით უპირანი იქნება ქცევის აქტის სამდონიანი იერარქიის აგება. ეს დონეებია: ა) თვით ქცევის დონე; ბ) ქცევაში შემავალი მოქმედებების დონე და გ) ობიექტების დონე, რომლებიც მოქმედების შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენენ (ამ იერარქიის აგებისას ეყრდნობით ან. ლონტიევის მოძღვრებას ქცევის სტრუქტურის შესახებ (1947, 1959)), თუმცა იმ კორექტივებით, რომლებიც შეტანილია მასში შჩხარტიშვილის (1958, 1971) და ხ.ზოჯავას (1960) მიერ. მინიშნება ქცევის ამგვარ იერარქიულ წყობაზე დ.უზნაძის შრომებშიცაა. იხ. ამის შესახებ ი.იმედაძის შრომაში (И.В.Имедадзе, 1981)); როგორც ნებისმიერ სხვა იერარქიულ წყობაში, მისი ესა თუ ის დონე ფუნქციონალურად ზედა დონის

მეშვეობით განისაზღვრება, ხოლო სტრუქტურულად — ქვედა დონის მეშვეობით. ამ მხრივ ნათელია, რომ აქ წარმოდგენილ იერარქიულ წყობაში სრულად მხოლოდ შუა, ე.ი. მოქმედების დონა დასაიათებელი: მის ფუნქციას ის ქვედა განსაზღვრავს, რომლის შემადგენელ ნაწილსაც ის წარმოადგენს. სტრუქტურულად კი — ის ქვედა, ე.ი. ოპერაციების დონე. მეორეს მხრივ, ნათელია ისიც, რომ ამ იერარქიის ზედა, ე.ი. ქვეცის დონე მხოლოდ სტრუქტურულადაა განსაზღვრული — მას სტრუქტურულად განსაზღვრავენ ის მოქმედებები, რომლებიც მის შემადგენლობაში შედიან. რა თქმა უნდა, ამ ქვეცის დონის ფუნქციონალური დახასიათებაცაა შესაძლებელი. მაგრამ ამ მიზნით მისი ზედა დონე უნდა მოვაზროთ. მაგალითად, შეიძლება ვთქვათ, რომ ქვეცის დონეს ფუნქციონალურად განსაზღვრავს ქვეცის სუბიექტის როგორც მთლიანი პიროვნების მახასიათებლები (ე.ი. მისი მოთხოვნილებები, მოტივები, ატიტუდები და სხვა), რომლებიც რეალიზაციას პოულობენ გარკვეულ გარემოში მისი არსებობის ყოველ კონკრეტულ მომენტში.

ზემოთ აგებულ ქვეცის სამდონიან იერარქიაში უფრო დაწვრილებით შეეჩერდებით მოქმედების დონეზე, რადგან ჩვენი ვარაუდით სამეტყველო აქტივობა ქვეცის სწორედ ამ დონეზე ხორციელდება. მოქმედება ესაა არსებითად შექნილი და გამოცდილებაში განმტკიცებული ქვეცის ერთეული. ქვეცის კონკრეტული აქტის განხორციელება სწორედ მაშინაა შესაძლებელი, როდესაც სუბიექტი ფლობს ამისათვის საჭირო მოქმედებებს. მაგალითად, თუ ვინმეს გაუჩნდა მოთხოვნილება მანქანით ქალაქგარეთ გასიყვანოს და ამის პირობებიც არის (მანქანაც ჰყავს, თავისუფალი დროც აქვს და სხვა), ამ თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად მანქანის ძრავის მოქმედებასაც უნდა ფლობდეს.

აქ უნდა შეეჩერდეთ ქვეცისა და მასში შემავალი მოქმედების ურთიერთდამოკიდებულების ერთ თავისებურებაზე. საქმე ისაა, რომ მოქმედებას არ გააჩნია ცალკე, იმ ქვეცისაგან განსხვავებული მიზანი, რომელშიც ის ჩართულია. მანქანის ძრავის მოქმედება ჩვენს მაგალითში ემსახურება დასვენების ან, ვთქვათ, ვართობის ქვეცის მიზანს. მაგრამ, თუ ქვეცის რომელიმე სხვა ფორმაში იქნება ჩართული (მაგალითად, მოხმარების, მომსახურების და სხვა), მას უკვე ამ ქვეცების მიზნის შესრულება "დაეკისრება". ამაზე, მართალია სხვა ტერმინებში, დღუნბაქე მუთითებდა (1941). თქმულის საფუძველზე შეიძლება დავასკვნათ, რომ, თუ ქვეცა, ასე ვთქვათ, შინაარსი კატეგორიაა, მოქმედება გარკვეულწილად ტექნიკური რესურსია, რომელსაც ადამიანი იყენებს თავის ქვეცაში იმდენად, რამდენადაც მას შეუძლია მოემსახუროს მისი მიმდინარე ქვეცის მიზნის მიღწევას. და შესაბამისად მოქმედება მხოლოდ ამ ქვეცის წილში ღებულობს კონკრეტულ შინაარსს. ამასთან დაკავშირებით იმის თქმალა დაგვრჩენია, რომ ამა თუ იმ მოქმედების ამა თუ იმ ქვეცაში ჩართვის რეგულაციას ახდენს განწყობა იმის საფუძველზე, თუ რა მოთხოვნილებაა და გარემოს რა პირობებია მასში ასახული. სწორედ განწყობა განსაზღვრავს იმას, რომ, ერთი მხრით, ქვეცაში ჩართვება მისი წარმატებით შესრულებისათვის საჭირო მოქმედებები, მეორე მხრით კი, ინაქტიურ მდგომარეობაში იმყოფება ყველა ის მოქმედება, რომელსაც სუბიექტი პოტენციურად ფლობს.

ზემოთ გამოთქვით ვარაუდი იმის შესახებ, რომ სამეტყველო აქტივობა მოქმედებათა სისტემას წარმოადგენს. თავისთავად ცხადია, ეს ვარაუდი იმასაც გულისხმობს, რომ სამეტყველო აქტივობას ვერ მივაკუთვნებთ ქვეცის დამოუკიდებელი ფორმის სტატუსს. თუ რამდენად შეეფარდება ეს ვარაუდი სინამდვილეს, ამის გარკვევისათვის აუცილებელია სწორედ ამ თვალსაზრისით გავაანალიზოთ ქვეცისა და სამეტყველო აქტივობის ურთიერთდამოკიდებულება. ამ ანალიზის პროცესში იმასაც გაეცემა პასუხი, თუ რა მიმართებაშია სამეტყველო აქტივობა განწყობასთან.

როგორც ცნობილია, იმისათვის, რომ რაიმე აქტივობას ქვეცის დამოუკიდებელი ფორმის კლასიფიკაცია მიეცეს, ის უნდა ხორციელდებოდეს ისეთ პირობებში, რომლებიც საფუძველად დაედება შესაბამისი განწყობის წარმოშობას. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ უპირველეს ყოვლისა ამ აქტივობის შედეგად უნდა დაკმაყოფილდეს მისთვის საკეფიკური მოთხოვნილება. ის აგრეთვე უნდა ხორციელდებოდეს ისეთ გარემოში, რომელშიც არსებობს ამისათვის საჭირო პირობები. დაბოლოს, ქვეცის სუბიექტი უნდა ფლობდეს მოქმედებებს, რომელთა მეშვეობით შესაძლებელია ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება.

სწორედ ამ თვალსაზრისით უნდა განვიხილოთ სამეტყველო აქტივობა. როგორც უკვე წინამდებარე შრომის შესავალში ვთქვით, ადამიანი, რა ქმედებასაც არ უნდა ასრულებდეს, ენა მტყველების სახით ამ მისი ქმედების აუცილებელი, შემადგენელი ნაწილია. და თუ ვაითვალისწინებთ, რომ ნებისმიერი ეს ქმედება, როგორც წესი, ქვეცის დამოუკიდებელი ფორმის სახითაა წარმოდგენილი, ძნელი იქნება მასში შემავალი სამეტყველო აქტივობაც ქვეცის დამოუკიდებელ ფორმად მივიჩნიოთ. ამის დაშვება იმიტომ გავვიწყებდებოდა, რომ ამ შემთხვევაში სულ ცოტა ისიც უნდა დაფუძვალთ, რომ გარკვეულ ქვეცას საფუძველად უდევს ორი (და რაიმე სხვა ვითარებაში შეიძლება მეტიც) თანაბარფუნქციონირება განწყობა.

ეს კი უბრალოდ ეწინააღმდეგება განწყობის თეორიის ერთ-ერთ ძირითად დებულებას იმის შესახებ, რომ განწყობა ესაა სუბიექტის ერთგვარი მილიანობით მდგომარეობა და არა რომელიმე მისი ცალკე განცდა, რაღაც იზოლირებული ფსიქიკური შინაარსი.



მაშასადამე ქცევას, როგორც დამოუკიდებელი ფორმის მქონე აქტივობას, ერთი განწყობა უდევს საფუძვლად. მორეს მხრით, სამეტყველო აქტივობა ამა თუ იმ სახით ნებისმიერ ქცევაში "ჩაქოვლილი", მისი აუცილებელი შემადგენელი ნაწილია. ამ დებულებების საფუძველზე მართებული იქნება გამოვიტანოთ წინასწარი დასკვნა, რომ არ არსებობს ცალკე ენობრივი განწყობა და შესაბამისად – არც სამეტყველო აქტივობა, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმა. მაგრამ ამ დასკვნამ საბოლოო სახე რომ მიიღოს, საჭიროა პასუხი გაეცეს ამ პრობლემაზე იმ შეხედულებებს, რომლებიც გამოითქმულია სპეციალურ ლიტერატურაში.

აქ უპირველეს ყოვლისა ვგულისხმობთ იმ შეხედულებებს, რომლებიც გამოითქმული აქვს დ. უხნაძეს თავის შრომაში "ენის შინაფორმა" (1947). ამთავითვე უნდა ითქვას, რომ ამ შრომაში დ. უხნაძე მიზნად ისახავს იმის დასაბუთებას, რომ ენის შინაფორმის მართებული ინტერპრეტაცია განწყობის ცნების გარეშე შეუძლებელია. ჩვენს წინაშე გაცლებით უფრო ვიწრო მასშტაბის ამოცანა დგას. ამიტომ ქვემოთ შევეხებით დ. უხნაძის დასახელებული შრომის იმ დებულებებს, რომლებიც პირდაპირ თუ ირიბად პასუხობენ კითხვას, არსებობს თუ არა ენობრივი განწყობა, რომელიც საფუძვლად უდევს თავის შესატყვის ქცევას. აქ მხედველობაში გვაქვს შრომის სწორედ ის ნაწილები, რომლებშიც დ. უხნაძე მიუთითებს ენობრივი განწყობის არსებობაზე და მის აღმოცენებას უკავშირებს იმას, რასაც უწოდებს კომუნიკაციის მოთხოვნილებას. დ. უხნაძის აზრით, როდესაც სუბიექტს კომუნიკაციის მოთხოვნილებების საფუძველზე უშუშაიდება რაღაც ცნება ან იდეა, მას უწინდება გარკვეული ენის განწყობა, ე. ი. მზადყოფნა იმეტყველოს ამ ენაზე.

ეს მსჯელობა ლოგიკურად რომ განვითაროთ, სრული საფუძველი გვექნება დავასკვნათ, რომ ენა, რომელზედაც სუბიექტი განახორციელებს სამეტყველო აქტივობას, წარმოვიდგება როგორც ქცევის ცალკე ფორმა. ამისათვის ყველა პირობა არსებობს: არის კომუნიკაციის მოთხოვნილება, არის სიტუაციის გარკვეული პირობები, რომლებიც ამ მოთხოვნილებას საფუძველზე ამა თუ იმ იდეის ან ცნების გაჩენას განსაზღვრავს, და არის ენა, რომელსაც სუბიექტი ფლობს ინსტრუმენტალური შესაძლებლობების სახით და რომელთა მეშვეობით იკმაყოფილებს კომუნიკაციის მოთხოვნილებას.

ლოგიკური სქემა მწყობრია, მაგრამ მაინც ეჭვს იწვევს. ამ ეჭვს ბაღებს ის, თუ რამდენად მართებულია რომელიმე ქცევის განვითარებისას ენობრივი კომუნიკაციის დამყარების აუცილებლობა გამოავსახდეთ ცალკე არსებულ მოთხოვნილებად.

ვთქვათ, დავუშვით, რომ რაღაც მუდმივად მოქმედი კომუნიკაციის მოთხოვნილება არსებობს და მისი დაკმაყოფილება ასევე მუდმივად სამეტყველო აქტების საშუალებით ხდება. ამგვარ დაშვებას ლოგიკურად მოყვება ის, რომ სამეტყველო აქტივობის ფორმაში განხორციელებული კომუნიკაცია წარმოვიდგება როგორც რაღაცა სპეციფიკური სახის ქცევა. ამ დასკვნის აუცილებლობას განსაზღვრავს ის, რომ, თუ არსებობს მოთხოვნილება, უნდა არსებობდეს რაღაცა ქცევაც, რომელშიც ეს მოთხოვნილება დაკმაყოფილდება. მაგრამ აქ აღწერილ პირობებში გამოდის, რომ ამ ქცევას სუბიექტი უნდა ახორციელებდეს იმ ქცევასთან ერთდროულად, რომლის წიაღშიც ის წარმოიშვა. ეს კი აშკარა შეუსაბამობა იქნებოდა, რადგან კომუნიკაცია, რომელსაც ქცევის სუბიექტი ამ შემთხვევაში სამეტყველო აქტის სახით ახორციელებს, ვერ იქცევა ამ ქცევისაგან დამოუკიდებელ აქტივობად, რადგან მის მიზნებს ემსახურება, მასზეა დამოკიდებული.

სამეტყველო აქტების მეშვეობით განხორციელებული კომუნიკაცია არ შეიძლება მხოლოდ რაღაც განყენებულად არსებულ კომუნიკაციას ემსახურებოდეს. რეალურად ის ჩართულია ქცევის პროცესში, რომლის წიაღში მოქმედი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შესაძლებელი ხდება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ქცევის სუბიექტი ენობრივ კონტაქტს დაამყარებს გარემოში მყოფ სხვა სუბიექტებთან. ის, რომ ეს კონტაქტი ენობრივ ფორმაში ხორციელდება, ამას არსებითი მნიშვნელობა აქვს. ენა ისეთი წარმონაქმნია, რომელშიც ადამიანის მთელი არსია ასახული. სწორედ ენაშია დანაწევრებული სახით დაფიქსირებული მთელი ის შინაარსი, რომელიც მის გამოცდილებას წარმოადგენს. ეს ის გამოცდილებაა, რომელიც ადამიანმა მიიღო თავისი ცხოვრების მანძილზე სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის პროცესში. და სწორედ ამ გამოცდილების საფუძველზე ხდება შესაძლებელი სუბიექტმა კომუნიკაცია დაამყაროს გარემოს სხვა წევრებთან, რათა ამა თუ იმ კონკრეტული ქცევის განხორციელებისას უზრუნველყოს თავისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება.

ამრიგად, ადამიანის არსებობის ნორმალურ პირობებში ძნელია დავუშვათ, რომ მას აქვს ცალკე არსებული ენობრივი კომუნიკაციის მოთხოვნილება. შესაბამისად, იმის დასაბუთებაც ძნელია, რომ სამეტყველო აქტივობა რაღაც დამოუკიდებელ ქცევას წარმოადგენს. ამ კონტექსტში კი ნათელი ხდება ისიც, რომ ენობრივი განწყობა, როგორც ასეთი, არ შეიძლება არსებობდეს. სამეტყველო აქტივობის განხორციელება ნებისმიერ ქცევაში, რომელშიც ის ჩაირთება კომუნიკაციის მიზნით, საფუძვლად ამავე ქცევის განწყობა უდევს (ნიშანდობლივია, რომ იმ ავტორებს, რომლებიც საგანგებოდ ახდენენ ქცევის ფორმათა კლასიფიკაციას, ნახსენებიც კი არა აქვთ სამეტყველო აქტივობა. მაგალითად, თვით ღუსხაძეს ამ პრობლემისადმი სპეციალურად მიძღვნილ შრომაში (1941) ერთხელაც არ უხსენებია მეტყველების სახით განხორციელებული აქტივობა, როგორც ქცევის შესაძლებელი დამოუკიდებელი ფორმა. ამგვარი აქტივობა ცალკე ქცევის ფორმად არც შნაღირაშვილის შრომაშია გამოყოფილი (1985), თუმცა მის კლასიფიკაციაში ქცევის ფორმები გაცილებით უფრო ვრცელი სიითაა წარმოდგენილი. აღნიშნვის ღირსია აგრეთვე ის, რომ ჩვენთვის მისაწვდომ იმ შრომებში, რომლის ავტორები ცდილობენ მოთხოვნილებათა კლასიფიკაცია მოახდინონ, სამეტყველო აქტივობის ან საერთოდ კომუნიკაციის მოთხოვნილების ხსენებაც კი არ არის H.Murray (1938), A.Malsow (1954), K. Обуховский (1971), შნაღირაშვილი (1974) და სხვა.). ამ დებულებებიდან კი ლოგიკურად გამომდინარეობს, რომ სამეტყველო აქტივობა წარმოგივდება როგორც სამეტყველო მოქმედებათა სისტემა. მართლაცა, თუ გავითვალისწინებთ ზემოთ აღწერილ ქცევის სტრუქტურულ-ფუნქციონალური დონეების ურთიერთდამოკიდებულებას, ნათელი გახდება, რომ აქტივობის ერთეული, რომელიც ფუნქციონირებს ქცევის შემადგენლობაში მისი მიზნების მისაღწევად, მოქმედებას წარმოადგენს.

გავარკვიოთ ახლა, თუ რა სპეციფიკა ახასიათებს სამეტყველო მოქმედებებს განსხვავებით სხვა მოქმედებისაგან, რომლებიც ჩაირთება ქცევაში მისი მიზნის მისაღწევად. ამ თვალსაზრისით პირველ რიგში ხაზი უნდა გაესვას იმ გარემობას, რომ სხვა მოქმედებისაგან განსხვავებით სამეტყველო მოქმედების აქტუალიზაცია ადამიანის ქცედების, თუ შეიძლება ასე ითქვას, მუდმივ ფაქტს წარმოადგენს. მაგალითად, ასეთი საყოველთაოდ გავრცელებული მოქმედების აქტუალიზაცია, როგორცაა სიარული, სიტუაციის მხოლოდ იმ პირობებში ხდება, რომლებიც მოითხოვს ადამიანის სივრცეში გადაადგილებას. მასმსადამე უამრავ სხვა პირობებში ეს მოქმედება ინაქტიური რჩება. მაშინ როდესაც სამეტყველო მოქმედების გარეშე, გარეგანი მეტყველება იქნება ეს თუ შინაგანი (იმ მიზნით, რომ თავი ავარიდოთ ანალიზის ზედმეტ გართულებას, დასაშვებად მიგვაჩნია ინტერპრეტაცია, რომლის მიხედვით შინაგანი მეტყველებაც კომუნიკაციის გარკვეული სახეობაა; მისი მიმდინარეობის პროცესში სუბიექტი ან თავის თავს "უაპარაკება" ან ვიღაც სხვა, წარმოსახვით სუბიექტს), ადამიანის პრაქტიკულად ვერც ერთი ქცევა ვერ განხორციელდება. მეტყველება, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ფარავს ადამიანის მთელ ქცევას. მაშინაც კი, როდესაც ის რაღაც მექანიკურ მოქმედებას ასრულებს (ეთქვას, კონკრეტულ მუშაობას), მისი ცნობიერება შინაგანი მეტყველების სახით რაღაც შინაარსებითაა დაკავებული. სანამ ადამიანი ფუნქციონირებს როგორც ცოცხალი არსება, არ წყდება მისი მეტყველების ნაკადიც.

სამეტყველო მოქმედების ეს თავისებურება, კერძოდ კი ის, რომ ისინი ამა თუ იმ ფორმით ადამიანის ნებისმიერ ქცევაშია ჩართული, გარკვეულ ენობრივ შუფერტილობას აძლევს მას. შეიძლება ითქვას ეს ის შუფერტილობაა, რომელიც ხშირ შემთხვევებში განასხვავებს ერთ ენაზე მეტყველი ადამიანის ქცევას მეორე ენაზე მეტყველი ადამიანის ქცევისაგან.

ამ პრობლემას ქვემოთ უფრო დაწვრილებით განვიხილავთ. აქ კი საჭიროა იმის გარკვევა, თუ როგორია სუბიექტის ქცევაში სამეტყველო მოქმედების ჩართვის კონკრეტული მექანიზმი. ამ კითხვაზე ასუსხის გასაცემად საჭიროა გავითვალისწინოთ, თუ რა როლს ასრულებს ამ პროცესში ის ფაქტორები, რომლებიც ქცევის განწყობას უდევს საფუძვლად. აქ პირველ რიგში გასარკვევია მოთხოვნილებების როლი. მოთხოვნილება, რა თქმა უნდა, ერთ-ერთი განმსაზღვრელი ფაქტორია სუბიექტის ქცევაში სამეტყველო მოქმედების ჩართვისა, რადგან ის სწორედ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება. მაგრამ კონკრეტულად ამ პროცესის რეალიზაციაში გადაწვევებ რა როლს ასრულებს ქცევის სიტუაცია, კერძოდ კი სიტუაციის მონაწილე ის ადამიანი, რომელსაც ქცევის სუბიექტი მიმართავს ენობრივი კონტაქტის დასამყარებლად. აქ უნდა აღვნიშნოთ ქცევაში სამეტყველო მოქმედების ჩართვის ერთი, მეტად მნიშვნელოვანი მომარე. საქმე ისაა, რომ სიტუაციის მონაწილე ადამიანი, რომელსაც ქცევის სუბიექტი აღიქვამს, როგორც ენობრივი კონტაქტის ობიექტს, ერთდროულად აღიქმება მის მიერ არა როგორც საერთოდ რაიმე ენის მატარებელი, არამედ როგორც კონკრეტული ენის მატარებელი.

უნდა ითქვას, რომ სამეტყველო მოქმედების ქცევაში ჩართვის სწორედ ეს სპეციფიკა ვაძლევს საშუალებას გავხსნათ იმის კონკრეტული შინაარსი, რასაც ზემოთ ქცევის ენობრივი შუფერტილობა



ვუწოდეთ. სუბიექტის ქცევა სწორედ იმ ენის შეფერილობას ღებულობს, რა ენის მატარებელად აღიქვამს ის სიტუაციაში მყოფ ადამიანს, რომელსაც კომუნიკაციის დასამყარებლად მიმართავენ.

ეს განსაკუთრებულად მკაფიოდ ორენოვან საზოგადოებაში ჩანს. ასეთ საზოგადოების წევრები, რომელთა უმრავლესობა ორ ენას ფლობს, იმიტომ ახერხებენ ეფექტურად განახორციელონ ენობრივი ურთიერთობა, რომ ქცევის სუბიექტის აღიქვამს სიტუაციის მონაწილე ადამიანს რომელიმე ერთი, კონკრეტული ენის მატარებლად, როდესაც ამ პირობებში ქცევის სუბიექტი მიმართავს ამ ადამიანს, აქტუალური განწყობა სწორედ ამ ენაზე ალაპარაკებს მას და მთლიანად ქცევასაც სწორედ ამ ენის შეფერილობა მიეკვება.

ადამიანის ქცევის ენობრივად შეფერილობის ცნების ნათელსაყოფად საჭიროა მის მნიშვნელოვან თავისებურებაზე მიუთითოთ. ლაპარაკია აქ იმ უდავო ფაქტზე, რომ ქცევაში ჩართული როგორც არასამეტყველო, ისევე სამეტყველო მოქმედებები ემსახურება ერთსა და იგივე მიზანს – მოთხოვნილების დაკმაყოფილება. მაგრამ მთავარია აქ ის, რომ ეს მოქმედებები ერთმანეთისაგან იზოლირებულად კი არა, ერთმანეთთან შერწყმულად ხორციელდება. ადამიანის ცოცხალ ქცევაში ძნელია გამოვყოთ ერთმანეთისგან არასამეტყველო და სამეტყველო მოქმედებები. ერთად, გარკვეულ სიტუაციაში ერთი ადამიანი ეუბნება მეორეს: „იცი რა, ამ სკამს ავიღებ აქედან და იქით ვადავებამ“! და ასრულდა კიდევაც ამ მოქმედებას. ძალიანაც რომ მოეინდომოთ, ამ ორი მოქმედების ერთმანეთისაგან მოწყვეტილად ვერ წარმოვიდგენთ, თუ, რა თქმა უნდა, მეცნიერულ ანალიზს არ მივმართავთ.

ამ კონტექსტში უპრიანი იქნება გავიხსენოთ სეპირ-უორფის ჰიპოთეზა ენის ზეგავლენის შესახებ ადამიანის ქმედებაზე. ამ ჰიპოთეზის მიხედვით ენა გარკვეულ ზეგავლენას ახდენს ადამიანის ქცევის სხვადასხვა სახეობებზე, ამა თუ იმ მოვლენათა ყოველდღიურ აღქმასა და შეფასებებზე (B. Whorf, 1956). აღებულია ადამიანის ქცევის ენობრივი შეფერილობის შესახებ, რომელიც ჩვენ ჩამოვყალიბეთ სამეტყველო ექვთობის წმინდა ქცევისი ანალიზის საფუძველზე, ერთი შეხედვით, თითქოსდა ადასტურებს ამ სხვა წინამძღვრებიდან გამომდინარე ჰიპოთეზას. მაგრამ ადამიანის ქცევის ენობრივი შეფერილობის ცნება ასეთი შორსმიმავალი დასკვნებისათვის საფუძველს არ იძლევა. სხვანაირად რომ ვთქვათ, ქცევის ენობრივი შეფერილობა ჩვენს ინტერპრეტაციაში სულაც არ ნიშნავს, თითქოს სხვადასხვა ენის მატარებელთა მიერ სამყაროს სხვადასხვაგვარად აღქმას სწორედ ენებში განსხვავება უდევს საფუძველად; თუმცა ენაში აღქმის ეს თავისებურება, რა თქმა უნდა, ასახულია. ამ ცნების ძირითადი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ ადამიანის ქცევაში არასამეტყველო და სამეტყველო მოქმედებები შერწყმულად ვითარდება და ამიტომაც, რომ ადამიანის ქცევა ენობრივად შეფერილია. სწორედ ეს არის სამეტყველო აქტივობის ქცევით ტერმინებში ანალიზის ძირითადი შედეგი.

აღსანიშნავია, რომ არასამეტყველო და სამეტყველო მოქმედებათა შერწყმულობა ადამიანის ონტოგენეტიკური განვითარების საწყისშივე ვლინდება. გარკვეული ფუნქციის მქონე მოქმედებების, მოძრაობების და მათი შესაბამისი, ჯერ კიდევ არსებითად დაუნაწევრებელი, სამეტყველო აქტების დაუფლება ერთიანი, განუწყრელი პროცესია. ბავშვს, ვითარცა ადამიანის ნაშვიერს, აქვს ტენდენცია ენობრივი გამოხატულება მისცეს, ენის საშუალებით გამოხატოს თავისი სურვილები, ემოციები. და სწორედ ამ ტენდენციის რეალიზაციის სრულყოფას მოყვება ის, რომ განვითარების მომდევნო პერიოდებში არასამეტყველო და სამეტყველო მოქმედებები შერწყმულად ხორციელდება და ქცევაც იმ ენის შეფერილობას ღებულობს, რა ენაზეც მოქმედებს მისი სუბიექტი.

ქცევის დინამიკაში სამეტყველო აქტივობის ჩართულობის ამგვარად ამგვარ გაგებას გარდა იმისა, რომ ის, ჩვენი აზრით, თეორიულად გამართულ სურათს იძლევა, პრაქტიკული მნიშვნელობაც აქვს. მაგალითად, უცხოური ენების სწავლების წარუმატებლობა ხშირ შემთხვევებში სწორედ იმით აიხსნება, რომ მათ სწავლებაზე პასუხისმგებელი ვერ ითვალისწინებენ ქცევაში სამეტყველო და არასამეტყველო მოქმედებათა რეალიზაციის სპეციფიკას. ჩვეულებრივ, ეს სასწავლო პროცესი შემდგენიად გამოიყურება: როდესაც უცხოურ ენას ასწავლიან პეტროგენურ ენობრივ გარემოში, შეუძლებელია შემსწავლელი დაუფლოს მას პირდაპირ ქცევაში, რომელშიც სამეტყველო და არასამეტყველო მოქმედებები შერწყმულად ხორციელდება. ამიტომ სამეტყველო აქტივობას დანაწევრებული სახით გამოყოფენ ქცევისაგან და სწავლების დამოუკიდებელ ობიექტად წარმოადგენენ. ამ პირობებში მოსწავლე უუფლება უცხოური ენის ენობრივ საშუალებებს, რომლებსაც სწავლების შემდგომ ეტაპზე სამეტყველო სავარჯიშოების მეშვეობით აერთიანებს ფრაზებში (სამეტყველო მოქმედებებში). მაგრამ სწორედ აქ დგება კრიტიკული მომენტი: იმის გამო, რომ მოსწავლე ამ ეტაპზე ახერხებს ფაქტობრივად რეალური ქცევისაგან მოწყვეტილი ფრაზების წარმოშვას, იქმნება ილუზია, თითქოს ის დაუფლდა უცხოურ ენაზე ლაპარაკს და სასწავლო პროცესიც ამით „კმაყოფილდება“. სინამდვილეში კი მოსწავლე დაუფლება

უცხოურ ენაზე ლაპარაკს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ სასწავლო პროცესში შეიქმნება ისეთი სასაუბრო სიტუაციები, რომლებშიც ის იხმარს სამეტყველო მოქმედებებს არასამეტყველო მოქმედებებთან შერწყმულად (უფრო დაწვრილებით ამის შესახებ იხ. А.Алхაзишвили, 1988). სხვანაირად, უცხოური ენის სწავლების პროცესი შუა გზაზე წყდება. თუ რა შედეგი მოყვება ამას, საყოველთაოდ ცნობილი ფაქტია.

ამრიგად, სამეტყველო აქტივობა, თუ გავითვალისწინებთ ქცევის იერარქიულ წყობას, მოქმედებათა სისტემას წარმოადგენს. სამეტყველო მოქმედებათა თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ ისინი ადამიანის პრაქტიკულად ნებისმიერი ქცევის შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენენ. მაგრამ მთავარი მაინც ის არის, რომ ქცევის მიზანს სამეტყველო მოქმედებები არასამეტყველო მოქმედებებთან შერწყმულად ემსახურებიან. სწორედ ეს განსაზღვრავს იმას, რომ ადამიანის ქცევა ენობრივად შეფერილია. იმას, თუ რა ენაზე ალაპარაკდება ქცევის სუბიექტი, ამ ქცევის აქტუალური განწყობა არეგულირებს იმისდა მიხედვით, თუ რა ენის მატარებლად აღიქვამს ის სიტუაციის მონაწილე ადამიანს, რომელთანაც მას უხდება ენობრივი კონტაქტის დამყარება. ქცევაც სწორედ ამ ენის შეფერილობას ღებულობს.

ლიტერატურა

1. ნადირაშვილი, შ. განზოგადების განვითარება სასკოლო ასაკის ბავშვებში, თბ., 1963.
2. ნადირაშვილი, შ. განწყობის ფსიქოლოგია, თბ., ტ. II, 1985.
3. უზნაძე, დ. ადამიანის ქცევის ფორმები, სახ.უნივერსიტეტის შრომები, ტ.17, თბ., 1941.
4. უზნაძე, დ. ენის შინაფორმა. ფსიქოლოგია, ტ.4, თბ., 1947.
5. უზნაძე, დ. განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები, ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, ტ.6, თბ., 1949.
6. ჩხარტიშვილი, შ. ნებისმიერი ქცევის მოტივის პრობლემა, თბ., 1958.
7. ჩხარტიშვილი, შ. მოქმედების გეგმა, სტიმულაციური ზატი და განწყობა, « მაცნე », 1969, №2.
8. ჩხარტიშვილი, შ. აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974.
9. Алхазышвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью, М., 1988.
10. Брунер, Дж.С. Онтогенез речевых актов – В книге Психоллингвистика, сб. статей, М., 1984.
11. Имедадзе, И.В. Структура деятельности и теория установки, «Мацнэ», Серия философии и психологии, Тб., 1981 № 1.
12. Леонтьев, А.А. Основы психоллингвистики, М., 1999.
13. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики, М., 1959.
14. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения, Изв. АПН РСФСР, в.7, 1947.
15. Обуховский К. Психология влечений человека, М, 1971.
16. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика, М., 2001.
17. Чхартушвили, Ш.Н. Некоторые спорные вопросы теории установки, Тб., 1971.
18. Greene, J. Psycholinguistics, Chomsky and Psychology, London University, 1972.
19. Maslow A.H. Motivation and Personality, N.Y., 1954.
20. Murray H. A. Exploration in Personality, N.Y. 1938.
21. Whorf B.L. Language, Thought and Reality, N.Y. 1956.

Алхазышвили А.А.

Речевая активность человека и установка

Резюме

В работе осуществлён структурно-функциональный анализ поведения человека с целью выявления в нём места речевой активности и её отношения к установке поведения. В результате этого анализа стало возможным утверждать, что речевая активность человека представляет собой

систему речевых действий, а это в свою очередь позволяет заключить, что она не может быть квалифицирована как отдельная, самостоятельная форма поведения и следовательно, понятие "языковая установка" лишается реальной основы.

Анализ показал также, что речевые действия "покрывают" все поведение человека и в этом смысле они имеют универсальный характер. Это отличает их от неречевых действий, которые включаются в поведение в соответствии с конкретными условиями ситуации данного поведения (например, действие хождения). Реально универсальность речевых действий выражается в том, что они как бы вплетаются в соответствующие неречевые действия и в составе данного поведения образуют с ними слитное единство, что придаёт всему поведению человека речевую окрашенность

ობიექტივაციის კვლევის პრესამპტივები

ცნობილია, რომ ქვევის ადამიანური დონე ობიექტივაციის აქტის საფუძველზე აივება. ობიექტივაციის ცნება, რომელიც მოწოდებული იყო სპეციფიკურ-ადამიანურ განწყობათა აღმოცენების ასახსნელად, თავდაპირველად შემეცნებითი აქტივობის პრობლემატიკას დაუკავშირდა. მოკვიანებით დ. უზნაძემ ეს ცნება ნეტელობითი აქტივობის აღწერის დროს გამოიყენა, როდესაც ამგვარი ქვევის არსებით ნიშნად მე-სა და ქვევის ობიექტივაცია დაასახელა.

ობიექტივაციის აქტის ექსპერიმენტული შესწავლა მეტად რთულია, რადგან იგი ადამიანის აქტივობის სახით არ არის მოცემული. მეტიც, იგი ქვევის შეფერხებას, შეჩერებას წარმოადგენს. თუმცა 'თვითონ ობიექტივაციის აქტი შინაარსს მოკლებულია და შინაარსს ვერ შექმნის... რომ თვითონ ობიექტივაცია არც არაფერს ამტკიცებს და არც არაფერს უარყოფს, იგი წარმოადგენს მხოლოდ დაყოფის ფაქტს, სუბიექტის მოქმედების მოცემულ პირობებში შექმნილი განწყობის შეჩერებას და მეტს არაფერს' [4, გვ.318], იგი განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონეა. ობიექტივაციის აქტი მხოლოდ ფიზიკური მნიშვნელობით არის შეჩერება, ხოლო ფსიქოლოგიის თვალთახედვით იგი სრულიად ახალი, სპეციფიკური ბუნების აქტივობის დასაწყისია – ადამიანი უპირისპირდება სინამდვილეს და მასთან შემეცნებით ურთიერთობას ამყარებს. სინამდვილის შემეცნების, ქვევის დამპრობლებელი ვითარების გარკვევის შემდეგ მას უკვე შეუძლია შეგნებულ, მიზანშეწონილ ქვევას მიმართოს.

საგულისხმოა, რომ ობიექტივაციის დონეზე წარმოებული ქვევის დროს მთლიანობითი განწყობისეული ქვევიდან ხდება არა მხოლოდ შეშეცნების ობიექტის გამოყოფა, არამედ იქმნება საფუძველი, რომ ინდივიდმა საკუთარი თავიც გამოიყოს მთლიანი ქვევიდან და განიცადოს იგი როგორც სუბიექტი. გვაქვს არა მხოლოდ ობიექტივაციის პროცესი, რომლის საფუძველზე სინამდვილიდან კატეგორიული მნიშვნელობის ობიექტები გამოიყოფა, არამედ სუბიექტივაციის პროცესიც, როცა სუბიექტის გამოყოფა და მე-ს ჩამოყალიბება ხდება. ეს აქტი ობიექტივაცია-სუბიექტივაციის ერთიანობას წარმოადგენს და სუბიექტისა და ობიექტის დიფერენცირებას ახდენს. 'დიფერენცირება მათს ურთიერთობაზე მოწყობას კი არ მოასწავებს, არამედ მათ შორის სრულიად ახალი ურთიერთობის ფორმირებას, რაც ცნობიერების ცნებით უნდა დახასიათდეს' [3, გვ.126].

სუბიექტის აქტივობის დონეზე ადამიანი შემეცნებით პროცესების გამოყენებით მოიპოვებს ახალ მონაცემებს, რომლებიც სხვა ფაქტორებთან ერთად საფუძვლად ედება ახალი, გააზრებული ქვევის შესატყვისი განწყობის აღმოცენებას. ეს შემდეგნაირად ხდება. განწყობის აღმოსაქცნებლად ორი ფაქტორის – გარემოსა და შინაგანის – თანხვედრა არის აუცილებელი. განწყობის სუბიექტური ფაქტორი ადამიანის წინაშე წამოჭრილი პრობლემების დროს არის შემეცნების მოთხოვნილება. ხოლო განწყობის ობიექტური ფაქტორია ისეთი სიტუაცია, რომელიც სრულიად ჯერ არ არის მოცემული. სუბიექტმა ეს სიტუაცია უნდა მოიპოვოს. სიტუაცია შემეცნებით პროცესში სუბიექტისათვის იცვლება იმდენად, რამდენადც სუბიექტი სიტუაციის ახალ მხარეთა აღმოჩენას ახერხებს. ამრიგად, სიტუაციის მოპოვება ობიექტივაციის აქტისა და მასთან დაკავშირებული აზროვნების მეშვეობით ხდება [2].

ობიექტივაციის აქტი და მასთან დაკავშირებული საკითხები არა მხოლოდ განწყობის თეორიის კონტექსტში არის მნიშვნელოვანი. ფაქტობრივად ობიექტივაციის კვლევით არიან დაკავებული მე-ს ობიექტივაციის სოციალურ ფსიქოლოგიური თეორია (The Theory of Objective Self-awareness) [5] და ე.წ. გააზრებულობა-გაუაზრებლობის თეორია (The Theory Mindfulness-Mindlessness) [6, 7].

მე-ს ობიექტივაციის თეორია და საკუთრივ მე-ს ობიექტივაციის ეფექტები საგანგებოდ ჩვენს მიერ იქნა განხილული და შესწავლილი. ნაჩვენებია იქნა მე-ს ობიექტივაციის მრავლობითი ეფექტები ფსიქიკური აქტივობის ფართო სპექტრში [1].

რაც შეეხება გააზრება-გაუაზრებლობის თეორიას, ანუ M – M თეორიას, იგი შედარებით ახალია და ნაკლებად არის ცნობილი ქართული ფსიქოლოგიური საზოგადოებისათვის.

M-M თეორია კოგნიტივისტურ თეორიებს განეკუთვნება. მისთვის ამოსავალია დაშვება, რომ მსგავს მოქმედებებს შეიძლება თან ახლავდეს სრულიად განსხვავებული დონის კოგნიტური აქტივობა. მართლაც, ადამიანის მოქმედებათა დიდი ნაწილი, რომლებიც სავესებით გაცნობიერებულის, გააზრებულის და განზრახულის შთაბეჭდილებას ტოვებს, სინამდვილეში შეიძლება ე. წ. გაუაზრებელ დონეზე მიმდინარეობდეს. მაგრამ იმას, თუ როგორ განხორციელდა ქვევა – გააზრებულ თუ გაუაზრებულ

დონზე - გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ადამიანის ადგეკატური ფუნქციონირებისათვის.



გაუაზრებლობა შეიძლება განისაზღვროს როგორც რედუცირებული კონვინტური აქტივობის მდგომარეობა, როდესაც ინდივიდი გარემოდან მოსულ სიგნალებს ავტომატურად ამუშავებს, არ აქცევს ამ სიგნალთა პოტენციალურ ახალ მხარეებს. ამისგან საპირისპიროა გააზრებულობის მდგომარეობა. აქ ინდივიდი გარე სინამდვილის სიგნალებს ცნობიერად ამუშავებს; იგი აქტიურად არის მიმართული თავისი გარემოს კონსტრუირებაზე, აყალიბებს ახალ კატეგორიებს და მასში ახალ-ახალ წახნაგებს პოულობს. ამიტომაც არის ცნობიერების ამგვარ მდგომარეობაში მყოფი ადამიანის ქცევა პროაქტიური, განსხვავებით გაუაზრებელ მდგომარეობაში მყოფი ინდივიდისაგან, რომელიც წინასწარ განსაზღვრული და ჩამოყალიბებული გარემოს წინაშე დგას, რომელზეც მას მხოლოდ პასიური რეაგირება შეუძლია.

ინფორმაციის გაუაზრებელ გადამუშავებას ძირითადად ადგილი აქვს ცალკეული გრძობადი გამოცდილების მრავალჯერადი გამოკრების შემდეგ, თუმცა პირველივე ექსპოზიციისთანავე არის გაუაზრებელი გადამუშავების შემთხვევებიც არსებობს. პირველ შემთხვევაში გარკვეული სიტუაციის მიმართ გამოცდილების აკუმულირების კვალდაკვალ ინდივიდს უყალიბდება სიტუაციის კონვინტური სტრუქტურა, რომელიც მის ქვეშეშებარე "სემანტიკას" განასახიერებს. შემდგომში მსგავსი სიტუაციების გამოჩენა უკვე გაუაზრებლად ამოქმედებს ამ სტრუქტურას და ქცევის ინფორმაციას ჩართავს. რადგან აქტივობა გაუაზრებელი გახდა, მის საფუძვლად მდებარე "სემანტიკა" ცნობიერი კონვინტური მანიპულირებისადმი მიუწყვდომელი ხდება.

ერთხელობრივი ექსპოზიციის შემთხვევაში რედუცირებული კონვინტური აქტივობა გვაქვს არა იმიტომ, რომ საყრდენად ადრე ჩამოყალიბებული კონვინტური სტრუქტურები გამოიყენება, არამედ იმის გამო, რომ საყრდენად კონვინტური სტრუქტურების სხვა წყაროდან სესხება ხდება. ასეთ დროს ინდივიდი დაწერილობით აღარ განიხილავს ამ მომენტისათვის მისაწვდომ ინფორმაციას და ამდენად, ვერ ფლობს დამატებით ინფორმაციას, რომელსაც შემდგომში დეტალურად განიხილავდა, თუკი ამის საჭიროება დადგებოდა.

გაუაზრებლობა, ავტორთა აზრით, საყოველთაო ბუნების მოვლენაა. მართლაც ჩვეულებრივი ადამიანისაგან მოსალოდნელია, რომ იგი გააზრებულად მიუდგება მოვლენებს მხოლოდ მაშინ, როცა: 1. სიტუაცია გაცილებით მეტ ძალისხმევას მოითხოვს, ვიდრე ეს თავიდან იყო საჭირო; 2. სიტუაციის გარე ფაქტორები ხელს უშლიან გაუაზრებელი ქცევის დაწყებას; 3. გარეგანი ფაქტორები ხელს უშლიან ქცევის დასრულებას და 4. თავს იჩენს ისეთი ნეგატიური თუ პოზიტიური შედეგები, რომლებიც დიდად განსხვავდებიან ამ ქცევით ადრე მიღებული შედეგებისაგან.

გააზრება-გაუაზრებლობის მდგომარეობები ფსიქიკური აქტივობის სხვადასხვა სფეროებში შეისწავლება. განსაკუთრებით საეულისხმბოა ამ თეორიის იმპლიკაციები საკუთრივ სოციალურ-ფსიქოლოგიური კვლევისათვის. ცნობლია, რომ სოციალური ფსიქოლოგია ადამიანის ქცევის სოციალურ დეტერმინანტებს ეხებას. მკვლევართა მონაცემები ჩვეულებრივ ცდისპირთა უმრავლესობის ქცევს საუბრებელზე დგინდება. ეს მართვი დებულება აღძრავს საინტერესო და ხანგრძლივი დროის მანძილზე უწყრადადებოდ დარჩენილ საკითხს: რით აიხსნება ის, რასაც აკეთებს უმცირესობა? ეს არის უბრალოდ, "საშუალო მაჩვენებლიდან გადახრა", თუ ამაში შეიძლება უმცირესობის სისტემატური ქცევა დავინახოთ?

პასუხი შეიძლება ექსპერიმენტული სიტუაციის ანალიზმა მოგვცეს. ჩვეულებრივ, ცდის ხელმძღვანელი ლაბორატორიულ გარემოში გარკვეულ ძლიერ სტიმულებს მიმოაბნევს. ცდისპირთა უმრავლესობა ამუშავებს ამ სტიმულებს და შემდეგ რეაგირებს ისე, როგორც ამას ცდის ხელმძღვანელი ვარაუდობდა; ანუ ცდისპირთა უმრავლესობა ცხოვრებისეული რეალობის იმიტირების ექსპერიმენტებში შესაძლოა გადაამუშავებს სტიმულთა მინიმალურ რაოდენობას, რომლებიც აღძრვენ გარკვეულ ქცევას და მოქმედ სიტუაციაში შედარებით გაუაზრებლად მოქმედებენ. რაც შეეხება ცდისპირთა უმცირესობას, რომელიც არ ექცევა ამ ძლიერ სტიმულების დიქტატის ქვეშ (და ასეთები ყოველ სოციალურ-ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტში არსებობენ), ისინი შესაძლოა გააზრებულად ამუშავებენ ამ სიტუაციაში მათთვის მისაწვდომ ინფორმაციას, რაც მათ სრულიად განსხვავებულ (და არა ექსპერიმენტატორის მიერ გათვალისწინებულ) რეაგირებას იწყებს.

ჩატარებულმა ექსპერიმენტმა, რომელიც განასახიერებდა ტიპურ ფსიქოლოგიურ ექსპერიმენტს, ანუ მის პროტოტაქსს, დაადასტურა, რომ ცდისპირები, რომლებიც უმეტესობას განეკუთვნებიან, ანუ ისინი, ვისაც წვლილი შეაქვს ექსპერიმენტული ჰიპოთეზის ვერიფიკაციაში, გადაამუშავებენ ნაკლებად დეტალიზებულ ინფორმაციას, ვიდრე უმცირესობა, ანუ ისინი, ვინც ჰიპოთეზისაგან განსხვავებულად

მოქცე. კონკრეტულად ეს ასე მოწმდება: ცდის დამთავრების შემდეგ ცდისპირებს ახლახან მიღებული ინფორმაციის დეტალები უნდა აღედგინათ.



ძირითადი და არსებითი კითხვა, რომელიც აღძრა ამ კვლევამ, შემდეგში მდგომარეობს: რამდენად შეგვიძლია ვენდოთ იმას, რასაც ვლერბულობთ ექსპერიმენტებში, თუკი წინასწარ არ გვეცოდინება გააზრებულობის რა დონე იყო ამოქმედებული ამ ექსპერიმენტებში? [6].

ფსიქოლოგი მკვლევარები თავის ცდისპირებს ჩვეულებრივ განიხილავენ როგორც მოაზროვნე ადამიანებს. მაგრამ თუ დაუშვებთ იმასაც, რომ კონკრეტულ შემთხვევაში ადამიანები როგორც გააზრებულ, ისე გაუაზრებულ მდგომარეობაში შეიძლება იმყოფებოდნენ, ბუნებრივად დაიბადება კითხვა, რამდენად შეიძლება იმ ექსპერიმენტების შედეგების განზოგადება, რომლებიც ამ განხილვებს არ ითვლისწინებენ.

ექსპერიმენტული სიტუაციები ზოგადად, ცდისპირთათვის მათი სიახლის გამო, ჩვეულებრივ, გააზრებულ რეაგირებას იწვევენ. მაგრამ ექსპერიმენტატორები შესაძლოა მეტად უზრუნველ მდგომარეობაში აღმოჩნდნენ, თუ გააზრებულად მოქმედ ცდისპირთა შედეგებს გააზრებულად მოქმედ ადამიანთა მთელ მსოფლიოზე განაზოგადებენ [6].

ამრიგად, ცნობიერების მუშაობის ორი პლანი, რაზედაც ჯერ კიდევ გასული საუკუნის 40-იან წლებში წერდა უზნაძე, მეტად აქტუალური გახდა თანამედროვე ფსიქოლოგიაში. ამ ორი დონის — განწყობის დონისა და ობიექტივაციის დონის — შესწავლა არის აუცილებელი არა მხოლოდ ადამიანის ქცევის ამომწურავი დახასიათებისათვის. საჭიროა აგრეთვე საეკოლოგიური ინდიკატორების მოპოვებაც, რომელთა მეშვეობით შესაძლებელი გახდება ამ ორი დონის დადგენა და ერთმანეთისაგან გარჩევა. ამისათვის, ფიქტობით, ობიექტივაციის კვლევის ექსპერიმენტული მეთოდების შემუშავება არის აუცილებელი.

ლიტერატურა

1. ბალიაშვილი მ., მე-ს ობიექტივაციის როლი ქცევის რეგულაციაში. სადოქტორო დისერტაციის ავტორეფერატი, თბილისი, 2002.
2. ელიავა ნ. განწყობის პრობლემა აზროვნების ფსიქოლოგიაში, "მეცნიერება", თბილისი, 1964.
3. შ. ნალიაშვილი, განწყობის ფსიქოლოგია, ტ. I, "მეცნიერება", თბილისი, 1983.
4. დ. უზნაძე, განწყობის თეორიის ძირითადი დებულებები. შრომები. ტ. VI, "მეცნიერება" თბილისი, 1967.
5. Duval Sh., and Wicklund R. A Theory of Objective Self-Awareness. Academic Press, New York & London, 1972
6. Langer E. J. and Newman H.M. The role of mindlessness in typical Social psychological experiment, Personality and Social Psychological Bulletin, vol.5, 3, 1979
7. Palmerino M , Langer M.J. & McGills: Mindlessness -Mindfulness perspective in Attitudinal Judgment, R.Eisen (Ed.) Attitudinal Judgment Springer-Verlag, New-York, Berlin, Heidelberg, Tokio, 1984

М. С. Балишвили

Перспективы изучения объективации

Резюме

Акт объективации, который является основой специфически человеческой активности, сложен для экспериментального изучения, так как он не дается в форме внешней активности человека. Более того, он представляет собой остановку, прерывание поведения.

В настоящее время вопросы объективации изучаются в русле теорий когнитивистского направления. Теория Объектного самосознания изучает влияние объективации Я на различные сферы психической активности при помощи таких технических средств как зеркало, монитор, запись собственного изображения или голоса. Другая когнитивистская теория Осмысленности-неосмысленности исходит из положения о возможном протекании внешне одинакового поведения на двух уровнях когнитивной активности — неосмысленном и осмысленном. Авторы теории утверждают,



что не зная точно на каком уровне протекало поведение в эксперименте, неправомерно обобщение полученных данных и их экстраполяция на внелабораторные ситуации. Экспериментальная проверка степени когнитивной активности возможна по количеству воспроизведенных деталей эксперимента непосредственно после его завершения. Разные подходы к изучению объективации свидетельствуют о важности как самого этого понятия, так и поиска способов его изучения.

სოციალური განვითარების თავისებურებების როლი შიშის ურთიმართობაში

კონფლიქტი სოციალური ცხოვრების განუყოფელ ნაწილს შეადგენს. კონფლიქტში შემავალ მხარეებს შეიძლება წარმოადგენდნენ პიროვნებები, სხვადასხვა ნიშნით (რელიგიური, ეთნიკური და ა.შ.) გაერთიანებული ჯგუფები, სახელმწიფოები და სხვა. კონფლიქტში მონაწილე თითოეული მხარე აცხადებს, რომ მისი მიზანი მშვიდობიანია და საკუთარი ქცევა მეორე მხარის „ცუდი“ ქცევით არის პროვოცირებული. შესაბამისად, მეორე მხარეს განიხილავს როგორც არასანდო პარტნიორსა და ექსპლოატატორს. ასეთი ვითარება განაპირობებს კონფლიქტის ესკალაციას, რაც სერიოზულ ზიანს აყენებს როგორც ცალკე ადამიანებს, ასევე საზოგადოებებს, ერებს, სახელმწიფოებსა და მთელ სამყაროს.

კონფლიქტის შესწავლა მრავალდისციპლინარულ, კომპლექსურ კვლევასა და ანალიზს საჭიროებს. ამ სოციალურ მოვლენას სოციალურ მეცნიერებებში ხანგრძლივი წარსული და მოკლე ისტორია აქვს. ერთი მხრივ, ფილოსოფია უძველესი დროიდან ეძებდა პასუხს ადამიანებისა და ხალხების თანარსებობის კანონზომიერების, ომების, მტრობის, განხეთქილებების შესახებ. მეორე მხრივ – ჯერ კიდევ არ არის ჩამოყალიბებული კონფლიქტების შესასწავლად მეცნიერულად დასაბუთებული მიდგომა.

ბუნებრივია, რომ სოციოლოგიისთვის, რომელიც სოციალური სტრუქტურების წარმოშობის, განვითარებისა და ურთიერთქმედების პროცესებს სწავლობს, კონფლიქტი განსაკუთრებულ ინტერესს წარმოადგენს. ფილოსოფიურ-სოციოლოგიურ თეორიებში კონფლიქტის პრობლემატიკის პირველადი აღწერა ადამიანთა საზოგადოებაში ბრძოლის პროცესების განხილვასთან იყო დაკავშირებული, რამაც სრული ახსნა სოციალ-დარვინიზმის სკოლაში ჰპოვა.

საზოგადოების სტრუქტურისა და მისი მოწყობის თვალსაზრისით სოციოლოგები ორ განსხვავებულ პოზიციას იკავებენ. ერთი მიეკუთვნება ფუნქციონალიზმის, ხოლო მეორე – კონფლიქტის თეორიას.

ფუნქციონალური მიდანიობის თვალსაზრისს, რაც გულისხმობს სოციალური სისტემის სხვადასხვა ნაწილს შორის ჰარმონიასა და შინაგან თანხმობას, ეფუძნება „წესრიგის“ მოდელი. ეს მოდელი სოციალურ კონფლიქტს განიხილავს როგორც პათოლოგიას, ანომალიას, რომლის აღმოფხვრაც აუცილებელია საზოგადოების ცხოვრებიდან.

„კონფლიქტის თეორია“ საზოგადოებაში მუდმივი ცვლილების იდეას ეფუძნება. ამ თეორიის მიხედვით ღირებულებებსა და კულტურებს შორის არსებული კონფლიქტი საზოგადოების განვითარების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს.

თანამედროვე კონფლიქტოლოგიას ძირითადად კარლ მარქსმა და გეორგ ზიმელმა ჩაუყარეს საფუძველი. მარქსის მიხედვით, სოციალური კლასები ადვილს კონფლიქტთა მეშვეობით იმკვიდრებენ. პიროვნებებს საზოგადოებაში შეიძლება ჰქონდეთ ობიექტურად საერთო პოზიციები, მაგრამ საკუთარი ინტერესების ერთიანობის გაცნობიერებას ისინი მხოლოდ კონფლიქტურ სიტუაციაში ჩაბმის შემდეგ იწყებენ. მარქსის შრომებმა აჩვენა საზოგადოების განვითარების დიალექტიკა და კონფლიქტის წარმოშობის კანონზომიერება.

ზიმელმა ჩამოაყალიბა წარმოდგენა კონფლიქტის პოზიტიური ფუნქციების შესახებ და კონფლიქტის ფუნქციონალიზმს ჩაუყარა საფუძველი. მისთვის კონფლიქტი ერთ-ერთი სოციალური მოვლენაა, რაც იმას ნიშნავს, რომ სოციალური ჯგუფი სრულიად პარამონიული არ შეიძლება იყოს; ჯგუფისთვის დისჰარმონია ისეთივე დამახასიათებელი ნიშანია, როგორც ჰარმონია.

მარქსისა და ზიმელის შემკვიდრებულ და კონფლიქტოლოგიის თანამედროვე კლასიკოსებად ითვლებიან რალფ დარენდორფი და ლუის კოზერი, რომელთა იდეები აღნიშნული ორი ძირითადი მიმართულების განვითარებას წარმოადგენს. დარენდორფი კონფლიქტის დიალექტიკურ თეორიას აგრძელებს მარქსის ტრადიციებით, ხოლო ზიმელის თვალსაზრისით, კოზერი ანვითარებს კონფლიქტურ ფუნქციონალიზმს.

დარენდორფისა და კოზერის შრომები თანამედროვე კონფლიქტოლოგიის ძირითად საფუძველს წარმოადგენს. ამ შრომებს კონფლიქტის თეორიულ აღწერასა და მისთან პრაქტიკულ მუშაობას შორის გარდამავალი საფეხურის როლი აქისრია.

50-60-იან წლებში კონფლიქტოლოგიის, როგორც განსაკუთრებული დისციპლინათშორისი

დარგის ჩამოყალიბება იწყება, რაც კონფლიქტურ მოვლენასთან პრაქტიკული მუშაობისა და თეორიულ, მეთოდოლოგიურ და მეთოდურ მიდგომებს აერთიანებს.

კონფლიქტის ბუნების შესასწავლად და მასთან მუშაობის დროს კონფლიქტოლოგია თავისი ჩამოყალიბებისა და განვითარების გზაზე მუდმივად მიმართავდა ფსიქოლოგიას. ერთდროულად კონფლიქტოლოგიის სფეროში ლეეინის "სოციალური კონფლიქტის გადაწყვეტა" შეიძლება ჩათვალოს. თანამედროვე დასავლური კონფლიქტოლოგია ფსიქოლოგიის უფრო და უფრო დიდ გავლენას განიცდის და სოციალური კონფლიქტების წარმოშობა-განვითარებაში აღიარებს როგორც ფსიქოლოგიური ფაქტორების როლს, ისე ფსიქოლოგიური მეთოდების გამოყენების მნიშვნელოვან შესაძლებლობებს კონფლიქტების მართვის, რეგულირებისა და გადაწყვეტის საქმეში.

ყოველი ზოგადფსიქოლოგიური თეორია განსხვავებულად ცდილობს ფსიქიკური თუ სოციალური პროცესების, მათ შორის კონფლიქტის ახსნასა და გაგებას. მიგანჩნია, რომ განწყობის ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის, კერძოდ, განწყობის ანტროპული თეორიის მიხედვით კონფლიქტის ფსიქოლოგიური მექანიზმების დადგენა გარკვეულ როლს შეასრულებს კონფლიქტის შესწავლაში.

განწყობის ზოგადფსიქოლოგიურმა თეორიამ განვითარების რამდენიმე საფეხური გაიარა. მისი განვითარების პირველ ეტაპზე დიმიტრი უხნაძემ განწყობა განიხილა როგორც ინდივიდის მიზანშეწონილი აქტივობის განმსაზღვრელი ფსიქიკური მდგომარეობა, რომელიც იქმნება ინდივიდის მოთხოვნილებისა და მისი დამაკმაყოფილებელი საგნების ერთდროული ზემოქმედების დროს.

განწყობის თეორიის განვითარების მეორე ეტაპზე უხნაძემ დაამუშავა ობიექტივაციის ცნება. ამ ცნების გამოყენებით განწყობის თეორიაში შესაძლებელი გახდა ადამიანის აქტივობაში ცნობიერების როლის განსაზღვრა.

განწყობის თეორიის განვითარების მესამე საფეხური სენსომოტორული და სოციალური განწყობების კვლევით დაიწყო. ამ დროისთვის ჩამოყალიბდა განწყობის ანტროპული თეორია, რომელიც ფსიქიკური აქტივობის სამ დონეს გამოყოფს.

ფსიქიკური აქტივობის პირველ დონეზე ადამიანი შეიძლება დახასიათდეს როგორც ცოცხალი ინდივიდი, რომლის აქტივობა სასიცოცხლო მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას ემსახურება. ფსიქიკური აქტივობის მეორე დონეზე ადამიანი ხასიათდება როგორც სუბიექტი, რომლის საქმიანობა სინამდვილის შემცენებას ემსახურება. სუბიექტი შემცენებას მიმართავს, როდესაც ინდივიდის მიერ სინამდვილის ასახვა მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელებისთვის საკმარისი არ არის. ფსიქიკური აქტივობის მესამე დონეზე ადამიანი ხასიათდება როგორც პიროვნება – იგი სხვა ადამიანებთან და საზოგადოებასთან ურთიერთობაში ისეთ აქტივობას ახორციელებს, რომელიც სხვა ადამიანების მოთხოვნებსაც ითვალისწინებს, ქმნის ღირებულებებს, რომლებიც როგორც მისი, ისე საზოგადოების მოთხოვნილებებს აკმაყოფილებს.

აღნიშნულ დონეებზე განხორციელებული აქტივობანი თვისობრივად განსხვავებულ განწყობათა საფუძველზე ხორციელდება. ინდივიდის, სუბიექტისა და პიროვნების განწყობათა სტრუქტურებში მრავალი თავისებურება იქნა შემჩნეული. ისინი სხვადასხვა ფაქტორის ერთობლიობით იქმნება და სხვადასხვა კომპონენტით ხასიათდება.

ინდივიდის აქტივობის დონეზე განწყობას ინდივიდის სასიცოცხლო მოთხოვნილებები შესატყვისი საგნობრივი გარემო და საჭირო ოპერაციათა სისტემა ქმნის. სუბიექტის აქტივობის დონეზე განწყობას პრობლემური სიტუაცია, შემცენებითი მოთხოვნილება და შესატყვისი შემცენებითი სისტემა ქმნის. პიროვნების აქტივობის დონეზე კი – სოციალური მოთხოვნები, პიროვნების მოთხოვნილებები, საზოგადოებისთვის მისაღები ქცევის წარმოსახვა და შესატყვისი მოტივაციური სისტემა.

მაშასადამე, განწყობის ანტროპულ თეორიაში ინდივიდი სინამდვილის საგნების მომხმარებელია. იგი თავის სასიცოცხლო ამოცანებს ემსახურება. სუბიექტი სინამდვილის ამსახველია, იგი სინამდვილის სურათს ქმნის, რათა უკეთესად მოერგოს მას თავისი სასიცოცხლო მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად. პიროვნება კი თავისუფალი და შემოქმედი არსებაა, იგი ახალ სინამდვილეს ქმნის და ამით აფაროებს თავის სულიერ სამყაროს, აძლიერებს სინამდვილეს ახალი მატერიალური და სულიერი ღირებულებებით. პიროვნება ქმნის კულტურას და თავისუფლდება სინამდვილის მექანიცისტური დეტერმინაციისაგან.

ხანგრძლივი კვლევის შედეგად პიროვნების აქტივობის დონეზე სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით შესაძლებელი გახდა განწყობის არსებითი თვისებების შესწავლა. კლასიკური მეთოდის მეშვეობით პაპტურ და ოპტიკურ სფეროში განწყობის მხოლოდ საგნობრივი შინაარსები შეისწავლებოდა, რაც საკმარისი არ იყო ადამიანის ფსიქიკური აქტივობის დახასიათებისთვის. სკალური მეთოდი კი საშუალებას იძლევა დადგინდეს განწყობის ვალენტობა და სხვადასხვა მოვლენის მიმართ მისი ინტენსივობის

ხარისხი. მაგალითად, შესაძლებელი ხდება ადამიანებს შორის და რაიმე ობიექტის მიმართ განწყობათა გარკვეულ მიმართებებში თავსებადი და არათავსებადი მდგომარეობების გარკვევა, რაც არსებით-ვაკულებს ახდენს ადამიანთა სოციალურ ურთიერთობებზე. მათ თანამშრომლობით და კონფლიქტურ აქტივობებზე.

აქედან გამომდინარე, მიგვაჩნია, რომ სოციალური განწყობის თავისებურებები კავშირშია ადამიანის კონფლიქტურობა-თანამშრომლობასთან. ამიტომაც ვადავსწავით ამ საკითხის კვლევა, ე. ი. განწყობის თავისებურებათა მიმართების გარკვევა აღნიშნულ კონფლიქტურობა-თანამშრომლობასთან.

გარკვეული მუშაობის შედეგად აღმოჩნდა, რომ განწყობის ისეთი თავისებურებები, როგორცაა განწყობის ვალენტობა, შეწყნარების ზონა, შეწყნარების ასიმეტრიული ზონა და განწყობის სიმკვეთრე-ბუნდოვანება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სოციალურ ურთიერთობებში. ქვემოთ განვიხილავთ თითოეულ მათგანს.

განწყობა, რომლითაც ადამიანი დამოკიდებულებას ამყარებს სინამდვილესთან, ორგვარი, დადებითი ან უარყოფითი, ნიშნით, ანუ ვალენტობით ხასიათდება. მოცემული სინამდვილეც ადამიანისთვის დადებით და უარყოფით მოვლენებად ვგუფვდება, რომელთა მიმართ ექმნება შეწყნარებისა და უკუგდება განწყობა; ამასთან, ადამიანის ქცევის ისეთი ობიექტები (მოვლენები) აღძრავს, რომელიც მის განწყობასთან ზოგის შესატყვისობაშია. ის მოვლენები, რომელიც ამ თვალსაზრისით ღირებულებას მოკლებულია, შეუმწველი რჩება — ადამიანი მათი და მიწვევრეტულ მდგომარეობაში იმყოფება. ასეთი მოვლენები, როგორც ქცევის აღმძვრელი სტიმულები, არც არსებობს.

მაშასადამე, ადამიანს ობიექტის, ან რაიმე სოციალური მოვლენის მიმართ შეიძლება დადებითი, ნეიტრალური ან უარყოფითი დამოკიდებულება ჰქონდეს და ეს განწყობები ინტენსივობის სხვადასხვა ხარისხით ხასიათდებოდა. განწყობის გასაზომ სკალაზე შესაძლებელია ადამიანის ობიექტის მიმართ განწყობის ვალენტობის დადგენა.

აღსანიშნავია, რომ სინამდვილეში არსებული მოვლენებისადმი დამოკიდებულებები, პოზიციები თუ ქცევები, რომელიც ადამიანისთვის მისაღები და შეწყნარებულია, განწყობის გასაზომ სკალაზე განწყობების გარკვეულ დიაპაზონს შემოსაზღვრავს. ამ დიაპაზონს ვუწოდებთ შეწყნარების ზონას, რომლის სიღრმის მიხედვით ადამიანები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან. ჩვენი აზრით, შეწყნარების ზონის სიმკვეთრე-სიდიდე ადამიანის კონფლიქტურობა-თანამშრომლობის ტენდენციას უნდა მიგვანიშნებდეს.

აღმოჩნდა, რომ განწყობასა და შეწყნარების ზონას შორის გარკვეული კავშირი არსებობს; კერძოდ, განწყობის მაჩვენებელი შეწყნარების ზონას ასიმეტრიულ ნაწილებად ჰყოფს. მიგვაჩნია, რომ განწყობის მაჩვენებლიდან შეწყნარების ზონის მეტი გადახრა უარყოფითი პოლუსისკენ კონფლიქტურობის ტენდენციას მიგვანიშნებს, ხოლო განწყობის მაჩვენებლიდან შეწყნარების ზონის მეტი სიდიდე დადებითი პოლუსისკენ — შეწყნარების, თანამშრომლობის ტენდენციას;

განწყობის სიმკვეთრე-ბუნდოვანება ჩვენს მიერ განისაზღვრება არჩეული დებულებების, ანუ პასუხების იმ რაოდენობით, რომლითაც ცდისპირები აფიქსირებენ საკუთარ პოზიციას. განწყობის სიმკვეთრეს გამოხატავს პოზიციის დაფიქსირება ერთი დებულების ამორჩევით, ხოლო განწყობის ბუნდოვანებას — პოზიციის დაფიქსირება რამდენიმე დებულების ამორჩევით. მკვეთრი ან ბუნდოვანი განწყობის შემთხვევაში ადამიანები განსხვავებულ ტენდენციებს უნდა ავლენდნენ თანამშრომლობისა და კონფლიქტისადმი.

მიგვაჩნია, რომ განწყობის აღნიშნულ თავისებურებებსა და კონფლიქტურობა-თანამშრომლობას შორის გარკვეული მიმართების დადგენით შესაძლებელი იქნება კონფლიქტური ტენდენციების გამოვლენა და დაძლევა.

ამ საკითხის გასარკვევად, გამოვლინარე იქიდან, რომ ერებს შორის ურთიერთობებში კარგად აისახება ჩვენთვის საინტერესო პრობლემატიკა, მიზნად დავისახეთ:

1. ქართველების განწყობების, შეწყნარების ზონებისა და მათი ურთიერთმიმართების დადგენა ქართველებისა და საქართველოში მცხოვრები სხვა (აფხაზი, სომეხი, რუსი, ებრაელი, ოსი) ერების მიმართ.
2. ქართველების განწყობებისა და შეწყნარების ზონების ურთიერთმიმართების დადგენა კონფლიქტურ სიტუაციაში ქცევის სტრატეგიებთან (მეტოქეობა, თანამშრომლობა, კომპრომისი, გაქცევა, შეგუება).
3. ქართველების განწყობების ვალენტობის, სიმკვეთრე-ბუნდოვანებისა და მათი ურთიერთმიმართების დადგენა ქართველებისა და საქართველოში მცხოვრები სხვა (აფხაზი, სომეხი, რუსი, ებრაელი, ოსი) ერების მიმართ.
4. ქართველების განწყობების ვალენტობისა და სიმკვეთრე-ბუნდოვანების დაკავშირება კონფლიქტურ

სიტუაციაში ქვეყნის სტრატეგიებთან (მეტოქეობა, თანამშრომლობა, კომპრომისი, გაქცევა, შეგუება).

ექსპერიმენტულად გამოვიკვლიეთ 200 ცდისპირი. მათი არჩევა ხდებოდა შემთხვევითობის პრინციპით 18-დან 60 წლის ასაკის ფარგლებში.

ეროვნული
განვითარების
სტრატეგია

განწყობების ვალენტობის, შეწყნარების ზონის, შეწყნარების ასიმეტრიული ზონისა და სიმკვეთრე-ბუნდოვანების დასადგენად გამოყენებული იყო ჩვენს მიერ შემუშავებული ერისადმი განწყობის გასაზომი 11-საფეხურიანი (-5-დან +5-მდე) სკალა, ხოლო კონფლიქტურობის საკვლევად, გამომდინარე იქიდან, რომ ურთიერთქმედებებში გარკვეულ სოციალურ სიტუაციაზე რეაგირება იგულისხმება – ტომასის ტესტი, რომელშიც კონფლიქტურ სიტუაციაზე რეაგირების ფორმებს ანუ ქვეყნის სტრატეგიებს წარმოადგენს მეტოქეობა, თანამშრომლობა, კომპრომისი, გაქცევა და შეგუება.

პირველ ეტაპზე ცდისპირებს ევალუბოდათ ზემოთაღნიშნული თითოეული ერის მიმართ დაეფიქსირებინათ საკუთარი პოზიცია (განწყობა) სკალაზე, ხოლო მეორე ეტაპზე უნდა ამოერჩიათ ყველა ის დებულება, რომელიც მათთვის იყო მისაღები. ამორჩეული პოზიციები შეწყნარების ზონას შემოსაზღვრავდა სკალაზე. განწყობის სკალური მაჩვენებლებისა და შეწყნარების ზონების ურთიერთმიმართებით შეწყნარების ასიმეტრიული ზონები განისაზღვრებოდა. არჩეული დებულების რაოდენობით კი, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, განწყობების სიმკვეთრე-ბუნდოვანებას ვადგენდით.

დადგენილ იქნა, რომ განწყობის ვალენტობა და შეწყნარების ზონა კონფლიქტის დამოუკიდებელი მახასიათებლებია და კონფლიქტურობა-თანამშრომლობის ხარისხს გარკვეული ზომით განსაზღვრავს.

ჩვენს მიერ მიღებული მონაცემებით, ქართველებს დადებითი დამოკიდებულება აქვთ საკუთარი ერისა (+3,39) და ებრაელების (+1,85) მიმართ, ხოლო ნეიტრალურს მიახლოებული, ანუ ნეიტრალური – სომხების (-0,62) და რუსების (-0,60) მიმართ.

აღსანიშნავია, რომ ქართველებს შეწყნარების ყველაზე ფართო ზონები აღმოაჩნდათ საკუთარი ერისა (4,03) და ებრაელების (3,29) მიმართ, რაც ამ ერებისადმი განსაკუთრებით თანამშრომლობით ტენდენციებზე მიგვანიშნებს, რასაც ვერ ვიტყვით დანარჩენი ერების (რუსი, სომეხი, ოსი, აფხაზი) მიმართ; თუმცა, დასკვნების გასაკეთებლად განწყობის სხვა თავისებურებებიც უნდა იქნას მხედველობაში მიღებული.

შეწყნარების ზონისა და განწყობის ურთიერთმიმართებიდან გამომდინარე დადგინდა აღნიშნული ერებისადმი შეწყნარების ზონების შემდეგი ასიმეტრიული ნაწილები:

	I	II
ქრთული	323	093
ერული	191	166
რუსი	087	140
სომეხი	095	192
ოსი	127	136
აფხაზი	138	092

თუ განწყობიდან უარყოფითი მიმართულების მქონე დიაპაზონის სიდიდე (I სვეტი) შეწყნარებლობის ტენდენციაზე მიგვანიშნებს, ხოლო განწყობიდან დადებითი მიმართულების მქონე დიაპაზონის სიდიდე (II სვეტი) – შეწყნარების, თანამშრომლობის ტენდენციაზე, მაშინ, როგორც ცხრილიდან ჩანს, ქართველები შეწყნარების ტენდენციას ამჟღავნებენ რუსების, სომხებისა და ოსების მიმართ, ხოლო არათანამშრომლობით ტენდენციას – აფხაზების, ებრაელების და თვით ქართველი ერის მიმართ. აღნიშნული ვითარების სრული გაგება დამატებით მუშაობას მოითხოვს.

ასევე დადგენილი იქნა, რომ განწყობის ვალენტობა და სიმკვეთრე-ბუნდოვანება გარკვეულ დამოკიდებულებაში იმყოფება კონფლიქტურობა-თანამშრომლობის ხარისხთან. კერძოდ:



- განწყობის ბუნდოვანება განწყობის ვალენტობის მიუხედავად თანაშრომლობით ტენდენციაზე მიგვანიშნებს. განწყობის ბუნდოვანების, სიდიდის ზრდა განაპირობებს თანაშრომლობის ხარისხის ზრდას.
- დადებითი განწყობა და მისი სიმკვეთრე თანაშრომლობის ტენდენციაზე მიგვანიშნებს. დადებითი განწყობის ინტენსივობის ზრდა განაპირობებს თანაშრომლობის ხარისხის ზრდას.
- უარყოფითი განწყობა და მისი სიმკვეთრე კონფლიქტურობის ტენდენციას გამოხატავს. უარყოფითი განწყობის ინტენსივობის ზრდა განაპირობებს კონფლიქტურობის ხარისხის ზრდას.
- ნეიტრალური და ნეიტრალურს მიახლოებული განწყობა და მისი სიმკვეთრე ურთიერთობისგან თავისარიდების ტენდენციას გამოხატავს.

ჩვენი მონაცემებით ქართველებისა და საქართველოში მცხოვრები სხვა (აფხაზი, სომეხი, რუსი, ებრაელი ოსი) ერების მიმართ ქართველების განწყობების ვალენტობასა და სიმკვეთრე-ბუნდოვანებას შორის მიმართებები ცხრილის სახით არის მოცემული.

	განწყობის ვალენტობა	განწყობის სიმკვეთრე-ბუნდოვანება
ქართველი	+3.39	3.1
ებრაელი	+1.85	2.4
რუსი	-0.60	2.0
სომეხი	-0.62	1.9
ოსი	-0.95	2.2
აფხაზი	-1.6	2.2

როგორც ცხრილიდან ჩანს, ქართველები თანაშრომლობის მაღალ ხარისხს ამჟღავნებენ ქართველებისა და ებრაელების მიმართ, რაზეც მეტყველებს როგორც მათი განწყობის ბუნდოვანება (3.1 და 2.4), ისე ვალენტობა (+3.39 და +1.85).

აფხაზებისა და ოსების მიმართ უარყოფითი განწყობის მიუხედავად ქართველები თანაშრომლობით ტენდენციას ავლენენ, რაც ამ ერებისადმი განწყობების ბუნდოვანებით (2.2) უნდა იყოს განპირობებული.

ქართველები სომეხებისა და რუსების მიმართ ურთიერთობისგან თავისარიდების ტენდენციას ამჟღავნებენ, რაც მათ მიმართ მკვეთრი (1.9 და 2.0) და ნეიტრალურს მიახლოებული განწყობებით (-0.62 და -0.60) უნდა იყოს განპირობებული.

აღნიშნული ვითარების სრული ანალიზი დამატებით მუშაობას მოითხოვს.

საბოლოოდ შეიძლება დავასკვნათ, რომ განწყობის ისეთი ნიშნები, როგორც არის განწყობის ვალენტობა, შეუწყნარების ზონა, შეუწყნარების ასიმეტრიული ზონა და სიმკვეთრე-ბუნდოვანება გარკვეულ კავშირშია პიროვნებათა და ერთა შორის კონფლიქტურობის მახასიათებლებთან. კერძოდ:

1. განწყობის ვალენტობით გამოხატული დადებითი დამოკიდებულება ზოგადად თანაშრომლობით ტენდენციაზე მიგვანიშნებს, უარყოფითი დამოკიდებულება – კონფლიქტურობის ტენდენციაზე, ხოლო ნეიტრალური და ნეიტრალურს მიახლოებული პოზიცია ურთიერთობისგან თავისარიდების ტენდენციას გამოხატავს.

ქართველებს დადებითი პოზიციები აღმოაჩნდათ ქართველებისა და ებრაელების მიმართ, უარყოფითი პოზიციები – აფხაზებისა და ოსების მიმართ, ხოლო ნეიტრალურს მიახლოებული – რუსებისა და ოსების მიმართ.

2. შეუწყნარების დიდი ზონა თანაშრომლობის ტენდენციას გამოხატავს, ხოლო მცირე ზონა – შეუწყნარებლობის, კონფლიქტურობის ტენდენციას.

ქართველებს ყველაზე დიდი შეუწყნარების ზონები აღმოაჩნდათ ქართველებისა და ებრაელების მიმართ, ხოლო ყველაზე მცირე – აფხაზებისა და ოსების მიმართ.

3. განწყობიდან დადებითი მიმართულებით შეუწყნარების დიდი ასიმეტრიული ზონა თანაშრომლობაზე

მიგვანიშნებს, ხოლო განწყობიდან უარყოფითი მიმართულებით შეწყნარების დიდი ასიმეტრიული ზონა – შეუწყნარებლობასა და კონფლიქტურობაზე.

საინტერესოა, რომ ქართველებს განწყობიდან დადებითი მიმართულებით დიდი ასიმეტრიული ზონები აღმოაჩნდათ რუსების, სომხების და ოსების მიმართ, ხოლო განწყობიდან უარყოფითი მიმართულებით დიდი ასიმეტრიული ზონები – აფხაზების, ებრაელების და თვით ქართველების მიმართ.

4. განწყობის ბუნდოვანება განწყობის ვალენტობის მიუხედავად თანამშრომლობის ტენდენციას გამოხატავს, ხოლო განწყობის სიმკვეთრე განწყობის ვალენტობაზეა დამოკიდებული და შესაბამისად, ვალენტობის ნიშნის მიხედვით სხვადასხვა ტენდენციას ამჟღავნებს.

ქართველებს ბუნდოვანი განწყობები აღმოაჩნდათ ებრაელებისა და ქართველების მიმართ, ხოლო მკვეთრი განწყობები – აღნიშნული სხვა ერების მიმართ.

სოციალური განწყობის თავისებურებების შემდგომი კომპლექსური შესწავლა საშუალებას მოგვცემს დავადგინოთ კონფლიქტური ტენდენციები პიროვნებს, ერებსა და სახელმწიფოებს შორის. მიღებული მონაცემების საფუძველზე შესაძლებელი იქნება პიროვნებებსა და ერებს შორის ურთიერთობების მართვა და რეგულირება.

ლიტერატურა

1. ნადირაშვილი შ. – პიროვნების სოციალური ფსიქოლოგია. თბილისი, 1975.
2. ნადირაშვილი შ. – განწყობის ანტროპული თეორია. თბილისი 2001.
3. კეკელია მ. – სოციალური კონფლიქტის საკითხისათვის. წიგნიდან „თანამედროვე ფსიქოლოგიის აქტუალური პრობლემები“, თბილისი 2001, გვ. 83-85.
4. ბურდული ნ. – შეწყნარების ზონისა და განწყობის ურთიერთმიმართების საკითხი კონფლიქტურ სიტუაციებში. წიგნიდან „თანამედროვე ფსიქოლოგიის აქტუალური პრობლემები“, თბილისი 2001, გვ. 18-20.
5. ბურდული ნ. – თანამშრომლობა-კონფლიქტურობა და განწყობის თავისებურებები. წიგნიდან „თანამედროვე ფსიქოლოგიის აქტუალური პრობლემები“, თბილისი 2001, გვ. 21-23.
6. ცხვედაძე ნ. – ეროვნული განწყობების სისტემის შესახებ ერთაშორის ურთიერთობებში. წიგნიდან „თანამედროვე ფსიქოლოგიის აქტუალური პრობლემები“, თბილისი 2001, გვ. 187-189.
7. Гришина Н.Б. - Психология конфликта, Санкт-Петербург, 2000.
8. Коузер Л. - Основы конфликтологии. Санкт-Петербург, 1999.
9. Тернер Д. - Структура социологической теории. Москва, 1994.

Н.Г. Бурдули

Роль свойств социальной установки в межнациональных отношениях

Резюме

В работе предпринята попытка психологического изучения конфликта на основе Антропологической теории установки.

Экспериментально доказано, что такие свойства социальной установки, как валентность, зона принятия, асимметричная зона принятия и чёткость-расплывчатость определённо связаны с показателями конфликта между национальностями. Комплексное изучение указанных свойств позволит установить психологические механизмы конфликта, что в свою очередь будет способствовать урегулированию отношения между личностями, национальностями и государствами.

ქირურგიული აპადმყოფების მშრომარ-აშვქტური სშვროს თაჰვისზარკაჰეტი
ოკარადინისწინა და შჰვდგომ აპერიოდჰში

ფსიქოსომატური მდციდინის თანახმად, ნებისმიერი სომატური პათოლოგიის მანიფესტაცია, მკურნალობის პროცესი და რეაბილიტაცია ბიოლოგიურ და ფიზიოლოგიურ მახასიათებლებთან ერთად ფსიქოგენური წარმოშობის მქონე ფაქტორებით არის განპირობებული. თანამედროვე სამედიცინო ოლტრატურმა ძირითადად აქცენტზე გაკეთებულა ცალკეული ფსიქოლოგიური ფაქტორების მნიშვნელობის კვლევაზე. ამგვარი მიდგომა ვერ უზრუნველყოფს დაავადების ეტიოპათოგენეზში ფსიქოლოგიური ფაქტორების ჭეშმარიტი მნიშვნელობის განსაზღვრას. ამისათვის საჭიროა საკითხს დ. უზნადის განწყობის თორიის პოზიციებიდან მივუდგეთ, რომელიც პიროვნების მთლიანობის პოზიციაზე დგას და ამ კონხიდან შევისწავლოთ ქირურგიული პროფილის ავადმყოფების პიროვნების მთლიანობით სტატუსი და ამ უკანასკნელის ცალკეული ფსიქოლოგიური გამოვლინებები. გამოკვლევის მიზანია იმის განსაზღვრა, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ქირურგიული ავადმყოფის პოსტოპერაციული გართულებების განვითარებაში: 1. ავადმყოფის ემოციურ-აფექტური სფეროს მახასიათებლებს; 2. ავადმყოფის სოციალურ განწყობებს.

მიზნიდან გამომდინარე, ჩვენს წინაშე დასახული იყო შემდეგი ამოცანები: 1. ლუშერის ტესტის ფერებისადმი დამოკიდებულების კვლევა ოპერაციის წინ და მის შემდეგ. მიღებული შედეგების შედარება. 2. ქირურგიული პროფილის ავადმყოფების დამოკიდებულების კვლევა გარკვეული სოციალური ობიექტებისადმი, მათდამი მინიჭებული ფერების პოზიციების გათვალისწინებით. 3. ავადმყოფის ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებისა და პოსტოპერაციული პერიოდის მიმდინარეობის ეფექტურობას შორის კავშირის დადგენა.

ქირურგიული პროფილის ავადმყოფების ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებისა და მნიშვნელოვანი სოციალური ობიექტების მიმართ სოციალური განწყობების კვლევა ჩატარდა ლუშერის ფერთი ტესტით. გამოკვლეული იქნა ცდისპირთა ორი ჯგუფი: ექსპერიმენტული ჯგუფი შეადგინა საჭმლის მონღლებელი სისტემის ორგანიზების წყლულოვანი დაავადების მქონე 21-დან 60 წლამდე ასაკის 60 ავადმყოფმა (30 ქალი და 30 მამაკაცი). საკონტროლო ჯგუფშიც აღმნივე ცდისპირი შეიღდა.

ლუშერის ფერთი ტესტით გამოკვლევა ტარდებოდა ორ ეტაპად: 1 - ოპერაციამდე ორი დღით ადრე; 2 - ოპერაციიდან სამი დღის შემდეგ. ოპერაციის შემდგომ პერიოდში ავადმყოფების "გამოჯანმრთლების" ეფექტურობა ფასდებოდა ზუთ-ბალანსი სისტემით.

ცნობილია, რომ ოპერაციული ჩარევა კლინიკურ პრაქტიკაში ერთ-ერთი სერიოზული სტრესწარმომქმელი ფაქტორია. ამ პრობლემას სპეციალისტთა დიდი ყურადღება ეთმობა. ზოგი პაციენტისათვის ქირურგიული ჩარევა დაუძლეველ ფსიქოლოგიურ სტრესს წარმოადგენს. ოპერაციაზე ფსიქოორგანული სტრესის დამატებამ შესაძლოა მთელი რიგი პრობლემები შეუქმნას ორგანიზმს გამოჯანმრთლების პროცესში. ამგვარი პრეოპერაციული ფსიქოლოგიური სტრესის შედეგები მხოლოდ პაციენტსა და მასთან ურთიერთობაში მყოფ პირთა შორის წარმოქმნილი დისკომფორტი კი არ არის, არამედ ზშირ შემთხვევაში სიცოცხლისათვის საშიში გართულებებია. ასეთ შემთხვევაში გადაუდებელია ფსიქიატრის ან ფსიქოლოგის დროული ჩარევა, თუმცა ამ უკანასკნელის ფუნქციები დღესდღეობით ვერ კიდევ ქირურგს აკისრია.

მხოლოდ ცოტა ვინმე გადადის დაავადების წინააღმდეგ მიმართულ შეტევაზე ისე პირდაპირ, როგორც ქირურგი. იგი ყოველდღიურ კავშირშია ისეთ პაციენტებთან, რომლებიც საკმაოდ სერიოზულად არიან ავად და არცთუ იშვითად ახლოს დგანან სიკვდილთან. მათი მწვავე ფიზიკური მდგომარეობა და პოსტოპერაციული ტკივილი შეიძლება ქირურგის მიერ იმედგაცრუებისა და გულგატეხილობის მიზეზი გახდეს, რის პასუხადაც მას თავის გადაქნევა თუ შეუძლია. ქირურგი პაციენტის სულში წვდომის უნარიდაც ფასდება. ეს ნიჭი იე მის პროფესიონალურ უნარს უტოლდება თავისი დანიშნულებით. მასზე ბევრადა დამოკიდებულია ჩატარებული ოპერაციის თუ მკურნალობის ეფექტურობა. თუ ეს ყველაფერი მხედველობაში იქნება მიღებული, სულაც არ გაძნელება პაციენტისათვის ქირურგისა და ქირურგიული ჩარევის მნიშვნელობის შესაბამისად წარმოქმნა. ოპერაციის წინა და შემდგომ პერიოდებში პაციენტის 'დამაყებელი' ფსიქიკის აღსადგენად ისევეა საჭირო ქირურგის შემწეობა, როგორც სხუელის მკურნალობა.

ქირურგის უნიკალური უნარია, გაიგოს და გაითვალისწინოს ავადმყოფის ყველა ფსიქოლოგიური

თავისებურება, პრიოპერაციული შფოთვები და სტრესები მკურნალობის პერიოდში. მშვიდი საუბრები ავადმყოფთან ამ უკანასკნელთ საკუთარი აზრების გამოთქმისა და შეხედულებების შესწავლის შესაძლებლობას აძლევს. იმის შეგრძნება, რომ ვიღაცას ესმის შენი, ერთ-ერთი ყველაზე დამამშვიდებელი და დამარწმუნებელი ფაქტორია. ამგვარი ურთიერთობის არქონამ შესაძლებელია სრულყოფილად-ფაქტურად აღმდინარე კი გამოიწვიოს სტრესი.

პოსტოპერაციულ პერიოდში შესაძლებელია ნაოპერაციებ პაციენტს მრისხანება გაუჩნდეს ქირურგის მიმართ ისეთი არარაციონალური აზრების გამო, როგორცაა მაგ.: „მათი სხეულების ურცხვად დაპყრობა და დასახიზრება“. პაციენტთა ამგვარი მცდარი აზრების გამო, თუკი მათ გამოსწორებას ქირურგი პაციენტთან ურთიერთობის საფუძველზე არ შეეცდება, ექიმს არაპროფესიონალად მონათვლის საფრთხე დაუბუქდება.

ქირურგიული სტრესი წარმოადგენს ორგანიზმის არასპეციფიკური საპასუხო რეაქციების რთულ კომპლექსს. მას პირობითად შემდეგ ეტაპებად ყოფენ: 1. პრიოპერაციული; 2. ანესთეზია; 3. საოპერაციო; 4. პოსტოპერაციული.

პრიოპერაციულ პერიოდში თვით დაავადება და მასთან დაკავშირებული ფსიქოემოციური დაძაბულობა, რომელსაც ავადმყოფი განიცდის, დიდი მნიშვნელობის მატარებელია. პოსტოპერაციულ პერიოდში ტკივილის შეგრძნება, ანესთეზიოლოგიური საშუალებების მოქმედების შედეგები და ფსიქოემოციონალური დაძაბულობის მკვეთრი გამოვლინება ამ პერიოდს ართულებს.

ფსიქოლოგიური სტრესის მავნე ეფექტი არსებითად ლოკალიზდება იმ ვისცერალურ ორგანოში ან სისტემაში, რომელიც მოცემული ინდივიდის ყველაზე სუსტი ადგილია.

აღსანიშნავია, რომ კუჭი საჭმლის მომწელებელ ტრაქტში ყველაზე სუსტ ორგანოდაა მიჩნეული, რადგან კუჭი რიგით პირველი იღებს სხვადასხვა სახის საკვების მექანიკურ, თერმულ და ქიმიურ ზემოქმედების შედეგად წარმოქმნილ „დარტყმებს“. ამასთან, უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ წყლულოვანი დაავადება განიხილება, როგორც ფსიქოსომატური დაავადების ტიპური მაგალითი, რომლის დროსაც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ფსიქოემოციური და ფსიქოსოციალური სტრესწარმოქმნელი ფაქტორები, რომლებიც წინ უსწრებენ კუჭისა და თორმეტგოჯა ნაწლავის წყლულოვანი დეფექტების წარმოქმნას.

ამასთან, უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ფსიქიკური ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელიც გენეტიკურ, კონსტიტუციონალურ და იმუნურ ფაქტორებთან ერთად ქმნიან დაავადებას.

მკვლევარები წყლულოვან დაავადებას განიხილავენ არა როგორც უბრალო დაზიანებათა ჯამს, რომელიც ცალკეულ ანატომიურ სტრუქტურაშია ლოკალიზებული (კუჭი, თორმეტგოჯა ნაწლავი), არამედ როგორც სისტემურ დაავადებას, რომელშიც სომატური მუდამ ფსიქიკურით არის განპირობებული.

წყლულით დაავადებულებს უფრო ხშირად, ვიდრე სხვა დაავადებათა მატარებელს, აღინიშნებათ ფსიქოპათიური დარღვევები, ემოციური დაძაბულობა, იპოქონდრია, პესიმიზმი, გაუცხოება ან პირიქით, გაზრდილი მოთხოვნილება ემოციური ერთგულებისა გარემომოცოფთა მხრიდან. წყლულოვანი დაავადების ფსიქოლოგიური პრეობიდი გამოკვლევისას დაფიქსირდა ემოციური ლაბილობის არსებობა, მიდრეკილება აფექტებისადმი, შფოთვის დონის ამაღლება, ეჭვიანობა და დეპრესიული სინდრომების განვითარება.

ქირურგიული პროფილის ავადმყოფების ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებებისა და პოსტოპერაციული პერიოდის მიმდინარეობის ეფექტურობას შორის კავშირის დადგენის მიზნით დამუშავდა მოპოვებული ემპირიული მასალა. გამოვლინდა, რომ:

1. ჯანმრთელებთან პირველ სამ პოზიციაზე მონაცვლეობს პროდუქტიული ე.წ. „მუშა ფერები“- 2, 3, და 4. მიღებული შედეგი ნათლად მეტყველებს იმაზე, რომ ჩვენს მიერ გამოკვლეულთა დიდ უმრავლესობას რაიმე სერიოზული გადაზრები ფსიქიკაში არ აღინიშნებათ და რომ ჯანმრთელების ფსიქიკურ სტატუსში წამყვანია აქტიურობა, ოპტიმიზმი, ნების სიმტკიცე, საკუთარ შესაძლებლობაში დაჯერებულობა.

ხშირია ლურჯისა და წითლის კომბინაცია (1,3) პირველ ხუთ პოზიციაზე, სადაც ლურჯის ექსცენტრული პეტერიონომულობა წითლის ექსცენტრული ავტონომიურობითაა გაწონასწორებული.

2. ქირურგიულ ავადმყოფებთან ჯანმრთელებისაგან განსხვავებით პირველ პოზიციებზე მონაცვლეობს 0, 7 ან 6 (ნაცრისფერი, შავი, ყავისფერი). ამ ფერთა განლაგება და მათი გადანაცვლება დამატებითი კონფლიქტური დატვირთვის მატარებელია და შფოთვის დამატებით წყაროზე მიუთითებს.

აღნიშნული შედეგები ქირურგიული პროფილის ავადმყოფების ფსიქიკურ სტატუსში ისეთი ნიშნების არსებობაზე მიუთითებენ, რომლებიც მთლიანობაში ადაპტაციის უნარისა და სტრესტოლერანტობის

დაქვეითებაზე მიგვანიშნებენ. ყოველივე ეს დაგვემიღი ქირურგიული ჩარევისათვის უარყოფით ფონს ქნის.



58 წლის ქირურგიული პაციენტის შემოწმებისას ექიმმა შენიშნა, რომ ის ნაღვლიან-ფერულ-გულახდილი საუბრისას ავადმყოფმა განაცხადა: "ჩემთვის სულერთია, რაც მომივა, რაც მომიხდება, რაც მომიქნის". ქირურგმა ოპერაცია აღარ გაუკეთა და სწორადაც მოიტკა. პაციენტები, რომლებიც სერიოზულ ღებრისაში იმყოფებიან (რა მიზეზითაც არ უნდა იყოს ის გამოწვეული) დიდი რისკის წინაშე დგანან, მათი ოპერაციის შემდეგ გართულებებია მოსალოდნელი. რაც უფრო ღრმა არის დებრესია, გართულებებაც შესაბამისად მწვავეა.

ზოგი პაციენტი ქირურგიული ოპერაციის შემდეგ სიკვდილს ელოდება და ურიგდება იმას, რომ მალე მოკვდება. ასეთ რწმენას შესაძლებელია რაღაც კულტურული ფესვებიც ჰქონდეს. მაგალითად, ზოგიერთ პაციენტს წაჰსმას, რომ დაწყველილია და სიკვდილს ელოდება. ასეთ შემთხვევაში ადვილი შესაძლებელია, მართლაც დაიდუმოს, თითქოს როგორც წყველის მსხვერპლი.

მალიან ხშირია სიკვდილიანობა ქირურგიაში, განსაკუთრებით იმ პაციენტებთან, რომელთაც აღარ აქვთ გამოჯანსაღების იმედი. ასეთ შემთხვევაში ოპერაცია აუცილებლად უნდა გადაიდოს, თუ ამის შესაძლებლობას ფიზიკური ავადმყოფობა იძლევა. ქირურგიული ჩარევა გადადებული უნდა იქნას მანამ, სანამ ავადმყოფის სულიერი მდგომარეობა არ გაუმჯობესდება და მას იმედი არ ჩაესახება.

3. ქირურგიული ავადმყოფების განმეორებითმა კვლევამ ოპერაციამდე და ოპერაციის შემდეგ მიღებული კვლევის შედეგების შედარების შესაძლებლობა მოგვცა. მასალის შედარებითმა ანალიზმა გვიჩვენა, რომ ქირურგიული ავადმყოფების შემთხვევაში ოპერაციის შემდეგ იცვლება ფერთა განლაგება ისე, რომ მიუთითებს აქტივობის დონის ამაღლებაზე, ჩნდება ოპტიმიზმი, იზრდება და მტკიცდება თავდაჯერებულობა.

შევისწავლეთ რა ქირურგიული პაციენტის ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებასა და პოსტოპერაციული პერიოდის მიმდინარეობის ეფექტურობას შორის კავშირი. შესაძლებლობა მოგვცა, დავედგინა, რომ "გამოჯანმრთელების" ეფექტურობა მთლიანობაში გაცილებით უფრო მაღალია იმ პაციენტებთან, რომელთა ფსიქიკურ სტატუსში მნიშვნელოვნად ნაკლებად შეინიშნება ნევროტული გადახრები, სტრესტოლერანტობის დაქვეითება, მომავალ ოპერაციასთან დაკავშირებული შიშები.

პარალელურად ჩატარდა მნიშვნელოვანი სოციალური ობიექტების მიმართ სოციალური განწყობების კვლევა კვლავ ლუშერის ფერთი ტესტით.

ჩვენს მიერ აღებულ 10 სოციალურ ობიექტთან და ღირებულებასთან ასოცირებული ფერების პოზიციების გათვალისწინებით შესაძლებელი გახდა მოცემული ობიექტებისადმი დამოკიდებულების ხარისხის განსაზღვრა.

ჩვენს მიერ აღებული ათი სოციალური ობიექტი და ღირებულებებია: 1. მეუღლე; 2. ოჯახი; 3. შვილი; 4. ექიმი; 5. ოპერაცია; 6. წამალი; 7. წარსული; 8. აწმომ; 9. მომავალი; 10. ღმერთი.

ემპირიული მასალის დამუშავების შედეგად მივიღეთ:

ქირურგიული ავადმყოფები პრეოპერაციულ პერიოდში ამ ათი სოციალური ობიექტის შეფასებისას უპირატესობას ანიჭებენ შემდეგ ფერებს: 4, 7 და 0, რაც მათ წინასაოპერაციო შფოთვაზე, უიმედობაზე, პასიურობაზე, უკონტაქტობასა და ნერვულ აგზნებაზე მიუთითებს.

საკონტროლო ჯგუფში ჩატარებული კვლევით მოპოვებული ემპირიული მასალის დამუშავების შედეგად დავადგინეთ: ჯანმრთელები უპირატესობას ანიჭებენ ისეთ ფერებს, როგორებიცაა 1, 2, 3, და 4, რაც აბსოლუტურ ფსიქიკურ სიჯანსაღეზე მეტყველებს, ეს ნიშნავს, რომ ჩვენს მიერ გამოკვლეულ პიროვნებებს ფსიქიკურ სტატუსში არავითარი გადახრები არ აღენიშნება.

ანალოგიური გამოკვლევა ჩატარდა ოპერაციის შემდეგ. დაფიქსირდა განსხვავება. უიმედო და ნევროტული დამოკიდებულება ნაწილობრივ შეიცვალა.

ქირურგიული ოპერაციის გადატანის შემდეგ ხშირ შემთხვევაში ავადმყოფებს იპყრობს სიბრაზე. პაციენტების უმრავლესობა მტკივნეულად განიცდის იმას, რომ მის სხეულს ზიანი მიაღდა და რომ მისი მთლიანობა დაარღვიეს. ასეთ შემთხვევაში ავადმყოფი ხშირად თავის თავში იკეტება და ოპერაციასაც ბედისგან მოშადებულ ძლიერ დარტყმად აღიქვამს. ეს გრძნობა განსაკუთრებით მაშინ ძლიერდება, როცა ქირურგიული ოპერაცია არ გამოდის სრულიად წარმატებული ან კიდევ, როცა ტკივილი ან პოსტოპერაციული უუნარობა მოსალოდნელზე მეტ ხანს ვაგრძელდება. აღსანიშნავია ისიც, რომ ამ ბრახს კონტროლს უწევენ და მალავენ მსგავს ემოციას. მაშინ ეს შეფარული ბრაზი სხვაგვარად,

მაგრამ მაინც გამოვლინდება, მხოლოდ არა პირდაპირი ვზით. მსგავსი რეაქციები პეროპერაციულ შიშთან, შფოთვისთან და დეპრესიულ სინდრომებთან ერთად გარკვეულ საფრთხეს უქმნის პოსტოპერაციული პერიოდის მიმდინარეობის ეფექტურობას.

ამრიგად, გამოკვლევების შეფასების საფუძველზე დადგინდა უდავო კავშირი პოსტოპერაციული აუადმყოფის ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებებსა და პოსტოპერაციული პერიოდის მიმდინარეობის ეფექტურობას შორის. ამ გამოკვლევის პრაქტიკული მნიშვნელობა განისაზღვრება იმით, რომ შესაძლებელი იქნება დასაშვები გახდეს ოპერაციისწინა პერიოდში არსებული ფსიქო-სოციალური დარღვევების განპირობებული პოსტოპერაციული გართულებების თავიდან აცილება.

ლიტერატურა

1. Norman B. Levy, M.D.- The Psycho-Physiological Disorders: An Overview. (Human Behavior and the Physican).
2. ი. ს. ციმერმანი; ფ. ვ. ბელოუსოვი – „ფსიქოსომატური მედიცინა და წვლულოვანი დაავადების პრობლემა“.
3. “Клиническая медицина” 1999 г. №8 стр. 9-15.

Е. Гветадзе

Особенности эмоционально-аффективной сферы хирургических больных пред- и послеоперационного периода

Резюме

В клинической практике оперативное вмешательство признано одним из серьезных стрессорных факторов. В работе представлен обзор исследования особенностей эмоционально-аффективной сферы хирургических больных и их влияние на эффективность выздоровления.

Установлено, что в предоперационном периоде само заболевание, а также психо-эмоциональное напряжение и расстройство оказывают значительное влияние на эффективность послеоперационного периода.

რობინ გუდინი (ბრუნელის უნივერსიტეტი, დიდი ბრიტანეთი), გიორგი ნიჟარაძე (დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი, საქართველო), ანა კვიციანი (ბელოსტოკის უნივერსიტეტი, პოლონეთი), ალექსანდრა კოზლოვა (საქართველო) პეტერბურგის უნივერსიტეტი, რუსეთი), ანუ რეალო (ტარტუს უნივერსიტეტი, ესტონეთი), ლან ან ნგუნგ ლუ (ეტვამ ლორანდის უნივერსიტეტი, უნგრეთი)

ღირებულებაში, ცოდნა შიღს-ის შესახებ და რისკიანი ძველი. კროს-კულტურული გამოკვლევა

უკვე 20-ზე მეტი წელსაა, რაც შიღსი სამშუხარო რელობად იქცა მთელს მსოფლიოში და ადგილი დაიკვირა არა მხოლოდ სამედიცინო წრეებში, არამედ მთლიანად საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. თავიდან XX საუკუნის ჭირად“ მონათლული, შიღსი უკვე თვით გამოიყენება როგორც მეტაფორა (სულიერი შიღსი“ და მისი.).

ყოფილი კომუნისტური ბლოკის ქვეყნებში, განსაკუთრებით რუსეთსა და უკრაინაში, აფრიკის შებლე, შიღს-ის გავრცელება ყველაზე სწრაფად მიმდინარეობს. ამ მოვლენის ასახსნელად რამდენიმე ფაქტორს ასახელებენ: ნარკომანიის ზრდას, შემთხვევითი სექსუალური კავშირების ზრდას (ერთის მხრივ, ეკონომიური კრიზისის გამო, პროსტიტუცია ფრიად გავრცელებულ საქმიანობად იქცა, ხოლო მეორეს მხრივ, სექსი ხდება სტრესული გარემოსაგან თავშესაფარი - Kalichman et al., 2000) და სხვ (საყურადღებოა, რომ საქართველოში შიღს-ის გავრცელება შედარებით ნაკლებია, რაც გაუგებარია ნარკომანიის მასშტაბების გათვალისწინებით. ქართველი თანაავტორის ვარაუდით, საქმე შემდეგშია: რუსეთთან და უკრაინასთან შედარებით, საქართველოში ნარკომანიის ფართო გავრცელება 10-15 წლით ადრე დაიწყო, ამასთან მას თან სდევდა ვირუსული ჰეპატიტის ეპიდემია (როგორც შიღსი, ისიც ვრცელდება საერთო ნემსის გამოყენებისას); საფიქრებელია, რომ ქართველმა ნარკომანებმა ამ ხნის მანძილზე შეითვისეს ინექციის „კულტურა“, სხვა სიტყვებით, რუს და უკრაინულ ნარკომანებთან შედარებით, ისინი უფრო გაურბიან საერთო ნემსს).

მოცემულ გამოკვლევაში შესწავლილი იყო ინდივიდუალური ღირებულებები და მათი კავშირი სექსუალურ ქცევასთან ხუთ პოსტკომუნისტურ ქვეყანაში (კვლევა დააფინანსა ფონდმა Research Support Scheme (Soros network)) არჩეული ქვეყნები - პოლონეთი, უნგრეთი, ესტონეთი, რუსეთი, საქართველო - მრავალი პარამეტრით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან - ეკონომიური განვითარებით, რელიგიური ტრადიციით, მმართველობის სტილით და შიღსის გავრცელების დონით. ამ უკანასკნელი ფაქტორის მიხედვით სურათი ასეთია: საქართველო და ესტონეთი - დაბალი გავრცელება, პოლონეთი და უნგრეთი - საშუალო, რუსეთი - მაღალი.

ძირითადი თეორიული დებულებები. ინდივიდუებს და ჯგუფებს, გარემოსა და სოციუმის სხვადასხვა გავლენის გამო, განსხვავებული ღირებულებები გააჩნიათ. ღირებულებები არსებულ გარემოებებთან შეუებას წარმოადგენენ; განსხვავებული კულტურები განსხვავებული ღირებულებების ჩამოყალიბებას უწყობენ ხელს.

ადამიანთა ჯგუფებში არსებულ მითებს, ღირებულებებს, რწმენებს, მათ გავლენას ქცევაზე განიხილავს სოციალურ წარმოდგენათა თეორია; იგი აგრეთვე საზღვრავს ხერხებს, რომელთაც მიმართავენ სხვადასხვა ჯგუფები თავიანთი იდენტობის და ჯგუფური წარმოდგენების დასაცავად; ამ ხერხების მეშვეობით მინიმუმამდე დაიცვანება რისკის შეგრძობა, ამასთან, შენარჩუნდება სხვა ჯგუფების სტერეოტიპული აღქმა (Moskovič, 1984).

კვლევაში შეისწავლებოდა ინდივიდუალური და ჯგუფური ღირებულებები და გამოცდილება, შიღს-ის პრობლემის ინდივიდუალური და ჯგუფური აღქმა.

ღირებულებები და სექსუალური ქცევა. ბოლო ათწლეულის განმავლობაში შალომ შვარცმა შეიმუშავა ინდივიდუალური და ე.წ. სოციეტალური ღირებულებების მოდელი. ავტორის განსაზღვრების მიხედვით, ღირებულება ესაა “სასურველი ტრანსსიტუაციური მიზანი, ... რომელიც წარმოადგენს ადამიანის ან სოციალური ჯგუფის წამყვან ცხოვრებისეულ პრინციპს” (Schwartz & Sagiv, 1995). შვარცმა, თანამშრომლებთან ერთად, ღირებულებათა ურთიერთკავშირი შეისწავლა 70-ზე მეტ კულტურაში, მათ შორის ჩვენი კვლევის მონაწილე 5-ვე კულტურაში. მოგვყავს შვარცის ინდივიდუალური ღირებულებების აღწერა.

შვარცის მოდელი შეიძლება ორი განზომილების მიხედვით განლაგდეს: 1) ერთ პოლუსზე - ცვლილებებისადმი ღიაობა (დამოუკიდებელი აზროვნება და ქცევა, ავტონომია); მეორე პოლუსზე - კონსერვატიულობა (კონფორმულობა, ტრადიცია და უსაფრთხოება); 2) ერთ პოლუსზე - მეტრანსკენდენცია

(უნივერსალიზმი და კეთილმოსურნება); მორეზე - მე-ვაძლიერება (მიღწევა და ძალაუფლება). ბოლო ღირებულება, ჰედონიზმი ორივე განზომილებაზე შეიძლება განლაგდეს.

კვლევაში შვარცის კითხვარის გარდა გამოყენებული იყო დამატებითი ინდიკატორები. ფატალიზმი - ასახავს ინდივიდის რწმენას იმისას, თუ რამდენად ძალუძს მას საკუთარი ბედის განმტკიცება. ამდენად, ჩაითვალა, რომ ფატალიზმის დონე შეიძლება იყოს უსაფრთხო სექსუალური ქცევისადმი მიდრეკილების პრედიქტორი.

იგივე ითქმის (თუმცა სხვა ასპექტით) ე. წ. ოპტიმიზმისაკენ გადახრაზე; ეს პარამეტრი ასახავს სუბიექტურ რწმენას იმისას, თუ რამდენად ექვემდებარება ინდივიდი საზიანო მოვლენებს (ავადმყოფობა, ავარია და მისთ).

უსაფრთხო სექსთან კავშირშია აგრეთვე სხვების რწმენა, რომელიც აგრეთვე იზომებოდა ჩვენს კვლევაში

ცხრილი 1. შვარცის ათი ინდივიდუალური ღირებულება (Sagiv & Schwartz, 1995).

განზომილება	ღირებულება	აღწერა. (ფრჩხილებში მოყვანილია ცალკეული განზომილი ღირებულებები).
ცვლილებებისადმი ღიაობა	მიმართულობა საკუთარ თავზე	დამოუკიდებელი აზროვნება და ქცევა (კრეატიულობა, ცნობისმოყვარეობა, თავისუფლება, საკუთარი მიზნების დასახვა, დამოუკიდებლობა, თვითპატივისცემა).
.....VS. კონსერვატიზმი	სტიმულაცია	ინტერესი, სიახლე, რისკი (გაბეჯულობა, მრავალფეროვანი ცხოვრება, ახალი შთაბეჭდილების ძიება).
	კონფორმულობა	ისეთი ქცევის, მიდრეკილებებისა და იმპულსების შეკავება, რომლებმაც შეიძლება აწყენინოს ან ზიანი მოაყენოს სხვებს და ხელკყოს სოციალური მოლოდინები/ნორმები (ზრდილობა, დამჯერობა, მშობლებისა და უფროსების პატივისცემა, თვითდისციპლინა).
	ტრადიცია	ტრადიციული კულტურის ან რელიგიის მიერ მოცემული ადამ-წესებისა და იღებების პატივისცემა, მიღება და ვალდებულება მათ მიმართ (ტრადიციისადმი ერთგულება და პატივისცემა, თავდაბლობა).
	უსაფრთხოება	საზოგადოების, ურთიერთობების, „მე“ს უსაფრთხოება, პარმონიულობა, სტაბილობა (სისუფთავე, ეროვნული უსაფრთხოება, ოჯახის უსაფრთხოება, სოციალური წესრიგი, ჯანდასცვაზე ზრუნვა, მიკუთვნებულობის გრძნობა).
მე-ტრანსცენდენცია.	უნივერსალიზმი	ყველა ადამიანის და ბუნების პატივისცემა, ტოლერანტობა, დაცვა, გაგების მცდელობა (ფართო ჰორიზონტი, სიბრძნე, თანასწორობა, შინაგანი პარმონია)
	კეთილმოსურნეობა	ზრუნვა იმ პირების კეთილდღეობაზე, ვისთანაც ინდივიდს ზშირი პიროვნული კონტაქტი აქვს, მათი დაცვა (დახმარებისათვის მზადყოფნა, პატიოსნება, მიმტევებლობა, პასუხისმგებლობა).
...VS. გაძლიერება	მე- მიღწევა	პიროვნული წარმატება კომპეტენციის ნიადაგზე და სოციალური სტანდარტების შესაბამისად (წარმატებულობა, უნარიანობა, პატივმოყვარეობა, გავლენიანობა, ჭკუა).
	ძალაუფლება	სოციალური სტატუსი და პრესტიჟი, ადამიანებისა და რესურსების კონტროლი(ავტორიტეტი, სიმდიდრე, სოციალური ძალაუფლება, საკუთარი საჯარო იმიჯის დაცვა, სოციალური აღიარება).
ჰედონიზმი		სიამოვნება და გრძნობადი დაკმაყოფილება საკუთარი თავისათვის (სიამოვნება, დროსტარება).

აღნიშნული ღირებულებები შვარცმა სხვა სახითაც წარმოადგინა: როგორც შეიძლება კრეს-კულტურული ინდექსი, რომელიც უკვე სამ განზომილებაზე ლაგდება: ევალიტიანიზმ-იერარქიის განზომილება ასახავს იმას, თუ როგორ უზრუნველყოფენ საზოგადოებები პასუხისმგებელ სოციალურ ქცევას; ევალიტარული კულტურები მხარს უჭერენ თანასწორობას, სხვის დახმარებას და სწავლებას საყოველთაო კეთილდღეობისათვის; იერარქიული კულტურები ხაზს უსვამენ მიწერილი როლების შესრულებას, ავტორიტეტების პატივისცემას, წესების დაცვას. მეორე განზომილება, პარმონია-ფლობა, ასახავს დამოკიდებულებას ფიზიკური გარემოსადმი; პარმონიულ კულტურებში ფასობს ბუნებასთან ერთიანობა, მისი დაცვა, ხოლო 'ფლობითში' - ბუნებაზე ბატონობა. მესამე განზომილება, ავტონომია - კონსერვატივიზმი ასახავს ინდივიდისა და ჯგუფის ურთიერთდამოკიდებულებას (ეს განზომილება პრაქტიკულად ემთხვევა პოფსტედეს (Hofstede, 1980) ინდივიდუალიზმ - კოლექტივიზმის განზომილებას). შვარცი გამოყოფს ინტელექტუალურ და ემოციურ ავტონომიას. 'ინტელექტ-ავტონომიური კულტურებში' ფასობს ახალი და ორიგინალური იდეები, ხოლო 'ემოცი-ავტონომიურებში' განცდები, ემოციური სამყაროს განუმეორებლობა; კონსერვატიულ კულტურებში ხაზი ესმება ტრადიციული ჯგუფების მნიშვნელობას (მაგ. ოჯახის) ინდივიდისათვის.

პიპოთეზები

1. ცვლილებისადმი ღიაობა გულისხმობს სიამოვნების ძებნას, მრავალფეროვან და რისკიან ცხოვრების სტილს. ვარაუდის მიხედვით, ამ განზომილებით მაღალი მაჩვენებლის მქონე ინდივიდებს უნდა ახასიათებდეთ მეტი სექსუალური კონტაქტი, პრეზერვატივის უფრო იშვიათად ხმარება, მეტი გადატანილი ვენერიული სნეულება, ვიდრე 'კონსერვატორებს'.

2. იგივე უნდა ახასიათებდეთ 'ჰედონისტ' ინდივიდებს.

3. რამდენიმე გამოკვლევაში გამოვლინდა, რომ ფატალისტები გაურბიან რისკის შემცირებისაკენ მიმართულ ზომებს (მაგ. Kalichman et al., 1997). ამდენად, ჩვენი ვარაუდით, ფატალიზმი უარყოფით კორელაციაში უნდა ყოფილიყო უსაფრთხო სექსის პრაქტიკასთან.

4. არარეალისტური ოპტიმიზმი და სხვების გადამტებული რწმენა აგრეთვე უარყოფით კორელაციაში უნდა იყოს უსაფრთხო სექსის პრაქტიკასთან.

რესპონდენტები, მეთოდიკა და პროცედურა

ცდისპირთა რაოდენობა - 100 თითოეული ქვეყნიდან (სულ - 503). რესპონდენტები წარმოადგენდნენ ორ სოციალურ ჯგუფს: მეწარმე-ბიზნესმენებს (როგორც ყველაზე დინამიური, ხშირად მოგზაური სოციალური ჯგუფი) და მედიკოსებს (როგორც სოციალური ჯგუფი, რომლისგანაც დანარჩენი მოსახლეობა ხშირად იღებს სამედიცინო ინფორმაციას). მედიკოსები იყვნენ როგორც ექიმები, ისე მედლები. ბიზნესმენები: N = 251, 47% მამაკაცები, საშ. ასაკი 32.4; მედიკოსები: ექიმები - N = 145, 61% მამაკაცები, საშ. ასაკი 34.7; მედლები - N=98, საშ. ასაკი 33.2.

პოლონელი რესპონდენტების 93% იყო კათოლიკე, იგივე - უნგრელების 53%, მართლმადიდებელი - 96% ქართველებისა და 75% რუსებისა, ესტონელთა 71%-მა თავი არარელიგიურად გამოაცხადა.

კითხვარი შედგებოდა სამი ბლოკისგან: 1) ღირებულებები; 2) დამატებითი პრედიქტორები (ფატალიზმი, სხვების რწმენა, არარეალისტური ოპტიმიზმი); 3) სექსუალური ცოდნა და ქცევა.

ღირებულებების შეფასება ხდებოდა შვარცის პიროვნული პროფილის სკალაზე (Schwartz, 1997): ესაა 29 პუნქტიანი კითხვარი; ცდისპირს სთხოვენ წარმოიდგინოს 29 წარმოსახვითი პიროვნება და გასცეს პასუხი კითხვაზე: 'რამდენად გვათ თქვენ აღწერილი პიროვნება?' (ექვსსაფეხურიან სკალაზე). ტიპური პუნქტი (კონფორმიზმის შესაფასებელი): 'მას მნიშვნელოვნად მიანია, ყოველთვის ზრდილობიანი იყოს სხვა ადამიანებთან. მისი რწმენით, მან მუდამ უნდა გამოხატოს პატივისცემა შობლებისა და უფროსების მიმართ'.

ფატალიზმი ფასდებოდა დეკის 'ფატალიზმის კულტურული ღირებულებების სკალით' (Dake, 1992). ტიპური შეკითხვა: 'ჩემის აზრით, ცხოვრება ლატარეას ჰგავს' (ხუთსაფეხურიანი სკალა). თანაბრობითა ნაწილის წინა კროს-კულტურულმა გამოკვლევამ (Goodwin et al., 1999) აჩვენა ამ სკალის მაღალი სანდობა.

სხვების ნდობა შეფასდა 5-პუნქტიანი კითხვარით. ინსტრუქციით, ცდისპირს უნდა წარმოესახა თავისი სექსისა და ასაკის პიროვნება, რომელსაც იგი ენდობა და 10-ბალიან სკალაზე გაეცა პასუხი,

რამდენად დარწმუნებულია იგი, რომ ამგვარი პიროვნება მას სიმართლეს ეტყვის, საიდუმლოს შეუნარჩუნებს, არ დაამახინჯებს მის ნათქვამს და მისთ.

არარეალისტური ოპტიმიზმი შეფასდა 14 პუნქტიანი კითხვარით, რომელშიც წინასწარმოდებული იყო ნეგატიური ცხოვრებისეული მოვლენები; ცდისპირს, ინსტრუქციით, უნდა 7-საფეხურიან სკალაზე შეეფასებინა, რამდენად შესაძლებელია, რომ ამგვარი მოვლენა მას შემთხვევს იგივე სქესისა და ასაკის სხვა პიროვნებასთან შედარებით (Weinstein, 1987). ტიპური პუნქტები: ინსულტი, გულის შეტევა, ალკოჰოლიზმი და მისთ.

ბოლო ბლოკი სწავლობდა ცოდნას შიღის შესახებ და სექსუალურ პრაქტიკას. ცოდნის ქვებლოკში შედიოდა კითხვები შიღის ვირუსის გავრცელების გზებისა (სისხლი, სექსი, შეხება, საერთო ჭურჭელი და მისთ.; 4-საფეხურიანი სკალა) და შიღისაგან თავდაცვის საშუალებათა შესახებ (პრეზერვატივი, მუღმივი პარტნიორი, სპერმიციდული კრემი და მისთ., 4-საფეხურიანი სკალა). სექსუალური ქცევის ქვებლოკში შედიოდა კითხვები სექსუალური პარტნიორების შესახებ (საერთოდ თუ გულისათ, მათი რაოდენობა უკანასკნელი კვირის, თვის, 6 თვის მანძილზე), პრეზერვატივის გამოყენების სიხშირის, გადატანილი ვენერიული სნეულებების შესახებ.

შედეგები

ცოდნა შიღის შესახებ

ზოგადად, რესპონდენტებმა შიღის-ის გადაცემის გზების შესახებ ცოდნის საკმარისად მაღალი დონე გამოავლინეს, თუმცა ზოგიერთი ქცევა არასწორად იქნა ჩათვლილი რისკის შემცველად: 45%-მა ჩათვალა, რომ შიღისთ ინფიცირებულთან საერთო ჭურჭლის ხმარება რისკიანია; 55%-მა მიიჩნია, რომ ვირუსი გადადის ჰაერით (ხველების ან დაცემინების შედეგად). ყველაზე დაბალი ცოდნა მდებარეობს გამოვლენის.

კულტურული განსხვავებები მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა: ყველაზე მაღალი ცოდნა ესტონელებმა აჩვენეს (საშ. 38,0 45-დან), ხოლო ყველაზე დაბალი - ქართველებმა და რუსებმა (შესაბამისად, 33,4 და 32,3); ყველაზე დაბალი შედეგი ყველა ჯგუფში უჩვენეს ქართველმა მებლებმა (29,6)

სქესობრივი ქცევა

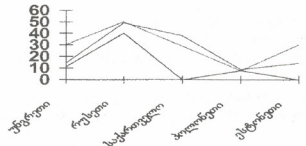
ცდისპირთა დახლოებით მესამედმა მიუთითა, რომ უკითხია პარტნიორისათვის, გაუვლია თუ არა მას შიღს-ზე ტესტირება. ყველაზე იშვიათად ამას მიუთითებდნენ ქართველები (10%), ხოლო ყველაზე ხშირად - რუსები (44%). ქართველების 49% და უნგრელების მხოლოდ 14%-მა მიუთითა, რომ იციან პარტნიორის სტატუსი შიღისთან მიმართებაში (უმრავლეს შემთხვევაში, ეს იყო რწმენა, და არა ცოდნა).

შიღს-ის ტესტი გაიარა ქართველების 11% და რუსების 46%-მა. ცდისპირთა დიდი უმრავლესობა (91%) მიიჩნევს, რომ მათ პირადად არ ემუქრება ინფიცირების საფრთხე, მხოლოდ 4%-მა აღნიშნა, რომ ჰქონიათ კონტაქტი რისკის ჯგუფების წარმომადგენლებთან (მეძავეები). 43% არ გამოირიცხავს, რომ შეიძლება დაინფიცირდეს, მაგრამ ამაზე 'დიდად არც დარდობს'.

სექსუალურად აქტიური ცდისპირების 72%-მა მიუთითა, რომ რომ ბოლო 6 თვის მანძილზე მხოლოდ ერთი პარტნიორი ჰყავდათ. ყველაზე მეტი პარტნიორი ჰყავდათ რუსებს, ყველაზე ნაკლები - პოლონელებს; ქართველ მებლებში არც ერთმა არ მიუთითა, რომ ჰყავდა ერთზე მეტი პარტნიორი.

17%-მა აღნიშნა, რომ წარსულში ჰქონიათ ვენერიული დაავადებები (რუსები, ქართველები და ესტონელები - 25-27%).

რესპონდენტების რაოდენობა, რომლებმაც 1-ზე მეტი პარტნიორი დაასახელეს, ბოლო 6 თვის განმავლობაში, ასე განაწილდა.



ღირებულებები და სქესობრივი ქცევა



შვარცის ღირებულებების გაზომვამ ხუთ კულტურაში შემდეგი შედეგები მოგვცა. კონსერვატიზმის/განზომილებაზე ყველაზე მაღალი შედეგები მოგვცეს ქართველებმა და პოლონელებმა, ხოლო ინტერკულტურული რუსები აღმოჩნდნენ. ევალიტარზმის ყველაზე მაღალი ინდექსი უჩვენებს ქართველებმა და ესტონელებმა, რაც ეთანხმება შვარცისა და ბარდის მონაცემებს (Schwartz & Bardi, 1997). ესტონელებს ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აქვთ პარმინის განზომილებაზე, ხოლო რუსებს - 'ულობითზე'.

შემდგომ ეტაპზე გაანალიზდა ინდივიდუალური ღირებულებების კავშირები სქესობრივ ქცევასთან. ცხრილ 2-ში მოცემულია კორელაციური მატრიცა ყველა ძირითადი ცვლადისათვის. როგორც ვიგარაუდეთ, ცდისპირები, რომელთაც მაღალი მაჩვენებლები ჰქონდათ ცვლილებებისადმი ღიაობასა და ჰედონიზმში, უფრო ხშირად აღნიშნავდნენ, რომ გადატანილი აქვთ ვენერიული სნეულებები. ისინი, ვინც რისკიანი ქცევისადმი მიდრეკილება გამოამჟღავნეს (რამდენიმე პარტნიორი ბოლო 6 თვის განმავლობაში, პრეზერვატივის იშვიათად გამოყენება), მაღალი მაჩვენებელი ჰქონდათ როგორც ჰედონიზმში ($t(457) = -4.82, p < .001$), ისე ცვლილებებისადმი ღიაობაში ($t(446) = -4.04, p < .001$).

კოლექტივისტებმა სქესობრივ ქცევაში მეტი კონსერვატიზმი გამოავლინეს, მიუთითეს ნაკლები პარტნიორი ($t(470) = 2.26, p < .02$), და ნაკლები ვენერიული დაავადება ($t(465) = -2.84, p < .01$). როგორც ვიგარაუდეთ, ფატალისტიები საგრძნობლად ხშირად მიუითებდნენ მრავალი პარტნიორის არსებობას და იშვიათად - პრეზერვატივის ხმარებას ($t(457) = -2.56, p < .01$). ოპტიმისტიები ნაკლებად მიიჩნევდნენ, რომ რისკი ებუქრებათ ($r(499) = .12, p < .01$).

საბოლოოდ ჩატარდა მულტივარიაციული ანალიზი, სადაც გამოკვლეული იყო დემოგრაფიული ფაქტორების, შვარცის ღირებულებათა მაჩვენებლების, შიდს-ის შესახებ ცოდნის და სხვა ძირითადი ცვლადების კომბინაცია. სისტემა ANCOVA-მ უჩვენა, რომ პრეზერვატივის ხმარება ყველაზე ხშირია პოლონეთში ($M = 2.34$), ყველაზე იშვიათი - საქართველოსა და ესტონეთში ($M_s = 1.83$ ორვეგან) ($F(4, 421) = 2.48, p < .04$). პრეზერვატივის ხმარება კავშირში აღმოჩნდა აგრეთვე საქმიანობასთან: ყველაზე ხშირად პრეზერვატივს ხმარობენ პოლონელი მედეგები, ხოლო ყველაზე იშვიათად - ქართველი მედეგები.

პრეზერვატივის ხმარების სიხშირესთან პოზიტიურ კავშირში აღმოჩნდა აგრეთვე სიახლისადმი ღიაობა ($F(1, 421) = 4.78, p < .03$). სხვა ცვლადებთან კავშირი არ დადგინდა.

ქვემოთ მოყვანილია კორელაციები ღირებულებებსა და სექსუალური ქცევის პარამეტრებს შორის.

ღირებულებები	ვენერიული დაავადებები	პარტნიორების რაოდენობა	რისკიანი ქცევა	მაღალრისკიანი ქცევა
სიახლისადმი ღიაობა	.22**	.22**	.22**	.18**
მეტრანსცენდენცია	-.22**	-.25**	-.29**	-.27*
უნივერსალიზმი	-.16**	-.23**	-.30**	-.26**
კეთილმოსურნეობა	-.08	-.18**	-.18**	-.19**
კონფორმულობა	-.11*	-.12**	-.11*	-.08
ტრადიციონალიზმი	-.15**	-.22**	-.17**	-.13**
უსაფრთხოება	-.09*	-.13**	-.18**	-.17**
ძალაუფლება	.24**	.19**	.22**	.23**
მღწევა	.14**	.16**	.18**	.15**
ჰედონიზმი	.10*	.18**	.24**	.23**
სტიმულაცია	.19**	.17**	.21**	.16**
საკუთარ თავზე	.15**	.08	.05	.02
მიმართულობა				

რისკიანი ქცევა - რამდენიმე პარტნიორი უკანასკნელ 6 თვეში; მაღალრისკიანი ქცევა - რამდენიმე პარტნიორი პლუს პრეზერვატივის არხმარება.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, ღირებულებები არცთუ მაღალ, მაგრამ მდგრად კოლონიალიზმთან რისკიან სექსუალურ ქცევასთან.



ქართული ჯგუფის თავისებურებები

როგორც უკვე აღინიშნა, ქართველმა მედღებმა ყველაზე დაბალი ცოდნა აჩვენეს ყველა გამოკვლეულ ჯგუფს შორის. შედეგი ერთობ დამაფიქრებელია, თუ გავითვალისწინებთ მედღების როგორც სამედიცინო მუშაკების როლს სამედიცინო, კერძოდ კი შიდსთან დაკავშირებული ინფორმაციის გავრცელებაში.

ქართველმა ქალებმა სექსუალური აქტივობის ყველაზე დაბალი დონე გამოავლინეს. ამასთან, არც ერთმა გაუთხოვარმა ცდისპირმა არ მიუთითა, რომ ჰყავს ან ჰყავდა სექსუალური პარტნიორი, და არც ერთმა გათხოვილმა - რომ ჰყავს ერთზე მეტი პარტნიორი.

მხოლოდ ქართველი ცდისპირების პასუხებში გვხვდება, რომ პრეზერვატივებს ხმარობენ "შშიშარა" პირები. ეს შედეგი განმეორდა ახლახან დაწყებული ფართომასშტაბიანი გამოკვლევის პილოტაჟურ ეტაპზე (ცდისპირები - 14-17 წლის მოზარდები). თქმა არ უნდა, რომ "მამაციობის" თუ "ვაჟაკობის" ამგვარი გაგება სერიოზული რისკის შემცველია, იქცევა არ პრეზერვატივების არხმარების გამართლებად.

კვლევის ძირითადი შედეგები:

- 1) აივ/შიდსის წყაროსა და რისკ-ჯგუფების განსაზღვრისას არსებობს მნიშვნელოვანი კულტურული, პროფესიული და ინდივიდუალური განსხვავებები;
- 2) კულტურული ღირებულებების, აგრეთვე ინდივიდუალური მახასიათებლების - ფაქალიზმის, ოპტიმიზმის, ძალაუფლებისაკენ სწრაფვის, კოლექტივიზმის, ჰეღონიზმის საფუძველზე შესაძლებელია სქესობრივი ქცევის წინასწარმეტყველება;
- 3) აივ/შიდს-ის გადაცემის შესახებ ცოდნის დონე მნიშვნელოვნად განსხვავდება კულტურისა და პროფესიული ჯგუფების მიხედვით; ეს განსაზღვრავს მცდარი წარმოდგენებისა და "წინასწარგანწყობების" (prejudices) გაჩენას;
- 4) საჭიროა შემდგომი ფსიქოლოგიური კვლევა იმ სოციალური წარმოდგენებისა და კულტურული ღირებულებებისა, რომლებიც გავლენას ახდენენ ქცევაზე;
- 5) შიდს-ის პროფილაქტიკისა და მასთან ბრძოლისკენ გამიზნული ღონისძიებების დაგეგმვისას მედიცინის მუშაკებმა უნდა გაითვალისწინონ კულტურული და ჯგუფური ღირებულებები.

ძირითადი დასკვნები:

- I. არაა საკმარისი მოსახლეობაში შიდს-ის შესახებ ცოდნის დონის აწევა; ინფორმირებულობის გაზრდა არ განსაზღვრავს რისკიანი ქცევის შემცირებას;
- II. აივ/შიდს-ის გადაცემის შესახებ ცოდნის დონეები მნიშვნელოვნად განსხვავდება კულტურისა და პროფესიული ჯგუფების მიხედვით; ეს განსაზღვრავს მცდარი წარმოდგენებისა და "წინასწარგანწყობების" (პრეჯუდიცის) გაჩენას;
- III. საჭიროა შემდგომი ფსიქოლოგიური კვლევა იმ სოციალური წარმოდგენებისა და კულტურული ღირებულებებისა, რომლებიც გავლენას ახდენენ ქცევაზე;
- IV. შიდს-ის პროფილაქტიკისა და მასთან ბრძოლისკენ გამიზნული ღონისძიებების დაგეგმვისას მედიცინის მუშაკებმა უნდა გაითვალისწინონ კულტურული და ჯგუფური ღირებულებები.

ლიტერატურა

1. Dake, K. (1992). Myths of nature: culture and the social construction of risk. *Journal of Social Issues*, 48, 21-37.
2. Goodwin, R., Nizharadze, G., Kwiatkowska, A., Realo, A., Kozlova, A., & Nguyen-Luu, L.A. (2000). *Trust in post-Communist Europe*. Paper presented at the colloquium «Confiance et Transition Democratique Dans L'Europe Post-Communiste». Paris, June.
3. Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park, CA: Sage

4. Kachkachishvili, Y. (1999). Analysis of Sociological Survey on Reproductive Health related problems among residents of Tblisi. The New Paradigms, 3, 125-159.
5. Kalichman, S.C. (1998). Preventing AIDS: A source-book of behavioral intervention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
6. Kalichman, S.C., Kelly, J.A., Sikkema, K.J., Koslov, A.P., Shaboltas, A., & Granskaya, J. (2000). The emerging AIDS crisis in Russia: review of enabling factors and prevention needs. International Journal of STD and AIDS, 11, 71-75.
7. Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr, & S. Moscovici (Eds.). Social representations. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Sagiv, L., & Schwartz, S.H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 437-448
9. Schwartz, S.H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture specifics in the content and structure of values. Journal of Cross-Cultural Psychology, 26, 92-116
10. Schwartz, S.H. (1997). Values and culture. In D. Munro, S. Carr & J. Schumaker (Eds.), Motivation and Culture (pp 69-84). New York: Routledge.
11. Schwartz, S.H., & Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. Political Psychology, 18, 385-410.
12. Weinstein, N.D. (1987). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems: Conclusions from a community-wide sample. Journal of Behavioral Medicine, 10, 481-500.
13. R. Goodwin, G. Nizharadze, A. Kwiatkowska, A. Kozlova, A. Realo, L.A. Ngueng Loo. Values, Knowledge about HIV/AIDS and Risky Behavior. A Cross-Cultural Study

Abstract

The study assessed the relationship between a recently developed value structure and sexual behavior in the context of rising HIV infection in central and eastern Europe. Five hundred respondents (business people, doctors and nurses) from Estonia, Georgia, Hungary, Poland and Russia completed Schwartz's Portrait Values Questionnaire and reported their condom use, partnership history and record of sexual disease. Results indicated that values had a moderate but consistent relationship with sexual behavior, with riskier sexual activity reported by those high on Openness to Change, Hedonism and Self-Enhancement. These findings are discussed in the context of the need for culturally sensitive interventions in order to tackle the growing HIV epidemic in this region.

არაფურადღებული შვებრძანება, განწყობა და ცნობიერება

გაერთიანებული
განცხადება

1. საკითხის შესწავლის მდგომარეობა და გამოკვლევის მიზნები. საკითხი თავისთავად ფრიად საინტერესოა და, განსაკუთრებით, განწყობის თეორიისათვისაა ძალიან არსებითი, რადგან მასზეა დამოკიდებული უმნიშვნელოვანესი წინაუკმობის ასსნა: ერთი მხრივ, განწყობის ჩამოსაყალიბებლად საჭიროა გარე პირობა – ვითარება („ობიექტური სიტუაცია“), რომელიც ინდივიდს მხოლოდ შვერძნებებით ეძლევა; ესე იგი, აუცილებელია შინაგანი მოთხოვნის („სუბიექტური ფაქტორის“) შესაბამის გარე საგანთა აღქმა. მაგრამ, მეორე მხრივ, აღქმისათვის – ისევე როგორც, საზოგადოდ, ყველა ქცევისათვის – წინასწარ საჭიროა სათანადო განწყობა. მაშ, რომელია პირველადი – განწყობა თუ აღქმა? ეს კმნის განწყობის თეორიისათვის უმძიმეს „განწყობისა და აღქმის დილემას“.

ვიურცტურგის სკოლა და, საზოგადოდ, თითქმის ყველა ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ უპირობოდ პირველადია აღქმა, ხოლო განწყობა მეორეულია, ცნობიერებასთან მიმართებაშიც კი [5:79-80]. დ. უზნაძე ამას გადაჭრით უარყოფს, ხოლო წინაუკმობის, დილემის ასახსნელად იშველებს არაყურადღებულ შვერძნებებს. მისი მსჯელობით, განწყობას წინ უსწრებს რაღაც პირველადი ეფექტი გამლიზიანებლის ზემოქმედებისა შვერძნების ორგანოზე. ეფექტი, რომელიც არ შეიძლება განხილულ იქნეს, ვითარცა ობიექტური გამლიზიანებლის ნამდვილი, დასრულებული აღქმა. ამიტომ უფრო ბუნებრივია, რომ აღქმის ეს პირველადი საფეხური დავახასიათოთ, ვითარც შუმჩნევის საფეხური, ანდა, უფრო ზუსტად, ვითარც შვერძნების საფეხური.“ [2:22-23] (ხაზგასმა დ. უზნაძისაა; ზოგან ის ხმარობს მხოლოდ ტერმინს „შემჩნევა“; ი. ბუალავამ კი უწოდა „ნახვა“ [12:89]). შემდეგი, მეორე საფეხური აღქმისა – ესაა მთლიანი ინდივიდის განწყობა, რომლის საფუძველზეც იწყება ინდივიდის აქტიობა. კერძოდ, საყურადღებო საგნის აღქმა. ხოლო ადამიანის შემთხვევაში ამას ხშირად (ოღონდ არა ყოველთვის!) მოჰყვება ხოლმე აგრეთვე აღქმის მესამე საფეხურიც – აღქმულის ობიექტივაცია [2:23]. „აღქმის სამი საფეხურია: შემჩნევა-შვერძნება, განწყობა და ობიექტივაცია. უკანასკნელი არის გაცნობიერებული აღქმის საფეხური, რომელიც მხოლოდ ადამიანისათვისაა დამახასიათებელი“ [12:100]. შემდეგ აღქმული ხატი გადადის ჯერ ხანმოკლე მესხიერებაში, შემდეგ შეიძლება ხანგრძლივ მესხიერებაშიც გადავიდეს, დაექვემდებაროს წარმოდგენას, აზროვნებასა და სხვა.

ამრიგად, განწყობის თეორიის მიხედვით, ადამიანის აღქმის სქემა ამგვარია:

განწყობისწინარე შვებრძანება → განწყობა → აღქმა → (ობიექტივაცია)

დ. უზნაძის აზრით, წმინდა შვერძნება (აღქმის გარეშე) წარმოიქმნება მაშინ, როცა ინდივიდი სრულიად პასიურია გარესინამდვილესთან დამოკიდებულებაში (მაგალითად, ძილის, ძლიერი დაღლილობის, ყურადღების მკვეთრი დაქვეითების პირობებში), როცა მის შერძნების ორგანოში უშუალოდ აირეკლება გარე გამლიზიანებელი, რომელიც თითქოს თვით ინდივიდის მდგომარეობაა – და არა გარეთ არსებული რამ [4:326].

აღქმა – განსხვავებით დაქსაქსულ შვერძნებათაგან – მთლიანობითა, მთლიანი ხატის, გეშტალტის შემქმნელი. გარდა ამისა, აღქმა აქტიურია. აღქმის ხატი თუ გეშტალტი ცხოველსაც უყალიბდება, ცხოველის აღქმაც მთლიანობითა და ამით განსხვავდება შვერძნებათაგან. არც გეშტალტიზაციას და არც აღქმის კონსტანტურობას ცნობიერება არ სჭირდება.

აღქმისას ობიექტივაცია, არსებითად, იგივეა, რაც აღქმულის გაცნობიერება, მისი შინაარსის გააზრება. ადამიანის აღქმა აუცილებლად კატეგორიულია, მისგან განუყოფელია „ობიექტთა იდენტიფიკაცია“, მათი მოგარსვა თავისთავის იგივერ და მნიშვნელობის მქონე საგნებად. ხოლო პირველ, განწყობისსეულ დონეზე ჯერ არაა აზროვნების ძირითადი კანონი, იგივეობისა: $A = A$; განწყობა პირდაპირ გადადის იმპულსურ ქცევაში; იგი მთლიანად ჩაქსოვილია გარესინამდვილისა და შიგნინამდვილის (ინდივიდის განცდების) შუქერებელ მდინარებაში, რომელშიც არაფერი არ მეორდება, არაფერი არაა იგივე [2:78-79, 91-92] [5:177-191].

საკუთრივ არაყურადღებულ შვერძნებებს (ამ ტერმინის გარეშე) დ. უზნაძემ სხვა ღრმა განხილვა [1] მოუძღვნა (იხ. ქვემოთ, პარაგრაფი 8).

ვიურცტურგის სკოლის გამოკვლევათა შემდეგ ფსიქოლოგიაში კარგადაა ცნობილი, რომ ჩვეულებრივ პირობებში არაყურადღებული შვერძნებები გაუცნობიერებელი რჩება. მაგრამ მათი საკმარისად წყლის კვალი, თუმცა უშუალოდ არ აირეკლება ცნობიერებაში, მაგრამ მოგვიანებით მაინც შეიძლება

განზიარდეს – რასაც საგანგებო პირობათა შექმნა, სჭირდება.

ახლა მოკლედ განვიხილოთ ზღურბლის ქვედა შვერძნებანი და დავაზუსტოთ აღქმის ზღურბლის ცნება.



ყოველ მოცემულ კონკრეტულ ვითარებაში აღქმის ზღურბლი არის გამღიზიანებლის ობიექტი, რომელიც საჭიროა იმისათვის, რათა ამათუიმ ადამიანმა 100%-იანი ალბათობით აღიქვას (სწორედ აღიქვას – და არა მხოლოდ შეიგრძნოს) იგი. აქ აუცილებელია ორი დაზუსტება.

1) გამღიზიანებლის 'დონე' სხვადასხვა ბუნებისა შეიძლება იყოს:

ა) ძალა (ენერგია თუ ინტენსიობა) – ძალიან სუსტი გამღიზიანებელი ვერავითარი დადებითი ალბათობით ვერ აღიქმება, რადგან მისი ძალა არ იქნება საკმარისი შვერძნების ორგანოს უბრალოდ ფიზიოლოგიური აღზნებისათვის (მაგალითებისთვის იხ. [5:106-109]);

ბ) 'დონე' შეიძლება იყოს გამღიზიანებლის, სკალური მაჩვენებელი, მაგალითად, სინათლისათვის – მისი ტალღის სიხშირე, ბერესათვისაც – მისი სიხშირე პერცეპტში – თვალსაც და ყურსაც აქვს ფარგლები აღქმისა (მაგალითად, ადამიანი ვერც კი შეიგრძნობს ინფრაწითელ და ულტრაიისფერ სხივებს, ვერც ძალიან დაბალი ან ძალიან მაღალი სიხშირის ბერებს, განწყობამდელ დონეზეც კი [12:137-148]);

გ) 'დონე' შეიძლება იყოს დროის შუალედი – ძალიან ხანმოკლე, მყისიერი გამღიზიანებელი, თუნდ ძლიერი, ვერ აღიქმება, ვერ ესწრება მისი აღქმა (მაგალითებისთვის იხ. [19:61]);

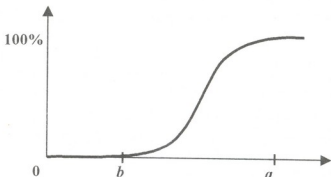
დ) 'დონე' შეიძლება იყოს სიმკვეთრე – ძალიან ბუნდოვანი ან ფონში მეტისმეტად ჩაკარგული, ძალიან სუსტად გამოკვეთილი გამღიზიანებელი, თუნდ საკმაოდ ძლიერი, ვერ აღიქმება (მაგალითებისთვის იხ. [9:37-38]);

ე) არაყურადღებულ (ირრულევანტურ) შვერძნებათა შემთხვევაში ვითარება თავისებურია. როგორც კარგადაა ცნობილი, ადამიანისა თუ ცხოველის აღქმას ახასიათებს გამორჩევითობა (სელექციურობა – ვიურცბურგის სკოლის „დეტერმინაციის ტენდენცია“ [5:70-72,234-238]) – ესე იგი, აღქმის ველში არსებული საგნები აღიქმება არა თანაბრად, და არც მხოლოდ მათი ველში განლაგების შესაბამისად, არამედ წინასწარი განწყობის მიხედვით. გამოკვეთილად აღიქმება მხოლოდ ის საგნები, რომლებიც მეტ-ნაკლებად შეესაბამება მიმდინარე აქტუალურ განწყობას; ხოლო დანარჩენი საგნები ადამიანის ყურადღების მიღმა რჩება (ეს არაა მთლად ზუსტი, გადამწყვეტია აღქმის ინდივიდუალური თავისებურებანი, რის შესახებაც იხ. ქვემოთ, პარაგრაფში 7). ყურადღების მიღმა დარჩენილი, არაყურადღებული საგნები თავისთავად შეიძლება საკმაოდ გამოკვეთილიცა და თვალშისაცემიც იყოს, მათი აღუქმელობის მიზეზი სხვაა – ის, რომ ისინი არაფრით უკავშირდება ქცევის წარმმართველ ძირითად აქტუალურ განწყობას და ადამიანს ისინი მიმდინარე ქცევის დროს „არ აინტერესებს“.

ამ შემთხვევაში ზღურბლი აღარაა რიცხვით-სკალური ბუნებისა, როგორცაა იგი პირველ ოთხ შემთხვევაში. არაყურადღებულ შვერძნებათა შემთხვევაში ზღურბლი „თვისებრივ-რომელობითი“ ბუნებისა: მისი „დონე“ შეესაბამება იმას, თუ ამათუიმ საგანს რამდენად მოიცავს აქტუალური განწყობა, რამდენად უკავშირდება საგანი განწყობის მიერ გამორჩეულ („სელექტიურულ“, „აქცენტირებულ“, „ფოკუსირებულ“) საგანთა ველს.

ხუთივე შემთხვევაში ზღურბლი წარმოიქმნება „სასაზღვრო“ შუალედთან.

2) თუკი დონე ზღურბლის ქვემოთაა („სუბლიმინალური“ ანუ ზღურბლის ქვედა შვერძნება), ეს ნიშნავს არა იმას, რომ აღქმა შეუძლებელია, არამედ იმას, რომ აღქმის ალბათობა 100%-ზე ნაკლებია. აღქმა გამორიცხული არაა, მაგრამ არც უეჭველია. გამღიზიანებლის დონეზე აღქმის ალბათობის დამოკიდებულების ტიპური გრაფიკი ასეთია [17:58-59]:



აქ აღქმის ზღურბლია ა. ესე იგი, როცა დონე ა-ზე მეტია, მაშინ აღქმის ალბათობაა 100%, ანუ აღქმა უეჭველია; როცა დონე ბ-ზე ნაკლებია, მაშინ აღქმის ალბათობაა 0, ანუ აღქმა გამორიცხულია (ამის კონკრეტული ექსპერიმენტული მონაცემებისთვის იხ. [12:97-99]); ხოლო როცა დონე ბ-სა და ა-ს შორისაა, მაშინ აღქმა მეტ-ნაკლებად საეჭვოა, თუმცა გამორიცხული არაა.

ბ-ა შუალედი, ცხადია, უპირველესად დამოკიდებულია გარემოებაზე: შვერძების მოძალობაზე, აღსაქმელის გვარობაზე და აღქმის ვითარებაზე. მაგრამ მოცემული გარემოების შემთხვევაშიც იგი ცვალებადია – დამოკიდებულია ადამიანის აღქმის თავისებურებებზე და აგრეთვე ამ ადამიანის მდგომარეობაზე (დაღლილობა, გუნება, აქტუალური განწყობა და სხვა). ბ-ა შუალედი განსაკუთრებით ინდივიდუალურია მეხუთე, ე) შემთხვევაში – როგორც ეს გამოჩნდა ჩვენი გამოკვლევებიდან (იხ. ქვემოთ, პარაგრაფი 7).

ალბათ, არაა ბუნებრივი, რომ ე) შემთხვევაშიც ვიხმაროთ ტერმინი “ზღურბლისქვედა შვერძება”. “ქვედა” სულ არ შეესატყვისება თავისებრივ-რომელობით ვითარებას. ე) შემთხვევისათვის უფრო უპირატესი ძირითადი ტერმინი არაფურადღებული (ირრელევანტური) შვერძებაა. მაშასადამე, შვერძების გაუცნობიერებლობის მიზეზი შეიძლება იყოს ან ის, რომ შვერძება ზღურბლისქვედაა (ა, ბ, გ, დ შემთხვევები), ან ის, რომ იგი არაფურადღებულია (ე შემთხვევა). კიდევ ერთი მიზეზი შეიძლება იყოს ცნობიერი “ცენზურის” მიერ განდევნა-ჩახშობა (ზ. ფროიდისეული ქვეცნობიერი [18]) და სხვა.

ჩვენს პირველ გამოკვლევაში მოხერხდა არაფურადღებულ შვერძებათა სიტყვიერ ცნობიერებაზე ზემოქმედების ექსპერიმენტული დადასტურება. კერძოდ, სრულიად გაუცნობიერებლად განხორციელდა ისეთი მაღალი დონის სააზროვნო ქმედება, როგორცაა სიტყვის თარგმნა (რუსულიდან ქართულად).

მეორე ექსპერიმენტის მიზანი იყო იმის გამოკვლევა, შესაძლებელია თუ არა მაღალი დონის, “რომელობითი” განწყობის (სიტყვის წაკითხვისა და ამოცნობისა) შემუშავება არაფურადღებულ შვერძებათა განმეორებით. შესაბამისად, ავარჩიეთ ისეთი ცდები, რომლებშიც განწყობა ზემოქმედებს ცნობიერების მაღალ დონეებზე (აღქმა, მეხსიერება, მეტყველება, კითხვა მშობლიურ და უცხო ენებზე), და თან ისე, რომ გამორიცხულია კონტრასტული ილუზია (ძველად გავრცელებული აზრის საწინააღმდეგოდ, უნდა ითქვას, რომ საზოგადოდ “რომელობით” ცდებშიც შეიძლება წარმოიქმნას კონტრასტული ილუზია, მაგალითად, როდესაც წინასწარ მეტისმეტად შეგვიქებენ ან მეტისმეტად გავვილანძლავენ რაიმე წიგნსა თუ ფილმს – რასაც აღნიშნავს კიდევ შ. ნაფირაშვილი [6:67-68]). მხოლოდ ასიმბალიკური ილუზიის გამოძვევე ცდებს ის უპირატესობა აქვს, რომ შედარებით წმინდა სახით ჩანს განწყობის ზემოქმედება სწორედ ცნობიერებაზე, რადგანაც კონტრასტულ ილუზიას დამატებითი სპეციფიკა და სირთულე შემოაქვს.

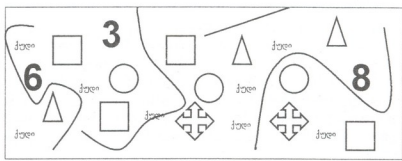
ვ. გრიგოლაგამ ექსპერიმენტულად უეჭველად დაამტკიცა, რომ ბურთულების დიდ-პატარობის დუნხადისეულ კლასიკურ ცდებში განწყობა კარგად ფიქსირდება გაუცნობიერებელი (არაფურადღებული) შვერძებებითაც [8:84-190]. მაგრამ, ვ. გრიგოლაგას სხვა ექსპერიმენტის მიხედვით, ასეთი რამ შეიძლება მოხდეს მხოლოდ სენსომოტორულ დონეზე – და არა მაღალ დონეზე [8:193-197]. ამით ვ. გრიგოლაგა მკვეთრად უპირისპირებს ერთმანეთს “რომელობითი” და “რომელობითი” შინაარსის განწყობებს, ანუ განწყობის მოქმედებას სენსომოტორულ არეში და აზროვნებაში. ამგვარი არსებითი სხვადასხვაობა ჩვენთვის საეჭვო ჩანდა. ამასთან, ბ. ხაჭაპურიძის შედეგების თანახმად, სააზროვნო განწყობის ფიქსაცია შესაძლებელია გაუცნობიერებელი – ზღურბლისქვედა შვერძებებით [9:35,36,39,41,48], ამიტომაც მოსალოდნელი იყო, რომ მაღალი დონის განწყობის ფიქსაცია შესაძლებელი უნდა ყოფილიყო

არაყურადღებული შეგრძნებებითაც. თორიულად ამასვე გვაფიქრებინებს სხვა ფსიქოლოგების შედეგებიც ზღრუბლისქვედა შეგრძნებებზე [19: 54, 61, 146, 193]. მართლაც, ჩვენი მეორე ექსპერიმენტი ადასტურებს ამას.

არქივული
გამოცემის

2. **გამოკვლევის მეთოდი.** არაყურადღებულ შეგრძნებათა მეთოდი პირველად ვიურცბურგელმა ო. კოლემე შემოიღო. ამ მეთოდის საინტერესო სახესხვაობა გამოყენებული აქვს ვ. გრიგოლავას [8:193], ხოლო ჩვენ გამოვიყენეთ ვ. გრიგოლავასეული სახესხვაობის ახალი სახესხვაობანი.

თავდაპირველი ცდა ასეთია. ჩვეულებრივი თეთრი ფურცელი მღლიანად აჭრელებულია სხვადასხვა ფერის ზაზებით, კლაკნილებით, ხეულებით, დიდი ფერადი ციფრებით, დიდი მუქი ოთხკუთხედებით და სხვა – რაც ქმნის ფონს (ფონში არაა არცერთი კონკრეტული ნახატი, რათა ზედმეტი ასოციაციები არ წარმოიშვეს). გარდა ამისა, ფურცელზე ხატია პატარა გეომეტრიული ნაკვთები: წითელი ვერები, ფითელი სამკუთხედები, შვანე წრეები და ლურჯი კვადრატები – თვითუული 15-დან 30-მდე ცალი. ცდისპირს ვეუბნებით, რომ ცდა მიზნად ისახავს მისი აღქმის თავისებურებათა შემოწმებას. მას ვეუბნავთ მხოლოდ ის, რომ რაც შეუძლია უფრო სწრაფად და თან ზუსტად გადათვალოს ნაკვთების თვითუული ეს ვკვუფი და თქვას, რამდენ-რამდენია. ცდისპირის თვალწინ ვინიშნავთ საათს. ეს ყოველივე ცდისპირს განაწოებს საიმისოდ, რომ შეძლებს სამებრ კარვად შესარულოს დავალება. მაგრამ მთავარი ისაა, რომ ფურცელზე ორმოციოდე ადგილას წერილი ასოებით ქართულად წერია ერთიდაიგივე კრიტიკული სიტყვა, დასათვლელი ნაკვთები კი ისეა განლაგებული, რომ კრიტიკული სიტყვები ორ მებუბულ ნაკვთს შორის ექცევა, ისე, რომ ნაკვთების თვლისას თვალი თავისთავად “გადაირბენს” ამ სიტყვებს. ოღონდ, იმის გამო, რომ ცდისპირის მთელი ყურადღება გეომეტრიული ნაკვთებისკენაა მიმართული და ცდისპირი ცდილობს, რომ ზედმეტად არცერთი წამი არ დაეკარგოს, წერილად დაწერილი სიტყვები, როგორც წესი, გაუცნობიერებელი რჩება!



ნაკვთების დათვლას ცდისპირები ანდომებენ 1-2 წუთს. შემდეგ ფურცელს შევინახავთ და ვეითხებით ცდისპირს, თუ რა შეამჩნია მან ფურცელზე. ცდისპირთა ნაწილი თითქმის ვერაფერ გარკვეულს ვერ იხსენებს – გარდა იმისა, რომ “ზოგი, რაღაცა იყო”. ზოგი ცდისპირი იმასაც ვერ იხსენებს, თუ რა დათვალა. ზოგი ნაკვთებს კი იხსენებს, მაგრამ მათი ფერები უშლება. მაგრამ მთავარია ის, თუ რას აღადგენს ცდისპირი გარდა იმისა, რასაც ცნობიერად ითვლიდა. უმრავლესობა დაფიქრების შემდეგ იხსენებს კლაკნილ და ტალღოვან ზაზებს, დიდ მუქ მრავალკუთხედებს, ზოგი ცდისპირი იხსენებს აგრეთვე ხეულებს, უფრო იშვიათად – ფერად ციფრებსაც (ამისათვის ხშირად მცდელის დახმარებაა საჭირო); და მხოლოდ ძალიან იშვიათად ზოგი ცდისპირი იხსენებს, რომ ეწერა ესა თუ ის სიტყვა. ამ ცდისპირს მცდელი უუბნება, რომ მათ აქვთ ძალიან კარგი აღქმა, რის შემდეგაც ცდისპირი გამოეთიშება ცდებს და მისი პასუხები არაა გათვალისწინებული საბოლოო შედეგებში.

ამის მერე ცდისპირს (რომლისთვისაც კრიტიკული სიტყვა გაუცნობიერებული დარჩა) მცდელი უუბნება, რომ ფურცელზე მრავალგან ეწერა რაღაც სიტყვა, ვველაგან ერთიდაიგივე. ცდისპირთა 90% მაინც ვერ იხსენებს სიტყვას და დაბეჯითებით ამბობს, რომ მას არ ახსოვს, თუ რა სიტყვა ეწერა, ანდა, საზოგადოდ ეწერა თუ არა რამე. ესე იგი, ამ ცდისპირებისთვის კრიტიკული სიტყვა ბოლომდე არაყურადღებული დარჩენილა. შემდეგ ცდისპირს ვაწოდებთ პატარა ფურცელს 10 ქართული სიტყვის სით, რომელთაგან ერთერთი – კრიტიკული სიტყვაა. ცდისპირს ვთხოვთ, პირველი შთაბეჭდილებით, გუმაწით ამოირჩიოს ის ერთი სიტყვა, რომელიც თითქოს რაღაცით ეცნობილება მას, თითქოს რაღაცით სხვებისგან გამოირჩეულიკითა. ათივე სიტყვა თანაბარი სიგრძისაა, ცდისპირმა სიგრძე-სიძოკლით არ უნდა გამოარჩიოს – მას ვაფორთხილებთ, რომ საჭიროა სიტყვის გამოჩვენა არა დაწერილობით, არამედ სწორედ აზრით, მონარსით. ხშირად საჭირო ხდება მცდელის მხრიდან დაჟინება, რადაცნადაც ცდისპირი

უარობს ამორჩევას იმ მიზეზით, რომ მას 'ნამდვილად ასეთი არაფერი არ შეუძნევიან... თუკი ცდისპირი ვერ ირჩევს ვერცერთ სიტყვას, ვაცლით მას ნახევარ წუთს, საუბარი უნდა ვრამეზე გადავკაქვს (მაგალითად, აღქმის თავისებურებებზე, ყურადღებებიანობაზე და სხვა), შემდეგ განხორციელებ ვთხოვთ მას, რომ აირჩიოს სიტყვა. თუკი ცდისპირი არც ახლა აირჩევს, მაშინ ვთხოვთ მას, რომ ალალებდზე მანც ამორჩიოს რომელიმე ერთი სიტყვა - რომელიც სულ პირველი შთაბეჭდილებით რალაცით ოდნავ გამოარჩიასავით.

საბოლოოდ, ცდისპირთა 70%-მდე მართებულად ამოიცნობს სიტყვას.

საკონტროლო ცდებში ყველაფერი ასევე ტარდება, ოღონდ ისეთივე აჭრელებულ ფურცელზე არ წერია არავითარი სიტყვები, მათ ადგილას ისევე წვრილად ნაწერი ასოების უაზრო გროვებია. ამ შემთხვევაში კრიტიკული სიტყვის ამორჩევის სიხშირე არ აღემატება ალბათურად მოსალოდნელ 10%-ს.

მაშასადამე, დადგინილია არაყურადღებულ შეგრძნებებათა ექსპერიმენტული მეთოდი, რომელიც სხვადასხვაგვარ ცდებში შეიძლება იქნეს გამოყენებული (ამ მეთოდის ნაკლია ის, რომ ყოველ ცდისპირზე ცდის ჩატარება მხოლოდ ერთხელ შეიძლება!).

ჩვეულებრივ ცდების მთავარი სიძნელე იყო კრიტიკული სიტყვების ოპტიმალურად 'შენიღება', რასაც საკმაო გამოცდილება დასჭირდა. თუკი ეს სიტყვები არასაკმაოდაა შენიღბული, ანუ თუკი ისინი ფონთან შედარებით საკმაოდ თვალშისაცემადაა დაწერილი, მაშინ მათ ცდისპირთა უმრავლესობა გაცნობიერებულად წაიკითხავს; ხოლო თუკი მეტისმეტადაა მიჩქმალული, მაშინ ცდისპირთა უმრავლესობა ვერც გაუცნობიერებლად ვერ წაიკითხავს" მათ.

მეორე ექსპერიმენტში განწყობის საკვლევად გამოვიყენეთ აგრეთვე ზ. ზოჯავასეული ცნობილი მეთოდი: ლათინურად კითხვის განწყობის ფექსირების შედეგად ცდისპირი რუსულ სიტყვებსაც ლათინურად რომ კითხულობს [3:97-103].

3. შედეგების სტატისტიკური დამუშავება. თვითუღი ექსპერიმენტი მოიცავს 40 ძირითად (საკვლევ) და 40 საკონტროლო ცდას. ცდისპირთა შორის იყვნენ სხვადასხვა წლოვანებისა (14-დან 75-მდე) და სხვადასხვა პროფესიის პირები. შედეგები დამუშავდა ორი ბინომური შემთხვევითი სიდიდის პარამეტრების ტოლობის დისპერსიული კრიტერიუმით. ეს კრიტერიუმში გამოირჩევა მაღალი სანდობით, ცდისპირთა შედარებით მცირე რაოდენობისათვისაც კი (15-ზე მეტისთვის). 40-40 ცდისპირი - საკმარისზე გაცილებით მეტია. ყველა სახის ცდების ცდისპირთა საერთო რაოდენობა 600-ზე მეტია (მათ შორისაა ის ცდები, რომლებშიც ვიკვლევდით ასოციაციებისა და მეხსიერების საკითხებს - ეს ცალკე ნაშრომის საგანია).

შედეგების სტატისტიკური დამუშავებით მიღებული სანდობის დონეები იმდენად მაღალია, რომ არავითარ ეჭვს არ ტოვებს.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ თუკი მხედველობაში მივიღებთ მხოლოდ იმ ცდისპირების პასუხებს, რომელთა არჩევანსაც ახლდა ფსიქოლოგიაში კარგად ცნობილი "აკა-განცდა" და ის თავისებური შვევა თუ სიხარული, რომელიც რალაციის მიხედვრასა თუ გახსენებას მოაქვს (ცდისპირთა დაახლოებით მესამედი) - მაშინ მართებული პასუხების წილი მკვეთრად მატულობს და 90%-მდე აღწევს.

4. პირველი ექსპერიმენტი. ძირითადი მეთოდი ცოტა გავართულეთ: კრიტიკული სიტყვა რუსულია და რუსულად წერია **шанка**, ხოლო ამოსაცნობი 10 სიტყვა - ქართულებია და ქართულად წერია (წიგნი, სკამი, ხარი, თევზი, მანქანა...), მათგან ერთერთია "ქული".

კრიტიკული სიტყვა სწორად ამოიცნო ცდისპირთა 60%-მა (ხაზს ვუსვამთ კიდევ ერთხელ, რომ გათვალისწინებულია მხოლოდ იმ ცდისპირთა პასუხები, რომლებმაც ვერაფრით ვერ გაიხსენეს რუსული სიტყვა). ხოლო საკონტროლო ცდებში "ქული" დაასახელა ცდისპირთა 10%-მა.

იღვში	წიგნი	სკამი	ხარი	თევზი	მანქანა	ქული	კამოქა	ურამი	სახლი	რალი
ძირით.	15	5	0	5	0	60	5	2	8	0
საკონტ.	25	8	0	2	5	10	20	5	15	10

5. მეორე ექსპერიმენტი. ამ ექსპერიმენტში შესწავლება განწყობის მოქმედება არაყურადღებულ ველში. კერძოდ, განწყობის ფექსაცია და შემდგომ ამ განწყობის შეცვლა მისგან განსხვავებულთა. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ადამიანთა ნაწილს ახასიათებს განწყობის მეტისმეტად დაბალი აღზნებადობა, ხოლო ნაწილს - განწყობის მეტისმეტად ძლიერი ფექსაცია (სტატისტიკური ტიპები). ასეთი ადამიანები

ცდისპირებად არ გამოდგებიან, რადგანაც მათ შემთხვევაში ან განწყობის ფიქსაცია არ მოხდება, ანდა განწყობის შეცვლა – და ამის მიზეზი იქნება არა ის, რომ შევრძნობა არაფურადღებელი, არამედ ის, რომ თვით ცდისპირის განწყობის მოქმედების ტიპია არანორმალური. ამიტომ საჭიროა ცდისპირის წინასწარი შერჩევა, რათა შეირჩეს ასე თუ ისე განწყობის ნორმალური მოქმედების მქონეები. წინასწარ ვატარებდით ზ. ხოჯავასეულ ჩვეულებრივ ცდას: ცდისპირს რიგ-რიგობით მყისიერად უწევინებდით 5 სხვადასხვა ლათინურ სიტყვას და ვთხოვდით, რომ ხმაძალა წაეკითხა ისინი. შემდეგ მყისიერად უწევინებდით 20 სხვადასხვა რუსულ სიტყვას. ცდისპირთა დაახლოებით 75%-მა გამოამყიანა განწყობის ნორმალური ტიპი, რაც ორ რამეში გამოიხატა: ცდისპირმა ასიმილიციურად ანუ ლათინურად წაიკითხა კრიტიკული რუსული სიტყვებიდან პირველი რამდენიმე მაინც; და შემდეგ დროულად განთავისუფლდა ასიმილიციური კითხვისაგან და მართებულად ანუ რუსულად წაიკითხა უკანასკნელი რამდენიმე სიტყვა მაინც.

მეორე ექსპერიმენტში ნაკეთების თვლა ორჯერ ხდება: ცდისპირს ვაწოდებთ ვერ ერთ ფურცელს, ხოლო შემდეგ – მეორეს. პირველ ფურცელზე კრიტიკული სიტყვებია – სხვადასხვა ლათინური ან ინგლისური სიტყვები (მათ შორის, ევროპის ქალაქების, სახელმწიფოებისა და მდინარეების სახელები), ხოლო მეორე ფურცელზე – სხვადასხვა რუსული სიტყვა (მათ შორის, რუსეთის ქალაქების, მხარეებისა და მდინარეების სახელები). პირველი ფურცლის ნაკეთების დათვლის შემდეგ (მაშინვე) ცდისპირს რიგ-რიგობით მყისიერად უწევინებთ “ნეიტრალური შრიფტით“ დაწერილ უაზრო მარცვლებს: **KOK, PEX, HAB**; და ვთხოვთ, რომ ხმაძალა წაიკითხოს. შემდეგ ვაწოდებთ მეორე ფურცელს, რომლის ნაკეთების დათვლის შემდეგაც ცდისპირს კვლავ “ნეიტრალურ“ მარცვლებს უწევინებთ ხმაძალა წაიკითხოს: **MEM, HOP, BAX**. ბოლოს კი გამოვკითხავთ, თუ რა ასსოვნს მას ფურცლებიდან (რათა ცდებიდან გამოირიცხონ ის ცდისპირები, რომლებმაც გაიხსენეს ფურცელზე დაწერილი ერთი სიტყვა მაინც).

ამრიგად, წასაკითხი კრიტიკული სიტყვების სიაში ჩვენ სამი მცირე სიახლე შევიტანეთ: 1) ასობია არა ხელნაწერი, არამედ ბეჭდური – შესაბამისად, შერჩეული გვაქვს ცოტა სხვა ასობები; 2) არცერთი არაა სიტყვა, არამედ უაზრო მარცვლებია, ნეიტრალური შრიფტით დაწერილი – ამიტომ მათი წაიკითხვა დაუბრკოლებლად შეიძლება როგორც რუსულად, ისე ლათინურად (ყოველგვარი წინასწარი განწყობის გარეშე); 3) ორივე სამუელში პირველი სიტყვა არაა კრიტიკული, ისინი არ იწვევს არავითარ ორანზონებებს – ლათინურადაც და რუსულადაც ერთნაირად იკითხება: “კოკ“ და “მემ“. ასე უკეთესია, რათა ცდისპირმა პირველად ყოველგვარი შეყოვნების გარეშე წაიკითხოს სიტყვა.

ჩამკენები უაზრო მარცვლებს სამუელთა წაიკითხვა შეიძლება სხვადასხვაგვარად:

1. ლათინურად (კოკ, ფექს, ჰაბ; მემ, ჰოპ, ბაქს);
2. რუსულად (კოკ, რეხ, ნავ; მემ, ნორ, ვახ);
3. ნარეველ (მაგალითად: კოკ, ფეხ, ნაბ; მემ, ნოპ, ბახ); ან შერეულად, ანუ სხვადასხვა მარცვლისა – სხვადასხვაგვარად: ლათინურ-რუსულად (მაგალითად: კოკ, ფექს, ნავ; მემ, ნორ, ბაქს); ლათინურ-ნარეველ (მაგალითად: კოკ, ფექს, ნაბ; მემ, ჰორ, ბაქს); რუსულ-ნარეველ (მაგალითად: კოკ, რეხ, ნაბ; მემ, ნორ, ვაქს); ნარეველ-ლათინურად (კოკ, რექს, ჰაბ; მემ, ნოპ, ბაქს) და სხვა.

წაიკითხვის ყველა ეს თიორიულად შესაძლებელი საშუალება განხორციელდა კოდეცა ჩვენს ექსპერიმენტში. სხვათა შორის, ზუსტად ამაღავარივე შესაძლებლობანი გვხვდება ზ. ხოჯავასეულ ექსპერიმენტშიც, ფიქსირებული განწყობის ჩაქრობის საფეხურზე [3:103-108].

საკონტროლო ცდებში ცდისპირებს მიეწოდება ისეთივე ფურცლები, ოღონდ ლათინური თუ რუსული სიტყვების ადგილას ქართული ასოების უაზრო გროვებია.

ცდის შედეგები: ცდისპირთა 50%-მა სიტყვები წაიკითხა მოსალოდნელი ფიქსირებული განწყობის შესაბამისად, ანუ პირველად – ლათინურად ან ლათინურ-ნარეველ, ხოლო მეორედ – რუსულად ან რუსულ-ნარეველ. არცერთ მათგანს წარმოდგენაც კი არ ჰქონდა, თუ ფურცლებზე რა სიტყვები ეწერა; მათმა 70%-მა ვერც კი გააცნობიერა, რომ სიტყვები სხვადასხვაგვარად წაიკითხავს: პირველად – ლათინურად, მეორედ კი – რუსულად; ხოლო 20% მესამე სიტყვის წაიკითხვისას შეყონდა და იკითხა – რუსულადა თუ ლათინურით (ნარეველ მცდელო პასუხობდა, რომ საჭიროა წარმოითქვას ის, რაც პირველად მოადგა ენაზე). პირველ ან მეორე სიტყვაზე ეს არცერთ ცდისპირს არ უკითხავს – რაც ფიქსირებული განწყობის მოქმედების მაჩვენებელია.

საკონტროლო ცდებში ფიქსირებული განწყობის შესაბამისი წაიკითხვის კომბინაციები არცერთხელ



ცხადი	ლ,ლ	რ,რ	გ,გ	ლ,გ	გ,ლ	რ,გ	გ,რ	რ,ლ	ლ,რ	ლ-ლ,რ-რ	სსპ
მინიშ.	10	10	20	5	0	0	5	0	20	30	
საპიწ.	30	15	40	10	0	5	0	0	0	0	

ცხრილის აღნიშვნები: ლ,ლ – ორივეჯერ ლათინურად; რ,გ – პირველად რუსულად, მეორედ – ნარეველად; ლ-ლ,რ-რ – პირველად ლათინურად ან ლათინურ-ნარეველად, მეორედ – რუსულად ან რუსულ-ნარეველად; და ამგვარივეა დანარჩენი აღნიშვნები.

ამრიგად, ძირითად ცდებში ერთიდაიგივე ცდისპირი ნეიტრალური შრიფტით დაწერილ "სიტყვებს" ერთხელ კითხულობს ლათინურად, ხოლო ორი-სამი წუთის შემდეგ – რუსულად (საკონტროლო ცდებში ეს არცერთხელ არ მომხდარა!). ცხადია, ცდისპირის "გადართვა" ჯერ ლათინურზე, ხოლო შემდეგ – რუსულზე, გამოიწვია ფურცლებზე დაწერილმა შესაბამისი ენის არაყურადღებულმა სიტყვებმა.

იმავე ცდისპირებზე მომდევნო ცდებმა აჩვენა, რომ არაყურადღებულ შეგრძნებებით შექმნილი განწყობა მნიშვნელოვნად უფრო სუსტია, ვიდრე გაცნობიერებული საგანწყობო სიტყვებით შექმნილი. მაგრამ ამ დასკვნას არა აქვს არსებითი მნიშვნელობა და ამიტომ აღარ დავასახელებთ ზუსტ რიცხვებს.

6. არაყურადღებულ შთაბეჭდილების გაცნობიერება. კარგადაა ცნობილი, რომ არაყურადღებულ შთაბეჭდილებათა მოცულობა გაცილებით მეტია, ვიდრე ადამიანი აღადგენს სიტყვიერად [17:64-75][12].

არაყურადღებულ შთაბეჭდილების შინაარსის ნაწილობრივი გაცნობიერებაც კი შეუძლებელია საგანგებო პირობათა გარეშე: შესაბამისი ცნობიერი შინაარსის მიწოდება (ჩვენს შემთხვევაში – ათი სიტყვის სია), და, რაც ყველაზე საინტერესოა, ხშირად – დაფიქრება მცდელის მხრივ. საზოგადოდ, ცდებში თვალსაჩინოდ გამოჩნდა, რომ ამ გაცნობიერებას ძალიან ეხმარება მცდელის მიერ წინასწარი ჩაგონება: – ადამიანთა უმრავლესობა სწორად ირჩევს სიტყვას, შუნე შეძლებ ამას, საჭიროა ოღონდ ის, რომ ენოდ შენს გუშანს და ძალიან კარგად დაუკვირდე მის თითქმის შუქმწველ კარნახს... გაბედა, ნუ გეშინია, მე ვგრძნობ, რომ სწორედ აარჩევ!.. და ასე შემდეგ. ჩაგონება განსაკუთრებით შედეგიანია რაზემეტან და ზოგიერთ ქალთან, ხოლო არაა შედეგიანი იმ კრიტიკულად განწყობილ ცდისპირებთან, რომელთაც მყარად აქვთ გამყდარი უნდობლივი განწყობა გუშანის მიმართ, ანდა ღრმად არიან დარწმუნებული საკუთარი აღქმის უვარგისობაში (რასაც ამბობენ კიდევ). ყველაფერი ეს ძალიან მოგვაგონებს განდევნილ თუ ჩაზშობილ მოგონებათა გაცნობიერებას ფსიქოთერაპიული სენსის დროს, როგორც ეს ზ. ფროიდის აქვს აღწერილი [18].

მამასადამე, არაა მთლად ზუსტი ზ. ფროიდის შეხედულება, რომ გაცნობიერების სიძნელეს იწვევს ცნობიერების ცნებურა. ქვეცნობიერი შინაარსის გაცნობიერება მაშინაც კი ძნელია და მას ძალდატანება სჭირდება, როცა ეს შინაარსი სრულიად არ ეხება ადამიანის გრძნობებს. ხოლო ცნობიერი ცნებურა კიდევ უფრო მეტად აძნელებს გაცნობიერებას.

7. აღქმის ტიპოლოგიის საკითხი. ცალკე გამოკვლევას და განხილვას მოითხოვს აგრეთვე ერთი საინტერესო საკითხი: მნიშვნელოვანი ინდივიდუალური განსხვავებები და მხედველობითი აღქმის ტიპები, რომლებიც ჩვენს ცდებში გამოვლინდა. ამგვარი ტიპოლოგიური განსხვავებები გაცილებით ნაკლებად და მკრთალად ჩნდება ჩვეულებრივი აღქმის ცდებში, როდესაც ცდისპირს შეზღუდული დროით ვაწოდებთ ფურცელს იმ დავალებით, რომ რაც შეიძლება მეტი რამე დაიმახსოვროს. ასე რომ, ჩვენი ცდები საკმაოდ კარგი საშუალებაა აღქმის ტიპების შესასწავლადაც.

ყველა სახის ცდების ცდისპირთა საერთო რაოდენობა 600-ზე მეტია. ჩვენ ცდების ჩატარების დიდი გამოცდილება დავევიგოვდა. ამ გამოცდილებამ გამოკვლეა მხედველობითი აღქმის ძირითადი ტიპები – აღქმის ცნობიერ-გაუცნობიერებელი მოცულობისა და სიზუსტის თვალსაზრისით. შესაბამისად, გამოიკვთა აღქმის ორი მთავარი მახასიათებელი, რომლებიც ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელია: აღქმის სიფართოვე და მისი სიზუსტე-სისწრაფე (სიზუსტე და სისწრაფე კი ერთმანეთზეა დამოკიდებული). ამ ორი მთავარი მახასიათებლის მიხედვით შეიძლება მხედველობითი აღქმის ტიპების დახარისხება 9 ხარისხად.

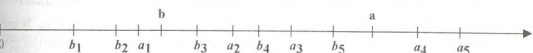
ოღონდ, აუცილებელია ერთი დაზუსტება. როგორც ითქვა ზემოთ, VI პარაგრაფში, აღქმულის გახსენება-აღდგენა და სიტყვიერი გააზრება დამატებით სიძნელეებს აწვდის. ამიტომ ჩვენეული ტიპოლოგია

არის არა წმინდად აღქმისა, არამედ იგი თავისთავად მოიცავს აღქმულის აღდგენის ტიპოლოგიას!

- 1) საუკეთესო, განსაკუთრებული აღქმა, თან ძალიან სწრაფი და ზუსტი, და თან ძალიან ფართო: სწრაფად და თითქმის უშეცდომოდ ითვლის ნაკეთებს, შემდეგ კი ცნობიერად აღადგენს თითქმის ყველაფერს, რაც ფურცელზე ეხატა, "შენიღბული" სიტყვების ჩათვლით (ცდისპირთა დაახლოებით 2%);
- 2) ძალიან კარგი, ფართო აღქმა, საშუალო სიზუსტისა: ცნობიერად აღადგენს თითქმის ყველაფერს, რაც ფურცელზე ეხატა, "შენიღბული" სიტყვების ჩათვლით; ნაკეთებს ითვლის ან საკმაოდ სწრაფად და მცირე შეცდომებით, ან ზუსტად, თუმცა ცოტა ნელა (ცდისპირთა დაახლოებით 5%);
- 3) ძალიან კარგი, ზუსტი აღქმა, საშუალო სიფართოვისა: სწრაფად და თითქმის უშეცდომოდ ითვლის ნაკეთებს, შემდეგ კი აღადგენს ითვლილი ნაკეთებს (შესაძლოა, მათი ფერების მცირე არევით), აგრეთვე იმ დიდ ზახებს თუ ციფრებს, რომლებიც ფურცელზე ეხატა, გარდა "შენიღბული" სიტყვებისა, რომლებსაც აღადგენს სიტყვების სიის მიწოდების შემდეგ (10%);
- 4) კარგი, ფართო აღქმა, საშუალო სიზუსტისა: ცნობიერად აღადგენს თითქმის ყველაფერს, რაც ფურცელზე ეხატა, გარდა "შენიღბული" სიტყვებისა, რომლებსაც აღადგენს სიტყვების სიის მიწოდების შემდეგ; ნაკეთებს ითვლის ან საკმაოდ სწრაფად და მცირე შეცდომებით, ან ზუსტად, თუმცა ცოტა ნელა (15%);
- 5) საშუალო აღქმა, საშუალო სიზუსტისა და საშუალო სიფართოვისა: ცოტა ნელა ან შეცდომებით ითვლის ნაკეთებს, შემდეგ კი აღადგენს მცირე ნაწილს იმისა, რაც ფურცელზე ეხატა; "შენიღბულ" სიტყვებს აღადგენს სიტყვების სიის მიწოდების შემდეგ დიდი გაჭირვებითა და ყოყმანით (25%);
- 6) ზუსტი აღქმა, ოღონდ ვიწრო: სწრაფად და თითქმის უშეცდომოდ ითვლის ნაკეთებს, მაგრამ თითქმის ვერაფერს ვერ აღადგენს, ვერც სიტყვების სიის მიწოდების შემდეგ (20%);
- 7) დაბნეული, გაფანტული აღქმა: დათვლას დიდ დროს ანდომებს, ვერც ზუსტად ითვლის, მაგრამ აღადგენს თითქმის ყველაფერს (ცდისპირთა დაახლოებით 5%);
- 8) სუსტი აღქმა, გაფანტული და არაზუსტი: დათვლას დიდ დროს ანდომებს, ვერც ზუსტად ითვლის, მაგრამ ცნობიერად აღადგენს თითქმის ყველაფერს, რაც ფურცელზე ეხატა, გარდა "შენიღბული" სიტყვებისა, რომლებსაც აღადგენს სიტყვების სიის მიწოდების შემდეგ (15%);
- 9) ძალიან სუსტი აღქმა — თან ვიწრო და თან არაზუსტი: დათვლას დიდ დროს ანდომებს, ვერც ზუსტად ითვლის, აღდგენითაც თითქმის ვერაფერს აღადგენს (5%).

ჩვენული ექსპერიმენტით აღვილად და შედეგიანად ფასდება ადამიანის მხედველობითი აღქმის ხარისხი. სათანადო დამუშავების შემდეგ ექსპერიმენტის მეთოდის საფუძველზე შესაძლებელი იქნება კარგი ტესტის შექმნა (ვასათვალისწინებელია მხოლოდ ადამიანის ჯანმრთელობის მდგომარეობა, მისი სულიერი მდგომარეობა, დაღლილობა და სხვა — რაც ყველა სხვა ტესტსაც ეხება). არცთუ ცოტაა ისეთი საქმიანობა, რომელშიც დიდი მნიშვნელობა აქვს ადამიანის აღქმის ხარისხს. მაგალითად, ვერ იქნება კარგი მასწავლებელი ის, ვისაც ვიწრო აღქმა აქვს (ის "კლასს ვერ დაინახავს"); ვერ იქნება მძღოლი ის, ვისაც გაფანტული, ნელი, საზოგადოდ, სუსტი აღქმა აქვს; ვერ იქნება გამოძიებელი ის, ვისაც საუკეთესო აღქმა არა აქვს და სხვა.

როგორც ითქვა ზემოთ, I პარაგრაფში, არაყურადღებულ შერჩენებათა შემთხვევაში ბ-ა შუალედი ძალიან ინდივიდუალურია. თუკი აღქმის სიფართოვსაც და სისწრაფე-სიზუსტესაც როგორღაც გაეზომავდით (მეტ-ნაკლებად პირობითად) და სკალურ სიდიდეებად ვაქცევდით — საუკეთესო და სუსტი აღქმის მაჩვენებელთა შეფარდება, სავარაუდოდ, რამდენიმე ასეული იქნებოდა! რასაკვირველია, ეს ყოველივე — ცალკე გამოკვლევის საგანია, მაგრამ აქ მნიშვნელოვანია ერთი მხრივ: სხვადასხვა ცდისპირისათვის ბ-ა შუალედის სიგრძეცა და მისი მდებარეობაც ძალიან განსხვავებულია. მეორე მხრივ, ცდისპირის პასუხები მხოლოდ მაშინაა კარგი ჩვენული ექსპერიმენტისათვის, როცა კრიტიკული სიტყვების "შენიღბის" დონე ხვდება ამ ცდისპირის ბ-ა შუალედში.



ესე იგი, ყოველი ცდისპირისთვის არსებობს მისთვის ოპტიმალური "შენიღბა", როდესაც ეს ცდისპირი სწორედ არაყურადღებულად შეიგრძნობს კრიტიკულ სიტყვებს. მაგრამ ექსპერიმენტში ჩვენ იძულებული

ვართ, რომ ავარჩიოთ ერთი საშუალო "შენიღება" (ნახაზზე აღნიშნულია ბ-ა შუალედით), რაით ყველა ცდისპირის ერთიდაიგივე აჭრელებული ფურცელი მივაწოდოთ. იმ ცდისპირებისათვის, რომლებსაც ძალიან კარგი აღქმა აქვთ, ეს "შენიღება" არასაკმარისია და ისინი გაცნობიერებულად განიხილებენ კრიტიკულ სიტყვებს (ეს ცდისპირები გამოითიშებიან ცდებს). ხოლო იმ ცდისპირებისათვის, ვისაც ცუდი აღქმა აქვს (ან ვინც დადლილია, დაბნეულია თუ სხვა), ეს "შენიღება" მეტისმეტია. ისინი ვერც ქვეცნობიერად შეიგრძნობენ შენიღბულ სიტყვებს, შემდეგ კი, ცხადია, მცდარად ირჩევენ სიტყვას.

თეორიულად შესაძლებელია რომ ყოფილიყო თვითიული ცდისპირისათვის მისთვის ოპტიმალურად "შენიღებული" კრიტიკული სიტყვების მიწოდება, ვერცერთი მათგანი ვერ წაიკითხავდა ამ სიტყვებს ცნობიერად და მერე ყოველი მათგანი ალბათ მართებულად ამოიცნობდა კიდევ მათ.

8. ექსპერიმენტების შედეგების თეორიული გააზრება კონკრეტული ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით. საკითხს ჯერ თანამედროვე კონკრეტული ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით შევხვდით. პირველი, თანამედროვე უცხოურ ფსიქოლოგიაში ეს არის თითქმის ერთადერთი მიმართულება, რომელიც ცნობიერების ზოგადფსიქოლოგიურ საკითხებს შეისწავლის; მეორეც, მის მიმდევრთა მიერ ჩატარებული მრავალი გონებაშეცვლილური და ფაქიზი ექსპერიმენტი.

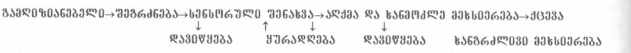
ჩვენმა გამოკვლევამ ძალიან საინტერესო და რთული ვითარება წარმოაჩინა: სრულიად გაუცნობიერებლად შესაძლებელი ყოფილა არამარტო "წაიკითხვა" სიტყვისა, არამედ მისი "გააზრებაც" კი - რის გარეშეც შეუძლებელი იქნებოდა სიტყვის "თარგმანა"! სამივე სიტყვა ბრჭყალებში იმიტომ ჩანს, რომ ექსპერიმენტში გაუცნობიერებლად სიტყვის გააზრება მართლაც არ მომხდარა. ჩვენ უეჭველად ვეთანხმებით დ. უხნაძესა და შ. ნადირაშვილს: გააზრება მხოლოდ ცნობიერად შეიძლება; ქვეცნობიერი აზროვნება არ არსებობს [5:77-79]. თუკი ქვეცნობიერია, ეს ყოფილა არა აზროვნება, არამედ ინტუიცია... (ეს ცალკე მსჯელობის საგანია).

დაახლოებით ამდგავარივე გაუგებარი ვითარებაა ზღურბლისქვედა შერძნებათა შემთხვევაში. ჯ. ბრუნერმა ექსპერიმენტულად დამტკიცა, რომ ერთდროიანად ცდისპირისათვის აღქმის ზღურბლი მკვეთრად მაღლდება, როცა ამოსაცნობია უწმასური სიტყვა; თუმცა, ეს ზღურბლი თანდათანობით დაბლდება, რამდენადაც ცდისპირი მოელის უწმასური სიტყვის გამოჩენას; ხოლო თუკი ცდისპირი წინასწარაა გაფრთხილებული, რომ ამოსაცნობია უწმასური სიტყვები, მაშინ მათი ამოცნობის ზღურბლი ჩვეულებრივ სიტყვებზე დაბალივ კი ხდება [16:36]. აქაც იგივე წინაუკმობაა: თუკი სიტყვა არ წაუკითხავს, მაშ საიდანა იცის, რომ სიტყვა უწმასურია? და თუკი წაუკითხავს, მაშინ რატომ აღმოჩნდება ეს სიტყვა ზღურბლის ქვემოთ?

ამდგავარივე ვითარებას წარმოაჩენს ფრეს-ბლანშეტის ექსპერიმენტი. აღმოჩნდა, რომ, ჯერ ერთი, ყოველდღიურ ენაში ხშირად ხმარებულ სიტყვებს აღქმის ზღურბლი უფრო დაბალი აქვს, ვიდრე იშვიათად ხმარებულ სიტყვებს; მეორეც, ეს ზღურბლი კიდევ უფრო დაბლდება, თუკი ცდისპირს წინასწარ შეატყობინებენ, თუ რომელი ლოგიკურ-სემანტიკური ჯგუფის სიტყვები უნდა ამოიცნოს: ხილი, ტრანსპორტი, ცხოველები, მცენარეები თუ სხვა [5:227-228].

არაყურადღებულ შერძნებათა შემთხვევაშიც ექსპერიმენტულად დამტკიცდა, რომ გამოირჩევა ადამიანისათვის პიროვნულად მნიშვნელოვან ან დიდი გრძობითი დატვირთვის მქონე სიტყვები, მაგალითად, ადამიანის საკუთარი სახელი ან გვარი, სიტყვები "ოქრო", "არწივი" და სხვა. ამგვარი სიტყვების "შემჩნევის ზღურბლი" მნიშვნელოვნად უფრო დაბალია, ვიდრე ნეიტრალური სიტყვისა [17:117-119]. თუმცა, ჯ. ბრუნერის თანახმად, ზოგ შემთხვევაში მათი ამოცნობის ზღურბლი, პირიქით, უფრო მაღალიც შეიძლება იყოს - როცა "გრძობითად დამუხტულ" სიტყვას ისეთი უარყოფითი გრძობები უკავშირდება, რომელთა წინაშეც ცდისპირი უძლეურია [16:92].

კონკრეტული ფსიქოლოგიის მიხედვით, აღქმის ძირითადი სქემა ასეთია [17:47, 54, 115, 120, 125, 127, 128, 154, 158]:



ამასთან, "სენსორულ ფილტრს" ზოგი ფსიქოლოგი ათავსებს "სენსორული შენახვის" შემდეგ, ხოლო ზოგი - "ხანმოკლე მისხინების" შემდეგ. მთავარი კი ისაა, რომ კონკრეტული ფსიქოლოგია კვლავ "უშუალობის პოსტულატის" [3:35-40] ტყვეობაშია და ამიტომაც ვერ აღწევს თავს წინააღმდეგობას (იხ. ქვემოთ).

ფაქიზი ექსპერიმენტებით დამტკიცებულია, რომ "სენსორული საცავის" ("სენსორული მისხინების")

მოულობა გაცილებით დიდია, ვიდრე ეს ჩანს შთაბეჭდილებათა შემდგომი სიტყვიერი აღდგენის საფუძველზე; მასში სარკისებური სიზუსტითაა არეკლილი მილიანი ვითარება, თავისი შთაბეჭდილებითა თუ მესამეხარისხოვანი წერტილებით (თუმცა, ცნობიერ მებსიერების ადამიანს შუქლია აღადგინოს არაუმეტეს 4-7 ერთეულისა). მაგრამ "სენსორული შენახვის" ხანგრძლივობა ძალიან მცირეა – მხედველობისათვის არაუმეტეს მეოთხედი წამისა, სმენისათვის არაუმეტეს ოთხი წამისა. თუკი ამ დროის განმავლობაში არ მოხდა სენსორული შთაბეჭდილების ყურადღება და მისი გადატანა აღქმაში, იგი უკვალოდ დაიკარგება (ასე მაჩანია კოგნიტურ ფსიქოლოგიას). ამასთან, აღქმაში გადადის გაუცნობიერებელ სენსორულ შთაბეჭდილებათა მხოლოდ ვიწრო ნაწილი – ის, რომელიც უკავშირდება მიმდინარე აქტუალურ განწყობას.

მაგრამ საქმე ისაა, რომ დანარჩენი უკვალოდ არ იკარგება. ბ. ზაჭაპურიძის მიერ ექსპერიმენტულად დამტკიცებულია, რომ აღქმის ზღურბლი მკვეთრად დაბლდება, როცა არაყურადღებულ შვერძნება დღი ხნის განმავლობაში განაგრძობს ადამიანზე ზემოქმედებას [9:39]; ანდა, მას აქვს კონტრასტულ-ელუზორული აღქმის გამოშვკევი ძალა [9:25-29]. ესე იგი, მოუხედავად აღუქმელობისა, შთაბეჭდილება არ დაკარგულა, იგი გავლენას ახდენს ადამიანის ქცევაზე!

ჩვენეულ პირველ ექსპერიმენტში ცდისპირი ნაკეთების თვლისას მყისირად "კითხულობდა" კრიტიკულ სიტყვებს. უფრო ზუსტად, სიტყვა აღბეჭდებოდა "სენსორულ საცავში". მაგრამ, იმის გამო, რომ ეს შთაბეჭდილება არ იყო საჭირო მიმდინარე აქტუალური განწყობისათვის (რომლის მაზანი იყო ნაკეთების დათვლა რაც შეიძლება სწრაფად და ზუსტად), იგი არაყურადღებულ რჩებოდა, არ ხდებოდა ამ შთაბეჭდილებათა გადატანა აღქმაში – მას აღქმის "სელექციური ფილტრი" არ ატარებდა. ამიტომ იგი არც ინახებოდა ცნობიერ მებსიერებაში.

დაახლოებით ამგვარი მოვლენა ადამიანთა უმრავლესობას თავადაც აქვს განცდილი: ვთქვათ, კითხულობთ წიგნს; ამ დროს ფიქრები "სხვაგან გაგვექცა"; თვალები განაგრძობს ტექსტის წაკითხვას, წაკითხული სიტყვები წამიერად აღბეჭდება კიდევაც "სენსორულ საცავში", მაგრამ არაყურადღებულ რჩება, რის გამოც არ ცნობიერდება და არ გვრჩება ცნობიერ მებსიერებაში; მერე უცებ გამოიერკვევით, უკან გადავშლით წიგნის ფურცლებს და ვიწყებთ წიგნში იმ ადგილის მოძებნას, საიდანაც აღარ გვაქვს გაზრებული წაკითხული – რათა თავიდან წავიკითხოთ.

საქმე ისაა, რომ "სენსორული შენახვა" ვერაფრით გაძლებდა მეოთხედ, თუნდ ნახევარ წამზე მეტ ხანს [17:66-68,75,154]; შვერძნების ყველაზე ხანგრძლივი თანმიმდევარი ხატები ვერ ძლებენ 1 წუთსაც კი [12:18-19,82-87]. აღქმის გარეშე კი კვალი ვერ მოხვდება ხანმოკლე მებსიერებაში (რომც მოხვედრილიყო, ვერც იქ გაძლებდა 1 წუთზე მეტ ხანს [17:154-158][13:34]). მაშ როგორღა აღდგენს ცდისპირი კრიტიკულ სიტყვას 5 წუთის შემდეგაც კი?

ამ წინააღმდეგობას კოგნიტივისტებიც გრძნობენ. მის გამო ზოგი ფსიქოლოგი სულ უარყოფს "სენსორულ შენახვას" თუ "ხანმოკლე მებსიერებას". მართლაც, "ხანგრძლივი მებსიერებისა" და აზროვნების გარეშე თითქოს შეუძლებელია სიტყვის შინაარსის გააზრება, უამისოდ კი მისი "შემრწენის ზღურბლი" ვერც ამადღებოდა და ვერც დადაბლდებოდა; საზოგადოდ, სიტყვების გადარჩევა, მათი შერჩევითი აღქმა შეუძლებელი იქნებოდა! – მსჯელობენ ისინი [17:162,178].

განვიხილოთ რ. სოლსოსეული საინტერესო საყოფაცხოვრებო მაგალითი: წვეულებაზე მყოფ მამაკაცი (აშშ-ში ზდება) ესაუბრება მანდილოსანი, უყვება რა მას გრძელ, მომაბეზრებელ ამბავს, რომელიც ესპანეთში მოგზაურობით მთავრდება; მამაკაცი ზრდილობის გამო ვითომ უსმენს, სინადვილემში კი მთელი გულისყური ანუ ყურადღება გაექცა მათ უკან მიმდინარე ძალიან საინტერესო საუბრისაკენ; თავისი მოსაუბრის ნალაპარაკევი კი სულ არ ესმის – უფრო ზუსტად, არაყურადღებულა და ვერ აზრებს მას; მანდილოსანი შეჩერდება; მამაკაცი გამოიერკვევა, გრძნობს, რომ ზრდილობის გამო რაღაცა უნდა თქვას, და ეკითხება პირველსავე რამეს, რაც კი ენაზე მოადგება: თქვენ ნამყოფი თუ ხართ ევროპაში? ცხადია, ამ უადვილო შეკითხვით მან თავისთავი გასცა, მაგრამ ფსიქოლოგიისათვის საინტერესოა სხვა რამ: ტყობა, ესპანეთში მოგზაურობის ამბავი მთლად უკვალოდ არ დაკარგულა, რადგან (ფრიდილსეული ყოველდღიური შეცდომებისა არ იყოს) შეკითხვა სწორედ ევროპაში ყოფნას შეეხება [17:110,117]. მაგრამ კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში ამ წინააღმდეგობაზე პასუხი არაა ნაპოვნი. ერთადერთი, გაკვრითაა თქმულია, რომ "სენსორული შენახვა" უფრო ხანგრძლივია, თუკი შვერძნება განმეორებებით ხდებოდა [17:66-68,75,154]. მაგრამ – რატომ? რის საფუძველზე? რა ზდება განმეორებისას?

მაშ, მთავარი გაურკვევლობაა ის, თუ როგორ, რა სახით, სად ინახება (მრავალჯერ განმეორებული)

არაყურადღებულ შთაბეჭდილება სულ ცოტა, ხუთიოდე წუთის განმავლობაში; და როგორ „გაიჭრება“ იგი, როცა ჯერ ვერ მიულწვია აზროვნების დონემდე.

9. ექსპერიმენტების შედეგების თეორიული გააზრება განწყობის ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით. განწყობის ფსიქოლოგიის მიმდევარისათვის ცხადია, რომ შეგრძნებათა განმეორებისას ხდება შესაბამისი განწყობის გაფიქსირება და ამიტომაც ინახება შთაბეჭდილება დიდხანს. განწყობის ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით უკვე ჩატარებულა საგანგებო გამოკვლევა როგორც ზღურბლისქვედა [9], ისე არაყურადღებულ შეგრძნებათა მოვლენებისა [8][13]. სამივე მეცნიერის საერთო აზრით, ეს შეგრძნებანი განწყობისეულ, პირველ დონეზე აღიბეჭდება (ამასთან, რაც მეტია ადამიანის აქტიურობა, მით უფრო კარგად აღიბეჭდება როგორც რელევანტური, ისე არარელევანტური შეგრძნებებიც [12]). განვიხილოთ საკითხი უფრო დაწვრილებით.

კოგნიტივისტებისეული „სენსორული შენახვა“ კრძოდ, მხედველობის შემთხვევაში „მხედველობითი კვალი“, ფეხნერისა და, მისდაკვალად, ი. ბჟალავას ტერმინოლოგიით – ესაა „შეგრძნების თანმიმდევარი ხატი“ [4:338][12:10-15]. ამგვარი ხატები მრავალგვარია და ერთმანეთისაგან განსხვავდება თვისებრივი დონით, ქმნიან რა თანდათანობითი ამაღლების საფეხურებს, დაწყებული პირველადი ცხოველური შეგრძნებიდან და დამთავრებული ადამიანის ხანგრძლივ მეხსიერებაში შენახული წარმოდგენის ხატით [12:200].

შ. ნადირაშვილის მიხედვით: „განწყობა – სინამდვილის შერჩევითი ასახვის საფუძველია. ძალიან ხშირად გარკვეული მიმართულებით მოქმედების განწყობაში სწორად აისახება ზოგიერთი საგანი თუ მოვლენა, მაგრამ გარემოს მთლიანი სურათის ერთგვარი დარღვევა მაინც ხდება. ამ დროს ინდივიდი სინამდვილის ზოგიერთი მხარის გამოყოფას ახდენს და მას ასახავს, სინამდვილისადმი მისი დამოკიდებულება პრაგმატულია. ინდივიდი სინამდვილიდან მხოლოდ ისეთ საგნებს გამოყოფს და ასახავს, რომლებიც მის მოთხოვნილებებთანაა დაკავშირებული... ამ დროს სინამდვილის სუბიექტური, მიკრობოლუმი, შერჩევითი ასახვა ხდება, მაგრამ იგი საკმარისია ინდივიდის ამოცანებისათვის“ [7:47].

შ. ნადირაშვილის განხილული აქვს აღქმის კვლის ეფექტებით გამოწვეული კვლის რეორგანიზაცია, გეშტალტიზაცია, კონსტანტურ ობიექტთა შედეგება, კატეგორიზაცია, დამახინჯება, სუბიექტივზაცია, ცენტრაციები, ფოკუსირებანი და, რაც მთავარია, შთაბეჭდილებათა სელექცია-ფილტრაცია [5:192-230]. ეს ყველაფერი ხდება „სენსორული შენახვიდან“ აღქმაში გადატანისას, ხოლო თვით „სენსორული შენახვა“, ჯერ ერთი, სარკისეურად ზუსტია, და მეორეც, არაა დამოკიდებული სუბიექტურ ფაქტორებზე, განწყობებზე, ყურადღებასა თუ ცნობიერებაზე [17:56,73-75].

ბ. ხაჭაპურიძის დასკვნით: აღუქმელი ზღურბლისქვედა შეგრძნება მთლიან სუბიექტში იწვევს ცვლილებებს და, შესაბამისად, ობიექტი არეკლება კიდევ სუბიექტში, ოღონდ ისე, რომ სუბიექტი ამას სრულებით ვერ აცნობიერებს. უეჭველია, რომ მთლიანი სუბიექტის ეს ცვლილებები განწყობისეული ბუნებისაა. სწორედ ესაა სინამდვილის განწყობისეული ასახვა [9:35].

ი. ბჟალავამ ექსპერიმენტულად დაამტკიცა, რომ საგანთა მყისიერი ჩვენებისას მით მიერ საშუალო სიძლიერით გაფიქსირებული განწყობაც კი გაცილებით უფრო ხანგრძლივად ინარჩუნებს მოქმედების ძალას და გაცილებით უფრო მტკიცეა, ვიდრე თანმიმდევარი ხატები; რაც უფრო ხანგრძლივად ხდება განწყობის ფიქსაცია, მით უფრო მეტ ხანს ინარჩუნებს იგი მოქმედების ძალას [12:20].

ამრიგად, განწყობის ფსიქოლოგიის საფუძველზე სრულად აიხსნება როგორც ყურადღებულ შთაბეჭდილებათა შერჩევისა და აღქმის, ისე არაყურადღებულ შთაბეჭდილებათა შედარებით დიდხანს შენახვის საკითხი.

განწყობის ფსიქოლოგიის საფუძველზე აიხსნება კიდევ ერთი ურთულესი საკითხი: როგორ ხდება, რომ გაუცნობიერებლად სიტყვას ენაცვლება მასთან სემანტიკურად ანუ აზრობრივად დაკავშირებული სიტყვები: ჩვენებულ ექსპერიმენტში ესაა შესატყვისი უცხო ენიდან; ასევე, სხვადასხვა დროს მორეის, ფონ რაითსა და სხვებს ჩატარებული აქტო ერთმანეთის მაგვარი საინტერესო ექსპერიმენტები [17:123]. ცდისპირის ესმოდა სხვადასხვა სიტყვები, ამასთან, რომელიცა ერთი (კრიტიკული) სიტყვის გაგონებას ყოველთვის მოჰყვებოდა დენის დარტყმა. ამით ცდისპირს გამოუმუშავებოდა მყარი „პირობითი რეაქცია“ (ჩვენებურად, ფიქსირებული განწყობა): კრიტიკული სიტყვის გაგონება უშუალოდ იწვევდა ფიზიოლოგიურ შედეგს – კანის გაღვანურ რეაქციას. შემდეგ ცდისპირს ცალი ყურით ასმენინებდნენ რალაც ტექსტს მისი დამახსოვრების დავალებით, და ამ დროს მეორე ყურში ჩაესმოდა არაყურადღებულ გაუცნობიერებელი კრიტიკული სიტყვა, რომელიც გაუცნობიერებლადვე აღძრავდა კანის გაღვანურ რეაქციას. უფრო მეტიც, ამ რეაქციას აღძრავდა აგრეთვე კრიტიკული სიტყვის სინონიმები და ანტონიმებიც კი!

საქმე ისაა, რომ განწყობას ახასიათებს „გენერალიზაცია“ – გადავრცელება მსგავს საგნებზე, ცნობიერებისაგან დამოუკიდებლად [2:28-29][3:58-61], რაც, კერძოდ, შვედრების თანმიმდევარი ხატების შემთხვევაში იჩენს თავს [12:34-40]. არსებითად, ეს იგივეა, რაც განწყობის მთავარი თვისებაა – ასიმბალანსური მოქმედება, რომლის ძალითაც განწყობა ქცევაში ჩაირთავს არა მხოლოდ თავის შესაბამის საგნებს, არამედ მათგან მცირედ განსხვავებულებსაც (რაც, სათანადო პირობებში, კონტრასტული აღქმის მიზეზიც ხდება ხოლმე). ეს საკითხები დაწვრილებით აქვს დამუშავებული შ. ნადირაშვილს – როგორც სენსომოდორულ, ისე აზროვნებისა და სოციალური ქცევების დონეებზე [6][7]. განწყობისეულ დონეზე ინდივიდი ვერ ამჩნევს (თუ არ ამჩნევს) განსხვავებას მოთხოვნილების შესაბამის საგნებსა და მათგან მცირედ განსხვავებულ საგნებს შორის, ერთმანეთისაგან ვერ არჩევს ამ საგნებს. კერძოდ, სიტყვის შემთხვევაში „მცირედ განსხვავებულობა“ შეიძლება იყოს სინონიმ-ანტონიმურობა (ცნობილია ასოციაციის 4 კანონიდან [4:359-360]) – მორე-რაითის ექსპერიმენტებში, ზოგადი-კერძო მიმართებით დაკავშირება (ფრენ-ბლანშეტის ექსპერიმენტში), შესატყვისობა უცხო ენიდან (ჩვენეულ ექსპერიმენტში).

ამგვარად, არაყურადღებელი ან ზღურბლისქვედა სიტყვა აყალიბებს სათანადო განწყობას, რომელიც ინახება გაცილებით უფრო დიდხანს, ვიდრე სიტყვის უშუალო მხედველობითი კვალი თუ შვედრების თანმიმდევარი ხატები. შემდეგ, არაყურადღებელი, კრიტიკული სიტყვისგან „მცირედ განსხვავებული“ სხვა სიტყვის შვედრებისას ის შენახული განწყობა ასიმბალანსურად ამოქმედდება და ამ ახალ სიტყვასაც ისევე ჩაირთავს ქცევაში, როგორც ჩაირთავდა თავდაპირველ სიტყვას.

არაყურადღებულ სიტყვას ერთი თავისებურება აქვს. მისი შვედრების მრავალი გამეორება აყალიბებს არა ძირითად, აქტუალურ ფიქსირებულ განწყობას (რომელიც ექსპერიმენტის რელევანტური ამოცანის შესაფერისად ყალიბდება!), არამედ სხვა, „გვერდითა“ განწყობას. იგი, სათანადო შვედრების მრავალჯერადი გამეორების გამო, კიდევ გაფიქსირდება და დიდხანსაც ძლებს. შემდგომში, რელევანტური ამოცანის დასრულების შემდეგ, ექსპერიმენტის პირობებში, ცდისპირს ხდება სწორედ ამ „გვერდითი“, არაქტუალური მაგრამ გაფიქსირებული განწყობის შესაბამისი სიტყვა, ანდა ამ სიტყვისგან მცირედ განსხვავებული სიტყვა. როგორც ცნობილია, ფიქსირებული განწყობის აქტუალიზაცია შეუძლია არა მხოლოდ ზუსტად იმავე „ობიექტურ ფაქტორს“, არამედ მის მსგავსსაც [3:64-68] (ესეც განწყობის ასიმბალანსური მოქმედებაა) და ამ დროს აქტუალიზდება ის „გვერდითა“ ფიქსირებული განწყობა, რომლის ასიმბალანსური მოქმედებითაც ცდისპირი მართებულად ამოიცნობს სიტყვას.

„უშუალობის პოსტულატი“ უკუგდებით ხსნის დ. უზნაძე კ. ლევინის მიერ შენიშნულ კანონზომიერებას: როცა ინდივიდს რაიმე მოთხოვნილება უჩნდება, ამ მოთხოვნილების შესაბამისი საგნები და მოვლენები განსაკუთრებით ძლიერ მიზიდულობას და ქცევის აღმძვრელ დიდ ძალას იძენს [4:96-97]. მაგრამ წინაუკმობა მაინც რჩება: ინდივიდი რატომ აღიქვამს უკეთესად მოთხოვნილების შესაბამის საგნებს? რაღა ისინი „ხედება თვალში“? ვ. ბრუნერის თანახმად, სასურველი საგნები აღიქვამს უფრო მკაფიოდ და თან მათი შემჩნევის ზღურბლი უფრო დაბალია, ვიდრე დანარჩენ საგანთა [16:72].

ცხადია, რომ ამ შემჩნევისას აღქმა ჯერ არაა ჩამოყალიბებული. ინდივიდი განწყობისწინარე დონეზე შეიგრძნობს სრულ გარესინამდვილეს, რომელიც ზუსტად და სრულად აირეკლება შვედრებაში. მაგრამ მთელი ამ „წვირილმანებით გადატვირთული“ მასალიდან აქტუალური განწყობის ჩამოყალიბებაში „ობიექტურ ფაქტორად“ მონაწილეობს მხოლოდ ის ცალკეული საგნები, რომლებიც მოთხოვნილებას შეესაბამება (ან ნამდვილად, ან ასიმბალანსურ-ილუზორულად – სულერთია!). და შემდგომში აღქმა სწორედ მათ საფუძველზე ყალიბდება (გეშტალტიზაციითა და სხვა ზემოთ ნახსენები პროცესებით). ამიტომ, რომ ინდივიდი სწორედ აქტუალური მოთხოვნილების შესაბამის საგნებს აღიქვამს ყველაზე კარგად და სწორედ ისინი იძენენ ქცევის აღმძვრელ ანუ ქცევის განწყობის ჩამომყალიბებელ ძალას. ხოლო დანარჩენი (მოთხოვნილებებისათვის არარელევანტური) საგნები სხვა, „გვერდითა“, არაქტუალურ განწყობაში შეინახება, რომელიც, ამ საგანთა შვედრების მრავალი განმეორების შემთხვევაში შეიძლება გაფიქსირდეს და შეინახოს; და მოგვიანებით შეიძლება აქტუალიზდეს კიდევ – თუკი სათანადო ვითარება შეიქმნება. ექსპერიმენტში ეს ხდებოდა. ამ „გვერდითა“ განწყობის საფუძველზე ამოიცნობს ცდისპირი არაყურადღებულ სიტყვას ან მასთან დაკავშირებულ სხვა სიტყვას.

ჩვენი გამოკვლევით დამტკიცებულია, რომ ფიქსირებული განწყობის ჩამოყალიბება მაღალ, გონებრივ დონეზე შესაძლებელია არაყურადღებელი შვედრებითაც. სრულიად გაუცნობიერებელი შვედრებით ადამიანს უყალიბდება ამათუიმ ენაზე წაკითხვის განწყობა.

როგორც ითქვა I პარაგრაფში, ვ. გრიგოლავამ საპირისპირო შედეგი მიიღო. მის ექსპერიმენტში განწყობა იმიტომ ვერ ჩამოყალიბდა, რომ ის მთელი სიტყვების ნაცვლად ცალკეული ასოებით

ცილობდა განწყობის შექმნას – მხოლოდ ასოები კი, ალბათ, სუსტად თუ ქმნის ამითურთ განზე წაკითხვის განწყობას; გარდა ამისა, შესაძლოა, ვ. გრიგოლაშვილს “შენიღბვა” მოუვიდა მეტისმეტად (იხ. პარაგრაფი 7).

საქართველოს
საბჭოთაო
საზოგადოებრივი
მეცნიერებათა
აკადემია

დაახლოებით ჩვენი მეთოდის მსგავსი მეთოდით ჩაუტარებია ექსპერიმენტი კოგნიტივისტ უ. ნაისერსაც. ის ცდისპირს აკითხებდა ორი სხვადასხვა ტექსტის ნარევს, ამასთან, ეს ტექსტები სხვადასხვა ფერის შრიფტებით იყო დაბეჭდილი. უ. ნაისერის დასკვნით, არაყურადღებულ ტექსტის სიტყვიდან ცდისპირი ამოიცნობს მხოლოდ “ცნობიერებაზე განსაკუთრებით ძლიერმოქმედ” სიტყვებს (მაგალითად, ცდისპირის საკუთარ სახელს) – დ. უზნაძე იტყვოდა, რომ ესაა ადამიანისათვის დიდი პიროვნული მნიშვნელობის მქონე სიტყვები; ხოლო დანარჩენათაგან თვით ხშირად გამოიყენებული სიტყვები კი ამოუცნობელი რჩებოდა [17:118]. მაშ, ვერც უ. ნაისერს აღმოუჩენია არაყურადღებულ შვედრძნებათა კვალი. ამის მიზეზია ის, რომ მან ცუდად შეაჩნია ყურადღებულ შვედრძნებები – მათი გვარობა იყო იგივე, რაც არაყურადღებულთა (ტექსტის სიტყვები და ტექსტის სიტყვები). ამიტომ გაცილებით ძლიერი იყო “ინტერფერენცია”. თორემ “შენიღბვა” მას გაცილებით ნაკლები ჰქონდა, ვიდრე ჩვენ, არსებითად, მისი არაყურადღებულ ტექსტი არც იყო “შენიღბული” და ცდისპირი არც დროში ჰყავდა შეზღუდულად.

ცხადია ჩვენი კიდევ ერთი დანახვევი, რომელიც განავრცობს და ექსპერიმენტულად აკონკრეტებს ყურადღების ბუნების დ. უზნაძისეულ თეორიულ გამოკვლევას [1]: ადამიანის “შვედრძნებათა ველი” გაცილებით უფრო ფართოა, ვიდრე “ცნობიერი აღქმის ველი”; ადამიანი აცნობიერებს და აღიქვამს იმის მხოლოდ ნაწილს, რასაც შეიგრძნობს – აცნობიერებს იმას, რისკენაც მიმართულია მისი ნებისმიერი ყურადღება (რომელიც მხოლოდ ცნობიერია). ხოლო თვით ყურადღებას, ცხადია, აქტუალური განწყობა წარმართავს. ადამიანის შემთხვევაში სწორედ ყურადღების მეშვეობით ახდენს განწყობა მისთვის დამახასიათებელ გამოჩენულ, სელექციურ აღქმას (ამის შესახებ იხ. ზემოთ, I პარაგრაფში). ველის არაყურადღებულ (“არამოიქმედებურული”) ნაწილი კი შეიძლება შეიგრძნობდეს არა ბუნდოვანად, არამედ საკმაოდ მკაფიოდ და კარგად. მოვიყვანთ კერძოდ, დ. უზნაძისეულ, თვითდაკვირვებით მიღებულ მაგალითს: ფიქრებში გართული კაცი სწორედ საჭირო გასაღებს ირჩევს და ადვილად არგებს კლიტეს; ბუნდოვანი შვედრძნებით ის ამ ზუსტ მოძრაობებს ვერ შეასრულებდა. ანდა, ჩვენი ექსპერიმენტული ფაქტი: ცდისპირი კითხულობს წერილი ასოებით დაწერილ სიტყვას – ეს მითუმეტეს შეუძლებელია ბუნდოვანი შვედრძნებით. თუმცა, ცნობიერება ადამიანმა არაფერი იცის შვედრძნებულის შესახებ; ზოგჯერ ის ბუნდოვანად გრძნობს, რომ იყო ‘რალაცა’, ოღონდ ეს ‘რალაცა’ მისთვის დაბინდულია. მაგრამ აქ ძალიან მნიშვნელოვანია ის, რომ იგი ეს ბუნდოვანება ახასიათებს არა თავდაპირველ შვედრძნებას, არამედ ადამიანის შემდგომ მოგონებასა და გრძნობებს! მაგალითად, ჩვენმა ზოგიერთმა ცდისპირმა გაჭირვებით გაიხსენა ‘აქა-იქ გაბნეული მელნისფერი ლაქები’, ოღონდ, ვერაფრით ვერ გააცნობიერა მელნით დაწერილ სიტყვებზე; მაგრამ თავდაპირველი გაუცნობიერებელი შვედრძნებისას მან მხედველობით შეიგრძნო არა ლაქა, არამედ სწორედ რომ განაწევრებული სიტყვა, რაკილა შემდგომ კარგად თარგმნა და მართებულად ამოიცნო იგი!

როგორც დ. უზნაძის ნაშრომის [1] დაწერის ხანაში, ისე ამჟამად გავრცელებულია შეხედულება, რომ არაყურადღებულ შვედრძნებათა თავისებურება ბუნდოვანება, ანდა სისუსტე [17:126]. ჩვენი გამოკვლევა ექსპერიმენტულად ამტკიცებს, რომ ეს მცდარია: შვედრძნება არაა ბუნდოვანი; პირიქით, მართებულა ის შეხედულება, რომ შვედრძნება სარკისებურად ზუსტია და თანაბარი, არაცენტრირებული და არაფოკუსირებული; ესე იგი, მასში არცაა გამოყოფილი რელევანტური არარელევანტურისაგან; ამასთან, იგი დაქაჩულია – ესე იგი, არაა გეშტალტიზირებული და გამთლიანებული. მაგრამ ამისათვისაც სრულებით არაა საჭირო ყურადღება და ცნობიერება; აღქმის გეშტალტური გამთლიანებაცა და კატეგორიზაციაც კი გაუცნობიერებლად ხდება [16:15][5][12].

ბუნდოვანება ახასიათებს მხოლოდ გაუცნობიერებელი შთაბეჭდილების შემდგომ ცნობიერ აღდგენას – და არა მხოლოდ არაყურადღებულ შვედრძნებისა, არამედ, საზოგადოდ, ყოველგვარი ქვეცნობიერი შინაარსისა! ადამიანი უბრალოდ ცნობიერად განიცდის ვითარც ბნელსა და ბუნდოვანს იმას, რაც იმ წამს არაა ცნობიერი ან ნაკლებ ცნობიერია. ყველამ ვიცით, რომ ასევე “ბნელი და ბუნდოვანი” გვეჩვენება მივიწყებული მოგონება (ვინმეს სახელი, გვარი, რომე სიტყვა ან სხვა რამ), რასაც ვერაფრით ვერ ვაცნობიერებთ; მაგრამ, უცებ როგორც კი გავაცნობიერებთ ანუ გავიხსენებთ, მაშინვე “მკაფიო და ნათელი” ხდება! დ. უზნაძეც მიიჩნევს, რომ გახსენებისას დარწმუნებულობის განცდის საფუძველია ის, რომ “ძველი შთაბეჭდილება არა ცალკეული განცდისა და მისი კვალის, არამედ განწყობის სახით განავრცობს არსებობას” [4:412-420].

საკმაოდ მოულოდნელია, მნიშვნელოვანია და საინტერესო კიდევ ერთი შედეგი. სიტყვის წაითხვა ნასწავლ ადამიანს იმდენად „ავტომატიზირებული“ აქვს, ანუ იმდენად გამყდარი აქვს მერ ჩვევაში, რომ განწყობისწინარე დონეზეც კი შეუძლია ამოიკითხოს არაფურადღებელი სიტყვა (და ხუთიდე წუთის შემდეგ ამოიციოს მისი შესატყვისი უცხო ენიდან); ასევე, ამოიკითხოს ზღურძლისქვედა სიტყვა და, უფრო მეტიც, მოკლე წინადადებაც კი [9:39-41]; უცხო ენის ცალკეული სიტყვების დამასოვრებაც კი შეძლება [9:41-48]. საკითხი ძალიან რთულია და შემდგომ გამოკვლევას საჭიროებს.

10. *„განწყობის და აღქმის დილემა“ და საბოლოო შეჯამება.* ბოლომდე არაა ნათლად გარკვეული ერთი ძირეული საკითხი – რას ნიშნავს გარენინამდვილის „განწყობისუფელი არეკლა“, „განწყობაში ასახვა“ თუ „განწყობისუფელი, პირველ დონეზე აღბეჭდება“. ეს უშუალოდ უკავშირდება მთავარს – „განწყობისა და აღქმის დილემას“. იგი განხილული აქვთ შ. ჩხარტიშვილსაც და ი. ბგალავასაც [10:134-147][12:82-90]. ორივე მიიჩნევს, რომ, განწყობის თეორიის თვალსაზრისით, სულიერი (ფსიქიკური) მოვლენები განწყობიდან იწყება. ამიტომ სულ პირველად, განწყობამდელი და განწყობის ჩამოყალიბებელი შერძნება არა ფსიქიკური, არამედ ფიზიკური ზემოქმედება გამოიზიანებლისა შერძნების ორგანოზე, რაც ფიზიოლოგიურ პროცესებს იწყვეს. მაგალითად, მხედველობის შემთხვევაში სინათლის სიბეჭე ეცემა თვალის ბაღურას, წმინდად ფიზიკურ-ოპტიკური კანონების მიხედვით წარმოქმნის საგნის გამოსახულებას, რაც წმინდად ფიზიკურ-ქიმიური კანონებით იწყვეს სათანადო ბიოქიმიურ და ბიოფიზიკურ (ნეირონული დენები, აღზნება თავის ტვინში და სხვა) პროცესებს. ასევე, მაგალითად, სინათლე ფოტოაპარატის ობიექტივსაც ეცემა, ფოტოფირზე წარმოქმნის საგნის გამოსახულებას, რაც წმინდად ფიზიკურ-ქიმიურ პროცესებს იწყვეს.

მაგრამ ეს არაა მთლად მართებული. ჩვენული ექსპერიმენტები უეჭველად ამტკიცებს: შერძნების საფეხურიც კი მოლიანად არ შეიძლება იყოს მხოლოდ ფიზიკურ-ფიზიოლოგიური დონისა. მართლაც, არაფურადღებელი სიტყვის ამგვარად აღბეჭდილი კვალი ვერ შექმნიდა იმგვარ განწყობას, რომელიც გენერალიზდებოდა, გავრცელდებოდა სემანტიკურად ანუ აზრობრივად დაკავშირებულ სხვა სიტყვებზეც (კერძოდ, რუსული სიტყვის ქართულ შესატყვისზე).

სხვათა შორის, ყოველივე ეს იმასაც გვიჩვენებს, რომ გაუმართლებელია ა. ბოჭორიშვილისა და ე. კაკაბაძის მეოდლოგია, რომლის მიხედვითაც მხოლოდ ცნობიერი დონის მოვლენებია მიჩნეული ფსიქოლოგიურ, ფსიქიკურ მოვლენებად, ხოლო ქვეცნობიერი და გაუცნობიერებელი მოვლენები – ფიზიოლოგიურებად [15].

ი. ბგალავამაც თავისი ექსპერიმენტების საფუძველზე დაასკვნა, რომ შერძნების მხოლოდ პირველი მომენტია ფიზიკურ-ფიზიოლოგიური: გამოიზიანებლის ზემოქმედება რეცეპტორზე, რაც თანამდევარი ხატის მყისიერი აღბეჭდვით მთავრდება. ხოლო „შორე მომენტი იწყება გრძობადი შინაარსის გამოჩენიდან, რომელიც განწყობის ჩამოყალიბებაში ერთვის“ [12:87-88]. სწორედ აქედან, განწყობის ჩამოყალიბებაში ჩართული შერძნების ფსიქიკურ-განცდიით (ოღონდ ქვეცნობიერი) შინაარსიდან იწყება ფსიქოლოგია.

ცხადია, ფსიქოლოგიურია ავრეთვე განწყობის სუბიექტური წინაპირობა – მოთხოვნილება, რომელიც, ამასთან, უფრო მთავარია და უპირველესია ობიექტურთან (შერძნებით განცდილ გარე ვითარებასთან) შედარებით [11]; ამასთან, მოთხოვნილებას გარე გამოიზიანებლის, ანუ ობიექტური სიტუაციის გარეშეც შეუძლია წარმოქმნას განწყობა, კერძოდ, ძიებითი ქცევის განწყობა [14].

ყოველივე აქედან ცხადია, რომ არ ვარგა გავრცელებული ტერმინები „განწყობისუფელი ასახვა“, „არგვლა განწყობის დონეზე“ და მისთანანი. გარე საგნის „არეკლა“ თუ „ასახვა“ ხდება არა განწყობაში, არამედ შერძნების ორგანოში და, ალბათ, თავის ტვინის შესაბამის უბანში, ხოლო ფსიქოლოგიისათვის – ზოგადად, შერძნებაში. ხოლო განწყობაში ეს საგანი კი არ „ირეკლება“ თუ „ასახება“, არამედ ამ საგნის შერძნებისუფელი „ანარეკლი“ თუ „ანასახი“, ვითარც „ობიექტური ფაქტორი“, შეეცვარება აქტუალურ მოთხოვნილებას, და სწორედ ამგვარად „შედის“ განწყობაში.

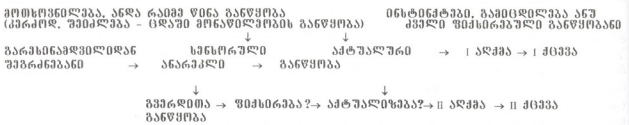
ამასთან, შერძნებათა ის ვიწრო ნაწილი, რომელიც აქტუალური მოთხოვნილებისათვისაა რელევანტური, აყალიბებს აქტუალურ განწყობას და ამგვარად „შედის“ მასში. ხოლო არარელევანტური ნაწილები აყალიბებს სხვა, „გვერდითა“, არააქტუალურ და არაფიქსირებულ განწყობებს; მათგან წაშე მტ ხანს შეინახება მხოლოდ ის განწყობა, რომელიც გაფიქსირდება (შესაბამისი საგნის შერძნებათა გამოვლინების გამო ან ამ საგანთა დიდი პიროვნული მნიშვნელობის გამო).

მაშასადამე, გარენინამდვილე კი არ „ასახება“ თუ „ირეკლება“ განწყობაში, არამედ: 1) იგი შედარებით ზუსტად და სრულად „ასახება“ თუ „ირეკლება“ შერძნებაში; 2) შერძნებისუფელი

ანარეკლიდან“ თუ ანასახიდან“ აქტუალური მოთხოვნისათვის რელევანტური ნაწილი გადაქმედება აქტუალურ განწყობად, ხოლო არარელევანტური – “გვერდითა“ განწყობად რომელიც, – 3) გაფიქსირების შემთხვევაში, მერე, მხოლოდ სათანადო პირობებში, შეიძლება კიდევ აქტუალიზდეს.

საქართველოს
განმანათლებლო
სისტემის განვითარების
საქართველოს
საგანმანათლებლო
სისტემის განვითარების

საბოლოოდ, ადამიანისა თუ ცხოველის აღქმის სქემა განწყობის თეორიის თვალსაზრისით შეიძლება ასე შევაჯამოთ:



პირველ ხუთ 'ისარს' ანუ ქმედებას, ერთად აღებულს, წამზე ნაკლები დრო სჭირდება, თანაც, ცნობიერების გარეშე შეიძლება ხდებოდეს. ხოლო ბოლო ოთხი "ისარი" ჩვენეული ექსპერიმენტის პირობებში მოხდა (რამდენიმე წუთის შემდეგ), ისე კი არაა ჩვენეულებრივი და იშვიათად ხდება.

ლიტერატურა

1. დ. უზნაძე, ყურადღების ფსიქოლოგიური ბუნება. – კრებ. 'ფსიქოლოგია', ტ.4, თბ.-1954.
2. Д. Узнадзе. Экспериментальные основы психологии установки. Тб.-1960.
3. Д. Узнадзе. Психология установки. С-Пб.-2001.
4. დ. უზნაძე. ზოგადი ფსიქოლოგია. – შრომები, ტ. 3-4. თბ.-1964.
5. Ш. Надирашвили. Психологическая природа восприятия. Тб.-1976.
6. შ. ნადირაშვილი. განწყობის ფსიქოლოგია, ტ. 2. თბ.-1985.
7. შ. ნადირაშვილი. განწყობის ანტროპული თეორია. თბ.-2001.
8. В. Григолава. Контрастная иллюзия, установка и бессознательное. Тб.-1967.
9. Б. Хачапуридзе. Об отражательной функции установки в связи с проблемой воздействия невоспринимаемых раздражителей. – «Труды Тбилисского гос. университета», т. 124, 1966.
10. Ш. Чхартишвили. Некоторые спорные проблемы психологии установки. Тб.-1971.
11. Ш. Чхартишвили. Влияние потребности на восприятие и установка. – «Вопросы психологии», 1971, №1, 95-105.
12. ი. ბჟალავა. აღქმა და განწყობა. თბ.-1960.
13. В. Манджгаладзе. Психологические закономерности отражения и актуализации irrelevantного признака раздражителя. Тб.-1981.
14. ვ. ნადარეშილი. მოლოდინი და განწყობა. – საკანდიდატო დისერტაცია, თბ.-1993.
15. ა. ბოჭორიშვილი. ფსიქოლოგიის მეთოდოლოგიისათვის. თბ.-1966.
16. Дж. Брунер. Психология познания. М.-1977.
17. Р. Л. Солсо. Когнитивная психология. М.-1996.
18. З. Фрейд. Пять лекции о психоанализе. Я и Оно. – в сб. «Хрестоматия по истории психологии». М.-1980.
19. Бессознательное (сборник), т. 3. Тб.-1978.

Зураб Вахания
Иррелевантные ощущения, установка и сознание
Резюме



Экспериментально доказано, что установка высокого уровня (чтения на каком-либо языке) фиксируется совершенно неосознанными, невоспринимаемыми иррелевантными ощущениями. Слово, запечатленное такими ощущениями на доустановочном сенсорном уровне, при многократных повторениях фиксирует соответствующую неактуальную, «боковую» установку; преобразовавшись в такую установку, невоспринятое слово – «сенсорный след» - сохраняется в психике испытуемого, как минимум, 5 минут (время, на порядок большее, чем максимальная возможная длительность любого «сенсорного хранения» или даже коротковременной памяти!). После нескольких минут испытуемый опознает это слово среди 10 других слов, даже если первоначальное иррелевантное слово было русским (шапка), а данные для опознания слова были только грузинскими (в их числе грузинское qudi – шапка). Это «подсознательный перевод» объясняется основным свойством установки - ее ассимилятивным действием. В эксперименте создаются такие условия, что фиксированная «боковая» установка актуализируется, после чего ассимилирует «подобный объект» - грузинское соответствие. Как раз на основе этой установки и происходит опознание. Для опознания часто бывает полезным внушение со стороны экспериментатора: будь уверен, что ответ будет правильным, доверься своей интуиции!.. и т.п. (наподобие психоаналитического внушения для воспоминания вытесненных, подсознательных впечатлений).

Выделены основные типы восприятия в аспекте его ширины, точности, быстроты и степени осознания. Выявлены четкие индивидуальные различия.

ქვევის პოლიმოტივაციის საკითხისათვის

ქვევის აღწერა, როგორც ქვევის ზოგადი თეორიის მნიშვნელოვანი მხარე, პირველ ყოვლისა ქვევის სტრუქტურის დადგენას გულისხმობს. ქვევის შემადგენლობაში შესაძლებელია ორი სტრუქტურული ბლოკის გამოყოფა: გარეგანი სტრუქტურა ანუ ფორმა და შინაგანი სტრუქტურა ანუ შინაარსი. პირველს შეადგენენ აქტივობის ის ერთეულები, რომელთა მეშვეობითაც ხორციელდება ქვევა; ესენია: მოქმედებები და ოპერაციები. მეორეში შედის ყველა ის მოვლენა თუ ცვლადი, რომელიც აპირობებს ქვევის აღძვრასა და დინამიზაციას, მის მიმართულებას და მის პიროვნულ მნიშვნელობას ან სუბიექტურ ღირებულებას. მოთხოვნილება პირდაპირ თუ გაშუალებულია ქვევის ყველა ამ ასპექტს უკავშირდება. ამიტომ, შეიძლება ითქვას, რომ მოთხოვნილება ქვევის შინაგანი სტრუქტურის, მისი შინაარსის განმსაზღვრელი ძირითადი ფაქტორია. მართლაც, თუ გვსურს ქვევის შინაარსული დახასიათება, პირველ რიგში სწორედ იმ მოთხოვნილებას მივსვამთ ვიწყებთ, რომელსაც ის აკმაყოფილებს. ამასთან, სავსებით შესაძლებელია აღმოჩნდეს, რომ ასეთი მოთხოვნილებები ერთზე მეტია, რომ ქვევის მოთხოვნილებათა გარკვეული სისტემა უკავშირდება. კონკრეტული ქვევის სრულყოფილი აღწერა ამ სისტემის ყველა ელემენტის გამოვლენასა და მათი ურთიერთკავშირის ხასიათის დადგენას ითვალისწინებს.

ქვევის რამოდენიმე მოთხოვნილებით დეტერმინირებულობის მოვლენა პოლიმოტივაციის სახელწოდებითაა ცნობილი. იგი სავსებით ადასტურებულ ფაქტს წარმოადგენს. სხვადასხვა ქვევების, კრძოდ, შემოქმედების, ინტელექტუალური ქმედების, სპორტის, გართობა-დასვენების შესწავლამ გამოავლინა მათი პოლიმოტივაციური ბუნება. ემპირიულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ ადამიანის ქვევის ისეთი წამყვანი ფორმები, როგორც სწავლა და შრომა, პრაქტიკულად ყოველთვის პოლიმოტივირებულია.

ერთი სიტყვით პოლიმოტივირებულობა ტიპური ადამიანური ქვევის ძალზე გავრცელებულ და, შესაძლოა, უნივერსალურ თვისებას წარმოადგენს. (3, 5).

პოლიმოტივაციის მოვლენა არსებითად აიხსნება პიროვნების მრავალგანზომილებიანობით; იმით, რომ ადამიანი სხვადასხვა მიმართებით უკავშირდება სინამდვილეს და გააჩნია მოთხოვნილებათა მდიდარი და რთული სისტემა. ამ სისტემის ბევრი წევრი მეტ-ნაკლებად აქტუალურ მდგომარეობაში იმყოფება. აქედან გამომდინარე, ცალკე ქვევის პოლიმოტივირება სავსებით ბუნებრივია და ვსააგებთ, ვინაიდან ცხადია, რომ თუ არსებობს სიტუაციური და ოპერაციული შესაძლებლობები, სუბიექტი ყოველი მოცემული ქვევის შემთხვევაში შეეცდება დააკავშიროს იგი რაც შეიძლება მეტ მოთხოვნილებასთან. პოლიმოტივირებული ქვევა მოტივაციის თვალსაზრისით მაქსიმალურად ოპტიმალური ქვევაა.

პოლიმოტივაციის მოვლენის გააზრება შესაძლებელია მხოლოდ ისეთი თეორიული მოდელების ფარგლებში, სადაც პიროვნების მოტივაციური სფერო მრავალრიცხოვანი და მრავალფეროვანი მოთხოვნილებების სახითაა წარმოდგენილი. მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში იძენს აზრს და მნიშვნელობას საკითხი მოთხოვნილებების ქვევაში თანამონაწილების შესახებ. ფსიქოანალიზის მოტივაციურ კონცეფციაში ასეთი საკითხი არ დადგება. პიროვნების მოტივაციური სფეროს მრავალფეროვნების ერთ-ერთი ყველაზე სერიოზული ანალიზი ჰ. მორეის ეკუთვნის (17). მან წინ წამოსწია მოთხოვნილებათა ურთიერთმიმართების საკითხი და მის კონტექსტში პოლიმოტივაციის მოვლენასაც შეხეო.

მორეი ადასტურებს აქტუალური მოთხოვნილებების ურთიერთმოქმედების ოთხ სახეს: გაბატონებას, კონფლიქტს, შერწყმას და დაქვემდებარებას. გაბატონების შემთხვევასთან მაშინ გვაქვს საქმე, როცა ერთ-ერთი მოთხოვნილება ინტენსიობის ისეთ დონეს აღწევს, რომ მისი დაკმაყოფილების გადადება შეუძლებელი ხდება (მაგ. ტკივილი, შიმშილი, წყურვილი და სხვა). მისი მინიმალური დაკმაყოფილება აუცილებელი პირობაა სხვა, ერთდროულად მოცემული მოთხოვნილებების აქტივობაში გამოსავლენად.

მოთხოვნილებები კონფლიქტურ მდგომარეობაში იმყოფებიან, როდესაც დაახლოებით თანაბარი ინტენსიობის ორი ან მეტი მოტივაციური ძალა მოითხოვს აქტივობის წარმართვას სხვადასხვა მიმართულებით. მოთხოვნილებათა შორის კონფლიქტი მათი დაკმაყოფილების პრიორიტეტს ეხება და იგი გაბატონების წინა ვითარებაა. იმ შემთხვევაში, როდესაც ერთი ქვევის ფარგლებში დაკმაყოფილება რამოდენიმე მოთხოვნილება, ლაპარაკია მოთხოვნილებათა შერწყმაზე. და ბოლოს, თუ ერთი მოთხოვნილება ენასაზურება მეორის დაკმაყოფილებას, ხელს უწყობს მის რეალიზაციას, უნდა ვილაპარაკოთ ერთი მოთხოვნილების მიერ მეორის დაქვემდებარების შესახებ.

ძნელი დასანახი არ არის, რომ მოთხოვნილებათა ურთიერთქმედების ეს ოთხზე ვარიანტი არ

ქმნის ქცევას პოლიმოტივაციის მოვლენას. ე. წ. გაბატონება, საერთოდ, პოლიმოტივაციის საპირისპირო – მონომოტივების ფენომენის გამოვლენებაა. ამ შემთხვევაში ერთი მოთხოვნილება მხოლოდად ეფუძლება ქცევას და დანარჩენებს რაიმე სახის რეალიზაციის საშუალებას უსაპობს.

მარქსიზმი
ერთიანდება

კონფლიქტიც არ არის პოლიმოტივაცია. აქ მოთხოვნილებები ერთ ქცევაში კი არ ერთიანდებიან, არამედ განსხვავებული. უფრო მეტიც, ურთიერთდაპირისპირებული ქცევების წყაროს წარმოადგენენ. რაც შეეხება ე. წ. შერწყმას, იგი მილიანად თავსდება პოლიმოტივაციის ჩარჩოებში, თუმცა კონფლიქტისა არ იყოს, არც შერწყმა გულისხმობს მოთხოვნილებათა შორის სრულ პარმონიას. საერთოდ ტერმინი "შერწყმა" გარკვეულ უხერხულობას ქმნის, რადგან გულისხმობს ელემენტების ისეთ გაერთიანებას, როდესაც ისინი კარგავენ ინდივიდუალობას და ახალ თვისობრივს ქმნიან (მაგ. ფერების შერწყმა). მოთხოვნილებები კი თავისი გამოკვეთილი საგანობრივი მიმართულების გამო არ ითქვამებიან ერთმანეთში, მათი კონტაქტი არ გვეძლევა ერთ ახალ მოთხოვნილებას. ამიტომ უმჯობესია ვილაპარაკოთ არა შერწყმაზე, არამედ პოლიმოტივაციაზე, სადაც მოთხოვნილებები ქმნიან ისეთ სისტემას, რომლის ყველა ერთეული ინარჩუნებს თავის სახეს. ქცევის პოლიმოტივირებისას მოთხოვნილებებს შორის საკმაოდ რთული სახის მიმართებები წამოიქმნება იმის მიხედვით, თუ რა სახის მოთხოვნილებები თანამოქმედებენ, როგორია თითოეულის ძალა, ქცევასთან კავშირის ხასიათი და სხვა. აქედან გამომდინარე, ქცევის პოლიმოტივაციური სისტემა ყოველთვის გარკვეულად იერარქიზირებულია, რაც კიდევ აისახება მოთხოვნილებათა დაქვემდებარებულობის მიუყვანილები ცნებით.

წამყვანი ან დაქვემდებარებული პოზიცია შეიძლება სრულიად განსხვავებული სახის მოთხოვნილებებს ეკაოთ. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, თუ როგორია ამ მოთხოვნილების კავშირი ქცევასთან. მაგ. შინაგანი იგი თუ გარეგანი. პირველ შემთხვევაში მოთხოვნილებები პირდაპირ არიან დაკავშირებული ქცევის პროცესთან ან მის რეზულტატთან, მეორეში – არა. თუ მოწაფე სწავლობს იმტომ, რომ მას აინტერესებს ასათვისებელი საგანი, სწავლის ქცევა შინაგანადაა მოტივირებული, ხოლო თუ სწავლა სხვა მიზნებს ემსახურება, ან უბრალოდ დასჯის შიშით წარმართება, მაშინ იგი გარეგანი მოტივაციითაა აღძრული. უფრო გავრცელებულია შემთხვევა, როდესაც ქცევის მოტივაციის ეს ორი წყარო თანაარსებობს.

ის, თუ რა ხდება ასეთ დროს, ემპირიული შეწავლის საგანი გახდა. სამწუხაროდ, ექსპერიმენტული კვლევის შედეგები არ გვაძლევს ერთმნიშვნელოვან სურათს. არის მონაცემები, რომლებიც თითქოს ადასტურებენ, რომ გარეგანი მოტივაციის ჩართვა ქცევაში ასუსტებს შინაგან მოტივაციას. აქედან ზოგჯერ რადიკალური დასკვნები კეთდება ამ მოტივაციური ტენდენციების პრინციპული შეუთავსებლობის, მათი სუბციის, ან ერთი ქცევის ფარგლებში მათი რაიმე პოზიტიური ურთიერთქმედების შესაძლებლობის შესახებ (8, 14). მაგრამ არსებობს ისეთი მონაცემებიც, რომელთა მიხედვით ქცევაში გარეგანი მოტივაციის ჩართვა არ ასუსტებს, ზოგჯერ კი აძლიერებს კიდევ შინაგან მოტივაციას. არსებობს მითითება იმაზე, რომ ამგვარი ეფექტები ნაწინასწარმეტყველებია ოლპორტისა და უუდვორთის მიღლებში. განაზოგადებს და ამ მიმართულებით წარმოებულ კვლევებს, პ. ჰეკაუსენი აღნიშნავს, რომ მონაცემები შინაგანი და გარეგანი მოტივების ურთიერთგავლენის შესახებ მიღებულია ისეთ ექსპერიმენტულ სიტუაციებში, სადაც ქცევა ან ჭარბად, ან არასაკმარისადაა მოტივირებული (12). ეს წარმოშობს შემასუსტებელ ეფექტებს და აქედან გამომდინარე, გარკვეულ მოსაზრებებს შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის შეუსატყვისობის შესახებ. მაგრამ საფიქრებელია, რომ მოტივაციის ნორმალური დონის პირობებში ერთიანი მოტივაციური სისტემის ამ კომპონენტების ურთიერთმიმართება სხვაგვარი იქნება. აქ შესაძლებელია მოველოდეთ სუბიორ ეფექტებს, რადგან ქცევა იშვიათადაა მოტივირებული მხოლოდ შინაგანი ან გარეგანი მოტივით. მოთხოვნილებების ურთიერთქმედების სწორად ასეთ ვარიანტს ითვალისწინებს ე. წ. მოტივაციის ინსტრუმენტალური მიდელები, რომელთა მიხედვით ქცევის რეზულტატის საერთო ვალენტობა (ე. ი. მისი სუბიექტური მიმზიდველობა) წარმოადგენს კერძო ვალენტობების ჯამს (ე. ი. იმ შედეგებისა, რომლებიც მოჰყვება ქცევას მის მიერ სხვადასხვა მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების თელასზრისით) (16, 20).

საერთოდ, უნდა ითქვას, რომ პოლიმოტივაციის მოვლენა ემპირიულად ძალზე ცუდად არის შესწავლილი. ეს ვითარება იმის შედეგია, რომ თეორიულ პლანში ჯერჯერობით არ არის სათანადოდ აღწერილი, სისტემატიზირებული და გააზრებული ამ ფენომენის გამოვლენებათა მთელი სპექტრი. ისევ შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის ურთიერთქმედების ეფექტებს რომ დავუბრუნდეთ, მათი არსებითი განხილვა მხოლოდ ქცევისა და მოთხოვნილების ურთიერთმიმართების უფრო ფართო თეორიულ კონტექსტში უნდა მოხდეს. ეს საკითხი კი სრულებითაც არაა გარკვეული. ქცევის ზოგიერთი აღწერითი მიდელები მათი სრული ურთიერთშესატყვისობის პრინციპს ეფუძნება – როგორცაა მოთხოვნილება,

ისეთია ქვევა და პირიქით. ქვევის ფორმები მათთვის სპეციფიკური მოთხოვნების მიხედვით გამოყოფა. ამ პრინციპის მკაცრ დაცვას ლოგიკურად შორს მიმავალი თეორიული დასკვნები მოყვება, მათ შორის ის, რომ ქვევა შეიძლება მხოლოდ შინაგანდ მოტივირებული იყოს. მაგრამ ქვევის ასეთი რაღაცნაირი გამართლებული ვითარებას შეესაბამება და არც თეორიას მატებს დამარწმუნებლობას.

ქვევის ბუნება, რა თქმა უნდა, გაპირობებულია მის საფუძველში არსებული მოთხოვნებით. მაგრამ ქვევის კონკრეტული ფორმა და შინაარსი განსაზღვრულია არა მხოლოდ მოტივაციური, არამედ სიტუაციური და ინსტრუმენტალური ფაქტორებითაც. ვარდა ამისა, ქვევასთან შესატყვისობის თვალსაზრისით თვით მოთხოვნებიც ძალზე განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ვიტალურ მოთხოვნებებს, როგორც წესი, საკუთარი ქვევითი პატერნი გააჩნიათ. მაგ. შიმშილი საკვების მოპოვების, მომზადების და მიღების მეტ-ნაკლებად განსაზღვრულ აქტივობას უკავშირდება. მაგრამ არსებობს მოთხოვნების მთელი რიგი, რომლებზეც საერთოდ არ არის "მიმავრებული" შესატყვისი ქვევის ფორმა. კავშირი მათსა და ქვევას შორის არ არის ისეთივე ბუნებრივი და ერთმნიშვნელოვანი, როგორც ეს ვიტალური მოთხოვნების შემთხვევაშია. ისინი რეალიზებიან სხვადასხვაგვარ ქვევებში. ასე მაგალითად, წარმატების მიღწევის მოთხოვნება კმაყოფილება წარმატების მიღწევით ერთმანეთისაგან განსხვავებულ ქვევებში. იგი არ აყალიბებს "წარმატების მიღწევის" დამოუკიდებელ ქვევას. ასეთივე ბუნებას ავლენენ სხვა ტიპური ადამიანური მოთხოვნებიც: პრესტიჟის, აფილაციის, დომინირების, ძალაუფლების, სიცოცხლის საზრისის ძიების, თვითაქტუალიზაციის და სხვა. პრესტიჟის მოთხოვნება შეიძლება მრავალი სახის სოციალური აქტივობით დაკმაყოფილდეს, თვითაქტუალიზაცია კი სხვადასხვა მიზნის მიღწევის პროცესში ხორციელდება. ამგვარი, ჭეშმარიტად ადამიანური მოთხოვნებიც პიროვნების ძირულად და მუდმივმოქმედ ტენდენციებს წარმოადგენენ, რომლებიც განუწყვეტლად რეალიზდებიან ხან ერთ, ხან მეორე ქვევაში. ამიტომ ისინი, როგორც წესი, თანაარსებობენ სხვადასხვა მოთხოვნებებთან და მათთან ერთად ქმნიან კონკრეტული ქვევის აღმძვრელების რთულ ანსამბლეს.

მოკლედ შევჩერდეთ მოთხოვნებათა თანაქმედების რამოდენიმე შემთხვევაზე. ხშირად ერთი მოთხოვნის აქტუალიზაცია აჩენს სხვა მოთხოვნებს, რის მერც ისინი ერთდროულად მოქმედებენ ერთი ქვევის ფარგლებში. ამას ადვილი აქვს მაშინ, თუ ერთი მოთხოვნის დაკმაყოფილების სიტუაცია შეიცავს სხვა მოთხოვნების მასტიმულირებელ მომენტებს. ეს უფრო ხშირად უკავშირდება ამოსავალი მოთხოვნების დაკმაყოფილების საშუალებებს; ხოლო მათ მიერ სტიმულირებული მოთხოვნებიც საწყის მოთხოვნებასთან პარალელურად მოქმედებენ და საერთო ძალით აღძრვენ ქვევას.

ცივილიზებულ ადამიანს არა მხოლოდ კვებით მოთხოვნება გააჩნია, არამედ ისეთი მოთხოვნებაც, რომელიც დაკავშირებულია საკვების მიღების ზრუნვებთან, იმ აქსესუარებთან, საშუალებებთან თუ რიტუალებთან, რომლებიც, როგორც კულტურული ნორმები, არგულირებენ საკვების მიღების პროცესს. ასეთი მოთხოვნება აღზრდის პროცესში ფორმირდება და მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს შესაბამისი ქვევის განხორციელებას და სუბიექტურ ღირებულებას. ნორმალურ, ჩვეულებრივ პირობებში იგი თავისთავად კმაყოფილება და მკაფიოდ არც განიცდება, როგორც კვებით მოთხოვნებასთან შეწყველებული ქვევის განსაკუთრებული მომენტი. მაგრამ მიუხედავად ამისა, იგი მუდმივად მოქმედებს და ეს შესაძრევი ხდება მაშინვე, როგორც კი ქვევის სიტუაციაში ამ მოთხოვნის შესაფერხებელი მომენტები წარმოიქმნება. მაშინ იგი დაუყოვნებლივ ამოღის ცნობიერების სფეროში როგორც ფაქტორი, რომელიც დაფინებით მოითხოვს სუბიექტისაგან თავისი დაკმაყოფილებისათვის აუცილებელი ზომების მიღებას და, მათსადაძე, შესაბამისი ქვევის შეცვლას.

არსებობს მრავალი მოთხოვნება, რომელთა დაკმაყოფილება მიმდინარეობს სხვა მოთხოვნების ფონზე. მათ მიეკუთვნება ზემოთ აღნიშნული სოციალურ-პიროვნული მოთხოვნებიც. ესაა პიროვნების მუდმივმოქმედი აღმძვრელები, რომელთა რეალიზაცია სხვადასხვაგვარ ქვევაში და, მათსადაძე, სხვადასხვა მოთხოვნებებთან ერთად ხდება. ხშირია შემთხვევა, როცა შემქნებითი მოთხოვნებიც სხვა მოთხოვნებს უკავშირდება. ისინი სიტუაციურად აღმოცნდებიან პრაქტიკული ქვევის განხორციელების პროცესში და გარკვეულად ურთიერთქმედებენ შესაბამის მოთხოვნებებთან. მაგრამ პოლიმოტივაციის ყველაზე გავრცელებულ ვარიანტს, ალბათ ის შემთხვევები ქმნის, როდესაც ქვევას ერთდროულად ე. წ. ფუნქციონალური და სუბსტანციური მოთხოვნებიც აღძრვენ. ფუნქციონალური მოთხოვნებიც საკუთრივ აქტივობის პროცესს, ფუნქციონირებას უკავშირდებიან, სუბსტანციური კი საგნებსა და მოვლენებს (II). ყოველი მეტ-ნაკლებად გაზლილი ქვევის განხორციელებაში განსხვავებული ფსიქოფიზიკური ფუნქციები მონაწილეობენ. ყველა მათგანს პროცესუალური მხარე და შესაბამისი ფუნქციების ტენდენცია გააჩნია. ამიტომ ამა თუ იმ ქვევის სუბსტანციურ მოტივაციას,

როგორც წესი, თან ახლავს და ზურგს უმაგრებს გარკვეული ძალის ფუნქციონალური მოტივაცია

პრინციპულად პოლიმოტივირებულ ქცევებად შეიძლება მივიჩნიოთ ისეთი კოლექტიურები, სადა ქცევები, რომლებიც სხვა ამოცანებთან ერთად ურთიერთობის აქტუალური მოთხოვნის დაკმაყოფილებასაც გულისხმობენ. პოლიმოტივირებულ ქცევათა ჯგუფს მიეკუთვნება აგრეთვე გართობასთან, დასვენებასთან, სხვადასხვა გატაცებებთან დაკავშირებული მრავალი ქცევა. მაგალითად, თუ სოკოს კრუფას ან სპორტულ ნადირობას თავისებურ ქცევებად განვიხილავთ, ისინი პრინციპულად პოლიმოტივირებულებად უნდა იქნან მიჩნეული. რადგანაც რამოდენიმე მოთხოვნილების ერთდროულ დაკმაყოფილებას გულისხმობენ (მათ შორის ფუნქციონალურ-სამობარო მოთხოვნილებების, ბუნებასთან ურთიერთობის მოთხოვნილების, მოსაპოვებელი პროდუქტის ღირებულებასთან დაკავშირებული მოთხოვნილების და სხვა). ამგვარი ქცევების მოტივაციურ სისტემაში შემავალ ყოველ მოთხოვნილებას საკუთარი წვლილი შეაქვს იმაში, რომ ქცევის ამ ფორმებს საკუთარი სახე გააჩნიათ. თითოეულ ამ მოთხოვნილებას, პრინციპში შეუძლია აქტივობის დამოუკიდებელი მოტივირება, მაგრამ მაშინ ის სულ სხვა ქცევის ფორმად გადაიქცევა. მაგრამ თუ ცალკეული მოთხოვნილება სხვა მოთხოვნილებასთან თანამოქმედებს, იგი ქმნის გარკვეული ქცევების სპეციფიკურ მოტივაციურ საფუძველს. თუ აქტივობა მოტივირებულია მხოლოდ ნაადირევის ღირებულებასთან დაკავშირებული მოტივით, იგი გადაიქცევა კერძის შრომით ქცევად, ხოლო აქტივობა, რომლის აღძვრამში მხოლოდ მოძრაობის ფუნქციონალური მოთხოვნილება მონაწილეობს, უბრალო სეირნობის სახეს მიიღებს. მხოლოდ მათი თანამოქმედება გააძლევს ისეთი ქცევის სახეს, როგორც სპორტული ნადირობა.

მოტივაცია ეს არის პროცესი, რომელსაც გარკვეული დინამიკა გააჩნია. მასში ხშირად აქვს ადგილი მნიშვნელოვან ტრანსფორმაციებს, რომელიც, პირველ რიგში, შეეხება მოთხოვნილებებს, ანუ მოტივაციის პროცესის ამოსავალ ელემენტს. ეს ვითარება უშუალოდ აისახება როგორც ქცევის დინამიკაზე (ენერგეტიკული ასპექტი), ისე მის სუბიექტურ ღირებულებაზე (სემანტიკური ასპექტი). ეს უკანასკნელი მეტად მგრძობიარეა იმ ცვლილებების მიმართ, რომლებიც ქცევის მოთხოვნილებების საფუძველში ხდება.

ქცევის სუბიექტური ღირებულების შეცვლა ხდება აქტივობის საწყის ეტაპზე, უშუალოდ გადაწყვეტილების მიღების შემდეგ. ეს გამოვლენილ იქნა ლ. ფესტინჯერის მიერ, რომელმაც აჩვენა, რომ კონსტრუირი დისონანსის რეაქციის მექანიზმის წყალობით არჩეული ქცევის სუბიექტური ღირებულება მატულობს (15). ამავე მიმართულებით ხდება ცვლილება ქცევის დამამოტივებელ ფაზაზეც. ეს ვლინდება მოლენაში, რომელიც "მოტივაციური გრადიენტის" ან "მახლობის გრადიენტის" ტერმინებით აღინიშნება. ქცევის განხორციელების პროცესში მისი სუბიექტური ღირებულების გაზრდას იწვევს ქცევის მოტივაციური საფუძველის "გამდიდრება" მასში ახალი მოთხოვნილების აქტუალიზაციისა და ჩართვის მეშვეობით. საპირისპიროდ ხდება — მოთხოვნილებების სისტემა "ღარიბდება", კარგავს რა თავისი შეადგენლობის ნაწილს. ასე მაგალითად, ფუნქციონალური მოთხოვნილებები, რომლებიც ხშირად შედიან სხვადასხვა მოტივაციურ ანსამბლებში, ქცევის მსვლელობაში მუდმივ რეაქციის განიცდიან, და, შესაძლებელია, მთლიანად დაკმაყოფილდნენ. ამის შედეგია, რომ იგივე მიმართულებით ფუნქციონირება არათუ აღარ აკმაყოფილებს სათანადო მოთხოვნილებას, არამედ გადაიქცევა ძნელ საქმიანობად, რომელიც მოკლებულია ყოველგვარ პროცესუალურ მიმზიდველობას. აქტივობის პროცესში ფუნქციონალური თუ სხვა მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება ხშირად იმდენად ცვლის ქცევის სუბიექტურ ღირებულებას, რომ იგი შეიძლება შეწყდეს და შეიცვალოს სხვა ქცევით. მაგრამ, უმეტეს შემთხვევაში ადამიანი არ წყვეტს ქცევას შუა გზაზე და მიყვას ის ბოლომდე. იგი არ იმყოფება მოტივაციურ სისტემაში მომხდარი ავტომატური ცვლილებების, მოთხოვნილებების ცვლილების მექანიკის ტყვეობაში. ადამიანს აქვს უნარი გააკონტროლოს და კორექცია გაუკეთოს ამ პროცესს. ამაში უშუალოდ თავის გამოვლინებას ნებლობით ან პიროვნული დონის თვითრეგულაცია.

ცვლილებები კონკრეტული ქცევის მოთხოვნილებების შეზღვევაში არ ამოიწურება მხოლოდ რაოდენობრივი ტრანსფორმაციებით. არც თუ იშვიათად პოლიმოტივაციური სისტემა გარდაიქმნება ისე, რომ მისი შეზღვევა რაოდენობრივად უცვლელი რჩება. ამ შემთხვევაში იცვლება სისტემის კომპონენტების კონფიგურაცია, შედარებით ძალა და მნიშვნელობა. ზოგიერთი მოთხოვნილება კარგავს თავის წამყვან პოზიციას, გადაინაცვლებს სისტემის პერიფერიაზე და გადაიქცევა დაქვემდებარებულ, მორეზარის სივარე, ან, სულაც, ფონურ წარმონაქმნად და პირიქით.

აქამდე მსჯელობა ეხებოდა პოლიმოტივაციას, როგორც ერთი ქცევის რამოდენიმე მოთხოვნილებით მოტივირების მოვლენას. იგი მკაფიოდ უნდა გაიმიჯნოს იმ ვითარებასთან, როცა ადამიანი რამოდენიმე ქცევას ახორციელებს ერთდროულად. გარკვეული აზრით, ესეც პოლიმოტივაციაა, რადგან დროის ერთ

მომენტში აქაც რამოდენიმე მოთხოვნა აღტკალივებული. მაგრამ ამ შემთხვევაში მათი დაგეგმვა სხვადასხვა ქვეყნის ფარგლებში მიმდინარეობს. თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ ეს ქვეყნები მხრივ, შეიძლება იყვნენ პოლიმოტივირებული, ვითარება საკმაოდ გართულებულია. მაგრამ უნდა ვთქვათ, რომლის ვათვალისწინების გარეშე ქვეყნის სრულფასოვანი აღწერითი მოდელი ვერ შეიქმნება. მართლაც, ცხოვრების ერთ ნაკვეთურში ადამიანი, როგორც წესი, ერთზე მეტი ქვეყნის სივრცეში იმყოფება. ამრიგად, პოლიმოტივაციის ფენომენის ანალიზი ახლა უკვე ერთი ქვეყნის ფარგლებს სცილდება და ახალ რეალობასთან – ერთდროულად მიმდინარე ქვეყნების იერარქიულ ორგანიზაციასთან მიდის.

საკითხი, თუ რა სახის ურთიერთმიმართებები წარმოიქმნება ქვეყნებს შორის, ფრიად საყურადღებოა როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული თვალსაზრისით. მაგრამ უნდა აღნიშნოს, რომ ის თითქმის სრულებით შეუსწავლელია. ქვეყნის ფსიქოლოგიის სფეროში სულ რამდენიმე თეორიული შრომა მიმოივება, სადაც აღწერილია ქვეყანა ურთიერთკავშირის გარკვეული პატერნები და ნაცადია იმ ფსიქოლოგიური მექანიზმების გააზრება, რომლებიც აქტივობის ასეთი რთული ფორმების განხორციელების შესაძლებლობას ქმნიან. (9, 10, 13, 17)

რაც შეეხება საკითხის ექსპერიმენტულ შეწავლას, აქ მხოლოდ ყურადღების განაწილების სფეროში შესრულებული კვლევის აღნიშვნა შეიძლება. იგი, არსებითად, მხოლოდ იმას ეხება, თუ როგორი მოქმედებების და ოპერაციების ერთდროული შესრულება შესაძლებელია. ეს ქვეყნების ურთიერთქმედების მნიშვნელოვანი ასპექტია, რადგან ქვეყნების "სიმულტანური კვანძების" წარმოქმნის ერთ-ერთი პირობა მათი ოპერაციული ურთიერთშესატყვისობაა. იგულისხმება ის, თუ რამდენად მოიცავენ ერთდროული ქვეყნები იდენტურ ან არაურთიერთგამომრიცხავ და "ინსტრუმენტალურად" თავსებად მოქმედების და ოპერაციებს. ამასთან, უნდა აღინიშნოს, რომ ქვეყანა აქტუალური ურთიერთქმედების პრობლემა არ დაიყვანება ყურადღების დისტრიბუციის პრობლემაზე, ყოველ შემთხვევაში იმ სახით, რა სახითაც ის ზოგად ფსიქოლოგიაშია წარმოადგენილი. საქმე ისაა, რომ ასეთი ქვეყნების განხორციელება "საკუთრივ ყურადღების განაწილებას არ მოითხოვს, თუმცა უეჭველად გულისხმობს პიროვნების წარმართვას სხვადასხვა მიმართულებით, რადგან თითოეულ საქმეს ადამიანის ძალების სათანადო მიმართულებით მობილიზაცია ესაჭიროება" (1,261). აქ განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ქვეყანა თავსებადობის და ურთიერთდაქვემდებარებულობის პიროვნული ან საზრისულ-ღირებულებითი ასპექტი.

ყოველ სიმულტანურ ქვეყანა გააჩნია საკუთარი შინაგანი სტრუქტურა. მასში შედის ყველა ის ფსიქოლოგიური წარმონაქმნი, რომელიც განაპირობებს ქვეყნის დინამიზაციას, სემანტიზაციას და ინტენციონალობას. ესენია – მოთხოვნილება, მოტივი, მიზანი, გეგმა.

რაც შეეხება გარეგან სტრუქტურას, ქვეყნის ფორმას, ის, როგორც დასაწყისში აღინიშნა, ქვეყნის საშემსრულებლო მხარეს ეხება და მოქმედებისა და ოპერაციებისაგან შედგება. გარეგანი სტრუქტურის მიხედვით სიმულტანური ქვეყნების ორი ვარიანტი შეიძლება იქნას გამოყოფილი: შთავსებული და ჩართული. შთავსებული ქვეყნების შემთხვევაში მოქმედებისა და ოპერაციების ნაწილი ემთხვევა ერთმანეთს. მათ "შომასხურებითი" ხასიათი აქვს და ერთნაირად ესაჭიროებიან თითოეულ ამ ქვეყანათვანს. სამაგიეროდ, ის "მარეალიზირებელი", "დამამთავრებელი" მოქმედებები და ოპერაციები, რომლებიც უშუალოდ გადიან ქვეყნის საბოლოო მიზანზე, მათ განსხვავებულ აქტს. ეს ბუნებრივიცაა, ვინაიდან ისინი კონკრეტულ ქვეყნებთან სპეციფიკურად არიან დაკავშირებული.

ნათქვამის საილუსტრაციოდ გავანალიზოთ დ. უხანაძის მიერ აღწერილი საგნებით ცხოვრებისეული სიტუაცია: მეცნიერის წინაშე დილემა – წავიდეს საინტერესო კონცერტზე, თუ სახლში დარჩეს და იმუშაოს ხელნაწერზე. იგი ყოყმანებს. ამასობაში ტელეფონით ატყობინებენ, რომ კონცერტზე იქნება პიროვნება, რომელთანაც სასწრაფო შეხვედრა მას უსათუოდ სჭირდება. ამ ვითარებაში ადამიანი იღებს გადაწყვეტილებას წავიდეს კონცერტზე საქმიანი შეხვედრისათვის. ცხადია, რადგან საბუშაოს მაინც მოსცდა, იგი გამოიყენებს შესაძლებლობას და კონცერტსაც მოუსმენს. ამრიგად, მიღებული გადაწყვეტილების რეალური ფსიქოლოგიური აზრი ამ შემთხვევაში ორი "შთავსებული" ქვეყნის განხორციელებაშია. ფსიქოლოგიურად აქტივობის შინაარსის (შინაგანი სტრუქტურის) თვალსაზრისით, ეს სრულიად განსხვავებული ქვეყნებია. მაგრამ მათი ფორმა (გარეგანი სტრუქტურა) გარკვეულ დრომდე ერთი და იმავე მოქმედების და ოპერაციებისაგან იქნება შემდგარი (ესაა მოზადება სახლიდან გარეთ გამოსასვლელად, ბილეთების შექმნა და ა. შ.). ამავე დროს ამ ქვეყნების გარეგანი სტრუქტურის სრული დამთხვევა ვერასოდეს მოხდება, ვინაიდან ნათელია, რომ ნაცნობთან ურთიერთობის აქტები არსებითად განსხვავებიან კონცერტის აღქმასთან, ესოტიკურ ტკობასთან დაკავშირებული აქტივობისაგან.

ჩართულია ისეთი ქვეყნები, რომელთაგანაც თითოეულს გააჩნია საკუთარი გარეგანი სტრუქტურა

(ფორმა). ასეთი რამ ხდება მაშინ, როდესაც ერთი ქვეყნის მიმდინარეობის პროცესში სუბიექტს უწდება სხვა მიზნებისა და მოტივების რეალიზაციის შესაძლებლობა. ამგვარი ვითარება შეიძლება იყოს მიზეზით იყოს გაპირობებული. ერთი, როცა ძირითადი ქვეყნის მსვლელობაში დროებითი შედეგები შედარებით უმოქმედობის პერიოდი; მეორე, როცა წამყვანი ქვეყნის მიზნის მიღწევა შესაძლებელია ხდება მოქმედებებისა და ოპერაციების შეზღუდული რაოდენობის მეშვეობით. ეს ათავისუფლებს ფუნქციების ნაწილს და ისინი სხვა ქვეყნის რეალიზაციაში ერთვებიან.

ისე აღწერილი მაგალითით ვისარგებლოთ და წარმოვიდგინოთ, რომ კონცერტზე მიმავალ ადამიანს გზაში ხდება კოლეგა, ისინი იწყებენ კამათს ორივესთვის საინტერესო მეცნიერული პრობლემის გარშემო. ერთ-ერთი მათგანი თავისდაუნებურად იწყებს სივარტის მოწვევას. აქტივობის ამ აღწერაში ადვილად შევამჩნევთ მოქმედებებისა და ოპერაციების პარალელურად მიმდინარე რამოდენიმე ეტაპს, რომლებიც განსხვავებულ ქვეყნის სისტემებში არიან ჩართული. კონცერტზე წასვლის, მეცნიერული კამათის, სივარტის მოწვევის სიმულტანური ქვეყნის გარეგან სტრუქტურებში საერთო ელემენტების მონახვა თითქმის შეუძლებელია. იგივე ითქმის მათ შინაგან სტრუქტურაზეც. მაშასადამე, ეს მართლაც ქვეყნის ცალკე შემთხვევებია, რომლებიც ქვეყნის განსხვავებულ სახეობებს მიეკუთვნებიან. მიუხედავად ამისა, ისინი აშკარად ურთიერთმართულნი და გარკვეულად ურთიერთდაქვემდებარებულნიც არიან. ყოველივე ეს არსებითად განსახვავებს მოცემულ ქვეყნით რეალობას იმისაგან, რაც ზემოთ ცალკეული ქვეყნის პოლიმოტივირების სახით იქნა წარმოდგენილი. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ერთ ქვეყნისათვის თავისი გარეგანი და შინაგანი სტრუქტურით, ფორმით და შინაარსით. მისი ფორმა შედგება ერთმანეთის მიმართ პოლიმორფური მოქმედებებისა და ოპერაციებისაგან. ამ სტრუქტურის თითოეული ელემენტი საბოლოო მიზნისა და ქვეყნით ამოცანის საერთო ლოგიკით არიან ერთმანეთთან დაკავშირებული. განიხილა რა აღქმის რამოდენიმე წყარო, ასეთი ქვეყნა მიმართულია გარკვეულ კონკრეტულ შედეგზე, რომელსაც, ასე თუ ისე, უკავშირდება პოლიმოტივაციური სისტემის თითოეული მოთხოვნილება. აქ მთავარი ისაა, რომ სისტემის არც ერთი წევრი არ აკეთებს საკუთარი საშემსრულებლო სტრუქტურებით უზრუნველყოფილი, დამოუკიდებელი ინტენციური ხაზის (ანუ ქვეყნის) ორგანიზაციას. ასეთი აქტივობის შესაფერხლობაში მხოლოდ ერთი გარკვეული ქვეყნითი ამოცანის გადაწყვეტისათვის აუცილებელი მოქმედება და ოპერაციები შედის.

როცა ადამიანი რაიმე საქმეს აკეთებს, ვთქვათ, შრომობს ან სწავლობს, იგი ასრულებს კონკრეტულ ქვეყნით ამოცანას. ეს საქმად ხშირად რამოდენიმე მისწრაფებისა თუ ინტერესის საფუძველზე ხორციელდება. ამ ქვეყნითი ამოცანის შესრულება მეტ-ნაკლებად აკმაყოფილებს ყოველ მათგანს, რის გამოც აქტივობა მრავალფეროვანი მოტივაციური შინაარსის მატარებელი ხდება. სწორედ ესაა ერთი ქვეყნის პოლიმოტივირების ფუნქციონი

პოლიმოტივაცია და ქვეყნითი ერთდროული განხორციელება გავრცელებული მოვლენებია. ამიტომ მათი აღწერა-დახასიათება მნიშვნელოვან კვლევით ამოცანას წარმოადგენს. მოვლენის შესწავლის შემდეგ დონეზე საჭიროა აღწერილი ფაქტორული ვითარების გაანალიზება ქვეყნის ახსნითი მოდელის ფარგლებში, ანუ იმის გააზრება, თუ რა მექანიზმის მოქმედების წყალობითაა ის შესაძლებელი. აქ მასალადგენილია განსხვავებული ინტერპრეტაცია ამა თუ იმ ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის პრინციპების შესაბამისად. მთავარია ის, თუ როგორაა მათში წარმოდგენილი ქვეყნის ფაქტორთა მინტეგრირებული მექანიზმი. თუ უზნადის თეორიით ვიხელმძღვანელებთ, პოლიმოტივირებული ქვეყნის მიზანშეწონილი განხორციელების მექანიზმად ამ ქვეყნის ყველა ფაქტორის (მათ შორის მოტივაციურის) გათვალისწინებით შექმნილი განწყობის ერთიანი, მილიანობრივებისეული მდგომარეობა უნდა ვიგულისხმობთ. ეს საკითხი სხვაგან საგანგებოდ გვაქვს განხილული (7). აქ კი პოლიმოტივაციას კონკრეტული ქვეყნის ორგანიზაციის უფრო პრაქტიკული თვალსაზრისით გვინდა შევხედოთ.

ადამიანის მოქმედება უმეტესწილად ძალებისა და დროის ეკონომიის პრინციპების შესაბამისად ორგანიზდება. პოლიმოტივაცია ამ პრინციპის პირდაპირი და აშკარა გამოვლინებაა. რაც უფრო ეკონომიურად იხარავდა ფსიქოფიზიკური რესურსები და დრო, მით უფრო ეფექტურია აქტივობა. ამ კრიტერიუმით პოლიმოტივირებული აქტივობა, ცხადია, ბევრად უფრო ეფექტურია, ვიდრე მონომოტივირებული, რადგან იგი ერთი რთული ქვეყნის შიგნით თავს უყრის და აერთიანებს პიროვნების მრავალფეროვან ინტერესებს. გარდა ამისა, პოლიმოტივირებული აქტივობა ხშირად უფრო ნაყოფიერიცაა, ვინაიდან მას მრავალრიცხოვანი მოთხოვნილებიდან მომდინარე შედარებით ძლიერი დინამიკური მუხტი გააჩნია. ქვეყნის შედეგანობისა და მოტივაციის ძალის ურთიერთმიმართება კი კარგად არის ცნობილი. ასეთი აქტივობა, აგრეთვე, უფრო გამძლეა სხვადასხვა დაბრკოლებების მიმართ. ისიც საყურადღებოა, რომ მონომოტივირებულ ქვეყნისათვის შედარებით მისი პროლონგირების შესაძლებლობა არსებობს; ერთი

მოთხოვნების ენერგეტიკა შეიძლება მალე გამოილიოს, ხოლო პოლიმოტივაციური სისტემა ამ მხრივ ბევრად უფრო მდგრადია. გარდა ამ დინამიკური მხარისა, არსებობს შინაარსული მხარეც. მდიდარი მოტივაციური შინაარსის აქტივობა მეტი პიროვნული წონისა და მეტი ქცევითი უწყვეტობის მომტანია; მასში ხომ ხშირად სასიამოვნო და სასარგებლო შეთავსებული.

ამ თვალსაზრისით საინტერესოა სწავლის ქცევის განხილვა. ის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია ადამიანისათვის და მის შესწავლას ფსიქოლოგიაში დიდი ადგილი უკავია. მიუხედავად ამისა, ბევრი არსებითი საკითხი ღიად რჩება. თუდაც ის, თუ რა უნდა მივიჩნიოთ საკუთრივ სასწავლო ქცევად. უბრალოდ დასწავლის ფაქტი სწავლის ქცევად ვერ ჩაითვლება, რადგან იგი ყოველგვარ ქცევას შეიძლება მოყვეს შედეგად. სწავლა, როგორც ადამიანის სპეციფიკური ქცევა, დასწავლის ამოცანაზე მიმართულ, დასწავლის განზრახვით განხორციელებულ აქტივობას წარმოადგენს. ეს განზრახვა კი სხვადასხვა მოტივის საფუძველზე შეიძლება გაჩნდეს. არსებობს თუ არა სწავლის სპეციფიკური მოთხოვნებია? ამ მოთხოვნებზე თეორეტიკოსები საკმაოდ განსხვავებულ პასუხს იძლევიან. აქ მხოლოდ ერთ თვალსაზრისს გამოვიყოფთ, რომლის თანახმად სწავლა თამაშიდან შრომაზე გარდამავალ ქცევის ფორმას წარმოადგენს და ორივეს ბუნებას იზიარებს (11). მაგრამ, რადგანაც ქცევის ბუნებას ყველაზე მეტად მისი მოტივაცია განსაზღვრავს, სწავლის, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმის მოტივაციური საფუძველი თამაშისა და შრომის დამახასიათებელ მოტივაციას უნდა შეიცავდეს. ერთი სიტყვით ლოგიკურად ამ თვალსაზრისის სწავლის ქცევის პრინციპული პოლიმოტივირებულობის იდეამდე მივყავართ.

ეს, ასე ვთქვათ, წმინდა თეორიული მსჯელობაა; რაც შეეხება კონკრეტულ ემპირიულ კვლევებს, ისინი მყარ საფუძველს ქმნიან იმისათვის, რომ აღიარებულ იქნას სწავლის შინაგანი (პირველადი) და გარეგანი (მეორადი) მოტივების არსებობა (2, 4, 19). პირველნი უშუალოდ სწავლის პროცესს ან შინაარსს უკავშირდებიან, მეორენი კი სხვადასხვა სოციალურ და პირად ინტერესებს. თუ სწავლას განვიხილავთ დიდი პიროვნული მნიშვნელობის მქონე, საზოგადოებრივად ორგანიზებულ და დროში საკმაოდ გაშლილ პროცესად, მასში მართლაც აღმოვაჩენთ ასეთ კომპლექსურ მოტივაციას.

აქ დგება შემდეგი საკითხი: თუ სწავლა რთული და სერიოზული ქცევაა, რომელიც მის სუბიექტს დიდ მოთხოვნებს უყენებს, რომელი ასაკიდან ხდება შესაძლებელი მისი ეფექტური განხორციელება მიღებული წესის შესაბამისად, ანუ სასკოლო პირობებში. ეს არის სასკოლო მზაობის საკითხი. იმის მიხედვით, თუ როგორ იქნება ის გადაჭრილი, განისაზღვრება როდის, რა და როგორ უნდა ვასწავლოთ ბავშვებს. საკითხს სიმწვავეს მატებს სასკოლო სწავლების დაწყების ასაკობრივი ცენზის დაწვეის ობიექტური ტენდენცია. იგი გაპირობებულია აქსელერაციის პროცესით და აუცილებელი ცოდნის მოცულობის გაზრდის ამოცანით.

სასკოლო სწავლა სრულფასოვანი ქცევაა და, როგორც ასეთს, გააჩნია ოპერაციული და მოტივაციური მხარე. შესაბამისად, სასკოლო მზაობაში ორი ასპექტი გამოიყოფა: ერთი ბავშვის ფიზიკური და ფსიქიკური (შეუმწვებელი) ფუნქციების მომწიფებას ეხება, ხოლო მეორე – მოტივაციური სფეროს მზაობას. მაგრამ რა იგულისხმება ამ უკანასკნელში?

როგორც აღვნიშნეთ, სასკოლო სწავლა რთული და წლობით მიმდინარე პროცესია. დღის განმავლობაში იგი მოსწავლისაგან დიდ დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს. ერთი კონკრეტული მოტივი ამ ტვირთის ზიდვას ვერ შეძლებს, განსაკუთრებით თუ ეს პატარა ბავშვს ეხება. ამისათვის არც შემეცნებითი მოტივაციაა სათანადოდ ფორმირებული და არც სოციალური. გარდა ამისა, არ არის სათანადოდ განვითარებული ქცევის კონტროლისა და თვითრეგულაციის აუცილებელი მექანიზმები. ყველამ კარგად იცის, თუ რა ძნელია გააკეთებინო ბავშვს ის, რაც მას არ აინტერესებს. სკოლამდელს კი, პირველ ყოვლისა, თამაში აინტერესებს. სასკოლო მზაობის მისაღწევად მოტივაციურმა სფერომ ძირეული ტრანსფორმაცია უნდა განიცადოს. წინა პლანზე სწავლასთან დაკავშირებულმა მოტივებმა უნდა გადმოინაცვლონ. ბავშვი უნდა მიისწრაფოდეს ახალი სასკოლო ცხოვრებისაკენ. „საპასუხისმგებლო“ დავალებებისაკენ – ერთი სიტყვით ახალი სოციალური მდგომარეობისაკენ. თამაშის, როგორც წამყვანი ქცევის სწავლით შესაცვლელად საჭიროა ბავშვს ჩამოყალიბდეს „მოსწავლის შინაგანი პოზიცია“. მისი შინაარსი დროთა განმავლობაში იცვლება და თანდათანობით ისეთ სახე იღებს, რომელიც სასკოლო მზაობის კრიტერიუმებს შეესაბამება. თავდაპირველად ბავშვს იზიდავს სკოლის გარეგანი ატრიბუტები, ახალი შთაბეჭდილების მიღების, ახალ გარემოში ყოფნის, ახალი ამხანაგების შექმნის მოთხოვნებები, რაც სისტემატურ, სერიოზულ სწავლას ვერ უზრუნველყოფს. მხოლოდ მოვლანებით წამოიქმნება სწავლის, როგორც სერიოზული საქმიანობის განხორციელების სურვილი, სურვილი

ახლის გაგებისა, საზოგადოებრივად მნიშვნელოვანი საქმისათვის შევასების მიღების სურვილი, მოკლედ, ველაფერი ის, რაც წარმატებული სწავლის პოლიმოტივაციურ სისტემაში უნდა შედიოდეს. სკოლისათვის მზაობის დიაგნოსტიკისას სისტემის ყველა აუცილებელი კომპონენტი უნდა იქნას გათვალისწინებული.

ორკვევა, რომ ასეთი პოლიმოტივაციური სისტემა შვიდი წლისათვის ფორმირდება, ამას უწყინ გამოკვლევაც ადასტურებს. ის თავის დროზე ჩატარდა ექვსწლიანთა სასკოლო სწავლების შემოღებასთან დაკავშირებით (6). დადგინდა, რომ ექვსწლიანთა მოტივაციურ სფეროში გაბატონებული ადგილი თამაშის მოტივაციას უკავია. სწავლისაკენ მისწრაფება ერთობ სუსტია და მის რეალურ შინაარსთან და ღირებულებასთან ნაკლებად არის დაკავშირებული. ერთი წელიწადში ვითარება არსებითად იცვლება. შვიდი წლის ბავშვების უმეტესობა სკოლისაკენ არიან მიმართული. სწავლის პოლიმოტივაციურ საფუძველში მყოფოდ არის წარმოდგენილი როგორც გაძლიერებული შემეცნებითი მოთხოვნილებები, ისე სწავლის საზოგადოებრივ მნიშვნელობასთან დაკავშირებული სოციალური მოტივაცია. შეუდარებლად არის გაზრდილი აგრეთვე ნებელობითი რეგულაციის, თავშეკავების უნარი. იმ გარემოებას, რომ ექვსი წლის ბავშვებთან უფრო ხშირად ვერ კიდევ არ არის ჩამოყალიბებული სწავლის ქცევის სრულყოფილი პოლიმოტივაციური სტრუქტურა, პედაგოგიური პრაქტიკა, ცხადია ვეერდს ვერ აუვლის. ამ ასაკის ბავშვების სწავლების ორგანიზაციული, შინაარსეული და მეთოდური პრინციპების განსაზღვრისას ეს აუცილებლად გასათვალისწინებელია. ძალიან ზოგად პლანში ეს პრინციპები იმაზე უნდა იყოს მიმართული, რომ ექვსწლიანთა სწავლას ნაკლებად მიძიმე და უფრო სახალისო საქმიანობის სახე ჰქონდეს. ამისათვის სწავლას მაქსიმალურად მრავალფეროვანი მოტივაციური შინაარსი უნდა გააჩნდეს.

ლიტერატურა

1. რ. ნათაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1977.
2. Божович П. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. В кн. Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М. 1990.
4. Брунер Дж. Процесс обучения, М., 1962.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотив, Санкт-Петербург. 2000.
6. Имедадзе И. В. Изучение мотивационно-волевой готовности шестилеток к школьному обучению. Автореферат кандидатской диссертации. Тбилиси 1978.
7. Имедадзе И. В. Категория поведения в теории установки. Тбилиси, "Мецნიერება", 1991.
8. Кипиანი Г. Г. Формирование социальной установки в различных мотивационных условиях. Автореферат кандидатской диссертации. Тбилиси, 1985.
9. Леонтев А. А. Единицы и уровни деятельности. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 1978, №2.
10. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. Москва., 1964.
11. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М. "Наука", 1966.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. "Педагогика". М. 1986.
13. Чхартишвили Ш. Н. Проблема личности в психологии установки. "Мацне", серия философии, психологии, экономики и права. 1974, №2.
14. Deci E.L. Intrinsic motivation. New York. Plenum press. 1975.
15. Festinger L. Conflict, decision and dissonance. Stanford, Calif.; Stanford Univ. Press, 1964.
16. Mitchell T. R., Biglan A. Instrumentality theories current uses in Psychology. Psychological Bulletin, 1971, vol. 76.
17. Murray H. A. Explorations in Personality. New York: Oxford, 1938.
18. Nutten J. Motivation, Planning and Action. A relational theory of behavior dynamics. Leuven. Hillsdale, New-Jersey, 1984.
19. Rosenfeld G. Theorie und praxis der Lehrmotivation. Berlin, Veb Deutsche verlag wissenschaften. 1971.
20. Vroom V. H. Work and Motivation. New York, 1964

И. Имедадзе

К вопросу о полимотивации поведения

Резюме

В исследовании представлена определённая теоретическая позиция по вопросу о полимотивации поведения. Её основу составляет разведение понятий потребности и мотива. Потребность - побуждающий фактор активности. Человеческая деятельность, особенно её сложные формы, как правило, побуждаются системой потребностей. Данный феномен можно обозначить как полипотребностную регуляцию поведения.

Однако мотив у поведения может быть только один, поскольку он выражает содержательную, смысловую сторону деятельности. Мотив это субъективная ценность поведения, оправдывающая его инициацию и осуществление. Поэтому, с полимотивацией в истинном смысле слова мы имеем дело в достаточно распространённых случаях одновременного протекания нескольких поведений, имеющих собственные мотивы.

На основе этой теоретической модели и некоторых эмпирических данных, рассматривается вопрос мотивации учебной деятельности.

(შენიშვნა)

¹ ამ შრომაში პოლიმოტივაციის ფენომენის აღწერის გასამარტივებლად მოთხოვნილებას და მოტივის სინონიმებად ვხმარობდით, მაგრამ პრინციპში ჩვენ მომხრეები ვართ ეს ტერმინები ქცევის სხვადასხვა მხარეებს, სხვადასხვა ფუნქციებს და შესაბამისად, განსხვავებულ მოვლენებს დაუკავშიროთ. მოთხოვნილება დანაკლისის მდგომარეობაა, რომელიც ქცევას აღძრავს და მიმართავს თავის საგანზე, ხოლო მოტივი ქცევის მნიშვნელობას, ღირებულებას გამოხატავს და სუბიექტურად ამართლებს მას. დაწვრილებით ეს თვალსაზრისი სხვაგან გვაქვს გადმოცემული (7).

ინფორმაციის ტაქსონომიის მიხედვით უმრავლესობისა და უმცირესობის
პრობლემები.

ჩვენი კვლევის თეორიულ საფუძველს წარმოადგენს სოციალური რეპრეზენტაციის თეორიის (Moscovici 1988), სოციალური იდენტობის თეორიის და მეს-კატეგორიზაციის თეორიის (Tajfel 1981) პრინციპული დებულებები. ამ თეორიათა მიხედვით ბავშვები სხვადასხვა სოციალური ჯგუფის წევრები არიან და შესაბამისად ახდენენ ამ ჯგუფებთან იდენტიფიკაციას (მათ წევრად განიცდიან თავს). მეს-კატეგორიზაციასთან ერთად იდენტობათა ჩამოყალიბებაში ასევე მნიშვნელოვანია რწმენები, განწყობები და ღირებულებები, რომლებიც ამ ჯგუფის წევრთა მიერ არის გაზარებული. ამ სოციალურ კომპონენტებში შუღის როგორც საკუთარ ჯგუფთან, ისე სხვა ჯგუფებთან დაკავშირებული რწმენები, აღსანიშნავია, რომ სხვა ჯგუფის წევრი ბავშვებში ნაკლები ღირებულების მქონეა და მიღებული იდენტობა ხშირად ხელს უწყობს მაღალი თვით-შეფასების ფორმირებას.

კროს-კულტურალურ ფსიქოლოგიაში განვითარება ჰპოვა ეთნიკურ უმცირესობათა კულტურაციის ორ-განზომილებიანმა მოდელმა. ამ მოდელის მიხედვით ორ კულტურასთან (თანდაყოლილ და შექმნილ კულტურებთან) იდენტიფიკაცია ფასდება ერთმანეთისგან დამოუკიდებელ განზომილებებზე. ორმაგი იდენტობის მქონე ადამიანთათვის იდენტობის მოხდენის ოთხი ვარიანტი გამოკყო Hutnik-მა (1991): ასიმილაციური (იდენტობის მოხდენისას კონცენტრაციას ახდენს ეთნიკურ უმრავლესობასთან), აკულტურაციური (კატეგორიზაცია იდენტობის ზაზგასმით), მარგინალური (ინდივიდუალური ეთნიკური იდენტობისადმი) და დისოციაციური (იდენტობას ახდენს მხოლოდ ეთნიკურ უმცირესობასთან).

მულტი-ეთნიკურობის შემთხვევაში ენა შესაძლოა მნიშვნელოვანი ფაქტორი იყოს იდენტობის ფორმირებისას. ხშირად ენა და იდენტობა ურთიერთდაკავშირებული მოვლენებია (Sacdev, Bourhis 1990). ორენოვანი ბავშვების კვლევისას ნაჩვენებია ენის მნიშვნელობა ნაციონალური იდენტობის ფორმირების პროცესში (Barrett M, DelValle A., 1999). ენის ფაქტორი შესაძლოა ასევე მნიშვნელოვანი იყოს ბავშვებისათვის, რომლებიც სწავლობენ რუსულ სკოლებში. იდენტობის სტრუქტურის ანალიზის კონცეფციის საფუძველზე, პიროვნული კონსტრუქტების გამოყენებით ჩატარებულია გამოკვლევები კონფლიქტურ იდენტობებზე (Weinreich P.1989), ევროპაში მცხოვრებ ახალგაზრდა ემიგრანტთა ეთნიკურ იდენტობებზე (Ouvnen-Birgenstam P.1984) და მოზარდებში ბიკულტურალურ იდენტობაზე (Kronquist E.1994).

ეთნიკური იდენტობის კვლევა ჩვენ პიროვნული კონსტრუქტების გამოვლენით გადავწყვიტეთ. ჯგულის "რეპერტუარული ჩარჩოს" მეთოდი ავლენს იმ ძირეულ კრიტერიუმებს - პიროვნულ კონსტრუქტებს, რომელთა საფუძველზეც ბავშვი გარემოს მოვლენათა და პიროვნებათა შეფასებებს აწარმოებს. ეს მეთოდი ნახევრადპროექციულია და ევრდნობა ბავშვის თავისუფალი პასუხების ანალიზს, რაც, ჩვენი აზრით, ეფექტური საშუალებაა ადამიანის შინაგანი სამყაროს შესასწავლად. ბავშვები თავად ასახელებენ მათთვის მნიშვნელოვან ღირებულებებს (თვისებებს) და შემდეგ ამ კრიტერიუმების მიხედვით აფასებენ სხვადასხვა სოციალურ ობიექტებს (მშობლებს, საკუთარ თავს, საკუთარ და სხვა ეთნოსებს.). ამ მეთოდი შეიძლება გამოიყენებოდეს ცდისპირის დამოკიდებულებები სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფების მიმართ. ეს დამოკიდებულებები ეფუძნება მათ ინდივიდუალურ გამოცდილებას და წარმოაჩენს იმ აქტუალურ, ძირითად ღირებულებებს, რომლებსაც ცდისპირი ამა თუ იმ ეთნოსს მიაწერს. მეთოდის პროექციულობა საშუალებას გვაძლევს არაპირდაპირი გზით გამოვლინდეს ბავშვის რეალური დამოკიდებულება ეთნოსთა თუ მისთვის აქტუალურ სხვა სოციალურ ობიექტთა მიმართ. მიღებული აუტო- და ჰეტეროსტერეოტიპები შეიცავენ თვისობრივად ახალ მასალას, რასაც მთლიანად თავად ბავშვი ქმნის, ამიტომაც, ჩვენი აზრით, მიღებული კონსტრუქტები ამ დამოკიდებულებათა შესახებ ახალ და უნიკალურ ინფორმაციას შეიცავენ.

ჩვენი კვლევის ამოცანა იყო გავევრცევა რა კავშირშია ეთნიკური და რელიგიური იდენტობები სხვა მნიშვნელოვან სოციალურ ობიექტებთან. ჩვენს მიერ წინასწარ იქნა შერჩეული ეს სოციალური ობიექტები: მე, იდეალ-მე, დედა, მამა, ქართველი, რუსი, სომეხი, ქრისტიანი, მამკადანი, თბილისელი, რომლებიც გამოვიყენეთ, როგორც ელემენტები კონსტრუქტების გამოსავლენად.

კვლევა ჩატარდა 3 ჯგუფში: ქართველები (ეთნიკური უმრავლესობა), რომლებიც სწავლობენ ქართულ სკოლებში; ქართველები (უმეტესობა შერეული ოჯახებიდან), რომლებიც სწავლობენ რუსულ სკოლებში და სომეხები (ეთნიკური უმცირესობა), რომლებიც სწავლობენ რუსულ სკოლებში. თითოეულ



ჩვენი ჰიპოთეზებია:

1. ეთნიკური იდენტობის ჩამოყალიბებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ბავშვი ეთნიკური უმრავლესობის წარმომადგენელია თუ უმცირესობის;
2. ის თუ რა ენაზე სწავლობს ბავშვი, გარკვეულ როლს უნდა ასრულებდეს მისი ეთნიკური იდენტობის ფორმირებაში.

კონსტრუქტების გამოვლენისთვის გამოყენებულ იქნა ჯ.კელის რეპერტუარული ჩარჩოს თვით-იდენტიფიკაციის მეთოდის ჩვენს მიერ მოდიფიცირებული ვარიანტი, რომელიც მდგომარეობდა შემდეგში: ბავშვს ორჩვენს ბარათს "შე" და დარჩენილი 9 სოციალური ელემენტიდან უნდა დაასახელოს რომელს ამსგავსებს ის საკუთარ თავს (არ იგულისხმება გარეგნული- ფიზიკური მსგავსება), შემდეგ ასახელებს თუ რა თვისებით ჰგვანან ისინი ერთმანეთს, მაგ. "ორივე ვართ კეთილები", კეთილი არის კონსტრუქტის გამოვლენილი ერთი პოლუსი. ამის შემდეგ ბავშვს ვთხოვთ დაასახელოს საწინააღმდეგო თვისება, მაგ. "ბოროტი" და მაწეროს ეს თვისება რომელიმე სოციალურ ელემენტს. შედეგად გამოვლინდება კონსტრუქტი - "კეთილი-ბოროტი". ამის შემდეგ ბავშვი ამ კონსტრუქტის მიხედვით აფასებს ყველა სხვა ელემენტს. ამდენად პროცედურა შეიცავდა შემდეგ დავალებებს:

1. კონსტრუქტთა გამოვლენა შთავაზებული ელემენტების საფუძველზე;
2. გამოვლენილი კონსტრუქტების საფუძველზე ელემენტების შეფასება (რანჟირება);
3. პიროვნული კონსტრუქტების გარდა ყველა ბავშვთან იდენტობებს ვიკვლევდით პირდაპირი მეთოდებითა; იდენტობათა შედარების სუბიექტური მნიშვნელობის მეთოდით და ეროვნული სიამაყის კითხვართ (M.Barrett, E.Lyons1998). ასევე ვკითხვობდით ბავშვს რა ეროვნების არის იგი, რა ეროვნების უნდა რომ იყოს, უფრო რუსია თუ ქართველი (შერეული ოჯახის შემთხვევაში).

ჩვენი აზრით, ეთნიკური იდენტობა სხვადასხვანაირად ყალიბდება ეთნიკური უმრავლესობის და უმცირესობის წარმომადგენელ ბავშვებში. ეთნიკური უმრავლესობის წარმომადგენელი (ქართველი) ბავშვები სწავლობენ ქართულ სკოლებში, ისინი იზრდებიან ქართულ ოჯახებში, ლაპარაკობენ და აზროვნებენ ქართულად, სკოლაშიც არის ქართული გარემო (მასწავლებელთა და მოსწავლეთა უმრავლესობა ქართველია). ამიტომ, ჩვენი აზრით მათთვის ქართველობა ნიშნავს იმ ჯგუფთან (მასწავლებლებთან, ბავშვებთან) ერთიანობას, მსგავსებას, რომლებიც მათთვის მნიშვნელოვან სოციალურ ჯგუფს წარმოადგენს. მათ ექნებათ პოზიტიური აუტო-სტერეოტიპი. თუმცა გამოძინარე დღევანდელი რთული ეკონომიურ-პოლიტიკური სიტუაციიდან (სიღარიბე, უმუშევრობა, მატერიალური კრიზისი) შესაძლოა მივიღოთ ნეიტრალური ან ნეგატიური თვისებები აუტო-სტერეოტიპში, რაც, ჩვენი აზრით, უნდა მიგვანიშნებდეს იმაზე, რომ ოჯახურ გარემოში (ან სხვაგან, სადაც ბავშვს დიდხანს უწევს ყოფნა) ხშირად არის ლაპარაკი საქართველოს და ქართველი ხალხის ამჟამინდელ მძიმე სოციალურ-მატერიალურ მდგომარეობაზე. თუ ასეთ სიტუაციას თან ერთვის ამ ერთან იდენტიფიკაცია, ამან შესაძლოა შემდეგი გავლენა მოახდინოს ბავშვის განვითარებაზე: ან 1) ჩამოყალიბდება არასრულფასოვნების კომპლექსი, დაბალი თვითშეფასება, აუტო-აგრესია ან აგრესია საკუთარი ჯგუფის წინააღმდეგ ან 2) პირიქით, მოახდენს კომპენსაციას - შეეცდება იყოს წარმატებული და თვითშეფასება ამით აიმაღლოს.

ამ სფეროში მომუშავე ავტორი (Phinney J.1990) ასახელებს ტენდენციას: რაც კარგია, მაწერონ შინაგან ფაქტორებს (შენს ქვეყანას), ხოლო რაც ცუდია - გარეგან ფაქტორს (სხვა ქვეყნებს). ამ ტენდენციიდან გამომდინარე, ჩვენი აზრით, ქართველებს ექნებათ გარკვეული მიუღებლობა სხვა ერების მიმართ, რაც ნეგატიურ ჰეტერო-სტერეოტიპში გამოიხატება.

რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებიდან უმრავლესობას ჰყავს არაქართველი დედა, ანუ მათ ოჯახებში არის ბიკულტურალური გარემო. ამასთან ერთად, რუსულ სკოლაში ისინი ნაკლებად ეცნობიან ქართულ ლიტერატურას, ენას, მის ისტორიას. რუსულ სკოლებში ბავშვი განსხვავებულ გარემოში იმყოფება. თანაკლასელები და მასწავლებლები სხვადასხვა ეთნოსის წარმომადგენლები არიან. ეთნიკური ნიშნით დაპირისპირების ალბათობა აქ მეტია, ამიტომაც ეთნიკურობის საკითხი ამ სკოლებში არ არის აქცენტრირებული (მასწავლებლები ცდილობენ არ გამახვილდეს ყურადღება ამ საკითხებზე). ბავშვების უმრავლესობა შერეული ოჯახის წარმომადგენელია, რაც კიდევ ერთ ფაქტორს წარმოადგენს იდენტობის ჩამოყალიბების პროცესში. ჩვენ ამიტომაც დავინტერესდით ამ სკოლაში მოსწავლე ეთნიკური უმრავლესობის (ქართველების) წარმომადგენელი ბავშვებით. ქართულ სკოლაში მოსწავლე ბავშვებისგან განსხვავებით მათ შეუძლიათ იდენტობა მოახდინონ ორ ან მეტ ეთნოსთან (მათ

ახლო კონტაქტები აქვთ სხვა ეთნოსების წარმომადგენელ თანაკლასელებთან, ერთ-ერთი მშობელი ხშირ შემთხვევაში სხვა ეროვნებისაა, რუსულ ენაზე სწავლობენ და აზროვნებენ). ამიტომაც საინტერესოა რა განმასხვავებელ ნიშანს შეიტანს ქართულ და რუსულ სკოლებში სწავლა ერთდიაგივე ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენელი ბავშვების იდენტობის ფორმირების პროცესში. რაც შეეხება ერთნაირ უმცირესობას, სომხებს, საინტერესო იყო მათში ეთნიკური იდენტობის პროცესის ჩამოყალიბების თავისებურებანი. მონაცემები მოყვანილია ცხრილში №1

ცხრილი №1

	სომხები		რუსულ სკოლაში ქართველები		ქართულ სკოლაში ქართველები	
	15 წლის	12 წლის	15 წლის	12 წლის	15 წლის	12 წლის
დედა	21%	24%	37%	28%	23%	8%
მამა	28%	29%	26%	23%	15%	20%
ქართველი	0%	0%	14%	10%	21%	25%
რუსი	0%	3%	5%	5%	0%	0%
სომეხი	17%	13%	0%	3%	3%	0%
თბილისელი	24%	3%	7%	10%	10%	12%
ქრისტიანი	4%	16%	9%	5%	10%	20%
იდეალ-მე	7%	13%	2%	15%	18%	12%

როგორც მონაცემები გვიჩვენებს, ჩვენი პიპოტეზები დასტურდება. ამ ბავშვებში იდენტობის ფორმირების პროცესს თავისებურებები ახასიათებს, სხვადასხვა იდენტობებს განსხვავებული მნიშვნელობები ენიჭება.

ქართულ სკოლაში მოსწავლე ქართველები ყველაზე ხშირად იდენტიფიკაციას ახდენენ ქართველთან (ყველაზე ხშირად ბავშვები ამ ბარათს ირჩევენ), შემდეგ მამასთან, დედასთან, ქრისტიანთან და თბილისელთან. 12-წლიანებში 15-წლიანებთან შედარებით კი ქართველის ხატი უფრო პოზიტიურია, ეს ასაკობრივი ტენდენცია დასტურდება სხვა ავტორების მიერ (M.Barrett, E.Lyons1998), (ხატის პოზიტიურობა დგინდება კონსტრუქტთა იმ პოლუსებით, რომლითაც ის ხასიათდება. დადებითი პოლუსის განსაზღვრა ხდებოდა იდეალ-მეს გამოყენებით. კონსტრუქტის იმ პოლუსს, რომლითაც ხასიათდებოდა იდეალ-მე, ვთვლიდით დადებითად, ხოლო საწინააღმდეგო პოლუსს - უარყოფითად). ასევე 15-წლიანებთან შედარებით 12-წლიანებში მეტია პატრიოტული შინაარსის კონსტრუქტები (თავს გაწირავს სამშობლოსათვის, პატივს სცემს თავის მიწას, პატივს ვცემთ ჩვენს ერს, სამშობლო გვიყვარს).

მიღებული შედეგები გვიჩვენებს, რომ 15-წლიან ქართველ მოზარდებში წამყვანია იდენტიფიკაცია დედასთან და ქართველთან. ბავშვებმა იდენტიფიკაცია არ მოახდინეს რუსთან, სომეხთან და მაჰმადიანთან და მათ მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულება გამოავლინეს. რაც შეეხება 12-წლიანებს, ისინი ხშირად ახდენენ იდენტიფიკაციას ქართველთან, შემდეგ მამასთან და ქრისტიანთან. აღსანიშნავია, რომ 15-წლიანებში დედასთან იდენტობა 12-წლიანებთან შედარებით 4-ჯერ ხშირია, ხოლო 12-წლიანებთან მამასთან იდენტობა ჭარბობს.

აღსანიშნავია, რომ ქართველ მოზარდებში რანჟირებისას პირველ ადგილს იკავებს ბარათი "მე", რაც უდავოდ მათ მაღალ თვით-შეფასებაზე მიუთითებს, შემდეგია დედა, ქრისტიანი, ქართველი, მამა.

რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებში წამყვანია დედასთან იდენტობა, შემდეგ მამასთან და ქართველთან, თუმცა შესაბამის პროცენტულ მაჩვენებლებს შორის დიდი სხვაობაა. (საინტერესოა, რომ დედასთან იდენტიფიკაცია უფრო ხშირად ხდება, ვიდრე მამასთან. გასათვალისწინებელია რომ მამა ქართველია, დედა - უმცირესობის შემთხვევაში - არა). რაოდენობრივი მაჩვენებლის მიხედვით მათთვის უფრო მნიშვნელოვანია მშობლებთან იდენტობა, ვიდრე ქართველთან. ასევე ქართველთან იდენტობისას, წინა ჯგუფთან შედარებით, ნაკლებია პატრიოტული შინაარსის კონსტრუქტები. ორივე

ასაკობრივ ჯგუფში უკვე გვხვდება რუსთან და სომეხთან იდენტიფიკაცია (თუმცა პროცენტული მაჩვენებელი დაბალია). ჩვენი მეთოდი სწორედ ამ შემთხვევებში ვაკლდევს საინტერესო-მონაცემებს. (იხ. რუკები) რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებში რანჟირებისას პირველ ადგილზეა დედა, შემდეგ მე, იდეალ-მე, მამა. ქართულ სკოლაში მოსწავლე მოზარდებისაგან განსხვავებით რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველები რუსებს უფრო პოზიტიურად აფასებენ. კითხვაზე: "ქართველი რომ არ იყო, ვინ გენდომებოდა რომ ყოფილიყავი?", უმრავლესობა პასუხობს: 'რუსი'. ეს პასუხი ქართულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებში მცირე რაოდენობითაა.

რაც შეეხება სომეხებს, ისინი რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველების მსგავსად იდენტიფიკაციას უფრო ხშირად ახდენენ მშობლებთან. ყველაზე ხშირად იდენტობას ახდენენ მამასთან, დედასთან, შემდეგ სომეხთან და თბილისელთან. 15-წლიანები 12-წლიანებთან შედარებით ხშირად ირჩევენ იდენტობისას თბილისელს და ნაკლებად - რელიგიას. ქართველთან იდენტობა არცერთმა ბავშვმა არ მოახდინა, ანუ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ისინი ეთნიკური იდენტობის მოხდენის დისოციაციურ ვარიანტს ირჩევენ. რანჟირებისას პირველ ადგილზეა დედა, შემდეგ მამა, მე. ('მე' მესამე ადგილზე ინაცვლებს).

მიღებული მასალის მიხედვით ამ სამ ჯგუფში იდენტობათა სხვადასხვანაირი განაწილება მივიღეთ. მათ შორის განსხვავებები სტატისტიკურად სანდოა ($p < 0.05$). ქართულ სკოლაში მოსწავლე ქართველები ყველაზე მეტად ახდენენ იდენტიფიკაციას ქართველთან, რაც მათში ეთნიკური იდენტობის მნიშვნელობაზე უნდა მიუთითებდეს. ასევე მაღალია მშობლებთან და ქრისტიანთან იდენტობის მაჩვენებლები. იდეალურ მე-სთან იდენტიფიკაცია (ამ დროს ბავშვი მიიჩნევს, რომ მისი რეალური და იდეალური მე მსგავსია) უფრო ხშირად ხდება ვიდრე სხვა ჯგუფებთან, რაც ჩვენი აზრით, მათ შედარებით მაღალ თვითშეფასებაზე უნდა მიგვანიშნებდეს, რადგან ქართველები რეალურ მე-ს იდეალურ მე-სთან მიახლოებულად აფასებენ. ეს ბავშვები როგორც ვხედავთ, არ ახდენენ იდენტობას ეთნიკურ უმცირესობასთან (რუსთან და სომეხთან), ასევე ნაკლებად აქტუალურია მათთვის თბილისელთან იდენტობა.

სომეხები უფრო ხშირად ახდენენ იდენტიფიკაციას მშობლებთან, ქართველების ჯგუფთან შედარებით აქ არ არის დომინანტური ეთნიკური და რელიგიური იდენტობები. დანარჩენ ჯგუფებთან შედარებით სომეხები ხშირად ირჩევენ თბილისელთან იდენტობას. რაც შეეხება ქართველებს რუსულ სკოლებში, აქც სომეხების მსგავსად წამყვანი ადგილი უჭირავს მშობლებთან იდენტობას, შემდეგ ქართველთან. თბილისელთან იდენტობის მაჩვენებელი დაბალია, ხოლო რუსთან იდენტობის - სხვა ჯგუფებთან შედარებით - მაღალი.

სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფთა (ქართველი, რუსი, სომეხი) შეფასებებში სომეხების და რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველების შეფასებები არ განსხვავდება ერთმანეთისგან. ისინი დაახლოებით ერთნაირად აფასებენ საკუთარ და სხვა ეთნოსებს. ამასთანავე სომეხები სომეხებს ყველაზე პოზიტიურად აფასებენ, რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველები - ყველაზე დადებითად აფასებენ რუსებს. რაც შეეხება ქართულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებს - მათი აუტო-სტერეოტიპი ყველაზე დადებითია, ხოლო კეტეროსტერეოტიპები ზუსტად ერთნაირია, ანუ ისინი რუსებს და სომეხებს თითქმის ერთნაირად აფასებენ. ქართველ სკოლაში მოსწავლე ქართველებთან შედარებით რუსულ სკოლაში მოსწავლე მოზარდები უფრო ნეგატიურად აფასებენ ქართველებს (თუმცა ხატი მთლიანობაში პოზიტიურია), ხოლო დადებითად - რუსებს და სომეხებს. სომეხებს მიაჩნიათ რომ უფრო ჰგვანან ქართველებს, ქართველი მოზარდების აზრით კი ერთმანეთს უფრო ჰგვანან სომეხები და რუსები.

ცხრილი №2

	ქართველები რუსულ სკოლაში	ქართველები ქართულ სკოლაში
ქართველი- რუსი	70%*	69%
ქართველი-სომეხი	81%	70%
სომეხი - რუსი	70%	74%
სამივე	61%	57%

* საერთო შეფასებათა რაოდენობა. ე.ი. შემთხვევათა (ექსპონიციანთა) 70%-ში ერთნაირი თვისებები მაწარება ქართველსა და რუსს.

მონაცემები ასევე დამუშავდა კომპიუტერული პროგრამით Webgrid II და GRIDSTAT, რომელთა მეშვეობითაც ავაგეთ სივრცული მოდელები და დენდოგრამები, რომლებშიც იდენტიფიკაციები მსგავსებისა

და სახლოის მიხედვით კლასტრებად არის დაჯგუფებული.

საილუსტრაციოდ მოვიყვანთ რამოდენიმე კონკრეტულ შემთხვევას.

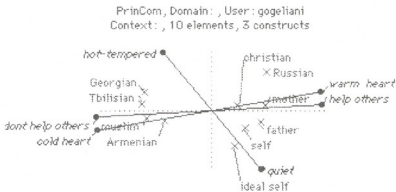


I შემთხვევა: 12 წლის ქართველ გოგონას, რომელიც სწავლობს რუსულ სკოლაში, დედამისმა რუსი და მამამისი რომ არის უფრო რუსი, ვიდრე ქართველი. ამ პოზიციამ ასახვა პპოვა მიღებულ მასალაში. ამ გოგონასთან ყველაზე პოზიტიური არის რუსების ხატი, ხოლო ყველაზე უარყოფითი ხატები - ქართველების, თბილისელის და მაჰმადიანის. როგორც ვხედავთ, სახეზეა საკუთარი ეთნოსის მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულება. ამ ბავშვმა შემდეგი თვისებებით შეაფასა ეთნიკური ჯგუფები:

ქართველი	რუსი	სომეხი
უგულო	გულითადი	უგულო
არ ეხმარება სხვებს	ეხმარება სხვებს	არ ეხმარება სხვებს
ფეთქებადი	ფეთქებადი	ფეთქებადი

რეპერტუარული ჩარჩოს მეთოდი კარგად აჩვენებს, რომ მიუხედავად ქართველობისა, გოგონა ნეგატიური თვისებებით აფასებს საკუთარ ეთნიკურ ჯგუფს - ქართველებს, პირდაპირი მეთოდით - იდენტილობა მნიშვნელობის რანჟირების პროცედურის დროს ეს გოგონა ქართველს მისთვის ყველაზე მნიშვნელოვნად თვლის, ანუ სახეზეა აშკარა განსვლა. რუსის ხატი პოზიტიურია, ამასთან ერთად იგი საუბრის დროს გამოთქვამს სურვილს, რომ უნდა იყოს რუსი და თავს უფრო რუსად თვლის, ვიდრე ქართველად. ქართველთან ნეგატიური დამოკიდებულების ფონზე ეს გოგონა იდენტიობას ახდენს ქართველ მამასთან და არა დედასთან, რომელიც რუსია. მეთოდი კარგად წარმოაჩენს კონფლიქტურ სიტუაციას, რომელიც ამ შემთხვევაში გვაქვს.

იმავე მოსწავლის პიროვნული კონსტრუქტების სქემა:



რუკაზეა ამ მოსწავლის პიროვნული კონსტრუქტების სქემა, რომელზეც დადებითი პოლუსი მარჯვენა მხარესაა. თბილისელი და ქართველი უარყოფით პოლუსზე ხედება, მაშინ, როდესაც ბავშვის მიერ ელემენტი "რუსი" დადებითად არის შეფასებული.

II შემთხვევა: რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველი, 14 წლის გოგონა. მან საერთოდ არ მოახდინა იდენტიობა ეთნოსთან და სამივე ერის ხატში თანაბრად დადებითი და უარყოფითი თვისებები. მან ხუთივე ექსპოზიციის დროს იდენტიკაცია მოახდინა დედასთან. აღსანიშნავია ისიც, რომ იდენტიფიკაციას ნეგატიური თვისებებით ახდენდა, ასე რომ დედაც და საკუთარი თავიც ნეგატიურად შეფასებული. ეთნიკურ ჯგუფთა ხატი შემდგნაირია:

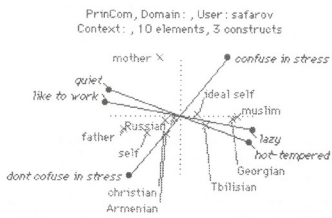
ქართული	რუსი	სომეხი
გულდაზნურული	უცვარს კონტაქტები	გულდაზნურული
სიძნელები ემოციათა გამოხატვაში	სიძნელები ემოციათა გამოხატვაში	სიძნელები ემოციათა გამოხატვაში
მომავლის იმედი გვაქვს	არა აქვთ მომავლის იმედი	არა აქვთ მომავლის იმედი
ღმერთის სჯერა და ვვლა მის წესს ასრულებს	ღმერთის სჯერა, მაგრამ ვვლა მის წესს ვერ ასრულებს	ღმერთის სჯერა, მაგრამ ვვლა მის წესს ვერ ასრულებს
ზარმაცი	შრომისმოყვარე	ზარმაცი

დიალოგისას მან განაცხადა, რომ თავს უფრო ქართველად განიცდის, ვიდრე რუსად, მაგრამ როგორც რეპერტუარული ჩარჩოს მეთოდით მოღებულ მონაცემები გვიჩვენებს ქართველი და რუსი ახლოსაა ერთმანეთთან და ამასთანავე ორივე დაშორებულია "შე"-ს. როგორც ჩანს, ამ შემთხვევაში გოგონას არა აქვს გამოკვეთილი ეთნიკური იდენტობა.

III შემთხვევა: 12 წლის სომეხმა გოგონამ იდენტობა მოახდინა მამასთან (4-ჯერ) და დედასთან (მხოლოდ მშობლებთან). იდენტობა არ მოახდინა არც ეთნოსთან და არც რელიგიასთან. მან ნეგატიური თვისებები მიაწერა მრავალ ბარათს: ქართველს, სომეხს, თბილისელსა და მაკმადიანს. მხოლოდ რუსის ხატია პოზიტიური (ბებია ჰყავს რუსი). სომეხი და ქართველი ერთნაირად არის შეფასებული და უარყოფით პოლუსზე ხვდება.

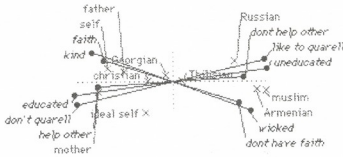
ქართული	რუსი	სომეხი
სწრაფი	სწრაფი	ნელი
ზარმაცი	შრომისმოყვარე	ზარმაცი
არ ცდილობს ცუდის გამოსწორებას	ცდილობს ცუდის გამოსწორებას	არ ცდილობს ცუდის გამოსწორებას
არაა შურიანი	არაა შურიანი	შურიანი
კეთილი	კეთილი	კეთილი

IV შემთხვევა: რუსული სკოლის სომეხი მოსწავლის კონსტრუქტების სქემა



როგორც რუკაზე ჩანს ამ მოზარდის შინაგან სივრცეში "სომეხი" დადებით პოლუსზეა განთავსებული, და მასთან ახლოსაა ელემენტი - "რუსი". იდენტობას ახდენს მშობლებთან, ქართველი მაკმადიანთან ერთად უარყოფით პოლუსზეა მითავსებული (საუბრისას თქვა: "სომეხი რომ არ ვიყო, არ მუნდომებოდა ქართველობა, იმტომ რომ ისინი ზარმაცები არიან").

V შემთხვევა: ქართული სკოლის ქართველი მოსწავლის კონსტრუქტების სისტემა.

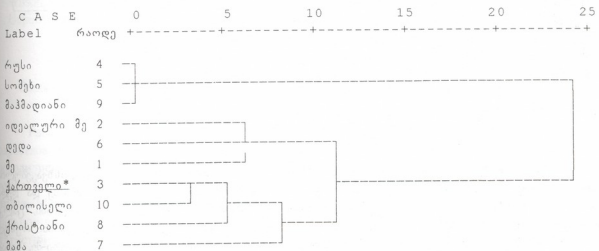


სურათზე მოყვანილია ქართული სკოლის ქართველი მოსწავლის კონსტრუქტების და ელემენტების განაწილების სიერცული მოდელი. კონცენტრიული რუკის მარჯვენა მხარეს მოცემული ელემენტები რაც უფრო ახლოს იმყოფება უკიდურესად მარჯვენა წერტილთან, მით უფრო უარყოფითი შინაარსით სსსათდება. შესაბამისად მარცხნივ განლაგებული ელემენტი დადებითი შინაარსისაა, როგორც ვხედავთ ქართველობა და ქრისტიანობა ამ ბავშვისთვის დადებით პოლუსზე ხვდება და მათთან ახდენს იდენტობას. რუსი, სომეხი და მუსლიმანი უარყოფით პოლუსზეა.

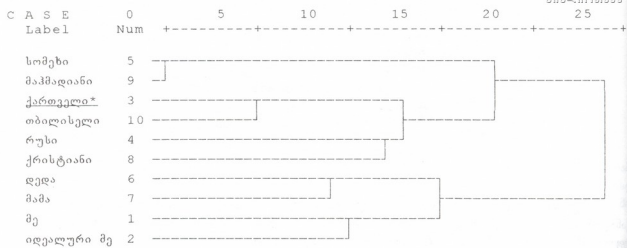
ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ეთნიკურ იდენტობას ყველაზე ხშირად ირჩევენ ქართულ სკოლაში მოსწავლე ქართველები. მოზარდების რეპერტუარული ჩარჩოების ჯგუფური ანალიზი გვაძლევს შესაძლებლობას ავაგოთ ყველა ბავშვის მონაცემთა გამაერთიანებელი სქემა - დენდროგრამა. დენდროგრამაზე საერთო ჯგუფში ერთიანდება ერთმანეთთან ახლო მყოფი ელემენტები. ამდენად, შეუკვდილია ვიმსჯელოთ თუ რომელი სოციალური ობიექტი რა კავშირში იმყოფება ბავშვის რეალურ და იდეალურ მესთან.

თვით-იდენტიფიკაციათა კლასტრული ჯგუფების იერარქია სხვადასხვა სოციოკულტურული ჯგუფის ბავშვებთან:

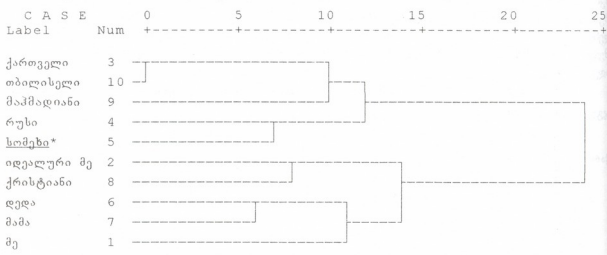
ქართველები ქართულ სკოლაში



ქართველები რუსულ სკოლაში



სომეხები რუსულ სკოლაში



*ხაზგასმულია ეთნიკური მიკუთვნებულობა

დენდროგრამებში კარგად ჩანს, რომ ამ სამ ჯგუფში მიღებული შედეგები განსხვავებულია. ქართულ სკოლაში მოსწავლე მოზარდებში 'მე'-ს კლასტერში ერთიანდება იდეალური-მე და დედა, შემდეგ საფეხურზე ამ კლასტერს უერთდება მამა, ქართველი, თბილისელი და ქრისტიანი. ცალკე კლასტერს ქმნიან სომეხი, რუსი, მაჰმადიანი, ანუ მათდამი დამოკიდებულება იდენტურია. რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებში 'მე'-ს კლასტერში ერთიანდება მშობლები და იდეალური-მე, სადაც არ შედის ეთნიკური და რელიგიური იდენტობები ქართული სკოლისგან განსხვავებით. ასევე კლასტერია სომეხი - მაჰმადიანი, როგორც ვხედავთ, რუსი ამ კლასტერში არ არის წარმოდგენილი ქართულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებისგან განსხვავებით. თბილისელი, ქართველი და რუსი ცალკე კლასტერშია. რუსულ სკოლაში მოსწავლე სომეხებთან 'მე'-ს კლასტერში ერთიანდება მშობლები, ქრისტიანი და იდეალური-მე. რუსულ სკოლაში მოსწავლე ქართველებისგან განსხვავებით სომეხ მოზარდებთან მე-ს კლასტერში შემოდის ქრისტიანი. ამ ჯგუფში ცალკე კლასტერს ქმნიან ქართველი და თბილისელი, შემდგომ საფეხურზე მას ემატება მაჰმადიანი, რუსი და სომეხი. როგორც ვხედავთ, ეთნიკური



დასკვნები

1. 12 წლის ქართველ ბავშვებთან, რომლებიც ქართულ სკოლებში სწავლობენ, ეთნიკური იდენტობისას გამოვლენილ კონსტრუქტებში წამყვანი არის პატრიოტული შინაარსი. ეს ტენდენცია 15 წლიან ქართველებში უკვე კლებულობს.
2. ქართველი და სომეხი ბავშვები, რომლებიც სწავლობენ რუსულ სკოლებში, იდენტობას ახდენენ სხვა ეთნოსებთანაც, მაშინ როდესაც ქართულ სკოლაში მოსწავლე ბავშვები იდენტიფიკაციისას ირჩევენ მხოლოდ ქართველებს.
3. ქართულ სკოლაში მოსწავლე ბავშვებში მე-ს კლასტერში ერთიანდება ქართველი და ქრისტიანი, რაც მიუთითებს მათ ეთნიკურ და რელიგიურ იდენტობათა სიმყარეზე. მაშინ როდესაც სომეხებთან და ქართველებთან, რომლებიც რუსულ სკოლებში სწავლობენ, ეთნიკური და რელიგიური იდენტობანი მე-სთან კლასტერთან მნიშვნელოვნად არიან დაშორებული.

აღსანიშნავია, რომ აღნიშნული კვლევა წარმოადგენს პილოტაჟურ გამოკვლევას, რომლის მიზანიც იყო მეთოდის აპრობაცია. მიღებული საინტერესო შედეგები მიუთითებს მუშაობის გაგრძელების აუცილებლობაზე.

ლიტერატურა

1. Barrett, M. (2000). Children's understanding of their own nationality. Poster presented at XVIth Biennial Meeting of ISSBD, Beijing.
2. Barrett, M., del Valle, A., Lyons, E., Vila, I., Monreal, P. & Perera, S. (1999). Bilingual children and the sense of national identity: the case of children living in Catalonia. Paper presented at VIIIth International Congress for the Study of Child Language, San Sebastian.
3. Bennett, M., Lyons, E., Sani, F. & Barrett, M. (1998). Children's subjective identification with the group and ingroup favoritism. *Developmental Psychology*, 34, 902-
4. Weinstein, E.A. (1957). Development of the concept of flag and the sense of national identity. *Child Development*, 28, 167-174.
5. Wilson, H. (1998). The Development of National Identity in 5 to 11 Year Old English Schoolchildren. Unpublished PhD Thesis, University of Surrey.

Т. Качарава, Г. Кипиани

Особенности идентификации у представителей этнического меньшинства и большинства

Резюме

Работа касается вопроса формирования этнической, религиозной и других идентичностей у подростков. Для этой цели был использован метод Репертуарной решётки Д.Келли. Исследования проводились с подростками этнического большинства — грузин, которые учились в грузинских и русских школах, и с подростками этнического меньшинства — армян, которые учились в русских школах. Метод исследования полупроактивный и дает возможность косвенным путем выявить реальное отношение испытуемого к разным этносам и к значимым социальным объектам. Статистическая обработка данных кластерным анализом создает пространственную модель построения Я-идентичности. В работе представлены результаты данного исследования.

დიანატიზის მიმდინარეობის კლინიკური და ფსიქოლოგიური თანამდებობის
 დიაგნოზური ბანაკში.

თანამედროვე შეხედულებით დიაბეტის მკურნალობა მოიცავს დავადების მიმართ პაციენტის ფსიქოლოგიურ ადაპტაციას. ცნობილია, რომ 13 წლის ასაკიდან ბავშვები ავლენენ დიაბეტის დამოუკიდებლად მოვლის სურვილს (Adams et all 1988, Hendriks et all 1993). ამ პროცესზე სასურველად მოქმედებს დიაბეტური ბანაკი (White et all 1990, Mighani et all 2000), რომელიც წარმოადგენს პაციენტის მკურნალობის, განსწავლისა და ფსიქო-სოციალური ადაპტაციის ეფექტურ საშუალებას (ISPAD Consensus Guidelines, 2000).

ჩვენი კვლევის მიზანს წარმოადგენდა დიაბეტის მიმდინარეობის კლინიკური და ფსიქოლოგიური თავისებურებების დადგენა საქართველოს დიაბეტურ ბანაკში. ამ მიზნით შევისწავლეთ პაციენტთა შფოთვისა და აგრესიის მაჩვენებლები გლიკემიის მოვლის ხარისხთან – კომპენსაციასთან – კავშირში ბანაკის დაწყებამდე და ბანაკის ბოლოს. გამოვიყენეთ კვლევის მეთოდები: 1. სპილბერგერის პიროვნული და სიტუაციური შფოთვის საკვლევი მეთოდი; 2. ბასისა და დარკის აგრესიის საკვლევი მეთოდი. გამოვიკვლიეთ 51 პაციენტი 13 -16 წწ ასაკის დიაბაზონით. მიღებული მონაცემები შეფასდა ჯგუფებში, რომლებიც გამოვყავით გლიკემიის კომპენსაციის მაჩვენებლების მიხედვით:

1. გაუმჯობესებული გლიკემიის ჯგუფი (ბანაკამდე ჰიპერგლიკემიითა და ბანაკის ბოლოს ნორმოგლიკემიით, $n=25$).
2. სტაბილური ჰიპერგლიკემიით (ჰიპერგლიკემიით ბანაკამდე და ბანაკის დასასრულს, $n=17$).
3. სტაბილური ნორმოგლიკემიით (ნორმოგლიკემიით ბანაკამდე და ბანაკის დასასრულს, $n=9$).

ბანაკის დაწყებამდე სტაბილური ნორმოგლიკემიის ჯგუფში დანარჩენ ჯგუფებთან შედარებით აღინიშნა სარწმუნოდ დაბალი სიტუაციური შფოთვის მაჩვენებელი (იხ. ცხრილი №1). ბანაკის ბოლოს ამავე ჯგუფში სიტუაციური შფოთვა სარწმუნოდ მატულობს. გაუმჯობესებული გლიკემიისა და სტაბილური ჰიპერგლიკემიის ჯგუფებში სარწმუნოდ იკლებს პიროვნული შფოთვა, სიტუაციური შფოთვა კი სარწმუნოდ მცირდება მხოლოდ გაუმჯობესებული გლიკემიის ჯგუფში.

ბანაკის ბოლოს სტაბილური ნორმოგლიკემიის ჯგუფში სიტუაციური შფოთვის გაზრდა შეიძლება შევავსოთ პოზიტიურად, რამდენადაც პიროვნულ შფოთვასთან შედარებით არაადეკვატურად დაბალი სიტუაციური შფოთვა პიროვნულ შფოთვასთან კორელირებადი ვახდა, რაც შეესაბამება ჯანმრთელი პოპულაციის ამავე პარამეტრის მონაცემებს (არუთინოვი ლ, გროგოლავა ა. და სხვა, 1999).

ცხრილი №1

ჯგუფი	პიროვნული შფოთვა ბანაკამდე	პიროვნული შფოთვა ბანაკის შემდეგ	სიტუაციური შფოთვა ბანაკამდე	სიტუაციური შფოთვა ბანაკის შემდეგ
გაუმჯობესება	40.6 ± 7.3	35 ± 7.8	42.8 ± 9.9	36.3 ± 10.3
სტაბ. ჰიპერგ	40.5 ± 6.9	30.8 ± 4.6	41.3 ± 8.6	37.4 ± 10.6
სტაბ. ნორმოგ	43.6 ± 6.7	40.4 ± 5.6	31.8 ± 5.4	41.6 ± 9.4

ბანაკში ყოფნის ჯერადობის მიხედვით სიტუაციური შფოთვის ცვლილების შესწავლამ გამოავლინა კორელაცია ბანაკში ყოფნის ჯერადობას, გლიკემიის კომპენსაციასა და სიტუაციური შფოთვის ცვლილებას შორის. ჰიპერგლიკემიის მქონე პაციენტებს, რომელნიც რამდენიმეჯერ იყვნენ ბანაკში, შფოთვა შეუმცირდათ და გლიკემია გაუმჯობესდათ (78%), ხოლო ჰიპერგლიკემიის მქონე იმ პაციენტებს, რომლებმაც სთვალეს ბანაკი ჩვეულ გარემოს არ წარმოადგენდა, სიტუაციური შფოთვა არ შეუმცირდათ და ჰიპერგლიკემია უცვლელი დარჩა (70%).

აგრესიის საკვლევი კითხვარით მიღებული მონაცემების დამუშავებამ გვიჩვენა, რომ გაუმჯობესებული გლიკემიის ჯგუფში სხვა ჯგუფებთან შედარებით ბანაკამდე სარწმუნოდ მაღალი იყო ვერბალური

აგრესია (იხ. ცხრილი №2). ბანაკის ბოლოს აგრესიის არცერთი პარამეტრის მონაცემი არცერთ ჯგუფში სარწმუნოდ არ შეცვლილა, ხოლო ჯგუფთაშორისი შედარების მიხედვით, სტაბილური ჰიპერგლიკემიის ჯგუფში, სტაბილური ნორმოგლიკემიის ჯგუფთან შედარებით, დაბალი ადონიზდა ფიზიკური და ირიბი აგრესია, ხოლო გაუმჯობესებული გლიკემიის ჯგუფთან შედარებით გამწვანების ნეგატივიზმის დაბალი მაჩვენებელი (იხ. ცხრილი №2).

ცხრილი №2

ჯგუფი	ვერბალური აგრ. ბანაკამდე	ფიზიკური აგრ. ბანაკის შემდეგ	ირიბი აგრ. ბანაკის შემდეგ	ნეგატივიზმი ბანაკის შემდეგ
გაუმჯობესება	75.7 ± 8.4	85.8 ± 14.3	68 ± 33.4	69.2 ± 21
სტაბ. ჰიპერგ	58.4 ± 21.3	46.2 ± 20.7	45.5 ± 23.1	40 ± 17
სტაბ. ნორმოგ	60.8 ± 12.1	60.9 ± 38.3	70.2 ± 15.3	64 ± 22

ფიზიკური, ირიბი და ვერბალური აგრესიის ფორმათა ჯგუფი გამოხატავს გარეთ მიმართულ აგრესიას და გარემოსთან შეგუების თვალსაზრისით განიხილება როგორც პოზიტიური ფუნქციის მატარებელი. ნეგატივიზმი, წყენა, ეკვიანობა და დანაშაულის გრძნობა გამოხატავენ ავტოაგრესიას, რომელსაც მიიჩნევენ ადაპტაციის ხელისშემშლელ და ფსიქოსომატური დარღვევების გამოწვევს პათოგენურ ფაქტორად (არუთინოვი ლ, გრიგოლავა ა. და სხვა, 1999). ამ შეხედულებას ადასტურებს გარეთ მიმართული აგრესიის ფორმების სარწმუნოდ დაბალი სკალური მონაცემები სტაბილური ჰიპერგლიკემიის ჯგუფში.

აგრესიის სკალებს შორის კორელაციურმა ანალიზმა გვიჩვენა, რომ აგრესიის ფორმებს შორის კორელაციების ნაკლები რიცხვის მქონე ჯგუფის გლიკემია დაექვემდებარა ცვლილებებს (გაუმჯობესებული გლიკემიის ჯგუფი), მაშინ, როდესაც კორელაციების მეტი რიცხვის მქონე ჯგუფების გლიკემია უცვლელი დარჩა (სტაბილური ნორმოგლიკემიისა და სტაბილური ჰიპერგლიკემიის ჯგუფები).

პიროვნული შფოთვის შემცირება გაუმჯობესებული და სტაბილური ჰიპერგლიკემიის ჯგუფებში გვიჩვენებს, რომ ბანაკი დადებითად ზემოქმედებს მობანაკეთა ფსიქიკურ მდგომარეობაზე. სიტუაციური შფოთვის არაერთგვაროვანი ცვლილებები კი გვიჩვენებს, რომ ბანაკის პირობებთან ადაპტაციას ყველა პაციენტს თანაბრად ეფექტურად ვერ აწვდის.

მიღებული მონაცემების ანალიზიდან გამომდინარე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ გლიკემიის კომპენსაციაზე აისახება სიტუაციური შფოთვის ცვლილება, აგრესიის გამოვლენის ფორმის პრიორიტეტი და აგრესიის ფორმებს შორის შეჭიდულობის ხარისხი. ამასთან, სიტუაციური შფოთვის ცვლილება დამოკიდებულია ბანაკში ყოფნის ჯერადობასთან.

ყოველივე ზემოთქმულის საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ბანაკი გავლენას ახდენს პაციენტთა ფსიქოლოგიურ მდგომარეობაზე, ხოლო თავის მხრივ ბანაკის გავლენა დამოკიდებულია პაციენტთა დისპოზიციურ ფსიქოლოგიურ თავისებურებებზე.

ლიტერატურა

1. არუთინოვი, ლ. გრიგოლავა ა. ჭვიჩინაძე თ. ბარათაშვილი პ. სპილბერგერის პიროვნული და სიტუაციური შფოთვის საკვლევი მეთოდის ადაპტაცია, ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, ვლ. ნორაკიძის დაბადებიდან 90 წლისთავისადმი მიძღვნილი საიუბილეო სამეცნიერო კონფერენციის თეზისები, „მეცნიერება“, თბილისი, 1999.
2. არუთინოვი, ლ. გრიგოლავა ა. ბოკუჩავა თ. ბარათაშვილი პ. ბასისა და დარკის აგრესიის საკვლევი მეთოდის ადაპტაცია, ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, ვლ. ნორაკიძის დაბადებიდან 90 წლისთავისადმი მიძღვნილი საიუბილეო სამეცნიერო კონფერენციის თეზისები, „მეცნიერება“, თბილისი, 1999.
3. Adams, J. Diabetic Summer Camp: A Phenomenological Examination of The Experience. Masters Abstracts International. Volume: 36-01, Page: 0150. 1997.

4. Hendricks, H. Effect of Health Beliefs Among Physicians, Families, And Children with Insulin-Dependent Diabetes Mellitus on Treatment Adherence and Metabolic Control. Dissertation Abstracts International. Volume: 54-10, Section: B, Page: 5389. 1993.
5. White, N. Diabetes in Adolescence: The Role Of Parent-Adolescent Relationships In Adjustment. Dissertation Abstracts International. Volume: 51-09, Section: B, page: 4262. 1990.

К. Коплатадзе, А. Григолава, Н. Гогуадзе

Резюме

Клинические и психологические особенности лечения сахарного диабета типа 1 в диабетическом лагере Грузии.

Были исследованы пациенты с диагнозом сахарного диабета типа 1 до начала и в конце летней сессии диабетического лагеря. Всего было изучено 51 пациента. По данным гликемического профиля были выделены следующие группы: 1) группа с улучшенными результатами гликемии (n=25); 2) группа со стабильной гипергликемией (n=17); 3) группа со стабильной нормогликемией (n=9).

Были исследованы проявления тревожности и агрессии в вышеуказанных группах. Были использованы метод Спилбергера для изучения личностной и ситуационной тревожности и метод Басса и Дарка для изучения агрессивности.

Было выявлено достоверное снижение личностной тревожности в конце сессии в группе со стабильной гипергликемией и в группе с улучшенной гликемией, что отражает положительное влияние лагеря на психическое состояние пациентов.

Неоднозначные изменения ситуационной тревожности показывает, что не все пациенты адаптируются эффективно к условиям лагеря.

У лиц со стабильной гипергликемией ситуационная тревожность не снижается в отличие от группы с улучшенной гликемией. Снижение ситуационной тревожности коррелирует с краткостью пребывания в лагере.

В группе со стабильной гипергликемией выявлен низкий уровень внешненаправленной агрессии (физической и косвенной), что считается негативным фактором для адаптации.

Корреляции между шкалами агрессии чаще на блюдается в группах со стабильным уровнем гликемии.

Заключение: Диабетический лагерь оказывает позитивное влияние на психологическое состояние пациента и, в свою очередь, влияние лагеря зависит от диспозициональных психологических особенностей.

ინკლუზია – განწყობის ზოგადსოციალურ-პოლიტიკური თეორიის პოზიციონირება

თანამედროვე სკოლა ჩვენშიც და სხვაგანაც თავის ძირითად და ხშირ შემთხვევაში ერთადერთ დანიშნულებას ცოდნის გადაცემაში ხედავს... ეს მდგომარეობა თანამედროვე სკოლის გაუძარტლებელი ინტელექტუალიზმით აიხსნება... აუცილებელია განათლების მიზანი არ იფარგლებოდეს მხოლოდ ცოდნის მიღებით, არამედ ადამიანის ბუნებაზე იყოს მიმართული – წერდა დიმიტრი უზნაძე თავის ანგარიშში საზოგადოება "სინაილის" ქალთა სკოლის საქმიანობის შესახებ 1915-16 სასწავლო წელს. ციტატი აქტუალურია თანამედროვე მომენტთან მიმართებაშიც, თუმცა განათლების სისტემაში მდგომარეობის შეცვლის მცდელობები არსებობს და შემთხვევითი არ არის, რომ მათ შორის ყველაზე თანმიმდევრად სპეციალურ განათლებაში ხორციელდება. ეს ვითარება კანონზომიერია, რადგან ზოგადი განათლების კანდიდი დამოკიდებულება ადამიანის რესურსების მიმართ, როდესაც იგი მოსწავლის ცოდნაზე ახდენს ფოკუსირებას, კრიტიკულ სიტუაციას ჰქმნის სპეციალური განათლებისათვის. ეს უკანასკნელი სხვადასხვა სახით უნარშეზღუდული ბავშვების განათლებაზე იღებს პასუხისმგებლობას და იძულებულია მოზარდის ყველა რესურსს საგანგებო ყურადღებით მიექცეს, განსაკუთრებით ქმედებისა და ურთიერთობის დია სოციალურ სივრცეში – სიტუაციებში, სადაც უნარშეზღუდულ ადამიანებს სხვებთან თანსწორუფლებიანობა ენიჭებათ.

თავის მხრივ, სპეციალური განათლება ნაბიჯ-ნაბიჯ უახლოვდებოდა როგორც ამგვარი თანსწორუფლებიანობის სიტუაციას, ასევე ამ სიტუაციასთან დაკავშირებული პრობლემების გარჩენასა და გადაჭრის აუცილებლობას. ტრადიციული სერვერებული განათლების წამყვან ადგილს ჯერ ინტეგრირებული სპეციალური განათლება იკავებს, შემდეგ კი, ამ ადგილზე სერიოზულ პრეტენზიას აცხადებს ინკლუზიური განათლება, რომელიც დ. უზნაძის განწყობის თეორიის არსიდან გამომდინარე, ყველაზე სრულად ასხამს ხორცს მის წარმოდგენებს სრულფასოვანი განათლების სისტემის შესახებ. ამ საკითხზე უფრო დეტალურად შევეჩერდებით.

ინკლუზიური განათლება, ისევე როგორც ინტეგრირებული განათლება ეყრდნობა საბაზისო დებულებას ნაკლებად შეზღუდული გარემოს შესახებ. ეს დებულება ითვალისწინებს უნარშეზღუდული ბავშვის უფლებას მიიღოს განათლება ისეთ ვითარებაში, რომელიც მაქსიმალურად უახლოვდება იმავს აკაც უნარშეზღუდული ბავშვისთვის განკუთვნილ გარემოს – ზოგადსაგანმანათლებლო კლასს და სათანადო დახმარების პირობებში მიაღწიოს წარმატებას სწავლაში. მიუხედავად აღნიშნული საერთო საფუძვლისა, უნარშეზღუდულ ბავშვთა ინკლუზიასა და ინტეგრაციას შორის არსებითი განსხვავება არსებობს:

ინტეგრირებული განათლების შემთხვევაში ნაკლებად შეზღუდული გარემოს, ანუ თითოეული უნარშეზღუდული ბავშვის ადეკვატური განთავსების საკითხის გადაჭრისას აქცენტი კიდობა ბავშვის უნარშეზღუდვაზე და იმ პრობლემებზე, რომელიც მას ტრადიციულ განათლების სისტემასთან მიმართებაში ეგნება.

ინკლუზიური განათლება, ინტეგრირებული განათლებისაგან განსხვავებით, ინარჩუნებს რა დებულებას ნაკლებად შეზღუდული გარემოს შესახებ, ყურადღებას ზოგადი განათლების სისტემის პრობლემებზე ამახვილებს და მისი სასაფუძვლო დებულებების გადასინჯვას ითვალისწინებს. კერძოდ, სასურველად მიიჩნევა განათლების სისტემაში ისეთი ცვლილება, რომელიც ზოგადსაგანმანათლებლო კლასს განსხვავებული ტიპის და სიმძიმის შეზღუდვის მქონე ბავშვებისათვის ადეკვატური განთავსების ადგილად აქცევს.

ინკლუზიური განათლების უპირატესობა ზოგადი და სპეციალური განათლების ტრადიციულ სისტემასთან შედარებით, როგორც უნარშეზღუდულ, ისე უნარშეზღუდულ ბავშვებთან მიმართებაში არეგისტრებს საჭიროებს. ვინაიდან უკვე საკმაოდ მრავალრიცხოვანი პრაქტიკული მცდელობების რეზულტატები არაერთმნიშვნელოვან სურათს იძლევა, აუცილებელი ხდება წარმატების განსაზღვრული ფაქტორების გამოვლენა და ვერიფიცირება. აღნიშნულთან დაკავშირებით, ინკლუზიური სწავლების, საუკეთესო პრაქტიკების თეორიული გააზრება განსაკუთრებულ ღირებულებას იძენს.

უზოგადესი ცვლილება, რომელსაც ინკლუზიური განათლება გვთავაზობს, ტრადიციულ სპეციალურ და ზოგად განათლებაში, არის კონფიგურაციის დიქტატის მოხსნა აქტიური სუბიექტის შენარჩუნების პირობით. შექცევითი აქტივობასთან ერთად ყურადღება ადამიანის სხვა სპეციფიურ აქტივობებზეც

მავილდება. შესაბამისად, ტრადიციულ ინსტრუქტივებასთან ერთად ჯეროვანი ყურადღება უნდა მიმართა ალტერნატიულ საგანმანათლებლო სტრატეგიებს ამასთან, ყველა ეს სტრატეგია მაქსიმალურად არა სამოდერნო, არამედ აქტუალურ სიტუაციაში ხორციელდება. თეორიულ კონტექსტში შეიძლება ვთქვათ რომ ინკლუზიური განათლება კლასიკური დასწავლის თეორიის მეთოდებთან ერთად იწყებს აქტუალურ სუბიექტზე ცენტრირებულ, ჟაკობეს კოგნიტური თეორიის შესატყვის მეთოდებს (აქტიური სწავლების მეთოდები). მაგრამ, ჩვენი აზრით, იგი ამაზე არ ჩერდება, რადგან უნიკალურ შესაძლებლობას ჰქმნის განათლების ამოცანებისთვის გამოვიყენოთ მოსწავლეთა არა მარტო მენტალური აქტივობა, არამედ განვითარებისა და ადაპტაციის არაცნობიერი ფსიქიკური მექანიზმი სრული მოცულობით.

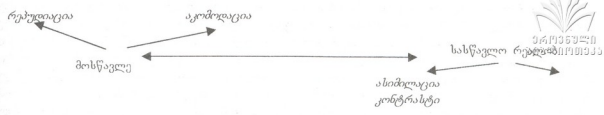
არაცნობიერი ფსიქიკური აქტივობა ტრადიციულად ფსიქოანალიტიკურ კონტექსტში მოიაზრება და ცნობიერების ოპოზიციის ფუნქცია ეკისრება. სხვაგვარად არის იგი გააზრებული დ. უხანძის განწყობის ზოგადფსიქოლოგიურ თეორიაში. განწყობა არის აქტივობისთვის ადამიანის არაცნობიერი მზაობის მდგომარეობა, რომელიც აღმოცენდება მოთხოვნილების და ამ მოთხოვნილებისთვის აქტუალური სიტუაციის ერთიანობის საფუძველზე, და განსაზღვრავს მას როგორც მილიანს ყოველ მოცემულ მომენტში. სწორედ ეს არაცნობიერი მზაობა ახდენს სათანადო უნარების აქტივაციას და არსებული მოთხოვნილების მოცემულ სიტუაციაში დაკმაყოფილებას უზრუნველყოფს. განწყობა როგორც არაცნობიერი ადაპტაციური მექანიზმი მე-20 საუკუნის ოცდაათიანი წლებიდან დღემდე თეორიულად და ექსპერიმენტალურად შეისწავლება არამარტო ქართველი, არამედ უცხოელი მკვლევარების მიერ (ჟ. პიაჟე, ი. კავაუჩი, ვ. მატუსი, ა. დობროვიჩი, ვ. ლაუდისი და სხვა) დიფერენციალური, ასაკობრივი და პათოლოგიური ფსიქოლოგიის ინტერესებიდან გამომდინარე. რაც შეეხება პრაქტიკას, კვლევების გამოყენება სპეციალურ განათლებაში შესაძლოა იქნის გამო არ მოხერხდა, არც სპეციალური განათლების რუსული სკოლა (ლ. ვიგოტსკი ა. ლურია) კოგნიტურ პოზიციანზე დგას და სწორედ ის იყო სპეციალურ განათლებაში ძირითადი ტენდენციის განმსაზღვრელი.

რა გვაფიქრებინებს, რომ ინკლუზიური განათლება იმპლიციტურად სწორედ ზემოხსენებულ მილიანპიროვნულ არაცნობიერ ადაპტაციურ მექანიზმს – განწყობას ეყრდნობა? შეგვიძლება იმ მოსაზრების მხარდამჭერ ორ ვითარებაზე.

1. ინკლუზიური განათლების საუკეთესო პრაქტიკების ცენტრალური დებულების მიხედვით, უნარშეზღუდულმა ბავშვმა, განათლება თანატოლებთან ერთად უნდა მიიღოს. განვიხილოთ ამ დებულების შესატყვისი მაგალითი: გონებრივად განუვითარებელი მოზარდი მონაწილეობს თავის თანატოლების, მაგალითად, მეცნიერების შემსწავლელ გაკვეთილში. ამგვარი განთავსება აკმაყოფილებს ამ მოზარდისთვის მინიმალურად შეზღუდულ გარემოს მოთხოვნებს, ვინაიდან ამ სიტუაციაში ის სწავლებას საკლასო მოთხოვნის გათვალისწინებას – არ შეუშლის ხელი თანაკლასელების მომენტში და შეასრულოს მისთვის ხელმისაწვდომი საკლასო წესები. ინკლუზიური განათლების ამ ტიპურ მაგალითში განწყობის ცნების პოზიციიდან მისაღება რეგორც უნარშეზღუდული მოსწავლის წარმატებული სწავლის ფაქტის კონსტატაცია, ასე სწავლის პირობების შერჩევა. რა შეიძლება განაპირობებდეს წარმატებას? მეცნიერების გაკვეთილზე უნარშეზღუდული ბავშვი ახორციელებს სრულიად განსხვავებულ ქცევით აქტივობას, ასევე სრულიად განსხვავებულ კოგნიტურ აქტივობას მაგრამ სამაგვიროდ იქმნის იმავე ტიპის – გარეგანი წესის გათვალისწინების (აკომოდაციური) განწყობას. როგორსაც მისი კლასელები, ვთქვათ, ნიუტონის კანონის შესწავლისას. ამდენად მისი მოთხოვნები მეცნიერების შემსწავლელ კლასში და იქ აღნიშნული მიმართულებით წარმატების მიღწევა განწყობის პოზიციიდან სავსებით კანონზომიერია. საერთოს დანახვა, ერთი შეხედვით, ამგვარ სრულიად განსხვავებულ აქტივობათა შორის, ან პირიქით გარეგნულად მსგავს აქტივობებში არსებით სხვაობის შემჩნევა და ამ გზით განთავსების ამოცანის ოპტიმალურად გადაწყვეტა ადვილი ხდება თუ ვფოკუსირდებით ბავშვის განწყობაზე – ადამიანისა და გარე რეალობის ბაზისურ ურთიერთდამოკიდებულებაზე.

რამდენად არის ინკლუზიური განათლება ორიენტირებული ამგვარ ურთიერთდამოკიდებულებაზე?

2. ადამიან-რეალობის ურთიერთობის განწყობისეული მოდელის (შ. ნადირაშვილი) და ინკლუზიური განათლების ძირითადი სტრატეგიების შედარებისპირადა გვიჩვენებს, რომ მათ შორის გამოხატული შესატყვისობა არსებობს. სასწავლო რეალობასთან მოსწავლის განწყობისეული დამოკიდებულება შემდეგი სტეპით შეიძლება გამოიხატოს, რომელთაგან თვითნებულს გააჩნია ინკლუზიური განათლების კორესპონდენტული ბაზისური სტრატეგია.



კონტრასტი – ითვალისწინებს დამოკიდებულებას, როდესაც საკლასო რეალობა იხვევს თავისი ჩვეული პოზიციიდან. ინკლუზიურ განათლებაში საყოველთაოდ გამოიყენება სწავლების დაგეგმვა კონკრეტული მოსწავლეების საჭიროებების შესაბამისად, რაც **ტრადიციული საკლასო მოთხოვნების შეცვლას** გულისხმობს. კურიკულუმის სიხისტის დაძლევა, უნარშეზღუდვის შემაჯავებელი სხვადასხვა საშუალებების გამოყენება საკლასო სწავლებისას, ინკლუზიური განათლების პრერეგატივაა.

აკომოდაცია – ყველაზე ტიპიური სასწავლო ურთიერთობა, როდესაც სასწავლო გარემოს ზეწოლით მოსწავლე იცვლება მის შესაბამისად. ეს დამოკიდებულება წარმოდგენილია ინსტრუქტივებისა და ქცევითი მართვის (ბიჰევიორ მენეჯმენტი) სახით. სპეციალური განათლების ფარგლებში ამ სფეროში წარმატების მისაღწევად მულტიენსორული სტიმულაცია გამოიყენება.

ასიმილაცია – ითვალისწინებს დამოკიდებულებას, რომელშიც მოსწავლე სასწავლო გარემოს მორგებს იმ ცოდნისა და ინტერესების შესაბამისად, რომელიც მას გააჩნია. მუშაობა საკუთარი სასწავლო მიზნების აქტივაციასა და შემდგომ ამ მიზნების მიღწევაზე ფართოდ არის გაშლილი ინკლუზიური განათლების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი სტრატეგიის ფარგლებში – დამოუკიდებელი სწავლა.

რეპუდაცია – არის დამოკიდებულება, როცა მოსწავლე თავისი პირადი სასწავლო ინტერესებიდან და ამოცანებიდან იხვევს. ინკლუზიურ განათლებაში ეს დაშვებულია და ხდება თანატოლთა სწავლების დროს. სტრატეგია მეტად აქტუალურია არა მარტო იმიტომ, რომ იძლევა საკლასო აქტივობების კომპინირების საშუალებას, არამედ იმიტომაც, რომ ხელს უწყობს ადამიანისთვის მეტად მნიშვნელოვანი დამოკიდებულების, აქტუალური პოზიციის დათმობით დამოკიდებულების ფორმირებას.

ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ინკლუზიური განათლება, მოიცავს რა ადამიანი-რეალობის ბაზისური დამოკიდებულების მთელ სპექტრს სასწავლო-სააღმწერდლო პროცესთან დაკავშირებით, შეიძლება განვიხილოთ არა როგორც ცხოვრებისათვის მზადება, სადაც შეიძლება აბსტრაგირება შემცნების გარეშე აქტივობებისაგან, არამედ როგორც რეალური ცხოვრება, რომელშიც ბავშვი თავისი ფსიქოფიზიკური მთლიანობით არის გათვალისწინებული. ამგვარი განათლება სავსებით ამართლებს თავის სახელწოდებას რადგან საგანმანათლებლო პროცესში სრულფასოვან ჩართვას გულისხმობს როგორც უნარშეზღუდვას ასე უნარშეზღუდული ბავშვებისთვის და მათ სწავლებისა და განვითარების პარამონას უზრუნველყოფს. ამასთან მრავალი საშუალო და მძიმე კოგნიტური უნარშეზღუდვის მქონე ბავშვისთვის იგი ყველაზე ეფექტური გზა არის განათლებასა და სოციალური ადაპტაციისთვის.

ყოველივე ზემოთქმულის საფუძველზე ვფიქრობ, რომ ინკლუზიური განათლებისადმი განწყობისეული მიდგომა დამატებით შესაძლებლობებს შექმნის შეფასების, კატეგორიზების, განთავსების და სხვა საკითხებთან დაკავშირებით. აქ მხოლოდ ერთ საკითხს შევეხებით.

ბავშვთა პრობლემებისა და შესაძლებლობების შეფასება სპეციალური განათლების ცენტრალურ საკითხს წარმოადგენს. შეფასება საშუალებას იძლევა მოვახდინოთ ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეების იდენტიფიკაცია, პრობლემების კონცეპტუალიზაცია, ჩარევის შერჩევა და შედეგების წინასწარმეტყველება. იმის მიხედვით, თუ როგორია შეფასების კრიტერიუმები, ამ პროცესების ჯაჭვი სხვადასხვა სახეს იღებს.

ბავშვთა დარღვევების შეფასების ტრადიციულ ფორმას ვრეთწოდებული აღწერითი დიაგნოსტიკა წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში აღიწერება სიმპტომების ნიშნები და სიმპტომები სინდრომებში ერთიანდება. ასეთ შეფასებას ვერდნობა DSM სისტემა. აღმოჩნდა, რომ უნარშეზღუდვასთან მიმართებაში მსგავსი სპეციფიური კატეგორიზაცია და ამ კატეგორიზაციის მიყოლა მასწავლებელს ბავშვის ძლიერი მხარეების შეჩვენებაში და სწორი სასწავლო სტრატეგიების შემუშავებაში უშლის ხელს. მეორე მხრივ, პრაქტიკამ აჩვენა, რომ სხვადასხვა კატეგორიებში მოქცეული მოსწავლეებისათვის სწავლების ერთი და იგივე სტრატეგიები არის ეფექტური. ამიტომ ინკლუზიური განათლების ზოგიერთ სახელმძღვანელოში სასწავლო

აქტივობებთან დაკავშირებით მოსწავლეები მხოლოდ ორ ძირითად კატეგორიად განიხილებიან (დაჯგუფება სიხშირის მიხედვით): მაღალი სიხშირით შემხვედრი უნარშეზღუდვის (სწავლის უნარშეზღუდვა, ენისა და მეტყველების დაზიანებები, ემოციურ-ქცევითი აშლილობა, მსუბუქი გონებრივი განუწყობარებლობა – ეს ბავშვები შეადგენენ უნარშეზღუდული ბავშვების 80%-ს) და დაბალი სიხშირით შემხვედრი უნარშეზღუდვის (საშუალო და მძიმე გონებრივი განუწყობარებლობა, მრავლობითი უნარშეზღუდვა, სმენისა და მხედველობის დარღვევები, ორთოპედიული დაზიანებები, აუტიზმი, ტვინის ტრავმული დაზიანებები, სენსორული ინტეგრაციის დარღვევები) მქონენი. ამგვარი კატეგორიათშორისი მიდგომა უდავოდ აღწევს თავს აღწერით-დაგნოსტიკური მიდგომის სირთულეებს (პრობლემებზე ცენტრირებულობა და სასწავლო სტრატეგიის მიმართ ზედმეტად დიფერენცირებულობა), მაგრამ ფორმალურობის მეორე უკიდურესობაში ვარდება და ოპტიმალურ შესატყვისობაში ვერ მოდის ინკლუზიური სასწავლო აქტივობების ამოცანებთან.

მეორე, განწყობისეული მიდგომისათვის უფრო საინტერესო, განზოგადებას ბავშვთა დარღვევების შეფასებაში მულტივარიაციული მოდელი წარმოადგენს. Achenbach, Hewith, Jenkins-ის, აგრეთვე Quay, Werry-ის სტატისტიკურ ანალიზზე დამყარებულმა გამოკვლევებმა, გამოიყო ბავშვთა დარღვევების ორი ფართო განზომილება: (კლასტიკების ჯგუფი) “ექსტრნალური” და “ინტერნალური” და ამდენად აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით ყურადღების ცენტრში ბავშვსა და გარემოს შორის ურთიერთდამოკიდებულება დააყენა.

თუ დაეუბრუნდებით ზემოხსენებულ შესატყვისობას ინკლუზიური სწავლების ძირითად სტრატეგიებსა და ადამიანი-გარემოს ბაზისურ, განწყობისეულ ურთიერთდამოკიდებულებებს შორის, დაკინანავთ, რომ განწყობის ცნების გამოყენებით შესაძლებელია მულტივარიაციული მოდელის კონტექსტში დავრჩეთ და გარკვეული ნაბიჯები გადავდგათ ბავშვი-გარემოს მთლიანპიროვნული ურთიერთობის შეფასების ინკლუზიური განათლების ამოცანებისადმი მორგებაში. ამგვარი ამოცანის დასმისას, ბუნებრივად დგება შეფასების ინსტრუმენტის საკითხი.

ჩვენს შემთხვევაში შეფასების ინსტრუმენტისადმი ძირითადი მოთხოვნა გულისხმობს ბავშვის გარემოსადმი განწყობისეული დამოკიდებულების ოთხი ზემოხსენებული ვარიანტის (კონტრასტი, აკომოდაცია, ასიმილაცია, რეპუდიაცია) გამოვლენის, შეფასებისა და ურთიერთმიმართების დადგენის შესაძლებლობას, რომელიც იმ პირობით რეალიზდება, თუ განწყობის სუბიექტურ და ობიექტურ ფაქტორებს (მოთხოვნილება და სიტუაცია) ვარიაციულობის თანაბარი და მაქსიმალურად დიდი ხარისხი აქვთ.

პერმან რორშახის ლაქების მეთოდი სრულად აკმაყოფილებს ხსენებულ პირობებს: ტესტის სიტუაცია მაქსიმალურად ნებადართველია, მის მასალაში კი ჩვეულებრივი სურათებისაგან განსხვავებით, სადაც აღქმის ინვარიანტები შეთანხმებული და ჭარბია ისინი ურთიერთგამომრიცხავნი არიან, რაც სელექციური ფუნქციის გაძლიერებას უწყობს ხელს. რორშახის ტესტი ტრადიციულად პროექციულ მეთოდად ითვლება, მაგრამ მისი ვალიდობის საკითხი ჯერაც ღიად რჩება. თუთილი ინტერპრეტაციათა სიმრავლე (ინსტიქტთა სიმბოლური გამოხატულება – ბოძი, კოენტიური სტილი – კლოაფერი, ანატომო-ფიზიოლოგიური სტატუსი – ბული) საკვლევი ფენომენის არასპეციფიკურ, მთლიანობით ბუნებაზე მიუთითებს. საგულისხმოა ტესტის სანდობაზე ჩატარებული კვლევის შედეგებიც, სადაც დადასტურდა, რომ ტესტის მონაცემთა ფორმალური დეტერმინანტები მდგრადია ცდისპირის მიერ ცნობიერად განხორციელებული ძალისხმევების მიმართ (გამოჩნდეს ჭკვიანი, დარწმუნებული, უციცი, უკმაყოფილო...) მაშინ, როცა სიტუაციის პიროვნული თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი ცვლის დროს (უფრო მკაცრი, უფრო კეთილგანწყობილი გამომცდელი) მაჩვენებლები გაცნობიერებლად იცვლებიან. ზემოთ თქმულის საფუძველზე რორშახის ტესტს განვიხილავთ როგორც ქცევით ტექნიკას, ადექატურს ფსიქიკური განვითარების განწყობისეული მოდელის ემპირიული შესწავლისათვის.

ჩვენთვის საგულისხმოა, რომ რორშახის ტესტის ძირითადი დეტერმინანტების, ანუ განუსაზღვრელი ვარიაციების მქონე მონაცემების ფორმალიზების ერთეულთა (C – ფერი, F – ფორმა, M – კინესტეტიკა, K – სიერცის პერსპექტივა) ფსიქოლოგიური არსი ესადაგება ადამიანი-გარემოს განწყობისეული ურთიერთქმედების ფორმებს შესაბამისად – კონტრასტი, აკომოდაცია, ასიმილაცია, რეპუდიაცია. კერძოდ: 1. არადიფერენცირებული ფერთი პასუხის დროს, ხდება სასტიმულო მასალის ძირითადი მახასიათებლებისგან განდგომა და ამ მასალასთან შეუსაბამო, მაგრამ ემოციურად დატვირთული შინაარსის მოწოდება. 2. სუფთა ფორმის პასუხებში სუბიექტური დამოკიდებულებები ყველაზე ნაკლებად არის ჩართული. ეს პასუხები სასტიმულო მასალის ძირითად წეს-ზომიერებაზე ფაქიზ მორგებას გულისხმობს. 3. კინესტეტიკურ (მოძრაობის) პასუხებში იმ ობიექტური მოცემულობის ასახვა ხდება,

რომელიც სუბიექტურ განცდებს ესადაგება. 4. ტექსტურის მეშვეობით დანახულ პერსპექტივის პასუხების შემთხვევაში, ძირითადი მოცემულობის ნაცვლად აისახება სხვა, უმნიშვნელო, ან სხვაგვარად დანახული სასტიმლო მასალა.

საქართველო
საგარეო ურთიერთობების
მინისტრო

საგულისხმოა ისიც, რომ რორშახის ტესტის დაბალი სანდოობის მიუხედავად, მონაცემთა ასაკობრივ ჭრილში განხილვისას, ფორმალური დეტერმინანტების სტაბილურობა ერთი ასაკობრივი მონაკვეთის შიგნით შედარებით მაღალია და შემდეგი სახით ვლინდება: ა) ხუთ წლამდე პირველადი ფფრითი პასუხების სიჭარბე, ბ) ასაკის მატებასთან ერთად პასუხების დახვეწა და გართულება ფორმის თვალსაზრისით, გ) ყმაწვილობის ასაკიდან ტიპური ხდება მოძრაობის პასუხები, დ) მოგვიანებით ტექსტურაში აღიქმება პერსპექტივა. თუ დაუშვებთ რორშახის ტესტის დეტერმინანტთა განსაზღვრულობას ადამიანსა და გარემოს შორის არსებული განწყობისეული ურთიერთდამოკიდებულების ძირითადი ტიპებით, შესაძლებელია ვილაპარაკოთ ამ დეტერმინანტთა შესაბამის ქცევის ფორმებზე – როგორცაა, თამაში, სწავლა, თვითდამკვიდრება, შემოქმედება – რომელთა თანმიმდევრობა ადამიანის ინტოგენეტური განვითარების ჭრილში სავსებით ესადაგება რეალობას.

სხსენებელმა შესაბამისობამა გვიბიძგა დაგვეშვა რორშახის ტესტის განწყობის კვლევის მეთოდად გამოყენების ადეკვატურობა. ამ დაშვების დასაზუსტებლად გამოკვლევა ჩატარდა სხვადასხვა ასაკის (6-16 წელი) ნორმალურ, აგრეთვე ატიპური ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორებით დატვირთულ ბავშვებთან (გონებრივად განუვითარებლობის სხვადასხვა დონე, სხვადასხვა ტიპის ინსტიტუციონალური გარემო). სულ გამოკვლეული იქნა 900 ბავშვი. კვლევის მოცემულ ეტაპზე გარე კრიტერიუმებად გამოყენებულ იქნა ა) ინსტიტუციონალური გარემოს ვეარობა (პიპოთეზასთან შესაბამისობის პრინციპით) – ინვალიდ ბავშვთა სახლები, გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა სკოლა-ინტერნატები, აწუული პროგრამული მოთხოვნების საავტორო სკოლა. ბ) მოსწავლეთა I დონე (გამორიცხვის პრინციპით).

მიღებულ შედეგებში ჩვენთვის საგულისხმო აღმოჩნდა, რომ რორშახის დეტერმინანტთა ასაკობრივი დინამიკა არ წარმოადგენს ინტელექტუალური განვითარების წრფივ ფუნქციას, არამედ მოდიფიცირდება იმ თავისებურებების მიხედვით, რომელიც ამა თუ იმ ასაკობრივ გარემოს (განთავსებას) ახასიათებს.

მაგალითად, ოქმებში მოძრაობის პასუხების სიხშირე დაკავშირებულია ბავშვის ინტელექტის არა აბსოლუტურ მაჩვენებელთან, როგორც ამას მიიჩნევენ რიგი მკვლევარები, არამედ ფარდობითთან, ანუ იმასთან, თუ როგორია ბავშვის ინტელექტის კოეფიციენტი ინსტიტუციაში მასთან ერთად მყოფი ბავშვების ინტელექტის საშუალო მაჩვენებელთან შედარებით. კერძოდ, სპეციალური სკოლა-ინტერნატის ნორმალური ინტელექტის მქონე აღსაზრდელების საშუალო მაჩვენებელი ისეთივეა, როგორიც ინტელექტის მაღალი კოეფიციენტის მქონე ბავშვების ძლიერი პროგრამული მოთხოვნების სკოლაში და მსუბუქი ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ინვალიდებისა ბავშვთა სახლებში. ეს ტენდენცია მსგავსაა როგორც უმცროსი სასკოლო ასაკის, ასევე უფროსი სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის, ამასთან ყველა ინსტიტუციაში უფროსი ასაკის ბავშვების მაჩვენებელი სანდოდ მაღალია უმცროსი ბავშვების შესაბამის მაჩვენებელზე. ანალოგიურად ერთი ასაკისა და ინსტიტუციის ფარგლებში ინტელექტუალურ ფორვარდთა მაჩვენებლები ჭარბობს დანარჩენი ბავშვებისას. მიღებული შედეგები აშკარად უკავშირდება იმ ვითარებას, რომ სხვებთან შედარებით ინტელექტის უფრო მაღალი დონის მქონე ბავშვები (ცალკეული გამონაკლისების გარდა) მეტ ნდობას და თვითრეალიზაციის, თვითდამკვიდრების მეტ საშუალებას იძებენ. იმისდა მიუხედავად, თუ რას სწევება მათი ინტელექტი, განსაკუთრებულად რთული ამოცანების ამოხსნას მაღალი პროგრამული მოთხოვნების სკოლაში, მფერინველობის მეურნეობას წაძლოლას სპეციალურ სკოლა-ინტერნატებში, თუ კვლების რეცხვას ინვალიდ ბავშვთა სახლში – ყველა ამ შემთხვევაში ეს საქმიანობები კონკრეტული მიკროსოციუმის ფარგლებში ძალიან მნიშვნელოვნად ფასდება, რადგან რეალური ღირებულების მატარებელია აღზრდელთათვის. შედეგების ამგვარი ინტერპრეტაცია, ერთის მხრივ, მიუთითებს ყურადღების მიქცევის აუცილებლობას იმ ბავშვებზე, რომლებიც ჯგუფში საუკეთესოთა შორის ვერ ხვდებიან (ეს განსაკუთრებით ეხება სხვადასხვა უნარშეზღუდვის მქონე ბავშვებს ღია სოციალურ მოხვედრისას), მეორეს მხრივ, აშკარავებს როშახის ტესტის მონაცემთა კონციდენციის პრინციპით განსაზღვრულობას.

ზოგადად კვლევის რეზულტატების მთელი მოცულობით ანალიზი, განხილული ერთი დეტერმინანტის მონაცემთა ანალიზის მსგავსად, დამაჯერებელ არგუმენტებს იძლევა რორშახის მონაცემთა განწყობისეული ინტერპრეტაციის სასარგებლოდ. შედეგად პერსპექტივა იხსნება ამ მეთოდის დახმარებით განისაზღვროს ნორმალური ინტოგენეზისა და სხვადასხვა დიზონტოგენეზის (უნარშეზღუდვის) შემთხვევაში ბავშვი-გარემოს განწყობისეულ დამოკიდებულებათა ბაზისური ვარიანტები. აგრეთვე შეიქმნას ასაკობრივი

ლიტერატურა

1. Антология Гуманной Педагогике УЗНАДЗЕ - Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Москва 2000 г.
2. Теория установки и актуальные проблемы психологии - Мещниереба. Тбилиси, 1990 г.
3. Крайг Г. Психология Развития - Питер 2000 г.
4. Добрович А. Б. Экзистенциал-гипотеза к Построению Психо-физической феноменологии в Психологии - Иерусалим 1999 г
5. Белый Б. И. Тест Роршаха, Практика и Теория - Санкт-Петербург 1992 г
6. Exner. J. F., Weiner I. B. The Rorschach: A Comprehensive System, Volume 3: Assessment of Children and Adolescents. Second Edition New York.
7. Bursuck William D. Encluding Students with Special Needs. Boston, 2001
8. Westling David L. Teaching Students with Severe Disabilities. Columbus, Ohio 2000
9. უნარშეზღუდული ბავშვების სოციალური ინტეგრაციის პედაგოგიური, ფსიქოლოგიური და სამედიცინო ასპექტები – საქართველოს ჯანმრთელობის დაცვის მართვის ნაციონალური ცენტრი. თბილისი 2002 წ.

К. Макашвили

Инклюзия - с позиций общепсихологической теории установки

Резюме

В статье рассмотрена концептуальная гомогенность основных положений теории Установки Д. Узнадзе о взаимоотношении человека и среды, приложенных к проблеме образования, с наилучшими практиками инклюзивного обучения.

На основании эмпирических данных, тест Роршаха рассматривается как техника, адекватная выявлению основных видов взаимоотношений человек-среда на общеличностном уровне Установки.

Аргументируется значимость и соответствие данных, полученных тестом Роршаха с задачами инклюзивного обучения при интерпретации этих данных с позиции общепсихологической теории Установки.

კონტაქტისა და განრიდვის ფსიქოლოგიური მქანნიში ფსიქოთერაპიებისა და კლინიკის ურთიერთობაში

ფსიქოანალიზმა და პუნიანსტურ-ფეზისტენციალურმა ფსიქოლოგიამ ურთიერთდაპირისპირებაში გაატარეს ნახევარ საუკუნეზე მეტი; ამ სტატიაში ვეცადეთ ერთ ენაზე გადმოგვეცა ის განსხვავებული მსოფლმხედველობა და სტარტგია, რაც ახასიათებთ ამ მიმართულებებს ფსიქოთერაპევტ-კლიენტის ურთიერთობის პროცესში.

ნეგროტული ქცევის აღწერა-გაგებას სხვადასხვა ფსიქოთერაპიული მოდელი განსხვავებულად ახერხებს. ფროიდიდან მოყოლებული დაცვითი მექანიზმის გაგება დაკავშირებულია ნეგროტულ ქცევასთან.

რა მიმართებაშია ურთიერთთან ნეგროზი და დაცვითი მექანიზმი? არის თუ არა ამ საკითხის გარშემო აზრთა ერთიანობა ფსიქოთერაპიულ სკოლებს შორის, კერძოდ, ფსიქოანალიზში, კლიენტზე ცენტრირებულ ფსიქოთერაპიასა და გეშტალტთერაპიაში? ამ შემთხვევაში გვინტერესებს რა მსგავსი და განსხვავებული თვალსაზრისი გააჩნიათ ამ მიმართულებებს ნეგროზისა და დაცვითი მექანიზმების გაგებასთან დაკავშირებით. ამ შედარებისას მრავალი სიმნელე წამოიჭრება, თუნდაც ის, რომ სიღრმისა და ფუნქციონოლოგიური ფსიქოლოგია ნეგროზის პრობლემატიკას სხვადასხვა სიბრტყეში განიხილავს. კერძოდ, თუკი ფსიქოანალიზი მოვლენის კაუზალური ახსნის პოზიციაზე დგას, ფუნქციონოლოგიური მოდელი მის აღწერასა და ინტუიციურ წვდომას ახორციელებს.

ჩვენი მიზანია განსხვავებულ ფსიქოთერაპიულ მოდელებში ფსიქოთერაპევტსა კლიენტს შორის ფექტური ურთიერთობის, კერძოდ, მათი პოზიციების ჩვენება ურთიერთზეგაუგენის, მიზიდვა-განზიდვის, კონტაქტ-განრიდების ენაზე. ეს გასაგებს ხდის, თუ რა მსგავსი ან განსხვავებული პროცესები ხორციელდება ფსიქოთერაპევტის მიერ ფსიქოანალიზში, კლიენტზე ცენტრირებულ თერაპიასა და გეშტალტთერაპიაში. საერთო ტერმინოლოგიური ენის არარსებობა მრავალ დაბრკოლებას ქნის, მსგავსისა და განსხვავებულის პოვნაში ისეთი საპირისპირო მიდგომების აღწერისას, როგორცაა ფსიქოანალიტიკური და პუნიანსტურ-ფეზისტენციალური მიმართულებები.

ორთილოქული ფსიქოანალიზი მოთხოვნილებებს, ლტოლვებს ორ ძირითად კატეგორიად ჰყოფს: ეროსი - სიციცხლის ინსტინქტი და სიკვდილის ინსტინქტი. პირველის გამოხატულებაა სიყვარული. მისი ფუნქციაა გამრავლება, შენება, გაძლიერება. სიკვდილის ინსტინქტისა კი - სიძულვილი, რომლის მიზანი რეალობის და მათ შორის საკუთარი თავის განადგურებაც არის. ორივე ინსტინქტი თავისი ბუნებით არაცნობიერი ლტოლვაა.

რა მიმართებაა სიყვარულისა და სიძულვილის ინსტინქტსა და კონტაქტ-განრიდების მექანიზმს შორის? სიყვარული, ლტოლვიდან გამოდინარე, ობიექტთან მიახლოებას, კონტაქტს გულისხმობს, საპირისპირო ქცევა ნეგროტულად ჩაითვლება, რომელიც მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას არ ემსახურება. სიძულვილი, თავისთავად, ობიექტის განრიდებას განაპირობებს, საწინააღმდეგო ქმედება კი, აქაც ნეგროტულად განიხილება.

დაუბრუნდეთ ნეგროზსა და დაცვით მექანიზმს და ენახოთ, თუ როგორაა დანახული და გაგებული ეს მოვლენები ჩვენთვის მნიშვნელოვან ფსიქოლოგიურ კონცეფციებში. ტერმინი "ნეგროზი" პირველად გამოიყენა შოტლანდიელმა ექიმმა უილიამ კალენმა სამედიცინო ტრაქტატში, რომელიც გამოქვეყნდა 1777 წელს. ეს ტერმინი გამოიყენებოდა სულიერი აშლილობისა და ფიზიკური დისკომფორტის აღსაწერად, საკმაოდ ფართო მნიშვნელობით.

ფსიქოანალიზი, კერძოდ ფროიდი, აქტიურად იყენებს ამ ტერმინს. ის ნეგროზში დებს სპეციფიკურ მნიშვნელობას. მასთან, ამ ცნების დეფინიცია ასე გამოიყურება: ფსიქიკური წარმომავლობის სულიერი აშლილობა. მისი სიმპტომები სიმბოლური ფორმით გამოხატავენ ფსიქიკურ კონფლიქტს, რომელსაც ადგილი ჰქონდა სუბიექტის ადრინდელ ისტორიაში. ნეგროზი წარმოადგენს კომპრომის სურვილებსა და თავდაცვას შორის. მიღწეული კომპრომისი დროებითია, იმის გამო, რომ იგი პიროვნების მთლიანობისათვის და მანერველ საფრთხედ განიცდება; ამიტომ მასთან ბრძოლა და დაპირისპირება პერმანენტულად მიდინარეობს.

განდევნის მექანიზმი იმაზე მეტყველებს, რომ მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ობიექტი განდევნილია ცნობიერებიდან, ასე რომ, განრიდება ტიპური რეაქციაა სუბიექტისათვის ამგვარ ვითარებაში, ხოლო კონტაქტი განდევნილ შინაარსთან სახიფათოდ და არასასურველად განიცდება.

რადგან ნევროზი სამედიცინო ტერმინია, ჰუმანისტურ ფსიქოლოგიაში არ იხმარება. მიუხედავად ამისა, მსგავსი პროცესის არსებობა იგულისხმება, თუმცა, ფსიქოთერაპევტის მხრიდან ამ მოვლენის აღქმა, მისი ქცევის სტრატეგია და ტაქტიკა განსხვავებულია. ჰუმანისტურმა ფსიქოლოგიამ უარი თქვა ნორმასა და პათოლოგიას შორის ზღვარის გავლებაზე, ამიტომ ნევროტული მდგომარეობა კლიენტზე ცენტრირებულ თერაპიაში მოიაზრება როგორც პიროვნული ზრდის შეჩერება, რეგრესია, ან ჩინში მოქცევა; ხოლო სასურველ, ბუნებრივ პროცესად, რისკება თერაპია მიმართული, პიროვნული ზრდა მოიაზრება. ამ ორი მოვლენის შედარება იმითაც არის რთული, რომ ფსიქოანალიზი ახსნითი მოდელია, ხოლო კლიენტზე ცენტრირებული თერაპია – აღწერითი. პიროვნულ ზრდაში ეს უკანასკნელი მოიაზრებს სუბიექტის მიერ საკუთარ კოორდინატთა სისტემაზე დამყარებულ და ორიენტირებულ ქცევას. იგი თავისი არსით განსხვავდება ქცევისაგან, რომელიც იმიტირებას, სხვის მიბაძვას წარმოადგენს და გაუცხოების გამოხატულებაა. ასე რომ, პიროვნული გამოცდილება ან უღვეს ქცევას საფუძვლად, ან არა. განრიდება-კონტაქტის მანიპულაციის თვალსაზრისით შეიძლება ვთქვათ, რომ კლიენტზე ცენტრირებულ თერაპევტს მოეთხოვება კლიენტს დაეხმაროს საკუთარ გაუცხოებებულ პოზიციასთან კონტაქტის დამყარებაში; სუბიექტის არაადეკვატური ქცევა კი გულისხმობს ამ პოზიციისაგან განრიდება-გაქცევას; ანუ, კლიენტისათვის მისივე საკუთარი კოორდინატთა სისტემის გაცნობიერება, მასთან კონტაქტში შესვლა პიროვნული ზრდის ხელშეწყობის ქცევად აღიქმება.

გეშტალტთერაპიაში, გარკვეულად გათვალისწინებულია ფსიქოანალიტიკური და ჰუმანისტურ-ეგზისტენციალური გამოცდილება. ნევროზი მასში მოაზრებულია როგორც არასწორი ქცევა, რომელიც არ ემსახურება სუბიექტის მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებას. ფსიქოთერაპევტის ჩარევით კორევირებულმა ქცევამ მოთხოვნილების დამაკმაყოფილება უნდა განაპირობოს. გეშტალტთერაპია ეყრდნობა ორგანიზმის პოპოუსტაზის პრინციპს, რომლის მიხედვით დისბალანსი ითხოვს იმგვარი ქცევის შესრულებას, რომელიც დარღვეული წონასწორობის აღდგენას განაპირობებს, ნევროტული ქცევა კი – დარღვეული დისბალანსის დარეგულირებას, ანუ სუბიექტის მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებას არ იწვევს; იგი ფიქსირებული, გაუცხოებებელი ინერციით სვლას წარმოადგენს. ეს პროცესი კარგად აიხსნება დაცვითი მექანიზმის საშუალებით, რომლის პირვანდელი ფუნქცია დისბალანსის აღდგენაა. სუბიექტი მიჯაჭვულია დაცვით სტრატეგიას, ვერ აცნობიერებს აქტუალურ რეალობას და ქცევას მექანიკურად ახორციელებს, რაც მისი მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებას აღარ ემსახურება. ამის გამო, იგი იმგვარ ჩინშია მოქცეული, საიდანაც გეშტალტთერაპევტის დახმარების გარეშე ვერ აღწევს თავს. სუბიექტი დაბნეულია და ვერ აცნობიერებს რომელ ობიექტთან დაამყაროს კონტაქტი და რას განერიდოს რომ მიზანშეწონილი ქცევა განახორციელოს. გეშტალტთერაპევტის დახმარება იმაში მდგომარეობს, რომ სუბიექტს გაცნობიერებინოს და აღმოაჩინოს, თუ როგორ წარმართოს კონტაქტ-განრიდება ობიექტთან, რათა მისი მოთხოვნილება დამაკმაყოფილდეს. თერაპევტის კომპეტენტურობა ვლინდება მის ოსტატობაში, საჭიროებისამებრ განრიდება აქციოს კონტაქტად და პირიქით.

განვაზოგადოთ ჩვენს მიერ მოხსენიებული სამივე მოდელი: ფსიქოთერაპევტი კონტაქტ-განრიდების, ანუ მიზიდვა-განზიდვის მექანიზმის გამოყენებით ააქტიურებს კლიენტს პრობლემის დასაძლევად. ფსიქოთერაპევტს ეს უფრო ნათლად დაანახებს პროცესების მიმდინარეობასა და გასათვალისწინებელ კანონზომიერებებს.

გვინდა, კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხს შევეხოთ: კერძოდ, რა ობიექტთან გვაქვს საქმე კონტაქტისა და განრიდების დროს ზემოთ აღწერილ მოდელებში.

ფსიქოანალიტიკურ მიდგომაში მანიპულაცია მიმდინარეობს, ერთის მხრივ ეგოს პოზიციასა და მეორეს მხრივ განდევნილი შინაარსის მიმართ. თუ ეგოს პოზიცია მეტ-ნაკლებად გარკვეულია, არაცნობიერი განდევნილი შინაარსი ერთმნიშვნელოვნად განერიდება, კოველმხრივ ეწინააღმდეგება გაცნობიერებას. ასე რომ, ფსიქოანალიტიკურ ურთიერთობაში ფსიქოთერაპევტს მინიმუმ ამ ორი პოზიციის გაცნობიერება მოეთხოვება.

კლიენტზე ცენტრირებულ თერაპიაში კონტაქტ-განრიდება დასარგველირებელია კლიენტის ორი მდგომარეობის მიმართ, კერძოდ: კლიენტისათვის გარემოს მიერ თავსმოხვეული პოზიციისადმი, რომელიც კლიენტს თავისად მიაჩნია და მისი რეალური მიდგომისადმი, რომელიც ან ჯერ არ აღმოჩენილია, ან აღმოჩენილია, მაგრამ არ არის დაფიქსირებული როგორც მყარი საკუთარი აზრი. კონტაქტ-განრიდების თვალსაზრისით გარემოსგან თავსმოხვეული პოზიცია მოითხოვს განზიდვა-განრიდებას.

ხოლო საკუთარი კი, მიზიდვა-დაახლოებას. ეს ფსიქოთერაპევტის დახმარებით უნდა განხორციელდეს.

გემტალტერაპიაში დაცვითი მექანიზმის ოთხი ძირითადი ტიპია დადგენილი, რომელთაგანაც საკუთარი მე-ს პოზიცია, საზღვარი აქვთ დაკარგული შიგა და გარე რეალობასთან მიმართებაში. დიფერენცირება, ანუ მე-სა და გარემოს შორის პროცესის წარმართვა კონტაქტ-განრიდების მექანიზმში გემტალტერაპევტის ფუნქციაა. ამავე მოდელში ტიპურადაა მიჩნეული ნევროტული მდგომარეობა, როდესაც მოთხოვნების დაკმაყოფილება კონტაქტს მოითხოვს, ქცევა კი ამ ობიექტისაგან განრიდება; ანდა, მოთხოვნის დაკმაყოფილებულია და ობიექტისაგან განრიდება მოითხოვს, რეალურად კი ხორციელდება უსარგებლო კონტაქტი. ამ სიტუაციის მართვა, დირიჟორობა გემტალტერაპევტის პრეროგატივაა, ხოლო პროცესის განხორციელება კონტაქტისა და განრიდების ტაქტიკითაა წარსამართი.

სამივე ფსიქოთერაპიულ მოდელში ფსიქოთერაპევტის მხრიდან სპეციფიკური სტრატეგიაა გამოშუშებული, რომელიც პოზიციათა კონტაქტ-განრიდების მანიპულაციით მიმდინარეობს. დაეუბრუნდეთ თითოეულ მათგანს იმ მიზნით, რომ უფრო ნათლად გავაცნობიეროთ ფსიქოთერაპევტის სტრატეგიული გეგმა და შესაძლებლობები.

ფსიქოანალიტიკურ მოდელში განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს პაციენტის მიერ ცნობიერებიდან არაცნობიერში განდევნილი შინაარსის აღმოჩენას და კვლავ ცნობიერებაში დაბრუნებას, რასაც პაციენტი დიდ წინააღმდეგობას უწევს. ამიტომ, ფსიქოანალიტიკოსის მხრიდან გასათვალისწინებელია ერთის მხრივ განდევნილი შინაარსი, ხოლო მეორეს მხრივ პაციენტის პოზიცია. ასე რომ, ფსიქოანალიტიკურ მოდელში თერაპიული სტრატეგიის დასახეისათვის პაციენტის ეს ორი მდგომარეობა გასათვალისწინებელია.

კლიენტზე ცენტრირებულ თერაპიაში სუბიექტის პრობლემა განიხილება როგორც გარემოს მხრიდან თავსმოხვეული ესა თუ ის შინაარსი, რომელიც მას მას საკუთარ შეხედულებად მიანჩნია. ამას გარდა კლიენტი ავლენს პოზიციას, რომლის გათვალისწინებაც აუცილებელია ფსიქოთერაპევტისათვის. ესაა პაციენტის მიერ პრობლემის ხედვის საკუთარი თვალსაზრისი, რომელიც იმდენად მერყევიანია, რომ მისი გამოძლევა-გამოხატვა ვერ ხერხდება. კლიენტზე ცენტრირებული ფსიქოთერაპიის მოდელში აქტუალურია ამ პოზიციის ფორუსში მოქცევა.

რა ვითარებაა ამ მხრივ გემტალტერაპიულ მოდელში: კლიენტი ავლენს დაცვით მექანიზმს, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ მასში გარკვეული დამოკიდებულება შეკეთრდაა ფიქსირებული. ფსიქოთერაპევტს ევალება: 1) აღმოაჩინოს კლიენტის დაცვითი მექანიზმის მოქმედებით დაჩრდილული რეაქურია, სწორი პოზიცია პრობლემასთან მიმართებაში; 2) გავაცნობიერებინოს დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნის დასახეისათვის; 3) კონტაქტში შეიყვანოს ამ მოთხოვნის დასახეისათვის დაკმაყოფილებელ ობიექტთან, რომელიც იქცევა ფიგურად დანარჩენი რეალობის ფონზე; 4) კონტაქტის შედეგად მოთხოვნის დაკმაყოფილების შემდეგ სუბიექტი უნდა განერიდოს ობიექტს, რომელიც კარგავს აქტუალურებას. ნევროზი აღნიშნული მექანიზმის დარღვევას გულისხმობს, რისი ზემოაღნიშნული თანამიმდევრობით აღდგენა გემტალტერაპევტის ფუნქციას წარმოადგენს.

მიზანშეწონილი მიზიდვა-განხილვა გარე რეალობის ობიექტთან არა მარტო ფსიქო-ფიზიკურ მოთხოვნისათა დაკმაყოფილების საშუალებაა, არამედ პიროვნული ზრდისა და განვითარების აუცილებელ სექტორს წარმოადგენს. თუკი ამ პროცესში კონტაქტისა და განრიდების ქცევას ერთმანეთს შევადარებთ აღმოჩნდება, რომ თვით პიროვნების მოთხოვნისათა პრიორიტეტიდან გამომდინარე მათ შორის ბალანსი უნდა იქნას აღდგენილი. ზედმეტი ფიქსირება კონტაქტზე ან განრიდებაზე ნევროტულ ქცევას განაპირობებს. საჭიროა სუბიექტის დროული განრიდება ობიექტისაგან, რათა მორიგი მოთხოვნისთვის აუცილებელი კონტაქტი განხორციელდეს. ეს კი, საბოლოო ჯამში პიროვნული ზრდის პროცესს განაპირობებს.

სუბიექტის მხრიდან ამ პროცესში აქტუალურია იმის გრადაციაც, თუ რომელი მოთხოვნისათა უფრო პრიორიტეტულია და რომელი ნაკლებად, რათა თანამიმდევრობა დაკმაყოფილების თვალსაზრისით დროში განაწილებული და რანჟირებული იქნას.

ჩვენს მიერ განხილულ ფსიქოთერაპიულ მოდელში ფსიქოთერაპევტი პაციენტის სხვადასხვა პოზიციებთან ცდილობს მიმართვის დამყარებას მათთან კონტაქტისა და განრიდების მექანიზმის საშუალებით. ამ ურთიერთობაში მნიშვნელოვანია გარკვეული ტაქტიკის, სტრატეგიის შემუშავება. ამ თვალსაზრისით ეფექტურად შეიძლება იქნას გამოყენებული განწყობის ე. წ. კონტრასტ-ასიმილაციის კანონზომიერება, რასაც დაწვრილებით სხვა ნაშრომში განვიხილავთ.

1. უზნაძე ღ. შრომები. ტ. VI, 'მეცნიერება', 1977.
2. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's Columbus, Cidney, 1983.
3. Роджерс К. Становление человека. Издательская группа "Прогресс". 1998.
4. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия, "Веклер", 1997.
5. Гештальттерапия. Теория и практика. Апрель-пресс 2000.
6. Полснер И., Полснер М. Интегрированная Гештальт-терапия, "Класс", 1997.

Д. Надирашвили, Т. Гоготишвили-Надирашвили

Психологический механизм контакта и отделения во взаимоотношении между психотерапевтом и клиентом

Резюме

Библейская притча "Вавилонская Башня" повествует о том, как непонимание и отчуждение народа, заговорившего на разных языках, повлекло за собой разрушение башни.

Аналогичная картина наблюдается в традиционных психотерапевтических школах. Между ними нет продуктивного диалога, относительно выздоровления, реабилитации и развития личности. Возможен ли в принципе такой диалог?

Мы ставим целью показать эффективность взаимоотношений между психотерапевтом и клиентом, в частности, описать взаимодействие их позиций на терминологическом языке притяжения-отторжения, контакта-отделения. Это разъяснит, каковы общие и отличительные процессы, осуществляемые психотерапевтом в психоанализе, клиенто-центрированной психотерапии и гештальттерапии. Отсутствие единого терминологического языка создает множество препятствий в выявлении сходства и различия в описании таких противоположных подходов, какими являются психоаналитическое и экзистенциально-гуманистические направления.

RESUME

The Holy Bible parable "Babel Tower" describes the the failure in endeavor to build the tower, caused by the incomprehension and estrangement among people, speaking different languages.

We face the same problem in traditional psychotherapeutic schools. They fale in conducting of productive dialogue concerning the rehabilitation, growth and development of personality. How is it possible?

Our objective is to show the effective relationship between a psychotherapist and a client. Namely, to describe interaction of their positions, in terms of attraction-alienation, contact-escape. These concepts make understandable, what kind of similar and different processes are implemented by a psychotherapist: in psychoanalysis, client-centered therapy and gestalttherapy. Absence of common language creates difficulties in the above mensioned process, when describing such contaversial approaches as psychoanalytic and existential-humanistic trends.

ანალიტიკური და პოზიციური აზროვნება

ცნობილია, რომ ადამიანი სხვადასხვა დონის ფსიქიკურ აქტივობას ახორციელებს. დ. უზნაძე ნათლად განასხვავებს ამ დონეებს ერთმანეთისაგან. იგი ფსიქიკური აქტივობის დაბალ, პირველ დონედ მიიჩნევს ინდივიდის აქტივობას, რომლის საფუძველზე იგი თავის სასიცოცხლო მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს; ასეთი აქტივობა გარკვეული განწყობის, ქცევისადმი მზობრის საფუძველზე ხორციელდება. ამ ქცევის საფუძველად მდებარე განწყობა იქმნება იმ მონაცემების საფუძველზე, რომლებსაც იგი იღებს თავისი მოთხოვნილებების, მათი დამაკმაყოფილებელი საგნებისა და თავისი აქტივობისაგან. ამ მონაცემების გაერთიანებით იგი ემზადება ქცევისათვის, რომელიც მიზანშეწონილ ხასიათს ატარებს. მიზანშეწონილად თვლება ქცევა, რომელიც ინდივიდის მოთხოვნილებებს აკმაყოფილებს. ასეთი ქცევის მიზანშეწონილობა განსაზღვრულია იმით, რომ ინდივიდის ქცევის განწყობაში ასახული და გათვალისწინებულია მისი მოთხოვნილებაც, ამ მოთხოვნილებების დამაკმაყოფილებელი საგნებაც და მიზანშეწონილი ქცევისათვის საჭირო ოპერაციებიც. ადრე, ზოგად ფსიქოლოგიაში, უზნაძე ასეთი განწყობის საფუძველზე ცდილობდა აეხსნა ადამიანის ქცევა და მისი აზროვნებაც. მაგრამ შემდგომში, მან დაამუშავა ობიექტივაციის ცნება, რომლითაც სცადა აეხსნა ისეთი პირობები, რომლებიც საფუძველად ედებოდა ადამიანის აქტივობის მუარე დონეს. აქტივობის ამ დონეზე ადამიანი ინტელექტუალურ, შეგენებით პროცესებს იყენებს. 1948 წელს გამოსულ შრომაში – „განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძველი“ – უზნაძე ნათლად აჩვენებს, რომ როდესაც ადამიანი თავისი იმპულსური ქცევით ვერ ასრულებს მიზანშეწონილ ქცევას, ვერ იკმაყოფილებს თავის მოთხოვნილებებს, იწყებს თავისი ქცევის შერყევას. ასეთი შეფერხების წინაშე ცხოველებიც დგებიან. ცხოველები ცდილობენ სხვადასხვა მსგავსი ქცევით მაინც მიადწიონ წარმატებას; ასეთ აქტივობას ფსიქოლოგიაში „ცდისა და შეცდომის“ მეთოდით მოქმედებას უწოდებენ. მრავალი მცდელობის შემდეგ ცხოველი თუ ვერ მოახერხებს მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელებას და მოთხოვნილებას ვერ დაკმაყოფილებს, იგი თავს ანებებს ამ მიმართულებით აქტივობას, იცვლის სიტუაციას და სხვა, ახალ ქცევას იწყებს. მსგავს სიტუაციაში ზოგჯერ ადამიანებიც აგრძელებენ „ცდისა და შეცდომის“ მეთოდით მოქმედებას და ამ გზით ცდილობენ თავისი მოთხოვნილებების დამაკმაყოფილებას. მაგრამ ეს ტიპური ადამიანური აქტივობა არ არის. როდესაც ადამიანი ვერ ახორციელებს მიზანშეწონილ ქცევას, ვერ იკმაყოფილებს მოთხოვნილებას, იგი აჩერებს თავის მიზანშეწონილ ქცევას, ახდენს ობიექტივაციას და იწყებს იმის განხილვას, თუ არის მისი ქცევის შემადგენელი. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ იგი იწყებს სულ სხვა ტიპის აქტივობას. იგი ახდენს იმის გარკვევას, თუ რა არის მისი ქცევის შემფერხებელი საგანი. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ იგი იწყებს აზროვნებას. მის ქცევას ეხლა უკვე პრაქტიკული ამოცანა არა აქვს. ადამიანის წინაშე ამ დროს ჩნდება თეორიული ამოცანა, გაარკვიოს სიტუაცია, რომელშიც ჩვეული გზით მისი ქცევა უკვე აღარ სრულდება. ქცევის ხელისშემშლელი მიზეზის გარკვევა უკვე აზროვნების ამოცანაა. მაგრამ იმისათვის, რომ ადამიანმა აზროვნება დაიწყოს, მასზე საჭიარისმა ფაქტორებმა უნდა იმოქმედონ. მართლაც, ქცევის შეფერხებისა და შემადგენებელ საგანთა ობიექტივაციის დროს ადამიანს უჩნდება მოთხოვნილება გაარკვიოს, თუ რა აფერხებს მის აქტივობას. მან უნდა გაარკვიოს, თუ რა უნდა გააკეთოს იმისათვის, რომ თავიდან აიცილოს ხელისშემშლელ საგანთა ზემოქმედება. მან უნდა გააცნობიეროს საგნებისა და მისი ქცევის უთითოობა. ამ დროს ადამიანი აზროვნებისათვის მომართება. ეს იმას ნიშნავს, რომ მას ექმნება აზროვნების განწყობა. ეს განწყობა სულ სხვა ფაქტორების საფუძველზე ჩნდება, ვიდრე პირველი დონის, პრაქტიკული ქცევის განწყობა.

აზროვნების განწყობა ჩნდება მაშინ, როდესაც ადამიანის ქცევა ფერხდება, როცა ადამიანი თეორი აჩერებს თავის წარუმატებელ ქცევას, ობიექტივაციას ახდენს, აცნობიერებს შექმნილ ვითარებას, როდესაც ადამიანს უჩნდება მოთხოვნილება გაერკვეს გაურკვეველ სიტუაციაში და როცა იგი აცნობიერებს იმას, თუ რისი გავლენა არის საჭირო შეფერხებულ ვითარებაში გარკვევისათვის.

როგორც ვხედავთ, აზროვნების განწყობა სულ სხვა ფაქტორების ზემოქმედებით აღმოცენდება და იგი სრულიად განსხვავებული საქმისათვის ამზადებს ადამიანს, ვიდრე პრაქტიკული ქცევის განწყობა. ფსიქიკური აქტივობის პირველი დონის განწყობა ადამიანს პრაქტიკული ამოცანის გადაწყვეტისათვის ამზადებს, მის საფუძველზე ადამიანი თავის სასიცოცხლო მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს. აზროვნების განწყობა კი ადამიანს შეემცნებისათვის ამზადებს. მის საფუძველზე ადამიანმა უნდა გაარკვიოს თუ რა უშლის მისი ქცევის მიზანშეწონილ მიმდინარეობას. ამისათვის მან

უნდა გააცნობიეროს შექმნილი ვითარება იმისათვის, რომ მოცემულ გარემოში გააგრძელოს თავისი ქცევა. ამის გარკვევას ქცევისა და გარემოს მიმართების დადგენა სჭირდება, ამის გარკვევისათვის აზროვნება, ვითარების შეფასება არის საჭირო.

გარკვევისათვის

ასეთ საქმიანობას უხნაძე სრულიად სამართლიანად მეორე დონის ფსიქიკურ საქმიანობას უწოდებს. მეორე დონის აქტივობის ამოცანაა ვაიაზროს თუ რა უშლის ხელს ადამიანის პრაქტიკულ საქმიანობას. მაგალითად, ადამიანი ჩავიდა ეზოში, ჩაჯდა მანქანაში, შეასრულა მანქანის ამუშავებისათვის საჭირო ყველა მოქმედება, მაგრამ მანქანა არ ამუშავდა. მანქანის ამუშავების რამდენიმე ამო მცდელობის შემდეგ ადამიანი წვეკეტს მოქმედებას და ცდილობს გაარკვიოს, თუ რატომ არ მუშაობს მანქანა. ამ ვითარების აღსაწერად უხნაძეს ასევე მარტივი მაგალითი მოაქვს: ადამიანი აპირებს სამსახურში წასვლას, ბინიდან გამოდის და ცდილობს დაეკტოს კარები, მაგრამ გასაღები არ ეკეტვს კარებს, რამდენიმე წარუმატებელი მცდელობის შემდეგ ადამიანი წვეკეტს მოქმედებას და იწყებს ვითარების ობიექტივაციას, ქცევის შემფერხებელი საგნის დადგენას. ამ მაგალითში ნაჩვენებია, რომ ადამიანები ობიექტივაციის დახმარებით ცდილობენ დაადგინონ ქცევის ხელისშემშლელი მიზეზი.

ჩვენს მაგალითებში ადამიანმა აზროვნების დახმარებით უნდა გაარკვიოს თუ რა უშლის ხელს მანქანის ამუშავებას. შესაძლებელია დაზიანებულია მილაკი, რომლითაც ბენზინი უნდა გადავიდეს ძრავაში. შეიძლება თვითონ ძრავაშია დაზიანება და ა. შ. ასევე შესაძლებელია, გასაღები ვერ კეტავს კარებს იმიტომ, რომ ის გაღუნულია, ან სხვა გასაღებით ცდილობდი კარის დაკეტვას, ან კლიტვა გაუფუჭებული და სხვა. აზროვნების ამოცანაა გაარკვიოს ქცევის შეფერხების მიზეზი, გაარკვიოს სიტუაციის ის ვითარება, რაც პრაქტიკულ განწყობაში არ იყო ასახული და გათვალისწინებული

ამ შემთხვევაში აზროვნების საშუალებით ადამიანი ანალიტიკურ ამოცანას ასრულებს. იგი სიტუაციის ანალიზს ახდენს და ქცევასა და სიტუაციას შორის არსებულ ურთიერთობას არკვევს. ამ დროს უნდა გაარკვევს ქცევის შემფერხებელი მიზეზები და ისიც, თუ რა უნდა გაკეთდეს ქცევის წარმატებით განხორციელებისათვის.

მაშასადამე, მეორე დონის ფსიქიკური აქტივობის დროს ადამიანმა უნდა მიიღოს მონაცემები ქცევასა და საგნებს შორის არსებული მიმართებების შესახებ, რაც ასახული და გათვალისწინებული არ იყო პირველი დონის პრაქტიკული ქცევის განწყობაში. აზროვნების საშუალებით ადამიანი თავისი ქცევის მიზეზებს არკვევს. იგი ადგენს, თუ რის გამო მოხდა მისი ქცევის შეუთანხმებლობა სიტუაციასთან. ამის შესახებ ცოდნა მას შეაქვს თავის განწყობაში. ასეთი განწყობის საფუძველზე კი, რომელშიც უკვე ასახული და გათვალისწინებულია მიზანშეწონილი ქცევისათვის საჭირო პირობები, ადამიანი ადვილად ახერხებს გააზრებული და მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელებას. აზროვნება, რომელიც აქტივობის მეორე დონეზე ხორციელდება, ადამიანს ეხმარება მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელებაში

აქტივობის პირველ დონეზე ადამიანი გარემოს აღქმისა და შერჩევის საშუალებით ასახავს. ეს პროცესი ადამიანებს საგნებისა და მათი თვისებების შესახებ აძლევს ცოდნას. მასში ასახული არ არის საგნებს და მოვლენებს შორის არსებული მიმართებები. მათი ასახვა აზროვნების საქმეა. თუმცა დადგენილი იყო, რომ საგნებს შორის არსებული პრიმორული სივრცობრივი და თვალსაჩინო მიმართებები აღქმების საშუალებით შეიძლება იყოს დადგენილი, მაგრამ ის მიმართებები, რომლებიც მიზეზობრიობის, გამომდინარეობის და შემოქმედების პროცესებში მონაწილეობენ, არათვალსაჩინოებით ხასიათდებიან და ისინი მხოლოდ აზროვნების საშუალებით შეიძლება აისახოს. ეს დებულება ვიუტურების სკოლის წარმომადგენლების მიერ ექსპერიმენტულად იყო დასაბუთებული. მათ ნათლად აჩვენეს, რომ ნამდვილი აზროვნება არათვალსაჩინო მიმართებების ასახვას ემსახურება; ასეთი მიმართებები აღქმებისა და შერჩევის მიღმა, მათ გარეშე არსებობს და აზროვნება მათ წვდომას ემსახურება. ვერ კიდევ კანტმა გვიჩვენა, რომ ცნობიერების შინაარსები ორ სხვადასხვა კატეგორიის მოვლენებს წარმოადგენს. ერთია შერჩევები და აღქმები, რომლებიც ადამიანს პირდაპირ, უშუალოდ ეძლევიან; ისინი თავისთავად, ჩვენგან დაშორებულად არსებული საგნებისა და მოვლენების შემოქმედების შედეგად გვეძლევიან და არავითარ მონაცემებს არ იძლევიან იმის შესახებ, თუ რა ხასიათის მიმართებები და კავშირები შეიძლება არსებობდეს მათ შორის. თავად შემქმნებელ სუბიექტს აქვს სხვადასხვა სახის კავშირების დამდგენი კატეგორიები, რომლის საფუძველზეც ადამიანი აკავშირებს ერთმანეთთან და ქმნის სინამდვილეს, რასაც ჩვენ რეალობის სახით განვიცდით.

მოუხდავად იმისა, რომ საგნებსა და მოვლენებს შორის კავშირები უშუალოდ აღქმებისა და შერჩევის შემთხვევაში არ გვეძლევა, ამ კავშირების წვდომა აზროვნების საშუალებით ხდება. აზროვნების დასაწყისში ძალიან მნიშვნელოვანი ფსიქიკური მოვლენა ხორციელდება, რაც აქვე უნდა განვიხილოთ. გარდა იმისა, რომ ადამიანი აზროვნების პროცესში სინამდვილის განხილვას ახდენს და ამავე დროს

გრძობადი მონაცემების მიღმა გადის, ის თავდაცვ იცვლება. მანამდე თუ ადამიანი მომხმარებელი იყო, თავის ვიტალურ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებდა, ახლა იგი საგნებს ანალიზის ობიექტად აქცევს და თვითონ სუბიექტი ხდება. საგნებსა და მოვლენებთან ადამიანს მომხმარებლური დამოკიდებულება ჰქონდა; ობიექტივაციის აქტის შემდეგ ადამიანის სინამდვილის მიმართ დამოკიდებულება სუბიექტ-ობიექტის ურთიერთობით იცვლება – ინდივიდი მოიხმარს საგნებს, სუბიექტი კი შეიმეცნებს მათ. ფსიქიკური აქტივობის მეორე დონეზე ბიოლოგიური ინდივიდი სუბიექტი ხდება. მისი ვიტალური მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი საგნები შესამეცნებელ ობიექტებად იქცევიან. მომხმარებელი ინდივიდი შემეცნებელი ხდება. ინდივიდისა და საგნობრივი გარემოს ურთიერთობა თუ გაუცნობიერებელი ფსიქოფიზიკური პროცესების სახით ხორციელდებოდა, სუბიექტ-ობიექტის შემეცნებითი ურთიერთობა ცნობიერების საშუალებით მყარდება.

ცნობიერების ბუნება და სტრუქტურა ბევრ საინტერესო თავისებურებას შეიცავს, მაგრამ ჩვენ მათ ახლა ვერ შევეხებით. აქ მხოლოდ იმის აღნიშვნით დავკმაყოფილდებით, რომ სუბიექტი საგანთა შორის არსებული მიმართებების წვდომას სინამდვილის იმ მთლიან კონტექსტში ახერხებს, რაც მას ცნობიერების დახმარებით ეძლევა.

ობიექტივაციის ცნების ჩამოყალიბებამდე აზროვნების ფაქტორებად უზნაძე სხვადასხვა ფსიქიკურ მოვლენას თვლიდა. უზნაძე დაჭთანმა შეხედულებას, რაც პლატონისგან მოდის, რომლის მიხედვით ფილოსოფიური აზროვნების სტიმულს გაკვირვების განცდა წარმოადგენდა. შემდგომში გაკვირვების განცდა საერთოდ ყოველგვარი აზროვნების სტიმულად იყო მიჩნეული. ამ აზრს იზიარებდა, მაგრამ ამ განცდას უზნაძე მეორად ფაქტორად თვლიდა. პირველად სტიმულად მას მოთხოვნილება მიაჩნდა. მისი აზრით, დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილება, რომელიც ერთგვარ დაძაბულობად განიცდება, ზემოქმედებას ახდენს ადამიანის ფსიქიკაზე და მასში აზროვნების პროცესს აღძრავს, რაც ადამიანს მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაში ეხმარება.

ბოლო ხანებში აზროვნების სტიმულად ხან გაკვირვების განცდას, ხანაც მოთხოვნილებას და ობიექტივაციის აქტს თვლიან.

სათანადო ანალიზის საფუძველზე ირკვევა, რომ დაუკმაყოფილებელ მოთხოვნილებას დამოუკიდებლად არ შეუძლია მეორე დონის ფსიქიკური აქტივობის, აზროვნების აღძვრა, რადგან იგი ამ შეიცავს ისეთ შინაარსს, რაც აზროვნებას ამოცანას დაუსახავს და მის მიმდინარეობას გარკვეულ მიმართულებას მისცემს.

ირკვევა ისიც, რომ არც გაკვირვების განცდა შეიცავს ისეთ შინაარსს, რასაც შეეძლება აზროვნების აღმოცენება და მისი გარკვეული მიმართულებით წარმართვა.

ობიექტივაციის აქტის ცნება შესაძლებლობას იძლევა დახასიათდეს აზროვნების აღმოცენების წინ შექმნილი მდგომარეობა. მასში თავს იყრის ყველა ის ცალკეული ფაქტორი, რომლებიც ერთობლივად ქმნიან იმის პირობას, რომ ადამიანმა შეწყვიტოს პირველი დონის ფსიქიკური აქტივობა და მეორე, შემეცნების დონეზე გადავიდეს.

ობიექტივაციის დროს ადამიანი წყვეტს პირველი დონის ფსიქიკურ აქტივობას, იგი განიცდის ქცევისა და საგნობრივ სინამდვილეს შორის არსებულ წინააღმდეგობას. იგი სუბიექტი ხდება, ქცევის ხელისშემშლელ საგანს შემეცნების ობიექტად აქცევს. მას უჩნდება გაკვირვების განცდა, რასაც სიტუაციისა და მისი ქცევის შეუსატყვისობა იწვევს. ამავე დროს ჩნდება ფაქტორები, რომლებსაც სუბიექტი აქტივობის მეორე დონეზე გადაჰყავს.

აღნიშნულ ვითარებაში სუბიექტს ეძლევა ფაქტორები, რომელთა საფუძველზე მას აზროვნების განწყობა უჩნდება. ესენია: გაურკვეველი სიტუაცია, მისი გარკვევის მოთხოვნილება, შესატყვისი საზნოვნო ოპერაციების აქტივაცია.

როდესაც ობიექტივაციის აქტი ადამიანის ქცევასთან საგნობრივი სინამდვილის შეუსატყვისობის გამო ჩნდება, ადამიანი სუბიექტი ხდება და აზროვნებას იწყებს. მაგრამ როდესაც ობიექტივაციის აქტი ჩნდება ადამიანის ქცევასთან მისი შინაგანი ბუნების დაპირისპირების გამო, ე. ი. როცა იმპულსურ ქცევას ადამიანის მორალური და სოციალური ორიენტაციები ეწინააღმდეგება, მაშინ ადამიანი საქმიანობაში ნებისყოფის პროცესს რთავს, იგი პიროვნება ხდება. ინდივიდის, სუბიექტის და პიროვნების ურთიერთმიმართების საკითხი სერიოზულ განხილვას მოითხოვს და მას შემდგომში საგანგებოდ შევეხებით.

აზროვნების განწყობის შემუშავების შემდეგ სუბიექტი იწყებს აზროვნებას, რომლის პროცესში

უნდა გადაწყვიტოს თუ რატომ უშლის ხელს გარემო ინდივიდის ქცევას და რა უნდა გავქვიტოს იმისათვის, რომ აღამაინმა გაავრძელოს აზრიანი მიზანშეწონილი ქცევა, დაიკაფოფილოს თვისი მოთხოვნილება.

შეყენების განწყობის საფუძველზე აღმოცენებული აზროვნების პროცესი სპეციფიკური თვისებებით ხასიათდება, რაც განსხვავდება ცნობიერების სხვა პროცესებისაგან. აზროვნების პროცესის მიმდინარეობის თავისებურებათა ამგვარ დახასიათებას აზროვნების ფენომენოლოგიას უწოდებენ; მასში ნათლად არის წარმოდგენილი ამ პროცესის ის საფეხურები, რომელთა გავლით შესაძლებელი ხდება ქცევისა და საგნების იმ მიმართებათა დადგენა, რაც საჭიროა გააზრებული, მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელებისათვის. აზროვნების ეს პროცესი შემდეგი თვისებებით ხასიათდება:

1. როდესაც ინდივიდის მიზანშეწონილი ქცევა ფერხდება, აღამაინი ობიექტივაციის აქტს მიმართავს. მას უწინდება გაკვირვების განცდა, რასაც სიტუაციის მიმართ მისი ქცევის შეუსატყვისობა ბადებს. მას უწინდება კითხვა: 'რა არის ეს?' 'რაშია საქმე?' ამ პროცესში იგი სუბიექტად იქცევა და გასარკვევად სიტუაცია შემეცნების ობიექტი ხდება.
2. სუბიექტს უწინდება ამოცანა გააცნობიეროს მისი ქცევის შემაფერხებელი მიზეზები. მან უნდა გარკვეოს თუ რატომ არ ხერხდება ჩვეული მოქმედებით მისი მოთხოვნილების დაკაფოფილება.
3. სააზროვნო ამოცანის დასახვის შემდეგ სუბიექტს ცნობიერებაში ის შინაარსები უწინდება, რომლებსაც ამოცანის გადაწყვეტისათვის აქვს მნიშვნელობა. აზროვნების პროცესში ასოციაციის ტენდენცია ძალას კარგავს; მის ადგილს დეტერმინაციის ტენდენცია იკავებს, აზროვნება ამოცანის გადაწყვეტისაკენ მიდის. ეს ტენდენცია იმაზე მიუთითებს, რომ სუბიექტს შემუშავებული აქვს აზროვნების განწყობა და სწორედ ის აღძრავს დეტერმინაციის ტენდენციას და აზროვნება ამოცანის გადაწყვეტისაკენ მიჰყავს.
4. აზროვნების პროცესში თავად სუბიექტი აქტიურ მონაწილეობას იღებს. ეს ნათლად ჩანს, როდესაც აზროვნებას ოცნებას ვადარებთ. აზროვნების პროცესში სუბიექტი აქტიურად ამოწმებს, გამოდგება თუ არა მოტანილი მონები ამოცანის გადასაწყვეტად. ამ დროს სუბიექტი აქტივობს; ოცნების პროცესში კი პასიურად ჭვრეტს ცნობიერების მიმდინარეობას.
5. აზროვნების პროცესი გაკვირვებით იწყება და 'აჰა!'-განცდით მთავრდება, რაც გამოხატავს ამოცანის გადაწყვეტის განცდას. აზროვნების დასასრულისში გაკვირვება თუ დაძაბულობას ბადებს, 'აჰა!'-განცდას შვება მოსდევს.
6. აზროვნება დახშული პროცესია. იგი იმ კითხვაზე სცემს პასუხს, რაც აზროვნების დასაწყისში დაისვა. ოცნება ასოციაციების საფუძველზე მიმდინარეობს, ამიტომ უცნობია საით წავა იგი.
7. აზროვნების პროცესში ამოცანის გარკვეული ხერხით გადაჭრა 'ერთხელ და სამუდამოდ' ხდება. ამოცანის გადაჭრის ხერხი სუბიექტს სრულიად ადვილად გადააქვს ანალოგიურ სიტუაციაში. ეს მოვლენის გადატანის, ტრანსპოზიციის სახელით არის ცნობილი.

ჩვენ განვიხილეთ სიტუაცია, რომელშიც სრულად არის წარმოდგენილი აზროვნების პროცესი. იგი ხორციელდება ინდივიდის აქტივობის პირველი დონიდან სუბიექტის მეორე, თეორიულ დონეზე გადასვლის დროს. ეს გადასვლა გაპირობებულია ობიექტივაციის აქტით. აქტივობის მეორე დონეზე სუბიექტი აზროვნების დახმარებით აცნობიერებს იმ მიმართებას, რისი გათვალისწინებაც აუცილებელია აღამაინის შემდგომი მიზანშეწონილი მოქმედებისათვის. აქ აზროვნება წარმოდგენილი იყო მის ბუნებრივ პირობებში ადამირიდან დამთავრებამდე, რაც აქტივობის პირველი დონიდან მეორე დონეზე გადასვლის შედეგად ხდება. მაგრამ ხშირად აზროვნება ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით უფრო მარტივ ვითარებაში ჩნდება. სუბიექტი ზოგჯერ მეორე დონის გააზრებული მოქმედების დროს აღმოაჩენს, რომ ახალი, უცხო ფაქტები არ თავსდება მის შეხედულებათა სისტემაში. ისინი სუბიექტის შეხედულებათა საფუძველზე გაუგებარი არიან. ასეთ ვითარებაშიც სუბიექტი ჩერდება, წვევტს ცნობიერ აქტივობას და თავის აქტივობას სულ სხვა მიმართულებით წარმართავს. ამ შემთხვევაში სუბიექტი იწყებს თავის შეხედულებებისა და ახალი მონაცემების ურთიერთობის განხილვას. იგი ცდილობს ისე გაიგოს ახალი ფაქტები, ან ისე შეცვალოს თავისი შეხედულებები, რომ მათ შორის კონფლიქტი, გაუგებრობა მოიხსნას. ამისათვის სუბიექტი იწყებს მის ცნობიერებაში მეორე დონეზე შექმნილი მდგომარეობის ანალიზს. იგი ცდილობს მონახოს ის მიმართება, რაც ერთ მთლიან გასაგებ სისტემაში გააერთიანებს ახალ ფაქტებსა და მის შეხედულებებს. მეცნიერული აზროვნება ძირითადად ასეთ ვითარებაში ხორციელდება. მეცნიერის აზროვნება, ჩვეულებრივ, მისი პრაქტიკული საქმიანობის შეფერხების გამო არ იწყება. თავის დასაბამს იგი მეცნიერის შეხედულებებსა და ახალ ფაქტობრივ მონაცემებს შორის

წამოჭრილი წინააღმდეგობებიდან იღებს. მაგრამ აზროვნების ამ პროცესის აღმოცენება და მიმდინარეობა იმავე კანონზომიერებას ემორჩილება, რაც ადრე განვიხილეთ ფსიქიკური აქტივობის დონეთა დაწასიათების დროს.

საქართველო
განმახილებელი

როგორც ვხედავთ, აზროვნების ფუნქცია არის ანალიტიკური საქმიანობა. მისი დახმარებით სუბიექტი არკვევს თავის ქცევას და საგნობრივ სინამდვილეს შორის არსებულ ურთიერთობას, საგნებს შორის არსებულ მიმართებებს, იღვებსა და კატეგორიებს შორის არსებულ კავშირებს. ზოგადად შეიძლება იქვას, რომ აზროვნების საშუალებით სუბიექტი ახდენს მოცემული ვითარების ანალიზს და არკვევს, თუ რა მიმართება არსებობს სხვადასხვა მოვლენებს შორის.

შეგრძნებები და აღქმები საგნებისა და მისი თვისებების შესახებ გვაძლევენ ცნობებს. ისინი ვერ გვატყობინებენ თუ რა კავშირები და მიმართებებია მათ შორის. ამ ამოცანას აზროვნება ასრულებს. ეს შესაძლებელი ხდება მოვლენათა ანალიზის საშუალებით. მოვლენები, რომლებიც სივრცეში ერთდროულად გვაძლევიათ ან დროში ერთმანეთს მისდევენ, სულ სხვადასხვა სახის ურთიერთობით შეიძლება იყვნენ დაკავშირებულნი, ან აუცილებლად არ არიან ერთმანეთთან შინაგანად დაკავშირებულნი. ხშირად ბავშვებს ჰკონიათ, რომ მათი ცხვირის დაცემების შემდეგ თუ სინათლე ჩაქრა, ეს სწორედ დაცემებითაა გამოწვეული. უფროსებსაც ხშირად ასევე ჰკონიათ, რომ სახლიდან გამოსვლისას, თუ პირველად ერთ-ერთი მეზობელი ხვდება, მისი საქმე ცუდად მიდის. ასეთ შემთხვევებში ცნობიერება ასოციაციის კანონებით მოქმედებს და არა ფიზიკური ან ლოგიკური კანონების მიხედვით. ცნობიერება ამ დროს მუშაობს პრინციპით: "მას შემდეგ, მაშასადამე, ამის გამო". საგნები და მოვლენები, რომლებიც სივრცეში ერთდროულად აღიქმებიან, ან დროში ერთმანეთს მისდევენ, აუცილებლად არ იწვევენ ერთმანეთს. როგორც კავშირები არსებობს ასეთ მოვლენებსა და საერთოდ სხვადასხვა მოვლენებს შორის, ეს ანალიტიკურ აზროვნებას შეუძლია დაადგინოს. მოვლენები შეიძლება ერთმანეთს მხოლოდ დროში მისდევდნენ, შესაძლებელია ერთი მოვლენა იწვევდეს მეორეს, შესაძლებელია ერთი მოვლენიდან, აზრიდან გამომდინარეობდეს მომდევნო მოვლენა, აზრი. შესაძლოა გარკვეული ინსტანცია, მწერალი ან არქიტექტორი ქმნიდეს გარკვეულ მოვლენას, ფასეულობას. გარდა ამისა, ადამიანებს შეუძლიათ გამოიყენონ საგანთა განხილვის სხვადასხვა ასპექტები და მათ მიხედვით საგნებს შორის გარკვეული მიმართებები დაამყარონ. ამ გზით ღვინდება, რომ ერთი საგანი დიდია მეორეზე, ერთი საგანი ორჯერ მძიმეა, ვიდრე მეორე, ერთ საგანს მეტი ღირებულება აქვს, ვიდრე მეორეს და ა. შ. ყველა აღნიშნული მიმართებისა და კავშირის დადგენა ანალიტიკური აზროვნების საშუალებით ხდება. ანალიტიკურ აზროვნებას აქვს თავისი წესები და კანონები, რომელთა გამოყენებითაც შესაძლებელი ხდება საგნებსა და მოვლენებს შორის მიმართებების და კავშირების დადგენა.

ანალიტიკური აზროვნების ამოცანა არის გაურკვეველი ვითარების გარკვევა, საგანთა შორის მიმართებების დადგენა, მოვლენათა შორის კავშირების აღმოჩენა, რაც შეიძლება იყოს თანაარსებობის, თანამიმდევრობის, მიზეზშედეგობრიობის, საფუძველ-შედეგის, გამომდინარეობის, თანამშრომლობის და სხვა სახის.

აღნიშნული საკითხების განხილვის შემდეგ გვინდა შევხვით აზროვნების ისეთ შემთხვევებს, რომლებიც ჩვენში სულ უფრო ხშირად გამოიყენება და თავისებურ სპეციალურ ფუნქციას ასრულებს. იმისათვის, რომ ნათელი გახდეს აზროვნების ამ სახის ბუნება და ფუნქცია, მას ჩვენ წინასწარ მოვცემთ კვალიფიკაციას. აზროვნების ამ ფორმას პოზიციურ აზროვნებას ვუწოდებთ.

ჩვენს საზოგადოებაში უკანასკნელ ხანებში გავრცელდა საკითხის გარჩევა გარკვეული პოზიციის მიხედვით. ადამიანები კოლექტორად არჩვენ და ცდილობენ გადაწყვიტონ გარკვეული საკითხები, მაგრამ ამ პროცესში ისინი გარკვეული მიმართების წყდომისათვის არ არიან განწყობილი. საკითხი, რომელზედაც ისინი კამათობენ, მათ უკვე გადაწყვეტილი აქვთ და ცდილობენ, რომ ის სხვისთვისაც ნათელი და მისაღები გახდეს. მაგრამ, როდესაც მსმენელს ამ საკითხის გადაჭრის თავისი ვარიანტი აქვს, ამ შემთხვევაში იქმნება კონფლიქტი; სუბიექტები უპირისპირდებიან ერთმანეთს და მათ შორის იწვევა კამათი. ამ დროს ორივე მხარე ცდილობს გამოიყენოს თავისი ცოდნა და ინტელექტუალური შესაძლებლობები და დაარწმუნოს მეორე მხარე თავისი პოზიციის მართებულობაში. მოკამათოთა შორის მდგომარეობა კიდევ უფრო მწვავედება, როცა მათ კამათსა და ბრძოლას მესამე მხარე ესწრება. ისინი ამ დროს არა მხოლოდ იმას ცდილობენ, რომ ერთმანეთს დააჯირონ თავისი პოზიციის მართებულობა, არამედ იმასაც ცდილობენ, რომ მიიმხრონ მესამე მხარე და მას მეორე მხარის პოზიციის მცდარობა და მიუღებლობა უჩვენონ.

საზოგადოებაში, ჩვეულებრივ, ხშირდება პოზიციური აზროვნების შემთხვევები, როცა საზოგადოება კარგავს საერთო ამოცანას. ასეთ შემთხვევაში იქმნება სოციალური ჯგუფები, პარტიები, რომლებიც

გარკვეულ პოზიციაზე დგანან და საზოგადოებაში გარკვეული პოზიციის გავრცელებას ცდილობენ. ამისათვის ისინი პოზიციურ აზროვნებას იწყებენ. ამ შემთხვევის ტიპური მაგალითებია პარტიათა შორის პოლიტიკური ბრძოლა, საპარლამენტო მუშაობა, ტელევიზიაში სხვადასხვა პოზიციის მქონე ადამიანთა შორის დებატები და სხვა. რა ხდება ამ დროს? ადამიანები კამათობენ, ერთმანეთს უპირისპირებენ თავისი შეხედულებების მართებულობას, აკრიტიკებენ ერთმანეთის შეხედულებებს, მოაქვთ საბუთები თავიანთი პოზიციის სასარგებლოდ და მოკამათის პოზიციის უარსაყოფად. როგორია ამ პროცესში აზროვნების ამოცანა? ამ დროს აზროვნება ცხადია, იმ ფუნქციას არ ასრულებს, რაც ჩვენ ადრე განვიხილეთ. ამ პროცესში ადამიანი არ არკვევს გარკვეულ სიტუაციას, არ ეძებს ისეთ მიმართებას, რაც მისთვის უცნობია. მას გაცნობიერებული და მიღებული აქვს გარკვეული პოზიცია და ცდილობს მოკამათის თვალში მის გამართლებას. ეს ამოცანა სრულიად განსხვავდება იმ ამოცანისაგან, რასაც სუბიექტი ანალიტიკური აზროვნების დროს ასრულებს. ანალიტიკური აზროვნების დროს სუბიექტი გარკვეული სინამდვილის წინაშე დგას და უნდა გარაკვიოს, აღმოაჩინოს ის მიმართება ქცევასა და საგნის შორის, საგნებს შორის, რისი გათვალისწინებით მას შეუძლია ვააზრებელი, მიზანშეწონილი ქცევის გაგვიძღვას. სუბიექტი აზროვნების დახმარებით ასევე ცდილობს გარაკვიოს ურთიერთობა სინამდვილის შესახებ ახალ მონაცემებსა და მის ძველ შეხედულებებს შორის, რითაც მისი ცოდნის სისტემა სინამდვილის შესახებ ღრმავდება და ფართოვდება. სხვადასხვა პოზიციების მქონე სუბიექტების კამათში ადამიანები ცდილობენ არა ახალი მიმართების, ცოდნის მოპოვებას სინამდვილის შესახებ, არამედ მოწინააღმდეგის დარწმუნებას მისი შეხედულების მიუღებლობაში და თავისი პოზიციის მართებულობაში.

როგორც ვხედავთ, პოზიციური აზროვნების პროცესში ადამიანი სულ სხვა საქმიანობას ახორციელებს, ვიდრე ანალიტიკური აზროვნების დროს. ანალიტიკური აზროვნებით სუბიექტმა უნდა მოიპოვოს ჭეშმარიტი ინფორმაცია სინამდვილის შესახებ, რომ იგი თავის საქმიანობაში გამოიყენოს. პოზიციური აზროვნება კი იმისთვის ხორციელდება, რომ მოწინააღმდეგე მისი პოზიციის მიუღებლობაში და თავისი პოზიციის მართებულობაში დარწმუნოს. პოზიციური აზროვნების მიზანი სოციალური ხასიათისაა. მისი საშუალებით სუბიექტი უპირისპირდება სხვა პოზიციის მქონე სუბიექტს, ცდილობს თავისი პოზიციის უპირატესობის ჩვენებას სხვის პოზიციასთან შედარებით.

სანამ ამ საკითხის უფრო დეტალურ ანალიზზე გადავიდოდეთ, გვინდა სათანადო ყურადღება მივაქციოთ იმ ზმნებს, რომლებიც ანალიტიკური და პოზიციური აზროვნების პროცესში გამოიყენება.

ანალიტიკური აზროვნების ამოცანის დახასიათების დროს ისეთი ზმნები გამოიყენება, როგორებიცაა: ანალიზი, გარკვევა, ნათელყოფა, მიმართების წვდომა, შემცენება. პოზიციური აზროვნების ამოცანათა დახასიათების დროს გამოიყენება ისეთი ზმნები, როგორებიცაა: მიღებული პოზიციის განმტკიცება, მისი უპირატესობის ჩვენება, საწინააღმდეგო პოზიციის უარყოფა, მისი მიუღებლობის დამტკიცება. ანალიტიკური აზროვნებით მიმართების წვდომა, შემცენება ხდება, პოზიციური აზროვნებით კი არსებული არსებული მიღებული შეხედულების დომინანტა, სხვის პოზიციასთან შედარებით უპირატესობის ჩვენება.

საგნებსა და მოვლენებს შორის არსებული მიმართების წვდომის შესახებ ჩვენ გარკვეული მონაცემები წარმოვადგინეთ; ახლა გასარკვევია თუ რა არის პოზიცია, რა ფსიქიკურ აქტივობას ახორციელებს სუბიექტი, როდესაც იცავს ან უარყოფს გარკვეულ პოზიციას.

რა არის პოზიცია? რას ასახავს იგი? ტრადიციულად ცნობიერების პროცესებს სამ კლასად ყოფენ. ესენია: შემცენების პროცესები, ემოციური განცდები და ნებელობის პროცესები. შემცენების პროცესები სუბიექტს მონაცემებს აწვდის სინამდვილის საგნებისა და მოვლენების შესახებ. აზროვნება შემცენების პროცესების ერთ-ერთი სახეა. მისი საშუალებით სუბიექტი ასახავს სინამდვილის საგნებსა და მოვლენებს შორის არსებულ მიმართებებს. ეს აზროვნების პროცესის ერთ-ერთი არსებითი მხარეა. ემოციური განცდები, გრძნობები სუბიექტს არა სინამდვილის შესახებ, არამედ სინამდვილის მიმართ სუბიექტის დამოკიდებულების შესახებ აღწევენ ცნობებს. სუბიექტს საგნებისა და მოვლენების მიმართ დადებითი ან უარყოფითი გრძნობები აქვს. სუბიექტს ისინი მოსწონს, ან არ მოსწონს; უყვარს ან სძულს; სიმპათიას ან ანტიპათიას განიცდის. გრძნობა საგნის მახასიათებელი არ არის. სიმწარე, სიმძიმე, სიმწარე საგნის თვისებებია. მოწონება, სიმპათია, სიყვარული და სხვა გრძნობები სუბიექტის დამოკიდებულების მაჩვენებელია. გარკვეული საგანი ერთ სუბიექტს შეიძლება მოსწონდეს, მეორე კი არა. გარკვეული ადამიანი შეიძლება ერთ პიროვნებას მოსწონდეს, მეორეს კი სძულდეს. სიმწარე საგნის თვისებაა, სიყვარული კი იმ ადამიანის მახასიათებელია, ვისაც უყვარს.

რას წარმოადგენს პოზიცია, რომელსაც სუბიექტი იცავს პოზიციური აზროვნების დროს? ის აზრია, თუ დამოკიდებულება გარკვეული საგნებისა და მოვლენების შესახებ? ის ასახავს საგანს, თუ

გამოხატავს სუბიექტის დამოკიდებულებას საგნის მიმართ, ის აზრია იგი, თუ ემოცია?



საკითხის სერიოზული ანალიზი არ არის საჭირო იმის დასაზრუნავად, რომ დისკუსიების პროცესში პოზიციითა და პირისპირების დროს, პოზიციაში წარმოდგენილი არის გარკვეული აზრი, შეზღუდულია საკამათო საგნის შესახებ, მაგრამ არც იმის შემწევა არის ძნელი, რომ პოზიციაში სუბიექტის ემოციური დამოკიდებულება მოცემულია. ეს ემოციურობა მხოლოდ მაშინ არ ჩნდება, როცა გარკვეული პოზიცია სხვა, მისგან განსხვავებულ პოზიციას უპირისპირდება. პოზიციაში ემოციური დამოკიდებულება იმთავითვე არის ჩადებული. პოზიცია თავისთავად მასში გამოხატულ იდეასთან ერთად გარკვეული ემოციური დამოკიდებულებით ხასიათდება. პოზიციის ამგვარი ბუნების გამო ძნელია იგი მოვთავსოთ ცნობიერების იმ ტრადიციულ კატეგორიებში, რომელიც ზემოთ წარმოვადგინეთ. ეს საკითხი ფსიქოლოგიის ახალი ორიენტაციის საშუალებით შეიძლება გადაწყდეს, რაც დღეს არაცნობიერი ან განწყობის ფსიქოლოგიის სახელით არის ცნობილი.

განწყობის თეორიის მიხედვით ადამიანის ფსიქიკური აქტიუობა, სანამ საბოლოოდ ცნობიერებაში გაფორმდებოდა, ცნობიერების წინა, არაცნობიერი აქტიუობის სფეროში ყალიბდება. ადამიანი გარკვეული მონაცემების საფუძველზე წინასწარ არაცნობიერად ემზადება გარკვეული ქცევისათვის. იგი გარკვეული მიმართულებით მოქმედებისათვის განწყობა. ამგვარ განწყობაში ერთიანი, არადიფერენცირებული სახით არის მოცემული ის, თუ რა მოთხოვნებს დაიკმაყოფილებს ინდივიდი, რა საგნებთან ექნება საქმე და რა სენსორორული საშუალებებით მოიხმარს იგი საჭირო საგნებსა და მოვლენებს. მასში ასახულია როგორც საგნებისა და მოვლენების თავისებურებანი, ისე მათ მიმართ დამოკიდებულება და ის იმპულსები, რომელთა ზემოქმედებით უნდა ჩატარდეს საჭირო საქმიანობა. ასეთი მონაცემების ხასიათდება როგორც ინდივიდის იმპულსური ქცევის, ასევე სუბიექტის შემეცნებითი და პიროვნების შემოქმედებითი საქმიანობა. სუბიექტის პოლემიკურ, პოზიციურ საქმიანობას, რაც კამათში პოზიციური აზროვნების სახით ვლინდება, საფუძვლად უდევს გარკვეული განწყობა, რომელშიც როგორც საკითხის ინტელექტუალური მხარე, ისე მისადმი დამოკიდებულება და მისი შესატყვისი აქტიუობის იმპულსი არის მოცემული. სოციალურ ურთიერთობაში აღმოცენებულ განწყობაში, რაც სხვა ადამიანების გავლენით, მათი მოთხოვნებით, მათთან თანამშრომლობისა და ბრძოლის პირობებში იქმნება, ზმირად მკეთრად არის წარმოდგენილი საკითხის როგორც ინტელექტუალური, ისე ემოციური მხარე. ამიტომ დაბეჭდვითი შეიძლება იმის თქმა, რომ პოზიცია, რომელსაც ადამიანები პოლიტიკის პროცესში იყენებენ, მხოლოდ ინტელექტუალური წარმონაქმნი არ არის და მისი დაცვა არა მხოლოდ აზროვნების საშუალებებით ხდება. ამიტომ გარკვეული პოზიციის დაცვა, მისი აზრისუფალი ასპექტის დაცვასთან ერთად, მის მიმართ სუბიექტის დამოკიდებულების დაცვასაც გულისხმობს. ამის გამო დისკუსიებში საკუთარი პოზიციის დაცვისა და მოწინააღმდეგის პოზიციის დისკრედიტაციისათვის ადამიანი მთელი სიმძაფრით, ანალიტიკური და ლოგიკური აზროვნების საშუალებების გარდა, არაცნობიერად განწყობის ფორმირებისა და შეცვლის საშუალებებსაც იყენებს. ამიტომ პოზიციურ აზროვნებაში საკითხის ინტელექტუალური განხილვის გვერდით დიდ ადგილს იკავებს თავისი განწყობისუფალი დამოკიდებულების თავსმოხვევისათვის განკუთვნილი საქმიანობა. განწყობის თავსმოხვევა მფორე სუბიექტისათვის ინტელექტუალური ზემოქმედებისაგან განსხვავებული კანონზომიერებით ხასიათდება.

ადამიანებისაგან გარკვეული განწყობის მიღება და მისადმი დაპირისპირება, საპირისპირო განწყობის შექმნარება გარკვეული კანონზომიერებების საფუძველზე ხორციელდება. მაგალითად, თუ ურთიერთის მიმართ ორ ადამიანს დადებითი განწყობა აქვს და მეორეს დადებითი განწყობა აქვს გარკვეული ობიექტის მიმართ, მაშინ ამ ობიექტის მიმართ პირველს მეორე ადამიანის მსგავსი, დადებითი განწყობა უჩნდება. გარდა ამისა, ერთმანეთთან დადებითი განწყობის მქონე ადამიანებთან ერთ-ერთს თუ უარყოფითი განწყობა აქვს რაიმე ობიექტის მიმართ, მაშინ მეორესაც იმავე ობიექტის მიმართ მსგავსი, უარყოფითი განწყობა უმუშავდება.

საპირისპირო ვითარებასთან ვეკვს საქმე ერთმანეთთან უარყოფითი განწყობის მქონე ადამიანებთან. ამ შემთხვევაში ადამიანს მეორე ადამიანის განწყობის საწინააღმდეგო განწყობა უყალიბდება. ამგვარი კანონების მთელი სისტემა არსებობს, რაც ადამიანის განწყობების ფორმირებაზე და მათ აქტიუობაზე ახდენს გავლენას. ამგვარი მეორე ადამიანის როლს ცნობილი მოღვაწე ან ისტორიული პიროვნება შეიძლება ასრულებდეს. ეს დებულება ჩვენს ლაბორატორიაში ჩატარებული კვლევით დადასტურდა. ექსპერიმენტში ცდისპირებს მეფის მიერ თავისი მოღვაწეობის აღწერის ტექსტი ეძლეოდათ, სადაც მოთხოვნილი იყო რაოდენ პრინციპულად და ამავე დროს სასტიკად მართავდა იგი სახელმწიფოს. მეფე გააფრთხილდა იმდროა გარეშე და შინაური მტრების წინააღმდეგ, სასტიკად უსწორდებოდა ქვეყნისა და პირად მტრებს. იგი საპართლიანად იყო და შეცდომებსაც უშვებდა. მას უხდებოდა სამართლიანი და



უსამართლო მეთოდებით ქვეყნისა და მისი მტრების წინააღმდეგ ბრძოლა. მან ბევრი ცოცხალი ჩაიღწია, მაგრამ, მისი განცხადებით, ამას ქვეყნის და მისი პირადი თავდაცვისთვის სჩადიოდა.

ცდისპირებს ვეალებოდათ მისი მეფობა II-საფეხურიან სკალაზე შეფასებინათ. ერთი და იგივე ტექსტი ცდისპირების ორ ჯგუფს ეძლეოდა. ერთ-ერთი ჯგუფისათვის მიცემულ ტექსტს ბოლოს ეწერა 'დავით აღმაშენებელი', მეორე ჯგუფისათვის მიცემულ იმავე ტექსტს 'შაჰ-აბასი' აწერდა ხელს. თითოეულ ჯგუფში 100 ცდისპირი მონაწილეობდა. ცდები ტარდებოდა ინდივიდუალურად.

ცდისპირთა იმ ჯგუფის წარმომადგენლებიდან, ვისაც ის ტექსტი ეძლეოდა, რომელსაც 'დავით აღმაშენებელი' ეწერა, შემთხვევათა 96%-მა მისი მეფობა დადებითად შეაფასა და მას +5 ქულა მიაწერა, ხოლო იმ ჯგუფის წარმომადგენლებიდან, რომლებმაც ტექსტი შაჰ-აბასის მეფობის დახასიათებად მიიღო, 92%-მა შაჰ-აბასის მეფობა უარყოფითად შეაფასა და მას -4.6 სკალური ქულა მიაწერა. ჩვენს ცდისპირებს დადებითი განწყობა აქვთ დავით აღმაშენებლის მიმართ და მისი მოქმედებაც დადებითად შეაფასეს, ძალიან მაღალი მაჩვენებლით, ხოლო შაჰ-აბასისადმი უარყოფითი განწყობის გამო მის მიერ შესრულებული იგივე საქმიანობა ასევე მაღალი, მაგრამ უარყოფითი მაჩვენებლით შეაფასეს.

ანალოგიური ექსპერიმენტები ჩატარდა ლექსის მხატვრული ღირებულების შეფასებაზე. ცდისპირებს უცნობი პოეტის ლექსი ეძლეოდათ ხან როგორც ვალაქტიონის და ხან როგორც უცნობი პოეტის ლექსი. ასეთივე ექსპერიმენტები ჩატარდა ლევიტანის პეიზაჟის რეპროდუქციით, რომელიც ცდისპირების ერთ ჯგუფს წარედგინათ როგორც ლევიტანის მიერ შესრულებული ნაწარმოები, მეორე ჯგუფს - როგორც სამხატვრო სასწავლებლის მესამე კურსის სტუდენტის ნაწარმოები. ამ ექსპერიმენტებშიც ანალოგიური შედეგები იქნა მიღებული. როდესაც ლექსი და პეიზაჟის რეპროდუქცია ცნობილ შემოქმედთ მიეწერებოდათ, ისინი გაცილებით დადებითად ფასდებოდნენ, ვიდრე მათ შინ, როდესაც ისინი უცნობ პოეტს ან დამწყებ მხატვარს მიეწერებოდა. განსხვავება ყველგან სტატისტიკურად სანდო იყო.

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანების მიერ სხვისი ქვეყნის შეფასებაზე გავლენას ახდენს ქვეყნის სუბიექტის მიმართ მისი დამოკიდებულება. ამ შემთხვევებში ცდისპირების განწყობები, პოზიციები არ იქმნება ანალიტიკური აზროვნების საფუძველზე და ისინი ანალიტიკური აზროვნების გამოყენებით არ მიეყენება შესაფასებელ ობიექტებს.

ანალოგიურ ვითარებასთან გვაქვს საქმე პოლიტიკური დისკუსიების დროს. პოზიციები, რომლებსაც იღებენ და იცავენ პოლიტიკური დისკუსიების პროცესში, უმეტეს შემთხვევაში გაპირობებულია არა ანალიტიკური აზროვნების წესებით და კანონებით, არამედ განწყობის ფორმირებისა და მოქმედების კანონზომიერებებით. მსგავსი ექსპერიმენტები ჩატარდა გარკვეულ პოლიტიკურ საკითხებთან დაკავშირებით არამდენიმე წლის წინ, როცა შვედრანდასა და გამსახურდიას მომხრეების შორის მკვეთრი დაპირისპირება არსებობდა. ექსპერიმენტში წინასწარ განწყობის გასაზომი ტესტირებ ღვინდობდნენ ე.წ. შვედრანდაისტები და ზვიადისტები. ცდის შემდგომ ეტაპზე ცდისპირებს ეძლეოდათ ტექსტის სახით წარმოდგენილი მასალა ჩვენი ქვეყნის სახელმწიფოებრივი მოწყობის შესახებ, რომელშიც სხვათა შორის ნახსენები იყო, რომ შვედრანდაძე ქვეყნის ფედერალურ, ხოლო გამსახურდია უნიტარული წესით მოწყობას ემხრობოდა. ცდის შემდგომ ნაწილში ცდისპირებს თხოვდნენ გამოეთქვათ თავიანთი მოსაზრება იმის თაობაზე, თუ თვითონ ისინი ქვეყნის როგორ მოწყობას ემხრობდნენ და რატომ. აღმოჩნდა, რომ ე.წ. შვედრანდაისტების 82% ქვეყნის ფედერალურ მოწყობას ეთანხმებოდნენ, ხოლო 'ზვიადისტების' 88% ჩვენი ქვეყნის უნიტარული მოწყობა უფრო მისაღებად მიაჩნდა.

იმავე პერიოდში საინტერესო ექსპერიმენტი ჩატარდა დაპირისპირებული პოზიციების მქონე ცდისპირების დისკუსიის მიმდინარეობისა, მიღებული შედეგის და მათი პოზიციების მდგომარეობის შესახებ. ცდები ტარდებოდა ცდისპირთა წყვილებზე. ისინი სახელმწიფოს ფორმირებაში ეროვნული პრინციპის როლის საკითხს არჩევდნენ. მათ ამ საკითხზე ორივესათვის მისაღები პოზიციის ჩამოყალიბება ვეალებოდათ. ექსპერიმენტის პირველ ეტაპზე განწყობის II-საფეხურიანი სკალის გამოყენებით ხდებოდა ეროვნულობის მიმართ მათი განწყობის გაზომვა. ეროვნულობის მიმართ მათი განწყობა ექსპერიმენტის ბოლოსაც იზომებოდა.

ექსპერიმენტის შედეგად აღმოჩნდა, რომ: ა) მკვეთრად დაპირისპირებული განწყობების მქონე წყვილების დაახლოებით მეოთხედმა ექსპერიმენტის ბოლომდე მიყვანა ვერ შეძლო. ერთმანეთის მიმართ მიუღებლმა გამოთქმებმა და არაკორექტულმა ქცევამ ექსპერიმენტის დასრულება შეუძლებელი გახადა; ბ) აღმოჩნდა, რომ როდესაც ცდისპირების განწყობების შორის 4 საფეხურზე ნაკლები სხვაობა არსებობს, ასეთი ცდისპირები ახერხებენ საერთო პოზიციის შემუშავებას. მათი პოზიციები უახლოვდებიან ერთმანეთს და მათ განწყობებს შორის სხვაობა მცირდება; გ) როდესაც ცდისპირების განწყობები 4

საფერხურზე მეტად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, დისკუსიის შემდეგ ისინი კიდევ უფრო უპირისპირდებიან ერთმანეთს, ანუ მათ განწყობებს შორის სხვაობა იზრდება.

ექსპერიმენტების საფუძველზე დადგინდა, რომ ახლობელი პოზიციის მქონე ცდისპირები ადრინდელად საკითხის განხილვას ანალიტიკური აზროვნების გამოყენებით ახდენენ. ისინი პოულობენ მსგავს შეხვედრებს თავიანთ პოზიციებში, მათი პოზიციები უახლოვდებიან ერთმანეთს და მათ განწყობებს შორის სხვაობები მცირდება.

როდესაც ცდისპირებთა განწყობები და შესატყვისად, პოზიციები მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, დისკუსიის შემდეგ მათი პოზიციები შორდება ერთმანეთს. ამ დროს სულაც არ ხდება საქმის ვითარების უფრო ობიექტური და ღრმა შემეცნება. პოზიციური აზროვნების გავლენით კიდევ უფრო იზრდება სხვაობა დისკუსიაში ჩართული ცდისპირების განწყობებს შორის. ისინი ექებენ და პოულობენ თავისი პოზიციების სასარგებლო და დაპირისპირებული პოზიციების საწინააღმდეგო მონაცემებს. ამის შედეგად მათი განწყობები და და მათი შესატყვისი პოზიციები ერთმანეთს შორდებიან.

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ პოზიციური აზროვნება სულაც არ ასრულებს იმ ფუნქციას, რაც საერთოდ აზროვნებას ევალება. იგი გამოყენებული არ არის ახალი, უცნობი მიმართების წვდომისათვის, რაც აზროვნების ამოცანას წარმოადგენს. პოზიციური აზროვნებით მიღებული პოზიციის დაცვა და მისი საწინააღმდეგო პოზიციის უარყოფა ხდება. სუბიექტის მიერ შეწყნარებული პოზიციის კი, როგორც წესი, აზროვნების მიერ მოპოვებული მონაცემების საფუძველზე არ იქმნება. იგი ადამიანთა სოციალურ ურთიერთობათა კანონზომიერების საფუძველზე ყალიბდება. სუბიექტი პოზიციურ აზროვნებას თავისი პოზიციის დაცვის სამსახურში აყენებს. ამ დროს აზროვნება თავის ძირითად ფუნქციას არ ასრულებს. იგი პოზიციის ჭეშმარიტების ან სისწორის დასაბუთების მაგიერ პოზიციის მისაღებლობის შთაბეჭდილების შექმნას ემსახურება.

ბუნებრივად დგება საკითხი, შეიძლება თუ არა პოზიციური აზროვნებით პოზიციათა ურთიერთობაში არსებული გაურკვევლობის გარკვევა და საპირისპირო პოზიციებიდან რომელიმე მათგანის ჭეშმარიტების დადგენა? პოზიციური აზროვნება თუ ასეთ ამოცანას შეასრულებს, იგი დიდ სამსახურს გაუწევს ადამიანებს კონფლიქტური სიტუაციების მოგვარებაში. აღნიშნული საკითხის არსებითი განხილვის შემდეგ ნათელი ხდება, რომ პოზიციური აზროვნებით აღნიშნული ამოცანის გადაწყვეტა შეუძლებელია. ჩვენს მიერ მოხსენიებულ ექსპერიმენტებში აღმოჩნდა, რომ როდესაც ცდისპირების განწყობებს შორის 4 საფეხურზე მეტი სხვაობა არსებობს, ისინი უარს ამბობენ აღნიშნული საკითხების ანალიტიკური აზროვნებით განხილვაზე, არ იღებენ ამოცანას იმუშაონ ერთიანი პოზიციით აღნიშნულ საკითხზე. ისინი იწყებენ თავისი პოზიციის დაცვას და საწინააღმდეგო პოზიციის უარყოფას.

როდესაც ცდისპირების განწყობათა შორის 4 საფეხურზე ნაკლები სხვაობა არსებობს, ცდისპირები პოზიციურ აზროვნებას არ მიმართავენ. ისინი ანალიტიკურ აზროვნებას იწყებენ. ამ საკითხის საკუთარი პოზიციის გარეშე, ობიექტური განხილვის საფუძველზე ისინი მიდიან საერთო პოზიციამდე, რაც მათი პოზიციების და განწყობების დაახლოებას იწვევს.

ლიტერატურა

1. ნათაძე რ. — ცნების შემუშავების ორი გზა, ფსიქოლოგია ტ. 10 1059.
2. უზნაძე დ. — ცნების შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში, შრომები ტ. 1, 1956.
3. უზნაძე დ. — განწყობის ფსიქოლოგიის ძირითადი დებულებები, შრომები. ტ.6, 1977.
4. უზნაძე დ. — ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1940.
5. უზნაძე დ. — განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძველები. 'ფსიქოლოგია', ტ. VI. 1949.
6. Локк Дж. - Опыт о человеческом разуме. 1898.
7. Пиаже Ж. - Психология интеллекта, Москва. 1969.
8. Рассель Б. — Человеческое познание. Москва, 1957.

Резюме

К процессу мышления человек обычно прибегает тогда, когда определенные факторы препятствуют целесообразному осуществлению его поведения. Посредством мышления человек постигает существующие между предметами и явлениями отношения, без учёта которых целесообразное поведение невозможно. Эту форму мышления можно назвать аналитическим мышлением.

При нынешних социальных обстоятельствах очень часто мышление используется для иных целей. Решая определенные социальные задачи, часто люди занимают противоположные позиции и используют мышление для защиты собственной точки зрения и опровержения позиции противника. В таких случаях противники не прибегают к анализу предмета спора и постижению необходимых скрытых отношений. Выяснилось, что при значительной разнице между позициями (при расхождении в 4 ступени на 11-ти ступенчатой скале) противостояние участников спора усиливается, а их позиции ещё больше отдаляются друг от друга. Эту форму мышления можно назвать позиционным мышлением.

Посредством аналитического мышления человек постигает неизвестные ему ранее отношения, а при позиционном мышлении осуществляет защиту собственной позиции, как правило, не вникая в реальное положение дел.

ინგლისურ ენაზე სწავლა და პრაქტიკულად დახმარება აღსანიშნავი სტრატეგიები
სწავლის პროცესში
სწავლის პროცესში

განწყობის თეორიის მიხედვით ადამიანის სპეციფიკური ფსიქიკური აქტივობის თავისებურებები საკუთარი ქცევის რეორგანიზაციის შესაძლებლობაში უნდა ვეძიოთ. ინდივიდის გაუცნობიერებელი განწყობის საფუძველზე წარმართული იმპულსური ქცევა ინდივიდის გარეგანი და შინაგანი ვითარების მხოლოდ მცირე ნაწილს თვალისწინებს, რაც ხშირად საკმარისი არ არის მიზანშეწონილი ქცევის განხორციელებისათვის. ასეთი ქცევის მიზანშეწონილობა შეიძლება გამოწვეული იყოს საგნობრივი გარემოს, ქცევისათვის საჭირო ოპერაციების არსენალის, სოციალური და საკუთარი პიროვნების მოთხოვნების გაუთვალისწინებლობით. ასეთ შემთხვევაში ადამიანმა უნდა გაითვალისწინოს მიზანშეწონილი ქცევის აგებისთვის საჭირო უფრო ბევრი მონაცემი, რათა მათ საფუძველზე აღმოცენებული განწყობა და მასსადავ, მისი შესატყვისი საქმიანობა უფრო მიზანშეწონილი აღმოჩნდეს ყველა იმ მოთხოვნის დაკმაყოფილებისათვის, რომელთა გაუთვალისწინებლობასაც ქცევის შეფერხება მოჰყვა.

სპეციფიკურ-ადამიანური აქტივობა საჭირო საქმიანობის შესატყვისი განწყობაში შინაგანი და გარეგანი ფაქტორების მხოლოდ ფართო წრეს როდი ჩართავს. ადამიანის სპეციფიკურობა ძირითადად იმაში მდგომარეობს, რომ იგი თავის განწყობაში რთავს საზოგადოებრივ და პიროვნულ მოთხოვნებს, სინამდვილის საგნებსა და მოვლენებს შორის არსებითი ურთიერთმიმართებების მონაცემებს და სოციალურ ღირებულებებს, რაც ცხოველებისათვის სრულიად უცხოა.

ეუსპერიმენტული გამოკვლევების საფუძველზე დადგინდა, რომ შესაძლებელია ადამიანის რომელიმე ქცევა განმტკიცდეს ან განიდევნოს მისი ქცევის არსენალიდან არა მხოლოდ იმის გამო, თუ რამდენად აკმაყოფილებს იგი მის მოთხოვნილებებს, არამედ იმის გამოც, თუ სხვა ადამიანები და კოლექტივი ამ ქცევის მიმართ მისი შესრულების პროცესში რა დამოკიდებულებას იჩენენ – დადებითს თუ უარყოფითს. ადამიანის ქცევის, შეხედულებების, განწყობის ფორმირების პროცესში შესაძლებელია მონაწილეობა მიიღოს სოციალურმა განმტკიცებამ, რაც ქცევის განხორციელების დროს ადამიანთა თანხმობის ან თანხმობის გამოხატულები მოქმედების შედეგად აღიძვრება. როდესაც ადამიანები გარკვეულ საქმეს ასრულებენ, ამ პროცესში სხვა ადამიანთა მხრიდან თანხმობის გამოხატულები ექსტი, გაღივება, თავის დაჭყვა, სიტყვები: „კარგია“, „ღიახ“, და ასე შემდეგ, იწვევენ შესაფერისი ქცევის, შეხედულების და განწყობის განმტკიცებას. საინტერესოა იქნებ სხვა ადამიანთა მხრიდან დაუთანხმებლობის გამოხატულები რეაქციები იწვევენ.

სოციალური ურთიერთობის პროცესში ადამიანები ძალიან დიდ ზეგავლენას ახდენენ ერთმანეთის განწყობაზე, და მასსადავ, ქცევაზე, რაც ხშირად შეუმჩნეველი რჩება. სოციალურ ფსიქოლოგიაში კარგადაა ცნობილი, რომ როდესაც მოცემულ სიტუაციაში სხვა ადამიანი იმყოფება, პიროვნების ქცევა იცვლება, სხვაგვარი ხდება. მაგალითად, სხვათა დასწრების დროს ადამიანთა შრომის ნაყოფიერება იზრდება, ადამიანები მიძიმე სიტუაციებს უფრო ადვილად იტანენ. ირკვევა, რომ სოციალური გარემო ადამიანს უფრო აქტიურსა და ორგანიზებულს ხდის.

სხვადასხვა სოციალური ჯგუფები, რომლებშიც ინდივიდი ცხოვრობს და რომლებიც მას გარკვეულ მოთხოვნილებებს უყალიბებენ, ადამიანებზე ზემოქმედების უნარს იმ განწყობის საფუძველზე იძენენ, რაც ადამიანს ამ ჯგუფის მიმართ აქვს. ადამიანის განწყობათა სისტემა საზოგადოების, მისი ჯგუფისა და ცალკეული ადამიანის მიმართ განსაზღვრავს სოციალური სინამდვილის ზემოქმედებას პიროვნებაზე, რომლის გავლენითაც ადამიანი ახორციელებს თავის სოციალურ-ფსიქოლოგიურ აქტივობას. ყველივე ამის გათვალისწინების შემდეგ ადამიანის სოციალიზაცია, მისი აღზრდა, მისი პიროვნების ჩამოყალიბება სინამდვილისა და სოციალური გარემოს მიმართ განწყობათა იმ სისტემის ფორმირების ნიადაგზე მიმდინარეობს, რომლის საფუძველზეც იგი ახორციელებს თავის საგნობრივ და სოციალურ საქმიანობას.

ადამიანის მიერ შემუშავებულ განწყობას ამა თუ იმ ობიექტის მიმართ წარმოადგენს დამოკიდებულების ფენომენი. დაავადებულ ადამიანთა დამოკიდებულებების და მათ მიმართ საზოგადოების დამოკიდებულების შესწავლა საშუალებას იძლევა განისაზღვროს თვით ავადმყოფის მდგომარეობა.

შეტად საინტერესოა ფსიქიკური მდგომარეობისა და ფსიქოლოგიური ფაქტორების ზეგავლენის

შესწავლა მძიმე დაავადებებთან დაკავშირებით.

კიბო მეტად მძიმე და სერიოზული დაავადებაა, იგი თანამედროვე მედიცინის ურთულესი და ამოუცნობი პრობლემაა. მეცნიერთა შორის ეჭვს არ იწვევს, რომ კიბო კომპლექსურ მართვას მოითხოვს. ევკვარეშუა, მისი ეტიოლოგიური ფაქტორების მრავალფეროვნებაც. უნდა აღინიშნოს, რომ ავთვისებიანი სიმსივნების ეტიოლოგიაში ფსიქოლოგიური ფაქტორების მნიშვნელობის აღიარებას საკმაოდ დიდი ისტორია აქვს.

1951 წლისათვის მოპოვებული ფაქტების შეფასებიდან დადგინდა, რომ: 1) კორელაცია ნეოპლაზმურ დაავადებებსა და ფსიქოლოგიური სიტუაციების გარკვეულ ტიპებს შორის უდავოდ არსებობს, ამას აღასტურებენ როგორც კლინიკური დაკვირვებები, ასევე ექსპერიმენტული და სტატისტიკური გამოკვლევები; 2) ყველაზე მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს მნიშვნელოვანი ემოციური დამოკიდებულებების დაკარგვა, რომლებიც, როგორც წესი, წინ უსწრებენ ნეოპლაზმის პირველი სიმპტომების გამოვლენას (აღმოცენებას); 3) გარკვეული კავშირი არსებობს პიროვნების ორგანიზაციასა (სტრუქტურასა) და კიბოს აღმოცენებას, ამავე დროს ავთვისებიანი სიმსივნით დაავადებული ადამიანის სიცოცხლის ხანგრძლივობას შორის; 4) გარკვეული კავშირი არსებობს აგრეთვე პიროვნების სტრუქტურასა და კიბოს ტიპსა ან ლოკალიზაციას შორის.

კიბოს შემდეგი კვლევები ენებოდა იმას, თუ კიბოს დიაგნოზის გაგება რა ფსიქოლოგიურ ზეგავლენას ახდენს ავადმყოფზე. სხვადასხვა მეცნიერთა აზრი ერთხვევია იმაში, რომ ეს ინფორმაცია ნებისმიერ ადამიანში იწვევს დიდ სტრესსა და ემოციურ რეაქციებს.

კიბოს პრობლემის შესახებ არსებულ ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში საკმაოდ ბევრი შრომა მოიპოვება, რომელშიც ნაჩვენებია ონკოლოგიური ავადმყოფებისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური ემოციური დარღვევები.

ზოგიერთი ავტორის აზრით ონკოლოგიური ავადმყოფებისათვის დამახასიათებელი მძიმე სტრესულ მდგომარეობას სიკვდილის, შრომისუნარიანობის დაკარგვის ან მოსალოდნელი დასახიჩრების საშიშროება განაპირობებს. ასეთი სტრესი თავისთავად გარკვეულ მუქარას უქმნის პიროვნების ადაპტაციურ მოქცევებს. ზოგიერთ მეცნიერს (კურიერი) მიაჩნია, რომ კიბოთი დაავადებული ადამიანის დიაგნოზი მისი ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებებზე მოქმედებს. მათ მიაჩნიათ, რომ კიბოთი დაავადების შიში ყველა ადამიანს აქვს. ონკოლოგიური ავადმყოფებისათვის დამახასიათებელი შიში მხოლოდ სიკვდილის შიშს არ წარმოადგენს, ეს შიში ეხება ოჯახსაც, ახლობლებსაც და შესაძლო სოციალურ იზოლაციასაც. სოციალური მიუღებლობა (უკუგდება) და ემოციური იზოლაცია უფრო მეტ წუხილსა და შემფითებას იწვევს ონკოლოგიური ავადმყოფებში, ვიდრე სიკვდილის შიში. ამ შემთხვევაში უდიდეს მნიშვნელობას იძენს ავადმყოფისადმი მისი ახლობლების დამოკიდებულებები.

თუ შევჯამებთ კიბოს პრობლემასთან დაკავშირებულ ფსიქოლოგიური გამოკვლევების შედეგებს, დაინახავთ, რომ ფსიქოსომატური ორიენტაციის მქონე მეცნიერთა უმეტესობა დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს ცალკეული ფსიქიკური პროცესების, ფუნქციებისა და პიროვნული თვისებების შესწავლის გზით კიბოს ეტიოპათოგენში ფსიქოლოგიური ფაქტორების როლის კვლევას; ეს კი, ჩვენი აზრით, თავისთავად შეუძლებელს ხდის ონკოლოგიური დაავადების ეტიოპათოგენებში მთლიანობითი ბუნების მქონე ფსიქოლოგიური ფაქტორების მნიშვნელობის მეცნიერულ შემეცნებას.

მთლიანად ვეფუძნებით რა დ. უზნაძის განწყობის თეორიის ძირითად დებულებას, მიგვაჩნია, რომ კიბოს წარმოშობისა და განვითარების თავისებურებების განმაპირობებელი მიზეზების (ფსიქოლოგიური ფაქტორების) ძიება უნდა წარმოებდეს პიროვნებაში, ქცევის სუბიექტის იმ ცენტრალური ბირთვის თავისებურებებში, რომლებიც ამოლიანებენ და მობილიზაციას უკეთებენ პიროვნების მიერ ფსიქოფიზიკურ შესაძლებლობებს. პიროვნების ასეთ კონსტიტუციურ ბირთვს განწყობა წარმოადგენს.

ჩვენი მიზნად დავისახეთ ონკოლოგიურ ავადმყოფთა გარკვეული სოციალური ურთიერთგანწყობების თავისებურებებისა და მათი ზეგავლენის კვლევა სიმსივნის პათოგენეზსა და მკურნალობაზე.

2000 წლისათვის საქართველოში სიმსივნეების დიაგნოზით რეგისტრირებული იყო 30452 ავადმყოფი. ავთვისებიანი სიმსივნის მქონე ავადმყოფთა რაოდენობა შეადგენდა რეგისტრირებულ სიმსივნურ შემთხვევათა საერთო რაოდენობის 90.2 %-ს.

სიცოცხლეში პირველად დადგენილი ავთვისებიანი სიმსივნეებით დაავადებულთაგან 27%-ს დაუდგინდა დაავადების I და II სტადია: 25.1 % — III, ხოლო 46.3%-ს IV სტადია. როგორც ვხედავთ მატულობს IV სტადიაში გამოვლენილი სიმსივნეთა პროცენტი.

ამავე წლისათვის ონკოლოგიის ნაციონალურ ცენტრში აღირიცხებოდა 3484 ავადმყოფი; აქტიური კეთილთვისებიანი სიმსივნით დაავადებულთა რაოდენობა – 555. სტადიების მიხედვით ავთვისებიანი/სიმსივნით დაავადებულთა კი: I სტადია – 310 ავადმყოფი, II სტადია – 499 ავადმყოფი, III სტადია – 640 ავადმყოფი, IV სტადია – 218. დანარჩენი – IV სტადიის სიმსივნეების მქონე ავადმყოფების მკურნალობა უმეტესად ბინაზე მიმდინარეობს, რადგან ისინი ინკურაბელურ ავადმყოფებად თვლებიან.

ამ მონაცემებიდან გამომდინარე ავთვისებიანი სიმსივნეებით დაავადებულები სტაციონარს უმეტესად მხოლოდ გართულებული ფიზიკური მდგომარეობის შემთხვევაში მიმართავენ. ასეთი ვითარება შეიძლება აისინას ქვეყანაში მძიმე ეკონომიური მდგომარეობით და აგრეთვე ფსიქოლოგიური ფაქტორების ზეგავლენით. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ფსიქოლოგიურ ფაქტორებს შორის გამოიყვავთ სოციალური დამოკიდებულებები ანუ განწყობები.

გამოვიკვლიეთ პრაქტიკულად ჯანმრთელ ადამიანთა დამოკიდებულება ონკოლოგიურ ავადმყოფთა მიმართ. კვლევა ტარდებოდა სპეციალური კითხვარის საშუალებით, რომელიც მოიცავს 11-საფეხურიან შუგასებით სკალას, მეტად დადებითიდან მეტად უარყოფითამდე განწყობების რიცხობრივი აღნიშვნით (+5-დან -5-მდე რიცხობრივი სიხშირით). პრაქტიკულად ჯანმრთელ ადამიანთა განწყობა ონკოლოგიურ ავადმყოფთა მიმართ უარყოფითი აღმოჩნდა (11-საფეხურიან სკალაზე – -0.876). აღნიშნულმა მონაცემმა გამოიწვია ამ ფაქტორის შემდგომი კვლევის აუცილებლობა.

გამორკვეული იქნა ავთვისებიანი და კეთილთვისებიანი სიმსივნეებით დაავადებულთა აზრით პრაქტიკულად ჯანმრთელ ადამიანთა და ონკოლოგიურ ავადმყოფთა განწყობები მათ მიმართ; აგრეთვე ავთვისებიანი და კეთილთვისებიანი სიმსივნეების დიაგნოზით რეგისტრირებულთა დამოკიდებულებები ონკოლოგიურ ავადმყოფთა და ონკოლოგიური დაავადების (ზოგადად) მიმართ.

გამოკითხული იქნა 200 ავადმყოფი, 100 ავთვისებიანი და 100 კეთილთვისებიანი სიმსივნეების დიაგნოზით.

შედეგები აღმოჩნდა სტატისტიკურად სანდო.

გაირკვა, რომ ავთვისებიანი სიმსივნეების მქონე პაციენტთა აზრით პრაქტიკულად ჯანმრთელ ადამიანთა განწყობა მათ მიმართ დადებითია (თერთმეტ საფეხურიან სკალაზე საშუალოდ +2.56).

კეთილთვისებიანი სიმსივნეების მქონე ავადმყოფთა აზრით, პრაქტიკულად ჯანმრთელი ადამიანთა დამოკიდებულება მათ მიმართ უარყოფითია (სკალაზე საშუალოდ - 1.72).

აღნიშნული შედეგებიდან შეიძლება დავასკვნათ, რომ რადგან კეთილთვისებიანი სიმსივნეების დიაგნოზის მქონე პაციენტები უფრო უარყოფითად აღიქვამენ პრაქტიკულად ჯანმრთელ ადამიანთა განწყობებს მათ მიმართ, ვიდრე ეს რეალურ ვითარებას შეესაბამება, ისინი მეტ მოთხოვნებს უყენებენ გარშემოცოფებს მათზე ზრუნვის თვალსაზრისით, მეტად ზრუნავენ საკუთარ ჯანმრთელობაზე და საჭიროების შემთხვევაში აქტიურად მიმართავენ სამკურნალო დაწესებულებას.

ავთვისებიანი სიმსივნეების მქონე ავადმყოფთა აზრით კი პრაქტიკულად ჯანმრთელთა განწყობა მათ მიმართ მეტად დადებითია და რადიკალურად განსხვავდება რეალური ვითარებისაგან; ეს მეტყველებს იმაზე, რომ ასეთი ავადმყოფები არანაირ მოთხოვნებს არ უყენებენ გარშემოცოფთ, მათ მიანაით, რომ ისინი ისედაც ზრუნავენ მათზე და აქედან გამომდინარე ნაკლებ მზრუნველობას იჩენენ საკუთარი ჯანმრთელობის მიმართ, მკურნალობას უმეტესად გართულებულ მდგომარეობაში მიმართავენ.

რაც შეეხება ონკოლოგიურ ავადმყოფთა ურთიერთდამოკიდებულებას, გამოიკვთა შემდეგი:

ავთვისებიანი სიმსივნეების მქონე ავადმყოფთა განწყობა ონკოლოგიურ ავადმყოფთა მიმართ, ისევე, როგორც კეთილთვისებიანი სიმსივნის მქონე პაციენტთა მიმართ, დადებითია, მაგრამ ცოტა უფრო მეტად (პირველ შემთხვევაში საშუალო სკალური მაჩვენებელი +1.45-ია; მეორე შემთხვევაში - +0.54).

როგორც ავთვისებიანი, ისე კეთილთვისებიანი სიმსივნის მქონე ავადმყოფთა აზრით, სხვა ონკოლოგიურ ავადმყოფთა დამოკიდებულება მათ მიმართ მეტად დადებითია (პირველ შემთხვევაში - +2.84, მეორე შემთხვევაში - +3.16).

აქედან გამომდინარე ონკოლოგიური ავადმყოფები ურთიერთმზრუნველობას იჩენენ. მათი ურთიერთობა სასარგებლოა და შეიძლება მკურნალობის თვალსაზრისით არააქტიურ ავადმყოფთა გააქტიურება გამოიწვიოს.

ონკოლოგიური დაავადების მიმართ კეთილთვისებიანი სიმსივნის დიაგნოზის მქონე ადამიანთა

დამოკიდებულება უფრო უარყოფითია, ვიდრე ავთვისებიანი სიმსივნის დიაგნოზით რეგისტრირებული (პირველ შემთხვევაში - 4.6. მეორე შემთხვევაში - 2.75)

აქედან გამომდინარე შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ავთვისებიანი სიმსივნების მქონე ავადმყოფებს ნაკლებად აწუხებთ დაავადების გართულების შიში, ვიდრე კეთილთვისებიანი სიმსივნებით დაავადებულებს; ისინი უმეტესად რეალური გართულების შემთხვევაში იჯერებენ ამას და მაშინ მიმართავენ მკურნალობას.

ზემოთ აღნიშნული ვითარება საჭიროს ზღის გარკვეულ სოციალურ განწყობებში ცვლილებების შეტანას. ეს ვითარება მოითხოვს სოციალური განწყობის შეცვლის გარკვეული მეთოდის მორგებას მოცემულ შემთხვევებში.

ლიტერატურა

1. დ. უზნაძე - ექპერიმენტული ფსიქოლოგიის საფუძვლები, ტ. I. განწყობის შეცვლის ძირითადი კანონი. კრებ. 1925. განწყობის ფსიქოლოგიის მასალები, საქართველოს საფსიქოლოგო საზოგადოების შრომები, ტ. I. 1930.
2. შ. ნადირაშვილი - განწყობის ცნება ზოგად და სოციალურ ფსიქოლოგიაში. გამომცემლობა "მეცნიერება", თბილისი, 1974.
3. ა. გრიგოლაკა, რ. ფხაკაძე, ნ. ხოშტარია - ფსიქოლოგიური ფაქტორების მნიშვნელობა ზოგიერთი ონკოლოგიური დაავადების შემთხვევაში. თბილისი, "მეცნიერება", 1985.

А.Окрибелашвили

Особенности социальных установок между онкологическими больными и практически здоровыми людьми и их роль в лечении опухолей

Резюме

В статье исследуются взаимоотношения, существующие между онкологическими больными и практический здоровыми людьми, а так же их роль в лечении опухолевых заболеваний. Больные как доброкачественными так и злокачественными опухолями положительно относятся друг к другу. Предполагается, что эти отношения могут быть полезными для борьбы с болезнью и лечения таких больных. В то же время отношение практически здоровых людей к онкологическим больным явно отрицательное. Но это отношение здоровых к онко-больным, по разному оценивается самими больными. Больные со злокачественными опухолями думают, что отношение к ним практически здоровых - положительное, а больные с доброкачественными опухолями думают, что это отношение более отрицательное, чем оно есть на самом деле. Эти отношения обуславливают поведение этих больных и их активность в лечении заболевания. В отличии от прошлых лет, значительно выросло число больных с опухоли на IV стадии заболевания. На первой или на второй стадии они редко приходят в стационар, а больные с доброкачественными опухолями активно борются с заболеванием.

Разработка метода изменения отношения к онкологическим больным несомненно послужит делу их своевременного обращения в стационар и эффективного лечения.

მშენებლის დაუზღვევებისა და განზოგადების განვითარების საპროექტო სასაქონლო მართვის

საქონლის მართვის

შემდგომებით პროცესის ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილია აზროვნება, რომელიც დ. უზნაძის მიხედვით არის უშუალო მოცემულობის, თვალსაჩინოების, ზღუდების გადალახვისა და სინამდვილის უფრო დაშორებული მხარეების ასახვის საშუალება.

აზროვნების პროცესი რამდენიმე ძირითად ნაწილად შეიძლება დაიყოს, რომელშიც იგი მარტივ და რთულ ფორმებად იყოფა. აზროვნების მარტივი ფორმები უშუალოდ არიან დაკავშირებული ობიექტურ სინამდვილესთან და ადამიანის ცნობიერებაში აზროვნების პროცესი ამ ობიექტურ სინამდვილესთან აქტიურ კავშირში მიმდინარეობს. ანუ ძირითადი მასალა, რითაც შედგება მარტივი აზროვნებითი ფორმები, არის აღქმები და წარმოდგენები და აზროვნების პროცესი მათ თითქმის არ სცილდება. აღქმა და წარმოდგენა, რა თქმა უნდა, საერთოდ აზროვნების პროცესის საფუძველს წარმოადგენს, რადგან, ამისათვის, რომ ადამიანმა იაზროვნოს, მას სინამდვილის რაღაც მონაკვეთი უკვე აღქმული უნდა ჰქონდეს, მაგრამ მიუხედავად ამისა, აზროვნების რთულ ფორმებში თვალსაჩინო შინაარსები უკან იხევენ და წინა პლანზე არათვალსაჩინო განცდები გამოდიან.

არათვალსაჩინო განცდა აზროვნების უმაღლესი ფორმის, ცნებითი აზროვნებისათვის საფუძველს წარმოადგენს, რომლისთვისაც, დ. უზნაძის მიხედვით, დამახასიათებელია აზრის ან არათვალსაჩინო ცოდნის საშუალებით თვალსაჩინოების ფარგლების რღვევა, ან სინამდვილის არაუშუალოდ მოცემული მხარეების ასახვა.

არათვალსაჩინო განცდა ანუ აზრი თვალსაჩინო განცდებთან არის დაკავშირებული, მაგრამ აზროვნების განვითარების მაღალ საფეხურზე იგი თანდათან სცილდება თვალსაჩინო შინაარსს და ბოლოს ცნების სახით, საბოლოოდ არათვალსაჩინო განცდად ყალიბდება.

რაც შეეხება თვითონ ცნებას, შეიძლება ითქვას, რომ იგი ყოველ ცალკე სიტყვის აზრს, მნიშვნელობას წარმოადგენს, მაგრამ სიტყვის მნიშვნელობის ყოველი განცდა როდია ცნება, შეიძლება საქმე გვექონდეს ზოგად წარმოდგენასთან, როდესაც თვალსაჩინო, გრძობად მასალას ეყრდნობა ცოდნა.

ზოგადი წარმოდგენა იმ ნიშნებს შეიცავს, რომელიც ჯგუფის ყველა ეგზემპლარს აქვს ე.ი. ზოგად ნიშნებს, ხოლო ცნება ზოგად ნიშნებს კი არ შეიცავს, არამედ არსებით ნიშნებს ანუ იმ ნიშნებს, რომელიც აუცილებელია და ძირითადი ყველა იმ ობიექტისთვის, რომელსაც ეს ცნება ეხება.

ცნების შემუშავებას გარკვეული შემეცნებითი ამოცანა უძღვის წინ. ამ ამოცანას განსაკუთრებით გადაწყვეტილი მნიშვნელობა აქვს, რადგან მიუღი აზროვნების პროცესი, რომელიც ამ ამოცანის იმპულსით არის გამოწვეული მისი ზეგაყენებისა და მისი კონტროლის ქვეშ მიმდინარეობს, სუბიექტი ამ ამოცანის თვალსაჩინო ავლებს თვალს მის განკარგულებაში მყოფ ობიექტებს და აწარმოებს ურთიერთშედარებას, რომლითაც წინასწარ ცნებითი აზროვნება იწყება.

ურთიერთშედარების შემდეგ ის ცალკეული ნიშნები, რომელიც ამოცანის შესატყვისად იქნენ ცნობილი წინ იწყვენ, ხოლო ნაკლებ შესატყვისი, უკან იხევენ. ამისათვის, ე.ი. განსაზღვრული ნიშნების მთლიანიდან ამოკრფისათვის და მათზე იზოლირებული აზროვნებისათვის, ახალი გონებრივი ოპერაცია არის აუცილებელი, ეს არის აბსტრაქცია ანუ განყენება. აბსტრაქციის შედეგად საგნის ცალკე გამოყოფილი, არადაშორებული თვისება ჩვენი ყურადღების ან აზროვნების საგნად გადაიქცევა.

რ. ნათაძის მიხედვით აბსტრაქციის რამდენიმე სახე არსებობს, ერთერთი მათგანია განმაზოგადოებელი აბსტრაქცია. იგი გულისხმობს არა ცალკეული საგნის კონკრეტული თვისების გამოყოფას, არამედ საგანთათვის საერთოს, ზოგადის გამოყოფას და ამ ზოგადის კონკრეტულ საგანთა გარეშე გააზრებას. განმაზოგადებელი აბსტრაქცია ზოგადის განყენებას გულისხმობს და ამიტომ იგი ეყრდნობა საგანთა შედარებას და საგანთა შორის მიმართების წვდომას. საგნებს შორის დამოკიდებულებაში მდებარეობს ის ზოგადი, განყენებული თვისებებიც, რომელიც ცალკე აღებული კონკრეტულ საგანში არ ჩანს თუ ეს საგანი სხვა საგნებთან მიმართებაში არ განვიხილავთ.

აბსტრაქციაში მოცემული განზოგადოება ხელს უწყობს სინამდვილის უფრო ღრმა და სწორ გაგებას. აბსტრაქციის პროცესის ჩატარების მერე ცნების შემუშავების პროცესი ჯერ კიდევ არ არის დამთავრებული. თითოეული მოაზრებული ნიშანი, რომელიც მთლიანიდან ამოღებულია, საჭიროა ახალი მთლიანი სახით გაერთიანდეს, რათა ცნებად იქცეს. ამისათვის თვალსაჩინო დასაყრდენია საჭირო, ასეთ

დასაყრდენს სიტყვა წარმოადგენს. აბსტრაქციონული დამოკიდებული, იზოლირებული მომენტები სიტყვაში ერთიანდებიან, დამოუკიდებელ მთლიანობად – ცნებად იქცევიან. ცნება სიტყვის და მასში გაერთიანებული შინაარსის შერწყმით მთლიანობას წარმოადგენს.

სტრუქტურული
ანალიზი

აზროვნების კონკრეტულ შემთხვევებში ცნება ცალკე არასდროს არ გვხვდება, იგი მსჯელობის აქტთან არის დაკავშირებული. მსჯელობა მიმართებას ეხება, მასში ყოველთვის ორი წევრია ნაგულისხმები, რომელთა შორისაც გარკვეული მიმართების, კავშირების არსებობა მტკიცდება და შესაბამისად ყოველი აზროვნების ბუნებრივ გამოვლინებად მსჯელობა ითვლება. მიმართების განცდა აღქმაშიც გვაქვს. მაგრამ აღქმაში, აზროვნებისაგან განსხვავებით, არ იმისი საკითხი სწორია თუ არა აღქმული, აზროვნებისთვის კი სწორედ ეს არის დამახასიათებელი.

აზროვნების ერთ-ერთი რთული ფორმაა დასკვნა, რომელიც ფაქტიურად იგივე მსჯელობაა, იმიტომ, რომ საკითხი აქაც მიმართების დადასტურებას ეხება. განსხვავება მხოლოდ ის არის, რომ ჩვეულებრივი მსჯელობის შემთხვევაში საქმე სინამდვილესთან გვაქვს და ამა თუ იმ აზრს მის შესახებ მხოლოდ მისი უშუალო შესწავლის შედეგად ვღებულობთ, ხოლო დასკვნის შემთხვევაში სინამდვილეზე დაყრდნობა კი არ ხდება, არამედ იმ მსჯელობებზე, რომელიც სინამდვილის სხვა მომენტების შესახებ გვაქვს დავროვილი, უკვე ცნობილი მსჯელობებიდან ახალ მსჯელობას ვღებულობთ.

აზროვნების პროცესი მარტივი და რთული ფორმების თავისებურებები კარგად ჩანს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე. ონტოგენეზში აზროვნების განვითარების პროცესი ნაბიჯ-ნაბიჯ მიიწევს წინ და ხდება ყველა აზროვნებით ფორმის გავლა, ყველა მარტივი ფორმებიდან დაწყებული რთული ფორმებით დამთავრებული.

ცნობილია, რომ ბავშვი საკმაოდ ადრე იწყებს აზროვნებას. აზროვნების ელემენტები უკვე პირველი წლის უკანასკნელი მეოთხედის დასაწყისში გვხვდება, მაგრამ აქ ჩვენ ე.წ. პრაქტიკული ინტელექტის გამოვლენასთან გვაქვს საქმე, ხოლო ნამდვილი ცნების შესადგენად საგანთა თუ მოვლენათა მსგავსების შემწევა არის საჭირო, მათი საერთო ნიშნების გამოყოფა, სიტყვის საშუალებით მათი ფიქსაცია და ახალ საგნებზე გავრცელება: მოკლედ საჭიროა კლასიფიკაციის უნარი, აბსტრაქციის, სახელდებისა და განზოგადებისა.

რაც შეეხება არსებითი ნიშნის მონახვის უნარს, ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ შექმნილია განვითარების რამდენად მაღალ დონეზე დგას სუბიექტი. ყოველ შემთხვევაში, სწორად იქნება არსებითი ნიშანი მონახული თუ არა, ზემოთ აღნიშნული ოპერაციები, სულერთია, ორივე შემთხვევაში აუცილებელია. ამიტომ ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს იმის დადგენას თუ როდის უფლებს ბავშვი ამ ოპერაციებს.

სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის აზროვნება თავისებურია. ამ ასაკის (3-7 წ.) ბავშვს კარგად ესმის სიტყვები და საჭიროებისდა მიხედვითაც კარგად ხმარობს მათ, მაგრამ აღმოჩნდა, რომ ერთი და იმავე სიტყვის მნიშვნელობა დიდსა და პატარას ერთნაირად არ ესმით. თუ დიდისთვის სიტყვის მნიშვნელობას ცნება წარმოადგენს, ბავშვისათვის იგივე სიტყვა ამავე ცნებას კი არა, რაღაც თავისებურ შინაარსს შეიცავს, რაც ცნების როლს ასრულებს.

სამი წლის ბავშვების დიდი უმრავლესობა მარტო ერთი ნიშნის მიხედვით აჯგუფებს საექსპერიმენტო მასალას. სხვა ნიშნებს იგი მხედველობის გარეთ სტოვებს. როგორც ჩანს, მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა მის წინაშე მდებარე ობიექტში ნიშანთა სიმრავლე დადასტუროს: მისი აღქმა ამ თვალსაზრისით ჯერ კიდევ დიფუზურია, გაუნაწევრებელ მთლიანობითაა. ამიტომ იქ სადაც ბავშვი ახალი სიტყვის გავებასა და გამოყენებას უფლებს, იგი მთლიანს, გაუნაწევრებელს, სინკრეტულ ხატს გულისხმობს და არა ნიშანთა კრებულს. ამრიგად, სამ წლიანი ბავშვი ვერ ხედავს მთელში ცალ-ცალკე ნაწილობრივ შინაარსებს, დამოკიდებულ მომენტებს. ნიშნის იდეა მისთვის სრულად უცხოა და აბსტრაქცია, მამასადაბე მიუწვდომელია. მისი სიტყვების მნიშვნელობა ცალკეული საგნების დიფუზური წარმოდგენაა. ასეთია მისი 'ცნება'. ეს არის ის, რაც მის აზროვნებაში ცნების ფუნქციებს ასრულებს.

სამწლიანის მსჯელობისა და დასკვნის თავისებურებები სავსებით მისი 'ცნების' თავისებურებებს ეყრდნობა. მას არც ნამდვილი ინდექცია აქვს და არც ნამდვილი დედუქცია, შტერნისა და პიაჟის მიხედვით მას მხოლოდ ანალოგიით დასკვნის ძალა შესწევს, ამიტომ რომ იგი მხოლოდ მთლიანი გაუნაწევრებელი ხატებით აზროვნებს.

სულ სხვა სიტუაციაა შვიდწლიანების აზროვნების შემთხვევაში. მათი უმრავლესობა გარკვევით აზრებებს თვალსაჩინო ნაწილობრივი შინაარსების გამოყოფას, მათ აბსტრაქციას და ამასთან ერთად სიტყვის საშუალებით მათ ფიქსაციას. იგივე უკვე დაუფლებულია – ოღონდ თვალსაჩინო მასალაზე – ყველა იმ ძირითად ოპერაციას, რომელიც ცნების შესადგენადაა საჭირო: მის წინაშე მდებარე საგნები

მას ნაწილობრივი შინაარსების, როგორც ნიშნების მიხედვით შეუძლია ურთიერთო შეადაროს, აბსტრაქტულ
მახდინოს ამ ნიშნების, ასე თუ ისე გააერთიანოს ისინი სიტყვის მნიშვნელობის სახით და ასე
შემუშავებული ახალი "ცნება" არა მარტო სწორად გამოიყენოს, არამედ სწორად განსაზღვრებინა

მაინც არ შეიძლება ითქვას, რომ შეიძლება ნიშნების სიტყვაში ნამდვილი ცნება იგულისხმებოდეს.
არა, ამისათვის ზოგიერთი პირობა კიდევ არის საჭირო, რომლის შესრულებაც ვერ კიდევ აღემატება
მის ძალეს. ნამდვილი ცნების შინაარსი მარტო ზოგადობის პრინციპით ვერ განისაზღვრება: არის
მთლიანი ზოგადი ნიშნებისა, რომელთაც არაფერი აქვთ საერთო არსებითთან, და ამიტომ შესატყვისი
შემცნებითი ღირებულება არა აქვთ. ნამდვილი ცნება არსებით ნიშნებს შეიცავს. ამიტომ იმის გადასწავლად,
ნამდვილი ცნებასთან გვაქვს საქმე შეიძლება იმის აზროვნების შემთხვევაში, თუ აქაც მხოლოდ მის
თავისებურ ექვივალენტთან, უნდა გავარკვევს, რა შემეცნებითი ღირებულება აქვთ იმ ნიშნებს, რომელნიც
შეიძლება ნიშნების ცნების შინაარსი შეადგენენ.

რ. ნათამის გამოკვლევების თანახმად, უეჭველი ხდება, რომ შეიძლება ნიშნების ცნება
მხოლოდ ზოგად ნიშნებს შეიცავს, რომ ამ ასაკის ბავშვი ვერ კიდევ არ ამაღლებულა იმ დონემდე,
რომ ზოგად ნიშნებს შორის მუტუალური შემეცნებითი ღირებულების მქონე ნიშნების ძება დაიწყოს.
მასსადავად, მისი ცნება ისეთ წარმოდგენად უნდა ჩაითვალოს, რომელსაც მოცემული ობიექტების ვერ
მხოლოდ ზოგადი სახე, ან უკეთ, ზოგადი ხატი აინტერესებს და არა მათი არსი, მათი ადგილი
სამყაროში.

არ უნდა თქმა, ამ უკანასკნელს გაცილებით მეტი სააზროვნო ფუნქციის შესრულება შეუძლია,
ვიდრე სამწლიანი ბავშვის სინკრეტულ წარმოდგენებს, ხოლო დასრულებული ცნების მაგიერობას იგი
მაინც ვერ სწევს. მაგრამ ეს არც ესაჭიროება მას. საქმე ისაა, რომ წინამდებარე ასაკის ბავშვს
შეძრევა, აღნიშვნა და ჩამოთვლა აინტერესებს იმისა, რასაც ირგვლივ ხედავს. ამისათვის კი,
რასაკვირველია, არა თუ არსებითი ნიშნების მონახვა არ არის საჭირო, არამედ არც სპეციფიკური
ნიშნებისა: წარმოდგენა, მეტად იქნება იგი განაწევრებული თუ ნაკლებად, სულერთია, ამ მიზნისათვის
ასე თუ ისე, ყოველთვის გამოადგება.

ცნებითი აზროვნების შემდგომი განვითარება ძირითადად მისი შემეცნებითი ღირებულების
ცნობიერების ზრდაში მდგომარეობს. ყველაფერი ახალი, რასაც ამ მიმართულებით იძენს ბავშვი –
კანსაკუთრებით მისი თანდათანობითი გათავისუფლება თვალსაჩინოების ტყვეობიდან – უმთავრესად
ცნების შემეცნებითი ღირებულების განვითარებას ეხება, თორემ ძირითადი ოპერაციები სათანადო
მასალაზე – შედარება, აბსტრაქცია, ფიქსაცია, - მას უკვე წინა ასაკობრივ საფეხურზე აქვს
დაპრობოლი. ამით შემდგომი განვითარება ახალ მასალასთან მჭიდრო კავშირში ხდება.

სანამ მოზარდი დასრულებული ცნებითი აზროვნების დონეს მიაღწევს, მან განვითარების
რამდენიმე განსხვავებული პერიოდი უნდა განვიხილოთ: ერთი 8-10 წლამდე, მეორე – 11-13 წლამდე და
მესამე – 14-17 წლამდე.

დაწყებითი სკოლის პერიოდი (8-10წ) საგულისხმო ნაწილს წარმოადგენს ცნებითი აზროვნების
განვითარების გზაზე. ეს ნაბიჯი სასკოლო ასაკის პირველივე წლიდან იჩენს თავს და 10 წლისათვის
თავისი განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს: იგი ცნების შემეცნებითი ღირებულების ცნობიერების
პირველ გავლილებაში მდგომარეობს. საქმე ისაა, რომ ამ ასაკობრივ საფეხურზე ბავშვებისათვის ყველა
მას მიერ გამოყოფილი, თუნდა ზოგადი ნიშნებიც, თანაბარი ღირებულების მოვლენას აღარ წარმოადგენს:
მათში, მისი აზრით, ზოგი უფრო მნიშვნელოვანია და ზოგი ნაკლებ მნიშვნელოვანი, მაგრამ იგი ვერ
კიდევ მთლიანად თვალსაჩინოების ნიადაგზე განაგრძობს დღომას, ვერ კიდევ ვერ ახერხებს განცნებითი
ნიშნების შემწინვასა და გამოყოფას, და შეიძლება ამიტომ არსებული ნიშნის ღირებულების ცნობიერება
მას ვერ მხოლოდ განვითარების დასაწყისი ფორმით აქვს. სამაგიეროდ, 8-10 წ. ასაკობრივ საფეხურზე
სპეციფიკური ნიშნის ხმარების განვითარება იწყება და საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს. რ. ნათამის
ცდების მიხედვით, ამ ასაკობრივი საფეხურის ძირითად მონაპოვარს განსაკუთრებით ეს გარემოება
შეადგენს.

რასაკვირველია, დიდი მნიშვნელობა აქვს, რომ ამ პერიოდის ბავშვს თითქოს არსებითი ნიშნის
ღირებულების ცნობიერებაც ელვითება, მაგრამ სპეციფიკური ნიშნის ცნობიერების წინაშე ეს უკანასკნელი
ჯერ მხოლოდ მეორე ხარისხოვან როლს ასრულებს; და როდესაც საკითხი დგება, თუ რომელს უნდა
მივცეს უპირატესობა, თვალსაჩინოება და სპეციფიკური ნიშნის თუ არსებითის, მაგრამ ნაკლებ თვალსაჩინოს,
ბავშვი, ბოლოსდაბოლოს მაინც პირველის მხარეზე იხრება.

ამრიგად, განვითარების ამ საფეხურზე ბავშვის ცნება, ჩვეულებრივ, სპეციფიკურს, მაგრამ ვერ

კიდევ კონკრეტულ ნიშნებს შეიცავს. არსებითი ნიშნის ცნობიერების განვითარება შემდგომი საფეხურის ამოცანას წარმოადგენს.



ბავშვის ცნების ასეთი ხასიათი კარგად ეთანხმება იმ მოთხოვნებს, რაზეც მისი აზროვნების წინაშე დგას. მას ხომ მხოლოდ აღწერის ინტერესი აქვს, და ჯერ-ჯერობით უფრო მარტივი მოცემულობით არის გატაცებული. რაც შეეხება მოვლენათა არსს, ეს ჯერ კიდევ მისი აქტუალური ინტერესების ფარგლებს სცილდება. საგანთა და მოვლენათა ფენომენოლოგიისათვის კი სპეციფიკური ნიშნების ცნობიერებაც საქმარისია: არსებითი ნიშნის ძიება მოზარდს განსაკუთრებით შემდგომ ასაკობრივ საფეხურზე დასჭირდება.

თუ რამდენად დიდი მნიშვნელობა აქვს ამ საფეხურის ბავშვის აზროვნებისათვის თვალსაჩინოებას, ეს განსაკუთრებით მკაფიოდ იმ შედეგში იჩენს თავს, როდესაც ბავშვს მხოლოდ სიტყვიერად, ყოველი გათვალსაზრისის გარეშე აწვდიან ცნებებს და ამ ცნებების გაგების ამოცანის წინაშე იგი სრულ უშეუბამას იჩენს. მას არ ესმის ეს ცნებები, ამანინჯებს მათ, ვერ წვდება მათში ნაგულისხმევ სპეციფიკურ ნიშნებს.

წინამდებარე ასაკობრივ საფეხურზე, აზროვნების განვითარების აქტივში აღსანიშნავია ის თავისებური წარმატება, რომელსაც ბავშვი ცნებათა განზოგადებისა და განსაკუთრებით ცნებათა ლოგიკური კავშირის ამოცანებში აღწევს.

როდესაც ბავშვის წინაშე ცნებათა განზოგადების ამოცანა დგას, როდესაც მან მოცემული ცნებების ნიადაგზე ახალი ცნება უნდა შეადგინოს, იგი ამას ამ ცნებების შეჯამების, უბრალო არითმეტიკული შეკრების გზით ახერხებს და არა მათი სინთეზის გზით. რასაკვირველია, ნამდვილი ზოგადი ცნების შინაარსი აქ სრულიად არ არის მოცემული: თითქოს ბავშვი ჯერ მხოლოდ ცნების მოცულობას ღებულობს მხედველობაში, ე.ი. საგანთა ერთობლიობას, რომელსაც აღნიშნული ცნება ეხება. მაგრამ ზოგადი ცნების არსი მარტო ის კი არაა, რომ მას გარკვეული მოცულობა გააჩნია, არამედ განსაკუთრებით ის, რომ მას სპეციფიკური შინაარსიც აქვს, რომელიც სრულიად გარკვეულ კავშირში იმყოფება ქვემდებარე ცნებებთან, სახელდობრ, მათ სინთეტიკურ გაერთიანებას წარმოადგენს და ამით ცნების ნამდვილი მოცულობის ფარგლებსაც განსაზღვრავს. მიუხედავად ამისა, მაინც უნდა ითქვას, რომ ცნების – თუნდ მარტო მოცულობის თვალსაზრისითაც – განზოგადების წვდომა უდაოდ თვალსაჩინო მიღწევად შეიძლება ჩაითვალოს.

ეს რომ მართლა მიღწევაა, ეს იმწამსვე ცხადი ხდება, როგორც კი ბავშვის წინაშე ცნებათა ლოგიკური ურთიერთობის ამოცანას დაეაყენებთ. ბავშვი მაშინვე აღნიშნავს, რომ რაოდენობრივის მხრივ ზოგად ცნებასა და ქვეცნებებს შორის დიდი განსხვავებაა, რომ ზოგადი უფრო ფართოა, ვიდრე თითოეული ქვემდებარე ცნება თავისთავად; მაგალითად, ადამიანები უფრო ბევრია, ვიდრე ქალები ან ვაჟები. ამასადავად, მას მხოლოდ რაოდენობის, მხოლოდ მოცულობის თვალსაზრისით აქვს მხედველობაში. რაც შეეხება შინაარსულს, ლოგიკურ დამოკიდებულებას, რომელიც ზოგად ცნებასა და ქვეცნებებს შორის არსებობს, ეს 8-10 წლის ბავშვისათვის ჯერ კიდევ მიუწვდომელი ჩანს. თუ ბავშვისათვის ქალი ან ვაჟი ადამიანად იგულისხმება, ეს იმიტომ როდი ხდება, თითქოს ამის საფუძველს ქვემდებარე და ზემდებარე ცნებათა შინაარსული ურთიერთმიმართება წარმოადგენს, თითქოს ბავშვი ადამიანის ცნებისა და მისი ქვეცნებების ლოგიკური ურთიერთობა ჰქონდეს გააზრებული, არამედ მხოლოდ იმიტომ, რომ მოცულობის თვალსაზრისით მისთვის გასაგები, და მან ემპირიულად იცის, რომ ქალსაც და ვაჟსაც ადამიანს უწოდებს.

საშუალო სკოლის დასაწყის წლებში (11-13 წ.) ბავშვის აზროვნების განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ცვლილებები დასტურდება.

პირველ რიგში ცვლილება ნიშნის ცნობიერებას ეხება. თუ წინა საფეხურზე ბავშვისათვის სპეციფიკური ნიშნის მნიშვნელობა შეიქმნა. ნათელი, ხოლო არსებითი ნიშანი მისთვის ჯერ მხოლოდ მეორე პლანზე დგას, ეხლა მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, სრულიად უდავო ხდება მოზარდის აზროვნებისათვის. ეს იმას ნიშნავს, რომ არ არსებობს ამოცანა, სადაც იგი არსებითი ნიშნის უპირატესობას არ ცნობდეს. ბავშვს რომ ერთდამავე ცნების ორგვარი განსაზღვრება მისცე – ერთი სპეციფიკური ნიშნებისა და მეორე არსებითი ნიშნების გამოყენებით – იგი არა მარტო უპირატესობას მიაჩნტებს მეორეს, არამედ მას ერთერთ სწორ განსაზღვრებადაც კი აღიარებს. სპეციფიკური ნიშანი, როგორც მხოლოდ სპეციფიკური, მას აღარ აკმაყოფილებს. მას ისეთი ცნება აინტერესებს, რომელიც სინამდვილის ზედაპირს კი არა, მისს არსებითს მხარეებს ასახავს.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ 11-13 წლის ბავშვი საბოლოოდ და სისრულით

დაუფლავ არსებითი ნიშნის ცნობიერებას. საქმე ის არის, რომ წინამდებარე ასაკობრივ საფეხურზე მოზარდი არსებითად მხოლოდ პრაქტიკულადაა არსებითის მნიშვნელობას დაუფლებული. მართალია, როდესაც მას თავისი ოპერაციების სისწორის დასაბუთება უხდება, იგი ამას არსებითი ნიშნის მითითებით ახერხებს, მაგრამ მიმატომატურია, რომ მოზარდი ამ შემთხვევაში არსებითი ნიშნის მხოლოდ მითითებით, მხოლოდ დასახელებით კმაყოფილდება. ბავშვს არსებითი ნიშნის შემტყნებითი ღირებულების ცნობიერება ჯერ კიდევ არა აქვს საკმარისად განვითარებული. იგი მხოლოდ პრაქტიკულად უწყვეს ამ ნიშნის ანგარიშში.

არსებითი ნიშნის ცნობიერების ეს ღონეც ამ პერიოდის ბავშვს მხოლოდ კონკრეტული ნიშნების ფარგლებში აქვს მიღწეული. როდესაც მას საქმე უფრო განყენებულ მასალასთან აქვს, როდესაც მას საზოგადო ოპერაციების წარმოება განყენებული მიმართებითი ნიშნების ნიადაგზე უხდება, მაშინ იგი, ჩვეულებრივ, არა თუ არსებითის, არამედ ხშირად სპეციფიკური ნიშნის ცნობიერების ღონესაც ვერ ანარჩუნებს და კვლავ განვითარების განვილი საფეხურებს უბრუნდება.

მიუხედავად ამისა, ამ პერიოდის ბავშვის მიღწევა მაინც ღრმა მნიშვნელობისაა. შეიძლება ითქვას, რომ თვალსაჩინო, კონკრეტული მასალის ფარგლებში ბავშვის ცნება ახლა უკვე თითქმის ნამდვილი ცნების როლს ასრულებს და არა მხოლოდ ცნების ექვივალენტის როლს, რომელსაც თავისი შინაარსით ბუკი არაფერი აქვს საერთო ნამდვილ ცნებასთან: ბავშვის ცნება პრაქტიკულად ახლა უკვე არსებითი ნიშნების გაერთიანებას წარმოადგენს.

ერთადერთი, რაც ხელს გვიშლის, იგი ნამდვილ ცნებად ჩავთვალოთ, ეს ისაა, რომ ეს გაერთიანება ჯერ კიდევ არ არის ისეთი, რაც ნამდვილ ცნებაში იგულისხმება: სათანადო ცდები ამტკიცებენ, რომ ნიშნების ნამდვილი სინთეტური გაერთიანების იდეა ჯერ კიდევ უცხოა ამ საფეხურის ბავშვისათვის.

ეს იქედან ჩანს, რომ ყოველი ზოგადი ცნება - თუნდ კონკრეტულიც - მას ქვეცნებების უბრალო შეჯამებად მიაჩნია და არა მათი არსებითი ნიშნების სინთეტური გაერთიანებად და, მაშასადამე, ახალ ცნებად. აქედან ცხადია, ამ ასაკის ბავშვის აზროვნებაში ცნება ჯერ კიდევ ნიშანთა ნამდვილ სინთეზს არ წარმოადგენს.

მაგრამ საკმარისია, ერთგვარი სტიმული მისცეთ მას ამ მიმართულებით, ერთგვარი დახმარება გაუწიოთ სათანადოდ შერჩეული შევითვების საშუალებით, ან ცნების განსაზღვრა მისცეთ, რომ ბავშვი შედარებით ადვილად მიხედეს, რომ საქმე აქ სინთეზშია და არა შეჯამებაში.

მაშასადამე, თუმცა 11-13 წლის მოზარდს დამოუკიდებლად, სპონტანურად, არსებითი ნიშნების სინთეტური გზით ერთ ცნებაში გაერთიანება არ შეუძლია; მაგრამ მისთვის სინთეზი სულ მიუწევლომელი მინც არ არის, ეს უკანასკნელი გარემოება ამ ასაკობრივი საფეხურის განსაკუთრებით მნიშვნელოვან წარმატებად უნდა ჩაითვალოს, მაგრამ ეს მიღწევა მხოლოდ კონკრეტულის, მხოლოდ თვალსაჩინოს ფარგლებით შემოიზღუდება: განყენებული მიმართებითი ნიშნების სინთეზს ამ პერიოდის ბავშვი დახმარების შემთხვევაშიც ვერ ახერხებს.

ცნებითი აზროვნების განვითარების მეორე საყურადღებო მიღწევად ამ პერიოდში შეიძლება უნდა ჩაითვალოს: წინა საფეხურების ბავშვის აზროვნების უმწეობა განსაკუთრებით მკაფიოდ ვერბალური მასალის ნიადაგზე ჩანს. ის, რაც მისთვის შედარებით ადვილია კონკრეტულ, თვალსაჩინო მასალაზე, სრულიად მიუწევლომელი ხდება, რაწამს საქმე ვერბალურ მასალას ეხება, სამაგიეროდ, 11-13 წლის მოზარდი უაღრესად მნიშვნელოვან ნახტომს აკეთებს ამ მიმართულებით: იგი იძებნად სწრაფად და იოლად ეუფლება ვერბალურ მასალას, რომ შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს აღარავითარი მნიშვნელობა არ ჰქონდეს მისთვის, ვერბალურ მასალაზე უხდება მას თავისი ინტელექტუალური ოპერაციების წარმოება და ცნების შედგენა თუ თვალსაჩინოზე. ყოველ შემთხვევაში, ამის თქმა ამ პერიოდის მოზარდთა უმრავლესობის შესახებ შეიძლება.

ამრიგად, ამ ასაკობრივი საფეხურის ერთ-ერთს უდიდეს მიღწევას ვერბალური აზროვნების დაუფლების დაწყება შეადგენს. ამას ემატება ფორმალურ-ლოგიკური აზროვნების უნარიც. საქმე ისაა, რომ წინა ასაკობრივ საფეხურებზე ბავშვის ცნებითი აზროვნება მჭიდროდ იყო ცნებების შინაარსთან დაკავშირებული: იმ დამოკიდებულების შესახებ, რომელიც ცნებათა შორის არსებობს, იგი მხოლოდ იმის მიხედვით მსჯელობდა, თუ რა იცოდა ემპირიულად ამ ცნებათა, შინაარსის მიხედვით, ურთიერთობის შესახებ: თუ ამ მხრივ მან არაფერი იცოდა, იგი თითქმის აბსოლუტურად უმწეო იყო მათი ურთიერთობის შესახებ რაიმე საგულისხმო ეთქვა: ფორმალური, ალგებრული აზროვნება მისთვის სრულიად მიუწევლომელი იყო.

ხელა კი, 11-13 წლის ასაკში, ისიც იცვლება. მოზარდმა შეიძლება სრულიად არ იცოდეს მიღებული ცნების შინაარსი, მაგრამ ეს არ უშლის მას ხელს ამ ცნებათა ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ თავისი აზრი გამოთქვას: იგი ამ შემთხვევაში არაემპირიული, არამედ მხოლოდ დედოფანური, ფორმალური ურთიერთობით ხელმძღვანელობს. წინა ასაკობრივ საფეხურზე კი ასეთი აზროვნების შემთხვევებს მხოლოდ გამონაკლისი სახით თუ შევხვდებით.

ამრიგად, ცნებების ლოგიკურ ურთიერთობას პირველად 11-13 წლის პერიოდში უფლებს მოზარდი. ხოლო ის, რაც დამთავრებულ ცნების შემუშავებას წინა ასაკობრივ პერიოდში აკლდა, მომდევნო სასკოლო ასაკში (14-17 წ.), განვითარების შემდგომ საფეხურზე სრულდება და მოზარდი ცნებითი აზროვნების იმ უმაღლეს საფეხურს აღწევს, რომელიც საზოგადოდ არის სასკოლო ასაკში მისაწვდომი.

პირველ რიგში განვითარება არსებითი ნიშნის ცნობიერებას ეხება: 14-17 წლის მოზარდისთვის ჩვეულებრივი მოვლენაა, რომ იგი თავისი ინტელექტუალური ოპერაციების და საბუთების საჭიროებას თვითონვე გრძობს და აქ ამ დასაბუთებაში ჩვეულებრივ, არსებითი ნიშნის მაღალ შემეცნებით ღირებულებას აღნიშნავს. ის, რაც წინა პერიოდში მოზარდთა მხოლოდ ნაწილს შეეძლო, აქ თითქმის საყოველთაო მოვლენად იქცევა. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ეს წარმატება ახლა მარტო კონკრეტული ნიშნებით როდი განისაზღვრება: მოზარდისთვის ამიერიდან წარყვებული მიმართებით ნიშანიც დაძლეულ სფეროს წარმოადგენს. მიმართების ცნობიერება მაღალ დონეზე დგება და ეს გარემოება ცნებითი აზროვნების მთელ ზაზზე ახდენს თვალსაჩინო გავლენას.

პირველ რიგში ეს ვერბალური აზროვნების კიდევ უფრო მძლავრ განვითარებაში იჩენს თავს: 14-17 წლების მოზარდისთვის, საზოგადოდ, აღარ აქვს მნიშვნელობა ვერბალურ მასალასთან აქვს მას საქმე თუ თვალსაჩინოსთან, ამ წლების მიმდინარეობაში ეს მიღწევა საყოველთაო კუთვნილებად იქცევა.

თუ წინა ასაკობრივ საფეხურს ცნებაში ნაგულისხმევ ნიშანთა ნამდვილი სინთეზის სპონტანური ცნობიერება აკლდა, აქ ამ ასაკობრივ პერიოდში, სულ სხვა მდგომარეობა იჩენს თავს: მოზარდთა უმრავლესობას სრულიად აღარ ესაჭიროება გარედან მიმდინარე სტიმულები, როცა მას ამოცანა აქვს, მიწოდებულ კონკრეტულ ცნებათა სინთეტური გაერთიანება მოახდინოს და ამრიგად სრულიად ახალი ცნება მოგვეცეს – იგი ამას სპონტანურად, თავისით აკეთებს.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ სინთეზის სიძნელე საბოლოოდ არის დაძლეული. საქმე ისაა, რომ განყენებულ ცნებათა უფრო მაღალ ცნებებში გაერთიანება და ამ გზით ახალის, კიდევ უფრო ზოგად ცნების შექმნა, როგორც წესი, არც ამ ასაკის მოზარდს შეუძლია.

ადვილი გასაგებია, რომ ცნებათა ლოგიკური კავშირების წვდომა და ფორმალური, ალგებრული აზროვნების განვითარება სწრაფი ნაბიჯით მიიწევს წინ. ამ ასაკობრივ საფეხურზე ყველაფერი ეს უკვე საყოველთაო კუთვნილებად იქცევა. 14-17 წლის ჩვეულებრივი, ნორმალურდ განვითარებული მოზარდი ლოგიკურ დამოკიდებულებათა ნაცვლად არასდროს მხოლოდ რაოდენობრივს ან მხოლოდ ემპირიულ დამოკიდებულებას არ გულისხმობს.

როგორც ვხვდებით, ცნების დაუფლებისა და განზოგადების განვითარების საკითხი საქმოდ ფართოდ არის შესწავლილი. მაგრამ ცნების ფორმირების ოპერაციათა დაუფლება და ამ პროცესში დადებითი და უარყოფითი მაგალითების გამოყენება მხოლოდ აბსტრაქტული მასალის მეშვეობით იყო შესწავლილი. ამიტომ ჩვენ მიზნად დავისახეთ აზროვნების განვითარების საკითხები ექსპერიმენტულად შეგვესწავლა შინაარსიულ მასალაზე დადებითი და უარყოფითი მაგალითების გამოყენებით. აღნიშნულ ვითარებაში მოპოვებული მასალა შესაძლებლობას მოგვცემს გავითვალისწინოთ ის თავისებურებები და სიძნელები, რომლებიც ონტოგენეზში აზროვნების განვითარების დროს გვხვდება.

ლი ბ ე რ ა ტ უ რ ა

1. ნადირაშვილი შ. განზოგადების განვითარება სასკოლო ასაკის ბავშვებში. "მეცნიერება", თბილისი, 1963.
2. ნადირაშვილი შ. არსებითი და საერთო ნიშნების განზოგადების ფსიქოლოგიურ კანონზომიერებათა შესახებ. საქ. მეცნ. აკადემიის მოამბე, ტ XXVI, №3, 1961.
3. ნათაძე რ. ცნების შემუშავების გენეზისისათვის. უნივერსიტეტის შრომები, ტ. XII, 1940.



4. ნათაძე რ. ცნებათა განზოგადების ონტოგენეზისისათვის. 'ფსიქოლოგია' 6. I, 1942.
5. ნათაძე რ. კლასიფიკაციის დაუფლების ძირითადი ეტაპები სასკოლო ასაკის პერიოდში. საქ. ფსიქოლოგთა საზოგადოების მოამბე, III, №3, 1942.
6. ნათაძე რ. ცნებათა შემეცნებითი ფუნქციის ონტოგენეზისისათვის. ა. პუშკინის სახ. პედინსტიტუტის შრომები, ტ. II, 1942
7. ნათაძე რ. საბუნებისმეტყველო ცნებათა დაუფლებისათვის დაწყებითი სკოლის საფეხურზე. 'პედაგოგია' ტ. I, 1944.
8. ნათაძე რ. ზოგად ცნებათა დაუფლების ერთ-ერთი ფორმა სოკლამდელ ასაკში. გამოკვლევების საბაშეო ბალის ახალი დიდაქტიკური მასალების შესახებ, ტ. თ, 1944-45.
9. ნათაძე რ. ცნებების შემუშავება კონტექსტიდან. 'ფსიქოლოგია'. ტ. VIII, 1953.
10. ნათაძე რ. ცნების შემუშავების ორი გზა. 'ფსიქოლოგია', ტ. X 1959.
11. უზნაძე დ. ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1940.
12. უზნაძე დ. დაჯგუფების ცდები სკოლის წინარე ასაკში. 1929, შრომები, ტ. 1, 1956
13. უზნაძე დ. ცნების შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში, შრომები ტ. 1, 1956.
14. უზნაძე დ. განწყობის ფსიქოლოგიის ძირითადი დებულებები, შრომები. ტ.6, 1977.
15. უზნაძე დ. განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები. 'ფსიქოლოგია', ტ. VI. 1949.

Б. Толиашвили

Вопросы овладения понятием и развития обобщения в школьном возрасте

Резюме

В статье рассматриваются особенности процесса мышления ребёнка. В частности, рассмотрена ступени формирования понятия, развития абстракции и обобщения.

11
1
5
2

განზოგადების განვითარება სასკოლო ასაკში

(შინაარსიან მასალაზე უარყოფითი და დადებითი მაგალითების გამოყენებით)
მიღებული მონაცემები

1958-60 წლებში შოთა ნადირაშვილის მიერ ჩატარებულ იქნა საფუძვლიანი გამოკვლევები განზოგადების უნარის განვითარების შესასწავლად. შერჩეული იქნა საეციფიკური მეთოდი, რომელიც განზოგადების პროცესის შესახებ დეტალური ინფორმაციის მიღების საშუალებას იძლეოდა. აღნიშნული მეთოდი აბსტრაქტულ ანუ უაზრო მასალასთან ერთად იქნა გამოყენებული. ცდები ჩატარდა 1-10 კლასის მოსწავლეებზე. მათ ევალუბრდით განზოგადებისათვის გარკვეული კლასის ის ზოგადი საეციფიკური ნიშნები, რომლებიც მხოლოდ ამ კლასისათვის იყო დამახასიათებელი. ცდისპირთა უმრავლესობამ დასახული ამოცანები წარმატებით გადაჭრა. მიღებული შედეგების ანალიზი აჩვენებს, რომ აბსტრაქტული მასალის შემთხვევაში ასაკობრივ ზრდასთან ერთად ამოცანის სწორი გადაწყვეტის შემთხვევები თანდათან იზრდება, რაც ნათლად მიგვიჩვენებს, რომ განზოგადების განვითარება, უაზრო მასალის გამოყენებით, ასაკის ზრდასთან ერთად მიმდინარეობს.

ჩვენ გადავწყვიტეთ, მსგავსი მეთოდით, ოღონდ აზრიანი მასალის გამოყენებით გვეკვლია თუ როგორ მიმდინარეობდა განზოგადების პროცესის განვითარება და რა მსგავსებები ან განსხვავებები იქნებოდა აბსტრაქტულ მასალასთან მიმართებაში.

ექსპერიმენტი ჩატარდა 2001 წელს ქ. გორში №3 და №9 საშუალო სკოლების 4-11 კლასებში. თითოეული კლასიდან ცდებში ათი მოსწავლე მონაწილეობდა. სულ 80 მოსწავლეს 160 ცდა იქნა ჩატარებული. გამოყენებული იქნა ორნიშნაანი და სამნიშნაანი მაგალითები.

აბსტრაქტული მასალა, რომელიც შ. ნადირაშვილის მიერ თავის ცდებში იქნა გამოყენებული, შედგებოდა მზა ცნებებისაგან, ხოლო აზრიანი მასალა ერთი შეხედვით შედარებით ნაცნობი და ილია შინარსებით არის დატვირთული. ცდისპირებს ამ ნიშნების შემწევა და დალაგება ევალებოდათ. მაგალითის მიწოდების შემდეგ ცდისპირის მიერ თავდაპირველად შემწეული ნიშნები ქმნიდნენ პიპოთეზას, რომელიც დადებითი და უარყოფითი მაგალითების ზემოქმედებით უნდა ფორმირებულიყო, ან, თუ თავიდანვე სწორად იყო შედგენილი, ბოლომდე უნდა შენარჩუნებულიყო პირვანდელი სახით. თავიდან წამოჭრილი პიპოთეზა დადებითი მაგალითების ზემოქმედების შემდეგ თუ იგივე სტრუქტურას შეინარჩუნებდა, მაშინ ეს მაგალითების დადებით-განმამტკიცებელი აღმოჩნდებოდა, ხოლო თუ ერთი ნიშანი მაინც გამოაკლდებოდა პირვანდელ პიპოთეზას, ეს მაგალითი დადებით-შემასუსტებელი იყო; უარყოფითი მაგალითების ზემოქმედების შემდეგ თუ პიპოთეზა შენარჩუნებული იქნა, ეს მაგალითი უარყოფით შემასუსტებელი იქნებოდა, ხოლო თუ შეიცვლებოდა, უარყოფით-განმამტკიცებელი.

ექსპერიმენტის ჩატარების შემდეგ, შედეგებში მაგალითების გამოყენების სხვადასხვა რაოდენობა და სისწორე იქნა დაფიქსირებული, მათ შორის დადებით-გამამტკიცებელი მაგალითები სხვა მაგალითებთან მიმართებაში ნაკლები რაოდენობით იქნა გამოყენებული.

1) ა) ორნიშნაანი მაგალითების განზოგადების პროცესში დადებით-გამამტკიცებელი მაგალითების გამოყენებას რაოდენობის მხრივ ძალიან მცირე მარჯვენაელი აქვს, მეთხე კლასში 2-ჯერ დაფიქსირდა, მეთერთმეტეში – 3-ჯერ, ყველაზე მეტჯერ – VII კლასში – 10-ჯერ. მაგრამ ეს გამოყენება მცდარი იყო ათივე შემთხვევაში. რაც შეეხება მცდარი და სწორი გამოყენების მარჯვენაელს, აქ დაბალ კლასებში უფრო სწორი გამოყენება ფიქსირდება, ვიდრე მაღალ კლასებში; IV კლასში 2-ჯერ გამოიყენეს სწორად, XI-ში კი – ერთხელ. რაც შეეხება არასწორ გამოყენებას, აქ მაღალ კლასებში უფრო დიდია მარჯვენაელი: IV კლასში - 0, XI - 2; ყველაზე მაღალი მარჯვენაელია VII კლასში დაფიქსირდა – 10.

ცხრილი №1

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	2	2	4	0	1	0	0	1
მცდარი გამოყენება	0	2	1	10	0	1	2	2
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	2	4	5	10	1	1	2	3

ბ) სამნიშნაინი მაგალითების განზოგადების დროს დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითები შედარებით მეტჯერ იქნა გამოყენებული: IV კლასში 13-ჯერ, ხოლო XI-ში – 15-ჯერ. რაც შეეხება გამოყენების სისწორეს, აქ კვლავ წინ დგანან დაბალი კლასები: IV კლასში 10 სწორი გამოყენებაა, XI კლასში – 6/დანარჩენ კლასებში ეს მაჩვენებელი კლებულობს ასაკისა და შესაბამისად კლასების რიგის ზრდასთან ერთად. შებრუნებული სიტუაცია გვაქვს მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში: IV კლასებში მცდარად საბუერ გამოიყენეს დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითი, ხოლო XI კლასებში – 9-ჯერ. ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი მცდარი გამოყენებისა VII კლასში დაფიქსირდა – 11.

ცხრილი №2 სამნიშნაინი მაგალითების განზოგადების დროს დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი.

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	10	9	7	3	6	5	6	6
მცდარი გამოყენება	3	4	4	11	5	10	8	9
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	13	13	11	14	11	15	14	15

გ) დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელში შედეგები შემდგომარად დაფიქსირეთ: სწორი გამოყენების დროს IV კლასი – 12; XI კლასი – 7, რაც ვიწინებს, რომ დაბალ კლასებში მყოფი ბავშვები უფრო მეტჯერ იყენებენ დადებით-გამაძლიერებელ მაგალითებს სწორად, ვიდრე მაღალ კლასებში. საწინააღმდეგო სიტუაცია გვაქვს მცდარი გამოყენების შემთხვევაში: IV კლასში – 3, XI კლასში – 11, ხოლო ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი მეშვიდე კლასში – 21 გამოყენება. რაც შეეხება საერთო რაოდენობას, აქ პროგრესი დაფიქსირდა: IV-ში – 15, XI – 18. ყველაზე მაღალი შედეგი იყო VII კლასში – 24 გამოყენება.

ცხრილი №3 დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელი.

კლასები	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
სწორი გამოყენება	12	11	11	3	7	5	6	7
მცდარი გამოყენება	3	6	5	21	5	11	10	11
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	15	17	16	24	12	16	16	18

2) დადებით-შემასუსტებელი მაგალითები დადებით-გამაძლიერებელ მაგალითებთან შედარებით უფრო მეტჯერ გამოიყენება განზოგადების პროცესში.

ა) ორნიშნაინი მაგალითების განზოგადების პროცესის დროს მეოთხეკლასელმა რვა დადებით-შემასუსტებელი მაგალითიდან ექვსი სწორად გამოიყენა, ხოლო ორი – არასწორად; მეოთხეკლასელმა რვა მაგალითიდან ოთხი გამოიყენა სწორედ და ოთხიც არასწორედ. რაოდენობის მხრივ ყველაზე მაღალი მაჩვენებლები VII-VIII-XI კლასებში დაფიქსირდა, მაგრამ ამ მაღალი რაოდენობიდან მათ უმეტესი მცდარად გამოიყენეს.

ცხრილი №4 ორნიშნაინი მაგალითების შემთხვევაში დადებით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი

კლასები	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
სწორი გამოყენება	6	4	3	6	4	4	4	4
მცდარი გამოყენება	2	3	2	4	5	5	4	4
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	8	7	5	10	9	9	8	8

ბ) სამნიშნაინი მაგალითების შემთხვევაში მაჩვენებლები შედარებით დაბალია. რაოდენობის მაჩვენებელში IV კლასში შვიდეჯერ გამოიყენეს დადებით-შემასუსტებელი მაგალითი, XI კლასში – ხუთჯერ, ხოლო ყველაზე მაღალი რაოდენობით VI კლასში – ცხრაჯერ. რაც შეეხება სწორი

გამოყენების შემთხვევებს, ისინი უფრო მეტად IV-V-VI კლასებში აღინიშნება. შემდგომ კლასებში მარჯვენა მალაღია; IV კლასში - 3, XI-ში - 1, ხოლო ყველაზე მაღალი მარჯვენა მალაღია V კლასში - 4. მცდარი გამოყენების შემთხვევებიდან ყველაზე მაღალი მარჯვენა მალაღია VI კლასში დაფიქსირდა - 6, IV-XI კლასებში მარჯვენა მალაღია დაფიქსირდა - 4-4 გამოყენება.

ცხრილი №5 სამნიშნაანი მაგალითების შემთხვევაში დადებით-შემასუსტებული მაგალითების მარჯვენა მალაღია.

კლასები	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
სწორი გამოყენება	3	4	3	1	3	2	2	1
მცდარი გამოყენება	4	4	6	5	5	3	5	4
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	7	8	9	6	8	5	7	5

გ) დადებით-შემასუსტებული მაგალითების გამოყენების საერთო მარჯვენა მალაღიაში მონაცემები შემდგომად განაწილდა: სწორი გამოყენების მარჯვენა მალაღიაში ყველაზე მაღალი შედეგი - 9, დაფიქსირდა IV კლასში, ხოლო 5 - XI-ში. მარჯვენა მალაღიების კლება კლასების ზრდასთან ერთად ნათლად ჩანს. მცდარი გამოყენების მარჯვენა მალაღიაში პირიქით ხდება - კლასების ზრდასთან ერთად მატულობს შესაბამისი მარჯვენა მალაღიები: VI-ში ექვსჯერ მოხდა დადებით-შემასუსტებული მაგალითის მცდარი გამოყენება, ხოლო XI-ში - 8-ჯერ. ყველაზე მაღალი მარჯვენა მალაღია დაფიქსირდა VIII კლასში - 10 გამოყენება.

ცხრილი №6 დადებით-შემასუსტებული მაგალითების გამოყენების საერთო მარჯვენა მალაღიაში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	9	8	6	7	7	6	6	5
მცდარი გამოყენება	6	7	8	9	10	8	9	8
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	15	15	14	16	17	14	15	12

3) ა) უარყოფით-გამამძლიერებელი მაგალითების გამოყენება ორნიშნა მაგალითებში რაოდენობის მხრივ საკმაოდ მაღალია. IV კლასში ეს რიცხვი 18-ია, ხოლო XI-ში - 16. ყველაზე მაღალი მარჯვენა მალაღია IX კლასში დაფიქსირდა - 21. სწორი გამოყენების მარჯვენა მალაღიაში ყველაზე მაღალი შედეგი IV კლასშია - 11, ხოლო XI-ში - 4. როგორც ჩანს აქ პროგრესი არ არის. რაც შეეხება მცდარი გამოყენების შედეგებს, აქ მარჯვენა მალაღიაში მატულობს კლასების ზრდასთან ერთად - IV კლასში უარყოფით-გამამძლიერებელი მაგალითი 7-ჯერ, ხოლო XI-ში 12-ჯერ იქნა გამოყენებული. ყველაზე მაღალი მარჯვენა მალაღია დაფიქსირდა IX კლასში - 18 გამოყენება.

ცხრილი №7 უარყოფით-გამამძლიერებელი მაგალითების გამოყენების მარჯვენა მალაღიაში ორნიშნა მაგალითებში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	11	6	3	2	4	3	4	4
მცდარი გამოყენება	7	8	7	8	12	18	16	12
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	18	14	10	10	16	21	20	16

სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში უარყოფით-გამამძლიერებელი მაგალითი რაოდენობის მიხედვით უფრო მეტჯერ იქნა გამოყენებული: VIII კლასში - 29, IV-ში - 26, ხოლო XI-ში - 17. უარყოფით-გამამძლიერებელი მაგალითის სწორად გამოყენების მარჯვენა მალაღიაში საკმაოდ პირიქითაა - ყველაზე მაღალი მარჯვენა მალაღია IV-V კლასშია, ხოლო ყველაზე მეტი VIII-ში - 24, XI-ში კი - 13. როგორც ვხედავთ, აქაც რაიმე წინსვლა არ აღინიშნება.



კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	16	6	7	10	5	4	5	4
მცდარი გამოყენება	10	9	11	11	24	15	15	13
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	26	15	18	21	29	19	20	17

გ) უარყოფით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მარცხენელში სწორი გამოყენების მხრივ პროგრესი არ არის. შედეგები კვლავ განიცდიან კლებას კლასების ზრდასთან ერთად – IV კლასში ყველაზე მაღალი შედეგი 27-ია, XI-ში – 8. საინიანაიმდეო სიტუაციაა მცდარი გამოყენების მარცხენელში. ყველაზე დაბალი შედეგი IV კლასშია – 17, ყველაზე მაღალი VIII-ში – 36, ხოლო XI-ში – 25. უარყოფით-გამაძლიერებელი მაგალითი რაოდენობის მხრივ ყველაზე მეტჯერ იქნა გამოყენებული VIII კლასში – 45 და IV კლასში – 44; მაგრამ ამ 45 მაგალითიდან მერვეკლასელმა მხოლოდ 9 მოსწავლემ გამოიყენა სწორად, ხოლო მეოთხეკლასელმა – 44-დან 27-მა; ყველაზე დაბალი მარცხენელი VI კლასშია – 28, XI კლასში უარყოფით-გამაძლიერებელი მაგალითი გამოყენებული იქნა 33-ჯერ.

ცხრილი №9

უარყოფით-გამაძლიერებელი მაგალითის გამოყენების საერთო მარცხენელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	27	12	10	12	9	7	9	8
მცდარი გამოყენება	17	17	18	19	36	33	31	25
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	44	29	28	31	45	40	40	33

4) ა) უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითები ორინიშნაინი მაგალითების შემთხვევაში რაოდენობის მხრივ საკმაოდ ხშირად გამოიყენებოდა: უმაღლესი მარცხენელი აღინიშნა VI-VII კლასებში – 20, უდაბლესი კი IX კლასში – 9. რაც შეეხება სწორი გამოყენების მონაცემებს, აქ სხვა მაგალითების შემთხვევებისაგან განსხვავებით, გარკვეული პროგრესი აღინიშნება; მიუხედავად იმისა, რომ ყველაზე მაღალი შედეგი VI კლასში დაფიქსირდა – 16, დანარჩენი კლასების მარცხენელები მკვეთრად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ყველაზე დაბალი შედეგი IV კლასში დაფიქსირდა – 3 გამოყენება. მცდარი გამოყენების მარცხენელშიც შესაბამისად, შეინიშნება პროგრესი; შედეგები უფრო კლებულობენ კლასების ზრდასთან ერთად. ყველაზე მაღალი შედეგი VII კლასშია – 12, ყველაზე დაბალი IX-ში – 3 გამოყენება. ყოველივე ზემოთ აღნიშნული მიუთითებს, რომ უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითებს წარმატებით იყენებენ კლასების ზრდასთან ერთად, რაც პროგრესის მარცხენელია.

ცხრილი №10

უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების მარცხენელი ორინიშნაინი მაგალითების შემთხვევაში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	3	4	16	8	4	6	4	4
მცდარი გამოყენება	9	11	4	12	10	3	6	9
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	12	15	20	20	14	9	10	13

ბ) უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენება სამინიშნა მაგალითებში გარკვეულ აღმავლობას განიცდის სწორი გამოყენების მარცხენლის მიხედვით. ყველაზე მაღალი შედეგი V კლასშია – 16, ხოლო ყველაზე დაბალი IV, VIII, IX კლასებში – 6, XI-ში კი – 9. რაც შეეხება მცდარი გამოყენების მარცხენელს, აქ მაღალ კლასებში უფრო მეტია შეცდომების რაოდენობა; ყველაზე მაღალი შედეგი IX კლასშია – 15, ყველაზე დაბალი VIII-ში – 6. IV კლასში 8, XI-ში – 14 გამოყენება.

რაოდენობის მაჩვენებელში ყველაზე მეტი გამოყენება უარყოფით-შემასუსტებელ მაგალითებს აქვთ V კლასში, ხოლო ყველაზე ცოტა VIII კლასში – 12-ჯერ.



ცხრილი №11 უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებლის მაჩვენებლის მაგალითების შემთხვევაში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	6	16	10	5	6	6	7	9
მცდარი გამოყენება	8	8	12	14	6	15	12	14
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	14	24	22	19	12	21	19	23

გ) უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელში სწორი გამოყენების მხრივ პროგრესი არ არის კლასების ზრდასთან ერთად. მიუხედავად იმისა, რომ IV კლასში დაფიქსირებულია სწორი გამოყენების 9 შემთხვევა, ხოლო XI-ში – 13, დაბალ კლასებში მაინც მაღალი შედეგებია მიღებული: ყველაზე მაღალი შედეგია VI კლასში – 26. მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში ყველაზე მაღალი შედეგი, ანუ ყველაზე მეტი შეცდომა დაშვებულ იქნა VII კლასში – 23. ყველაზე ნაკლები შეცდომებით უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითი გამოიყენეს VI და VIII კლასებმა – 16-ჯერ, IV კლასში – 17-ჯერ, XI-ში – 23-ჯერ. რაც შეეხება რაოდენობის საერთო მაჩვენებელს, ყველაზე მეტად უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითები გამოიყენეს VI კლასში – 42-ჯერ, ყველაზე ნაკლებად IV და VIII კლასებში – 26-ჯერ.

ცხრილი №12 უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	9	20	26	13	10	12	11	13
მცდარი გამოყენება	17	19	16	26	16	18	18	23
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	26	39	42	39	26	30	29	36

5) რაც შეეხება ზოგადად დადებითი მაგალითების გამოყენებას, მონაცემებზე ერთი გადახედვით ნათლად ჩანს, რომ სწორად გამოყენების მხრივ პროგრესი აქაც არ არის.

ა) ორნიშნა მაგალითებში დადებითი მაგალითების გამოყენების რაოდენობის მაჩვენებელში მკვეთრი განსხვავება არ აღინიშნება გარდა VII კლასისა, სადაც 20-ჯერ გამოიყენეს დადებითი მაგალითები და აქედან მხოლოდ 6-ჯერ იყო სწორი გამოყენება, 14-ჯერ კი არასწორი. სწორი გამოყენების მაჩვენებელში ყველაზე მაღალი შედეგი IV კლასშია დაფიქსირებული – 8, ყველაზე დაბალი IX-X კლასებში – 4, XI-ში – 5. როგორც ჩანს, აქ წინსვლა არ განიცდება ისე, როგორც მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში. მცდარი გამოყენებები კლასებისდა მიხედვით იზრდება, მათ შორის ყველაზე მაღალია VII კლასში – 14.

ცხრილი №13 დადებითი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	8	6	7	6	5	4	4	5
მცდარი გამოყენება	2	5	3	14	5	6	6	6
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	10	11	10	20	10	10	10	11

ბ) თითქმის იგივე სიტუაცია გვაქვს დადებითი მაგალითების გამოყენების ცხრილში, რომელიც სამიშნა მაგალითებს შეეხება. სწორი გამოყენება თანდათან კლებულობს კლასების ზრდასთან ერთად – IV კლასში – 13-ჯერ, XI-ში 7-ჯერ გამოყენება.

მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში ყველაზე მეტი შეცდომა VII კლასში იქნა დაშვებული – 16, IV-ში 7, ხოლო XI-ში 13, რაც მიუთითებს მაღალ კლასებში შეცდომების დაშვების მაჩვენებელზე.

საქართველოს
განათლების

**ცხრილი №14 დადებითი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი
სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში**

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	13	13	10	4	9	7	8	7
მცდარი გამოყენება	7	8	10	16	10	13	13	13
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	20	21	20	20	19	20	21	20

გ) დადებითი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელში ნათლად ჩანს, რომ სწორი გამოყენების შედეგებში დაბალ კლასებში გაცილებით კარგი მონაცემები გვაქვს, ვიდრე მაღალ კლასებში. ყველაზე მეტჯერ სწორი გამოყენება დაფიქსირდა IV კლასში – 21. მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში ყველაზე დაბალი შედეგი ასევე IV კლასშია – 9. რაც შეეხება დადებითი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელს, აქ VII კლასი დგას წინ, თუმცა 40 გამოყენებიდან 30 არასწორად მოხდა.

ცხრილი №15 დადებითი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელი.

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	–
სწორი გამოყენება	21	19	17	10	14	11	12	12	–
მცდარი გამოყენება	9	13	13	30	15	19	19	19	–
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	30	32	30	40	29	30	31	31	253

6) უარყოფითი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელში ჩანს, რომ ეს მაგალითების ყველაზე მეტჯერ იქნა გამოყენებული განზოგადების პროცესში – 557-ჯერ, მაგრამ მათ გამოყენებაში ბევრი შეცდომა იქნა დაშვებული.

ა) ორნიშნა მაგალითების განზოგადების დროს უარყოფითი მაგალითების სწორ გამოყენებაში პროგრესი არ არის. ყველაზე მაღალი შედეგი VI კლასში დაფიქსირდა – 19, ყველაზე დაბალი VIII, X, XI კლასებში – 8. გაცილებით ცოტა შეცდომა იქნა დაშვებული დაბალ კლასებში. მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში ყველაზე დაბალი შედეგი VI კლასშია – 11, ხოლო ყველაზე მაღალი VIII, X კლასებში – 22.

**ცხრილი №16 უარყოფითი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი
ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში**

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	14	10	19	10	8	9	8	8
მცდარი გამოყენება	16	19	11	20	22	21	22	21
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	30	29	30	30	30	30	30	29

სამნიშნა მაგალითებში უარყოფითი მაგალითები სწორი გამოყენების მხრივ პროგრესს არ განიცდიან. ამასთან, დაბალ კლასებში მათ უფრო წარმატებით იყენებენ, ვიდრე მაღალ კლასებში: შესაბამისი მაჩვენებელი IV კლასში 22-ია, XI-ში – 13. მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში საკმარისი პირიქითაა – დაბალ კლასებში უფრო დაბალი შედეგებია, ვიდრე მაღალში: IV კლასში 18, XI-ში – 27.

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	22	22	17	15	11	10	12	13
მცდარი გამოყენება	18	17	23	25	30	30	27	27
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	40	39	40	40	41	40	39	40

უარყოფითი მაგალითების გამოყენების საერთო მარჯვენელში სწორი გამოყენების გრაფაში პროგრესი არ არის. მონაცემების რიცხვითი მნიშვნელობები კლებულობენ კლასების ზრდასთან ერთად. ყველაზე მაღალი მარჯვენელი IV კლასშია – 36, ყველაზე დაბალი VIII-IX კლასებში – 19. მცდარი გამოყენების გრაფაში საწინააღმდეგო სურათი გვაქვს – შეცდომების რაოდენობა მატულობს კლასების ზრდასთან ერთად – IV კლასში ის 34-ია, XI-ში – 48. მაგალითების გამოყენების რაოდენობის მარჯვენელი გრაფაში ყველაზე მაღალი შედეგი 68-71 ის ფარგლებში განაწილდა.

ცხრილი №18 უარყოფითი მაგალითების გამოყენების საერთო მარჯვენელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	–
სწორი გამოყენება	36	32	36	25	19	19	20	21	–
მცდარი გამოყენება	34	36	34	45	52	51	49	48	–
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	70	68	70	70	71	70	69	69	557

7) შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების მარჯვენელშიც იგივე სიტუაცია გვაქვს. მაგალითების სწორი გამოყენების შემთხვევები დაბალ კლასებში უფრო მეტია, ვიდრე მაღალ კლასებში, ხოლო მცდარი გამოყენება პირიქით, დაბალ კლასებში უფრო ცოტაა, ვიდრე მაღალ კლასებში. რაოდენობის მხრივ შემასუსტებელის გამოყენების მარჯვენელში ჩანს, რომ აღნიშნული მაგალითების საკმარის ბევრჯერ იქნა გამოყენებული, მაგრამ უარყოფითი მაგალითების გამოყენების რაოდენობას ვერ შეედრება – 386.

ა) შემასუსტებელის გამოყენება ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში შემდეგნაირად განაწილდა: სწორი გამოყენების გრაფაში ყველაზე მაღალი მარჯვენელი VI კლასშია – 19, დანარჩენ კლასებში მონაცემები დიდად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან – IV კლასში 9, XI-ში 8. იგივე სიტუაცია გვაქვს მცდარი გამოყენების გრაფაში. ყველაზე მაღალი შედეგი VII კლასშია – 16; დანარჩენი მონაცემები ძალიან არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან: IV კლასში – 11, XI – 13.

ცხრილი №19 შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების მარჯვენელი ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	9	8	19	14	8	10	8	8
მცდარი გამოყენება	11	14	6	16	15	8	10	13
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	20	22	25	30	23	18	18	21

ბ) სამნიშნა მაგალითებში შემასუსტებელი მაგალითის სწორი გამოყენება რაოდენობრივ მარჯვენელში პროგრესს არ განიცდის, რადგან უფრო მაღალი მონაცემები დაბალ კლასებშია დაფიქსირებული; ყველაზე მეტი, 20 სწორი გამოყენება აღინიშნა V კლასში, 9 – IV კლასში, 10 – XI-ში. მცდარი გამოყენების მარჯვენელში 12-ჯერ დაფიქსირდა შეცდომა, XI კლასში – 18-ჯერ. როგორც ჩანს, აქაც წინსვლა არ შეინიშნება.

ცხრილი №20 შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი
სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში



კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	9	20	13	6	9	8	9	10
მცდარი გამოყენება	12	12	18	19	11	18	17	18
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	21	32	31	25	20	26	26	28

ე) შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელში სწორი გამოყენების გრაფაში ერთი და იგივე შედეგი დაფიქსირდა – IV, XI კლასებში 18 შემთხვევა; მაგრამ მიუხედავად ამისა, პროგრესი არ არის, რადგან ყველაზე მაღალი შედეგები V-VI კლასებში აღინიშნა – შესაბამისად 28 და 32. არასწორი გამოყენების გრაფაში IV კლასში 23-ჯერ დაუშვეს შეცდომა, XI-ში – 31-ჯერ, რაც პროგრესის არსებობაზე არ მიგვანიშნებს.

ცხრილი №21 შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	–
სწორი გამოყენება	18	28	32	20	17	18	17	18	–
მცდარი გამოყენება	23	26	24	35	26	26	27	31	–
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	41	54	56	55	43	44	44	49	386

გ) გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელში იგივე სიტუაცია გვაქვს, პროგრესი არ აღინიშნება არც სწორი გამოყენების და არც მცდარი გამოყენების მაჩვენებლებში. რაც შეეხება რაოდენობის მხრივ მათ გამოყენებას, ეს შედეგები საკმაოდ მაღალია, უარყოფითი მაგალითების გამოყენების შემდეგ რიცხვითი მნიშვნელობით – 417 – ის მეორე ადგილზე დგას.

ა) ორნიშნაან მაგალითებში გამაძლიერებელი მაგალითი ყველაზე მეტჯერ სწორი გამოყენების გრაფაში დაფიქსირდა – IV კლასში 13-ჯერ, ხოლო XI-ში – 5-ჯერ. მცდარი გამოყენების შემთხვევაში ყველაზე დაბალი შედეგი IV კლასშია – 7, ყველაზე მაღალი X-ში – 19 გამოყენება.

ცხრილი №22 გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი
ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	13	8	7	2	5	3	4	5
მცდარი გამოყენება	7	10	8	8	12	20	19	14
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	20	18	15	10	17	23	23	19

ბ) სამნიშნაან მაგალითებში გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენება მაქსიმალური მაჩვენებლით IV კლასშია – 26, XI-ში – 10. მცდარი გამოყენების მაჩვენებელშიც არ ჩანს პროგრესი, აქაც, როგორც ყოველთვის, ყველაზე დაბალი შედეგი IV კლასშია – 13, XI-ში კი 22.

ცხრილი №23 გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელი
სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
სწორი გამოყენება	26	15	14	13	11	9	11	10
მცდარი გამოყენება	13	13	15	22	29	25	23	22
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	39	28	29	35	40	34	34	32

გ) გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების საერთო გრაფაში სწორი გამოყენების ყველაზე მაღალი შედეგი IV კლასში დაფიქსირდა 29-ჯერ, XI-ში – 15-ჯერ. მცდარ გამოყენებაში წინსვლა



ცხრილი №24 გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	–
სწორი გამოყენება	39	23	21	15	16	12	15	15	–
მცდარი გამოყენება	20	23	23	30	41	45	42	36	–
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	59	46	44	45	57	57	57	58	417

9) მაგალითების სწორი გამოყენების მაჩვენებელში ჩანს, რომ ორნიშნა მაგალითებში 40 შესაძლებლობიდან უფრო მეტჯერ ხორციელდება სწორი გამოყენება. მიუხედავად იმისა, რომ IV-კლასელებმა 19-ჯერ განახორციელეს ეს პროცესი და XI-კლასელებმა – 30-ჯერ, მაინც უფრო მეტი რაოდენობა სწორი გამოყენების ფაქტებისა დაბალ კლასებშია. ყოველ შემთხვევაში აქ წინსვლა არ აღინიშნება.

სამნიშნაინი მაგალითების შემთხვევაშიც მსგავსი სიტუაცია გვაქვს – აქაც არ არის წინსვლა; 60 შესაძლებლობიდან IV კლასში 48-ჯერ მოახდინეს სწორი გამოყენება, XI-ში – 38-ჯერ.

ცხრილი №25 სწორი გამოყენების მაჩვენებელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	–
სწორი გამოყენება	19	32	36	37	30	31	27	30	40 შესაძლ.
მცდარი გამოყენება	48	50	47	39	45	41	40	38	60 შესაძლ.
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	67	82	83	76	75	72	67	68	590

10) მცდარი გამოყენების მაჩვენებელშიც არ გვაქვს უკეთესი მდგომარეობა. აქაც დაბალ კლასებში უფრო კარგი მაჩვენებლები გვაქვს, ვიდრე მაღალ კლასებში. ორნიშნა მაგალითებში ყველაზე მაღალი შედეგი IV კლასშია – 21, მაგრამ მიუხედავად ამისა V-VI-VII კლასებში დაბალი მაჩვენებლები გვაქვს და საერთო ფონის მიხედვით პროგრესი არ არის. სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაშიც არ არის კარგი მაჩვენებელი, IV კლასში 12-ჯერ გამოიყენეს მცდარად, XI-ში – 22-ჯერ. მიუხედავად პროგრესის კვლავ არარსებობისა, წინსვლა არის სწორი გამოყენების მაჩვენებელში. ცდისპირებმა განზოგადების პროცესის დროს უმეტეს შემთხვევაში სწორად გამოიყენეს მაგალითები როგორც ორნიშნა, ისე სამნიშნა მაგალითებში – 590-ჯერ. არასწორი მცდარი გამოყენება მხოლოდ 210-ჯერ დაფიქსირდა.

ცხრილი №26 მცდარი გამოყენების მაჩვენებელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	–
სწორი გამოყენება	21	8	4	3	10	9	13	10	40 შესაძლ.
მცდარი გამოყენება	12	10	13	21	15	19	20	22	60 შესაძლ.
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	33	18	17	24	25	29	33	32	210

11) სწორი პასუხების მაჩვენებელ გრაფაში ორნიშნაინი მაგალითების შემთხვევაში უფრო მეტჯერ მოხდა სწორი პასუხების მიღება, ვიდრე სამნიშნაინი მაგალითების შემთხვევაში. მიუხედავად ამისა, დაბალი კლასების მოსწავლეები უფრო მეტჯერ იღებენ სწორ პასუხს, ვიდრე მაღალი კლასის მოსწავლეები: IV კლასი – 9-ჯერ, XI – 7-ჯერ. იგივე სიტუაცია გვაქვს სამნიშნა მაგალითებშიც – IV კლასის მაჩვენებელია 8, XI კლასისა – 6. საერთო მაჩვენებლის მიხედვით ყველაზე მეტი სწორი პასუხი IV კლასმა დააგროვა – 17, XI-მ – 13, ხოლო ყველაზე ცოტა VII, X კლასმა – 11.

ცხრილი №27 სწორი პასუხების მაჩვენებელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	
სწორი გამოყენება	9	6	9	7	6	7	6	7	10 შესაძლ.
მცდარი გამოყენება	8	6	5	4	6	5	5	6	10 შესაძლ.
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	17	12	14	11	12	12	11	13	102

12) არასწორი პასუხების გრაფაში ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში ყველაზე ცოტა არასწორი პასუხი IV და VI კლასებში დაფიქსირდა – 1, ხოლო XI-ში – 3. სამიშნა მაგალითებში ყველაზე ცოტა არასწორი პასუხი კვლავ IV კლასში მიიღო – 2, ხოლო XI კლასში – 4. საერთო მაჩვენებელშიც წინ IV კლასელები ღვანან ყველაზე მცირე არასწორი პასუხით – 3. XI კლასის მაჩვენებელი 7-ია; ყველაზე მეტი შეცდომა დაუშვა VII კლასში – 9. მიუხედავად იმისა, რომ წინსვლა არც არასწორი პასუხების გრაფაში ვკატქს, საერთო ჯამური რაოდენობით პროგრესი სახეზეა. ცდისპირებმა უბტეს, 160-დან 102 შემთხვევაში სწორი პასუხი მიიღეს, დანარჩენი 58 პასუხი არასწორი იყო.

ცხრილი №28 არასწორი პასუხების მაჩვენებელი

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11	–
სწორი გამოყენება	1	4	1	3	4	3	4	3	10 შესაძლ.
მცდარი გამოყენება	2	4	5	6	4	5	5	4	10 შესაძლ.
მაგალითების გამოყენების რაოდენობა	3	8	6	9	8	8	9	7	58

ცდისპირთა მიერ სწორად განზოგადებული ნიშნების საერთო რაოდენობის მაჩვენებელში ცხრილის მიხედვით აღმავლობა არ აღინიშნება. IV კლასში დაფიქსირებული 57 ნიშანი ყველაზე მეტია. კლასების ასაკობრივ ზრდასთან ერთად თანდათან კლებულობს განზოგადებული ნიშნების რაოდენობა. XI კლასში 33 ნიშანია, თუმცა ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი IX კლასშია – 30.

ცხრილი №29 სწორად განზოგადებული ნიშნების საერთო რაოდენობა

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
განზოგადებული ნიშნების რაოდენობა	57	51	53	35	33	30	32	33

14) კლასების მიხედვით დადებითი და უარყოფითი მაგალითების საფუძველზე მოპოვებული ნიშნების რაოდენობის მაჩვენებელ გრაფაში მონაცემები შემდეგნაირად განაწილდა: IV კლასში დაფიქსირებული 21 ნიშანი ყველაზე მეტია, ყველაზე ნაკლებია VII კლასში – 10, XI კლასში კი ეს რიცხვი 12-ია. უარყოფითი მაგალითებშიც არ აღინიშნება წინსვლა; IV კლასში მიღებული შედეგი – 36 ყველაზე მეტია, ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი VIII-IX კლასებშია მიღებული – 19, ხოლო XI კლასში მოპოვებული ნიშნების რაოდენობა 21-ია.

ცხრილი №30 დადებითი და უარყოფითი მაგალითების საფუძველზე მოპოვებული ნიშნების რაოდენობა

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
დადებ. მაგ-ით მოპ. ნიშნების რაოდენობა	21	19	17	10	14	11	12	12
უარყ. მაგ-ით მოპ. ნიშნების რაოდენობა	36	32	36	25	19	19	20	21

15) მაგალითების მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში ყველაზე მაღალი შედეგი IV, X, კლასებშია – 33-ჯერ. მართალია XI კლასში ეს რიცხვი 32-ია, მაგრამ მიუხედავად ამისა, დანარჩენ კლასებში რიგისდამიხედვით მატულობს.

ცხრილი №31 მაგალითების მცდარი გამოყენების საერთო მაჩვენებელი



კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
საერთო მაჩვენებელი	33	18	17	24	25	28	33	32

16) დადებითი და უარყოფითი მაგალითების გამოყენების დროს დაშვებული შეცდომების რაოდენობის მაჩვენებელში მონაცემები შემდგენიარად განაწილდა: დადებითი მაგალითების შემთხვევაში IV კლასში ყველაზე დაბალი მაჩვენებელია 9, ყველაზე მაღალი VII კლასში – 20, XI-ში – 19, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ მაღალ კლასებში უფრო მეტი შეცდომა იყო დაშვებული დადებითი მაგალითების შემთხვევაში, ვიდრე დაბალ კლასებში. უარყოფითი მაგალითების დროსაც იგივე სიტუაციაა: ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი გვაქვს IV, VI კლასებში – 34, ყველაზე მაღალი VIII-ში – 52, XI კლასში კი – 43. რაც პროგრესის არარსებობას ადასტურებს.

ცხრილი №32 დადებითი და უარყოფითი მაგალითების გამოყენების დროს დაშვებული შეცდომების რაოდენობა

კლასები	4	5	6	7	8	9	10	11
დადებითი მაგალითები	9	13	13	20	15	19	19	19
უარყოფითი მაგალითები	34	36	34	45	52	51	49	43

მიღებული შედეგების ანალიზმა აჩვენა, რომ განზოგადების პროცესში აზრიანი მასალის გამოყენების შემთხვევაში შედეგები გაცილებით ცუდია, ვიდრე უაზრო მასალის გამოყენების დროს. თითქმის ყველა მაჩვენებელში დაუფასირებელი მონაცემები აღმავლობას არ განიცდიან, დაბალ კლასებში უფრო კარგი მაჩვენებლები აღმოჩნდა, ვიდრე მაღალ კლასებში.

დადებითი მაგალითები განზოგადების პროცესში მცირე რაოდენობით იქნა გამოყენებული; უფრო მეტჯერ დადებით-გამამდიერებელი მაგალითების გამოყენება დაფიქსირდა, მაგრამ ამ გამოყენებაში შეცდომები ანუ მცდარი გამოყენებები უფრო მეტი იყო, ვიდრე სწორი გამოყენებები. რაც შეეხება კლასების მიხედვით მათი გამოყენების წარმატებას, აქ დაბალ კლასებში უფრო მაღალია დადებითი მაჩვენებლები, ვიდრე მაღალ კლასებში, რაც პროგრესის არარსებობას ადასტურებს. იგივე სიტუაცია გვაქვს უარყოფითი მაგალითების გამოყენების დროსაც როგორც უარყოფით-შემასუსტებელი, ისე უარყოფით-გამამდიერებელი მაგალითების შემთხვევაში. კლასების ზრდასთან ერთად მატულობს მაგალითების მცდარი გამოყენების შემთხვევები და კლებულობს სწორი გამოყენებები, თუმცა ეს მაგალითები გაცილებით მეტჯერ იქნა გამოყენებული განზოგადების დროს, ვიდრე დადებითი მაგალითები.

შედარებით კარგი მდგომარეობა გვაქვს სწორი და მცდარი გამოყენების მაჩვენებელში. მიუხედავად იმისა, რომ კლასების მიხედვით მაჩვენებლები მკვეთრად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, რაც არ გვაძლევს იმის საშუალებას, რომ ამ კუთხით პროგრესი გვევარაუდა, შეიძლება ითქვას, რომ წინსვლა მაგალითების სწორი გამოყენების მხრივ მაინც არის; ცდისპირებმა მაგალითების საერთო რაოდენობიდან უმრავლესობა სწორად გამოიყენეს. მსგავსი სიტუაცია გვაქვს სწორი და არასწორი პასუხების მაჩვენებლებში. მიუხედავად იმისა, რომ კლასების მიხედვით წინსვლა კვლავ არ გვაქვს, სწორი პასუხების საერთო რაოდენობის მაჩვენებლის შედეგებზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ამ კუთხით გარკვეულ პროგრესს ვხედავთ.

სრულიად საწინააღმდეგო სურათს ვხედავთ უაზრო მასალის განზოგადების პროცესების დროს. შ. ნაღირაშვილის მიერ აბსტრაქტული მასალის გამოყენებით ჩატარებულ ცდებში შედეგები სრულიად საპირისპიროა. კლასების მიხედვით ფიქსირდება დადებითი შედეგების მატება და უარყოფითი შედეგების კლება, რაც პროგრესს ადასტურებს და მაჩვენებელია იმისა, რომ ბავშვები იოლად ეუფლებიან და ალაგებენ ცნებებს, რომლებიც მზა სახით არიან წარმოდგენილი.

ბუნებრივია, ისმის კითხვა, თუ რატომ არ არის ასაკის მატებასთან ერთად განზოგადების პროცესის განვითარებაში პროგრესი, როცა აზრიანი მასალასთან გვაქვს საქმე. რა თქმა უნდა, IV და XI კლასული ბავშვები აზროვნების დონით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან; 9-10 წლის ბავშვის გონებრივი შესაძლებლობები უდავოდ ჩამორჩება 16-17 წლისას, მაგრამ განზოგადების პროცესს,

რომელიც ახალი ცნების შემუშავებას ემსახურება, რატომღაც IV კლასელი ბავშვი უფრო იოლად აზორციელებს, ვიდრე XI კლასელი.



როგორც ჩანს, სასკოლო ასაკში განზოგადების პროცესის წარმოება აზრიანი მასალის გამოყენებით გაცილებით ძნელია, ვიდრე უაზრო, აბსტრაქტული მასალის შემთხვევაში და ამას თავისი სპეციფიკური მიზეზები აქვს, რაც ცალკე კვლევის საგნად უნდა იქნეს დასახული.

Б. Толиашвили

Развитие обобщения в школьном возрасте

(Данные, полученные на основе эксперимента с применением содержательного материала)

Резюме

Статья посвящена вопросу развития навыков обобщения в школьном возрасте. Оказалось, что развитие навыков обобщения происходит труднее, когда для этого используется содержательный материал, чем когда используется абстрактный материал.

სასკოლო ასაკში განზოგადების განვითარების შესახებ აბსტრაქტულ კონფერენციაზე
უარყოფითი და დადებითი მაგალითების განიხილებით მიღებული მონაცემები

აზრიანი მასალის საფუძველზე ჩატარებული ცდების შედეგებიდან ირკვევა, რომ განზოგადების პროცესის განვითარებას სასკოლო ასაკში პროგრესი არა აქვს. აზრიანი მასალა მეტად რთული აღმოჩნდა ცდისპირებისათვის და ამ მასალის გადამუშავების პროცესი დაბალ ასაკში უფრო იოლად მიმდინარეობს. ყოველივე ამის მიზეზად ორი ფაქტორი მივიჩნით: პირველი უკავშირდებოდა დროის მომენტს, ცდები, რომლებიც ჩატარდა შოთა ნადირაშვილის მიერ, რამდენიმე ათეული წლის წინ არის ჩატარებული. მეორე ფაქტორი, რომელიც შეიძლება გაუთვალისწინებელი შედეგების მიზეზი გამხდარიყო, ეს არის სხვადასხვაობა აბსტრაქტულ და აზრიან მასალას შორის.

აღნიშნული შედეგების მიღების მიზეზის გასარკვევად გადავწყვიტეთ ხელახლა ჩავეტარებინა ცდები იმავე სკოლების, იმავე X-XI კლასებში, იგივე მეთოდით, ოღონდ ახლა უკვე აბსტრაქტულ მასალაზე. ცდების ჩატარების დროს რაიმე სიმძლევს ადგილი არ ჰქონია, ცდისპირებს ძალიან კარგად ესმოდათ ამოცანა და 99%-მა წარმატებით გადაჭრა იგი.

მიღებული შედეგების მიხედვით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ აბსტრაქტული მასალის გამოყენებით განზოგადების პროცესი წარმატებით მიმდინარეობს.

- დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენებაში გარკვეულ თავისებურებებს ვაწყდებით; ეს მაგალითი ორნიშნა მაგალითის განზოგადების დროს მხოლოდ ერთხელ იქნა გამოყენებული და ისიც არასწორად, მაგრამ საშინაო მაგალითებში 10-10-ჯერ გამოიყენეს და სულ ყველა სწორად.

ცხრილი №1 დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენება ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში:

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	0	0
მცდარი გამოყენება	1	0

ცხრილი №2 დადებით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენება სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში:

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	10	10
მცდარი გამოყენება	0	0

- დადებით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენების მაჩვენებელში ჩანს, რომ ეს მაგალითები საკმაოდ ბევრჯერ იქნა გამოყენებული და უმეტესი მათგანი ცდისპირებმა სწორედ გამოიყენეს. რაც შეეხება შეცდომებს, ისინი ძალიან ცოტა იყო დაშვებული და შედარებით მეტი მათე კლასში.

ცხრილი №3 დადებით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენება ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში:

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	8	8
მცდარი გამოყენება	2	1

ცხრილი №4 დადებით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენება სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში:

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	8	9
მცდარი გამოყენება	2	1

- უარყოფით-გამაძლიერებელი მაგალითების გამოყენების დროს ჩანს, რომ ამ მაგალითების გამოყენება თითქმის უშეცდომოდ მოხდა, თუ არ ჩავთვლით ორნიშნა მაგალითის განზოგადების პროცესს, სადაც შეცდომა მხოლოდ ორჯერ იქნა დაშვებული.

ცხრილი №5

უარყოფით-გამამლიერებელი მაგალითების გამოყენება ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში:



კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	4	2
მცდარი გამოყენება	1	1

ცხრილი №6

უარყოფით-გამამლიერებელი მაგალითების გამოყენება სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში:

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	10	10
მცდარი გამოყენება	0	0

4. უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითები ყველაზე მეტჯერ იქნა გამოყენებული და ამ გამოყენების დროს არცერთი შეცდომა არ იქნა დაშვებული. ოდნავ მეტი სწორი გამოყენება მეთერთმეტე კლასში დაფიქსირდა.

ცხრილი №7

უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენება ორნიშნაანი მაგალითების შემთხვევაში.

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	25	27
მცდარი გამოყენება	0	0

ცხრილი №8

უარყოფით-შემასუსტებელი მაგალითების გამოყენება სამნიშნა მაგალითების შემთხვევაში.

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	30	30
მცდარი გამოყენება	0	0

5. ორნიშნაანი და სამნიშნაანი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებლიდან ჩანს, რომ დადებითი მაგალითების უმრავლესობა ცდისპირებმა სწორად გამოიყენეს. გარკვეული წინსვლა მეთერთმეტე კლასშია როგორც სწორი გამოყენების მხრივ, ისე მცდარი გამოყენების დაბალი მაჩვენებლის მიხედვით. უკეთესი მდგომარეობა გვაქვს უარყოფით მაგალითებში. აქ ძალიან დიდ რაოდენობა დაფიქსირდა ამ მაგალითის გამოყენებისა და ამ დიდ რაოდენობაში, როგორც მათე, ისე მეთერთმეტე კლასში, შეცდომა მხოლოდ სათითაოდ იქნა დაფიქსირებული.

ცხრილი №9

დადებითი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელი.

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	26	27
მცდარი გამოყენება	4	3

ცხრილი №10

უარყოფითი მაგალითების გამოყენების საერთო მაჩვენებელი.

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	69	69
მცდარი გამოყენება	1	1

6. გამამლიერებელი მაგალითების გამოყენებაში შეცდომების რაოდენობა მინიმალურია, ამ მაგალითის გამოყენების უმრავლესი შემთხვევები სწორად იყო დაფიქსირებული, გარკვეული პროგრესი აღინიშნება მცდარ გამოყენებაში. მეთერთმეტე კლასში ოდნავ ნაკლები შეცდომა ვიდრე მათეში. შემასუსტებელი მაგალითები ცდების დროს ყველაზე მეტჯერ იქნა გამოყენებული, მათი გამოყენების დროს მაგალითების უმრავლესობა სწორად შესრულდა, აქაც მეთერთმეტე კლასში გარკვეული წინსვლა ფიქსირდება.



კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	24	22
მცდარი გამოყენება	2	1

კლასები	10	11
სწორი გამოყენება	71	74
მცდარი გამოყენება	3	3

7. სწორი და მცდარი გამოყენების მაჩვენებელიდან ჩანს, რომ ცდისპირებმა ძალიან იოლად გაართვეს თავი სიტყვებს და მაგალითების უმრავლესობა სწორად გამოიყენეს. როგორც სხვა მაჩვენებლებში, აქაც ფიქსირდება გარკვეული პროგრესი, მეთერთმეტე კლასში უფრო კარგი შედეგია, ვიდრე მათეში. მოსწავლეებმა ორნიშნაანი მაგალითის განზოგადების დროს 40 შესაძლებელიდან თუ მათე კლასში 36-ჯერ სწორად გამოიყენეს მაგალითები, მეთერთმეტეში 37-ჯერ. ეს მაჩვენებლები რომ შევადაროთ აზრიან მასალაზე ჩატარებული ცდების შედეგებს-მათე კლასში 27-ჯერ, მეთერთმეტეში 30-ჯერ, - მივხვდებით, რომ განსხვავება ძალიან დიდია აბსტრაქტული მასალის სასარგებლოდ. იგივე სიტუაცია გვაქვს სამნიშნა მაგალითებში – აბსტრაქტული მასალის დროს 60 შესაძლებელიდან მათე კლასში 58-ჯერ გამოიყენეს სწორად მაგალითები, მეთერთმეტეში 59-ჯერ, ხოლო აზრიანი მასალის შემთხვევაში – მათე კლასში 40-ჯერ მეთერთმეტეში 38-ჯერ.

მცდარი გამოყენების შედეგების მაჩვენებელშიც ანალოგიური მდგომარეობა გვაქვს, თუ უაზრო მასალის გამოყენების დროს ცდისპირებმა 40 შესაძლებელიდან მათე კლასში 4-ჯერ არასწორად გამოიყენეს მაგალითი და მეთერთმეტეში 3-ჯერ, აზრიანი მასალის შემთხვევაში 40 შესაძლებელიდან მათე კლასში 13-ჯერ, ხოლო მეთერთმეტეში 10-ჯერ დაუსვეს შეცდომა. სამნიშნაანი მაგალითების შემთხვევაშიც მკვეთრი განსხვავებაა მაჩვენებლებში, თუ უაზრო მასალის გამოყენების დროს მათე კლასში 60 შესაძლებელიდან 2-ჯერ დაუსვეს შეცდომა მაგალითების გამოყენებაში და მეთერთმეტეში 1-ჯერ, აზრიანი მასალის გამოყენების დროს მათე კლასში 60 შესაძლებელიდან 20-ჯერ, ხოლო მეთერთმეტეში შეცდომა 22-ჯერ იქნა დაშვებული.

კლასები	10	11	
ორნიშნა მაგალითი	36	37	40 შესაძლ.
სამნიშნა მაგალითი	58	59	60 შესაძლ.

კლასები	10	11	
ორნიშნა მაგალითი	4	3	40 შესაძლ.
სამნიშნა მაგალითი	2	1	60 შესაძლ.

8. თითქმის იგივე სიტუაცია გვაქვს სწორი და არასწორი პასუხების მაჩვენებლებში, ორნიშნა მაგალითების შემთხვევაში როგორც მათე ისე მეთერთმეტე კლასში 1-1-ჯერ იქნა მიღებული არასწორი პასუხი, მათე-მეთერთმეტე კლასში ამ შემთხვევაში ერთნაირი შედეგი მიიღო, 10 შესაძლებელიდან 9-ჯერ სწორი პასუხი დაფიქსირდა. თუ შევადარებთ აზრიან მასალაზე ჩატარებულ ცდების შედეგებს განსხვავება აშკარა იქნება, 10 შესაძლებელიდან მათე კლასში 6-ჯერ იქნა მიღებული სწორი პასუხი, ხოლო მეთერთმეტეში 7-ჯერ.

უფრო მეტი განსხვავებაა სამნიშნაანი მაგალითების სწორად განზოგადების დროს, თუ უაზრო მასალაზე 10 შესაძლებელიდან ათივეჯერ იქნა სწორი პასუხი მიღებული როგორც მათე, ისე

მეთერთმეტე კლასში. აზრიანი მასალის გამოყენების დროს 10 შესაძლებელიდან მათე კლასმა 5-ჯერ მიიღო სწორი პასუხი, ხოლო მეთერთმეტე 6-ჯერ.



ცხრილი №15 სწორი პასუხები მაჩვენებელი

კლასები	10	11	
ორნიშნა მაგალითი	9	9	10 შესაძლ.
სამნიშნა მაგალითი	10	10	10 შესაძლ.

ცხრილი № 16 არასწორი პასუხების მაჩვენებელი.

კლასები	10	11	
ორნიშნა მაგალითი	1	1	10 შესაძლ.
სამნიშნა მაგალითი	0	0	10 შესაძლ.

შედეგების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ განზოგადების პროცესს ცდისპირები აბსტრაქტული მასალის საფუძველზე წარმატებით ახორციელებენ. ამრიგად, ჩვენი გამოკვლევის შედეგები დროის მიხედვით არ ყოფილა განპირობებული, ისევე, როგორც ადრე, ახლაც სასკოლო ასაკში აბსტრაქტულ მასალაზე განზოგადების პროცესი იოლად მიმდინარეობს. რჩება ერთადერთი მიზეზი და ეს არის განსხვავება აბსტრაქტულ და აზრიანი მასალის შორის. აბსტრაქტული მასალის მიწოდებისას ჩვენ ვაძლევთ ცდისპირებს მზა ცნებებს, რომელთაც უბრალოდ ერთად დაეგუვება სჭირდებათ და ეს პროცესი, როგორც დაინახეთ, იოლად სრულდება. აბსტრაქტული საგან განსხვავებით აზრიანი მასალის შინაარსი სხვა სტრუქტურისაგან შედგება, აქ არის ერთხელ მიღებული, გამტკიცებული ცნება, რომლის ანალიზის დროსაც ხდება მისი დაშლა და ხელახალი ჩამოყალიბება. მაგალითად ჩემს მიერ ჩატარებული ერთერთი ცდის მასალა საათების სურათები იყო, რომლებიც განსხვავებულდნენ ერთმანეთს და სხვადასხვა ნიშნებით იყვნენ წარმოდგენილი. საათის ცნება თითოეულ ცდის პირს ჰქონდა, მაგრამ ეს ცნება საათის შესახებ თითოეულს სხვადასხვა სახით ჰქონდა განმტკიცებული ცნობიერებაში. ის ნიშნები, რომელთა განყენებაც მათ ევალუბრდნენ საბოლოო პასუხის მიღების შემთხვევაში ქმნიდნენ საათის ახალ ცნებას, აბსოლუტურად განსხვავებულს იმისაგან რაც ცდის პირებს უწინ ჰქონდათ. სიძნელე ამ პროცესისა სწორედ ამაში მდგომარეობს – ხდება ძველი ცნების დაშლა და ახალი ცნება იქმნება ამ ძველი ცნებების დაშლის ხარჯზე, ანუ ხორციელდება რეორგანიზაციის პროცესი. აღნიშნული რეორგანიზაციის პროცესის წარმატებით შესრულება ნიშნავს განზოგადების პროცესის წარმატებით განხორციელებას აზრიანი მასალის შემთხვევაში. რაც შეეხება ექსპერიმენტის შედეგების ანალიზს აქ ჩანს, რომ განზოგადების პროცესის განვითარებაში პროგრესი არ არის. მეოთხე-მეხუთე კლასებში უფრო წარმატებით სრულდება დასახული ამოცანები ვიდრე მაღალ კლასებში. ამ მოვლენის ახსნა საკმაოდ ძნელია, რადგან მეოთხე და მეთერთმეტე კლასის ბავშვები ძალიან განსხვავდებიან აზროვნების დონით და ბავშვი ამ პროცესს უფრო არაენობიერად ახორციელებს ან კიდევ ცნობიერებაში განმტკიცებული ცნებები საკმაოდ მტკიცედ არ არიან ფორმირებულნი და მათი დაშლა და ხელახალი ფორმირება უფრო იოლია, ვიდრე უფროსებთან.

ბ. თლიაშვილი

К вопросу о развитии обобщения в школьном возрасте

(Данные, полученные на основе эксперимента с применением абстрактного материала)

Резюме

В статье представлены экспериментальные данные о том, как протекает развитие навыков обобщения в школьном возрасте при применении положительных и отрицательных примеров и при использовании абстрактного материала.

სტრატეგიული პოლიტიკის თანხმობის უზრუნველყოფის მიზნით
სპორტსმენების

სპორტი ადამიანის ფსიქოლოგიური ძალების ყოველმხრივი განვითარების, პიროვნების ფორმირების თვითრეალიზაციის და მაღალი სოციალური სტატუსის მოპოვების მნიშვნელოვან საშუალებას წარმოადგენს. ამიტომ სპორტი, როგორც ქვეყნის ფორმა ღრმა მეცნიერულ შესწავლას მოითხოვს. ამასთანავე სპორტული ქმედება სპორტსმენის როგორც უნიკალური მოღვაწის აქტივობის რეზულტატია და არა კონკრეტული მიზნის მისაღწევად გამოყენებული უნარ-შესაძლებლობების, ტექნიკური არსენალის თუ მოძრაობათა ჩვენების უბრალო ჯამი. ამის დასტურია ის, რომ წვრთნის და შეჯიბრების პროცესში განუწყვეტელი დგება სპეციფიკური ფსიქოლოგიური პრობლემები, რომელთა გადაჭრელობას მინიმუმდღე დაჰყავს პროფესიონალ სპორტსმენთა მაღალი სპორტული შედეგების მიღწევის შესაძლებლობა. სპორტის ფსიქოლოგიის მნიშვნელოვან დღეისათვის ეჭვს არ იწვევს, ვინაიდან ფიზიკური და ფსიქიკური განუყოფელია და ფსიქიკური ზემოქმედებას ახდენს სპორტსმენის ფიზიკურ მდგომარეობაზე, რის გამოც სპორტსმენის ფსიქიკური ფუნქციების, პიროვნული თვისებების, ემოციურ-აფექტური სფეროს, პიროვნებათა შორის ურთიერთობის სტილის, განწყობების, ღირებულებათა სისტემების და სხვა მნიშვნელოვანი ასპექტების გათვალისწინების გარეშე შეუძლებელია უმაღლესი კვალიფიკაციის სპორტსმენის მომზადება.

შეჯიბრებაში მონაწილე სპორტსმენის მოტივაცია არის წარმატების მოპოვება, ამიტომ სპორტული შეჯიბრება სტრესულ სიტუაციად შეიძლება განვიხილოთ. აქედან გამომდინარე, სპორტსმენის წარმატებას მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მისი ემოციურ-აფექტური სფერო. შეჯიბრებაში წარუმატებლობა სპორტსმენის დაბალი სტრესტოლერანტობის შემთხვევაში შეიძლება საფუძვლად დაედოს ფრუსტრაციას ან დეპრესიულ ჩავარდნის წარმოქმნას, ხოლო შემდგომში წვრთნისა და შეჯიბრების შედეგებს გავარსებას. სწორედ ამიტომ სპორტის ფსიქოლოგიაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება სპორტსმენის ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებების განსაზღვრას სპორტსმენის პოტენციური შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოვლენასა და რეალიზაციაში.

აღნიშნული მსჯელობიდან გამომდინარე ლოგიკურად დგება საკითხი იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს სპორტული წვრთნა და შეჯიბრებაში მონაწილეობა განსხვავებული კვალიფიკაციის მქონე სპორტსმენების ემოციურ-აფექტურ სფეროზე. ასეთი ზოგადი მიზნის გარდა ჩვენს შრომას კიდევ ერთი კონკრეტული მიზანი ჰქონდა, კერძოდ, გვიანტრესება გვეკვლია ერთის მხრივ, ჰუმანისტურ აღმოსავლურ ფილოსოფიაზე დაფუძნებული და მორეს მხრივ, ასეთ საზრისს მოკლებული სპორტის სახეობების წარმომადგენელთა ემოციურ-აფექტური სფეროს თავისებურებები, რაც ემპირიულ მონაცემთა შედარებით ანალიზის გზით შესაძლებლობას მოგვცემდა დაგვედინა, თუ რა გავლენას ახდენს სპორტის სახეობის საფუძვლად მდებარე მსოფლმხედველობა სტრესტოლერანტობაზე, რომელიც საბოლოო ჯამში ემოციურ გაწონასწორებულობაზე მიუთითებს.

ჩვენ ორი ჰიპოთეზა გვქონდა: 1) კარატეში ვარჯიში თავისი ფილოსოფიური და ფსიქოლოგიური საფუძვლებით სხვა სახეობის წარმომადგენლებთან შედარებით უფრო მეტად უნდა უზრუნველყოფდეს სპორტსმენის სულიერ და ემოციურ წონასწორობას. ცნობილია, რომ კარატე აღმოსავლური სამხედრო ხელოვნების, ორთაბრძოლის ერთ-ერთი სახეა, რომელიც ფიზიკური და სულიერი კულტურის რთულ კომპლექსს, ერთიან სისტემას წარმოადგენს, ფუძნება ბრძოლის მრავალსაუკუნოვან ტრადიციებს და შეიძლება განხილულ იქნას როგორც კულტუროლოგიური ფენომენი, როგორც სწავლებისა და აღზრდის განსაკუთრებული სფერო.

სწავლებისა და აღზრდის ეს სისტემა ადამიანის ფიზიკურ და ფსიქიკურ სრულყოფას ისახავს მიზნად. იგი ფსიქოტრენინგის რთული სისტემაა. მისი პიროვნების ფორმირების ეთიკური ნორმები, ფსიქოტექნიკა ინდივიდს ემოციურ-აფექტური სფეროს მართვისა და რეგულირების საშუალებას აძლევს. აღმოსავლური ორთაბრძოლა ათასწლეულების მანძილზე იხვეწებოდა და დღეისათვის წარმოადგენს აღმოსავლეთის ხალხების ცოდნისა და გამოცდილების უნიკალურ საგანძურს, რომელიც განიხილება როგორც ისტორიული, რელიგიურ-ფილოსოფიური, კულტურული და მედიკო-ბიოლოგიური ფაქტორების ერთიანობა. ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ტრენინგის, ორთაბრძოლის სტრატეგიისა და ტექნიკის მეთოდების, უძველესი ფილოსოფიის და მორალის განზოგადების შედეგად მე-20 საუკუნის კარატეს ოსტატებმა ფუნალოსის ხელმძღვანელობით კარატეს კანონები, "მცნებები" შეიმუშავეს, რომლებიც

ფელისხმება: სწრაფვა ბუნებრიობისაკენ, პიროვნული სრულყოფისაკენ; სწრაფვა სამართლიანობისა და მისი დაცვისკენ; შრომისმოყვარეობისა და შეუპოვრობის, მიზანსწრაფულობის გამოამუშავება; უტიკეტის პტივისკება; აგრესიულობის მართვა და რეგულირება. კარატეს დევიზია – გამარჯვება პრისიდის კარემუ. ეს არის ბრძოლის უმაღლესი ხელოვნება, ოსტატობა.

ხემოთქმულიდან გამომდინარე, კარატეში მოვარჯიშე სპორტსმენებს უნდა ჰქონდეთ სტრესტოლერანტობის შედარებით მაღალი დონე, რაც განსაზღვრული უნდა იყოს ფიზიკური, სულიერი და ფსიქოლოგიური ინტეგრაციით. ყოველივე ეს ერთის მხრივ, უნდა უზრუნველყოფდეს სპორტულ წარმატებას, ხოლო მეორეს მხრივ, წარუმატებლობით გამოწვეული დისტრესის უფრო ეფექტურ 'გადამუშავებას'; 2) მაღალი კვალიფიკაციის სპორტსმენებს უნდა ახასიათებდეთ გაცილებით მაღალი სტრესტოლერანტობა და შედარებით სტაბილური ემოციური მდგომარეობა, ვიდრე დაბალი კვალიფიკაციის სპორტსმენებს.

ჩვენი მიზნებიდან გამომდინარე გამოკვლევის კონკრეტულ ამოცანებს წარმოადგენდა:

1. განსხვავებული სპორტის სახეობის სპორტსმენთა ემოციურ-აფექტური სფეროს ისეთი ფენომენის კვლევა, როგორცაა დებრესია, რაც თავის მხრივ დაბალი სტრესტოლერანტობის შედეგად შეიძლება ჩაითვალოს; 2. მაღალი და შედარებით დაბალი სპორტული კვალიფიკაციის მქონე სპორტსმენთა დებრესიის დონის კვლევა; 3. ემპირიულ მონაცემთა შედარებითი ანალიზი.

გამოკვლევული იყო სპორტსმენთა ორი ჯგუფი – კლასიკური სტილის მოჭიდავეები და კარატეში მოვარჯიშე სპორტსმენები. თითოეული ჯგუფი შედგებოდა ორი ქვეჯგუფისაგან. პირველში გაერთიანებული იყო მაღალი კვალიფიკაციის, შეჯიბრებებში სისტემატურად მონაწილე სპორტსმენები, ხოლო მეორეში – დაბალი კვალიფიკაციის სპორტსმენები, რომლებიც ფაქტობრივად აღარ მონაწილეებდნენ მეტ-ნაკლებად მნიშვნელოვან შეჯიბრებებში. სულ გამოკვლევული იყო III სპორტსმენი, მათგან 61 – კარატეში მოვარჯიშე, 50 – კლასიკური სტილის მოჭიდავე.

კვლევის პროცესში გამოყენებული იყო ბეკის დებრესიის საკვლევი მეთოდი. შედეგების ანალიზმა აჩვენა, რომ კარატეში მოვარჯიშეთა ჯგუფური ტესტური მაჩვენებელი (10.5) ნაკლებია მოჭიდავეთა შესაბამის მაჩვენებელზე (12.5), რაც ზოგადად იმაზე მიუთითებს, რომ კარატეში მოვარჯიშეთა დებრესიის საშუალო მაჩვენებელი მოჭიდავეებთან შედარებით დაბალია. საშუალო მონაცემებს შორის განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა. აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ჩვენს მიერ შესწავლილ სპორტსმენთა ორივე ჯგუფის საშუალო მაჩვენებელი ქართველთა ნორმატული მაჩვენებლების გათვალისწინებით შეესატყვისება დებრესიის დაბალ დონეს. შესაბამისად, ორივე ჯგუფში დებრესიის დაბალ დონესთან გვაქვს საქმე, ოღონდ კარატეში მოვარჯიშეებთან, მოჭიდავეებთან შედარებით, კიდევ უფრო დაბალი დონე დაფიქსირდა. მიღებული მონაცემები ადასტურებს მოსაზრებას იმის შესახებ, რომ სპორტული წვრთნა ზოგადად ხელს უწყობს ადაპტაციური უნარების განვითარებას. გარდა აღნიშნულისა, ორივე ჯგუფის შემთხვევაში დადასტურდა, რომ მაღალი კვალიფიკაციის სპორტსმენებთან დაბალი კვალიფიკაციის სპორტსმენებთან შედარებით, დამახასიათებელია უფრო მაღალი სტრესტოლერანტობა, რაც საბოლოო ჯამში გამოიხატა დებრესიის დონის დაბალ მაჩვენებელში. ჩვენი მონაცემები აჩვენებენ, რომ მაღალი კვალიფიკაციის მქონე კარატეში მოვარჯიშეებთან დებრესიის მაჩვენებელი 8.6-ის ტოლია, ხოლო მოჭიდავეებისა კი – 11.3, დაბალი კვალიფიკაციის მქონე კარატეში მოვარჯიშეებთან – 12.4, ხოლო მოჭიდავეებთან – 13.5. მონაცემებს შორის დადასტურებული სხვაობა სტატისტიკურად სანდოა. წრადღებებს იპყრობს ჩვენი კვლევიტი დადგენილი კიდევ ერთი მონაცემი, რომლის თანახმადაც ირკვევა, რომ მაღალი კვალიფიკაციის კარატეში მოვარჯიშეებთან სტრესტოლერანტობა გაცილებით უფრო მაღალია, ვიდრე ასეთივე კვალიფიკაციის მოჭიდავეებთან. ამრიგად, მიღებული ემპირიული მონაცემების ანალიზი საფუძველს გვაძლევს აღინიშნოთ, რომ ჩვენი ორივე ვარაუდი დადასტურდა. კერძოდ, დადგინდა, რომ:

1. კარატეში მოვარჯიშეთა სტრესტოლერანტობა შედარებით უფრო მაღალია, ვიდრე მოჭიდავეებთან. ჩვენი აზრით ეს განპირობებულია სპორტის სახეობის საფუძველად მდებარე ფილოსოფიური და მორალურ-ეთიკური კონცეპტუალური ბაზით, რაც მთლიანობაში სპორტსმენებში ღიაობის, სპონტანურობის, თვითშეგნების, თვითრალიზაციის, ფიზიკურ, ზნობრივ, სულიერ, ფსიქოლოგიურ სრულყოფისა და მარმონიულ განვითარებაზე არის მიმართული.
2. ჩვენს მიერ მიღებული შედეგები შესაძლებლობას გვაძლევს მიუთითოთ, რომ ნებისმიერი სპორტული სახეობა უნდა ეფუძნებოდეს არა მხოლოდ ფიზიკურ განვითარებას და სპორტული ოსტატობის ფორმირების მოტივაციას, არამედ აღნიშნულთან ერთად წვრთნის პროცესი ზოგადად სპორტსმენის

ოპტიმალურ მსოფლმხედველობრივი ბაზის შექმნაზე უნდა იყოს მიმართული, რაც თავის მხრივ მწვერულთანაა დაკავშირებული პედაგოგიური რეინტეგრაციისა და მაღალ პროფესიულ ერუდიციას მოითხოვს.

3. მაღალი სპორტული კვალიფიკაცია ზოგადად შეიძლება ჩაითვალოს სტრეს-ტოლერანტების გაზრდის ადეკვატურ ფაქტორად, რაც თავისთავში მოიცავს მარცხის შემთხვევაში ფრუსტრაციას და დეპრესიული ჩავარდნის თავიდან აცილების შესაძლებლობას.
4. სპორტსმენთა ემოციურ-აფექტური სფეროს ზოგადად ყველაზე დიდ დაღს ასვამს წარუმატებლობით გამოწვეული ფრუსტრაცია, ამით განპირობებული პესიმიზმი და "შე"-ხატიხადმი შეფასებით დამოკიდებულების დაქვეითება. აღნიშნული შედეგიდან გამომდინარე ნათელი ხდება ის სამიზნეები, რომლებზეც მიმართული უნდა იყოს როგორც მწვერულის, ასევე ფსიქოლოგის ფსიქო-კორექციული ზემოქმედება. კერძოდ, ეს უკანასკნელი მიზნად უნდა ისახავდეს პესიმიზმური და დეპრესიული განცდების კუბირებას და წარუმატებლობით გამოწვეული დაქვეითებული თვითშეფასების გაზრდას.

ლიტერატურა

1. А.А.Долин, Г.В.Попов - "Кемпо-традиция воинских искусств". Москва "Наука". Главная редакция восточной лит-ры, 1990.
2. Л.Д.Гиссен - "Время стрессов", Москва, "Физкультура и спорт", 1990.
3. Стресс и тревога в спорте - Международный сб. научных статей (Сост. Ю.Л.Ханин - Москва, "Физкультура и спорт", 1983).
4. О.Грегор - "Как противостоять стрессу" - "Стресс жизни - понятие, противостоять и управлять им" (Сборник - ТОО "Лейла", СПб., 1994).
5. Психологические тесты, т. 1, под ред. А.А.Карелина. М., "Владос", 1999.

Л. Угулава

Особенности стрессоустойчивости спортсменов разной спортивной квалификации

Резюме

Целью исследования являлось определение влияния занятия спортом, а также значения лежащего в его основе философского мировоззрения на эмоционально-аффективную сферу спортсменов различной спортивной квалификации. В частности, нас интересовала депрессия, как результат низкой стрессоустойчивости.

Были выбраны два вида борьбы — классическая и каратэ. Классическая борьба как вид спорта, не связана с каким либо философским мировоззрением тогда, как каратэ опирается на теорию даосских мыслителей, принципы стратегии и тактики восточного военного искусства, тактику психической саморегуляции и самосовершенствования.

Были исследованы две группы спортсменов высокой и низкой спортивной квалификации, представители классической борьбы и каратэ.

Анализ эмпирических данных показал, что:

1. Занятие спортом в целом способствует развитию адаптивных механизмов;
2. Стрессоустойчивость у каратистов оказалась выше, чем у борцов-классиков, т.е. у каратистов был получен более низкий тестовый показатель депрессии, чем у борцов-классиков.
3. Высокая спортивная квалификация является адекватным фактором повышения стрессоустойчивости, включающая в себя способность устранения фрустрации и депрессии в случае поражения.

Полученные результаты мы объясняем философской и морально-этической концептуальной базой каратэ и считаем, что тренировки должны быть направлены не только на развитие физических свойств спортсмена, но и на создание оптимального мировоззрения, это требует от тренера профессиональной эрудиции и гуманистической ориентации.

წინამდებარე გამოკვლევა უმაღლესი სასწავლო დაწესებულების სტუდენტთა სწავლის ეფექტურობის განმსაზღვრელი კონკრეტული-მოტივაციური ფაქტორების შესწავლას ეძღვნება. სწავლა, როგორც ადამიანის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ქცევის ფორმა, დროში გაშლილი საქმიანობა გახლავთ, რომლის დეტერმინაცია, ძირითადად, მოტივაციური ფაქტორებით განისაზღვრება. სათანადო მოტივაციური ცვლადების დადგენაში უმნიშვნელოვანესი როლი ე. წ. მოლოდინის თეორიამ შეასრულა. ამ კონცეფციის მიერ შემთავაზებული თეორიული პრინციპების ვალიდობა და სანდობა მრავალი ემპირიული, მათ შორის ჩენი, გამოკვლევებით დასაბუთდა [1,2,3,4,5].

მოლოდინის ზოგადი მოძღვრება კონკრეტული-მოტივაციური პრინციპებს გეთავაზობს, რომლებიც ცვლადურ ქმედობად შრომითი ქცევის განმსაზღვრელი დეტერმინანტების ფორმალიზაციაში გამოიყენეს, ხოლო მათი საბუთიანობა ემპირიულად იქნა შესწავლილი [6]. მოლოდინის კონცეფცია ადამიანის მოტივაციური ცვლადებს და რეალურ ქცევას შორის არსებული კავშირის საფუძვლად მდებარე მექანიზმის ახსნას ცდილობს. ადამიანის მიერ რაიმე საქმიანობის (შრომა, სწავლა, გართობა) განხორციელების მოტივაცია, ფორმალურად სახით, შემდეგ ცვლადებით აღიწერება:

$$W = E(\sum_{i=1}^N I_i V_i), \text{ სადა } W - \text{ სუბიექტის ძალისხმევის სიძლიერე; } E - \text{ იმის მოლოდინია,}$$

რომ საქმიანობის ეფექტურობას ქცევაში მის მიერ გამოვლენილი ძალისხმევა განსაზღვრავს; I_i - ინსტრუმენტურობის ნიშნავს, ანუ ადამიანის იმის შესახებ ვარაუდს, რომ მისთვის სასურველი შედეგების მიღება საქმის შესრულებით განისაზღვრება; V_i - ვალენტობას წარმოადგენს, რომელიც სუბიექტისათვის კონკრეტული საქმიანობიდან გამოძინარე შედეგების მნიშვნელობაზე მიგვიითებს; N - საქმიანობიდან გამომდინარე შესაძლო სასურველი შედეგების რაოდენობის მაჩვენებელია. ამდენად, იგარულება, რომ ადამიანი საქმიანობაში მალაღ მოტივაციას მაშინ გამოავლენს და, შესაბამისად, მისი საქმიანობაც მაშინ იქნება ეფექტური, როდესაც მას მიაჩნია, რომ გაწეულ ძალისხმევას ნაყოფიერი საქმიანობა მოჰყვება (E) და, ამავე დროს, ის იმაშია დარწმუნებული, რომ ქმედითუნარიანი საქმიანობით ის მისთვის სასურველ რეზულტატებს მიიღებს.

შემდგომმა გამოკვლევებმა აღნიშნულ მოდელში გარკვეული შესწორებები შეიტანა, კერძოდ, საზო სუბიექტის მიერ სოციალური მოლოდინების გათვალისწინების აუცილებლობას გაეხვა [7]. ექსპერიმენტული მონაცემებით ნაჩვენებია, რომ მოტივაციურ კომპონენტებთან ერთად ნორმატიული ცვლილების გათვალისწინება საქმიანობაში ადამიანის ძალისხმევის ხარისხის წინასწარმეტყველებას აუზღობსებს. გარდა ამისა, იმავე ემპირიული გამოკვლევებით ნაჩვენებია, რომ საქმიანობის ეფექტურობას და მოტივაციურ ცვლადებს შორის მნიშვნელოვან გამაშუალებელ მოვლენად ადამიანის თვითშეფასება გველინება, კერძოდ, თვითშეფასებას და ქცევის ეფექტურობას შორის პირდაპირპროპორციული დამოკიდებულება აღინიშნება.

წინამდებარე გამოკვლევის მიზანს სწავლის ეფექტურობის ზემოაღწერილი მადეტერმინირებული შემცენებით-მოტივაციური ცვლადების შესწავლა წარმოადგენს. კონკრეტულად კი ემპირიულად შემდეგი ჰიპოთეზები ვიკვლიეთ: 1) სწავლის ეფექტურობის (Acf) განსაზღვრაში ΣV და $E(\Sigma V)$ კომპონენტებს რა ხედრები წონები გააჩნიათ. 2) ნორმატიული კომპონენტის E_p და E_f (თანაკურსელების და პედაგოგების მოლოდინები) შემოტანა სწავლის ეფექტურობის პროგნოზირებას რამდენად აუზღობსებს. 3) კონკრეტული-მოტივაციური კომპონენტებზე და, შესაბამისად, სწავლის ეფექტურობაზე თვითშეფასების ფაქტორი როგორ გავლენას ახდენს.

კვლევის მეთოდი

გამოკვლევაში თბილისის ი.ჭავჭავაძის სახ. ენისა და კულტურის სახელმწიფო უნივერსიტეტის 50 სტუდენტმა მიიღო მონაწილეობა. გამოკვლევაში მონაწილეობა ნებაყოფლობითი გახლდათ. მონაწილეთა ანონიმურობა დაცული იყო. გამოკვლევაში შემდეგი ცვლადების გაზომვა განხორციელდა.

ეფექტური სწავლიდან გამომდინარე რეზულტატები. ექსპერიმენტული გამოკითხვის (კონკორდაციის კოეფიციენტის გამოყენებით) საფუძველზე შემდეგი სახის შედეგები შეირჩა: საკუთარი ღირსების განცდა, საკუთარ ძალზეში დარწმუნება, პროფესიული კომპეტენტურობა, უმაღლესის წარჩინებით დაზარება, მოწაფეების აყვანის შესაძლებლობა, შრობელთა მოლოდინების გამართლება, ახლო წლებში

გარკვეული ავტორიტეტის მოპოვება, საწინააღმდეგო სქესის წარმომადგენელთა მხრივ მოწოდება.

ვალენტობა (V). ცდის პირები ეფექტური სწავლიდან გამომდინარე ყოველ სავარაუდო შედეგს 7 საფეხურიან სკალაზე აფასებდნენ. ქულების საშუალო მონაცემი სავარაუდო შედეგის მიმზიდველობის მაჩვენებელს წარმოადგენს.

მოლოდინი (E). ცდის პირები 0-დან 6-მდე რანჟირებულ 7 საფეხურიან სკალაზე იმის აღბათობას აფასებდნენ, თუ რაოდენ მოსალოდნელია, რომ სწავლაში გამოვლენილ ძალისხმევას (სწავლაზე დახარჯული საათების რაოდენობა) მაღალი ნიშნების მიღება მოჰყვება.

ინსტრუმენტალობა (I). ცდის პირები 7 საფეხურიან სკალაზე (+3-3-დე რანჟირებული) აფასებდნენ კავშირს, რომელიც მაღალი ნიშნების მიღებასა და ყოველი სავარაუდო შედეგის მიღწევის შესაძლებლობას შორის არსებობს.

ნორმატიული მოლოდინები (Ep+Ef). ცდის პირები საგნების სწავლაზე იმ საათების რაოდენობას (ძალისხმევის ინტენსივობა) აღნუსხავდნენ, რომელსაც, მათი აზრით, თანაკურსელები და პედაგოგები მისგან მოელიან.

თვითშეფასება (SE). ცდის პირები საკუთარ თავს 7 საფეხურიანი ბიპოლარული სკალის (ნიჭიერი-უნიჭო, აქტიური-პასიური, ბეგითი-ზარმაცაი და სხვ.) წყევით აფასებდნენ.

სწავლის ეფექტურობა (Aef). სწავლის ეფექტურობის შეფასების კრიტერიუმების ჩამონათვალი 1 ცხრილშია მოყვანილი. პირველი ექვსი კრიტერიუმს სუბიექტურ მონაცემებს წარმოადგენენ. ისინი თვითანგარიშის და თანაკურსელების შეფასებთა 7 საფეხურიანი სკალებით გაიზომა. იმის გამო, რომ ამ ორი ჯგუფის სკალურ მონაცემებს შორის კორელაციის კოეფიციენტი 0,76 ($P < 0,001$) უდრიდა, ისინი ჩვენ ერთ ჯამურ მაჩვენებლებად გვაერთიანეთ. საგამოდრო ნიშნები და ლექციების გაცდენების რაოდენობა სწავლის ეფექტურობის ობიექტური მაჩვენებლებია. დაბოლოს, ზოგადი ინდექსი სწავლაში ჩართულობის, მიღებული ნიშნების და გაცდენების სტანდარტიზებული მონაცემების ჯამს აღნიშნავს.

შედეგების განხილვა

1 ცხრილში სწავლის ეფექტურობის კრიტერიუმებსა და კონტრულ-მოტივაციურ პრედიქტორებს შორის კორელაციის კოეფიციენტებია მოყვანილი. მიღებული შედეგები გვიჩვენებენ, რომ ინსტრუმენტული ვალენტობის ჯამური კომპონენტი ΣV სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად, მაგრამ მცირე მაჩვენებლით, დაკავშირებული სწავლაში ჩართულობასთან და ზოგად ინდექსთან აღმოჩნდა. მოლოდინის ინსტრუმენტული ვალენტობის ჯამის ნამრავლს $E(\Sigma V)$ რაც შეეხება, ამ შემთხვევაში მნიშვნელობის მქონე კოეფიციენტები ეფექტურობის შეფასების კრიტერიუმების უმრავლესობისთვისაა დამახასიათებელი. ამ კომპონენტის და ეფექტურობის ზოგად ინდექსს შორის კავშირია აღსანიშნავი, რომელიც 0,40 ($P < 0,01$) ტოლია. თუ მიღებულ მონაცემებს ნორმატიული ცვლადების გათვალისწინებით განვიხილავთ, მაშინ 1 ცხრილის შედეგები იმაზე მიგვანიშნებენ, რომ ცვლადებს შორის ზემოაღნიშნული ტენდენცია ძალაში რჩება, ხოლო თვით ნორმატიული ცვლადების დამატებამ ეფექტურობის პრედიქტორების მაპროგნოზირებელი უნარი ვერ გააუმჯობესა.

თვითშეფასების ფაქტორის მაჩვენებლების (ცალკეული კონტრულ-მოტივაციური კომპონენტის მიხედვით) სწავლის ეფექტურობის ზოგად ინდექსთან კავშირს რაც შეეხება, მიღებულმა შედეგებმა გვიჩვენეს: $\Sigma V \rightarrow 0,17$ ($P < 0,05$), $E(\Sigma V) \rightarrow 0,46$ ($P < 0,01$), სწავლის ეფექტურობის ზოგადი ინდექსი $Aef \rightarrow 0,29$ ($P < 0,01$). როგორც ვხედავთ, მოტივაციის მულტიპლიკაციური კომპონენტი (ΣV) და სწავლის ეფექტურობის ზოგადი ინდექსი Aef ცდის პირთა თვითშეფასების მაჩვენებლებთან მნიშვნელობის მქონე კორელაციაში აღმოჩნდნენ. ეს იმას ნიშნავს, რომ სტრუქტურა თვითშეფასების ზრდასთან ერთად, სწავლის მოტივაცია ძლიერდება და შესაბამისად, მისი ეფექტურობაც უმჯობესდება. ამავე დროს, ეს კავშირი, ქცევის ეფექტურობის კრიტერიუმთან შედარებით, კონტრულ-მოტივაციურ კომპონენტთან უფრო მჭიდროა. აღვნიშნავთ, რომ ამგვარი შედეგი მოსალოდნელი იყო, რადგან მოტივაციურ (ძალისხმევის ხარისხი) ცვლადებს შორის და რეალურ ქცევას შორის კავშირი არა მხოლოდ თვითშეფასების ფაქტორითაა გაშუქებული, არამედ, ვთქვათ, ისეთი მოვლენებით, როგორსაც სუბიექტის მიერ ვითარების გაკონტროლების დონე (სიტუაციური ცვლადი) და მისი უნარები (პიროვნული თვისებები) წარმოადგენენ. აღნიშნული ფაქტორების გათვალისწინებით შექმენებით-მოტივაციურ და სწავლის ეფექტურობის საკრიტერიუმო ცვლადებს შორის არსებული ურთიერთკავშირის შესწავლა მომავალ კვლევა-ძიებაში განსახორციელებელი.

ზემოთაღნიშნულთან გამომდინარე, შემდეგი დასკვნების გაკეთება შეგვიძლია: პირველი, სწავლის

ეფექტურობის პროგნოზირების შედარებით კარგი შესაძლებლობა ინსტრუმენტული ნამრავლის მანქანებზე აღმოჩნდა. მეორე, კონსტრუქტ-მოტივაციურ კომპონენტში სოციალურ-ნორმატიულ ფაქტორთა მონაცემების შემოტანამ სწავლის ეფექტურობის მანქანებელთა პროგნოზირების შესაძლებლობა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა. მესამე, სწავლის ეფექტურობასა და მის კონსტრუქტ-მოტივაციურ ცვლადებს შორის მნიშვნელოვან გამაშუალებელ ფაქტორს თვითშეფასება წარმოადგენს; თვითშეფასების მანქანებლების ზრდასთან ერთად, მოტივაციის სიძლიერის და სწავლის ქმედითობის მონაცემებიც იზრდებიან. ამავე დროს, თვითშეფასების შემოქმედება, სწავლის ეფექტურობასთან შედარებით, მის კონსტრუქტ-მოტივაციურ კომპონენტებზე უფრო ძლიერი აღმოჩნდა.

ცხრილი 1

სწავლის ეფექტურობის კრიტერიუმებსა და კონსტრუქტ-მოტივაციურ პრედიქტორებს შორის კორელაციის მონაცემები

კრიტერიუმები	პრედიქტორები			
	Σz	E(Σz)	(Σz)+E _z +E _z	E(Σz)+E _z +E _z
სწავლაში ჩართულობა	0,23*	0,33**	0,24*	0,30**
სწავლის ხარისხი	0,18	0,20*	0,12	0,23*
სხვებთან თანამშრომლობა	0,12	0,07	0,17	0,11
მსჯელობის უნარი	0,18	0,28**	0,23*	0,32**
დამოუკიდებლობა	0,06	0,17	0,15	0,26*
ინიციატიუანობა	0,13	0,23*	0,25*	0,22*
მიღებული ნიშნები	0,15	0,37**	0,06	0,40**
გაცდენები	0,17	0,20*	0,10	0,24*
ზოგადი ინდექსი	0,22*	0,40**	0,37*	0,43**

* P<0,05

**P<0,01

კრიტერიუმები	პრედიქტორები			
	ΣV	E(ΣV)	(ΣV)+E _v +E _v	E(ΣV)+E _v +E _v
სწავლაში ჩართულობა	0,23*	0,33**	0,24*	0,30**
სწავლის ხარისხი	0,18	0,20*	0,12	0,23*
სხვებთან თანამშრომლობა	0,12	0,07	0,17	0,11
მსჯელობის უნარი	0,18	0,28**	0,23*	0,32**
დამოუკიდებლობა	0,06	0,17	0,15	0,26*
ინიციატიუანობა	0,13	0,23*	0,25*	0,22*
მიღებული ნიშნები	0,15	0,37**	0,06	0,40**
გაცდენები	0,17	0,20*	0,10	0,24*
ზოგადი ინდექსი	0,22*	0,40**	0,37*	0,43**

* P<0,05

**P<0,01

ლიტერატურა

1. Dachler, H., Mobley, W. Construct validation of an instrumentality-expectancy task-goal model of work motivation: Some theoretical boundary conditions, Journal of Applied Psychology, 1973, 58, 397-418.

2. De Leo, P., Prichard, R. A examination of some methodological problems in testing expectancy valence models with survey techniques. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1974, 12, 143-148.
3. Mithell, T. Motivation: New directions for theory, research and practice, *Academy of Management Review*, 1982, 7, 80-88.
4. Shmidt, F. Implications of a measurement problem for expectancy theory research. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1973, 10, 243-251.
5. Чарквиани, Д. Структурные и функциональные особенности трудовых установок, Тбилиси, 1988.
6. Wroom, V. *Work and Motivation*, N.Y.: Wiley, 1964.
7. Ajzen, I., Fishbein, M. *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 1980.
8. Ellis, R., Taylor, M. Role of self-esteem within the job searches process, *Journal of Applied Psychology*, 1983, 68, 232-240.

Давид Чарквиани

Познавательные-мотивационные предикторы эффективности учёбы

Резюме

В настоящем исследовании на основе концепции ожидания была изучена действенность отдельных когнитивно-мотивационных предикторов в прогнозировании академической успеваемости студентов. Используя технику измерения отдельных когнитивно-мотивационных компонентов, разработанную в рамках указанной концепции, была предсказана степень учебной мотивации и академическая успеваемость 50 студентов высшего учебного заведения. Была обнаружена статистически значимая, но средней величины связь между мотивационными компонентами и такими критериями оценки учебной эффективности, каковыми являются вовлеченность в учебную деятельность и прилагаемое усилие, полученные отметки, количество неявок на лекции и комбинированный индекс успеваемости. Обсуждаются вопросы, касающиеся вклада наряду с мотивационными компонентами и опосредующих ситуативно-личностных факторов в повышение эффективности учебной деятельности студентов.

არასრულწლოვან დამნაშავეთა ემოციურ-აფექტური სფეროსადმი ჩვენი ინტერესი

არასრულწლოვან დამნაშავეთა ემოციურ-აფექტური სფეროსადმი ჩვენი ინტერესი განპირობებულია იმით, რომ იგი თან ახლავს სუბიექტის აქტივობის ნებისმიერ გამოვლინებას და ქცევის შინაგანი რეგულაციის ერთ-ერთ მთავარ მექანიზმს წარმოადგენს. იმდენად, რამდენადაც ემოციურ-აფექტური სფერო დაკავშირებულია აქტუალური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებასთან, ვივარაუდებ, რომ მიღებული შედეგები მაპროგნოზირებელ მნიშვნელობას შეიძენდა.

ჩვენი მიზანი არის ემოციურ-აფექტური სფეროს, როგორც მაპროგნოზირებელი ფაქტორის გამოკვლევა და ამ სფეროში კრიმინალური ქცევის მარეგულირებელი მექანიზმების მოძიება. ამოსავალი ღებულება მდგომარეობს იმაში, რომ ფრუსტრაციის წყაროზე ადამიანები მათთვის დამახასიათებელი მაკომპენსირებელი ქცევის სტილით რეაგირებენ. ემოციურ-აფექტური შემოთება წინ უსწრებს ქცევის მანიფესტაციას, ამიტომ ამ სფეროს მიზნობრივი შესწავლა მოგვცემს საშუალებას გავაკეთოთ პროგნოზი ფრუსტრაციის წყაროზე მაკომპენსირებელი ქცევის სტილის მიხედვით; მით უფრო თუ ვავითვალისწინებთ იმას, რომ კრიმინალური ქცევა ხშირ შემთხვევებში, განსაკუთრებით კი არასრულწლოვანებთან, როცა დანაშაულებრივი ქცევა ჯერ კიდევ არ არის ჩამოყალიბებული როგორც "პროფესია", არის რეაქცია ფრუსტრაციის წყაროზე, ანუ პროტესტი შექმნილ ვითარებაზე.

ემოციურ-აფექტური სფეროს კვლევა გადაწყვეტილთა ლუშერის ფერთი ტესტით, რომელიც ფსიქოლოგიური ინფორმაციის შეროვებისას თავისი სიზუსტით არის ცნობილი. მიუხედავად სიმარტივისა და სისწრაფისა, რომლითაც ის ტარდება, ლუშერის ფერთი ტესტი "ღრმა" ფსიქოლოგიური ტესტია; ინდივიდთა ცნობიერ, არაცნობიერ მახასიათებლებს და მოტივაციას იკვლევს.

ცდები ჩატარებულია ავჭალის არასრულწლოვან დამნაშავეთა კოლონიაში, სამტრედიის სპეცკოლაში, კაჭრეთის სარეაბილიტაციო ცენტრში, ძველის ბავშვთა სახლში და თბილისის №51 საშუალო სკოლაში. გამოკვლეულია 542 ცდისპირი.

ავჭალის არასრულწლოვან დამნაშავეთა კოლონიაში მოპოვებული ექსპერიმენტული მასალის ინტერპრეტაციამ სტანდარტული საინტერპრეტაციო კატეგორიების მიხედვით შემდეგი სურათი აჩვენა:

არსებული სიტუაცია. ცდისპირები მეტად მგრძობიარენი არიან; გამოირჩევიან "ეროტიკული" სენზიტივობით, არაორთოდოქსული სექსუალური ურთიერთობისაკენ სწრაფვით; გამძაფრებული აქვთ სილამაზის აღქმა; ეძებენ სიახლოვეს და აქვთ ურთიერთგაგების მზაობა; ცდილობენ შექმნან მშვიდი ატმოსფერო.

სტრესის წყარო. ცდისპირთა სტრესის წყაროს წარმოადგენს ფიზიკური და სექსუალური სურვილების ჩახშობა და დაუკმაყოფილებელი საყოფაცხოვრებო მოთხოვნილებები, განუზოცილებელი სურვილი გამოირჩეოდნენ საერთო მასიდან, იზოლაცია, რომელიც თავის მხრივ აიძულებს გაითქვიფოს გარემომყოფებში. თავიანთ ინდივიდუალობას ინარჩუნებენ დაძაბულობის ხარჯზე; სჭირდებათ ყურადღება, აღიარება და დაფასება.

გრძნობენ რომ გადაღლილები არიან; არ შესწევთ ძალა გაუძლონ ფიზიკურ და სენსორულ დისტრესს.

დათრგუნული თვისებები. ზღუდავენ აქტივობის მოთხოვნილებას და მიანიათ, რომ ახალი სფეროს შესწავლა ამაჟამად მიუღებელია; დათრგუნული აქვთ შემეცნების სურვილი, ამის გამო განიცდიან დისტრესს და ეშინიათ, რომ მათი სურვილი გათვალისწინებული არ იქნება; საკუთარ თავში რწმენის აღსაფასებლად სჭირდებათ მშვიდი სიტუაცია და განმტკიცება.

სასურველი მიზანი. ეწინააღმდეგებიან ნებისმიერი სახის შეზღუდვას და ოპოზიციას; სურთ ჯიუტად დაიცვან საკუთარი თვალსაზრისი და დამატკიცონ საკუთარი დამოუკიდებლობა. სურთ საკუთარი სიძარბოს დამტკიცება.

აქტუალური პრობლემები. იმისი შიში, რომ ხელი შეეშლებათ სასურველის მიღწევაში, აიძულებთ მათ ეძიონ ყველა სახის განცდა. მალავენ უიმედობას და იმედგაცრუებას.

დამატებითი ინფორმაცია:

1. მსგავსება ლუშერის ტესტის პირველ და მეორე ექსპოზიციას შორის გულისხმობს რიგიდულობას და ემოციურ სიხისტეს.

2. მშვიდი ატმოსფეროს შექმნის მცდელობა ითხოვს დიდ დაძაბულობას და ურთიერთგაგების სიტუაციის შექმნა დიდი ძალისხმევით შედეგია; ამდენად, მოსალოდნელია კონფლიქტური სიტუაციის შექმნა არსებულ ვითარებასა და რეალურად სასურველ მიზანს შორის არსებული განსხვავებების გამო;
3. მათი სურვილი, დაამტკიცონ საკუთარი დამოუკიდებლობა და დაუპირისპირდნენ ნებისმიერ ოპოზიციას, გაუწიონ წინააღმდეგობა შეზღუდვას, არის კომპენსატორული და აქედან გამომდინარე – შეუფერებელი, რამაც შეიძლება ცდისპირები მიიყვანოს უკიდურეს ქცევამდე, რომელიც თავის მხრივ რეალურ დაკმაყოფილებამდე არ მიიყვანს.
4. ცდისპირები იმყოფებიან გაღიზიანებულ მდგომარეობაში და არ ენდობიან სხვებს; გარკვეულწილად იმედგაცრუებულნი არიან.
5. იმედგაცრუება მიმდინარეობს იმ ფაქტის გაცნობიერებით, რომ მათი იმედები არ ახდება; იმისათვის, რომ თავი დაიკვან შემდგომი იმედგაცრუებისაგან, გახდებიან აგრესიოლები და ძალადური მეთოდებით შეეცდებიან პოზიციის განმტკიცებას.
6. ვერ ეგუებიან არსებულ ვითარებას და თვლიან, რომ მათგან მეტისმეტად ბევრს ითხოვენ.
7. იმის გამო, რომ ცდისპირებს უგროვდებთ შინაგანი პროტესტი, უკმაყოფილება საკუთარი ილბალის გამო, რომელსაც განტიერთვის საშუალება არა აქვთ, სავარაუდოა, რომ მათი ქცევა დაუფიქრებელი იქნება.
8. რეალურად არსებული დაბალი თვითშეფასების გამო საკუთარი თავის რეაბილიტაციის მიზნით ხდება იდეალური "მე"-ს ხატის შექმნა, რაც არ შეესაბამება სინამდვილეს და საკუთარი მარცხის განცდამ შესაძლოა ცდისპირები კუჭის წყლულამდე და ზოგად კუჭ-ნაწლავის დაავადებამდე მიიყვანოს.
9. გამძაფრებული უნდობლობის გამო ზედმეტ ყურადღებას იჩენენ უმნიშვნელო წვრილმანების მიმართ და ფაქტებს დეტალურად ამოწმებენ; გააჩნიათ კრიტიკული ანალიზის უნარი და ლოგიკურობა.
10. ცდისპირებისათვის შფოთვის და კონფლიქტის ძირითადი წყარო არის მობეზრებული პასიური მდგომარეობა, უსიცოცხლო სიმშვიდე და უუფლებობა მიიღოს მონაწილეობა იმაში, რაც მის გარშემო ხდება.
11. აღმოჩნდა, რომ ატიტუდების სწრაფი ცვლა არ ხდება და მათი ღირებულებითი ორიენტაციის შეცვლა ადვილი არ იქნება.

დასკვნა: ჯგუფი საშუალოდ შეიძლება დახასიათდეს როგორც სტრეს-ტოლერანტული, რიგიდული, ამბიციური, წარმოჩინების დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილებებით. ჯგუფი გამოირჩევა შეუპოვრობით და შენიღბულობით, არაადექვატური თვითშეფასებით; არიან მიდრეკილნი უკიდურესი ქცევის განხორციელებისაკენ, ანუ ძალადური მეთოდებით სასურველი პოზიციის მოპოვებისაკენ; არიან უნდობლნი; აქვთ არაორთოდოქსული სექსის მიმდებლობა.

იგივე კრიტერიუმით ვითარება სამტრედიის არასრულწლოვანთა სპეცსკოლაში ასეთია:

არსებული სიტუაცია. ცდისპირებს სჭირდებათ ახლო და გაგებით საესე ურთიერთობა; დიდი სურვილი აქვთ, რომ აღიარონ; ერთდროულად ახლო ურთიერთობას ეძებენ და გულჩათხრობილნი არიან; უნდათ რომ გაუგონ, პატივი სცენ და აღიარონ; იმდენად დიდია ეს სურვილი, რომ ცდისპირებს ექნებათ შინაგანი კონფლიქტი და ისინი იმედის გაუკრუების შიშით ურთიერთობის დამყარებას ერიდებიან, იძულებულნი არიან მოერგონ სიტუაციას, რაც საკმაოდ დიდ კონტროლს მოითხოვს; აქედან გამომდინარე ხდებიან გულჩათხრობილნი და ცდილობენ თვით-შეფასების ამაღლებას; მიზნის მისაღწევად გამოყენებულ ქცევას არსებული ვითარების შესაბამისად მიიჩნევენ, რაც იწვევს დაბნეულობას და დეზორიენტაციას.

სტრესის წყარო. სტრესის წყაროს წარმოადგენს კონფლიქტი იმედსა და აუცილებლობას, მოვალეობას შორის, რასაც იმედგაცრუება მოჰყვება და იწვევს შფოთვის.

იმედგაცრუება, დაურწმუნებლობის და შფოთვის გამოწვევი მიზეზია; ცდისპირების ეჭვი, შიში, რომ მდგომარეობა არ გამოსწორდება მომავალში იწვევს მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მომავლისთვის გადადებას. თავის მხრივ ასეთი მდგომარეობა იწვევს ზეწოლას და ცდისპირების დათრგუნულობას; ჩამოუყალიბებელი პიროვნული სტრუქტურის გამო, ცდისპირები ვერ იჩენენ შეუპოვრობას და ხსნის გზად ტრივიალური საიმპონებების ძიება ესახებათ. ეს მდგომარეობა ერთი სიტყვით



შიძელბა აღიწეროს როგორც ფრუსტრირებული. მდგომარეობა იმატება იმ მერყეობითაც, რომელსაც ცდისპირი საკომპენსაციო ჯგუფის შერჩევისას იჩენს.

დათრგუნული თვისებები. ცდისპირები გრძნობენ დისკომფორტს და არიან დამბნული მდგომარეობაში და ეძიებენ გათავისუფლების გზას. იძულებულიები არიან უარი თქვან ფიზიკურ სამოქმედოზე და აქტიუობაზე; შეკავებული აქტიუობა კი წარმოადგენს სტრესის და შფოთვის წყაროს, რადგან გრძნობენ, რომ მათ აქტიუობას აზრი არა აქვს პრობლემების გადაუჭრელობის გამო; ისინი გარემოს აღიქვამენ როგორც სახიფათოს და მათი კონტროლის მიღმა ექებენ დაცვას.

ცდისპირები ცდილობენ დაძლიონ უიმედობა და ნერვული დამბნულობა, აგრეთვე ფიზიკური გადაღლილობა ნებისყოფის ძალით. რაც ნიშნავს, რომ ისინი საკმაოდ ტოლერანტული არიან.

სასურველი მიზანი. ცდისპირებს კომპრომისზე წასვლა არ სურთ. დიდი სურვილი აქვთ იყვნენ აღიარებულნი და მოახდინონ ხელსაყრელი ვაკუნა. განსაკუთრებით განიცდიან თუკი ვერ ახერხებენ თავის მოწონებას; მათ მიერ გამოყენებული ქვევის სტილი ორიენტირებულია თვითშეფასების გაზრდისკენ.

აქტუალური პრობლემები. ცდისპირებს დიდი ძალისხმევის ფასად უჯდებათ შექმნილი ვითრებისათვის თავის გართმევა; მათი ფიზიკური და სულიერი ძალები თითქმის ამოწურულია, რასაც ისინი შფოთვამდე მიჰყავს; საკუთარი უსუსურობის დასაფარავად ჯიუტად იცავენ თავს და საკუთარ მარცხში სხვებს ადანაშაულებენ. ცდილობენ საკუთარი უფლებების დაცვას, რადგან ემინიათ რომ სასურველ მიზანს ვერ მიაღწევენ.

დამატებითი ინფორმაცია:

1. ტესტის პირველ და მეორე ექსპოზიციაში შენარჩუნებულია ფერითი წყვილები, თუმცა შეიმჩნევა მათი ადგილის ცვლილება, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ ცდისპირებს ანწევს შექმნილი ვითარება, ისინი ყოყმანობენ გადაწყვეტილების მიღების დროს და ემოციურად არამდგრადები არიან;
2. ცდისპირებს მობეზრებული აქვთ ერთფეროვანი სიტუაცია;
3. ცდისპირები თავს გართყულად გრძნობენ; იმყოფებიან გაბოროტებულ მდგომარეობაში, რადგან მიანჩიათ რომ მათი იმედები არ შესრულდება;
4. მიდრეკილნი არიან ტყუილისკენ, რათა დაარწმუნონ სხვები, რომ მათი მარცხი ან შეცდომა სხვების ბრალია; საკუთარ თავს განიხილავენ მსხვერპლის როლში;
5. მიუხედავად ემოციური არასტაბილობისა მათი ატიტუდის შეცვლა ადვილი არ არის; სურვილი, რომ მათი აზრი პრევალირებდეს და აღიარების სურვილი არ იწვევს შინაგან კონფლიქტს და ჯგუფი უმართავი არ არის.

დასკანა: ჯგუფი შიძელბა დახასიათდეს როგორც იმედგაცრუებული, დეზორიენტირებული, დაბნული, საკუთარ თავში დაურწმუნებელი; მოუშწიფებელი, მაგრამ ადაპტაციის უნარის მქონე; იწინ სხვების დადანაშაულების ტენდენციას მარცხის შემთხვევაში, აქვთ საკმაოდ დაბალი თვითშეფასება; შექმნილი ვითარება ჯგუფისთვის მაფრუსტრირებელია და იწვევს შფოთვას; ჯგუფს უჭირს გადაწყვეტილების მიღება, საკმაოდ არამდგრადია.

ავკალის არასრულწლოვანთა კოლონიის და სამტრედიის სპეცკოლის კონტინენტი გამოყენებული იყო კრიმინალური რეაქციის კვლევისათვის.

კრიმინალური ჯგუფის კვლევის შემდგომ საჭიროდ ჩავთვალეთ გვეკვლია კატრეთის სარეაბილიტაციო ცენტრის და ქვევის ბავშვთა სახლის ნაკლებ კრიმინალური ხასიათის მქონე ასოციალურ ბავშვთა ჯგუფიც, რათა კრიმინალური ტენდენციის ტესტურად წარმოჩენილი დინამიკის შემოწმების საშალება მოგვეძებოდა.

კატრეთის სარეაბილიტაციო ცენტრში გამოკვლეული იყო 43 ბავშვი. ემოციურ-აფექტური სფერის საკვლევად ჩატარდა ლუმერის ფერითი ტესტი. ტესტირების შედეგად მიღებული ფსახიოლოგირი პროფილის აღწერა: პასურ-განჭვრეტითი პოზიცია, რეაგირების ჰიპოთენზიური ტიპი, პარმონიული ურთიერთობების, მიჯაჭვულობის, თბილი გრძნობების მოთხოვნილება, გამოხატულია მიჯაჭვულობის ობიექტის იდეალიზაციისაკენ მიდრეკილება, რამაც შიძელბა გამოიწვიოს იმედგაცრუება. ცხოვრებისეული პრობლემებისაგან თავის დაღწევა ხდება ფანტაზიის საშყარომი გადასვლით. ემოციური მოუშწიფებლობა და არამდგრადობა უბიძგებს თავგადასავლების ძიებისაკენ. ყურადღების სწრაფი გადანაცვლება ადვილბს სხვადასხვა სოციალური როლის შესისხლხორცებას. თვითშეფასება მერყეევა, რაზეც

ზეგავენას ახდენს მნიშვნელოვანი ადამიანების აზრი; აქედან გამომდინარეობს აღიარების მოთხოვნა, რომელიც ლიდერობისაკენ სწრაფვას მოკლებულია. კარგი თვითკონტროლი, კონფლიქტური სიტუაციების შერბილების უნარი, მომავლის რწმენა, სოციალური სტატუსის გაზრდის იმედი, დამტკიცების უნარი. ფიზიოლოგიური მოთხოვნები შედარებით დაკმაყოფილებულია.

ვაყენისათვის მეტად არის დამახასიათებელი ლავირების უნარი, პლასტიურობა. პასუხისმგებლობის თვიდან აცილების სურვილი ახლო ურთიერთობებში, ემოციური და სექსუალური აქტივობა, რომელსაც თან ახლავს სიამოვნების, ტკობის მიღების უნარი. გარემოების გამო ხდება იძულებითი თვითკონტროლი იმპულსურ ქმედებებზე. ცხოვრებაში დაკარგული შანსის გამო ზრდი და დაურწმუნებლობა საკუთარ თავში იწვევს ავითრებულ დაძაბულობას, იმის შეგრძნებას, რომ ცხოვრებას ბევრის მოტანა შეუძლია და არსებული სურვილების და მოთხოვნების რეალიზება უტოპიური არ არის; შეინიშნება პოზიციის და პრესტიჟის განმტკიცების, ასევე უსაფრთხოებისაკენ სწრაფვა.

გოგონებთან აღსანიშნავია პრესტიჟის და სოციალური სტატუსის გამოსწორების მოთხოვნა — იყენებ განხილულნი როგორც საინტერესო და ამალეღვეველი პიროვნებები... ჭკვიანური ტაქტიკის გამოყენება იძლევა წარმატების შანსს, მდგომარეობის გაუმჯობესება კი საკუთარი თვითშეფასების აღდგენის შესაძლებლობას, განმეღებულა სასურველი პარამონის მიღწევა, შესაბამისად, სახეზე დაუკმაყოფილებლობა შექმნილი ვითარების გამო, უბედურობის და გარიყულობის განცდა.

ბევრში ლუშერის ფერთი ტესტით გამოკვლეულია 20 ბავშვი. მონაცემთა საფუძველზე მიღებულია გასამუალოებელი პროფილი.

მაღალი აქტივობა, რომლის კონტროლიც ხდება ცნობიერად. გარეგნული გაწონასწორებულობა დიდი დამახლოების ფასად მიიღწევა, რაც შეიძლება სომატური დისფუნქციისა განვითარების მიზეზი გახდეს. ემოციური არამდგრადობა, ოპტიმიზმი, ურთიერთობებში ცვლილებების მოთხოვნა, დემონსტრატულობა, სხვადასხვა სოციალური როლის იოლი მორგება და გათავისება, გარემოს ზემოქმედებაზე დამოკიდებულება. არის მოწონების და აღიარების მოთხოვნა, სწრაფვა ურთიერთგაგების და ურთიერთთანამშრომლობისაკენ; პასუხისმგებლობის თავიდან აცილების ტენდენცია. მნიშვნელობა და უპირატესობა ენიჭება ისეთ ქმედებას, რომლის თვით პროცესი არის სიამოვნების მიმინჭველი. შესამჩნევია კონფლიქტის თავიდან არიდების სურვილი, სიტუაციასთან მორგებულობა და ლავირების უნარი. ემოციური გადანაცვლება ზედმეტი ღრმა განცდების, ერთგულების და მიჯაჭვულობის გარეშე, გრძნობების უშუალოა, სექსუალური ლტოლვა, გართობითი ხასიათის ქმედებები, ფიზიოლოგიური კომფორტისაკენ სწრაფვა. მომატებული მგრძობელობა გარეგანი გამღიზიანების მიმართ. სტრესული მდგომარეობა გამოწვეულია განცდების ინტენსიურობით და იმ შეზღუდვებით, რომლებიც არსებობს შექმნილ ვითარებაში. არსებობს მოთხოვნა დაიძლიოს ეს შეზღუდვები და აკრძალვები, გადაიღახოს არსებული ბარიერები და დისტანცია, რომელიც არსებობს ურთიერთობებში, დამოუკიდებლად მოხდეს გადაწყვეტილების გამოტანა და შემდგომი ქმედება, რაც ხელს შეუწყობს პიროვნული ზრდის და განვითარების პროცესს. დათრგუნულია თავისუფალი არჩევანისა და თავის სურვილისამებრ საკუთარი ბედის, ცხოვრების წარმართვის მოთხოვნა.

საკონტროლო ჯგუფად გამოვიყენეთ ფორმალურად კრიმინალური ტენდენციის არმქონე დიდბმს ბავშვთა სახლის და №51 საშუალო სკოლის მოსწავლეები.

დიდბმის ბავშვთა სახლში ტესტირება ემოციურ-აფექტური სფეროს საკვლეად ჩატარდა 55 ბავშვზე. ფსიქოლოგიური შედეგების ანალიზის საფუძველზე მივიღეთ შემდეგი სურათი:

ვაყენთან პოზიცია არის აგრესიულ-დაცვითი, ჰიპერსთენიური რეაქცია გამოხატულია პროტესტის გრძნობით. საკუთარი პოზიციის დაცვაში განწყობის რიგიდულობა საკუთარი ღირსების შელახულობის გრძნობა, პოზიციის პრესტიჟულობის საფრთხეში მოხვედრის შიში იწვევს სიბრახის ემოციის მომატებას; მეტოქეობის გრძნობა, პრაქტიკულობა, რაციონალურობა გამაფრებულია არასასურველი გარემო პირობების დამორგუნევი მოქმედებით. აქტივობა ატარებს არასაკმარისად მიზანმიმართულ ხასიათს, რაც ანელებს კონფლიქტური სიტუაციების გადალახვას, რომელთა წარმოშობის მიზეზები ბოლომდე გაცნობიერებული არ არის. ზედმეტი ემოციურობა ხელს უშლის სიტუაციის ფლობას, გონიერულობას. გართულებულია პიროვნებათაშორის ურთიერთობები. ფრუსტრირებულია ავილაციური მოთხოვნა, რაც დაწარგულობის შეგრძნებაში, შფოთვასა და მოუსვენრობაში გამოიხატება. სწრაფვა პასუხისმგებლობის თავიდან აცილებისაკენ, სიტუაციის შეცვლის დაუცხრომელი მცდელობა ყურადღების კონცენტრაციის და შრომისუნარიანობის დაქვეითებას იწვევს.

გოგონებთან შეინიშნება ხელსაყრელი შთაბეჭდილების მოხდენის სურვილი და სწრაფვა —

იქონ განხილული როგორც განსაკუთრებული პიროვნება. გავლენისა და აღიარების მისაღწევად ხდება ჭკიანური ტაქტიკის გამოყენება. გამოყენებულია ორიგინალური და ესთეტიური საგნებისა და მოღონებისადმი მიდრეკილება, არასასურველ სიტუაციაზე ექსტრაკომპანური რეაგირება. გარემოება ხელს უწყობს თვითშეფასების არამდგრადობას, იწვევს თვითგანმტკიცებულ ქმედებებს, სწავლის სხვის თვალში საკუთარი მნიშვნელოვანების გაზრდისაკენ. ჰარმონიული ურთიერთობების მიღწევის სირთულე იზოლირებულობის შეგრძნებას, დისტრესს წარმოშობს. იმის განცდა, რომ ცხოვრებისაგან მტრის მიღება შეიძლება და ბევრი რამ ჯერ კიდევ მისაღწევია, იწვევს სიმშვიდის და რეალობის გრძობის დაკარგვას. საფრთხე ეშუქრება ნერვული სისტემის ნორმალურ ფუნქციონირებას.

გამოვიკვლიეთ №51 საშუალო სკოლის V, VI კლასების 105 მოსწავლე. კატეგორიების მიხედვით იქ შემდეგი ვითარებაა:

არსებული სიტუაცია. სიამოვნებით იღებენ მონაწილეობას გასართობებსა და სანახაობით ღონისძიებებში; არიან გახსნილები და იმპულსურები.

სტრესის წყარო. ბოლო პოზიციაზე განლაგებული ფერები მფრუსტრირებული არ არის, რადგან არ იწვევს შფოთვისა და არ საჭიროებს კომპენსაციას. ცდისპირებს აქვთ განცდა, რომ აქვთ ფელანარი უფლება მონაწილეობა მიიღონ ყველაფერში რაც გარშემო ხდება, არ უყვართ უსიცოცხლო სიმშვიდე, იზოლაცია და განმარტობა; აქვთ თავის წარმოჩინების სურვილი, უნდვიათ მოთხოვნილება იყვნენ განხილულნი როგორც დამოუკიდებელი ინდივიდები; ფიზიკურ დისკომფორტს ძნელად იტანენ.

დათრგუნული თვისებები. ცდისპირები ცოტა ზედაპირულები არიან და სტაბილური ემოციური მიჯაჭვულობისათვის მომწიფებული არ არიან.

სასურველი მიზანი. აქვთ ახლის შემეცნების სურვილი; უნდათ ჰქონდეთ ჰარმონიული ურთიერთობები და მიადწიონ აღიარებას.

აქტუალური პრობლემები. თავს შეზღუდულად გრძობენ და ეძიებენ ისეთ გადაწყვეტას, რომელიც მტრ თავისუფლებას მოუტანდათ და ამ შეზღუდვისაგან გაათავისუფლებდათ.

დამატებითი ინფორმაცია. პირველ და მეორე ექსპოზიციაში მსუბუქი ცვლილება მიუთითებს იმაზე, რომ ცდისპირები არ არიან რიგდულები და ემოციურად ხისტები, თუმცა ძლიერი აფექტებისაკენ მიდრეკილნი არ არიან.

დასკვნები

ლუშერის ფერთა ტესტმა აჩვენა, რომ ემოციურ-აფექტური სფერო სტრესის წყაროზე კრიმინალური რეაგირების დროს განსხვავებულად არის მომართული. ეს სრულიად ცალსახად გამოჩნდა ჩვენს მიერ ჩატარებულ ცდაში, როდესაც ერთი და იგივე სტრესის წყაროზე ცდისპირებისაგან სხვადასხვა რეაქცია მივიღეთ. მაგ. ყველაზე მეტი კრიმინალური ტენდენციით დატვირთული იყო ავსტლის კოლონიის რეზიდენტთა პროფილები. შედარებით უფრო მსუბუქად იყო გამოხატული კრიმინალური ტენდენცია სამტრედიის სპეცსკოლაში. ეს განსხვავება ასაკობრივი ფაქტორით აუხსენით, რადგან სამტრედიის სპეცსკოლის რეზიდენტებს "კრიმინალური კარიერის" ნაკლები ხანიერება გააჩნიათ. ცდის მასალის ანალიზიდან ჩანს, რომ კრიმინალური რეაგირების სტილი ობიექტების მიხედვით უფრო და უფრო მცირდება.

შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ემოციურ-აფექტური სფეროში სპეციფიური შემფოთება მაროგნოზირებული მნიშვნელობის მქონეა. კერძოდ, ლუშერის ფერთა ტესტი დიდი ალბათობით ახერხებს კრიმინალური ტენდენციის დაფიქსირებას.

იმისათვის, რომ ექსპერიმენტულად მოკლეული კრიმინალურ ტენდენციას ფაქტორული მნიშვნელობა მიენიჭოს, ანუ ქცევაში გადასვლის საკარაულო პროგნოზირება გახდეს შესაძლებელი, საჭიროა ემოციურ-აფექტური სფეროს კვლევით მიღებული მონაცემების შევსება სოციალური განწყობების კვლევით ღირებულებების სფეროში, რაც ასევე წარმატებით ხორციელდება ლუშერის ფერთა ტესტის ბარათებით.

ლუშერის ფერთა ტესტი სტრესის წყაროზე, მასზე რეაგირების სტილზე და განდევნილ ტენდენციებზე საკმარის და ვალიდურ ინფორმაციას იძლევა იმისათვის, რომ გამოიკვეთოს არასრულწლოვან დანაშავეთა და ასოციალური ქცევების მქონეთა საკორექციო სფერო.

ემოციურ-აფექტური სფეროს კვლევით მიღებულმა შედეგებმა დაადასტურა, რომ შესაბამისი მახასიათებლების მიხედვით გამოხატული კრიმინალური ტენდენცია და ჩამოყალიბებულობა იზრდება ასაკობრივ ჭრილში კრიმინალური გამოცდილების ზრდასთან ერთად, ცხადია, თუ გარკვეული გარემოებების ხელშეწყობით არ მოხდა მისი ბლოკირება ან სოციალურ კალაპოტში მოქცევა. ამ უკანასკნელის

ნიმუშად მიგვაჩნია ძეგვის ბავშვთა სახლის კონტინგენტი, რომლისათვის კრიმინალური ტენდენციის შემასუსტებელი ბარიერის როლში ისეთი სოციალური ინსტიტუციონალური ფენომენი მოგვევლინა, როგორც არის ეკლესიურობა და საზოგადოდ – რელიგიურობა.

საქართველოს
საზოგადოებრივი
მედიცინის ინსტიტუტი

ლიტერატურა

1. The Luscher - Color Test 1971.
2. Philip Feldman 1996 - The Psychology of Crime.
3. Кэрролл, Э. Изард - Психология эмоций
4. Филип Райс - Психология подростков и юношеского возраста.

“Peculiarities of the emotional-affective sphere of the delinquent minor”.

SUMMARY

The aim of the article is to show the peculiarities of the emotional -affective sphere of the delinquent minor and anti-social children, as well as the importance of the emotional-affective sphere in developing a criminal tendency, diagnosis and choice of a correctional method for the delinquent minor and anti-social children.

განწყობის შუამდგომლობის ზონის მნიშვნელობა მრთაშორისი უთიერობების საკითხისათვის

საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის
ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი

ქართველების საქართველოში მცხოვრებ სხვა ერებთან და ეთნოსებთან ურთიერთობის საკითხით ჩვენი დანტერვება გამოიწვია კონფლიქტის, როგორც სოციალური ურთიერთქმედების აქტუალობამ და ამავე დროს მისმა პრობლემურმა ხასიათმა თანამედროვე ფსიქოლოგიაში. საკითხის აქტუალობა განპირობებულია, ერთის მხრივ კონფლიქტის გამოვლენის ფართო ასპარეზით—შედაპიროვნულიდან დაწყებული სახელმწიფოთშორისით და მეტიც “ადმოსავლეთ-დასავლეთის” (დარენდორფი 1994) კონფლიქტით დამთავრებული; მეორეს მხრივ კი იმ უამრავი განსხვავებული ხშირად ურთიერთგამომრიცხავი მოსაზრებებით, რაც არსებობს კონფლიქტის ფუნქციის, ღირებულების, მიზეზების, შედეგების შესახებ. მაგალითად, თუ თეორეტიკოსების ერთი რიგი კონფლიქტს განიხილავს, როგორც გარკვეული ვითარებებით გამოწვეულ დესტრუქციულ ფენომენს (ფრიდი, პორნი, ადლერი, შერიფი, ზიგლერი, პარსონსი) თეორეტიკოსების მეორე რიგისთვის ის განვითარებისთვის უმნიშვნელოვანესი სასიცოცხლო ტენდენციის მქონე მოვლენაა (მერტონი, კოზერი, ბოულდინგი, ტანნერი, ერიკსონი). შესაბამისად, თუ პირველისთვის კონფლიქტი ნიშნავს დეზადაპტაციას, პრობლემის შემოქმედებითად გადაჭრის უუნარობას, მეორისთვის პრიკით-კონფლიქტი აუცილებელი პირობაა შეგუებითი ამოცანის, პრობლემის შემოქმედებითად, პოზიტიური ცვლილებების გზით წარმატებული გადაჭრისათვის.

ასეთი ოპოზიციური თეორიული მსჯელობები, რომლის ტრადიცია ჯერ კიდევ კონფლიქტის ფილოსოფიურ-სოციალოლოგიური აზროვნებიდან იღებს სათავეს (“წინასწორობის მოვლილი”-“კონფლიქტური მოვლილი”), განსაზღვრავს კონფლიქტთან მუშაობის განსხვავებულ სტრატეგიებს და ტექნოლოგიებს. თუ ერთი თეორიული ორიენტაციისთვის პრიორიტეტულია კონფლიქტის მიზეზები და ამ მიზეზების შემცირებაზე მიმართული მუშაობა (კონფლიქტის პრევენციული და პროფილაქტიკის ტექნოლოგიები), მეორისთვის უმთავრესი მიზანია თვით კონფლიქტის მართვა, მისთვის დესტრუქციული ვექტორის კორდინატის შეცვლა და კონფლიქტის უარყოფითი ენერჯის პოზიტიურ არხებში გადატანაზე მიმართული ძალისხმევა (პოზიტიური ფსიქოთერაპია, კონფლიქტების გადაწყვეტის ალტერნატიული მეთოდები).

აღნიშნული თვალსაზრისებით არის გაპირობებული კონფლიქტების მიზეზების შესახებ მოსაზრებებიც, თუკი თეორიათა ერთი რიგი აქცენტს კონფლიქტის სუბიექტურ მხარეზე აკეთებს (ფსიქოდინამიური მიმდინარეობები), თეორიათა მეორე რიგი ლაპარაკობს კონფლიქტის სიტუაციური ფაქტორების გადამწყვეტ როლზე და მნიშვნელობაზე (სიტუაციური მიდგომები, აგრესია-ფრუსტრაციის თეორია).

ასეთი მსჯელობების ფონზე საინტერესოა კონფლიქტის არსის შესწავლა განწყობის ანტიროპული თეორიის პოზიციიდან. თანახმად ამ თეორიისა, გარკვეული ქცევის საფუძვლად მდებარე განწყობა და ქცევა შინაგანად ურთიერთავსებადი მოვლენებია. ადამიანი იქცევა ისე, როგორც აქტუალური განწყობაც აქვს და პირიქით, მას გარკვეული ქცევის დროს ისეთი განწყობა აქვს, როგორც ქცევასაც ასრულებს იგი. მაგრამ არის შემთხვევები როცა ეს თავსებადობა ირღვევა. განსაკუთრებით ხშირად ეს ხდება სოციალურ განწყობას, როგორც დისპოზიციური განწყობის ერთ-ერთ სახეს და ქცევას შორის. კონფლიქტს ამ თავსებადი ვითარებების რღვევის ქცევაში რეალიზებად განვიხილავთ. ამიტომ მივიჩნევთ, რომ კონფლიქტის ახსნის, პროგნოზირება-დიაგნოსტიკის და მართვის ერთ-ერთი მექანიზმი დისპოზიციური და აქტუალური განწყობების ურთიერთობაში უნდა ექიმით. ადენად კონფლიქტი, როგორც სოციალური განწყობებით დეტერმინირებული სოციალური ურთიერთობების კატეგორია განწყობის ფორმირების, მოქმედების და შეცვლის კანონებს უნდა ექვემდებარებოდეს.

აღნიშნულმა პოზიციამ განსაზღვრა ჩვენი მიზანი გვეცვლია ქართველებთან ქართველების და საქართველოში მცხოვრები სხვა ერების და ეთნოსების (რუსები, აფხაზები, ოსები, ებრაელები, სომხები) მიმართ განწყობის შეწყნარების ზონის სიდიდეები, ამ სიდიდეების მნიშვნელობა ქართველების ეროვნული განწყობების სისტემის და ამ სისტემის ზოგად სქემაში მათი ორგანიზაცია-განთავსების თავისებურებები. შეწყნარების ზონას ჩვენ ვუწოდებთ განწყობისგან განსხვავებული შეწყნარებული პოზიციების დიაპაზონს განწყობის საკვლევი [-5...0...+5] სკალაზე. კონფლიქტის ზემოაღნიშნულმა გაგებამ განაპირობა ჩვენი კვლევის ჰიპოთეზა, რომლის თანახმადაც თუ კონფლიქტი არის სოციალური განწყობებით დეტერმინირებული სოციალური ურთიერთობის ფორმა, განწყობა კი გარემოსთან და

“შე”-სთან შედეგების მექანიზმი, მაშინ განწყობის სკალაზე თანამშრომლობა, როგორც “სხეის” და “საკუთარი” ინტერესების დაკმაყოფილების გამოხატულება და გარემოსთან ინტეგრაციის ტენდენცია განწყობიდან დიდი მანძილით დაშორებული პოზიციების შეწყნარებაში უნდა აისახებოდეს, და პირაქით, კონფლიქტურობა, როგორც საკუთარ ინტერესებზე ორიენტაცია, ადაპტაციაში სიძნელეა და განწყობისან მეტოქეობრივი დამოკიდებულება, შეწყნარების ზონის შემცირებაში უნდა ვლინდებოდეს.

მიზნიდან გამომდინარე ჩვენი კვლევის ამოცანას შეადგენდა: ა) ქართველების შეწყნარების ზონების დადგენა-ვაზომვა ქართველების და საქართველოში მცხოვრები სხვა ერების მიმართ. ბ) შეწყნარების ზონის სიდიდების კონფლიქტური ქცევებისადმი (მეტოქეობა, კომპრომისი, შეგუება, გაქცევა, თანამშრომლობა) მიდრეკილებებს შორის კორელაციის დადგენა.

გამოკვლევაში მონაწილეობა მიიღო ორასმა ქართველი ეროვნების რესპოდენტმა.

გამოკვლევა ჩატარდა განწყობის საკვლევი თერთმეტსაფეხურიანი სკალირების მეთოდით. მისი საშუალებით ხდებოდა განწყობიდან შეწყნარების ზონის განსაზღვრა. გამოყენებული იქნა აგრეთვე ტომასის კითხვარი, რომელიც იკვლევს პიროვნების კონფლიქტური ქცევებისადმი მიდრეკილებებს.

შედეგების ანალიზი ძირითადად ორი მიმართულებით მოხდა: I. საკუთრივ შეწყნარების ზონის სიდიდეების ვაზომვა-დადგენა და მათი მიმართება კონფლიქტური ქცევებისადმი მიდრეკილებებთან. II. შეწყნარების ზონების ურთიერთთან მიმართების ანალიზი და მის საფუძველზე ქართველების სხვა ერებთან ერთაშორისი ურთიერთობების დასასაოთება.

I. გამოკვლევით დადგინდა:

1. ქართველების, ქართველებისა და საქართველოში მცხოვრები სხვა ერებისა და ეთნოსების მიმართ შეწყნარების ზონის სიდიდეები, რომელიც შემდეგნაირად გადანაწილდა:

ცხრილი №1

	ქართველი	აფხაზი	სომეხი	რუსი	ოსი	ებრაელი
ქართველი	4.03	2.56	2.75	2.16	2.15	3.29

სხვადასხვა ერებისადმი ქართველების შეწყნარების ზონის სიდიდეების განსხვავებული მაჩვენებელი გვაფიქრებინებს, რომ შეწყნარების ზონის სიდიდე ზოგადად კონფლიქტურობა-თანამშრომლობის ნიშანია. ჩვენი დაშვების თანახმად განწყობის საზომ თერთმეტსაფეხურიანი სკალაზე შეწყნარების ზონის სიდიდე შეუწყნარებელი დებულებების დიაპაზონის პროპორციულია, ანუ რაც უფრო მეტია შეწყნარების ზონა, მით უფრო მეტია შეწყნარებული პოზიციების რაოდენობა და შესაბამისად, მით უფრო მეტად სკალაზე საკამათო დებულებების ან საკითხების რაოდენობა.

2. ქართველები ყველაზე მეტად ქართველებს, შემდეგ კი ებრაელების მიმართ იჩენენ შეწყნარებლობას ე.ი. ავლენენ თანამშრომლობის ტენდენციას. რუსებთან და ოსებთან მიმართებაში მეტი შეწყნარების სიდიდე კი მათ მიმართ კონფლიქტურ ტენდენციებს უნდა ასახავდეს.

3. განსხვავება აღმოჩნდა არა მარტო შეწყნარების ზონის სიდიდეებში, არამედ ამ სიდიდეების [-5...0...+5] სკალაზე პოზიციების განლაგებაშიც: სკალის [-5...0]-მდე სეგმენტში მოთავსდა ქართველების აფხაზთა მიმართ შეწყნარების ზონა. [0...+5] სეგმენტში ქართველების ქართველებისადმი შეწყნარების სიდიდე, რაც, ჩვენი აზრით, ქართველების და აფხაზების ურთიერთობის სპეციფიური და კრიტიკული სიტუაციის ასახვაა, რადგან ყველა სხვა ერებისადმი შეწყნარების ზონები სკალის შერეულ (-...0...+3) ზონაში განთავსდა.

4. დადგინდა, რომ განწყობის ნეგატიურობა-პოზიტიურობის ხარისხი (ვალენტობა) განსაზღვრავს არა მარტო შეწყნარების ზონის სიდიდეს, არამედ [-5...0...+5] სკალაზე შეწყნარების ზონის მდებარეობასაც. ე.ი. რაც უფრო უარყოფითია განწყობა, მით უფრო დიდი დიაპაზონი უკავია შეწყნარების ზონის სკალის [-5...0] სეგმენტში. შესაბამისად, რაც უფრო დადებითია განწყობა, მით მეტი ფართობი უკავია შეწყნარებულ დებულებებს სკალის [0...+5] სეგმენტში, ხოლო რაც უფრო ნეიტრალურ პოზიციასთან ახლომდგომია განწყობა, შეწყნარების ზონა მით უფრო მეტად ავლენს სკალის შერეულ [-3...0...+3] დიაპაზონში განთავსების ტენდენციას.

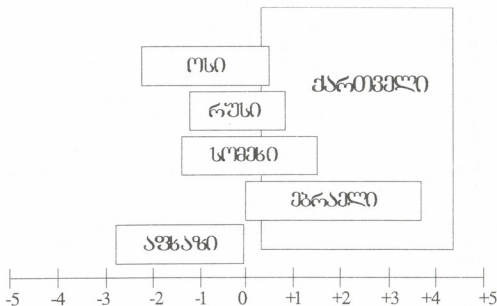
5. ტომასის კითხვარის შედეგებმა, რითაც ირკვევა კონფლიქტურ სიტუაციაში ადამიანისთვის დამახასიათებელ ქცევის ტიპი, აჩვენა, რომ ქართველებთან წამყვანი ქცევის ტიპია გაქცევა (7.08) შემდეგ მოდის თანამშრომლობა (6.98), შეგუება (6.7), კომპრომისი (6.0) და მეტოქეობა (3.49).

6. გაქცევა, როგორც ერთ-ერთი წამყვანი ქცევის ტიპი, შესაძლოა ქართველების ინფანტურობის ანდა დეზადაპტურობის მაჩვენებელი იყოს. რადგან გაქცევა ნიშნავს, როგორც კოოპერაციული სწრაფვის, ისე საკუთარი მიზნების მიღწევის ტენდენციის უქონლობას. ამ დებულების სასარგებლოდ მტყველებს ერთის მხრივ, ქართველების ქართველთა მიმართ შეწყნარების ზონის სიდიდე [4:03] და ამ ზონის მდებარეობა სკალის მხოლოდ დადებითი პოზიციის გამოშატეველ მხარეზე, განსხვავებით ყველა სხვა ერების შეწყნარების ზონის პოზიციების განლაგებისგან. და მეორე, შეწყნარების ზონის სიდიდეს და თანამშრომლობის ტენდენციას შორის კორელაციის არარსებობა.

7. შეწყნარების ზონების ქცევის ტიპებთან კორელაციების სტატისტიკური მაჩვენებელი არ აღმოჩნდა მნიშვნელოვანი. ეს გასაგებიცაა, რადგან ტომასის კითხვარი არკვევს ზოგადად კონფლიქტურ ვითარებებში ქცევის ტენდენციებს, ხოლო ჩვენს მიერ დადგენილი შეწყნარების ზონები ეხება კონკრეტულ ობიექტებთან (მოცემულ შემთხვევაში ერებთან) მიმართებაში დამოკიდებულების თავისებურებებს.

II. რაც შეეხება შეწყნარების ზონების ურთიერთთან მიმართების საკითხს, იგი საინტერესო აღმოჩნდა როგორც ერებს შორის კონფლიქტ-თანამშრომლობის ტენდენციების გარკვევის, ისე ქართველების ეროვნული განწყობების სისტემის და ამ სისტემის ზოგად სქემაში მათი ორგანიზაცია-განთავსების თავისებურების დადგენისთვისაც. ამ თავისებურებების ღირებულება კი კონფლიქტის დონების განსაზღვრა-დაგნოსტიკების, კონფლიქტის პროგნოზირების და შერიგების ორგანიზებაში გვესახება.

ქართველების ეროვნული განწყობების სისტემაში განწყობათა ორგანიზაციული ურთიერთობის თავისებურების დადგენისთვის გამოვიყენეთ კატეგორიები: შეწყნარების ზონები და ზონათშორისი მიმართებები. შეწყნარების ზონა წარმოადგენს განწყობის სკალაზე იმ ქცევის ერთობლიობას, რომელიც შესაძლოა შესრულდეს მოცემული განწყობის საფუძველზე. თუ ქართველების ქართველთა მიმართ შეწყნარების ზონას განვიხილავთ როგორც ბირთვს, ეროვნული განწყობების ზოგად სქემაში, მაშინ ამ ზონასთან ცალკეული ერების მიმართ შეწყნარების ზონების მიმართებები უნდა ასახავდეს ქართველების საქართველოში მცხოვრებ სხვა ერებთან ინტეგრირებულობის ხასიათსა და ხარისხს (იხ. სქ.1)



სქემა 1. — ქვ-ნიშნავს შეწყნარების ზონის ქვედა ზღურბლს. ზზ-ნიშნავს ზედა ზღურბლს. აფხაზი-ქვ (-2.98), ზზ (-0.06); ებრაელი-ქვ (0.06), ზზ (3.51); სომეხი-ქვ (1.57), ზზ (1.30); რუსი-ქვ(-1.47), ზზ (0.85); ოსი-ქვ.ზ.(-2.22), ზზ (0.41); ქართველი-ქვ.ზ.(0.15), ზზ (4.32).

როგორც ამ სქემიდანაც ჩანს, ქართველების ქართველთა მიმართ შეწყნარების ზონა სხვა ერების მიმართ შეწყნარების ზონები [-5...+5] სკალაზე განსხვავებულ მიმართებაში არიან: სკალის გარკვეულ ნაწილში ან კვეთენ ერთმანეთს ან ინარჩუნებენ ავტონომიას სკალის მთელ კონტინუუმზე. შეწყნარების ზონებს შორის ეს ორი განსხვავებული მდგომარეობა ერთაშორისი ურთიერთობების განსხვავებული ვითარებების გამოხატულებაა.

პირველ შემთხვევას – შეწყნარების ზონები გადაფარავს, ერთაშორისი ურთიერთობის თანხმობის დიაპაზონად განვიხილავთ. თანხმობის დიაპაზონის სიდიდეს კი – ერებს შორის ინტეგრაციის ხარისხის კრიტერიუმად მოვიაზრებთ. ამდენად, არსებითად გვესახება თანხმობის დიაპაზონის მნიშვნელობა შერიგების პროცესების წარმართვა-დაგვემარებაში.

ეროვნული
განმახილებელი
კომისია

სკალაზე შეწყნარების ზონების ავტონომიურობას განვიხილავთ, როგორც კონფლიქტის ღია დამოკიდებულებას (კონფლიქტის ესკალაციის IV–V დონე), როცა მხარეებს სოციალური ურთიერთობის არცერთ დონეზე თანხმობა არა აქვთ, მხარეები ერთმანეთთან იზოლირებული და დაპირისპირებული. ასეთი ვითარება აღმოჩნდა ქართველებს და აფხაზებს შორის.

დადგინდა ქართველების საქართველოში მცხოვრებ სხვა ერებთან თანხმობის დიაპაზონის სიდიდეები.

ცხრილი №2.

	მბრამელი	ს/მმხმ	რ/სსი	ო/სი	აფხაზ/სი
ძართმველი	2.39	1.15	0.7	0.22	0

შეიძლება ითქვას, რომ ქართველები ყველაზე მეტად ებრაელებთან არიან თანხმობაში, ანდა სხვა ყველასთან შედარებით ქართველებს ებრაელებთან აქვთ ნაკლები საკამათო საკითხები. ე. ი. ავლენენ თანამშრომლობით დამოკიდებულებას და მათთან კოოპერაციულ ურთიერთობაში არიან. აფხაზებთან კი ამ დიაპაზონის არარსებობა მათთან ინტეგრაციული ურთიერთობის რღვევის გამოხატულებაა.

შეწყნარების ზონების ურთიერთმიმართების საკითხი შემდგომ შესწავლას მოითხოვს, რადგან თანამშრომლობა-კონფლიქტურობის თავისებურების გარკვევისთვის მნიშვნელოვანია თანხმობის დიაპაზონთან ერთად შეწყნარების ზონის ქვედა და ზედა ზღურბლებს შორის მანძილიც. შეწყნარების ქვედა ზღვარი ეუწოდეთ განწყობისგან განსხვავებული შეწყნარებული დებულებებიდან ყველაზე ნეგატიური პოზიციის გამოხატულ დებულების სიდიდეს. ზედა ზღვარი კი – განწყობისგან განსხვავებული შეწყნარებული პოზიციებიდან ყველაზე დადებითი პოზიციის გამოხატულ მაჩვენებელს.

ზღვრებს შორის მიმართებები შემდეგნაირად დაჯგუფდა: 1. ქვედა ზღვარი–ზედა ზღვარი, 2. ქვედა ზღვარი–ქვედა ზღვარი, 3. ზედა ზღვარი–ქვედა ზღვარი, 4. ზედა ზღვარი–ზედა ზღვარი. აქედან პირველ ჯგუფს თუ განვიხილავთ როგორც ერთაშორისი ურთიერთობის დიაპაზონს, ველს და ამ ველში მყოფ-მყოფთვან ჯგუფში მიმართებას თანამშრომლობა-დაპირისპირებად, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ რაც უფრო მეტია მანძილი ქვედა ზღვარსა და ქვედა ზღვარს შორის, მით მეტია დაძაბულობა და უთანხმოება მხარეებს შორის, ხოლო რაც უფრო მცირეა მანძილი ზედა ზღვარი–ზედა ზღვარს შორის – მით მეტია ერებს შორის ინტეგრაციის ხარისხი.

შეწყნარების სიდიდე, შეწყნარების ზონის მდებარეობა [-5..0...+5] სკალაზე, განწყობის ვალენტობა, შეწყნარების ზონის ასიმეტრია–სიმეტრიულობა, ილუზიის სიდიდე განწყობის დამოუკიდებელი ნიშნებია. მათი ურთიერთმიმართების კომპოზიციაც კი განსაზღვრავს სოციალური ურთიერთობის ფორმას და დინამიკას. ნიშანთა შორის მიმართებების კვლევის პროცესი გრძელდება. ასევე კვლევის პროცესშია შეწყნარების ზონებს შორის მიმართებები და ზღვრების სიდიდეების მიმართებები, ხოლო მათი ღირებულების და კონკრეტული გამოყენების გზების საკითხი “კონფლიქტი–შერიგების” პროცესში შემდგომ დაძაბვით მუშაობას საჭიროებს.

ლიტერატურა

1. ბურდული ნ. - შეწყნარების ზონისა და განწყობის ურთიერთმიმართების საკითხი კონფლიქტურ სიტუაციაში. თანამედროვე ფსიქოლოგიის აქტუალური საკითხები. თბილისი 2001. გვ. 18-21.
2. ნადირაშვილი შ. - განწყობის ფსიქოლოგია თბილისი 1985.
3. ნადირაშვილი შ. - განწყობის ანტროპული თეორია. თბილისი. 2001.
4. ნადირაშვილი შ. - პიროვნების სოციალური ფსიქოლოგია. თბილისი 1975.
5. რომანი ვ. - პრაქტიკური სახელმძღვანელო კონფლიქტიდან თანამშრომლობისკენ: კონფლიქტის გადაჭრისა და მოლაპარაკებებისათვის მზადება. იერუსალიმი, 1992.

6. ცხვედაძე ნ. - ეროვნული განწყობების სისტემის შესახებ ერთაშორის ურთიერთობებში. თანამედროვე ფსიქოლოგიის აქტუალური საკითხები. თბილისი 2001. გვ. 187
7. Анцулов А. Я. - Шипилов А. И. Проблемы конфликта: аналитический обзор, Междисциплинарный библиографический указатель. М. 1992.
8. Гришина Н. В. - Психология конфликта. Санкт-Петербург, 2000.
9. Методы альтернативного разрешения конфликтов. Тренинговые материалы разработанные компанией Creighton & Creighton. Москва-Тбилиси. 1995.
10. Кондрашенко В. Т. Донский Д. И. - Общая психотерапия. Минск 1997.
11. Тернер ДЖ. - Структура современной социологической теории. Москва. 1985.
12. Энциклопедия популярных психологических тестов. сост. Книгина И. В. Москва. 1998.

ნ. ა. ცხვედაძე

Зона принятия установки и ее роль в межэтнических взаимоотношениях

Резюме

В работе предпринята попытка охарактеризовать отношение грузин к проживающим в Грузии различным национальным и этническим группам в свете общепсихологической теории установки. Рассматривается детерминирующая роль и значение определенных свойств диспозиционной установки в проявлении таких форм межличностного взаимодействия, как конфликт и сотрудничество;

Анализ полученных экспериментальных данных показывает, что такой параметр установки, как зона принятия, а именно ее величина, является важным фактором не только в определении характера выявляющихся в межнациональных отношениях тенденций в терминах конфликта-сотрудничества, но и в изучении системы межнациональных установок, в выяснении особенностей организации и размещения зон принятия в общей схеме данной системы. Знание этих особенностей, с одной стороны, дает возможность диагностирования и измерения уровня конфликта, а с другой – способствует подбору индивидуальных подходов в миротворческом процессе, что, в свою очередь, является условием эффективного планирования данного процесса.

დრო — სიბრძნის მარცვლების შპროგრამისა

დღევანდელ მსოფლიოში არსებული ვითარება, (აზრობრივი, თუ ფაქტობრივი), სულ უფრო მეტად ხდის ნათელს, რომ ოცდამეერთე საუკუნის დასაწყისისთვის კაცობრიობას ყველა შესაძლო და დასაშვები ექსპერიმენტი უკვე გამოვლილი აქვს და მწვერვალის პიკზე მყოფი უკან თუ არ მობრუნდება და ყოფისა, თუ წარმოსახვის გარიჟრაჟიდან დღემდე დაგროვილ-დაფიქსირებული გამოცდილებიდან სიბრძნის მარცვლების ღირსეულად შეფასება-დაფასება-ამოკრფა-გადავივება-განვითარების შემდეგ, გავრთიანება-სისტემატიზება-დანერგვასაც ვერ შესძლებს და ისევ უკაცობა-უნიჭობა-პრეტენზიულობის იმპულსებით ანთებულ წინსვლის მირაჟს მიაგებს ხარკს — უფსკრულში გადაჩეხვას უფრო მოახლოვებს, ვიდრე რაიმე ახალსა და პროგრესულს.

იმისთვის, რომ დღევანდელი მრავალსახოვანი ყოფის გადასახედიდან ნათელი გახედეს, თუ სად რა უნდა ვეძებოთ და ამოვკრიბოთ, ყველა თუ არა, უმთავრესი ძველისა და ახლის ზოგადად გაცნობა მაინცაა საჭირო.

ცოდნის ის სფერო, რომელზეც გვსურს საუბარი, განეკუთვნება დღესდღეობით ჩვენს კულტურაში უკვე ყველასთვის გაგონილ, (რაც ამ შემთხვევაში ცუდი უფროა, ვიდრე კარგი), ცალკეულთა მიერ მეტ-ნაკლებად შესწავლილი და გამოჩანკლისათვის მხოლოდ გარკვეულ ღონემდე ზიარებულ ცოდნას. ცოდნას, რომელსაც არ აკლია არც ზოტბა, არც ცრუ მეცნიერებად მონათვლა და არც მისტიკად მიჩნევა, არც გასაიდუმლოებულობის გარსი და არც ნებისმიერს, თუნდაც უციცი მოწინააღმდეგის ქვეცნობიერი ინტერესი.

ეს არის ცოდნა ადამიანის შესახებ, არა მარტო მისი ფიზიოლოგიისა და ფსიქოლოგიის, ჯანმრთელობისა და ავადმყოფობის, არამედ მისი აწმყოსა და მომავლის, მისი ზოგადი და კონკრეტული პრობლემების შესახებ, ამასთან სამყაროს ყოველწამიერი დინამიკის დაჭერისა და რაც მთავარია მასში ჩართული კონკრეტული ადამიანის არსის სიმბოლიზირებისა და საყოველთაოდ, თვალსაჩინოდ და ცალსახად ფორმულირების შესაძლებლობით.

ეს არის ცოდნა, რომელიც მოდის კაცობრიობის გარიჟრაჟიდან და სიმბოლოთა სისტემადაც არჩეული აქვს ის, რაც არსებობდა იმთავითვე და რისი სიმბოლური მნიშვნელობების შესწავლისთვისაც არ იყო საჭირო არც დამწერლობის შემქმნელის კომპიუტერის შესაძლებლობებამდე განვლილი გზა და არც ტექნიკური პროგრესის სხვა რომელიმე მონაპოვარი. საქმარისი იყო მხოლოდ დაკვირება, კავშირების შემჩნევა, შენახვა და გადაცემა. მთავარი იყო, იმ სულ პირველ მოაზროვნეს, რომელსაც ხელთ არაფერი ჰქონდა საკუთარი შესაძლებლობებისა და „თავს ზემოთ არსებულ ვარსკვლავიანი ცისა“, თუ გვერდით არსებულ ფლორა-ფაუნის გარდა, როგორმე დაფიქსირებინა და სიმბოლოებში მოექცია ის სულ პირველი გამოცდილება... ამიტომ სწორედ ციური სხეულები, ცხოველები, მცენარეები, მინერალები, თუ მატერიის სხვადასხვა ფორმები (ცეცხლი, მიწა, ჰაერი, წყალი, მეტალი, ხე) და მდგომარეობები (მუტაბელური, კარდინალური, ვარიაბელური), არის ერთადერთი ყველასთვის თვალმისაწვდომი, (თუმცაღა სამწუხაროდ, სამყაროს კანონზომიერებიდან გამომდინარე არა ყველასთვის ადვილად „სულშიჩამწვდომი“), სიმბოლოთა სისტემა, რომლის მეშვეობითაც ხორციელდება, როგორც დროისა და სივრცის, ასევე ადამიანის ფსიქიკის განზომილებათა ათვლა. მთავარია რომ, ამ ცოდნის დაგროვება დაიწყო, დღემდე გრძელდება და მასში ჩახედილი ყველა მოაზროვნე და მგრძობიარე ადამიანისთვის ცხადია, რომ — მუშაობს;

ცოდნის არცერთი სისტემა არ არის ისე საინტერესო, სასურველი, გასაგები და მისაღები ნებისმიერი მოკვდავისთვის, როგორც ცოდნა, ფორმალიზებული იმ სიმბოლიკით, რომლის აღსაქმელადაც საჭირო არ არის აკადემიური დისციპლინების ტერმინოლოგია-სიმბოლიკაში ჩაწვდომას ვინ ჩივის, შესაბამისი დისციპლინის გარკვეულ ღონემდე დაუფლებაც.

თუ შევეცდებით მთელი ამ ცოდნისთვის სახელის მონახვას უნდა ვიპოვოთ ტერმინი, რომელიც სამყაროს ერთიანობისა და ამ ერთიანობაში ჩართული ნებისმიერი ფორმისთვის ადამიანის გადასახედიდან დაჭერილი და დაფიქსირებული საკაცობრიო გამოცდილების მოსაწყველავად გამოდგებოდა.

რამდენიც არ უნდა ვეძებოთ არსებულ ტერმინთა შორის, ვერ მოვძებნით ვერცერთ სხვა სიტყვას, გარდა „მეცნიერებისა“, რომელიც დაიტყვდა ამ შინაარსს და შემთხვევითი არ არის ის, რომ ე. წ. აკადემიური მეცნიერების მიერ ის სწორედ „ცრუმეცნიერებად“ არის მონათლული და არა მხოლოდ

ცრუსტიკოლოგიად, ცრუმედიცინად, ცრუმეტეოროლოგიად და ა. შ. ანუ მთელი მეცნიერების რომელიმე ქვედარგის მოპირისპირე ცრუ ცოდნად. ისე, როგორც მაგალითად, ფიტოთერაპია, რომელიც წლების მანძილზე მონათლული იყო ექიმბაშობად, ანუ ცრუთერაპიად, უპირისპირდება ქიმიოთერაპიას.

გათვითცნობიერებული მკითხველი ალბად უკვე მიხვდა კიდევ, რომელ დაპირისპირებას უყვარს საუბარი და ვიძლეოვნებთ დავეთანხმება, რომ გასული საუკუნის მიერ შემოტანილი „ხელოვნურიზაცია“ ხშირ შემთხვევაში დაუკარგა ბუნებრივს ფასი და დღესდღეობით, მეოცე საუკუნის ავადმყოფობაგამოვლილი, აშკარად გონს მოსვლის ზღვარს მიღწეულები, განვითარების ლოგიკიდან გამომდინარე ვედილობი „ნატურალიზაციისკენ“ მიბრუნებას. მთავარია, ამ აგონიისას მიღებული და მოპოვებული გამოცდილებიდანაც, ტექნიკური პროგრესიდანაც და უფრო ადრე დაგროვილი სიბრძნეიდანაც, ღირსეული „მარცვლების“ ამოკრება და შეჯერება.

ეს „ადრე დაგროვილი სიბრძნე“ ჩაირთავს ძალზე ბევრ სხვადასხვა მიმართულებას, რომელთა პოპულარული სახელებიც ყველასთვის ცნობილია: ასტროლოგია, ჩინური, იაპონური არიულების, დრუიდების, თუ გალების ჰიროსკოპები, ზოროასტრიზმი, ნუმეროლოგია და ა. შ. მათგან თითოეული თავისი სიმბოლეობის მეშვეობით ცდილობს უპასუხოს აკადემიურ დისციპლინებში ვერ კიდევ უპასუხოდ დარჩენილ კითხვებს და ამასთან საშუალებას იძლევა ამ საფუძვლადმდებარე სისტემებზე დაყრდნობით წარმართული პროგნოზირებით, მთავაროს აბსოლუტურად ყველა დისციპლინის წინაშე მდგომი ისეთი პრობლემები, რომელთაც მხოლოდ ტექნიკური დიაგნოსტიკა და ექსპერიმენტული გამოცდილება, განვითარების დღევანდელი დონისა და პერსპექტივების სტრუქტურა კი ვერ ახერხებს.

მაშ, რატომ არის ეს ცოდნა ასეთ არაკადემიურ სტატუსში? ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად მისი წარმოშობისა და განვითარების გზას უნდა გვადავლენოთ თვლი.

საქმე იმაშია, რომ ზემოთ ჩამოთვლილი სისტემები, დრუიდების ჰიროსკოპების გარდა, აღმოსავლური კულტურის პირშობა და საუკუნეების მანძილზე ამ ცოდნის ექსპორტი დასავლეთში არ ხდებოდა. რასაც პამიდორის თესლის, აბრეშუმის ძაფისა, თუ ოქროს ვერძის საიდუმლოთა დაფარვის მიზეზების გარდა, წმინდა სულიერი და კეთილშობილური აკრძალვაც განაპირობებდა. სულიერი ცოდნის მთავარი დოქტრინაა ის, რომ ცის ქვეშეთი ყველასა და ყველაფერს თავისი ადგილი და მისია გააჩნია და მთავარია ამ მისიის ამოცნობა და მაქსიმალურად შესრულება, ისე, რომ მისი შესრულებისას არ დაირღვეს სამყაროს არცერთი კანონზომიერება და შესაძლებელი გახდეს, ყველასა და ყველაფერს პარმონიული თანარსებობა. სწორედ ამ უმაღლესი და ყველასთვის სავალდებულო დოქტრინის აუცილებელი პირობაა ის, რომ „ყველა ადამიანმა თავისი საქმე უნდა აკეთოს“. ეს ციტატა დღევანდელ სინამდვილეში არაერთი პოლოტიკოსის, ფსიქოლოგისა, თუ სხვა რომელიმე ვურის მენტორის სიტყვაში აქვდრებულა, მაგრამ სამწუხაროდ მათი ცოდნა არ სცილდება იმ მოთხოვნას, რომ იმან ვინც რეჟისორის დიპლომი აიღო ფილმები უნდა გადაიღოს, ხოლო ვინც ოდესღაც ისტორიულზე ჩააბარა იმიტომ, რომ პარტიული მუშაკი გამოსულიყო, ანდა დღესდღეობით პოპულარული საერთაშორისო ცენტრის „სათანადო სერთიფიკატს“, ფლობს სახელმწიფო უნდა მართოს და ასე შემდეგ... არავისი გაქილიკება არ გვინდა, არს რომ ამ ადამიანებამდე დღემდე არ მივლით ყველაზე მთავარი ცოდნა, ცოდნა იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა განვსაზღვროთ, თუ „ვინ ვინ არის“ და ვინ რა უნდა აკეთოს, ესეც სამყაროსა და მასში ჩართული ადამიანის შესახებ დაგროვილი ინფორმაციის განვითარებისა და გავრცელების ერთერთი კანონზომიერება ყოფილა.

შევეცდებით, რაც შეიძლება მარტივად განვმარტოთ რა იგულისხმება ზემოთ თქმულში. ჩამოთვლილი ცოდნის სისტემების საფუძვლზე შესაძლებელია ყოველი ცალკეული ადამიანის ხასიათის ზუსტი ანალიზი და მისი ბუნების დადებითი და უარყოფითი მახასიათებლების საფუძვლზე იმისი განსაზღვრა, თუ სად უფრო ნაყოფიერი იქნებოდა ადამიანის მოღვაწეობა და რისი დაძლევა ესაჭიროება სრულყოფისთვის. სწორედ ამ თვისებათა საფუძვლზე დგინდება თითოეულისთვის, როგორც საკუთარი თავის, ასევე სხვათათვის სარგებლობის მოტანის თვალსაზრისით, მოღვაწეობის ოპტიმალური ასპარეზი, რომლის მიღმა დარჩენილი სუბიექტი თავის თავსაც ვნებს, სხვებსაც და მთელი სამყაროს დისპარმონიასაც უწყობს ზელს. ბუნებრივია, ასეთი ინფორმაციის მფლობელთ შეეძლოთ იმის დადგენაც, თუ ვინ იყო დაბადებიდანვე მოწოდებული თავად ამ საპასუხისმგებლო ცოდნის დაუფლება-განკარგვისთვის, ამ სფეროში ვისი მოღვაწეობა არა მარტო მის სხვებამდე სწორად მიტანას შეუწყობდა ზელს და არავის და არაფერს მოუტანდა ზიანს, არამედ შემდგომ განვითარებასა და სრულყოფასაც შეეხილებოდა. ამასთან, ვინაიდან იცოდნენ ისიც, რომ ხასიათის მატრიცის ვარიანტების უსასრულო რაოდენობის შესაძლებლობების გამო, ასეთები ძალზე იშვიათად იბადებიან, ყველაზე მეტად იმისი ეშინოდათ, რომ გენიალური ვინებიცა და სუფთა გულის მქონე, უიშვიათესი სულები არ აცდნოდა საჭირო ინფორმაციას.

სწორედ ამიტომ, თუკი გამოთვლიდნენ, რომ, რომელიდაც ადგილას იყო აღბათობა ასეთი სკოლის განსხეულებისა, ყოველივეს აკეთებდნენ მის მოსაძიებლად და საპატრონოდ. ბიბლიაშიც ხომ არის მოთხრობილი, თუ როგორ იწინასწარმეტყველეს აღმოსავლელმა ვარსკვლავთმრიცხველებმა ქრისტეს დაბადება და ეწვივნენ მას დასავლეთით მოსანახულებლად, მაგრამ თუ რატომ ვერ შესძლეს მათ უფრო მეტი გაკეთება, ამაზე ბიბლია არაფერს ამბობს. სამაგიეროდ, აღმოსავლეთში შემონახულია ერთი საინტერესოა ლეგენდა, რომლის მიხედვითაც ქრისტე სიცოცხლე ჯვარცმით არ დასრულებულა, შემდგომში მან აღმოსავლეთში გადაინაცვლა, აზიური ცოდნა შეიძინა და თუ არ ვცდები, სადაც იაპონიის მთებში შთამომავლობაც დატოვა. ამ ვერსიას აღმოსავლური და დასავლური კულტურის მონაპოვართა გაერთიანების თვალსაზრისით საკმაოდ საინტერესო სიმბოლური მნიშვნელობა ენიჭება. ახლა კი, მხოლოდ იმასდა აღვნიშნავთ, რომ აღმოსავლური, თუ აზიური ქვეყნების ისტორია მრავალ ასეთ ნამდვილ ისტორიას, თუ ნამდვილ ამბავზე დაყრდნობილ, შემდეგ კი ლეგენდად ქცეულ ისტორიას იცნობს, (იმპერატორების, ლამებისა, თუ თანამეცხედრეთა არჩევის სახით). მთავარი, ამ ადამიანთა მოძიებაში იყო ის, რომ კუთვნილი ინფორმაცია, ძალაუფლება და სტატუსი მიეღო იმას, ვინც არსის სრულყოფილად შემეცნება-განვითარება-დანერგვის გარდა, მისი მხოლოდ კეთილშობილური მიზნებისთვის გამოიყენების გარანტიც იქნებოდა. ამავე პრინციპებიდან გამომდინარეობდა აკრძალვაც – არამც და არამც არ მიეღო სულიერი ინფორმაცია იმას, ვინც ვერ შესძლებდა მის სწორედ გაგებას. დაამახინჯებდა და საყოველთაო კეთილდღეობისთვის კი არა, საკუთარი ამბიციებისთვის გამოიყენებდა. ეს იყო ყველა სულიერ ცოდნას დაუფლებულისთვის წაყენებული აუცილებელი მოთხოვნა, ხოლო მასწავლებელს, რომელსაც თუნდაც ათი მოწაფე ჰყავდა, რომელთა შორისაც მისი ღვიძლი შვილიც კია, ევალებოდა გარკვეულ დრომდე დაკვირვებოდა და აღეზარდა მოსწავლეები და თუ სიბრძნის ასაკამდე მოყრილებიდან ვერცერთი ვერ გამოავლენდა, ისეთ თვისებებს, რომ დარწმუნდებულნი ყოფილიყო ზემოთ მოყვანილი მოთხოვნებისადმი მის სრულ შესაბამისობაში, მასწავლებელი ვალდებული იყო ცოდნა სამარეში წაეღო, მაგრამ არ დაეტოვებინა უღირსთათვის, მათ შორის რაღა თქმა უნდა ღვიძლი შვილისთვისაც. აქ ჩადებული იყო აღბად ის მთავარი პრინციპი, რომ ცოდნა ის ძალაა, რომელსაც უღირსის ხელში სარგებელზე მეტი ზიანის მოტანა შეუძლია, ამიტომ, ასეთ ხელში მოხვედრაზე უკეთესი მისი დასამარებაა. სწორედ ეს გამოცდილება აკლდა აინშტაინს და ამან გაუხანდა სანანებლად ატომური ბომბის გამოგონება, მაგრამ ვანა მარტო აინშტაინს აკლდა ამის ცოდნა და მარტო მისმა აღმოჩენამ დაგვასმევინა კითხვა, იმ გზათა საჭიროების შესახებ, რომლებიც სულიერებას დაშორებული უფსკრულში გადაჩეხვას უფრო გვიახლოვებს, ვიდრე წინსვლას? მთელი თანამედროვე ცივილიზაცია, ხომ ამ ურთიერთს მოწვევითი ცოდნის სფეროების გაერთიანებისა და ერთად გამოყენების აუცილებლობის ნათელი მაგალითია...

ამგვარად, იმ წიაღში, სადაც აღმოცენდა ცოდნის ეს სისტემები, მასთან ზიარება ყველას არ შეეძლო და როგორც ზემოთ დავინახეთ, თავდაპირველად სრულიად სამართლიანი და კეთილშობილარი მიზნებიდან გამომდინარე მიზეზებით და არა იმიტომ, რომ ვიღაცას ფული არ ჰქონდა, ანდა „პატრონი“ არ ჰყავდა. ამიტომ მიიღო ამ ცოდნამ ტაბუირებული ხასიათი იმ ქვეყნებშიც კი, რომლებიც მისი პრინციპების შესაბამისად ცხობრობენ და მით უფრო ამიტომ გაუჭირდა დასავლეთს მისი იმპორტი და საყოველთაო დანერგვა თუ არა, აღიარება მაინც, იმ დროს როცა დასავლური, დღეს აკადემიურად მონათლული დისციპლინები თავის პირველ ნაბიჯებს დგამდა.

ასე გაიყო ორ ნაწილად „დასავლურად“ და „აღმოსავლურად“ ჩვენს პლანეტზე მცხოვრებთა ცოდნაც და ამ ცოდნაზე დაფუძნებული ყოფაც, იდეალებიც, რელიგიაც და ტექნიკური პროგრესიც.

შემდგომში დედაბიწის ბინადართა ცხოვრებაში ბევრი ცვლილებები მოხდა. სულიერების და მასების რეგულირების მთავარ ბერკეტად დასავლეთში ათი მცნება და ბიბლია იქცა, აღმოსავლეთი კი, ისევ და ისევ მხოლოდ რჩეულებს აზიარებდა სულიერების საკრალურ ინფორმაციას. მასები კი, თამაშის მიღმა რჩებოდნენ და ეს საუცხოოდ მიგნებული, და მისხალ-მისხალ დაგროვილი ჭეშმარიტი ინფორმაცია, მართლაცდა გენიალურად შერჩეული სიმბოლიკით, რელიგიურ საბურველში გაეხვია, დააშენდა უამრავი სხვადასხვა სისტემები და ფართე მასებისათვის კიდევ უფრო მეტად გასაიდუმლოებული და მიულწვევლი გახდა. თუმცადა, ზოგიერთი ნიუანსი მაინც ყოველდღიური ყოფის პედიკლებელ ატრიბუტად იქცა. მაგალითად, ინდოეთში სხვა დროს თუ არა, ქორწინების წინ მაინც უმდებარევენ ხოლმე ასტროლოგს, იმის გასაგებად სწორი არჩევანი გააკეთეს თუ არა, რადგან თვლიან, რომ ის, თუ ვისთან შექმნიან ოჯახს, არა მარტო კონკრეტული ადამიანის მიერ შემდგომ ცხოვრებას, არამედ მარადიული სულის არსებობის ფორმასა და ბედსაც განაპირობებს.

საკუთრების მანძილზე, როგორც ზემოთ თქმულ კეთილშობილურ, ასევე უამრავ უღირს მიზეზთა გამო, ამ ინფორმაციის გაზიარების სურვილისა და გარკვეულწილად ინფორმაციათა გაცემის ტენდენციურ შესაძლებლობათა უქონლობის გამოც, ამ პოლუსების დაახლოება მხოლოდ ცალკეულ პირთა ვინაობაზე თუ ხერხდება. ხაზგასმელია სწორედ ის, რომ დასავლური მეცნიერება, რომელიც პროტექსტანტულ რელიგიის აღმოცენების შემდეგ, უმთავრესად ტექნიკური პროგრესისა და მერკანტილური იდელების „გაღმერთების“ გზით წავიდა, საკუთარ მიღწევებს არა თუ არ მალავდა, არამედ შეგნებულად „ბაზრებდა“ - გზა ხსნილი იყო ყველასთვის ვინც გადაიხდიდა... უპირველეს ყოვლისა, სწორედ ამიტომ იმძლავრა ამ პოლუსთა შორის დასავლურმა ცივილიზაციამ და ბოლოს იქამდეც კი მივიდა, რომ ის საკრალური ცოდნა, რომელიც ასეთი რუდუნებით შემოინახა აღმოსავლეთმა თავისი თეალსაწიერის მძლამ დატოვა სწორედ იმ მომენტში, როცა ამა თუ იმ სამეცნიერო დისციპლინებს აკადემიურობის სტატუსი მიანიჭა.

ვინ იცის, სად და როგორ „გატყდა ციხე შვინიდან“, რომელი „მასწავლებელი შეცდა მოსწავლის არჩევაში“ და ვის რამ უბიძგა, მაგრამ ერთი ცხადია, ამ ტაბუირებულმა სულიერმა ინფორმაციამ უღირსთა ხელამდეც მიაღწია, დასავლურ ცივილიზაციაშიც შემოაღწია, ტექნიკრატული პროგრესის ყველა ღირსებაც ჩინებულად მიირგო, (იგულისხმება კომპიუტერული პროგრამების ვირთულური შესაძლებლობები), და საყოველთაო „გაბაზრების“ ყველა მარცხიც იგემა. სხვადასხვა რელიგიის, თუ ე.წ. აკადემიური მეცნიერების წარმომადგენლები, რომელთაც ზოგჯერ არ იცოდნენ რას ებრძოდნენ, ზოგჯერ უნარი არ განჩნდათ მის არსში წვდომისა, ზოგჯერ კი, შესანიშნავადაც ხედავდნენ მის ძალას და სწორედ ამისა ეშინოდათ, ანდა, მხოლოდ საკუთარი მიზნებისთვის გამოყენება სურდათ, - ცოდნის ეს სფერო შემოსეს, ზოგან არარეალურობის, ზოგან გასართობის და ზოგანაც მისტიციზმისა, თუ რელიგიის საბურველით. მაგრამ, ასე თუ ისე, ეს საკრალური ცოდნა მაინც ვითარდებოდა... ყველა ჭეშმარიტი მოაზროვნე, ვისაც ნება, დრო და უნარებიც ყოფნიდა მის ურთულეს სიმბოლიკაში სრულყოფილად ჩასახედად, სამუდამოდ მისი მსახური თუ ვერა, მეხოტბე მაინც ხდებოდა. ასეთებს ხშირად უხდებოდათ უამრავი შევიწროვების და სიღუბნების ატანა, მაგრამ, თუ რა აძლებინებდათ, მხოლოდ ის თუ გაიგებს ვისაც ერთხელ მაინც განუცვლია იმ წამის აღმაფრენა, რომელმაც ჩვენს წინაპარს „ვერიკა“ ათქვიანა. ამ ცოდნას დაუფლებულთა მიგნებები, ზომ მილიანად ასეთი წამებისაგან შედგება და თანაც არასოდეს ტოვებს სურვილს „წამის შეჩერებისა“, რადგან რაც უფრო მეტი აღმოჩნება კეთდება, მით უფრო მეტის მიების სურვილი და პერსპექტივა ჩნდება...

დასავლურმა ცივილიზაციამ უმალ აუღო ალღო იმას, რომ ამ ცოდნიდან ფულის გაკეთება შეიძლებოდა და ჩართო იგი „საბაზრო ეკონომიკაში“ ისე, რომ, არც მისი საკრალურობა გაუთვალისწინებია, არც მის აკადემიურად აღიარებაზე უზრუნია და არც მის ყველასათვის ხელმისაწვდომობას შეუშინებია. ამ ტექნიკრატობის, ბაზრის მონობისა და სიბრიყვის შედეგი დღესდღეობით სახეზეა...

დასავლეთმა, მართალია ამ ცოდნას შეუხამა თავისი ე.წ. დასავლური პროგრესის უღარ მიღწევები, ბევრი მნიშვნელოვანი აღმოჩენაც გააკეთა და ბევრი ღირსეული წარმომადგენელიც გაზარდა, მაგრამ, დაარღულა სულიერი ცოდნის გადაცემის მთავარი აკრძალვა - იგი ხელმისაწვდომი გახდა ყველასთვის, ვისაც ფული და სურვილი აქვს. დღესდღეობით, პასუხისმგებლობას იმაზე, თუ როგორი ადამიანის ხელში მოხვდება ეს ცოდნა და რაში გამოიყენებს იგი მას, აღარც გამოცემული წიგნებისა, თუ კომპიუტერული პროგრამების ავტორები კისრულებენ და აღარც, ასე მომრავლებული დასწრებული, თუ დაუსწრებელი ასტროლოგიური, თუ ეზოთერული სასწავლებლების მესეურები. ჰოდა, ეს ინფორმაცია თითოთოღლა ღირსეული მოსწავლის გარდა უამრავი შარლატანის, მედროვისა, თუ მკითხავის ხელში ხშირად გამოიფურება სისულელედ, გასართობად, ანდა მისტიურობის, (ცუდი გაგებთ), საბურველიც გახვეულ ძრწოლის მომგერულ იდუმალებად. ამასთან, მათ ხელშიც კი, ვინც ამ ინფორმაციასთან აკადემიური მეცნიერებიდან მივიდა და მრავალი წლის მანძილზე მისი უტყუარობის შემოწმების შესაძლებლობაც ჰქონდა და სხვებზე უკეთეს შეუძლია მისი მართლაცდა აკადემიური ღირსების დაფასება, უძღურია არ მცოდნე აკადემიკოსთათვის ამის დასაბუთებაშიც და იმაშიც, რომ ეს ცოდნა შემთხვევით პირთა ხელში მოხვედრისაგან დაიცვას.

გვსურს იმისი ხაზგასმაც, რომ ზემოთთქმული არამც და არამც არ გულისხმობს აღმოსავლური და დასავლური კულტურების დაპირისპირებას, ორივე მათგანმა მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა სულიერი ცოდნის სხვადასხვა სისტემების განვითარებაში, თუმცაღა როგორც მათმა კულტურებმა, ისე ამ ცოდნამაც გაიარა განვითარების სხვადასხვა გზა. სულიერი ცოდნის დამფუნძლებელი კაცობრიობის განვითარების საწყის ეტაპებზე, აწყდებოდნენ სხვა სირთულეებს, დღეს კი სხვას, მაგრამ, როგორც

მამინ ისე დღეს მთავარია არა ამ ცოდნის დაკონსერვება, არამედ იმისი გაცნობიერება, თუ რატომ და როგორ უზრუნველვყოფთ მისი გამრუდების გარეშე გამოყენება, რაც იმის შესაძლებლობას იძლევა, რომ „მეწაღის უნარები“ მჭიდრო ადამიანს კეთილშობილად არ დაეკისროთ და პირიქით... მაგრამ უნდა იქნას საკაცობრიო ცივილიზაციის გარიჟრაჟზე შეუძლებელი იყო ყველა მეწაღისა, თუ მონარქის-შერჩევნის ჩარევა, აირჩიეს ერთადერთი სწორი გამოსავალი, ერეგულირებინათ ის მამინ, რომ თავად ადამიანის არსის შესახებ ცოდნა არ მიეღო ისეთ ადამიანს, რომელიც დღევანდელი ტერმინოლოგიით რომ ვთქვათ, ფსიქოლოგად ვერასოდეს იქცეოდა, ყველა აღმოსავლური და დასავლური ფსიქოლოგიური და ასტროლოგიური, თუ ეზოთერული სკოლაც რომ გაეცლო და ყველა აკადემიური სტატუსიც მიეპოვებინა. ასეთი ადამიანი საკუთარზე, რომ არაფერი ვთქვათ, სხვათა სულელებსაც მით უფრო მეტ ზიანს მოუტანდა, რაც უფრო მეტ უფლებას მიანიჭებდა მას დიპლომები, ხარისხები, სერტიფიკატები თუ თანამდებობებიც.

აღსანიშნავია ისიც, რომ სულიერი ტრადიციების გადაცემისას, საუკუნეების მანძილზე სიფრთხილეს იჩენდნენ არა მარტო აღმოსავლეთის სხვადასხვა ქვეყნების (იაპონია, ჩინეთი, სპარსეთი და ა. შ.), მსგავსი, თუ განსხვავებული სისტემების, არამედ, თავად დასავლეთის წიაღში შობილი ე.წ. დრუიდების, ანუ გალების მიერ შექმნილი სულიერი ცოდნის სისტემის მესვეურებიც, რომელთაც, ადამიანთა განსხვავებული ხასიათების აღსანიშნავ სიმბოლიკად იმ ხეთა ჯიშები აირჩიეს, რომელთა შორისაც ცხოვრობდნენ. ისინი თავიანთ წრეში შემოსავანთა წინაშე აუცილებელ პირობად აყენებდნენ, კაპლანური მოღვაწეობის დაწვებამდე ოცი წელი მარტობაში გაეტარებინათ ტყეში, რომელიც მათთვის წმინდანთაწმინდა იყო. ასეთ გამოცდას უნდა განემტკიცებინა მათი ხასიათი და შეეძინა ცოდნა ხეთა ბუნების შესახებ, რომელსაც შემდეგ ადამიანთა ხასიათების სიმბოლური გამოხატვისთვის გამოიყენებდნენ. ეს ითვლებოდა ზიარების პირველ და აუცილებელ ეტაპად.

შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ რა მიმე, საპატიო, პასუხსაგები, საინტერესო და მნიშვნელოვანი იყო იმ პირველგამკვლავთა გზა, რომელთაგან ნაწილმა, ადამიანის ხასიათის აღმნიშვნელ სიმბოლიკად აირჩია ციური სხეულები (ინდური და მის საფუძველზე აღმოცენებული და შემდგომში დამოუკიდებლად განვითარებული დასავლური ასტროლოგია), ხეთა ჯიშები (დრუიდების, გალების სიმბოლიკა), თუ ცხოველები და ელემენტები (იაპონური, ჩინური და არიული სიმბოლიკა). დრო როცა ეს სისტემები იქმნებოდა, არსებობდა განსხვავებული დღევანდელი სიგან და ალბად, სწორედ ამან განაღდა შესაძლებელი მათი შექმნა. იმისთვის, რომ ადამიანის თვალსა და სულს, ამდენი მსგავსება და თავისებურება სისტემურად დაეღაგებინა, აუცილებელი იყო ბუნებასთან და მის ბინადრებთან მჭიდრო კავშირი, რომელსაც დღესდღეობით სრულიად მოკლებულია კაცობრიობის უმრავლესობა.

ამიტომ, ბედნიერად უნდა ჩავთვალოთ თავი, რომ ამ ცოდნამ უდიდესი დამცირების, დაუფასებლობის, დევნისა და გასაიდუმლოების მოუხდავად, მაინც მოაღწია ჩვენამდე და ჩვენს საუკუნეში, ტექნიკური პროგრესის წყალობით, მისი ყველა ნარჩაზხობის ერთდროულად გაცნობისა და შეჯერების შესაძლებლობაც გაჩნდა და მისი ყველგან და ყველაფერში დანერგვის, გამოიყენებისა და განვითარებისაც.

ამ პერსპექტივის გაშლისთვის, დღესდღეობით აუცილებელია აკადემიურად ვიზრუნოთ მის სტატუსზე და იმაზე, თუ როგორ გავაცნობიერებინოთ დღევანდელ ტექნოკრატთ, თუ სხვადასხვა „იზმების“ ტყვეთ, ამ ცოდნის საკარალურობა ისე, რომ ის არც მისტიურობის საბურველში ვახვიონ, არც იმისი დაფერება გაუჭირდეთ, რომ ამ ცისქვეშეთში ყველას თავისი ადგილი აქვს და არც იმისი, რომ სწორედ ეს ცოდნა აქცევს ადამიანს ჭეშმარიტ უფლად საკუთარი თავისა და დაუმცირებელ მონად იმ ღვთიური, ციური თუ კოსმიური კანონზომიერებისა, რომლის გარდაღვენაც, საჭირო ცოდნის გარეშე, ამ სამყაროში არ ძალუძს არცვის და არცრას.

ჩვენ დღევანდელი სტატია, მიზნად ისახავდა ზოგადად ეჩვენებინა ის გზა და მიზეზები, რომელთა გამოც აღმოსავლეთის ფსიქოლოგიური მინალწევარი დარჩა დასავლური აკადემიურობის სტატუსის მიღმა, მიუხედავად იმისა, რომ დღესდღეობით უკვე დასავლეთმაც აღიარა ამ საუკუნეგამოვლილი სიმბოლიკის უპირატესობა მხოლოდ სპეკულიაციის, ანდა ექსპერიმენტის საფუძველზე მიღებული კლასიფიკაციურ სისტემებთან შედარებით. სხვადასხვა საერთაშორისო კონფერენციებზე უკვე გამოჩნდა პროფესიონალი ფსიქოლოგების ექსპერიმენტალური ნაშრომები, რომლებიც ცდილობენ დაასაბუთონ არა მარტო ამ ცოდნის ცალკეული დებულებები, არამედ ისიც, რომ იუნგისა და მისი სკოლის ამ ინფორმაციით დაინტერესება „მისტიციზმში გადავარდნა“ კი არ არის, არამედ ჭეშმარიტების „საფუძველთა საფუძველში“ ჩახედვის სურვილი და მცდელობა.

შემდგომში შემოგთავაზებთ ამ ცოდნის ცალკეული მომენტების დახასიათებას და ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის მინალწევართან მათი შეჯერების ექსპერიმენტული კვლევის შედეგებს.

М. Чикадзе
Время собирания "капель мудрости"
Резюме



К началу двадцать первого века самым актуальным является отобрать, оценить и отдать должное всем "каплям мудрости", разбросаны как в восточной, так и западной духовной культуре, всеобщему принятию и использованию которых в течении веков препятствовали объективные причины, которые в наше время уже преодолимы. Для этого необходимо сначала разобраться, в чём смысл этих причин, и чем обусловлен сегодняшний унижительный статус некоторых чисто эмпирических знаний, накопление которых исчисляется с времён начала человеческого наблюдения, продолжается и сегодня и не закончится пока существует человечество.

