

მერაბ მაღრაძე

**განწყობის თეორია და
განათლების ფსიქოლოგიის
ზოგადი საკითხები**

(ლექციების კურსი პედაგოგიური განზრის
სპეციალობათა სტუდენტებისათვის)

**ქუთაისი
2008**

წიგნი ლექციების კურსის ფორმითაა შედგენილი და წარმოადგენს განათლების ფსიქოლოგიის თეორიული საკითხების ერთიანი ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის პრინციპების მიხედვით განხილვის მცდელობას. მასში, დ.უზნაძის განწყობის თეორიის კონტექსტში, განხილულია განათლების ფსიქოლოგიის აქტუალური საკითხები და ის ძირითადი ფსიქოლოგიური თეორიები, რომლებმაც არსებითად განსაზღვრეს ამ დარგის განვითარების დღევანდელი დონე და მდგომარეობა.

წიგნი ძირითადად განკუთვნილია პედაგოგიური განხრის საეციალობათა სტუდენტებისათვის, მაგრამ, ვფიქრობთ, საინტერესო იქნება განწყობის ფსიქოლოგიისა და განათლების სფეროს თეორიული საკითხებით დაინტერესებული სხვა მკითხველისათვისაც, პირველ რიგში, პრაქტიკოსი პედაგოგებისა და განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევარებისათვის.

რედაქტორი: ბიოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი **ი. ჯუღაყიძე**

რეცენზენტები: პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი **ი. ბასილაძე**
ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი **კ. კობალიანი**

ISBN 978-9941-9050-3-2

© ქუთაისის პედაგოგიური ინსტიტუტი „ლამპარის“
გამომცემლობა

შ ი ნ ა ა რ ს ი

წინასიტყვაობა	5
I რ ე ქ ც ი ა	
დიმიტრი უსნაძე — ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის ფუძემდებელი და ორიგინალური სოციალ-ფსიქოლოგიური თეორიის ავტორი	7
II რ ე ქ ც ი ა	
დ.უსნაძის განწყობის თეორია, როგორც ქცევის სუბიექტის კონცეფცია	21
III რ ე ქ ც ი ა	
ფსიქიკურისა და ფიზიკურის ურთიერთობის პრობლემა	31
IV რ ე ქ ც ი ა	
ქცევის მიზანშეწონილობის პრობლემა	42
V რ ე ქ ც ი ა	
განწყობის ფაქტორები, ფიქსირებული (დისპოზიციური) განწყობის ცნება და განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები	50
VI რ ე ქ ც ი ა	
ქცევის მოტივის პრობლემა	59
VII რ ე ქ ც ი ა	
ქცევათა ურთიერთობის ფორმები და ქცევის პოლიმოტივაციის პრობლემა	73
VIII რ ე ქ ც ი ა	
განწყობა და მოთხოვნების მიდრეკილება	82
IX რ ე ქ ც ი ა	
განწყობა და ქცევის მიზანი	89
X რ ე ქ ც ი ა	
ემოციური განცდების როლი ქცევაში და ოპტიმალური მოტივაციის პრობლემა განწყობის თეორიის პოზიციებიდან	96
XI რ ე ქ ც ი ა	
ობიექტივაციის ცნება და ობიექტივაციის კლანში დაგეგმილი ქცევის თავისებურებები	109
XII რ ე ქ ც ი ა	
პიროვნება, როგორც ქცევის სუბიექტი	118

XIII	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლა, როგორც პიროვნების ქცევა (საქმიანობა) და		
საწვლის ადგილი ადამიანურ ქცევათა სისტემაში	—————	129
XIV	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლის მოტივაციური ფორმები	—————	139
XV	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლის გარეგანი სტრუქტურა	—————	148
XVI	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლა და აზროვნება	—————	156
XVII	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლა და მესხიერება	—————	170
XVIII	მ ე ქ ც ი ა	
მოსწავლის ინტელექტუალური განვითარების დონე და		
სწავლა	—————	182
XIX	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლის ბიჰევიორისტული თეორიები (ე.თორნდაიკი,		
ჯ.უოტსონი, ბ.სკინერი)	—————	195
XX	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლის კოგნიტური თეორიები (ე.ტოლმენი, ა.ბანდურა)	—————	210
XXI	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლის პუბლიცისტური თეორიები (ა.მასლოუ,		
კ.როჯერსი)	—————	224
XXII	მ ე ქ ც ი ა	
სწავლა და მოსწავლის განვითარება	—————	239
XXIII	მ ე ქ ც ი ა	
განვითარების კოგნიტური თეორიები (ჟ.პიაჟე,		
ლ.ვიგოტსკი, ჯ.ბრუნერი)	—————	251
XXIV	მ ე ქ ც ი ა	
განვითარების ფროიდისტული თეორია	—————	267
XXV	მ ე ქ ც ი ა	
ფსიქოსოციალური განვითარების თეორიები (ე.ერიქსონი,		
დ.კილბერგი, კ.გილიგანი)	—————	284
XXVI	მ ე ქ ც ი ა	
ფსიქიკის ონტოგენეტური განვითარების თეორიული		
საკითხები განწყობის ფსიქოლოგიაში	—————	294

წ ი ნ ა ს ი ტ ყ ვ ა ო ბ ა

განათლების სისტემა მუდმივად რეფორმირებადი სოციალური ინსტიტუტია. მას განუწყვეტლად წაეყენება მოთხოვნა იდგეს მეცნიერების განვითარების უახლეს დონეზე, თავისი ფორმითა და შინაარსით შესაბამებოდეს მეცნიერების თანამედროვე მიღწევებს.

პედაგოგიური საქმიანობის მეცნიერული ორგანიზაციის საქმეში ტრადიციულად უდიდეს როლს ასრულებდა და ასრულებს ფსიქოლოგია, რომელიც ადამიანის სუბიექტურ სამყაროს შეისწავლის. განათლების სისტემის სტრატეგიული და ტაქტიკური მიმართულებები არსებითად განისაზღვრება იმ ცოდნით, რაც თანამედროვე ფსიქოლოგიას გააჩნია ადამიანის სულიერი სამყაროს და მისი განვითარების კანონზომიერებათა შესახებ.

იმისათვის, რომ ფსიქოლოგიაში დღეისათვის დაგროვილი უზარმაზარი ცოდნა ეფექტურად იყოს გამოყენებული განათლების თეორიული და პრაქტიკული ამოცანების გადასაჭრელად, საჭიროა მისი გააზრება ერთიანი ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის ფარგლებში. ასეთ ფსიქოლოგიურ თეორიად ჩეკნ **დ.უზნაძის** განწყობის თეორია ავირჩიეთ, არა მარტო იმიტომ, რომ იგი ქართული მეცნიერების წიაღშია აღმოცენებული, არამედ იმიტომაც, რომ სუბიექტური (ფსიქიკური) სამყაროს წედომას იგი სწორედ სუბიექტის ცნების საფუძველზე ცდილობს, იძლევა რა ამ ცნების სრულიად ორიგინალურ გაგებას.

ძალზე საგულისხმოდ მიგვაჩნია ის გარემოება, რომ უახლესი კოგნიტური და პუმანისტური თეორიები, რომლებსაც, როგორც ურთიერთდაპირისპირებულ ფსიქოლოგიურ სისტემებს, წამყვანი პოზიციები უჭირავთ თანამედროვე ფსიქოლოგიაში, თავისი განვითარების სხვადასხვა ასპექტით, საკმაოდ დაუახლოვდნენ ბევრი ფსიქოლოგიური მოვლენის იმგვარ გაგებას, რომელსაც უზნაძემ ჯერ კიდევ გასული საუკუნის I ნახევარში ჩაუყარა საფუძველი. ამიტომ მივიჩნეთ მართებულად განათლების თეორიული საკითხების განწყობის ფსიქოლოგიის შუქზე განხილვა. ამისათვის კი, პირველ რიგში, თავად აღნიშნული თეორიის საკმაოდ დეტალური დახასიათება გახდა საჭირო.

ამ გარემოებამ განაპირობა წარმოდგენილი ლექციების კურსის თავისებური აგებულება. პირობითად იგი შეიძლება ორ ნაწილად გაიყოს. პირველი თორმეტი ლექცია საკუთრივ განწყობის თეორიას და მისი განვითარების თანამედროვე მდგომარეობის დახასიათებას

ედღეცხება. დარჩენილ თოთხმეტ ლექციაში კი საკუთრივ განათლების ფსიქოლოგიის კურსია წარმოდგენილი. ამასთანავე, შევეცადეთ, განწყობის ფსიქოლოგიის არსი სრულად გადმოგვეცა პირველივე ლექციაში. ეს საშუალებას იძლევა, აკადემიური საათების ნაკლებობის შესახებველაში. განწყობის თეორიაზე საუბარი მხოლოდ ერთი ლექციით შესაძლებელია და პირდაპირ ბოლო თოთხმეტ ლექციაზე გადავიდეთ. სადაც განათლების ფსიქოლოგიის საკითხებს აღნიშნული თეორიის კონტექსტში განვიხილავთ.

ლექციების კერძი განათლების ფსიქოლოგიაში, ცხადია, გვერდს ვერ აუვლიდა მრავალ თეორიულ და ექსპერიმენტულ კვლევას, რომლებიც სხვადასხვა თეორიული სისტემების ფარგლებშია შესრულებული. ჩვენ, შეძლებისდაგვარად, ვცადეთ გადმოგვეცა განათლებისა და განვითარების ყველა მნიშვნელოვანი თეორია, რომელიც გასულ საუკუნეში შეიქმნა და დღესაც განსაზღვრავს ამ მიმართულების კვლევათა სტრატეგიულ მიმართულებას. ამასთანავე, ყოველი მათგანის შეფასებას ვახდენდით განწყობის თეორიის პოზიციებიდან გამომდინარე და ვცდილობდით მათში მოყვანილი ფაქტებისა და კანონზომიერებების ინტერპრეტაციას აღნიშნული თეორიის მიხედვით.

ეს განსაკუთრებით საჭიროდ მივიჩნიეთ იმის გამო, რომ დღეისათვის ჩვენში ძალზე გავრცელებულია სწავლის კონკრეტული მხარეებისა და გამოვლინებების დახასიათება სრულიად სხვადასხვა თეორიების მიხედვით. ხშირად სწავლის მოტივაცია ერთი თეორიის მიხედვით განიხილება, სწავლაში აზროვნების როლი სხვა თეორიის მიხედვით, მეხსიერების როლი იმავე საქმეში სხვა თეორიის მიხედვით და ა.შ. თეორიათა ასეთი ეკლექტიკური თავმოყრა კი განათლების ფსიქოლოგიას ფაქტიურად ყოველგვარი თეორიის გარეშე ტოვებს. ამიტომაც საჭირო, რომ განსხვავებულ თეორიულ სისტემებში წარმოდგენილი საყურადღებო დებულებები ერთი რომელიმე, სენთონის ყველაზე მისაღები, თეორიის პოზიციებიდან განვიხილოთ და შევეფასოთ. როგორ გავართვით თავი ამ ამოცანას, ამას იმედიან ჩვენიველი შეაფასებს.

I ლ ე ძ ც ი ა

დიმიტრი უზნაძე — ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის ფუძემდებელი და ორიგინალური ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის ავტორი

გამოსწავლილმა ქართველმა მეცნიერმა, პირველი ქართული უნივერსიტეტის ერთ-ერთმა დამაარსებელმა, დიმიტრი ნიკოლოზის ძე უზნაძემ, შექმნა ორიგინალური 'ზოგადფსიქოლოგიური თეორია, რომელიც თავისი პრინციპული საფუძვლებით არსებითად განსხვავდება დღეისათვის ცნობილი სხვა ფსიქოლოგიური მიმდინარეობებისაგან. თავისი მოძღვრების ძირითადი იდეები მან პირველად გასული საუკუნის 20-იან წლებში გამოთქვა. ამის შემდეგ იგი, სიცოცხლის ბოლომდე, ინტენსიურად ხვეწავდა და ამუშავებდა საკუთარი ფსიქოლოგიური სისტემის თეორიულ და ექსპერიმენტულ საფუძვლებს. უზნაძის გარდაცვალების შემდეგ ამ საქმეს მისი მოწაფეები, მოწაფეთა მოწაფეები და მრავალრიცხოვანი მიმდევრები აგრძელებენ. დღეს მსოფლიოს სამეცნიერო წრეებისათვის დ.უზნაძის მიერ შექმნილი მეცნიერული სისტემა განწყობის ფსიქოლოგიის სახელითაა ცნობილი და მას ღირსეული ადგილი უჭირავს სხვა ზოგადფსიქოლოგიური მასშტაბის თეორიულ სისტემებს შორის.

დ.უზნაძე დაიბადა 1886 წლის 20 დეკემბერს შორაპნის მაზრის (ახლანდელი ზესტაფონის რაიონი) სოფელ საქარაში. მისი მშობლები შეძლებული და განთლებული ადამიანები იყვნენ. მიუხედავად იმისა, რომ მრავალშვილიანი ოჯახის გაძღოლა უხდებოდათ, მათ პატარა დიმიტრის საფუძვლიანი პირველდაწყებითი განათლებაც მისცეს და 1896 წელს ქუთაისის კლასიკურ გიმნაზიაშიც მიაბარეს. 1905 წელს უზნაძე გიმნაზიის დამამთავრებელი კლასიდან გაირიცხა. ოფიციალურ მიზეზად სწავლის ქირის გადაუსდევლობა დასახელდა, მაგრამ იყო არაოფიციალური მიზეზიც,

—წარჩინებული გიმნაზიელის აქტიური მონაწილეობა ცარიზმის კოლონიური პოლიტიკის წინააღმდეგ მიმართულ გამოსვლებში. გიმნაზიის ხელმძღვანელობის და პედაგოგების დიდი დამსახურებაა ის, რომ გარიცხვის ნამდვილი მიზეზი ოფიციალურ საბუთებში არ აისახა, რამაც უზნაძეს საშუალება მისცა სწავლის გასაგრძელებლად სასწავლო-გარეთ გამგზავრებულყო.

1905 წელს უზნაძე სწავლას იწყებს ლაიფციგის უნივერსიტეტში, ფილოსოფიის ფაკულტეტზე, სადაც მან საფუძვლიანი ფილოსოფიური და ფსიქოლოგიური განათლება მიიღო. მისი მასწავლებლები იყვნენ ისეთი გამოჩენილი ფილოსოფოსები და ფსიქოლოგები, როგორებიცაა ვუნდტი, შპრანგერი, კრიუგერი, ბარტი, ფოლკელტი და სხე. შემდგომში, საკუთარი თეორიის ექსპერიმენტული დასაბუთების საქმეში, მისთვის განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აღმოაჩნდა იმ გარემოებას, რომ ფსიქოლოგიური მომზადება უშუალოდ ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის ფუძემდებელთან ვ.ვუნდტთან ჰქონდა მიღებული, მსოფლიოში პირველ ფსიქოლოგიურ ლაბორატორიაში. 1909 წელს უზნაძემ დაამთავრა ლაიფციგის უნივერსიტეტი. იმავე წელს მან ჰალეს უნივერსიტეტში დაიცვა სადოქტორო დისერტაცია თემაზე: „ვლ.სოლოვიოვის შემეცნების თეორია და მეტაფიზიკა.“ საყურადღებოა, რომ ისეთი დიდი მოაზროვნე, როგორიც რუსი პოეტი და ფილოსოფოსი ვლ.სოლოვიოვა, განთლებულმა ევროპამ პირველად დ.უზნაძის ამ ნაშრომით გაიცნო.

ფილოსოფიურ მეცნიერებათა დოქტორის ხარისხით სამშობლოში დაბრუნებული უზნაძე 1909 წლიდან 1917 წლამდე აქტიურად მოღვაწობდა ქუთაისში, როგორც პედაგოგიურ, ასევე სამეცნიერო ასპარეზზე. საყურადღებოა, რომ რუსეთის იმდროინდელი კანონმდებლობით უცხოეთში მიღებული დიპლომი ოფიციალურ საბუთად არ ითვლებოდა. უზნაძეც იძულებული გახდა ექსტერნის წესით ჩაებარებინა გამოცდები ხარკოვის უნივერსიტეტში, სადაც მან ისტორიკოსის დიპლომი მიიღო.

ქუთაისში მოღვაწეობის პერიოდში უზნაძე აქვეყნებს დიდი მეცნიერული ღირებულების მქონე ნაშრომებს

ფილოსოფიაში, ისტორიასა და პედაგოგიკაში, რომლებსაც დღესაც არ დაუკარგავთ მეცნიერული ღირებულება და აქტუალობა. უზნაძის იმდროინდელ ფილოსოფიურ პუბლიკაციებში განხილულია ისეთი მარად აქტუალური თემები, როგორცაა სიკედილი და უკედეგობა, ინდივიდუალობა და უნივერსალობა, ომი და ცხოვრების რაობა და სხვ. განსაკუთრებით აღსანიშნავია უზნაძის მონოგრაფია აბერგსონის ფილოსოფიური სისტემის შესახებ. ამ და სხვა შრომების საფუძველზე დ.უზნაძე მოხვდა 1913 წელს გამოცემულ ენციკლოპედიურ ლექსიკონში, როგორც XX საუკუნის დასაწყისის ერთ-ერთი თვალსაჩინო ფილოსოფოსი.

სერიოზული წვლილი აქვს შეტანილი უზნაძეს ისტორიული მეცნიერების განვითარებაშიც. საკმარისია აღინიშნოს, რომ მის კალამს ეკუთვნის ქართულ ენაზე შექმნილი ისტორიის სახელმძღვანელოები: „პირველყოფილი კულტურა“, „რომის ისტორია“, „ძველი საბერძნეთი“, „ძველი და ახალი ისტორია“, რამაც დიდი დახმარება გაუწია ქართველ ახალგაზრდობას მსოფლიოს ისტორიის მშობლიურ ენაზე შესწავლის საქმეში.

უაღრესად მნიშვნელოვანია მისი იმდროინდელი პედაგოგიური მოღვაწეობაც. შეიძლება ითქვას, რომ უზნაძემ შექმნა თავისებური პედაგოგიური სისტემა, რომელიც მოიცავს პედაგოგიკის და მისი ფსიქოლოგიური საფუძვლების ფუნდამენტურ პრობლემებს. ეს სისტემა ასახულია როგორც შესაბამისი თემატიკის წერილებისა და სამეცნიერო სტატიების სერიაში, ისე განმაზოგადებელ სახელმძღვანელოში „ექსპერიმენტული პედაგოგიკის შესავალი“. დღევანდელი მკითხველი, ვინაც პედაგოგიური ექსპერიმენტის უამრავ ნაირსახეობას იცნობს, ალბათ გაოცდება როცა გაიგებს, რომ პედაგოგიურ სფეროში ექსპერიმენტირების პერსპექტივებს და მიზანშეწონილობას იმ პერიოდში ფრიად სკეპტიკურად უყურებდნენ. ასეთ პირობებში უზნაძე გაბედულად აცხადებს, „მე მაინც ექსპერიმენტული პედაგოგიკის ნერგი ავირჩიე ჩვენი მეცნიერების ბაღში დანახანერგათო“ და არგუმენტირებულად ასაბუთებს საკითხისიადმი ასეთი მიდგომის უპირატესობას.

საკუთარი პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური იდეების პრაქტიკულად შესამოწმებლად და სარეალიზაციოდ უზნაძეს,

როგორც გიმნაზიის პედაგოგს, ისედაც ფართო ასპარეზი გააჩნდა, მაგრამ იგი ამით არ დაკმაყოფილდა და 1915 წელს ქუთაისში დააარსა ქალთა ეროვნული სკოლა „სინათლე“, სადაც სწავლება თავიდან ბილომდი მის მიერ შემუშავებული პროგრამითა და მეთოდით ხორციელდებოდა. ამ სკოლაში, პირველად პედაგოგიურ პრაქტიკაში, განხორციელდა უნიშრო სწავლების ექსპერიმენტი. ცოდნის ბალებით შეფასების პრაქტიკის ნაცვლად სისტემატიურად დგებოდა სკოლის მუშაობის ამსახველი ანგარიშები, სადაც ყოველი მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებები და სასწავლო მიღწევები იყო ასახული. ეს ანგარიშები დღესაც ქართული პედაგოგიური აზროვნების ოქროს ფონდს შეადგენს.

1917 წლიდან უზნაძე საცხოვრებლად გადავიდა თბილისში, რათა აქტიური მონაწილეობა მიეღო თბილისის უნივერსიტეტის დასაარსებლად გაჩაღებულ მუშაობაში, რომელსაც დიდი ივანე ჯავახიშვილი ხელმძღვანელობდა. ერთ წელიწადში ეს ბრძოლა წარმატებით დასრულდა და 1918 წლიდან მუშაობას შეუდგა საქართველოს პირველი უმაღლესი სასწავლებელი. უზნაძეს ერგო უნივერსიტეტში რიგით მესამე ლექციის წაკითხვის (ი.ჯავახიშვილისა და კ.კეკელიძის შემდეგ) პატივი, რაც მეტყველებს ფსიქოლოგიური მეცნიერების დიდ როლზე მაშინდელ საუნივერსიტეტო ცხოვრებაში. ფსიქოლოგია ყველა სტუდენტისათვის საკლდეულ დისციპლინად ითვლებოდა, ხოლო ამის უზრუნველსაყოფად თავიდანვე შეიქმნა ფსიქოლოგიის კათედრა და ლაბორატორია, რომელთა მუშაობასაც უზნაძე სიცოცხლის ბოლომდე ხელმძღვანელობდა. აქ, ამ კათედრასა და ლაბორატორიაში, აღიზარდა ქართველი მეცნიერი ფსიქოლოგების მრავალი თაობა.

თავიდან, როდესაც სწავლულ ფსიქოლოგთა კადრები ჯერ მომზადებულნი არ იყვნენ, უზნაძეს უხდებოდა ფსიქოლოგიის ყველა კურსის წაკითხვა და თვით ლაბორატორიული სამუშაოების უშუალო ხელმძღვანელობაც. ამის პარალელურად იგი წერდა სახელმძღვანელოებს, რისთვისაც, სხვა რუტინული სამუშაოების შესრულებასთან ერთად, უხდებოდა ქართული ფსიქოლოგიური ტერმინოლოგიის შექმნაც. საყურადღებოა, რომ ფსიქოლოგიური და ფილო-

სოფიური შინაარსის აღმნიშვნელი ბევრი ტერმინი, რომლებიც დღეს ლამის ყოველდღიურ სიტყვებად განიცდება (მაგ. აქმა, ცნობიერება და სხვ.) ქართულ ენაში სწორედ უზნადის შემოტანლია.

1941 წელს შეიქმნა საქართველოს მეცნიერებათა აკადემია, რომლის ერთ-ერთი დამფუძნებელი და პირველი აკადემისოსი (სხვა 16 ცნობილ მეცნიერთან ერთად) დ.უზნაძეც იყო. აკადემიის სისტემაში იმთავითვე ნამოყალიბდა ფსიქოლოგიის სამეცნიერო-კვლევითი ინსტიტუტი. დ.უზნაძე ამ ინსტიტუტსაც, სადაც ძირითადად მის მიერ მომზადებული მეცნიერები იყვნენ დასაქმებულნი, გარდაცვალებამდე ხელმძღვანელობდა. დღეს ეს ინსტიტუტი დ.უზნაძის სახელ-ობისაა.

დ.უზნაძე გარდაიცვალა 1950 წელს, 64 წლის ასაკში, ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის სამეცნიერო სხდომაზე მოხსენებით გამოსვლის დროს. დაკრძალულია ი.ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ეზოში.

ეს მოკლე ბიოგრაფიული მიმოხილვაც საქმარისია იმის საჩვენებლად, თუ რაოდენ დიდი ღვაწლი მიუძღვის დ.უზნაძეს ქართული მეცნიერების განვითარებაში არა მარტო როგორც დიდ მეცნიერს, არამედ, აგრეთვე, როგორც მეცნიერების ორგანიზატორსა და მეცნიერული კადრების აღმზრდელს. სხვაც რომ არაფერი გაეკეთებინა, იგი მარად დარჩებოდა ქართული მეცნიერების ისტორიაში, როგორც გამორჩეული მოაზროვნე და ღვაწლმოსილი საზოგადო მოღვაწე. მაგრამ ის რამაც დ.უზნაძეს საერთაშორისო აღიარება მოუტანა და მსოფლიოს უდიდეს მეცნიერთა რიგებში შეიყვანა, არის მის მიერ შექმნილი ზოგადფსიქოლოგიური თეორია.

ამ რანგის თეორიები, რომლებიც ფსიქიკური სინამდვილის სრულიად თავისებურ გაგებას გთავაზობენ, ფსიქოლოგიის ისტორიაში სულ რამოდენიმეა. რაც შეეხება კერძო თეორიებს, რომლებიც მხოლოდ კონკრეტული ფსიქიკური მოვლენების ახსნა-გაგებას ემსახურებიან, ყოველი მათგანი, საბოლოო ჯამში, რომელიმე ზოგადი თეორიიდან ამოდის და მის პოსტულატებს ემყარება. ამიტომაა, რომ ერთი და იგივე ფსიქოლოგიური ფაქტი, ხშირად სულ სხვადასხვა-

გვარად ინტერპრეტირდება, იმის მიხედვით, თუ რა ზოგად-ფიქოლოგიურ პოზიციაზე დგას ესა თუ ის მკვლევარი.

ფსიქოლოგიის ისტორიაში იყო განსხვავებული თეორიული პრინციპების რადიკალური გათიშვა-ისოლაციის პერიოდებიც და მათი ეკლექტიკური შერწყმა-შერთების მცდელობის პერიოდებიც. დღევანდელ ეტაპზე მიმდინარეობს სხვადასხვა თეორიული პოზიციების ურთიერთდაახლოების და შემოქმედებითი სინთეზის რთული პროცესი, მაგრამ ჯერ კიდევ არ მოჩანს იმის პერსპექტივა, რომ უმოკლეს ხანებში მოხდეს სხვადასხვა მიმართულების ფსიქოლოგიების ძირითადი კატეგორიების ჰარმონიული გაერთიანება ზოგად თეორიულ სისტემაში. ქართული განწყობის ფსიქოლოგია აქტიურადაა ჩართული ამ მოძრაობაში და, საყოველთაო აღიარებით, მას მნიშვნელოვანი პოტენციური შესაძლებლობები აქვს იმისათვის, რომ არსებითად განსაზღვროს მომავლის მეტათეორიის სახე.

განწყობის თეორიის აღმოცენება განეკუთვნება ფსიქოლოგიის მწვავე კრიზისის პერიოდს, რაც სხვადასხვა მიმართულებების რადიკალურმა ურთიერთგათიშულობამ გამოიწვია. ესაა გასული საუკუნის 20-იანი წლები, როდესაც ტრადიციული ცნობიერების ფსიქოლოგიის ელემენტარობი და ცნობიერების გაგების მექანიზტური მოდელი უკვე დაძლეულია ახალი ფსიქოლოგიური მიმდინარეობების, ფროიდიზმის, ბიჰევიორიზმის და გეშტალტფსიქოლოგიის, მიერ, მაგრამ, აგებს რა საკუთარ თეორიულ მოდელს, ყველა ეს მიმართულება საკვლევი სინამდვილის მხოლოდ ნაწილობრივ დახასიათებას ახერხებს, რაც იწვევს ფსიქოლოგიის საგნობრივი ველის დაქუცმაცებას. კრიზისის არსი იმაში მდგომარეობდა, რომ კვლევა ერთმანეთთან სრულიად შეუთავსებელი პროგრამების საფუძველზე ხორციელდებოდა. მწვავედ იგრძნობოდა ისეთი კატეგორიის მოძებნის აუცილებლობა, რომელიც ერთიანი პრინციპის საფუძველზე ახსნიდა ფსიქოლოგიური კვლევის არეალში შემავალ ყველა მოვლენას.

არსებული თეორიული სისტემების ანალიზის საფუძველზე დ.უზნაძე მიდის დასკვნამდე, რომ კვლევითი ინტერესებისა და მეთოდოლოგიური პოზიციების რადიკალური

განსხვავებულობის მიუხედავად, ყველა მიმართულების ფსიქოლოგია ამოდის მცდარი საერთო პოზიციიდან. მიმართულებათა მრავალფეროვნებას სწორედ ის გარემოება განაპირობებს, რომ ფსიქიკის ბუნება და მისი საფუძველი თავიდანვე არასწორადაა გაგებულნი. ფსიქიკურის გაგების არასწორი პოსტულატები შესაძლებელს ხდიან ფსიქიკის კვლევის სფეროში თითქმის ყოველგვარი კატეგორიის ამხსნელი ცვლადი იქნას შემოტანილი, დაწყებული არაცნობიერი ფსიქიკის ცნებიდან და დამთავრებული ფსიქიკის დაყვანით ორგანიზმში მიმდინარე ფიზიკო-ქიმიურ პროცესებზე.

ფსიქიკის გაგების ეს არასწორი პოსტულატებია „უშუალობის პოსტულატი“ და „ემპირიული პოსტულატი“. პირველი ფსიქიკური მიზეზობრიობის საკითხს ეხება და გამოხატავს სრულიად შეუმოწმებელ თეზისს იმის შესახებ, რომ ფსიქიკა უშუალოდ აღმოცენდება ფიზიკური, კერძოდ ფიზიოლოგიური, სინამდვილიდან. შესაბამისად, ფსიქიკურ სფეროშიც ისეთივე უშუალო მიზეზობრიობა ბატონობს, როგორც ამას მატერიალურ სამყაროში აქვს ადგილი. მეორე ფსიქიკური ასახვის საკითხს უკავშირდება და გამოხატავს ასევე უკრიტიკოდ და შეუმოწმებლად მიღებულ თეზისს, რომ ფსიქიკა ამოიწურება იმ შინაარსებით, რომლებიც ემპირიულად დასტურდება განცდაში. საქმის ვითარებას ვერ ცვლის ზოგიერთების (განსაკუთრებით ფროიდისტების) განცხადება, რომ ეს შინაარსები ზოგჯერ არაცნობიერად შეიძლება იყონ მოცემულნი და ასე განაპირობებდნენ ცნობიერი განცდების მიმდინარეობას, რადგან ასე გაგებულნი არაცნობიერი ისევე ემპირიულად მოცემული განცდადი შინაარსია, მხოლოდ ისეთი, რომელსაც ცნობიერების სინათლე აკლია.

უზნადის უპირველეს მიზანს ფსიქიკურის გაგების ამ მცდარი პოსტულატების დაძლევა და ფსიქიკურისა და ფიზიკურის დამაკავშირებელი ისეთი რგოლის მოძებნა წარმოადგენდა, რომლისთვისაც სინამდვილის ამ ორი განსხვავებული სფეროს (ფიზიკურისა და ფსიქიკურის) საპირისპირო პოლუსები სრულიად უცხოა. სინამდვილის მხოლოდ ასეთ სფეროს, რომელიც ვერც სუბიექტურ

მაშინვე გამოვარკვევთ მისი შეცდომის ხასიათს. მაგრამ მიწოდებულ სიმძიმე ან მოცულობა რომ მცდარად — ილუზიურად აღიქვას, მისი შეცდომა ძნელი გასარკვევი და გასაზომია, რადგან ობიექტურად მიწოდებულ სიდიდეს ც/პირის აღქმაში წარმოდგენილი სიდიდისგან განსხვავებული სახელი არა აქვს; ამასთან, ხშირად ექსპერამენტატორი ერთ სიდიდეს ხედავს, ხოლო ც/პირი მეორეს, რაც, ჩვეულებრივ, გამოუვლინებელი რჩება. ეს გარემოებანი ძალიან აძნელებენ განწყობის ცდებში აღქმულ სიდიდეთა გაზომვის საქმეს.

ამასთან ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ განწყობის ეფექტის სიდიდე არ შეიძლება საყოველთაო მნიშვნელობის ზომაში გამოისახოს, რადგან გაზომვის შედეგად მიღებული მაჩვენებელი მხოლოდ იმ განწყობის მოქმედების ძალას უჩვენებს, რომელიც მოცემული ცდის პირობებში შემუშავდა და გამოვლინდა. სხვა პირობებში, განსხვავებული სიდიდის საგანწყობო და კრიტიკული ობიექტებით ჩატარებულ ცდებში, სხვა ძალის განათების და სხვა სისქის წრეხაზების გამოყენების შემთხვევაში, განწყობის ეფექტი შეიძლება სულ სხვად — სხვა ზომის აღმოჩნდეს.

ფიქსირებული განწყობის ეფექტის გაზომვის პირველი ცდები ბ. ხაჰაპურიძეს ეკუთვნის. გამოკვლევაში „განწყობის ფაზური მოქმედების თეორიისათვის“¹ მას მოჰყავს ამ გაზომვის შედეგები, მაგრამ გაზომვის მეთოდს დაწვრილებით არ ავლეწერს. ამ მეთოდს ვეცნობით მის უფრო ნაგვიანვე გამოკვლევაში, სადაც პიაჟესა და ლამბრესიეს მიერ ჩატარებული განწყობის ილუზიების გაზომვის ცდები და მათი შედეგებია შემოწმებული და კრიტიკულად შეფასებული. ეს ავტორები მხოლოდ კრიტიკულ ცდებში მიღებულ ეფექტს ზომავდნენ. მეთოდი, რომლითაც პიაჟე და ლამბრესიე სარგებლობდნენ, შემდეგში მდგომარეობს²: ც/პირს საგანწყობოდ ეძლევა 28 და 20 მმ-ს დიამეტრის წრეები ტაქსიტოსკოპურად 15-ჯერ, რის შემდეგ მას აწვდიან 24 მმ-იან წყვილ წრეს ერთხელ იმის გამოსარკვევად, არსებობს თუ არა განწყობის ეფექტი, რომელიც უნდა გაიზომოს. ჩვეულებრივ, ტოლი წრეებიდან ის, რომელიც მცირე საგანწყობო წრას მხარუხეა, ც/პირს მეორეზე უფრო დიდად ეჩვენება. განწყობის გასაზომი ეფექტის არსებობის ამგვარად დადასტურების შემდეგ ც/

¹ ბ. ხაჰაპურიძე, განწყობის ფაზური მოქმედების თეორიისათვის, თბილისის უნივერსიტეტის შრომები, ტ. XII. 1940, გვ. 53.

² იხ. Jean Piaget et Marc Lambecier, Essai sur un l'ffect d'„Einstellung“ survenant au cours de perceptions visuelles sucesives (effect Usnadse), Archivos de Psychologia. 1944 XXX, გვ. 139—196.

ხელმძღვანელი ვარაუდით ფიქრობს, რომ ც/პირის აღქმაში ტოლ წრეებს შორის განსხვავება ერთი მილიმეტრი იქნება (ექსპერიმენტატორმა ასეთი ვარაუდით უნდა იმოქმედოს, რადგან ც/პირი აღქმულ წრეებს შორის განსხვავების სიდიდეს ვერ უჩვენებს რომელიმე ზუსტად განსაზღვრულ ზომაში). ამ ვარაუდის შესამოწმებლად ც/პირის ეძლევა, ტოლი წრეების ნაცვლად, ორი ერთმეორისაგან 1 მმ-ით განსხვავებული წრე, 23 და 24 მმ დიამეტრების. ამ წყვილიდან პირველი უფრო პატარა, საგანწყობო პატარა წრის — 20 მმ-ანის მხარეზე ეძლევა, ხოლო მეორე წრე უფრო დიდი, საგანწყობო დიდი წრის — 28 მმ-იანის ადგილზე თავსდება. განწყობის ეფექტი — ილუზიის სიდიდე თუ 1 მმ-ს უდრის, მოცემულ შემთხვევაში ც/პირი ამ უტოლო წრეებს ტოლად აღიქვამს, მაგრამ იგი 1 მმ-ს თუ აღემატება, 23 მმ-იანი წრე 24 მმ-ანზე უფრო დიდი მოეჩვენება. ასეთ შემთხვევაში მას აძლევენ მესამე კრიტიკულ ექსპოზიციას 24 და 22 მმ-იანი წრეებით. 24 მმ წრე გაზომვის ყველა ცდაში უცვლელად რჩება იმ მხარეზე, რომელზედაც საგანწყობო ცდებში 28 მმ წრე ეძლეოდა. ყოველი ახალი გაზომვის საჭიროების დროს მხოლოდ პატარა წრის სიდიდე იცვლება 1 მმ-ით. თუ ტოლობა აქაც არ დადასტურდა და ც/პირმა პატარა წრე უფრო დიდად მიიჩნია, ილუზიის სიდიდე 2 მმ-ზე მეტი ყოფილა. ამ სიდიდის დასადგენად საჭიროა მეოთხე ექსპოზიცია 24 და 24 მმ დიამეტრიანი წრეებით, თუ ც/პირმა ისინი ტოლად აღიქვა, ეფექტის სიდიდე ნაპოვნია, იგი 3 მმ უდრის, მაგრამ თუ დიდი წრე პატარაზე რამდენიმედ დიდი მოეჩვენა, მაშინ ილუზიის სიდიდე 2 და 3 მმ-ს შორის ყოფილა. ასეთ შემთხვევაში ილუზიის სიდიდის გამომხატველად თვლიან ამ ორი რიცხვის საშუალოს—2,5 მმ-ს. ექსპერიმენტატორი ცდილობს როგორც სწორი ვარაუდი დაიკავოს, რომ ილუზიის სიდიდის მოსაპოვებლად ექსპოზიციების რამდენადაც შეიძლება ნაკლები რაოდენობა დააქირდეს¹.

¹ უფრო ადრე, ბ. ხაქაპურიძის ცდებში, ეს მეთოდი გამოყენებული იყო არსებითად განსხვავებული სახით. აქ ჯერ ბუნებრივი გადაფასების ტენდენციის ეფექტი იზოშებოდა. ხოლო შემდეგ მოდიოდა საგანწყობო ცდები და მათი კრიტიკული ეფექტის გაზომვის პროცედურა. კრიტიკული ეფექტის გაზომვა იწყებოდა დიდი განსხვავების 25-21 მმ წრეებით. ამ წრეებს შორის განსხვავება მცირდებოდა თანდათან, მანამ, სანამ ტოლობა არ იქნებოდა დაფასტურებული. განწყობის ეფექტის ზომის დადგენის დროს წარმოებდა ბუნებრივი გადაფასების მონაცემების გამორიცხვა. Б. И. Хачапуридзе, Некоторые особенности фиксации окисривающей устанокки детей и вопросы количественного определения эффекта устанокки, კრებ. სკოლამდელთა სწავლა-აღზრდის საკითხები, 1957, გვ. 186—242.

უზნაძე ასაბუთებს, რომ ორგანიზმის მოქმედებას განაპირობებს განწყობა, რომელშიც ასახულია შინაგანი მამოძრავებელი ძალაც, მოთხოვნილების სახით და გარემოდან მიღებული ინფორმაციაც, რომელიც სამოქმედო სიტუაციად ყალიბდება. მოთხოვნილება და სიტუაცია ის ძირითადი სუბიექტური და ობიექტური ფაქტორებია, რომლებიც აუცილებელია განწყობის აღმოცენებისათვის. პირველი მოქმედებას ენერგიით უზრუნველყოფს, მეორე კი გარემო პირობებთან მის შესაბამისობას ხდის შესაძლებელს.

განწყობის თეორიის დიდ ღირსებას წარმოადგენს ის გარემოება, რომ ბევრი სხვა თეორიისაგან განსხვავებით, იგი არა მარტო ადამიანის ქცევისა და მისი ცნობიერების მუშაობის ახსნას იძლევა, არამედ გვაგებინებს ზოგადად სულიერ არსებათა ფსიქიკური აქტიუობის თავისებურებებსა და კანონზომიერებებს. ფსიქიკური ასახვის უნარის მქონე ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი განიცდის გარკვეულ მოთხოვნილებებს. მისთვის დამახასიათებელი რომელიმე მოთხოვნილების გააქტიურება იწვევს ორგანიზმის აქტიურ მიმართვას გარემოსადმი, რომელიც ამის შედეგად სამოქმედო სიტუაციად სტრუქტურირდება. მოთხოვნილებისა და სიტუაციის ერთიანობით იქმნება განწყობა, ქცევის აქტებში რომლის რეალიზაციაც უზრუნველყოფს მოცემული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას.

ასე ხდება ადამიანთანაც და ცხოველთანაც. როცა განწყობის ფაქტორები აქტუალურადაა მოცემული, ყველაფერი გვარდება განწყობის, ანუ მოთხოვნილებისა და სიტუაციის შესატყვისად მობილიზებული (შეკვლილი) სუბიექტის მიერ, რაც ცნობიერი ფსიქიკური პროცესების მონაწილეობას არ მოითხოვს. მაგრამ ფსიქოლოგიას და რატომ უნდა განწყობის თეორიასაც, პირველ რიგში, ადამიანის ქცევა და მისი ცნობიერების მუშაობა აინტერესებს. უზნაძის თანახმად, საჭიროა ადამიანის ქცევებში ერთიმეორისაგან განვასხვაოთ იმპულსური და ნებისმიერი ქცევები. იმპულსური ქცევის განწყობა იქმნება აქტუალური მოთხოვნილებისა და სიტუაციის ნიადაგზე და არ მოითხოვს ცნობიერების მონაწილეობას. ნებისმიერი ქცევის უნარი გააჩნია მხოლოდ ადამიანს, როგორც ცნობიერ არსებას. ასეთი ქცევის განწყობა

იქმნება ისეთი სპეციფიკურ-აღამიანური ფუნქციების მონაწილეობით, როგორებიცაა აზროვნება და ნებისყოფა.

აზროვნებისა და ნებისყოფის პროცესების მეშვეობით აღამიანი თავისუფლდება აქტუალური მოთხოვნებისა და სიტუაციის გაელენისაგან. აქტუალური ფაქტორების ნიადაგზე შექმნილი განწყობა პირდაპირ ქცევის აქტებში კი არ რეალიზდება, არამედ ჯერ აღამიანის ცნობიერებაში იკვლევს გზას და იმის მიხედვით, თუ რამდენად მისაღებად იქნება ასეთი მოქმედება განცდილი, პიროვნება თვითონ გამოიტანს სათანადო გადაწყვეტილებას. ამ დროს პიროვნება ბთვალისწინებს როგორც ობიექტურ გარემოებებს, ასევე საკუთარ მაღალ მოთხოვნებებს (ღირებულებათა სისტემას) და გააზრებული სიტუაციის გათვალისწინებით, ნებისყოფის ძალით, თვითონ იქმნის მისთვის მისაღები ქცევის განწყობას. ეს უკანასკნელი ისევე ავტომატურად რეალიზდება ქცევის აქტებში, როგორც ამას იმპულსური ქცევის დროს აქვს ალგილი. ე.ი. ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობა საჭიროა გადაწყვეტილების გამოტანისათვის, ანუ პიროვნულად მისაღები ქცევის განწყობის შექმნისათვის. ამის შემდეგ, თუ გზაზე რაიმე წინააღმდეგობამ არ იხინა თავი, განწყობა მიზანშეწონილად წარმართავს ქცევის განხორციელებისათვის საჭირო ფსიქო-ფიზიკურ აქტივობათა კომპლექსს.

ქცევის მიმდინარეობის პროცესში წამოჭრილი წინააღმდეგობა აფერხებს განწყობის რეალიზაციას. ამ დროს აღამიანი, როგორც ცნობიერი არსება, წყვეტს პრაქტიკულ მოქმედებას და იწყებს იმაზე ფიქრს, თუ რაშია საქმე. ამრიგად, ხდება საკუთარი მოქმედებების და სიტუაციაში მომხდარი ცვლილებების დაკვირვების ობიექტად გადაქცევა. ამ ფსიქიკურ მოქმედებას უხნაძე ობიექტივაციის აქტს უწოდებს და ასაბუთებს, რომ ცნობიერების მუშაობა, ე.ი. ქცევაში მაღალი რიგის ფსიქიკური პროცესების, პირველ რიგში კი აზროვნებისა და ნებისყოფის, ჩართვა, ხორციელდება სწორედ ობიექტივაციის აქტის საფუძველზე. აღამიანის სუბიერი ცხოვრება, უხნაძის თანახმად, ხორციელდება ორ დონეზე, განწყობის დონეზე და ობიექტივაციის დონეზე. ნორმალურ პირობებში, აღამიანი თითქმის ყოველ ქცევას ობიექტივაციის აქტით იწყებს, ცნობიერად განიხილავს მის ყველა პარამეტრს,

დაისახავს სათანადო მიზანს, შეადგენს გეგმას მის სარეალიზაციოდ და ამ აქტივობების შედეგად ჩამოყალიბებული განწყობის საფუძველზე იწყებს გადაწყვეტილების სისრულეში მოყვანას.

სუბიექტურად, ქცევის მიზეზად განიცდება გადაწყვეტილება, მაგრამ გადაწყვეტილებას, რომელიც წმინდა ფსიქიკური მოვლენაა, უშუალოდ რომ შეეძლოს, მაგალითად, მოძრაობის ფიზიკური ფაქტის გამოწვევა, ეს ნამდვილი სასწაული იქნებოდა. უშუალოდ პოზიციაზე მდგომი თეორიები იძულებული ხდებიან თვალი დახუჭონ ამ სასწაულზე და ქცევის მექანიზტური მოდელი შეიმუშაონ. უზნაძის თეორია ხსნის ამ სასწაულს იმით, რომ განწყობის სახით გადაწყვეტილებისა და ქცევის აქტების კავშირის გამაშუალებელი ისეთი ინსტანცია შემოაქვს, რომელსაც შეუძლია ფსიქიკური და ფიზიკური მოვლენები ერთმანეთთან დააკავშიროს, რადგან თვითონ მას, როგორც პირველად მთლიანობას, ფსიქიკურისა და ფიზიკურის ურთიერთსაპირისპირო პოლუსები არ ახასიათებს.

საკუთარი თეორიის დასაბუთების გზაზე, უზნაძისათვის საჭირო იყო ეწვევებინა, რომ განწყობა არა მხოლოდ თეორიული დაშვებაა, რომელიც გამომდინარეობს ფსიქოფიზიკური კავშირის და ქცევის მიზანშეწონილობის ახსნის ამოცანებიდან, არამედ, როგორც სუბიექტის სპეციფიკური მთლიანობითი მდგომარეობა, ნამდვილად არსებულ, რეალურ მოვლენას წარმოადგენს. აქედან გამომდინარე, მისი არსებობა ემპირიული კვლევით უნდა იქნას დამტკიცებული. უზნაძემ, ვისაც ექსპერიმენტული კვლევისათვის საჭირო მომზადება, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, „ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის მექაში,“ ლაიფციგში, თვით ფუნდტის ლაბორატორიაში ჰქონდა მიღებული, შექმნა განწყობის ექსპერიმენტული კვლევის ძალზე ეფექტური მეთოდიკა. ამ მეთოდიკას საგანგებოდ ამ საკითხისადმი მიძღვნილ ლექციაში განვიხილათ. აქ კი იმის აღნიშვნით დაგვიკმაყოფილდეთ, რომ ამ მიმართულებით აღმოჩენილ ექსპერიმენტულ ფაქტებს გასული საუკუნის უდიდესმა ფსიქოლოგმა ფ.პიაჟემ „უზნაძის ფენომენები“ უწოდა.

უზნაძის შემდგომ პერიოდში ქართველმა ფსიქოლოგებმა განწყობის მოქმედების ბევრი ახალი კანონზომიერება

გამოავლინეს. დროის მოთხოვნების შესაბამისად დამუშავდა და გადაამუშავდა ბევრი თეორიული საკითხიც. უზნაძის თეორიამ სტიმული მისცა მრავალ ახალ გამოკვლევას არა მარტო ჩვენში, არამედ მთელ მსოფლიოში. განწყობის უზნაძისეული თეორია მრავალჯერ გახდა საგანგებო განხილვის ობიექტი ფსიქოლოგთა საერთაშორისო ყრილობებზე, კონფერენციებსა და სიმპოზიუმებზე. ამ თეორიამ უდიდესი გავლენა მოახდინა ჩვენში ფილოსოფიური და პედაგოგიური აზროვნების განვითარებაზე. დღევანდელ ეტაპზე განწყობის ფსიქოლოგიის წინაშე მწვავედ დგას თეორიის იმ იდეოლოგიური დანალექისაგან გაწმენდის ამოცანა, რომელიც მასში საბჭოთა ცენზურამ დატოვა და საერთოდ მისი მეთოდოლოგიური სტატუსის გარკვევის საკითხი.

საქმე იმაშია, რომ განწყობის თეორია აღმოცენდა და ჩამოყალიბდა იმ დროსა და სივრცეში, რომელიც საბჭოური ეპოქის დამღითაა აღბეჭდილი. სახელმწიფო მოითხოვდა და რეპრესიული მექანიზმის ძალით აღწევდა კიდევ, რომ მეცნიერული აღმოჩენები აუცილებლად ოფიციალურად აღიარებულ მეთოდოლოგიასთან ყოფილყო მისადაგებული. ე.ი. მთავარი იყო არა ჭეშმარიტება, არამედ მეცნიერული ნააზრვეის მარქსისტულ-ლენინურ დოქტრინებთან შესაბამისობა. ამის გამო, განწყობის თეორია არაერთხელ გახდა იდეოლოგიური ექსპანსიის ობიექტი, როგორც ავტორის სიცოცხლეში, ისე მის შემდგომაც.

ამის მიუხედავად უზნაძეს არასოდეს დაუსახავს მიზნად ე.წ. მარქსისტული ფსიქოლოგიის შექმნის ამოცანა. მისი თეორია, როგორც დავინახეთ, საკუთრივ ფსიქოლოგიური მეცნიერების განვითარების ლოგიკითაა ნაკარნახევი. ბუნებრივია, უზნაძეც იძულებული იყო ანგარიში გაეწია გაბატონებული იდეოლოგიისათვის და სათანადო კონსექტიკური ხერხების გამოყენებით შეექმნა არგუმენტები თავისი თეორიის მარქსისტულობის შესახებ, მაგრამ მარქსიზმ-ლენინიზმი ნამდვილად არ შედის განწყობის ფსიქოლოგიის მეთოდოლოგიურ საფუძვლებში. ამიტომაც, რომ უზნაძეს გამოუდმებით და არც თუ უსაფუძვლოდ, დებდნენ ბრალს იდეალისტობაში, პავლოვის მოძღვრებასთან დაპირისპირებაში, მახისტობაში და სხვ. საბუდნიეროდ, დამბუხლებ-

ლები ვერც ისე ღრმად ერკვეოდნენ ფილოსოფიურ სისტემებში და მეცნიერულ კონცეფციებში, რომ ამ ბრალდებათა მართებულობა დაეძტკიცებინათ. ამ პირობებში, უზნაძე ბევრ ნააზრევს ისე აყალიბებდა თავის ნაწერებში, რომ უამრავი რამ სტრიქონებს შორისაა ამოსაკითხი. დღეს, როდესაც იდეოლოგიური წნეხი მოხსნილია და მეცნიერებას შეუძლია თავითონ აირჩიოს მისთვის მისაღები და მოსახერხებელი მეთოდოლოგია, ქართულ ფსიქოლოგიაში, ამ მიმართულებით, დიდი და შრომატევადი სამუშაოა შესასრულებელი.

II ლ ე ქ ც ი ა

დ. უზნაძის განწყობის თეორია, როგორც ქცევის სუბიექტის კონცეფცია

სულიერი და უსულო საგნები ერთიმეორისაგან იმით განსხვავდებიან, რომ სულიერი მოქმედებს, გარკვეულ აქტივობებს განასორციელებს, უსულო კი აქტივობის უნარს მოკლებულია. უსულო საგნის მდგომარეობა მხოლოდ გარეგანი ზემოქმედებით იცვლება, სულიერი არსება კი თვითონ იცვლის მდგომარეობას, თვითონ აქტივობს, საკუთარი შინაგანი მისწრაფების შესაბამისად. სხვაგვარად, უსულო საგანი მხოლოდ ობიექტია სხვა ობიექტებს შორის, სულიერი არსება კი სუბიექტია, რომელიც გარკვეულ მისწრაფებებს განიცდის. სუბიექტის მოქმედება ობიექტური პირობების გათვალისწინებით მიმდინარეობს, რაც იმას ნიშნავს, რომ სუბიექტი არა მხოლოდ საკუთარ მისწრაფებას განიცდის, არამედ მას ობიექტური სინამდვილის თავისებური განცდაც აქვს.

შინაგანი მისწრაფება, რაც სუბიექტს აქტივობისათვის აღძრავს არის მთხოვნილები აქტივობა მოთხოვნილების პროცესის აღკვეთას, ანუ მის დაკმაყოფილებას ემსახურება, რაც, ძირითადად, გარემოს შესაბამისი ობიექტების დაუფლებაში გამოიხატება.¹ მაგალითად, მოშიებელი ცხოველი, შიმშილის მოთხოვნილების, ანუ, როგორც ამბობენ, კვებითი მოტივაციის გაგლეხით, მიმართავს საკვების ძიების, მოპოვების და მიღების აქტებს; ცოდნის მიღების სურვილის მქონე მოსწავლე, თეორიული და სოციალური მოტივაციის საფუძველზე, სათანადო ინფორ-

¹ ყველა მოთხოვნილება არაა მიმართული აუცილებლად გარემოს ამა თუ იმ ობიექტის დაუფლებაზე. არსებობს მოთხოვნილება საკუთრივ აქტივობაზე, ორგანიზმის რომელიმე ფუნქციის ამოქმედებაზეც (ე.წ. ფუნქციონალური მოთხოვნილებები), რაზეც შესაბამის ლექციებში ვრცლად ვისაუბრებთ.

მაცის მოპოვების და შესწავლის აქტივობას განახორციელებს და ა.შ. მთხოვნილებების დაკმაყოფილებას მიმართულ აქტივობას ქვეყანა ეწოდება. ქვეყა თავიდან ბოლომდე დაპოვიდებულია სუბიექტზე, რომელიც მას განხორციელებს. ქვეყის ფსიქოლოგიური დახასიათებაც, პირველ რიგში, მისი სუბიექტის დახასიათებას გულისხმობს. ეს კი, თავის მხრივ, ისევ ქვეყის აღწერის გზით შეიძლება განხორციელდეს, რადგან მხოლოდ ქვეყაა ის სინამდვილე, რომელშიც სუბიექტი ელინდება.

მთხოვნილების დაკმაყოფილება, რასაც, როგორც ითქვა, ქვეყა ემსახურება, ითვალისწინებს სრულიად გარკვეული ვითარების, ანუ მიზნის მიღწევას. ამრიგად, ქვეყა მხოლოდ მიზნობრივი აქტივობაა. ქვეყის იმ თვისებას, რომ იგი მთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი მიზნის მიღწევაზეა ორიენტირებული, მიზანმიმართულ ეწოდება. ქვეყის მეორე თვისებაა მიზანშეწონილობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ აქტები, რომლებსაც სულიერი არსება მიზნის მისაღწევად განახორციელებს და რომლებიც სათანადო მოძრაობებში, მათ მარეგულირებელ ფსიქო-ნერვულ პროცესებში და ფსიქიკური აქტივობის სათანადო ფორმებში გამოიხატება, ხორციელდება არსებული ობიექტური პირობების შესაბამისად. ორივე ეს თვისება ახასიათებს არა მხოლოდ ადამიანის, არამედ ზოგადად ყველა სულიერის ქვეყას, რადგან მიზნობრიობა ქვეყის არსებითი ნიშანია. მაგრამ ცხოველთან მიზანი არ ცნობიერდება. ცხოველი მიზანმიმართულად და მიზანშეწონილად მოქმედებს იმის მეშვეობით, რომ მიზანი ქვეყისათვის მის სუბიექტურ ორგანიზაციაშია მოცემული, როგორც მოსალოდნელი რესულტატი.

ადამიანი მხოლოდ მარტივ ვითარებაში მოქმედებს მიზნის ცნობიერი გააზრების გარეშე. სპეციფიკურადადამიანური ქვეყა ითვალისწინებს მიზნის შეგნებულად დასახვას და მისი მიღწევისათვის საჭირო მოქმედებების მეტ-ნაკლები სისრულით დაგეგმვას. ადამიანის ქვეყის ამ თვისებურებას, რითაც იგი არსებითად განსხვავდება ყველა სხვა სულიერის ქვეყებისაგან მიზანდასახულ -

ო ბ ა ეწოდება. ადამიანის მიზანდასახული ქცევა ისევე ავტომატურად სრულდება მიზანმიმართულად და მიზანშეწონილად, როგორც ზოგადად ყოველგვარი ქცევა. ის, რომ ადამიანი ცნობიერი არსებაა, მიზნის შეგნებულად დასახევაში და მისი მიღწევისათვის საჭირო გეგმის მეტ-ნაკლები სისრულით შემუშავებაში გამოიხატება. ამის შემდეგ, ადამიანი თანმიმდევრულად მიემართება მიზნისაკენ ისე, რომ არც მიზანს და არც გეგმას ცნობიერად აღარ განიცდის. მიზანიც და გეგმაც ისეა ქცევისათვის სუბიექტის საერთო ორგანიზაციაში მოცემული, რომ ყველაფერი მათ შესატყვისად ხორციელდება. ყოველი ქცევა, იმის მიუხედავად, მისი მიზანი ცნობიერადაა დასახული თუ ავტომატურადაა განსაზღვრული მოთხოვნების მიერ, ემყარება სუბიექტის მობილიზაციას მის განსახორციელებლად.

როგორც ვხედავთ, სულიერი არსება ჯერ ქცევის სუბიექტად უნდა ჩამოყალიბდეს და მხოლოდ ამის შემდეგ განახორციელებს იგი იმ აქტივობებს (ფიზიკურ მოძრაობებს და მათ მარეგულირებელ ფსიქო-ნერვულ პროცესებს), რომლებიც ქცევის მიზნის მიღწევას უზრუნველყოფენ. ამის გათვალისწინებით, ქცევის შემადგენლობაში ორი სტრუქტურული ბლოკი გამოიყოფა: ქცევის შინაგანი სტრუქტურა, სადაც ინტეგრირებულია ყველა ის ფსიქოლოგიური ფაქტორი, რომელთა საფუძველზეც ცოცხალი ორგანიზმი ქცევის სუბიექტად ყალიბდება და ქცევის გარეგანი სტრუქტურა, რომელიც მოიცავს ქცევის პრაქტიკული შესრულებისათვის საჭირო აქტივობათა კომლექსს.

ქცევის ფსიქოლოგიური შინაარსი მოცემულია მის შინაგან სტრუქტურაში. მხოლოდ ეს უკანასკნელი გვაგებინებს, თუ რა არის ამა თუ იმ ქცევის ფსიქოლოგიური საფუძველი. შესაბამისად, ფსიქოლოგიის განსაკუთრებული ინტერესის საგანს სწორედ ქცევის შინაგანი სტრუქტურის შესწავლა წარმოადგენს, მაგრამ ეს საქმე ისე ვერ მოგვარდება, თუ დეტალურად არ იქნა განხილული ქცევის გარეგანი სტრუქტურაც. ეს უკანასკნელი ფსიქოლოგიისათვის საინტერესოა, პირველ რიგში, როგორც ქცევის ფსიქოლოგიური შინაარსის წყდომის საშუალება, რადგან ქცევა დასაკვირ-

ებლად მხოლოდ მისი ფიზიკური მოცემულობის სახით გვეძლევა. გარდა ამისა, ქცევის გარეგან სტრუქტურაში წართულია არა მარტო ფიზიკური, არამედ ფსიქიკური პროცესებიც, რომელთა ფუნქციისა და მიმდინარეობის კანონზომიერებათა შესწავლა ისევ და ისევ ფსიქოლოგიის საქმეა.

ქცევის გარეგან სტრუქტურაში შედის ყველა ის მოძრაობა, ის ფსიქიკური თუ ფიზიოლოგიური პროცესი, ერთი სიტყვით, აქტივობის ყველა ის ფორმა, რომელთა კომლექსური მიმდინარეობაც ქცევის საბოლოო მიზნის მიღწევას უზრუნველყოფს. მოსწავლე, მაგალითად, ყოველი კონკრეტული სასწავლო მიზნის მისაღწევად, სხვადასხვაგვარ ფიზიკურ და ფსიქიკურ აქტივობათა მთელ რიგს განახორციელებს, დაწყებული კითხვისა და წერისათვის საჭირო კუნთების კოორდინირებული მოძრაობებით და დამთავრებული საკითხის გაგებისა და პრობლემების გადაჭრისათვის საჭირო რთული გონებრივი ოპერაციებით. ეს აქტივობები ერთიანობაში ქმნიან სწავლის ქცევის გარეგან სტრუქტურას, მისი პრაქტიკული მიმდინარეობის ფორმას.

აქტივობები, რომლებსაც სუბიექტი მიზნის მიღწევის გზაზე განახორციელებს, მრავალგვარია და სრულიად კონკრეტულ მიზნებს ემსახურებიან. ეს მიზნები ხშირად ერთმანეთისაგან მკვეთრად განსხვავდებიან, მაგრამ ყოველი მათგანის შესრულება აუცილებელი პირობაა საბოლოო მიზნის განსახორციელებლად. მაგალითად, ზოგიერთი სახეობის მამალი ჩიტი, როდესაც გამრავლების დრო დაუდგება და სათანადო მოთხოვნების პროცესიც აღეპურის, ჯერ ბუდეს აშენებს, შემდეგ კი გალობას იწყებს დედლის მისაზიდად. ბუდის შენება, როგორც კონკრეტული მიზნობრივი აქტივობა, ძირეულად განსხვავდება გალობისაგან, მაგრამ ვერცერთის გარეშე საბოლოო მიზანი (შთამომავლობის გაჩენა) ვერ განხორციელდება. ამდენად, აქტივობის ორივე ამ სახეს აქვს საერთო საზრისი, გამრავლების მოთხოვნის დაკმაყოფილება. ისინი ერთი და იმავე მოტივის და მიზნის რეალიზაციის სხვადასხვა ეტაპზე განხორციელებული აქტებია.

ურთიერთგანსხვავებულ მიზნობრივ აქტივობებს, რომლებიც საერთო მოტივაციურ საფუძველზე აღმოცენ-

დებიან და საერთო მიზნის რეალიზაციაზე არიან მიმართული, მ ო ქ მ ე დ ე ბ ე ბ ი ეწოდება. მაგალითად, მოსწავლის მიერ ცოდნის კონკრეტული სტრუქტურის დაუფლებისათვის განხორციელებული სწავლის ქცევა შედეგება ისეთი მოქმედებებისაგან, როგორებიცაა გაკვეთილზე მასწავლებლისაგან მიცემული ახსანა-განმარტებების მოსმენა და გაგება, წიგნზე დამოუკიდებლად მუშაობა, ასეთნაირად კონსტრუირებული ცოდნის დასწავლა და საბოლოოდ, ამ ცოდნის პრაქტიკული გამოყენება იმ მიზნით, რა მიზნითაც აქტიუობათა მთელი ეს ჯაჭვი განხორციელდა.

მოქმედება, თავის მხრივ, ო პ ე რ ა ც ი ე ბ ი ს ა გ ა ნ შედგება. ოპერაცია მოქმედების შესრულების ფორმაა, რომელიც იკვლება პირობების ცვალებადობის შესატყვისად. ე.ი. ის, თუ როგორი იქნება მოქმედების ოპერაციული შემადგენლობა, დამოკიდებულია მოქმედების ობიექტურ პირობებზე, ანუ სიტუაციაზე. ხის მოჭრა, მაგალითად, შეიძლება ნაჯახითაც და ხერხითაც. ორივე შემთხვევაში საქმე გააქვს ერთსა და იმავე მოქმედებასთან, ხის მოჭრასთან, რომელიც ერთ შემთხვევაში ჩეხვის ოპერაციით სრულდება, მეორე შემთხვევაში კი ხერხვის ოპერაციით. მოქმედებები და ოპერაციები, რომელთა შესრულებასაც სუბიექტი დაუფლებულია, საჭიროების მიხედვით ჩაერთვიან ყოველ ქცევაში და უსრუნველყოფენ ქცევის საბოლოო მიზნის რეალიზაციას. მხოლოდ ამ განზომილებაში (გარეგან ფორმაში) აღებულ ქცევას ფ ი ზ ი კ უ რ ი ქ ც ე ვ ა ეწოდება.

ქცევა, როგორც მხოლოდ ფიზიკური ფაქტი, შეიცავს უამრავ არაფსიქიკურ კომპონენტს, რომლებიც სხვადასხვა მეცნიერებათა მიერ შეისწავლებიან. კერძოდ, ფიზიკურად ქცევა ვლინდება ორგანიზმის მოძრაობებში. მოძრაობა, როგორც მექანიკური მოვლენა, შეიძლება იკვლიოს ფიზიკის მეცნიერებამ, თანაც სრულიად არ მიაქციოს ყურადღება იმ გარემოებას, რომ ცოცხალი არსების მოძრაობასთან აქვს საქმე. მოძრაობას, როგორც ცოცხალი არსების ცხოველმყოფელობის გამოვლინებას, ბიოლოგიური მეცნიერებები შეისწავლიან. ამ შემთხვევაში საკუთრივ მოძრაობა, როგორც მექანიკური მოვლენა, ინტერესის მიღმა რჩება და ყურადღება მახვილდება ამ მოძრაობათა განმახორციელებელი ორგანიზ-

მის ანატომიურ აგებულებაზე და მასში მიმდინარე ფიზიოლოგიურ პროცესებზე. ადამიანის ქცევა, ფიზიკური პარამეტრების გარდა, ფასდება ზნეობრივი ან სამართლებრივი კრიტერიუმების მიხედვითაც, რაც ეთიკის და იურიდიულ მეცნიერებათა საქმეა. შესაბამისი მეცნიერებები შეისწავლიან ადამიანის ქცევის პოლიტიკურ-საზოგადოებრივ, ეკონომიკურ და სხვა მხარეებს. ყველა ეს მეცნიერება, არსებითად, ქცევის პრაქტიკულ მხარეს, მის გარეგან სტრუქტურას შეისწავლის.

ფსიქოლოგია, თავისებური კუთხით, ქცევის ამ პრაქტიკულ მხარესაც შეისწავლის, რადგან ქცევის პრაქტიკული მიმდინარეობის პროცესში სუბიექტს არა მარტო ფიზიკური მოძრაობების შესრულება უხდება, არამედ ფსიქიკური პროცესების განხორციელებაც უწევს. უფრო მეტიც, ზოგერთი ქცევის პრაქტიკული მხარე ძირითადად სწორედ ფსიქიკურ პროცესთა აქტივაციაში გამოიხატება. კერძოდ, ასეთია გონებრივი შრომა, სწავლა, შემოქმედება და სხვ. ამრიგად, ფსიქოლოგიის ამოცანა არ ამოიწურება ქცევის მხოლოდ ფსიქოლოგიური შინაარსის (შინაგანი სტრუქტურის) შესწავლით. იგი შეისწავლის მის გარეგან სტრუქტურაში ჩართული ფსიქიკური პროცესების მიმდინარეობის კანონებსა და კანონზომიერებებსაც. კერძოდ, სწავლის ქცევის ფსიქოლოგიური შესწავლისათვის მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ იმ მოტივაციური საფუძვლების გარკვევა, რომლებიც სწავლის მიზნის დასახვას უზრუნველყოფენ, არამედ იმ ფსიქიკური პროცესების როლის ჩვენებაც, რომელთა აქტივაციის გზითაც ხდება სწავლის მიზნის რეალიზაცია, მოსწავლესთან ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ახალი სტრუქტურების ჩამოყალიბება.

ქცევის გარეგან სტრუქტურაში, ანუ მის პრაქტიკულ მიმდინარეობაში, შემავალ აქტივობებს საერთო მიზნობრივ განსაზღვრულობას ქცევის სუბიექტი აძლევს. სუბიექტია ქცევის შინაგანი სტრუქტურის, ანუ ფსიქოლოგიური შინაარსის განმსაზღვრელი ერთადერთი ინსტანცია. სუბიექტის, როგორც ქცევის ავტორის, გარეშე არავითარი მოძრაობა და ცვლილება ქცევად არ ჩაითვლება. კომპიუტერის მუშაობა, მაგალითად, რომელიც ხშირად საკმაოდ რთულ გონიერ მოქმედებებში გამოიხატება, ქცევა არაა, რადგან კომპიუტერს

არ აქვს თავისი მუშაობის მიზნის და მისი საზრისის არავითარი განცდა. ქცევა გარკვეული მოტივაციით აღძრული და სათანადო მიზნის მიღწევაზე ორიენტირებული სუბიექტის მიერ განხორციელებულ აქტივობათა სტრუქტურული მოლიანობაა. სწორედ ეს საფუძველი, ე.ი. მოტივი და მიზანი,² ხდის ქცევას სუბიექტურად მისაღებს და მიმზიდველს. ამაში გამოიხატება ქცევის სუბიექტური საზრისი, მისი ღირებულება. ეს უკანასკნელი ქცევის შინაგანი სტრუქტურის, მისი შინაარსის, ძირითადი რგოლია. მასთანაა კავშირში და მისგან გამომდინარეობს ქცევის დინამიკა, ე.ი. მისი პრაქტიკული მიმდინარეობა, რომლის ენერგეტიკულ წყაროსაც წარმოადგენს ქცევის მეშვეობით დასაკმაყოფილებელი მოთხოვნილება. ეს უკანასკნელი განსაზღვრავს ქცევის სტრატეგიულ მიმართულებასაც, რომლის კონკრეტული მახასიათებლებიც უკვე სიტუაციის მოთხოვნებით განისაზღვრება. მაგალითად, შიმშილის დამაკმაყოფილებელი ქცევის სტრატეგიული მიმართულებაა საკვების მოპოვება და მიღება, რისთვისაც ისეთი მიმართულების კონკრეტული მოქმედებები და ოპერაციები სრულდება, როგორსაც შექმნილი სიტუაცია გვკარნახობს.

ამრიგად, ქცევის შინაგან სტრუქტურას შეადგენენ ქცევის ორგანიზაციის განმსაზღვრელი ისეთი ფსიქიკური ფენომენები, როგორიცაა მოთხოვნილება, მოტივი, მიზანი, გეგმა და სხვა ამ რიგის ფსიქოლოგიური მოვლენები. სულიერი არსების მიერ შესრულებულ მოქმედებათა და ოპერაციათა კომპლექსს, ქცევად ეს ფსიქოლოგიური შინაარსი ხდის. ქცევის ფსიქოლოგიის უმთავრეს ამოცანასაც ამ შინაარსის შესწავლა წარმოადგენს. როგორ დეტალურადაც არ უნდა აღვეწეროთ, მაგალითად, მოსწავლის სასწავლო

² ჯერჯერობით, მსჯელობის გასამარტივებლად, მოთხოვნილების, მოტივის, მიზნის და სხვა ამ რიგის ცნებებს თითქმის ერთნაირი მნიშვნელობით ეხმარობთ იმის გათვალისწინებით, რომ ქცევის მიზანი არსებითად მოტივის ბუნებას იზიარებს, ამ უკანასკნელს კი ქცევის ქვემდებარე მოთხოვნილების განცდის ესა თუ ის ფორმა განსაზღვრავს. რაც შეეხება მათ შორის განსხვავებას და თითოეულის სპეციფიკურ როლს ქცევის რეგულაციაში, ამაზე სათანადო კონტექსტში ვისაუბრებთ.

მოქმედებები, ამ დროს მის მიერ განხორციელებული პერცეპტული, ინტელექტუალური, თუ მნემური აქტივობის ფორმები და მათი უზრუნველყოფი ნერვული პროცესები, სწავლის ჭეშმარიტი ბუნება მაინც შეუსწავლელი დაგვრჩება მანამ, სანამ მოსწავლის ამ აქტიურობის სუბიექტურ საზრისს არ გავარკვევთ, ე.ი. სანამ არ დავადგენთ, თუ როგორ და რა საფუძველზე აღიძრა იგი ამ აქტივობათა განსახორციელებლად.

ქცევა, როგორც ვხედავთ, ყოველთვის გულისხმობს სუბიექტს, ვინაც მას განახორციელებს. სწავლიერ არსებათა ყოველგვარი აქტივობა, დაწყებული ევოლუციური კიბის უმდაბლეს საფეხურებზე მდგარ სულიერთა მარტივი მოთხოვნილებების დამაკმაყოფილებელი მოქმედებებით და ადამიანის შექმენებითი საქმიანობის უროთულესი ფორმებით დამთავრებული, წარიმართება ამ მოქმედებებთა საჭიროების განმცდელი სუბიექტის მიერ. სუბიექტი იწვევს და საქმეში რთავს ყველა იმ ფიზიკურ და ფსიქიკურ ფუნქციას, ცოდნას, ჩვევებს, გამოცდილებას და სხვ., რაც კი ქცევის წარმატებით მიმდინარეობისათვის ხდება საჭირო.

რაკი ქცევის ყველა თავისებურებისა და კომპონენტის უშუალო მიზეზი სუბიექტია, ქცევის გაგებისა და ახსნისათვის, პირველ რიგში, იმის გარკვევაა აუცილებელი, თუ რას წარმოადგენს თვითონ სუბიექტი, რა სახითაა იგი მოცემული და როგორ ახერხებს ქცევის ორგანიზებას. საყურადღებოა, რომ ადამიანის ქცევისა და სულიერი ცხოვრების მიმდინარეობის დახასიათება—ახსნისათვის, სუბიექტის ცნებას, თავისებური ფორმით, ყველა მიმართულების ფსიქოლოგია იყენებდა და იყენებს, მაგრამ თითქმის არსად ამ ცნების შინაარსი სრულყოფილად განმარტებული არაა.

თეორიათა უმრავლესობა, რომელიც ფსიქიკის ფუნქციონირების ამხსნელ ინსტანციად სუბიექტს აცხადებს, ან საერთოდ არ განმარტავს ამ ცნების შინაარსს, ან მას ახასიათებს ისევ ჩვეულებრივი ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ცნებებითა და ტერმინებით, როგორც შესაბამის ფსიქიკურ და ბიოლოგიურ თვისებათა მატარებელ მთლიანობას. ასე გაგებული სუბიექტი კი თავად მოითხოვს ახსნას, რადგან პრობლემა სწორედ მთლიანობის მექანიზმის მიგნ-

ებაშია. როცა სუბიექტი გაგებულია როგორც მხოლოდ კრებითი ცნება, რომელიც მოიცავს კონკრეტული ინდივიდუალისათვის დამახასიათებელ ყველა ფსიქო-ფიზიკურ თავისებურებას, გაურკვეველი რჩება თავად ეს ფსიქიკური და ფიზიკური თავისებურებები საიდან წარმოსდგებიან და როგორ მიიღწევა მათი ორგანიზაციული გამთლიანება, რაც ქცევის მართვისათვისაა აუცილებელი.

ქცევის პრაქტიკული მიმდინარეობა, როგორც ვნახეთ, შეიცავს უამრავ ფიზიკურ და ფსიქიკურ კომონენტს: მოტორულ მოძრაობებს, მათ მარეგულირებელ ნერვულ პროცესებს, პერცეპტულ პროცესებს, რომლებიც უშუალოდ მოცემული გარემოს თავისებურებების გათვალისწინების საშუალებას იძლევიან, მნემურ პროცესებს, რომლებიც ქცევაში წარსული გამოცდილების გამოყენებას უზრუნველყოფენ და ა.შ. ადამიანთან ქცევის დაგეგმვისა და რეგულაციის მთავარი რგოლია აზროვნება, რაც ჩამოთლილი ფსიქიკური და ფიზიკური პროცესების მიმდინარეობას ცნობიერ ხასიათს ანიჭებს. ასახსნელია, როგორ უზრუნველყოფს ქცევის სუბიექტი ამ პროცესების ურთიერთშეთანხმებულ, მიზანმიმართულ და მიზანშეწონილ მიმდინარეობას. ცხადია, თუ სუბიექტი გაგებული იქნება, როგორც ამ პროცესების ერთობლიობა, იგი ქცევის მართვისა და რეგულაციის მექანიზმებს ვეღარ აგვიხსნის.

როცა ვამბობთ, რომ ქცევის ცალკეულ კომპონენტებს ერთმანეთთან სუბიექტი აკავშირებს, უკვე ვგულისხმობთ, რომ თავად სუბიექტი ამ პროცესებზე არ დაიყვანება. აღნიშნული კავშირის გასაგებად სუბიექტის ცნება იმიტომ ხდება საჭირო, რომ ქცევის ცალკეული რგოლები (ფსიქიკური და ფიზიკური მოქმედებები და ოპერაციები), თავისით ვერ დაუკავშირდებიან ერთმანეთს. თუ სუბიექტი გაგებული იქნება მხოლოდ ამ პროცესების კავშირის სახით, როგორც იტყვა, იგი თავად გადაიქცევა პრობლემად. ქცევა ფსიქო-ფიზიკურ პროცესთა სისტემური მთლიანობაა. საჭიროა გაირკვეს ამ მთლიანობის მექანიზმი. საჭიროა ნაწევრები იქნას, თუ როგორ უკავშირდება ქცევაში შემავალი ერთი ფსიქიკური მოქმედება მეორეს, როგორ მოდიან ისინი კავშირში ტვინში მიმდინარე პროცესებთან და ფიზიკურ მოძრაობ-

ებთან, მოქმედებათა მთელი ეს კომლექსი რანაირად მოდის შესაბამისობაში არსებულ გარემო პირობებთან და როგორ აღწევს ქცევა თავის საბოლოო მიზანს. სუბიექტის ცნება მხოლოდ მაშინ აკვიხსნის ყოველივე ამას, როდესაც მის შინაარსში ქცევაში მონაწილე არცერთი ჩვეულებრივი ფსიქიკური და ფიზიოლოგიური პროცესი არ იქნება შეტანილი. სუბიექტი გაგებულნი უნდა იქნას, როგორც ამ პროცესების გარეთ მდგომი და მათი განმგებელი ინსტანცია.

დ. უზნაძის განწყობის ფსიქოლოგია სუბიექტის სწორედ ისეთ დახასიათებას იძლევა, რომელიც გასაგებს ხდის ქცევის ფსიქიკური და ფიზიკური კომპონენტების ურთიერთშეთანხმებულ და მოწესრიგებულ მიმდინარეობას იმით, რომ თავად სუბიექტს ახასიათებს, როგორც პირველად გაუნაწევრებელ მთლიანობას. ასე გაგებულნი სუბიექტის ცნებით, **დ. უზნაძე** წყვეტს ფსიქოლოგიის ორ უძველეს ფუნდამენტურ პრობლემას. პირველია ფსიქიკურისა და ფიზიკურის ურთიერთობის, მათი ერთმანეთთან დაკავშირების პრობლემა, მეორე კი ქცევის მიზანშეწონილი მიმდინარეობის პრობლემა. ამ პრობლემებს საგანგებოდ განვიხილავთ მომდევნო ლექციებში, რაც საშუალებას მოგვცემს გავერკვეთ სუბიექტის ცნების იმ შინაარსში, რასაც განწყობის ფსიქოლოგია გვთავაზობს.

III ლ ე ქ ც ი ა

ფსიქიკურისა და ფიზიკურის ურთიერთობის პრობლემა

სამყარო, რომელშიც ვცხოვრობთ და რომლის არსებობასაც უშუალოდ განვიცდით, სინამდვილის ორ, ერთიმეორისაგან არსებითად განსხვავებულ, სფეროს მოიცავს. ერთია მატერიალური, ანუ ობიექტური, სინამდვილე, რომელიც ფიზიკურად არსებული საგნების სახით გვეძლევა და რომელსაც არსებობის ისეთი პარამეტრები გააჩნია, როგორიცაა სიდიდე, წონა, მასა, სივრცული ლოკალობა და ა.შ. მეორეა სუბიექტური, ანუ სულიერი (ფსიქიკური), სინამდვილე, რომელიც ფსიქიკური განცდების სახით გვეძლევა და რომელსაც, ფიზიკური საგნებისაგან განსხვავებით, არც წონა აქვს, არც მასა, არც ენერგია და არც სხვა ამგვარი თვისებები. ეს ორი სინამდვილე სამყაროს ერთიმეორისაგან არსებითად განსხვავებული სფეროებია, ერთიმეორის ანტიპოდებია. ჩნდება კითხვა მათ შორის არსებული კავშირის შესახებ. ე.ი. უნდა გაირკვეს, სინამდვილის ამ ორ სფეროს შეუძლია ერთიმეორეზე რაიმე ზემოქმედება, თუ მათ შორის გადაუღაზავი უფსკრული არსებობს და ორივე მხოლოდ თავისთვის არსებული დახშული სისტემებია.

ეს მეთოდოლოგიური საკითხი განსხვავებულ ფილოსოფიურ სისტემებში სხვადასხვაგვარად წყდება. რაც შეეხება საკითხის ფსიქოლოგიურ დამუშავებას, რაც ფსიქიკურის ფიზიკურთან კავშირის, ან ასეთი კავშირის გარეშე ფუნქციონირების, კონკრეტული მექანიზმების გარკვევას გ'ელისხმობს, იგი მნიშვნელოვანწილადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ ასეთი კვლევა რომელი მეთოდოლოგიური პოზიციიდან ამოდის. არსებული თეორიული სისტემების ანალიზის საფუძველზე დ.უზნაძე მიდის დასკვნამდე, რომ კვლევითი ინტერესებისა და ორიენტაციების რადიკალური განსხვავებულობის მიუხედავად, ყველა მიმართულების ფსიქოლოგია ამოდის დ უ ა ლ ი ს ტ უ რ ი ფილოსოფიის ძირითადი

პრინციპიდან, რომლის თანახმადაც მატერიალური და სულიერი სფეროები ერთიმეორისაგან სრულიად განსხვავებული საწყისიდან მომდინარეობენ. რ.დეკარტის (XVII საუკუნე) დუალიზტური ფილოსოფიის თანახმად, არსებობს ორი თანაბარმნიშვნელოვანი სუბსტანცია, მატერია, — განწყენილი, მაგრამ არამოაზროვნე და სული, — მოაზროვნე, მაგრამ არაგანწყენილი. მატერიალური სუბსტანცია ფიზიკური საგნების არსებობის პირველმიზეზია, სულიერი სუბსტანცია კი ფსიქიკური განცდების პირველმიზეზი.³ ასეთ მეთოდოლოგიურ საფუძველზე აგებული ზოგი ფსიქოლოგიური სისტემა, სინამდვილის ამ ორ სფეროს შორის კავშირს საერთოდ გამორიცხავს, ზოგი კი აღიარებს მათი ურთიერთ-შემოქმედების შესაძლებლობას.

რაც შეეხება საკითხს იმის შესახებ, თუ როგორ არსებობს მატერიალური სამყაროსაგან სრულიად მოწყვეტილი ფსიქიკური სინამდვილე, ან როგარაა შესაძლებელი სინამდვილის ამ ორი სფეროს ერთმანეთთან დაკავშირება, ეს ორივე რიგის თეორიებში წყდება უშუალოდ პრინციპის ნიადაგზე. თითქმის ყველა ფსიქოლოგიური თეორია, ამა თუ იმ ფორმით, ემყარება სრულიად შეუმოწმებლად და უკრიტიკოდ მიღებულ დაშვებას, რომ ფსიქიკურ სამყაროშიც ისეთივე უშუალო მიზეზობრიობა მოქმედებს, როგორც ამას ფიზიკურ სამყაროში აქვს ადგილი. ამ თეორიულ პოზიციას დ.უზნაძე უშუალოდ აქვს აღნიშნული. ამ თეორიულ პოზიციას უწოდებს და ამტკიცებს, რომ მის ნიადაგზე ფაქტიურად შეუძლებელია ფსიქიკის მეცნიერული შესწავლა. განვიხილოთ ამ თვალსაზრისით ორივე სახის თეორიები.

პირველ ჯგუფში, როგორც ითქვა, ის ზოგადფსიქოლოგიური თეორიები ერთიანდება, რომლებიც ფსიქიკურ და ფიზიკურ სამყაროებს ერთმანეთისაგან სრულიად მოწყვეტილ სფეროებად მიიჩნევენ. ორივე სამყარო არის თავის თავში ჩაკეტილი, თვითკმარი სინამდვილე და ორივეს არსებობის საკუთარი კანონები და კანონზომიერებები

³ დუალიზმი, როგორც ფილოსოფიური სისტემა, უპირისპირდება მონიზმს, როდესაც ყველაფრის საწყისად (სუბსტანციად) ან მატერიაა აღიარებული (მატერიალიზმი) ან სული (იდეალიზმი).

გაანჩნია. მათი ერთმანეთთან დაკავშირება, ობიექტურ და სუბიექტურ სამყაროთა გზების სადმე ერთმანეთთან გადაკვეთა, იმთავითვე შეუძლებელია. ესაა ორი ურთიერთპარალელური სამყარო, რომალთაგანაც ერთში ფიზიკური მიხეზობრიობა ბატონობს, მეორეში კი ფსიქიკური მიხეზობრიობა. ამ თეორიულ პოზიციას, რომლის მეთოდოლოგიურ საფუძველსაც, როგორც ითქვა, დუალიზმი წარმოადგენს, ფ ს ი ქ ი ო – ფ ი ზ ი კ უ რ ი პ ა რ ა ლ ე ლ ი ზ მ ი ეწოდება.

მატერიალურ სამყაროში მოქმედი მიხეზობრიობა უშუალო ხასიათისაა. ფიზიკური მიხეზი უშუალოდ და უგამონაკლისოდ იწვევს ყოველთვის ერთსა და იმავე ფიზიკურ შედეგს. მიხეზსა და შედეგს შორის არავითარი გამაშუალებელი რგოლი არაა საჭირო. ფიზიკური საგნები უშუალოდ უკავშირდებიან და ცვლიან ერთმანეთს. ეს კავშირები, დაწყებული საგანთა მექანიკური ურთიერთქმედებიდან და დამთავრებული ურთულესი ბიოლოგიური პროცესებით, ბუნებისმეტყველების სხვადასხვა დარგების (ფიზიკის, ქიმიის, ბიოლოგიის და სხვ.) მიერ შეისწავლება. ბუნებისმეტყველების ანალოგიით, უშუალოების პრინციპი ფსიქიკის სფეროზეც განავრცეს და აპრიორულად მიიღეს დებულება, რომ ფსიქიკური მოვლენებიც ფიზიკური საგნების მსგავსად უშუალოდ გამოიწვევიან და იცვლებიან სათანადო მიხეზებით. კერძოდ, პარალელისტებს, რომლებიც ფსიქიკურ სფეროს სრულიად ავტონომიურ სინამდვილედ თვლიან, მიაჩნიათ, რომ განცდა მხოლოდ სხვა განცდის უშუალო შედეგია. ერთი განცდა ისევე უშუალოდ იწვევს და ცვლის მეორე განცდას, როგორც საგანს ცვლის მასზე სხვა საგნის უშუალო ზემოქმედება.

ფსიქოლოგიისათვის განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს საკითხს იმის შესახებ, თუ რა კავშირია ცალკეული ინდივიდის ორგანიზმში მიმდინარე ფიზიოლოგიურ პროცესებსა და მის ფსიქიკურ აქტივობას შორის. ფსიქოფიზიკური პარალელიზმის ფარგლებში ეს საკითხი არც კი დაისმის, რადგან ორგანიზმში მიმდინარე ფიზიოლოგიური პროცესები ობიექტური სამყაროს ნაწილია, რის გამოც მათ მხოლოდ მატერიალური მიხეზები შეიძლება ჰქონდეთ და

თავადაც მხოლოდ მატერიალური შედეგები შეიძლება მოგვეცენ. პარალელისტების აზრით, ვერც ფიზიოლოგიური სუერო მოახდენს რაიმე გავლენას ფსიქიკაზე და ვერც ფსიქიკა იმოქმედებს რაიმე მხრივ ფიზიოლოგიურ პროცესებსზე. აზროვნების პროცესი, მაგალითად, არაა მიზეზ-შედეგობრივ კავშირში, ამ დროს ინდივიდის ტყინში მიმდინარე ნერვულ პროცესებთან. ასევე არაა ერთმანეთთან მიზეზ-შედეგობრივ კავშირში აზროვნების გზით მიღებული გადაწყვეტილება და მის სისრულეში მოსაყვანად განხორციელებული მოძრაობები. ეს პროცესები (ფიზიოლოგიური და ფსიქიკური) ერთმანეთთან მხოლოდ პარალელურ მიმართებაში იმყოფებიან.

პარალელისტურ პოზიციაზე მდგომი თეორიების წინაშე ლოგიკურად დგება ასეთი კითხვა: თუ ფიზიკური და ფსიქიკური მხოლოდ პარალელურ მიმართებაში მყოფი პროცესებია, რომლებიც არსად ერთიმეორეს არ ხედებიან და ერთიმეორეზე არავითარ გავლენას არ ახდენენ, მაშინ როგორაა შესაძლებელი მათი ურთიერთშესაბამისობა? როგორაა შესაძლებელი, მაგალითად, ის ფაქტი, რომ ჩემს მიერ განხორციელებული მოძრაობები ჩემს მიერ მიღებულ გადაწყვეტილებას შეესაბამება? პარალელისტური პრინციპის დამცველთა აზრით, ფიზიკური და ფსიქიკური პროცესების ერთიმეორესთან შესაბამისობა იმთავითვეა ჩადებული სულიერი არსების ბუნებაში ყველაფრის შემქმნელი უსუნაესი ძალის მიერ. ურთიერთპარალელური ობიექტური და სუბიექტური პროცესების ურთიერთშესაბამისობაში მომყვანი ინსტანცია, პარალელიზმის პოზიციაზე მდგომი თეორიებისათვის, არის ღმერთი.⁴

⁴ ფიზიკური და ფსიქიკური პროცესების უდთიერთშესაბამისობის ასახნელად ღმერთის ჰიპოთესას ემხრობა ლაიბნიცი. არიან პარალელისტურ პოზიაციაზე მდგომი ისეთი მოაზროვნეებიც, რომლებიც ასეთ გამოსავალზე უარს ამბობენ და ფიქრობენ, რომ ფსიქიკურ და ფიზიოლოგიურ პროცესთა ურთიერთშესაბამისობა ავტომატურად ხორციელდება. იმაზე, თუ როგორაა ასეთი ავტომატური დამთხვევა შესაძლებელი, უკვე აღარაეინ მსჯელობს, რაც იმას ნიშნავს, რომ საკითხი ფაქტიურად გადაუჭრელადაა დატოვებული.

მივიღებთ თუ არ მივიღებთ დემერტის კიპოთესას, ეს მსოფლმხედველობრივი საკითხია და კონკრეტულ მეცნიერულ კვლევას არ ექვემდებარება. მაგრამ, მისი მიღების შემთხვევაშიც, საკუთრივ ფსიქიკური პროცესების მიმდინარეობის კანონზომიერებები, პარადელისტურ პრინციპზე დაყრდნობით, მაინც აუხსნელი რჩება. ფსიქიკაში დახშული კაუზალობის პრინციპის დაშვების პოზიციიდან გამომდინარეობს, რომ განცდა ისევე უშუალოდ იწვევს და ცვლის მეორე განცდას, როგორც საგანს ცვლის მასზე მეორე საგნის ფიზიკური ხემოქმედება. მაგრამ განცდას, მატერიალური სხეულისაგან განსხვავებით, არ გააჩნია ძალა, რომლითაც სადმე რაიმეს შეცვლიდა. ძალა (ენერგია) მატერიალური სამყაროს თვისებაა, რითაც იგი არსებითად განსხვავდება ფსიქიკური სინამდვილისაგან. ამიტომაც, რომ ფიზიკური მიხეზი უშუალოდ იწვევს ფიზიკურ შედეგს, ფსიქიკაში კი ასეთივე კანონის არსებობის დაშვება იმას ნიშნავს, რომ უარი ვთქვათ სუბიექტური სინამდვილის ობიექტურისაგან პრინციპულ განსხვავებაზე. სუბიექტური, ანუ ფსიქიკური, სამყარო იმიტომაც ფიზიკური (ობიექტური) სამყაროს პრინციპულად ანტიპოდი, რომ მას არც ენერგია აქვს და არც მატერიის სხვა რამ თვისება. სწორედ ამიტომ, განცდა (ფსიქიკური) უშუალოდ ვერაფერს ვერ გამოიწვევს, ვერც ფიზიკურ სინამდვილეში და ვერც ფსიქიკაში.

ურთიერთხემოქმედების პოზიციასზე მდგომი თეორიებიც სულიერ და მატერიალურ სამყაროთა პრინციპულ თავისთავადობას, მათ არსებით განსხვავებულობას აღიარებენ, მაგრამ მიაჩნიათ, რომ არსებობის განსხვავებულ კანონების მიუსხედავად, მათ მაინც შეუძლიათ ერთმანეთს დაუკავშირდნენ და ერთიმეორეზე ხემოქმედება მოახდინონ. არავითარი დამაკავშირებელი ფაქტორი, ფსიქიკურისა და ფიზიკურის ურთიერთობის გამაშუალებელი არავითარი ინსტანცია არაა საჭირო. ფსიქიკური განცდა უშუალოდ იწვევს შესაბამის ფიზიკურ ფაქტს და პირიქით, ცოცხალი არსების ნერვულ სისტემაში მიმდინარე ფიზიოლოგიური პროცესები უშუალოდ იძლევიან სუბიექტურ განცდაებს. გადაწყვეტილების ფსიქიკური ფაქტი, მაგალითად, უშუალოდ იწვევს მისი შესრულებისათვის საჭირო მოძრაობებს და მათ მარეგულირ-

ებელ ნერვეულ პროცესებს. გადაწყვეტილება(, თავის მხრივ, ასევე უშუალოდ აღმოცენდება ტვინის ფიზიოლოგიური აქტივობიდან. საკუთრივ ფსიქიკური პროცესებიც უშუალოდ უკავშირდებიან და იწვევენ ერთმანეთს.

პარალელისტურ თეორიებში, როგორც ვნახეთ, უპასუხოდაა დატოვებული კითხვა, თუ როგორ ხერხდება ფსიქიკური განცდების ერთმანეთთან უშუალო დაკავშირება. უფრო მეტი სიძნელეების წინაშე დგება ურთიერთზემოქმედების თეორია, რომელიც არა მარტო განცდებს შორის უშუალო კავშირის შესაძლებლობას უშეებს, არამედ ფსიქიკური და ფიზიკური (ფიზიოლოგიური) ფენომენების ერთიმეორეზე უშუალო ზემოქმედებაც შესაძლოდ მიაჩნია. მაგრამ ფსიქიკური და ფიზიკური, როგორც ითქვა, სინამდვილის სრულიად სხვადასხვა სფეროებია, ერთმანეთის „პრინციპული ანტიპოდებია“ და გაურკვეველია რაჩაირად შეუძლიათ მათ ერთიმეორესთან უშუალო ურთიერთობის დამყარება⁵. სრულიად ნათელია, რომ უნდა არსებობდეს რაიმე დამაკავშირებელი ინსტანცია, ისეთი პირველადი სინამდვილე, „რომლისთვისაც სუბიექტურისა და ობიექტურის საწინააღმდეგო პოლუსები სრულიად უცხოა“ [22, გვ. 314] და რომელსაც ორივესთან შეუძლია დაკავშირება.

უშუალობის პოსტულატის ნიადაგზე მდგომი თეორიების არსებით ნაკლს დ.უზნაძე იმაში ხედავს, რომ დავიწყებულია აქტივობის, – სულერთია ფიზიკურ თუ ფსიქიკურ აქტივობაზე გვექნება საუბარი, – წარმმართველი ინსტანცია, მისი ავტორი და განმახორციელებელი. დავიწყებულია, რომ ფსიქიკური განცდა, ვიდაცის განცდაა, რომ ქცევის სახით მოცემული ფსიქიკური და ფიზიკური პროცესების სისტემა, ვიდაცის მიერ განხორციელებული პროცესებია და ა.შ. ერთი სიტყვით, დავიწყებულია სუბიექტი, როგორც ყოველივე იმის განმგებელი და ორგანიზატორი, რაც კი სულიერი არსების მიერ განხორციელებულ ფსიქო-ფიზიკურ აქტივობათა

⁵ მეტად გაურკვეველი და ორჭოფული პოზიცია უჭირავს ამ საკითხზე მარქსისტულმა მატერიალიზმს, რომელიც, ერთის მხრივ, სუბიექტური სამყაროს პრინციპულ თავისთავადობას აღიარებს, მეორეს მხრივ კი, ფსიქიკას მხოლოდ მატერიის მოძრაობის პროდუქტად მიიჩნევს.

სახითაა მოცემული. „თუ გარემო – ფიზიკური იქნება იგი თუ ფსიქიკური – უშუალოდ მოქმედებს ჩვენს ფსიქიკაზე. თუ ჩვენი მოტორული და ფსიქიკური პროცესები მათზე მოქმედი სტიმულების უშუალო პასუხს წარმოადგენენ, მაშინ გამოდის, რომ სინამდვილესთან ურთიერთობას სუბიექტი კი არა, მისი ფსიქიკა, ან კერძოდ, მისი მოტორიკა ამყარებს, რომ ჩვენი ქცევა თუ განცდა სუბიექტის არსებითი მონაწილეობის გარეშე ჩნდება და, მაშასადამე, მათზე მოქმედი სტიმულებით ერთმნიშვნელოვნად განისაზღვრება“ [20, გვ. 20].

უშუალოდ პოსტულატის საფუძველზე, როგორც ვხედავთ, მხოლოდ უსუბიექტო ფსიქოლოგიის აგებაა შესაძლებელი. ნათელია, რომ ასეთი ფსიქოლოგია ვერ აღწევს თავის მიზანს, ვერ ახერხებს სუბიექტური სამყაროს მეცნიერულ შესწავლას, რადგან სუბიექტური სინამდვილე მხოლოდ სუბიექტის ცნების მეშვეობით შეიძლება იქნას ახსნილი და დახასიათებული. მართალია, ფსიქოლოგიური მიმართულებათა უმრავლესობა გარემოსა და ფსიქიკას შორის არსებული კავშირის ასახვად სუბიექტის ცნებას მიმართავს და აღიარებს, რომ სუბიექტი (ინდივიდი, პიროვნება) აშუალებს კავშირს ობიექტური სინამდვილიდან მომდინარე ზემოქმედებასა და ფსიქიკურ განცდებს შორის, მაგრამ საკითხი კონკრეტულად გადაჭრილად ვერ ჩაითვლება მანამ, სანამ გარკვეული არ იქნება, თუ რას წარმოადგენს თავად სუბიექტი და როგორ ასრულებს იგი ობიექტურისა და სუბიექტურის გამაშუალებელი ინსტანციის ფუნქციას.

თეორიათა უმრავლესობაში, სადაც ამხსნელი ცვლადის როლში სუბიექტის (ინდივიდის, პიროვნების) ცნებაა წარმოდგენილი, დაზუსტებული არაა თვითონ ამ ცნების შინაარსი, მოცემული არაა მისი დახასიათება, ან, როგორც წინა ლექციაშიც მივუთითეთ, იგი დახასიათებულია ისევ ჩვეულებრივი ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ცნებებითა და ტერმინებით. მაგრამ როცა სუბიექტი გაგებულია როგორც მხოლოდ კრებითი ცნება, რომელიც მოიცავს კონკრეტული ინდივიდუუმისათვის დამახასიათებელ ყველა ფსიქო-ფიზიკურ თავისებურებას, უშუალოდ პოსტულატი ძალაში რჩება და ფსიქო-ფიზიკურ მოვლენათა გამაშუალებელ ინსტანციად სუბიექტის გამოცხადება მხოლოდ დეკლარაციულ ხასიათს იძენს.

სუბიექტის ცნება მხოლოდ მაშინ გაგვაგებინებს ფსიქიკურისა და ფიზიკურის ერთიმეორესთან დაკავშირების კონკრეტულ მექანიზმს, თუ მის შინაარსში ჩაღებული არ იქნება არც ფსიქიკურის და არც ფიზიკურის (ფიზიოლოგიურის) სვეულებრივი მახასიათებლები. „პრობლემად იმიტომ არის ეს კავშირი წარმოდგენილი, რომ ობიექტური და სუბიექტური „პრინციპული ანტიპოდები“ არიან ერთმანეთისა და ამიტომ ისინი თავისით, უშუალოდ ვერ დაუკავშირდებიან ერთმანეთს. დ.უზნაძის აზრით, მათ დაკავშირებას შეძლებს მხოლოდ ისეთი სინამდვილე, რომელიც არ იქნება არც ობიექტური და არც სუბიექტური“ [2, გვ. 302]. სწორედ ასეთ სინამდვილედაა სუბიექტი წარმოდგენილი განწყობის თეორიაში. იგი არაა არც ფსიქიკური (სუბიექტური) და არც ფიზიოლოგიური (ობიექტური) პროცესი. სუბიექტი, დ.უზნაძის თეორიის თანახმად, არის ორგანიზაციული მდგომარეობა, სულიერი არსების მთლიანობითი მზაობა სათანადო ქცევის განსახორციელებლად. ფსიქიკური და ფიზიოლოგიური პროცესები ამ მზაობის საფუძველზე აღიძვრიან და ასრულებენ ქცევაში თავის ფუნქციას. ქცევისათვის ამ მთლიანობით მობილიზაციას ავტორი განწყობის ტერმინით აღნიშნავს. სუბიექტი განწყობის ორგანიზაციული მდგომარეობის სახით აამოცემული.

განწყობა, როგორც სულიერი არსების ორგანიზაციული მდგომარეობა, განუწყვეტლად იცვლება იმის მიხედვით, თუ რა სახის კონკრეტული ქცევის მიმდინარეობას უზრუნველყოფს. მაგალითად, ახლა, როდესაც ამ ტექსტზე ვმუშაობ, განწყობილი ვარ სწორედ ამ საქმისათვის, რაც იმას ნიშნავს, რომ ყველა ჩემი უნარი და ძალა (ტყინი, ფსიქიკა, მოტორიკა და ა.შ.) მომართულია ამ საქმის წარმატებით შესასრულებლად. დაახლოებით ერთი საათის შემდეგ ეს საქმე უნდა შეეწყვიტო და უნივერსიტეტის სასწავლო განრიგით გათვალისწინებული ღექცია წავიკითხო, რაც იმას ნიშნავს, რომ უკვე სულ სხვა ქცევის სუბიექტი გავხდები, ჩემი მოქმედებები (ფსიქო-ფიზიკური აქტივობები) უკვე სულ სხვა განწყობის საფუძველზე აღიძვრის და წარიმართება.

გარემოსთან ურთიერთობას უშუალოდ არც ფსიქიკა ამყარებს და არც ფიზიკურად მოცემული ორგანიზმი. გარემოსთან ურთიერთობას, ყველა თავისი ფიზიკური და ფსიქიკური ფუნქციის მეშვეობით, ამყარებს ამ ურთიერთობის კონკრეტული ფორმისათვის შეცვლილი, ანუ განწყობილი, სუბიექტი. გარემოსთან ურთიერთობის პროცესში ჯერ ჩნდება განწყობა, როგორც სუბიექტის მთლიანობითი ცვლილება (მობილიზაცია), რომლიდანაც იბადება მოქმედების ცოცხალი პროცესი, თავისი ფიზიკური და ფსიქიკური კომპონენტებით. „ეს მთლიანობითი ცვლილება, მისი ბუნება და მიმდინარეობა იმდენად სპეციფიკურია, რომ მის შესასწავლად არც ფსიქიკურის ჩვეულებრივი ცნებები და კანონზომიერებები გამოდგება და არც ფიზიოლოგიურის“ [20, გვ. 25]. ასე გაგებული სუბიექტი წარმოადგენს იმ პირველად მთლიანობას, რომელშიც სუბიექტური და ობიექტური ჯერ კიდევ არაა ერთიმეორისაგან დიფერენცირებული. განწყობა, როგორც პირველადი მთლიანობა, თვითონ არც სუბიექტურია და არც ობიექტური. ესაა სინამდვილის სრულიად სპეციფიკური სფერო, რომელიც ორივეს უკავშირდება, რითაც უზრუნველყოფს მათ შორის კავშირსაც.⁶

ამრიგად, განწყობა „უნივერსალური გამაშუალებელი ცველადია გარემოსა და ცნობიერებას, თვითონ ცნობიერების

⁶ განწყობის ფსიქოლოგიაში არაა ერთმნიშვნელოვანი პასუხი იმაზე, თუ მაინც სინამდვილის რა სფეროს განეკუთვნება განწყობა. ჩვენი აზრით, ეს განპირობებული შეიძლება იყოს იმ იდეოლოგიური კონტექსტით, რომლის ფონზეც ხდებოდა ამ თეორიის ჩამოყალიბება. მარქსისტული მატერიალიზმი ცნობს სინამდვილის მხოლოდ ორი სფეროს არსებობას, როგორებიცაა ობიექტური სამყარო და მისგან აბსოლუტურად დეტერმინირებული სუბიექტური სამყარო. უზნაძეც, რომელიც განწყობას ფაქტიურად სინამდვილის სრულიად განსაკუთრებულ სფეროდ მოიაზრებდა, საბოლოოდ იძულებული გახდა ემტკიცებინა, რომ განწყობა ერთდროულად ფიზიკურიცაა და ფსიქიკურიც [17]. რამდენად შეესაბამება განწყობის ასეთი დახასიათება გამაშუალების პრინციპს, რომლის დასამკვიდრებლადაც განწყობის ცნება იქნა შემოტანილი, ეს, უზნაძის მიმდევრებს შორის, დღესაც დავის საგანია [10].

მოვლენებსა და, აგრეთვე, ცნობიერებასა და ქცევას შორის“ [4, გვ. 188]. სულიერი არსების მიერ განხორციელებული ყოველგვარი აქტივობა, წარმართება განწყობის მიერ. განწყობა, ანუ გარკვეულ მოქმედებათა შესასრულებლად მობილური სუბიექტი, გამოიწვევს და საქმეში ჩართავს ყველა იმ ფიზიკურ და ფსიქიკურ ფუნქციას, რომელიც კი ქცევის წარმატებით მიმდინარეობისათვის გახდება საჭირო.

დავუბრუნდეთ გადაწყვეტილებისა და მის სისრულეში მოსაყვანად განხორციელებულ მოძრაობათა ურთიერთშესაბამისობის მაგალითს. ფსიქო-ფიზიკური პარალელიზმი, როგორც ვნახეთ, ასეთი ფაქტების მეცნიერულ ახსნაზე უარს აძბობს და მას თავისთავად (ავტომატურად) უზრუნველყოფილ მოვლენად მიიჩნევს. ურთიერთშემოქმედების თეორია კი ამტკიცებს, რომ გადაწყვეტილება (ფსიქიკური ფაქტი) უშუალოდ იწვევს მოძრაობას (ფიზიკურ ფაქტს), ისევე როგორც თვითონ გადაწყვეტილებაც ტვინის მუშაობის უშუალო შედეგია. მაგრამ ფსიქიკურის ფიზიკურად გარდაქმნა, ან პირიქით, ფიზიკურის გარდაქმნა ფსიქიკურად (ჩვენს მაგალითში, გადაწყვეტილების გარდაქმნა მოძრაობად, ან ტვინში მიმდინარე ნერვული პროცესების გარდაქმნა გადაწყვეტილებად) ნამდვილი სასწაულია, რომლის ახსნაც უშუალოდ პოზიციიდან მხოლოდ იმით შეიძლება, თუ მეცნიერების (ცოდნის) სფეროს გავცდებით და რელიგიის (რწმენის) სფეროში შევიჭრებით, ანუ დავარდევთ მეცნიერების კომპეტენციის საზღვრებს.⁷

⁷ საუბარია იმაზე, რომ მეცნიერების კომპეტენციაში არ შედის ასახნელი ფაქტების ღვთიური მიზეზების ძიება. მხოლოდ იმის კონსტანტაცია, რომ ის, რაც არის, ღვთის ნების გამოხატულებაა (რაც, აღბათ, ასეცაა), აზრს უკარგავს ყოველგვარ მეცნიერულ ძიებას. მეცნიერება, მისთვის ხელმისაწვდომ ფარგლებში, იძლევა შესასწავლი მოვლენების ახსნას, ხოლო როცა ამას ვერ ახერხებს, საჭიროა არა მითითება ღმერთზე, ვინაც უწყენოდაც კარგად იცის ყველაფერი, არამედ იმის აღიარება, რომ ჩვენი ცოდნა ჯერ კიდევ არაა საკმარისი იმის გასარკვევად, თუ რა კანონების მიხედვით ააგო ღმერთმა სინამდვილის ის სფერო, რომლის მეცნიერულ შესწავლასაც ვლამობთ.

სუბიექტის დახასიათება განწყობის, როგორც აქტიუბის ორგანიზაციული მოდუსის (ცნებით, გასაგებს ხდის თუ როგორ აშუალებს სუბიექტი კავშირს ფსიქიკურ და ფიზიკურ სინამდვილეთა შორის. კერძოდ, გადაწყვეტილებასა და მის შესასრულებლად განხორციელებულ მოძრაობებს შორის კავშირი მყარდება იმის შედეგად, რომ გადაწყვეტილების მიღებით იცვლება თვითონ სუბიექტი, ხდება რა ამ მოძრაობათა განხორციელებისათვის განწყობილი სუბიექტი. ამრიგად, მოძრაობათა უშუალო მიზეზია არა გადაწყვეტილება, არამედ განწყობა. თვითონ გადაწყვეტილების მიღება (ასევე შესრულება) ტვინის ფიზიოლოგიურ აქტიუობას უკავშირდება, მაგრამ ეს აქტიუობა კი არაა მისი უშუალო მიზეზი, არამედ გადაწყვეტილების მისაღებად განწყობილი სუბიექტი, რომელიც ამ საქმისათვის ისევე იყენებს მის განკარგულებაში არსებულ ტვინს, როგორც ხელს იყენებს ხოლმე ნაირ-ნაირ საქმეთა საკეთებლად.

IV ლ ე მ ც ი ა

ქცევის მიზანშეწონილობის პრობლემა

განწყობის თეორიის თანახმად, როგორც ენახეთ, ქცევის უშუალო მიზეზია ამ ქცევისათვის განწყობილი სუბიექტი. თუ ასეა, მაშინ განწყობის ცნებამ ქცევის ყველა თავისებურება უნდა აგვიხსნას. ქცევის ყველაზე თვალსაჩინო თავისებურებას მისი აქტების (მოქმედებებისა და ოპერაციების) მიზანშეწონილი ხასიათი წარმოადგენს. განვითარების რომელ საფეხურზეც არ უნდა იდგეს სულიერი არსება, მისი ქცევის ყველა აქტი, ყოველი მოძრაობა და ოპერაცია, ისე სრულდება, რომ ყოველმხივ შეესაბამება მოცემული გარემოს კონკრეტულ სპეციფიკურობებს. როდესაც, მაგალითად, ციყვი ხიდან ხეზე ხტება, იგი ზუსტად იმ სიგრძის ნახტომს აკეთებს, როგორიც შერჩეულ ადგილამდე აშორებს. მცირეოდენი შეცდომაც კი მას შესაძლოა სიცოცხლის ფასად დაუჯდეს. დაისმის კითხვა: როგორ ახერხებს სულიერი არსება მოქმედებათა ზუსტად ისეთი აქტების განხორციელებას, რომლებიც ზედმიწევნით შეესაბამება შექმნილ ობიექტურ გარემოებებს?

მიზანშეწონილობის პრობლემა ადამიანის ქცევის მიმართაც ისევე დაისმის, როგორც ცხოველის ქცევის მიმართ. მიუხედავად იმისა, რომ ადამიანს ცნობიერება აქვს და შეუძლია წინასწარ მოიფიქროს როდის როგორი მოქმედება იქნება უფრო მიზანშეწონილი. საქმე იმაშია, რომ ცნობიერება ძირითადად მიზნის გონივრულად დასახვაში და მისი მიღწევისათვის საჭირო მოქმედებათა გეგმის შედგენაში გვემსახურება, თორემ მიზნის მიღწევისათვის საჭირო მრავალფეროვან აქტივობებს ცნობიერებით ვერც გავაკონტროლებთ და ეს, როგორც დაკვირვება გვიჩვენებს, არც გვესაჭიროება. როდესაც სადმე მივდივართ ჩვენ სულაც არ ვაცნობიერებთ იმას, თუ როდის რომელი ფეხის გადადგმაა საჭირო და რომელი კუნთები უნდა გამოვიყენოთ ამისათვის.

„აღამიანის ანატომიის სპეციალისტიც კი, რომელსაც ღრმა მეცნიერული ცოდნა აქვს აღამიანის კუნთების აგებულების, წყობისა და მუშაობის შესახებ, როცა თვითონ ღადის, ჭამს, წერს, კითხულობს თუ ლაპარაკობს, აბსოლუტურად მოკლებულია იმ კუნთების მუშაობის უშუალო ცნობიერებას, რომლებითაც მოცემულ მომენტში ამ მოქმედებებს ასრულებს“ [31, გვ. 10].

მიზანშეწონილობა ახასიათებს არა მარტო გარეგან მოძრაობებს, არამედ შინაგან ანუ ფსიქიკურ მოქმედებებსაც. სუბიექტი, თუ იღუზიის ტყვეობაში არ მოექცა, საგნებს ძირითადად ისე აღიქვამს, როგორადაც ისინი ობიექტურად არიან მოცემულნი. აზროვნების დროს, აღქმიდანაც და მეხსიერებიდანაც, ჩვენს ცნობიერებაში ის შინაარსები აღმოცენდება, რომლებიც დასახული პრობლემის გადაჭრასთანაა დაკავშირებული. საუბრის დროს, ყოველგვარი ძიების გარეშე, სათქმელად ენაზე სწორედ ის სიტყვები მოგვდის, რომლებიც მოცემული აზრის გამოსახატავადაა საჭირო. ჩვენ რომ ამ სიტყვების ძებნა გეჭირდებოდეს მთელი დღის განმავლობაში მხოლოდ ორიოდვე წინადადების წარმოთქმას თუ შევძლებდით. ცნობიერი სულიერი აქტივობის მიზანშეწონილი მიმდინარეობის პრობლემა საგანგებო განხილვას მოითხოვს, მაგრამ უმჯობესია საკითხი ჯერ ზოგად პლანში განვიხილოთ. საანალიზოდ მოძრაობათა მიზანშეწონილობის ფაქტი ავიღოთ, რადგან იგი ყველა სულიერისათვისაა დამახასიათებელი და ჩვენთვის საინტერესო მოვლენასაც თვალსაჩინოდ განასახიერებს.

ქცევის ფიზიკურ მიმდინარეობასთან დაკავშირებული კინესთეტიკური მოძრაობები, როგორც ცნობილია, ნერვულ სისტემაში მიმდინარე ფიზიოლოგიური პროცესებით რეგულირდება. ხომ არ აიხსნება ქცევის აქტების, კერძოდ მოძრაობების, მიზანშეწონილი მიმდინარეობა და ურთიერთმონაცვლეობა უშუალოდ ტვინის მუშაობით? მოძრაობათა ნეეული რეგულაციის საკითხი უმაღლესი ნერვული მოქმედების ფიზიოლოგიას საკმაოდ დეტალურად აქვს შესწავლილი [33 და 37]. დადგენილად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ტვინი, ეფერენტული გზებით, ისეთი მოძრაობის ბრძანებას აგზავნის სამოძრაო აპარატში, როგორიც რეფლექ-

ტორეული რკალის აფერენტული ნახევრიდან მიღებულ კოდირებულ ინფორმაციას შეესაბამება. ამის შედეგია, რომ მოძრაობა პირობების ადექვატურია. ამასთანავე, პროცესი შეიძლება დაიწყოს რეფლექტორული რკალის ნებისმიერი წერტილიდან, რაც გასაგებს ხდის პირობებთან არა მხოლოდ რეაქციების, არამედ ორგანიზმის სპონტანური აქტივობების შესაბამისობასაც [37, გვ. 309].

ეს მექანიზმი, მიუხედავად იმისა, რომ იგი ნამდვილად წარმოადგენს მოძრაობის უშუალო მიზეზს, მიზანშეწონილობის ფაქტის ასახნელად ვერ გამოდგება. ამ დროს მიმდინარე ფიზიოლოგიური პროცესები, როგორ ზუსტადაც არ უნდა იყონ ისინი აღწერილნი და დახასიათებულნი, თვითონ მოითხოვენ ახსნას. საქმე იმაშია, რომ ეს პროცესები, ისევე და ისევე ქცევის ელემენტებია, შედიან ქცევის, როგორც ფიზიკური მოცემულობის, შემადგენლობაში და მათი მიზანშეწონილი მიმდინარეობის საფუძველი ისევე გასარკვევია, როგორც მათ მიერ რეგულირებული მოძრაობების მიზანშეწონილობის საფუძველი. სწორია, რომ მოძრაობათა მიზანშეწონილობას ტვინი უზრუნველყოფს, მაგრამ გასარკვევია რა უზრუნველყოფს თვითონ ტვინის მიზანშეწონილ მუშაობას, რაც, საერთოდ ყოველგვარი აქტივობის და მათ შორის, მოძრაობათა მიზანშეწონილობაში ელინდება.

ვცდა იმისა, რომ მოძრაობათა მიზანშეწონილობა აიხსნას მხოლოდ ტვინის მუშაობის კანონებითა და კანონზომიერებებით, შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მ ე ქ ა ნ ი ც ი ს ტ უ რ ი თეორიის ერთ-ერთი ვარიანტი. ამ თეორიის თანახმად, ცოცხალი ორგანიზმი კარგად აწყობილი მანქანაა, რომელიც ავტომატურად რეაგირებს გარემოდან მომდინარე სტიმულებზე. ცნობილია, რომ ქცევის ამგვარ მოდელს, განსაკუთრებით რადიკალურად ბიჰევიორისტები იცავენ, რომელთა აზრითაც, როგორც ადამიანის ასევე ცხოველის ყოველი მოქმედება შეიძლება გავიგოთ როგორც რეაქცია სათანადო სტიმულებზე, რაც ცნობილი S-R (ს ტ ი მ უ ლ ი - რ ე ა ქ ც ი ა) სქემით გამოისახება. იმ ფაქტს, რომ სტიმულებზე რეაქციასაც და საერთოდ სულიერი არსების ყოველგვარ მოძრაობას, შერჩევითი ხასიათი აქვს და ქცევა მიზეზობრივად ერთმნიშვნელოვნად განსაზღვრულ

მოვლენას არ წარმოადგენს, ამ სახის თეორიები ანგარიშს არ უწევენ. სულიერი არსება რომ მხოლოდ მანქანას წარმოადგენდეს, თუნდაც ცოცხალ ანუ ბიოლოგიურ მანქანას, მაშინ მცდარი ანუ მიზანშეუწონელი მოძრაობები მისი აქტივობის რეპერტუარიდან საერთოდ გაქრებოდა, რადგან იქ სადაც მკაცრი კაუზალობა ბატონობს ყოველგვარი გამონაკლისი შეუძლებელია. სხვაგვარად, ან მანქანა (ამ შემთხვევაში ტვინი) უნდა გაფუჭდეს, ან მხოლოდ ისე უნდა იმუშაოს, როგორც მომართულია.

რა თქმა უნდა, მიზანშეუწონელი მოძრაობა მისი ნერვული რეგულაციის მოშლამ, ან საკუთრივ სამოძრაო აპარატის გაუმართაობამაც შეიძლება გამოიწვიოს, მაგრამ ასეთი შემთხვევები სრულიად თვალსაჩინოდ განსხვავდება ისეთი მიზანშეუწონელი მოძრაობებისაგან, რომელთა მიზეზიც ვერაერთარ შემთხვევაში ბიოლოგიური აპარატურა ვერ იქნება. მაგალითად, კიბეზე ჩასვლის დროს ტვინი ისეთი მოძრაობის იმპულსებს აგზავნის ჩვენს სამოძრაო აპარატში, როგორც ზუსტად შეესაბამება საფეხურების განლაგებას, სიდიდეს და სხვა მახასიათებლებს. მაგრამ საკმარისია სადმე დაბალ საფეხურს ოდნავ მაღალი საფეხური მოსდევდეს, ჩვენ კი ეს უმნიშვნელო დეტალი გამოგვეპაროს, რომ ამ ფაქტად მომუშავე მოწყობილობამ ვერ გვიშველოს და მცირე ან დიდი მარცხი ვიწვნით.

ასეთი რამ იშვიათად ხდება. ჩვენ, როგორც წესი, კიბეზე უხიფათოდ ჩავდივართ, რადგან ფეხს ყოველთვის იმის შესატყვისი იმპულსით ვადგამთ, როგორი სიდიდის საფეხურებიც გეხედება, თუმცა არც საფეხურების სიდიდეს და არც ჩვენს მოძრაობებს არ ვაცნობიერებთ. ნათელია, რომ მარცხის შემთხვევაშიც შეცდომას ვუშვებთ ჩვენ, როგორც მოქმედების სუბიექტი და არა ტვინი, რომლის მუშაობის წარმმართველი და მომხმარებელიც ისევე ჩვენ ვართ. ეს იქიდანაც ჩანს, რომ ასეთი მიზანშეუწონელი მოქმედება, როგორც ითქვა, თვალსაჩინოდ განსხვავდება ისეთი გაცუდებულ მოქმედებისაგან, რომლის მიზეზიც თვითონ ანატომიურ-ფიზიოლოგიური მოწყობილობის გაუმართავე მუშაობაა. განხილულ მაგალითში, მარცხი შეიძლება კუნთის მოდუნებამ ან ტვინის მომენტალურმა დამბლამაც გამოიწვიოს, რაშიც სუბიექტი უკვე არაფერ შუაშია.

თუ მოძრაობათა მიზანშეწონილობის აქ მოყვანილი ანალიზი მართებულია, მაშინ თამამად შეგვიძლია იგი საერთოდ ყოველგვარ მოქმედებაზე განვაყრცოთ და მივიღოთ დებულება, რომლის მიხედვითაც მოქმედების მიზანშეწონილობის უზრუნველმყოფ ინსტანციას წარმოადგენს ამ მოქმედებათა განმახორციელებელი სუბიექტი. ამ დებულების მართებულობას ჩვენი თვითდაკვირვებაც ადასტურებს. ადამიანი ყველა მის მიერ განხორციელებული მოქმედების მიზეზად საკუთარ თავს განიცდის, იგი შეცდომებსაც თავის თავს აბრალებს და წარმატებებსაც თავის დამსახურებად თვლის. ნათელია, რომ ქცევის ყველა თავისებურების, მათ შორის ქცევის აქტების მიზანშეწონილი მიმდინარეობის, უშუალო მიზეზია თავად სუბიექტი, რომელიც ამ აქტების მეშვეობით გარკვეულ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს. სულიერ არსებათა ქცევისა და ცხოვრების კანონზომიერებების ასხნა, პირველ რიგში, სუბიექტის ცნების შინაარსის გარკვევას მოითხოვს.

სუბიექტის ცნებას, როგორც წინა ლექციებშიც აღვნიშნეთ, დღეს თითქმის ყველა მიმართულების ფსიქოლოგია იყენებს, მაგრამ მის შინაარსში, უმეტესწილად, ინდივიდის სულიერ პროცესთა და თვისებათა ერთობლობლიობა, მათი თავისებური კომპლექსი იგულისხმება და მეტი არაფერი. ასე გაგებული სუბიექტი ვერ გამოდგება ამხსნელ ცნებად, რადგან გასარკვევი სწორედ ისაა, თუ როგორ ახერხებს ფსიქიკა ქცევის ფიზიკური პროცესის მართვასა და რეგულირებას. ჩვეულებრივი ფსიქოლოგიური ცნებებითა და კანონზომიერებებით დახასიათებული სუბიექტი, ლოგიკურად, მხოლოდ ფსიქიკის (სულიერ) სფეროს შეიძლება მიეკუთვნოს. აქედან გამომდინარე, უკვე გაუგებარი ხდება სუბიექტი, როგორც ჩვეულებრივი ფსიქიკური მოვლენა, რანაირად მოდის ურთიერთობაში ქცევის რეალურ ფაქტთან, რომელიც ფიზიკურადაა მოცემული და როგორც ასეთი, ჩართულია მატერიალური სინამდვილის კაუზალურ მიმართებათა ჯაჭვში. ქცევის მატერიალური სინამდვილის მოვლენათა კაუზალური მიმდინარეობიდან მოწყვეტილად განხილვა ისეთივე შეცდომაა, როგორც მისი დახასიათება მხოლოდ მატერიალურ სინამდვილეში მოქმედი კანონებით.

მექანიციზმთან დაპირისპირებული ვ ი ტ ა ლ ი ს ტ-ურ ი თეორია სწორედ იმ შეცდომას უშეუბნა, რომ ქცევას, როგორც სულიერ არსებათა სპეციფიკურ თავისებურებას, სრულიად თიშავდა ბუნების დანარჩენი მოვლენებისაგან და იგი მხოლოდ სულიერი კანონომიერებების მატარებლად მიაჩნდა. ვიტალისტების აზრით, ორგანიზმს თავიდანვე ეძლევა რაღაც სასიცოცხლო ძალა (რომელსაც მოიხსენიებენ „ენტელექიის“, „სულის“, „ფსიქოიდის“ და სხვა სახელწოდებებით) და იგი მართავეს მას მიზანშეწონილად. თუ ქცევის მექანიკური გაგების სქემატური მოდელია ს ტ ი მ უ ლ ი – რ ე ა ქ ც ი ა (ქცევა), ქცევის ვიტალისტური გაგების სქემატური მოდელია ფ ს ი ქ ო ი დ ი (სული და სხვ.) – ქ ც ე ა. როგორ ხერხდება ეს მართვა, როგორ იწვევს აღნიშნული სულიერი ძალა ქცევის ფიზიკურ ფაქტს, ეს საკითხი ვიტალისტური თვალსაზრისის ფარგლებში საერთოდ არ დგება.

ქცევის მიზანშეწონილობის ამხსნელმა თეორიამ გასაგები უნდა გახადოს, თუ როგორ ახერხებს სუბიექტი, როგორც სულიერი ინსტანცია, ქცევის ფიზიკური პროცესის მიზანშეწონილად წარმართვას. რეალური ქცევა ხომ ორმაგი განსაზღვრულობით ხასიათდება. როგორც ფიზიკური ფაქტი იგი მიზეზობრივადაა დეტერმინირებული, როგორც სულიერი მოვლენა, ანუ სუბიექტის მოქმედება კი, იგი დეტერმინირებულია მიზნობრივად. უნდა გაიკვეს, მიზეზობრივად დეტერმინირებული ფიზიკური პროცესი, როგორ მოდის მიზანთან სრულ შესაბამისობაში. გა ნ წ ყ ო ბ ი ს თ ე ო რ ი ა ამ პრობლემას სრულიად ორიგინალურად წყვეტს იმის მეშვეობით, რომ, როგორც ვნახეთ, იგი სუბიექტს მოიაზრებს არა ფსიქო-ფიზიკურ თვისებათა ერთობლიობად, არამედ პირველად ორგანიზაციულ მთლიანობად, რომელიც წინ უსწრებს და განაპირობებს ქცევის აქტებს.

ქცევის ამოსავალ პუნქტს მოთხოვნილებების პროცესი წარმოადგენს. როცა სულიერი არსება არავითარ მოთხოვნილებას არ განიცდის იგი არც მოქმედებს,⁸ ე.ი. გარემოსთან ინდიფერენტულ მიმართებაში იმყოფება. მოთხოვნილებების პროცესი ცოცხალ ორგანიზმს გარემოსადმი აქტიურად მიმართავეს. ამ ყველასათვის ცნობილ და უდაო

ფაქტებსე დაყრდნობით, დ.უზნაძე ასეთ მსჯელობას აწვითარებს: გარემოსადმი ცოცხალი ორგანიზმის აქტიური მიმართვა იმას ნიშნავს, რომ იცვლება ორგანიზმიც და იცვლება გარემოს მისეული განცდაც. ორგანიზმი, რომელიც აქამდე მხოლოდ ცოცხალ მატერიას წარმოადგენდა, მოთხოვნების განმცდელ ინდივიდად, ანუ მოცემული მოთხოვნების სუბიექტად გადაიქცევა, გარემო კი, რომელიც აქამდე მისთვის ინდიფერენტული მოცემულობა იყო, ამ მოთხოვნების სიტუაციად ფორმირდება. გარემოებათა უბრალო თავყრილობა, რასაც აქამდე გარემო ამ ორგანიზმისათვის წარმოადგენდა, მოთხოვნების სუბიექტში უკვე აისახება, როგორც ამ მოთხოვნების დაკმაყოფილებისათვის ხელისშემწეობ ან ხელისშემშლელ გარემოებათა სისტემა. ქ ც ე ე ი ს ს უ ბ ი ე ქ ტ ი ა ქ ტ ი ვ ი რ ე ბ უ ლ ი მ ო თ ხ ო ე ნ ი ლ ე ბ ი ს დ ა მ ი ს ი ს ი ტ უ ა ც ი ი ს შ ე ს ა ტ ყ ვ ი ს ა დ მ ო დ ი ფ ი ც ი რ ე ბ უ ლ ი ც ო ც ხ ა ლ ი ო რ გ ნ ი ზ მ ი ა. სუბიექტს მოთხოვნების და სიტუაციის შესატყვისი ორგანიზაცია აქვს მიღებული.

ეს ორგანიზაცია ეხება არა ორგანიზმის რაიმე ცალკე ორგანოს, ფუნქციას ან უნარს, არამედ მთლიანად ამ ორგანიზმს. სულიერი არსება, რეალობაში, არც ცალკე აღებული ფსიქიკური პროცესებია და არც ტვინი ან კუნთები, მათში მიმდინარე ფიზიოლოგიური პროცესების ჩათვლით. ყოველი კონკრეტული ცოცხალი ორგანიზმი ფსიქოფიზიკური მთლიანობაა. მოთხოვნების და სიტუაციის შესაბამისად მოდიფიცირება, ანუ თავისებური მომართვა მოქმედებათა სრულიად გარკვეული აქტების შესასრულებლად, ეხება ორგანიზმს, როგორც მთელს, მის ყველა ფიზიკურ და ფსიქიკურ ფუნქციას ერთიანობაში. მოთხოვნებისა და სიტუაციის შესაბამისად ორგანიზმის, როგორც

⁸ ასეთ მდგომარეობაში სულიერი არსების ყოფნა, რა თქმა უნდა, მხოლოდ მეცნიერული ანალიზისათვის საჭირო თეორიულ დაშვებას წარმოადგენს, პრაქტიკულად. ყოველი სულიერი, ყოველ მომენტში (ძილის დროსაც კი) განიცდის თუნდაც უსაფრთხოების მოთხოვნებს.

მთელის, მოდიფიცირება იმას ნიშნავს, რომ ახლა, ეს ცოცხალი არსება, ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად, ამ სიტუაციაში, მზადაა სრულიად კონკრეტული ფორმის მქონე აქტივობების შესასრულებლად.

ქცევისათვის ეს მლიანობითი მობილიზაცია, ანუ ქცევისათვის მომზადებული სუბიექტი, არის ის, რასაც, როგორც წინა ლექციებში აღვნიშნეთ, **გ ა ნ წ ყ ო ბ ა** ეწოდება. განწყობაში პოტენციურად მოცემული ქცევა, თუ არაფერმა შეაფერხა, რეალიზდება სათანადო აქტებში. განწყობა, ანუ ქცევის სუბიექტი, ისე განსაზღვრავს ქცევის ყველა დეტალს, რომ ყოველი უმნიშვნელო მოძრაობაც კი 'ხედმიწევნით' შეესაბამებოდეს არსებულ სიტუაციას. ნათელია, რომ განწყობა არც ჩვეულებრივი ფსიქიკური პროცესია (განცდის მნიშვნელობით), არც ჩვეულებრივი ფიზიოლოგიური პროცესი (ნერვული და კინესთეტიკური მოძრაობების მნიშვნელობით) და არც მათი კომპლექსი. იგი ყველა ამ პროცესის საჭიროების მიხედვით განხორციელებისათვის მზაობაა.

რამდენადაც განწყობაში ქცევა უკვე წინასწარაა მოცემული პოტენციურად, ქცევის აქტებში კი მხოლოდ ამ პოტენციური მოცემულობის რეალიზაცია ხდება, ამდენად „განწყობა არა მარტო როგორც **მ ი ზ ე ზ ი** მოქმედებს ქცევაზე, არამედ ამავე დროს თითქოს **მ ი ზ ნ ი ს** მსგავსადაც: როგორც მიზანში წინასწარაა მოცემული ის, რაც შემდგომში უნდა მოხდეს, სწორედ ასეა განწყობაშიც“ [18, გვ. 88].

როგორც ვხედავთ, განწყობის თეორიის თანახმად, სულიერი არსება, როგორც ქცევის სუბიექტი, მოცემულია იმ განწყობის მოდულში, რომელიც საფუძველად უდევს ამ ქცევას და მისი აქტების უშუალო მიზეზს წარმოადგენს. ოგანიზმის ყოველ ფსიქიკურ და ფიზიკურ ფუნქციას, რაც კი ქცევის შესრულებისათვისაა საჭირო, იწვევს განწყობა, წარმართავს მათ აქტივაციას და მოიხმარს მათ შედეგებს. მექანიციკური და ვიტალისტიკური თეორიების ორწევრიანი სქემების სანაცვლოდ, განწყობის თეორია გვთავაზობს ქცევის სამწევრიან სქემას: **გ ა რ ე მ ო - ს უ ბ ი ე ქ ტ ი** (განწყობა) - **ქ ც ე ვ ა** [18, გვ. 87].

V ლ ე ძ ც ი ა

განწყობის ფაქტორები, ფიქსირებული (დისპოზიციური) განწყობის ცნება და განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები

მოთხოვნილება და სიტუაცია განწყობის ფორმირების აუცილებელი ფაქტორებია. პირველი სუბიექტის მდგომარეობას ასახავს და განწყობის სუბიექტურ ფაქტორს წარმოადგენს, მეორე კი ობიექტურ პირობებს ასახავს და განწყობის ობიექტური ფაქტორის როლში გამოდის. სუბიექტური ფაქტორი უზრუნველყოფს განწყობის რეალიზაციას, ე.ი. მის გაშლას ქცევის აქტებში, ობიექტური ფაქტორი კი უზრუნველყოფს ამ აქტების ობიექტურ პირობებთან შესაბამისობას, მათ მიზანშეწონილობას. განწყობის თეორიის განვითარების პოსტუზნაძისეულ პერიოდში გამოითქვა მოსაზრება, რომ გარკვეულ მოქმედებათა განასახორციელებლად სუბიექტი ვერ განეწყობა ისე, თუ სახეზე არაა კიდევ ერთი ისეთი ფაქტორი, როგორცაა ინდივიდუუმის ოპერაციული მომზადებულობა იმ მოქმედებათა შესასრულებლად, რომლებმაც ქცევის მიზნის მიღწევა უნდა უზრუნველყონ.

ქცევის მიზანს სუბიექტი, როგორც წინა ლექციებშიც აღვნიშნეთ, ქცევის აქტების (მოქმედებებისა და ოპერაციების) თანმიმდევრული განხორციელების გზით აღწევს. ისეთი მარტივი ქცევის შესრულებაც კი, როგორც, მაგალითად, მოწყურებული ინდივიდის მიერ წყლის დალევაა, მოითხოვს აქტივობათა მთელ რიგს, დაწყებული სიტუაციის მეტნაკლებად სრულყოფილი აღქმიდან და დამთავრებული უშუალოდ წყლის მიღების აქტით. მათ შორის ჩაერთვის სხვადასხვაგვარი კოორდინირებული მოძრაობები. ოღონა უფრო გართულებულ ვითარებაში, როდესაც წყალი აღქმის ველში უშუალოდ არაა მოცემული, ეს მარტივი ქცევა უკვე ძიების აქტებსაც ჩაერთავს, რომელთა მრავალფეროვნება

და ეფექტურობა, ერთის მხრივ, სიტუაციის სირთულეზე და დამოკიდებული, მეორეს მხრივ კი, ქცევის სუბიექტის ფუნქციონალური განვითარების დონეზე. კერძოდ, ცხოველი, გართულებულ სიტუაციაში, გამოსავალს ძირითადად იმით პოულობს, რომ სივრცეში აქტიურ გადაადგილებას იწყებს, ადამიანი კი, უმეტესწილად, წარმოსახულ სიტუაციაში ეძებს პრობლემის გადაწყვეტას.

ქცევისათვის საჭირო აქტივობათა განხორციელება ინდივიდის ფსიქო-ფიზიკურ შესაძლებლობებზე დამოკიდებული. ქცევის პრაქტიკულ მიმდინარეობას ამ შესაძლებლობათა (ფსიქიკური და ფიზიოლოგიური პროცესების) დინამიკური ერთიანობა, ქცევის აქტებში გაშლისათვის მათი მზაობა უსრუნველყოფს. იგი, როგორც შემთ დაეინახეთ, მოცემულია ამ კონკრეტული ქცევის განხორციელებისათვის ორგანიზებული (განწყობილი) სუბიექტის სახით. ეს უკანასკნელი, თავის მხრივ, მხოლოდ ისეთი აქტივობების განსახორციელებლად შეიძლება განეწყოს, რომელთა შესრულებაც შეუძლია. მოვიყვანოთ კონკრეტული მაგალითი: ვთქვათ, დამჭირდა უფსკრულის გადაღახვა. როგორი მოქმედებების შესრულების განწყობა გამიზნდება ამ დროს? ცხადია, მხოლოდ ისეთის, რომელთა შესრულებისათვის საჭირო ფუნქციებიც ჩემს ბიოლოგიურ არსშია ჩადებული ბუნებრივად და ამასთანავე, გავარჯიშებული და აპრობირებულია გამოცდილებით. ამ სიტუაციაში ყველაზე იოლი და ეფექტური მოქმედება უფსკრულზე გადაფრენა იქნებოდა, მაგრამ ასეთი აქტის განხორციელების განწყობა არა თუ ადამიანს, არამედ არცერთ ისეთ სულიერს არ გაუზნდება, რომელსაც ფრენისათვის საჭირო ბიოლოგიური აპარატურა არ გააჩნია.

აქტივობები, რომლებსაც ინდივიდი შეიძლება დაუფლოს. განსაზღვრულია ბუნებრივი მონაცემებით, რომლებიც მას მემკვიდრეობით ეძლევა, როგორც სულიერ არსებათა ამ თუ იმ გვარისა და სახეობის წარმომადგენელს, მაგრამ ცალკეულ მოქმედებათა და ოპერაციათა შესასრულებლად მარტო ბუნებრივი მონაცემები საკმარისი არაა. ინდივიდი, ცხოვრების განმავლობაში, ეუფლება აქტივობათა სხვადასხვა ფორმებს და არა ყველა იმ ფორმას, რომელთა დაუფლებაც მისი ბუნებრივი მონაცემებით იყო შესაძლებელი. ადამიანის

ხელი, მაგალითად, უამრავი ოპერაციის შესრულების საშუალებას იძლევა, მაგრამ არ არსებობს პირი, რომელსაც ყოველივე იმის გაკეთება შეეძლოს, რისი გაკეთებაც კი ხელითაა შესაძლებელი.

ყოველი კონკრეტული ქცევის განწყობაში მხოლოდ ისეთი აქტების შესრულებაა მოდელირებული, რომლებსაც ინდივიდი უკვე დაუფლებულია. „ისეთ სიტუაციაში რომ მოუხედეთ, სადაც სიცოცხლის გადასარჩენად, სხვა მრავალ მოქმედებათა შორის, მანქანის მართვა, ცურვა, ღრმა არხზე გადახტომა ან კიდეც აზროვნების გზით რთული სიტუაციური ამოცანის გადაწყვეტა იყოს საჭირო, თავის დადწევას ვერ შეეძლებთ, თუ ამ მოქმედებათა განხორციელების შესაძლებლობანი არ გაგეაჩნია“ [31, გვ 101].

აქტივობებს, რომელთა შესრულებაც ინდივიდს შეუძლია და რომლებიც მისი ქცევების არსენალში შედიან, განწყობის ფსიქოლოგიის პოზიციებზე მდგომი მკვლევარები ქცევის ინსტრუქციულ შესაძლებლობებს [31, გვ. 102; 74, გვ. 35], ან ქცვისათვის საჭირო ოპერაციათა სისტემას [15, გვ. 38], უწოდებენ და, როგორც ითქვა, მიანინათ, რომ იგი, მოთხოვნილებისა და სიტუაციის შეძლევა, ქცევის განწყობის აღმოცენების შესამე აუცილებელ ფაქტორს წარმოადგენს.⁹ სუბიექტი, ყოველ სიტუაციაში, ქცევის აღმყრელი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად, მხოლოდ ისეთ აქტივობათა შესასრულებლად განეწყობა, რომელთა შესატყვისი ინსტრუმენტული შესაძლებლობები, ანუ ოპერაციათა სისტემაც გააჩნია. თუ სუბიექტის განკარ-

⁹ თვითონ განწყობის თეორიის ავტორი ქცევის აქტების შესრულებისათვის საჭირო ოპერაციულ შესაძლებლობებს სიტუაციის ელემენტად მიიჩნევს. მისი აზრით, მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი საგნის მხოლოდ ობიექტური მოცემულობა სრულიადაც არაა საკმარისი იმისათვის, რომ ეს ვითარება სამოქმედო სიტუაციად იქნას განცდილი. საჭიროა, რომ სუბიექტს გააჩნდეს ამ საგნის დაუფლების შესაძლებლობა. მოწიებული ადამიანისათვის, მაგალითად, წყალში დანახული თევზი მხოლოდ მაშინ გადაიქცევა შიმშილის დაკმაყოფილებისათვის საჭირო სიტუაციად, თუ მისი მოპოვების შესაძლებლობებიც გააჩნია [24, გვ. 12].

გულებაში არსებული შესაძლებლობები ქცევის მიზნის რეალიზაციას ვერ უზრუნველყოფენ, მას ან საერთოდ უარის თქმა მოუწევს ქცევის ქვემდებარე მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე, ან იძულებული გახდება ისეთი სიტუაცია ეძიოს, რომელშიც აღნიშნულ მოთხოვნილებას დაიკმაყოფილებს იმ აქტივობების გზით, რომელთა შესრულებაც შეუძლია.

ამრიგად, გარკვეულ მოქმედებათა შესრულების განწყობის შექმნა, მოთხოვნილებასა და სიტუაციასთან ერთად, სუბიექტის მიერ საკუთარ შესაძლებლობათა განცდაზედაცაა დამოკიდებული. ეს განცდა, **შ.ჩხარტიშვილის** თანახმად [31], მოცემულია სუბიექტის პრეტენზიების სახით, რომლის დონეც ძირითადად სწორად ასახავს რეალურ ვითარებას, მაგრამ შესაძლოა მას რამდენადმე დაშორდეს კიდევ. ასეთ შემთხვევაში სუბიექტის ქცევის რომელიმე აქტი წარუმატებელი აღმოჩნდება, ანუ დაირღვეა ქცევის საერთო მიზანშეწონილობა. მაგალითად, არც თუ იშვიათია შემთხვევები, როდესაც ადამიანი ისეთ საქმეს კიდებს ხელს, რისი შესრულებისათვის საჭირო ფსიქო-ფიზიკური რესურსები არ გააჩნია და წარუმატებლობას განიცდის.

შ.ნადირაშვილი იმ გარემოებაზე ამახვილებს ყურადღებას, რომ ქცევის წარმატება-წარუმატებლობა დამოკიდებულია არა მხოლოდ ქცევის სუბიექტის (ინდივიდის) მიერ საკუთარ შესაძლებლობათა სწორად განცდაზე, არამედ ამ შესაძლებლობების, ანუ ოპერაციათა სისტემის, სიტაციისათვის შესატყვისად მობილიზებაზეც: „იმისათვის, რომ ადამიანი ქცევისათვის ფსიქოლოგიურად მოემზადოს, იგი უნდა ფლობდეს ამ ქცევისათვის საჭირო მოქმედებათა სისტემას. მაგრამ გარდა ამისა, საჭიროა რომ ადამიანმა სათანადო ვითარებაში თავი მოუყაროს და მოამზადოს ოპერაციების სისტემა, ის ძალები და საშუალებები, რომლებიც მისი ქცევის შესრულებისათვის არის საჭირო“ [15, გვ. 35]. მაგალითად, თუ თხრილზე გადახტომის დროს შიგ ჩავყარდი, ეს შესაძლოა იმის ბრალი იყოს, რომ ჩემი შესაძლებლობა სწორად ვერ შევაფასე, მაგრამ არც ისაა გამორიცხული, რომ საჭირო ნახტომის გაკეთება შემიძლო და წარუმატებლობა მხოლოდ იმიტომ განვიცადე, რომ საკმარისი ძალისხმევა არ

გამოვავლინე. მარცხი, ამ შემთხვევაში, იმას მიხვეწებს, რომ თხრილზე გადასახტომად მეტი ქანი უნდა ამეღო და მეტი ძაღისხმევა დამეხარჯა.

ქვეყნის ინსტრუმენტული შესაძლებლობების განვითარება სულიერი არსების ბუნებრივი თანშობილი მონაცემებიდან იღებს სათავეს და მოქმედებათა ნაირფეროვანი ფორმების დაუფლებაში (დასწავლაში) გამოისატება. ამას უზრუნველყოფს განწყობის ის თვისება, რასაც დ.უზნაძე ფიქსირებას უწოდებს. იგი შემდეგში მდგომარეობს: მიზნის მიღწევა, ე.ი. განწყობის საფუძველად მდებარე მოთხოვნილების დაკმაყოფილება, იმას ნიშნავს, რომ განწყობა სრულად იქნა რეალიზებული და იგი როგორც აქტუალური მდგომარეობა მოიხსნა, მაგრამ რეალიზებული განწყობა უკვალოდ არ ქრება. იგი, როგორც ინდივიდის მეტ-ნაკლებად მყარი თვისება, რჩება მოცემული სახის აქტივობისათვის დისპოზიციური მზაობის ფორმით და მისი ქვემდებარე მოთხოვნილებებისა და სიტუაციის განმეორების შემთხვევაში ხელახლა აქტუალიზირდება. ასეთ შენახულ და ხელახალი აქტუალიზაციისათვის გამზადებულ განწყობას დ.უზნაძე ფიქსირებულ განწყობას უწოდებს. ავტორის თანახმად, განწყობის ფიქსირების ძირითადი განმსაზღვრელი ფაქტორებია მისი მრავალჯერ გამოწვევა, ან მის საფუძველზე განხორციელებული ქვეყნის დიდი მნიშვნელობა სუბიექტისათვის.

როდესაც სხვადასხვა მიმართულების ფსიქოლოგები პიროვნების განწყობებზე, განწყობათა სისტემებზე [იხ. მაგ. 49, გვ. 88-95] და სხვა ანალოგიურ მოვლენებზე საუბრობენ, მათ მხედველობაში, უმეტესწილად, სწორედ ფიქსირებული (შემონახული და სათანადო პირობებში აქტივაციისათვის მზა) განწყობა და მისი გამოვლენის ფაქტები აქვთ ხოლმე. რაც შეეხება განწყობას, რომელიც სიტუაციურად იქმნება, იგი მხოლოდ განწყობის ქართული თეორიის ცენტრალური ცნებაა. ფიქსირებული განწყობისაგან განსასხვავებლად, მას აქტუალურ განწყობას უწოდებენ.

ბოლო ხანებში გამოითქვა მოსაზრება, რომ ეს სახელწოდებები კარგად ვერ ასახავს აღსანიშნავ მოვლენებს, რადგან ფიქსირებული განწყობა, როდესაც იგი მოქმედებს

უკვე აქტუალურია. ხელახალი აქტუალიზაციისათვის გან-
წყობის მზაობაც იმას ნიშნავს, რომ იგი ინდივიდის
დისპოზიციურ თვისებადაა გადაქცეული. ამიტომ, უმჯობა-
სედ მიიხედავ, რომ იმას რასაც ფიქსირებულ განწყობას ვუწოდებთ
დავარქვათ დისპოზიციური განწყობა,
აქტუალურ განწყობას კი ვუწოდოთ სიტუაციური
განწყობა [15, გვ. 23]. ვფიქრობთ, ეს სახელწოდებები
მართლაც უკეთ გამოხატავენ მათში ნაგულისხმევი ცნებების
შინაარსს.

კოდნა, უნარები, ჩვევები და სხვა ინდივიდუალური
თვისებები, რომლებიც შესაბამისი აქტივობებისათვის
დისპოზიციური მზაობის ფორმით გვაქვს შემონახული,
წარმოადგენენ ფიქსირებულ, ანუ დისპოზიციურ განწყობებს.
ისინი ყველა საჭირო შემთხვევაში აქტუალიზდებიან და
ჩაერთვიან სიტუაციური განწყობის სტრუქტურაში, უზრუნ-
ველყოფენ რა ქცევას მისი განხორციელებისათვის საჭირო
მზა ოპერაციული ბაზით. არის შემთხვევები, როდესაც ქცევას
მოლიანად ისეთი სიტუაციური განწყობა წარმართავს,
რომლის ფორმირებაშიც გადამწყვეტ როლს ეს მესამე ფაქ-
ტორი (დისპოზიციური განწყობა) ასრულებს. ასეთ შემთხვე-
ვებში ქცევა რამდენადმე მიზანშეუწონელი ხდება, რადგან
შეუძლებელია ახალი სიტუაცია ყველა დეტალით იმეორებ-
დეს. ადრინდელს, სადაც ამ ფაქტორის ფიქსაცია მოხდა.
განწყობის ექსპერიმენტული კვლევა, ძირითადად, მის ამ
თავისებურებაზეა დამყარებული.

განწყობის ფსიქოლოგია, როგორც ქცევის მიზანშეუ-
წონილობის და მისი ფსიქო-ფიზიკური პარამეტრების ერთიან-
ობის ამხსენელი თეორიული მოდელი, მისმა ავტორმა თავი-
დანვე უზრუნველყო მტკიცე ექსპერიმენტული ბაზით. გან-
წყობის კვლევა, მისი მიმდინარეობის ყველა ეტაპზე, ერთდრო-
ულად მიმდინარეობდა როგორც თეორიულ, ისე ემპირიულ
პლანში. დ. უზნაძემ ჯერ სხვა მკვლევარების მიერ გა-
მოვლენილი, უკვე ცნობილი, ემპირიული ფაქტები გაიაზრა
განწყობის ცნების შუქზე, ხოლო შემდეგ, საკუთარ თანამ-
შრომლებთან ერთად, ჩაატარა ექსპერიმენტების უამრავი
სერია და ვარიანტი, სადაც ნაჩვენები იქნა, რომ განწყობა,
როგორც სუბიექტის სპეციფიკური მთლიანობითი მდგო-

მარეობა, ნამდვილად არსებულ, რეალურ მოვლენას წარმოადგენს.

პირველი ასეთი კვლევები პერვეპტული აქტივობის სფეროში სატარდა და ნანუენები იქნა, რომ აღქმის შინაარსს მთლიანად ამ პროცესის საფუძვლად მდებარე განწყობა განაპირობებს. ეს იქიდან ჩანს, რომ თუ სუბიექტს ხელოვნურად შეუქმნით და გაუფიქსირებთ საგნის, ან მისი რომელიმე პარამეტრის, ამა თუ იმ სახით აღქმისათვის საჭირო განწყობას, მაშინ იგი ამ საგანს, გარკვეული დროის მანძილზე, აღიქვამს არა მისი ობიექტური მოცემულობის, არამედ თავისი განწყობის შესაბამისად.

საილუსტრაციოდ ასეთი კონკრეტული ექსპერიმენტული კვლევა შეიძლება მოვიყვანოთ: ორ აუდიტორიაში წაიკითხეს ლექცია განსხვავებულ თემებზე. ერთგან საუბარი შეეხებოდა ოპტიკურ ხელსაწყოებს (ლინზები, ბინოკლები, მიკროსკოპები და სხვ.), მეორეგან კი სპორტულ იარაღებს (ციგურები, ბურთები, ორქელი და სხვ.). უშუალოდ ლექციის დამთავრების შემდეგ მსმენელებს ინდივიდუალურად აწვევებენ ხარვესოვან ნახატს, სადაც მხოლოდ ხაზებისა და წრეების ფრაგმენტები მონანს და ავალებენ გამოიცნოს, თუ რა საგანია დახატული. პირველი აუდიტორიის წარმომადგენლები (რომლებმაც ოპტიკური ხელსაწყოებისადმი მიძღვნილი ლექცია მოისმინეს), თითქმის უგამონაკლისოდ, ხარვესოვან ნახატს აღიქვამენ, როგორც სათვალეს. მეორე აუდიტორიის წარმომადგენლები (რომლებმაც სპორტულ იარაღებზე ესაუბრნენ) იგივე ნახატს, ასევე უგამონაკლისოდ, აღიქვამენ, როგორც სატანგარჯიშო რგოლებს. სრულიად ნათელია, რომ ხარვესოვანი ნახატის ამა თუ იმ შინაარსით აღქმა მოლიანად განაპირობა ლექციის მოსმენისას აღძრულმა და გაფიქსირებულმა განწყობამ.

განწყობის ფიქსირების და შემდეგ, ოდნავ შეცვლილ პირობებში, მისი მოქმედების თავისებურებებზე დაკვირვების გზით სუბიექტის შესწავლის მეთოდს, ფიქსირებული განწყობის მეთოდი ეწოდება. ამ მეთოდით დ. უზნაძის და მისი თანამშრომლების მიერ ჩატარებული მრავალრიცხოვანი ექსპერიმენტებით გამოვლინდა განწყობის მოქმედების მრავალი კანონისომიერება. ამ ექსპერიმენტების ზოგადი სქემა

დაახლოებით ასეთია: ცდისპირს აღსაქმელად აძლევენ არატოლ ობიექტებს, რომლებიც მან სიდიდით ერთმანეთს უნდა შეადაროს. განწყობის საფიქსაციო ცდებში დიდი და პატარა ობიექტების სივრცითი განლაგება უცვლელია. კრიტიკულ ცდებში ცდისპირს უკვე ტოლი ობიექტები ეძლევა, რომლებსაც პირველ ხანებში, ძველი განწყობის გავლენით, უტოლოდ აღიქვამს. რამოდენიმე ექსპოზიციის შემდეგ კი ახალი სიტუაციის შესატყვისი განწყობა ცვლის ძველ განწყობას და ობიექტებიც ტოლად აღიქმება. ამრიგად, ექსპერიმენტულად დასტურდება, რომ აღქმის ფსიქოლოგიური ილუსიების¹⁰ საფუძველია სათანადოდ შეცვლილი (განწყობილი) სუბიექტი.

შემდგომმა ექსპერიმენტულმა კვლევებმა ასევე, რომ პერცეპტული აქტიუობის მსგავსი ეფექტები მიიღება ფსიქიკური აქტიუობის სხვა სფეროებშიც (ფსიქო-მოტორული აქტიუობა, აზროვნება, წარმოსახვა და სხვ.). პოსტპიპნოტური შთაგონების მეთოდის გამოყენებით დამტკიცდა, რომ განწყობა ცნობიერების შინაარსს არ წარმოადგენს: პიპნოტურ მდგომარეობაში გაფიქსირებული განწყობა მოქმედებს პიპნოტიდან გამოსვლის შემდეგაც, თუმცა საგანწყობო ცდების შესახებ სუბიექტს უკვე არაფერი აღარ ახსოვს. ასევე ექსპერიმენტულად დადასტურდა, რომ განწყობას ახასიათებს ირადიაციისა (ერთ სფეროში ფიქსირებული განწყობა თავის ეფექტს იძლევა სხვა სფეროშიც) და გენერალიზაციის (ერთი მასალაზე ფიქსირებული განწყობა მოქმედებს სხვა მასალის აღქმაზეც) თვისებები. ამით ემპირიულად მტკიცდება, რომ განწყობა არის სუბიექტის მთლიანობითი მდგომარეობა.

ცხოველებზე ჩატარებული გონებამახვილური ექსპერიმენტებით დადგინდა, რომ ცხოველთა ქცევის მიმდინარეობაც, მისი მიზანშეწონილი ან მიზანშეუწონელი ხასიათი, განწყობითაა განსაზღვრული. ამრიგად, ირკვევა, რომ გან-

¹⁰ არსებობს ფიზიკური და ფიზიოლოგიური ილუსიებიც, რომლებიც მატერიალური მიზეზებითაა განპირობებული (მაგალითად, წყლიან ჭიქაში ჩადებული კოეზი გადატეხილად გვეჩვენება სინათლის გავრცელების კანონის შესაბამისად) და ფსიქოლოგიურ ახსნას არ მოითხოვს.

წყობის ცნების შინაარსში ნაგულისხმევი მოვლენა ქცევის ის უნივერსალური მქანისებია, რომელიც, თავისებური სახით, სულიერი სამყაროს განვითარების ყველა საფეხურზეა მოცემული.

ქცევის მიზანშეწონილობის ასახსნელად წამოყენებულ თეორიებს შორის, განწყობის თეორიამ სწორედ იმით მოიპოვა ყველაზე მეტი საერთაშორისო აღიარება, რომ ქცევის აქტების რაგეარობის (მათი მიზანშეწონილობის ან მიზანშეუწონელობის) განწყობით განსაზღვრულობა მან ექსპერიმენტულად დაამტკიცა. უფრო ვრცლად განწყობის ექსპერიმენტული შესწავლისადმი მიძღვნილ მრავალფეროვან და მრავალრიცხოვან კვლევებს აღარ განვიხილავთ, რადგან მათი დამოუკიდებლად გაცნობა დაინტერესებული მკითხველისათვის არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს. ვითვალისწინებთ იმ გარემოებასაც, რომ ფსიქოლოგიის ლაბორატორიის კურსში სტუდენტები განწყობის კვლევის ძირითად ექსპერიმენტულ მეთოდოლოგიებს პრაქტიკულად ეცნობიან.

VI ლ ე ქ ც ი ა ქცევის მოტივის პრობლემა

ქცევა, როგორც თავიდანვე აღინიშნა, აქტივობათა (მოქმედებებისა და ოპერაციების) მოწვესრიგებული ჯაჭვია, რომელიც სულიერი არსების გარკვეული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას ემსახურება. ქცევას სუბიექტისათვის სწორედ ის მნიშვნელობა ანუ ღირებულება აქვს, რომ იგი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას უსრუნველყოფს. ამ ღირებულების განცდას, რაც ფიზიკურად მოცემულ აქტივობათა კომპლექსს სათანადო შინაარსს აძლევს და ქცევად ხდის, ქცევის მოტივი ეწოდება. მოტივი ქცევის შინაგანი სტრუქტურის, მისი ფსიქოლოგიური შინაარსის განმსაზღვრელი ძირითადი რგოლია. მოტივის საფუძველზე ჩნდება მიზანი და აღიძვრის მისი მიღწევისათვის საჭირო ფსიქოფიზიკური პროცესები.

იმის მრეხედავად, რომ ქცევის ფსიქოლოგიური დახასიათება-შესწავლა პირველ რიგში მის საფუძველად მდებარე მოტივის გარკვევას გულისხმობს, ამ ცნების შინაარსის და ქცევაში მისი როლის შესახებ ფსიქოლოგიაში ერთიანი აზრი არც არასდროს ყოფილა და არც მისი ჩამოყალიბების პერსპექტივა ჩანს პორიზონტზე. ერთი რამ ცხადია, მოტივი უმჭიდროესადაა დაკავშირებული მოთხოვნილებასთან. ეს იქიდანაც ჩანს, რომ ბევრი თეორეტიკოსი მოთხოვნილებას და მოტივს ხშირად ერთმანეთთან აიგივებს და მოთხოვნილების მიერ ქცევის აღძვრა—წარმართვის პროცესს მოტივაციის სახელით აღნიშნავს. მოტივაციის შესახებ არსებული მრავალფეროვანი კონცეფციების კრიტიკული ანალიზი ცალკე კვლევის საგანია, რასაც, ცხადია, აქ ვერ გამოუვლავებთ. განვიხილოთ საკითხი მხოლოდ განწყობის ფსიქოლოგიის პოზიციებიდან.

დებულება, რომ მოტივს მოთხოვნილების განცდა აჩენს, ამოსავალი პუნქტია განწყობის თეორიისათვისაც. ამიტომ საჭიროა, რომ ჯერ მოთხოვნილების ფსიქოლოგიური ბუნება დავახასიათოთ, რაც ქცევაში მოტივის სპეციფიკური როლის

გაოკალისწინების საშუალებასაც მოგვცემს. განწყობის თეორიაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება იმ გარემოებას, რომ არსებობს მოთხოვნილების განცდის ორი ფორმა: პირველი, როდესაც მოთხოვნილება განიცდება, როგორც მიმდინარე პროცესი და მეორე, როდესაც მოთხოვნილება განიცდება მის შესახებ აზრის, ანუ სოციალი დეიის ფორმით.

მიმდინარე პროცესის სახით მოთხოვნილების განცდა ყველა სულიერისათვისაა დამახასიათებელი. ამ კუთხით ადამიანი მხოლოდ იმით განსხვავება სხვა სულიერთაგან, რომ, განსაზღვრულ პირობებში, მასთან ეს განცდა ცნობიერ ხასიათს იძენს. შიმშილის პროცესს, მაგალითად, ცხოველიც და ადამიანიც ერთნაირად შემაწუხებელ მდგომარეობად განიცდის, მაგრამ იმის გააზრება, რომ მოშივდა მხოლოდ ადამიანს შეუძლია. რაც შეეხება მოთხოვნილების იდეური ფორმით განცდას, იგი მხოლოდ ადამიანისათვისაა დამახასიათებელი. ადამიანს მაშინაც აქვს ცოდნა (აზრი, იდეა) შიმშილის (ან სხვა რომელიმე მოთხოვნილების) შესახებ, როდესაც უშუალოდ მოშივებული არაა. განვიხილოთ საკითხი ჯერ მოთხოვნილების განცდის პირველ ვარიანტთან მიმართებაში, ანუ როდესაც მოთხოვნილება განიცდება როგორც მიმდინარე პროცესი.

მოთხოვნილების პროცესი აღმოცენდება ორგანიზმის რომელიმე თანშობილი ან შექნილი მიდრეკილების საფუძველზე. დროდადრო შიმშილს იმიტომ განვიცდი, რომ ჭამაზე (საკვების მიღებაზე) თანშობილი მიდრეკილება გამაჩნია, ხოლო სოგჯერ თეატრში წასვლის სურვილიც მიჩნდება, რადგან ცხოვრების მანძილზე ასეთი მიდრეკილებაც ჩამოიყალიბდა. მოთხოვნილების მიდრეკილება არის ინდივიდის თვისება, მისი ერთგვარი დისპოზიცია, თავისებური მზაობა იმისათვის, რომ შესაბამის პირობებში ამ მოთხოვნილების პროცესი აღიძრას და მისი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ქცევის ორგანიზება მოახდინოს.

მოთხოვნილების პროცესი, პირველ რიგში, იმით ხასიათდება, რომ მასში აისახება ორგანიზმში შექმნილი საჭიროება, რომელიც ქცევის მეშვეობით უნდა მოიხსნას. ცოცხალი ორგანიზმი იმით გამოირჩევა არაცოცხალი საგნ-

ეპისაგან, რომ მუდამ ისწრაფვის თავისი შინაგანი სტრუქტურის შენარჩუნებისაკენ. ეს გარემოსთან ნივთიერებათა ცვლის პროცესით მიიღწევა," რაც ერთნაირად დამახასიათებელია ყველა ცოცხალი ორგანიზმისათვის. სულიერ ცოცხალ ორგანიზმებთან გარემოსთან ნივთიერებათა ცვლის საჭიროება მოთხოვნილებების ფსიქიკურ პროცესში აისახება, რისი წყალობითაც, სულიერი არსება უკვე საჭიროების განმცდელი სუბიექტი ხდება, რომელიც თვითონ ახდენს საჭიროების მოხსნას, მის მიერვე ორგანიზებული ქცევის მეშვეობით.

როცა საჭიროება სუბიექტის მონაწილეობის გარეშე, ე.ი. მოთხოვნილების განცდის საქმეში ჩაურევლად, იხსნება, საქმე გვაქვს მხოლოდ ბიოლოგიური ცხოველმყოფელობის გამოვლენასთან, რაც ქცევა არაა. ქცევად ვერ ნათვლება, მაგალითად, მცენარის მიერ ფესვებით ნიადაგიდან წყლისა და სხვა საარსებო ნივთიერებების შეთვისება, ადამიანის ან ცხოველის ორგანიზმის მიერ უკვე მიღებული საკვების მონელების პროცესი და სხვა ამ რიგის ფიზიოლოგიური მოვლენები. რაც შეეხება საკუთრივ საკვების მიღებას, ეს ადამიანთანაც და ცხოველთანაც უკვე ქცევის რანგში მიმდინარე ცხოველმყოფილობის გამოვლინებაა, რადგან მას თავად ინდივიდი განახორციელებს შიმშილის განცდის საფუძველ-

II ნივთიერებათა ცვლა უზრუნველყოფს გარემოსთან გაწონასწორებულ მდგომარეობაში ყოფნას, რასაც ჰომეოსტაზი ეწოდება. მოთხოვნილება ასახავს ჰომეოსტაზის დარღვევას და აღძრავს ინდივიდს მისი აღდგენისათვის საჭირო ქცევისათვის. ამის გამო, ზოგი მკვლევარი, ჰომეოსტაზისაკენ სწრაფვას მოთხოვნილების ზოგად თვისებად მიიჩნევს, რაც არასწორია. ჰომეოსტაზისაკენ სწრაფვა მოცემულია მოთხოვნილებათა მხოლოდ ერთ ნაწილში, რომლებიც ორგანიზმის მიერ გარკვეულ ნივთიერებათა მიღების ან გაცემის ქცევებს უკეთებენ ორგანიზებას. მაგრამ სულიერ არსებას ბევრი სხვა საჭიროებაც გააჩნია, რომლებიც არა წონასწორობის აღდგენის, არამედ არსებული წონასწორობის დარღვევისაკენ სწრაფვას უკავშირდებიან. ასეთია, მაგალითად, თავისუფალი აქტიუბისაკენ მისწრაფება, რაც გასაგებს ხდის იმ გარემოებას, რომ ზოგიერთი სახეობის ცხოველი ტყვეობას ვერ უძლებს და იღუპება, თუმცა, თავისუფალი გადაადგილების გარდა, არაფერი არ აკლია. საყურადღებოა, რომ ადამიანის დასჯის ყველაზე მძიმე ფორმაც, როგორც ცნობილია, თავისუფლების აღკვეთა ითვლება.

'ზე. ეს განცდა ასახავს იმ ვითარებას, რომ ორგანიზმი საკვები ნივთიერებების მიღებას საჭიროებს.

სულიერ არსებას, ნივთიერებათა ცვლის გარდა, კიდევ ბევრი რამ ესაჭიროება (სივრცეში თავისუფალი გადაადგილება, თავისნაირებთან ურთიერთობა და კონტაქტი, გარემოდან სათანადო ინფორმაციის მიღება—გადამუშავება, თამაში, გართობა და სხვ). ყველა ეს საჭიროება, სათანადო პირობებში, მოთხოვნილების პროცესში აისახება და საფუძვლად უდება მისი მოხსნისათვის აუცილებელ ქცევას. ამრიგად, საჭიროება არის ორგანიზმის ობიექტური მდგომარეობა, მოთხოვნილება კი ამ მდგომარეობის ს უ ბ ი ე ქ ტ უ რ ი გ ა ნ ც დ ა ა .

საყურადღებოა, რომ ქცევას იწვევს არა საკუთრივ საჭიროება, როგორც ობიექტური მოცემულობა, არამედ მისი ფსიქიკური ასახვა, ანუ მოთხოვნილება. ეს იქიდანაც ჩანს, რომ არის შემთხვევები, როდესაც ორგანიზმში ობიექტურად შექმნილია რაიმე საჭიროება, მისი მოსახსნელი ქცევა კი არ ორგანიზდება, რადგან ეს საჭიროება მოთხოვნილებაში ვერ აისახა. ხდება, მაგალითად, როდესაც ორგანიზმს საკვები ნივთიერებები აკლია, მაგრამ შიმშილი არ განიცდება და საკვების მიღების ქცევაც არ ხორციელდება. კერძოდ, ასე ხდება ავადმყოფობის, ძლიერი ემოციური სტრესის, გართულებული აკლიმატიზაციის და სხვა ანალოგიურ ვითარებებში.

სამაგიეროდ, მოთხოვნილების განცდა ქცევას მაშინაც იწვევს, როცა ობიექტური საჭიროება მოხსნილია¹². წვეულებაზე, მაგალითად, როცა უკვე სომაზე მეტად დანაყრებული ვართ, ახალი და მაღალხარისხიანი კერძის შემოტანისას მადა თავიდან გვიცხოველდება და ჭამას ვაგრძელებთ, რაც სრულიად მოკლებულია ბიოლოგიურ მიზნეწონილობას. ასეთი განსაკუთრებული შემთხვევები იმასაც გვინვენებენ, რომ ნორმალურ პირობებში ეს სუბიექტური მდგომარეობა (ე.ი. მოთხოვნილების განცდა) ობიექტური საჭიროებიდან იღებს სათავეს: შიმშილს, როგორც წესი, განვიცდით მაშინ, როცა ორგანიზმს საკვები ნივთიერებები შემოაკლდება.

¹² ასეთ განცდას ილუსიურ მოთხოვნილებას უწოდებენ [8, გვ. 53].

მოთხოვნების პროცესი გარკვეული მიმართულებით აქტივობის ტენდენციისა და მასთან დაკავშირებული ემოციების სახით განიცდება. კერძოდ, მოთხოვნლება განიცდება, როგორც უსიამოვნო მდგომარეობა, რომელიც უნდა აღიკვეთოს. ეს უსიამოვნება მით უფრო ძლიერდება, რაც უფრო დიდხანს იქნება შეკავებული აქტივობის ის ტენდენცია, რომელიც მოთხოვნლებაშია მოცემული. სამაგიეროდ ამ ტენდენციის თავისუფალი გაშლა ქცევის აქტებში განიცდება როგორც შვების სასიამოვნო პროცესი. სწორედ ეს ემოციები, რომლებშიც მოთხოვნების მიმდინარეობა აისახება, განსაზღვრავენ მოთხოვნების დაკმაყოფილებაზე მიმართული ქცევის სუბიექტურ მნიშვნელობას, მის სასრისს, ანუ მოტივს. ე.ი. მოთხოვნების, როგორც მიმდინარე პროცესის, დამაკმაყოფილებელი ქცევა მოტივირებულია ამ პროცესის მიმდინარეობის ემოციური განცდით.

რაც შეეხება ქცევის ენერგეტიკას, იგი უშუალოდ აქტივობის ტენდენციაშია მოცემული. ამიტომაც რომ, მოთხოვნების იმპულსით აღძრული ქცევა სუბიექტისათვის ყოველთვის სასიამოვნო და მიმზიდველია. ისევე შიმშილის მაგალითს თუ მოვიშველიებთ, მოთხოვნების პროცესით ორგანიზებული ქცევის მოტივაცია ასე შეიძლება დაფასდეს ათით: შიმშილი ასახავს ორგანიზმში შექმნილ საჭიროებას გარკვეულ ნივთიერებებზე, რაც სუბიექტს საკვების მოძიებისა და მიღებისათვის აღძრავს, ხოლო ამ ქცევას სუბიექტურად მისაღებსა და მიმზიდველს ხდის მოთხოვნების განცდის ემოციური მახასიათებელი (შიმშილის შემაწუხებელი გრძნობა და მისი აღკვეთის პროცესში განცდილი სიამოვნება).

მოთხოვნების პროცესის ემოციური განცდით მოტივირებულ და ამ პროცესში მოცემული აქტივობის ტენდენციით აღძრულ ქცევას, განწყობის თეორიის პოზიციებზე მდგომი მკვლევარები ი მ პ უ ლ ს უ რ ქ ც ე ვ ა ს უწოდებენ. ასეთი ქცევის განწყობის სუბიექტური ფაქტორია აქტუალურად მიმდინარე მოთხოვნების პროცესი. მოთხოვნების იმპულსი (აქტივობაში გაშლის ტენდენცია) ისე განაწყობს სუბიექტს ქცევისათვის, რომ არაერთგვაროვანი სხვა ძალის დახმარებას არ საჭიროებს. რა

თქმა უნდა, აუცილებელია, რომ სახეზე იყოს ობიექტური ფაქტორიც, — სიტუაცია, — რომლის შესაჩვევისადაც სუბიექტი მიზანშეწონილად წარმართავს ქცევის აქტებს.

იმპულსური ქცევა, რომლის განწყობაც, როგორც ვხედავთ, აქტუალურად მოცემულ ფაქტორთა ნიადაგზე იქმნება და რეალიზდება, არ მოითხოვს ცნობიერი ფსიქიკური პროცესების საქმეში ჩართვას.¹³ ცხოველის ქცევათა რეპერტუარი სწორედ ასეთი იმპულსური ქცევებისაგან შედგება. რაც შეეხება ადამიანს, იგი მხოლოდ ვალკეულ მარტივ სიტუაციებში მოქმედებს საკუთარი ქცევის მნიშვნელობის, მისი მოსალოდნელი შედეგების და განხორციელების გზების წინასწარი გააზრების გარეშე. ადამიანის ქცევა, ძირითადად, ცნობიერ ხასიათს ატარებს. ცნობიერი ფსიქიკური პროცესების მონაწილეობა არსებითად ცვლის ქცევის შინაგან და გარეგან სტრუქტურას, რაც დეტალურად უნდა იქნას განხილული, მაგრამ ამჟერად მხოლოდ მის მოტივაციურ თავისებურებებს შევეხებით.

ადამიანი, როგორც ცნობიერი არსება, მოთხოვნილებას განიცდის არა მხოლოდ მიმდინარე პროცესის სახით, არამედ იდეური ფორმითაც. შიმშილს, მაგალითად, არა მხოლოდ მაშინ განვიცდით როცა მოგეშივდება, არამედ მას განვიცდით, როგორც ჩვენს მუდმივად დამახასიათებელ, თითქოს განყენებულ, მოთხოვნილებას. ამიტომ, ადამიანი, „როდესაც მას ამ გარკვეულ სიტუაციაში მოშივდება — და იგი მისი დაკმაყოფილების შესახებ დაიწყებს ზრუნვას, იგი ისე როდი იქცევა, თითქოს ეს მოთხოვნილება მარტო ამ მომენტის ფარგლებით განისაზღვრებოდეს — ყველაფერს კი არ სჭამს, რაც გააჩნია — არამედ მხედველობაში ღებულობს, რომ ეს მოთხოვნილება მომავალშიც ექნება, და თავის დღევანდელ შიმშილს ამის მიხედვით იკმაყოფილებს“ [18, გვ. 211]. შიმშილი ამ შემთხვევაში განიცდება, როგორც მე-ს ზოგადი, განყენებული, მოთხოვნილება. იგივე ითქმის ადამიანის ყველა სხვა მოთხოვნილებაზე, განსაკუთრებით კი მაღალი რიგის

¹³ თუმცა, როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ქცევის იმპულსურობა არ გამორიცხავს მის დაგეგმვასა და განხორციელებაში ცნობიერების მონაწილეობას.

სულიერ (ინტელექტუალურ, მორალურ და ესთეტიკურ) მოთხოვნებზე.

ნათელია, რომ მომავალზე ორიენტირებულ (პროსპექტულ) ქცევებს სუბიექტურ აზრსა და ღირებულებას სწორედ მე-ს მოთხოვნების შესახებ ცოდნა აძლევს: დღევანდელი შიმშილის ზომიერად დაკმაყოფილება, იმ მოსაზრებით, რომ საკვების მარაგი ხვალისათვის გადაინახოს, არის ადამიანის აზრიანი ქცევა. სწორედ ეს აზრი წარმოადგენს ასეთი ქცევის მოტივს. მოთხოვნების პროცესის ემოციური განცდით მოტივირებული ქცევისაგან განსხვავებით, პროსპექტული ქცევა აზრობრივად ამოტივირებული.

იმპულსურ ქცევაში, რომლის სუბიექტიც ქცევისათვის მოთხოვნების პროცესის იმპულსით ორგანიზდება, როგორც ვნახეთ, თვითონ ამ პროცესის მიმდინარეობის განცდა ასრულებს ერთდროულად მოტივის და მამოძრავებელი ძალის ფუნქციას. კერძოდ, მოტივს ამ პროცესის ემოციური განცდა წარმოადგენს, მამოძრავებელ წყაროს კი ამ პროცესის განცდა აქტივობის ტენდენციის სახით. რაც შეეხება სამომავლო ინტერესების გათვალისწინებით დაგეგმილ (პროსპექტულ) ქცევას, მისი მოტივი, როგორც ვნახეთ, არის აზრი ასეთი ქცევის ობიექტური ღირებულების შესახებ. ახლა გასარკვევია, რა ძალაზე დაყრდნობით იცვლება და მობილიზდება (განწყობა) სუბიექტი ასეთი ქცევისათვის. საქმე იმაშია, რომ ყოველგვარი იდეა (ცოდნა, აზრი) განეკუთვნება მხოლოდ სულიერ სფეროს და მას რეალური მამოძრავებელი ძალა არ გააჩნია. მოთხოვნების იდეაც, როგორც ქცევის ღირებულების გამომხატველი,—მისი საბუთი და გამრთლება, ანუ მოტივი,—მხოლოდ იდეად დარჩება მანამ, სანამ რაიმე რეალურ ძალას არ დაუკავშირდება. მხოლოდ აზრი ქცევის მართებულობის შესახებ სუბიექტს სამოქმედოდ ვერ შეცვლის, საჭიროა გარკვეული შინაგანი ძალა ამ აზრის ცხოვრებაში (საქმიანობაში) გასატარებლად.

განწყობის ფსიქოლოგიისათვის ამ ძალას ნ ე ბ ი ს ე ო ფ ა წარმოადგენს. ნებისყოფა არის სპეციფიკურადამიანური ფუნქცია, რომელიც ადამიანს შესაძლებლობას აძლევს, საჭიროების შემთხვევაში, ანგარიში არ გაუწიოს მიმდინარე მოთხოვნილებათა იმპულსებს, უარი თქვას მათ

დაკმაყოფილებასთან დაკავშირებულ სიამოვნებაზე და აქტუალურად არასასიამოვნო, მაგრამ მომავლისათვის საჭირო და ღირებული საქმეები აკეთოს. ქცევის ამ დონეზე ადამიანი, როგორც სულიერი არსება, წარმოსდგება პიროვნებად, რომელიც ნებისყოფის მეშვეობით მართავს საკუთარ თავს და საკუთარ ფსიქო-ფიზიკურ შესაძლებლობებს ისეთი საქმეების საკეთებლად იყენებს, რაც მნიშვნელოვნად და ღირებულად მიაჩნია.¹⁴ სწორედ ნებისყოფის ძალით ახერხებს, მაგალითად, მოსწავლე, უარი თქვას უამრავ სიამოვნებაზე (თამაშზე, გართობაზე, თანატოლებთან დროსტარებაზე და სხვ.) და განეწიოს სწავლისათვის, რაც ყოველთვის სასიამოვნო და მიმსიდეველი როდია.

აზრობრივად მოტივირებულ და ნებისყოფის ძალით ორგანიზებულ ქცევას ნ ე ბ ი ს მ ი ე რ ი ქ ც ე ვ ა ეწოდება. ასეთი ქცევის განწყობა იქმნება გადაწყვეტილების აქტით, რომელიც სუბიექტს (პიროვნებას) გამოაქვს მოტივის გათვალისწინებით და ნებისყოფის ძალაზე დაყრდნობით. ნებისყოფა ნებისმიერი ქცევის სუბიექტური (პიროვნებისეული) ფაქტორია.¹⁵ რაც შეეხება ასეთი ქცევის ობიექტურ

¹⁴ მოთხოვნების და ნებისყოფის ფუნქციათა ეს ანალიზი, რომლის მიხედვითაც რეალური აღმძვრელი ძალა მხოლოდ მოთხოვნების კონკრეტულად მიმდინარე პროცესს აქვს, ხოლო იდეურ ფორმაში განცდილი მოთხოვნება ქცევას ვერ გამოიწვევს და სხვა ძალის (ნებისყოფის) საქმეში ჩარევას მოითხოვს, ეკუთვნის შჩხარტიშვილს [30]. თვითონ განწყობის თეორიის ავტორი აზრობრივად მოტივირებული ქცევის მაშობრებელ ძალად მე-ს სოგად, განყენებულ მოთხოვნებებს თვლის, ნებისყოფის ფუნქციად კი აზრობრივად მოძებნილი მოტივის პიროვნების მაღალ, განყენებულ, მოთხოვნებათა სისტემაში ჩართვას მიიხსნევს [18]. პრობლემები, რასაც მოტივის და ნებისყოფის ფუნქციათა ასეთი გაგება აწყდება დაწერილებითაა განხილული შჩხარტიშვილის დასახელებულ ნაშრომში.

¹⁵ მოტივაციის შესახებ არსებულ კონცეფციათა უმრავლესობა ქცევის ორგანიზაციასთან დაკავშირებულ ყველა ფუნქციას (სელექცია, მიმართულება, აღძვრა და სხვ.) მიაწერს მოტივს, რომელიც ფაქტიურად მოთხოვნების პროცესთანაა გაიგივებული. ამის შესაბამისად, ასეთ კონცეფციებში ნებისყოფა, როგორც ქცევის სუბიექტიურ-ადამიანური ფაქტორი, სრულიად იგნორირებულია და ნებისმიერი ქცევის

ფაქტორს (სიტუაციას), ისიც ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობის გზით იძებნება. ადამიანი წინასწარ წარმოიდგენს თავის მოსალოდნელ მოქმედებებს, გაითვალისწინებს მის დროულ და სივრცით პარამეტრებს (როდის, რა და როგორ პირობებში უნდა გაკეთდეს), ისახავს საბოლოო მიზანს, შეადგენს მისი მიღწევისათვის საჭირო მოქმედებებისა და ოპერაციების მეტ-ნაკლებად დეტალურ გეგმას და ა.შ. ამ ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობის ყველა მონაპოვარი აისახება განწყობაში, რომელიც ამის შემდეგ ისე წარმართავს ქცევის აქტებს, რომ, თუ სადმე რაიმე წინააღმდეგობამ არ იჩინა თავი, ცნობიერების საქმეში ჩართვას აღარ მოითხოვს.

ნებისმიერი ქცევის განწყობა, როგორც ვნახეთ, ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობის გზით იქმნება. ესაა აუცილებლად წინასწარგანზრახული, მიზანდასახული ქცევა. ჩნდება კითხვა, რა კატეგორიას მიეკუთვნება ისეთი მკაფიოდ მიზანდასახული, ე.ი. ცნობიერად განზრახული და დაგეგმილი ქცევები, რომლებიც მხოლოდ ემოციური განცდებით (უსიამოვნების აღკვეთისა და სიამოვნების მიღებისაკენ სწრაფვით) არიან მოტივირებული, წარიმართებიან მიმდინარე მოთხოვნების იმპულსით, მაგრამ სუბიექტი ყოველივეს ნათლად აცნობიერებს. ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით ისეთი შემთხვევებია საინტერესო, როდესაც სუბიექტი კარგად ხედავს, რომ სამომავლოდ ეს ქცევა მისთვის მხოლოდ 'ზიანის მომტანია. რა კვალიფიკაცია შეიძლება მიეცეს, მაგალითად, მოსწავლის ქცევას, რომელმაც სრულიად შეგნებულად დატოვა შეუსრულებელი სასკოლო დავალებები და კინოში წავიდა? იმ ნიშნით, რომ გადაწყვეტილება სრულიად გააზრებულად იყო მიღებული, შესაფასებელი ქცევა თითქოს

კატეგორიაც ცალკე არ გამოიყოფა. ამიტომაც, რომ ქცევის მოტივაციის შესწავლისათვის ხშირად კმაყოფილდებიან ცხოველებზე ჩატარებული კვლევებით, რომელთა შედეგებსაც უპრობლემოდ განაზოგადებენ ადამიანის ქცევაზეც. დაიწყებულია ის გარემოება, რომ ადამიანი მოაზროვნე, შემოქმედი და თავისუფალი ნების მქონე სულიერი არსებაა და მისი ქცევის გაგება ცხოველის ქცევის ანალოგიით მართებული არაა. ასეთი ანალოგია, გარკვეულ სასწავლებლებში, გამოსადეგია მხოლოდ ქცევის ფიზიოლოგიური კომპონენტების დახახახიათებლად.

ნებისმიერ ქცევად უნდა მივიჩნიოთ, მაგრამ იმ ნიშნით, რომ სუბიექტმა მხოლოდ აწყმოში სიამოვნების მიღების მოტივით იხელმძღვანელა და სამომავლო ინტერესები უგულვებელყო, ქცევა აშკარად იმპულსურ ხასიათს იძენს.

განწყობის თეორიის ავტორს ეს საკითხი გამოკვეთილად არ განეხილავს, რის გამოც, ხშირად, ქართულ ფსიქოლოგიაში, ნებისყოფის დახასიათების დროს, მთავარი ყურადღება ექცევა იმას, რომ ნებისმიერი ქცევა აუცილებლად ყოველთვის გააზრებული ქცევაა. არის თუ არა გააზრებულობა (მიზანდასახულობა) საკმარისი იმისათვის, რომ ქცევა ნებისმიერადაც მივიჩნიოთ, ეს ან საერთოდ არ განიხილება, ან, უკეთეს შემთხვევაში, სახელდება როგორც პრობლემა, რომელიც ვერც განწყობის ფსიქოლოგიამ გადაჭრა [16, გვ. 582-592].

შჩხარტიშვილი, რომელმაც ნებისყოფის ორიგინალური კონცეფცია წამოაყალიბა და ნებისმიერი ქცევის განწყობის მოტივაციური კომპონენტი დეტალურად გააანალიზა, ქცევის ნებისმიერობის არსებით განმსაზღვრელად მისი განწყობის ფორმირებაში ნებისყოფის ფაქტორის მონაწილეობას თვლის. გააზრებულობა, ამ კონცეფციის ავტორს, მიაჩნია ნებისმიერი ქცევის აუცილებელ, მაგრამ არასაკმარის პირობად. იმისათვის, რომ ქცევა ნებისმიერად ნაითვალოს, საჭიროა გადაწყვეტილება მიღებული იყოს ნებისყოფის ძალაზე დაყრდნობით და არა მიმდინარე მოთხოვნების იმპულსის კარნახით. როცა ქცევა მხოლოდ ემოციური განცდებითაა მოტივირებული და მოთხოვნების იმპულსს ემყარება, იგი ყოველთვის იმპულსურია, იმის მიუხედავად, რა რანგისაა ეს მოთხოვნა (მაღალი თუ დაბალი, სულიერი თუ ვიტალური და სხვ.) და მონაწილეობს თუ არა მის მიღებასა და დაგეგმვაში ცნობიერება.

დაკუბრუნდეთ სწავლისაგან 'გაპარული' და კინოში წასული მოსწავლის მაგალითს. ნათელია, რომ ეს არის სრულიად გაცნობიერებული, მაგრამ მკაფიოდ იმპულსური ქცევა. ისიც ნათელია, რომ ასეთი იმპულსური ქცევა თვალსაჩინოდ განსხვავდება გაუაზრებელი იმპულსური ქცევისაგან, რასაც, ძირითადად ცხოველთა სამყაროში აქვს ადგილი და, არც თუ იშვიათად, ადამიანთანაც გვხვდება.

ამის გათვალისწინებით, ადამიანის ქცევებში შეიძლება გამოიყოს შემდეგი სამი კატეგორია:

1) გაუცნობიერებელი იმპულსური ქცევა, რომლის სუბიექტიცაა ადამიანი, როგორც მხოლოდ სულიერი არსება. ასეთი ქცევის სუბიექტის როლში, გარდა ადამიანისა, ნებისმიერი სხვა სულიერიც შეიძლება მოგვევლინოს.

2) ცნობიერად განსზრახული და დაგეგმილი (მიზანდასახული) იმპულსური ქცევა, რომლის სუბიექტიც შეიძლება იყოს მხოლოდ ადამიანი, მაგრამ როგორც მხოლოდ მოაზროვნე არსება.

3) ნებისმიერი ქცევა, რომელიც, გარდა იმისა, რომ მიზანდასახულია, აღიძვრის და წარიმართება ნებისყოფის ძალით. მისი სუბიექტია ადამიანი, მაგრამ არა როგორც მხოლოდ მოაზროვნე სულიერი არსება, არამედ როგორც პიროვნება, რომელიც მართავეს საკუთარ თავს და საკუთარ ფსიქოფიზიკურ ფუნქციებს სამომავლო ინტერესების სამსახურისათვის იყენებს.

განწყობის ფსიქოლოგიის განვითარების თანამედროვე ეტაპზე ქცევის შემოთხამოთვლილი კატეგორიების ერთიმეორისაგან განსხვავების აუცილებლობა უკვე დავას აღარ იწვევს. ქცევის ეს კატეგორიები (გაუცნობიერებელი იმპულსური, გაცნობიერებული იმპულსური და ნებისმიერი ქცევები) ერთიმეორისაგან მათი ფსიქიკური რეგულაციის სირთულის დონით განსხვავდება, რაც სუბიექტის (განწყობის) ორგანიზაციის სხვადასხვა ხარისხის მანვენებელია. ამის გათვალისწინებით, განწყობის ანტროპულ თეორიაში, რომელიც შნა-დირაშვილის სახელთანაა დაკავშირებული, შემუშავებული იქნა ქცევის ორგანიზატორის სამდონიანი მოდელი [15].

პირველ დონეზე სულიერი არსება (მათ შორის ადამიანიც) გვევლინება, როგორც ქცევის განმახორციელებელი ი ნ დ ი ვ ი დ ი, მეორე დონეზე იგი ს უ ბ ი ე ქ ტ ი ც ხდება, ხოლო მესამე და ყველაზე მაღალ დონეზე უკვე პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ა დ წარმოსდგება. ინდივიდი ისე იცვლება და მობილიზდება ქცევისათვის, რომ არც თავის ძოთხოვნილებას და არც სიტუაციას არ აცნობიერებს. ამ თეორიულ პიზიციასე მდგომი მკვლევარების აზრით, ქცევის ამ დონეზე იმიტომ არ შეიძლება ვილაპარაკოთ სუბიექტის შესახებ, რომ

ინდივიდს არ აქვს ცოდნა (ცნობიერება) ობიექტის, როგორც მასთან დაპირისპირებული რეალობის შესახებ. ინდივიდი მთლიანად ქცევაშია გათქვეფილი [3, გვ. 54]. სუბიექტი, ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, გამოყოფილია ქცევისაგან, რაც მას ქცევაზე დაკვირვების და მისი გარემოებების უფრო ღრმად ასახვის საშუალებას აძლევს. იგი ამისათვის ცნობიერ ფსიქიკურ აქტივობას მიმართავს, რასაც ინდივიდის შემთხვევაში ადგილი არ აქვს. სუბიექტი, ინდივიდისაგან განსხვავებით, სინამდვილესთან შემეცნებით დამოკიდებულებას ამყარებს.

ამრიგად, ინდივიდის ქცევა მხოლოდ მი'სან'მოწონილობით ხასიათდება, სუბიექტის ქცევა კი მ'ხანდასახული(აა. ორივე შემთხვევაში ქცევა მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება. ინდივიდი მთლიანად აქტუალურად მოცემული სიტუაციისა და თავისი მოთხოვნილების მონაა. სუბიექტი სიტუაციის მონობისაგან თავისუფალია, რადგან ცნობიერი აქტივობის გზით (აზროვნებით) თვითონ შეუძლია მისთვის საჭირო სიტუაციის შექმნა, მაგრამ რჩება მოთხოვნილების მონობაში. რაც შეეხება პიროვნებას, მისი არსი სრულ თავისუფლებაშია მოცემული. პიროვნებას არა მარტო საკუთარი სიტუაციის შექმნა შეუძლია აზროვნების გზით, არამედ, ნებისყოფის ძალით იგი მოთხოვნილებათა ტყვეობასაც თავს აღწევს და ისეთ ქცევებს განახორციელებს, რომლებთაც საჭირო პირობებს ქმნის სხვა ადამიანთა მოთხოვნილებების, საზოგადოების მოთხოვნების და საკუთარი მომავალი კეთილდღეობის უზრუნველსაყოფად.

ქცევის ორგანიზატორის ეს სქემა, — **ინდივიდი, სუბიექტი, პიროვნება**, — პრინციპში მისაღებია, თუმცა შეუძებელია არ დავეთანხმეთ მოსაზრებას, რომლის თანახმადაც „ტერმინი სუბიექტი ალბათ უმჯობესია შეიცვალოს სხვა ტერმინით, რათა ის არ იყოს დაკავშირებული მხოლოდ ობიექტივაციის დონეზე მიმდინარე შემეცნებით აქტივობასთან და აღნიშნავდეს საზოგადოდ ყოველგვარი ქცევის ავტორს თუ შემსრულებელს“ [6, გვ. 63]. ნათქვამს დავემატებთ, რომ იქ სადაც სუბიექტი არაა, არც ფსიქოლოგიას ესაქმება რაიმე. ინდივიდის ქცევა, სულერთია ცხოველს ვიგულისხმებთ ამ როლში თუ ადამიანს, არც იქნებოდა ფსიქოლოგიური კვლევის საგანი,

მის ავტორს (ინდივიდს) საკუთარი მოთხოვნებისა და მისი დამაკმაყოფილებელი საგნის (სიტუაციის) განცდა რომ არ ჰქონდეს. სხვა საქმეა, რომ ეს განცდა არაა ცნობიერი ხასიათის. ამიტომაც ითვლება ინდივიდი ქცევის ყველაზე დაბალი ორგანიზაციის მქონე სუბიექტად. თუ დაუშვებთ, რომ ინდივიდის სტრუქტურა თავის ორგანიზაციულ მთლიანობაში არ შეიცავს სუბიექტურ (ფსიქოლოგიურ) ქვესტრუქტურას, ხელში შეგერჩება მხოლოდ ცოცხალი ორგანიზმი, რომელიც სხვა არაფერია, თუ არა წმინდა ბიოლოგიური კანონზომიერებების მატარებელი სხეული, მაშასადამე, მხოლოდ შესაბამისი საბუნებისმეტყველო მეცნიერების ინტერესის საგანი.

პიროვნებაც ფსიქოლოგიური შესწავლის ობიექტია იმდენად, რამდენადაც იგი ნებისყოფით ორგანიზებული და სოციალური ღირებულებებით მოტივირებული ქცევის სუბიექტია. თუ მხედველობაში არ მივიღებთ იმ სუბიექტურ განცდებს (მოტივებს), რომელთა საფუძველზეც ადამიანი საკუთარ თავს ასეთი ქცევისათვის განაწყობს, პიროვნება წარმოსდგება, როგორც მხოლოდ საზოგადოებრივი ყოფიერების პროდუქტი და ელემენტი, ანუ მხოლოდ ფილოსოფიური ინტერესის საგანი და ფსიქოლოგიას მისი შესწავლის პრეტენზია ვერ ექნება. პიროვნების ფსიქოლოგიური პრობლემა სწორედ და მხოლოდ იმაში მდგომარეობს, რომ გაირკვეს, რას წარმოადგენს პიროვნება, როგორც ქცევის სუბიექტი.

ყოველი ადამიანის ცხოვრებაში ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც მოთხოვნების იმპულსი და ქცევის მართებულობის სუბიექტური განცდა (ასრი იმის შესახებ, თუ როგორი ქცევა იქნება უფრო სწორი და გამართლებული) ერთმანეთს უპირისპირდება. მოსწავლე, მაგალითად, ხშირად დგება დილემის წინაშე, წავიდეს კინოში (სათამაშოდ, მეგობრის დღეობაზე და სხვ.) თუ სახლში დარჩეს და საკოლო დავალებები მოამზადოს. როგორ გადაწყვეტილებას მიიღებს სუბიექტი ამ დროს, ანუ როგორი ქცევისათვის განეწყობა, ეს დამოკიდებულია, ერთის მხრივ, მისი ნებისყოფის ძალაზე, მეორეს მხრივ კი, აქტუალური მოთხოვნების იმპულსის სიძლიერეზე. ძლიერი ნებისყოფის მქონე მოსწავლე იხელმძღვანელებს ქცევის ობიექტური ღირებულებულების

მოტივით და დავალებების შესრულებას გადაწყვეტს, სუსტი ნებისყოფის მქონე მოსწავლე დაუყოვნებლივ ცდუნებას აყვება და სიამოვნების მიღების მოტივით იხელმძღვანელებს. თუმცა არც ისაა გამორიცხული, რომ მაღალი ინტენსივობის მქონე მოთხოვნილებამ საკმაოდ ძლიერი პიროვნების ნებისყოფაც დაძლიოს და სუბიექტი, დროებით მაინც, თავის ტყვეობაში მიაქციოს.

ხშირია ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ქცევა ობიექტურად მნიშვნელოვანი საქმის განხორციელებასაც ემსახურება და მიმდინარე მოთხოვნილების პროცესსაც აკმაყოფილებს. მაგალითად, საჭიროება მოითხოვს შევასრულო რაღაც სამუშაო და ამასთანავე ეს საქმიანობა ძალზე მიზიდავს და დიდ სიამოვნებასაც მანიჭებს. ასეთი ქცევა, იმის გამო, რომ იგი მისი მნიშვნელობის (ობიექტური ღირებულების) შეგნებითაა მოტივირებული, უდაოდ ნებისმიერი ქცევაა, მაგრამ რაკი საქმეში მოთხოვნილების პროცესი და მასთან დაკავშირებული ემოციური განცდებიც მონაწილეობს, იგი იმპულსური ქცევის ბუნებასაც იზიარებს. ქცევას, რომელსაც, მოტივაციური შინაარსის მრავალფეროვნების წყალობით, გააჩნია როგორც იმპულსური, ასევე ნებისმიერი ქცევის ბუნება, ო რ მ ა გ ი ბ უ ნ ე ბ ი ს ქცევა ეწოდება [30].

სხვადასხვა რანგის (იმპულსური და ნებისმიერი) ქცევების ურთიერთდაპირისპირების, ან პირიქით, მათი სტრუქტურული გაერთიანების ფაქტები, რასაც ყოველდღიურ ცხოვრებაში ძალზე ხშირად ვაწყდებით, აჩენს საკითხს საერთოდ ქცევათა თანაარსებობის და მათი ურთიერთქმედების ფორმების შესახებ, რაც საგანგებო განხილვას მოითხოვს.

VII ლ ე ქ ც ი ა

ქცევათა ურთიერთობის ფორმები და ქცევის პოლიმოტივაციის პრობლემა

ადამიანი, მთელი ცხოვრების განმავლობაშიც და თავისი ცხოვრების ცალკეულ მონაკვეთებშიც, უამრავი განსხვავებული ქცევებითაა დაკავებული. ეს ქცევები გარკვეულ მიმართებაში არიან ერთიმეორესთან და თავისებურად მოქმედებენ ერთმანეთზე. ქცევების ურთიერთგვალენა სხვადასხვაგვარია, რაც დამოკიდებულია მთელ რიგ შინაგან და გარეგან ფაქტორებზე. იმპულსური და ნებისმიერი ქცევების დაპირისპირების, ან პირიქით, მათი სტრუქტურული გაერთიანების შემთხვევები, რომელთა განსილვითაც წინა ლექცია დავამთავრეთ, ქცევათა ურთიერთქმედების კერძო სახეობებია.

გამოიყოფა ქცევათა ურთიერთობის სხვა ფორმებიც, რომლებიც არა მხოლოდ სხვადასხვა რანგის ქცევების ერთიმეორეზე გავლენას ასახავენ, არამედ ერთნაირი კელიფიკაციის ქცევებს შორის არსებულ მიმართებებსაც შეეხებიან. დღეს, მაგალითად, სანამ ამ ნაშრომზე მიუშაობას გავგრძელებდი, უნდა გადამეწყვიტა, ჩემი დღევანდელი დროის ბიუჯეტი ამ საქმეზე დამეხარჯა, თუ უნივერსიტეტის აკადემიურ საბჭოზე გასატანი ორგანიზაციული საკითხის მომზადებაზე. როგორი გადაწყვეტილებაც არ უნდა მიმეღო, ორივე შემთხვევაში საქმე გვექნებოდა აუცილებლად ნებისმიერ (ნებისყოფით ორგანიზებულ) ქცევასთან. სწავლიდან „გაპარულ“ მოსწავლესაც ხშირად უხდება იმის გადაწყვეტა, მაგალითად, ბურთის სათამაშოდ წაედეს თუ მდინარეში საბანაოდ, მაგრამ როგორი გადაწყვეტილებაც არ უნდა მიიღოს, ორივე შემთხვევაში მხოლოდ იმპულსურ ქცევასთან გვექნება საქმე.

მოტივაციის შესახებ არსებულ კონცეფციათა უმრავლესობა ქცევათა რანგობრივ სხვადასხვაობებს ანგარიშს არ უწევს. მოტივაცია განიხილება როგორც მოთხოვნილების მიერ ქცევის აღძვრისა და წარმართვის პროცესი. შესაბამისად, ქცევათა ურთიერთობის ფორმებიც გაგებულა, როგორც მოთხოვნილებათა ურთიერთობის ფორმები, რაც შეიძლება

მართებულად ჩავთვალთ მხოლოდ იმპულსური ქცევების მიმართ. ასეთი ქცევები, როგორც ვიცით, მართლაც მხოლოდ მიმდინარე მოთხოვნილებათა იმპულსით წარიმართებიან და მათი ურთიერთობაც ფაქტიურად მოთხოვნილებათა ურთიერთობას ასახავს. ჰ.ა.მერვი, რომელიც ქცევათა ურთიერთგაუღენის ფორმებს მოთხოვნილებათა ურთიერთობის ფორმებად მიიხსენებს, გამოყოფს მის ოთხ სახეს: გ ა ბ ა ტ ო ნ ე ბ ა, კ ო ნ ფ ლ ი ქ ტ ი, შ ე რ წ ყ მ ა და დ ა ქ ე ე მ დ ე ბ ა რ ე ბ ა [8, გვ. 67]. ვისარგებლოთ ამ საყოველთაოდ გავრცელებული კლასიფიკაციით, მხოლოდ იმ შესწორებით, რომ ფაქტიურად საქმე გვაქვს ქცევათა ურთიერთობებთან.

გ ა ბ ა ტ ო ნ ე ბ ა ეწოდება ერთდროულად აქტივირებული რამოდენიმე მოთხოვნილებიდან მხოლოდ ერთი რომელიმეს მიერ თავისი დამაკმაყოფილებელი ქცევის ორგანიზებას. ამ შემთხვევაში დანარჩენი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების საქმე ან საერთოდ მოიხსნება დღის წესრიგიდან, ან გადაიდება მანამ, სანამ გაბატონებული მოთხოვნილება არ იქნება დაკმაყოფილებული. თუ, მაგალითად, ბურთის თამაშიც მინდა და მდინარეში ბანაობაც, ცხადია, ჯერ ერთი ნდომა უნდა დაეკმაყოფილო და შემდეგ მეორე. ხოლო თუ ორივეს დაკმაყოფილება შეუძლებელია, მაშინ საკითხი გადაწყდება ერთი რომელიმეს სასარგებლოდ. ასეთ შემთხვევებში, სრულიად ბუნებრივად, გაბატონებულ მდგომარეობას ის ქცევა იჭერს, რომლის ქვემდებარე მოთხოვნილებაც სხვებზე ინტენსიურად განიცდება. გაბატონების უკიდურეს ფორმასთან გვაქვს საქმე მაშინ, როდესაც რომელიმე მოთხოვნილება იმდენად ინტენსიურად განიცდება, რომ მისი დაკმაყოფილების საქმის გადადება უბრალოდ შეუძლებელი ხდება.

კ ო ნ ფ ლ ი ქ ტ ი გაბატონების წინა ვითარებაა. ერთდროულად აქტივირებული მოთხოვნილებები ელტვიან სხვებზე უწინარესად დაკმაყოფილებას და მათი „ბრძოლა“ გრძელდება მანამ, სანამ რომელიმე არ დაიჭერს გაბატონებულ მდგომარეობას. გამოკვეთილ კონფლიქტთან საქმე გვაქვს მაშინ, როდესაც მასში მონაწილე მოთხოვნილებები დაახლოებით ერთნაირი ინტენსივობით განიცდებიან. რამდენადაც მოთხოვნილება განიცდება როგორც საგნისაკენ მიზიდულობის, ან მისგან განშორების ტენდენცია (მაგალითად,

შეცვიებული ცეცხლისაკენ მიზიდულობას განიცდის, დასიცხული კი ცეცხლისაგან განშორების ტენდენციას გამოყოფენ კონფლიქტის სამ ფორმას [7, გვ. 212]: ა) მიახლოება-მიახლოების კონფლიქტი, როდესაც არსევიანი უნდა მოხდეს ორ თანაბრად მიზიდველ ობიექტს შორის; ბ) განრიდება-განრიდება კონფლიქტი, როდესაც არსევიანი უნდა მოხდეს ორ თანაბრად განმზიდველ ობიექტს შორის და გ) მიახლოება-განრიდება კონფლიქტი, როდესაც ობიექტი ერთბაშად მიმზიდველიცაა და განმზიდველიც.¹⁶

¹⁶ პირველი ტიპის კონფლიქტის (მიახლოება-მიახლოების) მაგალითად ხშირად ასახელებენ სიტუაციას, რომელსაც ფილოსოფოსი ე.ბურიდანი აღწერს ქცევის მექანიზტური მოდელის საილუსტრაციოდ: ამ მოდელის მიხედვით, თუ ვირი მოხვდება ორი აბსოლუტურად ერთნაირი თვისის სუნის შორის და მათგან აბსოლუტურად თანაბარ მანძილზე იქნება დაშორებული, იგი შიმშილით მოკვდება, რადგან ორივე სუნის თანაბარი ძალით მიისიდავს მას. აქედან დამკვიდრდა გამოთქმა „ბურიდანის ვირი“, რაც, გადატანითი მნიშვნელობით, ნიშნავს გადაწყვეტის უნარის არმქონე, მოყოფმანე ადამიანს. მეორე ტიპის კონფლიქტის (განრიდება-განრიდება) მაგალითი: საექსპერიმენტო ვირთაგვას ათავსებენ ტიხრით გაყოფილ ვოლიერში. ტიხარში მომცრო ხვრელია გაკეთებული, რათა ცხოველს მთელი სივრცის გამოყენება შეეძლოს. ვირთაგვა მკვიდრდება ერთ მხარეს, რადგან მეორე განყოფილების იატაკი დაეღუპტრონებულია. ახლა, იმ მხარეზე, სადაც ვირთაგვა დამკვიდრდა, იატაკზე ასხურებენ მკვეთრი სუნის მქონე ხსნარს, რაც ცხოველს აღიზიანებს. იგი გაურბის სუნს, გადის მეორე მხარეს, მაგრამ დიდხანს ვერც იქ რჩება. მინუელია, რომ ესაა კონფლიქტის ყველაზე რთული ფორმა, რადგან იგი ფაქტურად გადაუწყვეტადია. ასეთ სიტუაციაში ხშირად ვარდება, მაგალითად, ბავშვი, რომელსაც ეშუქრებიან დასჯით თუ არ გააკეთა რაიმე მისთვის ძალზე არასაინაოვნო საქმე. ასეთი სიტუაციების სიხშირე იწყებს ისეთ ემოციურ დარღვევებს, როგორცაა გაქცევა (რეალური ან წარმოსახვითი), აგრესიულობა, ფიზიოლოგიური რეაქციების რეგულაციის მოშლა (შეკავება, ან პირიქით, შეუკავებლობა) და სხვ. [72, გვ. 142]. მესამე ტიპის კონფლიქტის (მიახლოება-განრიდება) მაგალითი: ე.წ. „სკინერის ყუთში“ (იხ. XIX ლექციის ტექსტი) დამწყვედული ვირთაგვა მინუელია საკვების მიღებას ბერკეტზე დაწოლის გზით, მაგრამ თუ ბერკეტს ზარის შემდეგ დააწევა მიიღებს დენის დარტყმას. ასეთი სიტუაციის რამოდენიმეჯერ განმეორების შემდეგ ბერკეტზე დაწოლის სიხშირე კლებულობს, ან სულაც წყდება [72, გვ. 141]. ექსპერიმენტში ხდებოდა შიმშილისა და დენის ინტენსიუობათა ვარიაცია, რაც სხვადასხვაგვარად აისახებოდა ცხოველის ქცევაზე.

შერწყმას ქცევათა ურთიერთობის ისეთ ფორმას უწოდებენ, როდესაც ერთი ფიზიკური ქცევის სტრუქტურა ერთდროულად რამოდენიმე მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს. ქეიფის დროს, მგალითად, ერთდროულად ვიკმაყოფილებთ ჭამის, სმის, სოციალური ურთიერთობების, გართობის, დროსტარების და სხვა ამ რიგის მოთხოვნილებებს. შერწყმის ფაქტი განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ გვიჩვენებს, რომ ის რასაც მერე, მოტივაციის ამგვარი კონცეფციის მომხრეებთან ერთად, მოთხოვნილებათა ურთიერთობას უწოდებს, სინამდვილეში ქცევათა ურთიერთობაა. საქმე იმაშია, რომ ერთდროული და ერთნაირი მოქმედებებით დაკმაყოფილების მიუხედავად, მოთხოვნილებები სულაც არ ერწყმიან ერთმანეთს. ყოველი მოთხოვნილება რჩება ცალკე ავტონომიად და სხვა მოთხოვნილებებში არ ილესება. წინააღმდეგ შემთხვევაში მივიღებდით სრულიად ახალ, შერწყმულ, მოთხოვნილებას. როგორც მოყვანილი მაგალითითაც შეგვიძლია დავრწმუნდეთ, შერწყმულია განსხვავებულ მოთხოვნილებათა დამაკმაყოფილებელი ქცევების ფიზიკური ფორმა და არა თვითონ მოთხოვნილებები: საკვებზე მოთხოვნილება (ცალკე) განცდაა და გართობის მოთხოვნილება ცალკე განცდა მაშინაც, როდესაც ორივე ერთი ქცევის (ქეიფის) სტრუქტურაში ფუნქციობს და კმაყოფილდება.

დაქვემდებარება ნიშნავს ერთი მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ქცევის მეშვეობით ხელსაყრელი პირობების შექმნას სხვა მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის. დაქვემდებარებული მოთხოვნილება სხვა მოთხოვნილების სამსახურში დგას და შესაძლებელს ხდის მისთვის საჭირო ქცევას. ამის უნიკალური მაგალითია აგრესიული ქცევა, რომელიც სულიერ არსებათა დამახასიათებელი ზოგადი თვისებაა. ამ ქცევის უშუალო აღმძვრელია მეორე ინდივიდუმის (ძირითადად, გვარ-სახეობრივი თვისტომის) დაჯახების და მისთვის ზიანის მიყენების მოთხოვნილება, მაგრამ ასეთ ქცევას არაერთარი საზრისი არ ექნებოდა, ის რომ სხვა მოთხოვნილებათა სამსახურში არ იდგეს. ცხოველთა სამყაროში აგრესია აადვილებს ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დამაკმაყოფილებელი ობიექტების (საკვებ-

ის, სქესობრივი პარტნიორის, უკეთესი ტერიტორიის და სსფ.) დაუფლებას. აგრესიული ტენდენცია შენარჩუნებულია ადამიანთანაც იმდენად, რამდენადაც ადამიანთან ცხოველი დაძლეულია მაღალი სულიერი მისწრაფებებით, მაგრამ გაუქმებული არაა. ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ ადამიანიც, საკუთარი მატერიალური და სულიერი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების უზრუნველსაყოფად, საკმაოდ ხშირად მიმართავს აგრესიას, რაც სოციალური კონფლიქტების ძირითადი მამოძრავებელი წყაროა.¹⁷

ქცევათა ურთიერთობების დახასიათება მხოლოდ მათი აღმძვრელი მოთხოვნილებების ასპექტით, როგორც ითქვა, მართებულად შეიძლება მივიჩნიოთ იმ შემთხვევაში, თუ მხოლოდ იმპულსური ქცევა გვაქვს მხედველობაში. ქცევის მოტივაციის დაყვანა მოთხოვნილების პროცესზე შლის პრინციპულ ზღვარს ადამიანისა და ცხოველის ქცევებს შორის, რაც ასეთ პოზიციაზე მდგომ მკვლევარს საშუალებას აძლევს ადამიანის ქცევებს შორის არსებული კავშირ-ურთიერთობებიც იმ მოდელის ფარგლებში განიხილოს, რაც ცხოველის ქცევების ემპირიული შესწავლის გზითაა დადგენილი.

მაგრამ ადამიანის ქცევის სირთულე მარტო იმით არ ამოიწურება, რომ ადამიანი თავის მოთხოვნილებასა და მისი დაკმაყოფილების პირობებს აცნობიერებს. ადამიანი მოქმედებს არა მარტო მიმდინარე მოთხოვნილების იმპულსით, არამედ მომავლის ინტერესების გათვალისწინებით, რის შესაძლებლობასაც მას ნებისყოფის ძალა აძლევს. ადამიანის ნებისმიერი (ნებისყოფით ორგანიზებული) ქცევა სრულიად სპეციფიკურ მიმართებაში მოდის იმპულსურ ქცევებთანაც

¹⁷ ირკვევა, რომ ჯგუფურ გაერთიანებებად მცხოვრებ ცხოველთა შორის არსებული იერარქიული წყობა დამყარებულია არა მხოლოდ ინდივიდუუმის ფსიქო-ფიზიკურ სიმლიერეზე, არამედ აგრესიულობის მუხტზეც: იერარქიული კიბის ზედა საფეხურზე მდგომი ცალარსი, ქვედა საფეხურზე მდგომებს ზოგჯერ მხოლოდ იმით აღემატება, რომ აგრესიულობის ტენდენცია მასში მეტი ძალითაა მოცემული. ადამიანთა სასოგადოებაც, როცა იგი სამართლებრივად კარგად ვერაა მოწესრიგებული, იერარქიულად დიფერენცირდება აგრესიულობის ნიშნით: აგრესიულად მომთხოვნი ღებულობს იმას, რაც სამართლებრივად სხვას უფრო ეკუთვნოდა.

და სხვა მისივე რანგის ქცევებთანაც. განვიხილოთ ქცევათა ურთიერთობის (ავტორის მიხედვით, მოთხოვნილებათა ურთიერთობის) მერეისეული ფორმები, იმის გათვალისწინებით, რომ კავშირურთიერთობათა ამ ნაირფეროვნებაში ნებისმიერი ქცევებიცაა ჩართული.

იმპულსური ქცევის დონეზე ყველა სულიერი არსება, მათ შორის ადამიანიც, პირველ რიგში იმ ქცევას განახორციელებს, რომლის ქვემდებარე მოთხოვნილებაც ამ მომენტში სხვებზე ინტენსიურად განიცდება. ამ მოვლენას, როგორც ითქვა, გაბატონება ეწოდება. ნებისმიერი ქცევა მოთხოვნილების ინტენსივობას ანგარიშს არ უწევს. ამიტომ, ადამიანთან ხშირად გაბატონებული ხდება სამომავლო ინტერესებზე ორიენტირებული, ე.ი. ობიექტური ღირებულების შეგნებით მოტივირებული ქცევა, რომლის შესრულების მოთხოვნილებაც მიმდინარე პროცესის სახით საერთოდ არაა მოცემული. ზაფხულის სიცხეში, მაგალითად, კაცი ყანას იმიტომ კი არ თოხნის, რომ ამ საქმის კეთების უფრო ძლიერი მოთხოვნილება აქვს, ვიდრე დასვენებისა და გართობის, არამედ იმიტომ, რომ ეს ქცევა უფრო აზრიანად, საჭიროდ და მნიშვნელოვნად მიანია. ამ შეგნების საფუძველზე, იგი, ნებისყოფის სახით, თავის თავში პოულობს ძალას, რომელითაც აღნიშნული ქცევის სუბიექტად ფორმირდება.

ადამიანის ქცევებს შორის კონფლიქტის შემთხვევებიც არ ამოიწურება მხოლოდ ერთდროულად აქტივირებულ მოთხოვნილებათა მისწრაფებით უწინარესი დაკმაყოფილებისაკენ. ადამიანი ხშირად დგება რამოდენიმე ობიექტურად მნიშვნელოვანი საქმის მოგვარების ამოცანის წინაშე. ამ შემთხვევაში კონფლიქტი უკვე გადაწყვეტილების მიღების წინა პერიოდია. ადამიანი, როგორც პიროვნება, ანუ ნებისმიერი ქცევის სუბიექტი, უპირატესობას ანიჭებს იმ ქცევას, რომელიც მის თვალში სხვებზე უფრო მნიშვნელოვნად გამოიყურება. გაჭიანურებული, ან გადაუწყვეტელი კონფლიქტი (მაგალითად, დღეს ამ ნაშრომზე ვიმუშაო, თუ სხვა საქმეს მივხედო), ნებისყოფის სისუსტის მანიფესტებელია, რომლის უკიდურეს და პათოლოგიურ ფორმასაც ა ბ უ ლ ი ა ეწოდება. ფსიქიკური პათოლოგიის ამ ფორმით შეპყრობილ პირს

გადაწყვეტილება უმარტივეს სიტუაციებშიც ვერ გამოაქვს და მუდამ სხვების კარნახსეა დამოკიდებული.

განსაკუთრებით საინტერესოა შერწყმისა და დაქვემდებარების ფორმები. როგორც ზემოთ აღინიშნა, ერთმანეთს ერწყმიან ქცევები და არა მათი ქვემდებარე მოთხოვნები. შესაბამისად, ერთმანეთს შეიძლება შეერწყან არა მხოლოდ იმპულსური ქცევები, არამედ რამოდენიმე ნებისმიერი ქცევა(ც და ნებისმიერი და იმპულსური ქცევებიც. ამ უკანასკნელ შემთხვევას (როცა შერწყმულია იმპულსური და ნებისმიერი ქცევა), როგორც ითქვამს, **შჩხარტიშვილი** ორმაგი ბუნების ქცევას უწოდებს. ასეთ პირობებში დაქვემდებარება უკვე შეიძლება შერწყმის ნაირსახეობად განვიხილოთ, რადგან ერთი ქცევის გარეგან სტრუქტურაში კმაყოფილდება პირდაპირი აღმქვრელიც (სულერთია, მოთხოვნილების პროცესი გვექნება მხედველობაში, თუ ნებისყოფის) და ის მოტივიც, რომლის შინაარსის გამოხატველ ქცევასაც დაქვემდებარებული ქცევა ემსახურება. ადამიანი, როგორც გონიერი არსება, სრულიად შეგნებულად ესწრაფვის, რომ ერთი ქცევის ფიზიკური აქტებით რაც შეიძლება მეტი საქმე მოაგვაროს და მაქსიმალური სარგებლობა მიიღოს დროისა და ფსიქო-ფიზიკური რესურსების მინიმალური ხარჯვით. ამ ფსიქოლოგიურ ვითარებას კარგად გამოხატავს ქართული ანდაზა: „მამიდასაც ვნახავ და კვიცსაც გავხედნიო“.

სხვადასხვა მოტივაციური ტენდენციების დამთხვევა, რასაც შერწყმის და დაქვემდებარების შემთხვევებში აქვს ადგილი, ბადებს საკითხს ასეთი ქცევების კვალიფიცირების შესახებ. კერძოდ, უნდა გაირკვეს, საქმე გვაქვს განსხვებულ ქცევებთან, რომლებიც მხოლოდ სივრცით და ტემპორალურ ველში ერთხვევიან ერთმანეთს, თუ ერთ, რამოდენიმე მოტივის მქონე (პოლიმოტივირებულ) ქცევასთან. განწყობის თეორიის ავტორს მიაჩნია, რომ ქცევა ფსიქოლოგიურად ერთმნიშვნელოვნად განისაზღვრება მის საფუძველად მდებარე მოტივით [18, გვ. 209], რის გამოც, ერთი ქცევის შინაგან სტრუქტურაში მხოლოდ ერთი მოტივი შეიძლება იყოს მოცემული. ე.ი. შერწყმული (ისევე, როგორც დაქვემდებარების მიმართებაში მყოფი) ქცევები რჩებიან შინაარსობრივად განსხვავებულ

და მხოლოდ ფიზიკურად ერთიან ქცევებად. მაგრამ ადამიანის საქმიანობის ფორმათა უფრო მრავალმხრივი აღწერა და ანალიზი ამ დასკვნას ეჭვის ქვეშ აყენებს.

თვითონ დ.უზნაძეც, როდესაც ადამიანის ქცევის ფორმათა კლასიფიკაციას ახდენს [23], იძულებული ხდება აღნიშნული პრინციპიდან (ქცევისა და მოტივის ერთიანობის) გადაუხვიოს და დაადასტუროს ისეთი ქცევების არსებობა, რომელთა ქცევის ცალკე ფორმად (დამოუკიდებელ ქცევად) კვალიფიცირება მხოლოდ იმ პირობითაა შესაძლებელი, რომ ისინი ორგანიზებული არიან სრულიად განსხვავებული ბუნების მქონე მოთხოვნილებებით. მეტიც, სპეციფიკურად ადამიანური ქცევის ერთ-ერთ მახასიათებლად ავტორი იმ გარემოებას მიიხსენებს, რომ ადამიანი თავის ყოველდღიურ ქცევებში არა მარტო იმ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებაზე ზრუნავს, რომლებსაც ეს ქცევა უშუალოდ ემსახურება, არამედ თავის მაღალ სულიერ მოთხოვნილებებზეც [18, გვ. 212]. გამოდის, რომ ერთი კონკრეტული ქცევის შინაარსში ერთდროულად მრავალი მოტივი შეიძლება იყოს ინტეგრირებული.

ამ მხრივ განსაკუთრებით საინტერესო ისევ და ისევ ორმაგი ბუნების ქცევაა. ასეთი ქცევა, მხოლოდ პლიმოტივირებულ ქცევად შეიძლება დახასიათდეს, რადგან, როგორც ი.იმედაძე შენიშნავს [5], ქცევის ბუნების არსებით განმსაზღვრელს სწორედ მისი მოტივაციური შინაარსი წარმოადგენს. ქცევის ორმაგი ბუნების შესახებაც მხოლოდ იმ პირობით შეიძლება საუბარი, თუ მის მოტივაციურ შინაარსში მინიმუმ ორი მოტივის სტრუქტურულ გაერთიანებას ვიგულისხმებთ. ამ ორი მოტივიდან ერთი ქცევას იმპულსურ ხასიათს ანიჭებს, მეორე კი მას ნებისმიერ ქცევადაც ხდის. საერთოდ, პოლიმოტივირებული ქცევის განწყობაში ინტეგრირებულია მრავალი მოტივაციური ტენდენცია, რაც ასეთ ქცევას მეტ ენერგეტიკულ მუხტს აძლევს. ამ პოზიციის სასარგებლოდ ლაპარაკობს ის გარემოებაც, რომ, როგორც მისი დამცველები მიუთითებენ, არსებობს მრავალი ისეთი ქცევა, რომელიც ქცევის ცალკე სახობას წარმოადგენს მხოლოდ იმის გამო, რომ მის შინაგან სტრუქტურაში მრავალი

მოტივაციური ცვლადია გაერთიანებული.¹⁸

უფრო მეტიც, არსებობს მრავალი მოტივაციური ტენდენცია, რომელსაც საერთოდ არ გააჩნია სკუთარი ქცევითი პატერნი და კმაყოფილდება მხოლოდ იმის მეშვეობით, რომ შედის სხვა მოტივაციურ საფუძვლებზე ორგანიზებული ქცევების მოტივაციურ სტრუქტურაში, აძლიერებს რა მათ ენერგეტიკას. ასეთია, მაგალითად, წარმატების მიღწევის მოთხოვნილება, რომელიც აყალიბებს არა წარმატების მიღწევის ცალკე ქცევას, არამედ კმაყოფილდება საერთოდ ყველა ქცევაში (შრომაში, სწავლაში, სპორტში, შემოქმედებაში და ა.შ.), სადაც კი სუბიექტმა რაიმე წარმატებას შეიძლება მიაღწიოს [5, გვ. 54]. ადამიანის პიროვნებისეული ქცევა, წარმოადგენს რა დროსა და სივრცეში ფართოდ გაშლილ, ურთიერთნართულ და ურთიერთდაქვემდებარებულ ქცევათა რთულ სისტემას, თავის კონკრეტულ გამოვლინებებში თითქმის ყოველთვის პოლიმოტივაციური ბუნებისაა. ამ საკითხს ვრცლად განვიხილავთ პიროვნების, როგორც ქცევის სუბიექტის, დახასიათებისადმი მიძღვნილ ლექციაში.

¹⁸ ნათქვამის საილუსტრაციოდ ავტორს (ი.იმედაძეს) სპორტული ნადირობის მაგალითი მოჰყავს. ადამიანური საქმიანობის ეს ფორმა დამოუკიდებელ ქცევას წარმოადგენს სწორედ იმის გამო, რომ მოტივირებულია ერთდროულად ბუნებასთან ურთიერთობის მოთხოვნილებითაც და პროდუქტის მოპოვების სურვილითაც. თუ მისი შინაარსიდან ბუნებასთან ურთიერთობის მოტივს ამოვიღებთ, მაშინ ეს აქტივობა რეწვად გადაიქცევა, ხოლო თუ პროდუქტის მოპოვების მოტივი ამოვარდა, მაშინ იგივე აქტივობა მხოლოდ სეირნობის სახეს მიიღებს.

VIII ლ ე ქ ც ი ა განწყობა და მოთხოვნილების მიდრეკილება

მოთხოვნილება ქვეყნის აუცილებელი პირობაა. სუბიექტი ქვეყნისათვის იცვლება და მზადდება სწორედ მოთხოვნების განცდის საფუძველზე. დროებით გვერდი აეუაროთ საკითხს მოთხოვნების განცდის ორგანო ფორმის (მიმდინრე პროცესის სახით და იდვის სახით) არსებობის შესახებ და 'სოგადად მოთხოვნების ინდივიდუალური საფუძველი დავახასიათოთ. ცნობილია, რომ ადამიანის ინდივიდუალურ თავისებურებებს შორის ამ პირისათვის დამახასიათებელ მოთხოვნებებს ერთ-ერთი პირველხარისხოვანი ადგილი უჭირავთ. ადამიანები თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან იმით, თუ ვის რა რიგის მოთხოვნები უფრო მეტად ახასიათებს და ვისთან როგორ მიმდინარეობს ამ მოთხოვნებათა დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ქვეყები. თამბაქოზე მოთხოვნილება, მაგალითად, ზოგს ახასიათებს 'ზოგს არა, ისევე, როგორც ესთეტიკური, ან სხვა სულიერი მოთხოვნები, ყველას ერთნაირად არ აქვს განვითარებული.

ბუნებრივი და სასიცოცხლოდ აუცილებელი მოთხოვნებიც კი ყველასთან თავისებურად აღიძვრის და მიმდინარეობს. შიმშილს, მაგალითად, ზოგი მწვავედ და მტკივნეულად განიცდის, 'ზოგი კი ნაკლებ ინტენსიურად და ზომიერად. წყურვილსაც ყველა ადამიანი განიცდის პერიოდულად, მაგრამ ლუდის წყურვილს მხოლოდ ლუდის მსმელი განიცდის. ყველა აქ დასახელებულ და სხვა მოთხოვნებათა დაკმაყოფილებისათვის ზოგი მეტ ძალისხმევას ხარჯავს, ზოგი ნაკლებს. 'ზოგს მეტად უჭირს მიზანშეუწონლად მინეული მოთხოვნების დაკმაყოფილებისაგან თავის შეკაება, ზოგს ნაკლებად და ა.შ.

მოთხოვნების, როგორც სუბიექტისათვის დამახასიათებელი განცდის ინდივიდუალურ საფუძველს მოთხოვნების მიდრეკილება წარმოადგენს. ამა თუ იმ მოთხოვნ-

იღების განცდა სუბიექტს მხოლოდ იმ შემთხვევაში გაუჩნდება, თუ მას გააჩნია შესაბამისი, თანშობილი ან შეძენილი, მიდრეკილება. სუბიექტს ქცევისათვის განაწყობს მოთხოვნილების ცოცხალი პროცესი, ხოლო მის საფუველად მდებარე მიდრეკილება მხოლოდ ორგანიზმის თვისებაა. იგი წარმოადგენს დისპოზიციურ მზაობას მოთხოვნილების პროცესის აღმოცენებისათვის.

მოთხოვნილების ის თვისებები, რომლებიც წინა ლექციებში საჭიროებისამებრ აღვწერეთ, კერძოდ აქტივობის ტენდენცია, მასთან დაკავშირებული ემოციური განცდები, დაკმაყოფილების შედეგად მოთხოვნილების დროებით აღკვეთა და სხვ., წარმოადგენს სწორედ მოთხოვნილების, როგორც პროცესის და არა მის საფუველად მდებარე დისპოზიციის დახასიათებას. რაც შეეხება საკუთრივ მოთხოვნილების მიდრეკილებას, მისი დახასიათების კუთხით, პირველ რიგში, ყურადღებას იპყრობს ამ დისპოზიციური წარმონაქმნის აღმოცენებისა და განვითარების კანონზომიერება, რაც მრავალ მკვლევარს აქვს აღწერილი.

ამ აღწერის თანახმად, მოთხოვნილების მიდრეკილება ჩნდება ამ მოთხოვნილების შესატყვის ქცევაში და ამ ქცევის ყოველი განმეორების შედეგად ვითარდება და ძლიერდება. ადამიანს, ვისაც, მაგალითად, ჯერ თამბაქო არ მოუწევია, არც თამბაქოს წვეის მიდრეკილება გააჩნია. ასეთი მიდრეკილება ჩნდება, ე.ი. მწვეელი სუბიექტი ყალიბდება, თამბაქოს რამოდენიმეჯერ მოხმარების შემდეგ. ამ გზაზე, ყოველი ღერი მოწეული სიგარეტი თანდათანობით იწვევს თამბაქოზე მიდრეკილების განმტკიცებას იმდენად, რომ, გარკვეული ეტაპიდან, სუბიექტს უსიგარეტოდ ცხოვრება უკვე აღარ შეუძლია.

შებრუნებული თანმიმდევრობით ხდება მიდრეკილების დასუსტება და გაქრობა: ირკვევა, რომ თუ სუბიექტი დიდხანს შეიკავებს თავს რომელიმე მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ქცევისაგან, ამ მოთხოვნილების მიდრეკილება თანდათან დასუსტდება და შეიძლება სულაც გაქრეს. ვისარგებლოთ ისევ თამბაქოზე მიდრეკილების მაგალითით: თუ მწვეელი, გარკვეული დროის მანძილზე, ნებისყოფის ძალით, შეიძლებს თავი შეიკაოს წვეისაგან, პირველ ხანებში

თამბაქოსაკენ ლტოლვა მასთან ძალზე გაძლიერდება, მაგრამ ცოცხალი ხანში ეს ლტოლვა შემცირდება, ხოლო გარკვეული პერიოდის შემდეგ საერთოდ გაქრება.

ეს კანონზომიერება ვრცელდება ყველა შექმნილი მოთხოვნილების მიდრეკილებაზე. რაც შეეხება თანშობილ მიდრეკილებებს, მათ საფუძველზე აღძრული მოთხოვნილებების სრული დაუკმაყოფილებლობა პრინციპში შეუძლებელია, მაგრამ დაკმაყოფილების პირობების მიხედვით ისინიც მნიშვნელოვან ცვლილებებს განიცდიან. მაგალითად, ვინაც ყოველდღიურად ჭარბად და ნოყიერად იკვებება, მას საკვების მიღებაზე ბუნებრივი მიდრეკილება სულ უფრო და უფრო უძლიერდება, ხოლო ვინაც სისტემატიურად მარხულობს და ნახვრად მშვიერი იძინებს, მას იგივე მიდრეკილება მინიმუმამდე აქვს შესუსტებული. ამ კანონზომიერებას გამოხატავს ქართული ანდაზა: „მუცელს აღორებ ღორია, აქორებ ქორიაო.“ ადამიანი, ცხოვრების მანძილზე, ეჩვევა ბუნებრივი და აუცილებელი მოთხოვნილებების სრულიად გარკვეული გზითა და ობიექტებით დაკმაყოფილებას. წყურვილს, მაგალითად, ჩვეულებრივ წყლით ვიკლავთ ხოლმე, მაგრამ გარკვეულ სიტუაციებში ამისათვის ღიმონათის, ლუდის, ან სხვა რომელიმე სასმელის გამოყენებას ვამჯობინებთ, იმის მიხედვით, თუ როგორი მიდრეკილებები გვაქვს განვითარებული.

რაკი მოთხოვნილების მიდრეკილება ქცევაში ჩნდება და ვითარდება, ნათელია, რომ ქცევა, რომლის განხორციელების შედეგადაც ამ მიდრეკილების აღმოცენება მოხდა, ორგანიზებული იყო სულ სხვა მოტივაციურ საფუძველზე. არცერთი მწვევლი, მაგალითად, წევას პირდაპირ თამბაქოსე მოთხოვნილების იმპულსით არ იწყებს. თამბაქოს მოხმარების პირველი აქტები, რაც, სხვათაშორის, სუბიექტურად საკმაოდ არასასიამოვნოდ განიცდება, უკავშირდება სულ სხვა მოთხოვნილებებს (მიბაძვის, სოციალური თვითდამკვიდრების, ცნობისმოყვარეობის და სხვ.). მხოლოდ მოგვიანებით, თამბაქოს მოხმარების გარკვეული „სტაჟის დაგროვების“ შემდეგ, გრძნობს სუბიექტი, რომ მას არა სხვა რაიმე (მაგალითად თავის გამოჩენა იმით, რომ ისიც მწვევლთა მარაქაშია), არამედ საკუთრივ თამბაქოს მოწვევა უნდა.

ამ მოვლანას მოტივის ფუნქციონალური ავტონომიის [80], ან მოტივის გადანაცვლების სახელით აღნიშნავენ [53] და ახალ მოთხოვნილებათა (იგულისხმება მოთხოვნილების მიდრეკილება) წარმოქმნის ფსიქოლოგიურ მექანიზმად მიიჩნევენ. ეს სახელწოდებები, აღწერის დონეზე, საესებით დამაკმაყოფილებელია, მაგრამ მეცნიერების ამოცანა მხოლოდ მოვლენათა მიმდინარეობის გარეგანი აღწერით არ ამოიწურება. საჭიროა იმის ახსნა, თუ რატომ და როგორ იწვევს აქტივობის განმეორება ისეთი მოთხოვნილების მიდრეკილების გაჩენას, რაც ინდივიდთან აქამდე საერთოდ არ შეინიშნებოდა.

რაკი ქცევის ყველა ფაქტორი და კომპონენტი განწყობის მოქმედებით განსაზღვრულად მიგვანია, ნათელია, რომ მოთხოვნილების მიდრეკილების აღმოცენებისა და განვითარების პროცესის საფუძველიც განწყობის მოქმედების კანონზომიერებებში უნდა ვეძიოთ. ამ შემთხვევაში საქმის ვითარება ასე წარმოგვიდგება: სათანადოდ მოტივირებული სუბიექტი ისახავს გარკვეულ მიზანს (მნიშვნელობა არ აქვს ეს მოთხოვნილების იმპულსით მოხდება, თუ ნებისყოფის ძალით), რომლის შესრულების სიტუაციურ გეგმაშიც ისეთი მოქმედებები „ჩაიწერება“, რომელთა შესრულების სიტუაციური შესაძლებლობაც არსებობს. ხშირი განმეორების, ან დიდი სუბიექტური მნიშვნელობის გამო, რომელიმე მოქმედების შესრულების საფუძველად მდებარე განწყობა ფიქსირდება და გადაიქცევა სუბიექტის დისპოზიციურ თვისებად. ამრიგად, მიგვანია, რომ მოთხოვნილების მიდრეკილება დისპოზიციური განწყობის ფორმითაა მოკემული.

საილუსტრაციოდ აღვწეროთ ლუდზე მიდრეკილების განვითარების პროცესი. ვთქვათ, სუბიექტი ლუდის მსმელი მეგობრების კომპანიაში მოხვდა და პირველად მათი მიბაძვით დააგემოვნა ეს სასმელი. ამისათვის საჭირო იყო, რომ მას სათანადოდ განეწყო საკუთარი თავი, თუმცა თვითონ ლუდზე არაერთარი მოთხოვნილება არ გააჩნდა. რეალიზაციის შემდეგ, როგორც ვიცით, განწყობა აქტუალობას კარგავს, მაგრამ უკვალოდ არ ქრება. იგი გადადის ინაქტიურ მდგომარეობაში და ინარჩუნებს სათანადო პირობებში ხელახალი აქტუალიზაციის პოტენციას. მეორეჯერ, იმავე ინდივიდს, თუ

სატვირთობა მოიტანს, შედარებით გაუადვილდება ლუდის დასალევეად საკუთარი თავის განწყობა, მესამეჯერ კი, უკვე შესაძლოა ეს შენახული განწყობა თავად გააქტიურდეს, წყურვილის გავლენით, ან უბრალოდ ლუდის დანახვით და საფუძვლად დაედოს ლუდის დაღვევის სიტუაციურ განწყობას.

ის, თუ რამდენად გამართლებულია ფიქსირებული განწყობის სახელწოდებაში ნაგულისმევი დისპოზიციური წარმონაქმნის მიჩნევა განწყობის მხოლოდ ერთ-ერთი ფაქტორის (მოთხოვნილების) საფუძვლად და არა სუბიექტის ისეთ ორგანიზაციულ მდგომარეობად, რომელიც თავადაა ქცევის უშუალო და საკმარისი მიზეზი, სადისკუსიო საკითხია. ჩვენ ვიზიარებთ ფიქსირებული განწყობის უნაძისეულ დახასიათებაში შჩხარტიშვილის მიერ შეტანილ დახუსტებას [74], რომლის მიხედვითაც ყოველგვარ დისპოზიციურ წარმონაქმნს მხოლოდ პირობითად შეიძლება ეწოდოს განწყობა, რადგან იგი მოკლებულია განწყობის არსებით ნიშნებს. დისპოზიცია არის არა აქტუალური მზაობა (განწყობა) ქცევისათვის, არამედ პოტენციური შესაძლებლობა ასეთი სუბიექტური მდგომარეობის შექმნისათვის. ამ მოსაზრების სასარგებლოდ ის გარემოებაც ლაპარაკობს, რომ ცოდნა, ჩვევები, ჩვეულებები, ინტერესები, ხასიათი და სხვა ინდივიდუალური თვისებები, განწყობის ფსიქოლოგიაში, ფიქსირებულ განწყობებადაა მიჩნეული. აქედან გამომდინარე, მოთხოვნილებათა ინდივიდუალური საფუძველიც იმ ფორმით უნდა იყოს მოცემული, რაც, განწყობის თეორიაში დისპოზიციური ანუ ფისირებული განწყობის სახელით აღინიშნება.

მოთხოვნილებების საფუძვლად მდებარე დისპოზიციური განწყობა არის არა თვითონ მოთხოვნილება, არამედ მოთხოვნილების მიდრეკილება. სუბიექტს ქცევისათვის განაწყობს მოთხოვნილების პროცესი, რომელიც დრო და დრო აღმოცენდება ხოლმე შესაბამისი მიდრეკილებების, ანუ დისპოზიციური განწყობის საფუძველზე. ხშირად მოთხოვნილების მიდრეკილებასაც მოთხოვნილებას უწოდებენ რაც ბევრ გაუგებრობას ბადებს. ამის მაგალითია გაერცვლებული აზრი იმის შესახებ, რომ დაკმაყოფილების აქტი სხვადასხვაგვარად მოქმედებს დაბალ და მაღალ (ბიოლოგიურ და

სულიერ) მოთხოვნებიდან: მიაჩნიათ, რომ დაკმაყოფილების შედეგად ბიოლოგიური მოთხოვნები აღიკვეთება და ერთხანს ნდომისა და რაიმესადმი სწრაფვის სახით აღარ განიცდება, სულიერი მოთხოვნები კი, პირიქით, ძლიერდება და უფრო მეტი ძალით აღძრავს სუბიექტს შესაბამისი მიმართულებით აქტივობისათვის.

ასეთი რამ შეუძლებელია, რადგან ვრცელთი ინდივიდი გამუდმებით ერთი რომელიმე მოთხოვნების დამაკმაყოფილებელი ქცევის მოდუსში ვერ იქნება მოქცეული. სულიერი მოთხოვნების პროცესი დაკმაყოფილების შედეგად კი არ ძლიერდება, არამედ აღიკვეთება, როგორც ყოველი პროცესი, რომელმაც თავის საბოლოო პუნქტს მიაღწია. ძლიერდება მისი მიდრეკილება, როგორც დისპოზიციური განწყობა, რომლის მტკიცედ ფიქსირების უმნიშვნელოვანეს პირობასაც, როგორც ცნობილია, შესაბამისი აქტივობის მრავალჯერ განმეორება წარმოადგენს. აბსოლუტურად იმავე კანონზომიერებას ექვემდებარება ბიოლოგიური მოთხოვნების მიმდინარეობაც. უიმშილი, მაგალითად, საკვების მიღებით აღიკვეთება, როგორც მიმდინარე განცდა, ხოლო ყოველი ასეთი აქტივობის შედეგად ძლიერდება მისი მიდრეკილება.

რაც შეეხება იმ თანშობილ მიდრეკილებებს, რომელთა საფუძველზეც თავიდანვე აღიძვრის მოთხოვნები ცოცხალი ორგანიზმის არსებობისათვის საჭირო ქცევებზე, ესენი უკვე ინდივიდის მიერ მემკვიდრეობით მიღებული ფიქსირებული განწყობებია. ადამიანი, ისევე როგორც ნებისმიერი სულიერი არსება, იბადება იმ ანატომიურ-ფიზიოლოგიური აპარატურითა და სტრუქტურით, რაც დაპროგრამებულია მისი მემკვიდრეობით. ყველა ორგანოს, რაც ცოცხალ ორგანიზმს ბუნებრივად უნდა ჰქონდეს, გააჩნია თავისი ფუნქცია (თვალი ხედვისთვისაა განკუთვნილი, ყური სმენისთვის, ტვინი ფსიქიკური აქტივობისთვის და ა.შ.).

ამის გამო ყველა ორგანოს აქვს თავისი ფუნქციის მიხედვით აქტივაციის ტენდენცია, რასაც დ.უზნაძე ფუნქციონალურ მოთხოვნებას უწოდებს. ავტორის თანახმად, ფუნქციონალური მოთხოვნები მემკვიდრეობით მიღებული ფიქსირებული განწყობებია, რომლებიც თაობიდან

თაობაზე გადადის [17, გვ. 63]. ამ განწყობათა აქტივაციით გამოწვეულ აქტივობებში ხდება ყველა იმ ახალი საგნის, და მოქმედების ფორმის მონახვა, რომლებსაკენ სწრაფვის დისპოზიციური მზაობაც შემდეგ ინდივიდის დამხასიათებელი თვისება ხდება.

IX ლ ე ძ ც 0 ა

განწყობა და ქცევის მიზანი

ქცევა, როგორც თავიდანვე აღინიშნა, მიზანმიმართული აქტიულობაა. ყოველი ქცევა, რომელი სულიერი არსებაც (ცხოველი, ბავშვი, მოზრდილი ადამიანი და სხვ.) არ უნდა იყოს მისი სუბიექტი და ქცევის რეგულაციის რა დონესთანაც არ უნდა გვექონდეს საქმე, ითვალისწინებს სრულიად გარკვეული საგნობრივი ვითარების მიღწევას, რაც მის საბოლოო პუნქტს წარმოადგენს. მიზანმიმართულობის გამოვლენის უმაღლესი ფორმაა ადამიანის მიზანდასახული ქცევა, რომელიც ობიექტივაციის დონეზე მიღებული გადაწყვეტილებით განისაზღვრება და იგეგმება.

დიდი ხანია შენიშნულია, რომ მიზანი ძლიერ გაეყენას ახდენს ქცევის ენერგეტიკაზე: რაკი მიზანი გაჩნდება, იგი განიცდება როგორც თავისებური მიზიდულობის ძალის მქონე ფენომენი. ჯერ კიდევ კლევინმა ნათლად აღწერა ის ფაქტობრივი ვითარება, რომ მოთხოვნილების საგანი, როგორც ამ მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი ქცევის მიზანი, თავისკენ იზიდავს სუბიექტს (შეციებულს ცეცხლი იზიდავს, მოშიებულს პური, წერილის სადმე გაგზავნის მსურველს საფოსტო ყუთი და ა.შ.) [51]. ისეც ხდება, რომ საგნის აქტუალური მოკვამულობა, ან მისი წარმოდგენა, უკვე დაკმაყოფილებულ და დროებით მიძინებულ მოთხოვნილებასაც აღვიძებს, რაც სუბიექტს შესაბამისი აქტიუობისათვის აძძრავს.

ბიჰევიორისტული მიმართულების კვლევებში მიზნის მიზიდულობის ძალა ზუსტი ექსპერიმენტული პროცედურებითაა გაზომილი. განსაკუთრებული აღიარება მოიპოვა ჰალის და მისი თანამშრომლების (მილერის, ბრაუნის და სხვ.) მიერ ჩატარებულმა კვლევებმა, რომელთა შედეგადაც გაირკვა, რომ აღნიშნული ძალა იზრდება მიზანთან მიახლოების პირდაპირ პროპორციულად. ამ მოვლენას მიახლოების გრადიენტი უწოდეს [72, გვ. 71-73]. ერთ-ერთ ექსპერიმენტში, მაგალითად, ვირთაგვას, დინამომეტრზე მიმაგრებული თოკის მეშვეობით, ახერებენ საკვებისაკენ

მიძაყალი დერეფნის რომელიმე ადგილას და ზომიერად
საკეცობისაკენ მისი ღტოლვის ძალას. აღმოჩნდა, რომ
ცხოველი მით უფრო მეტი ძალით ექანება თოკს, რაც უფრო
მეტადაა მიახლოებული მიზანთან.¹⁹ ფიქრობენ, რომ ეს
ექსპერიმენტები გასაგებს ხდის, თუ, მაგალითად, რატომ
გარბიან პატიმრები ციხიდან მაშინ, როდესაც მათი
განთავისუფლების ვადა მოახლოებულია, ხოლო როცა ამ
ვადას დაშორებული იყვნენ გაქცევაზე არც უფიქრიათ.

იმის გარჩევა, თუ რამდენად კორექტულია ვირთაგავზე
ჩატარებული ცდების შედეგების განსოგადება ადამიანზე,
რომლის ქცევასაც, პირველ რიგში, სპეციფიკურ-ადამიანური
ფაქტორები განსაზღვრავს, შორს წაგვიყვანს და ძირითად
საკითხს დაგვაშორებს. რაც მთავარია, მიზნის სიახლოვე
ცხოველთანაც და ადამიანთანაც ზრდის მისკენ სწრაფვის
ინტენსივობას. სხვა საქმეა, რომ ადამიანს შეუძლია ამ იმ-
პულსს წინ აღუდგეს და გონების კარნახით იმოქმედოს.

მართალია ადამიანის მიზანდასახული ქცევა, ამ
მიმართულებით, რამდენადაც ჩვენთვის ცნობილია, საგანგებო
ექსპერიმენტული შესწავლის ობიექტი არ გამხდარა, სხვა
მიზნით ჩატარებული მრავალი ემპირიული კვლევა აჩვენებს,
რომ მიახლოების გრადიენტის კანონი ასეთ ქცევაზეც
ვრცელდება. საილუსტრაციოდ მოვიყვანოთ ლ.ბოლოფინისა
და მისი თანამშრომლების მიერ ჩატარებული ერთ-ერთი
კვლევის [39] შედეგები: ბავშვებს (ცდები ტარდებოდა
სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფებზე) შესასრულებლად
ემღევათ არასაინტერესო, ხანგრძლივი და ერთფეროვანი
სამუშაო, რომელსაც ისინი, ინსტრუქციის გავლენით,
განიცდიან როგორც ძალიან მნიშვნელოვანს და პრესტი-
ჟულს. შეინიშნება, რომ ცდის პირებს მალე ბეზრდებათ ამ
საქმის კეთება, რაც შრომის ნაყოფიერების თანდათანობით
დაცემაში აისახება. გარკვეულ ეტაპზე ბავშვებს განუსაზ-
ღვრავენ კონკრეტულ მიზანს (გააკეთე კიდევ ამდენი და

¹⁹ ანალოგიური ექსპერიმენტებით გაიომეს არასაურველი ობიექტიდან
განრიდების ძალაც (გაქცევის გრადიენტი), რითაც გაირკვა, რომ რაც
ახლოა ასეთი ობიექტი, მით უფრო მეტი ძალით ცდილობს ვირთაგვა
მისგან განშორებას.

საკმარისია). როგორც გაირკვა, მიზნის ასეთი დაკონკრეტება აძლიერებს ცდისპირთა აქტიურობას და საქმე აჩქარებულ ტემპში მთავრდება.

ამრიგად, ცხოვრებისეული დაკვირვებითაც და ექსპერიმენტული კვლევებითაც დასტურდება ის ფაქტობრივი ვითარება, რომ მიზანი აღმძვრელობითი ძალის მქონე ფსიქოლოგიური ფენომენია. მაგრამ მეცნიერების ამოცანა მხოლოდ ფაქტობრივი ვითარების აღწერით არ ამოიწურება. საჭიროა ამ მოვლენის ახსნა და მისი ფსიქოლოგიური მექანიზმის ჩვენება. უნდა გაირკვეს, რა ფსიქოლოგიური ფაქტორების გავლენით იზიდავს მიზანი სუბიექტს და რატომ იზრდება მასთან მი-ახლოებისას ამ მიზიდულობის ძალა.

რაკი ქცევის ენერგეტიკულ წყაროს მისი ქვემდებარე მოთხოვნილება წარმოადგენს, მიზნის აღმძვრელობითი ძალის მაჩვენებელ კვლევებშიც ეს მოვლენა მოთხოვნილების აქტივაციასა და მისი იმპულსის გაძლიერებასთანაა დაკავშირებული. ასეთი მსჯელობა ზოგადად მართებულია, რადგან მიზანი თავისთავად ვერ მიიზიდავს სუბიექტის ისე, როგორც მაგნიტი იზიდავს რკინას. მიზანი (საგანი) მოთხოვნილების განცდის შინაარსშივეა მოცემული და ამიტომ განიცდება მიმზიდველად. ამის გათვალისწინებით ამბობენ, რომ მოთხოვნილება საგნობრივობით ხასიათდება. „საგნობრივობა ამ შემთხვევაში ისეთი კატეგორიაა, რომელიც მხოლოდ და მხოლოდ ფიზიკურ საგანს არ გულისხმობს. აქ იგულისხმება საერთოდ მოთხოვნილების ინტენციის²⁰ საგანი, რომელიც შეიძლება იყოს ფიზიკურიც, სოციალურიც, ფსიქიკურიცა და იდეალურიც (იდეელურის მნიშვნელობით), აქტიც, შინაარსიცა და ფუნქციაც“ [8, გვ. 5].

რაც შეეხება საკითხს იმის შესახებ, თუ როგორ ხდება საგნის ასახვა მოთხოვნილების სუბიექტურ განცდაში, თეორიული ანალიზი, ვფიქრობთ, არც ამ მიმართულებით გასცდენია ფაქტობრივი ვითარების აღწერის დონეს. ა.ლენტიევი,

²⁰ ი ნ ტ ე ნ ც ი ა (ლათ. intentio – ყურადღება, მისწრაფება) ნიშნავს ცნობიერების (განცდის) მიმართულობას თავის საგანზე. მოთხოვნილების ინტენციის საგანია ის, რისადმი მისწრაფებაც მოთხოვნილების განცდაშია მოცემული.

მაგალითად, სწორად აღწერს იმ ფაქტს, რომ ქცევაში ნართული მოქმედების მიზანი, რომელიც თავიდან მხოლოდ ქცევის საბოლოო მიზნის რეალიზაციის საშუალებას წარმოადგენს, ზოგჯერ დამოუკიდებელ მნიშვნელობას იძენს და თავის ადგილს იჭერს სუბიექტისათვის დამახასიათებელი მოთხოვნილებების (მოტივების) სისტემაში [53], მაგრამ ეს აღწერა ვერაფერს გვეუბნება ამ მოვლენის მიზეზებსა და განმსაზღვრელ ფაქტორებზე.

წინა ლექციაში ჩვენ მივედით დასკვნამდე, რომ მოთხოვნილების მიდრეკილება, საიდანაც, განსაზღვრულ პირობებში, მოთხოვნილების პროცესი აღმოცენდება ხოლმე, მოცემულია დისპოზიციური განწყობის სახით. ამ დისპოზიციაში შენახულია იმ ქცევის მთელი პროგრამა, რომელიც ადრე მის საფუძველზე განხორციელდა და რის შედეგადაც მისი ფიქსირება მოხდა. ცხადია, მიზანიც, ანუ მისაღწევი საგნობრივი ვითარებაც, ზოგადად უკვე მოცემულია ამ დისპოზიციის საფუძველზე აღძრულ მოთხოვნილებაში. ეს მოთხოვნილება, თავის მხრივ, წარმოადგენს სიტუაციური განწყობის სუბიექტურ ფაქტორს, რომელიც, როგორც აქტივირებული დისპოზიციური განწყობა, მოდიფიცირდება არსებული სიტუაციის შესაბამისად. წყურვილი, მაგალითად, როგორც მემკვიდრეობით მიღებული და ცხოვრებისეული გამოცდილების მიხედვით ნაირგვარად დიფერენცირებული დისპოზიციური განწყობის აქტივაციის განცდა, თავიდან გულისხმობს ზოგადად სასმელის მიღების მიზანს. მხოლოდ შემდეგ, როდესაც ამ მოთხოვნილების გავლენით სუბიექტი სიტუაციის შესატყვისად ჩამოყალიბებას იწყებს, ეს მიზანი იმდენად დაკონკრეტდება, რომ მის საფუძველზე შექმნილი სიტუაციური განწყობის სტრუქტურაში სუსტად იქნება დაპროგრამებული სასმელის სახეობაც, მისი მიღების ადგილიც და შესასრულებელ მოქმედებათა ყველა სხვა პარამეტრიც.

განწყობა, როგორც ქცევისათვის მზაობა, არის დინამიკური მდგომარეობა, რაც იმაში გამოიხატება, რომ იგი მიზნისაკენ სწრაფვის, ანუ ქცევის აქტებში რეალიზაციის ტენდენციით ხასიათდება. ბუნებრივია, რომ რაკი სუბიექტი ქცევისათვის განეწყო, იგი განიცდის მიზნისაკენ ძლიერ

სწრაფვას, რაც ფენომენალურად განიცდება მიზნიდან მომდინარე მიზიდულობად. ამით აიხსნება კლევინის მიერ აღწერილი მოვლენა, რომ საგანი იზიდავს ამ საგნით დაინტერესებულ სუბიექტს.

დისპოზიციური განწყობის ფორმით მოცემული მოთხოვნების მიდრეკილების აქტივაცია, ანუ მოთხოვნების პროცესის აღძვრა, ჩვეულებრივ, ხდება მაშინ, როდესაც ორგანიზმს რაიმე საჭიროება უჩნდება. როდესაც, მაგალითად, საჭმლის მოძნელებელ სისტემას მისი ფუნქციონირებისათვის საჭირო ნივთიერებები შემოაკლდება, იღვიძებს საკვების მიღების დისპოზიციური განწყობა და განვიცდით შიმშილს, რომლის გავლენითაც იქმნება ჭამის სიტუაციური განწყობა. მაგრამ დისპოზიციური განწყობის გააქტიურება ზოგჯერ სიტუაციამაც შეიძლება გამოიწვიოს. ზემოთ უკვე მოვიყვანეთ წვეულების მაგალითი, როდესაც სუფრაზე ახალი და მადალხარისხიანი კერძის სუფრაზე შემოსვლისას მადა თავიდან გვიცხოველდება და ჭამას ვაგრძელებთ, თუმცა ჩვენს ორგანიზმს საკვები არა თუ არ აკლია, არამედ უკვე ზედმეტადაც აქვს მიღებული. ასეთ შემთხვევებში კერძი ჩვენი მოთხოვნილებითი ინტენციის საგანი ხდება არა იმის გამო, რომ მოგეშივდა (როგორც ეს ჩვეულებრივ ხდება ხოლმე), არამედ ჭამა იმიტომ მოგეინდა, რომ კერძმა სიტუაციურად გაააქტიურა ჭამის დისპოზიციური განწყობა, რომლის უმნიშვნელოვანეს კომპონენტსაც შიმშილის განცდა წარმოადგენს.

ქცევის აქტებში რეალიზაციის ტენდენცია, რაც სიტუაციური განწყობის არსებითი მახასიათებელია, გასაგებს ხდის იმ ვითარებასაც, რომ დაუმთავრებელი საქმე, შეუსრულებელი მიზანი და ა.შ. ხშირად გვახსენებს თავს. უფრო მეტიც, იმას, რაც რეალურად ვერ გავაკეთეთ ზოგჯერ წარმოსახვაში ვასრულებთ, რითაც განწყობა მოჩვენებით რეალიზაციას მაინც აღწევს. განწყობის თეორიის პოზიციებზე მდგომ მკვლევარებს მიაჩნიათ, რომ ფსიქიკურ აშლილობათა უმრავლეს ფორმებს სწორედ ასეთი არარეალიზებული განწყობები უდევს საფუძვლად: მრავალი ხელმოკარვის შემდეგ, პიროვნება, როგორც საკუთარი ცხოვრების მუდმივი სუბიექტი, კარგავს რეალობის განცდას, ექცევა არარეალიზებული განწყობების ტყვეობაში, რომლებიც უკვე წარმოსახულ (ილოზორულ) აქტივობაში რეალიზდებიან.

მიზნის აღმძველობითი ძალის განწყობის თეორიის პროცივიებიდან განხილვა, რასაც ზემოთ შევეცადეთ, ვფიქრობთ, გასაგებებს სდის, თუ რატომ იზიდავს მიზანი სუბიექტს, მაგრამ გასარკვევი რჩება რატომ იცვლება ამ მიზიდულობის ძალა მიზანთან მიახლოების ან მისგან დაშორების კვალობაზე. ვფიქრობთ, ამის გასაღები იმ სტრუქტურულ ცვლილებებში უნდა იდოს, რასაც განწყობა რეალიზაციის პროცესში განიცდის. ქცევის ყველა აქტი განწყობიდან გამომდინარეობს. ამ თვალსაზრისით განწყობა წინ უსწრებს ქცევის პრაქტიკული შესრულების პროცესს, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ქცევის მიმდინარეობა განწყობაში არ აისახება. სუბიექტი გამუდმებით თვალს ადევნებს სიტუაციის ცვლილებას, ანგარიშს უწევს გზადაგზა აღმოცენებულ სტიმულებს და სულ უფრო და უფრო სრულყოფილად ორგანიზდება.

ამრიგად, განწყობას აქვს არა სტატიკური, არამედ დინამიკური სტრუქტურა. ეს სტრუქტურა თავიდან მხოლოდ შესასრულებელ მოქმედებათა სქემატური მონახაზის სახითაა მოცემული, ხოლო დეტალურ დაზუსტებას ქცევის მიმდინარეობის პროცესში განიცდის. შჩხარტიშვილის თანახმად, რომელმაც საგანგებოდ დაამუშავა განწყობის სტრუქტურული ცვალებადობადობის საკითხი [31], სუბიექტი, პერცეპტული გზით მიღებული სტიმულაციური ხატების სახით, განუწყვეტლად ასახავს სიტუაციის მიმდინარე სტრუქტურას და განუწყვეტლად მოდიფიცირდება მის შესაბამისად. ბუნებრივია, რომ როცა აღქმული ხატი ადასტურებს მიზნის სიახლოვეს მისი სტიმულაციური ძალა იზრდება, რადგან განწყობა უკვე სიტუაციისადმი ბოლომდი (ყველა დეტალით) მორგებული და სარეალიზაციოდ გამზადებული ხდება.

აქ თავის როლს ასრულებს ქცევის მიმდინარეობის ემოციური განცდაც. ემოცია, დ.უზნაძის თეორიის მიხედვით, ის პირველადი ფსიქიკური პროცესია (ცნობიერების მუშაობის პრიმიტიული ეტაპია), რომელშიც საკუთრივ განწყობა (სუბიექტის მთლიანობითი მდგომარეობა) აისახება. ემოცია, ისევე როგორც განწყობის მიერ საჭიროების მიხედვით გამოწვეული ფსიქიკური აქტივობის ყოველი ფორმა, უკუგაფლენას ახდენს განწყობაზე და თავისებურად ცვლის მას. ემოციის რაგეარობაც და ინტენსივობაც სხვადასხვაგვარია

იმის მიხედვით, ქცევა მიზანს უახლოვდება თუ შორდება. წინსვლა სიხარულსა და სიამოვნებას იწვევს და განწყობას დინამიკურ ძაღას მატებს, წარუმატებლობა კი წუხილსა და უიმედობას შეიძლება დაუკავშირდეს. უფიქრობთ, მიახლოების გრადიენტის კანონი განწყობის იმ სტრუქტურული ცვალებადობის თავისებურებით აიხსნება, რასაც მასში ქცევის მიმდინარეობის ემოციური განცდა იწვევს. ამ საკითხს კვლავ დაუბრუნდებით მომდევნო ლექციაში, სადაც ქცევაში ემოციის ფუნქციის შესახებ გვექნება საუბარი.

X ლ ე მ ც ი ა

მოტივაციის ოპტიუმის ცნება და ემოციის როლი ქცევაში

იმ კვლევებში, სადაც მოტივი ქცევის მამოძრავებელ ძალადაა მიჩნეული და ფაქტიურად მოთხოვნილებასთანაა გაიგივებული, ემპირიულადაა შესწავლილი საკითხი იმის შესახებ, თუ რა კავშირშია მოტივაციის (მოთხოვნილების) სიძლიერე ქცევის პრაქტიკული მიმდინარეობის პროცესთან. ირკვევა, რომ ქცევა მით უფრო წარმატებულად (ეფექტურად, პროდუქტიულად, ორგანიზებულად და ა.შ.) ხორციელდება, რაც უფრო ინტენსიურია მოთხოვნილება, რომლის დაკმაყოფილების საქმესაც იგი ემსახურება. ამ მიმართულებით ჩატარებული მრავალრიცხოვანი ექსპერიმენტებით ისიც დადგინდა, რომ მოთხოვნილების (მოტივაციის) ასეთი გაძლიერება მხოლოდ გარკვეულ ზღურბლამდე უწყობს ხელს ქცევის ორგანიზებულად მიმდინარეობის საქმეს. ამ ზღურბლის შემოთ, მოტივაციის გაძლიერება, პირიქით, ქცევის დეზორგანიზაციას და მისი შედეგების გაუარესებას იწვევს.

მოვიყვანოთ კონკრეტული ექსპერიმენტული კვლევა, რომელიც ნათქვამის ნათელ ილუსტრაციას წარმოადგენს: ცდისპირს დავალებული აქვს ეკრანზე მოძრავი წერტილის გარკვეული ტრაექტორიის შენარჩუნება, რისთვისაც უნდა მიაგნოს ბერკეტით მანიპულირების სათანადო პრინციპს. დავალებული ტრაექტორიიდან წერტილის ყოველ გადახრას მოსდევს ბგერითი სიგნალი. ცდები სამ ვარიანტად ტარდება: პირველ შემთხვევაში ცდისპირს ჰგონია, რომ იგი მხოლოდ ეხმარება ექსპერიმენტატორებს აპარატის მუშაობის შემოწმებაში (სუსტი მოტივაცია); მეორე შემთხვევაში მას დავალების კარგად შესრულებაში მცირეოდენი გასამრჯელო ეძლევა (საშუალო მოტივაცია); მესამე შემთხვევაში გასამრჯელო უკვე საკმაოდ მნიშვნელოვანია და ამასთანავე, დავალებული ტრაექტორიიდან წერტილის ყოველი გადახრა ისჯება ელექტროდენის მტკივნეული დარტყმით (ძლიერი მოტივაცია). ცდისპირთა უმრავლესობა საუკეთესო შედეგებს აღწევს

საშუალო მოტივაციის პირობებში [72, გვ. 122]. მოტივაციის (მოთხოვნილების) სიძლიერის იმ დონეს, რომლის პირობებშიც ქცევა ყველაზე ორგანიზებულად და წარმატებულად სრულდება, მოტივაციის ოპტიმუმი ეწოდება.

ექსპერიმენტული კვლევებით, რომლებიც არა მარტო ადამიანებზე, არამედ ცხოველებზეც (ქათმებზე, კატებზე, ვირთაგვებზე) იქნა ჩატარებული, ისიც დადგინდა, რომ მოტივაციის ოპტიმუმი განსხვავებულია ინდივიდუალურადაც და განსხვავებულ საქმიანობებთან მიმართებაშიც. ზოგადი კანონზომიერება, რომელიც იერქსმა და დოდსონმა, უკვე საუკუნეზე მეტი ხნის წინათ, სათანადო კანონის სახით ჩამოაყალიბეს [72, გვ. 123], ასეთია: ინდივიდუალისათვის ადვილი მოქმედებების (რომლებსაც კარგად დაუფლებულია) შესასრულებლად მით უკეთესი პირობები იქმნება მაშინ, რაც უფრო ძლიერია მოტივაცია, ხოლო ძნელი მოქმედებების შესასრულებლად უფრო სუსტი მოტივაციაა ოპტიმალური.

ბუნებრივია ჩნდება კითხვა, თუ რით აიხსნება ქცევაზე მოტივაციის გაძლიერების ასეთი არაერთგვაროვანი გავლენა. ბიქვეიორისტული მიმართულების კვლევებში, სადაც კვლევით იდუალებ ქცევის ფიზიკური პარამეტრების რაოდენობრივი გაზომვა ითვლება, ეს მოვლენა ორგანიზმის აქტივაციის დონის ცვალებადობასთან იქნა დაკავშირებული. მოტივი (მოთხოვნილება) იწვევს ორგანიზმის ადგზნებას, მისი აქტივაციის დონის გაძლიერებას, რაც, ოპტიმალურ ფარგლებში, უზრუნველყოფს ქცევის უფრო აქტიურად და ორგანიზებულად შესრულებას, მაგრამ თუ აქტივაცია გასცდა ამ ოპტიმალურ საზღვრებს ქცევის ორგანიზაცია ირღვევა და სუბიექტის მოქმედებები ქაოტური ხდება.

ამ მოსაზრებას იმით ასაბუთებენ, რომ, როგორც ირკვევა, ორგანიზმის ფიზიოლოგიური აქტივაციის დონე ნამდვილად დადებით კორელაციაშია მოტივაციის სიძლიერესთან. ე.ი. რაც უფრო ძლიერია მოტივაცია, მით უფრო ძლიერადაა ორგანიზმი აქტივირებული. ზემოთაღწერილ ექსპერიმენტში, სადაც ცდისპირს ეკრანზე მოძრავი წერტილის დაეალებული ტრაექტორიის შენარჩუნება ევალებოდა, სათანადო ფიზიოლოგიური მეთოდებით იზომებოდა მისი ორგანიზმის აგზნებადობის დონის ცვალებადობაც (კანის ელექტრო-

გამტარობა, ორივე ხელის აქტივობის ტონუსი და სხვ.). გაირკვა, რომ სუსტი მოტივაციის დროს ორგანიზმი მინიმალურად იყო აქტივირებული, ძლიერი მოტივაციის დროს კი მაქსიმალურად. როგორც გამოჩნდა, აქტივაციის არც დაბალი და არც მაღალი დონე, რაც მოტივაციის არასაკმარისობით ან სიტყარბით იყო განპირობებული, არაა სასარგებლო ქცევის წარმატებით განორციელებისათვის. ოპტიმალური აღმოჩნდა აქტივაციის ის დონე, რომელიც საშუალო მოტივაციის მიერ იყო გამოწვეული.

ამრიგად, აქტივაციის თეორიის თანახმად, მოტივაცია გავლენას ახდენს ქცევაზე იმით, რომ იწვევს ორგანიზმის ფიზიოლოგიურ გააქტიურებას. ხოლო ორგანიზმის ეფექტური ფუნქციონირებისათვის საჭიროა, რომ მისი აქტივაციის დონე გარკვეულ საზღვარს არ გადასცდეს. ვერც სუტად და ვერც მაქსიმალურად აქტივირებული ორგანიზმი ეფექტურად ვერ ფუნქციონირებს. ამის საბუთად ისიც მიაჩნიათ, რომ ორგანიზმის აქტივაციის დონე საერთოდ ყოველთვის ახდენს გავლენას ქცევაზე, იმის მიუხედავად, იგი მოტივაციითაა გამოწვეული თუ სხვა გარემოებებთ. მაგალითად, სირბილის, რთული გამოთვლების ჩატარების, რაიმე რთული ტექსტის დაწეპირების და სხვა ანალოგიური მოქმედებების შესრულების შემდეგ ორგანიზმის აქტივაცია იმდენად მაღალია, რომ სუბიექტი ერთხანს მოკლებულია რაიმე საქმის წარმატებით შესრულების უნარს. ასევე მოკლებული ვართ ამ უნარს ღრმა ძლის მდგომარეობაში, როდესაც აქტივაციის დონე უაღრესად დაბალია.

ამ მიმართულების წარმომადგენელთა აზრით, აქტივაციის დონე ფსიქოლოგიურად ე მ ო ც ი ა შ ი აისახება. ქცევის მიმდინარეობის პროცესში ემოციის გამოჩენა იმის ნიშანია, რომ მოტივაციამ მიაღწია იმ ზღურბლს, რომლის ზემოთაც იგი უკვე ორგანიზმის ჭარბ ადგზნებას და, შესაბამისად, ქცევის ნაწილობრივ ან სრულ დეზორგანიზაციას გამოიწვევს. მაშასადამე, ემოცია სხვა არაფერია, თუ არა აქტივაციის კონტინუმის ესა თუ ის მნიშვნელობა. კერძოდ, ღრმა ძლის მდგომარეობაში, როდესაც ორგანიზმის აქტივაციის დონე ნულთანაა მიახლოებული, ემოცია საერთოდ არ ჩანს, ხოლო გააფთრების ემოციური მდგომარეობა

იმას გვიჩვენებს, რომ ორგანიზმი მაქსიმალურად აქტივირებულია. ორივე ამ შემთხვევაში სუბიექტი მოკლებულია რაიმე საქმის წარმატებით შესრულების უნარს.

ასეთ შემთხვევებში, სუბიექტური განცდა ისეთია, თითქოს ემოცია გვიშლიდეს ხელს. გამოცდაზე, მაგალითად, ცუდად ვყვებით საკითხს, რომელიც საუკეთესოდ გვექონდა მომზადებული და გეგონია, რომ ამაში ძლიერი დეღვა (ემოცია) გვიშლის ხელს. სინამდვილეში ხელს გვიშლის ორგანიზმის ჭარბი აღზნებულობა, დეღვა კი მხოლოდ ამ მდგომარეობის ფსიქიკური ანარეკლია, ფიქრობენ აქტივაციის თეორიის მომხრეები. ემოციის ასეთი, მხოლოდ რაოდენობრივი, დახასიათება ემყარება ძირითადად ფიზიოლოგიურ კვლევებს, სადაც ნაჩვენებია, რომ აქტივაციის განსხვავებული დონეები, რომლებიც ხელოვნურად გამოიწვევა ტვინის სათანადო ნაწილის (რეტიკულარული ფორმაციის) ელექტრული გაღიზიანებით, შესაბამისობაშია საექსპერიმენტო ცხოველის ემოციურ მდგომარეობაში მომხდარ ცვლილებებთან, რაც სათანადო რეაქციებში ვლინდება [72, გვ. 119].

რამდენად მართებულია მოტივაციას, ორგანიზმის ფიზიოლოგიურ აქტივაციასა და ემოციას შორის არსებულ მიმართებათა ასეთი დახასიათება, ამას ცოტა ხანში განვიხილავთ, მანამდე კი იმაზე შევჩერდეთ, არის თუ არა ამ თეორიაში თვითონ ემოციის არსი სწორად გაგებული. დებულება, რომლის თანახმადაც ემოცია ორგანიზმის აქტივაციის დონის მანვენებელია, ემოციას ახასიათებს მხოლოდ ინტენსივობის ნიშნით, რაც ორგანიზმში მიმდინარე ფიზიკური (ფიზიოლოგიური) პროცესებით განისაზღვრება, მაგრამ ვერაფერს გვეუბნება მისი რომელიმე შესახებ. საქმე იმაშია, რომ ორგანიზმის აგზნებულობის ერთნაირ დონეს (საერთოდ, ერთსა და იმავე ფიზიოლოგიურ მდგომარეობას) ხშირად სრულიად სხვადასხვაგვარი ემოციები ახლავს ხოლმე თან. კერძოდ, ჩვენი ორგანიზმი მაქსიმალურად აღზნებულია მაშინაც, როდესაც ძლიერ სიხარულს განვიცდით, მაშინაც, როდესაც ძალზე გაბრაზებული ვართ, მაშინაც, როდესაც საპასუხიმგებლო საქმის დაწყების წინ ძალზე ვდეღავთ და ა.შ. თუკი ემოცია მხოლოდ ორგანიზმის აქტივაციის კონტინუმის მანვენებელია, მაშინ აქტივაციის ერთსა და იმავე

დანეს მხოლოდ ერთი და იგივე შინააარსის (რომელობის) ემოცია უნდა შეესაბამებოდეს და არა ყოველგვარი.

კოგნიტივიზმი, რომელმაც, თანამედროვე ფსიქოლოგიაში, როგორც ხშირად მიუთითებენ [4], ფაქტიურად ჩაანაცვლა ბიჰევიორიზმი და მისი ნიშა დაიკავა, ინარჩუნებს ემოციის აქ წარმოდგენილი გაგების ძირითად პრინციპს, მაგრამ იმ შესწორებით, რომ ამ სუბიექტური განცდის აქტუალგენეზისში თავის როლს აკუთვნებს სიტუაციის კოგნიტური შეფასების ფაქტორსაც. ეს უკანასკნელი განსაზღვრავს ემოციის რაობას, რაც გასაგებს ხდის იმ გარემოებას, რომ ორგანიზმის სრულიად ერთგვაროვანი ფიზიოლოგიური აქტივაცია, ხშირად რადიკალურად განსხვავებული რომელობის ემოციებში აისახება. (ვახვახი, მაგალითად, შეიძლება დაკავშირებული იყოს ძლიერ შიშთანაც და ძლიერ სიბრახესთანაც. ერთშიც და მეორეშიც ორგანიზმის აღგზნებული მდგომარეობა აისახება, მაგრამ კერძოდ რომელი იქნება განცდილი (შიში თუ სიბრახე), ეს სიტუაციის ცნობიერ ინტერპეტაციაზეა დამოკიდებული.

ამრიგად, თანამედროვე ფსიქოლოგიაში ემოცია ძირითადად განიმარტება, როგორც ორგანიზმის ფიზიოლოგიური აღგზნებისა და სიტუაციის ცნობიერი შეფასების ფაქტორთა ნიადაგზე აღმოცენებული სუბიექტური განცდა. ორგანიზმის აქტივაციის დონე განსაზღვრავს ემოციის ინტენსივობას (რაოდენობრივ მხრეს), სიტუაციის კოგნიტური შეფასება კი განპირობებს მის რაობას (თვისობრივ მხარეს). გამოდის, რომ ემოცია, ბოლოს და ბოლოს, მხოლოდ იმ ფიზიოლოგიური ცვლილებების გაცნობიერებაა, რასაც ესა თუ ის სუტუაცია (მისი კოგნიცია) ორგანიზმში იწვევს. თუ მხედველობაში არ მივიღებთ სოგიერთ ნიუანსს, ემოციის ეს გაგება, ბევრად არ განსხვავდება ჯემს-ლანგეს (კნობილი თეორიისაგან, სადაც ემოცია ორგანულ შეგრძნებათა კომლექსადაა გამოცხადებული.

ემოციის მხოლოდ ასეთი დახასიათება მართებულად არ გამოიყურება პირველ რიგში იმის გამო, რომ, როგორც თითქმის ყველა მკვლევარი აღიარებს, ექსტრემალურ სიტუაციებში ემოცია და მისი შესატყვისი რეაქცია ყოველთვის წინ უსწრებს სიტუაციის კოგნიტური შეფასების მომენტს.

როდესაც, მაგალითად, ტყეში დათვის გადავეყრებით, ჩვენ იმაზე ფიქრს კი არ ვიწყებთ, რომ დათვი საშიშია და როგორმე უნდა გავერიდოთ, არამედ განვიცდით პირდაპირ შიშს, და თუ ამ უკანასკნელმა მოქმედების უნარი არ წაგვართვა, ვრეაგირებთ სიტუაციის შესაბამისად (მიზანშეწონილად). ფსიქიკის განვითარების გზაზეც (ეს ერთნაირად ეხება ფილოგენეზსაც და ონტოგენეზსაც) ჯერ ემოცია ჩნდება, ხოლო სიტუაციის კოგნიტური შეფასების უნარი საკმაოდ მოგვიანებით ვითარდება.

ემოცია, თავისი არსით, არ მოითხოვს არც საკუთარ ფიზიოლოგიურ მდგომარეობასთან და არც სიტუაციასთან ცოდნითი მიმართების (კოგნიციის) დამყარებას, რაც ცნობიერების იმ დონეს გულისხმობს, როგორც მხოლოდ მეტყველებისა და აზროვნების პროცესებში სახიერდება. ამაზე ისიც მეტყველებს, რომ ემოციებს განიცდიან ცხოველებიც, როლებთანაც კოგნიტური აქტივობის მაღალი ფორმები საერთოდ არ ვითარდება და პატარა ბაეშეებიც, მეტყველებისა და აზროვნების დაუფლებამდე დიდი ხნით ადრე. უნდა ვიფიქროთ, რომ ემოციის არსი ვერ დაიყვანება ორგანიზმის ფიზიოლოგიური აღგზნების და მისი გამომწვევი სიტუაციის კოგნიტური შეფასების მომენტებზე. სავარაუდოდ, ემოციაში უფრო მეტად აისახება სულიერი ცოცხალი ორგანიზმის ისეთი მდგომარეობა, რომელიც წინ უსწრებს როგორც ორგანიზმში მიმდინარე ფიზიოლოგიური პროცესების, ისე სიტუაციის დიფერენცირებულ განცდას, წარმოადგენს რა მათ უშუალო მიზეზსა და საფუძველს.

განწყობის თეორიის თანახმად, ემოცია, ისევე როგორც საერთოდ ფსიქიკური აქტივობის ყოველგვარი ფორმა, განწყობის საფუძველზე აღმოცენებული განცდაა. განსხვავებით სხვა განცდებისაგან, რომლებიც უპირატესად სუბიექტისაგან დამოუკიდებელ რეალობას ასახავენ და ობიექტური შინაარსის მქონედ წარმოგვიდგებიან, ემოცია ასახავს თვითონ სუბიექტს, მის განწყობას მოცემულ მომენტში. სხვა ფსიქიკურ პროცესებთან შედარებით, ემოცია, როგორც დ.უზნაძე ამბობს, ყველაზე პრიმიტიული პროცესია [18, გვ. 118]. იგი ცნობიერებაში პრესენტირებულია გაუნაწევრებელი, ერთიანი და სუბიექტური შინაარსის მქონე ფენომენის სახით. ეს

გასაგებებია, თუ გავითვალისწინებთ იმ რეალობის (განწყობის) ხასიათს, რომელიც მასში აისახება. განწყობა ხომ სამოქმედოდ სუბიექტის პირველადი მოღიანობითი მობილიზაციაა, რომელშიც სტრუქტურულად გამთლიანებულია ქცევისათვის საჭირო ფსიქიკური და ფიზიკური შესაძლებლობები და ყოველი მათგანი მოყვანილია ფუნქციობისათვის საჭირო მზაობის მდგომარეობაში.

სწორედ ამის გამოა, რომ ემოციაში თავისებურად ორგანიზმის ფიზიოლოგიური მდგომარეობაც აისახება და ის სიტუაციაც, რომელშიც ქცევა უნდა განხორციელდეს. განწყობა ხომ ყოველივე ამის პირველადი ასახვა და მათი დამაკავშირებელი მთლიანობითი მდგომარეობაა. ემოცია მართლაც ასახავს ორგანიზმის აქტივაციის მდგომარეობას, მის ინტენსივობას, ეს მდგომარეობა მართლაც მოტივაციითაა განპირობებული, მასში მართლაც მოკუმულია სიტუაციის განცდაც, მგარამ ეს კავშირები (აქტივაციის დონესა და ემოციის ინტენსივობას შორის, მოტივაციასა და აქტივაციის დონეს შორის, სიტუაციის თავისებურებებსა და ემოციის რომელობას შორის და ა.შ.) მყარდება არა უშუალოდ, არამედ განწყობის მეშვეობით. ემოცია უშუალოდ არც ორგანიზმის ფიზიოლოგიური მდგომარეობიდან აღმოცენდება და არც სიტუაციის შეფასებიდან, ემოცია აღმოცენდება განწყობიდან, იგი საეალიზაციოდ გამზადებული განწყობის (სამოქმედოდ მობილიზებული სუბიექტის) პირველი ნაბიჯია რეალიზაციის გზაზე.

ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ, როგორც უკვე მიუთითეთ, ემოციური რეაქცია, უმეტესწილად, წინ უსწრებს კოგნიტურს: შეცვლილ სიტუაციაზე ჩვენ ჯერ ემოციურად ვრეაგირებთ და მხოლოდ მოგვიანებით ვახდენთ მის კოგნიტურ შეფასებას. ორივე ამ შემთხვევაში ერთი და იგივე განწყობის რეალიზაციის სხვადასხვა დონესთან გვაქვს საქმე. სუბიექტი ჯერ ემოციას განიცდის და მხოლოდ შემდეგ ახდენს საქმის ვითარების შეფასებას ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობის გზით.

ბუნებრივია ჩნდება კითხვა: თუ განწყობა თავადაა ქცევის უშუალო და საკმარისი პირობა, მაშინ რაღა საჭიროა მისი რეალიზაცია ფსიქიკურ პროცესებში, დაწყებული

ემოციებიდან (ფსიქიკური აქტივობის პრიმიტიული ეტაპი) და დამთავრებული შემეცნებითი მოქმედებებით (ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობის უმაღლესი ეტაპი)? განწყობის თეორიის თანახმად, განწყობა (სუბიექტი) ფსიქიკურ პროცესებს განახორციელებს იმისათვის რათა მოცემულ სიტუაციაში უკეთ მოემზადოს ქცევისათვის. ყოველგვარი ფსიქიკური აქტივობის მონაპოვარი აისახება განწყობაში და თავისებურად ცვლის მას. პრობლემურ სიტუაციაში, მაგალითად, ადამიანი აზროვნების გზით პოულობს მოქმედების ადექვატურ ფორმას და ამის მიხედვით იცვლება (მზადდება, —განეწყობა) ქცევისათვის. ამავე მიმართულებით მოქმედებს ემოციაც, მხოლოდ იმ განსხვავებით, რომ იგი ნაკლებ დიფერენცირებულად ასახავს სიტუაციას, წინ უსწრებს რა აზროვნებას სიტუაციის ფსიქიკური განცდის საქმეში. ამიტომ, რომ ექსტრემალურ პირობებში ჩვენ უმეტესწილად ემოციის კარნახით ვმოქმედებთ, მშვიდ გარემოებაში კი გონების კარნახს უუგდებთ ყურს.

აზროვნების და საერთოდ კოგნიტური აქტივობის როლი ქცევაში არაეისტვის სადაო არაა. მისი დანიშნულებაა რაც შეიძლება სწორად ასახოს სიტუაცია (აქტუალურიც და მოსალოდნელიც) და უზრუნველყოს ქცევის ისე დაგეგმა, რომ იგი მაქსიმალურად ეფექტური გამოდგეს. ამის ფონზე, ემოციას, სადაც სიტუაცია არადიფერენცირებულად და სუბიექტურად (მხოლოდ გრძნობითი ტონალობით) აისახება, ხშირად მიიჩნევენ იმ სუბიექტურ განცდად, რომელიც ან არაეითარ როლს არ ასრულებს ქცევაში, ან მხოლოდ მადეზორგანიზებულ გავლენას ახდენს მასზე. ამიტომ ფსიქოლოგიაში საკმაოდ დიდხანს ბატონობდა შეხედულება, რომ ემოცია მხოლოდ გარემოსთან ცუდი შეგუების ფაქტის ასახვაა. გასული საუკუნის 60-იანი წლებიდან ყურადღება გაამახვილდა ემოციის ადაფტურ ფუნქციაზეც, რაზედაც ჯერ კიდევ ჩ.დარვინი მიუთითებდა.

კოგნიტური ფსიქოლოგიის ზოგი წარმომადგენელი, რომელებიც, როგორც ითქვა, ემოციის თვისობრიობის განმსაზღვრელ ფაქტორად სიტუაციის ცნობიერ შეფასებას მიიჩნევენ, ემოციას ყოველთვის მხოლოდ ქცევის მარგანზებულ ფუნქციას მიაწრენ. მათი აზრით, მძაფრი ემოციების ფონზე

მიმდინარე საქმიანობის სრული მოშლის შემთხვევებიც ემოციის ადაფტური მოქმედების გამოვლენაა. გამოცდაზე, მაგალითად, ძლიერი ღელვა იმიტომ გვიშლის ხელს, რომ გამოცდის სიტუაციის ჩვენეული კოგნიცია (აღქმა და შეფასება) ადასტურებს ხიფათის არსებობას, ამიტომ ჩვენთვის უმჯობესია დროზე შეიცვალოს სიტუაცია და დაეუბრუნდეთ ცხოვრების ჩვეულ კალაპოტს. თუ სუბიექტი კარგად გააცნობიერებს იმ გარემოებას, რომ არაფერი სახიფათო არაა, ქცევაც წარმატებით შესრულდება. ასეთი მოსაზრება ძნელი გასახიარებელი ჩანს, თუნდაც იმიტომ, რომ მხოლოდ სიტუაციის ცნობიერი შეფასება, როგორც დაკვირვება გვიჩვენებს, არასოდეს არ კმარა სუბიექტის ემოციური მდგომარეობის შესაცვლელად. ცნობილია, მაგალითად, რომ ღამით სასაფლაოზე მარტო გავლა ბევრ ადამიანს არ შეუძლია, თუმცა უმრავლესობამ ძალიან კარგად იცის, რომ ამაში არაფერი სახიფათო არაა.

ემოციას მართლაც ყოველთვის ადაფტური ფუნქცია აკისრია, მაგრამ ქცევაზე მისი გავლენის ფორმებში გარკვევა უშუალოდ პოზიციიდან შეუძლებელია. კოგნიტური შეფასება, როგორც ამაში მოყვანილი მაგალითიც (ღამით სასაფლაოზე მისვლის შესახებ) გვარწმუნებს, ემოციურ დამოკიდებულებას უშუალოდ ვერ ცვლის. საჭიროა შეიცვალოს თვითონ სუბიექტი, როგორც პირველადი მთლიანობა. ეს შეიძლება ცნობიერი შეფასების საფუძველზეც მოხდეს, მაგრამ ასეთი შეფასება, მხოლოდ ერთ-ერთი ფაქტორია, რომელიც მოქმედი აღმოჩნდება სხვა ხელშემწყობ გარემოებათა პირობებში. ემოცია ადაფტური ფუნქციის მქონეა, რადგან იგი, როგორც ითქვა, ისეთივე უკუგაელენას ახდენს განწყობაზე, როგორც კოგნიცია, მაგრამ იმ განსხვავებით, რომ ის უფრო ახლოსაა განწყობასთან და ამ უკანასკნელში მისი მონაცემები უფრო სწრაფად აისახება, ვიდრე კოგნიტური აქტივობის მონაპოვარი.

ქცევის მიმდინარეობის შესახებ ინფორმაციას სუბიექტი (განწყობა) ჯერ ემოციიდან ღებულობს და შემდეგ შემეცნებიდან. ამიტომ ქცევის პირველი კორექტირება, რაც განწყობის დინამიკური ცვალებადობის გზით ხდება, ხორციელდება ემოციის საფუძველზე. წუხილი (განერვიულება),

რასაც საქმეში შეფერხების გამო განვიცდით, ყოველთვის წინ უსწრებს შეფერხების მიზეზების გამოკვლევას მაღალი რიგის შემეცნებითი აქტივობის გზით. გამოდის, რომ სწორედ ემოცია ცელის სუბიექტს ისე, რომ მან სიტუაციის კოგნიტური შესწავლა დაიწყო. ამიტომია, რომ ზომიერი ემოციების ფონზე მიმდინარე საქმიანობა ხშირად უფრო წარმატებით სრულდება, ვიდრე ის საქმიანობა, რომლის წარმატებულობა წარუმატებლობა ემოციურად საერთოდ არ განიცდება. მოსწავლე, მაგალითად, შეიძლება ძალზე დელავდეს პასუხის დაწყებამდე, მაგრამ პასუხის დროს გაცილებით უკეთ მოუყაროს თავი ნასწავლ საკითხებს, ვიდრე ამას უემოციოდ მოახერხებდა.

რა ხდება იმ დროს, როდესაც ქცევის მიმდინარეობის ემოციურ განცდას მისი სრული ან ნაწილობრივი დეზორგანიზაცია მოსდევს? როგორც ვიცით, ასეთი რამ ხდება ძლიერი (ჭარბი) მოტივირებულობის შემთხვევაში, როდესაც ორგანიზმის აქტივაციის დონე ძალზე მაღალია. ამასთანავე, იერქს-დოდსონის კანონის თანახმად, ეს ეხება სუბიექტისათვის ძნელად შესასრულებელ მოქმედებებს, რომელთა განხორციელებაც მას მეტ-ნაკლებად ექსტრემალურ პირობებში (დროის დეფიციტი, სხეულის თანდასწრება, საშიშროება, ფრუსტრაცია და სხვ.) უწევს. ამ დროს განწყობა ვერ ასწრებს სიტუაციის შესატყვისად შეცვლას და ისეთ მოქმედებებში რეალიზდება, რომლებიც სიტუაციისადმი მთლად ადექვატური ვერ არიან. ამ მოსაზრებას ისიც ადასტურებს, რომ, როგორც შენიშნულია, შფოთვა (დელუა) რასაც ადამიანთა უმრავლესობა განიცდის ხოლმე რაიმე მნიშვნელოვანი საქმის დაწყებამდე, ხშირად ნელდება და ქრება საქმის დაწყებისთანავე. ამას იმით ხსნიან [73], რომ ორგანიზმის აღზნებული მდგომარეობა მოქმედების პრაქტიკულად დაწყებამდე ემოციის და მისი შესატყვისი რეაქციების გარდა სხვა გამოსავალს ვერ პოულობს, პრაქტიკული მოქმედების პროცესში კი უკვე ამ უკანასკნელზე გადერთვება.

ქცევის განწყობისეული მოდელის მიხედვით საქმის ვითარება ასე წარმოგვიდგება: მოთხოვნილების (მოტივაციური ფაქტორის) მაღალი ინტენსივობა აყალიბებს განწყობას, რომელიც უპირატესად სუბიექტური ფაქტორითაა წარმოადგე-

ნილი. ასეთი განწყობა იწვევს ორგანიზმის მაქსიმალურ მობილიზაციას სამოქმედოდ, რაც ფიზიოლოგიური აქტივაციის მაღალ დონეში გამოიხატება. ეს განწყობა, აისახება რემოცივაში, რეალიზდება პირდაპირ ემოციურ რეაქციებში ისე, რომ ჯერ სიტუაციის შესატყვისად ფორმირებული არაა. სწორედ ასეთ შემთხვევებში ხდება ქცევა ქაოტური და დესორგანიზებული.

ადამიანი, როგორც აზროვნებისა და ნებისყოფის უნარის მქონე სულიერი არსება, უმეტესწილად ახერხებს დაბლოკოს ჯერ მხოლოდ აღზნებისეულად გამზადებული განწყობის მოქმედება მანამ, სანამ თავს მოუყრიდეს ქცევის შესრულებისათვის საჭირო ყველა პირობას. ამის მეშვეობით განწყობა იწყებს სიტუაციის შესატყვისად ჩამოყალიბებას, რაც ჯერ ემოციური განცდის ბაზაზე ხდება, შემდეგ კი, თუ საჭიროება მოითხოვს, საქმეში ჩაერთვის სიტუაციის ცნობიერი შეფასების პროცესიც. ასეთ შემთხვევებში ემოცია უკვე არა თუ ხელს არ უშლის ქცევას, არამედ, პირიქით, მისი ერთ-ერთი მათგანიზებული ფაქტორის როლში გვევლინება. მაგრამ ეს დამოკიდებულია თავად ინდივიდზე, მის ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობაზე დაიოკოს გრძნობები და მართოს საკუთარი ფსიქიკური აქტივობა.

ბოლო ხანებში ფსიქოლოგების ყურადღება მიიპყრო იმ გარემოებამ, რომ ცხოვრებაში წარმატებათა მისაღწევად არ ემარა მხოლოდ მაღალი ინტელექტი და დიდი შრომისმოყვარეობა. ცხოვრებაში ყველაზე წარმატებული ის ადამიანები აღმოჩნდნენ, რომლებსაც შესწევთ უნარი ადექვატური ემოციური დამოკიდებულება დაამყარონ გარემოსთან (სხვა ადამიანებთან, ცვალებად სიტუაციებთან, ახალ ცნობებთან და ა.შ.) და საკუთარი ემოციები მხოლოდ ქცევის კარგად ორგანიზაციის საქმეში გამოიყენონ. ამ თვისებას ე მო ც ი უ რ ი კ ო მ პ ე ტ ე ნ ტ უ რ ო ბ ა უწოდეს.²¹ ჩვენი აზრით,

²¹ ემოციურად არაკომპეტენტურია, მაგალითად, ის მასწავლებელი, რომელსაც მოსწავლეთა ყოველი არასტანდარტული მოქმედება აღიზიანებს, ხშირად ყვირის, კარგავს წონასწორობას და ა.შ. ასეთი მასწავლებელი თავის მოღვაწეობაში ძალზე წარუმატებელია, იმის მიუხედავად, რომ საგანსა და მისი სწავლების მეოთხედიას შესაძლოა ბრწყინვალედ ფლობდეს.

ეს პიროვნების ისეთი თვისებაა, რომელიც მისი, როგორც საკუთარი ცხოვრების მუდმივი სუბიექტის (პერმანენტული განწყობის) ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელია. ზოგი პიროვნება, ცვალებად სიტუაციებში, ემოციათა გავლენით სიტუაციისადმი არაადექვატურ განწყობას ემორჩილება და დეზადაფტურ ქცევას განახორციელებს, ზოგი კი ახერხებს ასეთი განწყობის მოქმედება მანამ შეაჩეროს, სანამ იგი სიტუაციის შესატყვისად სრულყოფილად არ ჩამოყალიბდება.

დავუბრუნდეთ მიახლოების გრადიენტის საკითხს, რომელიც წინა ლექციაში განვიხილეთ. მიზანთან მიახლოების კვალობაზე მიზნისაკენ ლტოლვის ძალა იმიტომ იზრდება, რომ მიზნის სიახლოვე აისახება არა მარტო შემეცნებითი, არამედ ემოციური პროცესების მეშვეობითაც. ემოცია, განწყობაზე უკუგავლენის გზით, აძლიერებს ორგანიზმის ფსიქო-ფიზიოლოგიურ მზაობას სათანადო აქტივობისათვის. იქ სადაც სიტუაცია მხოლოდ ემოციურად განიცდება (ცხოველთან, პატარა ბავშვთან, ოლიგოფრენთან და სხვ.), მიახლოების გრადიენტის კანონი უგამონაკლისოდ სრულდება. ჯანმრთელ ადამიანთან, რომელიც ფსიქიკურ განვითარებაში იმ დონემდეა მისული, რომ შეუძლია საკუთარი ქცევის მართვა, ყველაფერი დამოკიდებულია მისი ემოციური კომპეტენტურობის დონეზე. ემოციურად კომპეტენტურ პირებთან მიახლოების გრადიენტის ფენომენი კანონის ძალას მოკლებულია. მაგალითად, თუ საშუალება მიეცა, ყველა პატიმარი როდი გარბის ციხიდან, განთავისუფლებამდე ცოტა ხნით ადრე. უმრავლესობა ამჯობინებს დარჩენილი ვადაც მოიხადოს და პასუხიძებლობისაგან საერთოდ განთავისუფლდეს.

ამრიგად, ემოცია ასახავს განწყობას, ეს უკანასკნელი კი, როგორც ინდივიდის მთლიანობითი მდგომარეობა, მიმდინარე ცვლებებს განიცდის ჯერ ემოციის საფუძველზე, ხოლო შემდეგ, თუ ამის საშუალება და საჭიროება არსებობს, საქმეში ჩაერთვის მაღალი დონის შემეცნებითი პროცესებიც. ემოცია არა მხოლოდ ასახავს ორგანიზმის აქტივაციის დონეს, არამედ თვითონ განაპირობებს მას განწყობის მეშვეობით, წარმოადგენს რა ქცევისათვის სუბიექტის განწყობის მოტივაციურ კომპონენტს: მოთხოვნილების პროცესი, როგორც

ვიციტ, განიცდება არა მხოლოდ აქტივობის ტენდენციის სახით, არამედ ემოციური ფორმითაც. ამიტომაც, რომ რაც უფრო ძლიერია მოთხოვნილება, მით უფრო მაღალ დონეზეა ორგანიზმი აქტივირებული. რაც შეეხება ნებისმიერ ქვევას, სადაც მოტივს მოთხოვნილების აზრობრივი განცდა წარმოადგენს, მის სპეციფიკურ თავისებურებებს მომდევნო ლექციებში დავახასიათებთ.

XI ლ ე ქ ც ი ა

ობიექტივაციის ცნება და ობიექტივაციის პლანში დაგეგმილი ქცევის განწყობის თავისებურებები

ადამიანის ქცევის სპეციფიკურ თავისებურებას, რითაც იგი არსებითად განსხვავდება ყველა სხვა სულიერის ქცევისაგან, როგორც არაერთგზის მიუთითეთ, მისი ცნობიერი ხასიათი შეადგენს. ქცევის ეფექტურად დაგეგმვისა და მისი წარმატებით შესრულებისათვის ადამიანი, როგორც ამ ქცევის სუბიექტი, პირველ რიგში სწორედ ცნობიერებას მიმართავს. ცნობიერება საკუთარ თავთან და სამყაროსთან ცოდნით მიმართების დამყარების უნარს გულისხმობს. „ცხოველი ცხოვრობს და მოქმედებს ამ სამყაროში, მაგრამ მან ამასთან ერთად არ იცის, რომ არსებობს ისიც და ეს სამყაროც მის გარეთ. ადამიანი ცნობიერი არსებაა, ... ადამიანი არა მხოლოდ ცხოვრობს და მოქმედებს, მან იცის კიდევ, რომ სწორედ ისაა, რომ ცხოვრობს და მოქმედებს, ამ მის გარეთ არსებულ სამყაროში“ [17, გვ. 300].

ამის წყალობითაა, რომ ადამიანი სანამ რაიმე ქცევას პრაქტიკულად განახორციელებდეს, მას ჯერ თეორიული განსჯის საგნად აქცევს, ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობის გზით განიხილავს მის მართებულობას, შეისწავლის მისი შესრულების პირობებს და მიიღებს სათანადო გადაწყვეტილებას. ერთი სიტყვით, ადამიანისათვის აზრობრივად დაგეგმილი, მიზანდასახული ქცევაა დამახასიათებელი. ასეთი ქცევის განწყობა იქმნება არა აქტუალურად მოცემული ფაქტორების (მოთხოვნილების მიმდინარე პროცესისა და უშუალოდ მოცემული სიტუაციის) ნიადაგზე, არამედ შეგნებულად მიღებული გადაწყვეტილების ნიადაგზე, რომელიც სუბიექტს სათანადო მოსაზრებათა საფუძველზე გამოაქვს. ე.ი. მიზანდასახული ქცევისათვის ადამიანი იცვლება და მობილიზდება (განეწყობა) არა გარემოებათა კარნახით, არამედ თვითონ, როგორც თავისუფალი ნების მქონე, მოაზროვნე არსება.

გადაწყვეტილების გამოტანის შემდეგ, თუ რაიმე ფაქტორების გავლენით სუბიექტს გადაწყვეტილების შეცვლა

არ მოუხდა, ქცევა პრაქტიკულად ისევე წარიმართება განწყობის მიერ, როგორც ყველა სხვა შემთხვევაში. განწყობა მიზანშეწონილად ჩართავს საქმეში და გამოიყენებს მის განკარგულებაში არსებულ ყველა ინდივიდუალურ ძალასა და უნარს, კუნთებით დაწყებული და ცოდნის რთული სტრუქტურებით დამთავრებული. ცნობიერი ფსიქიკური პროცესებიც საქმეში განწყობის მიერ ჩაერთვიან და ისევე მიზანშეწონილად ასრულებენ თავიანთ ფუნქციას, როგორც ტვინი და კუნთები. ქცევაში ცნობიერების მონაწილეობა ადამიანს უსარმარაზარ უპირატესობას ანიჭებს სხვა სულიერ არსებებთან შედარებით, მაგრამ ასეთი ქცევის არსში გასარკვევად, პირველ რიგში, ცნობიერების ამოქმედების წინაპირობები უნდა გავარკვიოთ. საქმე იმაშია, რომ დებულება, რომლის თანხმადაც განწყობა ქცევის უშუალო და საკმარისი მიზეზია, ვრცელდება ადამიანის ცნობიერ ქცევაზეც. ბუნებრივია ჩნდება კითხვა: რაღა საჭიროა ქცევაში ცნობიერების მონაწილეობა, თუკი განწყობას თავადვე შეუძლია ქცევის მიმდინარეობის სრულად უზრუნველყოფა?

ცნობიერების ღერძს, მისი არსის განმსაზღვრელ ფსიქიკურ პროცესს, როგორც ცნობილია, აზროვნება წარმოადგენს. სულიერი აქტივობის ყველა ფორმა ცნობიერ ხასიათს იძენს მხოლოდ იმის მეშვეობით, რომ მის მიმდინარეობაში აზროვნება მონაწილეობს. ემოციები, აღქმისა და წარმოდგენის ხატები და სხვა ფსიქიკური განცდები ცხოველსაც გააჩნია, მაგრამ ამ განცდათა შინაარსის გაცნობიერება მას არ ძალუძს, რადგან მისთვის მიუწვდომელია აღნიშნულ განცდებში ასახულ მოვლენათა არსი.²² არსებითის წვდომა შეუძლია მხოლოდ ადამიანს, როგორც მოაზროვნე სუბიექტს. აქედან გამომდინარე, ზემოთ დასმულ კითხვაზე საპასუხოდ ქცევაში აზროვნების მონაწილეობის შემთხვევათა ანალიზია საჭირო.

დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ აზროვნებას მაშინ მიემაართავთ, როდესაც ქცევითი ამოცანის გადასჭრელად (მიზნის

²² ამ კონტექსტში, ცხოველის გონიერი მოქმედება (ე.წ. პრაქტიკული ინტელექტი), მხედველობაში არ მიიღება, რადგან იგი დამყარებულია მხოლოდ თვალსაჩინოდ მოცემულ მიმართებათა წვდომაზე და არ შეიცავს ცოდნას საკუთარი თავისა და სამყაროს, როგორც დაპირისპირებულ რეალობათა შესახებ.

მისადწევადა) უკვე ჩვეული და დასწაველილი მოქმედებები საკმარისი არ აღმოჩნდება. ამ დროს მოქმედებათა ბუნებრივი მიმდინარეობა ირღვევა, ქცევის ერთი აქტი ბუნებრივად და თანმიმდევრულად ვეღარ იცვლება მომდევნო აქტით და სუბიექტის წინაშე დგება კითხვა: რაშია საქმე? ამ კითხვის გაჩენა იმას ნიშნავს, რომ განწყობაში, რომლის საფუძველზეც ქცევა ხორციელდებოდა, ქცევის ყველა პირობა სრულყოფილად არ იყო ასახული. განწყობას (სუბიექტს) ესაჭიროება სიტუაციის უფრო ღრმად და სრულყოფილად ასახვა, რათა მისდამი უფრო მორგებული ქცევის აქტები განახორციელოს.

სახლიდან გამოსვლისას, მაგალითად, სრულიად ჩვეული და ავტომატური მოქმედებაა კარის ჩაკეტვა გასაღებით. ზოგჯერ იგი შეიძლება ცნობიერადაც შევასრულოთ, მაგრამ ეს აუცილებელი სრულიადაც არაა. ეს მრავალჯერ განმეორებული ოპერაცია ისე სრულდება განწყობისეულად, რომ საგანგებო განსჯასა და გადაწყვეტილების მიღებას არ მოითხოვს. ერთხელაც, შეიძლება მოხდეს, რომ გასაღები კლიტეს არ მოერგოს და მისი მექანიზმი ვერ აამუშაოს. სწორედ ასეთ პირობებში ჩნდება ზემოაღნიშნული კითხვა (რაშია საქმე?). ამის შედეგად, სუბიექტი (განწყობა), რომელიც აქამდე მხოლოდ კარის ჩაკეტვისათვის საჭირო კოორდინირებულ მოძრაობებს წარმართავდა და აკონტროლებდა, უკვე საქმეში აზროვნებას ჩართავს და საკითხის თეორიულ შესწავლას დაიწყებს. როგორ შეიცვლება იგი ამის შემდეგ, ეს მთლიანად ცნობიერი ფსიქიკური აქტიუობის გზით მიგნებულ გარემოებებზეა დამოკიდებული. კერძოდ, თუ გაიკვა, რომ შეცდომით სხვა კლიტის გასაღები იყო გამოყენებული, სუბიექტი საჭირო გასაღების მოსაძებნად შეიცვლება, თუ კლიტე აღმოჩნდა დაზიანებული, სუბიექტი კლიტის შესაკეთებლად ან ხელოსნის გამოსაძახებლად შეიცვლება და ა.შ. ამის შემდეგ ქცევა ჩვეულებრივად გაგრძელდება განწყობის კლანში.

როგორც ვხედავთ, აზროვნების საქმეში ჩართვისათვის აუცილებელია, რომ ქცევის პრაქტიკული მიმდინარეობა შეჩერდეს და მისი ყველა პარამეტრი (სიტუაცია და მასში აღმოცენებული ახალი ფაქტორები, მოქმედებები და ოპერაციები, რომლებსაც სუბიექტი აქამდე ავტომატურად

განახორციელებდა და ა.შ.), საგანგებო განხილვის ობიექტად იქცეს. ცნობიერი, ანუ ცოდნითი მიმართება საგანთან მხოლოდ იმ პირობით შეიძლება დამყარდეს, რომ ეს საგანი გამოიყოფა სინამდვილის სხვა ობიექტებისაგან და სუბიექტის ფსიქიკური აქტივობა მასზე ჩერდება. სინამდვილის რომელიმე ობიექტის სხვა ობიექტებისაგან გამოიყოფა და ცნობიერების მასზე შეჩერება არის სრულიად განსაკუთრებული ფსიქიკური აქტი. რასაც დ.უზნაძე ო ბ ი ე ქ ტ ი ზ ა ც ი ა - ს უწოდებს. ცნობიერი ფსიქიკური აქტივობა ობიექტივაციის პლანში მიმდინარე აქტივობაა. რა თქმა უნდა მისი მიზეზიც შესაბამისი განწყობაა, მაგრამ ეს განწყობა კარდინალურად განსხვავდება პრაქტიკული ქცევის განწყობისაგან.

ეს განსხვავება, პირველ რიგში, იმაში მდგომარეობს, რომ მის აღმოცენებაში გადამწყვეტ როლს სიტყვა და სიტყვის გამოყენებით მოქმედების უნარი (მეტყველება) ასრულებს. ის, თუ როგორ აღმოცენდა ეს უნარი ადამიანის სოციალური ცხოვრების ნიადაგზე, ცალკე საკითხია. ერთი რამ ნათელია, სინამდვილის ობიექტივირებული ასახვა სიტყვიერი მოქმედების გარეშე შეუძლებელია. ქცევის პრაქტიკული მიმდინარეობის პროცესში წინააღმდეგობებს ცხოველებიც აწყდებიან, მაგრამ წინააღმდეგობის დასაძლევად ისინი მის ობიექტივაციას და თეორიულ შესწავლას არ ახდენენ. ასეთი რამ შეუძლია მხოლოდ ადამიანს, რადგან მხოლოდ მას აქვს სინამდვილის სიტყვებში რეპრეზენტირებული ფორმით ასახვის უნარი. ადამიანი ამ უნარის მეშვეობით საგანს განიცდის, როგორც ობიექტურ მოცემულობას და საგანთა გარკვეული კატეგორიის წარმომადგენელს. ამრიგად, სწორედ სიტყვაა ობიექტივაციის და მის საფუძველზე აღძრული აზროვნების პროცესის იარაღი.

საგულისხმოა, რომ ობიექტივაცია მხოლოდ თეორიული საკითხის წინაშე სუბიექტის დაყენებას ემსახურება. რაც შეეხება ამ საკითხის გადაწყვეტას, ეს უკვე ცნობიერების (აზროვნების) საქმეა. „თვითონ ობიექტივაცია, როგორც ენახეთ, არც არაფერს ამტკიცებს და არც არაფერს უარყოფს: იგი წარმოადგენს მხოლოდ დაყოვნების ფაქტს“ [17, გვ. 319], რომელიც აუცილებელი წინაპირობაა იმისათვის, რომ

სუბიექტმა საკითხის თეორიულ შესწავლას მიჰყოს ხელი. ამ დაყოვნებას შეიძლება ქცევის მიდინარეობის დროსაც კონდეს ადგილი და ქცევის დასაწყისშიც. ქცევის მიმდინარეობის დროს ამას, როგორც ვნახეთ, ქცევის შეფერხება იწვევს, დასაწყისში კი ქცევის მართებულობის, მისი პიროვნული მნიშვნელობის და განხორციელების შესაძლებლობის გარკვევის აუცილებლობა. ორივე შემთხვევაში განწყობა ცნობიერების არსებითი მონაწილეობით იქმნება. მისი ფორმირების პირობებისა და მის საფუძველზე გაშლილი ქცევის თავისებურებების შესახებ განწყობის ფსიქოლოგიაში განსხვავებული შეხედულებებია გამოთქმული. განვიხილოთ, პირველ რიგში, თვითონ თეორიის ავტორის მოსაზრებები ამ საკითხზე.

დ.უზნაძის თანახმად, ობიექტივაციის საფუძველზე განხორციელებულ შემეცნებით აქტებს წარმართავეს განწყობა, რომლის სუბიექტურ ფაქტორსაც თეორიული მოთხოვნილება წარმოადგენს. განწყობის პლანში მიმდინარე პრაქტიკული ქცევის შეფერხება, როგორც ვნახეთ, აჩენს კითხვას: რაშია საქმე? ესაა წმინდა თეორიული კითხვა, რომლის განენაც იმას მოასწავებს, რომ სუბიექტს აღეძრა საკითხისადმი შემეცნებითი ინტერესი. ამით, პრაქტიკული ქცევის სუბიექტი თეორიული ქცევის სუბიექტით შეიცვალა. პრაქტიკული ქცევის განწყობამ მოქმედება შეწყვიტა და ადგილი დაუთმო თეორიული ქცევის განწყობას. ამ განწყობის მიერ განხორციელებული შემეცნებითი პროცესების (აზროვნებისა და მისი დამხმარე ფსიქიკური ფუნქციების) მეშვეობით სდება საკითხის გარკვევა, ე.ი. პრობლემის გადაჭრა და აღძრული თეორიული მოთხოვნილების დაკმაყოფილება.

საკითხის თეორიული გადაჭრა, გარდა იმისა, რომ სიტუაციურად აღძრულ თეორიულ მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს, იმასაც არკვევს, თუ როგორ უნდა წარმართოს პრაქტიკული მოქმედებები, რომლებიც სუბიექტს დროებით შეწყვეტილი წარუმატებელი ქცევის წარმატებით გაგრძელების საშუალებას მისცემენ. ამისათვის საჭიროა, რომ უკვე ახალი პრაქტიკული ქცევის განწყობა შეიქმნას. ეს განწყობა, „ასე ვთქვათ, იდეურ პლანში, უკვე მონახულია, საქმე ისაა, რომ იგი აქტუალურ განწყობად ჩაირთოს – მის განხორციელებას მაშინ წინ ვერაფერი დაუდგება“ [17, გვ. 164]. ეს

უკვე ნებისყოფის საქმეა. ნებისყოფის აქტით, თეორიულ პლანში დამუშავებული განწყობა აქტუალურ განწყობად, ანუ სუბიექტის ქცევის წარმმართველ ქმედით ძალად გადაიქცევა.

ამის მიხედვით, დ.უზნაძე ერთმანეთისაგან განასხვავებს ადამიანის სულიერი ცხოვრების ორ დონეს, როგორებიცაა განწყობის დონე, სადაც აქტიუობა ცვლილებათა უწყვეტ ნაკადს წარმოადგენს და ობიექტივაციის დონე, სადაც აქტიუობის ცოცხალი ნაკადი ობიექტივირებულ მოცემულობად იქცევა და შესასწავლ საგნად გვევლინება. ცხოველის ყოველი ქცევა და ზოგჯერ ადამიანის ქცევაც, მხოლოდ განწყობის დონეზე აღიძვრის და მიმდინარეობს, ხოლო სპეციფიკურ-ადამიანური ქცევები იგეგმება ობიექტივაციის დონეზე, აზროვნებისა და ნებისყოფის პროცესების მონაწილეობით. მხოლოდ მას შემდეგ, რაც აზროვნების გზით მოინახება სუბიექტისათვის მისაღები ქცევის ვარიანტი, ხოლო ნებისყოფის მეშვეობით სუბიექტიც შესაბამისი პრაქტიკული მოქმედებებისათვის განეწყობა, ქცევა უბრუნდება განწყობის დონეს. სპეციფიკურ-ადამიანური ქცევები ყოველთვის ობიექტივაციის აქტით იწყება: სუბიექტი ჯერ მოსლოდნელი ქცევის თეორიულ შეფასებას ახდენს და მხოლოდ შემდეგ იღებს სათანადო გადაწყვეტილებას.

ამ გარემოებას ითვალისწინებს ქცევების კლასიფიკაციის უზნაძისეული პრინციპიც, რომელიც წინა ლექციებში განვიხილეთ და რომლის თანახმადაც ადამიანის ქცევების მთელი პალიტრა იყოფა იმპულსურ და ნებისმიერ ქცევებად.² ამ კლასიფიკაციის თანახმად, იმპულსურია ქცევა, რომლის განწყობის აღმოცენებაშიც ცნობიერება არ მონაწილეობს, ხოლო ნებისმიერი ქცევის განწყობა ყოველთვის ობიექტივაციის პლანში განხორციელებული ცნობიერი ფსიქიკური აქტიუობის გზით იქმნება. განწყობის თეორიის განვითარების პოსტუზნაძისეულ პერიოდში ამ პრინციპით ქცევათა კლასიფიკაცია, რომელიც ქცევებს მათი ფსიქიკური რეგულაციის

² დ.უზნაძე ქცევათა კლასიფიკაციას სხვა პრინციპითაც ახდენს, რასაც ქვემოთ სწავლის ქცევის ფსიქოლოგიურ დახასიათებასთან დაკავშირებით განვიხილავთ.

სირთულის ნიშნით აჯგუფებს, როგორც წინა ლექციებიდან უკვე ვიცით, თავისებურად დაზუსტდა.

სახელდობრ, **შ.ჩხარტიშვილმა** არგუმენტირებულად დაასაბუთა, რომ ობიექტივაციის პლანში მიმდინარე ქცევა შეიძლება იმპულსურიც იყოს და ნებისმიერიც, იმის მიხედვით მის მამოძრავებელ ძალას მოთხოვნილების მიმდინარე პროცესი წარმოადგენს თუ ნებისყოფა. ნებისმიერია ობიექტივაციის დონეზე მიმდინარე მხოლოდ ისეთი ქცევა, რომლის განწყობაც ნებისყოფის პიროვნებისეულ (სუბიექტურ) ფაქტორს ემყარება. ქცევის კატეგორიათა ასეთი ანალიზის საფუძველზე **შ.ნადირაშვილმა** ქცევის ორანიზატორის ის სამდონიანი მოდელი ჩამოაყალიბა, რომელიც ზემოთ განვიხილეთ (იხ. VI ლექციის ტექსტი). ნათელია, რომ შესაბამისი ცვლილებები იქნა შეტანილი ობიექტივაციის დონეზე მიმდინარე თეორიული ქცევის განწყობის დახასიათებაშიც.

დ.უზნაძის აზრით, როგორც ითქვა, ობიექტივაციის აქტის შედეგად, პრაქტიკული ქცევის განწყობა თეორიული ქცევის განწყობით იცვლება. თეორიული პრობლემის გადაჭრის შემდეგ იძებნება ახალი პრაქტიკული ქცევის განწყობა, რომელიც ნებელობის მეშვეობით იდეური პლანიდან პრაქტიკულ პლანში გადადის და რეალიზდება მიზანშეწონილი პრაქტიკული ქცევის აქტებში. **შ.ჩხარტიშვილს** მიაჩნია [31], რომ არც განწყობათა ასეთ ცვლას და არც პრაქტიკული და თეორიული ქცევების ასეთ ურთიერთმონაცვლეობას ადგილი არ აქვს. მისი აზრით, საქმე გვაქვს საერთო მოტივაციურ საფუძველზე აგებულ ქცევასთან, რომელიც თავიდან ბოლომდე ერთი განწყობის მიერ რეგულირდება. ქცევის მიდინარეობის გზაზე წამოჭრილი დაბრკოლება ამ ქცევის აღმძვრელ მოთხოვნილებას კი არ აღკვეთს, არამედ კიდევ უფრო აძლიერებს. თეორიული კვლევა-ძიება ხორციელდება არა თეორიული მოთხოვნილებების საფუძველზე აღმრული ახალი განწყობის მიერ, არამედ ისევე პირველადი მოთხოვნილების მიერ აღმრული განწყობის საფუძველზე.

ავტორის აზრით, ყოველი ქცევა მოითხოვს როგორც პრაქტიკული, ისე თეორიული მოქმედებების შესრულებას,

მაგრამ ეს მოქმედებები მხოლოდ ქცევის ცალკეული რგოლებია და არა დამოუკიდებელი ქცევები. ამდენად, ისინი წარმართებიან ქცევის საერთო განწყობის და არა ცალკეულ მოცემული კონკრეტული განწყობების მიერ. „განვითარების ადამიანურ დონეზე არ არსებობს ისეთი ქცევა, რომლის განხორციელება მხოლოდ პრაქტიკული ან მხოლოდ თეორიული ქცევის აქტების გზით იყოს შესაძლებელი. ყოველდღიურ ცხოვრებაში ერთი და იგივე ქცევის სტრუქტურაში მოტორულ აქტიუობასაც ვხვდებით და ინტელექტუალურსაც. ამიტომ პრაქტიკული და თეორიული მოქმედებანი, რამდენადაც ისინი ერთი ქცევის სტრუქტურაში არიან ჩართულნი და ერთი და იგივე ქცევის რეალიზაციის საქმეს ემსახურებიან, ერთი და იგივე განწყობის ნიადაგზე უნდა იქნას ახსნილი და გაგებული“ [31, გვ. 118].

დაეუბრუნდეთ ზემოთმოყვანილ მაგალითს კარის ჩაკეტვის შესახებ. ესაა რიგითი პრაქტიკული მოქმედება, რომელიც ემსახურება გარკვეულ მოტივაციურ საფუძველზე აგებულ ვრცელ ქცევის წარმატებით რეალიზაციას. ვუწოდოთ ამ ქცევას პირობითად სამსახურში დროულად გამოცხადების ქცევა, ხოლო მის მოტივაციურ საფუძველს სამსახურში გამოცხადების მოთხოვნილება.²⁴ ვთქვათ კაცი დილით იღვიძებს და ხედავს, რომ სამსახურში დროულად მისასვლელად ძალზე მცირე დრო რჩება. იგი აჩქარებული ტემპით ემზადება, თავს ანებებს საუზმის მიღებას, გამოდის სახლიდან, ცდილობს კარის ჩაკეტვას და აწყდება დაბრკოლებას: გასაღები საკეტს ვერ ამუშავებს. ამის შემდეგ, როგორც ვიცით, ხდება დაბრკოლების ობიექტივაცია და იწყება მისი მიზეზების ცნობიერი რკვევა. არავითარი საფუძველი არ გვაქვს ვიფიქროთ, რომ სუბიექტი მთლიანად შეიცვალა და სამსახურში წასვლის ქცევის სუბეტის ნაცვლად საკეტის გაუმართავი მუშაობის მიზეზების შემსწავლელ სუბიექტად იქცა. საკეტის კვლევა მას სწორედ იმისათვის ესაჭიროება, რომ დაწყებული ქცევა (სამსახურში წასვლა)

²⁴ ვფიქრობთ მკითხველისათვის ისედაც ნათელია, მაგრამ მაინც ვაზუსტებთ, რომ ლაპარაკია არა მოთხოვნილების ნამდვილ პროცესზე, არამედ ობიექტური საჭიროების ცნობიერ განცდაზე.

წარმატებით გააგრძელოს. ამას ისიც გვინგებებს, რომ თუ საკეტის კელეკამ ძვირფასი დროის დიდი ნაწილი შეიწირა იგი საკმაოდ განერვიულდება და შეიძლება სასოწარკვეთილებამდეც მივიდეს. ნათელია, რომ მის ქცევას თავიდან ბოლომდე ერთი და იგივე განწყობა წარმართავს, რომელიც სიტუაციურად შექმნილი გარემოებების მიხედვით განუწყვეტლად იცვლება და მოდიფიცირდება.

ობიექტივაციის აქტი, თუ უაღრესად მარტივ სიტუაციებს არ მიეიღებთ მხედველობაში, ადამიანის ყოველგვარი ქცევის მიმდინარეობაში ერთეება საჭიროების მიხედვით, უზრუნველყოფს საქმეში მაღალი რიგის ცნობიერი ფსიქიკური პროცესების ჩართვას და ქმნის ქცევის უფრო გამართულად გაგრძელების პირობებს. ქცევა პრაქტიკულად ხან განწყობის დონეზე მიმდინარეობს, ხან ობიექტივაციის დონეზე, იმის მიხედვით, თუ გზადაგზა რა გარემოებები იხენს თავს. ორივე დონეზე მიმდინარე მოქმედებების (მოძრაობების და ფსიქიკური პროცესების) მიზანშეწონილობას, ქცევითი ამოცანისადმი მათ შესატყვისობას, უზრუნველყოფს სუბიექტი, რომელიც მოცემული ქცევისათვისაა განწყობილი ანუ მოდიფიცირებული.

XII ლ ე მ ც ი ა პიროვნება, როგორც ქცევის სუბიექტი

ყოველი კონკრეტული ქცევის სუბიექტი, განწყობის სახით, ფორმირდება ქცევის დასაწყისში და ქრება რეალიზაციისთანავე, ადვილს უთმობს რა სხვა ქცევის სუბიექტს. იგი არის მოღიანობითი მობილიზაცია ამ კონკრეტული ქცევისათვის და სულიერი არსება ამ დროს მოღიანად მის მოდუსშია მოქცეული. ამის მიუხედავად, პიროვნება ყველა ამ ქცევაში ერთსა და იმავე პიროვნებად რჩება, როგორც ყოველი მათგანის საერთო სუბიექტი, ანუ ორგანიზატორი. ჩნდება კითხვა: რა ფსიქოლოგიური მექანიზმი უზრუნველყოფს ადამიანის, როგორც პიროვნების, მთლიანობას? როგორ ხერხდება, რომ მოცემული კონკრეტული ადამიანი, რასაც არ უნდა აკეთებდეს, ყველგან და ყოველთვის ერთსა და იმავე პიროვნებად რჩება?

ამ კითხვაზე პასუხი პიროვნების ცნების შინაარსზე წინასწარ შეთანხმებას მოითხოვს. საქმე იმაშია, რომ ამ ცნების შინაარსი ყოველ ფსიქოლოგიურ მიმდინარეობას და თითქმის ყოველ ცალკე აღებულ მკვლევარს, თავისებურად აქვს გაგებული, რისი დეტალური მიმოხილვაც მხოლოდ ამ საკითხისადმი მიძღვნილ სპეციალურ ნარკვევებში იქნებოდა შესაძლებელი. ამჯერად პიროვნების შესახებ მხოლოდ იმ მოსაზრებებს მივიღებთ მხედველობაში, რომლებიც განწყობის ფსიქოლოგიაში არის გამოთქმული. საჭიროა გავითვალისწინოთ ის გარემოება, რომ განწყობის თეორია არის ქცევის ზოგადი თეორია. განწყობის ცნება მისი ავტორის მიერ შემოტანილია ქცევის სუბიექტის დასახასიათებლად, რამაც გასაგები უნდა გახადოს ქცევის ობიექტურად დაკვირვებადი თვისებები, პირველ რიგში კი მისი მინაშეწონილობის ფაქტი. ქცევის სუბიექტის როლში ნებისმიერი სულიერი არსება შეიძლება მოგვევლინოს, მაგრამ ყოველი მათგანი (ცხოველი, ჩვილი ბავშვი, ოლიგოფრენი და სხვ.)

როდია პიროვნება. ამ უკანასკნელს შეიძლება წარმოადგენდეს მხოლოდ ფსიქიკური განვითარების ისეთ დონეზე მყოფი ადამიანი, ვისი აზროვნებისა და ნებისყოფის ფუნქციები იმდენად მომწიფებულია, რომ მას საკუთარი თავის მართვისა და საკუთარი ქცევების შეგნებულად რეგულირების საშუალებას აძლევს. :

გარდა ამისა, ადამიანის როგორც ცნობიერი არსების მიერ განხორციელებული ყოველი ქცევაც არაა პიროვნებისეული. პიროვნება ვლინდება მხოლოდ ნებისმიერ ქცევაში, რომელიც არა მარტო ობიექტივირებულად არჩეული და დაგეგმილია, არამედ თვითონ არჩევანი გაკეთებულია სოციალური მოტივების გათვალისწინებით (მოვლემების შეგნება, პასუხისმგებლობის გრძნობა, პატრიოტიზმი, მორალი და სხვ.), რომლებიც პიროვნების ბუნების არსებით მახასიათებელს წარმოადგენენ. ადამიანები პიროვნულად ერთიმეორისაგან უპირველესად სწორედ იმით განსხვავდებიან, რომ ასეთ სოციალურ ანუ ობიექტურ ღირებულებათა სისტემა ყველასთან თავისებური შინაარსის მატარებელია და ამასთანავე, სხვადასხვაგვარი ინტენსივობითაა მოკეპმული. პიროვნება შეიძლება იყოს, მაგალითად, ძალზე შრომისმოყვარე, ძალზე ზარმაცი, ან ამ ორ პოლარულ უკიდურესობას შორის რომელიღაც საფეხურზე მდგომი (ცოტათი ზარმაცი და სხვ.). პიროვნება, ასევე, შეიძლება იყოს მეტ-ნაკლებად კეთილი ან ბოროტი და ა.შ. გასარკვევია რა ფორმითაა მოცემული და როგორ ფუნქციონირებს პიროვნების ამ არსებით მახასიათებლთა სისტემა.

რაკი ქცევის ორგანიზატორად (სუბიექტად) განწყობას მოვიანსრებთ, პიროვნების, როგორც მის მიერ ორგანიზებული ქცევების სუბიექტის არსებობის ფორმადაც განწყობა უნდა ვიგულისხმოთ. მაგრამ, როგორც ვნახეთ, განწყობა ყოველ ახალ ქცევაში თავიდან იქმნება, ასრულებს თავის ფუნქციას (რეალიზდება მიზანშეწონილ აქტებში) და ქრება. ასეთი მომენტალური განწყობა შეუძლებელია პიროვნების არსებობის ფორმად მივიჩნიოთ, რადგან პიროვნება, როგორც ითქვა, უცვლელი მთლიანობაა, რომელიც მის მიერ განხორციელებულ ყოველ ქცევაში ავლენს თავს. სიბეჯითე, მაგალითად, იმიტომაა მოსწავლის პიროვნული თვისება, რომ

ასეთი მოსწავლე სწავლის ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში მაქსიმალურ მონდომებულობას ამჟღავნებს.

ასეთი მყარი, ანუ პიროვნული, მახასიათებელი მოცემული შეიძლება იყოს მხოლოდ ისეთი განწყობის სახით, რომელიც საერთოდ აქვს მოცემულ ინდივიდუალურ ადამიანს და ყველა შესაფერის გარემოებაში ახდენს მისთვის შესატყვისი ქცევის ორგანიზებას. მაშასადამე, განწყობა, რომლის მოდუსშიც ადამიანი, არა როგორც მიმდინარე ქცევის სუბიექტი, არამედ, როგორც პიროვნება, ანუ მთელი თავისი ცხოვრების განუწყვეტელი სუბიექტი, არის მოქცეული, წარმოდგენილი უნდა იქნას მუდმივი განწყობის სახით, რომელიც განუწყვეტლივ რეალიზდება საკუთარი ბუნების შესაბამისად ორგანიზებულ კონკრეტულ ქცევებში.

იქ სადაც ასეთი ქცევის განხორციელება რაიმე სუბიექტურ წინააღმდეგობას არ აწყდება, პიროვნებისეული ქცევაც დაუბრკოლებლად ხორციელდება განწყობის დონეზე, დამაბრკოლებელი სუბიექტური ფაქტორის აღმოცენების შემთხვევაში კი საქმეში ერთეობა ობიექტივაციის აქტის საფუძველზე აღძრული აზროვნებისა და ნებისყოფის პროცესები. პირველის მეშვეობით სუბიექტი ქცევის მისი პიროვნებისათვის ყველაზე შესაფერისი ვარიანტის ინტელექტუალურ მოძებნას ახდენს, მეორის მეშვეობით კი სათანადო გადაწყვეტილების მიღებას ახერხებს. სწორედ ნებისყოფის ძალაზეა დამოკიდებული პიროვნება თავისი ბუნების მიხედვით იმოქმედებს, თუ დროებით პოზიციას დათმობს და მიმდინარე მოთხოვნილებათა იმპულსებს დაემორჩება.

ჩნდება კითხვა, როგორაა შესაძლებელი ასეთი პერმანენტული ძალის მქონე განწყობის არსებობა? განწყობის ფსიქოლოგიის პოზიციებზე მდგომი მკვლევარების უმრავლესობა იმ აზრისაკენ იხრება, რომ პიროვნების არსებობის ძირითად ფორმას ფ ი ქ ს ი რ ე ბ უ ლ (დისპოზიციურ) განწყობათა სისტემა წარმოადგენს. როგორც წინა ლექციებში ვისუბრეთ, გარდა იმისა, რომ ყოველ კონკრეტულ ქცევას მისთვის შეცვლილი სუბიექტი, ანუ ა ქ ტ უ ა ლ უ რ ი (სიტუაციური) განწყობა წარმართავს, ადამიანს გააჩნია ცხოვრების მანძილზე ჩამოყალიბებულ და განმტკიცებულ ფიქსირებულ (დ ი ს პ ო ზ ი ც ი უ რ) განწყობათა მთელი

რიგიც. აქ შედის ყველა რანგის ქცევის და მათ შორის სოციალური ქცევის დისპოზიციური განწყობებიც. სწორედ ეს უკანასკნელი მოიაზრებიან პიროვნების განწყობათა სისტემის შემადგენელ დისპოზიციებად, რომლებიც აქტივირდებიან რა ყველა შესაფერის სიტუაციაში (კერძოდ მაშინ, როდესაც საქმეში პიროვნების ჩართვაა საჭირო), უზრუნველყოფენ ისეთი სიტუაციური განწყობის ფორმირებას, რომლის საფუძველზე განხორციელებული ქცევაც მისაღებია მოცემული ადამიანის, როგორც პიროვნებისათვის.

ფიქსირებული განწყობის ცნების შინაარსით პიროვნების დახასიათებას, რაც განსაკუთრებით მკაფიოდ განწყობის ანტროპულ თეორიაშია გამოკვეთილი, საფუძველი თვითონ განწყობის თეორიის ავტორმა ჩაუყარა. **დ. უზნაძის** თანახმად [18, გვ. 211], ადამიანს, მიმდინარე მოთხოვნილებების გარდა, აქვს მე-ს ზოგადი, თითქოს „გ ა ნ ყ ე ნ ე ბ უ ლ ი“ მოთხოვნილებებიც, რომლებსაც ყოველ კერძო მომენტში აქვთ ძალა. წინა ლექციებში ეს ვითარება შიმშილის მაგალითზე დავახასიათეთ: ადამიანი შიმშილს მარტო მაშინ კი არ განიცდის, როდესაც მოშივდება, არამედ მას ყოველთვის აქვს ზოგადი იდეა ამ მოთხოვნილების შესახებ, რისი წყალობითაც არა მარტო ახლანდელ შიმშილზე ზრუნავს, არამედ სხვებისა და საკუთარ მომავალ შიმშილსაც ითვალისწინებს.

ზოგადი, ანუ განყენებული იდეის სახით პრინციპში ადამიანისათვის დამახასიათებელი ყველა მოთხოვნილება შეიძლება იყოს მოცემული, მაგრამ ამ თვალსაზრისით, ე.წ. მაღალი, ანუ სულიერი მოთხოვნილებებია განსაკუთრებით საინტერესო. „ეს ის მოთხოვნილებებია, რომელნიც უმაღლესი მოთხოვნილებების სახელწოდებით არიან ცნობილნი, სახელდობრ, ჩვენი ი ნ ტ ე ლ ე ქ ტ უ ა ლ უ რ ი, მ ო რ ა ლ უ რ ი და ე ს თ ე ტ ი კ უ რ ი მოთხოვნილებები. ადამიანს ჭეშმარიტების იდეა აქვს, იდეა სიკეთისა და იდეა მშვენიერებისა, და ყველაფერს, რასაც იგი ხედავს და რასაც აკეთებს, ამ იდეათა თვალითაც სჭვრეტს. მას თავის ყოველდღიურ ქცევაში არა მარტო იმ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება სწადია, რომელსაც ეს ქცევა ემსახურება უშუალოდ, არამედ უმაღლესი მოთხოვნილებებისაც. ...

ადამიანისათვის პირდაპირ დამახასიათებელი შეიქნა, რომ იგი ყოველს თავის მოთხოვნილებას, რომელიც მას სრულიად გარკვეულს მომენტში და გარკვეულს პირობებში უნდებოდა, თავის მე-ს მუდმივს, მაღალს, გარდუვალ მოთხოვნილებებს უკავშირებს და მათს დაკმაყოფილებასზე ამისდა მიხედვით ზრუნავს“ [18, გვ. 212-213].

ეს მოთხოვნილებები, ავტორის აზრით, ჩამოყალიბებულნი არიან ცხოვრების განმავლობაში ფიქსირებულნი განწყობების სახით. იმის მიხედვით, თუ როგორ მიმდინარეობდა ადამიანის ცხოვრება, როგორი საზოგადოებრივი მნიშვნელობის მქონე ქცევების განხორციელება უხდებოდა მას სხვებზე უფრო ხშირად, რა სიტუაციებში მოახდინა მასზე განსაკუთრებით ძლიერი გავლენა, როგორ სოციალურ გარემოცვაში უხდებოდა მას ცხოვრება, როგორ ხორციელდებოდა მისი აღზრდა და ა.შ. ფიქსირებულ განწყობათა, ანუ მე-სთვის დამახასიათებელ ძირითად ღირებულებათა და შესატყვის მისწრაფებათა სისტემა ყველა ადამიანთან მეტ-ნაკლებად თავისებურადაა ჩამოყალიბებული. „ადამიანის პიროვნებას, სხვათა შორის, განსაკუთრებით ეს განწყობები ქმნიან: ისინი არიან მიზეზი, რომ ზოგისთვის მოთხოვნილებათა ერთი სისტემაა ენერჯის მთავარი წყარო და ზოგისთვის მეორე“ [18, გვ. 213].

დ.უზნაძის ამ დებულებებმა, როგორც ითქვა, შემდგომი განვითარება ჰპოვა განწყობის ანტროპულ თეორიაში [15], რომელიც **შ.ნადირაშვილის** სახელთანაა დაკავშირებული. ამ თეორიის თანახმად, პიროვნების დისპოზიციური სოციალური განწყობები ერთიმეორისაგან იზოლირებულად კი არ არსებობენ და ფუნქციონირებენ, არამედ ისინი შინაარსობრივად უკავშირდებიან ერთმანეთს და ქმნიან ერთმანეთთან თავსებად განწყობათა მტევენებს. განწყობათა ყოველ ასეთ ერთობლიობაში (მტევეანში) გამოიყოფა პიროვნულად სხვებზე უფრო მნიშვნელოვანი (დომინირებული) განწყობა, რომელთან მიმართებაშიც წესრიგდება ამ მიმართულებების ყველა განწყობა. საკუთარი ერის მიმართ განწყობა, მაგალითად, ქმნის ისეთ განწყობათა მტევეანს, რომლებშიც მოცემულია პიროვნების დამოკიდებულება პატრიოტიზმთან, ეროვნულ გმირებთან და მოღვაწეებთან,

სხვა ერებთან და ა.შ. განწყობათა ასეთ მტკევანში, ყოველ პიროვნებასთან, მხოლოდ ურთიერთთავსებადი განწყობები ერთიანდება. კერძოდ, პატრიოტს ვერ ექნება დადებითი განწყობა მისი სმშობლოს დამპყრობლის მიმართ და პირიქით, დამპყრობლისადმი სიმპატიურად განწყობილი პიროვნება დადებითად ვერ იქნება განწყობილი ეროვნულ-განმანთავისუფლებელი მოძრაობის მიმართ.

ასეთ განწყობათა მტკევნები მრავალგვარია, რაც განპირობებულია იმ სოციალური ობიექტების მრავალფეროვნებით, რომელთა მიმართაც პიროვნებას ღირებულებითი დამოკიდებულება შეიძლება გააჩნდეს. სახელდობრ, განწყობათა ცალკე მტკევანს ქმნის რელიგიასთან დამოკიდებულება, რომელიც განსაზღვრავს პიროვნების განწყობას ევოლუციური მოძღვრების, დაბადებაზე კონტროლის, ეკლესიის და სხვა ისეთი მოვლენების მიმართ, რომლებიც პიროვნების მიერ რელიგიასთან მიმართებაში შეიძლება იქნას განცდილი. ასევე განწყობათა ცალკე მტკევანს ქმნის პუმანიზმთან დამოკიდებულება, სადაც შედის განწყობები ომისა და მშვიდობის, დანაშაულის პატიების, სიკვდილით დასჯის და სხვა ამ მიმართულების სოციალური მოვლენებისადმი. თუ ვიცით პიროვნების დომინირებული განწყობა ამა თუ იმ მიმართულებით, შეგვიძლია მეტ-ნაკლები სიზუსტით მოვახერხოთ სათანადო სიტუაციებში მისი ქცევის პროგნოზირება.²⁵

²⁵ ირკვევა, რომ სოციალური ქცევა ყოველთვის ერთმნიშვნელოვნად არ შეესაბამება განწყობას, რომელიც პიროვნებას დისპოზიციურად აქვს განმტკიცებული. მაგალითად, ლაპაიერის კვლევის მონაცემებით (მოგუყავს [15]-ის მიხედვით), ამერიკელმა სასტუმროს მეპატრონეებმა, რომლებმაც კითხვაზე მიიღებდნენ და მოემსახურებოდნენ თუ არა ჩინელებს კატეგორიული უარით უპასუხეს, მაინც უმასპინძლეს მათთან რეალურად მისულ ჩინელებს. ასეთი ფაქტები იმაზე მეტყველებს, რომ სიტუაციურ განწყობას, რომელიც პრაქტიკულად განხორციელებული ქცევის უშუალო მიზეზია, დისპოზიციური განწყობის გარდა კიდევ მრავალი სხვა ფაქტორიც განსაზღვრავს, რის გამოც, პიროვნების დისპოზიციურ განწყობათა ყველაზე სრულყოფილი შესწავლაც კი არ იძლევა იმის გარანტიას, რომ სუსტად ვიცოდეთ, როდის როგორ მოიქცევა იგი.

ამრიგად, პიროვნება შინაარსობრივად თავსებად დისპოზიციურ (ფიქსირებულ) განწყობათა სტრუქტურული ერთიანობაა, რაც მისი ქცევების ერთიანობას, მათ საერთო ღირებულებით ორიენტაციას უზრუნველყოფს, ასეთია განწყობის ანტროპული თეორიის ავტორის და მისი მიმდევრების პოზიცია. ამ მიმართულებით ჩატარებულ მრავალრიცხოვან კვლევებში (მათ შორის სახლდარგარეთულ კვლევებშიც სოციალური განწყობების შესახებ) გამოვლენილია სოციალური (პიროვნული) დისპოზიციური განწყობის ჩამოყალიბების სპეციფიკური პირობები და მახასიათებლები. კერძოდ, იკვევა, რომ ასეთი განწყობის მტკიცედ გაფიქსირებისათვის, ქცევის დიდ პიროვნულ წონასა და მის მრავლგზის განმეორებასთან ერთად, დიდი მნიშვნელობა აქვს ისეთ ფაქტორებსაც, როგორცაა: სოციალური როლის შესრულება, იდენტიფიკაცია ცნობილ (ავტორიტეტულ) პირებთან, წარმატება, სოციალური განმტკიცება, მიბაძვა და ჯგუფთან მიკუთვნებულობა (ჯგუფების კატეგორიზაცია, — „ჩვენ“ და „სხვები“).

განწყობის ფსიქოლოგიაში გამოთქმულია ისეთი თვალსაზრისიც, რომლის მიხედვითაც პიროვნება, როგორც გარკვეული პრინციპების დაცვით ქცევისათვის მუდმივი მზაობა (განწყობა) შეუძლებელია ფიქსირებული განწყობის ფორმით იყოს მოცემული. ეს შეხედულება ეკუთვნის **შ.ჩხარტიშვილს**. მისი აზრით, ფიქსირებული განწყობა მხოლოდ აქტუალური (სიტუაციური) განწყობის ერთ-ერთ ფაქტორია და შესასრულებელი მოქმედებებისათვის საჭირო ინსტრუმენტული შესაძლებლობების (ცოდნის, ჩვევის და სხვ.) დისპოზიციურ საფუძველს წარმოადგენს. რაც შეეხება პიროვნებას, რომელიც განუწყველივ ასრულებს ყოველივე იმის მათრგანიხებულ და მაკონტროლებელ ფუნქციას რასაც ადამიანი ქმნის და აკეთებს თავისი ფსიქო-ფიზიკური შესაძლებლობების ფარგლებში, შეუძლებელია იგი მოცემული იყოს ინაქტიურ მდგომარეობაში (ლატენტურად) და მხოლოდ დროდადრო ავლენდეს თავს, როგორც ეს დამახასიათებელია დისპოზიციური განწყობისათვის.

პიროვნება ყოველთვის, თვით ძილის დროსაც კი, თავის სადარაჯოზე დგას და ადამიანს, სიზმარშიც კი, მხოლოდ ისეთი კონკრეტული ქცევების მიღებისა და შესრულების

უფლებას აძლევს, რომლებიც მისი ქცევისა და ცხოვრების ძირითად პრინციპებს შეესაბამება. ასეთი ინსტანცია, რომელიც არასოდეს არ კარგავს თავის ძალას, შეიძლება მხოლოდ გარკვეული მიმართულებით საქმიანობისათვის მ უ დ მ ი ე ი მ ზ ა ო ბ ი ს სახით იყოს მოცემული. ავტორის თანახმად, პიროვნება სწორედ ასეთ მედმივ მზაობას, მუდმივმოქმედ განწყობას წარმოადგენს. როგორც ასეთი, „იგი ადამიანის ყველა მოთხოვნილებას იქვემდებარებს და მუდმივ კონტროლს აწესებს მათ იმპულსებზე. არცერთ მათგანს არ აძლევს შესაძლებლობას ისეთი ქცევის განწყობის ორგანიზაცია მოახდინოს, რომელიც მის ბუნებასთან შეუთავსებელია“ [31, გვ. 235].

ასე გაგებულ პიროვნული ქცევა, ავტორის თანახმად, დროისა და სივრცის პარამეტრებზე ფართოდ გაშლილი (შორეული მოტივაციური ბუნების მქონე) ქცევაა, რომელიც მრავალი დაქვემდებარებული ქცევისაგან შედგება. ისინი ისე ხორციელდებიან თანმიმდევრულად, რომ ერთმანეთს ითვალისწინებენ, თუმცა თითოეულის განწყობა, გამოქმინარეობს რა საერთო განწყობიდან, კონკრეტულ და დიფერენცირებულ ფორმას იძენს მაშინ, როცა უშუალოდ უნდა იქნას რეალიზებული, რაც უზრუნველყოფს ქცევის საშემსრულებლო მომენტის კონკრეტულ პირობებთან შესაბამისობას. მაშასადამე, პიროვნების განწყობა, გარკვეული აზრით, განწყობა ა, რომელიც თავისი განუწყვეტელი რეალიზაციის პროცესში თანმიმდევრულად ორგანიზდება მისთვის შესატყვისი ცალკეული მომენტალური ქცევების განწყობად. ასე გაგებულ პიროვნების ქცევა დ ი ა ა მასთან თავსებადი ახალ-ახალი მიმდინარე ქცევებისათვის, რომლებიც სათანადო დროსა და ადგილზე კანონზომიერად დაიჭერენ ადგილს მის სტრუქტურაში.

ის ქცევებიც, რომლებიც მომენტალურად აქტივირებულ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებას ემსახურებიან და პიროვნების მიერ არ ორგანიზდებიან, მაინც პიროვნების კონტროლის ქვეშ მიმდინარეობენ. მაგალითად, მოწყურებული ადამიანი რომ წყალი დალიოს ამაში პიროვნების ჩარევა საჭირო არაა, მაგრამ ასეთი მარტივი ქცევაც მხოლოდ პიროვნების სანქცირებით ხდება შესაძლებელი. თუ პიროვნ-

ებამ, რაიმე მოსაზრებით, იგი მიზანშეუწონლად მიიხნია, მისი განწყობა ბლოკირებული იქნება და ქცევის აქტებში ვერ რეაგირდება. იგულისხმება, რომ პიროვნებას გააჩნია ამისათვის საჭირო ნებისყოფის ძალა. პიროვნების სიძლიერე, სწორედ ნებისყოფის სიძლიერეზეა დამოკიდებული. პიროვნებისა და მისი ქცევის ასეთ ანალიზს იქამდე მივყავართ, რომ პიროვნების მთელი ცხოვრება წარმოდგება ერთ ვრცელ ქცევად, რომლის შინაარსიც განისაზღვრება პიროვნების უმაღლესი ღირებულებებით. იგი, როგორც ქცევათა ღია სისტემა, შეიცავს აღნიშნულ ღირებულებებთან თავსებად უამრავ ქცევას, რომლებიც მიმდინარეობენ ურთიერთწართულად და თავის მხრივ, წარმოადგენენ მიმდინარე ქცევათა ღია სისტემებს.

ამრიგად, განწყობის თეორიაში, პიროვნება, როგორც ქცევის სუბიექტი, წარმოდგენილია გარკვეული პრინციპების (ღირებულებების, მაღალი მოთხოვნილებების) შესაბამისად მოქმედებისათვის მუდმივი მზაობის ორგანიზაციული მდგომარეობის (განწყობის) სახით, რომელსაც ყოველ კონკრეტულ მომენტში შეუძლია, რომ მიმდინარე მოთხოვნილებები ნებისყოფის ძალით დაიქვემდებაროს და ადამიანი მხოლოდ თავის ბუნებასთან თავსებადი ქცევებისათვის განაწყოს. რაც შეეხება საკითხს იმის შესახებ, ეს ინსტანცია (პიროვნება, როგორც პერმანენტულად ძალის მქონე განწყობა) დისპოზიურ განწყობათა სისტემის სახითაა მოცემული თუ მუდმივაქტიური განწყობის სახით, ეს, როგორც ვხედავთ, თეორიულად ჯერ კიდევ დასაზუსტებელია. ერთი რამ ნათელია, პიროვნება, განწყობის თეორიის მიხედვით, შეიძლება გავიგოთ მხოლოდ როგორც დროსა და სივრცეში ფართოდ გაშლილ, ურთიერთწართულ და ურიერთდაქვემდებარებულ ქცევათა ღია სისტემის მეტ-ნაკლებად უცვლელი სუბიექტი.

ზოგი ადამიანი, როგორც პიროვნება, სამყაროსთან კავშირების სიფართოვით გამოირჩევა, რაც იმაში გამოიხატება, რომ მისი ცხოვრება საქმიანობათა (დროსა და სივრცეში განვრცობილ ქცევათა) ფართო წრეს მოიცავს, ზოგი კი რამოდენიმე, ან სულაც ერთ საქმიანობაშია ჩაკეტილი. ამ საქმიანობებიდან მისთვის ზოგი უფრო მიშენელოვანია, ზოგი კი ნაკლებდამნიშვნელოვანი, რაც კონკრეტულ პირობებში

გაკეთებულ არჩევანს განაპირობებს და პიროვნების არსებითი მახასიათებელია.

პიროვნება, როგორც ყოველივე იმის საერთო სუბიექტი, რასაც თავისი შესაძლებლობების ფარგლებში ქმნის და აკეთებს, ცხოვრების განმავლობაში ვითარდება და კანონზომიერად იცვლება. ზოგიერთი ქცევა, გარკვეული ფაქტორების გავლენით (ასაკი, ახალი საზრუნავი და სხვ.), პიროვნებისათვის ღირებულებას კარგავს და მისი ქცევების რეპერტუარიდან ქრება, მათი ადგილი კი შეიძლება ახალმა ქცევებმა დაიჭიროს. ეს ცვლილებები მთელი ცხოვრების განმავლობაში გრძელდება, მაგრამ განსაკუთრებით კარდინალურია მოზარდობის წლებში, როდესაც პიროვნების სტრუქტურის ძირითადი ნიშნები ყალიბდება. ზრდასრულ ადამიანს, თუ იგი პიროვნული ასპექტით ნორმალურად ვითარდება, უკვე არჩეული აქვს თავისი ცხოვრების ძირითადი პრინციპები და მისი, როგორც პიროვნების, მუდმივად ძალის მქონე განწყობა, შედარებით მტკიცეა, თუმცა, გარკვეულწილად, როგორც ითქვა, დროთა განმავლობაში ისიც იცვლება.

პიროვნების ქცევა, როგორც შორეული მოტივაციის (დროისა და სივრცის პარამეტრებზე ფართოდ გაშლილი) ქცევა, ცხადია, მასთან დაქვემდებარებული კონკრეტული ქცევისაგან განსხვავებული ფსიქოლოგიური ფენომენია. ამის გათვალისწინებას ხელს უშლის ის გარემოება, რომ ორივე ქცევის სახელით აღინიშნება. მაგალითად, ქცევაა პროფესორის მიერ კონკრეტულ თემაზე ლექციის წაკითხვაც, ლექციების კურსის წაკითხვაც და ყველა ის საქმიანობაც, რასაც იგი, როგორც პროფესორი, საერთოდ ემსახურება. ნათელია, რომ ეს ქცევები იერარქიულად არიან ურთიერთდაქვემდებარებული: პირველი, მეორის შექადგენლობაში შემავალი, დაქვემდებარებული ქცევაა, მეორე კი, თუმცა პიროვნების უფრო ვრცელი ქცევაა, დაქვემდებარებულია მესამესთან, რომელიც, მასთან ერთად, კიდევ ბევრ ასეთ ქცევას (სამეცნიერო კონფერენციებში მონაწილეობა, კვლევითი მუშაობა, სახელმძღვანელოების შედგენა, დამწყები მეცნიერ მუშაკებისათვის ხელმძღვანელობის გაწევა და სხვ.) შეიცავს და იქვემდებარებს.

დამკვიდრებული ტრადიციის შესაბამისად, პიროვნების ვრცელი ქცევაც და მასში შემავალი კონკრეტულ ქცევებიც

ქვემოთ მოვიხსენიოთ ქცევის სახელით, ხოლო ისეთ კონტექსტში, სადაც მათი სახეობის დასაზუსტება იქნება აუცილებელი, პიროვნების ქცევას ს ა ქ მ ი ა ნ ო ბ ა, ან მოღვაწეობა ვუწოდოთ. საჭიროა ის გარემოებაც მივიღოთ მსხველმძებრობაში, რომ ასეთ ვრცელ ქცევას, სოგჯერ „ქმედებას“, ან „მოქმედებებს“ უწოდებენ, რაც ქართულ ენასთან შეუთავსებელია და არაბუნებრივად ელერს. რუსულ ფსიქოლოგიაში, რომლის გავლენითაც ჩვენში ეს სახელწოდებები („ქმედება“, „მოქმედებობა“ და სხვ.) დამკვიდრდა, პიროვნების დროსა და სივრცეში ფართოდ გაშლილ მოღვაწეობას „დეიატელნოსტის“ სახელით აღნიშნავენ და პრინციპულად განასხვავებენ კონკრეტულ მომენტში განხორციელებული ქცევისაგან („პოვედენიესაგან“) [53]. **დ. უზნაძის** მოძღვრება განწყობის შესახებ, როგორც ზოგადად ქცევის თეორია, პირველ რიგში გასაგებს ხდის „პოვედენიეს“ ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს, განსაკუთრებით კი მისი მიზანშეწინილობის ფაქტს, იმის მიუხედავად, ქცევის სუბიექტის როლში ცხოველი იქნება წარმოდგენილი თუ ადამიანი. მაგრამ განწყობის ფსიქოლოგია, როგორც პიროვნების თეორია, თავისი არსით, უკვე „დეიატელნოსტის“ თორიაა.

XIII ლ ე ქ ც ი ა

სწავლა, როგორც პიროვნების ქცევა (საქმიანობა) და სწავლის ადგილი ადამიანურ ქცევათა სისტემაში

ადამიანის დროსა და სივრცეში ფართოდ გაშლილ ქცევებს შორის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან და დიდი სოციალური ღირებულებულების მქონე ქცევას სწავლა წარმოადგენს. სიტყვა „სწავლა“ ყოველდღიურ მეტყველებაშიც და სპეცი-ალურ ლიტერატურაშიც მრავალი განსხვავებული მნიშვნელობით იხმარება. ძირითადად მასში იგულისხმება სულიერი არსების მიერ ახალი ცოდნა-ჩვევის შექმნის ფაქტი. ეს უკანასკნელი ყოველთვის რომელიმე აქტივობას მოსდევს შედეგად, მაგრამ ყოველი ასეთი აქტივობა საკუთრივ სასწავლო ქცევად ვერ ჩაითვლება. სწავლასთან, როგორც ქცევის განსაკუთრებულ (სხვა ქცევებისაგან განსხვავებულ) ფორმასთან მაშინ გვაქვს საქმე, როდესაც აქტივობა საგანგებოდ ცოდნა-ჩვევის შექმნას ისახავს მიზნად. ბავშვის მიერ მშობლიური ენის დაუფლება (ამეტყველება), მაგალითად, სწავლაა ამ სიტყვის ფართო გაგებით, მაგრამ იგი სასწავლო ქცევას არ წარმოადგენს, რადგან მისი სუბიექტი არაერთარ სასწავლო მიზანს არ ისახავს. მშობლიური ენის პრაქტიკულად დაუფლება მხოლოდ მიბაძვითი და საკომუნიკაციო აქტივობების თანმხლები ეფექტია.

ასეთი სწავლის ფსიქოლოგიური ბუნების დახასიათებას მომდევნო ლექციებში დაეუბრუნდებით. რაც შეეხება სწავლას, როგორც დამოუკიდებელ ქცევას, იგი ყოველთვის აუცილებლად მიზანდასახულ ხასიათს ატარებს და შესაბამისად, იმდენად განვითარებულ სუბიექტს გულისხმობს, რომელსაც მიზნის შეგნებულად დასახვა და მისი რეალიზაციისათვის საჭირო მოქმედებების განხორციელება შეუძლია. მოსწავლე მხოლოდ ასეთი ქცევის სუბიექტს შეიძლება ეწოდოს. ამ გაგებით, ცხოველი და პატარა ბავშვი, რომლებიც დრესურისა თუ თამაშის პირობებში ბევრ რაიმეს ეუფლებიან და ვითარდებიან, მოსწავლე სუბიექტს არ წარმოადგენენ.

ამრიგად, ყველაგან, სადაც სწავლის დამუკიდებელი ქცევის და მისი სუბიექტის (მოსწავლის) შესახებ ვლაპარაკობთ, მხედველობაში გვაქვს საგანგებოდ ცოდნის შექმნის მიზნით ორგანიზებული ფსიქიკური აქტივობა, რომელიც ობიექტივაციის ღონეზე იგეგმება და მიმდინარეობს.

ყოველგვარ ქცევაში, როგორც ვიცით, ორი სტრუქტურული ბლოკი გამოიყოფა, ქცევის შინაგანი სტრუქტურისა და მისი გარეგანი სტრუქტურის სახით. ქცევის ფსიქოლოგიური შინაარსი მის შინაგან სტრუქტურაშია მოცემული. აქ შედის ყველა ის ფაქტორი, რომელიც მონაწილეობს ქცევის ორგანიზაციასა და რეგულაციაში. მათი ნაწილი, კერძოდ მოთხოვნილება და მოტივი (მოთხოვნილების ფსიქიკური განცდის ესა თუ ის ფორმა), სუბიექტის მდგომარეობას ასახავს, ნაწილი კი, კერძოდ მიზანი და გეგმა, სამოქმედო სიტუაციას. ამ ფაქტორთა ერთიანობის საფუძველზე იქმნება განწყობა, რომელიც ამის შემდეგ თანმიმდევრულად იწვევს და არეგულებს მიზნის მიღწევისათვის საჭირო პრაქტიკულ მოქმედებებს. ეს უკანასკნელი ქცევის გარეგან სტრუქტურას შეადგენენ.

სწავლის ქცევის ფსიქოლოგიური დახასიათებისათვისაც, პირველ რიგში, მისი შინაგანი სტრუქტურის შესწავლაა აუცილებელი. სასწავლო მოქმედებათა სისტემას, მასში შემავალ ფსიქიკურ პროცესებს, რომელთა აქტივაციაც სწავლის მიზნის მიღწევას უზრუნველყოფს, ქცევად ის მოთხოვნილებები, მოსაზრებები, გარემოებები და სხვა ამ რიგის მოვლენები ხდის, რომელთა გამოც მოსწავლემ აღნიშნულ მოქმედებათა შესრულება განიზრახა და შესაბამისად განეწყო. სწავლის ქცევის შინაგანი სტრუქტურის დახასიათებას, განსაკუთრებით კი მისი მოტივაციური საფუძველების სისტემურ აღწერას, მომდევნო ლექციებშიც გაეაგრძელებთ, მაგრამ ჯერ საჭიროა თვითონ მოსწავლე სუბიექტი, როგორც კონკრეტული სასწავლო ქცევების მუდმივი ორგანიზატორი, დავახასიათოთ და ადამინურ საქმიანობათა შორის სწავლის ადგილი გაეარკვიოთ.

სწავლის სუბიექტის ფსიქოლოგიური დახასიათების დროს საჭიროა ერთიმეორისაგან განვასხვაოთ სწავლა, როგორც მოსწავლის ყოველდღიური საქმიანობა, რომელიც მის ძირითად საზრუნავს წარმოადგენს ცხოვრების საკმაოდ

ხანგრძლივ მონაკვეთში და სწავლის კონკრეტული შემთხვევები, რომლებიც წარმოადგენენ სათანადო დროსა და ადგილზე მიმდინარე სასწავლო ქცევებს. ეს უკანასკნელნი, ერთის მხრივ, მიმდინარე მომენტში აქტივირებულ მოტივებს ემყარებიან, მაგრამ, ძირითადად, განსაზღვრული არიან ზოგადად მოსწავლის სასწავლო საქმიანობის მოტივაციური სტრუქტურით. მოსწავლე განახორციელებს კონკრეტულ სასწავლო აქტივობას, მაგალითად, ხსნის დაეალებულ ამოცანებს მათემატიკაში, პირველ რიგში იმიტომ, რომ მოსწავლეა, ე.ი. სწავლა მისი ძირითადი საქმიანობაა.

ამასთანავე, სწავლის ყოველ ასეთ კონკრეტულ გამოვლინებას აქვს თავისი კონკრეტული მოტივებიც: კერძოდ, მათემატიკურ ამოცანებს მოსწავლე მოცემულ პირობებში შესაძლოა არა მხოლოდ იმიტომ ხსნიდეს, რომ ეს მისი, როგორც მოსწავლის, საქმეა, არამედ მომენტალურად აქტივირებული შემეცნებითი ინტერესისა და მიღწევის მოთხოვნილების გამოც. შესაძლოა აქ თავის როლს ასრულებდეს სოციალური გარემოდან მიმდინარე იძულება, ჯილდოს და სასჯელის მოლოდინი და ა.შ. ეს მიმდინარე მოტივაციური ფაქტორები ამდიდრებენ სწავლის კონკრეტული შემთხვევის მოტივაციურ სტრუქტურას და აძლიერებენ მის ენერგეტიკულ წყაროს, მაგრამ სწავლა რომ მოსწავლის საქმე, მისი განუწყვეტელი საზრუნავი არ იყოს, მის წინაშე ამ კონკრეტული სასწავლო აქტივობის განხორციელების საკითხი ხაერთოდ არ დადგებოდა.

როგორც ვხედავთ, სწავლა, როგორც მოსწავლის საქმიანობის ძირითადი სფერო, წარმოადგენს დროისა და სივრცის პარამეტრებზე ფართოდ გაშლილ ქცევას, რომელიც კონკრეტულ დროსა და ადგილზე მიმდინარე დაქვემდებარებული ქცევების მეშვეობით ხორციელდება. ასეთი ქცევის სუბიექტი, როგორც ვიცით, არის ადამიანი, მაგრამ არა როგორც მხოლოდ მოაზროვნე (ცნობიერი) არსება, არამედ როგორც პიროვნება, რომელიც, მართავს საკუთარ თავს და საკუთარ ქცევებს ისეთ მიმართულებას აძლევს, როგორიც თავისთვის შესაფერისად მიაჩნია. სწავლის ყველა კონკრეტულ შემთხვევაში, მოსწავლე, როგორც პიროვნება, მიიღებს სათანადო გადაწყვეტილებას, რითაც იქმნება

სასწავლო აქტივობის განხორციელების განწყობა. მოსწავლის ყოველი კონკრეტული სასწავლო აქტივობა წარმართება იმ განწყობით, რომელსაც მოსწავლე პიროვნება, როგორც სწავლის პერმანენტული სუბიექტი, გადაწყვეტილების აქტით იქმნის.

ასეთი რთული საქმიანობის განხორციელება პიროვნული განვითარების სათანადო დონეს მოითხოვს. სასწავლო საქმიანობის სუბიექტად ყოფნა ისევე დამოკიდებულია მოსწავლის პიროვნული ძალების განვითარებაზე, როგორც ამ საქმიანობაში წარმატების მიღწევაა დამოკიდებული მისი ინტელექტუალური ძალების განვითარებაზე. მხოლოდ პიროვნული განვითარების სათანადო დონეზე მდგომ ინდივიდს შეუძლია, რომ სწავლა თავის ყოველდღიურ საქმიანობად აქციოს, მასთან დაკავშირებით მეტ-ნაკლებად შორეული მიზნები დაისახოს და ნაბიჯ-ნაბიჯ იზრუნოს მათ რეალიზაციაზე. რა თქმა უნდა, მოსწავლის ასაკობრივი განვითარების სხვადასხვა საფეხურებზე, ისევე როგორც ერთი და იგივე ასაკის სხვადასხვა მოსწავლეებთან, ეს საქმე სხვადასხვა დონეზე გვარდება.

ამ მხრივ განსაკუთრებული ყურადღება უნდა დაეთმოს იმ გარემოებას, რომ სასკოლო ცხოვრების დასაწყისში მოსწავლე, როგორც პიროვნება, ჯერ სწავლის სუბიექტს არ წარმოადგენს. მას საამისოდ არც ქცევათა ნებელობითი რეგულირების უნარი აქვს განვითარებული და არც სწავლისათვის საჭირო შემეცნებითი და სოციალური მოტივაცია. მოსწავლე, როგორც პიროვნება, სწავლის სუბიექტად ჩამოყალიბდება თანდათანობით, სისტემატიური სწავლება-სწავლის პროცესში. სწავლების ორგანიზაციამ ერთის მხრივ იმაზე უნდა იზრუნოს, რომ სასკოლო ცხოვრების დასაწყისში სწავლა ბავშვის უშუალო ინტერესებს და მისწრაფებებს (წარმატების მიღწევის მოთხოვნილება, ცნობისმოყვარეობა, ფუნქციონალური მოთხოვნილებები და სხვ.) დაეფუძვნოს, მეორეს მხრივ კი, უნდა იზრუნოს პიროვნების, როგორც ნებისმიერი ქცევის სუბიექტის, განვითარებაზე და სწავლის ფართო სოციალური მოტივაციის ჩამოყალიბებაზე.

ყოველივე ამის საშუალებას, როგორც მიუთითებენ [5], ის გარემოება ქმნის, რომ სწავლა, როგორც პიროვნების

ქვეყა, რომელიც შეიცავს და იქვემდებარებს თავის ბუნებასთან შესატყვის კონკრეტულ სასწავლო ქცევებს, პრინციპულად პოლიმოტივირებული ქცევაა. ეს არა მარტო იმაში გამოიხატება, რომ, როგორც ითქვა, სწავლის ყველა კონკრეტული ქცევის ფსიქოლოგიურ შინაასს შეადგენენ პიროვნების სასწავლო საქმიანობის საერთო მოტივებიც და მხოლოდ ამ მომენტალური სასწავლო ქცევის მოტივებიც, არამედ, როგორც ქვემოთ დავინახავთ, თვითონ სასწავლო საქმიანობის ქცევის ცალკე ფორმად კვალიფიცირება მიითხოვს მის მოტივაციურ სტრუქტურაში განსხვავებული შინაარსის მქონე მოტივების მონაწილეობას. სწავლის მოტივაციური საფუძვლების მრავალფეროვნება, მისი პოლიმოტივაციური ბუნება, საშუალებას იძლევა სწავლის კონკრეტული შემთხვევები სრულიად სხვადასხვაგვარ მოტივებს დაუფუძვნოს იმის მიხედვით, თუ რომელ ასაკში, ან რომელ ინდივიდთან, რომელი უფრო ქმედით ძალას წარმოადგენს.

მოსწავლეები, პიროვნული თვალსაზრისით, ძირითადად იმით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, რომ სწავლის მოტივაციური სისტემა ყველასთან თავისებური სტრუქტურის მატარებელია. ეს სისტემა, მოცემულია რა მოსწავლე პიროვნების, ანუ სწავლის პერმანენტული განწყობის სახით, უზრუნველყოფს კონკრეტული სასწავლო ქცევების მიღებას და განხორციელებას ყველა შესაფერის სიტუაციაში. სწავლება-სწავლის პროცესიდან ამოვარდნილი მოსწავლეები სწორედ იმით ხასიათდებიან, რომ მათ სწავლის მუდმივად ძალის მქონე განწყობა არ აქვთ. ასეთი მოზარდი ნომინალურად მოსწავლედ ითვლება, მაგრამ ფსიქოლოგიურად მოსწავლე პიროვნებას (სასწავლო საქმიანობის სუბიექტს) არ წარმოადგენს.

სწავლა, როგორც პიროვნების ყოველდღიური საქმიანობა, გარკვეულ მიმართებაშია ადამიანის საქმიანობის სხვა ფორმებთან და სათანადო ადგილი უჭირავს მათ შორის. სხვა ქცევებს შორის სწავლის ადგილის გასაკვევად ადამიანის საქმიანობის ფორმათა კლასიფიკაციაა საჭირო. განწყობის თეორიაში ასეთი კლასიფიკაციის ორი პრინციპი არსებობს, რომლებიც მომდინარეობენ თვითონ თეორიის ავტორისაგან. ერთია ქცევის წარმართველი ფსიქიკური

აქტივობის სირთულის დონე, რომლის მიხედვითაც დ.უზნაძე ერთიმეორისაგან განასხვავებს ი მ კ უ ლ ს უ რ და ნ ე ბ ი ს მ ი ე რ ქცევებს, მეორეა ქცევის მეშვეობით დასაკმაყოფილებელი მოთხოვნების სახეობა, რომლის მიხედვითაც ერთმანეთისაგან გამოიყოფა ი ნ ტ რ ო გ ე ნ უ რ ი და ე ქ ს ტ ე რ ო გ ე ნ უ რ ი ქცევები.

კლასიფიკაციის პირველი ფორმა წინა ლექციებში რამოდენიმეჯერ განვიხილეთ სხვადასხვა კუთხით. მოკლედ გავიმეორებთ, რომ იმპულსურია ქცევა, რომელიც აქტუალური მოთხოვნებისა და სიტუაციის ნიადაგზე შექმნილი განწყობით წარმართება, ხოლო ისეთი ქცევა, რომელიც ობიექტივაციის დონეზე მიღებული გადაწყვეტილების შესაბამისი განწყობითაა ორგანიზებული, ნებისმიერი ქცევაა. შ.ჩხარტიშვილის მიერ შეტანილი დაზუსტების გათვალისწინებით, რომლის მიხედვითაც აქტუალური მოთხოვნებით აღძრული ყოველი ქცევა იმპულსურია, მოცემული პრინციპით ქცევების კლასიფიკაცია საბოლოოდ ასეთი სახით წარმოგვიდგება: 1) გაუცნობიერებელი (მხოლოდ განწყობის დონეზე მიმდინარე) იმპულსური ქცევა; 2) გაცნობიერებული (ობიექტივირებული) იმპულსური ქცევა და 3) ნებისმიერი ქცევა. ავტორი გამოყოფს აგრეთვე ორმაგი ბუნების ქცევას, რომელიც ერთდროულად აქტუალურ მოთხოვნისებთან იმპულსსაც ემყარება და ნებისყოფის ძალასაც. სასწავლო საქმიანობა სწორედ ასეთ ორმაგი ბუნების ქცევად განიხილება, რადგან ერთდროულად ორგანიზებულია მიმდინარე მოთხოვნისებთან იმპულსითაც და ნებისყოფის ძალითაც.

კლასიფიკაციის ეს პრინციპი ქცევებს მხოლოდ მათი ფსიქიკური რეგულაციის სირთულის მიხედვით განასხვავებს, ხოლო ქცევათა რომელიბები, ამ მოდელში, ერთიმეორისაგან არ გამოიყოფა. ამისათვის დ.უზნაძეს კლასიფიკაციის სხვა პრინციპი აქვს მომარჯვებელი, რომლის მიხედვითაც, როგორც ითქვა, ქცევები მათი აღმძვრელი მოთხოვნისებების სახეობათა მიხედვით ჯგუფდება [23]. ამ შემთხვევაში ქცევების კლასიფიკაცია მოთხოვნისებთან კლასიფიკაციიდან გამომდინარეობს.

დ.უზნაძის თანახმად, ადამიანს ორი რიგის მოთხოვნისებები გააჩნია, ს უ ბ ს ტ ა ნ ც ი ო ნ ა ლ უ რ ი და

ფუნქციონალური. ყველა მოთხოვნილება, რომელსაც სინამდვილის რაიმე საგანი ან მოვლენა აკმაყოფილებს შედის პირველ ჯგუფში. მათ დაკმაყოფილებაზე მიმართულ ქცევებს, რაც მატერიალური და კულტურული საგნებისა და ღირებულებების შექმნასა და დაუფლებაში გამოიხატება, ავტორი ექსტეროგენურ ქცევებს უწოდებს. კერძოდ ასეთია: მოხმარება, მომსახურება, მოვლა, ცნობისმოყვარეობა, საქმე და შრომა. ფუნქციონალური მოთხოვნილებები საკუთრივ აქტივობის ტენდენციაში, გარკვეული ფსიქოფიზიკური ფუნქციების ამოქმედებისაკენ სწრაფვაში ელინდებიან. მათ თვით აქტივობა, სათანადო ფსიქოფიზიკური აპარატურის მოქმედებაში მოყვანა აკმაყოფილებთ. ასეთი ტენდენციით აღძრულ ქცევებს ეწოდება ინტეროგენური ქცევები. ასეთებია: გართობა, სპორტი, შემოქმედება და თამაში.

სწავლას, ამ კლასიფიკაციის მიხედვითაც, სრულიად განსაკუთრებული ადგილი განეკუთვნება. იგი ვერც მხოლოდ ექსტეროგენურ ქცევად ჩაითვლება, რადგან დამოკიდებულია მოსწავლის შინაგანი ძალების განვითარების მდგომარეობაზე და აკმაყოფილებს ამ ძალების ფუნქციონირების ტენდენციას და ვერც მხოლოდ ინტროგენურ ქცევად, რადგან ითვალისწინებს სრულიად გარკვეული საგნობრივი (ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობით) პროდუქტის შექმნას, მიღებული ცოდნა-ჩვევების და განვითარებული უნარების სახით. ამის გამო, სწავლა კვალიფიცირდება, როგორც ინტროგენურსა და ექსტეროგენურს, კერძოდ თამაშსა და შრომას შორის გარდაამავალი ქცევა. სწავლის ფსიქოლოგიურ შინაარსში ადამიანური საქმიანობის ამ ორი ფორმის (თამაშისა და შრომის) შინაგანი სტრუქტურა გაერთიანებული. მოსწავლის განვითარებადი ფსიქო-ფიზიკური ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია, რაც თავის როლს ასრულებს კონკრეტული სასწავლო ქცევების აღძვრასა და წარმართვაში, სწავლას თამაშის ბუნებას აძლევს, შედეგის მიღებაზე ორიენტაცია კი მას შრომის ხასიათსაც ანიჭებს.

საჭიროა ნათლად იქნას გაცნობიერებული ის გარემოება, რომ ქცევების კლასიფიკაციის ამ ორ პრინციპს (ფსიქიკური რეგულაციის სირთულის და მოთხოვნილების სახეობ-

ის მიხედვით) 'შორის ერთმნიშვნელოვანი დამოკიდებულება არაა. ე.ი. ქცევის ინტროგენურობა არ ნიშნავს აუცილებლად მის იმპულსურობას და პირიქით, ექსტეროგენურობა ერთმნიშვნელოვნად მის ნებისმიერობაზე არ მიუთითებს. ასეთ თანხედრას ადგილი აქვს მხოლოდ თამაშისა და შრომის ქცევებში. თამაშში, რომელიც მხოლოდ ფუნქციონალურ მოთხოვნილებებს ემყარება და პროცესს გარეთ მოცემულ არავითარ მიზანზე არაა მიმართული, არის ერთდროულად იმპულსური და ინტროგენური ქცევა. შრომა, რომელიც მხოლოდ პროდუქტზეა მიმართული და პროცესის მიმსიდველობას ანგარიშს არ უწევს, ერთდროულად ნებისმიერი და ექსტეროგენური ქცევაა.

სხვა ქცევების დიდი ნაწილი განეკუთვნება შერეულ ვარიანტს. სპორტი და შემოქმედება, მაგალითად, წარმოადგენენ ინტროგენურ, მაგრამ ნებისმიერ ქცევებს. მართალია, ორივე მათგანი სათავეს ძალების ამოქმედების და სხვა შინაგან მისწრაფებათა რეალიზაციის მოთხოვნილებიდან იღებს, მაგრამ არავის მოუვა აზრად, თითქოს სპორტსმენის ან ხელოვანის საქმიანობაში ნებისყოფის მონაწილეობა საჭირო არ იყოს. მოხმარება, მოვლა და მომსახურება (საუბარია საკუთარი თავის მოვლა-მომსახურებაზე) ექსტეროგენური, მაგრამ იმპულსური ქცევებია. მათი ექსტეროგენურობა იმაში გამოიხატება, რომ მხოლოდ გარკვეული საგნობრივი ვითარება აკმაყოფილებს, იმპულსურობა კი იმაში, რომ აღიძვრიან მიმდინარე მოთხოვნილებების პროცესით: პური რომ შეეჭამო (მოხმარებითი ქცევის მაგალითი), უნდა მშვიოდეს და ამ საქმეში ნებისყოფის ჩარევა საჭირო არაა. ასეთი ტიპის ქცევები (ექსტეროგენური და იმპულსური) ნებისყოფის არმქონე სულიერ არსებებსაც ახასიათებთ, როგორც მათი არსებობის აუცილებელი პირობა.

სწავლა, როგორც უნახეთ, ქცევათა კლასიფიკაციის ორივე პრინციპის მიხედვით, ორბუნებოვან ქცევად წარმოსდგება: ქცევის ფსიქოლოგიური ორგანიზაციის სირთულის დონის მიხედვით იგი იმპულსური და ნებისმიერი ქცევების თავისებურებებს აერთიანებს, მის საფუძვლად მდებარე მოთხოვნილებათა ბუნების მიხედვით კი ერთდროულად ინტროგენური და ექსტეროგენური ქცევის სპეციფიკურ

ნიშნებს შეიცავს. მის ფსიქოლოგიურ შინაარსში, ერთის მხრივ, თამაშის, როგორც ინტროგენური და იმპულსური ქცევის ნიშნებია მოცემული, მეორეს მხრივ კი, შრომის, როგორც ექსტეროგენური და ნებისმიერი ქცევის ნიშნები. ნამდვილ სწავლასთან, როგორც ქცევის განსაკუთრებულ ფორმასთან, მაშინ გვაქვს საქმე, როდესაც მის პოლიმოტივაციურ სტრუქტურაში ისეთი მოტივებიც მოიპოვება, რომლებიც მას თამაშის შინაარსს აძლევს და ისეთებიც, რომლებსაც მასში შრომის შინაარსი შეაქვთ.

საჭიროა აღინიშნოს, რომ ასეთი ორბუნებოვნება სხვა ქცევებსაც ახასიათებს, მაგრამ ეს არაა მათი კატეგორიის განმსაზღვრელი არსებითი ნიშანი. კერძოდ, შრომა, როგორც ითქვა, ექსტეროგენურ და ნებისმიერ ქცევას წარმოადგენს იმის გამო, რომ მიზანში გათვალისწინებული პროდუქტის შექმნაზეა მიმართული, მოტივირებულია მისი ღირებულების შეგნებით და ხორციელდება ნებისყოფის ძალით. მაგრამ მისი სახეობა (ექსტეროგენურობა და ნებისმიერობა) არ იცვლება ისეთ შემთხვევებში, როდესაც ნებისყოფის ძალას რომელიმე მომენტალურად აქტივირებული მოთხოვნილების (მაგალითად, შრომის პროცესში მონაწილე ფსიქო-ფიზიკური ფუნქციების ამოძრავების მოთხოვნილება, წარმატების მიღწევის მოთხოვნილება და სხვ.) ენერჯიაც ემატება, რითაც იგი ორმაგი ბუნების ქცევად წარმოსდგება. უფრო მეტიც, ნორმალურ ადამიანს შრომა მოთხოვნილებად აქვს გადაქცეული, მაგრამ ამით შრომა თავის ბუნებას არ კარგავს და სხვა ქცევის ბუნებას არ იზიარებს.

რაც შეეხება სწავლას, იგი მაშინვე კარგავს ქცევის ცალკე სახეობის შინაარსს, როგორც კი მისი ბუნებიდან მოტივაციის ერთ-ერთი კომპონენტი ამოვარდება. კერძოდ, როდესაც სწავლა მხოლოდ სამომავლო ინტერესებითაა მოტივირებული და ნებისყოფის ძალას ემყარება, იგი მხოლოდ გარეგანი ფორმით რჩება სწავლად, შინაარსობრივად კი იძულებით და მოსაბეზურებელ შრომას წარმოადგენს. პირიქით, როდესაც სწავლითი აქტივობა მხოლოდ შინაგან ძალთა ფუნქციონირების მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება და მასთან დაკავშირებული სიამოვნებითაა მოტივირებული, იგი, ფსიქოლოგიურად, მხოლოდ

თამაშია და მეტი არაფერი. სწავლასთან, როგორც ქცევის განსაკუთრებულ ფორმასთან, მაშინ გვაქვს საქმე, როდესაც მის მოტივ(ციურ საფუძვლებში, მეტ-ნაკლებად, მოტივთა ეს ორივე სახეობაა (თამაშისა და შრომის მოტივები) წარმოდგენილი.

„ამ ორ ძირითად მოტივს სასწავლო ქცევის სტრუქტურაში ყოველთვის ერთნაირი ადგილი არ უჭირავს. ერთ შემთხვევაში ერთი მათგანი ასრულებს ქცევის მიმდინარეობაში წამყვან როლს და მეორე შემთხვევაში—მეორე, მესამეში კი—შეიძლება ორივე თანაბარ მონაწილეობას იღებდეს“ [29, გვ. 7]. საინტერესო საკითხზე მეშაობისას, მაგალითად, მოსწავლის აქტიუობა ძირითადად ახლის გაგების, ანუ თეორიული მოთხოვნების დაკმაყოფილებას ემსახურება და, ქცევის ფსიქიკური ორგანიზაციის თვალსაზრისით, თამაშთან უფრო ახლოს დგას ვიდრე შრომასთან. სამაგიეროდ, გააზრებულის დასწავლაზე მიმართული მეშაობა, რაც მრავალრიცხოვან და მოსაბეზრებელ განმეორებებს მოითხოვს, ძირითადად ნებისყოფის ძალით სორციელდება და შრომასთან უფრო ახლოს დგას, ვიდრე თამაშთან. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ მოტივთა ორივე ამ სახეობაში, რომელთაგან ერთი სწავლას თამაშთან აახლოებს, მეორე კი შრომასთან, შინაარსობრივად მრავალფეროვანი მოტივები შედის. ეს განაპირობებს სწავლის მოტივა(ციური ფორმების მრავალფეროვნებას და დღის წესრიგში აყენებს მათი კლასიფიკაციის საკითხს.

XIV ლ ე ქ ც ი ა სწავლის მოტივაციური ფორმები

სიტყვა „სწავლა“, ფართო მნიშვნელობით, როგორც წინა ლექციის დასაწყისშიც მიუთითეთ, აღნიშნავს სულიერი არსების განვითარებაში მომხდარ ყველა იმ ცვლილებას, რომელიც რაიმე ცოდნა-ჩვევის შეიძენაში გამოიხატება. ცოდნა-ჩვევების შეძენა მხოლოდ აქტივობის პროცესში ხდება, მაგრამ ყოველი აქტივობა, რომელსაც ასეთი შედეგი მოსდევს, არაა სასწავლო მოქმედება. როდესაც ჩვილი, მეტყველების აპარატის ფუნქციონალური ტენდენციის გავლენით, ჯერ ტიტინს იწყებს, შემდეგ კი ცალკეულ სიტყვებსა და ფრაზებს წარმოთქვამს და გარკვეულ ასაკში (დაახლოებით ორისამი წლის) ფაქტიურად ამთავრებს მშობლიურ ენის პრაქტიკულ დაუფლებას, მისი ეს აქტივობა სასწავლო მოქმედება არაა. ასეთ შემთხვევებში სწავლა არის სხვა ტიპის მოქმედებათა თანმხლები ეფექტი.

ცხოველები მათი გვარისათვის დამახასიათებელ ქცევებს, ძირითადად, სწორედ ასეთი სწავლის გზით ეუფლებიან. რაც შეეხება ადამიანს, იგი, მთელი ცხოვრების მანძილზე, უამრავ რაიმეს სწავლობს სწორედ ასეთი გზით, მაგრამ ეს ხდება შეუმჩნეველად, ფარულად, ისე, რომ ინდივიდი არც სასწავლო ქცევის და არც სასწავლო მოქმედების სუბიექტად არ ორგანიზდება. მას არც სწავლის მოტივაცია ამოძრავებს და არც სწავლის მიზანი გააჩნია. ასეთ სწავლას **ლ ა ტ ე ნ ტ უ რ ი** სწავლა ეწოდება [28]. სასკოლო სწავლის დაწყებამდე ბავშვი ძირითადად ლატენტური სწავლის გზით იძენს იმ ცოდნასა და გამოცდილებას, რომლითაც იგი სკოლაში შემოდის. ეს ხდება ბავშვის მიერ განხორციელებულ ყველა აქტივობაში, მაგრამ წამყვან როლს ამ საქმეში მისი თამაში ასრულებს.

თამაში, როგორც ვიცით, ისეთი ქცევაა, რომელსაც პროცესს გარეთ მდებარე მიზანი არ გააჩნია. თამაშის სუბიექტი არაფრის მიღწევასა და შექმნას არ ისახავს მიზნად.

მას თავად აქტივობა, საკუთარი ფსიქო-ფიზიკური ფუნქციების თავისუფალი ფუნქციონირება იზიდავს და ანიჭებს სიამოვნებას. თამაშის სუბიექტს აქტივობის შედეგები არ აინტერესებს, მაგრამ, ობიექტურად, ყოველგვარ აქტივობას თავისთავად მოსდევს მთელი რიგი შედეგები. თამაშის ასეთი ობიექტური შედეგებია დამტვრეული სათამაშოები, დასვრილი ტანსაცმელი, დაღლა, ფიზიკური და ფსიქიკური ძალების გავარჯიშება-განვითარება და სხვ. ბავშვი არცერთი ამ შედეგისათვის არ თამაშობს. მას არც დაღლა ეხალისება და არც განვითარებისათვის ზრუნვითაა შეპყრობლი. თამაშის სუბიექტური აზრი მოცემულია იმ სიამოვნებაში, რასაც სუბიექტს საკუთარი ფუნქციონალური მოთხოვნები დაკმაყოფილება ანიჭებს. თამაშის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი თანმხლები შედეგია სწავლა,—ახალი ცოდნისა და ჩვევების დაუფლება. სასკოლო სწავლის დაწყებამდე ბავშვის განვითარება და მის მიერ ცხოვრებისათვის საჭირო ცოდნა-ჩვევების დაუფლება ძირითადად თამაშში ხდება.

თამაშის ის თავისებურება, რომ მას ლატენტურად ცოდნის შექმნაც მოსდევს, პედაგოგიურ გარემოს საშუალებას აძლევს ბავშვის ცხოვრება ისე მოაწესრიგოს, რომ მოზარდმა საგანგებოდ შერჩეული ცოდნა არა სწავლის, არამედ მისი ასაკისათვის უფრო შესაფერის ქცევაში,—თამაშში,—მიიღოს. ამისათვის შექმნილია მთელი რიგი დიდაქტიკური თამაშობები არა მარტო სკოლამდელი ასაკის ბავშვების სასწავლებლად, არამედ მოსწავლეებისათვისაც. პედაგოგიური დაკვირვებაც და სათანადო ექსპერიმენტებიც ადასტურებს, რომ პროგრამული მასალის ათვისება შედარებით ადვილად, ბუნებრივად და ძალდაუტანებლად ხორციელდება მაშინ, როდესაც ხერხდება მისი თუნდაც ერთი ნაწილის თამაშის ფორმაში მიწოდება.

ლატენტური სწავლა, როგორც ვხედავთ, დიდ როლს ასრულებს ადამიანის ცხოვრებაში, მაგრამ ვერცერთი მეტნაკლებად განვითარებული ქვეყნის განათლების სისტემა თავის საქმიანობას მხოლოდ ასეთ სწავლაზე ვერ დაამყარებს. ჩვენი უმთავრესი ინტერესის საგანს მიზანდასახული სწავლა წარმოადგენს. აქტივობის რომელიმე ფორმა სასწავლო მოქმედებად მხოლოდ იმ შემთხვევაში ჩაითვლება, თუ

სუბიექტს ცოდნა-ჩვევების შექმნა მიზნად აქვს დასახული. ასეთი სწავლა (გაცნობიერებულ და მიზანდასახული) მხოლოდ ადამიანს ახასიათებს. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მიზანდასახული სწავლის ყველა შემთხვევაში სუბიექტი საკუთრივ სასწავლო ქცევას განახორციელებს. ადამიანს, როგორც პიროვნებას, უამრავი ახლო და შორეული მიზნები აქვს, რომელთა მიღწევაც გარკვეული ეტაპობრივი მიზნების დასახვას და რეალიზაციას მოითხოვს. ამ ეტაპობრივი მიზნების სარეალიზაციო მოქმედებები წარმოადგენენ ქცევის საერთო მიზნის მიღწევის საშუალებას. როგორც ვიცით, სხვა აზრი და დანიშნულება (მოტივი) მათ არ გააჩნიათ.

მიზანდასახული სწავლა ძალზე ხშირად გამოდის სწორედ ასეთი საშუალების როლში. მაგალითად, ვსწავლობ რომელიმე უცხო ენას იმიტომ, რომ სამუშაოდ იმ ქვეყანაში ვაპირებ გამგზავრებას სადაც ამ ენაზე ლაპარაკობენ. საზღვარგარეთ მუშაობის საჭიროების წინაშე რომ არ დავმდგარიყავი, ამ ენის შესწავლას არასოდეს ხელს არ მოვკიდებდი. ნათელია, რომ სასწავლო მიზანი დასახულია არა სასწავლო, არამედ სულ სხვა შინაარსის მოტივთა საფუძველზე. სასწავლო მოქმედება ჩართულია არასასწავლო ტიპის ქცევის სტრუქტურაში. მას საფუძველად ამ არასასწავლო ქცევის მოტივი უდევს. ასეთ სწავლას **პ ე ტ ე რ ო გ ე ნ უ ლ ი** მოტივებით განსაზღვრული სწავლა ეწოდება.

სწავლის ასეთი ჰეტეროგენული მოტივები უამრავია და ისინი სასკოლო სწავლაშიც დიდ როლს ასრულებენ. ეს როლი პირველ რიგში იმაში გამოიხატება, რომ იმ მოსწავლეთა ეპიზოდური სასწავლო აქტიურობა, რომლებიც სწავლის სუბიექტად (მოსწავლე პიროვნებად) ვერ ჩამოყალიბდნენ, ძირითადად სწავლისადმი ჰეტეროგენულ მოტივებს ემყარება. ზარმაცი მოსწავლე, მაგალითად, სასწავლო წლის დასარულს თვითიძულების წესით ასრულებს რამოდენიმე სასკოლო დავალებას, რათა როგორმე დადებითი შეფასება დაიმსახუროს და მომავალი წლისათვის იმავე კლასში არ დარჩეს. ფორმალისში, რომელიც ჯერ ისევ ჩვენი სკოლის თვალსაჩინო ნაკლია, ძალზე ხელს უწყობს ასეთ „მოსწავლეთა“ მომრავლებას არა მარტო დაბალი საფეხურების სკოლებში, არამედ უმაღლეს სასწავლებლებშიც.

დიდია ჰეტეროგენული მოტივების მნიშვნელობა სასკოლო ცხოვრების დასაწყის საფეხურზე, რდესაც ბავშვი ჯერ სასწავლო საქმიანობის სუბიექტს არ წარმოადგენს: ქება, მოწონება, დაჯილდოება, გაკიცხვა, დასჯა და ა.შ. რასაც მასწავლებლები და პირველკლასელთა მშობლები ხშირად მიმართავენ, უსრუნველყოფს ბავშვის გარჯას ისეთი პროგრამული მასალის შესასწავლად, რაც მასში არც უშუალო ინტერესს იწვევს და არც სხვა მხრივ გამოიყურება მიმსიდეველად. ყველა ამ შემთხვევაში სწავლა განსაზღვრულია არასასწავლო, ანუ სწავლისადმი ჰეტეროგენული მოტივებით.

ზოგიერთს მიაჩნია, რომ სწავლება-სწავლის დაფუძნება ჰეტეროგენულ მოტივებზე საშიშია პედაგოგიური თვალსაზრისით, რადგან ხელს უშლის სწავლის სუბიექტად მოზარდის ჩამოყალიბებას: ბავშვი ენევეა სწავლას მხოლოდ გარეგანი იძულებით, სწავლობს იმისათვის, რომ, მაგალითად, კანფეტი ან თამაშის ნებართვა მიიღოს, სასჯელი აირიდოს და სხვ. ხოლო სწავლის პროცესზე და მის პირდაპირ შედეგზე, — ცოდნაზე, — ინტერესი აღარ უნვითარდება. ეს მოსაზრება ლოგიკურადაც გაუმართავია და არც ფაქტიურ ვითარებას შეესაბამება. ლოგიკური წინააღმდეგობა აქ იმაში მდგომარეობს, რომ შეუძლებელია ადამიანს ინტერესი (შემეცნებითი მოთხოვნილება) ჰქონდეს ისეთი რაიმესადმი, რასაც არ იცნობს. ბავშვს რომ სწავლასა და მის შედეგზე ინტერესი გაუჩნდეს, თავიდან ერთხელ მაინც უნდა განახორციელოს სასწავლო მოქმედება, რათა მის ბუნებას რამდენადმე გაეცნოს. იმ ერთხელ (თუკი ეს საკმარისია) ხომ მაინც აუცილებელია, რომ ბავშვის აქტივობა სწავლისადმი ჰეტეროგენული რომელიმე მოტივის საფუძველზე განხორციელდეს.

რაც შეეხება ფაქტიურ ვითარებას, რასაც აღნიშნული მოსაზრება ანგარიშს არ უწევს, იგი ასეთია: როცა სუბიექტი ხშირად განახორციელებს რომელიმე მოქმედებას, დროთა განმავლობაში მას საკუთრივ ამ მოქმედებისადმი ინტერესი და მისი განხორციელების მოთხოვნილება უჩნდება. ე.ი. მოქმედება, როგორც გარკვეული ქცევის რეალიზაციის საშუალება, თავად გადაიქცევა დამოუკიდებელ ქცევად. ეს საკითხი ზემოთ დეტალურად განვიხილეთ (იხ. VIII ლექციის

ტექსტი) და ვნახეთ, რომ იგი ახალი მოთხოვნები (იგულისხმება მოთხოვნების მიდრეკილება, ანუ შებამისი დისპოზიციური განწყობა) და ქცევის ახალი ფორმების წარმოქმნის ძირითადი მექანიზმია.

მოსწავლესაც, თუკი იგი, თუნდაც მხოლოდ ჰეტეროგენული მოტივების საფუძველზე, სისტემატიურადაა ჩართული სასწავლო მოქმედებებში, ბოლოს და ბოლოს, სწავლისადმი ინტერესი და მისწრაფება უჩნდება. ე.ი. მისი სწავლა იღებს ნამდვილი სასწავლო ქცევის ფსიქოლოგიურ სტრუქტურას. ამრიგად, სადაც საჭიროება მოითხოვს, სწავლისათვის მოსწავლის განსაწყობად თავისუფლად შეგვიძლია მიემართოთ სწავლისადმი ჰეტეროგენულ მოტივაციას, რაც კონკრეტული სასწავლო ამოცანების გადაჭრასთან ერთად, საშუალებას მოგვცემს მოზარდის სწავლის სუბიექტად (მოსწავლე პიროვნებად) ჩამოყალიბების ამოცანაც გადავჭრათ. სხვა საქმეა, რომ მოტივაციური ფაქტორები და მათი საქმეში ჩართვის მეთოდები დიდი სიფრთხილით უნდა შეირჩეს, რაც უკვე პედაგოგიკის (როგორც მეცნიერულის ასევე პრაქტიკულის) საქმეა.

მოსწავლთა ნაწილი ისე ამთავრებს სკოლას, რომ მათი სასწავლო აქტივობა ჰეტეროგენული მოტივაციის დონეს არ სცილდება, მაგრამ სკოლის ამოცანაა, რომ მოსწავლე ჩამოყალიბდეს არა უბრალოდ სასწავლო მოქმედებების, არამედ სწავლის დამოუკიდებელი ქცევის (სასწავლო საქმიანობის) სუბიექტად. აქტივობა დამოუკიდებელ ქცევას მაშინ წარმოადგენს, როდესაც მისი მოტივი და მიზანი შინაგანი აუცილებლობით არიან დაკავშირებული ერთმანეთთან და საერთო ბუნებას იზიარებენ. მიზანი, როგორც ქცევის სარეალიზაციო მოქმედებათა მოსალოდნელი შედეგი, ბუნებრივად გამომდინარეობს მოტივიდან, ე.ი. მასთან **პოტენური** მიმართებაში იმყოფება. მაგალითად, წყურვილსა (მოტივი) და წყლის დალევა (მიზანი) შორის აბსოლუტურად ერთმნიშვნელოვანი ჰომოგენური მიმართებაა: წყლის დალევა ბუნებრივად გამომდინარეობს წყურვილიდან.

სწავლაც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმას მაშინ შეიძლება წარმოადგენდეს, როდესაც მის მოტივსა და მიზანს შორისაც ასეთი ჰომოგენური მიმართება არსებობს. სწავლის

მიზანია ცოდნის მიღება. შესაბამისად, სწავლის ჰომოგენურ მოტივებსაც საკუთრივ ცოდნის მიღებისაკენ სწრაფვაში გამოხატული შინაარსი შეიძლება ჰქონდეთ. ასეთი შინაარსი, ყველაზე გამოკვეთილი ფორმით, შემეცნებით, ანუ თეორიულ მოთხოვნილებას აქვს. ამის გათვალისწინებით, ბევრი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ სწავლასთან, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმასთან, მაშინ გვაქვს საქმე, როდესაც იგი მოტივირებულია თეორიული შემეცნებითი ინტერსით. ყველა დანარჩენ შემთხვევაში სწავლა სხვა ქცევაში ჩართულ რიგით მოქმედებადაა მიჩნეული. მათი აზრით, ნამდვილ სწავლასთან მაშინ გვაქვს საქმე, როდესაც ცოდნის მისაღებად განხორციელებული აქტიუობა ისევე ბუნებრივად გამომდინარეობს შემეცნებითი ინტერესიდან, როგორც წყურვილიდან წყლის დაღევა.

უდაოა, რომ შემეცნებით ინტერესებზე აგებული სწავლა ამ საქმიანობის ყველაზე საუკეთესო ვარიანტია. თუკი მოსწავლეს უშუალოდ სწავლის პროცესში აქტივირებული აქვს იმის გაგებისა და ათვისების მოთხოვნა, რასაც სწავლობს, იგი სრულიად ბუნებრივად იქნება ამ საქმეში ჩართული და მისგან მოწყვეტა ისევე გაუჭირდება, როგორც ბავშვს თამაშის შეწყვეტა უჭირს. ბუნებრივია, რომ პედაგოგიური მუშაობა ამ იდეალური ვარიანტისაკენ უნდა ისწრაფვოდეს. ეს გარემოება ჰქონდათ მხედველობაში საბჭოური განმავითარებელი სწავლების სისტემის თეორეტიკოსებს [47 და 50], როდესაც სწავლების ისეთ ორგანიზაციულ მოდელს აყალიბებდნენ, სადაც მოსწავლის სასწავლო აქტიუობა მხოლოდ შემეცნებით ინტერესებზე იქნებოდა დაფუძნებული.

ამ ამოცანის გადასატრელად ისინი კატეგორიულად მოითხოვდნენ პრაქტიკულ პედაგოგიურ მუშაობაში „მოტივაციის სხვა ფორმების გამორიცხვას“ [47, გვ. 382],²⁶ მაგრამ არის კი ეს შესაძლებელი? ამ კითხვაზე დადებითი პასუხის გაცემა ყველაზე ოპტიმისტურად განწყობილ პედაგოგსაც²⁷

²⁶ განმავითარებელი სწავლების სისტემა ვრცლად გვაქვს განხილული სწავლების მეთოდების ფსიქოლოგიური დახასიათებისდმი მიძღვნილ სპეციალურ მონოგრაფიაში [11].

გაუჭირდება, რადგან წარმოუდგენელია მოსწავლეს ყოველივე იმის შეცნობის წყურვილი კლავდეს, რაც სწავლების ფორმაში მიეწოდება. სწავლის პროცესში სუბიექტი მიზანდასახულად შეისწავლის ბევრ მისთვის არასაინტერესო, მაგრამ საჭირო და აუცილებელ მასალას. ყველა ამ შემთხვევაში ვერ ვიტყვით, რომ სწავლა მხოლოდ პეტეროგენულ მოტივებს ეფუძვნებოდეს.

თეორიული მოთხოვნილება ქმედით ძალას (ქცევის ენერგეტიკულ წყაროს) წარმოადგენს, როგორც მიმდინარე პროცესი. იგი, მის მიერ ორგანიზებული აქტივობის გზით ისევე კმაყოფილდება და აღიკვეთება, როგორც ნებისმიერი სხვა მოთხოვნილება. თუ სწავლის პროცესი მხოლოდ ამ მოთხოვნილებაზეა დამყარებული, მაშინ იგი იქვე უნდა შეწყდეს, როგორც კი შესასწავლი საქმის ვითარება სუბიექტისათვის გასაგები გახდება. ნამდვილი სწავლისათვის საჭირო სისტემატიურ გარჯას მხოლოდ თეორიული მოთხოვნილება ვერ უზრუნველყოფს. გარდა ამისა, ქცევითა იმ კლასიფიკაციის მიხედვით, რომელსაც ჩვენ ვიზიარებთ და ვემყარებით, მხოლოდ მიმდინარე მოთხოვნილების ძალაზე დამყარებული ქცევა იმპულსურ ქცევას წარმოადგენს. აქედან გამომდინარე, თუ სწავლის ჰომოგენურ მოტივად მხოლოდ თეორიულ მოთხოვნილებას ჩავთვლით, სწავლა იმპულსური ქცევების კატეგორიაში მოხედება, რაც, სხვას რომ ყველაფერს თავი დაეანებოთ, ეწინააღმდეგება სწავლის ფენომენოლოგიურ დახასიათებას. საგანგებო კვლევით იქნა დადასტურებული, რომ სწავლა თითქმის არასოდეს არ განიცდება თამაშით (წყლის დაღვევასავით) ადვილად მისაღებ და სასიამოვნო საქმედ [1].

სწავლა, როგორც ვნახეთ, თავისებურად შრომის ბუნებასაც იზიარებს, რის გამოც მის მოტივაციურ საფუძვლებში, მიმდინარე მოთხოვნილების გარდა, ისეთი მოტივებიც უნდა დაიძებნოს, რომლებიც საქმეში ნებისყოფის ჩართვას მოითხოვენ. ასეთია საკუთრივ სწავლის შედეგის (ცოდნა-ჩვევების) ობიექტური ღირებულების შეგნება. ცოდნის, როგორც დიდი სამომავლო და სასოგადოებრივი ღირებულებების მქონე განძის შექმნის სურვილი ისევე ჰომოგენურ მიმართებაშია სწავლის მიზანთან, როგორც თეორიული

მოთხოვნილება. განსხვავება მათ შორის იმაშია, რომ პირველი (ცოდნის ღირებულების შეგნება) მოცემულია აზრობრივი მოტივის სახით და სუბიექტის სასწავლო ქცევისათვის განწყობას უზრუნველყოფს ნებისყოფის ძალასთან კავშირში, მეორე კი (თეორიული შემეცნებითი ინტერესი) მოცემულია მოთხოვნილების პროცესის სახით და სუბიექტს სასწავლად განაწყობს უშუალოდ, რადგან მისი აზრი (მოტივი) საუთრივ სწავლის პროცესში მიღებული სიამოვნებაა.

ნამდვილი, ანუ ჰომოგენურ მოტივაციაზე დამყარებული სწავლა ორმაგი ბუნების ქცევაა, რომლის მოტივაციურ შინაარსშიც ინტეგრირებულია თეორიული მოთხოვნილების²⁷ მიმდინარეობის პროცესთან დაკავშირებული სუბიექტური განცდებიც (ემოციები) და მოსალოდნელი შედეგების (შეძენილი ცოდნის) ობიექტური ღირებულების შეგნებაც. ასეთი სწავლის პროცესი აღიძერის და წარიმართება ერთდროულად თეორიული მოთხოვნილებისა და ნებისყოფის ძალით. რა თქმა უნდა, ჰომოგენურ მოტივებზე აგებულ სწავლაში თავის როლს ინარჩუნებენ და ასრულებენ სწავლის ჰეტეროგენული მოტივებიც, რომლებიც ამდიდრებენ მის ფსიქოლოგიურ შინაარსს და აძლიერებენ მის ენერგეტიკას, მაგრამ აქ ისინი ქცევის სახეს არსებითად არ განსაზღვრავენ.

მოსწავლე, როგორც სასწავლო საქმიანობის სუბიექტი, სწავლის ყოველი კონკრეტული ქცევისათვის, განეწყობა

²⁷ თეორიული მოთხოვნილება არის გარკვეული კლასის მოთხოვნილებათა საერთო სახელწოდება. მასში, როგორც შ. ჩხარტიშვილი მიუთითებს [28], ერთიმეორისაგან უნდა განვასხვაოთ მოთხოვნილება საკუთრივ ცოდნაზე, ანუ შემეცნებითი ინტერესი, რომელიც სუბსტანციონალური მოთხოვნილებაა და ინტელექტუალური აქტივობის მოთხოვნილება, რომელიც უმაღლესი ნერვული სისტემის ფუნქციონალური ტენდენციის გამოხატულებაა და მაშასადამე ფუნქციონალურ მოთხოვნილებებს განეკუთვნება. ავტორი უფრო შორსაც მიდის და მიიჩნევს, რომ შემეცნებითი ინტერესიც ფაქტიურად კმაყოფილდება არა საკუთრივ ცოდნით, არამედ ცოდნის მიღების პროცესით. ამ აზრის ლოგიკურად განვითარებას იქით მივყავართ, რომ, ბოლოს და ბოლოს, ყველა მოთხოვნილება ფუნქციონალური ტენდენციის ნაირსახეობებად მიიჩნევა, მაგრამ ამ უაღრესად საინტერესო საკითხის დეტალური განხილვა შორდება ჩვენი ნაშრომის მიზანდასახულობას.

მრავალი მოტივაციური ფაქტორის გავლენით. ყოველი კონკრეტული სასწავლო ქცევის პრაქტიკული განხორციელება აძლიერებს სწავლის საერთო განწყობას, ანუ მოსწავლე პიროვნებას. ეს უკანასკნელი, როგორც სწავლისათვის მუდმივი მზაობა, თავის ფუნქციას ასრულებს ყველა შესაფერის სიტუაციაში: კონკრეტულად, სწავლის განწყობა რეალიზდება სასწავლო ტიპის მოქმედებებსა და ოპერაციებში, რომლებიც ერთიანობაში ქმნიან სწავლის გარეგან სტრუქტურას. რამდენადაც ეს სტრუქტურა სათანადო ფსიქიკური პროცესების კომპლექსურ აქტივაციას წარმოადგენს, ამდენად ისიც, პირველ რიგში, ისევე და ისევე ფსიქოლოგიის შესწავლის ობიექტია.

XV ლ ე ქ ც ი ა
სწავლის გარეგანი
სტრუქტურა

მიზანდასახული სწავლა ობიექტივაციის პლანში მიმდინარე ისეთი ქცევაა, რომლის განწყობაც არა მარტო ემყარება ცნობიერად მიღებულ გადაწყვეტილებას, არამედ პრაქტიკულადაც ცნობიერად მიმდინარე ფსიქიკურ პროცესებში რეალიზდება. კაცობრიობის სოციო-კულტურული გამოცდილება, რომელიც ცოდნის ობიექტური სისტემის სახითაა მოცემული, მოსწავლის ინდივიდუალურ სუბიექტურ საკუთრებად მხოლოდ მისი ნათლად გაცნობიერებისა და მტკიცედ შენახვის პირობებში ჩამოყალიბდება. მას შემდეგ, რაც სათანადოდ მოტივირებული სუბიექტი სასწავლო აქტივობის განსახორციელებლად შეიცვლება, იგი თანმიმდევრულად ჩართავს საქმეში და გამოიყენებს ცოდნის შექმნისათვის საჭირო ყველა იმ უნარსა და შესაძლებლობას, რაც კი გააჩნია.

სწავლის გარეგან სტრუქტურაში შემავალი მოქმედებები შემეცნებითი ხასიათის მოქმედებებია და მათი განხორციელება მხოლოდ შემეცნებითი ფსიქიკური პროცესების კომპლექსური აქტივაციის გზითაა შესაძლებელი. ფსიქიკის ემოციურ-ნებელობითი სფეროსაგან განსხვავებით, რომელიც სწავლის შინაგან სტრუქტურას აყალიბებს და შესაბამისი განწყობის აღმოცენებას ედება საფუძვლად, შემეცნება განწყობაში მოცემული პროგრამის პრაქტიკულ რეალიზაციას უსრუნველყოფს. რაც შეეხება იმას, რომ შემეცნება ქცევის დაგეგმვაშიც მონაწილეობს, ე.ი. თავის როლს ასრულებს კონკრეტული საწავლო ქცევის განწყობის ფორმირებაში, ამ საკითხზე აქ აღარ ვჩერდებით, ვინაიდან, ამ ასპექტით, სწავლა მოთლიანად ექვემდებარება მიზანდასახული ქცევების მიმდინარეობის საერთო კანონზომიერებას.²⁸ ამჯერად გან-

²⁸ შემეცნება, კერძოდ სამოქმედო სიტუაციის გაასრება და ქცევის დაგეგმვა, როგორც ვიცით, ყველა მიზანდასახული ქცევის განწყობის ობიექტური ფაქტორია, რაც უკვე დავახასიათეთ წინა ლექციებში (იხ. XI ლექციის ტექსტი).

ვიხილავთ სწავლის განწყობის რეალიზაციის პროცესს, რომელიც, როგორც ითქვა, შემეცნებითი ფსიქიკური პროცესების აქტივაციაში გამოიხატება.

შემეცნება, როგორც ვიცით, შესამეცნებელი საგნისათუ მოვლენის გაცნობიერებულ ასახვას გულისხმობს, რაც მის ობიექტივაციას მოითხოვს. შემეცნებისათვის განწყობილმა სუბიექტმა, პირველ რიგში, საკუთარი ცნობიერება სინამდვილის მოცემულ სფეროზე უნდა შეაჩეროს და ეს სფერო დამოუკიდებელი ობიექტის სახით განიკადოს. სწავლაც შესასწავლი სინამდვილის ობიექტივაციის აქტი იწყება. ეს აქტი ამზადებს ცნობიერებას შესაბამისი მასალის აღქმის, გაგების და დამახსოვრებისათვის. ამ ფსიქიკურ მოქმედებებს შორის მთავარი როლია გაგება, რომელიც აზროვნების ფუნქციას წარმოადგენს. საწავლო მიზნების რეალიზაციას ძირითადად ობიექტივაციის საფუძველზე საქმეში ჩართული აზროვნების პროცესი უზრუნველყოფს. სხვა შემეცნებითი პროცესები ამ საქმეში მას ეხმარებიან და ემსახურებიან.

იმისათვის, რომ სწავლისათვის საჭირო შემეცნებითი აქტივობა ნაყოფიერად წარიმართოს შესასწავლ მასალაზე ცნობიერების ძალთა კონცენტრაციაა საჭირო. ამ საქმეს ყურადღების ფსიქიკური პროცესი ემსახურება. პირველი ფსიქიკური მოქმედება, რასაც სწავლის სუბიექტი დასახული მიზნისაკენ მიმავალ გზაზე განხორციელებს, არის ყურადღების აქტი. სწორედ ყურადღება ამზადებს ცნობიერებას სათანადო შინაარსების მისაღებად. სწავლის პროცესში ეს მომზადება იმაში გამოიხატება, რომ ცნობიერებიდან განიდევნება სწავლის მიზნისადმი შეუსაბამო ყოველგვარი შინაარსი და მოხდება ცნობიერების ძალთა მობილიზაცია იმ შინაარსების განცდისათვის, რომელთა შესწავლაც უნდა განხორციელდეს.

მიზანდასახული სწავლა არა მარტო იწყება ყურადღების აქტით, არამედ თავიდან ბოლომდე ამ პროცესის განუწყვეტელი მონაწილეობით მიმდინარეობს. ყურადღების შეწყვეტა, ან სხვა მიმართულებით გადატანა, ფაქტიურად ცნობიერების მუშაობის შეწყვეტას, ან სხვა საქმეზე გადანაცვლებას ნიშნავს. მასწავლებლის უპირველეს ამოცანასაც სასწავლო

საქმიანობაზე მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა და მეცადინეობის მთელი პროცესის განმავლობაში მისი შენარსუნება წარმოადგენს.

არსებობს უნებლიე და ნებისმიერი ყურადღება. პირველ შემთხვევაში ობიექტი თვითონ იზიდავს სუბიექტის ყურადღებას რაიმე საკუთარი თვისების (მაგ., სიდიდე, მოძრაობა და სხვ.), ან სუბიექტის ამ თუ იმ მდგომარეობის (მაგ., მოთხოვნილება, ინტერესი და სხვ.) წყალობით. მეორე შემთხვევაში სუბიექტი საგანგებოდ მიმართავს თავის ყურადღებას ობიექტზე, იმის მიუხედავად, თუ რა თვისებები გააჩნია ამ ობიექტს და რამდენად შეესაბამება იგი მის მომენტალურ სულიერ მდგომარეობას. სწავლაში ორივე სახის ყურადღება მონაწილეობს, მაგრამ, კონკრეტულ პირობებში, ან კიდევ, სწავლის პროცესის სხვადასხვა ეტაპზე, ხან ერთია უფრო მეტად მოცემული, ხან მეორე. კერძოდ, როდესაც მოსწავლე შესასწავლი სინამდვილის ახალ თავისებურებას ეცნობა, რაც მასში (ცხოველ ინტერესს აღძრავს, მისი ყურადღებაც თითქმის თავისთავად (უნებლიედ) არის მიპყრობილი სათანადო შინაარსებზე, მაგრამ, როდესაც ეს ინტერესი უკვე დაკმაყოფილებულია, ხოლო აღნიშნული შინაარსები ჯერ კიდევ დასასწავლია, სუბიექტი უკვე ნებისმიერად მიმართავს თავის ყურადღებას ამ მასალაზე.

სწავლა, როგორც ნებისმიერი ქცევა, ძირითადად, ნებისმიერ ყურადღებას ემყარება, მაგრამ მხედველობაში უნდა იყოს მიღებული ის სირთულეებიც, რასაც სუბიექტი მხოლოდ ასეთი ყურადღებით მუშაობის დროს აწყდება. კერძოდ, ცნობილია, რომ ნებისმიერი ყურადღება ნაკლებ გამძლეა დროშიც და სხვადასხვა ხელისშემშლელი ფაქტორების მიმართაც, ვიდრე უნებლიე. ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ მოსწავლე ადვილად ახერხებს თავდან ბოლომდე ყურადღებით წაიკითხოს საინტერესო წიგნი, მაშინ, როდესაც სასწავლო სახელმძღვანელოს ორიოდე გვერდის წაკითხვისას ყურადღება შეიძლება ჩუმად „გაეპაროს“ და გვიან მიხვდეს, რომ სტრიქონებს მხოლოდ თვალი კითხულობდა, წაკითხულის შინაარსს კი გონებამდე არ მიუღწევია.

განსაკუთრებით სუსტია ნებისმიერი ყურადღება უმცროსი ასაკის მოსწავლეებთან. ეს დღის წესრიგში აყენებს

მეცადინეობის ისეთნაირად ორგანიზების საკითხს, როდესაც სწავლის პროცესი და სასწავლო შინაარსები ბუნებრივად მიიზიდავენ მოსწავლის ყურადღებას, ნებისმიერი ყურადღების საქმეში ჩართვა კი საჭირო გახდება დროდადრო, რათა აღნიშნული შინაარსების ცნობიერი განცდა არ შეწყდეს კრიტიკულ სიტუაციებში, როცა ისინი, რაიმე ფაქტორების გამო (დაღლა, საინტერესო საგნის გამოჩენა, მოყირჩება და სხვ.), უშუალო მიმზიდველობას დაკარგავენ. მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება ამ პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური პრინციპის პრაქტიკულ რეალიზაციასაც გულისხმობს. მნიშვნელოვანია აგრეთვე მოსწავლეთა ყურადღების ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებაც. ასეთ ინდივიდუალურ მიდგომას განსაკუთრებით ის მოსწავლეები საჭიროებენ, რომლებიც საერთო ფსიქოლოგიური პროფილით მკვეთრად განსხვავდებიან სხვებისაგან, რაც მათი ყურადღების თავისებურებებშიც აისახება.

ყურადღება, როგორც ცნობიერების მუშაობის მათრგანიზებელი პროცესი, არის აუცილებელი პირობა იმ ფსიქიკური პროცესების მიმდინარეობისათვის, რომლებმაც საკუთრივ შესამეცნებელი შინაარსების განცდა უნდა უზრუნველყონ. თვითონ ყურადღება ამ შინაარსებს არ შეიცავს. იგი, ამ მხრივ, ფორმალური პროცესია და ცნობიერების ყოველგვარი შინაარსის განცდაში მონაწილეობს. მნიშვნელობა არ აქვს ეს შინაარსი აღქმის ხატი იქნება, წარმოდგენა, აზრი თუ სხვა რამ.

მეორე მათრგანიზებელი ფუნქცია, ურომლისოდაც ცნობიერების მუშაობა შეუძლებელი იქნებოდა, არის მ ე ტ ყ ვ ე ლ ე ბ ა. სინამდვილის ცნობიერი ასახვა მხოლოდ იმის მეშვეობით ხდება შესაძლებელი, რომ ყოველივეს სიტყვების მეშვეობით აღვნიშავთ და ჩვენს აზრებს სიტყვიერი ფორმით ვაყალიბებთ. დ.უზნაძის თანახმად, სწორედ სიტყვაა ობიექტივირებული ასახვის იარაღი და სიტყვა რომ არ გვექნებოდა სინამდვილე ჩვენს მიერ ისე დიფერენცირებულად ვერ იქნებოდა განცდილი როგორც ახლა არის [23]. ამრიგად, მემეცნების პროცესში, ადამიანს უსაჭიროება სიტყვის (ენის) გამოყენება, რაც საგანგებო მოქმედებას, —მეტყველებას,—წარმოადგენს. სწავლის, ისევე

როგორც საერთოდ ყოველგვარი შექმენებითი საქმიანობის, მიმდინარეობა, ყურადღებასთან ერთად, აუცილებლად მოითხოვს მეტყველების განუწყვეტელ მონაწილეობას.

აღამიანი საგნებს გააზრებულად აღიქვამს და იხსენებს იმის მეშვეობით, რომ ამ შინაარსებს სიტყვიერ ფორმებში აყალიბებს. მეტყველება, როგორც სიტყვის გამოყენებით მოქმედება, არის აზროვნების და შესაბამისად, მაღალი რიგის ფსიქიკური პროცესების განსორციელების აუცილებელი პირობა. რაიმე საგნის ან მოვლენის ობიექტივაცია, როგორც ითქვა, მხოლოდ იმითაა შესაძლებელი, რომ იგი სიტყვით აღინიშნება. ამიტომაც, რომ ბავშვი, სანამ იგი შინაგან მეტყველებას არ დაუფლებს, ხშირად ხმამაღლა ელაპარაკება საკუთარ თავს, რადგან აღქმული და წარმოდგენილი შინაარსების გააზრებული (ცნობიერი) განცდა, მას მხოლოდ მათი სიტყვიერად გაფორმების შემთხვევაში შეუძლია. მოზრდილი აღამიანიც, როდესაც იგი რაიმეს აზროვნებს, ასევე თავის თავს ესაუბრება, მხოლოდ იგი ამას ჩუმი, ანუ შინაგანი მეტყველების გზით ახერხებს. რაც შეეხება ხმამაღალ, ანუ გარეგან მეტყველებას, იგი, ძირითადად, სხვებისათვის აზრების გაზიარების, ანუ კომუნიკაციისათვის გვესაჭიროება.

მეტყველების იარაღია ენა, რომელიც ნიშანთა მზა სისტემის სახით არის მრცემული და რომლის სტრუქტურასა და პრაქტიკულ გამოყენებასაც ბავშვი განიხილავდა ეუფლება თავისი განვითარების გარკვეულ ეტაპზე (ძირითადად, სამ წლამდე პერიოდში). სწორედ სიტყვის (ენის) გამოყენებით მოქმედება უზრუნველყოფს ბავშვთან ცნობიერების განენას, დაწყებული გარემომცველი საგნების შესახებ აზრიდან და დამთავრებული საკუთარი მე-ს თვითცნობიერებით. სიტყვა, როგორც ობიექტივაციის იარაღი, საფუძველად ედება არა მხოლოდ კონკრეტული საგნობრივი სინამდვილის ცნობიერ განცდას, არამედ სინამდვილის კატეგორიალურ ასახვასაც, რადგან ერთგვაროვანი (ერთი კატეგორიის) საგნები, ენაში, როგორც წესი, საერთო სიტყვით აღინიშნება.

საყურადღებოა, რომ ენაში კონცენტრირებულია ამ ენაზე მოსაუბრე ეთნოსის კოლექტიური ცნობიერება სინამდვილის ცალკეულ მხარეთა განმასოგადებელი ნიშნების

შესახებ. ამ თვალსაზრისით, ყოველი ენა თავისებური მსოფლმხედველობრივი სისტემაა. სხვადასხვა ენები მეტნაკლებად განსხვავებულად ასახავენ სინამდვილეს, რაც იმაშიც გამოიხატება, რომ სიტყვებში ხშირად საგნის სხვადასხვა ნიშნებია განზოგადებული²⁹. მაგალითად, ერთ-ერთი ეკლური ტომის ენაში ირემზე ნადირობა და მიწის ხენა ერთი და იგივე სიტყვით აღინიშნება, რადგან ორივე საკვების მოპოვებასთანაა დაკავშირებული, სხვა ენებში კი მათ, როგორც განსხვავებულ საქმიანობებს, სხვადასხვა სახელი ჰქვიათ. ე.ი. ამ ეთნიკური ჯგუფის კოლექტიურმა ცნობიერებამ ყველა მოქმედება, რაც კი საკვების მოპოვებასთანაა დაკავშირებული, განაზოგადა ერთ კატეგორიაში და საერთო სიტყვით აღნიშნა, სხვა ენებში კი საგანთა უფრო მეტი თვისებები იქნა მხედველობაში მიღებული და საკვების მოპოვებისათვის გამიზნულ ყველა კონკრეტულ ქცევას თავისი განმასხვავებელი სახელი დაერქვა.

ენა, როგორც საზოგადოებრივი აზროვნების პროდუქტი, არის მზა იარაღი ინდივიდის მიერ სინამდვილის გააზრებული ასახვისათვის. ადამიანი, ამა თუ იმ ენაზე მეტყველების დაუფლების შედეგად, ამ ენაში მოცემულ მსოფლმხედველობას და აზროვნების სტილსაც ეუფლება. კერძოდ, როდესაც ბავშვი მშობლიურ ენას სწავლობს, იგი ამით, გარკვეულწილად, მშობლიურ (მისი ერისათვის დამახასიათებელ) მსოფლმხედველობასა და აზროვნების სტილს ეზიარება. ამიტომაც, რომ ადამიანის ეროვნული მიკუთვნებულობა განისაზღვრება არა მხოლოდ გენეტიკური ნიშნით, არამედ, აგრეთვე იმ ენით, რომელიც მისთვის სინამდვილის ცნობიერი ასახვის ძირითადი იარაღია.

²⁹ ზოგიერთ სიტყვაში სრულიად თვალსაჩინოდაა გამოკვეთილი ნიშანი, რომლის საფუძველზეც განზოგადება მოხდა. მაგალითად, ბალახის ისეთი სახეობის, რომელსაც "მრავალძარღვას" ვეძახით, ქართული სახელწოდება გვიჩვენებს, რომ ეს სახელი წარმოიშვა ისეთი ნიშნის განზოგადების საფუძველზე, როგორიცაა ფოთლის ძარღვიანობა. იმავე ბალახს რუსულად "პადაროჟნიკი" ეწოდება, რაც განზოგადების დროს ისეთი ნიშნის აქცენტირებაზე მეტყველებს, როგორიცაა გზებზე გაერკვლებულობა.

ის, რომ ნორმალურ პირობებში ბავშვი მეტყველებას იწყებს მშობლიურ ენაზე, არ ნიშნავს მაინცდამაინც ამ ენაზე ამეტყველების საგანგებო გენეტიკური პროგრამის არსებობას. ის, რაც ბავშვს ნამდვილად გააჩნია გენეტიკურად, არის 'ზოგადად ამეტყველების პოტენციური შესაძლებლობა, რომელიც ნებისმიერ ენაზე რეალიზდება, კონკრეტული ლექსიკური გარემოცვის შესაბამისად. ბავშვი მეტყველებას სწავლობს ბუნებრივად, მიბადვის გზით. იგი ზუსტად ისე აღაპარაკდება, როგორც მისი სოციალური წრე მეტყველებს.

ამასთანავე, ირკვევა, რომ ამეტყველების პროცესი, სხვა ფაქტორებთან (ლექსიკური გარემოცვის სიმდიდრე, კომფორტული ემოციური ფონი და სხვ.) ერთად, მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული იმაზეც, ბავშვის სოციალური გარემოცვა მისი ბიოლოგიური მშობლების ენაზე მეტყველებს თუ არა. ე.ი. გენეტიკურ ფაქტორს მაინც აქვს გარკვეული მნიშვნელობა, თუმცა იგი გადამწყვეტი არაა. ბავშვის უახლოეს სოციალურ წრეს, იშვიათი შემთხვევების გარდა, მისივე ბიოლოგიური მშობლები შეადგენენ, რაც უზრუნველყოფს მეტყველების და 'ზოგადად გონებრივი განვითარების ბუნებრივ მიმდინარეობას. საჭიროა აგრეთვე, რომ ბავშვი ჯერ სრულყოფილად დაეუფლოს მშობლიურ ენაზე მეტყველებას, ხოლო შემდეგ, ყოველგვარი სწავლა, მათ შორის, სხვა ენების სწავლაც, დაემყაროს მშობლიური ენის ცოდნას.

ყურადღება და მეტყველება, უზრუნველყოფენ რა შესასწავლი მთელენების ობიექტივირებულ ასახვას, ქმნიან აუცილებელ ფსიქოლოგიურ პირობებს შესასწავლი შინაარსების გაცნობიერებისათვის. მათ მიერ მომსადაბებულ ნი-ადაგ'სე, პირველ რიგში ამ შინაარსების აღქმა ხდება. აღქმა აქ და ამუშავდ მოცემული კონკრეტული საგნის თვალსაჩინო ასახვას წარმოადგენს, რაც პერცეპტული აქტივობის გზით ხორციელდება. საგნის აღქმა მხოლოდ იმით ხდება შესაძლებელი, რომ სუბიექტი აქტიურად მიმართავს საკუთარი შეგრძნების ორგანოების მუშაობას საგანზე და ახდენს მისი რეალური მოცემულობის პერცეპციას, ხოლო, საჭიროების შემთხვევაში, აპერცეფციასაც. ეს უკანასკნელი იმაში მდგომარეობს, რომ საგნობრივი სინამდვილე აღიქმება არა როგორც უცვლელი მოცემულობა, არამედ მოძრაობასა და

ცვალებადობაში. პერცეფცია გეაძლევს საგნის ამწუთიერი მდგომარეობის ასახვას, აპერცეფცია კი მისი უახლოესი გარდუვალი მდგომარეობის ასახვას. მოძრავ საგანს, მაგალითად, აღვიქვამთ მისი მოძრაობის პერსპექტივის გათვალისწინებით.³⁰

ადამიანი საგნებს კატეგორიალურად აღიქვამს და მას შესაბამისი სახელით აღნიშნავს. სხვაგვარად საგნის ობიექტივაცია შეუძლებელი იქნებოდა. მაგრამ იმისათვის, რომ საგნის კატეგორია გაირკვეს, საჭიროა ერთის მხრივ მისი სათანადო ნიშნების გააზრება, ხოლო მეორეს მხრივ მისი ცნობა. ამრიგად, აღქმაში იმთავითავე წართულია აზროვნების და მეხსიერების პროცესები. მაგრამ აქ ისინი დამოუკიდებლად კი არ მიმდინარეობენ, არამედ აღქმას ემსახურებიან და მას აძლევენ ცნობიერ შინაარსს. აღქმა არა მხოლოდ იწვებს შემეცნებით აქტივობას, არამედ ყველა ეტაპზე მონაწილეობს მასში და ემსახურება აზროვნებასა და მეხსიერებას. ამ პროცესებს, რომლებიც გადამწყვეტ როლს ასრულებენ ცოდნის ახალ-ახალი სტრუქტურების ჩამოყალიბებაში, დეტალურად დავახასიათებთ მომდევნო ლექციებში.

³⁰ აპერცეფციის ფაქტი თვალსაჩინოდ გეჩვენებს პერცეპტული და საერთოდ ყოველგვარი კონიტური აქტივობის განწყობაზე დამოკიდებულებას. საგნის მოსალოდნელ მდგომარეობას აღვიქვამთ არა ინტელექტუალური ოპრეაციების გზით, არამედ უშუალოდ, რისი საფუძველიც მხოლოდ განწყობისუელი ასახვა შეიძლება იყოს.

XVI ლ ე ქ ც ი ა სწავლა და აზროვნება

მოსწავლისათვის სწავლების ფორმაში მიწოდებული მასალა ცოდნის სტრუქტურად მხოლოდ მისი ნათლად გაგების შემთხვევაში ჩამოყალიბდება. გაგება მიზანდასახული სწავლის გარეგანი სტრუქტურის ის ძირითადი რგოლია, რომელიც აზროვნების პროცესით ხორციელდება. შესასწავლ მოვლენათა გაგების პირველი ეტაპია სწავლაში ჩართული საგნებისა და მოქმედებების კატეგორიალური აღქმა, რაც ამ საგნებისა და მოქმედებების აღმნიშვნელი სიტყვების მეშვეობით ხორციელდება. სინამდვილის გაგების ამ დონეს ბავშვი უკვე მაშინ აღწევს, როცა ენას აიღვამს, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მოცემული საგნი მისთვის უკვე ბოლომდე გასაგებია. საგნის გაგების უმაღლესი დონეა მისი არსის წვდომა, რაც მხოლოდ აბსტრაქტული აზროვნების გზითაა შესაძლებელი. მოზრდილი ადამიანიც ყოველთვის როდი იცნობს იმ საგნების არსებით მახასიათებლებს, რომლებსაც, სიტყვების მეშვეობით, კატეგორიალურად აღიქვამს.

აღქმა, კატეგორიალობის მიუხედავად, მაინც მხოლოდ ერთეულ, კონკრეტულ, საგანს ასახავს და გეინვენებს როგორც მისი გარეგანი, თვალსაჩინო, თვისებები. რა არის ზოგადად ეს საგანი, რაში მდგომარეობს მისი არსი, ამის გასარკვევად მხოლოდ აღქმაში მოცემული აზროვნება არ კმარა და საჭიროა აზროვნების მიზანმიმართული პროცესის განხორციელება, რაც სათანადო გონებრივი ოპერაციების გზითაა შესაძლებელი. ამ ოპერაციებს ცოტა მოგვიანებით დაეახასიათებთ, მაგრამ ჯერ საჭიროა შემეცნებით საქმიანობაში, კერძოდ სწავლაში, აზროვნების ფუნქცია განვიხილოთ, რაც, როგორც ითქვა, შესაძლებელი ობიექტის გაგებაში, ანუ მისი არსის წვდომაში გამოიხატება.

გაგების ამოცანა, თვალსაჩინოდ გამოკვეთილი ფორმით, დგება პრინციპულად ახალ საგანთან და ზოგადად ახალ სიტუაციასთან მიმართებაში, რაც აჩენს კითხვებს: რაშია

საქმე? რა არის ეს საგანი? როგორი მოქმედებაა საჭირო ამ სიტუაციაში მიზნის მისაღწევად? და ა.შ. საგნის არსის წვდომა და მოქმედების აღქვატური ფორმის მონახვა წარმოადგენს პრობლემას, რომელიც მხოლოდ აზროვნების გზით შეიძლება გადაიჭრას. ნაცნობი საგანი და სტანდარტული ამოცანა (რომლის გადაჭრის ხერხებსა და საშუალებებსაც უკვე დაუფლებული ვართ), აზროვნების საქმეში ჩართვას მხოლოდ იმ შემთხვევაში მოითხოვს, თუ საგნის ახალი კუთხით განხილვა, ან ამოცანის გადაჭრის ახალი გზების მოძებნა გახდება საჭირო.

სწავლება-სწავლის პროცესში ასეთი სიტუაციები სისტემატიურად იქმნება, რადგან მოსწავლე არა მხოლოდ სინამდვილის ახალ-ახალ სფეროებს ეცნობა, არამედ ნაცნობ სფეროთა ისეთ მხარეებსაც წვდება, რომლებიც აქამდე მისი შემეცნების ობიექტად არ ქცეულან. მაგალითად, ბავშვი პატარაობიდანვე კარგად ცნობს ადამიანს და ნათლად განასხვავებს მას სხვა სულიერთაგან, მაგრამ ადამიანის მეცნიერულ ცნებას იგი საკმაოდ გვიან დაუფუძლება და ისიც მხოლოდ საგანგებო განათლების მიღების შემთხვევაში.

ახლის წვდომა, პრობლემური სიტუაციის აღქვატური მოქმედების ფორმის მონახვა, იმას ნიშნავს, რომ სუბიექტი ხვდება რა მიმართებაში იმყოფებიან ერთმანეთთან სიტუაციის სხვადასხვა ელემენტები და საერთოდ სინამდვილის სხვადასხვა მხარეები. აღქმაში გვეძლევა ვალკეული საგნები, მათ შორის კავშირი კი მხოლოდ აზროვნების მეშვეობით შეიძლება დავადგინოთ. მაგალითად, დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ ზაფხულობით, წვიმის შემდეგ, ტყეში სოკო ამოდის. ჩვენ ორივე ამ მოვლენას (წვიმას და სოკოს ამოსვლას) თვალსაჩინოდ აღვიქვამთ, მაგრამ მათ შორის არსებულ კავშირს უშუალოდ ვერასოდეს ვერ დავინახავთ. იმას, რომ წვიმა ხელს უწყობს ტყეში სოკოს გამრავლებას, მხოლოდ აზროვნებით შეიძლება მივხვდეთ.

აზროვნების გზით აღმოაჩინა ადამიანმა სამყაროში მოქმედი კანონები და კანონზომიერებები, დაწყებული ჩვენს მაგალითში აღწერილი უმარტივესი კავშირიდან და დამთავრებული ისეთი რთული მიმართებებით, როგორიცაა მიზეზობრიობა, აუცილებლობა, მიზნობრიობა და სხვ. მოსწავლე-

ეც, ამ კანონებისა და კანონზომიერებების შესწავლის პროცესში, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, ხელახლა გადის იმ გზას, რაც თავის დროზე მათმა აღმომწინმა მოაზროვნეებმა გაიარეს.

აზრი, როგორც აზროვნების ნაყოფი, არის სამყაროს შესახებ განზოგადებული ცოდნა. აზროვნება კონკრეტულ საგნებში მათი არსებობის ზოგად ნიშნებს ეძებს და პოულობს. აზროვნების მეშვეობით ადამიანი ახდენს ერთი კონკრეტული შემთხვევის განზოგადებას ყველა ანალოგიურ შემთხვევაზე. საკმარისია ერთხელ გადაეჭრათ ესა თუ ის ამოცანა, რომ შემდეგში მის გადასჭრელად მონახული ხერხები და საშუალებები გამოვიყენოთ ყველა ანალოგიურ ამოცანებთან მიმართებაში. აზროვნების ასეთი განმაზოგადებელი მუშაობა იძლევა იმის საშუალებას, რომ ინდივიდის აღმოჩენები გახდეს ზოგადად კაცობრიობის ინტელექტუალური საკუთრება და ყველამ თავიდან არ იწვალოს „ველოსიპედის გამოგონებაზე“.

სწავლება-სწავლის უპირველესი ამოცანაც, როგორც ვიცით, მოსწავლის მიერ საკაცობრიო გამოცდილების გათავისება და ახალი ცოდნის მოსაპოვებლად მისი გამოყენების უნარის განვითარებაა. შესაბამისად, ცოდნის შექმნის გზაზე მოსწავლის მიერ განახორციელებული ძირითადი მოქმედება სწორედ აზროვნების ინტელექტუალური პროცესია. ზოგადად დავახასიათოთ ამ პროცესის მიმდინარეობა.

სხვა ფსიქიკური პროცესებისაგან განსხვავებით, რომლებიც სუბიექტის მიზანდასახულების გარეშეც შეიძლება მიმდინარეობდნენ, აზროვნება ყოველთვის მხოლოდ აქტიური, მიზანდასახული პროცესია. იგი განსაზღვრულია იმ ამოცანით, რომლის პასუხიც უნდა იქნას მონახული. ამიტომ, აზროვნების პროცესში ცნობიერება დახშულია ყველა ისეთი განცდისათვის, რასაც გადასაჭრელ ამოცანასთან კავშირი არ აქვს. ამოცანის გადასაჭრელად განწყობილი სუბიექტი მიზანშეწონილად მიემართება საბოლოო პუნქტისაკენ, წამოჭრილ კითხვებზე პასუხის მონახვისაკენ. განწყობა, როგორც გარკვეული მიმართულებით სამოქმედოდ სუბიექტის მთლიანობითი მობილიზაცია, უზრუნველყოფს აზროვნების პროცესის მთლიანობას, კითხვის გასწავლას, კითხვაზე პასუხის გაცემამდე.

თუ სუბიექტს ამოცანის გადაჭრისათვის საჭირო ინტელექტუალური რესურსი არ აღმოაჩნდება იგი ამოცანას თავს დაანებებს, რაც იმას ნიშნავს, რომ უკვე სხვა მიმართულებით სამოქმედოდ შეიცვლება (განეწყობა). შესაბამისად, რაც უფრო მტკიცე და დინამიურია სააზროვნო განწყობა, მით უფრო აქტიურად და დაუინებით იქნება სუბიექტი მიმართული შედეგის მიღწევასზე. სწავლაშიც შესაბამისი განწყობის სიმტკიცე უზრუნველყოფს შემეცნებითი აქტიურობის მაღალ ხარისხს. ეს უკვე სწავლის მოტივაციის საკითხია, რაც სათანადო კონტექსტში უკვე განვიხილეთ. აქ უპრიანი იქნება დამატებით იმ გარემოებაზე გავამახვილოთ ყურადღება, რომ სწავლის ისეთი პირობები, სადაც მოსწავლეს დამოუკიდებლად უხდება პრობლემებზე მუშაობა, გაცილებით უკეთეს პირობებს ქმნის სწავლის მტკიცე განწყობის შესაქმნელად, ვიდრე ის პირობები, როდესაც მას გამსაღებელი ცოდნის მხოლოდ დასაწავლა მოეთხოვება.

ძირითადი გონებრივი ოპერაციები, რომელთა მეშვეობითაც აზროვნების პროცესი ხორციელდება არის ანალიზი, აბსტრაქცია და სინთეზი. ანალიზი რაიმე მთლიანი შინაარსის შემადგენელ ნაწილებად და თვისებებად დაშლას ნიშნავს. შემეცნებითი ამოცანის წინაშე მდგომმა სუბიექტმა, შესამეცნებელი ობიექტის გაგებისათვის, პირველ რიგში ის უნდა გაარკვიოს, თუ სახელდობრ რა ნიშან-თვისებების შემცველია ეს ობიექტი. სუბიექტიც, ამ მიზნით, ობიექტზე მრავალმხრივი დაკვირვების (მათ შორის, თუ საჭიროა, ექსპერიმენტის) გზით, თანმიმდევრულად გამოყოფს და ჩამოთვლის იმ ნიშან-თვისებებს, რასაც მოცემულ ობიექტში აღმოაჩენს. რაც უფრო მეტი ნიშან-თვისება იქნება მიგნებული შესამეცნებელ საგანში, მით უფრო სრულ და ყოვლისმომცველ ანალიზთან გვექნება საქმე.

ანალიზი საშუალებას გვაძლევს დაწვრილებით აღვწეროთ საგანი, მაგრამ საგნის ასეთი დახასიათება ჯერ კიდევ არ ნიშნავს მის გაგებას. გაგების ამოცანა მაშინ ჩაითვლება გადაწყვეტილად, როდესაც ანალიზით მიგნებული ნიშან-თვისებებიდან ისეთები გამოიყოფა, რომლებიც არსებითია მისი დახასიათებისათვის, ე.ი. რომლებიც ქმნიან მის განსაკუთრებულ, სხვა საგნებისა და მოვლენებისაგან

განმასხვავებულ ბუნებას. ამისათვის ხდება საგნიდან მისი რომელიმე ნიშან-თვისების გ ა ნ ყ ე ნ ე ბ ა ანუ ა ბ ს ტ რ ა ქ (ვ ი ა , რაც იმაში გამოიხატება, რომ საგანი განიხილება ამ ნიშან-თვისების გარეშე, ისევე, როგორც მოცემული ნიშან-თვისებაც განიხილება საგნის სხვა თავისებურებებისაგან დამოუკიდებლად. საგნის არსის გამოხატველად მისი ის ნიშანი ჩაითვლება, ურომლისოდაც საგანი ვეღარ მოიაზრება განსაკუთრებული რიგის რეალობად და სხვა რიგის საგნებში გაითქვიფება. მაგალითად, სამი კუთხე და სამი გვერდი სამკუთხედის არსებითი ნიშნებია იმის გამო, რომ ამ ნიშნების გარეშე მოაზრებული ვერცერთი გეომეტრიული ფიგურა სამკუთხედად ვერ ჩაითვლება.

აზროვნების დამამთავრებელ ეტაპზე ხდება გაანალიზებული და აბსტრაგირებული ნიშან-თვისებების განზოგადება მათ მატარებელ საგანთა ჯგუფზე, რასაც ს ი ნ თ ე ს ი ეწოდება. აზროვნების სინთეზური მუშაობა უზრუნველყოფს საგნის ც ნ ე ბ ი ს დადგენას, ე.ი. მის განმარტებას არსებით ნიშნებზე მითითებით. ასეთი თანმიმდევრობით ხდება საერთოდ ყოველგვარი პრობლემის გადაჭრა. მაგალითად, მეცნიერული მუშაობის დროს სათანადო დასკვნები კეთდება და შესაბამისი თეორიები იქმნება ყოველივე იმის შემოქმედებითი სინთეზის გზით, რაც ანალიზური მუშაობით და აბსტრაქციის დონეზე განხორციელებული შეფასებებით იქნა გამოვლენილი. სწავლება-სწავლის პროცესი მით უკეთაა ორგანიზებული, რაც უფრო მეტადაა უზრუნველყოფილი მოსწავლის მიერ არა მარტო ცოდნის მოცემული სტრუქტურის ათვისება, არამედ ამ პროცესში ჩართული გონებრივი ოპერაციების დაუფლება³¹. საკუთარი სასწავლო საქმიანობის სისტემატიური რეფლექსია³¹. იმის ობიექტივაცია, თუ როგორ მივიდა გარკვეული მოვლენების გაგებამდე, მოსწავლეს

³¹ რ ე ფ ლ ე ქ ს ი ა ნიშნავს დაკვირვების მიმართვას საკუთარ ფსიქიკურ განცდებზე. სასწავლო საქმიანობის რეფლექსიაში იგულისხმება მოსწავლის მიერ იმ ფსიქიკური მოქმედებების, პირველ რიგში კი აზროვნების ოპერაციების, ობიექტივაცია, რომელთა გზითაც იგი დასახულ მიზანმდე მივიდა. რეფლექსიის ცნება არ უნდა აეურიოს რეფლექსიის ცნებაში, რაშიც გამლზიანებულსე ორგანიზმის ავტომატური რეაქცია იგულისხმება.

ასწავლის საკუთრივ სწავლას, რისი ერთ-ერთი მომენტიცაა სტრუქტურულად დიფერენცირებული ანალიზურ-სინთეზური მუშაობის ჩვევა და უნარი.

აზროვნების ოპერაციები, ძირითადად, საგნის გაგების მიზანთან (რა არის ეს?) მიმართებაში დაფასავიათეთ, მაგრამ, როგორც ითქვა, ასევე მიმდინარეობს მოქმედების მიზანშეწონილი ვარიანტის მოძებნის (რაშია საქმე? როგორ მივაღწიო დასახულ მიზნს?) პროცესიც. ორივე ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს პრობლემასთან (სუბიექტისათვის ახალ ამოცანასთან), რომელიც აზროვნების მეშვეობით უნდა გადაიჭრას³². პრობლემა ჩნდება მაშინ, როდესაც ის ცოდნა, რაც უკვე გაგვანინა, არაა საკმარისი მიზნის მისაღწევად და საჭიროა სიტუაციის გამოკვლევა ახალი, ჯერ ჩვენთვის უცნობი, მიმართებების გამოსაყვანად.

აზროვნების პროცესი ყოველთვის პრობლემის დასმით იწყება, რის აუცილებელ პირობასაც პრობლემური სიტუაცია წარმოადგენს. ეს სიტუაცია კი მაშინ იქმნება, როცა მიზნის მიღწევა ახალი ცოდნის მოპოვებას მოითხოვს. მაგალითად, საგნის გაგება, რაზეც უემოთ ვრცლად ვისაუბრეთ, არის პრობლემა, რომელიც მოითხოვს აზროვნების გზით ამ საგნის შესახებ ისეთი ცოდნის მოპოვებას, რაც აქამდე არ გაგვანდა. ასევე, პრაქტიკული საქმიანობის მიზნის მიღწევა მოითხოვს საჭირო მოქმედებებისა და ოპერაციების მეტ-ნაკლები სისრულით დაგეგმვას, ხოლო თუ ამ გეგმის რეალიზაცია შეფერხდა, საჭირო ხდება სიტუაციის იმ კომპონენტების (საგნები, მიმართებები და სხვ.) გამოვლენა, რომლებიც თავიდან არ იყო მხედველობაში მიღებული და ა.შ.

არსებობს პრობლემის გადაჭრის განსხვავებული გზები, რომლებიც, კონკრეტულ სიტუაციებში, უმეტესწილად, კომლექსურად გამოიყენება. გაშლილი ანალიზურ-სინთეზურ-

³² საერთოდ მიღებულია ცნების შემუშავების (საგნის გაგების) განხილვა აზროვნების ცალკე ფუნქციად, ხოლო მოქმედების ადეკვატური გზის მონახვის საჭიროება ითვლება პრობლემად და აზროვნების განსხვავებულ ფუნქციად განიხილება. სინამდვილეში ორივე შემთხვევაში საქმე გვაქვს პრობლემასთან და მათ ერთმანეთისაგან განასხვავებს მხოლოდ გადასაჭრელი საკითხის შინაარსი. პირველ შემთხვევაში პასუხი უნდა გავცეს კითხვას, - რა არის ეს? მეორე შემთხვევაში კი კითხვას, - როგორ ვიმოქმედო?

რი მუშაობა, როდესაც შესასწავლი საგნის ყოველი დეტალი გამოიყოფა და ფასდება, არის პრობლემის გადაჭრის ყველაზე უტყუარი და შესაბამისად, ყველაზე გავრცელებული გზა. აქ ხდება პრობლემური სიტუაციის სისტემატიური გამოკვლევა სათანადო ემპირიული და ლოგიკური პროცედურების გამოყენებით. ნაბიჯ-ნაბიჯ გამოირიცხება ყველა ვარიანტი, რომელიც მიზანს არ პასუხობს. პრობლემის გადაჭრის ამ გზას ა ლ გ ო რ ი თ მ ი ეწოდება. ამ გზით მიღებული დასკვნა ყოველმხრივ დასაბუთებულია. სუბიექტს არგუმენტირებულად შეუძლია თქვას, თუ რატომ მიაჩნია ეს პასუხი სწორად, როგორ მივიდა ასეთ დასკვნამდე. თუ, მაგალითად, ექიმი დიაგნოზის დასმისათვის ალგორითმულ სტრატეგიას აირჩევს, მისი მოქმედება დაახლოებით ასეთი იქნება: ავადმყოფობის სიმპტომების გათვალისწინებით, წამოყენებული იქნება ყველა შესაძლო ჰიპოთეზა და დაწვრილებით გაანალიზდება (შემოწმდება) თითოეული მათგანი, სანამ ესა თუ ის დასკვნა არ ჩამოყალიბდება.

ალგორითმული გზა მეტად შრომატევადია და დიდ დროს მოითხოვს. პრობლემურ სიტუაციაში მოხვედრილი სუბიექტი ხშირად უარს ამბობს სიტუაციის ყოველმხრივ დაწვრილებით გამოკვლევაზე და შეიმუშავებს გარკვეულ სტრატეგიას, რომელი მიმართულებით წარმართოს ძიება. ასეთ გზას ე ე რ ი ს ტ ი კ ა ეწოდება. ზემოთმოყვანილ მაგალითში, ალბათ იშვიათად მოხდება, რომ ექიმმა მართლაც არსებულ სიმპტომებთან დაკავშირებულ დაავადებათა ყველა შესაძლო ვარიანტი გამოიკვლიოს. უფრო მოსალოდნელია, რომ იგი ძიებას თავიდანვე იმ მიმართულებით წარმართავს, რომელიც, მისი აზრით, ყველაზე უფრო რაციონალურად გამოიყურება. როგორც ვხედავთ, ევრისტიკული გზა უფრო ეკონომიურია, მაგრამ ნაკლებ საიმედოა, ვიდრე ალგორითმული. ამიტომ, პრობლემაზე მუშაობის პროცესში, ალგორითმული და ევრისტიკული მეთოდები ხშირად ერთობლივად გამოიყენება. მაგალითად, საგნის გაგებისათვის მას მართლაც დეტალურად კი არ ვაანალიზებთ, არამედ ვახდენთ მხოლოდ ისეთი მხარეების გამოყოფას, რომლებიც თავიდანვე უფრო მნიშვნელოვნად პიგვანია, შემდეგ კი გონებრივ ოპერაციებს ძირითადად ამ მიმართულებით წარვიმართავთ.

ევრისტიკული გზით აზროვნების სტრატეგიული მიმართულების განსაზღვრა სათანადო მოსაზრებებს ემყარება

და შესაბამისად დასაბუთებულიცაა. რა ხდება მაშინ, როდესაც სუბიექტი ვერც რაიმე მოსასრებას მიყვება და ვერც აღგორითმული მუშაობის ჩატარებას ახერხებს? ასეთ შემთხვევებში ზოგიერთი იყენებს ე.წ. ც დ ი ს ა და შ ე ც დ ო მ ი ს მეთოდს: სუბიექტი მიმართავს მოქმედების ჯერ ერთ, მერე მეორე, მერე მესამე და ა.შ. ვარიანტებს, სანამ შემთხვევით სწორ პასუხს არ გადააწყდება. თუ ექიმის მუშაობის მაგალითს დაეუბრუნდებით, ცდისა და შეცდომის გზით იგი დაახლოებით ასე იმოქმედებდა: დანიშნავდა ჯერ ერთი დაავადების სამკურნალო პროცედურებს, თუ ეს არ გაამართლებდა გადავიდოდა სხვა დაავადების სამკურნალო პროცედურებზე და ასე გააგრძელებდა მანამ, სანამ ავადმყოფი ან არ დაიღუპებოდა (რაც ასეთი მკურნალობის დროს ყველაზე სავარაუდოა), ან შემთხვევით არ გამოჯანმრთელდებოდა. პრობლემათა გადაჭრის ასეთ სტრატეგიას ხშირად მიმართავენ ბავშვები და სუსტი ინტელექტის მქონე ინდივიდები.

პრობლემის გადაჭრის (საგნის არსის ან მოქმედების სწორი ვარიანტის მიხედვით) თავისებური გზაა ინსაიტის (ინტუიცია), როდესაც სუბიექტი აგნებს სწორ პასუხს არა ძიებითი მუშაობის შედეგად, არამედ გონების უეცარი განათების წყალობით. გონების ასეთი სპონტანური გასხივოსნება ძალზე დამახასიათებელია ბავშვებისათვის, რომლებიც ჯერ არ ფლობენ რთული ანალიზურ-სინთეზური მუშაობის ფორმებს. ბავშვი, ბევრ რაიმეს, რისი ანალიზურ დონეზე წვდომაც ჯერ არ შეუძლია, ხედება ინტუიტურად, რაც აისახება მის გონიერულ პრაქტიკულ მოქმედებებში.³³

³³ ინსაიტის აქტი ნათლად აჩვენებს, რომ კოგნიტური პროცესების მიმდინარეობა და მათი შინაარსი ისევე განსასლვრულია განწყობით, როგორც ფიზიკურ მოძრაობათა მიმდინარეობა. შესამჩვენებელი მოვლენა ჯერ განწყობის დონეზე აისახება, შემდეგ კი ეს განწყობა რეალიზდება ცნობიერების ობიექტივირებულ შინაარსში. ინსაიტის შემთხვევაში საქმე გვაქვს შესამჩვენებელი მოვლენის (გადასატრული პრობლემის) არადიფერენცირებულ ასახვასთან განწყობაში, რომელიც რეალიზდება შესაბამისი გრობითი ტონალობის განცდაში, მაგრამ ჯერ ნამდვილი დიფერენცირებული და ობიექტივირებული ასახვის დონეს ვერ აღწევს. ამიტომღაა, რომ ინტუიციას ხშირად გრძნობისა (ემოციური განცდის) და შემეცნების ერთგვარ კომლექსად მიიჩნევენ: სუბიექტი გრძნობს, თუ სადაა პრობლემის გადაჭრა, მაგრამ ამის ანალიზური დასაბუთებისათვის ჯერ ჩამოყალიბებული არაა.

სწორედ პრაქტიკული საქმიანობა (საკუთარი ხელით რაიმეს კეთება) მიანინიათ ფსიქოლოგებს ბავშვის გონებრივი განვითარების მთავარ მასტიმულირებელ ფაქტორად. ასეთი საქმიანობა ამახვილებს ინტუიტიური მიხვედრის უნარს, რისი მეშვეობითაც ბავშვი სწორად გეპულობს შესამეცნებელ საგნებს და პრაქტიკულად ჭრის პრობლემებს, რომელთა თეორიულ გააზრებასაც მოგვიანებით მოახერხებს, როდესაც მომწიფებისა და გონებრივი განვითარების დონე საქმეში აბსტრაქციის ოპერაციის ხართვის შესაძლებლობასაც მისცემს.

თავის მხრივ, ინტუიტიური მიხვედრის უნარი მით უფრო მახვილდება, რაც უფრო მეტ გამოცდილებას შეიძენს სუბიექტი ცოდნის ამა თუ იმ დარგში. ამიტომაც, რომ, მაგალითად, გამოცდილი ექიმი, ხშირად მხოლოდ ინსაიტის აქტით სვამს სწორ დიაგნოზს, რასაც დამწყები ექიმი, ზოგჯერ, რთული ანალიზური მუშაობის შედეგადაც ვერ ახერხებს. ცნობილია ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც მეცნიერი, დაძაბული მაგრამ უნაყოფო ანალიზური მუშაობის შემდეგ, ერთბაშად წყექს პრობლემას ინსაიტის გზით, თუმცა ვერ ხედება როგორ გახდა ეს შესაძლებელი. ე.ი. გადაჭრა უზრუნველყო არა გონებრივი მუშაობის ლოგიკამ, არამედ გონების უეცარმა განათობამ. მეცნიერების ისტორია იცნობს უამრავ პიპოტუზას, რომელიც თავის დროზე ინტუიტიური მიხვედრის დონეზე იყო წამოყენებული. მეცნიერების განვითარებამ კი მრავლი წლისა და ზოგჯერ საუკუნეების შემდეგ დაასაბუთა მათი მართებულობა.

აზროვნების პროცესის ძირითადი შედეგი, როგორც ითქვა, არის შესამეცნებელი ობიექტის გაგება. ეს საქმე სხვადასხვა დონეზე შეიძლება იყოს მოგვარებულად, რაც, პირველ რიგში, შემეცნებელი სუბიექტის გონებრივ შესაძლებლობებზეა დამოკიდებული. საგნის გაგების უმაღლესი დონეა მისი განმარტება არსებით ნიშნებზე მითითებით. აზრს საგნის შესახებ, გამოხატულს მისი არსებითი ნიშნებით, ცნება ეწოდება. ცნება ლოგიკის მეცნიერების ძირითადი კატეგორიაა. ლოგიკა ცნებას და საერთოდ აზროვნების ფორმებს, მათი შინაარსის თვალსაზრისით შეისწავლის. მას ამ შინაარსის სიწორე, მეცნიერულ ჭეშმარიტებასთან მისი შესაბამისობა აინტერესებს. რაც შეეხება ფსიქოლოგიას

მას არა აზრი და მისი სისწორე, არამედ აზროვნების პროცესი აინტერესებს. ლოგიკისათვის, რომელიც აზრს სისწორის თვალსაზრისით განიხილავს, ნამდვილ ცნებას მხოლოდ მეცნიერული ცნება წარმოადგენს. ასეთ ცნებათა შინაარსი დგინდება, იცვლება და ზუსტდება მეცნიერების შესაბამისი დარგების მიერ.

კონკრეტული მოაზროვნე სუბიექტი შეუძლებელია იცნობდეს ყველა იმ საგნის მეცნიერულ განმარტებას, რომლებზეც აზროვნებს. არადა აზროვნების პროცესი სხვა არაფერია, თუ არა ცნებებით ოპერირება, მათი შინაარსის დადგენა, ცნებებს შორის არსებულ მიმართებათა წვდომა, აქედან გამომდინარე დასკვნების გამოტანა და ა.შ. გამოდის, რომ აზროვნების პროცესი ყოველთვის არ საჭიროებს ნამდვილი ანუ მეცნიერული ცნებების გამოყენებას. მართლაც, ფსიქოლოგიური ანალიზი აჩვენებს, რომ მეცნიერული ცნებები სუბიექტს ძალზე იშვიათად, უმეტესწილად კი, სინამდვილის მეცნიერული შესწავლის პროცესში ესაჭიროება.

ყოველდღიური აზროვნების დროს ადამიანისათვის საკმარისია საგნის შესახებ ის აზრი, რასაც მისი აღმიშენელი სიტყვის მნიშვნელობის სახით განიცდის. სიტყვის მნიშვნელობის სუბიექტური განცდა, ყოველდღიური აზროვნების პროცესში, ასრულებს იმავე ფუნქციას, რასაც მეცნიერულ აზროვნებაში ასრულებს მეცნიერული ცნება. ამ სუბიექტურ განცდაში მოცემული შინაარსი, მეცნიერულისაგან განსხვავებით, ყოველდღიურ ცნებას წარმოადგენს. რამდენადაც იგი ცნების ფუნქციის შემსრულებელია, მას „ცნების ფუნქციონალური ექვივალენტი“ ეწოდება [18, გვ. 509].

კონკრეტულ ადამიანს ზოგიერთი სიტყვის მნიშვნელობა მეცნიერული ცნების დონეზე შეიძლება ჰქონდეს ათვისებული, ზოგის მნიშვნელობა კი მხოლოდ ყოველდღიური ცნების დონეზე. ზემოთ უკვე მოვიყვანეთ მაგალითი იმის შესახებ, რომ ბავშვს სწორად ესმის სიტყვა ადამიანის მნიშვნელობა, თუმცა ადამიანის ცნების მეცნიერული შინაარსი მისთვის მიუწვდომელია. მოზრდილ ადამიანს კი, თუკი სათანადო განათლება აქვს მიღებული, გააჩნია არა მხოლოდ ადამიანის ცნების ფუნქციონალური ექვივალენტი, არამედ ადამიანის მეცნიერული ცნებაც. სწავლება-სწავლის პროცესი

ყოველდღიური ცნებების მეცნიერულ ცნებებად ჩამოყალიბებას ემსახურება. მაგალითად, სიტყვის მნიშვნელობის დონეზე ყველა სტუდენტმა იცის რა არის აზროვნება, ხოლო აზროვნების მეცნიერული ცნების დაუფლება სპეციალური სასწავლო დისციპლინების (კერძოდ, ლოგიკისა და ფსიქოლოგიის) შესწავლას მოითხოვს. საკითხი იმის შესახებ, თუ რა შინაარსი შეიძლება პქონდეს ცნების ფუნქციონალურ ექვივალენტს მოსწავლის ფსიქიკური განვითარების ცალკეულ საფეხურებზე და სწავლების რა პირობებია საჭირო მეცნიერულ ცნებათა სისტემის ჩამოსაყალიბებლად, ქვემოთ განვიხილავთ.

ცნების შინაარსი განიმარტება მსჯელობით. მ ს ჯ ე ლ ო ბ ა არის აზრი სინამდვილის ცალკეულ საგნებს შორის არსებულ მიმართებათა შესახებ. მაგალითად, მსჯელობა „თოვლი თეთრია“ გამოხატავს აზრს, რომ თოვლს ახასიათებს სითეთრის ნიშანი. ამ მსჯელობაში გაერთიანებული ცნებები („თოვლი“ და „თეთრი“), არსებითად განსაზღვრავენ მის შინაარსს, რადგან ამ მსჯელობის სუბიექტური გაგება დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ ესმის სუბიექტს აღნიშნული ცნებების შინაარსი, რა მნიშვნელობას დებს მათში. ამასთანავე, მსჯელობა გამოხატავს უფრო მეტ აზრს, ეიდრე მასში შემავალი ცნებები მის გარეშე. კერძოდ, აზრი, რომ თოვლს სითეთრის ნიშანი ახასიათებს, მხოლოდ აქ მოყვანილი მსჯელობით შეიძლება გამოითქვას. მსჯელობა სწორედ ამ მეტი აზრის გამოთქმას ემსახურება. ფსიქოლოგიური მომენტი აქ მოკვმულია მსჯელობაში გატარებული აზრის სისწორის განცდაში. მსჯელობის სუბიექტი სრულიად ან ნაწილობივ (გარკვეული ხარისხით) დარწმუნებულია გამოთქმული აზრის სისწორეში.

სხვადასხვა მსჯელობათა საფუძველზე შეგვიძლია ახალი მსჯელობა გამოვიყვანოთ, რასაც დ ა ს კ ე ნ ა ეწოდება. მსჯელობებს, რომელთა საფუძველზეც ახალი მსჯელობა მიიღება, ეწოდებათ წანამძღვრები, ხოლო დასკვნის გზით მიღებულ ახალ მსჯელობას ეწოდება დანასკვი. ამ უკანასკნელის შინაარსი, რომელიც წანამძღვრების შინაარსიდან გამომდინარეობს, სუბიექტის მიერ განიცდება იმის შესაბამისად, როგორც ესმის მას სათანადო ცნებათა შინა-

არსი. მაგალითად, პატარა გოგონამ, რომელიც უნივერსიტეტში წაიყვანეს პროფესორთან შესახვედრად, სახლში დაბრუნების შემდეგ განაცხადა, რომ მოატყუეს, რადგან უნივერსიტეტში პროფესორს არ შეხვედრია. სინამდვილეში პროფესორმა მას ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტიც ჩაუტარა და სათამაშოც აჩუქა, მაგრამ ბავშვმა ის პროფესორად არ ჩათვალა, რადგან, როგორც გაირკვა, პროფესორის ცნებაში იგი „თეთრ კაცს“ მოიაზრებდა, ის პიროვნება კი ჯერ ჭაღარა არ იყო. ე.ი. დასკვნა, რომ უნივერსიტეტში პროფესორი არ შეხვდა, ბავშვმა გამოიტანა პროფესორის იმ ცნების საფუძველზე, რომელიც თვითონ გააჩნდა. ამრიგად, სიტყვაში მოცემული აზრის ძირითად ფორმას, ყველა შემთხვევაში, ცნება წარმოადგენს. მსჯელობისა და დასკვნის შინაარსი ცნების შინაარსით განისაზღვრება.

თავის მხრივ, ცნების შინაარსის გამომხატველი მსჯელობა მიიღება დასკვნის გზით, რაც ამ შინაარსში ასახული ნიშნის განზოგადებაში გამოიხატება. ჩვენს მაგალითში, ბავშვმა, როგორც ჩანს, სადმე ნახა თეთრი პროფესორი და დაასკვნა, რომ სითეთრე პროფესორის ზოგადი ნიშანია, ე.ი. ყველა პროფესორი ასეთი უნდა იყოს. იმის მიხედვით, თუ რა სახის ნიშნების განზოგადების საფუძველზეა აგებული ცნების ფუნქციონალური ექვივალენტი, როგორც საგნის გაგების (შესაბამისად, აზროვნების) ინდივიდუალური ფორმა, ერთმანეთისაგან განასხვავებენ თ ვ ა ლ ს ა ჩ ი ნ ო - ხ ა ტ ო ვ ა ნ და ა ბ ს ტ რ ა ქ ტ უ ლ აზროვნებას.

აქ მოყვანილი მაგალითი პროფესორის ცნების შესახებ, რაც ბავშვმა შეიმუშავა, თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების მკაფიო ნიმუშია. ასეთი აზროვნების დროს, საგნის გაგებაში გადაწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მის გარეგან, თვალსაჩინო ნიშნებს. სიტყვის მნიშვნელობა, როგორც ცნების ფუნქციის შემსრულებელი, მოცემულია ამ სიტყვით აღნიშნული საგნის თვალსაჩინო წარმოდგენის სახით. ამიტომაც, რომ გარეგნულად მსგავს, მაგრამ არსით განსხვავებულ საგნებს, ბავშვი, რომელიც გონებრივ განვითარებაში თვალსაჩინო აზროვნების დონეზე დგას, ერთ კატეგორიაში აჯგუფებს, არსით ერთნაირი საგნები კი, თუ ისინი გარეგნულად ერთმანეთისაგან მკაფიოდ განსხვავდებიან, შეიძლება სხვასხვა კატეგორიაში მოაქციოს.

ხატოვანისაგან განსხვავებით, აბსტრაქტული აზროვნება საგნის არათვალსაჩინო, არსებით ნიშანთა განზოგადებას ემყარება და როგორც ვნახეთ, უზრუნველყოფს მეცნიერულ ცნებათა დადგენას. ლოგიკა მხოლოდ ასეთ აზროვნებას მიიჩნევს ლოგიკურ, ანუ, როგორც სხვაგვარადაც უწოდებენ, ცნებით აზროვნებად, რადგან მისთვის მხოლოდ საგნის არსის გამოხატველი შინაარსი ითვლება ცნებად. ლოგიკის გაფლენით ფსიქოლოგიაშიც ლოგიკურ აზროვნებას ცალკე ფორმად გამოყოფენ, თითქოს ხატოვანი აზროვნება ლოგიკას მოკლებული იყოს. როგორც ზემოთ ბავშვის მიერ პროფესორის ცნების გაგების მაგალითზე დავინახეთ, ბავშვი სრულიად ლოგიკურად აზროვნებს და მისი აზროვნების სპეციფიკა მხოლოდ იმაში მდგომარეობს, რომ მას არა საგნის არსზე, არამედ თვალსაჩინობაზე დამყარებული ცნება აქვს.

ხატოვანი აზროვნება სულაც არაა ალოგიკური ან წინარელოგიკური, როგორც მას ზოგჯერ ახასიათებენ, ისევე, როგორც ცნების გამოყენებით აზროვნება ყოველთვის არ მოითხოვს ცნების არსებითი ნიშნების გათვალისწინებას. აზროვნების პროცესის მიზნშეწონილი მიმდინარეობისათვის საკმარისია ცნების ის გაგება, რომელიც მოცემულია სიტყვის მნიშვნელობის უშუალო განცდაში, იმის მიუხედავად, ეს განცდა თვალსაჩინო წარმოდგენაზეა დამყარებული თუ მეცნიერულ ცოდნაზე.

იქ სადაც აზროვნების იარაღს სიტყვა (ენა) წარმოადგენს, ყველგან საქმე გვაქვს ლოგიკურ აზროვნებასთან, რადგან სიტყვის მნიშვნელობის სუბიექტური განცდა, რაოდენ დაშორებულიც არ უნდა იყოს იგი მის მეცნიერულ გაგებას, ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, უკვე ცნებაა. ასეთ (ე.ი. სიტყვიერ) აზროვნებას სხვაგვარად ვერბალურსაც უწოდებენ. იგულისხმება, რომ არსებობს არავერბალური აზროვნებაც, რომელიც თავისი განხორციელებისათვის სიტყვას არ საჭიროებს. ესაა პრაქტიკული აზროვნება, რომელიც გამოიხატება გონიერ მოქმედებაში, ამ მოქმედების წინასწარი დაგეგმვის და თეორიული გააზრების გარეშე.⁴ ამ დროს აზრი ფორმდება არა სიტყვებში (და

⁴ პრაქტიკული აზროვნების თვალსაჩინო მაგალითია მაიმუნის გონიერი ქცევა პრობლემურ სიტუაციაში, რაც დაწერილებითაა

შესაბამისად, ცნებებსა და მსჯელობებში), არამედ პირდაპირ მოქმედებებში და აძლევს მათ აზრიან ხასიათს. ძირითადად იგი დამყარებულია ინსაიტის აქტზე, ანუ მოქმედების სწორი ვარიანტის მიგნებაზე წინასწარი განსჯის გარეშე. ეს აზროვნების ყველაზე დაბალი და მისი განვითარების საწყისი საფეხურია, რომელიც დიდ როლს ასრულებს ლოგიკური აზროვნების უმაღლეს ფორმებს დაუფლებული ადამიანის ყოველდღიურ საქმიანობებშიც, ხოლო ბავშვთან, სანამ მეტყველება ჩამოყალიბდებოდეს და ვერბალური აზროვნება ძალას მოიკრებდეს, აზროვნების ძირითად სახეს წარმოადგენს.

გონებრივი განვითარება იწყება პრაქტიკული მოქმედებებით, რომლებიც ჯერ ინსაიტის გზით იძენენ აზრიან ხასიათს, ემყარებიან რა სინამდვილის სენსომოტორულ ასახვას. შემდეგ, სიტყვის დაუფლების წყალობით, ამას ემატება ხატოვანი ასახვა, რომლის მეშვეობითაც ბავშვი ახდენს სიტყვებში მოცემული აზრის თვალსაჩინო წარმოდგენების სახით დალაგებას. ასე მზადდება საფუძველი მიზნდასახული სწავლისათვის, როდესაც მოსწავლე ეცნობა საკაცობრიო ცოდნაში არსებულ ცნებათა სისტემას, რომლის გაგებასაც ახერხებს ჯერ სიტყვებში მოცემული აზრის თვალსაჩინო კონკრეტული წარმოდგენის, შემდეგ სქემატური წარმოდგენების და ბოლოს აბსტრაქტული ნიშნების ობიექტივაციის დონეზე.

ის თუ როგორ იქნას მოყვანილი სწავლების საფეხურები აზროვნების (ზოგადად შემეცნების) განვითარების ამ საფეხურებთან შესაბამისობაში, ისეთნაირად, რომ მოსწავლემ საჭირო ცოდნაც შეიძინოს და კოგნიტურ განვითარებაშიც მაქსიმალური წინსვლა განიცადოს, განათლების ფსიქოლოგიის უმნიშვნელოვანესი საკითხია. იგი სხვადასხვაგვარად წყდება განსხვავებულ ფსიქოლოგიურ მიმართულებებში და მათ პრინციპებზე აგებულ საგანმანათლებლო სისტემებში, რასაც ქვემოთ, შესაბამისი თემებისადმი მიძღვნილ ლექციებში განვიხილავთ.

შესწავლილი გ. კელერის და მისი მიმდევრების მიერ: ერთ-ერთ ექსპერიმენტში, მაგალითად, გალიაში დამწყვედაული შიმპანზე მოშორებით დადებულ საჭმელს წვდება გრძელი ჯოხის მეშვეობით, რომელსაც ამზადებს მის ხელთ არსებული მოკლე ჯოხების ერთმანეთზე გადაბმით, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ ცხოველმა მოახერხა თვალსაჩინოდ მოცემული მიმართულების წვდომა.

XVII ლ ე მ ც ი ა სწავლა და მეხსიერება

სწავლა არ ამოიწურება მხოლოდ შესასწავლი სინამდვილის შესახებ ინფორმაციის მიღებით და გაგებით. თუ აღქმული და გააზრებული შინაარსი შენახულიც არ იქნა, ცოდნის შექენის ამოცანა შეუსრულებელი დარჩება. ინფორმაციის შენახვის და საჭიროებისამებრ აღდგენის საქმეს მ ე ხ ს ს ე რ ე ბ ა ემსახურება. მეხსიერება ეწოდება წარსულში განცდილი ფსიქიკური შინაარსების რაიმე ფორმით ასახვას სუბიექტის ახლანდელ მდგომარეობასა და საქმიანობაში. ამ პროცესის მიმდინარეობაში სამი პერიოდი გამოიყოფა: 1) შ თ ა ბ ე ჯ დ ი ლ ე ბ ი ს მ ი ღ ე ბ ა, როდესაც სუბიექტი პირველად განიცდის მოცემულ ფსიქიკურ შინაარსს; 2) შ ე ნ ა ხ ე ა, როდესაც სუბიექტი სხვა განცდებითაა დაკავებული, ადრე მიღებული შთაბეჭდილება კი ლატენტურადაა შენახული და 3) რ ე პ რ ო დ უ ქ ც ი ა, როდესაც ლატენტურად შენახული შთაბეჭდილება კვლავ განცდის დონეზე ბრუნდება.

ჩვენს მიმდინარე სულიერ ცხოვრებაში წარსულის ფსიქიკური გამოვლენის უამრავი ფორმა არსებობს, დაწყებული საუბრის კილოდან, რაც სრულიად უნებურად გამოგვიმეშავდა უახლოეს სოციალურ წრესთან ურთიერთობებში და ცოდნის მყარი სტრუქტურებით დამთავრებული. ფსიქიკური აქტივობის სირთულე-სიმარტივის ნიშნით ეს ფორმები სქემატურად ასეო აღმაჯალ ხაზზე ლაგდება:

1) უ შ უ ა ლ ო მეხსიერება, როდესაც შთაბეჭდილების აღქმას პირდაპირ მისი რეპროდუქცია მოსდევს. ესაა მეხსიერების ყველაზე პრიმიტიული ფორმა, რომელსაც ლატენტური (შენახვის) პერიოდი არ აქვს და ფაქტიურად აღქმის გაგრძელებას წარმოადგენს.

2) ც ნ ო ბ ი ს მეხსიერება, რაც ახლა აღქმულის წარსულში აღქმულთან იდენტიფიკაციაში გამოიხატება. ასე განვასხვავებთ ერთმანეთისაგან ნაცნობ და უცნობ ადამიანებს, საგნებს და სხვ. ცნობაც აღქმაზე დამოკიდებული მეხსიერების ფორმაა.

3) პ ე რ ს ე ვ ე რ ა ც ი ა, რასაც უწოდებენ მეხსიერების რომელიმე შინაარსის უნებლიე და აკვიატებულ ამოტივტივებას ცნობიერებაში.

4) ა ს ო ც ი ა ც ი უ რ ი მეხსიერება, რომელიც მეხსიერების შინაარსების ისეთ შეკავშირებას უზრუნველყოფს, რომ ისინი ერთმანეთის გამოწვევის უნარს იძენენ (ერთის გახსენებაზე გვახსენდება მეორე, მასთან ასოციაციურად დაკავშირებული, შინაარსი). როგორც წესი, ერთმანეთს ასოციაციურად უკავშირდებიან აზრობრივ-ლოგიკურ და ფუნქციონალურ კავშირში მყოფი შინაარსები, აგრეთვე წარმოდგენები სიერცესა და დროში ერთად აღქმული და ერთმანეთთან მსგავსება-კონტრასტის მიმართებაში მყოფი საგნების შესახებ.

5) მ ო გ ო ნ ე ბ ა, რაც გამოიხატება სუბიექტის მიერ საკუთარი ცხოვრების რომელიმე ეპიზოდის გახსენებაში.

6) დ ა ს წ ა ვ ლ ა, რომელიც მიზნდასახული სწავლის ძირითადი რგოლია. დასწავლის პროცესში სუბიექტი აქტიურად ზრუნავს იმისათვის, რომ ცოდნის სათანადო სტრუქტურა მტკიცედ შეინახოს (დამახსოვროს), რათა მომავალში საჭიროების შესაბამისად გამოიყენოს. დასწავლა და მოგონება მეხსიერების მაღალი ფორმებია და თავისი განხორციელებისათვის აუცილებლად ცნობიერების აქტიურ მუშაობას მოითხოვენ.

იმის მიხედვით, აღქმული შინაარსი თავისთავად აღიბეჭდა სუბიექტის მეხსიერებაში, თუ სუბიექტმა თვითონ (განზრახ) იზრუნა მის დამახსოვრებაზე, ერთიმეორისაგან განასხვავებენ უ ნ ე ბ ლ ი ე და ნ ე ბ ი ს მ ი ე რ მეხსიერებას. თანამედროვე ფსიქოლოგია, სადაც წამყვანი პოზიციები კოგნიტივისტურ კვლევებს უჭირავს, ფსიქიკურ აქტივობას და კერძოდ მეხსიერებას, განიხილავს, როგორც ინფორმაციის თანმიმდევრული გადამუშავების პროცესს, რის შესაბამისადაც ხდება მეხსიერების ფორმათა ძველი კლასიფიკაციის თავისებური დაზუსტება, რაც ახალი ტერმინოლოგიის გამოყენებას მოითხოვს. დღეისათვის უნებლიე მეხსიერებას უწოდებენ ი მ პ ლ ი ც ი ტ უ რ³⁵ მ ე ხ ს ი ე რ ე ბ ა ს, ნებისმიერს კი ე ქ ს პ ლ ი ც ი ტ უ რ ს

³⁵ სახელწოდება იმპლიციტური (ლათ. implicite-არააშკარა,

ამის ანალოგიურად ინფორმაციის შენახვისა და რეპროდუქციის პროცესებიც განიხილება, როგორც მნემურ (დამხსომებელ) სისტემაში ინფორმაციის კოდირება და დეკოდირება. შესაბამისად, ყურადღება მახვილდება ინფორმაციის შენახვის ხანგრძლივობაზე, შენახული ინფორმაციის მოცულობაზე და ფორმაზე. ამის მიხედვით, ერთიმეორისაგან განსხვავებენ სენსორულ, ხანმოკლე და ხანგრძლივ მეხსიერებას. ს ე ნ ს ო რ უ ლ ი მეხსიერება ემსახურება შეგროვების ორგანოში შემოსული ინფორმაციის უმცირესი დროით³⁶ შენახვას, რაც აუცილებელია მისი შემდგომი გადამუშავებისათვის. ინფორმაცია, რომელიც არაფერს იძლევა იმ მოქმედებისათვის, რომლის შესასრულებლადაც სუბიექტი განწყობილია, მაშინვე გადის სისტემიდან და განწყობაში არ აისახება.

რაც შეეხება მნიშვნელობის მქონე ინფორმაციას, იგი გადადის ხ ა ნ მ ო კ ლ ე მეხსიერებაში, რომლის ხანგრძლივობაც დაახლოებით 20-30 წამის ფარგლებში მერყეობს. ამ დროის მანძილზე იგი აისახება განწყობაში, როგორც მოქმედების პროგრამაში და ან მხოლოდ უშუალოდ გამოიყენება, ან ფიქსირდება ხ ა ნ გ რ ძ ლ ი ვ ი მეხსიერების ბლოკშიც. მაგალითად, აკრიფე ტელეფონის ნომერი, რომელიც ამწუთში მიკარნახეს, საუბრის დამთავრების შემდეგ კი მის გახსენებას ან ვახერხებ ან ვერა. პირველი ვარიანტი იმაზე მეტყველებს, რომ მოცემული შინაარსი (ტელეფონის ნომერი) ხანგრძლივ მეხსიერებაშიც აისახა, მეორე ვარიანტი კი იმაზე, რომ ნომერი მხოლოდ იმდენხანს დარჩა მეხსიერებაში, რამდენიც საკმარისი იყო განწყობის მის შესატყვისად ორგანიზებისათვის.

ხანგრძლივი მეხსიერების მოცულობა³⁷ და ხანიერება პრინციპში უსაზღვროა, რაც დამოკიდებულია როგორც

ნაგულისხმევი) აზუსტებს, რომ თუმცა მიღებული ინფორმაციის შენახვის ამოცანა აშკარად არ დგას, მნემური სისტემა მაინც ასრულებს თავის ფუნქციას.

³⁶ ე.წ. „სენსორული შენახვის“ ხანგრძლივობა სხვადასხვა მოდულობისათვის სხვადასხვაა, მაგრამ არასად არ აღემატება წამების თითებზე ჩამოსათვლელ რაოდენობას. მხედველობაში იგი ყველაზე მცირეა და სულ რაღაც 1/4 წამით განისაზღვრება.

³⁷ ხანმოკლე მეხსიერება განსაზღვრულია არა მარტო დროში

შენახული ინფორმაციის სუბიექტურ მნიშვნელობაზე, ისე მისი კოდირების, სისტემატიზაციის და აღდგენის ხელებზე (ცდამახსოვრებელი მასალის შინაარსის მიხედვით ერთმანეთისაგან განასხვავებენ ხანგრძლივი მეხსიერების ორ ფორმას, ეპიზოდურ და სემანტიკურ მეხსიერებას. პირველში შედის მოგონებები სუბიექტის ცხოვრების ცალკეული ეპიზოდების შესახებ (ე.ი. ეპიზოდური მეხსიერება ფაქტიურად იგივეა, რაც ზემოთნახსენები მოგონების მეხსიერება), მეორეში კი სუბიექტის მიერ ათვისებული ცოდნის სხვადასხვა სტრუქტურები. მაგალითად, ის, რომ უიცი პითაგორას თეორემა, განეკუთვნება სემანტიკური მეხსიერების სფეროს, ხოლო მოგონება იმის შესახებ, რომ სკოლაში სწავლის დროს ერთხელ ეს თეორემა ვერ გავიხსენე და ორიანი მივიღე, განეკუთვნება ეპიზოდური მეხსიერების სფეროს.

ნათელია, რომ მიზანდასახული სწავლა, რომელიც ცოდნის შექმნაზეა მიმართული, გათვლილია ხანგრძლივი მეხსიერების სემანტიკურ ფორმაზე. ეს ფორმა დაახლოებით იგივეა, რაც ტრადიციული კლასიფიკაციით, როგორც ვნახეთ, დასწავლის სახელწოდებით არის ცნობილი. ყოველ შემთხვევაში ცოდნა, რომლის ფლობასაც სემანტიკური მეხსიერება გულისხმობს, აუცილებლად მოითხოვს დასწავლას, რაც შესაძლოა მოცემული ინფორმაციის (დასასწავლი მასალის) ერთჯერადი აღქმითაც მოხერხდეს, მაგრამ უმეტესწილად მოცემული მასალის მრავალჯერ აღქმას (გამეორებას) მოითხოვს. ხანგრძლივ მეხსიერებაში ინფორმაციის შენახვის მანევრებლებები (სიმტიკიცე, სისრულე, სისწრაფე და სხვ.), როგორც ითქვა, დამოკიდებულია, ერთის მხრივ, ამ ინფორმაციის სუბიექტურ მნიშვნელობაზე, მეორეს მხრივ კი მისი შენახვისა და აღდგენის წესრიგზე. სუბიექტური მნიშვნელობა მოტივაციური კუთხით მოქმედებს დასწავლაზე,

ხანგრძლიეობის, არამედ მოცულობის მხრივაც (დაახლოებით 7 ერთეული), რასაც საგანგებოდ აღარ განვიხილავთ. ასევე გვერდს ეუვლით საკითხს იმის შესახებ, რომ ხანმოკლე მეხსიერების ცნების შინაარსი თითქმის ემთხვევა უშუალო და ოპერატიული მეხსიერების ცნებათა შინაარსს, მაგრამ ეს „თითქმის“ საგანგებო განხილვას მოითხოვს.

ინფორმაციის შენახვისა და აღდგენის წესრგში კი განსაკუთრებული მნიშვნელობა დასასწავლი მასლის გააზრების ფაქტორს ენიჭება. განვიხილოთ დასწავლა ამ თვალსაზრისით.

მ ო ტ ი ვ ა ც ი ა, როგორც ვიცით, ქცევის ფსიქოლოგიურ შინაარსს გამოხატავს, მაგრამ ამჯერად მხოლოდ ის გავლენა გვაინტერესებს, რასაც იგი სწავლის სტრუქტურაში შემავალი ისეთი მოქმედების პროდუქტიულობაზე ახდენს, როგორიც დასწავლაა. დასწავლა, ისევე როგორც ყოველი სასწავლო მოქმედება, სწავლის განწყობის ნიადაგზე ხორციელდება. აქტივობაც, განწყობის მოქმედების კანონზომიერების მიხედვით, ავტომატურად მოდის შესაბამისობაში მოტივაციის საფუძველზე დასახულ მიზანთან.

ბუნებრივია, რომ დასწავლის შედეგები სხვადასხვაგვარია იმის მიხედვით, თუ როგორი განზრახვით (მიზნით) იმეორებდა სუბიექტი დასასწავლ მასალას, ანუ როგორ იყო იგი განწყობილი ამ დროს. ექსპერიმენტულად დადგენილია, მაგალითად, რომ თუ სუბიექტი რაიმე ტექსტის სიტყვასიტყვით დაზეპირებისათვისაა განწყობილი, მას პირველივე წაკითხვის შემდეგ უფრო მეტი რაოდენობით ახსოვს ტექსტის სიტყვები, ვიდრე იმ სუბიექტს, რომელიც ტექსტის ძირითადი შინაარსის დამახსოვრებისათვის იყო მობილიზებული.

დასწავლაზე სუბიექტის განწყობის გავლენას კარგად გვიჩვენებს ასეთი ექსპერიმენტი: თანაბარი ასაკისა და სიძლიერის მოსწავლეთა ორ ჯგუფს წაუკითხეს ერთი და იგივე ტექსტი, რათა იგი დაემახსოვრებინათ. ერთ ჯგუფი გაფრთხილებული იყო, რომ ტექსტს მეორე დღეს მოაყოლებდნენ, მეორე ჯგუფი კი გააფრთხილეს, რომ გამოკითხვა ორი კვირის შემდეგ მოხდებოდა. სინამდვილეში ორივე ჯგუფი ერთი თვის შემდეგ იქნა გამოკითხული და აღმოჩნდა, რომ ტექსტი უკეთ ახსოვდათ იმ ცდისპირებს, რომლებიც ორი კვირის შემდეგ გამოკითხვას მოელოდნენ. ე.ი. ხანგრძლივად დამახსოვრების განწყობამ უზრუნველყო მასალის უფრო მტკიცედ (თითქმის „სამუდამოდ“) დამხსოვრება, ვიდრე ხანმოკლე დროით დამახსოვრების განწყობამ. ამით აიხსნება ისეთი შემთხვევები, როდესაც სტუდენტი წარჩინებით აბარებს გამოცდას რომელიმე სასწავლო დისციპლინაში, მცირე

დროის გავლის შემდეგ კი თითქმის მთლიანად კარგავს იმ ცოდნას, რომელიც ასე კარგად ჰქონდა ათვისებული. საქმე იმაშია, რომ მეცადინეობის დროს იგი განწყობილი იყო მასალის მხოლოდ გამოცდამდე შენახვისათვის.

დასწავლის განწყობაში და შესაბამისად დასწავლის შედეგებში, მოტივაცია თავისი შინაარსობრივი რომელიც მხრითაც აისახება. ცნობილია, მაგალითად, რომ ადამიანს სხვაზე ადვილად მისთვის საინტერესო შინაარსის მქონე მასალა ამახსოვრდება, რადგან ეს მისი შემეცნებითი მოთხოვნების დაკმაყოფილებას ემსახურება. არასაინტერესო, მაგრამ სავალდებულო მასალის დასწავლას უკვე სხვაგვარი მოტივაცია (მაგალითად ჯილდო, შექება, სასჯელის მოლოდინი და სხვ.) ესაჭიროება. ინტერესის მსგავსად, დასწავლის ეფექტურობას ამადლებს მასალის შინაარსის შესაბამისობა სხვადასხვა საკითხების შესახებ სუბიექტის შეხედლებებთან (პოზიციებთან). აზრი, რომელსაც სუბიექტი ეთანხმება, მას გაცილებით ადვილად ამახსოვრდება, ვიდრე აზრი, რომელიც მის პოზიციას სრულიად არ შეესაბამება³⁸.

ირკვევა აგრეთვე, რომ დაწყებული მოქმედების შეწყვეტა, რის შედეგადაც ქცევის აღმსერელი მოთხოვნილება (მოტივაცია) დაუკმაყოფილებელი რჩება, სუბიექტს უფრო მტკიცედ ამახსოვრდება (ე.წ. „შეწყვეტილი მოქმედების“ ეფექტი), ვიდრე დამთავრებული მოქმედება. საქმე იმაშია, რომ მეორე შემთხვევაში განწყობა სრულად იქნა რეალიზებული და „დღის წესრიგიდან“ მოიხსნა, პირველ შემთხვევაში კი სუბიექტი განწყობილი დარჩა ამ მოქმედებისათვის.

გ ა ა ზ რ ე ბ უ ლ ო ბ ა მიზანდასახული სწავლის არსებითი მახასიათებელია. ნამდვილ ცოდნად მხოლოდ აზრიანად დასწავლილი მასალა ითვლება. მაგრამ დასწავლა

³⁸ ერთ-ერთ ექსპერიმენტში ცდისპირებს დასასწავლად მისცეს ანტიკომუნისტური და პროკომუნისტური შინაარსის მქონე ტექსტები. ცდისპირებს შორის სოვი ანტიკომუნისტურად იყო განწყობილი, სოვი კი პროკომუნისტურად. აღმოჩნდა, რომ ანტიკომუნისტურად განწყობილ პირებს პროკომუნისტური ტექსტის დასწავლა გაუჭირდათ. პროკომუნისტურად განწყობილებს კი ანტიკომუნისტურის. ტექსტები, რომლებიც მათ პოზიციას შეესაბამებოდა, ორივე ჯგუფის ცდისპირებმა ადვილად დაისწავლეს.

საერთოდ, კერძოდ კი მიზანდასახულ სწავლაში ჩართული დასწავლაც, შეიძლება მექანიკურადაც განხორციელდეს. ასეთი დასწავლის დროს სუბიექტი დასამახსოვრებელ მასალას ისე აღიქვამს, რომ მას სრულიად არ გაიაზრებს. მექანიკური მესხიერების თავისებურებებს, სუფთა სახით, თავისთავად უაზრო მასალის გამოყენებით იკვლევენ. მესხიერების შესასწავლად გამიზნული პირველი ექსპერიმენტები სწორედ ამ სფეროში ჩატარდა. ცდისპირებს ევალებოდათ აზრისაგან დაცლილი მასალის (მაგალითად, სამი ბგერისაგან შედგენილი მარცვლების რიგის) დასწავლა. შემდეგში, როდესაც ამ ცდების შედეგები აზრიანი მასალის დასწავლაზე ჩატარებული ცდების შედეგებს შეადარეს, აღმოჩნდა, რომ ყოველი ადამიანი აზრიან მასალას გაცილებით ადვილად დაისწავლის, ვიდრე უაზრო მასალას. ეს იმით აიხსნება, რომ აზროვნება, როგორც ენახეთ, ადამიანის შემეცნებითი საქმიანობის ძირითადი რგოლია და ყოველგვარი გაუაზრებული მოქმედება ადამიანისათვის არაბუნებრივი მდგომარეობაა.

დასასწავლი მასალის გააზრება სხვადასხვა დონეზეა შესაძლებელი, რაც სუბიექტის მიერ განხორციელებულ ინტელექტუალურ აქტივობაზეა დამოკიდებული. ირკვევა, რომ რაც უკეთ იქნება მასალა ინტელექტუალურად გადამუშავებული, მით უკეთ მოხდება მისი დამახსოვრება. ერთ-ერთ ექსპერიმენტში, მაგალითად, ბავშვებმა უკეთ დაიმახსოვრეს მარტივი ნახატები მაშინ, როდესაც ისინი გარკვეული პრინციპით (ერთნაირები ერთად) დააჯგუფეს, ვიდრე მაშინ, როდესაც ეს ნახატები მხოლოდ აქტიურად დაათვალიერეს. სწავლაშიც, მოსწავლე გაცილებით ადვილად და მტკიცედ დაისწავლის იმ მასალას, რომელსაც გაიგებს დამოუკიდებელი ინტელექტუალური მუშაობის გზით და არა მხოლოდ მასწავლებლის მიერ მიცემულ ახსნა-განმარტებებზე დაყრდნობით.

შესასწავლი მასალის გონებრივი გადამუშავება, არსებითი მომენტების გამოყოფა, აზრის საკუთარი სიტყვებით ჩამოყალიბება, მისი არგუმენტირება პირადი გამოცდილებიდან მოტანილი ფაქტებით, უკვე მიღებულ ცოდნასთან დასასწავლი მასალის დაკავშირება და სხვა ინტელექტუალური

ოპერაციების განხორციელება უსრუნველყოფს მოცემული მასალის მტკიცედ დამახსოვრებას. დიდი მნიშვნელობა აქვს აგრეთვე მასალისათვის დასამახსოვრებლად მოსახერხებელი სტრუქტურის მიცემას, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც საქმე გვაქვს უსტრუქტურო, ერთგვაროვან მასალასთან. რომელიც ძნელი დასასწავლია სწორედ ამ ერთგვაროვნების გამო.

დასწავლის მოტივაციასა და დასასწავლი მასალის აზრობრივ გადამუშავებასთან ერთად, დასწავლის ნაყოფიერება დიდადაა დამოკიდებული სუბიექტის მიერ დასწავლის ეფექტური ხერხების გამოყენებაზე. ცნობილი გამოთქმა „სწავლის დროს სწავლასაც ვსწავლობთ“, პირველ რიგში, მოსწავლის მიერ სკუთარი მეხსიერების შესაძლებლობათა ეფექტური გამოყენების გზების დაუფლებას გულისხმობს. სწავლის დროს მოსწავლე თანდათანობით ეჩვევა გარკვეული ხერხების გამოყენებას დასწავლის გასაადვილებლად. ინდივიდუალური გამოცდილებით შეძენილ ხერხებთან ერთად, კარგია თუ მას ეცოდინება საკაცობრიო გამოცდილებით აპრობირებული ხერხებიც, რომელთა გამოყენებასაც ფსიქოლოგია მიიჩნევს მიზანშეწონილად. ასეთი „მ ნ ე მ ო ნ ი კ უ რ ი“ ხერხი მრავალგვარია. დავახსნიათოთ რამოდენიმე მათგანი, რომელთაგან ზოგი მასალის ორგანიზაციასთან, ზოგი კი საკუთრივ დასწავლის პროცესის ორგანიზაციასთან არის დაკავშირებული.

მასალის ორგანიზაციასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ხერხია მასლის ინტელექტუალური გადამუშავება და მისი სტრუქტურისაგან, რაც ზემოთ უკვე დავახსნით. ასეთივე ხასიათისაა მასალის გართმევა, აკრონიმი (რაიმე მოვლენის აღმნიშვნელი სიტყვების პირველი ასოებიდან შემოკლებული დასახელების შექმნა, - მაგ., დსთ, გაერო და სხვ.), ურთიერთშეკავშირებული წამოდგენების (ასოციაციების) შექმნა და სხვ.

დასწავლის პროცესის ორგანიზაციასთან დაკავშირებული ხერხებია:

1) განმეორებათა შორის ინტერვალის დავისა და მისი თანდათანობითი გადიდების ხერხი. იგი იმაში გამოიხატება, რომ დასწავლისათვის საჭირო განმეორებები უშუალოდ არ უნდა გადავაბათ ერთმანეთზე.

ყოველი განმეორების შემდეგ საჭიროა გაკეთდეს მცირეოდენი პაუზა, რათა მომდევნო განმეორებამ ხელი არ შეუშალოს ხანმოკლე მეხსიერების მუშაობას, რომელმაც უნდა უზრუნველყოს წინა განმეორებით მიღებული შთაბეჭდილების დაფიქსირება ხანგრძლივ მეხსიერებაში შესატანად. დადგენილია, რომ დასწავლის უკეთესი შედეგი მიიღება მაშინ, როდესაც ყოველი ახალი განმეორების შემდეგ პაუზის ხანგრძლივობა პროგრესულად იზრდება. საერთოდ, სწარაფად ნასწავლი სწრაფადაც გვაეიწდება. ამიტომ, უმჯობესია დასწავლილი სისტემატიურად გაეიმეოროთ ხოლმე, გარკვეული დროითი ინტერვალების შემდეგ.

2) ა ქ ტ ი უ რ განმეორებათა ხერხი, როდესაც ვცდილობთ მასალის რეპოდუქციას ისე, რომ იგი ჯერ მთლად დასწავლილი არაა. მაგალითად, წავიკითხეთ დასასწავლი ლექსი ორჯერ და ვცდილობთ მის მოყოლას, თუმცა ვიცით, რომ ჯერ ამას სრულყოფილად ვერ შევძლებთ. ასეთი აქტიური განმეორებები, გარდა იმისა, რომ აძლიერებს პიროვნების მობილიზაციას (განწყობას) დასასწავლად, საშუალებას გვაძლევს გამოვეყოთ მასალის ჯერ კიდევ დაუსწავლელი ნაწილები და მომდევნო განმეორებებში მათ საგანგებო ყურადღება დაეუთმოთ.

3) ჰ ი პ ე რ ფ ი ქ ს ა ც ი ი ს ხერხი, რაც იმაში მდგომარეობს, რომ დასწავლისათვის საჭირო განმეორებები არ უნდა შეეწყვიტოთ მაშინვე, როგორც კი მასალის პირველ უშეცდომო რეპოდუქციას მოვახერხებთ. კარგია, თუ ამის შემდეგ მასალას კიდევ რამოდენიმეჯერ გაეიმეორობთ (უმჯობესია ეს იყოს აქტიური გამეორება), რითაც მოხდება მისი მტკიცედ ფიქსაცია ხანგრძლივ მეხსიერებაში.

არსებობს კიდევ მრავალი ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ხასიათის რეკომენდაცია, მეხსიერების მუშაობის ეფექტის გასაძლიერებლად. დადგენილია, მაგალითად, რომ დილის საათებში რაიმეს დასწავლა უფრო ადვილია, ვიდრე დღის სხვა მონაკეთებში. სადამოთი დასწავლა შედარებით ნელა ხერხდება, მაგრამ სადამოთი ნასწავლი სუბიექტს უფრო დიდხანს (მტკიცედ) ამახსოვრდება, ვიდრე დღით ნასწავლი. ამიტომ, უმჯობესია ძნელად დასასწავლი მასალა დავისწავლოთ დღით, რითაც დაეზოგავთ დასწავლისათვის საჭირო

დროსა და ენერგიას, მაგრამ აუცილებლად გავიმეოროთ საღამოთი, რითაც უზრუნველყოფთ მის მტკიცედ შენახვას³⁹. გასათვალისწინებელია ადამიანთა შორის ინდივიდუალური განსხვავებულობებიც, რადგან ისეთებიც არსებობენ, რომლებიც შუდღისას ან შუაღამისას (როცა ადამიანთა უმრავლესობა ისვენებს) მუშაობენ სხვა პერიოდებზე უფრო ნაყოფიერად. დასწავლის პროცესი და მნემონიკური ხერხების გამოყენებაც ყველამ ინდივიდუალურად უნდა დაგეგმოს.

განასხვავებენ დასწავლილი (სემანტიკურ მესხიერებაში შენახული) ცოდნის ორ სახეს: პროცედურულ და დეკლარაციულ ცოდნას. პროცედურულ ცოდნა ეხება რაიმე მოქმედების შესრულების წესს, რაც ძირითადად ჩვევის სახითაა ფიქსირებული. დეკლარაციული ცოდნა საგნის რაობის, მისი არსებობის წესის შესახებ. მაგლითაა, იმის ცოდნა თუ როგორ დაეწერო ქართული ანბანის რომელიმე ასო წარმოადგენს პროცედურულ ცოდნას, ხოლო იმის ცოდნა, რომ ქართულ ანბანში 33 ასოა, დეკლარაციული ცოდნაა. ცნობილია, რომ პროცედურული ცოდნა უფრო გამძლეა დროში და ნაკლებად ექვემდებარება დავიწყებას, ვიდრე დეკლარაციული ცოდნა.

დამახსოვრების საპირისპირო პროცესია დაგვიწყება. აღქმული, გააზრებული და დასწავლილი ცოდნის დავიწყება ნიშნავს ამ ცოდნის ცნობიერი რეპროდუქციის უნარის დაკარგვას. დამავიწყდა, ე.ი. ვერ ვიხსენებ, ანუ ცნობიერებაში ვერ აღვადგენ იმ შინაარსს, რაც ადრე შესაძლოა საუკეთესოდ მქონდა დამახსოვრებული. ირკვევა, რომ არ არსებობს აბსოლუტური დავიწყება. მესხიერებაში შენახული შინაარსები არაცნობიერად განაგრძნობენ არსებობას მაშინაც, როდესაც მათი ცნობიერი რეპროდუქცია

³⁹ დასწავლაზე დღის მონაკვეთის გავლენას იმით ხსნიან, რომ დილით ჩერეული სისტემა (ფსიქიკური მოქმედების ფიზიოლოგიური აპარატი) დასვენებულია და ფსიქიკაც დატვირთული არაა შთაბეჭდილებებით. დღის განმავლობაში სუბიექტი უამრავ რაიმეს განიცდის, რაც ხელს უშლის დილით დასწავლილის მტკიცედ ფიქსირებას ხანგრძლივ მესხიერებაში. საღამოთი დასწავლილი კი იმიტომ დამახსოვრდება მტკიცედ, რომ ამის შემდეგ მალე ვიძინებთ და ახალ შთაბეჭდილებებს აღარ ვდებულობთ.

ველარ ხერხდება. ამასე ისიც მეტყველებს, რომ თუ შევეცდებით ადრე დასწავლილი და უკვე სრულიად დავიწყებული მასალის ხელახლა დასწავლას, აღმოჩნდება, რომ ახლა ამას გაცილებით ადვილად მოვახერხებთ.⁴⁰ გარდა ამისა, არის შემთხვევები, როდესაც მეხსიერებაში შენახული რომელიმე შინაარსი მომენტალურად არ გვახსენდება, მოგვიანებით კი სრულიად ნათლად ამოტივტივდება ჩვენს ცნობიერებაში. საერთოდ, მომენტალურად დავიწყებულის გახსენების ყვეტური ხერხია დროებით ყურადღების სხვა საქმეზე გადატანა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, როდესაც დაუინებით ვცდილობთ რაიმე დავიწყებული შინაარსის გახსენებას, ამას თითქმის ვერასოდეს ვერ ვახერხებთ.

დავიწყებას აქვს არა მარტო უარყოფითი მხარე, რაც იმაში გამიხატება, რომ მის გამო ვკარგავთ უკვე შეძენილი ცოდნისა და გამოცდილების დიდ ნაწილს, არამედ დადებითი მნიშვნელობაც, რაც იმაში მდგომარეობს, რომ მისი მეშვეობით თავიდან ვიშორებთ ზედმეტ ინფორმაციას, რომელმაც დაკარგა ღირებულება ჩვენი აწმყო და მომავალი საქმიანობებისათვის.

დავიწყების ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია დრო. რაც მეტი დროა გასული დახსომებიდან გახსენებამდე, მით ნაკლებ წარმატებულია გახსენება. დასწავლილის დავიწყება დიდადაა დამოკიდებული იმ მნიშვნელოვან ხერხებზეც, რომლებიც ზემოთ დავახასიათეთ. კერძოდ, სუბიექტს ნაკლებად ავიწყდება ისეთი მასალა, რომელიც გააზრებულად

⁴⁰ საკითხი იმის შესახებ თუ რა სახით ინახება დახსომებული შინაარსი ხანგრძლივი მეხსიერების ლატენტურ პერიოდში, მეხსიერების ფსიქოლოგიის პრობლემატური საკითხია და მის შესახებ უამრავი თეორიაა წამოყენებული. განწყობის თეორიის ავტორის თანხმად, დახსომებული შინაარსი, შთაბეჭდილების მიღებიდან რეპროდუქციამდე დროის მონაკვეთში, შენახულია ფიქსირებული (დისპოზიციური) განწყობის სახით [18, გვ 416-418]. ის ფაქტი, რომ, სხვა პირობათა ერთგვარობის შემთხვევაში, დავიწყებული მასალის ხელახლა დასწავლა უფრო ადვილია, ვიდრე ახალი მასალის დასწავლა, ამ მოსაზრების სასარგებლოდ მეტყველებს: ცოდნა დროებით დაკარგულია, მაგრამ შენახულია მისი დისპოზიცია, რომელიც ხელსაყრელ პირობებში აქტივირდება.

და ხანგრძლივად დამახსოვრების განზრახვით აქვს დასწავლილი. ამიტომაც საჭირო, რომ სწავლის პროცესი ძირითადად დამყარებული იყოს აზროვნებაზე და ამასთანავე, მოსწავლე ნათლად ხედავდეს, რომ მიღებულ ცოდნას აქვს არა მხოლოდ მომენტალური ღირებულება (მაგალითად, გამოცდის ჩაბარებისათვის), არამედ დიდი სამომავლო მნიშვნელობაც.

XVIII ლ ე მ ც ი ა

მოსწავლის ინტელექტუალური განვითარების დონე და სწავლა

სწავლა, როგორც შემეცნებითი საქმიანობა, კოგნიტური პროცესების აქტივაციის გზით ხორციელდება. სწავლის განწყობა, როგორც დავინახეთ, სწორედ ამ პროცესთა კომპლექსურ აქტივაციას ედება საფუძვლად და მათში რეალიზდება. ამ პროცესებიდან ჩვენ განსაკუთრებული ყურადღება დავუთმეთ და წინა ორ ლექციაში დეტალურად დაეახასიათეთ აზროვნება და მეხსიერება, რადგან სწავლის სუბიექტის წინაშე მდგარი ამოცანების გადაწყვეტა ძირითადად იმ ფუნქციაზეა დამოკიდებული, რასაც ისინი ადამიანის სულიერ ცხოვრებაში ასრულებენ. ნებისმიერი შესასწავლი მასალა, იქნება ეს რომელიმე მწერლის შემოქმედება, ესა თუ ის ისტორიული მოვლენა, მათემატიკის ან გრამატიკის სათანადო კანონი, თუ სხვა რამ, მოსწავლის ინდივიდუალურ ცოდნად მხოლოდ მისი კარგად გააზრებისა და მტკიცედ დახსომების პირობებში ჩამოყალიბდება.

ყოველგვარი შემეცნებითი საქმიანობა, მათ შორის სწავლა, იმის მიხედვით, თუ მისი განხორციელების რა უნარი გააჩნია კონკრეტულ ინდივიდს, ყველასთან თავისებური ეფექტურობით გამოირჩევა. 'ზოგი მოსწავლე, მაგალითად, ურთულეს საკითხებშიც იოლად ერკვევა, 'ზოგს კი მარტივი საკითხების გაგებაც უჭირს. 'ზოგს მტკიცედ ამახსოვრდება შესწავლილი მასალა, 'ზოგს კი ყველაფერი მაღე ავიწყდება, 'ზოგი ადვილად ახერხებს ახალი ამოცანების გადასაჭრელად უკვე მიღებული ცოდნის გამოყენებას, 'ზოგს კი ცოდნა მხოლოდ ფორმალური სტრუქტურის ფორმით აქვს შენახული და პრაქტიკულად ვერ იყენებს და ა.შ. ყოველივე ეს ინდივიდის ინტელექტუალური განვითარების დონეზეა დამოკიდებული.

ინტელექტი ეწოდება ინდივიდის შემეცნებითი აქტივობის უნარს, რაც მას საშუალებას აძლევს ამა თუ იმ დონეზე გადაწყვიტოს ცხოვრებისეული და ლოგიკური

ამოცანები. იმ უამრავ ფაქტორთა (მოტივაცია, სწავლების შინაარსი და მეთოდები და სხვ.) შორის, რომლებიც თავისებურად განსაზღვრავენ მოსწავლის სასწავლო წარმატებებს, ინტელექტუალური განვითარების დონე სხვებზე არანაკლებ მნიშვნელოვანია. რა ძლიერაც არ უნდა იყოს მოტივირებული სუბიექტი ცოდნის შესაძენად და რა ხელსაყრელი პირობებიც არ უნდა შეუქმნან მას სწავლისათვის, იგი ბევრს ვერაფერს მიაღწევს თუ სათანადო ინტელექტუალური მონაცემები არ აღმოაჩნდება.

ამრიგად, აღქმული სინამდვილის გააზრების, მისი შემოქმედებითად გადამუშავების და დამახსოვრების დონე კონკრეტული შემმეცნებელი ინდივიდის ინტელექტუალური განვითარების დონეზეა დამოკიდებული. განასხვავებენ ინტელექტის სამ მხარეს: პრაქტიკულს, ანალიტიკურს და შემოქმედებითს. ყოველ ადამიანს, მეტ-ნაკლებად, სამივე ეს უნარი გააჩნია, მაგრამ მათი კუთრი წილი ყველასთან თავისებურია: ზოგი პრაქტიკულ საქმიანობაში აღწევს უფრო მეტ წარმატებას, ზოგი თეორიული ანალიზის და არსებითის წედომის მეტი უნარით გამოირჩევა, ზოგი კი შემოქმედების უნარს ამჟღავნებს და პრინციპულად ახალ სინამდვილეს ქმნის.

რაკი სწავლების ფორმაში მიწოდებული ცოდნის აღქმა, გაგება, დამახსოვრება და შემოქმედებითად გამოყენება ინტელექტის განვითარების დონეზეა დამოკიდებული, დღის წესრიგში დგება ამ დონის განსაზღვრისა და სწავლების პროცესში მისი გათვალისწინების საკითხი. მოსწავლის ინტელექტუალური განვითარების დონის ცოდნა საშუალებას გვაძლევს გავერკვეთ იმ მიზეზებში, რაც განაპირობებს სასწავლო აქტივობის განსხვავებულ შედეგიანობას ერთი და იმავე ასაკის მოსწავლეებთან, როდესაც ისინი ერთნაირი სიბეჯითით მეცადინეობენ.

სწავლების ორგანიზაცია ძირითადად ინტელექტუალური განვითარების საშუალო დონეს, ანუ ასაკობრივ ნორმას, ითვალისწინებს. სხვაგვარად მოსწავლეეთა ერთად და ერთნაირი მეთოდებით სწავლება, რაც მათი საპასპორტო (მეტრიკული) ასაკის მოხედვით წესრიგდება, შეუძლებელი იქნებოდა, მაგრამ კონკრეტული მოსწავლეები ამ საშუალოს

ან წინ უსწრებენ ან ჩამორჩებიან. საჭიროა ვიცოდეთ ასაკობრივ ნორმასთან კონკრეტული მოსწავლის ინტელექტუალური განვითარების დონის შეფარდება, რაც საშუალებას მოგვცემს სასწავლო ამოცანების სირთულის ხარისხი ყველასათვის ოპტიმალურად შევარჩიოთ.

ამ შეფარდების აღსანიშნავად, ტესტოლოგიის ფუძემდებელმა ალფრედ ბინემ, უკვე XX საუკუნის დასაწყისში შემოიტანა გონებრივი ასაკის ცნება.⁴¹ ერთნაირი საპასპორტო ასაკის ბავშვები, გონებრივი (ინტელექტუალური) ასაკის მიხედვით შესაძლოა სულ სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფებში აღმოჩნდნენ. ამის განსაზღვრისათვის, ბინემ, თ.სიმონთან ერთად, შექმნა ინტელექტის გასაზომი პირველი ტესტები (ე.წ. ბინე-სიმონის ტესტები), რომლებიც, იმ ნაკლოვანებების მიუხედავად რაც გარდუვალია ყოველი ახალი წამოწყებისათვის, ნამდვილად მნიშვნელოვანი გამოგონება იყო და არის. ეს ტესტები დღესაც ფართო გამოყენებაშია. ინტელექტის გასაზომი ყველაზე დახვეწილი თანამედროვე ტესტები (კეტელის, ვეკსლერის, აიზენკის და

⁴¹ ინდივიდის გონებრივ შესაძლებლობათა ზუსტი შეფასების სოციალური აუცილებლობა პირველად გონებრივი გადახრების მქონე ბავშვების განათლების ორგანიზაციასთან დაკავშირებით წარმოიშვა. 1904 წელს საფრანგეთის მთავრობამ დანიშნა საგანგებო კომისია ასეთი ბავშვების განათლების მეთოდების შესასწავლად. კომისიას ცნობილი ფსიქოლოგი ბინე ხელმძღვანელობდა. მუშაობის პროცესში ბინე დარწმუნდა, რომ ჩამორჩენილობის დიაგნოსტიკება ხდებოდა სრულიად შეუსაბამო (არაეფექტური) მეთოდებით, რომლებიც ფიზიოლოგიიდან იყო ნასესხები და ეყრდნობოდა ისეთ კრიტერიუმებს, როგორიცაა მუსკულატურის იმპულსური რეაქციები (მაგალითად, მუხლსე რეზინის ჩაქეჩის დარტყმისას ფეხის გაქნევის სისწრაფე), ტეინის მასა და სხვა. ბინემ დაასაბუთა, რომ ინტელექტის შეფასება მხოლოდ ისეთი დაეალებების მიხედვით შეიძლება მოხდეს, რომელთა შესრულებაც ინტელექტს მოითხოვს. სწორედ ამ მიზნით შექმნა მან, სიმონთან ერთად, პრობლემურ ამოცანათა კომპლექსები, რომელთა გადაჭრაც მხოლოდ და მხოლოდ სოგად გონებრივ მონაცემებსეა დამოკიდებული და სხვა ფაქტორები (კერძოდ, ადრე მიღებული ცოდნა, ფიზიკური ჯანმრთელობა და ა.შ.) მასზე გავლენას ვერ მოახდენს. ასე გაჩნდა გონებრივი უნარების გასაზომი პირველი ტესტები და საფუძველი ჩაეყარა ფსიქოლოგიური დიაგნოსტიკების ისეთ უფაქიზეს მეთოდს, როგორიც ტესტოლოგიაა.

სხვ.) მათ საფუძველზე და მათი ავტორების მიერ შემუშავებული პრინციპების დაცვითაა შედგენილი.

ტესტები, მათი სირთულის ხარისხის მიხედვით, ლაგდება სკალაზე ყველაზე მარტივიდან ყველაზე რთულისაკენ და განისაზღვრება (საგანგებო კვლევით) თითოეული ქრონოლოგიური ასაკისათვის დამახასიათებელი ნორმა. მაგალითად, ამოცანები, რომელთა გადაჭრის სტანდარტსაც სამწლიან ბავშვთა უმრავლესობა აკმაყოფილებს, მიიჩნევა ნორმალ სამწლიანთათვის, ისინი, რომელთა გადაჭრაც ოთხწლიანთათვისაა ჩვეულებრივი, ოთხწლიანთა ნორმად ითვლება და ა.შ. შეფარდება ქრონოლოგიურ ასაკსა და სკალის იმ საფეხურს შორის, რომლის შესაბამის ტესტებსაც გადაჭრის, გეივენებს რამდენად წინ უსწრებს ან ჩამორჩება ბავშვი თავის ასაკს გონებრივი მონაცემებით, ე.ი. როგორია მისი „გონებრივი ასაკი“. მაგალითად, თუ რვა წლის ბავშვი ათწლიანთათვის განკუთვნილ ტესტებს გაართმევს თავს, მისი გონებრივი ასაკი ათი წელი იქნება, ხლო თუ შეიდწლიანთათვის განკუთვნილ ტესტებზე მეტს ვერ მოერევა, მაშინ თავის ქრონოლოგიურ ასაკზე ერთი წლით ჩამორჩენილი იქნება.

გონებრივი ასაკის დამდგენი ვალიდური მეთოდის შემოტანა მნიშვნელოვანი მიღწევა იყო ინტელექტუალური უნარების შესწავლის გზაზე, მაგრამ იგი ჯერ კიდევ არ იძლეოდა ინდივიდის გონებრივი განვითარების მდგომარეობის ზუსტი დახასიათების საშუალებას. საქმე იმაშია, რომ ქრონოლოგიურ და გონებრივ ასაკთა შორის სხვაობა არაა ყველა ასაკობრივი საფეხურისათვის უნივერსალური მნიშვნელობის მქონე. იგი პროგრესულად კარგავს მნიშვნელობას ასაკის მატების კვალობაზე. ინტელექტუალური უნარების ზუსტი გაზომვის მეთოდის შემუშავების მიმართულებით გადადგმული შემდეგი ნაბიჯი იყო გერმანელი ფსიქოლოგის ვ.შტერნის მიერ „გონებრივი განვითარების კოეფიციენტის“ (IQ) ცნების და მისი გამოსათვლელი ფორმულის შემოტანა.

ამ ფორმულის თანახმად, ინტელექტუალობის კოეფიციენტი უდრის გონებრივი ასაკის ქრონოლოგიურ ასაკთან შეფარდების ასზე ნამრავლს. როდესაც გონებრივი და ქრონოლოგიური ასაკები ერთმანეთს ემთხვევა, აღნიშნული ნამრავლი ასს, ანუ ასაკობრივ ნორმას უტოლდება, ხოლო

სხვაობა გვაძლევს ასიდან გადახრას სევიტ ან ქვევიტ, რაც შედარებით ზუსტად გვიჩვენებს არა უბრალოდ იმას თუ რამდენი წლით უსწრებს ან ჩამორჩება ინდივიდი გონებრივად თავის ასაკს, არამედ ამ სხვაობის მწვენილობასაც მოცემული ასაკობრივი საფეხურისათვის. მაგალითად, იმ ცხრაწლიანი ბავშვის IQ რომელიც თერთმეტწლიანთათვის განკუთვნილ ამოცანებს წყვეტს 122-ს უტოლდება (11:9.100=122), იმ სამწლიანი ბავშვის IQ კი, რომლის გონებრივი ასაკიც ოთხი წელია 133 გამოდის (4:3.100=133). როგორც ვხედავთ, დაბალ ასაკში ერთწლიანი სხვაობა ქრონოლოგიურ და გონებრივ ასაკებს შორის უფრო მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა, ვიდრე ამ მაჩვენებლებს შორის ორწლიანი სხვაობა უფრო მაღალ ასაკში.

გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ IQ არაა მუდმივი ინდივიდის მთელი ცხოვრების განმავლობაში. იგი თანდათანობით სტაბილიზირდება ასაკის მატების კვალობაზე. ამიტომ, დაბალ ასაკში გამოვლენილ ვითარებაზე დაყრდნობით არ უნდა ვინქართ შორსმიმავალი დასკვნების გაკეთება ბავშვის „ნიჭიერების“ ან „უნიჭობის“ შესახებ. გარდა ამისა, ადამიანის ინტელექტუალური განვითარება რამდენადმე სწორხაზოვნად მიმდინარეობს მხოლოდ 12 წლის ასაკამდე მონაკვეთში, შემდეგ ნელდება, სადაც 15-20 წლებს შორის აღწევს თავის პიკს, რის შემდეგაც რჩება ერთ დონეზე ან ნელ-ნელა ქვეითდება. შტერნის ფორმულაც შედარებით ზუსტად გვიხასიათებს ჩვენთვის საინტერესო ვითარებას 12 წლამდე ასაკის ბავშვებთან და მეტ-ნაკლებად გამოსადეგია მოზარდების (20 წლამდე) ინტელექტის დასახასიათებლადაც.

ზრდასრულთა კონტინგენტის მიმართ შტერნის ფორმულა სრულიად გამოუსადეგარია, რადგან 20 წლის ასაკის შემთხვევაში გონებრივი ასაკი დაახლოებით ერთ დონეზე რჩება, ქრონოლოგიური ასაკი კი შეუჩერებლად იზრდება. ამიტომ, ზრდასრულთათვის პოპულაციური ნორმა დგინდება არა ცალკეული ქრონოლოგიური ასაკების მიხედვით, არამედ ზოგადად მოცემული ასაკობრივი საფეხურისათვის. ასეთი გასაშუალოებული მაჩვენებელი გატოლებულია ასთან, ანუ ითვლება საშუალო ინტელექტად. ვისი ტესტირების შედეგებიც აღნიშნული საშუალოს 50%-ს გაუტოლდება, მისი IQ

უდრის 90-ს, ხოლო ვისი შედეგებიც საშუალო მაჩვენებლის 150%-ს მიაღწევს, მისი IQ 110-ის ტოლად შეიძლება მივიჩნიოთ.

ინტელექტი, როგორც ითქვა, პრობლემათა გადაჭრის უნარია. აქედან სავარაუდოა, რომ კონკრეტული ადამიანის ინტელექტუალური განვითარების კოეფიციენტი უნდა აისახებოდეს მის ცხოვრებისეულ წარმატებებში. ამ თემაზე შესრულებული უამრავი გამოკვლევა ერთმნიშვნელოვნად და უდაოდ ამტკიცებს მხოლოდ იმას, რომ ადამიანები, რომელთა IQ 70-ზე ნაკლებია წარმოადგენენ გონებრივად ჩამორჩენილებს (70-50 დებილები; 50-25 ინბეცილები; 25-ს ქვემოთ იდიოტები) და მათ რაიმე მნიშვნელოვანი წარმატების იმედი ნამდვილად არ უნდა ჰქონდეთ.

რაც შეეხება გონებრივად ჯანსაღ ადამიანთა კონტინგენტს, აქაც შეინიშნება ცალკეული კორელაციები IQ-სა და პიროვნების მიღწევებს შორის (მაგალითად, დადგენილია, რომ ნებისმიერ სფეროში უმაღლესი დონის მოღვაწეობისათვის აუცილებელია IQ ასს რამდენადმე აღემატებოდეს), მაგრამ ირკვევა, რომ მაღალი IQ, რომელიც მუხლჩაუხრელ შრომასთან არაა შერწყმული, ხშირად უსარგებლოა მისი მფლობელისათვის, ისევე როგორც დაბალი IQ კომპენსირდება ხოლმე ძლიერი მოტივაციით. რაც მთავარია, როგორც ირკვევა, ინტელექტის გამოყენებას სწავლა ესაჭიროება. ცნობილი ამერიკელი ტესტოლოგი ჰაიზენკი აღნიშნავს, რომ ბევრი ადამიანი, ვისაც მაღალი IQ გააჩნია, ვერ აღწევს წარმატებას მხოლოდ იმიტომ, რომ არ იცის როგორ გამოიყენოს საკუთარი ინტელექტი.

ბოლო ხანებში ბევრს საუბრობენ იმის შესახებ, რომ ტესტირება ინტელექტის მხოლოდ ზოგადი მდგომარეობის შეფასების საშუალებას გვაძლევს, ხოლო პიროვნების რეალური ინტელექტუალური პოტენციალის ამ გზით შეფასება სულაც არაა ისე ზუსტი და უტყუარი, როგორც ერთ დროს წარმოედგინათ. პირველ რიგში ეს ეხება ტესტირებით დადგენილი ინტელექტუალობის კოეფიციენტის კავშირს ინდივიდის შემოქმედებით უნარებთან (მუსიკალურ, მხატვრულ, ლირიკულ და სხვა სახის ნიჭიერებებთან). გ.გარდნერის თანახმად (მოგვეყავს ბატერვორტისა და ხარისის წიგნის

[36, გვ. 275] მიხედვით) ინტელექტი მრავალგვარია და მისი ზოგი სახეობა (მაგალითად მუსიკალური) ადრეულ ასაკშივე ვლინდება, ზოგი კი შეიძლება მოწიფულობის პერიოდამდეც არ გამოვლინდეს. ამასთანავე, სულაც არაა აუცილებელი, რომ ინდივიდი, რომელიც მაღალი დონის ინტელექტს ამჟღავნებს რომელიმე სპეციალურ საქმიანობაში, საერთო პოპულაციურ ნორმაზე მაღლა იდგეს ზოგადი უნარების ტესტების შესრულებაში.

უფრო მეტიც, ფსიქოლოგიაში ცნობილია ე.წ. „ტალანტიანი იდიოტების“ არსებობის არაერთი შემთხვევა. ეს ადამიანები, რომელთა IQ 70 - ზე დაბალია, ავლენენ გასაოცარ იზოლირებულ შესაძლებლობებს საქმიანობის ცალკეულ სფეროებში. მაგალითად, ერთი გონებრივად ჩამორჩენილი გოგონა (ნადია) უკვე 8 წლის ასაკში ხატავდა ცხოველებსა და ადამიანებს რეალურ პერსპექტივაში, რა დონესაც პროფესიონალი მხატვრები მხოლოდ საგანგებო განსწავლისა და გაწაფვის შედეგად აღწევენ.

ასეთ შემთხვევებს მკვლევართა უმრავლესობა იმ გამონაკლისად მიიჩნევს, რაც საერთო წესს ადასტურებს. ეს საერთო იმაში მდგომარეობს, რომ ინტელექტი აუცილებელი ბაზაა შემოქმედებითი უნარის არსებობისათვის, რის გამოც საშუალო ინტელექტის მქონე ადამიანებთან (IQ=80 და IQ=120 საზღვრებში) ინტელექტი და შემოქმედებითი უნარი ერთმეორესთან დადებით კორელაციაშია: რაც უფრო ძლიერია ინტელექტი, მით უფრო მაღალია შემოქმედებითი უნარიც. ამის შემთხვევაში (IQ=120) აღნიშნული კორელაცია ძალას კარგავს [48, გვ. 438].

საქმისადმი შემოქმედებითი მიდგომა არის ადამიანის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინდივიდუალური თვისება. არიან ადამიანები, რომლებსაც თითქმის არ ახასიათებთ არავითარი შემოქმედებითობა, თუმცა ზოგიერთ მათგანს შესაძლოა საკმაოდ მაღალი ინტელექტი გააჩნდეს. მათ წინაშე წამოჭრილი ამოცანების გადასაწყვეტად ისინი ყოველთვის მხოლოდ ერთადერთ სწორ გზასა და მიმართულებას ეძებენ და ვერ ხედებიან, რომ შეიძლება არსებობდეს სხვა გზები და გამოსავალიც. ასეთ აზროვნებას კონვერგენტულ აზროვნებას უწოდებენ.

ასეთი ადამიანებისაგან განსხვავებით, შემოქმედებითი უნარის მქონე პირები გამოირჩევიან დიფერენტული აზროვნებით, რაც იმაში გამოიხატება, რომ სუბიექტი პრობლემის გადაჭრის მრავალფეროვან გზებს ეძებს და ხშირად აგნებს სრულიად ახალ და ორიგინალურ გადაწყვეტას. ასეთი აზროვნება გამოირჩევა ორიგინალურობით, მოქნილობით (პლასტიკურობით) და დინამიკურობით. ფსიქოლოგები თითქმის ერთხმად აღიარებენ, რომ ადამიანთა უმრავლესობისათვის (ხშირად თვით ინტელექტუალური შრომის მაღალი კვალიფიკაციის სპეციალისტებისათვისაც კი) უფრო მეტად კონვერგენტული აზროვნებაა დამახასიათებელი. ამ საქმეში ძირითადად ბრალი ედება სასკოლო სწავლებას, რომელიც ბავშვს ადრიდანვე აჩვენებს ერთადერთი სწორად მიჩნეული პასუხების მონახვას, უარეს შემთხვევებში კი, სხვების მიერ უკვე მონახულის უბრალო დაზეპირებას.

საერთოდ, ზოგად ინტელექტუალურ დონესა და შემოქმედებით უნარებს შორის თანაფარდობა ყველა ადამიანთან თავისებურია. ზოგ ადამიანთან ინტელექტის დონე აჭარბებს შემოქმედებითობის დონეს და ზოგთან პირიქით, შემოქმედებითობის დონეა ინტელექტზე უფრო მაღალი. მოსწავლეებზე ჩატარებული საგანგებო კვლევით [48, გვ. 438-440] გამოვლინდა ასეთი თანაფარდობის ოთხი ტიპი: 1.მაღალი ინტელექტი და მაღალი შემოქმედებითობა; 2.მაღალი ინტელექტი და დაბალი შემოქმედებითობა; 3.დაბალი ინტელექტი და მაღალი შემოქმედებითობა და 4.დაბალი ინტელექტი და დაბალი შემოქმედებითობა.

აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეები სხვადასხვა დონეზე ახერხებენ თავისი ცხოვრებისეული, განსაკუთრებით კი სასკოლო, პრობლემების მოგვარებას, იმის მიხედვით, თუ ვინ რომელ ტიპს მიეკუთვნება. კერძოდ პირველი (მაღალი ინტელექტი და მაღალი შემოქმედებითობა) და მეოთხე (დაბალი ინტელექტი და დაბალი შემოქმედებითობა) ტიპის მოსწავლეები სკოლაში თავს ყველაზე უკეთ გრძნობენ. ისინი კარგად არიან ადაპტირებულნი მათდამი წაყენებულ მოთხოვნებთან და განსაკუთრებულ პრობლემებს არ იქმნიან. პირველი ჯგუფის წევრები ამას იმით ახერხებენ, რომ კარგად აკონტროლებენ თავის ქცევებს და ადვილად ცვლიან ქცევის

სტილს საჭიროების მიხედვით. ამასთანავე, რწებიან მუდამ თავსუფალნი და დამოუკიდებელნი. მეოთხე ჯგუფის ბავშვების კარგი ადაპტირებულობა იმით მიიღწევა, რომ ისინი ვერც კი ხედავენ პრობლემებს, გულგრილად ხედებიან წარუმატებლობებს და დარწმუნებულნი არიან თავიანთ შესაძლებლობებში. :

მეორე და მესამე ტიპის მოსწავლეები სასკოლო გარემოსთან შედარებით ცუდად არიან ადაპტირებულნი და ხშირად აწყდებიან მნიშვნელოვან პრობლემებს. მეორე ჯგუფის (მაღალი ინტელექტი და დაბალი შემოქმედებითობა) ბავშვებთან ამის მიზეზია რისკისადმი შიში და დამოუკიდებლობის ნაკლებობა. ისინი სხვების მითითებებზე არიან დამოკიდებულნი, ვერ ბედავენ ორიგინალურად მოქცევას და ყოველგვარ მარცხს კატასტროფად განიცდიან. რაც შეეხებათ მესამე ჯგუფის ბავშვებს (დაბალი ინტელექტი და მაღალი შემოქმედებითობა), მათ პრობლემას უქმნის ის გარემოება, რომ სკოლა არ აძლევთ იმ უნარების გამოვლენისა და თავისუფლად გამოყენების საშუალებას რაც გააჩნიათ, იმ მოთხოვნებს კი, რასაც მათ სკოლა უყენებთ, ინტელექტუალური შეზღუდულობის გამო, ვერ ასრულებენ. ამ ტიპის ბავშვები სკოლაში ყველაზე უიღბლოდ გამოიყურებიან და ხშირად იტანჯებიან „არასრულფასოვნების კომლექსით.“

მოსწავლის ინტელექტის განვითარების ასაკობრივი და ინდივიდუალური დონის დადგენა და მისი შემოქმედებითი უნარის შეფასება, რაც ზემოთ დავახასიათეთ, საშუალებას გვაძლევს გარკვეული სიზუსტით ვიწინასწარმეტყველოთ, თუ, სათანადო მოტივაციის პირობებში, როგორი წარმატებები ექნება მას სწავლაში. ახლა გასაკვევია, თვითონ სწავლა როგორ გავლენას ახდენს ინტელექტის განვითარებაზე, რამდენად უწყობს იგი ხელს ამ პროცესს. პირველ რიგში უნდა გავარკვიოთ, არის თუ არა საერთოდ შესაძლებელი ინტელექტის განვითარებაზე შემოქმედება, მისი თვისობრივი და ხარისხობრივი მანევენებლების შეცვლა იმ აქტივობების შედეგად, რომლებსაც სუბიექტი განახორციელებს.

საქმე იმაშია, რომ ნერვული სისტემის ფუნქციონირება, როგორც ფსიქიკური აქტივობის ფიზიოლოგიური საფუძველი, ადამიანის გენეტიკური სტრუქტურითაა განსაზღვრული. ეს

სტრუქტურა მოიცავს როგორც ზოგად ადამიანურ მექანიკურ-ობას (ბავშვს გააჩნია ყველა ის ანატომიურ-ფიზიოლოგიური ნიშანი და ფსიქიკური განვითარების პოტენციური შესაძლებლობა, რაც საერთოდ ადამიანისათვისაა დამახასიათებელი) და უშუალო წინაპართა მექანიკურებით თავისებურებებს (ბავშვი ანატომიურ-ფიზიოლოგიური ნიშნებით და ფსიქიკური განვითარების კონკრეტული თავისებურებებით დიდ მსგავსებას ამჟღავნებს მშობლებთან და მათ უშუალო წინაპრებთან), არამედ ახალ თავისებურებებსაც, რომლებიც განპირობებულია მშობლებიდან მიღებული გენების თავისებური კომბინაციით, რაც თვისობრივად განმეორებად, მაგრამ კონკრეტულ გამოვლენაში სრულიად ახალ სიცოცხლეს იძლევა. ამის გათვალისწინებით, ზოგიერთს მიაჩნია, რომ ბავშვის ფსიქიკური განვითარება ზოგადად, განსაკუთრებით კი მისი ინტელექტის განვითარება, თავიდან ბოლომდე დამოკიდებულია მექანიკურებით მიღებული გენების იმ კომბინაციაზე, რომელიც ბავშვს დაყვება თანმოხილი სახით.

განვითარების ასეთი თეორია, რომელსაც ქვემოთ სხვა კონტექსტში დაეუბრუნდებით, ცხადია, უარყოფს სწავლება-სწავლის რაიმეგვარ გავლენას ინტელექტის განვითარებაზე. იმის საბუთად, რომ ინტელექტი მხოლოდ გენეტიკური სტრუქტურათაა განსაზღვრული, ხშირად მოჰყავთ იდენტურ ტყუპებზე ჩატარებული კვლევების მასალები. ასეთი ტყუპები, ძმური ტყუპებისაგან განსხვავებით, როგორც ცნობილია აბსოლუტურად ერთნაირი გენეტიკური სტრუქტურის მატარებელნი არიან. ირკვევა, რომ სხვადასხვა პირობებში გაზრდილი იდენტური ტყუპების ინტელექტუალური მონაცემები ძალზე უახლოვდება ერთმანეთს. (მათ შორის კორელაცია დაახლოებით 50% დან 80% მდე მერყეობს), რაც ინტელექტის მექანიკურული განსაზღვრულობის დამამტკიცებელ არგუმენტად მიიჩნევა.

მაგრამ არსებობს იმის დამამტკიცებელი ფაქტებიც, რომ გარემოს მრავალფეროვნება, განსაკუთრებით კი ის ინტელექტუალური ატმოსფერო, რომელშიც ბავშვი იზრდება, ძლიერ გავლენას ახდენს მისი ინტელექტის ფორმირებაზე. ამასთანავე, გარემო არაა უბრალოდ ობიექტურ პირობათა ერთობლიობა, სუბიექტი თვითონ იყალიბებს საკუთარი

შინაგანი მონაცემების შესაბამის გარემოს. მუსიკალური ნიჭით დაჯილდოებული ბავშვი, მაგალითად, თავიდანვე მეტად მგრძობიარე (სენსიტიური) იქნება მუსიკის სამყაროს მიმართ, რაც, თავის მხრივ, უზრუნველყოფს მოცემული ნიჭის გაძლიერებას და თვისობრივ განვითარებას.

ამ გარემოების გათვალისწინებით, სწავლა უნდა განვიხილოთ როგორც ისეთი ფაქტორი, რომელიც უზრუნველყოფს ინტელექტუალური განვითარების იმ პოტენციური შესაძლებლობის რაც შეიძლება მაქსიმალურად რეალიზაციას, რომელიც გენეტიკურ პროგრამაშია ჩადებული. ამის საილუსტრაციოდ ხშირად მოჰყავთ ზამბარის ანალოგია: ყოველი ზამბარა, იმის მიხედვით, თუ რა მასალისაგანაა დამზადებული, როგორია მისი ხვიარების სიმჭიდროვე, სისქე, რაოდენობა და ა.შ., მხოლოდ გარკვეულ სიგრძემდე შეიძლება გაიწელოს, მაგრამ ბოლომდე გაიწელება იგი თუ მხოლოდ ნაწილობრივ, ეს მასზე მოქმედ ძალაზეა დამოკიდებული. ინტელექტუალური განვითარებისათვის ასეთი გამწვლავი ძალაა სწავლა, რომელიც, იმის მიხედვით, თუ რამდენად ინტენსიურ და სისტემატიურ ხასიათს ატარებს, უზრუნველყოფს პოტენციური შესაძლებლობის ამა თუ იმ დონეზე რეალიზაციას. ერთნაირი ბუნებრივი მონაცემების მქონე ბავშვები, საბოლოოდ, ინტელექტუალური განვითარების სხვადასხვა დონეს აღწევენ იმის მიხედვით, თუ რომელი რას და როგორ სწავლობდა.

ამ თვალსაზრისით, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სწავლების პედაგოგიური პროცესის ორგანიზაციულ ფორმებს. განათლების ჩვენში ტრადიციულად დამკვიდრებული სისტემა სკოლისაგან ძირითადად ყოველიმცოდნე ერუდიტის აღზრდას მოითხოვდა და ორიენტირებული იყო მოსწავლისათვის მისაცემი ცოდნის სტრუქტურების მოცულობის გაზრდაზე. ასეთ პირობებში წინა პლანზეა წამოწეული სწავლების საგანმანათლებლო დანიშნულება. მისი სხვა ფუნქციები (განმავითარებელი, სააღმზრდელო და სხვ.) შედარებით დანრდილულია და საგანმანათლებლო სწავლების მხოლოდ შემთხვევითი თანმხლები ეფექტის სახით ვლინდება.

მასწავლებელი თავის ძირითად ამოცანას იმაში ხედავს, რომ მოსწავლეს როგორმე დაასწავლოს ის მასალა, რისი

სწავლების ფორმაში მიწოდებაც ევალება. სწავლება-სწავლის მთავარი რგოლი, რომელიც შესასწავლი მასალის გაგებაში მდგომარეობს, სრულდება მასწავლებლის მიერ: მასწავლებელი გამწადებული ფორმით გადასაცემს მოსწავლეებს ცოდნის ყოველ ახალ დოზას. თანაც, ემყარება რა სახელმძღვანელოს ტექსტს, მოსწავლეებს აჩვენებს ყველა საკითხზე ერთადერთი სწორად მიჩნეული პასუხების დასეპირებას. ასეთ პირობებში მოსწავლეს მზა მასალის დასეპირებისათვისაა უფრო მეტად განწყობილი და არა საქმის ვითარების დამოუკიდებლად გარკვევისათვის.

განათლების სისტემის ასეთი სტრატეგიული და ტაქტიკური მიმართულება ვერ ახდენს მოსწავლის ინტელექტუალური განვითარების პროცესზე ისეთ გავლენას, რომ დააჩქაროს მისი ტემპი და უზრუნველყოს მისი პოტენციალის მაქსიმალური რალიზაცია. ამ საკითხს უფრო ვრცლად დაეკუბრუნდებით სწავლისა და განვითარების თეორიებისადმი მიძღვნილ ლექციებში. აქ კი იმის აღნიშვნით დავეკმაყოფილდეთ, რომ ასეთი სწავლება განსაკუთრებით აფერხებს შემოქმედებითი და დივერგენტული აზროვნების განვითარებას.

საგულისხმოა, რომ სასწავლო პრაქტიკის ასეთი მიდრეკილება ყოველთვის უქმნიდა სირთულეებს შემოქმედებითი აზროვნების უნარით გამორჩეულ მოსწავლეებს. ცნობილია, მაგალითად, რომ აინშტაინსა და ჩერჩილს სკოლაში სწავლა საკმაოდ უჭირდათ, მაგრამ არა იმიტომ, რომ „სწავლის ნიჭი“ არ ჰქონდათ, ან უდისციპლინოები და გონებაგაფანტულები იყვნენ, როგორც მასწავლებლებს მიაჩნდათ, არამედ იმიტომ, რომ მოვლენებს მრავალმხრივ განიხილავდნენ, ეძებდნენ ორიგინალურ პასუხებს და ვერ იხეპირებდნენ შაბლონურ მასალას. რა თქმა უნდა, ასეთი გამორჩეული შემოქმედებითი უნარი ყველა მოსწავლეს არ ექნება, მაგრამ კრეატიულობის მინიმუმში ყველა ნორმალური ინტელექტის მქონე ადამიანთანაა მოცემული. სკოლა მის გაძლიერებას უნდა ემსახურებოდეს და არა ლიკვიდაციას, რაც უფრო ხშირად ხდება.

ჩვენი განათლების სისტემის რეფორმა, რომელიც დღევანდელ ეტაპზე თანდათანობით ძალას იკრებს, გათვლილია არა ცოდნის სტრუქტურების მოცულობის გაზრდაზე, არამედ ცხოვრებისათვის მოსწავლის მომზადებაზე. სწავლების

შინაარსი და მეთოდები უნდა ემსახურებოდეს თავისუფლად მოაზროვნე მოქალაქის აღსრლას, რომელიც არა მხოლოდ წიგნიერებითა და ფართო კრუდიციით იქნება გამორჩეული, არამედ ცოდნის დამოუკიდებლად მოპოვების და მისი შემოქმედებითად გამოყენების უნარ-ჩვევებითაც იქნება აღჭურვილი. ეს ამოცანა სწავლების საგანმანათლებლო მიზანდასახულობიდან საგანმავითარებლო მიზანდასახულობაზე ძირითადი აქცენტების გადატანას გულისხმობს. ამის ნათლად გაცნობიერებისათვის სწავლების სხვადასხვაგვარი მიდგომების საფუძვლად მდებარე თეორიების დახასიათებაა საჭირო, რაზეც მოდევნო ლექციებში ვისაუბრებთ.

XIX ლ ე ძ ც ი ა

სწავლის ბიპევიორისტული თეორიები (ე.თორნდაიკი, ჯ.უოტსონი, ბ.სკინერი)

სწავლების სტრატეგიული მიმართულებების არჩევა, მისი მიზნებისა და ორიენტირების განსაზღვრა, სწავლების მეთოდების და სხვა ორგანიზაციული ფორმების შემუშავება, ერთი სიტყვით, მთლიანად საგანმანათლებლო სისტემის ფუნქციონირების რეჟიმი, არსებითად, სწავლის ფსიქოლოგიური ბუნების და ადამიანის სულიერი განვითარების საქმეში მისი როლის თავისებურ გაგებაზე არის დამოკიდებული. განათლების ყოველი სისტემა, ნებისთ თუ უნებურად, ყოველთვის დამყარებულია სწავლის ამა თუ იმ ფსიქოლოგიურ თეორიაზე. ეს უკანასკნელი, თავის მხრივ, გამომდინარეობს რა გარკვეული ზოგადფსიქოლოგიური თეორიიდან, სწავლის სრულიად თავისებურ გაგებას გეთავეზობს.

წინა ლექციებში სწავლის ფსიქოლოგიური ბუნება ჩვენ განწყობის ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის პოზიციებიდან დავახასიათეთ. ახლა საჭიროა განვიხილოთ, თუ სწავლის ფსიქოლოგიური ბუნების როგორ გაგებას გეთავეზობენ სხვა ზოგადფსიქოლოგიურ პოზიციებზე მდგომი მკვლევარები. ეს აუცილებელია პირველ რიგში იმის გასარკვევად, თუ რატომ ვანიჭებთ უპირატესობას განწყობის თეორიას სწავლის ფსიქოლოგიური პრობლემების გადაჭრის საქმეში. ამასთანავე, ბევრი პრაქტიკული დირებულებების მქონე მეცნიერული მიგნება, რაც განსხვავებულ თეორიულ პოზიციებზე მდგომ მკვლევარებს ეკუთვით, განხილული უნდა იქნას ერთიანი თეორიული პოზიციის შუქზე, რათა სწავლის ფსიქოლოგიურმა დახასიათებამ ეკლექტიკური ხასიათი არ მიიღოს.

პირველ რიგში დავახასიათოთ სწავლის ბიპევიორისტიკული თეორიები. ეს ფსიქოლოგიური მიმდინარეობა აღმოცენდა ამერიკაში, გასული საუკუნის დასაწყისში. მისი ათვლის წერტილია 1913 წელი, როდესაც გამოქვეყნდა ჯონ უოტსონის (1878—1958) შრომა „ფსიქოლოგია ბიპევიორ-

რისტის თვალსაზრისით“ [70]. მისთვის ნოყიერი ნიადაგი მოამზადა ცხრაასიან წლებში ედვარდ თორნდაიკის (1874—1949) მიერ შესრულებულმა ექსპერიმენტულმა კვლევებმა, რომლებიც უკვე გამსჭვალული იყო ბიჰევიორისტული სულისკეთებით. ბიჰევიორიზმმა, როგორც მისი სხელწოდებაც მიგვანიშნებს (ინგლ. **behaviour**—ქვევა), ფსიქოლოგიური კვლევის მთავარ ამოცანად ქცევის, როგორც ობიექტურად დაკვირვებადი ფაქტის, შესწავლა გამოაცხადა, რითაც არსებითად დაეპირისპიდა კლასიკურ ცნობიერების ფსიქოლოგიას.

XIX საუკუნის ფსიქოლოგია, რომელიც ასოციაციონიზმის უამრავ ნაირსახეობას მოიცავდა, როგორც ცნობილია, მხოლოდ ცნობიერების ფსიქოლოგია იყო. იგი ფსიქიკისა და ცნობიერების ცნებებს შორის ტოლობის ნიშანს სვამდა და ფსიქოლოგიის მთავარ საქმედ ცნობიერების პროცესების სტრუქტურის კვლევას მიიჩნევდა. ფსიქიკის შესწავლის საქმეში სტრუქტურისტული მიდგომა⁴² მექანიკურად იქნა გადმოტანილი ბუნებისმეცნიერებიდან. ბუნებისმეტყველების სწრაფი აღმავლობით მოხიბლულმა ასოციაციონისტებმა ნიუტონური ფიზიკის პრინციპები განავრცეს ცნობიერებაზე და ადამიანის ცნობიერების შინაარსები ფსიქიკური ელემენტებისაგან შედგენილ ფენომენებად წარმოადგინეს, ფიზიკური საგნების ანალოგიურად, რომლებიც მატერიის უმცირესი ნაწილაკებისაგან, —ატომებისაგან,— შედგებიან.

ასეთ ფსიქიკურ „ატომად“ ასოციაციონიზმს შეგრძნება მიაჩნია და ფსიქოლოგიის ამოცანას ფსიქიკურ განცდათა სხვადასხვა ფორმების (აღქმის, წარმოდგენის, აზრის და ა.შ.) შემადგენელი შეგრძნებების აღმონენასა და მათი შეკავშირების კანონების დადგენაში ხედავს. აღქმა სათანადო შეგრძნ-

⁴² ცნობიერების ფსიქოლოგიის ფარგლებში სტრუქტურისტულთან ერთად ვითარდებოდა ფუნქციონალისტური მიდგომაც. მათ შორის საერთო ის იყო, რომ ფსიქიკა ორივეს მხოლოდ ცნობიერების მენტალური შინაარსების (სუბიექტურად მისაწვდომი შინაგანი განცდების ნაკადის) სახით ჰქონდა წარმოდგენილი. სტრუქტურალიზმი ამ შინაარსების სტრუქტურის კვლევას ანიჭებდა უპირატესობას, ფუნქციონალიზმი კი ადამიანის სულიერ ცხოვრებაში მათი ფუნქციის გარკვევას.

ებათა კონად (ასოციაციად) მოიაზრება, წარმოდგენა შეგრძნებათა ასლების კავშირად, ასე მიღებული განცდების (აღქმითი და წარმოდგენითი ხატების) ერთმანეთთან შეკავშირებით კი იქმნება უფრო რთული ასოციაციები, რაც უსრუნველყოფს მოგონებებს (ერთი წარმოდგენა იწვევს მეორეს), აზრების მიმდინარეობას (წანამძღრებთან დაკავშირებული წარმოდგენები იწვევენ დანასკვის წარმოდგენას), გადაწყვეტილებების მიღება—შესრულებას (მიზნის წარმოდგენა იწვევს შესაბამის მოძრაობებს) და ა.შ.

ფსიქიკური „ატომების“ (შეგრძნებების) და მათგან აგებული ცნობიერების ფენომენების (წარმოდგენების, აზრების და ა.შ.) ამ მექანიკაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მეზობლობის (დროსა და სიერ(კვეში მოსაზღვრეობის) ფაქტორს: ასოციაციები მყარდება იმ შეგრძნებებს შორის, რომლებსაც ხშირად განვიცდით ერთდროულად. რთული ფსიქიკური შინაარსებიც ასოციაციურად უკავშირდებიან ერთმანეთს მათი ურთიერთმეზობლად ხშირად განცდის შემთხვევაში.

ფსიქიკის ასეთი გაგებიდან გამომდინარე, ასოციაციონიზმი სწავლას განიხილავს როგორც ასოციაციების აღმოცენებისა და განმტკიცების პროცესს, რომლის წარმატებაც განმეორებათა სიხშირეზე არის დამოკიდებული. სწავლება-სწავლაშიც განმეორების და დაზეპირების პრინციპი იძენს გადამწყვეტ მნიშვნელობას. ამ პრინციპის რეალიზაციას წარმოადგენდა მოზეპირეობის პრაქტიკა, რომელიც ბევრი ქვეყნის (მათ შორის რუსეთის იმპერიის) სკოლებსა და გიმნაზიებში იყო დანერგილი განვლილ ასწლეულებში და რომლის მოდიფიცირებულმა ვარიანტებმა პრაქტიკულად დღემდე მოადწია. ცხადია, მოსწავლე, თაყისდა უნებურად, გონიერების ბუნებრივ უნარს ასეთი სწავლების დროსაც ავლენს, მაგრამ სწავლების სტილი ამას შინაგანი აუცილებლობით არ მოითხოვს.

ცნობიერების ფსიქოლოგიასთან დაპირისპირების მიუხედავად, სწავლის ბიჰევიორისტული გაგება საკმაოდ ახლოს დგას ასოციაციონისტურ გაგებასთან. კერძოდ ბიჰევიორისტებს ეჭვიც არ ეპარებათ იმაში, რომ სწავლა მხოლოდ დასწავლაა და მეტი არაფერი. მაგრამ ბიჰევიორიზმი პრინცი-

პულად ემიჯნება ასოციაციონიზმს იმით, რომ უარს ამბობს ცნობიერების ფსიქოლოგიაზე, განცდათა სამყაროს საერთოდ მეცნიერული შესწავლის მიღმა მდგომ სინამდვილედ აცხადებს და ფსიქოლოგიის ამოცანას ქცევის ობიექტური მახასიათებლების კვლევით ფარგლავს.

ჯ.უოტსონის აზრით, ცნობიერებასთან დაკავშირებული ყოველი ცნება, როგორც ობიექტური კვლევისათვის მიუწვდომელი სუბიექტური განცდა, მეცნიერებიდან უნდა განიდევნოს. ცნობიერების შესწავლაზე უარის თქმით იძლება ყოველგვარი ზღვარი ადამიანსა და ცხოველს შორის. ყველა სულიერი არსება წარმოდგენილია როგორც მხოლოდ ცოცხალი ორგანიზმი, რომელიც საჭიროებისამებრ ავლენს ცხოვრების განმავლობაში დასწავლილ რეაქციებს. ფსიქოლოგიის ამოცანაც იმის გარკვევაა, თუ როგორ ხდება ეს დასწავლა.

რამდენადაც რეაქცია გულისხმობს ობიექტს (სტიმულს) რომელზე პასუხსაც იგი წარმოადგენს, ამდენად, ბიჰევიორიზმისათვის ცოცხალი ორგანიზმის ყოველგვარი ქცევა მხოლოდ სტიმულებზე რეაგირებაა და მეტი არაფერი, რაც ცნობილი S-R სქემით გამოისახება. არსებობს უპირობო სტიმულები და რეაქციები, რომელთა შორის კავშირიც თანშობილია (მაგალითად, სინათლეზე გუგის რეფლექსი) და სწავლის ეფექტს არ წარმოადგენს. სწავლა, ბიჰევიორისტების აზრით, პირობით სიგნალებზე პირობითი რეაქციების გამომუშაებაში მდგომარეობს: შეზღუდული რაოდენობის თანშობილ რეაქციათა საფუძველზე ინდივიდუმი სწავლობს განსაზღვრულ სტიმულებზე მეტ-ნაკლებად სწორი (ადაპტური) რეაგირების ფორმებს. ერთნაირ სტიმულებს სხვადასხვა ინდივიდუუმები სხვადასხვაგვარად პასუხობენ იმდენად, რამდენადაც მათ, გამოცდილების შექმნის პროცესში, სხვადასხვაგვარი რეაქციები აქვთ დასწავლილი.

საკუთრივ დასწავლის (შექმნილი S-R კავშირის აღმოკენება-განმტკიცების) პროცესის შესწავლის თვალსაზრისით, კლასიკურად ითვლება ე.თორნდაიკის მიერ უკვე XIX საუკუნის დასასრულს ჩატარებული ექსპერიმენტები, სადაც ნაჩვენებია თუ როგორ ხდება ცხოველის მიერ ახალი გამოცდილების დაუფლება ცდისა და შეცდომის გზით [67].

როდესაც ცოცხალი არსება მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების გზაზე რაიმე წინააღმდეგობას აწყდება, იგი იწყებს თავისებურ ექსპერიმენტირებას. ყოველი წარუმატებელი ცდა უსიამოვნების ემოციას უკავშირდება და მისი განმეორების ტენდენცია კლებულობს. ბოლოს და ბოლოს, შემთხვევით, განსორციელდება წარმატებული ცდაც, რაც იწყებს სიამოვნებას და ზრდის მოქმედების ამ ვარიანტის განმეორების ტენდენციას.

ერთ-ერთ ექსპერიმენტში, მაგალითად, გალიაში ამწყვდევენ კატას, საიდან თავის დაღწევა მას რაზის გადატრიალებით შეუძლია. თავიდან კატა მცდარ ცდებს მიმართავს, რომელთა განმეორების ტენდენციაც თანდათან მცირდება. ბოლოს და ბოლოს იგი შემთხვევით რაზასაც გადაატრიალებს და ტყვეობას თავს დაადევს. ცდის განმეორების შემთხვევაში ცხოველი უკვე ნაკლებ შეცდომებს დაუშვებს და პრობლემას გაცილებით მალე გადაჭრის, რამოდენიმე ცდის შემდეგ კი შეცდომები საერთოდ აღიკვეთება. შეიძლება ითქვას, რომ კატამ ისწავლა გალიის კარის გაღება.⁴³

თორნდაიკის თანახმად, ასე სწავლობს და ვითარდება ყველა სულიერი არსება, უმარტივესიდან დაწყებული და ადამიანით დამთავრებული. ზემოთ აღწერილის ანალოგიური ექსპერიმენტების საფუძველზე ავტორმა ჩამოაყალიბა კანონები, რომლებსაც მისი ასრით სწავლა ექვემდებარება. მათგან ძირითადია „ეფექტის კანონი“, რომლის თანახმადაც, დაისწავლება და მომავალში საჭიროებისამებრ განმეორდება მხოლოდ ეფექტური მოქმედებები. ე.ი. ეფექტი დასწავლის გადამწყვეტი ფაქტორია. ამ კანონთან ერთად, სწავლა ექვემდებარება „ვარჯიშის“ და „მზაობის“ კანონებს.

პირველი იმაში გამოიხატება, რომ დასწავლის სიმტკიცე (S-R კავშირის სიმტკიცე) დამოკიდებულია განმეორებათა რაოდენობაზე: რაც მეტჯერ იქნება ეფექტური ქცევა განმეორებული, მით უფრო მტკიცედ დაისწავლება იგი. მაგრამ ამისათვის აუცილებელია, რომ ქცევა იყოს ნამდვილად ეფექ-

⁴³ დასწავლის პროცესის შესასწავლად თორნდაიკმა გამოიგონა სპეციალური მოწყობილობა, ე.წ. თორნდაიკის ყუთი, რომლის მოდიფიცირებული ვარიანტები დღესაც ფართოდ გამოიყენება.

ტერი. თორნდაიკმა ექსპერიმენტულად აჩვენა, რომ მოქმედების მექანიკური განხორციელება, რამდენჯერაც არ უნდა განხორციელდეს იგი, არ იწვევს ამ მოქმედების დასწავლას, თუ ინდივიდი მოკლებულია ინფორმაციას მიღწეული შედეგის შესახებ. ამ კუნქტით, თორნდაიკის თეორია პრინციპულად განსხვავდება დასწავლის ასოციაციონისტური თეორიისაგან, რომელიც გადაამწყვეტ მნიშვნელობას ანიჭებს განმეორებათა რაოდენობას და არა განმეორებადი მოქმედების ეფექტს.

რაც შეეხება მზაობის კანონს, მისი მოქმედება, ავტორის თანახმად, იმაში გამოიხატება, რომ დასწავლა დამოკიდებულია ორგანიზმის ნერვული სისტემის ინდივიდუალურ თავისებურებასა და მის მომენტალურ სპეციფიკურ მდგომარეობაზეც. S-R კავშირის აღმოცენების სისწრაფესა და სიმტკიცეს განსაზღვრავს ნერვული იმპულსების გატარებისათვის ორგანიზმის მზაობა. ვარჯიშის ერთ-ერთი დანიშნულება ამ მზაობის გამაუმჯობესებაა.

ავტორის აზრით, ამ კანონების გათვალისწინება პედაგოგიურ პროცესში საშუალებას მოგვცემს მოსწავლეს ეფექტურად დავასწავლოთ ყველაფერი, რასაც სწავლების ფორმაში ვაწვდით. წარმატება-წარუმატებლობის სიტუაციათა მოდელირებით მოსწავლე ეუფლება ისეთ რეაქციებს, ანუ ისეთი პასუხების მოცემას, რომლებიც პედაგოგიურ გარემოს მიაჩნია სწორად [68, გვ. 27].

ე.თორნდაიკის ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტების პარალელურად, რუსეთში, ი.პავლოვის ხელმძღვანელობით, ჩატარდა ფიზიოლოგიური ექსპერიმენტები, რის შედეგადაც პირობითი რეფლექსების მექანიზმი იქნა აღმოჩენილი. გაირკვა, რომ, თუ რომელიმე ისეთ გამღიზიანებელთან, რომელიც ბუნებრივად იწვევს ორგანიზმის ამა თუ იმ რეაქციას, შევაუდლებთ რაიმე შემთხვევით გამღიზიანებელს, ეს უკანასკნელი, გარკვეულ პირობებში, გადაიქცევა ბუნებრივი ანუ უპირობო გამღიზიანებლის სიგნალად და მოცემულ რეაქციას გამოიწვევს უპირობო გამღიზიანებლის არარსებობის შემთხვევაშიც.

ასეთი რეფლექსური კავშირის სიმყარე, ი.პავლოვის თანახმად, რაც ასევე ექსპერიმენტულად იყო დასაბუთებული, დიდადაა დამოკიდებული ორგანიზმისათვის სასურველი

შედგის მიღწევაზე: თუ პირობით გამდიზიანებულს რეალური გამდიზიანებული არ ახლავს, რეფლექსი დასუსტება და შეიძლება სულაც ჩაქრეს. ამასთან დაკავშირებით, პავლოვს შემოაქვს „განმტკიცების“ პრინციპი, რომლის თანახმადაც, ცენტრალურ ნერვულ სისტემაში პირობით რეფლექტორული რკალის მყარად შეკერავს უზრუნველყოფს იმ მოთხოვნების დაკმაყოფილება, რომელსაც პირველადი გამდიზიანებული შეესაბამება.

„განმტკიცების“ პავლოვისეული პრინციპი თავისებურ უნიკონშია თორნდაიკისეულ „ეფექტის“ კანონთან, მაგრამ მათ შორის სრული ანალოგიის გავლება მართებული არაა. საქმე იმაშია, რომ თორნდაიკთან ჯერაა რეაქცია, ხოლო ეფექტი მისი თანმხლები რეზულტატია, პავლოვთან კი თავიდან განმტკიცებაა, ხოლო პირობითი რეაქცია აღმოცენდება და ვითარდება მის საფუძველზე. ერთი შეხედვითაც ნათელია, რომ ცდისა და შეცდომის გზით სწავლა, სადაც ინდივიდი თავისებურ „ექსპერიმენტირებას“ მიმართავს და სიტუაციის სხვადასხვა პარამეტრებს შორის არსებულ მიმართებებს ავლენს, აქტივობის გაცილებით მაღალი ფორმაა, ვიდრე დასწავლის ის ფორმა, რაც პირობითი რეფლექსების შექმნაშეების დროს ხორციელდება.

ეს ექსპერიმენტული კვლევები, იმ ფილოსოფიურ ატმოსფეროსთან ერთად, რაც იმ ხანებში შეიქმნა ცნობიერების ფსიქოლოგიის წინააღმდეგ, დაედო საფუძვლად უოტსონისეულ ბიჰევიორიზმს, რომელმაც უარი თქვა ცნობიერებისა და ტვინის ყოველგვარ კონკეფციაზე,⁴⁴ ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ცნებები საერთოდ გააძევა თავისი მეცნიერული არსენალიდან და ქცევის შესასწავლად მისი ობიექტურად დაკვირვებადი პარამეტრების გამოყენება მიიჩნია საკმარისად.

უოტსონი მაღალ შეფასებას აძლევს აღწერილ ფსიქოლოგიურ და ფიზიოლოგიურ ექსპერიმენტებს, მიიჩნევს მათ შედეგებს ქცევის ობიექტური შესწავლის საქმეში დიდ წინგადადგმულ ნაბიჯად, მაგრამ პრინციპულად უარს ამბობს

⁴⁴ უოტსონის თანახმად, ტვინი ის „იდუმალი ყუთია“, სადაც ფსიქოლოგია თავის პრობლემებს მაღავს.

„ეფექტის“ და „განმტკიცების“ ცნებებზე, რომლებშიც, იმის მიუხედავად ფსიქოლოგიურ შინაარსს ჩაედებით თუ ფიზიოლოგიურს, არსებითად, ინდივიდის შიგნით მიმდინარე, ანუ უშუალო დაკვირვებისათვის მიუწვდომელი, პროცესები იგულისხმება.

უოტსონისათვის, რომელიც საკუთარი ბიჰევიორისტული პრინციპის რადიკალიზაციას ახდენს, თორნდაიკიდანაც და პავლოვიდანაც მისაღებია მხოლოდ მეთოდური აპარატი და ობიექტურად დაკვირვებადი ფაქტები. ეფექტით მიღებული სიაშოვნება, რასაც თორნდაიკი დასწავლაში დიდ როლს ანიჭებს, მისი აზრით, ვერ იქნება ბიჰევიორისტული ინტერესის საგანი, რადგან შორდება ობიექტური მოცემულობის სახლფერებს და აქცენტირებულია მენტალურ მოვლენებზე.

იგივე ითქმის პავლოვის მიერ აღწერილ ნეიროფიზიოლოგიურ პროცესებზე, იმის მიუხედავად, რომ ფსიქიკური განცდებისაგან განსხვავებით მათ მატერიალური სუბსტრატი გააჩნიათ. ფსიქოლოგიის საქმე მთავრდება იქ, სადაც ფიზიკური მოძრაობების ნეიროფიზიოლოგიურ მექანიზმებზე იწყება ლაპარაკი. ამის იქით მხოლოდ ფიზიოლოგიაა, რომელიც ცნობიერების ფსიქოლოგიაზე ნაკლებად როდია დამყარებული ვარაუდებსა და შეუმოწმებად დებულებებზე.

დასაკვირვებლად გვეძლევა მხოლოდ სტიმულთა კომპლექსები და სათანადო რეაქციები (მოძრაობები) და სრულიად აშკარაა, რომ ისინი დაკავშირებული არიან ერთმანეთთან: რეაქცია განპირობებულია სტიმულით. ჯ. უოტსონი სტიმიულ-რეაქციის ამ კავშირს „კლასიკურ განპირობებას“ უწოდებს და მიაჩნია, რომ სტიმულთა მოდელირებით ადამიანს შეიძლება დავასწავლოთ ყოველგვარი რეაქცია, დაწყებული ემოციებიდან და დამთავრებული აზროვნების მაღალი ფორმებით. უოტსონის აზრით, ადამიანი მთელი სხეულით აზროვნებს და პირობით რეაქციათა მრავალფეროვნების მეშვეობით მას შეუძლო ეაზროვნა სიტყვის გარეშეც, მაგრამ რაკი ადამიანთან უფრო მეტად სიტყვიერი რეაქციებია გაბატონებული, აზროვნებაც ამიტომ გვეჩვენება უბერო მეტყველებად [69, გვ. 44].

ნიშანდობლივია, რომ პავლოვიც ენას მიიჩნევდა მეორად სასიგნალო სისტემად [58, გვ. 427] და არა ცნობიერების

(აზრის) სინამდვილედ. მაგრამ პავლოვისათვის მთავარი ამხსნელი პრინციპია ნერვულ სისტემაში მიმდინარე ფიზიოლოგიური პროცესები, რომლებიც ბიჰევიორისტებს პიპოთეტურ სფეროდ მიაჩნიათ. მათი აზრით, დასწავლა ეხება განსახედურულ სტიმულებზე ორგანიზმის მოძრაობათი რეაგირების ფორმებს. სტიმული უშუალოდ იწვევს რეაქციას. ყოველგვარი დამატებითი ფაქტორის⁴⁵ მსჯელობაში ჩართვა, მათი აზრით, მეცნიერული მარჩიელობაა და მეტი არაფერი.

უოტსონისეული კლასიკური ბიჰევიორიზმი მალე დაიშლა სხვადასხვაგვარ ნეო მიმართულებებად, სადაც, თავისებური ფორმებით, ნაცადია ქცევაში ინდივიდის ფსიქოფიზიკური აქტივობის როლის გათვალისწინებაც. ამ ფონზე თვალსაჩინოდ გამოიკვეთა ბიჰევიორისტების ის ნაწილი, ვინაც უოტსონის რადიკალური ხაზისადმი ერთგულება შეინარჩუნა. ჩვენთვის, მათ შორის, განსაკუთრებით საინტერესოა გვიანდელი ბიჰევიორიზმის თვალსაჩინო წარმომადგენლის, ბერას სკინერის (1904–1990) ფსიქოლოგიური კონცეფცია და მასზე აგებული პრაქტიკული პედაგოგიური სისტემა.

აღიარებს რა ქცევის მხოლოდ ორწევრიან სქემას, სკინერი მიიჩნევს, რომ ისეთი, სრულიად თვალსაჩინო (დაკვირვებადი) ცვლადების შესწავლის გზით, როგორებიცაა ს ტ ი მ უ ლ ი, რ ე ა ქ ც ი ა და გ ა ნ მ ტ კ ი ც ე ბ ა, თავისუფლად შეიძლება ქცევის გამოიშუალება, მისი მართვა, კონტროლი და კორექტირება. ფსიქოლოგიის ამოცანაც, საბოლოო ჯამში, ქცევის პროგნოზირება და მართვაა [86]. მისი აზრით, სწავლების დანიშნულებაა მოსწავლეს საზოგადოებრივად მისაღები ქცევები ჩამოუყალიბოს და ისე გაუფიქსიროს, რომ მომავალში მისგან მხოლოდ ასეთი მოქმედების განმეორება იყოს შესაძლებელი. როგორც ვხედავთ, ბიჰევიორიზმის რადიკალურ ხაზს ლოგიკურად იქამდე მივყავართ, რომ ადამიანი თითქმის დაპროგრამებული მანქანის ანალოგიურ მოწყობილობადაა წარმოდგენილი.

⁴⁵ უოტსონი არ უარყოფს ამ ფაქტორების (ფიზიოლოგიური და ფსიქიკური პროცესების) არსებობას, როგორც ზოგჯერ მიაწერენ ხოლმე. იგი მხოლოდ მათ ობიექტურ შესწავლას მიიჩნევს შეუძლებლად.

ქცევის ასეთი მართვის პრაქტიკული რეალიზაცია, სკინერის აზრით, მხოლოდ ცდისა და შეცდომის მეთოდით, ან პირობითი რეფლექსის გამომუშავების გზით ვერ მიიღწევა, რადგან აქ ყველგან უკვე არსებული რეაქციის ახალ სტიმულზე გადატანა ხდება და მეტი არაფერი. ფიქსირდება, მაგალითად, ზარზე ნერწყვის გამოყოფის რეაქცია, მაგრამ თავისთავად ეს რეაქცია (ნერწყვის გამოყოფა) ხომ ისედაც არსებობდა. ასეთ რეაქციას იგი რ ე ს პ ო დ ე ნ ტ უ ლ მოქმედებას უწოდებს. მასში სიახლეა არსებული რეაქციის ახალ სტიმულთან დაკავშირება. მაგრამ ნამდვილი სწავლა სრულიად ახალი რეაქციის მონახვაა და არა მხოლოდ არსებული რეაქციის სტიმულაციის შეცვლა.

სწავლების ობიექტი (ვერ ვამბობთ მოსწავლეს, რადგან სკინერისთვის სულ ერთია ვირთაგვა გვყავს მხედველობაში, ადამიანი თუ სხვა სულიერი) ისეთ პირობებში უნდა იყოს ჩაყენებული, რომ მას ისეთი მოქმედების (რეაქციის) დაუფლება მოუხდეს, რომელიც აქამდე არც ქონდა და ნიმუშადაც არსად უნახავს. ასეთ მოქმედებას, რომელიც სპონტანურად აღმოცენდება და ეფექტურობის შემთხვევაში განმტკიცდება, იგი ო პ ე რ ა ნ ტ უ ლ რეაქციას, უწოდებს. სწავლება, ავტორის თანხმად, ოპერანტული განპირობების პრინციპით უნდა ხორციელდებოდეს.

ოპერანტული რეაქციის თავისებურებების და მისი მართვის პროცესის შესასწავლად ავტორმა გამოიგონა სპეციალური მოწყობილობა, რომელიც მას შემდეგ, სკინერის ყუთის სახელწოდებით, ფართოდ გამოიყენება ცხოველთა ქცევის შესასწავლად. ამ ყუთში მოთავსებულმა ცხოველმა უნდა მონახოს ახალი მოქმედება. მაგალითად, მტრედი მიიღებს საკვებს, თუ ნისკარტს დაარტყამს შესაბამის ღილაკს, ე.ი. განახორციელებს ისეთ მოქმედებას, რაც აქამდე არსდროს გაუკეთებია. საურველი ეფექტის შედეგად (საკენკის მიღება) ეს რეაქცია თანდათანობით განმტკიცდება. მოქმედება არის ეფექტის მიღების საშუალება, მისი ინსტრუმენტი. ამიტომ ასეთ დასწავლას, სხვაგვარად, ი ნ ს ტ რ უ მ ე ნ ტ უ ლ დასწავლასაც უწოდებენ.

ასე მიმდინარე დასწავლის პროცესის ნაყოფიერება მოითხოვს, რომ განმტკიცებას დაექვემდებაროს არა მხოლოდ

საბოლოო შედეგი, არამედ ყოველი ისეთი მოძრაობა (ე.ი. ქცევის ყოველი წერილობრივი ელემენტი), რომელიც ინდივიდს მიზანთან აახლოებს. ინდივიდს, დასჯა-წახალისების გზით, გამუდმებით უნდა მიეწოდებოდეს ინფორმაცია მის მიერ შესრულებული მოძრაობითი ელემენტის მკდარობა-სისწორის შესახებ. სწავლების დანიშნულება სწორედ ამ ინფორმაციის მიცემაა. ცხოველთა დრესურის პროცესში, მაგალითად, საწვრთნელი ცხოველის ყოველი სწორი მოძრაობა ჯილდოდება რაიმე ნუგბარი საჭმლის უღლუფით, არასწორი კი ისჯება მათრახით. ცხოველიც თანდათან უახლოვდება რეაქციის იმ დასრულებულ ფორმას, რომლის გამომუშავებაც გვინდა.

სკინერს მიაჩნია, რომ ადამიანის სწავლებაც ასეთი პრინციპით უნდა იქნას აგებული, რადგან თაყად სწავლის ბუნებაა ასეთი. ამ იდეაზე დაყრდნობით, ავტორმა შეიმუშავა თანდათანობითი მიახლოების გზით სწავლების მეთოდი, სადაც მოსწავლე, საწვრთნელი ცხოველის მსგავსად, ჯილდოდება ან არ ჯილდოდება შესასწავლი რეაქციის გამომუშავებისაკენ მსვლელობის ყველა ეტაპზე.⁴⁶ ამ საქმეში ცხოველსა და ადამიანს შორის მხოლოდ ის განსხვავებაა, რომ ცხოველთან მხოლოდ პირველადი ანუ ბიოლოგიური განმტკიცებაა (მათრახი და თაფისკვერი) ქმედითი ფაქტორი, ადამიანთან კი უფრო მნიშვნელოვანია მეორადი ანუ სოციალური განმტკიცება (მოწონება, შექება, ჯილდო, ორდენი, პონორარი, პრემია და სხვ.), რაც სწავლების მიზანდასახულობის რეალიზაციის მეტ შესაძლებლობებს ქმნის.

ავტორის აზრით, ბავშვის მიერ მეტყველების დაუფლების პროცესი არის იმის ნათელი მაგალითი, თუ სოციალური განმტკიცება, თანდათანობითი მიახლოების გზით, როგორ აყალიბებს ბავშვთან მოქმედების (ამ შემთხვევაში ენის გამოყენებით მოქმედების) სრულიად გარკვეულ პროგრამას:

⁴⁶ ჯილდოს (ეფექტის) მიუღებლობა იძლევა ინფორმაციას ოპერაციის მკდარობის და მისი შეცვლის საჭიროების შესახებ. ადამიანის დასჯას, როგორც სწავლის მასტიმულირებელ საშუალებას, ეს სისტემა არ ითვალისწინებს. ავტორის აზრით, ამერიკის იმდროინდელი (70-იანი წლების) სასკოლო სისტემის დიდი ნაკლია, რომ მას არ შეუძლია სხვაგვარად აიძულოს მოსწავლე ისწავლოს, თუ არ დააშინა იგი უსწავლელობის მოსალოდნელი შედეგებით [4, გვ. 130].

ჩვილის გაუნაწევრებელ ტიტინში შემთხვევით გამოიკვეთება ორი მარცვალ: „და-და“, დედა ფიქრობს, რომ შვილი ამ „სიტყვით“ მას მიმართავს და ისიც აღტაცებას გამოხატავს, რაც ბავშვის მიერ ამავე ბგერათშეხამების განმეორებას უზრუნველყოფს. მაგრამ ცოტა ხანში ეს ფორმა აღარ იწვევს მოწონებას და ბავშვიც მას ცვლის, სანამ საბოლოოდ სწორ ფორმას არ წააწყდება, რომელიც, რამოდენიმე განმტკიცების შემდეგ, მართლაც სიტყვად გადაიქცევა.

თანდათანობითი მიახლოების გზით სწავლების იდეაზე დაყრდნობით სკინერმა ჩამოაყალიბა პროგრამირებული სწავლების მეთოდი, სადაც სწავლების ობიექტი (მოსწავლე), ნაბიჯ-ნაბიჯ ითვისებს მიწოდებულ ინფორმაციას და ფორმირდება მის შესაბამისად, სისტემატიური განმტკიცების პირობებში. განსაკუთრებით ეფექტურად ეს ხორციელდება საგანგებოდ ამისათვის დაპროგრამებული მანქანის გამოყენებით. სკინერისეული პროგრამირებული სწავლების იდეა დღეს უკვე კომპიუტერული პროგრამების მიერ ხორციელდება. ასეთ სწავლებას ის უპირატესობა აქვს, რომ ახალ (როგორც წესი, უფრო რთულ) მასალაზე გადასვლა შესაძლებელია მხოლოდ წინა მასალის სრულად ათვისების შემდეგ, რითაც მაქსიმალურად უზრუნველყოფილია სწავლებაში ინდივიდუალური მიდგომის პრინციპი.

ავტორის თანახმად, პიროვნების თავისუფლებისა და ავტონომიურობის შესახებ ყოველი აზრი მხოლოდ ილუზიაა. სინამდვილეში ჩვენ მოღიანად დამოკიდებული ვართ გარემომცველ წრეზე, რომელიც სოციალური განმტკიცების გზით აპროგრამებს ჩვენს ქცევებს, ჩვევებს და მთელ ჩვენს გამოცდილებას. სტიმულებზე საპასუხო რეაქციების შერჩევითი გამომუშავება, რასაც სწავლების პროცესი ემსახურება, სკინერის აზრით, წარმოადგენს საზოგადოების მართვის ფსიქოლოგიურ მექანიზმს, რომლის გონიერული გამოყენებაც საშუალებას მოგვცემს ისე დავაპროგრამოთ ადამიანები, რომ წინასწარ ვიცოდეთ როდის რას მოიმოქმედებენ ისინი.⁴⁷

⁴⁷ როგორც სამართლიანად შენიშნავს შნადირაშვილი, „საკვირველია, რომ საბჭოთა კავშირში და გერმანიაში, სადაც სოციალური პროგრამები ამ თვალსაზრისს ეფუძვნებოდნენ, ბიჰევიორიზმი არ იყო აღიარებული ძირითად ფსიქოლოგიურ მიმდინარეობად“ [15, გვ.

სკინერმა დიდი გავლენა მოახდინა პედაგოგიური აზრის განვითარებაზე XX საუკუნის მეორე ნახევარში. საკმარისია აღინიშნოს, რომ მის სახელთანაა დაკავშირებული პროგრამირებული სწავლების მეთოდი, რაც, დამოუკიდებლად იმისაგან, თუ სწავლის როგორ ფსიქოლოგიურ თეორიას ემყარება, ნამდვილად მნიშვნელოვან აღმოჩენას წარმოადგენს. რაც შეეხება ადამიანის ქცევის პროგნოზირებასა და მართვას, რაშიც სკინერი და საერთოდ ბიჰევიორიზმი მეცნიერული ფსიქოლოგიური კვლევების და პრაქტიკული ფსიქოლოგიური მუშაობის მთავარ დანიშნულებას ხედავს, ეს ფრიად პრობლემატური საკითხია.

სკინერთან გამართულ ცნობილ დისკუსიაში, ჰუმანისტური ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით წარმადგენელი კროჯერსი, იცავს დებულებას ადამიანის ნების თავისუფლების შესახებ და ასაბუთებს, რომ პროგნოზირებადი ქცევა სუბიექტის არასრულყოფილების მანკენებელია. რამდენამე პროგნოზირებადია, მაგალითად, ოლიგოფრენის ქცევა, მაგრამ თითქმის სრულიად არაპროგნოზირებადია შემოქმედებითი ტიპის ადამიანის ქცევა. რაც შეეხება ქცევის მართვას, იგი, შესაძლებელიც რომ იყოს, დაუშვებელია, როგორც ძალადობრივი და ანტიჰუმანური აქტი [85].

ბიჰევიორისტული თეორიების საერთო შეფასების თვალსაზრისით, პირველ რიგში, თვალში საცემია ის გარემოება, რომ ბიჰევიორიზმი ისეთივე უსუბიექტო ფსიქოლოგიაა, როგორც ასოციაციონიზმი. უფრო მეტიც, ასოციაციონიზმი მართალია სუბიექტს ვერ ხედავდა, მაგრამ ფსიქიკურ (სუბიექტურ) პროცესებს მაინც შეისწავლიდა, უოტსონმა კი ფაქტიურად უფსიქიკო ფსიქოლოგიის შექმნა მოინდომა.

69]. საინტერესოა, რომ გასული საუკუნის 70-ან წლებში აშშ-ში განხორციელდა რამოდენიმე პროექტი, სადაც ნაცადი იყო ადამიანთა კომუნების მოწყობა სკინერისეული მთვლით. კომუნის წევრთა ცხოვრების სტილი, რომელიც პროგრამირებული სწავლების გზით უნდა გამოუმუშავებულიყო, წინასწარ იყო განსაზღვრული "მეგამათა" მიერ. ამ წამოწყებამ აბსოლუტური კრაზი განიცადა, რადგან, მისივე ინიციატორების აღიარებით, ცალკეულ პირთა "თავისუფალი ნება" ხშირად მოდიოდა წინააღმდეგობაში "მეგამათა" პროგრამასთან [48, გვ. 331]].

წარმატებები და აღიარება, რომელიც ბიჰევიორიზმმა ერთ- ხანს მოიპოვა (განსაკუთრებით მის სამშობლოში, — ამერიკა- ში), როგორც ხშირად მიუთითებენ, მისი პრაგმატისტული ორიენტაციით აიხსნება, რადგან ცნობიერების ფსიქოლოგია, რომლის წინააღმდეგაც ბიჰევიორიზმმა გაილაშქრა, არა მხოლოდ მეთოდოლოგიურად იყო შეზღუდული, არამედ ვერც რაიმე პრაქტიკული სიკეთე მოჰქონდა. ცნობიერების ფსიქოლოგიის ბიჰევიორისტული კრიტიკა სავსებით მართებულად გამოიყურება, რასაც ვერ ვიტყვით კვლევა-ძიების იმ ალტერნატიულ მიმართულებაზე, რომელიც თვითონ აირჩია.⁴⁸

ბიჰევიორისტული კვლევები, რომლებიც სწავლის პრობლემატიკას ეხებიან, ამ პროცესს განიხილავენ ცალმხრივად. ამ კვლევებში სწავლა ფაქტიურად დასწავლაზეა დაყვანილი, დასწავლა კი მოძრაობითი რეაქციების ფიქსირებაში გამოიხატება. სრულიად არ მიიღება მხედველობაში ის გარემოება, რომ არცერთი ცხოველი (მით უფრო ადამიანი) არ წარმოადგენს მხოლოდ რეაქტიულ მოწყობილობას და იგი თვითაქტიური სულიერი არსებაა. სწავლაც, არა მხოლოდ ადამიანთან, არამედ ცხოველურ საფეხურზეც, ამ არსების მთლიანობით ცვლილებაში გამოიხატება და აუცილებლად გარკვეული საზრისის მქონე აქტიუობაა. აღარაფერს ვამბობთ იმაზე, რომ ადამიანის სწავლა მიზანდასახული და შემეცნებითი ხასიათის მქონე ქცევაა და პრინციპულად განსხვავდება ცხოველის მიერ მოძრაობათა ახალი ფორმების დაუფლების პროცესისაგან.

ამ პრინციპული ნაკლოვანებების მიუხედავად, სწავლის ბიჰევიორისტულ თეორიებშიც და მათზე დამყარებულ ემპირიულ კვლევებშიც, როგორც ვხედავთ, ბევრი საყურადღებო დებულებაა წამოყენებული და საინტერესო ფაქტია გამოვლენილი. სწავლის ფსიქოლოგიური დახასიათებისათვის მათ დიდი მნიშვნელობა გააჩნიათ, მაგრამ საჭიროა, რომ გააზრებულნი იყონ სწავლის ქცევის საერთო სტრუქტურ-

⁴⁸ ბიჰევიორიზმის ცნობილი კრიტიკოსი მაკ დაუგოლი, არც თუ კეთილი ხუმრობით, უოტსონის დიდ პოპულარობას იმით ხსნიდა, რომ მან უბრალოდ გააუქმა ცნობიერებასთან დაკავშირებული რთული თემები, რამაც მადლიერებით აღავსო სტუდენტები, რომლებსაც ფსიქოლოგიაში გამოცდები მოჰქონდათ ჩასაზარებელი [4, გვ. 67].

რაში, რომელიც მთლიანად დამოკიდებულია მის ავტორზე, მოსწავლე სუბიექტზე. ეს უკანასკნელი კი, როგორც წინა ლექციებში ვცადეთ დაგვესაბუთებინა, მხოლოდ განწყობის ორგანიზაციული მდგომარეობის სახით შეიძლება იყოს მოცემული.

XX ლ ე ძ ც ი ა
სწავლის კოგნიტური თეორიები
(ე.ტოლმენი, ა.ბანდურა)

კოგნიტური ფსიქოლოგია, რომელმაც გასული საუკუნის 70-იანი წლებიდან თანდათანობით წამყვანი პოზიციები დაიკავა თანამედროვე ფსიქოლოგიაში, ბიჰევიორიზმისაგან განსხვავებით, ფსიქიკურ პროცესებს რეალურ მოვლენებად განიხილავს. მისი მიზანია ამ მოვლენების ობიექტური მეთოდებით შესწავლა და იმ როლის ჩვენება, რასაც შემეცნებითი სტრუქტურები (ცოდნა, აზრი, გეგმა, მიზანი და ა.შ.), ანუ ორგანიზმის კოგნიტური⁴⁹ სისტემა, ქცევის ორგანიზაციის საქმეში ასრულებს. ამ პუნქტით, კოგნიტივიზმი არსებითად განსხვავდება ტრადიციული ცნობიერების ფსიქოლოგიისაგან, რომელსაც ფსიქიკური განცდები მხოლოდ სუბიექტური დაკვირვებისათვის მისაწვდომ ფენომენებად მიაჩნდა.

ბიჰევიორისტული ფსიქოლოგიის გავლენით, კოგნიტივიზმი მხოლოდ ობიექტურად დაკვირვებად მოვლენებს აღიარებს და მიაჩნია, რომ ცნობიერების ფენომენები, მათი მენტალური ბუნების მიუხედავად, ზუსტი ექსპერიმენტული პროცედურებით შეიძლება იყონ გაზომილნი. ბიჰევიორისტული მიდგომა, რაც შესასწავლი მოვლენების ზუსტ აღწესხვას, ამ საქმეში სტატისტიკურ მიდგომას და მოდელირებას ემყარება, კოგნიტივისტებს ცნობიერების მოვლენების კვლევაში გადააქეთ.

ბიჰევიორიზმთან კოგნიტივიზმის ამ ნათესაობამ განაპირობა ის გარემოება, რომ პირველი სრულიად ბუნებრივად და თითქმის შეუმჩნეველად ჩაანაცვლა მეორემ: დღისათვის კანტი-კუნტად შემორჩენილი ბიჰევიორისტული ორიენტაციის კვლევები, მეტ-ნაკლებად, კოგნიტივიზმის გავლენის დამღით არიან აღბეჭდილნი. საგულისხმოა ის გარემოებაც,

⁴⁹ ტერმინი მომდინარეობს ლათინური ზმნიდან *cognoscere*, რაც ცოდნის მდგომარეობას აღნიშნავს.

რომ, როგორც სწორად მიუთითებს ი.იმედაძე. ბიჰევიორიზმი უმთავრესად მაინც ამერიკული მოვლენაა. რაც შეეხება ევროპულ ფსიქოლოგიას, მას არცერთ ეტაპზე არ დაუკარგავს ინტერესი ცნობიერების მოვლენათა შესწავლისადმი. „ყოველ შემთხვევაში, ცნობიერება არასოდეს დარსენილა კვლევის ინტერესების მიღმა და ყოველთვის აქტუალურად იდგა საკითხი ქცევის რეგულაციაში ფსიქიკური (ცნობიერი და არაცნობიერი) ფაქტორების მონაწილეობის შესახებ. ასეთი კვლევის შთამბეჭდავ მაგალითებს წარმოადგენენ ფროიდის, შტერნის, ჟანეს, ლევინის, უზნაძის და სხვათა თეორიები. თანამედროვე ამერიკულ და ევროპულ კოგნიტივიზმში ამგვარი ორიენტაციის საფუძველზე უკვე არაერთი ქცევითი მოდელია შექმნილი. აქვე დაეძენთ, რომ ე.წ. რადიკალური ბიჰევიორიზმის ბოლო გაბრწყინებას სკინერის სისტემა წარმოადგენდა“ [4, გვ. 11].

კოგნიტივიზმის ათელის წერტილია 1967 წელი, როდესაც გამოვიდა უნაისურის წიგნი „კოგნიტური ფსიქოლოგია“ [84], სადაც ახალი მიმდინარეობის ძირითადი პრინციპებია გადმოცემული, მაგრამ ამაზე ბევრად ადრე ჩამოყალიბებული მრავალი თეორიული პოზიცია და მასზე დამყარებული ემპირიული კვლევა, უკვე კოგნიტური ხასიათის იყო. დასახელებული საპროგრამო წიგნით ფსიქოლოგიაში შექმნილი ფაქტობრივი ვითარება იქნა დაკანონებული.⁵⁰ ამ ვითარების შექმნა მნიშვნელოვანწილად განაპირობა საკუთრივ ბიჰევიორიზმის ევოლუციამ. შემთხვევითი არაა, რომ ფსიქოლოგიის ისტორიკოსები ნეობიჰევიორიზმის ერთ-ერთი პირველ წარმომადგენელს, ედვარდ ტოლმენს (1886–1959), ფსიქოლოგიაში კოგნიტური მიმართულების დანერგვის

⁵⁰ საჭიროა შევნიშნოთ, რომ თანამედროვე ფსიქოლოგიაში კოგნოტივისტურმა კვლევებმა მოიცვა ფსიქიკის შესწავლასთან დაკავშირებული თითქმის ყველა თემა, რომლებიც თეორიულ-მეთოდოლოგიური პრინციპებებით ხშირად მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან და მხოლოდ ის აერთიანებთ, რომ ქცევის რეგულაციაში შემეცნებით პროცესებს მთავარ ფუნქციას აკისრებენ. თემეტიკის და თეორიული პოზიციების მეტისმეტი გაფანტულობა იმაშიც აისახება, რომ ამ მიმართულებას თითქმის არ პყავს ვინმე გამოკვეთილი ლიდერი და მთავარი თეორეტიკოსი.

პიონერად მიიხსენიეს [48, გვ. 319]. მართლაც, ტოლმენი, რომლის თეორიაც კოგნიტური ბიჰევიორიზმის სახელითაა ცნობილი, ერთდროულად ბიჰევიორისტიცაა და კონიტივისტიც. ჩვენ მის კონცეფციას, რამდენადმე პირობითად, კოგნიტურ თეორიათა რიგში განვიხილავთ, მაგრამ არც იმის დაეიწყება შეიძლება, რომ თავისი არსით, იგი მაინც ბიჰევიორიზმის სახესხვაობა უფროა.

უოტსონისეულ ბიჰევიორიზმს, სხვა ნაკლოვანებებთან ერთად, მემკვიდრეობით ერგო ასოციაციონიზმის ელემენტარიზმიც. ისევე, როგორც ასოციანიონიზმს ცნობიერების შინაარსები ასოციაციურად შეკავშირებულ ფსიქიკურ ელემენტებზე, — შეგრძნებებზე, დაჰყავს, ბიჰევიორიზმსაც ცოცხალი ორგანიზმის ქცევა იმ ფიზიკურ მოძრაობებზე დაჰყავს, რომელთა ერთობლიობაც მას ქმნის. საგულისხმოა ისიც, რომ შემაკავშირებელ ფაქტორად ბიჰევიორიზმიც ასოციაციას მოიაზრებს, რომლის სიმტკიცეც განმეორებათა სიხშირეზეა დამოკიდებული.

ეტოლმენმა, პირველ რიგში, ქცევის ასეთი ელემენტარისტული გაგების წინააღმდეგ გაილაშქრა. უკვე 20-იანი წლებიდან დაწყებული, იგი ნერგავს ქცევის, როგორც მთლიანობითი სტრუქტურის დახასიათების მოდელს და ბიჰევიორიზმის ორწევრიან სქემას (S-R) ცვლის სამწევრიანი S-I-R სქემით, სადაც I ინდივიდში მიმდინარე, შემეცნებითი ხასიათის მქონე, ფსიქო-ფიზიოლოგიურ პროცესებს აღნიშნავს. ქცევის საკუთარ მოდელს ავტორი მოღაღღს უწოდებს. მასში გაზიარებულია ბიჰევიორიზმის ძირითადი პოზიცია იმის შესახებ, რომ ქცევა მხოლოდ მისი ფიზიკური მოცემულობის სახით უნდა იქნას შესწავლილი, მაგრამ ამ საქმეში პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა ენიჭება არა ქცევის შემადგენელი ელემენტების (მოძრაობების) კვლევას, არამედ იმ მნიშვნელობის დადგენას, რასაც ქცევა გარემოსთან ინდივიდის ურთიერთობის მოწესრიგების საქმეში ასრულებს.

ტოლმენის თანახმად, ინდივიდუალური გამოცდილების შეძენის პროცესში ცოცხალი არსება ახდენს არა უბრალოდ ეფექტური მოძრაობების დასწავლას, არამედ იგი დაისწავლის ქცევას მთლიანობაში, რომელიც, პირობების

შესაბამისად, სრულიად სცვადასხვაგვარი მოძრაობებით შეიძლება შესრულდეს. რეაგირების სწორი ფორმების დასწავლა გამოიხატება არა ცალკეულ სტიმულებზე ცალკეული მოძრაობების ფიქსირებაში, არამედ მთლიანი სიტუაციისადმი ადექვატური ქცევის, როგორც მთლიანობითი სტრუქტურის მქონე აქტივობათა ჯაჭვის, დაუფლებაში.⁵¹ ეს მოსაზრება ავტორმა ექსპერიმენტულადაც დაამტკიცა. ერთ-ერთ ექსპერიმენტში, მაგალითად, ვირთაგვა, რომელიც უკვე დაუფლებულია ლაბირინთში საკვებამდე სირბილთ მისასვლელ გზას, ამ გზას სწორად გადის მაშინაც, როცა ლაბირინთს წყლით დაფარავენ, თუმცა ცურვისათვის მას სულ სხვა მოძრაობების განხორციელება უწევს, ვიდრე სწავლის დროს განახორციელებდა. ე.ი. დასსომებულია არა ცალკეული მოძრაობები, არამედ ქცევა, როგორც მთლიანობა.

ქცევის უოტსონისეული მოდელი, ავტორის თანხმად, **მოლეკულარულია**. მასში ქცევა ცალკეულ მარტივ მოძრაობათა (ქცევის „მოლეკულების“) ჯამის სახითაა წარმოდგენილი. ეს არასაკმარისია, რადგან ქცევა, როგორც მთლიანობითი მიზნობრივი აქტივობა, ამ ჯამზე რაღაც უფრო მეტია. ფსიქოლოგიამ სწორედ ეს „რაღაც უფრო მეტი“ უნდა შეისწავლოს. ფსიქოლოგიის ამოცანაა ქცევის, როგორც **მოლარული** ფენომენის შესწავლა. „ვირთაგვა მირბის ლაბირინთში; კატა გამოდის გასაწვრთნელი ყუთიდან; კაცი შინისაკენ მიემართება სავახშმოდ; . . . – ყველა ესენი ქცევის (როგორც მოლარულის) სახეებია“ [65, გვ. 51]. ავტორი ყურადღებას აპყრობს იმ გარემოებას, რომ მათი აღწერის დროს ჩვენ არ ვლაპარაკობთ იმ პროცესებზე, რომლებიც ამ დროს კუნთებსა და ჯირკვლებში, ან სენსორულ და სამოძრაო ნერვებში ხორციელდება, რადგან ამ რეაქციებს (ლაბირინთში სირბილს, გალიიდან გამოსვლას, სავახშმოდ წასვლას და სხვ.) გააჩნიათ სრულიად განსაზღვრული საკუთარი თვისებები.

⁵¹ იღვია, რომ ფსიქოლოგიური მოვლენა, სულიერი განცდა იქნება იგი, თუ ქცევა ან მოქმედება, ვერ დაიყვანება მის შემადგენელ ელემენტებზე და მის თვისობრიობას არა ეს ელემენტები, არამედ მათი გაერთიანების ფორმა, როგორც სტრუქტურული მთლიანობა, განსაზღვრავს, **ტოლმენბა** ისეცხა გეშტალტფსიქოლოგიისაგან, რომლის ძლიერი გავლენაც ყველა კოგნიტურ თეორიაში შეინიშნება.

ქცევის, როგორც მოღარულის, განსაკუთრებული (რაც მის შემადგენელ მოძრაობებზე არ დაიყვენება) თვისებებია მისი მ ი ზ ნ ი ბ რ ი ბ ა და კ ო გ ნ ი ტ უ რ ბ ა. ქცევა ყოველთვის მიმართულია რაიმე მიზანზე, რომლის მისაღწევადაც ორგანიზმი ირჩევს ყველაზე მოსახერხებელ გზებსა და საშუალებებს, საკუთარი ინდივიდუალური გამოცდილების (ცოდნის) შესაბამისად. მიზნისა და მისი მიღწევის საშუალებების მიმართება პლასტიკური ბუნების მქონე სტრუქტურაა და იგი განუწყვეტლად იცვლება ვითარების ცვალებადობის კვალობაზე. შემოთავაზებულ ექსპერიმენტში, მაგალითად, ვირთაგვამ ადვილად შეცვალა სირბილი, როგორც მიზნის მიღწევის საშუალება, ცურვით, რომელიც ასაღ ვითარებაში იყო საჭირო.

სხვა ექსპერიმენტში, ვირთაგვები, რომლებსაც სწავლების დროს ლაბირინთში უშვებდნენ ისეთი შესასვლელიდან, რომ საკვებურთან მისვლამდე, გარკვეულ ადგილას, მარჯვნივ უნდა მოეხეიათ, ერთხელაც ლაბირინთში საპირისპირო შესასვლელიდან შეუშვეს. ამ კრიტიკულ ცდაში მათ საკვებურთან მისასვლელად, იმავე ადგილას სადაც ადრე მარჯვნივ უხვევდნენ უკვე მარცხნივ უნდა მოეხეიათ. ამოცანა ყველა „სწავლამილებულმა“ (ცხოველმა პირველსავე ცდაზე სწორად გადაჭრა. მათ აღარ დასჭირდათ საკვებურთან მისასვლელი გზის თავიდან დასწავლა, რაც შეუძლებელი იქნებოდა მაშინ, ორგანიზმი რომ მხოლოდ მოძრაობებს (ამ შემთხვევაში, მარჯვნივ მოხვევას) იხსომებდეს.

ქცევის კოგნიტურობა სწორედ იმაში გამოიხატება, რომ ყველა სულიერის მოქმედება, როგორც აქ აღწერილი ექსპერიმენტებიც აჩვენებს, გაშუალებულია მის მიერ ადრე მიღებული ცოდნით, მის ტვინში ჩამოყალიბებული კოგნიტური სტრუქტურებით. სწავლის დანიშნულება სწორედ ამ კოგნიტური სტრუქტურების ჩამოყალიბებაში მდგომარეობს. კერძოდ, ვირთაგვის მიერ ლაბირინთის ათვისება იმაზე მეტყველებს, რომ ცხოველის ტვინში იქმნება მისი სურათი, რასაც ავტორი კოგნიტურ რუკას უწოდებს. ამ რუკაში ლაბირინთის ყოველი პუნქტის განსაკუთრებული თავისებურება (სუნი, ფერი და სხვ.) კონკრეტული მნიშვნელობის მატარებელია. დასწავლის შედეგად ტვინში ჩამოყალიბებული

კოგნიტური რუკების მეშვეობით, ორგანიზმმა იცის სიტუაციის რომელი მონაკვეთი რას ნიშნავს, რომელს რა მოყვება და როდის როგორი მოძრაობა იქნება უფრო ეფექტური. ამრიგად, სწავლა უბრალოდ სტიმულსა და რეაქციას შორის კავშირის დამყარება კი არა, ნიშანსა და აღნიშნულს შორის კავშირის დამყარებაა. სწავლაში შემუშავებული კავშირები უსრუნველყოფენ სიტუაციაში ორიენტირებულობას იმ მნიშვნელობის მიხედვით, რასაც ორგანიზმი დაუფლებულია [66].

ორიგინალურად აქვს გააზრებული ტოლმენს დასწავლის (კოგნიტური რუკების ჩამოყალიბების) პროცესიც. კლასიკური და რადიკალური ბიპეიორიზმი, როგორც ვნახეთ, დასწავლის (სტიმულ-რეაქციის კავშირის დამყარებისა და მყარად ფიქსირების) მთავარ ფაქტორად განმტკიცებას მიიჩნევს, რაც ქცევის აღმპერელი მოთხოვნების დაკმაყოფილებასთანაა დაკავშირებული. გამოდის, რომ დასწავლა ყოველთვის საგანგებოდ მოტივირებული პროცესია: ჯილდო, რომელიც სწორ მოქმედებას მოსდევს, წარმოადგენს ამ მოქმედების დასწავლის მოტივს.

ტოლმენის თანახმად, დასწავლა ხდება განმამტკიცებელი მოტივაციური ფაქტორების მონაწილეობის გარეშეც, ანუ ლატენტურად. ერთ-ერთ ექსპერიმენტში, მაგალითად, ვირთაგებმა, რომლებიც გარკვეულ ხანს ცხოვრობდნენ ლაბირითში ისე, რომ საკვები არ ეძლეოდათ, საკვების მიწოდების დაწყებისთანავე აითვისეს მიზნამდე (საკვებურამდე) მისასვლელი უმოკლესი გზა, ხოლო იმ ვირთაგებებს, რომლებსაც ლაბირინთში ჩასმისთანავე მიეწოდებოდათ საკვები, მისკენ მისასვლელი გზის დასაუფლებლად საკმაოდ დიდი ხანი დასჭირდათ. ეს იმას აჩვენებს, რომ პირველი ჯგუფის ვირთაგებმა საკვების მიწოდების დაწყებამდე უკვე შეისწავლეს ლაბირინთი, დაისწავლეს მისი აგებულება, თუმცა ამისათვის მათზე არავითარი განმამტკიცებელი ფაქტორი არ მოქმედებდა.

ცხადია, ცხოველს თავიდანვე ჰქონდა ძიების და ლაბირინთის გამოკვლევის მოთხოვნილება, მაგრამ თუ დასწავლა მთლიანად განმტკიცებაზეა დამოკიდებული, იგი ვერ მოხდებოდა, რადგან ძიებას, გარკვეულ ეტაპამდე, რეალური განმტკიცება არ მოსდევდა. ლატენტური დასწავ-

ლის ფაქტები, ავტორის თანახმად, გარდა იმისა, რომ განმ-
ტკიცების გარეშე დასწავლის შესაძლებლობას აჩვენებს,
კიდევ ერთხელ ადასტურებს იმ ძირთად თეზისს, რომ ქცევა
გაშუალებულია ინდივიდის მიერ შექმნილი ცოდნით, გარ-
კვეთლ ნიშნებთან დაკავშირებული მოლოდინით, მიზნის
წარმოდგენით, განზრახვით და სხვა ამ რიგის (შემეცნებითი
ხასიათის) ინდივიდუალური მნიშვნელობის მქონე ფაქტორ-
ებით.

ქცევის მოლარული ბუნების ხაზგასმა და მისი ორგა-
ნიზაციის საქმეში ცოდნითი (კოგნიტური) სტრუქტურების
მნიშვნელობის ჩვენება, ცხადია, დიდი წინგადადგმული ნა-
ბიჯია S-R ტიპის თეორიებთან შედარებით. სწავლის თე-
ორიული გააზრების თვალსაზრისით ძალსე ღირებულია
სწავლის დახასიათება მნიშვნელობათა დაუფლების პრო-
ცესად, განსხვავებით მისი ისეთი გაგებისაგან, როდესაც სწავ-
ლა მხოლოდ ეფექტური რეაქციების დასწავლადაა წარმოდ-
გენილი. აქედან მხოლოდ ერთი ნაბიჯი რჩება იმ გარღვევა-
დე, რომელიც მოგვიანებით კოგნიტური ფსიქოლოგიის სხვა
წარმომადგენლებმა განახორციელეს, როცა ადამიანის სწავლა
ცოდნის ცნობიერი სრუქტურების ჩამოყალიბების პროცესად
განიხილეს, რაც ცნობიერად მიმდინარე შემეცნებითი პრო-
ცესებს აქტივაციას გულისხმობს. ბიჰევიორისტულმა პლატ-
ფორმამ, რომელზეც ტოლმენი იდგა, მას ამ ნაბიჯის გა-
დადგმის საშუალება არ მისცა.

ამიტომ, რომ ცოდნა, მოლოდინი, განზრახვა და სხვა
ფსიქოლოგიური ფაქტორები, რომლებიც, ტოლმენის თანახმად,
ქცევას განსაზღვრავენ თავიანთი ინდივიდუალური მნიშვნე-
ლობის მიხედვით, მათი შემეცნებითი სახელების მიუხედავად,
წარმოდგენილი არიან არა ცნობიერების შინაარსებად, რაც
მხოლოდ ადამიანთან შეიძლება იქნას ნაგულისხმევი, არამედ
ბიოლოგიური ადაპტაციის ზოგად ფაქტორებად, რაც ევოლუ-
ციის თითქმის ყველა საფეხურზე შეიძლება იქნას დადას-
ტურებული. ავტორი არ უარყოფს მათ მენტალურ ბუნებას,
მაგრამ მიაჩნია, რომ მოახერხა მათი ფუნქციონირების კანონ-
ების ბიჰევიორისტულ ენაზე გადმოცემა. უოტსონის და
სხვა ბიჰევიორისტების კვალდაკვალ, არც ტოლმენი ხედავს
რაიმე პრინციპულ განსხვავებას ადამიანსა და ცხოველს

შორის, მათი ქცევების ორგანიზაციის თვალსაზრისით. ასეთი პოზიცია აძლევს მას იმის საშუალებას, რომ ცხოველებზე ნატარებული ცდების შედეგები, სადაც კოგნიტური რუკების ჩამოყალიბებისა და აქტივაციის კანონები შეისწავლება, ადამიანთა სწავლაზეც განასოგადოს [66, გვ.80-82],²² მაგრამ საკითხავია, რამდენად მართებულია ასეთი რედუქციონისტული მიდგომა.

გარდა ამისა, ტოლმენის თეორიაში ნასკენები არაა, თუ როგორ უკავშირდება ცოდნა (კოგნიცია) რეალურ სხეულებრივ მოძრაობებს. როგორც S-R სქემის მიმდევარი ბიპევიორისტები აღნიშნავენ, ტოლმენმა თავისი ვირთაგეები ისე წარმოადგინა „აზრებში ჩაფლულებად“, რომ სრულიად გაუგებარი გახდა, როგორ აღწევენ ისინი საკვებურამდე, რა უზრუნველყოფს მათი „აზრების“ მოძრაობებში გადასვლას [79, გვ. 381]. ისეთი შთაბეჭდილება იქმნება, თითქოს ვირთაგეას თავში ჰომნუკულუსის სახით მოცემული იყოს თავისებური შემმეცნებელი ინსტანცია (რეალური ვირთაგეას პატარა ფსიქოლოგიური მოდელი), რომელიც კითხულობს კოგნიტურ რუკებს და მათში ასახული ნიშნების მიხედვით ახდენს შესასრულებელ მოძრაობათა სელექციას.

შემდეგი ნაბიჯი, რაც კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში ქცევის კანონზომიერებათა შესწავლის გზაზე იქნა გადაგმული, იყო სრული უარი ბიპევიორიზმისათვის დამახასიათებელ რედუქციონიზმზე (ცხოველისა და ადამიანის ქცევების კანონზომიერებათა გაიგივებაზე) და ადამიანის ქცევის ცნობიერებით გაშუალებულ მოვლენად განხილვა. ინარჩუნებს რა ბიპევიორიზმის ინტერესს დასწავლის პროცესის მიმართ, კოგნიტივიზმი ადამიანის ცნობიერი ქცევის განმსაზღვრელ სოციალურ ფაქტორებზე ამახვილებს ყურადღებას, რადგან ცნობიერება სწორედ სოციალურ ურთიერთობებში აღმოცენებული ფსიქოლოგიური რეალობაა. სწავლის ნამდვილად კოგნიტური თეორიები, პირველ რიგში, იმის გარკვევას ისახავენ მიზნად, თუ როგორ ხდება დასწავლა სოციალურ

²² ბიპევიორისტული მეტაფორის მიხედვით, ადამიანი ცხოვრების ლაბირინთში მოქცეული დიდი ვირთაგეაა, რომელიც მეტ-ნაკლები წარმატებით სწავლობს „საკვებურამდე“ მისასვლელ გზებს.

გარემოში. განსაკუთრებულ ყურადღებას, ამ თვალსაზრისით, ალბერტ ბანდურას (1925) სოციალური დასწავლითი თეორია იმსახურებს [35].

საერთოდ, კოგნიტური მიდგომის მიხედვით, დასწავლის დონე, ანუ ქცევის შესრულების ტექნიკის დაუფლების მდგომარეობა; ქცევის მოტივაციასთან ერთად, სუბიექტის მიერ ქცევის მიღება-არმიღების გადამწყვეტი ფაქტორია. სოციალური დასწავლის კონცეფციის ერთ-ერთი თეორეტიკოსის, ჯ.როტერის, თანახმად [4, გვ. 397], იგი დაკავშირებულია მოლოდინთან ქცევის წარმატებულობის ხარისხის შესახებ: თუ ადამიანი ფიქრობს, რომ გარკვეული ქცევის შესრულება მის ძალებს აღემატება (მოსალოდნელია წარუმატებლობა), იგი თავიდანვე უარს ამბობს მასზე, როგორ ძლიერაც არ უნდა იყოს მოტივირებული.⁵⁵ შეიძლება განვიცდიდეთ, მაგალითად, ჩინურად დალაპარაკების ძლიერ საჭიროებას, მაგრამ ამის გასაკეთებლად ჩინურის რაღაც დონეზე ცოდნა აუცილებელია.

რაც შეეხება დასწავლილ ქცევებს, მათი მიღება-არმიღება უკვე დაკავშირებულია მოსალოდნელი შედეგის ღირებულებასთან: საკმეს, რომლის შესრულებასაც დაუფლებული ვართ, მხოლოდ სათანადო მოტივირებულობის შემთხვევაში ვკიდებთ ხელს. როგორც ვხედავთ, კოგნიტური მიდგომა მოტივაციურ მნიშვნელობას ანიჭებს აზრის (ან

⁵⁵ როტერმა ფსიქოლოგიაში შემოიტანა კონტროლის ოკუსიონს ცნება და შექმნა ამ თვისების მიხედვით ადამიანის ტიპის დიაგნოსტიკების მეთოდიკა. ეს თვისება იმაში მდგომარეობს, რომ საკუთარ ქცევაზე კონტროლის განცდა სოც ადამიანს გარესამყაროში აქვს დოკალიზებული, სოც კი საკუთარ შინაგან სამყაროში. ამის მიხედვით, განასხვავებენ ექსტერნალური და ინტერნალური ლოკუსის ტიპებს. ექსტერნალურთან კონტროლი დოკალიზებულია გარეთ, პიროვნებისაგან დამოუკიდებელ ძალებსა და ვითარებებში. ასეთი ადამიანები ძირითადად გარედან მოვლიან დახმარებას და წარუმატებლობას უმეტესწილად სხვებს აბრალებენ. ინტერნალურს შინაგანი კონტროლი აქვთ ჩამოყალიბებული. ისინი ქცევის წარმატება-წარუმატებლობის მიხედვით საკუთარ ძალებსა და მონდომებაში ხედავენ და თავად იღებენ მასზე პასუხისმგებლობას. ირკვევა, რომ ცხოვრებაში ინტერნალური გაცილებით უფრო წარმატებულები არიან, ვიდრე ექსტერნალური.

წარმოდგენის) დონეზე მოცემულ მოლოდინს ქცევის მომავალი შედეგების ღირებულების შესახებ. ეს პრინციპულად განსხვავდება მოტივაციის ბიჰევიორისტული გაგებისაგან, რომლის მიხედვითაც მთავარია უკვე მიღწეული შედეგი, რომელმაც სათანადო მოთხოვნების დაკმაყოფილების გზით შექმნა მზაობა ასეთივე ქცევის განმეორებისათვის. კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში ადამიანის ცნობიერი ქცევის მოტივაცია თავიდან ბოლომდე კოგნიტურ აქტივობადაა განხილული.

აბანდურა იზიარებს ქცევის ასეთ კოგნიტურ გაგებას, მაგრამ მიიჩნია, რომ იგი მართებულია მხოლოდ უკვე დასწავლილი ქცევების დახასიათების თელასახრისით, დასწავლის ყოველგვარ თეორიას კი, პირველ რიგში, იმის გარკვევა ევალუება, თუ თვითონ დასწავლა როგორ ხდება. სოციალური დასწავლის თეორიამაც დასწავლაზე სოციალური გარემოს გავლენის კანონზომიერებები უნდა გამოავლინოს. ავტორის აზრით, დასწავლაში გადამწყვეტ როლს მ ი ბ ა ძ ვ ა ასრულებს. ამ მოსაზრების თანახმად, ცოცხალი ორგანიზმების ყველა სახეობათა წარმომადგენელი ინდივიდუუმები, ცდისა და შეცდომის, კოგნიტური რუკების და სხვა ანალოგიური გზებით მოქმედებენ და ახალ გამოცდილებას იძენენ მხოლოდ განსაკუთრებულ პირობებში. ბუნებრივ გარემოში მათი სწავლა ძირითადად თავისნაირთა ქცევაზე მიბაძვის პროცესია. ე.ი. ინდივიდს, სხვა ინდივიდების (მოდელების) ქცევების სახით ეძლევა ნიმუშები, რომელთა იმიტირებითაც იგი სწავლობს როდის როგორ უნდა იმოქმედოს (რომელ სტიმულებს რა რეაქციებით უპასუხოს), რაც მას, საბოლოოდ, დამოუკიდებელი არსებობის საშუალებას აძლევს.

განასხვავებენ სუფთა მიბაძვას და ეიკარულ დასწავლას [48, გვ. 317]. პირველ შემთხვევაში მოდელის ქცევის იმიტირება ისე ხდება, რომ მიბაძველს არ ესმის მისი მნიშვნელობა. ცხოველებისათვის სწორედ ასეთი გაუზრებელი მიბაძვაა დამახასიათებელი.⁴ მისი „გონიერულობა“ (ბიოლო-

⁴ იაპონელმა ეთოლოგებმა, რომლებიც მაიმუნებს ბუნებრივ პირობებში აკვირდებოდნენ, ერთხელ შენიშნეს, რომ მაიმუნებმა დაიწყეს ჭამის წინ ხილის წყაროზე გარეცხვა, როგორც ამას თავად დამკვირვებლები აკეთებდნენ. ესაა სუფთა მიბაძვა, რადგან ცხოველისათვის

გიური მიზანშეწონილობა) იმაში გამოიხატება, რომ ამ გზით ინდივიდი სწავლობს გარემოსთან ადაპტირების იმ ფორმებს, რომლებიც მისი სახეობის ფილოგენეტიური განვითარების პროცესში ჩამოყალიბდა. ასეთი მიბაძვა დიდ როლს ასრულებს ბავშვის განვითარებაშიც, ფსიქიკური აქტივობის ცნობიერი ფორმების განვითარებამდე. მეტყველებისა და ახროვნების განვითარების კვალობაზე იგი თანდათანობით იცვლება ვიკრული სწავლით, როდესაც სუბიექტი ხვდება მისაბაძი ქცევის მნიშვნელობას და სრულიად შეგნებულად ახდენს მის იმიტირებას. ამ დროს იგი ანგარიშს უწევს იმ შედეგებს, რასაც მოდელმა ასეთი ქცევით მიაღწია.

ბანდურას თანხმად, ადამიანის (ბავშვის) სწავლება—სწავლა, ძირითადად, სწორედ ვიკარულ მიბაძვაზე უნდა იყოს დამყარებული, როცა სწავლების მეთოდთა მოქმედების ნიმუშების ჩვენებასა და მოსწავლის მიერ მათ იმიტირებაზეა აგებული. ამ მოსახრებაზეა დამყარებული სწავლების კონკრეტული მეთოდები, რომლებიც **ბანდურას** სკოლაში იქნა დამუშავებული. ამ მეთოდებს, „ნიმუშის მიხედვით სწავლებას“, ან „დაკვირვების გზით დასწავლას“ უწოდებენ [48, გვ. 317]. მასში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება შემეცნებით ფუნქციებს. ეს, პირველ რიგში, გამოიხატება მოსწავლის მიერ იმ ქცევის მოსალოდნელი შედეგების გათვალისწინებაში, რომელზე დაკვირვებასა და რომლის განმეორებასაც იგი ახდენს. სწავლა, ასეთ პირობებში, იძენს შეგნებულ ხასიათს, განსხვავებით ტოლმენის ვირთაგვების სწავლისაგან, რომელთა „ცოდნაც“ ძირითადად ლატენტურად ყალიბდება, როგორც მათი ქცევის ობიექტური შედეგი.

შედეგის მოლოდინი და მისი ღირებულების შეფასება სწავლის განმსაზღვრელი, კოგნიტური ბუნების მქონე, მოტივაციური ცვადაია. ავტორის თანახმად, სწავლის (მიბაძვის) მოტივაცია დამოკიდებულია კიდევ მრავალ სოციალურ ფაქტორზე. კერძოდ, მოდელის ავტორიტეტულობაზე (ცნობილ პირებს უფრო ხალისით ბაძავენ), მის მისაწვდომობაზე პირადი კონტაქტისათვის (ადამიანები უფრო მეტად ბაძავენ რეალურ პირებს, ვისთანაც პირადი კონტაქტი აქვთ), მისაბაძი

მიუწვდომელია ის მნიშვნელობა, რაც ამ ქცევას გააჩნია პიგიურული თვალსაზრისით.

საქმიანობის სიროულის ხარისხზე (შეიძლება ძალიან მოგწონდეს, მაგალითად, ალპინისტის საქმე, მაგრამ მისი დაუფლება შენთვის შესაძლებლად არ მიგანხდეს) და სხვ.

კოგნიტური აქტივობა არა მხოლოდ ქცევის მიღება-არმიღებას განსაზღვრავს, არამედ ქცევის შესრულებაც მასზეა დამოკიდებული. სწავლაში მონაწილე იმ კოგნიტური პროცესებიდან, რომელთა აქტივაცია უშუალოდ ცოდნის შექმნას უკავშირდება, სოციალური დასწავლის თეორია განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს ყურადღებას და მეხსიერებას. დაკვირვების გზით რაიმეს დასწავლა მხოლოდ იმ პირობითაა შესაძლებელი, რომ მოსწავლე ყურადღებით აღევნებს თვალყურს მოდელის ქცევას და გამოყოფს მის მნიშვნელოვან დეტალებს. რაც შეეხება მეხსიერებას, მისი ფუნქცია სრულიად ნათელია: მისაბაძი ქცევის ეფექტური განმეორება, პირველ რიგში, იმაზეა დამოკიდებული, თუ მნემურ სისტემაში როგორ არის შენახული მოდელირებასათვის გამიზნული ქცევის სტრუქტურა. ეს დამოკიდებულია დასწავლის კარგად ცნობილ ფაქტორებსა და კანონებსზე, განსაკუთრებით კი, დასასწავლის სრულყოფილად გააზრებაზე და ვაჯიშზე (მრავალგზის განმეორებაზე).

სოციალური დასწავლის თეორია, არა მარტო კოგნიტური, არამედ, შეიძლება ითქვას, სწავლის ნამდვილად ანტროპული თეორიაა. იგი ადამიანის მიზანდასახული სწავლის ცნობიერ ხასიათზე ამახვილებს ყურადღებას და აჩვენებს მის ორგანიზაციაში მაღალი რიგის შემეცნებითი პროცესების როლს, რაც მნიშვნელოვანი წინგადადგმული ნაბიჯია იმ თვალსაზრისთან შედარებით, სადაც ადამიანის სწავლება-სწავლა ცხოველთა წრეთნის ანალოგიურ პროცესადაა წარმოდგენილი. ბიჰევიორიზმისათვის დამახასიათებელი მექანიტური მიდგომა, მასში თითქოს სრულიად დაძლეულია.

ამის მიუხედავად, კოგნიტივიზმის თითქმის ყველა ნაირსახეობის დარად, სოციალური დასწავლის თეორია, ბიჰევიორიზმის მრავალ ნიშანს ინარჩუნებს. დასწავლას და განმტკიცებას (განსაკუთრებით სოციალურ სიტუაციებში) ამ თეორიაში ისევე გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება, როგორც ბიჰევიორისტულ თეორიებში. ამის გამოა, რომ აბანდურას სოციალური დასწავლის თეორია, ფსიქოლოგიური

თეორიების შემსწავლელ ზოგ სპეციალისტს თანამედროვე ბიჰევიორიზმის მოდიფიცირებულ ნაირსახეობად, თავისებურ ნეო-ნეობიჰევიორიზმად, მიაჩნია [73]. ჩვენ ვემხრობით მოსაზრებას, რომლის თანახმადაც, „რამდენიც არ უნდა ვზარდოთ „ნეო“ წინსართების რაოდენება, ცნობიერებით ესოდენ გაჯერებული თვალსაზრისი მაინც ვერ ჩაითვლება ბიჰევიორისტულად“ [4, გვ. 303], მაგრამ ბიჰევიორიზმის ზოგიერთ ნაკლს იგი ნამდვილად იზიარებს.

პირველ რიგში ეს ითქმის სტიმულ-რეაქციის გამა-შეაღებელი კოგნიტური ცვლადების ფუნქციონირების მექანიზმზე. ისევე, როგორც ტოლმენის თეორიაშია უპასუხოდ დატოვებული კითხვა, თუ როგორ ახერხებს ვირთაგვა იმოქმოდოს იმ ცოდნის (კოგნიტური რუკების) შესაბამისად, რომელიც დასწავლის გზით აქვს ტვინში ჩამოყალიბებული, სოციალური დასწავლის თეორიაც არ განიხილავს საკითხს ცნობიერად მოცემული ცოდნის პრაქტიკულ მოძრაობებში ასახვის შესახებ. როგორც დ.უზნაძე იტყვოდა, კოგნიტივიზმი ისეთივე უსუბიექტო ფსიქოლოგიაა, როგორც ბიჰევიორიზმი. ერთიც და მეორეც უშუალოდ პოსტულატს ემყარება.

ამ თვალსაზრისით, ბიჰევიორიზმში, სადაც ქცევის მოტივაცია ერთმნიშვნელოვნად მოთხოვნილებათა სფეროსთანაა დაკავშირებული, უკეთესი მდგომარეობაც კია, ვიდრე კოგნიტივიზმში, სადაც ქცევის ორგანიზაცია ინფორმაციის კოგნიტური გადამუშავების პროცესებზე დაიყვანება: ადამიანი ისე მოქმედებს ცნობიერად შემუშავებული გაგმის მიხედვით, როგორც კარნახობს სიტუაციის კოგნიტური შეფასება, რაც, თავის მხრივ, ქცევის აქტების შესახებ უკუკავშირის გზით მიღებულ ინფორმაციას ემყარება [57]. ყოველი ცდა (გეგმით გათვალისწინებული რიგითი მოქმედება) ემყარება სათანადო კოგნიტურ ოპერაციას. წარმატებული ცდის შემთხვევაში ხორციელდება ახალი ოპერაცია და იცვლება ცდა.

ასე გრძელდება მანამ, სანამ ცდა წარმატებით არ დაგვირგვინდება. შედეგს, ოპერაციასა და ცდას შორის შეკრულია უკუკავშირის რკალი, როგორც ეს ხდება გამომთვლელ მანქანებში. ქცევის გეგმა, ანუ პროგრამა, რეალიზდება ამ მექანიზმის მოქმედებით. ბიჰევიორისტული მეტაფორა

ადამიანის, როგორც ცხოვრების ლაბირინთში მოქცეული დიდი ვირთაგვის შესახებ, კოგნიტივისშია შეცვალა კომპიუტერული მეტაფორით, რომლის მიხედვითაც ადამიანი ნელა მომუშავე კომპიუტერადაა წარმოდგენილი.

ადამიანი რომ მიზანდასახულად და წინასწარ შემუშავებული გეგმის მიხედვით მოქმედებს, ეს უღაია და ფსიქოლოგიური ცოდნით „შეუიარაღებელი თვალთაღ“ კარგად მონანს. არც ისაა სადაო, რომ გეგმის შემუშავებაშიც და ქცევის აქტების რეგულირებაშიც იგი შემეცნებით პროცესებს ეყრდნობა. მაგრამ თავად ამ პროცესებს ხომ თავისი საფუძველი სჭირდება. ქცევის მიმდინარეობის აღწერისათვის შესაძლოა მართებულიც იყოს მიემართოთ კომპიუტერულ მეტაფორას, რომლის თანახმადაც ქცევა გეგმის სახით მოცემული პროგრამის რეალიზაციაა, მაგრამ პროგრამის შექმნისათვის (გეგმის შედგენისათვის) საჭრო კოგნიტური საქმიანობაც ხომ ქცევაა და გასარკვევი რჩება, როგორ მოგვარდა ეს საქმე.

კომპიუტერული პროგრამა, როგორი სრულყოფილიც არ უნდა იყოს იგი, ფუნქციონირებს მხოლოდ დაკალების მიცემის პირობით. ადამიანის ქცევის კომპიუტერულ მოდელში არ ჩანს, თუ ვინ აძლევს დაკალებას კოგნიტური სტრუქტურების სახით არსებულ პროგრამას. ეს გარკვეული უკუსვლაა ბიჰევიორისტულ მეტაფორასთან შედარებით, რადგან ადამიანიც და ვირთაგვაც, ბოლოს და ბოლოს, სულიერი ასებები, ანუ თავიათი დონის ქცევათა სუბიექტები არიან, კომპიუტერი კი ყოველგვარ სუბიექტურობას (განცდის უნარს) მოკლებულია.

რაც შეეხება საკუთრივ სწავლის ბანდურასეული თეორიის ძირითად დებულებებს, კერძოდ სწავლაში მიბაძვის როლს და ნიმუშის მიხედვით სწავლების მეთოდოკას, ბანდურას სკოლის დამსახურებაა მათი სისტემური შესწავლა და სათანადო კონცეპტუალური მოდელის ფარგლებში გააზრება, მაგრამ ამ პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური მოვლენების აღმოჩენის პატივი მოცემულ სკოლას არ ეკუთვნის. მათ შესახებ მრავალმხრივი ცოდნა მოიპოვება როგორც დიდი ხნის წინათ შესრულებულ, ასევე უამრავ თანამედროვე კვლევაში. ამ კვლევებში, განსხვავებული თეორიული პოზიციებიდან, შესწავლილია ის როლიც, რასაც მიბაძვა ბავშვის განვითარების საქმეში ასრულებს და დაკვირვების გზით სწავლის ნაისახეობებიცაა დახასიათებული.

სწავლის ჰუმანისტური თეორიები
(ა.მასლოუ, კ.როჯერსი)

ქცევის ბიჰევიორისტულ და კოგნიტურ თეორიებში, როგორც ვნახეთ, დავიწყებუღია ქცევის ავტორი, მისი სუბიექტი. ქცევა განიხილება მექანიკურად დეტერმინირებულ მოვლენად, რომელიც, ხელშემწყობ გარემოებათა თავმოყრის შედეგად ისევე ბუნებრივად აღმოცენდება, როგორც, მაგალითად, სათანადო მეტეოროლოგიური პირობების გავლენით ქარიშხალი ამოვარდება ხოლმე. არაეითარი წარმმართველი ინსტანცია, გარდა მექანიკური სტიმულაციისა (ბიჰევიორიზმის მიხედვით), ან ვითარებათა კოგნიტური შეფასებით ავტომატურად მომხდარი არჩევანისა (კოგნიტივიზმის მიხედვით), ქცევას არ ესაჭიროება. ადამიანი, როგორც თავისებური ბიოლოგიური მანქანა, მთლიანად განსაზღვრულია გარემოსაგან მასში ჩადებული პროგრამით. მისი ქცევა, ბუნების ყველა სხვა მოვლენის დარად, მკაცრად დეტერმინირებულია და მხოლოდ ილუზიაა იმის განცდა, თითქოს იგი, როგორც თავისუფალი პიროვნება, თვითონ ახდენდენდეს რაიმე არჩევანს. პიროვნების, როგორც ქცევის სუბიექტის ცნება, როდესაც იგი ამ მიმართულების კვლევებში ფიგურირებს, გულისხმობს მხოლოდ სოციალური გარემოს გავლენით დაპროგრამებულ „მოწყობილობას“. პიროვნებები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან იმდენად, რამდენადაც ისინი სხვადასხვაგვარად დაპროგრამდნენ ან დააპროგრამეს.

ადამიანის ცნობიერების, მისი ქცევისა და მოღვაწეობის ასეთ გაგებას დაუპირისპირდნენ ჰუმანისტიკური მიმართულების თეორიები, რომელთა მიხედვითაც ადამიანის არსი მის თავისუფალ აქტიუობაშია მოცემული. „ადამიანი წარმოადგენს აქტიურ, მიზანმიმართულ, შემოქმედებით არსებას, რომელიც, გარკვეული აზრით, თავისუფალია გარეგანი დეტერმინაციისაგან, ვინაიდან არჩევანს თავისი ნების მიხედვით აკეთებს. სინამდვილე ადამიანს საზრისებსა და ღირებულებებში გარდატეხილი სახით ეძლევა“ [4, გვ.

245]. ასეთია ამ მრავალგანშტოებიანი ფსიქოლოგიური მოძრაობის ზოგადი პოზიცია. ამ მოძრაობის მხარდამჭერ ფსიქოლოგთა რწმენით, ადამიანი თვითონ ქმნის საკუთარ თავს იმად, რასაც წარმოადგენს. ადამიანის ფსიქოლოგიური ბუნების და მისი ქცევის, როგორც პიროვნების თავისუფალი აქტივობის, გაგებისათვის სრულიად შეუსაბამოა ყოველგვარი ისეთი მოდელი, რომელიც თუნდაც რაიმე შორეულ ანალოგიას გულისმობს ადამიანსა და ცხოველს, ან ადამიანსა და მანქანას შორის.

ჰუმანისტურ მოძრაობაში ჩართული მრავალი მონათესავე ფსიქოლოგიური მიმდინარეობა, რომლებსაც, პირველ რიგში, აერთიანებთ პრაქტიკული მიზანი, ზრუნვა თავისუფალი და ღირსეული ადამიანებით დაკომლექტებული საზოგადოების შექმნაზე. ამ მოძრაობის მთავარი იდეა ადამიანის თავისუფლების, მისი თვითმყოფადობის შესახებ, ამ მიმართულებებში, მეტ-ნაკლებად სხვადასხვაგვარადაა გაგებული. ჰუმანისტური თეორიების ერთი ნაწილი სრული ინდეტერმინიზმის პოზიციაზე დგას და ამტკიცებს, რომ ადამიანის სულიერი სამყარო და მისი ქცევა აბსოლუტურად თავისუფალია ყოველგვარი გარეშე ძალების გავლენისაგან.

დღეს ამ მიმართულებით ვითარდება ეგზისტენციალური ფსიქოლოგია, რომელიც თავისი მეთოდოლოგიური საფუძვლის, ეგზისტენციალური ფილოსოფიის კვლადაკვალ, სრულიად უარყოფს პიროვნების სულიერ სამყაროში არა მხოლოდ რაიმე სახის დეტერმინაციის შესაძლებლობას, არამედ საერთოდ ყოველგვარი ზოგადი კანონზომიერების არსებობას და პიროვნებას განიხილავს უნიკალური, ინდივიდუალური სულიერი სტრუქტურის სახით, რომლის წვდომაც მხოლოდ მისი ფენომენოლოგიური შესწავლით და იდეოგრაფიული სურათის შექმნით ხერხდება. ექსპერიმენტულ კვლევას, რომელიც ზუსტ გაზომვებს და სტატისტიკურ მიდგომას ემყარება, ეგზისტენციალური ფსიქოლოგია პიროვნების სულიერი სამყაროს შესწავლისათვის სრულიად შეუსაბამოდ მიიჩნევს. პიროვნება, მისი სულიერი სამყარო, შესწავლილი უნდა იქნას მის ინდივიდუალურობაში, როგორც ადამიანური ყოფიერების უნიკალური და განუმეორებელი ექსპონატი.

სრული ინდეტერმინიზმი მეცნიერული საფუძვლებიდან მოწყვეტის საფრთხეს შეიცავს, რადგან კვლევა საკვლევ ცვლადებს შორის არსებული მიმართებების და აქ მოქმედი ზოგადი კანონებისა და კანონზომიერებების გამოვლენას ნიშნავს, რაც ინდეტერმინისტული პოზიციიდან შეუძლებელია, ეს საფრთხე ჰუმანისტური მიმართულების ფსიქოლოგთა ერთ ნაწილს სულიერ სფეროში დეტერმინაციის ისეთი სპეციფიკური ფორმების ძიებისათვის განაწყობს, რომელთა შემოტანაც დატოვებს ადგილს თავისუფალი არჩევანის პრინციპისათვისაც. აბრაჰამ მასლოუს (1908–1970) და კარლ როჯერსის (1902–1987) კონცეფციები, რომლებსაც ამ ლექციაში განვიხილავთ, იმ „ზომიერი“ ხაზის ჰუმანისტურ თეორიებს მიეკუთვნებიან, სადაც ქცევის ფსიქოლოგიურ მოდელში თავისებურად დეტერმინაციისა და თავისუფლების პრინციპების შერწყმაა ნაცადი.

აქ, პირველ რიგში, ყურადღება უნდა მიექცოს იმ გარემოებას, რომ დეტერმინაცია არ ნიშნავს მხოლოდ კაუზალურ მიმართებას მადეტერმინირებულ და დეტერმინირებულ მოვლენებს შორის, როცა მეორე პირველის აუცილებელი შედეგია. არსებობს დეტერმინაციის სხვა ფორმებიც, როდესაც მოვლენები მიზეზობრივად არ იწვევენ ერთმანეთს, მაგრამ ის, რომ ისინი ურთიერთს თავისებურად განსაზღვრავენ სრულიად აშკარაა. ჟ.პიაჟე, რომელიც პრინციპულად დეტერმინისტულ პოზიციას იცავს, მიიჩნევს, რომ ფსიქიკური სფეროსათვის არა კაუზალური, არამედ იმპლიკაციური დეტერმინაციაა დამახასიათებელი. იგი გულისხმობს მოვლენათა შორის ისეთ მიმართებას, როდესაც ისინი ერთმანეთს მიზეზობრივად არ იწვევენ, მაგრამ აუცილებელ მჭიდრო კავშირში იმყოფებიან [4, გვ. 324]. ფსიქიკურ სფეროში ასეთი მჭიდრო კავშირის (იმპლიკაციის) გამოვლენის ფორმაა გამომდინარეობა, როდესაც რაიმედან ლოგიკურად გამომდინარეობს სხვა რაიმე, თუმცა პირველი მეორის მიზეზად ვერ ჩაითვლება.⁵⁵

⁵⁵ არითმეტიკული ფაქტიდან $2 \times 2 = 4$, გამომდინარეობს, რომ $4 : 2 = 2$, მაგრამ პირველი ($2 \times 2 = 4$) არაა მეორის ($4 : 2 = 2$) მიზეზი, მათ შორის მხოლოდ იმპლიკაციური მიმართებაა.

დეტერმინაციის და თავისუფლების პრინციპთა თანა-
არსებობის მომხრეთა აზრით, ქცევა სწორედ იმპლიკაციურა-
დაა დეტერმინირებული მოტივით: ქცევის საფუძველია მოტივი,
რომლიდანაც იგი გამომდინარეობს, მაგრამ მოტივი არ იწვევს
ქცევას ისე, როგორც, მაგალითად, მოტორის ჩართვა იწვევს
მანქანის მოძრაობას. მოტივის ქონა არ ნიშნავს, რომ ქცევა
აუცილებლად განხორციელდება, საბოლოო გადაწყვეტილება
თვითონ პიროვნებამ უნდა მიიღოს. გადაწყვეტილება გამომ-
დინარეობს მოტივიდან, მაგრამ შეუძლებელია ითქვას, რომ
მოტივი იწვევს გადაწყვეტილებას. მაქვს საკმაოდ დასაბუთ-
ებული და ძლიერი მოტივი (ან მოტივთა წყება), მაგალითად,
იმისათვის, რომ ხვალ ამ ნაშრომზე მუშაობა გავაგრძელო,
საიდანაც გამომდინარეობს, რომ ხვალ მართლაც ასე
მოვიქცევი, მაგრამ ვიმუშავებ თუ არა ხვალ, ეს მაინც ჩემზეა
დამოკიდებული და არა მოტივსა და სხვა გარემოებებზე.
საბოლოო არჩევანში მე, როგორც პიროვნება და არა
მხოლოდ სხეული, მაინც თავისუფალი ვარ.

ძნელი დასანახი არაა, რომ მოტივაციის, როგორც
ქცევის დეტერმინაციის სპეციფიკური ფორმის ეს დახასია-
თება, მიმართულია მოტივაციის მექანიკური გაგების წი-
ნაღმდეგ. ბიჰევიორიზმში, როგორც ვნახეთ, მოტივაცია დახა-
სიათებულია როგორც ქცევის მიზეზი, ხოლო რაკი მიზეზი
აუცილებლად მხოლოდ განსაზღვრულ შედეგს იწვევს, ქცევა
მექანიკურად განისაზღვრება მოტივაციური ფაქტორების
(მოთხოვნებისა და სტიმულის) მიერ. არჩევანი ქცევათა
სხვადასხვა ვარიანტებს შორის, დამოკიდებულია არა ინდი-
ვიდზე, როგორც ქცევის სუბიექტზე, არამედ მოტივაციის ძა-
ლაზე. ამისაგან განსხვავებით, ჰუმანისტური მიდგომა მოტივა-
ციას განიხილავს როგორც გადაწყვეტილების საფუძველს,
რომელიც კი არ იწვევს ქცევას, არამედ მხედველობაში მი-
იღება პიროვნების მიერ.

მოტივის მხედველობაში მიღება, მის საფუძველზე
ქცევის სელექცია, არაა მხოლოდ ინტელექტუალური აქტივობა,
როგორც ეს კონიტურ ფსიქოლოგიაშია დახასიათებული.
კოგნიტივისტების აზრით, ქცევის აქტები უშუალოდ ამ
აქტივობის შედეგია, ისევე, როგორც კომპიუტერი ასრულებს
გარკვეულ ოპერაციებს და იძლევა პასუხებს შესაბამისი

პროგრამის მიხედვით. პუმანისტური ფსიქოლოგიის თანახმად, მოტივაცია ის შემოქმედებითი პროცესია, რომლის პროდუქტიც (გადაწყვეტილება) პიროვნების თვითაქტიუობის გამოხატულებაა. „ვივი“ კოგნიციის გარდა მასში ჩართულია პიროვნების ნება. პიროვნება თავადაა საკუთარი ქცევების (საბოლოო ჯამში, — ცხოვრების) განმსაზღველი, მათი შემქნელი ინსტანცია. ამიტომ, როგორც პუმანისტები ხშირად მიუთითებენ, კომპიუტერი შესაძლოა გენიოსია გამოთვლებში, მაგრამ ხეიბარია მოტივაციაში.⁵⁶

პუმანისტური ფსიქოლოგიის მთავარი თეზა, რომლის თანახმადაც, ადამიანის ჭეშმარიტი ბუნება საკუთარ შესაძლებლობათა თავისუფალი გამოვლენისა და განვითარებისაკენ სწრაფვაშია მოცემული, თანმიმდევრულადაა გატარებული ამასლოუს პიროვნების თეორიაში [55 და 56]. ამ თეორიის თანახმად, პიროვნების სტრუქტურის ღერძს თ ვ ი თ ა ქ ტ უ ა ლ ი ზ ა ც ი ი ს მოტივი წარმოადგენს. იგი გამოიხატება ადამიანის მისწრაფებაში აკეთოს ის, რაც შეუძლია და რისთვისაც მოწოდებულია. ადამიანს აქვს საკუთარ თავთან ჰარმონიაში ყოფნის მოთხოვნილება, რომლის გავლენითაც იგი განუწყვეტლად მიისწრაფვის შესაბამისობაში იმყოფებოდეს თავის ბუნებასთან: თუ ხატვა სურს და შეუძლია, უნდა ხატოს, თუ პოეტური ნიჭი აქვს, ლექსები უნდა წეროს და ა.შ., სწორედ ამ მისწრაფებას უწოდებს ავტორი თვითაქტუალიზაციის (ან, როგორც ზოგჯერ უწოდებენ, — თვითრეალიზაციის) მოთხოვნილებას [56, გვ. 90].

მასლოუს დაკვირვებით, ნამდვილ თვითაქტუალიზაციაში, როდესაც პიროვნება საკუთარი მოწოდების შესაბამი-

⁵⁶ ხაილუსტრაციოდ მოვიყვანოთ ეპიზოდი ერთი კინოფილმიდან, რომელიც მეცნიერული ფანტასტიკის ჟანრს განეკუთვნება. ავარიის შედეგად წყალქვეშ აღმოჩნდა ორი მანქანა, რომელთაგანაც ერთში ბავშვია გამოშვებული, მეორეში კი მოზრდილი მამაკაცი. რობოტმა, რომელიც წყალში ეშვება მისაშველებლად, უნდა აარჩიოს რომელს უშველოს, რადგან ორივეს გადარჩენა არ ესწრება. ისიც შევლის მამაკაცს, რომლის გადარჩენის შანსიც ბავშვისასზე რამოდენიმე პროცენტით მეტია. აქ შეუძლებელია ითქვას, რომ რობოტს გამოაქვს გადაწყვეტილება, მისი მოქმედება მექანიკურადაა გამოწვეული უშუალოდ გამოთვლით მიღებული პასუხისაგან.

სად ცხოვრობს და სრულ ჰარმონიაშია თავის ბუნებასთან, ადამიანთა ძალზე მცირე ნაწილი (დაახლოებით 1%) აღწევს. ეს ის ადამიანები არიან, რომლებმაც იმდენად დიდ წარმატებას მიაღწიეს თავის მოღვაწეობაში, რომ თვითაქტუალიზაცია მათი ყოველდღიური ცხოვრების წესი გახდა. დანარჩენებთან ეს ფუნდამენტური მისწრაფება მოცემულია იმედის, ჯერ მიუღწეველი სურვილის, ან ბუნდოვანი ლტოლვის სახით. მართალია, ყოველი ადამიანის ცხოვრებაში არის ეპისოდები, როდესაც იგი მისი ბუნებისათვის შესატყვის რაიმე საქმეში (შემოქმედებაში, სიყვარულში, პროფესიულ საქმიანობაში და სხვ.) ისეთ წარმატებას აღწევს, რომ თუნდაც წამიერად ხდება თვითაქტუალიზებული, მაგრამ ნამდვილი და სრული თვითაქტუალიზაცია, როგორც ცხოვრების სტილი, მხოლოდ გამორჩეულთა შორის გამორჩეულთა ხედრია. ადამიანს, ვისაც ჯერ სრულ თვითაქტუალიზაციამდე არ მიუღწევია (ე.ი. კაცობრიობის აბსოლუტურ უმრავლესობას), აქვს მისკენ მისწრაფება, რასაც ავტორი ზრდის მოტივაციას უწოდებს. ადამიანი, როგორც ინდივიდუალური პიროვნება, არა მხოლოდ იმას წარმოადგენს, რაც რეალურადაა, არამედ იგი ამავედროულად ისიცაა, რისკენაც მისწრაფვის.

მიზეზი, რომელიც ხელს უშლის ადამიანებს მიაღწიონ ნამდვილ და სრულ თვითაქტუალიზაციას, სხვა მოთხოვნილებებზე ზრუნვის აუცილებლობაა. მასლოუმ შექმნა ადამიანის ძირითად მოტივთა (მოთხოვნილებათა) იერარქიული ურთიერთდაქვემდებარების თეორია, რომელიც პირამიდის სქემით გამოისახება (ე.წ. მასლოუს პირამიდა), სადაც ადამიანისათვის დამახასიათებელ მოთხოვნილებათა ყოველ სახეობას თავისი ადგილი აქვს მიჩენილი. პირამიდის ფუძეზე თავსდება მრავალრიცხოვანი ელემენტარული (ფიზიოლოგიური) მოთხოვნილებები, რომელთა დაკმაყოფილებაც უბრალოდ ბიოლოგიური არსებობისათვისაა აუცილებელი. ზედა განყოფილებებს თანმიმდევრულად იჭერენ შედარებით რთული და რთული მოთხოვნილებები (უსაფრთხოების მოთხოვნილება; ჯგუფთან მიკუთვნებულობის, მიჩვევის და სიყვარულის მოთხოვნილებები; მოთხოვნილება მოწონებაზე, პატივისცემაზე, აღიარებაზე და სხვ.), რომელთა წრეც ასევე თანმიმდევრულად ვიწროვდება. თვითრეალიზაციის მოთხოვნილება არის ამ პირამიდის მწვერვალი.

რაც უფრო მაღალია მოთხოვნილება, მით უფრო გვიან წარმოიქმნება იგი როგორც ფილოგენეტიური, ისე ონტოგენეტიური განვითარების გზაზე. შესაბამისად, იგი ნაკლებ მომთხოვნია, რის გამოც მისი დაკმაყოფილების საქმე დღის წესრიგში დგება მხოლოდ მაშინ, თუ მასზე დაბლა მდგომი (ე.ი უფრო მამოთხოვნი) მოტივები რაღაც დონეზე მაინც დაკმაყოფილებულია. მაგალითად, ადამიანი ვისაც ყოველდღიურად ლუკმა-პურის მოპოვებაზე უხდება ზრუნვა, ვერ იფიქრებს და იზრუნებს მაღალ იდეალებზე. გამოდის, რომ თვითაქტუალისაციაზე ზრუნვა შეუღია მხოლოდ იმას, ვისაც ყველა სხვა საქმე, მეტ-ნაკლებად, მოგვარებული აქვს.

თვიაქტუალიზაციის დონეზე მცხოვრები ადამიანი მოტივირებულია არა საბაზო მოთხოვნილებებით (ჭამა-სმა, უსაფრთხოება და სხვ.), არამედ მეტამოთხოვნილებებით. ეს იმაში გამოიხატება, რომ ამ ადამიანებს აქვთ სრულიად გარკვეული მისია, მოწოდება, რომლის სამსახურიც მათთვის ყველაზე მაღალ ღირებულებას წარმოადგენს. ეს ღირებულებები (როგორცაა, მაგალითად, ჭეშმარიტება, სილამაზე, სრულყოფილება, სამართლიანობა, წესრიგი და სხვ.), ავტორის თანახმად, ინსტიტუციური ბუნების არიან, რაც იმას ნიშნავს, რომ ისინი ადამიანად შობილ ყოველ ინდივიდს გააჩნია, მაგრამ ადამიანთა დიდი ნაწილი, ხელისშემშლელი სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორების გამო, მათ რეალიზაციას ვერ ახერხებს. პუმანისტური ფსიქოლოგიის დანიშნულება, მისი მიზანი, იმაში მდგომარეობს, რომ იზრუნოს ისეთი საზოგადოების შექმნაზე, რომლის თითოეული წევრი შესძლებს საკუთარ შესაძლებლობათა მაქსიმალურ რეალიზაციას, ანუ მიაღწევს თვითაქტუალიზაციას. ფსიქოლოგიური და ფსიქოკორექციული მუშაობა ოჯახში, სკოლაში, ბიზნესში, პოლიტიკაში და საერთოდ საზოგადოებრივი ცხოვრების ყველა სფეროში, ავტორის თანახმად, სწორედ ამ მიზანს უნდა ემსახურებოდეს.

მასლოუს არ შეუშუშავებია რეკომენდაციები, რომლებიც სპეციალურად განათლების სფეროში მისი თეორიის პრაქტიკულ გამოყენებაზე იქნებოდა გათვლილი,⁵⁷ მაგრამ ამ

⁵⁷ მასლოუმ საკუთარი თეორიიდან გამომდინარე პრაქტიკული რეკომენდაციების გატარება სცადა ბიზნესისა და ინდუსტრიის სფეროებში.

თეორიამ ძლიერი სტიმული მისცა განათლების დარგში მოღვაწე ფსიქოლოგებს სწავლებისა და სასკოლო მუშაობის ბევრი ასპექტის ახლებურად გააზრებისათვის. სწავლების დღეისათვის ფართოდ რეკლამირებული დემოკრატიული სტილი, ორიენტაცია მოსწავლეზე, ჰუმანურ პედაგოგიურ ურთიერთობებზე, სადაც დასჯის მუქარა სრულიად გამორიცხულია და ა.შ. მნიშვნელოვანწილადაა დავალებული თვითაქტუალიზაციის თეორიისაგან. „სკოლა, რომელსაც აქვს ჰუმანისტური ორიენტაცია, მიმართულია არა მასწავლებელზე და საგნებზე, არამედ მოსწავლეებზე, ამ მიდგომისათვის მთავარია ბავშვის პიროვნული განვითარება, პოზიტიური თვითშეფასების ზრდა“ [32, გვ.138].

პიროვნების მასლოუსეული თეორიიდან ლოგიკურად გამომდინარეობს, რომ სწავლება რომელიც მხოლოდ მიღწეული შედეგების განმტკიცებაზეა ორიენტირებული, მოსწავლეს საბაზისო მოთხოვნებიებზე ზრუნვის აუცილებლობის წინაშე აყენებს. მოსწავლის მთავარი ამოცანაა თავი დაიხდვიოს უსწავლელობის მძიმე შედეგებისაგან, მაშინაც კი, როდესაც პედაგოგიური გარემო დასჯას უშუალოდ არ მიმართავს. სწავლა, ასეთ სკოლებში, ვერ ხდება მოწოდების და თვითრეალიზაციის საშუალება იმ მოსწავლეებისათვისაც კი, რომლებიც მაღალი აკადემიური მაჩვენებლებით გამოირჩევიან.

სკოლა უნდა ცდილობდეს დაეხმაროს მოსწავლეს, საკუთრი მოწოდების მიგნებაში. ყველა მოსწავლისათვის, როგორც უნიკალური სულიერი სამყაროს მქონე ინდივიდისათვის, უნდა შეიქმნას ისეთი სასწავლო გარემო, რომელიც უზრუნველყოფს მის წარმატებას იმ დონითა და იმ სფეროში, რაც შეუძლია და რისთვისაც მოწოდებულია. ხელი უნდა შეეწყოს ბავშვში ბუნებრივად მოცემულ მეტამოთხოვნილებათა (სიყვარული, პატივისცემა, წესრიგი, სამართლიანობა

კორპორაციებში, სადაც მისი რეკომანდაციით გატარდა ისეთი რეფორმა, რომელიც ორიენტირებული იყო თანამშრომელთა პიროვნული ზრდისა და თვითაქტუალიზაციის ხელშეწყობაზე, დამკვირვებლებმა ნამდვილად დააფიქსირეს მნიშვნელოვანი წინსვლა, არა მხოლოდ შრომის პროდუქტიულობის ამაღლების, არამედ მომსახურეთა პირადი ბედნიერების ზრდის საქმეშიც.

და სხვ.) განვითარებას და თავისუფალი ნების მქონე პიროვნების ჩამოყალიბებას. სამყაროსთან, სხვა ადამიანებთან და საკუთარ თავთან ჰარმონიულ არსებობას, რაც, ჰუმნისტების თანახმად, ადამიანის მთავრი დანიშნულება და პასუხისმგებლობაა, მხოლოდ ასეთნაირად განვითარებულმა პიროვნებამ შეიძლება მიიღწიოს.

ფართო აღიარებასთან ერთად, **მასლოუს** თეორია საკმაოდ მძაფრი კრიტიკის ობიექტიც გახდა. კრიტიკოსები ეჭვობენ, რომ თვითაქტუალიზაცია მხოლოდ იმ პირებთანაა შესაძლებელი, რომლებსაც სხვა მოთხოვნები საკმაოდ დაკმაყოფილებული აქვთ. არსებობს იმის უამრავი მაგალითი, რომ ბევრი ხელისუფანი, მეცნიერი, პოლიტიკოსი თუ სხვა რომელიმე სფეროში მოღვაწე პიროვნება თავდადებით ემსახურებოდა თავის საქმეს, ახდენდა სრულ თვითაქტუალიზაციას, უკიდურესი გაჭირვებისა და მორალური თუ ფიზიკური ტანჯვის პირობებში. ასეთი შემთხვევების არსებობას არც **მასლოუ** უარყოფს, მაგრამ, მისი აზრით, ეს სწორედ ის გამონაკლისებია, რომლებიც საერთო წესს ადასტურებენ.

ზოგი კრიტიკოსის აზრით, თვითაქტუალიზაცია დამოუკიდებელი მოტივი კი არა, ზოგადად მოტივაციური პროცესების თანმხლები მოვლენაა, რადგან მონაწილეობს პიროვნების ყველა ქცევაში, როგორც მოტივაციურ საფუძველზეც (ორგანიული მოთხოვნებით დაწყებული და მეტამოთხოვნითებით დამთავრებული) არ უნდა იყოს იგი აგებული.

მიუთითებენ ბიოლოგისტურ მომენტზეც **მასლოუს** თეორიაში, რაც იმაში გამოიხატება, რომ, ამ თეორიის თანახმად, მეტამოთხოვნითები (უმაღლესი ღირებულებები), ისევე თანშობილია ადამიანისათვის, როგორც ვიტალური მოთხოვნითები. გარემო მათ ქმნადობაში არ მონაწილეობს, მას მხოლოდ მათი აქტუალიზაციის შეფერხება ან ხელის შეწყობა შეუძლია. ეს შენიშვნა იმაზე მიანიშნებს, რომ **მასლოუ**, საბოლოო ჯამში, მაინც პიროვნების სპონტანური განვითარების პოზიციისაკენ იხრება და გარემოს მადეტერმინირებელ გავლენას ფაქტიურად გამორიცხავს. თავისუფლება-დეტერმინაციის დიქტომია მისი პირველი წყერის (თავისუფლების) სასრვებლოდაა გადაწყვეტილი. ეს თვალსაჩინოდ ნათელყოფს იმ სიძნელეებს, რომელსაც აწყდება თავისუფლებისა

და დეტერმინაციის პრინციპთა ქცევის ერთ თეორიულ მოდეულში ორგანულად გაერთიანების მცდელობა.

განათლების სფეროსთან უფრო მჭიდრო კავშირშია კუმანისტური მოძრაობის კიდევ ერთი ფუძემდებლის, კროჯერსის, თეორია. ადამიანური ცხოვრების არსს ეს მკვლევარიც პიროვნების შესაძლებლობათა თავისუფალი გამოვლენისა და განვითარებისაკენ სწრაფვაში ხედავს. პიროვნება ამ თეორიაშიც თავისუფალი ნების მიქონე ინსტანციადაა წარმოდგენილი. პიროვნებაზეა დამოკიდებული როგორ იცხოვრებს და როდის როგორ მოიქცევა, რის შექანიზმსაც, აქტორის თანახმად, მე კონცეფცია წარმოადგენს. მასში შედის, ერთის მხრივ, პიროვნების თვითშეფასება, ანუ წარმოდგენა (აზრი) იმის შესახებ, თუ როგორია იგი რეალობაში, მეორეს მხრივ კი იდეალური მე, ანუ ის, თუ როგორი სერს მას რომ იყოს. მე კონცეფციის, როგორც ქცევის (ცხოვრების) მარეგულირებელი მექანიზმის გამართულად ფუნქციონირებისათვის საჭროა, რომ მასში თვითშეფასება და იდეალური მე კონგრუენტულად იყონ ერთმანეთთან შეთავსებულნი.⁵⁸ მართლაც, ფსიქიკურად ჯანსაღ ადამიანებში, წარმოდგენები რეალურ და იდეალურ მე-ზე ჰარმონიულადაა ინტეგრირებული: ჯანმრთელი პიროვნებისთვის მისაღებია საკუთარი თავი ისეთი, როგორიც რეალურადაა.

კონგრუენტობის დარღვევა იწვევს მე კონცეფციის დეზინტეგრაციას, რამაც პიროვნება სულიერ აშლილობამდე შეიძლება მიიყვანოს. ამის ასაცილებლად საქმეში არაა ცნობიერად ერთვება ისეთი დაკვეთი მექანიზმები, როგორიცაა სელექციური აღქმა (ამჩნევს მხოლოდ იმას, რაც მის თვითშეფასებას იდეალურ მე-სთან აახლოებს, ხოლო რაც აშორებს შეუმჩნეველი რჩება) და თვითშეფასების დაბლა დამწევი ინფორმაციის იგნორირება, ანუ, ფროიდის ტერმინოლოგიით თუ ვისარგებლებთ, ცნობიერებიდან განდევნა (მაგალითად, ადამიანი ხშირად არ აცნობიერებს ბევრ ნაკლს, რომელიც მას გააჩნია). იმისათვის, რომ დეზინტეგრაცია არ გაღრმავდეს

⁵⁸ კონგრუენტობა მათემატიკური ტერმინია და გულისხმობს გეომეტრიული ფიგურების ისეთ ურთიერთშეთავსებას, როდესაც ისინი ყველა პარამეტრით ერთმანეთს შეესაბამებიან.

და პიროვნება ბოლომდე არ დაიშალოს, საჭიროა ფსიქოთერაპიული დახმარება.

საყურადღებოა, რომ ეს თეორიული მოდელი ავტორმა საკუთარი ფსიქოთერაპიული პრაქტიკის საფუძველზე ჩამოაყალიბა. ფსიქოთერაპევტად პრაქტიკული მუშაობის პროცესში, რითაც როჯერსმა თავისი მოღვაწეობა დაიწყო, იგი დარწმუნდა, რომ ფსიქიკის პათოლოგიური დარღვევები ძირითადად იმითაა გამოწვეული, რომ ადამიანის რეალური გამოცდილება საკუთარი თავის შესახებ არაა შესაბამისობაში იმასთან, როგორც მისთვის მისაღები იქნებოდა. დასახელებული დაცვითი მექანიზმები, რომლებიც, სხვათა შორის, უფრო ადრე ფროიდის ტემამაც (სხვა მექანიზმებთან ერთად) აღწერეს, მართალია გარკვეულ ხანს არბილებენ მდგომარეობას, მაგრამ ამით პიროვნების დეზინტეგრაცია უფრო ღრმავდება.

უმჯობესია ისინი დროზე იქნან თავიდან მოცილებულნი, რათა მათი ადგილი დაიჭიროს თვითგანვითარების (თვითგამოვლენის, თვითაქტუალიზაციის) ჯანსაღმა ტენდენციამ, რომელსაც ავტორი ასე ახასიათებს: „ესაა მთელ ორგანიზმს და ადამიანურ ცხოვრებაში ჩართული მისწრაფება გავრცლდეს, გაფართოდეს, გახდეს დამოუკიდებელი, განვითარდეს, ისეთ დონემდე გამოავლინოს და აამოქმედოს ორგანიზმის ყველა შესაძლებლობა, რომ გაძლიერდეს ორგანიზმი ან მე“ [63, გვ. 77]. ესაა აუცილებელი წინაპირობა იმისათვის, რომ ინდივიდს, თუ შესაძლებელია დამოუკიდებლად, თუ არა და ფსიქოთერაპევტის დახმარებით, ჩამოუყალიბდეს უფრო მოქნილი მე კონცეფცია. მკურნალობა სხვა არაფერია, თუ არა ავადმყოფის მე-კონცეფციის რეალობასთან შეთავსებადობის განვითარება. ფსიქოლოგიურად ჯანსაღი პიროვნება ღიაა რეალური გამოცდილებისადმი, მისი ფსიქიკა მოქნილია განუწყვეტელი ცვლილებების მიმართ, მას არ (ან, ადარ) ესაჭიროება ილუზიებით (სელექციური აღქმა, ბოღვითი აზრები და სხვ.) თავის მოტყუება.

ავტორის თანახმად, ასეთი შედეგი დირექტიული თერაპიით, რომელიც ექიმსა და პაციენტს შორის არათანასწორ ურთიერთობას გულისხმობს, ვერ მიიღწევა. ექიმში, რომელიც პაციენტში მხოლოდ ავადმყოფს ხედავს, რომელიც მის მითითებებს უნდა დაემორჩილოს და არა პიროვნებას, ვისაც

თვითაქტუალზაციისაკენ ბუნებრივი სწრაფვა ამოძრავებს. ვერ დაიმსახურებს ავადმყოფის ნდობას. ფსიქოთერაპიაში კი ავადმყოფის სუბიექტური განცდა გადამწყვეტი ფაქტორია. **როჯერსის** ფსიქოთერაპიული მეთოდი აგებულია თანასწორობის პრინციპზე, სადაც თერაპევტი და კლიენტი ერთად მუშაობენ პრობლემის მოგვარებაზე. პაციენტის ნაცვლად ტერმინი „კლიენტი“ გამოყენება სწორედ ამ თანასწორობის ხაზგასმას ემსახურება. კლიენტი უნდა ხედავდეს, რომ მას აღიქვამენ არა როგორც გაფუჭებულ ნივთს, არამედ როგორც თავისთავად ღირებულ, საინტერესო და მიმზიდველ პიროვნებას. თერაპევტი კლიენტთან არის მეგობრულ ერთიერთობაში, მასთან თანამშრომლობით წვდება განენილ პრობლემებს და ეხმარება მოქნილი მე კონცეფციის ჩამოყალიბებაში.

როჯერსის მიერ შემოტანილი ეს პრინციპები დღეს ფართოდ და ეფექტურად გამოიყენება არა მხოლოდ ფსიქოთერაპიულ, არამედ სოციალურ ურთიერთობათა სხვა სფეროებშიც, პირველ რიგში კი განათლების სისტემაში. საყურადღებოა, რომ ავტორი თვითონ იყო საკუთარი თეორიის და ფსიქოთერაპიული მეთოდის განათლების სფეროში გამოყენების ინიციატორი. კერძოდ, ასეთი მუშაობა მეტად ნაყოფიერი აღმოჩნდა რთულ (ე.წ. ძნელადადსაზრდელ) მოზარდებთან ურთიერთობაში. ასეთი მიდგომის დროს მასწავლებელი მოზარდს ეპყრობა არა როგორც გამოსასწორებელ ობიექტს, არამედ როგორც პიროვნებას, ვისაც, ყველაფრის მიუხედავად, გააჩნია ძალზე დიდი საზოგადოებრივი ღირებულება და რომელთან ურთიერთობაც მისთვის მიზიდველი და საინტერესოა. ასეთ მასწავლებელში მოზარდიც ისეთ პიროვნებას ხედავს, ვინაც შეიძლება მას გაუგოს, ვისთანც შეიძლება იმეგობროს და ბოლომდე გაიხსნას. მასწავლებელსაც შესაძლებლობა ეძლევა სწორად წარმართოს მისი თვითშეფასება, მოუხსნას კომლექსები და დაეხმაროს მოქნილი მე კონცეფციის ჩამოყალიბებაში.

სწავლება-სწავლაც, **როჯერსის** თანახმად, მოსწავლის პიროვნული თავისუფლების პრინციპით უნდა იყო აგებული. მას მიაჩნია, რომ სწავლების დანიშნულებაა მოსწავლის შინაგანი შესაძლებლობების თავისუფალი გაფურჩქვნა-

განვითარების ტენდენციისათვის ხელის შეწყობა და არა უბრალოდ ცოდნის თავისთავად არსებული სტრუქტურების მის თავში ჩატეხვა. მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს საშუალება მოასდინოს თავისუფალი არჩევანი, რათა თვითონ განსაზღვროს თუ რისი შესწავლა ესაჭიროება დასახული სამომავლო მიზნების განსახორციელებლად. მასწავლებელი მხოლოდ ეხმარება მოსწავლეს საჭიროდ მიჩნეული ცოდნის სელექციაში, ასწავლის მას ამ ცოდნამდე მისასვლელ გზებს და ა.შ. ერთი სიტყვით, მასწავლებელი უადვილებს, ანუ, როგორც ამბობენ, ფასილიტაციურ დახმარებას უწევს მოსწავლეს ცოდნის მიღების საქმეში. ასეთი სწავლების პირობებში მოსწავლეც უკვე თავისუფალი ძიების სუბიექტია და არა პედაგოგიური შემოქმედების პასიური ობიექტი.

გასული საუკუნის 80-ანი წლების დასაწყისში როჯერსმა ორგანიზაცია გაუკეთა სწავლების სხვადასხვა სტილისადმი ამერიკელ მასწავლებელთა პიროვნული დამოკიდებულების (სოციალური განწყობის) კვლევას. აღმოჩნდა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა უპირატესობას ანიჭებს მეტ-ნაკლებად სტანდარტიზებულ ჩარჩოებში მოქცეულ სწავლებას, რომელიც ძირითადად მასწავლებლის მუშაობაზეა დამყარებული. მოსწავლის თავისუფალ აქტიურობაზე დამყარებულ, შემოქმედებით სწავლას მხარს უჭერს და პრაქტიკულად მის ფასილიტაციას ახერხებს გამოკვლეულ მასწავლებელთა მხოლოდ 10 პროცენტი. ავტორს მიაჩნია, რომ სწავლებისადმი პედაგოგების ასეთი დამოკიდებულება აუცილებლად უნდა შეიცვალოს, რადგან მასწავლებლის მთავარი ფუნქციაა არა სწავლება, არამედ ცოდნის მიღების საქმეში მოსწავლისათვის დახმარების გაწვა. მასწავლებლის აქტიუობაზე ორიენტირებული სკოლა, როდესაც მოსწავლის აქტიუობა მხოლოდ მასწავლებლის მითითებების შესრულებასა და მზა ფორმით მიწოდებული მასალის დასწავლაზე დაიყვანება, კერ უზრუნველყოფს ნამდვილი განათლების მიცემას. საქმე იმაშია, რომ ჰუმანისტურ ფსიქოლოგიაზე ორიენტირებული პედაგოგიკისათვის, განათლებულობა გამოიხატება არა ბევრის ცოდნაში, არამედ ცოდნის მოპოვების უნარის ფლობაში [64].

კროჯერსის პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური იდეები გაცილებით პროგრესულია ბიჰევიორისტულ და კოგნიტურ

მიდგომებთან შედარებით, მაგრამ, როგორც მოყვანილი გამოკვლევის შედეგებიც მოწმობს, პრაქტიკულ პედაგოგიკაში მათი გამოყენება ასევე გაცილებით ძნელია. ეს იმის ბრალია, რომ ბიჰევიორიზმი და კოგნიტივ'სმი, აღჭურვილნი არიან რა მკაცრი საბუნებისმეტყველო მეთოდებით, სწავლის ისეთ მოდელს აყალიბებენ, რომელის გათვალისწინებითაც სწავლების პროგრამულად ზუსტი სისტემა შეიძლება იქნას აგებული. ბიჰევიორისტული და კოგნიტური თეორიების მიხედვით ორგანიზებული სწავლება არის ზუსტი მეცნიერების ის ნაირსახეობა, რომელიც ძნელად გუობს დადგენილი კანონებიდან გადახვევას და ძალზე ავიწროვებს (თუ მოვლად არ გამოორიცხავს) შემოქმედებითი მიდგომის ჩარჩოებს. მასწავლებელი აღჭურვილია მზა ინსტრუქციებით იმის შესახებ, თუ როდის რა უნდა გააკეთოს.

კუმიანისტური მიდგომა, კერძოდ როჯერსის სწავლის თავისუფლების იდეა, ასეთ კონკრეტულ ინსტრუქციებს ეწეოთ თავსებს. მასზე დამყარებული სწავლება ძირითადად შემოქმედებითი პროცესია, რაც იმას ნიშნავს, რომ მასწავლებელი, ყოველ კონკრეტულ სასწავლო სიტუაციაში, მოსწავლის საქმიანობის ფასილიტაციის სრულიად ახალ გზებსა და საშუალებებს უნდა პოულობდეს. ყოველ კერძო შემთხვევას იგი უნდა განიხილავდეს როგორც ერთჯერად შემოქმედებით აქტს, რომელიც არ იმეორებს ამავე დანიშნულების მქონე წინა აქტებს, ისევე, როგორც მხატვრის არცერთი ახალი ტილო არაა ადრინდელის განმეორება. ორივე შემთხვევაში საუბარი შეიძლება მხოლოდ შემოქმედებითი სტილის ერთიანობაზე, რაც ერთ ხელოვანს მეორისაგან გამოარჩევს. მაგრამ შემოქმედებითობა ის განსაკუთრებული და საკმაოდ იშვიათი ნიჭია, რომელიც საგნისა და მისი სწავლების მეთოდის ცოდნაზე არ დაიყვანება.

რაც შეეხება პიროვნების ზოგად თეორიას, როჯერსის კონცეფცია ისევე ნათლად აჩვენებს თავისუფლებისა და დეკერძინაციის პრინციპთა ერთ თეორიულ სისტემაში გაერთიანების სიძნელეებს, როგორც ეს მასლოუს თეორიაშიც გამოვლინდა. უფრო მეტიც, როჯერსი ცდილობს საკუთარი თეორია მარტო პიროვნების ფენომენოლოგიური შესწავლით არ შემოფარგლოს და ასეთი გზით მიღებული დასკვნები

ემპირული მეთოდებითაც შეამოწმოს, სუბიექტურ – ჰუმანისტური და ობიექტურ-პოზიტივისტური მეთოდოლოგიების ასეთი შერწყმის მცელობას კი იგი ეკლექტიზმამდე მიჰყავს.

გარდა ამისა, საეჭვოა, რომ ფსიქიკურ სფეროში მოქმედი იმლიკაციური განპირობებულობა საკმარისი აღმოჩნდეს ქცევის, როგორც არა მხოლოდ ფსიქიკური მოვლენის, არამედ ამასთანავე, მოძრაობებსა და მათ მარეგულირებელ ნერვულ პროცესებში გამოხატული ფიზიკური ფაქტის ასასწავლად: ვერცერთი ფიზიკური ფაქტი მხოლოდ გამომდინარეობის პრინციპით ვერ აიხსნება, მას ყოველთვის გააჩნია სრულიად გარკვეული მიზეზი. როგორც ვხედავთ, უშუალოდის პოსტულატი, რომლის დასაძლევადაც დ.უზნაძემ განწყობის ცნება შემოიტანა, ჰუმანისტურ თეორიებშიც ძალაშია დატოვებული. თუმცა, არც იმის დაეწეება შეიძლება, რომ პიროვნების ჰუმანისტური გაგება დიდი წინგადაგმული ნაბიჯია სპეციფიკურ-ადამიანური ქცევის სუბიექტის დახასიათების გზაზე.

XXII ლ ე ქ ც ი ა სწავლა და მოსწავლის განვითარება

სწავლა ორგანულადაა დაკავშირებული მოსწავლის ფსიქო-ფიზიკური განვითარების პროცესთან. ეს კავშირი, პირველ რიგში, იმაში გამოიხატება, რომ სასწავლო მიზნების დასახევა და მათი რეალიზაციისათვის საჭირო მოქმედებათა განსორცვიელება მხოლოდ ფსიქო-ფიზიკური განვითარების სათანადო დონეზე მდგომ ინდივიდს შეუძლია. თავის მხრივ, განვითარების წინსვლა დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე, რომელთა შორისაც სწავლას ერთ-ერთი პირველხარისხიანი ადგილი უჭირავს. განათლებული და გაუნათლებელი ადამიანები არა მხოლოდ იმით განსხვავდებიან ერთიმეორისაგან, რომ პირველმა მეტი რამ იცის, ყიდრე მეორემ, არამედ იმითაც, რომ პირველთან უფრო სრულადაა რეალიზებული განვითარების პოტენციური შესაძლებლობები.

საჭიროა თავიდანვე გავითვალისწინოთ, რომ განვითარებაში სწავლის როლზე საუბრის დროს ძირითადად მხედველობაში გვაქვს სწავლებითი სწავლა, რომელიც საგანგებოდ ორგანიზებულ პირობებში ხორციელდება. განვითარებაში ასეთი სწავლის როლი ფსიქოლოგიაში კარგახანია სადისკუსიო საკითხს წარმოადგენს. ზოგიერთის აზრით, ადამიანის განვითარებას საკუთარი, მკაცრად დადგენილი საზღვრები და კანონზომიერებები აქვს, რაც აისახება ინდივიდის ყველა საქმიანობაში, მათ შორის, რა თქმა უნდა, სწავლაშიც. თვითონ სწავლა, ინდივიდის ფსიქო-ფიზიკურ განვითარებაში არაფერს არ ცვლის, გარდა იმისა, რომ უსრუნველყოფს ცოდნის გარკვეული სტრუქტურებით მის გამდიდრებას.

ამ თვალსაზრისზე მდგომ მკვლევართა აზრით, ცოდნის დაუფლება არ ნიშნავს წინსვლას ფსიქიკური და ფიზიკური ძალების გაძლიერებაში.⁵⁹ საპირისპირო პოზიციაზე მდგომი

⁵⁹ განვითარების ცნების ფართო მნიშვნელობით ყოველგვარი ცვლილება განვითარებად ითვლება. ამ გაგებით, ცხადია, ცოდნის

მკვლევარები მიიხნევენ, რომ სწავლა არა მხოლოდ მოსწავლის ცნობიერების ცოდნის ახალი სტრუქტურებით გამდიდრებას უზრუნველყოფს, არამედ მისი ფსიქო-ფიზიკური ფუნქციების განვითარების უმნიშვნელოვანესი ფაქტორიცაა. ამ განსხვავებულ პოზიციებს საგანგებოდ განვიხილავთ განვითარების თეორიების დახასიათებისადმი მიძღვნილ ლექციებში, მაგრამ ჯერ საჭიროა განვითარების 'სოცად კანონ'ზომიერებებსა და ბავშვისა და მოზარდის განვითარების ძირითად საფეხურებზე ვისაუბროთ.

ადამიანი რთული აგებულების მქონე სტრუქტურული მთლიანობაა და, როგორც ასეთი, ცალკეულ ქვესტრუქტურებს მოიცავს. ეს ქვესტრუქტურები ერთმანეთთან კავშირში ვითარდებიან და მრავალმხრივ განსაზღვრავენ ერთმანეთს, მაგრამ მათ განვითარების საკუთარი კანონზომიერებები აქვთ. ადამიანის ონტოგენეტიკური განვითარების პროცესის მეცნიერული დახასიათების ამოცანა მოითხოვს ადამიანის არსებობის ცალკეული ქვესტრუქტურების ერთიმეორისაგან აბსტრაგირებას და ცალ-ცალკე განხილვას. ეს ქვესტრუქტურებია ადამიანის არსებობის ბიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და სოციალური სფეროები. განვითარების პროცესიც სხვადასხვა ასპექტით განიხილება იმის მიხედვით, თუ რომელი ამ სფეროთაგანი გვაქვს მხედველობაში.

ადამიანის არსებობის ბ ი ო ლ ო გ ი უ რ ი ქვესტრუქტურა იმაში მდგომარეობს, რომ ადამიანი ცოცხალი ორგანიზმია. როგორც ასეთს, მას ახასიათებს სრულიად უნიკალური (სხვა ცოცხალი ორგანიზმებისაგან განსხვავებული) აღნაგობა და ფუნქციონირება, რაც გენეტიკურადაა განსაზღვრული. ადამიანის, როგორც ცოცხალი ორგანიზმის, ბიოლოგიური ორგანიზაციის ფორმა წარმოადგენს აუცილებელ ბაზას მისი ფსიქოლოგიური და სოციალური ქვე-

შეძენაც განვითარებაა, მაგრამ როდესაც განვითარებაში სწავლის როლსა საუბარი, მხედველობაში აქვთ საკუთრივ ფსიქო-ფიზიკური უნარების გაძლიერება, რაც ცოდნის შექმნისაგან განსხვავებული მოვლენაა. განვითარებაში სწავლის როლის გარკვევა იმის დადგენას გულისხმობს, ცოდნის შექმნის ეფექტი მხოლოდ იმაში გამოიხატება, რომ ინდივიდმა იცის ის რაც აქამდე არ იცოდა, თუ იმაშიც, რომ ამ ცოდნის დაუფლებამ მისი ფსიქო-ფიზიკური ძალებიც გააძლიერა.

სტრუქტურების განვითარებისათვის. სხვა სიტყვებით, ადამიანური ფსიქიკა მხოლოდ ადამიანად დაბადებულ არსებასთან შეიძლება განვითარდეს.

ადამიანის არსებობის ფსიქოლოგიური ქვესტრუქტურა იმაში გამოიხატება, რომ იგი ისეთი ცოცხალი ორგანიზმია რომელსაც სუბიექტური (ფსიქიკური) განცდები გააჩნია და რომელიც ამ განცდების საფუძველზე მოქმედებს (გარკვეულ ქცევებს განახორციელებს). ადამიანი ამ სფეროშიც უნიკალურია (განსხვავებულია სხვა სუბიექტურ არსებათაგან) იმით, რომ მისი განცდები და მათთან დაკავშირებული ქცევები ცნობიერი ხასიათისაა. ამის უპირველესი განმსაზღვრელი, როგორც ითქვა, მისი ბიოლოგიური უნიკალობაა (ცნობიერი ფსიქიკა ვითარდება მხოლოდ ბავშვთან), მაგრამ ადამიანური ფსიქიკის განვითარებისათვის ეს საკმარისი არაა. ამისათვის საჭიროა, რომ ბავშვი ადამიანურ გარემოში იზრდებოდეს და ქცევის (მოქმედების) ადამიანური ფორმების დაუფლების გზით, განუწყვეტლად ითვისებდეს სოციალურულ ტრადიციულ გამოცდილებას. არსებობს მრავალი მაგალითი იმისა, რომ ადამიანური გარემოსაგან მოწყვეტილ ბავშვთან ფსიქიკური აქტივობის მაღალი ფორმები არ ვითარდება. ამ გარემოებას ითვალისწინების ადამიანის დახსიათება ბიოსოციალურ არსებად, რასაც, თავისებურად, ღღეს ყველა მიმართულების ფსიქოლოგია აღიარებს.

ადამიანის არსებობის სოციალური ქვესტრუქტურა კი იმაში მდგომარეობს, რომ იგი თავის ცხოვრებას და მოღვაწეობას სხვა ადამიანებთან, როგორც საზოგადოებასთან (სოციალურ გარემოსთან), მიმართებაში განიხილავს და თავის ქცევებს შესაბამისად მართავს და არეგულირებს. განვითარების ამ დონეზე ადამიანი უკვე გარკვეული სოციალურ ტრადიციული ღირებულებების მატარებელი პიროვნებაა.

დავახსიათოთ ადამიანის ონტოგენეტიკური განვითარების პროცესი ისე, რომ მისი ყველა ეს ქვესტრუქტურა და მათი ურთიერთზე გავლენა მივიღოთ მხედველობაში. ამისათვის, პირველ რიგში, განვითარების პროცესის პერიოდებად დაყოფაა საჭირო, რადგან შეუძლებელია ადამიანის მთელი ცხოვრება ერთიანობაში იქნას დახასიათებული. ასეთი

პერიოდიზაცია გარკვეული პრინციპით უნდა მოხდეს. განსხვავებული ასაკის ადამიანები ბევრი ნიშნით გამოირჩევიან ერთმანეთისაგან, რომელთა შორისაც უნდა შეირჩეს რომელიმე ისეთი ნიშანი, რომელიც ყველაზე უკეთ შეგვაძლებინებს განვითარების პერიოდების ერთმანეთისაგან გამოყოფას.

ასეთი საკლასიფიკაციო ნიშნის საკითხი განვითარების ფსიქოლოგიაში დღემდე პრობლემატურია. ბევრი მკვლევარი ბიოლოგიური მომწიფების რომელიმე ნიშანს (მაგალითად, კბილების ამოსვლასა და მოცულას, სხეულის დამრგვალება-დაგრძელების ფაზებს, სქესობრივი მომწიფების ნიშნებს და სხვა) ანიჭებს გადამწყვეტ მნიშვნელობას, ზოგიერთისათვის ინტელექტუალური განვითარების მანკენებელია ასაკების ერთიმეორისაგან გამოყოფის ძირითადი საფუძველი, ზოგიერთი გარემოსთან ბავშვის დამოკიდებულების ცვლილებას მიიჩნევს განვითარების პერიოდების ურთიერთმონაცვლეობის ამსახველად და ა.შ. ამ თვალსაზრისებს, განსაკუთრებით კი ბავშვობის ასაკის უზნაძისეული პერიოდიზაციის პრინციპს, ქვემოთ საგანგებოდ განვიხილავთ. აქ კი პერიოდიზაციის საერთოდ გავრცელებული სქემის მოყვანით დაგვიჩვენებთ და ცალკეული ასაკები მის შესაბამისად დავახასიათოთ.⁶⁰

ადამიანის ცხოვრება სამ დიდ მონაკვეთად, ანუ „ეპოქად“ შეიძლება დაიყოს: 1) ბავშვობა და მოზარდობა, რომელიც ჩანასახის განქონით იწყება და დაახლოებით 20 წლის ასაკში მთავრდება; 2) ზრდასრულობა, ანუ მოწიფულობა, რომელიც მოიცავს მოზარდობის დასრულებიდან (20 წლიდან) მოხუცებულობის დაწყებამდე (დაახლოებით 60 წლამდე) ცხოვრების მონაკვეთს და 3) მოხუცებულობა (60

⁶⁰ ჯ. ბატერვორტისა და მ. ხარისის წიგნში [36, გვ. 52–53], მოყვანილია პერიოდიზაციის ოთხი განსხვავებული ვარიანტი (პიავეს, ფროიდის, ვიგოტსკის და ყოველდღიურობაში გავრცელებული ვარიანტები) და ნაჩვენებია, რომ პერიოდიზაციის პრინციპის სხვადასხვაობა პერიოდიზაციის ზოგად სქემას დიდად არ ცვლის. საკუთრივ ამ პრინციპებს ჩამოთვლილ ავტორთა თეორიების კონტექსტში განვიხილავთ.

წლის ზემოთ). რამდენადაც განვითარების ფსიქოლოგიის საკითხები ჩვენთვის ძირითადად სწავლება-სწავლის ფსიქოლოგიური პრობლემების კონტექსტშია საინტერესო, ამდენად შემოვიფარგლებით მხოლოდ ბავშვობისა და მოზარდობის მონაკვეთის დახასიათებით. ადამიანის ზრდა და განვითარება ძირითადად ამ პერიოდში მთავრდება.

მართალია, დღეისათვის, მოწიფულობა და მოხუცებულობაც განვითარების თავისებურ ეტაპებად განიხილება. მაგრამ ისიც ნათელია, რომ ამ ეტაპებზე მნიშვნელოვანი პროგრესული წინსვლა აღარ ხდება. პირიქით, განვითარების ბიოლოგიური ბაზა რეგრესულ ცვლილებებს განიცდის, რაც მოგვიანებით ფსიქიკურ სფეროზეც აისახება. ისიც საგულისხმოა, რომ პედაგოგიური ზემოქმედების ობიექტს ადამიანი ძირითადად სწორედ ბავშვობისა და მოზარდობის წლებში წარმოადგენს.

ეს პერიოდი (ჩასახვიდან ოც წლამდე მონაკვეთი) დღეისათვის ყველაზე გავრცელებული პერიოდიზაციების თანახმად, იყოფა შემდეგ მონაკვეთებად:

1) დედის მუცლის ანუ პრენატალური პერიოდი - ჩასახვიდან დაბადებამდე

1.1. ჩანასახამდელი სტადია - კეერცხუჯრედის განაყოფიერებიდან 2 კვირამდე

1.2. ჩანასახის სტადია - 2 კვირიდან 2 თვემდე

1.3. ნაყოფის სტადია - 2 თვიდან დაბადებამდე

2) ბავშვობა - დაბადებიდან 12 წლამდე

I ბავშვობა

2.1. ახალდაბადებულობა - დაბადებიდან 1 თვემდე

2.2. ძუძუს ანუ ჩვილი ბავშვობა - 1 თვიდან 1

წლამდე

2.3. ადრეული ბავშვობა - 1 წლიდან 3 წლამდე

II ბავშვობა

2.4. სკოლამდელი ასაკი - 3 წლიდან 6 წლამდე

III ბავშვობა, ანუ უმროცროსი სასკოლო ასაკი

2.5. საშუალო ბავშვობა - 6 წლიდან 9 წლამდე

2.6. გვიანი ბავშვობა - 9 წლიდან 12 წლამდე

3) სიყრმე ანუ მოზარდობა - 12 წლიდან 20 წლამდე

3.1. გარდამავალი ასაკი - 12 წლიდან 16 წლამდე

3.2. ჭაბუკობის ასაკი - 16 წლიდან 20 წლამდე

მოკლედ დაეახასიათოს ჩამოთვლილი პერიოდები.⁶¹

1) პრენატალური პერიოდი. ეს პერიოდი 266 დღეს (9 თვეს) გრძელდება და ადამიანური მემკვიდრეობით წინასწარ განსაზღვრული გენეტიკური პროგრამის სპონტანური რეალისაცის პროცესს წარმოადგენს. დედის მუცლის გარემოქმნის ყველა პირობას იმისათვის, რომ მარტივი ერთუჯრედიანი ჩანასახი ურთულეს ადამიანური ორგანიზმად იქცეს. ამ პერიოდის დასასრულს ბავშვი იმდენად ვითარდება, რომ იწყებს მოძრაობას, ფუნქციონისათვის მზა მდგომარეობაში მოდის შეგრძნების ორგანოები და ჩნდება გარემოს გამრავალფეროვნების საჭიროება. ამას ემსახურება დაბადების აქტი, რომელიც ყველაზე თვალსაჩინოდ გეინვენებს ერთი პერიოდიდან მეორეში გადასვლის სურათს. ასე ხდება ყოველ ახალ პერიოდში გადასვლაც, რაც თავისებურად 'ხელახლა დაბადებას' შეიძლება შევედაროთ.

2) ახალდაბადებულობა. დაბადებას ბავშვი ერთგვაროვანი და კომფორტული სამყაროდან მრავალფეროვან და ძნელად შესაგუებელ სამყაროში გადაჰყავს. ისეთ უსუსურ არსებას, როგორიც ახალდაბადებული ბავშვია, გარემომცველი სინამდვილის მხოლოდ უმარტივეს კომპონენტებთან შეუძლია ურთიერთობის დამყარება. მას მხოლოდ უმარტივეს გამლიზიანებელთა განცდის უნარი აქვს, რომლებსედაც სტერეოტიპული თანშობილი რეაქციებით პასუხობს (მაგალითად, ტუჩებზე შეხება წოვის რეფლექსს იწვევს, ხელისგულების გაღიზიანება ჩაჭიდების რეფლექსს და ა.შ.). სიცოცხლის პირველი თვის მანძილზე ბავშვის განვითარება სენსორული სისტემის ფუნქციონალურ დახვეწაში (რაც მომდევნო პერიოდებშიც ინტენსიურად გრძელდება) და ემოციურ-მოძრაობითი რეაქციების გამრავალფეროვნებაში გამოიხატება.

3) ჩვილი ბავშვობის ასაკი. დაახლოებით 1 თვის ასაკში დეება ჩვილობის ანუ ძუძუს ბავშვობის ასაკი, რომელიც 1 წლამდე გრძელდება. უკვე ამ ასაკის დასაწყისში საგნების წრე, რომელთანაც ბავშვი ურთიერთობაშია საკმაოდ მრავალფეროვნდება და ელემენტარული გამლიზიანებლებით

⁶¹ ასაკობრივი განვითარების პერიოდები ვრცლად გვაქვს დახასიათებული სხვა ნაშრომში [13].

ადარ ამოიწურება. შეინიშნება, რომ ბავშვი ცნობს ადამიანის სახეს და ხმას, აელენს წაბაძვას სახის მიმოკისადმი, ღიმილით და კიდურების მოძრაობით გამოხატავს სიხარულს, კივილით მოგვიხმობს დახმარებისათვის და ა.შ. ყოველივე ამას გამოცოცხლების კომპლექსს უწოდებენ და ახალდაბადებულობიდან ჩვილობაში გადასვლის მანქვენებლად მიიჩნევენ [14, გვ. 71].

დ.უზნაძის მიხედვით [23], ჩვილ ბავშვობაში გამოიყოფა ორი ეტაპი: ჭვრეტის ხანა და ტაცების ხანა. პირველი ეტაპი ხასიათდება გრძნობადი (განსაკუთრებით ვიზუალური და აკუსტიკური) შთაბეჭდილებების მიღებისადმი ინტერესით. მეორე ეტაპზე ამას ემატება საგნების ხელში ჩაგდებისა და მათი მეშვეობით მანიპულირებისადმი მისწრაფება. ორივე ეს მისწრაფება არის პერცეპტული ინტერესის გამოვლენის საფეხურები, რაც ემსახურება შეგრძნების ორგანოთა გავარჯიშებას და ბავშვის მიერ ფიზიკური გამოცდილების შექენას.

4) ადრეული ბავშვობა. ერთიდან სამ წლამდე პერიოდში ბავშვის განვითარება იმდენად წინ მიდის, რომ მკვლევართა უმრავლესობა 3 წლის ასაკს განვითარების შუა გზად მიიჩნევს. მოქმედების სპეციფიკურ-ადამიანურ ფორმებს ბავშვი პრაქტიკულად ამ ასაკში ეუფლება. კერძოდ ამ ასაკში სწავლობს იგი გამართულად სიარულს, პრაქტიკულად ეუფლება მშობლიური ენის ლექსიკურ და გრამატიკულ სტრუქტურას და ითვისებს საგნობრივ მოქმედებებს. რაც მთავარია, ამ ასაკში, ბავშვი სწავლობს საგნის იარაღად გამოყენებას.

სამი წლის ასაკში ბავშვს უკვე აქვს ცნობიერი წარმოდგენები, დაუფლებულია დიდი მოცულობის ინდივიდუალურ გამოცდილებას და გააჩნია მარტივი (მისი გონებისათვის შესატყვისი მსოფლმხედველობა), რომლის მნიშვნელოვან კომპონენტსაც მე-ს თვითცნობიერება შეადგენს. მიუთითებენ ამ მსოფლმხედველობის ეგოცენტრულ ხასიათზე, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვი სამყაროს განიხილავს თავისი თავიდან გამომდინარე და საკუთარი სურვილების თვალსაზრისით.

5) სკოლამდელი ასაკი. მეტყველების დაუფლება და ცნობიერების აღმოცენება განუსაზღვრელად აფართოებს

ბავშვის თვალსაწიერს. მისი გარემო აღარ ამოიწურება მხოლოდ აქტუალურად მოცემული სიტუაციით და მოიცავს ბავშვის მიერ წარმოდგენილ და წარმოსახულ საგნებსაც. ახლა ბავშვი უკვე სიამოვნებით ისმენს უფროსთა მონათხრობს, თვითონვე მიმართავს მათ მისთვის საინტერესო საკითხებში გასარკვევად, წვდება სხვადასხვა საქმიანობათა ახრს და ა.შ.

მთელი ამ პერიოდის მანძილზე განსაკუთრებით გაძლიერებულია ზღაპრებისადმი ინტერესი, რადგან ზღაპარი თავისი სიუჟეტითა და შინაარსით ყველაზე კარგად შეესაბამება ამ ასაკის ბავშვების ცნობიერების არსებობის ფორმას, რომელიც ჯერ კარგად ვერ ანსხვავებს წარმოსახულსა და რეალურს, სასურველსა და შესაძლებელს, სუბიექტურსა და ობიექტურს. ბავშვის ეს თავისებურებები განაპირობებს აგრეთვე ილუზიის თამაშის აღმოცენებას, რომელიც წარმოსახულ სიტუაციაში გადასვლის თვალსაჩინო მაგალითია. სწორედ ამიტომ ილუზიის თამაშში წარმოადგენს ამ ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითად და მისი განვითარების წამყვან ქცევას.

საკუთარი განცდების, კერძოდ, აქტუალიზირებული მოთხოვნისა და სურვილების გაცნობიერების უნარი, შესაბამისი სიტუაციის წარმოსახვის უნართან ერთად, ქმნის იმის საფუძველს, რომ ბავშვი სოციალური გარემოსაგან მისი ყველა სურვილის დაუყოვნებლივ აღსრულებასა და დაკმაყოფილებას მოითხოვს, რაც შეუძლებელია. ამიტომ, სკოლამდელი ასაკის დასაწყისში, ბავშვი მიმართავს ჯიუტობის, კაპრიზობის და ჭირვეულობის რეაქციებს, რასაც სამი წლის კრიზისს უწოდებენ. ადრეული ბავშვობიდან სკოლამდელში გადასვლა, სწორედ ამ კრიზისის აღმოცენებით აღინიშნება. სწორი აღზრდის პირობებში ეს კრიზისი მუხუთე წლიდან დაიძლევა, ხოლო აღსაზრდელთა მიერ ბავშვის განებივრების, ან პირიქით, ტერორიზირების შემთხვევაში, მის საფუძველზე ბევრი უარყოფითი თვისება (ურნობა, თვითდაურწმუნებლობა და სხვა) შეიძლება აღმოცენდეს, რაც ბავშვს მომდევნო ასაკშიც გაჰყვება და გაართულებს სასკოლო რეჟიმთან მის ადაპტირებას.

ექვსი წლის ასაკში ბავშვების ილუზიის თამაშში თანდათან უახლოვდება გასათამაშებელ რეალურ საქმიან-

ობას, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ წარმოსახულიდან ინტერესები რეალობისაკენ ინაცვლებს. ობიექტური სინამდვილე სულ უფრო და უფრო ღრმად იჭრება ბავშვის ცნობიერებაში, რაც სასკოლო სწავლაზე მისი გადაყვანის ფსიქოლოგიური საფუძველია.

6) უმცროსი სასკოლო ასაკი. სკოლაში შესვლის შემდეგ ბავშვი უკვე მთლად თავისუფლად კი არ ირჩევს საურთიერთობო ობიექტებს, არამედ ისინი მას პედაგოგიურად ორგანიზებული ფორმით მიეწოდება. ბავშვი ურთიერთობაში მოდის სრულიად უცხო ადამიანებთან (უფროსებთან და თანატოლებთან), ერთება საქმიანობის სრულიად ახალ ფორმაში, უნდა შეეგუოს სასკოლო რეჟიმს, დაემორჩილოს გაკვეთილის მოთხოვნებს და ა.შ. ყოველივე ამასთან დაკავშირებით, სასკოლო სწავლების დასაწყისის საკითხი ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ პრობლემას წარმოადგენს.

საჭიროა სწორად იქნას დაჭერილი ის მომენტი, როდესაც ბავშვის სკოლაში შეყვანა ყველაზე ოპტიმალური იქნება. თუ ამ მომენტს დაეასწრებთ, მაშინ ბავშვს სკოლასთან ადაპტირება გაუჭირდება, ხოლო თუ გამოვტოვებთ, მაშინ ძველებური გარემოსა და ახლებური ძალების ურთიერთშესატყვისობა კრიზისს გამოიწვევს (ბავშვი დაუბრუნდება 3-4 წლის ნეგატივიზმის მდგომარეობას, მხოლოდ უფრო გართულებული ფორმით). დღევანდელი გამოკვლევებით, სასკოლო სწავლის დასაწყებად 6-7 წლებია მიჩნეული, მაგრამ გათვალისწინებული უნდა იყოს ინდივიდუალური განსხვავებულობებიც ერთი და იმავე ასაკის ბავშვებს შორის.

უმცროსი სასკოლო ასაკის განმავლობაში ინტენსიურად მიმდინარეობს მოსწავლე სუბიექტის ჩამოყალიბება და უკვე გვიანი ბავშვობის პერიოდში ბავშვი მოსწავლის ტიპიურ განსახიერებას წარმოადგენს. რაც მთავარია, მასთან ჩამოყალიბებულია საკუთარი საქმიანობის ნებელობითი მართვის უნარი და განვითარებულია ფსიქიკური აქტიუობის ნებისმიერი ფორმები (ნებისმიერი ყურადღება, მიზანდასახული დამახსოვრება და სხვ.). ფსიქიკური და ფიზიკური ძალების მაქსიმალური და ჰარმონიული განვითარების წყალობით, გვიანი ბავშვობის პერიოდში, ადამიანი თავისი

ცხოვრების უბედნიერეს მონაკვეთს აღწევს, მაგრამ აქვე (მეთურტმეტე-მეთორმეტე წლიდან) იწყება ისეთი ცვლილებები, რაც მოხარდს ახალი პრობლემების წინაშე აყენებს და ბავშვობის დასასრულს მოასწავებს.

7) გარდამავალი ასაკი. 11-12 წლიდან (გოგონები რამდენადმე წინ უსწრებენ ვაჟებს) იწყება ბავშვობის დატოვებისა და ღიძობაში გადასვლის პროცესი. ეს გამოიხატება ერთის მხრივ ბიოლოგიურ განვითარებაში მომხდარ ცვლილებებში, რაც სქესობრივი მომწიფების პროცესის დაწყებით აღინიშნება, მეორეს მხრივ კი ახალი ინტერესების ჩამოყალიბებასა და პიროვნულ ცვლილებებში. ამ ცვლილებათა გავლენით მოხარდი სინამდვილის ისეთ მხარეებთან მოდის ურთიერთობაში, რომლებიც აქამდე მისთვის ან სრულიად შეუქმნეველი იყო, ან მის ცხოვრებაში არსებით როლს არ თამაშობდა.

ამ ასაკის მოხარდის ფსიქოლოგიურ თვისებურებებს ძირითადად მისი სოციალური მდგომარეობა განაპირობებს. მოხარდი ხედავს, რომ ბავშვი აღარაა და თავის ქცევებში ბავშვივით უშუალო და თავისუფალი ევლარ იქნება, მაგრამ იმასაც კარგად ხედავს, რომ ჯერ ზრდასრული, ბოლომდე ჩამოყალიბებული პიროვნება არაა და ვერც უფროსებისათვის დამახასიათებელი თავისუფლებითა და დამოუკიდებლობით ისარგებლებს. ამიტომ მისი ქცევა კარგავს თავისუფლებას, ხდება შეზღუდული. მოხარდი იკეტება თავის თავში, განიცდის სირთულეებს უფროსებთან და თანატოლებთან ურთიერთობაში. ამას ემატება სქესობრივი მომწიფების პროცესით გამოწვეული ფიზიკური დამაბუღლობა და ახალი ემოციური განცდები, რაც დამატებით სირთულეებს უქმნის მოხარდს.

თავის მხრივ სოციალური გარემოცვაც ყოველთვის ვერ უწევს ანგარიშს მოხარდის მდგომარეობას და ხან ბავშვიური მორჩილების მდგომარეობაში მის დაბრუნებას ცდილობს, ხან კი მოზრდილთათვის შესაფერის მოთხოვნებს უყენებს. ყოველივე ამის გავლენით გარდამავალი ასაკის მიმდინარეობა საკმაოდ რთულდება და იგი არის მეორე ნეუგატივიზმის ასაკი, სადაც ჯიუტობა და მისი თანმხლები რეაქციები გაცილებით გართულებული ფორმით ვლინდებიან.

ცვლილებები ხდება ინტელექტუალურ განვითარებაშიც, რაც აბსტრაქტული აზროვნების აღმოცენებითა და შესაბამისად, კონკრეტული გონებრივი ოპერაციებიდან ფორმალურ ოპერაციებზე გადასვლით აღინიშნება. მოზარდს უჩნდება მისწრაფება დამოუკიდებელი შეხედულებები შეიმუშაოს მთელ რიგ საკითხებზე და კრიტიკულად უცქერის უფროსებს, პირველ რიგში მშობლებსა და მასწავლებლებს.

გარდამავალი ასაკი შედარებით უმტკივნეულოდ მიმდინარეობს მაშინ, როდესაც აღმზრდელები კარგად იცნობენ ასაკის თავისებურებებს და ახერხებენ მოზარდს მისი ასაკისათვის ადეკვატურად მოეპყრონ: არც ბავშვობის მღვდომარეობაში დაბრუნება მოსთხოვონ და არც ასაკისათვის ნაადრევი მოთხოვნები წაუყენონ. რაც მთავარია ჭკუის დარიგებით და ნოტაციების კითხვით კი არ მოაბეზრონ თავი, არამედ კარგად მოფიქრებული რჩევების ფონზე შეუქმნან თავისუფალი არჩევანის საშუალება. ასეთ პირობებში ფსიქოლოგიური სიძნელეები ისევე ბუნებრივად დაიძლევა, როგორც ბიოლოგიური განვითარების სიძნელეები, რომლებიც მომწიფების პროცესის დასრულებით მთავრდება.

8) ჭაბუკობის ასაკი. ჭაბუკობა (დაახლოებით 15-16-დან 20-21 წლამდე) ერთის მხრივ გარდამავლობის გაგრძელებაა, რადგან არც ჭაბუკია ზრდასრული და საზოგადოების სრულუფლებიანი წევრი (ამ პერიოდის დასაწყისში მაინც), მაგრამ, მეორეს მხრივ, ინტერესების მოცულობით, მიმართულებით, ცხოვრებისეული პოზიციით და სხვა პარამეტრებით არსებითად განსხვავდება გარდამავალი ასაკის მოზარდისაგან. სოციალური გარემოცვა (ჭაბუკს მოზრდილად უფრო თვლის, ყიდრე ბავშვად და მას თავისუფალი არჩევანის მეტ საშუალებას აძლევს. პიროვნებათა შორის სოციალური ურთიერთობები (თანამშრომლობა, ურთიერთმხარდაჭერა, შეჯიბრება და ა.შ.) და დამოკიდებულებები (ამხანაგობა, მეგობრობა, სიყვარული და სხვა), უკვე ჭაბუკობის ასაკში აღწევს დასრულებულ ფორმას.

ყველა სხვა ასაკისაგან განსხვავებით, ჭაბუკობა მომავალზე ორიენტირებული ასაკია. პიროვნება თავისი მსოფლმხედველობით, ცხოვრებისეული მრწამსითა და ქცევის პრინციპებით, სამომავლო მიზნებითა და ამოცანებით, რაშიც

პროფესიული და პირადული ორიენტაციებიც შედის, ძირითადად ჭაბუკობის ასაკში ყალიბდება. რა თქმა უნდა, ამის შემდეგაც პიროვნების განწყობაში ბევრი ცვლილება ხდება, მაგრამ ძირითადი მსოფლმხედველობრივი პოზიცია და სტრატეგიული მიზნები ჭაბუკობის დროს ფორმდება და გვაძლევს პიროვნებას, როგორც მომავალი ცხოვრების მყარ და მუდმივმოქმედ სუბიექტს.

ფსიქიკური განვითარების პერიოდების აქ მოყვანილი სქემატური დახასიათება ეფიქრობთ ნათლად გეინვენებს პრაქტიკულ პედაგოგიურ საქმიანობაში ფსიქოლოგიური ცოდნის გათვალისწინების აუცილებლობას. პედაგოგიურმა გარემოცვამ მოზარდს უნდა შეუქმნას ასაკისათვის შესაფერისი პირობები და სინამდვილის ისეთი მხარეები ჩართოს მასთან ურთიერთობაში, რომლისთვისაც ბავშვის ძალები უკვე შემზადებულია და იქმნება პირობები მათი შემდგომი განვითარებისათვის. სწავლება ბევრ შემთხვევაში უნაყოფოა ხოლმე მხოლოდ იმიტომ, რომ სწავლების ფორმა და შინაარსი ვერაა შესატყვისობაში მოყვანილი ფსიქოლოგიურ ასაკთან.

XXIII ლ ე ქ ც ი ა

განვითარების კოგნიტური თეორიები (ჟ.პიაჟე, ლ.ვიგოტსკი, ჯ.ბრუნერი)

ადამიანის ფსიქიკური განვითარების მიხედვით და მამოძრავებელი ძალები, მისი განმსაზღვრელი ფაქტორები, ამ ფაქტორთა სისტემაში სწავლება-სწავლის ადგილი და სხვა თეორიული საკითხები, სხვადასხვა ზოგადფსიქოლოგიურ პოზიციებზე მდგომი მკვლევარების მიერ სხვადასხვაგვარადაა განხილული და გადაწყვეტილი. ეს ვითარება სწავლის ფსიქოლოგიური თეორიების დახასიათებისადმი მიძღვნილ ლექციებშიც მკაფიოდ გამოიკვეთა. იქ (იხ. XIX, XX და XXI ლექციათა ტექსტები) განხილული თეორიები, გარკვეული აზრით, განვითარების თეორიებიცაა, მაგრამ რაკი მათში სწავლა და მისი შედეგები (ცოდნა, უნარები, ჩვევები) ინდივიდის ან პიროვნების ძირითად მახასიათებლებადაა წარმოდგენილი, ამდენად უფრო უპრიანად მივიჩნიეთ მათი იმ კონტექსტში განხილვა, სადაც თვითონ სწავლის ფსიქოლოგიური ბუნების არსებითი მხარეების გარკვევაა ნაცადი. თავის მხრივ, ის თეორიებიც, რომლებსაც ამჟერად განვითარების ფსიქოლოგიური პრობლემების ასპექტით განვიხილავთ, არა მხოლოდ განვითარების, არამედ, გარკვეულწილად, სწავლის თეორიებიცაა, მაგრამ მათში პრიორიტეტი განვითარების პრობლემას ენიჭება.

განვითარების ფსიქოლოგიის პრობლემებიდან განათლების ფსიქოლოგიისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია საკითხი სწავლება-სწავლასა და განვითარებას შორის არსებული მიმართების შესახებ. პასუხს კითხვაზე, არის თუ არა სწავლა (შესაბამისად სწავლება) განვითარების ერთერთი ფაქტორი და თუ არის, რა როლს ასრულებს იგი ამ საქმეში, უდიდესი მნიშვნელობა აქვს როგორც განვითარების ფსიქოლოგიისათვის, ისე განათლების თეორიული საკითხების გადაჭრისა და პრაქტიკული საგანმანათლებლო საქმიანობის დაგეგმვისათვის.

იმ ორიგინალურ თეორიებს შორის, რომლებმაც დიდი გავლენა მოახდინეს XX საუკუნის განვითარების ფსიქოლო-

გიაზე და დღესაც წამყვან პოზიციებს ინარჩუნებენ, პირველ რიგში, შვეიცარიელი ფსიქოლოგის **ჟ.პიაჟესა** და მისი რუსი კოლეგის **ლ.ვიგოტსკის** კონცეფციებია საყურადღებო. მათზე დაყრდნობით და მათი იდეების შემოქმედებითი განვითარების გზით, სწავლისა და განვითარების ორიგინალური თეორია ჩამოაყალიბა ამერიკელმა ფსიქოლოგმა **ჯ.ბრუნერმა**, რასაც ამავე მონაკვეთში განვიხილავთ.

ბევრი პრინციპული განსხვავებულობის მიუხედავად, ამ მკვლევართა თეორიებში არის ის საერთო მომენტები, რომელთა გასვალისწინებითაც მათი ერთ კომლექსში განხილვა მიეჩნევა გამართლებულად. მათი ძირითადი საერთო ნიშანია ორიენტაცია მაღალი რიგის (ცნობიერად კონტროლილებული) ფსიქიკური პროცესების გენეზისის საკითხების შესწავლაზე. ამასთანავე, ფსიქიკის მაღალი ფორმების განვითარების შესწავლა, ამ თეორიებში, მათი ფუნქციის გათვალისწინებით ხდება: აღიარებულია, რომ ცნობიერი ფსიქიკური პროცესების აღმოცენება და მათი შემდგომი განვითარება, დაკავშირებულია იმ როლთან, რასაც ისინი ადამიანის ქცევაში (ზოგადად ცხოვრებაში) ასრულებენ.

სწორედ ამ ნიშნით ვაერთიანებთ მათ კოგნიტური თეორიების კატეგორიაში, მაგრამ მხედველობაში უნდა მივიდეთ ის გარემოებაც, რომ მაშინ, როცა ეს თეორიები იქმნებოდა, კოგნიტივიზმი ჯერ კიდევ არ იყო გაფორმებული ცალკე მიმართულებად. კოგნიტური ფსიქოლოგიის, როგორც ფსიქოლოგიური კვლევის ორიგინალური მიდგომის აღმოცენება მნიშვნელოვანიწალიდ განაპირობა იმ თეორიულმა სისტემებმაც, რომელსაც ამ ლექციაში განვიხილავთ.⁶²

ჟან პიაჟეს (1896–1980) კვლევითი ინტერესები ძირითადად ინტელექტის ფუნქციისა და მისი ინტოგენეტური განვითარების პროცესის შესწავლაზეა მიმართული [59]. განვითარების ყველა დანარჩენი მხარე, მისი აზრით, ინტელექტის განვითარებასთან კავშირში ხდება გასაგები. ამასთანავე, ინტელექტი არის არა რაიმე ცალკე უნარი, არამედ

⁶² კოგნიტური ფსიქოლოგიის 'ნათლია' უნაისერი მიიჩნევის, რომ უნევის სკოლაში პიაჟეს ხელმძღვანელობით განხორციელებული კვლევა შინაასობრივად კოგნიტური ფსიქოლოგიაა [84].

ინდივიდის კოგნიტურ პროცესთა ორგანიზაციის ფორმა, მათი წონასწორობაში მოყვანის მექანიზმი, რაც აუცილებელია ადაფტური ქცევის განხორციელებისათვის. ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობაა გარემოსთან წონასწორობა. ამ უკანასკნელის დარღვევა აჩენს მოთხოვნილებას, რომელიც აფექტური (ემოციური) ფორმით განიცდება. ეს განცდა იწვევს და წარმართავს ქცევას. ყოველგვარი ქცევა, მისი დონის მიუხედავად, ემოციური განცდებითაა მოტივირებული. ავტორის თანახმად, ნებისყოფაც კი აფექტურ პროცესთა თავისებური თამაშია, რომელიც მაღალ ღირებულებათა შექმნასა და შენახვაზეა მიმართული.

ქცევას, აფექტური ასპექტის გვერდით, აქვს კოგნიტური მხარეც, რომელიც ქცევის იარაღს წარმოადგენს და განსაზღვრავს მის სტრუქტურას. ქცევის ეს მხარეები მჭიდროდ არიან ერთმანეთთან გადაჯაჭვულნი. ეს იქიდანაც ჩანს, რომ წმინდა მათემატიკის სფეროშიც კი შეუძლებელია ისე ვიმსჯელოთ, რომ არავითარ გრძნობებს არ განვიცდიდეთ და ვერავითარ გრძნობას ვერ განვიცდით მის გამომწვევითარებაში თუნდაც მინიმალურად გარკვევის გარეშე. ამის მიუხედავად, ისინი ერთმანეთზე არ დაიყვანებიან და ქცევის მიმდინარეობაში ორივეს, როგორც ითქვა, თავისი ფუნქცია აქვს. აფექტურ პროცესთა ფუნქციაა ქცევის მოტივაცია (აღძვრა), კოგნიტური პროცესების ფუნქციაა ქცევის მოქნილი და მყარი წონასწორობა. სწორედ ქცევის ეს მხარეა დამოკიდებული ინტელექტზე [59, გვ. 62]. ინტელექტმა კოგნიტური პროცესების შინაგანი წესრიგი უნდა უზრუნველყოს.

ინტელექტის და მასთან კავშირში კოგნიტური პროცესების, პირველ რიგში კი აზროვნების ჯერ დაბალი, ხოლო შემდეგ უფრო და უფრო მაღალი ფორმების განვითარება, პიაჟეს თანახმად, მემკვიდრეობით წინასწარგანსაზღვრული წესრიგით მიმდინარეობს. იწყებს რა ცხოვრებას გარემოსთან ურთიერთობის იმ ფორმებით, რომელთა შესაძლებლობაც გააჩნია, ბავშვს უნვითარდება სამყაროს გაგების თავისებური სურათი. მისი ჩამოყალიბება ხდება ისეთი ფაქტორების ურთიერთქმედებით, როგორებიცაა ნერვული სისტემის მომწიფება, საგნობრივ სინამდვილესთან ურთიერთობის

გამოცდილება და სოციალური გარემოს ზემოქმედება, რაც ენისა და აღზრდის გაელენაში გამოიხატება.

სამყაროს გაგების ის ფორმა, რომელიც ბავშვს პირველ ხანებში უჩნდება, განუწყვეტელ ურთიერთქმედებაშია ყოველდღიურად აღმოცენებულ ახალ ფაქტებსა და პრობლემებთან. წონასწორობისაკენ ბუნებრივი სწრაფვა, როგორც ქცევის აფექტური (მოტივაციური) საფუძველი, ბავშვს უბიძგებს. კონიტური აქტივობის მეშვეობით, ურთიერთშესატყვისობაში მოიყვანოს თავისი ცოდნა და ახალი გამოცდილება. ეს ორი გზითაა შესაძლებელი. პირველია ახალი ფაქტების გაგება უკვე არსებული ცოდნის და დაუფლებული სქემების მეშვეობით, რასაც აეტორი ა ს ი მ ი ლ ა ც ი ა ს უწოდებს. ახალი ცოდნის დაუფლების მეორე გზაა ა კ ო მ ო დ ა ც ი ა რაც ახალი მონაცემების შესაბამისად ძველი ცოდნის გარდაქმნაში მდგომარეობს.

როდესაც, მაგალითად, ბავშვი ამტკიცებს, რომ მზე სხივებით ეყრდნობა მთებს (ღრუბლებს და სხვ.) და ამიტომ არ ვარდება დაბლა, საქმე გვაქვს ასიმილაციასთან: მზის ჩამოუვარდნელობის ფაქტი ახსნილია იმ ცოდნის საფუძველზე, რომ ყოველი საგანი, რომელიც მიწაზე არ ვარდება, აუცილებლად რაიმეს ეყრდნობა. ხოლო როდესაც ბავშვი კითხულობს, რომ მზე არაფერს ეყრდნობა და რატომ არ ვარდება დაბლა, საქმე გვაქვს აკომოდაციასთან: ბავშვი ცდილობს მოიპოვოს ახალი ცოდნა (გარდაქმნას ძველი სქემები), რადგან დადგა ისეთი ფაქტის წინაშე, რომელიც ძველი ცოდნის საფუძველზე ვერ აიხსნება.⁶³

ინტელექტის ასიმილაციური და აკომოდაციური მუშაობა უზრუნველყოფს წინსვლას კოგნიტურ განვითარებაში, რაც სინამდვილის გაგების უფრო და უფრო მაღალი ფორმ-

⁶³ ასიმილაციისა და აკომოდაციის ცნებები აეტორმა ისესხა ბიოლოგიიდან, სადაც ფიზიოლოგიურ ასიმილაციასა (ორგანიზმი თავის შესატყვისად გარდაქნის შეთვისებულ საკვებს და სხვა ნივთიერებებს) და აკომოდაციას (ორგანიზმი თავისებურად იცვლება და მოდიფიცირდება გარემოდან შეთვისებული ობიექტების შესატყვისად) საუბარი. ამ სფეროში საქმე გვაქვს მატერიალურ წონასწორობასთან, რაც ფიზიოლოგიურ დონეზე რეგულირდება. ფსიქიკური წონასწორობა მყარდება კოგნიტურ დონეზე, ინტელექტუალური აქტივობის გზით.

ების და ახალი ცნებების დაუფლებაში გამოიხატება [60]. ეს პროცესი ტვინის მომწიფების მემკვიდრეობით განსაზღვრულ პროცესს მიყვება. ბავშვის ინტელექტუალური განვითარება მიმდინარეობს გონებრივი სტრუქტურების თანმიმდევრული (ვეალებადობის გზით. ამ გზის შესასწავლად, პიაჟეს, ტესტირება, გონებრივი კოეფიციენტის განსაზღვრა, სტატისტიკური მიდგომა და სხვა ჩვეულებრივი დიაგნოსტიკური მეთოდები უნაყოფოდ მიაჩნია, რადგან აქ იკვლევა არა ის, თუ რას წარმოადგენს ბავშვი თავისთავად, არამედ ის, თუ რამდენად შეესატყვისება იგი ჩვენს წარმოდგენას სტანდარტული ბავშვის შესახებ.

კვლევის მეთოდს, რომელსაც თვითონ იყენებს, პიაჟე კლინიკური საუბრის მეთოდს უწოდებს. მკვლევარი თავისუფლად ესუბრება ბავშვს, აძლევს მისი გონების შესატყვის კითხვებს (რატომ არ ვარდება დაბლა მზე, მთვარე და ვარსკვლავები, რა ამოძრავებს წყალს მდინარეებში და სხვ.) და აყალიბებს ახალ კითხვებს მიღებული პასუხების გათვალისწინებით. ასეთი გზით დაგროვილი უზარმაზარი მასალის განსოგადების საფუძველზე ავტორი გამოყოფს ადამიანის ინტელექტუალური განვითარების 4 ძირითად სტადიას, რომლებიც, თავის მხრივ, სხვადასხვა ქვესტადიებად იყოფიან:

1) **სენსომოტორული სტადია (დაბადებიდან 2 წლამდე).** ბავშვი იწყებს სამყაროს შემეცნებას იმ ფიზიკური აქტივობის (პერცეპტული და პრაქტიკული მოქმედებების) ჩარჩოებში, რომლის განხორციელებაც შეუძლია და იქმნის სამყაროს გაგების პირველად ელემენტარულ სურათს. ეს სტადია აზროვნებისა და მეტყველების აღმოცენებით მთავრდება.

2) **ოპერაციებამდელი სტადია (2 წლიდან 7 წლამდე).** აზროვნებისა და მეტყველების პირველი მარტივი ფორმები უზრუნველყოფენ აქტივობის გონებრივ მოქმედებებში გადატანას, მაგრამ ეს მოქმედებები ჯერ ინტელექტუალურ ოპერაციებად ვერ ჩაითვლება, რადგან მოკლებულია შექცევითობის და ინვარიანტობის თვისებებს. პრაქტიკულად გონიერ მოქმედებებს ბავშვი ინტუიტურად განახორციელებს. ბავშვს პრაქტიკულად თავისუფლად შეუძლია, მაგალითად, გაბრტყელებული პლასტელინის ბურთულა კვლავ დაამრგვა-

ლოს, მაგრამ ვერ ხელება, რომ გაბრტყელება და დამრგვალება ურთიერთშექცევითი ოპერაციებია და მათი გაკლებით პლასტელინის რაოდენობა (მასა) არ იცვლება. ამ სფეროში დადასტურებული უამრავი ფაქტობრივი მასალა დღეს მეცნიერებაში „პიაჟეს ფენომენების“ სახელითაა ცნობილი. ამ დონეზე, როგორც ითქვა, სინამდვილის გარკვეულ მხარეებში ბავშვი ერკვევა ინტუიტიურად, საგანგებო გონებრივი ოპერაციების გარეშე.

3) კონკრეტულ ოპერაციათა სტადია (7 წლიდან 12 წლამდე). ბავშვი ახერხებს ლოგიკური ოპერაციების გზით გადაჭრას ისეთი ამოცანები, რომლებიც, თავიანთი კონკრეტულობის წყალობით, მისაწვდომია თვალსაჩინო წარმოდგენებისათვის. ამ შემთხვევაში აზროვნების საყრდენია „აქ და ახლა“ მოცემული სიტუაცია. ასეთი აზროვნების მეშვეობით ბავშვი წვდება შექცევითობის და ინვარიანტობის პრინციპთა შინაარსს და ახერხებს დედუქციური დასკვნის გაკეთებასაც, თუკი ეს საგანთა კონკრეტულ თვისებებს შეეხება.

4) ფორმალურ ოპერაციათა სტადია (12 წლიდან 15 წლამდე).⁶⁴ მოზარდი ახერხებს აბსტრაქტული და ჰიპოთეტური ამოცანების გადაჭრას ფორმალური რეპრეზენტაციის და განსოგადების ოპერაციათა გამოყენებით.

ასეთია, **პიაჟეს** თანახმად, ადამიანის ინტელექტის ასაკობრივი განვითარების ზოგადი სურათი, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყველა ინდივიდი აუცილებლად ბოლომდე გაივლის მას. ადამიანთა დიდი ნაწილის განვითარება მიუხრუტდება რომელიმე სტადიაზე, რის გამოც, ზრდასრულობაშიც, ადამიანთა მხოლოდ ერთ ნაწილს (სხვადასხვა შეფასებებით [48, გვ. 370] 25-დან 50 პროცენტამდე) შესწევს ნამდვილი აბსტრაქტული აზროვნების უნარი. ავტორის დასკვნით, ადამიანის მიერ სინამდვილის გაგება შემოფარგლულია აზროვნების იმ ფორმით, რომელიც დამახასიათებელია იმ სტადიისათვის, რომელზედაც იგი დგას [60].

⁶⁴ მითითებული ასაკობრივი საზღვრები მხოლოდ მიახლოებითი მნიშვნელობისაა არა მარტო იმიტომ, რომ ყოველ ბავშვს განვითარების ინდივიდუალური ტემპი ახასიათებს, არამედ, პირველ რიგში, იმიტომ, რომ **პიაჟეს** ძირითადად სტადიათა ურთიერთმონაცვლეობის წესრიგი ანტიერესებს და არა კონკრეტული ქრონოლოგია.

პიაჟეს თეორიიდან ერთმნიშვნელოვნად გამომდინარეობს დასკვნა, რომ სწავლა დამოკიდებულია ინტელექტის განვითარების ბუნებრივ მდგომარეობაზე, რაც ტვინის მომწიფების პროცესითაა განსაზღვრული. თვითონ სწავლა განვითარებაში არაფერს არ ცვლის, იგი მხოლოდ ცოდნის ახალი სტრუქტურებით ცნობიერების გამდიდრებას უზრუნველყოფს. სწავლებაც ისე უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ შეესაბამებოდეს განვითარებაში უკვე მიღწეულ დონეს. ბავშვისათვის ისეთი ცნებებისა და პრინციპების სწავლება, რომლებიც მისი აზროვნების ფორმას არ შეესაბამებოდა, შეუძლებელი და უნაყოფოა. როგორც ვხედავთ, ეს თეორია პრინციპულ წინააღმდეგობაში მოდის ბიჟევიორისტულ თეორიებთან, რომელთა მიხედვითაც, სწავლება (S-R კავშირების გამოქმუშავება) პრინციპულად ერთნაირია ყველა შემთხვევაში, იმის მიუხედავად, რას ვასწავლით და ვის ვასწავლით.

ტვინის მომწიფების ბიოლოგიური პროცესით განვითარების ასეთი ფატალური განპირობებულობის პოსიციას დაუპირისპირდა ლევ ვიგოტსკი (1896–1934), რომლის აზრითაც პიაჟეს თეორია ანგარიშს არ უწევს იმ ფაქტს, რომ ბავშვის განვითარება შეუძლებელია განვიხილოთ იმ სოციალური კონტექსტისაგან მოწყვეტილად, რომელშიც იგი რეალურად მიმდინარეობს. ვიგოტსკი სოციალურ ურთიერთობებს თვლის განვითარების მთავარ განმსაზღვრელ ფაქტორად. ამ პრინციპის გათვალისწინებით იგი აყალიბებს ადამიანის ფსიქიკურ ფუნქციათა კულტურულ-ისტორიული განვითარების, ან როგორც ზოგჯერ უწოდებენ, ფსიქიკის საზოგადოებრივ-ისტორიული განვითარების თეორიას.

დღევანდელი ეპოქის ცივილიზირებული ადამიანის მაღალი რიგის ფსიქიკური ფუნქციები, ვიგოტსკის აზრით, ყალიბდებიან მათი ბუნებრივი (ნატურალური) ფორმებიდან, საზოგადოებრივი ცხოვრების (კულტურის) გავლენით. ამ საქმეში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება ნიშნის, როგორც სოციალური ურთიერთობების იარაღის, დაუფლებას და გამოყენებას. ნიშნის (ენა, დამწერლობა, პირობითი აღნიშვნები, თვლის სისტემა და სხვ.) გამოყენების შედეგად იცვლება ფსიქიკურ ფუნქციათა ბუნება, ხდება მათი კულტურიზაცია. აგტორის თანახმად, ისევე როგორც ფიზიკური იარაღების

მეშვეობით ადამიანი გარემოს და საკუთარ ანატომიურ ბუნებას გარდაქმნის, ნიშნის, როგორც ფსიქიკური აქტივობის იარაღის მეშვეობით იგი გარდაქმნის თავის ფსიქიკურ ფუნქციებს. ფსიქიკური პროცესების მიმდინარეობა იქნეს ნებისმიერობის თვისებას, რაც იმას ნიშნავს, რომ ადამიანი ცნობიერად აკონტროლებს მათ მიმდინარეობას.

ავტორის თანახმად, ადამიანის ფსიქიკის ფილოგენეტიკური განვითარების ეს კანონზომიერება მეორდება ბავშვის ონტოგენეტიკურ განვითარებაშიც, სადაც მაღალი რიგის ფსიქიკური ფუნქციები თავიდან სოციალურ ურთიერთობათა პროცესში აღმოცენდებიან, გაივლიან ნიშნით, როგორც ფსიქიკური მოქმედების იარაღით, გაშუალების გრძელ გზას და გარდაიქმნებიან ინდივიდუალური ცნობიერების შინაგან ფორმებად. „ყოველი ფუნქცია ბავშვის კულტურულ განვითარებაში ორჯერ გამოდის სცენაზე, ორ პლანში, პირველად – სოციალურში, შემდეგ – ფსიქოლოგიურში, პირველად ადამიანთა შორის, როგორც ინტერფსიქიკური კატეგორია, შემდეგ ბავშვის შიგნით, როგორც ინტრაფსიქიკური კატეგორია. ეს ერთნაირად ეხება ნებისმიერ ყურადღებას, ლოგიკურ მეხსიერებას, ცნებათა ჩამოყალიბებას, ნებისყოფის განვითარებას“ [41, გვ. 145]. არსებითად ესაა სწავლება-სწავლის პროცესი: ე.ი. სოციალურ ურთიერთობათა ანუ სწავლება-სწავლის წყალობითაა, რომ ბავშვს უმაღლესი რიგის ფსიქიკური ფუნქციები უნვითარდება.

განვითარების ასეთი თეორიიდან გამომდინარე, ვიგოტსკი სრულიად ახლებურად აყენებს სწავლებისა და განვითარების პრობლემას [42]. განსხვავებით პიაჟესაგან, რომელიც ინტელექტუალური განვითარების სტადიებს ისე ახასიათებს, რომ ბავშვის ბუნებრივ სოციალურ გარემოს ანგარიშს არ უწევს, ვიგოტსკი განვითარების ძირითად მაჩვენებლად სწორედ სოციალური გამოცდილების ათვისების შესაძლებლობას თვლის. მას მიაჩნია, რომ განვითარების დონე ვერ შეფასდება ისეთ პირობებში, როგორშიც მას პიაჟე იკვლევს, როდესაც ბავშვი პრობლემასთან მისი ძალების ანაბარადაა დატოვებული. ბავშვის ნამდვილი შესაძლებლობები ვლინდება არა მის სპონტანურ აქტივობებში, არამედ სოციალური დახმარების (სწავლების) მიღების უნარში. ფსიქოლოგიამ

„ბავშვის განვითარების მიმდინარეობასა და მისი სწავლების შესაძლებლობებს შორის არსებული მიმართება“ [42, გვ. 12] უნდა გამოავლინოს.

ამის გათვალისწინებით, ავტორი ერთიმეორისაგან განსახეავებს ბავშვის განვითარების დონის ორ მაჩვენებელს. პირველია განვითარებაში უკვე დასრულებული ციკლები, რასაც აქტუალური განვითარების დონეს უწოდებს, მეორე კი სოციალური დახმარების პირობებში გამოვლენილი შესაძლებლობები, რასაც ავტორი უახლოესი განვითარების ზონას უწოდებს. ეს ზონა განისაზღვრება „ხელმძღვანელობის დროს, უფროსთა დახმარებით, ამოცანათა გადაჭრის მისაწვდომ დონესა და ამოცანათა დამოუკიდებლად გადაჭრის მისაწვდომ დონეს შორის სხვაობით“ [42, გვ. 13]. მაგალითად, ორი ბავშვი, რომლებიც გონებრივი ასაკის დასადგენი ტესტების გადაჭრაში ერთნაირ დონეს ავლენენ, სათანადო პედაგოგიური ხელმძღვანელობისა და ვარჯიშის შემდეგ, შესაძლოა სხვადასხვა დონეზე აღმოჩნდნენ, ეს კი იმის მაჩვენებელია, რომ ისინი თავიდანვე განვითარების სხვადასხვა დონეზე იდგნენ, რაც მხოლოდ უახლოესი განვითარების ზონაში იყო ასახული.

იმას, რის გაკეთებასაც ბავშვი დღეს უფროსთა დახმარებით, მათი სწავლებითა და წახალისებით, საერთოდ მათთან ურთიერთობაში ახერხებს, ხვალ უკვე გააკეთებს დამოუკიდებლადაც. ამრიგად, ჯერ მხოლოდ ჩანასახოვან მდგომარეობაში მყოფი ფუნქციების ამოქმედება, განვითარების უახლოესი პერსპექტივების აქტუალურ მოცემულობად გარდაქმნა, რაც, თუმცა მომწიფების ბიოლოგიური პროცესის ბაზაზე ხორციელდება, მაგრამ სოციალურ ურთიერთობების ანუ სწავლების გარეშე არ არსებობს, წარმოადგენს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ძირითად მექანიზმს.

უახლოესი განვითარების ზონის მოცულობა არის იმის განმსაზღვრელი, თუ რის მიღწევას შეძლებს ბავშვი სწორად ორგანიზებული სწავლების პირობებში. ძირითადი მოთხოვნა, რასაც ავტორი სწავლების ორგანიზაციას განვითარების მისეული გაგებიდან გამომდინარე უყენებს ასე ვაღიბდება: „სწავლება მხოლოდ მაშინაა კარგი, როდესაც იგი განვითარების წინ მიდის. მაშინ იგი აღვიძებს და

ცხოვრებაში მოუხმობს ფუნქციათა მთელ რიგს, რომლებიც, განვითარების უახლოეს ზონაში მდებარე, მომწიფების სტადიაში იმყოფებიან“ [46, გვ. 252].

სწავლების ასეთი განმავითარებელი როლი არის ბავშვზე სოციალური ურთიერთობების განმავითარებელი გავლენის კერძო ვარიანტი, რომელიც იმით გამოირჩევა, რომ სოციალური გარემო აქ საგანგებოდ ქმნის შესაბამის პირობებს. სხვა შემთხვევებში, პირობები, რომლებიც უახლოესი განვითარების ზონის აქტივაციას იწვევს, იქმნება ბუნებრივადაც. კერძოდ, ასე ხდება სკოლამდელთა თამაშში, სადაც ბავშვი, აღებული როლის შესრულებისათვის აქტუობის ისეთ შესაძლებლობებს ამჟღავნებს, როგორც ჩვეულებრივ პირობებში მისთვის ჯერ მიუწვდომელია. თამაშში, როგორც გამაღივებელ შუშაში ისე მოხანს ჯერ მხოლოდ ჩანასახოვან მღვრმარეობაში მყოფი ფუნქციები და ტენდენციები [43, გვ. 74].

დაფარულ შესაძლებლობათა ასეთ აქტივაციაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მოთხოვნილებებს და საერთოდ მოტივაციურ სფეროს. ვიგოტსკიც, ბუნებრივია, საგანგებოდ აყენებს საკითხს იმის შესახებ, თუ რა აღძრავს ბავშვს იმ ქცევებისათვის რომელთა მიმდინარეობაც მისი პოტენციური შესაძლებლობების გამოვლენასა და განვითარებას უსრულებელყოფს. აკრიტიკებს რა განვითარების მამოძრავებელი პირველადი მოთხოვნილების შესახებ იმდროინდელ ფსიქოლოგიაში არსებულ თეორიებს, რომელთა თანახმადაც ყველაფრის სათავე თანშობილი ბიოლოგიური მოთხოვნილებებია, ვიგოტსკი აქცენტს სოციალურ მოთხოვნილებებზე აკეთებს და განვითარების მამოძრავებელ მოთხოვნილებად სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის მოთხოვნილებას მიიჩნევს. მისი აზრით, ბავშვი ფსიქიკურად ვითარდება არა ჭამა-სმის და სხვა სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების პროცესში, არამედ უფროსებთან კონტაქტის, მათთან ურთიერთობის შედეგად. სოციალური კონტაქტის ეს მოთხოვნილება კი ჩვილ ბავშვთან იდვიძებს იმის გამო, რომ ყოველგვარი სიამოვნება, რასაც ბავშვი გარემოსთან მიმართებაში (საკვების მიღება, ბანაობა, სიობო და სხვა) განიცდის, თავიდანვე უფროსებთანაა დაკავშირებული.

სწორედ სოციალურ გარემოსთან მიმართებაში ხდება ახალი მოთხოვნილებების და ქცევის ახალი ფორმების

წარმოქმნა, რაც დაკავშირებულია არა მხოლოდ ცალკეული ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებასთან, არამედ ცნობიერების სტრუქტურის საერთო ცვალებადობასთან. ამიტომ, ფსიქიკურ განვითარებაზე გარემოს ზემოქმედებაში რომ გავერკვეთ, საჭიროა გავითვალისწინოთ ცვლილებები არა მარტო გარემოში, არამედ მხედველობაში უნდა მივიღოთ ცნობიერების აღნაგობაც, რომელშიც ეს ცვლილებები გარდატყდება [44, გვ. 22-23].

ეს თვალსაჩინოდ ვლინდება ბავშვის მიმართებაში გარემოსთან, რასაც ქცევა გვიჩვენებს. ავტორის თანახმად, ბავშვის ქცევა ყოველთვის მისი ცნობიერების აღნაგობას შეესატყვისება. ქცევა გვიჩვენებს არა მხოლოდ ცალკეულ ფუნქციათა განვითარების დონეს, არამედ მათ თანაფარდობასაც ფსიქიკური აქტივობის სტრუქტურაში. შესაბამისად, განვითარების ყველა ასაკობრივ საფეხურს ქცევის მისთვის სპეციფიკური სტილი ანუ ფორმა ახასიათებს.

განვითარების უახლოესი ზონის აქტივაციას უზრუნველყოფს სოციალური ურთიერთობების, ანუ ქცევის მხოლოდ ის ფორმა, რომელიც განვითარების ამ საფეხურზე მდგომი ბავშვის გარემოსთან მიმართების განცდის შინაარსს გამოხატავს. მაგალითად, სკოლამდელების თამაში იმიტომ იწვევს უახლოესი განვითარების ზონის აქტივაციას, რომ ამ ასაკის ბავშვის ცნობიერების სტრუქტურაში გარემოს (საერთოდ სინამდვილის) ილუზორული განცდაა გაბატონებული, რაც საქმიანობის მნიშურ სიტუაციაში წარმართვის აუცილებლობას ბადებს. სასკოლო ასაკიდან რეალობის განცდა იღვიძებს და ბავშვის სულიერი აქტივობის პოტენციური შესაძლებლობებიც რეალობის შეცნობისათვის საჭირო ისეთ ქცევაში ვლინდება, როგორიც სწავლაა.

ასაკის ფსიქოლოგიური შინაარსის გამომხატველ ქცევას, რომელიც უზრუნველყოფს ჯერ მხოლოდ ჩანასახოვან მდგომარეობაში მყოფი ფსიქიკური შესაძლებლობების აქტივაციას და მათ შემდგომ განვითარებას, ავტორი წამყვან ქცევას უწოდებს. ბავშვის ფსიქიკური განვითარების სხვადასხვა საფეხურებზე განვითარების პროცესი სხვადასხვა ქცევებს მიჰყავთ. კერძოდ, სკოლამდელებისათვის თამაშია განვითარების წამყვანი ქცევა, მოსწავლეებისათვის სწავლა და ა.შ.

ვიგოტსკის მიერ შემოტანილი წამყვანი ქცევის ცნება, რომელიც ნამდვილად ნაყოფიერია განვითარების ასაკობრივი საფეხურების ფსიქოლოგიური დახასიათებისათვის და განვითარების ბევრ მხარეს ხდის გასაგებს, შემდგომში, რუსულ ფსიქოლოგიაში, უფრო კონკრეტული ნიშნებით იქნა დახასიათებული [54, გვ. 384] და იგი ფსიქიკური განვითარების ასაკობრივი პერიოდის აცხადის პრინციპადაც არის გამოყენებული. ნაცალია, თამაშსა და სწავლას გარდა, საერთოდ ყველა პერიოდისათვის შეირჩეს სოციალური ურთიერთობების წამყვანი ფორმა [75]. ფსიქიკის განვითარების ვიგოტსკისეული თეორია, რომელიც აქ შეძლებისდაგვარად მოკლედ (მხოლოდ ძირითად ხაზებში) წარმოვადგინეთ, არის ის საფუძველი, რომელზე დაყრდნობითაც, საბჭოთა რუსეთში, გასული საუკუნის 60-70-იან წლებში, განმავითარებელი სწავლების სისტემა იქნა აგებული.

პიაჟესა და ვიგოტსკის თეორიების თავისებურ გაგრძელებას, მათი პროგრესული იდეების სინთეზირების და განვითარების მცდელობას წარმოადგენს ჯ.ბრუნერის სწავლის თეორია, რომელიც, ამ ავტორებთან ერთად, ანგარიშს უწევს კოგნიტური ფსიქოლოგიის უმნიშვნელოვანეს მიღწევებსაც.

ბრუნერს მიაჩნია, რომ სწავლების მთავარი დანიშნულებაა ცხოვრებისათვის მოსწავლის მომზადება. სწავლების შედეგი როგორცაა გამოსადეგი უნდა იყოს სუბიექტისათვის მომავალში. აქედან გამომდინარე, იგი უპირატესობას ანიჭებს მეცნიერების მოცემული დარგის ძირითადი ცნებებისა და პრინციპების სწავლებას, რადგან მხოლოდ ასეთი ცოდნა იძლევა იმის საშუალებას, რომ გამოყენებული იქნას ყველა შესაფერის კონკრეტულ სიტუაციაში: ახალი ამოცანები აღიქმებიან, როგორც ზოგადი ცოდნის კერძო შემთხვევები და გადაიჭრებიან ზოგადი პრინციპების დაცვით [40, გვ. 21].

ავტორის თანახმად, ასეთი სწავლა, შესასწავლ საგანს მთლიანობაში გაცილებით მისაწვდომს ხდის, ვიდრე საერთო კონტექსტიდან ამოგლეჯილი კონკრეტული დეტალების შესწავლა, რომელთა ინდექსირებული განზოგადება ყოველთვის როდი ხორციელდება. გარდა ამისა, ზოგად სტრუქტურაში წართვის შედეგად, უმჯობესდება კონკრეტული ფაქტების

დამახსოვრების მანქანებლები (ც. თვითონ სწავლება, ბრუნერის აზრით, მოსწავლეობის მთელი ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში (ელემენტარული სკოლიდან დაწყებული და უმაღლესი სასწავლებლით დამთავრებული), უნდა ხორციელდებოდეს სპირალის პრინციპით: ყველგან ვასწავლით ძირითად ცნებებსა და პრინციპებს და მოსწავლეს განუწყვეტილად ვაწოდებთ ერთსა და იმავე ცოდნას, ოღონდ, სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეებთან ამას სხვადასხვა ფორმით და მეთოდებით ვაკეთებთ.

ის ვითარება, როდესაც მოსწავლეს ჯერ „ელემენტარულ“ ცოდნას აწვდიან და მხოლოდ მოგვიანებით გადაჰყავთ იგი „მეცნიერული“ ცოდნის სწავლებაზე, მას დიდ სირთულეებს უქმნის, რადგან ადრე მიღებული ცოდნა, რომელიც მოცემული მეცნიერების განვითარების დონეს დიდად ჩამორსება, არა თუ ხელს არ უწყობს სწავლების საბოლოო მიზნის განხორციელებას, არამედ აბნევს მოსწავლეს და ქმნის ერთგავარ უფსკრულს სწავლების სხვადასხვა საფეხურებს შორის. მაგრამ თუ მოცემული მეცნიერების საფუძვლებს მოსწავლეს, სპირალის პრინციპის შესაბამისად, სწავლების ყველა საფეხურზე ვასწავლით, აღნიშნული სირთულე მოხსნილი იქნება.

ხოლო იმის გასარკვევად, თუ როგორ უნდა განხორციელდეს მეცნიერების მოცემული დარგის ზოგადი ცნებებისა და პრინციპების სწავლება განვითარების სხვადასხვა საფეხურებზე, საჭიროა გათვალისწინებული იქნას ბავშვის კოგნიტური განვითარების მდგომარეობა ამ საფეხურებზე. ეს საშუალებას მოგვცემს მეცნიერული ცოდნა გადავთარგმნოთ ბავშვის აზროვნების „ენაზე“. ამ მიმართულებით, ბრუნერი იზიარებს პიაჟეს მოდელს ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების სტადიების შესახებ, მაგრამ არ ეთანხმება ამ პროცესის იზოლირებულად განხილვის პრინციპს. მას მიანიჭია, რომ ბავშვის ფსიქიკური ფუნქციების განვითარების შესწავლა მოითხოვს სოციალურ გარემოსა და მისგან მომდინარე სწავლებისათან კავშირში მის განხილვას. ამ თვალსაზრისით, როგორც ვხედავთ, იგი უფრო ვიგოტსკისადმი სოლიდარული.

პიაჟეს გამოკვლევებზე დაყრდნობით, ბრუნერი განიხილავს ბავშვის გონებრივი განვითარების საფეხურებს,

სწავლების საფუძვრებთან კავშირში. ამ განხილვის თანახმად, შემეცნება იწყება სინამდვილის სენსომოტორული ასახვით, რასაც მალე ემატება ხატოვანი ასახვა, რომლის მეშვეობითაც ბავშვი ახდენს აღქმული რეალობის ინტერიორიზაციას და შესაბამისი წარმოდგენების მეხსიერებაში დალაგებას. ეს წარმოდგენები, რომლებიც არა მხოლოდ რეპროდუქციული, არამედ აგრეთვე აზრობრივი ხატებია, ინტენსიურად ვითარდებიან და იხვეწებიან სასკოლო პერიოდის დადგომიდან და ამზადებენ საფუძველს სიმბოლური ასახვისათვის, როდესაც ხატების სამყარო თანდათანობით ადგილს უთმობს ცნებებს. ეს პროცესი ინტენსიურად მიმდინარეობს მოზარდობისა და ჭაბუკობის პერიოდებში, ე.ი. საკმაოდ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში.

ხატოვანი ასახვიდან სიმბოლურ ასახვაზე ასეთი გადასვლის მთავარი ფაქტორია მეტყველება. ბრუნერის თანახმად, ბავშვი ბუნებრივად ეუფლება იმ სიტყვებით აღნიშნულ ცნებათა შინაარსს, რომლებსაც იგი სისტემატიურად ისმენს და იყენებს. კოგნიტური პროცესების განვითარებაში უნისა და მეტყველების გადამწყვეტი როლის აღიარება ბრუნერს ძალზე აახლოებს ვიგოტსკის და მისი მიმდევრების პოზიციასთან, რომლის თანახმადაც ენა არა მარტო კულტურული მემკვიდრეობის გადაცემის საშუალებაა, არამედ, ამასთანავე, ფსიქიკური აქტივობის რეგულატორიცაა. განსხვავებით პიაჟესაგან, რომლის აზრითაც, მეტყველება სიმბოლური აქტივობის მხოლოდ ერთ-ერთი სახეა და შემეცნებითი აქტივობის სხვა ფორმების დარად ვითარდება, ბრუნერი მეტყველებას განიხილავს, როგორც აზრის და საერთოდ შემეცნების მაღალი ფორმების განვითარების აუცილებელ პირობას.

ცნებითი აზროვნება, რომელიც ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების საბოლოო პუნქტია, შესაძლებლობას იძლევა სწავლება წარიმართოს ლოგიკურ დასაბუთებათა გზით, საქმეში ანალიზის, აბსტაქციის და სინთეზის ოპერაციათა ჩართვით. ამ ეტაპზე, მოსწავლეს სათანადო შინაარსებს ვაწვდით ისე, რომ იგი ნათლად აცნობიერებს ამ ცოდნამდე მიმავალ გზას. მაგრამ ეს შინაარსები მას უკვე სხვა დონეზე და სხვაგვარად აქვს ნასწავლი მაშინ, როდესაც

მისი აზროვნება ჯერ ისევე კონკრეტულ და თვალსაჩინო წარმოდგენებზე იყო მიჯაჭვული. ამ დონეზე, ბრუნერის აზრით, სწავლება ძირითადად ინტუიციაზე დაყრდნობით უნდა წარიმართოს. თუ სათანადო გზებს გამოვნახაეთ, ბავშვს ისე მივახვედრებთ შესასწავლ მოვლენათა არსს, ან სწორი მოქმედების პრინციპს, რომ მას ყველაფერი სწორად ეცოდინება, მხოლოდ ჯერ ამ ცოდნის ფორმალურ აღწერას და დასაბუთებას ვერ შეძლებს.

ამისათვის ყველაზე საუკეთესო გზად ავტორს ბავშვის მიერ სათანადო მოქმედებათა პრაქტიკული შესრულება მიანიხია. პრაქტიკული საქმიანობა ამახვილებს ინტუიტიური მიხვედრის უნარს, რისი მეშვეობითაც ბავშვი სწორად ჭრის საკითხებს, თუმცა ამის ანალიზური დასაბუთების ძალა ჯერ არ შესწევს. ასეთი სწავლება აჩქარებს ბავშვის გადასვლას განვითარების მომდევნო სტადიებზე. ბრუნერმა ემპირიული კვლევით დაამტკიცა, რომ შესაბამისი პრაქტიკული მოქმედებების განხორციელებით, „პიაჟეს ფუნქციონები“ გარკვეულწილად ძალას კარგავენ. ბავშვები ზოგჯერ 2 წლით ადრე წედებიან შექცევითობის და ინვარიანტობის პრინციპს, ვიდრე ეს პიაჟემ დაადასტურა, თუმცა ამ წვდომას, ჯერჯერობით, შეკუმშული მთლიანობის სახე აქვს და ბავშვს მისი ლოგიკური განმარტება და დასაბუთება არ შეუძლია.

სამაგიეროდ, როდესაც საამისო დრო დადგება, ფორმალური განმარტებები ბუნებრივად დაეფუძვნება ინტუიტიურ ცოდნას და სწავლების სხვადასხვა საფეხურებს შორის უფსკრულის გაჩენის საშიშროებაც მოიხსნება. ბრუნერის აზრით, ამ საქმეს ხელს უშლის სწავლებაში გაბატონებული ფორმალიზმი, რომელიც თავიდანვე მიმართულია ანალიზურ გზებზე და ცდილობს დასაბუთებათა ფორმები უბრალოდ მოარგოს ბავშვის აზროვნების დონეს. ამ შემთხვევაში ინტუიციის განვითარება ფერხდება და სწავლების შეცვლილ პირობებს ბავშვი მოუმზადებელი ხვდება [40, გვ. 64].

როგორც ვხედავთ, სწავლისა და განვითარების პროცესების ურთიერთმიმართების პრობლემა სამივე აქ განხილულ თეორიაში თავისებურადაა გადაწყვეტილი. პიაჟეს აზრით, განვითარება თავისი გზით მიდის და სწავლა მხოლოდ იმდენადაა შესაძლებელი, რამდენადაც ამის საშუალებას

განვითარებაში უკვე მიღწეული დონე იძლევა. ვიგოტსკის მოსაზრებით, სწავლებითი სწავლა წინ მიუძღვის განვითარებას და უზრუნველყოფს განვითარების პოტენციური შესაძლებლობების რეალიზაციას, მაგრამ იმ პირობით, რომ ამ შესაძლებლობებს არ გასცდეს. ბრუნერს მიაჩნია, რომ სწორი პედაგოგიური ორგანიზაციის შემთხვევაში ნებისმიერი მასალა ნებისმიერი ასაკის მოსწავლეს შეიძლება ვასწავლოთ, მხოლოდ იმ პირობით, რომ სწავლების ფორმა მოვარგოთ ბავშვის აზროვნების სტილს. ამ პოზიციების შეფასებას დაეუბრუნდებით ქვემოთ, როდესაც განვითარების პრობლემას განწყობის თეორიის შუქზე განვიხილავთ.

რაც შეეხება ამ თეორიათა ზოგადფსიქოლოგიურ სარჩულს, იგი კოგნიტივიზმის თავისებურ ნაისახეობად შეიძლება იქნას მიჩნეული, თუმცა, როგორც უკვე ითქვა, ქრონოლოგიურად ეს თეორიები ბევრად ადრე შეიქმნენ, ვიდრე კოგნიტური ფსიქოლოგია ცალკე მიმართულებად გაფორმდებოდა. მათი კვლევის ძირითადი ობიექტია ცნობიერად კონტროლირებული ფსიქიკური პროცესები, რომელთა შესწავლის გზითაც ნაცადია ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის აგება. ამის გამო, ისინი არსებითად ფსიქიკური ფუნქციების, პირველ რიგში კი, შემეცნებითი პროცესების, თეორიებს წარმოადგენენ. სუბიექტი, რომელიც ამ პროცესებს და საერთოდ ქცევას განახორციელებს, განხილულ თეორიებში, უკეთეს შემთხვევაში, მხოლოდ იგულისხმება, მაგრამ რჩება კვლევისთი ინტერესების გარეთ. დ. უზნაძის ტერმინოლოგიით თუ ვისარგებლებთ, შეიძლება ვთქვათ, რომ აღნიშნული თეორიები უსუბიექტო ფსიქოლოგიის თავისებურ ეარიანტებს წარმოადგენენ.

XXIV ლ ე ქ ც ი ა განვითარების ფროიდისტული თეორია

ფსიქიკის ონტოგენეტიკური განვითარების თეორიათა განხილვა გვერდს ვერ აუწვდის ზ.ფროიდის და მისი მიმდევრების შეხედულებებს ბავშვის ფსიქოსექსუალური განვითარების შესახებ. თავიდანვე უნდა შევნიშნოთ, რომ ეს თეორია არაა პირდაპირ კავშირში განვითარების იმ ასპექტთან, რომელიც ამჟღერად ჩვენი ინტერესის საგანს შეადგენს. ესაა სწავლება-სწავლასა და განვითარებას შორის არსებული მიმართების გარკვევა. ამის მიუხედავად, განვითარების ფროიდისტული თეორიის ცოდნა და მისი 'ზოგიერთი დებულებების გათვალისწინება, ვფიქრობთ, პედაგოგიურ პრაქტიკას მნიშვნელოვან სარგებლობას მოუტანს. განვითარების ფროიდისეული თეორია მისი ზოგადფსიქოლოგიური თეორიის ორგანული ნაწილია, რომელიც ფსიქონალიზის სახელითაა ცნობილი. ჩვენი საუბარიც, ცხადია, ამ თეორიის დახასიათებით უნდა დაიწყოს.

ცნობიერების გენეზისის შესწავლა, მის რომელ ასპექტსაც (ფილოგენეზი, ონტოგენეზი, აქტუალგენეზი) არ უნდა ეხებოდეს იგი, მკვლევარს ყოველთვის აყენებს იმ საფუძვლის (ცნობიერების წინა საფეხურის) რაობის გარკვევის აუცილებლობის წინაშე, საიდანაც ცნობიერება აღმოცენდება. ფილო და ონტოგენეზის პლანში საკითხი იმის გარკვევას ეხება, თუ რას წარმოადგენს ფსიქიკა განვითარების იმ საფეხურზე, როდესაც მას ჯერ ცნობიერების თვისება არ შეუძენია და როგორ ხდება ფსიქიკური აქტივობის ცნობიერ ფორმებზე გადასვლა. ტრადიციული ცნობიერების ფსიქოლოგია ამ პრობლემას იოლად აგვარებდა. იგი ცნობიერებას მიიჩნევდა იმანენტურ მოცემულობად, რომელიც თავისთავად დამახასიათებელია ადამიანისათვის. ის მკვლევარებიც, რომლებიც ევოლუციურ მოძღვრებას იზიარებდნენ, ფსიქიკას (რომელიც, მათი აზრით, ცნობიერი განცდებით ამოიწურება), შეისწავლიდნენ უკვე მოცემული სახით, ხოლო მისი დაბალი ფორმების გაგებას მაღალი ფორმების ანალოგიით ცდილობდნენ.

ასეთი მიდგომა სრულიად გამოუსადეგარია ცნობიერ განცდათა აქტუალგენეზის დასახასიათებლად, რის გამოც ამ პრობლემას ცნობიერების ფსიქოლოგია საერთოდ გვერდს უფლიდა. საკითხი ეხება იმის გარკვევას, თუ როგორ და საიდან აღმოცენდება ცნობიერი განცდა ჩვენი ყოველდღიური სულიერი ცხოვრების მიმდინარეობაში. როდესაც ცნობიერების ახალი შინაარსი მის წინ განცდილი შინაარსებიდან გამომდინარეობს საკითხი თითქოს გარკვეულია, მაგრამ რით აისხნება ისეთი შემთხვევები, როდესაც ცნობიერების შინაარსების მიმართულება კარდინალურად იცვლება და ახალი განცდა არაფრით არ უკავშირდება იმას, რითაც ცნობიერება მანამდე იყო დაკავებული? უფრო მეტიც, არის მომენტები, როდესაც ცნობიერების მსვლელობა დროებით საერთოდ წყდება. ასე ხდება, მაგალითად, ღრმა ძილის შემთხვევაში, როცა სისმრის შინაარსების განცდაც კი აღკვეთილია. ასეთი წყვეტის შემდეგ ცნობიერება თავიდან კი არ იწყებს ყორმირებას, არამედ ბუნებრივად აგრძელებს შეწყვეტილ არსებობას, რჩება რა იმავე ცნობიერებად რაც მანამდე იყო.

ცნობიერი სულიერი ცხოვრების მიმდინარეობის ეს თავისებურება ყოველთვის იპყრობდა ცნობიერების საკითხებით დაინტერესებულ მოაზროვნეთა, პირველ რიგში ფილოსოფოსთა, ყურადღებას და აიძულებდა მათ ეფიქრათ სულიერი ცხოვრების არაცნობიერ ფორმათა შესახებ. ფსიქიკის არაცნობიერად არსებობის შესაძლებლობაზე მინიშნებას, 'სოგჯერ კი პირდაპირ მითითებასაც, ბევრ ადრინდელ ფილოსოფიურ სისტემაში ვხვდებით. განსაკუთრებით მკაფიოდ ეს მოსახრება ჩამოაყალიბა ლაიბნიცმა (XVII საუკუნე), რომლის აზრითაც, ცნობიერებაში დადასტურებული ხარვეზები (ცნობიერების ნაკადის დროებითი წყვეტა და სხვ.) ფსიქიკური ცხოვრების არაცნობიერად მიმდინარეობის მანვენებლია. ამის მიუხედავად, არაცნობიერ ფსიქიკაზე ფილოსოფიური მსჯელობა რჩებოდა თეორიული ვარაუდებისა და ჰიპოთეზების სფეროში მანამ, სანამ ფსიქიკის ასეთი პლანის არსებობა ემპირიულად არ იქნებოდა დამტკიცებული.

ის, ვინაც პირველად არაცნობიერი ფსიქიკის სფეროს რეალურად შეეხო და კაცობრიობას ადამიანის სულიერი

ცხოვრების სიღრმისეული ფენები უჩვენა, ავსტრიელი ფსიქიატრი, ორიგინალური ფსიქოლოგიური მიმართულების მამამთავარი, ზიგმუნდ ფროიდი (1856–1939) იყო. ფროიდის შემდეგ არაცნობიერის კატეგორია მტკიცედ დამკვიდრდა მეცნიერებაში. ფსიქოლოგიურ მიმართულებას, რომელსაც ფროიდმა დაუდო სათავე და რომელიც ცნობიერებისა და პიროვნების ფუნქციონირების კანონსომიერებებსა და თავისებურებებს არაცნობიერი ფსიქიკის მოქმედებით ხსნის, ს ი ლ რ მ ი ს ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი ა ეწოდება. დღეისათვის ესაა მრავალგანშტოებიანი ფსიქოლოგიური მიმდინარეობა, რომლის ყოველ ნაირსახეობას არაცნობიერის ბუნება და ფუნქციონირება თავისებურად აქვს წარმოდგენილი. ფ რ ო ი დ ი ზ მ ი სიღრმის ფსიქოლოგიის ის განშტოებაა რომელშიც არაცნობიერის ფროიდისეული კონცეფციაა შენარჩუნებული, თუნდაც რამდენადმე მოდიფიცირებული სახით. ამ კონცეფციის თანახმად, ადამიანის ცნობიერი განცდებისა და ქცევის განმსაღვრელი არაცნობიერის სიღრმეში ძვეს ძირითადი ბიოლოგიური ინსტიქტები, რომელთა შორისაც წამყვან როლს სქესობრივი ინსტიქტი ასრულებს.

ფროიდის მიხედვით, ფსიქიკა შედგება სამი ფენისაგან [71]: 1.ცნობიერი ფსიქიკა, რომლისთვისაც განცდის ცნობადობაა დამახასიათებელი (განმცდელმა იცის რას განიცდის); 2.წინაცნობიერი ფსიქიკა, რომელიც ახლოს დგას ცნობიერებასთან და მზადაა ცნობიერებაში შესასვლელად. აქ შედის პიროვნების მთელი ცოდნა და გამოცდილება, რომლის ცალკეული მხარეები ცნობიერდებიან მიმდინარე საჭიროებებთან დაკავშირებით; 3.არაცნობიერი ფსიქიკა, სადაც ის განცდებია თავმოყრილი, რომლებიც პიროვნებამ „თავიდან მოიშორა“ (ცნობიერებიდან განდევნა), როგორც საკუთარ მორალთან შეუთავსებელნი და ცნობიერების ჰარმონიული მუშაობისათვის ხელისშემშლელნი. ეს განდევნილი განცდები პირდაპირ ვერ გაცნობიერდებიან (ისინი ისე არსებობენ, რომ განმცდელმა ეს არ იცის), მაგრამ განუწყვეტლივ ელტვიან ცნობიერებაში შეღწევას და ქცევაში გამოვლენას, რისთვისაც ინიღბებიან და ისეთი ფორმით გამოდიან არენაზე, რომ ცნობიერების ცენზურა მათ ვერ ააშკარეებს.

ფსიქიკის ეს სტრუქტურული მოდელი ფროიდმა თავისი მოძღვრების ფორმირების პირველ ეტაპზევე წამოაყალიბა. ასეთ თეორიულ განზოგადებაში იგი საკუთარმა ფსიქიატრიულმა პრაქტიკამ მიიყვანა. მისი დაკვირვებით, ფსიქიკურ დაავადებათა უმრავლეს ფორმებსა და შემთხვევებს გაანინათ არა აუცილებლად ორგანული საფუძველი, არამედ ფსიქოგენური წარმომავლობა. პაციენტს აწუხებს რაღაც განცდა, რაც მისი ფსიქიკის ღრმა (არაცნობიერ) ფენებშია დაფარული. თუ მოხერხდება მისი გაცნობიერება, რაც კათარზისის (განწმენდის) ტოლფასია, პიროვნებაც მისგან განთავისუფლდება და განიკურნება.

ფროიდმა შექმნა ასეთი „განწმენდის“ სპეციალური მეთოდი, რასაც ფსიქოანალიზი ეწოდება. იგი გულისხმობს პაციენტთან საუბრის, თავისუფალი ასოციაციების, მისი გამონათქვამების, სიზმრების, წამოცდენების და სხვა მასალის ანალიზის გზით ცნობიერებიდან განდევნილი შემაწუხებელი განცდების (აზრების, სურვილების, დაუკმაყოფილებელი ლტოლვების და სხვ.) გაცნობიერებას. ასეთი გაცნობიერება ავადმყოფს გერის შვებას და აღმოფხვრის მისი დაავადების მიზეზს. ფსიქოანალიზი ერთდროულად კვლევის მეთოდიცაა, მკურნალობის გზაც და ფსიქოლოგიური მოძღვრებაც.

ფროიდის და მისი მიმდევრების თანახმად, ფსიქიკური ნორმა და პათოლოგია მხოლოდ იმით განსხვავდება ერთმანეთისაგან, რომ ჯანმრთელ ადამიანთან არაცნობიერი სფერო (განდევნილი განცდები) ისე ვლინდება ცნობიერებასა და ქცევაში, რომ პროვნების დესორგანიზაციას არ იწვევს. ეს ხერხდება სათანადო დაცვითი მექანიზმების მეშვეობით, რასაც ცოტა მოგვიანებით დაეახასიათებთ. პათოლოგიის შემთხვევაში დაცვითი მექანიზმების მოქმედება არაეფექტურია და შემაწუხებელი განცდები კიდევ უფრო შემაწუხებელნი ხდებიან, ხოლო სოგჯერ პირდაპირაც აშკარა ედებიან.⁶⁵

⁶⁵ „ქალი მინდა!“ გაჰყვირის ხეზე გასული შემწილი კაცი ფედერიკო ფელინის ფილმში „ამარკორდი“. შეცბუნებული ნათესავების მიერ საშველად გამოძახებული ექიმი მათ ამწივდება: „ნორმალურია ისევე, როგორც ყველა.“ ე.ი. თუ ქალის ნდობა (სოგადად ხორციელი სიამოვნებისაკენ ლტოლვა) შემწილობაა, მაშინ მთელი კაცობრიობა

შემდგომში ფროიდმა კიდევ უფრო გააღრმავა თავისი მოძღვრება და ჩამოაყალიბა პიროვნებისა და მისი მოღვაწეობის ორიგინალური თეორია [26]. ამ თეორიის მიხედვით, პიროვნება შედგება სამი სტრუქტურული ფენისაგან (ინსტანციისაგან). ესენია იდი (იგი), ეგო (მე) და სუპერ ეგო (სუ მე). იდი და სუპერ ეგო პიროვნების ის ფენებია, რომლებიც ცნობიერების გარეთ იმყოფებიან და აქედან ახდენენ გავლენას ეგოზე. ეს უკანასკნელია ის ცნობიერი ინსტანცია, ვისეც საბოლოო ჯამში დამოკიდებულია რა და როგორ გაცნობიერდება, ან როგორი იქნება პიროვნების ქცევა რეალურად. მხოლოდ მე (ეგო), როგორც ცნობიერი ინსტანცია, განაგებს ქცევისათვის საჭირო ყველა შესაძლებლობას (მოტორულ აპარატს, კოგნიტურ პროცესებს და სხვ.). ერთადერთი, რაც მას თავისთავად არ გააჩნია, არის მოქმედებისათვის საჭირო ენერგია და მოქმედების პრინციპი. პირველთ მას იდი უზრუნველყოფს, მეორეს სუპერ ეგო კარნახობს.

იდი ბიოლოგიურ ლტოლვათა სამკვიდროა. ეს ლტოლვები შეიცავს მოქმედების ენერგიას და წარმოადგენს ყოველივე იმის მამოძრავებელ არაცნობიერ ძალას, რასაც კი ინდივიდი აკეთებს. ამ საქმეში ცენტრალურ როლს სქესობრივი ლტოლვა ასრულებს, რომლის ძალასაც ავტორი ლიბიდოს უწოდებს. სხვა ბიოლოგიური მოთხოვნები მის ბუნებას იზიარებენ და იმავე მიმართულებით მოქმედებენ. ჭამა და გამოყოფა, მაგალითად, განიხილება სქესობრივი ტკობის იგივეობრივად თუ არა, მისი ბუნების მქონე მოვლენებად მაინც.

იდი მხოლოდ სიამოვნების პრინციპით ხელმძღვანელობს და განუწყვეტლად ცდილობს გზა გაიკვალოს ცნობიერებაში, რათა მაქსიმალურად დაკმაყოფილდეს. პირველი დაბრკოლება, რაც იდის იმპულსების შეუზღუდავ დაკმაყოფილებას წინ ეღობება რეალური სინამდვილეა. ეგო, რო-

შეშლილი ყოფილა. ამ პასაჟით რევისორი ერთგვარად ეხმაურება ფროიდის მის ძირითად პოსტულატს, რომ სულიერი ცხოვრება ნორმაშიც და პათოლოგიაშიც ერთსა და იმავე არაცნობიერ იმპულსებს ემყარება. განსხვავება მხოლოდ იმაშია, რომ „ნორმალურები“ ყოველთვის არ აცნობიერებენ ამ იმპულსებს, ხოლო როცა აცნობიერებენ ხამაძლლა არ გაჰყვირიან მათ შესახებ.

გორც ცნობიერი ინსტანცია, ასახავს რეალობას და არკვევს როდის როგორი ქცევაა შესაძლებელი. ეგო მართავს და არეგულებს იღის ენერგიას რეალობის გათვალისწინების პრინციპით. ფროიდი ამ მოვლენას მხედრისა და ცხენის ურთიერთობას აღარებს: მოძრაობას ცხენის ენერგია უზრუნველყოფს, ხოლო მოძრაობის მიმართულებას მხედარი განსაღვრავს. როცა ეგო ვეღარ ახერხებს იღის მართვას (მხედარი ცხენს ვეღარ იოკებს), სახე'სეა სულიერი დააეაღების სათანადო ფორმა.

სუპერ-ეგო სოციაღური აკრძაღვების, საზოგადოება'ში წამოყაღბებული წესებისა და ნორმების სამკეიდროა და მორაღის პრინციპით მოქმეღებს. ესაა 'შინაგანი არაცნობიერი „კენ'სორი“, რომელიც განსაღვრავს, თუ რა შეიძლება იყოს დაშვებული ცნობიერება'ში (შესაბამისად, ქცევა'ში) და რა არა. ეს ინსტანცია წარმოადგენს იმ კონტროლის ინტერიორი'სებულ ფორმას, რომელსაც ბავშვობა'ში მშობლები და აღმ'ზრდელები განახორციელებდნენ.

ნათელია, რომ იღისა და სუპერ ეგოს ინტერესები ერთმანეთს უპირისპირდება: პირველი ეგოსაგან სურვიღების დაკმაყოფიღებას მოითხოვს, მეორე კი მას მორაღის გათვალისწინებით მოქმეღებას აიძულებს. ანგარი'ში უნდა გაეწიოს რეალობასაც, რომელიც მხოლოდ განსაღვრული მიმართუღების ქცეღებს ხღის შესაძლებღად. ამგვარად, ეგო განიცღის სამგვარ ზეწოღას: პირველს რეალობისაგან, მეორეს ბიოლოგიური ლტოღვებისაგან და მესამეს მორაღური ნორმებისაგან. შესაბამისად, მას სამი სახის შფოთვა აწვაღებს: რეაღისტური ('შიში სამყაროს რეაღური საფრთხეების მიმართ), ნევროტული (აწუხებს დაუკმაყოფიღებული ლტოღვები) და მორაღური (აწუხებს, რომ გააწნია მორაღურად, აწუ სუპერ-ეგოსათვის მიუღებული ლტოღვები). ნორმაღურ პირობებ'ში ეგო ახერხებს ამ დისკომფორტის მეტ-ნაკღებად განეიტრაღებას სხეაღასეა დაკვითი მექანიზმების მეშვეობით, რომღებიც არაცნობიერად ერთღვებიან საქმე'ში.

მთავარი დაკვითი მექანიზმებია განღვენა და სუბლი-მაცია. განღვენა გამოიხატება მიუღებული და შემაწუხებელი აზრების, ლტოღვების, იმპულსების, მოგონებების და ა.შ. ცნობიერების გარეთ გატანა'ში. ამას ღიღი ძაღისხმევა ესა-

ჭიროება. რაც უფრო ძლიერია ლტოლვა, მით უფრო ძნელია მისი განდევნა. არაცნობიერში განდევნილი განცდა იხარისხუნებს ცნობიერებაში დაბრუნების ტენდენციას, რის გამოც, განდევნა თითქმის არასოდეს არაა სრული და საბოლოო. ხშირად, განდევნილი სურვილი, ან სხვა მიუღებელი შინაარსი, პირდაპირი, ან სიმბოლურად შენიღბული ფორმით, ვლინდება ცნობიერებაში. ასე ხდება, მაგალითად, სიზმარში, მეტყველებით წამოცდენებში,⁶⁶ არაადექვატურ მოქმედებებში და ა.შ. ამგვარი შინაარსების ანალიზი, მათი სიმბოლური მნიშვნელობების ამოხსნა, საშუალებას გვაძლევს ჩაეხედოთ პიროვნების არაცნობიერში, გაეარკვიოთ, სინამდვილეში რა ამოძრავებს და რა აწუხებს მას. აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ ფროიდის თეორიაში არ მოიპოვება პირდაპირი პასუხი კითხვაზე, თუ საიდან მომდინარეობს განდევნისათვის საჭირო ძალა. ენერჯის ერთადერთი წყაროდ ხომ ბიოლოგიური ლტოლვებია აღიარებული. გასარკვევია, მათი ენერჯია რანაირად გამოიყენება მათივე რეგულირებისა და განდევნის საქმეში.

სუბლიმაცია იმაში გამოიხატება, რომ ბიოლოგიურ ლტოლვებში მოცემული ენერჯია, პირდაპირი მიმართულებიდან სხვა მიმართულებით გადაირთვება და მორალურად მისაღებ, მაღალი ღირებულების მქონე ქცევებში რეალიზდება. ამ მექანიზმის მეშვეობით, ეგო იდის ენერჯიას იყენებს იმ საქმეების საკეთებლად, რომლებსაც მისგან სუპერ ეგო მოითხოვს. კმაყოფილდება ლტოლვაც (რეალიზდება აქტიუობაში) და მორალის მოთხოვნებიც. ასე იქმნება ხელოვნების ნაწარმოებები, მეცნიერული გამოკვლევები და მთლიანად საკაცობრიო კულტურა. პიროვნების მოღვაწეობის სხვადასხვა პროდუქტების ანალიზი, მათში სიმბოლური ფორმით რეალიზებული არაცნობიერი ლტოლვების ამოხსნა, პიროვნ-

⁶⁶ ახალგაზრდა ვაჟს სურს სახლში გაცილება შესთავაზოს ქალს, რომელიც წვეულებაზე გაიცნო, მაგრამ იმის ნაცვლად, რომ თქვას, „ნება მიბოძეთ გაგაცილოთ,“ ამბობს, „ნება მიბოძეთ გააფუჭოთ“. ფსიქოანალიზში ასეთი წამოცდენა განიხილება როგორც შენიღბული სურვილის მომენტალური „დასხლტომა“ ცენზურის ხელიდან. იგი გვიჩვენებს, რა იმალება სინამდვილეში გაცილების შეთავაზების უკან [9].

ების შესწავლის, მისი არაცნობიერის წედომის, კიდევ ერთი ქმედითი გზაა.

მაშინ, როცა განდევნა და სუბლიმაცია ძნელდება, საქმეში ერთვება სხვა დაცვითი მექანიზმები. ისინი მრავალგვარია და ყოველი მათგანის მოქმედება კონკრეტულ ვითარებას უკავშირდება. გარკვეულ პირობებში, მაგალითად, პიროვნება თავის მიუღებელ აზრებს და ქცევებს სხვებს მიაწერს, რასაც პროექცია ეწოდება. ასეთივე დამხმარე მექანიზმია ჩანაცვლება, რომელიც მაშინ მოქმედებს, როცა რეალობა იდის ენერჯის პირდაპირი გამოვლენის შესაძლებლობას არ იძლევა და არც მისი თავიდან მოშორება ხერხდება. ამ დროს ენერჯია სახეუცვლელად (სუბლიმაციის გარეშე) ვლინდება სხვა სიტუაციაში (მაგ., სამსახურში უფროსზე გულმოსული კაცი, სახლში ცოლ-შვილზე იყრის ჯავრს). ასეთივე როლს ასრულებს უარყოფა (არასაურველი რეალობის მიუღებლობა), „მკვახე ყურძნის“ მექანიზმი, როცა არასაურველი რეალობა მიღებულა, მაგრამ ითვლება უმინიშენელოდ (მაგ., „კიდევ კარგი, გამიშვეს იმ თანმდებობიდან, რა სჯობია თავისუფლებას“) და სხვ. განტვირთვის (ე.წ. ქოფინგის) ეს მექანიზმები ნამდვილად დიდ როლს თამაშობენ შემაწუხებელი განცდებისაგან პიროვნების დაცვის საქმეში, რაც ფართოდაა შესწავლილი სტრესის ემოციის თანამედროვე მკვლევართა მიერ. სხვა საქმეა, თუ როგორი იქნება მათი თეორიული ინტერპრეტაცია.

იდის ბიოლოგიურ ლტოლევებს შორის ფროიდი, როგორც ითქვა, გადამწვეტ როლს სქესობრივ ლტოლვას ანიჭებს, ესაა ინსტიქტური ეროტიული ლტოლვა, რაც მესა და სახეობის შენარჩუნებაზე მიმართული. მისი ძალა (ლიბიდო) ადამიანის ქცევების ძირითადი ენერგეტიკული წყაროა.⁶⁷

⁶⁷ მოგვიანებით ფროიდმა ეროსის გვერდით, თანატოსის (სიკვდილის, ანუ სიცოცხლის ნგრევისა და განადგურების ინსტიქტი) სახით, მეორე ძოტივაციური ძალის არსებობაც დაუშვა. თანატოსი აგრესიული (ზოგადად დესტრუქციული) ქცევის გამომწვევი ძალაა და შეიცავს არაცოცხალ მდგომარეობაში დაბრუნების ტენდენციას. თითქმის ყველა კომენტატორი აღიარებს, რომ ეს ჰიპოთეზა ფროიდის თეორიის ყველაზე ბუნდოვანი მომენტია და პრაქტიკულად შეუძლებელია მის სასარგებლოდ რაიმე ემპირიული ფაქტის გამოხახვა.

სწორედ ლიბიდო, სუბლიმაციის მექანიზმის წყალობით, უზრუნველყოფს ადამიანის მიერ საკაცობრიო კულტურის შექმნას. მეცნიერების, ხელოვნების, საერთოდ ადამიანური მოღვაწეობის ყველა სფეროში და მათ პროდუქტებში სიმბოლურად რეალიზებულია პიროვნების არაცნობიერი ლიბიდოიზური ლტოლვები და განცდები. ფსიქონანალიზის დანიშნულებაა მათი სიმბოლური სექსუალური მნიშვნელობის ამოცნობა.

პიროვნების აქ დახასიათებული სტრუქტურა არის მისი ონტოგენეტური განვითარების საბოლოო შედეგი. ის თუ როგორი იქნება კონკრეტული პირის იდი, ეგო, სუპერ ეგო და მათი დინამიკური ურთიერთქმედების ფორმა, დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ გაიარა მისმა ბავშვობამ. გამოდის რა ჩ.დარვინის ევოლუციური მოძღვრებიდან, ფროიდი ეთანხმება გ.სტენლი-ჰოლის მოსაზრებას, რომ ონტოგენეტური განვითარების პროცესში ბავშვი შეკუმშული ფორმით იმეორებს იმ გზას, რაც ადამიანის გვარმა ისტორიული განვითარების პროცესში (ანტროპოგენეზში, – ველურიდან ცივილიზებულ ადამიანამდე) გაიარა. სანამ ამ განმეორების არსზე ვისაუბრებთ, ჯერ ვნახოთ რა პერიოდებს გამოყოფს ფროიდი ბავშვის განვითარებაში. განვითარების ფროიდიანული პერიოდისა ცია, რომელიც ინფანტილური სექსუალობის ცვალებადობის პრინციპზეა აგებული, ასე გამოიყურება:

A) ფსიქოსექსუალური განვითარების I პერიოდი (6 წლამდე)

ამ პერიოდში ლიბიდო კმაყოფილდება სხვადასხვა ეროგენული სონებიდან მომდინარე სიამოვნებით. ავტორი ამ პერიოდს აუტეროტიზმის ხანას უწოდებს, რადგან დაკმაყოფილება მიიღწევა საკუთარ სხეულთან კავშირში. იმის მიხედვით, თუ როდის რომელი ეროგენული სონაა დომინირებული, ამ პერიოდში გამოიყოფა სამი სტადია:

1. **ორალური სტადია (1,5 წლამდე)**, სადაც სიამოვნების მიღების (ლიბიდოს დაკმაყოფილების) ძირითად ზონას პირის ღრუ წარმოადგენს. ამ სტადიაზე ბავშვი გატაცებულია წოვით, ღუჭვით, კბენით და მსგავსი ორალური აქტივობებით.
2. **ანალური სტადია (1,5 წლიდან 3 წლამდე)**, სადაც ლიბიდოს დაკმაყოფილების ძირითად წყაროს

ანალურ 'სონასთან დაკავშირებული აქტები (ორგანიზმიდან ნარჩენების გამოყოფა-შეკავება) წარმოადგენს.

3. ფალოსური სტადია (3 წლიდან 6 წლამდე), სადაც ლიბიდოური სწარაფვა მიმართული ხდება სასქესო ორგანოებზე და მათით მანიპულირებაზე.

B) ლატენტური პერიოდი ფსიქოსექსუალურ განვითარებაში (6 წლიდან 12 წლამდე)

ამ პერიოდში სექსუალური განვითარების თანმიმდევარი ხასიეროგვარად წყდება და ბავშვი ხერდება მიღწეულ დონეზე. ავტორის აზრით, ეს იმაზე მეტყველებს, რომ ადამიანი წარმოიშვა ძუძუთმკვრივად, რომელიც 5-6 წლის ასაკში ამთავრებდა სქესობრივ მომწიფებას და იწყებდა გამრავლებას.

C) ფსიქოსექსუალური განვითარების II პერიოდი (12 წლიდან 15 წლამდე)

გრძელდება გენიტალიური სონის გაბატონების პროცესი, რაც ჯერ კიდევ ფალოსურ სტადიაზე დაიწყო და ამ პერიოდის ბოლოს საბოლოოდ გამოიკვეთება ინდივიდის ფსიქსექსუალური ხასიათი. ინფანტილური სექსუალობა, რომელიც მოკლებულია გამრავლების ფუნქციას, თანდათან ცენტრირებული ხდება ამ ფუნქციაზე და ადექვატური ობიექტის არჩევაზე. ავტორისთვის იცვლება პეტროლოტიზმით. ნორმალური განვითარების პირობებში პეტროლოტიზმის ობიექტია საპირისპირო სქესის სხვა ადამიანი.

ინდივიდის ფსიქოსექსუალური ხასიათის ჩამოყალიბება დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ გაივლის ბავშვი ამ სტადიებს და დაძლევს კონფლიქტებსა და კომპლექსებს, რომლებიც განვითარების იმ კანონზომიერების შესაბამისად იწევენ თავს, რაც ანტროპოგენეზის ონტოგენეზში განმეორებაში მდგომარეობს. ანტროპოგენეზში კი, ავტორის თანახმად, ფსიქოლოგიური განვითარების ასეთი სურათი იკვეთება: პირველყოფილი ჯოგის წვერი (ველური) მხოლოდ იდია. არავითარი შინაგანი ნორმები და აკრძალვები მას არ გააჩნია და შესაბამისად, არავითარი შინაგანი კონფლიქტები არ აწუხებს. არსებობს მხოლოდ გარეგანი კონფლიქტი, სხვა ინდივიდებთან, ან სხვა ჯოგებთან დაპირისპირების ფორმით. დროთა განმავლობაში ეს გარეგანი წინააღმდეგობა შინაგნდება (ინტერიორიზირდება): ინდივიდი იძულებული ხდება

უკან დაიხიოს უფრო ძლიერი კონკურენტის წინაშე, რაც იმას ნიშნავს, რომ ჩნდება ეგო, როგორც რეალობის მიხედვით მოქმედი ინსტანცია.

მთავარი რეალობა, რასაც ანგარიში უნდა გაეწიოს, არის ძლიერი მამა, ეინაც მეფობს პირველყოფილ ოჯახში და ყველაფერი მის მამაკაცურ სურველთა აღსრულებას ემსახურება. დგება მომენტი, როდესაც შეილება ერთიანდებიან, კლავენ დასუსტებულ მოხუც მამას და ინაწილებენ მის ცოდებს. ამასთანვე, იქმნება წესები, ე.წ. მორალური ნორმები, როგორც ამ ცოდვის (მამის მკვლელობისა და დედის ცოლად შერთვის) უსასრულოდ განმეორების აღმკვეთი საშუალება. ეს ნორმები ტაბუს ადებს (კრძალავს) მკვლელობას, ინცესტს (სისხლის აღრევას), მოითხოვს ურთიერთპატივისცემას, დახმარებას, და ა.შ. ასეთ აკრძალვათა შედეგად, ერთის მხივ, იდის ენერგია, რომელიც დაუხარჯავი რჩება, იხრდება, მეორეს მხრივ კი წარმოიქმნება სუპერ ეგო. ასე იქმნება რელიგია, მითები, ხელოვნება და საერთოდ კულტურა.

ეს გზა, როგორც ითქვა, მეორდება ონტოგენეზშიც. თავიდან ბავშვი მხოლოდ იდია. მისი ღიბიდოს პირველი ობიექტია დედა (საუბარია ბიჭზე, ხოლო გოგონას განვითარების სპეციფიკას ცალკე შევეხებით), რომელთან ინტიმური კონტაქტიც (ძუძუს წოვა და სხვ.) დაკავშირებულია ჯერ ორალურ და შემდეგ ანალურ სიამოვნებასთან. ასე უკონფლიქტოდ გადის ინფანტილური სექსუალობის პირველი ორი სტადია. მესამე (ფალოსურ) სტადიაზე ბავშვის ცხოვრებაში იჭრება რეალობის განცდა, სადაც დომინირებული ადგილი უჭირავს იმის მიხედვრას, რომ დედასთან ურთიერთობაში მას ყავს მეტოქე, მამის სახით. იღვიძებს მამისადმი შიში, მტრობა და უნდობლობა, რომელიც დედისადმი ლტოლვასთან ერთად, მორალური ზეწოლის შედეგად, იდეენება არაცნობიერში და ყალიბდება ფსიქოლოგიურ კომპლექსად, რასაც ფროიდი ო ი დ ი პ ო ს ი ს კ ო მ ლ ე ქ ს ს უწოდებს.

ეს სახელწოდება იმაზე მიანიშნებს, რომ ბავშვს არაცნობიერად ისეთივე მოქცევა სურს, როგორც მითიური ოიდიპოსი მოიქცა (მოკლა მამა და ცოლად შეერთო დედა), ანუ, როგორც მართლაც მოიქცნენ (ან იქცეოდნენ) მისი

შორეული წინაპრები უხსოვარ წარსულში. ნორმალურ პირობებში, განვითარების გარკვეული ეტაპიდან, ეს კომლექსი იხსნება იდენტიფიკაციის აქტის მეშვეობით, რაც იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი საკუთარ თავს მამასთან აიგივებს, რის წყალობითაც შიში სიყვარულს უთმობს ადგილს, ღტოლვა კი ირიბად კმაყოფილდება. თიდიპოსის კომლექსის მიმდინარეობა და იდენტიფიკაციის მექანიზმით მისი დაძლევის სპეციფიკა განსაზღვრავს პიროვნების ხასიათს და მისი სუპერ ეგოს რაგვარობას.

ანალოგიურია გოგონას ფსიქოსექსუალური განვითარების გზაც, იმ განსხვავებით, რომ მისი ლიბიდოიზური ღტოლვის ობიექტი მამაა, ხოლო დედასთან მიმართებაში ყალიბდება ე ლ ე ქ ტ რ ა ს კომლექსი (მითის მისედვით, ელექტრამ შური იძია მამისათვის და მოკლა დედა). ავტორის თანახმად, ზოგიერთ სპეციფიკურ განსხვავებას ქმნის ის კარემიება, რომ გოგონას არ გააჩნია პენისი. ეს კიდევ უფრო აძლიერებს მის მტრობას დედისადმი, რომელმაც არ უზრუნველყო იგი ესოდენ მნიშვნელოვანი იარაღით.

პიროვნების ხასიათობრივი ნიშნები, როგორც ითქვა, განისაზღვრება იმით, თუ როგორ გაიარა მისმა ბავშვობამ. რა დაკმაყოფილება და ფრუსტრაცია განიცადა მისმა ლიბიდოიზურმა სწრაფებმა ფსიქოსექსუალური განვითარების სხვადასხვა ეტაპებზე. სერიოზული შეფერხებებისა და ფრუსტრაციების შედეგად (ე.ი. როდესაც უკონფლიქტოდ ვერ კმაყოფილდება ამა თუ იმ სტადიის შესატყვისი ლიბიდოიზური სწრაფვა) შეიძლება მოხდეს რომელიმე სტადიის ფიქსირება, რაც იძლევა შესაბამისი ხასიათის ტიპს. კერძოდ, ორალურ სტადიაზე ფიქსირება მოზრდილობაში თავს იჩენს ისეთ ნევებში, როგორიცაა მიდრეკილება მომეტებული ჭამისმისაკენ, ლაყობისაკენ და საერთოდ ორალურ სფეროსთან დაკავშირებული აქტივობებისაკენ (მოწევა, პირში საგნების ჩადება და სხვ.). ანალურ სტადიაზე ფიქსირება, იმის მიხედვით, ორგანიზმიდან ნარჩენების გამოდევნას ეხება იგი თუ შეკავებას, გვაძლევს ან გამოდევითი (ჯიუტი, შფოთიანი, უწესრიგო და სხვ.), ან შეკავებითი (ძუნწი, თავშეკავებული, წესრიგის მოყვარული) ხასიათის ტიპს. ფალოსურ და შემდეგ გენიტალურ სტადიებზე ფიქსირება იწვევს სექსზე ჭარბ

ცენტრირებულობას და საერთოდ, სქესობივ სფეროსთან დაკავშირებულ ფსიქიკურ და ქცევით პრობლემებს.

კრიტიკოსები ფროიდის თეორიის მთავარ ნაკლს იმაში ხედავენ, რომ იგი ძირითადად ვარაუდებსა და ცალკეული ფაქტების უსაფუძვლო განხოგადებებზეა დამყარებული, რის გამოც მისი ექსპეიმენტული შემოწმება თითქმის შეუძლებელია. ავტორს მიაჩნდა, რომ მისი ღებულებები დსაბუთებულ-ია კლინიკური დაკვირვებებით, მაგრამ, როგორც მართებულად მიუთითებენ [61], ეს დაკვირვებები სხვა არაფერია თუ არა ინტერპრეტაციები, რომლებიც ისევ თეორიის საფუძველზე კეთდება, რაც არაფერს არ ამტკიცებს. ფროიდისტების ასრით, მაგალითად, ცნობილ ზღაპრში „წითელქუდა“, გოგონას ქედის ფერი იმის სიმბოლური ნიშანია, რომ იგი სქესობრივად მომწიფდა და მენსტრუაციის პერიოდი დაუდგა. ცხადია, ასეთი ინტერპრეტაცია მხოლოდ მაშინ ჩნდება, როცა არსებობს თეორია, რომლის მიხედვითაც, ყოველი შინაარსი, რაც კი ცნობიერების შემოქმედებითი მუშაობით იქმნება, უთუოდ არაცნობიერი სექსუალური განცდების სიმბოლურ რეალიზაციას ემსახურება. „რაც შეეხება ფროიდის მიერ მე-ს (ეგო), ზე მე-ს (სუპერ ეგო) და იგი-ს (იდი) აღწერებს, ეს ყველაფერი, თავისი არსით, იმაზე მეტად მეცნიერული როდია, ვიდრე ჰომეროსის ისტორიები ოლიმპოს ღმერთების შესახებ“ [61, გვ. 248].

ფაქტებზე „ძაღადობის“, თეორიის მიხედვით მათი ინტერპრეტაციის ტენდენცია განსაკუთრებით დამახასიათებელია ფროიდის უშუალო მიმდევრებისათვის, მათ შორის ბავშვის ფსიქოანალიზის და ფსიქიკის ონტოგენეტური განვითარების საკითხებით დაინტერესებული ფროიდისტებისათვის (ა.ფროიდი, მ.კლაინი, ჰუტჰელმუტი, მ.ლევენფოლდი და სხვ. [დაწერილებით იხ. 76, გვ. 92–107]). ამოდიან რა იმ თეორიული წანამძღვრიდან, რომ ბავშვის განვითარების მამოძრავებელ ერთადერთ ძალას ლიბიდო წარმოადგენს, ისინი ბავშვის ყოველ აქტივობას, პირველ რიგში კი მისი თამაშის ყველა ფორმას, შიფრავენ როგორც სექსუალური სწრაფვების სიმბოლური გამოვლენის, მათი დაკმაყოფილების ან ფრუსტრაციის მანივენებელს. ამ ავტორთა ინტერპრეტაციით, მაგალითად, პატარა ბიჭებს იმიტომ უყვართ ჩაქუნით

ფიცარში ლურსმნების ნაჭედება, რომ ეს მოქმედება სიმბოლურად სქესობრივ აქტს გამოხატავს. მაგრამ საკითხავია, რით საბუთდება, რომ თამაშის ეს ფორმა (და სხვა ფორმებიც) ნამდვილად ამით აიხსნება და არა იმით, რომ მასში აისახება ბავშვის სწრაფვა სრულყოფილად გამოიკვლიოს საგნობრივი სინამდვილე, კარგად შეიმეცნოს იგი და დაეუფლოს საგნობრივ (იარაღის გამოყენებით) მოქმედებებს, როგორც ბავშვის ფსიქოლოგიის თითქმის ყველა ცნობილი სპეციალისტი (კ.გროსი, კ.ბიულერი, ე.კლაპარედი, დ.უზნაძე, ლ.ვიგოტსკი, ჟ.პიაჟე და სხვ.) ფიქრობს.

გარდა ამისა, მართებულადაც რომ მივიჩნიოთ ინფანტილური სექსუალობის განვითარების სტადიების ფროიდი-სეული დახასიათება, მაშინაც იძლევიან ვიქნებით ვადიაროთ, რომ იგი ვერ ამოწურავს ადამიანის ონტოგენეტიური განვითარების პროცესის ყველა ასპექტს. განვითარების ამ თეორიაში არაფერია ნათქვამი ფსიქოფიზიკური, კერძოდ მოტორული და კოგნიტური ფუნქციების განვითარებაზე. ამდენად, ჩვენი პრობლემის თვალსაზრისით, რომელიც სწავლება-სწავლისა და განვითარების პროცესების ურთიერთმიმართებას ეხება, ამ თეორიაში რაიმე ხელნასაჭიდი მასალა არც მოიპოვება. სწავლისა და გამოცდილების შექმნის (თუ სქესობრივ სფეროსთან დაკავშირებულ გამოცდილებას და შესაბამის კომპლექსებს არ მივიღებთ მიხედვლობაში) პროცესების შესახებ მასში თითქმის არაფერი არაა ნათქვამი.

მიუთითებენ, რომ ინფანტილური სექსუალობის განვითარების აღწერაშიც მრავალი უზუსტობაა დაშვებული იმ თვალსაზრისით, რომ ხშირად ზოგად კანონზომიერებადაა წარმოდგენილი ის, რაც ფაქტიურად მხოლოდ ერთეულ (ან იშვიათ) შემთხვევად უნდა ჩაითვალოს. „მაგალითად, მას შემდეგ, რაც მოახდინა თავისი ბავშვობისდროინდელი მოგონებების ფაბრიკაცია დედის მიმართ სექსუალური სწრაფვისა და მამის მიმართ ეჭვიანობისა და სიძულვილის თაობაზე, ფროიდმა დაასკვნა, რომ საქმე აქვს უნივერსალურ გამოცდილებასთან – ოიდიპოსის კომპლექსთან“ [4, გვ. 38]. დღეს იმის დამამტკიცებელი მდიდარი ემპირიული მასალა არსებობს, რომ საოჯახო აღზრდის დემოკრატიული

სტილის პირობებში ბავშვებთან არავეითარი ისეთი ფსიქოლოგიური წარმონაქმნის განვითარება არ შეიძლება, რასაც თუნდაც რაიმე შორეული მსგავსება ექნება ფროიდის მიერ აღწერილ ოიდიპოსის კომპლექსთან.

რაც შეეხება ფროიდის თეორიის სოციალ შეფასებას, ამის შესახებ უნდა ითქვას, რომ იგი არის ყველაზე პოპულარული ფსიქოლოგიური თეორია თანამედროვე ევროპული სასოციალური ფართო წრეებში. „დღესაც ბევრი ხელოვანი, ლიტერატურისა და კინოს მუშაკი ფსიქონალიზის პოზიციებიდან აშუქებს ადამიანის ბუნებას, ადამიანთა ურთიერთობის საკითხებს“ [15, გვ. 70].⁶⁸ ფსიქოლოგიური წრეები, როგორც დავინახეთ, ფროიდიზმის მიმართ შედარებით სკეპტიკურ დამოკიდებულებას ამჟღავნებენ. ეს, პირველ რიგში, ეხება ადამიანის ქცევისა და სულიერი ცხოვრების მთავარ მამოძრავებელ ძალად სქესობრივ ინსტიქტის გამოცხადებას, რაც ვერც თეორიული არგუმენტაციით მტკიცდება და ვერც ემპირიულ მასალაზე დაყრდნობით. ამ მიზეზით ფროიდს ადრევე განუდგინენ უახლოესი თანამებრძოლები აადლერი და კოჰნგი, რომლებმაც არაცნობიერის საკუთარი კონცეფციები ჩამოაყალიბეს.

აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ ფროიდის თეორიის პანსექსუალური ხასიათი წარმოადგენს იმ გაუგებრობის მიზეზს, რაც მისი ავტორის სექსუალური თავისუფლების აპოლოგეტად გამოცხადებაში მდგომარეობს. დილექტანტების აზრით, რაკი ცივილიზაციას სქესობრივი ინსტიქტი ამოძრავებს, უნდა მოიხსნას ამ სფეროსთან დაკავშირებული ყოველგვარი ტაბუ. ფროიდის ასეთი გაგება სრულიად არამართივლია. მისი თეორიის თანახმად, ადამიანის არსი იმაშია, რომ იღი დამორჩილებულია, მისი ენერჯია კულტურის სამსახურშია ჩაყენებული. ადამიანისათვის მთავარია სუპერ-ეგოს მორა-

⁶⁸ გაერცელებული შეფასებით, ფროიდიზმის დიდი პოპულარობა ძირითადად იმით აიხსნება, რომ ფროიდის ნაწერებში „საუბარია ისეთ საკითხებზე, რომლებიც მუდამ იზიდავდნენ ფართო მკითხველის ყურადღებას—სექსი, აგრესიულობა, დესტრუქტიულობა, სიზმარი, სულიერი ტრამეები და დაავადებები. ეს თავისთავად მაცდური თემებია, მით უფრო, თუ მათი განხილვისას არაორდინალური და საკმაოდ სენსაციური მოსაზრებები გამოითქმის“ [4, გვ. 40].

ღერი პრინციპები და არა იდის ჰელონისში. მაგრამ იმისათვის, რომ აღადგინა ეს დონე შეინარჩუნოს და ამასთანავე იყოს ფსიქიკურად ჯანსაღი საჭიროა ფსიქოანალიზი, რაც შემალწიხებელი განდევნილი სურვილების გაცნობიერებას და მათგან საბოლოო განთავისუფლებას უზრუნველყოფს.

ნაკლებად ინფორმირებულ წრეებში ფართოდაა გავრცელებული აგრეთვე მითი ფსიქოანალიზის უპროსამკურნალო ეფექტის შესახებ, რაც დიდი გაზვიადებაა. დღესაც, როდესაც ფსიქოანალიტიკური ტექნიკა საკმაოდ დაისვეწა, მისი სამკურნალო ეფექტი არ აღემატება სხვა ფსიქოთერაპიული მეთოდების ეფექტურობას. მეტიც, სოციურთი შიშების, ფობიების და კომარების მოხსნაში ხალხური მეთოდები (შელოცვა და სხვ.), რომლებიც კურწმენებზე, ანუ მკდარ თეორიებზე, არის აკებული, უკეთ მუშაობს, ვიდრე ფსიქოანალიზი.

უნდა ვაღიაროთ, რომ ერთეულ შემთხვევებში ფსიქოანალიზს მართლაც მოაქვს სასურველი ეფექტი. დუნაძევისაც ფსიქიკური პათოლოგიები არარეალიზებული ფიქსირებული განწყობების მოქმედების შედეგად მიანია, ფიქრობს, რომ ფროიდის ფსიქოანალიზური მეთოდის ეფექტურობის ცალკეული შემთხვევები დაკავშირებულია ამ განწყობათა ცნობიერებაში რეალიზაციისათვის საჭირო პირობების შექმნასთან. მისი აზრით, „ფროიდი მკურნალობის პროცესში სშირად მართლაც ახერხებდა შეხებოდა იმას, რაც მნიშვნელოვნად აპირობებდა დაავადების პროცესს“ [17, გვ. 285].

დუნაძის თეორიის ცენტრალური ცნება, განწყობა, როგორც ვიცით, გულისხმობს არა რაიმე ცალკე განცდას (რომელიც ხან ცნობიერებაშია მოცემული და ხან არაცნობიერშია გატანილი), არამედ ინდივიდის, როგორც მთელის, ფსიქოფიზიკურ მდგომარეობას, მის მოღუსს. „ამიტომ საესებით ბუნებრივია ჩავთვალოთ, რომ თუ ჩვენში მართლაც მიმდინარეობს რაიმე არაცნობიერად, ეს, პირველ რიგში, რათქმა უნდა, ჩვენი განწყობა უნდა იყოს“ [17, გვ. 285]. როგორც ავტორი მიუთითებს, არაცნობიერის ფროიდისტული თეორია არაცნობიერს მხოლოდ ნეგატიური ნიშნით ახასიათებს (ეს შეფასება, გარკვეულწილად, არაცნობიერის სხვა თეორიებზეც ვრცელდება). იგი განიხილება როგორც ჩვეულებრივი

(განცდადი) ფსიქიკა, რომელსაც აკლია ცნობიერების ნიშანი. ე.ი. გაურკვეველი რჩება ცნობიერისა და არაცნობიერის თვისობრივი განსხვავება და ის, თუ კერძოდ რას წარმოადგენს არაცნობიერი ონტოლოგიურად.

განწყობის ცნება არაცნობიერის პოზიტიურ დახასიათებას იძლევა. ამასთანავე, ასე გაგებული არაცნობიერი, როგორც განცდის მოსამზადებელი საფეხური, გასაგებს ხდის ფიზიოლოგიური და ფსიქიკური სფეროს კავშირს. არაცნობიერის ფროიდისეული ცნება (განცდა მინუს ცნობიერება) აგებულია ფსიქიკის ფსიქიკითვე ასსნის პოზიციაზე, ანუ უშუალოდ პოსტულატზე, რაც ფსიქიკის, როგორც მატერიალური სინამდვილისაგან პრინციპულად განსხვავებული სფეროს გაგებასთან სრულიად შეუთავსებელია.

ფსიქოსოციალური განვითარების თეორიები (ე.ერიქსონი, ლ.კოლბერგი, კ.გილიგანი)

ამ ლექციის სათაურში გატანილი სახელწოდება რამდენადმე პირობითია, რადგან ყოველი თეორია, რომელიც ადამიანის მიერ სოციალური გამოცდილების და ქცევის საზოგადოებრივი ნორმების ათვისება-გათავისუფლების ფსიქოლოგიურ კანონზომიერებებს იკვლევს, ფაქტიურად ფსიქოსოციალური განვითარების თეორიაა. ამ ნიშნით, წინა ლექციებში განხილული თეორიებიც, თავისებურად, ფსიქოსოციალური ხასიათისაა, მაგრამ ამჯერად ვალკე გამოყოფთ იმ თეორიებს, რომლებშიც ყურადღება სოციალურ გარემოცვასთან ინდივიდის ადაპტაციის პროცესზეა აქცენტირებული.

ეს პროცესი სხვადასხვა ასპექტით შეისწავლება. ერთ-ერთია ადამიანის სოციალური იდენტურობის განვითარება, რაც გულისხმობს საკუთარი თავისა და სოციალური გარემოს მიმართ ორიენტაციების ჩამოყალიბებას. სოციოფსიქიკური განვითარების ეს ასპექტი გახდა ფროიდის უშუალო მიმდევრისა და თანამოაზრის, ერიკ ერიქსონის (1902-1990) კვლევის ძირითადი საგანი [77 და 78]. ეყრდნობა რა ადამიანის ფსიქოსექსუალური განვითარების ფროიდისეულ თეორიას, იგი თავისი კვლევის ობიექტად გამოყოფს განვითარებაში ბიოლოგიური ფაქტორისა და სოციო-კულტურული გავლენის (მათ შორის, აღზრდის) ინტეგრაციის პროცესს.

მისი აზრით, პიროვნების ქმნადობის პროცესი მიმდინარეობს იმ კრიზისების დაძლევის გზით, რასაც ადამიანი ცხოვრების გზაზე განიცდის. ასაკობრივ საფეხურებს, ანუ ასაკობრივი განვითარების სტადებს, რომლებიც ბიოლოგიური განვითარების კანონზომიერების მიხედვით მონაცვლეობენ, ახასიათებთ მათთვის სპეციფიკური ფსიქოსოციალური კრიზისები, რომლებიც ან წარმატებით იქნება დაძლეული, ან წარუმატებლად. ამის მიხედვით, ხდება სათანადო სოციალურ-პიროვნული თვისებების წყვილდან ერთ-ერთის ფორმირება, რომელიც იქცევა მე-ს იდენტურობის შემადგენელ

ნაწილად. მაგალითად, იმის მიხედვით, თუ რამდენადაა ბავშვი თავისი სიცოცხლის პირველი წლის განმავლობაში უზრუნველყოფილი სოციალური მზრუნველობით, მას უნვითარდება გარემოსადმი ნდობა ან უნდობლობა. ასეთი საბაზისო თვისებები ვითარდება მომდევნო სტადიებშიც, ყოველი მათგანის სპეციფიკის მიხედვით.

ფროიდისაგან განსხვავებით, ერიქსონი არ იხდულება მხოლოდ ბავშვობისა და მოზარდობის პერიოდების დახასიათებით და განიხილავს მოზრდილობისა და სიბერის საფეხურებსაც, რომლებსაც სრულიად თავისებური კრიზისები და განვითარების შესაბამისი მახასიათებლები გააჩნიათ. აუტორის თანახმად, ადამიანი თავისი სისოცხლის განმავლობაში, წინასწარ განსაზღვრული ბიოლოგიური (გენეტიკური) პროგრამის მიხედვით, 8 ასაკობრივ საფეხურს გადის, რომლებსაც ერთმანეთისაგან განასხვავებს გარემოსთან ურთიერთობაში აღმოცენებული კრიზისის ფორმა.

კრიზისის პოზიტიური გადაწყვეტა პიროვნების ჰარმონიულ განვითარებას უზრუნველყოფს, ნეგატიური გადაწყვეტის შემთხვევაში კი მე-ს იდენტიფიკაცია არაადაფტური მიმართულებით ვითარდება. ამასთანვე, არის პერსპექტივა, რომ მდგომარეობა გამოსწორდეს, თუ მოდევნო სტადიაზე მაინც გამოინახება მისი პოზიტიური გადაწყვეტა. აღნიშნული საფეხურები, ანუ განვითარების სტადიები და მათთვის სპეციფიკური კრიზისები ასეთია:

➤ **I სტადია (1 წლამდე).** აქ კრიზისის არსი იმაშია, რომ ბავშვს აუცილებლად ესაჭიროება მოვლა და მისი ძირითადი ფიზიოლოგიური მოთხოვნებიდან დაკმაყოფილება მომვლელთა მიერ. თუ ეს წარმატებით ხორციელდება ბავშვს უნვითარდება გარემომცველი სამყაროსადმი ღრმა ნდობის განცდა. მისი საპირისპირო თვისებაა უნდობლობა, რომელიც ბავშვზე ზრუნვის ნაკლებობითაა გამოწვეული.

➤ **II სტადია (1-3 წელი).** კრიზისი დაკავშირებულია საყოფაცხოვრებო ჩვევების სწავლებასთან, განსაკუთრებით კი სისუფთავის დაცვისა და გამოყოფის მოთხოვნებიდან მოწესრიგებულ დაკმაყოფილებასთან. თუ აღმზრდელები თანმიმდევრულად ეხ-

მარებიან ბავშვს ამ მიმართულებით, მას უნვითარ-
 ლება ა ვ ტ ო ნ ო მ ი უ რ ო ბ ი ს თვისება, ხო-
 ლო მკაცრი და არათანმიმდევრული კონტროლი
 იწვევს ს ი რ ც ხ ვ ი ლ ი ს ა და დ ა უ რ წ-
 მ უ ნ ე ბ ლ ო ბ ი ს თვისებათა განვითარებას.
 ასეთ ადამიანს ხშირად უჩნდება შიში, რომ შეიძლ-
 ება კონტროლი დაკარგოს საკუთარ ორგანიზმზე.

➤ III სტადია (3–6 წელი). კრიზისი უკავშირდება
 თვითდამკვიდრების მისწრაფებას. ბავშვი ისახავს
 და განახორციელებს თავის გეგმებს, რომლებიც
 უნდა შეათავსოს სოციალურ მოთხოვნებთან. თუ
 ბავშვის წამოწყებები ხედმეტად არ იზღუდება და
 მას წარმატებათა განცდის შესაძლებლობა ეძლევა,
 ვითარდება ი ნ ი ც ი ა ტ ი ვ ა. როცა საქმის ვი-
 თარება საპირისპიროა, ე.ი. ბავშვის გეგმები მკაცრად
 იბლოკება და ხშირია წარუმატებლობა, ვითარდება
 დ ა ნ ა შ ა უ ლ ი ს გრნობა. ასეთ ადამიანს ხში-
 რად ეჩვენება, რომ რაღაცას არასწორად აკეთებს.

➤ IV სტადია (6–12 წელი). კრიზისი სერიოზულ
 საქმიანობასთან, პირველ რიგში სწავლასთან, და-
 მოკიდებულების ჩამოყალიბების სირთულეებს უკ-
 ავშირდება. მისი დაძლევა დამოკიდებულია სკო-
 ლაში გამეფებულ ატმოსფეროსა და აღზრდის
 სტილზე. კერძოდ, როდესაც ბავშვის ქცევა მიღებ-
 ულია და დადებითად ფასდება, მას უნვითარდება
 შ რ ო მ ი ს მ ო ყ ე ა რ ე ო ბ ი ს თვისება. საპირ-
 ისპირო ვითარებაში, როდესაც ბავშვის ქცევას ხში-
 რად ეძლევა უარყოფითი შეფასებები ვითარდება
 ა რ ა ს რ უ ლ ფ ა ს ო ე ნ ე ბ ი ს გრძნობა (კომ-
 პლექსი). ამ თვისების განვითარებას განსაკუთრებით
 ხელს უწყობს დამცინავი და შეურაცხმყოფელი
 ფორმის მქონე შენიშვნები.

➤ V სტადია (12–20 წელი). ესაა მოზარდობის
 (გარდამავალი) ასაკი, სადაც მე-ს იდენტიფიკაციის
 ჩამოყალიბება განსაკუთრებით აქტუალური საქმე
 ხდება. კრიზისიც მომავლის დაგეგმვასთან
 დაკავშირებულ სიძნელეებს უკავშირდება. დიდ

მნიშვნელობას იძენს საკუთარი შესაძლებლობების ადეკვატური გაცნობიერება, პროფესიის არჩევა, თანატოლებთან ურთიერთობა და სხვადასხვა სოციალური როლების მოსინჯვა—მორგება. ამ პრობლემების წარმატებით გადაღახვის შემთხვევაში ეითარდება თ ვ ი თ ი დ ე ნ ტ უ რ ო ბ ა. წარუმატებლობის შემთხვევაში კი ადრეული იდენტურობა

➤ **VI სტადია (20–35 წელი).** ესაა ადრეული მოწიფულობის ხანა, სადაც კრიზისი სხვა ადამიანებთან, პირველ რიგში, საწინააღმდეგო სქესის წარმომადგენლებთან ურთიერთობების დამყარებას და ოჯახის შექმნას უკავშირდება. ამ მიმართულებით წარმატებული გამოცდილება ი ნ ტ ი მ უ რ ო ბ ა ს ანვითარებს, წარუმატებლობა იწვევს ი ს ო ლ ა ც ი ა ს და საკუთარ თავში ჩაკეტვას.

➤ **VII სტადია (35–65 წელი).** ესაა მოწიფულობის ხანა, სადაც კონფლიქტები (წინა სტადიების წარმატებით გავლის შემთხვევაში) ძირითადად გადაჭრილია და ადამიანის ზრუნვა მიმართულია მიღწეულის შენარჩუნებაზე (პროფესიული საქმიანობა, შვილებზე ზრუნვა და ა.შ.). წარმატების შემთხვევაში ვიღებთ პ რ ო დ უ ქ ტ ი უ ლ ო ბ ა ს, წარუმატებლობის შემთხვევაში ს ტ ა გ ნ ა ც ი ა ს. ეს უკანასკნელი თვისება იმაში გამოხატება, რომ ინდივიდი გადაჭარბებულად ზრუნავს საკუთარ თავზე (ჯანმრთელობაზე, მყუდროებაზე და სხვ.) და ნაკლებ აქტიურია საზოგადოებრივ სარბიელზე.

➤ **VIII სტადია (65 წელს ზემოთ).** მოსუცებელი ადამიანი განიცდის ხანდაზმულობის კრიზისს, რომლის გადაჭრაც იმაზე დამოკიდებული, თუ, მისი აზრით, რამდენად წარმატებული იყო განვლილი ცხოვრება. როცა იგი კმაყოფილია თავისი ცხოვრებით, ვიღებთ ი ნ ტ ე გ რ ი რ ე ბ უ ლ მ ე-ს. ასეთ ადამიანს არ აშინებს სიკვდილის გარდუეალობა, რადგან ხედავს თავის გაგრძელებას გაკეთებული საქმეებისა და შთამომავლობის სახით. საპირისპირო შემთხვევაში პიროვნება ი მ ე დ გ ა ც რ უ ე ბ ა ს განიცდის.

განხილული თეორია, როგორც ვხედავთ, და როგორც თავად ავტორსაც ჰქონდა განზრახული, კლასიკური ფსიქონალიზის თავისებურ დამატებას და შეკვებას წარმოადგენს. ადამიანის განვითარების ამ მოდელში გამოყოფილი პირველი ხუთი სტადია ფაქტიურად ფროიდის მიერ გამოყოფილ სტადიებს ემთხვევა. განსხვავება იმაში გამოიხატება, რომ განვითარების ფსიქოსექსუალური ხაზის ნაცვლად, განვითარების ფსიქოსოციალური ხაზია განხილული. ეს, რა თქმა უნდა, **ერიქსონის** დიდი დამსახურებაა, რადგან მხოლოდ სექსუალური განვითარების აღწერა, რაოდენ სრულყოფილიც არ უნდა იყოს იგი, ადამიანის ონტოგენეტიური განვითარების ყველა მხარეს ვერ ამოწურავს. თუმცა, ეს თეორიაც აქტივობის მოტივაციური მხარის შესწავლასეა ძირითადად აქცენტირებული. ქცევის საშემსრულებლო აპარატს, კერძოდ კოგნიტურ პროცესებს და მათი განვითარების თავისებურებებს, არც ეს თეორია განიხილავს.

საპირისპირო ვითარებაა კოგნიტური ორიენტაციის მქონე თეორიებში, სადაც ფსიქოსოციალური განვითარება კოგნიტური განვითარების კონტექსტში განიხილება. ამ შემთხვევაში აქცენტირებულია ის ვითარება, რომ ქცევის სოციალური ნორმების თვალსაზრისით შეფასება მოითხოვს კოგნიტური აქტივობის განხორციელების სათანადო უნარს. ცხოველი და ჩვილი ბავშვი სოციალურ ნორმებს ანგარიშს არ უწევენ იმის გამო, რომ მათი კოგნიტური განვითარების დონე ამის შესაძლებლობას არ იძლევა. ბავშვის კოგნიტური განვითარების კვლობაზე ვითარდება სოციალური ნორმების მიხედვით ქცევის შეფასების და რეგულირების უნარიც. განსაკუთრებით თვალსაწინოდ ეს ვლინდება ზნეობრივი განვითარების პროცესში, რომლის საფესურებიც, ამ მიდგომის მომხრეთა თანახმად, მიყვება და შეესაბამება კოგნიტური განვითარების საფესურებს.

ჯ.პიაჟე, რომლის მიხედვითაც განვითარება გარემოსთან კოგნიტური წონასწორობის მიღწევისაკენ სწრაფვაში გამოიხატება, ბავშვის ზნეობრივ განვითარებაში ორ საფესურს გამოყოფს: 1) **მორალური რეალიზმის** სტადია და 2) **მორალური რელატივიზმის** სტადია. მათ ერთიმეორისაგან განასხვავებს სოციალური გამოცდილების საკუთარ ცოდნასთან

შეთავსების (ასიმილაციისა და აკომოდაციის გ'ხით) ფორმა, რაც განისაზღვრება ინტელექტუალური განვითარების მდგომარეობით.

მორალური რეალიზმის სტადიაზე ბავშვი ქცევის იმ ნორმებს, რომლებსაც მას სოციალური გარემო (აღზრდა) უწესებს, აღიქვამს საკუთარი ფიზიკური გამოცდილების საფუძველზე და მათ სამყაროს უნივერსალურ კანონებთან ათანაბრებს. ამ ეტაპზე ბავშვს ჰგონია, რომ, მაგალითად, სხვისი სათამაშოს გაფუტება იმიტომ არ შეიძლება, რატომაც არ შეიძლება ანთებული ასანთის ღერის ხელმეორედ ანთება. იგი ვერ ხედავს, რომ პირველი კანონი პირობითია და ადამიანთა მიერაა დაწესებული, მეორე კი აბსოლუტური კანონია, რომელსაც არ შეიძლება პქონდეს გამონაკლისი. ქცევის შეფასებაც ხდება მისი ფიზიკური შედეგების მიხედვით და არა სუბიექტის განზრახვის გათვალისწინებით. ბავშვისათვის, მაგალითად, ბიჭუნა, რომელსაც უნებურად გაუტყვდა სხვისი სათამაშო, დამნაშავეა, ხოლო ის ბიჭუნა, რომელსაც სიბრახის გამო უნდოდა სხვისი სათამაშოს გატყევა, მაგრამ ვერ მოასწრო, სრულიად არაა დამნაშავე. ეს სტადია გრძელდება დაახლოებით შვიდი წლის ასაკამდე.

შვიდი წლიდან, კონკრეტული გონებრივი ოპერაციების დაუფლების კვალბაზე, ბავშვი თანდათანობით იწყებს იმის მიხედვრას, რომ ზნეობრივ წესებს პირობითი ხასიათი აქვთ, რაც ადამიანთა ნება-სურვილზეა დამოკიდებული. ამით იწყება მორალური რელატივიზმის სტადია ბავშვის ზნეობრივ განვითარებაში. აქ უკვე აღარ ხდება ფიზიკური და სოციალური კანონების ერთმანეთთან გაიგივება. ეს ბავშვს საშუალებას აძლევს ქცევა შეაფასოს იმის გათვალისწინებით, თუ რა განზრახვით იყო იგი ჩადენილი და არა მხოლოდ მისი შედეგების მიხედვით.

პიაჟეს მიერ დაწესებული კვლევა გააგრძელა და თავისებურად გააღრმავა ლ. კოლბერგმა, რომელიც მორალური ცნობიერების განვითარების სფეროების უფრო დეტალურ პერიოდისაკენ გეთავაზობს [83]. იგი ერთმანეთისაგან გამოყოფს მორალური განვითარების სამ დონეს: 1) მორალურად დელი (4-10 წლები); 2) კონვენციონალური (10-13 წლები) და 3) პოსტკონვენციონალური (13 წლის ზემოთ). თითოეული

მათგანი, თავის მხრივ, ორ საფეხურს შეიცავს. ამრიგად, გამოიყოფა სულ ექვსი საფეხური (სტადია).

მორალურამდელ დონეზე ქცევა ფასდება გარემოებათა მიხედვით და სხვა ადამიანების აზრი მიხედვლობაში არ მთილება. **პირველ** სტადიაზე ბავშვი ქცევის აეკარგიანობას აფასებს იმ ჯილდოს ან სასჯელის მიხედვით, რომელიც ქცევას შეიძლება მოყვეს. **მეორე** სტადიაზე ქცევის შეფასების მთავარი კრიტერიუმია ის სარგებლობა, რაც მან სუბიექტს შეიძლება მოუტანოს. მაგალითად, მეგობრისათვის რაიმეს ჩუქება კარგი საქციელია არა იმიტომ, რომ ამით მას გაახარებ, არამედ იმიტომ, რომ სამაგიეროდ ისიც რაიმეს განუქებებს.

მორალური განვითარების **კონვენციონალურ** დონეზე მდგომი ადამიანი ქცევის შეფასებაში ძირითადად სხვა ადამიანების აზრზე და საერთოდ მიღებული სტანდარდების დაცვაზეა ორიენტირებული. **მესამე** სტადიაზე ქცევის აეკარგიანობა ფასდება იმის მიხედვით, თუ რას იტყვიან მის შესახებ სხვები. **მეოთხე** სტადიაზე ქცევის შეფასებაში წამყვანი ხდება მისი შესატყვისობა დაწესებულ ნორმებთან და იურიდიულ კანონებთან. მაგალითად, არ უნდა იქურდო, არა იმიტომ, რომ ქურდობა ცუდია, არამედ იმიტომ, რომ იგი აკრძალულია კანონით.

ნამდვილი **ზნეობრიობა**, **კოლბერგის** თანახმად, მიიღწევა **პოსტკონვენციონალურ** დონეზე, როდესაც ადამიანი ქცევის შეფასებაში ხელმძღვანელობს საკუთარი შეგნების და მისთვის მისაღები კრიტერიუმების მიხედვით. მას არ აინტერესებს რას იტყვიან ამის შესახებ სხვები, ან რამდენად შეესაბამება ქცევის მისეული შეფასება სახელმწიფო კანონებს. **მეხუთე** სტადიაზე, ქცევის შეფასების მთავარი კრიტერიუმია დემოკრატიულად მიღებული გადაწყვეტილების პატივისცემა და საერთოდ ადამიანის უფლებათა დაცვა. **მეექვსე** სტადიაზე ქცევა მართებულად მიიჩნევა მხოლოდ მაშინ, როდესაც იგი ნაკარნახევია სინდისით, ყველა სხვა ფაქტორისა და ვითარებისაგან დამოუკიდებლად. საყურადღებოა, რომ შემდგომში ავტორმა ეს ბოლო სტადია მიიჩნია იშვიათობად და ფაქტიურად გამორიცხა კიდევ, რადგან, კრიტიკოსების აზრით, **ზნეობრიობის** ასეთი დონე ძალზე ელიტარულად გამოიყურება და რამდენამდე აბსტრაქტულ შინაასსაც იძენს.

ამ დონეს, კოლბერგის მონაცემებით, ადამიანთა 10% – ზე ნაკლები აღწევს, ხოლო უმრავლესობის მორალური განვითარება მეოთხე საფეხურს ვერ სცილდება.

კოლბერგის თანამშრომელი კეროლ გილიგანი [82], როგორც სუსტი სქესის წამომადგენელი, მიიჩნევს, რომ ზნეობრივი განვითარების კოლბერგიესეული მოდელი აგებულია ისეთ „მამაკაცურ“ მორალურ ღირებულებებზე, როგორებიცაა თვითპატივისცემა და სამართლიანობა. ქალი. მისი აზრით, ქცევის შეფასებაში ხელმძღვანელობს არა იმდენად ასეთი ღირებულებებით, არამედ, უფრო მეტად, სიკეთის და სხვა ადამიანებზე ზრუნვის პრინციპით. ამდენად, თუ ქალის ზნეობრივი განვითარების დონეს მოყვანილი სქემის მიხედვით შევაფასებთ, ყველაზე უკეთეს შემთხვევაშიც იგი მესამე სტადიას ვერ გასცდება, მაგრამ თუ მის გენდერულ სპეციფიკას მივიღებთ მხედველობაში, რაც სხვებზე ზრუნვის თვისებაში გამოიხატება, უმრავლესობა საკმაოდ მაღალ დონეზე აღმოჩნდება.

ქალისა და მამაკაცის ზნეობრივი პრინციპების განსხვავებულობის საილუსტრაციოდ ავტორს მოჰყავს ბილიიდან ორი ეპიზოდი. პირველ ეპიზოდში პატრიარქი აბრაამი უყოყმანოდ ასრულების თავისი ღმერთის მოთხოვნას და მზადაა საყვარელი შვილი მას სამსხვერპლო ბატკანივით დაუკლას. ბავშვის მსხვერპლად შეწირვა საჭირო აღარ გახდა მხოლოდ იმის გამო, რომ აბრაამის ერთგულებაში დარწმუნებულმა ღმერთმა მას სამსხვერპლოდ ნამდვილი ბატკანი მოუვლინა. მეორე ეპიზოდი ეხება დედას, რომელსაც სხვა ქალი შვილს ეცილება. მეფე სოლომონს გამოაქვს განაჩენი, რომ რაკი სიმართლის დადგენა ვერ ხერხდება ბავშვი შუაზე გაჭრან და ორივე ქალს გაუნაწილონ. დედა, რომლის უპრველეს საზრუნავსაც შვილის კარგად ყოფნა წარმოადგენს, უარს ამბობს ასეთ „სამართალზე“ და მზადაა შვილი მოდავეს დაუთმოს, ოღონდ კი იგი ცოცხალი გადარჩეს. კოლბერგისეულ სქემაში აბრაამის საქციელი ზნეობრივი განვითარების მეექვსე საფეხურს შეესაბამება, დედის საქციელი კი მესამე საფეხურს, მაგრამ საკითხავია, რამდენად მართებულადაა შერჩეული თავად შეფასების კრიტერიუმები.

გილიგანს მიაჩნია, რომ ქალის ზნეობრივი განვითარება უნდა განვიხილოთ, როგორც ზრუნვის ობიექტებისა და

ფორმების ცვლილების პროცესი, დაწყებული საკუთარ თავზე ეგოისტური ზრუნვით და დამთავრებული თავისუფალი (არაძალადობრივი) ზრუნვით სხვებისა და საკუთარ კეთილდღეობაზე. ამ პროცესში ავტორი გამოყოფს სამ დონეს, რომელთა შორისაც მოთავსებულია გარდამავალი სტადიები:

I დონე: თვითდაკავებულობა. მორალური განვითარების ამ დონეზე ქალი საკუთარ თავზე ზრუნვითაა დაკავებული. იგი ეგოისტური მოსაზრებებით ხელმძღვანელობს და სხვები მხოლოდ იმდენად აინტერესებს, რამდენადაც საკუთარი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად ესაჭიროება. ამ დონიდან მომდევნოზე გარდამავალ სტადიაზე ქალი ჯერ ისევე საკუთარი თავითაა დაკავებული, მაგრამ გადაწყვეტილების მიღებისას იწყებს სხვა ადამიანთა ინტერესების გათვალისწინებასაც.

II დონე: თვითშეწირვა. ამ დონეზე ქალი საკუთარ თავზე ზრუნავს მხოლოდ მეორე რიგში, მას შემდეგ, რაც უზრუნველყოფს სხვებს, რომლებზეც მისი ზრუნვაა მიმართული. ესაა „კარგი ცოლის“, „წინებული დედის“, „გულისხმიერი შვილის“ და ა.შ. სოციალური როლი, რომლის წარმატებით შესრულების პასუხისმგებლობასაც იგი კისრულობს. მეორე და მესამე დონეებს შორის გარდამავალ სტადიაზე ქალი თანდათანობით იწყებს საკუთარი თავის დაფასებასაც და ცდილობს სოციალურ პასუხისმგებლობასა და საკუთარ საჭიროებებზე ზრუნვა ერთმანეთთან შეათავსოს.

III დონე: თვითპატივისცემა. ამ დონეზე ქალი თავისუფლად მართავს და არეგულებს თავის ცხოვრებას. იგი ხედავს, რომ შეუძლია თვითონ გადაწყვიტოს როგორ მოიქცეს რათა საკუთარ ღირსებათა დაცვაც უზრუნველყოს და არც იმ ადამიანებს დააკლოს რაიმე, რომლებზე ზრუნვის პასუხისმგებლობაც აკისრია. ამ დონეზე უნებობრივი გადაწყვეტილება მიიღება არა სოციალური როლის იძულებით, არამედ თავისუფალი არჩევანის პრინციპით.

უნებობრივი განვითარების კოლბერგისა და გილიგანის თეორიები, როგორც ვხედავთ, ბევრ საგულისხმო მასალას შეიცავს და მათი გათვალისწინება დიდად წაადგება პედაგოგიური შრომის მეცნიერული ორგანიზაციის საქმეს. განსაკუთრებით საჭიროა მათი მხედველობაში მიღება

ზნეობრივი აღზდის პროცესში, რადგან ბავშვის მორალური ცნობიერების, მისი ასაკობრივი და გენდერული თავისებურებების ცოდნა დიდად დაგვეხმარება ბავშვს მისთვის გასგებენაზე აუქსხნათ რა არის კარგი და რა ცუდი, რატომ უნდა მოვიქცეთ ასე თუ ისე და ა.შ.

რაც შეეხება ამ თეორიების ზოგადფსიქოლოგიურ ორიენტაციას, ისინი იზიარებენ კოგნიტური თეორიების იმ ძირითად ნაკლოვანებას, რომელიც განვითარების ყველა ასაკქტის კოგნიტურ განვითარებაზე დაყვანაში მდგომარეობს. ამჯერად გახილულ ავტორთა თანახმად, მორალური ქცევა ავტომატურად გამომდინარეობს მორალური ცნობიერებიდან, მაგრამ საქმის რეალური ვითარება სულაც არაა ასე მარტივი. ამის არგუმენტად ისიც იკმარებს, რომ ხშირია შემთხვევები, როდესაც სუბიექტი კარგად აცნობიერებს განსხვავებას მისადებ და მიუღებელ ქცევებს შორის, მაგრამ რეალურად მაინც მოქმედების მეორე გზას ირჩევს. ამიტომ, ზნეობრივი განვითარება მთლიანობაში, არ ამოიწურება მხოლოდ მორალური ცნობიერების განვითარებით. განხილულ კონცეფციებში კი ზნეობრივი განვითარების მხოლოდ ეს მხარეა შესწავლილი და დახასიათებული.

XVI ლ ე მ ც ი ა

ფსიქიკის ონტოგენეტიური განვითარების თერიული საკითხები განწყობის ფსიქოლოგიაში

განწყობის ფსიქოლოგია, როგორც ქცევის სუბიექტის კონცეფცია, ფსიქიკის განვითარების ყველა ასპექტს სუბიექტთან მიმართებაში განიხილავს. ადამიანის ფსიქიკური განვითარებაც განიხილება, როგორც ქცევის სუბიექტის კანონ'სომიერი ცვალებადობის პროცესი, რაც აქტივობათა ახალ-ახალი ფორმების წარმოქმნასა და მათი საშემსრულებლო აპარატურის (მოტორული და ფსიქიკური ფუნქციების) დასვეწა-გაძლიერებაში გამოიხატება.

თავიდანვე უნდა აღინიშნოს, რომ ფსიქიკის ონტოგენეზი, განწყობის უზნაძისეული თეორიის კონტექსტში, დეტალურადაა შესწავლილი მხოლოდ ბავშვობისა და მოზარდობის პერიოდებთან (დაახლოებით 20 წლამდე) მიმართებაში. ცვლილებები, რომლებიც პიროვნებასა და მისი ფსიქიკური პროცესების მიმდინარეობაში ზრდასრულობისა და მოხუცებულობის პერიოდებში ხდება, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ ბოლო ხანებში შესრულებულ ერთეულ კვლევებს, განწყობის ფსიქოლოგიის საგანგებო ინტერესის საგანი ჯერ არ გამხდარა. სვენი საუბარიც შემოიფარგლება იმ თეორიული საკითხებით, რომლებიც ბავშვის (მოზარდის) ფსიქიკურ განვითარებას უკავშირდება.

განვითარების უშუალო წყარო და მიზეზი აქტივობაა, რომლის მარტივ პირველად ფორმებში იწყება მასში მონაწილე ფსიქო-ფიზიკური ფუნქციების თვისობრივი გარდაქმნა-გაძლიერებაც, მოქმედებათა ახალ-ახალი ფორმების დაუფლებაც და პიროვნების ქცევათა სისტემის გამრავალფეროვნებაც. აქტივობა განწყობის შედეგად აღმოცენდება, ხოლო განწყობის შესაქმნელად საჭიროა, რომ სუბიექტი სათანადო მოთხოვნებს განიცდიდეს. აქედან გამომდინარე, ფსიქიკის ონტოგენეტიური განვითარების პრობლემის განწყობის თეორიის კლანში განიხილვისათვის, პირველ რიგში იმის გარკვევაა აუცილებელი, თუ ადამიანისათვის საერთოდ დამახასიათ-

ებულ მოთხოვნები უორის, რომელია ის პირველადი მოთხოვნები, რომელიც საფუძვლად ედება განვითარებისათვის საჭირო აქტივობათა პირველად ფორმებს.

ეს საკითხი მარტო განწყობის ფსიქოლოგიის წინაშე არ დგება. მასზე პასუხის გაცემა განვითარების ყოველ თეორიას ესაჭიროება, რადგან ქვევისა და გარემოსთან დამოკიდებულების ახალი ფორმების წარმოქმნის მექანიზმების ძიება აუცილებლად მოითხოვს განვითარების მამოძრავებელი მოთხოვნების რაობის გარკვევას. „საქმე უხება ი მ პ ი რ ვ ე ლ ა დ დ ა ძ ი რ ი თ ა დ მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ა ს, რომელიც ბავშვის ცხოვრების პირველი დღეებიდანვე იწინსთავს და შემდეგ, ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე ნახულობს რა გამოვლენის თავისებურ ფორმას, შესატყვის ობიექტურ პირობებში, იმ აქტივობის ორგანიზაციას ახდენს, რომელსაც განვითარება მიჰყავს მოცემულ ასაკობრივ საფეხურზე“ [27, გვ. 27].

წინა ლექციებში განხილულ თეორიათა უმრავლესობაში განვითარების სათავედ აქტივობის ის პირველადი ინსტიქტური ფორმები ითვლება, რომლებიც ბავშვს დედის მუცლიდან დაყვება და, სათანადო მოვლის პირობებში, უზრუნველყოფს მისი სიცოცხლის შენარჩუნებას. ეს უპირობო რეფლექსები (სუნთქვა, წოვა, გამოყოფა და სხვ.), ემსახურება რა სხეულბრივ საჭიროებათა დაკმაყოფილებას, აღიძვრის შესაბამისი ვიტალური მოთხოვნებების გავლენით. მათ სტრუქტურაში კი, ასოციაციებისა და პირობით-რეფლესური კავშირების მექანიზმების წყალობით, ხდება ახალი მოთხოვნებებისა და აქტივობის ახალი ფორმების წარმოქმნა. ამ მოთხოვნებებს უორის მკვლევართა უმრავლესობა (მათ უორის, პიაჟე) კვებასა და საერთოდ თვითშენახვასთან დაკავშირებულ აქტივობებს ანიჭებს უპირატესობას, ფროიდი სქესობრივ ინსტიქტს მიიჩნევს განვითარების ძირითად წყაროდ და ა.შ. რაც მთავარია, ყოველი მათგანი, განვითარების პირველად მამოძრავებელ ძალას სომატურ სფეროში ექებს.

ძიების ასეთი მიმართულება, როგორც ეს თავის დროზე, გიგოტსკიმ დაასაბუთა, ვერ ჩაითვლება მართებულად იმის გამო, რომ გაურკვეველია, სომატური მოთხოვნებებით

აღძრულ აქტივობებში როგორ ხდება სპეციფიკურ ადამიანური, — ინტელექტუალური და სოციალური, — მოთხოვნილებების განხედაობა, რაც ქვეყნის ახალი ფორმების წარმოშობას უზრუნველყოფს და როგორ იწვევს ვიტალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის განხორციელებული აქტივობა მაღალი, სპეციფიკურ ადამიანური, ფსიქიკური ფუნქციების აღმოცენებას და განვითარებას. სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დამაკმაყოფილებელ ქცევებს, ბოლოს და ბოლოს, ცხოველებიც განახორციელებენ, ასოციაციები და პირობით-რეფლექსური კავშირები მათთანაც მუშავდება, მაგრამ ამით ცხოველი განვითარების ადამიანურ საფეხურებზე არ აღის.

თუთონ ვიგოტსკის აზრით, რამდენადაც ადამიანური ფსიქიკა ადამიანის საზოგადოებრივი ცხოვრების პროდუქტია, ამდენად იგი მხოლოდ სოციალურ ურთიერთობებში აღმოცენდება. ავტორის თანახმად, განვითარების მამოძრავებელ პირველად ძალას სხეებთან ურთიერთობის სოციალური მოთხოვნილება წარმოადგენს. ეს მოთხოვნილება ბავშვის ცხოვრების პირველი თვეების განმავლობაში აღიძვრის და თანდათანობით ვითარდება იმის გამო, რომ ყოველგვარი სიამოვნება რასაც ბავშვი განიცდის (საქვების მიღება, ბანაობა და ა.შ.) სხვა ადამიანებიდან მომდინარეობს.

კრიტიკოსები [27 და 38] მართებულად მიუთითებენ, რომ ვიგოტსკის კონცეფცია ფაქტიურად ახალს არაფერს იძლევა, რადგან გამოდის, რომ განვითარების სათავე ისევე და ისევე ბიოლოგიური მოთხოვნილებები ყოფილა. სხვას რომ ყველაფერს თავი დავანებოთ, მშობლებისაგან მოვლით ბევრი ცხოველის ახალშობილიცაა უზრუნველყოფილი, მაგრამ ამის გამო მათთან სოციალური მოთხოვნილებები არ ვითარდება. გარდა ამისა, განხილულ კონცეფციაში არც იმაზეა საუბარი, თუ როგორ ხდება სოციალურთა ბაზაზე ინტელექტუალური ან ესთეტიკური (საერთოდ სოციალურს გარდა მაღალი სულიერი) მოთხოვნილებების აღმოცენება და განვითარება.

თუთონ ლ.ბოუოვიჩი [38], რომელიც კატეგორიულად უპირისპირდება ვიგოტსკის პოზიციას, თვლის, რომ განვითარების მამოძრავებელი პირველადი ძალაა ა ხ ა ლ შ ი თ ა ბ ე ჯ დ ი ლ ე ბ ე ბ ე მოთხოვნილება, რომელიც

თავისთავად აღიძვრის ბავშვის ცხოვრების მეოთხე-მეხუთე კვირიდან და იწყებს თანდათანობით განვითარებასა და გამრავალფეროვნებას. ავტორი ყურადღებას ამახვილებს იმ გარემოებაზე, რომ ბავშვს, ყოველ ასაკში, ახლის ნახვა და გაგება (ზოგადად შემეცნებითი აქტივობა) გაცილებით მეტად იტაცებს, ვიდრე ჭამა-სმა, ან საქმიანობის რომელიმე სხვა ფორმა. სოციალური კონტაქტების მოთხოვნილება (შთაბეჭდილებათა მიღების პერცეპტულ აქტივობაში აღმოცენდება იმის წყალობით, რომ წვილისათვის შთაბეჭდილებათა უმთავრეს წყაროს და მიმწოდებელს სხვა ადამიანები (სოციალური გარემო) წარმოადგენენ.

ეს კონცეფცია, როგორც მიუთითებენ [27], ვერ იძლევა პასუხს კითხვაზე, თუ რას მიჰყავს განვითარების პროცესი მანამ, სანამ შთაბეჭდილებებზე მოთხოვნილება ასე თუ ისე გამოიკვეთება. გაუგებარია აგრეთვე ისიც, თუ როგორ აღმოცენდება შთაბეჭდილებებზე მოთხოვნილებით აღძრულ ქცევებში სოციალური მოთხოვნილებები. საქმე იმაშია, რომ შემეცნებით აქტივობაში მხოლოდ შემეცნებითი პროცესები და მათი შესატყვისი მოთხოვნილებები ვითარდება, ისევე როგორც ბიოლოგიურ აქტივობაში მხოლოდ სომატური მოთხოვნილებები შეიძლება აღმოცენდნენ. ამიტომ, ისევე, როგორც ბიოლოგისტურ კონცეფციებს მხოლოდ ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა გამრავალფეროვნების ახსნა შეუძლიათ, კოგნიტური კონცეფცია (როგორადაც ბოჟოვისის თეორია შეიძლება იქნას მიჩნეული) მხოლოდ კოგნიტური მოტივაციის განვითარებას გვაგებინებს. ამრიგად, ვერც შთაბეჭდილებებზე მოთხოვნილება საითვლება ისეთ პირველად მოთხოვნილებად, რომელიც ყველა სახეობის (ბიოლოგიური, კოგნიტური, სოციალური) მოთხოვნილებად შეიძლება დიფერენცირდეს და ქცევის ყველა ფორმის აღმოცენება გახადოს გასაგები.

განწყობის თეორიაში, როგორც ვიცით, მოთხოვნილებათა მთელი სპექტრი ორ კატეგორიად, — სუბსტანციონალურ და ფუნქციონალურ, — მოთხოვნილებებად იყოფა. ყველა ის მოთხოვნილება, რომელიც ზემოთ განვიხილეთ, სუბსტანციონალურთა კატეგორიას განეკუთვნება. მათთვის ის თავისებურებაა დამახასიათებელი, რომ კმაყოფილდებიან რა გარ-

კვლეული ობიექტებით, მათი დამაკმაყოფილებელი აქტივობაც ამ ობიექტებითაა ჩაკეტილი და მაშინვე აღიკვეთება როგორც კი სუბიექტი შესაბამის ობიექტს დაეუფლება: შიმშილი საკვების მიღებით აღიკვეთება, წყურვილი სითხის მიღებით, პერცეპტული (საერთოდ შემეცნებითი) ინტერესი შთაბეჭდილებათა მიღებით და ა.შ. ეს პროცესები (ჭამა, სმა, შთაბეჭდილებათა განცდა და სხვ.) არაერთარი შინაგანი აუცილებლობით არ მოითხოვენ აქტივობის სხვა ფორმებში გადასრდას.

ერთი სიტყვით, სუბსტანციონალური მოთხოვნილებებით აღძრულ ქცევათა სტრუქტურაში მხოლოდ მათივე რიგის მოთხოვნილებათა რაოდენობრივი გამრავლებაა შესაძლებელი. კერძოდ, იმის მიხედვით, თუ უმეტესწილად საკვების რა სახეობების მიღება უხდება ხოლმე ინდივიდს შიმშილის მოსაკლავად, ჭამაზე ზოგადი მოთხოვნილება, რომელიც მას დედის საშოდან მოჰყვა, დიფერენცირდება საკვების სხვადასხვა სახეობებზე მოთხოვნილებებად. ასევე, შთაბეჭდილებებზე მოთხოვნილებაც მით უფრო მრავალფეროვანი გახდება და ინტელექტუალური აქტივობის მით უფრო მრავალ ფორმებში გამოვლინდება, რაც უფრო მდიდარია ბავშვის გარემო შთაბეჭდილებებით. რა თქმა უნდა, ფართო გაგებით, ესეც განვითარებაა, მაგრამ ადამიანის განვითარების არსი თვისობრივად ახალ მოთხოვნილებათა წარმოქმნასა და ქცევის ახალ ფორმათა დაუფლებაშია მოცემული, რაც, როგორც ჩანს, სუბსტანციონალური მოთხოვნილებებით აღძრული ქცევების საფუძველზე ვერ განხორციელდება.

შ.ჩხარტიშვილის აზრით [27, გვ. 33], განვითარების მამოძრავებელ პირველად მოთხოვნილებად **დ.უზნაძის** მიერ მოთხოვნილებათა (ვალკე სფეროდ გამოყოფილი ფუნქციონალური მოთხოვნილებები, ე.ი. ზოგადად აქტივობის მოთხოვნილება, ანუ ფუნქციონალური ტენდენცია, უნდა მივიჩნიოთ. რამდენადაც ესაა მოთხოვნილება საკუთრივ აქტივობაზე და ჩაკეტილი არაა აქტივობის ერთი რომელიმე ფორმით, ამდენად იგი ღიაა აქტივობის ყველა ფორმისათვის. იგი ყველა სახის ადამიანურ მოქმედებებში შეიძლება გამოვლინდეს იმის მიხედვით, თუ სუბიექტი როდის რომელი ფუნქცი-

ების აქტივაციის საჭიროებას განიცდის. გარკვეული სახის ფუნქციონალური მოთხოვნები, კერძოდ სამოძრაო აპარატურის ამოქმედების ტენდენცია, ბავშვს უკვე დედის მუცელში უნდაება, რაც, დაბადებამდე რამოდენიმე ხნით ადრე, ნაყოფის სპონტანურ მოძრაობებს განაპირობებს.

დაბადების აქტივ, არსებითად, სწორედ ფუნქციონალურ მოთხოვნებს უკავშირდება, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვის უკვე სამოქმედოდ მომწიფებული ფუნქციები საკუთარი ბუნების შესატყვისად ფუნქციონირებისაკენ ილტვიან, დედის მუცლის გარემო კი ამის შესაძლებლობას არ იძლევა. ბავშვის თვალს ხედვა სწყურია, ყურს სმენა, კიდურებს მოძრაობა და ა.შ., რის გამოც ბავშვს დაუკმაყოფილებელი ლტოლვა უნდაება დატოვოს დედის მუცლის გარემო და შედარებით დაუცველ მაგრამ თავისუფალ გარემოში გადაინაცვლოს.

ახალშობილის პირველი აქტივობები არ ამოიწურება მხოლოდ სომატურ მოთხოვნებთან დაკმაყოფილების აქტებით. ბავშვი სენსომოტორული არსებაა, რაც მოტორული და სენსორული აპარატურის ფუნქციონირების მოთხოვნებთან დამაკმაყოფილებელ აქტივობებში ელინდება. შთაბეჭდილებებზე მოთხოვნებაც, რომლის დამაკმაყოფილებელი აქტივობა მართლაც დიდ როლს ასრულებს განვითარებაში, აღმოცენდება სწორედ შეგრძნების ორგანოთა და ნერვული სისტემის შექმნებითი პოტენციალის ფუნქციონალური ტენდენციის საფუძველზე.

რაც შეეხება სოციალურ კონტაქტებს, ისინიც იმთავითვე მიმზიდველია ბავშვისათვის იმდენად, რამდენადაც ფუნქციები, რომლებიც მას თანმიმდევრულად უნდაება მომწიფების გენეტიკური პროგრამის შესაბამისად, ადამიანური ფუნქციებია. ნათელია, რომ მათი ამოქმედების ტენდენციაც შეიძლება დაკმაყოფილდეს მხოლოდ მოქმედების ადამიანურ ფორმებში, რომელთა ნიმუშებიც მას სოციალური გარემოდან ეძლევა.

ამით აიხსნება ბავშვის დაუოკებელი სწრაფვა სხვებთან ურთიერთობისა და მათთვის მიბაძვისადმი: ბავშვი, იმ ფუნქციონალურ მოთხოვნებითა იმპულით, რომლებსაც იგი განსახლვრულ პირობებში განიცდის, ბაძავს სხვა ადამიანების მოქმედებებს, რის შედეგადაც ეუფლება კიდევ

ამ მოქმედებებს. ამ პროცესში, ერთის მხრივ, მას უნდა ეძლეოდა მოთხოვნილება საკუთრივ ასეთ საქმიანობაზე, ანუ სუბიექტი იძენს გარკვეულ სახის ახალ ქცევას, მეორეს მხრივ კი, ვარჯიშდება და ვითარდება ამ ქცევის შესრულებისათვის საჭირო ფსიქო-ფიზიკური ძალები.

განვითარების მამოძრავებელი ძალების ასეთი გაგება საშუალებას იძლევა ახლებურად იქნას გადაჭრილი ტრადიციული და უნაყოფო დავა განვითარებაში მემკვიდრეობითი და გარემოს ფაქტორების როლის შესახებ. ამ დავაში ჩამოყალიბდა ერთფაქტორიანი და ორფაქტორიანი თეორიების უამრავი ნაირსახეობა. ერთფაქტორიანი თეორიები განვითარების განმსაზღვრეულად ან მხოლოდ მემკვიდრეობას მიიჩნევენ (ნატივიზმი), ან მხოლოდ გარემოს (ემპირიზმი), ორფაქტორიანი თეორიები კი ორივეს მნიშვნელობას აღიარებენ. დღეისათვის გავრცელებული ინტერაქტიური მიდგომის თანახმად, განვითარების კონკრეტული მაჩასიათებლები და შედეგები განისაზღვრება შინაგანი (გენეტიკური) და გარეგანი (გარემო, — ადურდა, სწავლება და სხვ.) ფაქტორების ინტერაქტიური უთიერთქმედებით, მაგრამ გაურკვეველია თვითონ ამ ურთიერთქმედების კონკრეტული შექანიზმი. არ ჩანს, თუ რა აუცილებლობით უკავშირდება ეს ორი ერთიმეორისაგან სრულიად მოწყვეტილი და განსხვავებული სამყარო ერთმანეთს.

განვითარების მამოძრავებელ ძალად ფუნქციონალური მოთხოვნილებების მიჩნევა საშუალებას იძლევა ავხსნათ მემკვიდრეობითი და გარემოებითი ფაქტორების გამთლიანების. განვითარებაზე მათი ერთობლივი გავლენის ფაქტი. საქმე იმაშია, რომ ფუნქციონალური მოთხოვნილებები, როგორც ადრე გვეჩინდა საუბარი, ფაქტიურად სხვა არაფერია, თუ არა მემკვიდრეობით მიღებული ფიქსირებული განწყობები. ისინი ჩამოყალიბდნენ ინდივიდის გვარის ხანგრძლივი ფილოგენეტიკური და ანტროპოგენეტიკური განვითარების პროცესში. ამდენად, ეს მოთხოვნილებები, როგორც მოქმედების განწყობისეული პროგრამები, უკვე თავიდანვე გულისხმობენ გარემოს იმ კომპონენტებს, რომლებთან ურთიერთობაშიც უნდა იქნან რეალიზებულნი.

დ. უზნაძემ, განწყობის თეორიის ფორმირების საწყის

ეტაპზე (30-ანი წლების დასაწყისში) შექმნა ბავშვის ფსიქიკური განვითარების განმსაზღვრელი ფაქტორების ორიგინალური თეორია, რომელიც კოინციდენციის თეორიის სახელითაა ცნობილი [25]. ამ თეორიის თანახმად, ის ფსიქო-ფიზიკური აგებულება და შესაძლებლობები, რომელიც ბავშვს მემკვიდრეობით მოაქვს, იმთავითვე გულისხმობს გარემო პირობებს, რომლებშიც ისინი ხანგრძლივი ევოლუციური განვითარების პროცესში სამოყალიბდნენ. უერთმანეთოთ ორივე პოტენციური მოცუპეულობაა, რომელიც განვითარების რეალურ ფაქტს მხოლოდ ერთ სტრუქტურაში გაითვლიანების შედეგად ხდის შესაძლებლად. ამრიგად მათ შორის კავშირი არის არა შემთხვევითი დამთხვევის შედეგი, არამედ სრულიად კანონსომიერი მოკლენა. აქ ხდება არა უბრალოდ შინაგანისა და გარეგანის ერთმანეთთან დამთხვევა, როგორც სხვა ორფაქტორიან თეორიებშია წარმოდგენილი,⁶⁹ არამედ მათი კოინციდენცია, როდესაც შინაგანი სრულიად გარკვეულად მოითხოვს იმ გარეგანს, რომელიც მას შეესაბამება.

ამ მოვლენის საილუსტრაციოდ ავტორს ასეთი მაგალითი მოჰყავს: ახალშობილს, სხვა ორგანოებთან ერთად, უკვე აქვს მხედველობის ორგანოც, რომლის ფუნქციონირების განვითარებაც მხოლოდ მაშინ გახდება შესაძლებელი, თუ მასზე სინათლის (გარკვეული სიხშირის ელექტრომაგნიტური ტალღების) სისტემატიურ ზემოქმედებას ექნება ადგილი. ე.ი. თვალის არსებობა იმთავითვე გულისხმობს სინათლის არსებობასაც. სინათლის გარეშე თვალი მხოლოდ პოტენციურადაა მხედველობის ორგანო, ხოლო თვალის გარეშე სინათლე მხოლოდ პოტენციური გამდიზიანებელია და არა რეალური. თვალი (გენეტიკური პროგრამით შექმნილი ორგანო) და სინათლე (გარემოს კომპონენტი) ერთმანეთთან

⁶⁹ ასეთი თეორიების კლასიკურ ნიმუშს ვ. შტერნის კონვერგენციის თეორია წარმოადგენს, რომელიც მემკვიდრეობას და გარემოს ერთმანეთისაგან სრულიად მოწყვეტილ და განსხვავებულ რეალობებად განიხილავს, რომელთა შემთხვევითი დამთხვევაც იწვევს განვითარებას. ეს და განვითარების ფაქტორთა შესახებ არსებული სხვა თეორიები ვრცლად გვაქვს განხილული ასაკობრივი ფსიქოლოგიის კურსში [13].

კონცეიდენციაში უსრუნველყოფენ მხედველობის ფუნქციის განვითარებას.

ამრიგად, „შინაგანის ცნება უკვე შეიცავს თავის შინაარსში იმას, რასაც გარეგანად თვლიან, და პირიქით, გარეგანი იმას, რასაც შინაგანად თვლიან. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ ცნებათა შინაარსის ურთიერთისაგან გამოთიშვა სრულიად მოუხერხებელია, და მაშასადამე, ჩვენს წინაშე შინაგანისა და გარეგანის, თანდაყოლილისა და შექმნილის, ცნებათა კონცეიდენციის, ერთიანობის ფაქტი დგას“ [25, გვ. 51]. ადამიანური გენეტიკური სტრუქტურის შესაბამისად, ბავშვს გარკვეულ მოქმედებათა განხორციელებისათვის საჭირო ფსიქოფიზიკური ფუნქციები და მათი ამოქმედების მოთხოვნილება უნდა ჰქონდეს, რომლის საფუძველზეც ობიექტური პირობები მის სუბიექტურ გარემოდ ყალიბდება.

ამა თუ იმ ფუნქციის აქტივაციის ტენდენცია, როგორც მემკვიდრეობით მოცემული დისპოზიციური განწყობა, წარმოადგენს სუბიექტურ ფაქტორს მისი დამაკმაყოფილებელი აქტივობის (ქცევის) სიტუაციური განწყობისათვის, რომელიც, თავის მხრივ, კონკრეტიზდება რეალურად მოცემული ობიექტური პირობების (სიტუაციის) შესაბამისად. ე.ი. განვითარების სოცადი ტენდენცია შინაგანადა მოცემული, მისი კონკრეტული შედეგები კი გარემოს მიხედვითაა დასუსტებული. მაგალითად, ბავშვი იბადება ამეტყველების მემკვიდრეობითი მონაცემებით, რაც მეტყველების აპარატის ფუნქციონალურ ტენდენციას ბადებს. ხოლო იმის მიხედვით, თუ გარემოდან როგორი ნიმუშები მიეწოდება, ბავშვი თავიდანვე სრულიად გარკვეულ ენაზე ამეტყველდება (ქართულ ლექსიკურ გარემოში ქართულად ალაპარაკდება, ინგლისურში ინგლისურად და ა.შ.).

გარემო, როგორც თავისთავადი მოცემულობა, სუბიექტსა და მისი განვითარების პროცესზე არავითარ გავლენას არ ახდენს მანამ, სანამ განვითარების ბუნებრივ ტენდენციასა და შესაბამის ფუნქციონალურ მოთხოვნილებებთან კონცეიდენციაში არ მოუვა. წიგნი, მაგალითად, როგორც გარემოს კომპონენტი, განვითარების ერთ-ერთი ფაქტორი შეიძლება გახდეს მხოლოდ იმ ბავშვისათვის, ვინაც უკვე დაუფლებულია კითხვას და კითხვისათვის საჭირო სენსორული და ინტელექ-

ტუალური ფუნქციების აქტივაციის ტენდენციას განიცდის. ამის მიხედვით, **დ.უზნაძე** აყალიბებს **ა ს ა კ ო ბ რ ი ვ ი გ ა რ ე მ ო ს** ცნებას. მასში იგულისხმება ბავშვის შინაგანი ძალების განვითარების უკვე მიღწეული დონისა და მათი ფუნქციონირების ტენდენციაში გამოხატული პოტენციური მონაცემების შესატყვისად მოწისრეგებული გარემო.

სხვადასხვა ასაკის ბავშვები, რომლებიც ერთად ისრდებიან და ამრიგად ერთსა და იმავე ობიექტურ გარემოში ცხოვრობენ, იქმნიან რა თავ-თავისი ასაკისათვის შესაფერის სუბიექტურ გარემოს, საქმიანობენ და ვითარდებიან მათი შესაძლებლობის მიხედვით ფორმირებულ ასაკობრივ გარემოში. განვითარებისა და მისი ცალკეული პერიოდების მონაცვლეობის ყველაზე თვალსაჩინო მანიჟერებელს, **დ.უზნაძის** თანახმად, ასაკობრივი გარემოს ცვალებადობა წარმოადგენს. ამიტომ, როგორც ავტორი არგუმენტირებულად ასაბუთებს [23], ბავშვის ასაკობრივი განვითარების პერიოდიზაცია ასაკობრივი გარემოს თავისებურებათა გათვალისწინებით უნდა ხდებოდეს.

პერიოდიზაციის ყველა სხვა პრინციპი დაფუძნებულია განვითარების მხოლოდ ერთ რომელიმე ასპექტზე, რაც ასაკის თავისებურებებს კომლექსურად ვერ ასახავს. მაგალითად, იმის ცოდნა, რომ ერთი წლის ბავშვი ინტელექტუალური განვითარების სენსომოტორულ სტადიაზე დგას (პიაჟეს პერიოდიზაციის მიხედვით), გავგებინებს მხოლოდ მისი ინტელექტის ასაკობრივ თავისებურებას, მაგრამ განვითარების სხვა ასპექტების (მისი ბიოლოგიური და პიროვნული კორელატების) დახასიათებას არ იძლევა. იგივე ითქმის პერიოდიზაციის სხვა პრინციპებზეც. რაც შეეხება ასაკობრივ გარემოს, მასში ბავშვის ყველა თავისებურება ვლინდება, დაწყებული მოტორული ფუნქციების განვითარების მდგომარეობით და დამთავრებული პიროვნული ნიშან-თვისებების ფორმირების დონითა და მიმართულებით. ასაკის ფსიქლოგიური დახასიათებაც, პირველ რიგში, ამ ასაკის ბავშვის ასაკობრივი გარემოს დახასიათებით უნდა იწყებოდეს.

ასაკობრივი გარემოს თავისებურებებს მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს სოციალური წრე, რომელსაც ბავშვის მოვლა, აღზრდა და სწავლება ევალება. მომვლელები

(აღმსრდელები) თავიდანვე უქმნიან ბავშვს ისეთ პირობებს, როგორც, მათი აზრით, განვითარების იმ დონისათვის იქნება შესატყვისი, რომელზეც იგი დგას მოცემულ საფეხურზე. ამ საქმეში, ბავშვის სოციალური გარემოცვა, ხელმძღვანელობს იმ ყოველდღიური ცოდნით, რაც ბავშვის ასაკობრივი თავისებურებების შესახებ გააჩნია. ამის მიხედვით ხდება, მაგალითად, ბავშვისათვის სათამაშოების შერჩევა, მასთან ურთიერთობის ფორმებისა და შინაარსის განსაზღვრა და ა.შ. თუ სოციალური წრის მიერ შერჩეულ პირობებს შორის ისეთი კომპონენტი აღმოჩნდება, რომელიც ბავშვის ასაკს არ შეესაბამება (მნიშვნელოვნად ჩამორჩება ან წინ უსწრებს მას), იგი თავისთავად ამოვარდება საერთო კომლექსიდან და მის ასაკობრივ გარემოში რაიმე მნიშვნელოვან ადგილს არ დაიჭერს.

ასაკობრივი გარემო, რომელიც ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენციების შესატყვისად ყალიბდება, ავლენს ბავშვის ძალების განვითარების უკვე მიღწეულ (აქტუალურ) დონესაც და მათი განვითარების პოტენციურ შესაძლებლობებსაც. ამიტომ ძალზე მნიშვნელოვანია, რომ ობიექტური პირობები, რომელიც ბავშვს სოციალური გარემოცვის მიერ ექმნება, დამყარებული იყოს არა სტიქიურ, არამედ მეცნიერულ ცოდნაზე ბავშვის ფსიქიკის განვითარების კანონზომიერებათა და ასაკობრივ თავისებურებათა შესახებ.

განსაკუთრებით ეს ითქმის სწავლების საფეხურების ასაკობრივი განვითარების საფეხურებთან შესაბამისობის პრობლემასთან მიმართებაში. კერძოდ, სასკოლო სწავლაზე ბავშვი შეიძლება გადავიყვანოთ მხოლოდ მაშინ, როდესაც სათანადო ძალები იმდენად მოუმწიფდება, რომ მათი ფუნქციონირების ტენდენცია აუცილებლობით მოითხოვს გარემოს სწორედ ასეთ ცვლილებას. ამავ პრინციპით უნდა ხდებოდეს სწავლების ახალ-ახალ საფეხურებზე გადასვლაც.

ასეთი სწავლება, როგორც მოსწავლის ასაკობრივი გარემოს არსებითი კომპონენტი, სრულიად თავისებურ მიმართებაშია განვითარებასთან. ერთის მხრივ, იგი დამოკიდებულია განვითარებაში უკვე არსებულ მდგომარეობაზე, რომელსაც არც ძალზე უნდა ჩამორჩეს და არც ზედმეტად გაუსწროს წინ, მეორეს მხრივ კი, იგი განვითარების უმნიშვნე-

ნელოგანესი ფაქტორია, რადგან საშუალებას იძლევა მოსწავლის ფუნქციონალურ ტენდენციებს ისეთი მიმართულება მიეცეს, რომელიც შესაბამის ძალებს განვითარების ახალ-ახალ საფეხურებზე აიყვანს. სწავლება-სწავლის პროცესში სწავლასთან დაკავშირებული ფუნქციონალური ტენდენციები მოსწავლის ფუნქციონალურ შესაძლებლობებად ყალიბდებიან.

ფუნქციონალური ტენდენციების თავისუფალი დაკმაყოფილების ძირითად საშუალებას, როგორც ვიცით, თამაში წარმოადგენს, რაც გასაგებს ხდის იმ გარემოებას, რომ ბავშვის ცხოვრება და განვითარება, სიცოცხლის დასაწყის საფეხურებზე, კარგა ხანს, სწორედ თამაშის სხვადასხვა ფორმებში მიმდინარეობს: ფიზიკური ძალების ფუნქციონალური ტენდენცია ფიზიკურ თამაშს ბადებს (ბავშვი დარბის, დახტის, გორავს და სხვ.), შემეცნებითი აპარატურის ფუნქციონალური ტენდენცია ჯერ პერცეპტულ, შემდეგ კი გონებრივ თამაშებში ვლინდება და ა.შ. დაახლოებით მესამე წლიდან, როდესაც ბავშვის ფანტაზია და სხვა კოგნიტური ფუნქციები სათანადოდ მომძლავრდება, ბავშვი ილუზიური შინაარსის მქონე როლების თამაშში ჩაერთვის, რომელიც კომპლექსური ხასიათის ფსიქო-ფიზიკური და სოციალური აქტივობაა და ბავშვის ყველა ფუნქციონალურ ტენდენციას ერთდროულად აკმაყოფილებს.⁷⁰

იმის გამო, რომ თამაში ქცევის გენერალური ფორმაა (ადამიანური საქმიანობის ყოველი ფორმა შეიძლება იქნას გათამაშებული), მის სტრუქტურაში შესაძლებელია პრინციპულად ქცევის ყოველგვარი ადამიანური ფორმის აღმოცენება და განვითარება. სწორედ თამაშით იწყებს ბავშვი ადამიანურ საქმიანობათა ნაირფეროვანი ფორმების გაცნობას და მათი შესრულებისათვის საჭირო მოქმედებათა და ოპერაციათა დაუფლებას. სათანადო ფსიქო-ფიზიკური ძალების განვითარებაც, ცხადია, ძირითადად თამაშითანაა დაკავშირებული.

⁷⁰ დ.უზნაძემ შექმნა თამაშის ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია და არგუმენტირებულად დაასაბუთა, რომ ბავშვის თამაშის მიზეზია ბავშვის განვითარებადი ფსიქო-ფიზიკური ფუნქციების აქტივაციის ტენდენცია [23, გვ. 152].

ბავშვის განვითარებაში სრულიად ბუნებრივად დგება მომენტო, როდესაც თამაშის იდოზორული სამყარო კარგავს თავის მიმზიდველობას და ჩნება სამყაროს რეალისტურად შემეცნების მოთხოვნილება. ამის საფუძველს ბავშვის ინტელექტუალური მომძლავრება წარმოადგენს. დაახლოებით 6-7 წლის ასაკში ბავშვის შემეცნებითი პოტენციალი იმდენად ძლიერდება, რომ იგი მკვეთრად მიჯნავს ერთმანეთისაგან წარმოსახულსა და რეალურს. ამის შემდეგ ბავშვი მიზნდასახული სწავლება-სწავლის პროცესში ერთგება და იწყება სასწავლო საქმიანობის სუბიექტად მისი ფორმირება.

სწავლაც თამაშით ქცევის გენერალური ფორმაა (ადამიანური საქმიანობის ყოველი ფორმა შეიძლება გახდეს სწავლის საგანი) და სასკოლო ასაკში ზუსტად იმავე როლს ასრულებს განვითარებაში, რასაც თამაშში სკოლისწინა პერიოდებში: მოსწავლე უკვე მიზანდასახულად ეუფლება სხვადასხვაგვარ ადამიანურ საქმიანობებს და ამ საქმიანობათა განხორციელებისათვის საჭირო ფსიქო-ფიზიკური ძალებისა და ფუნქციების განვითარებაც, ძირითადად, სწავლის პროცესში ხდება.

ბავშვობისა და მოზარდობის პერიოდის დასასრულს (სიჭაბუკეში), ზოგადსაგანმანათლებლო სწავლება-სწავლა, რომელიც მოსწავლის ზოგად განვითარებასა და მისთვის 'ზოგადი განათლების მიცემას ემსახურება, იცვლება პროფესიული სწავლით, რითაც მოსწავლე შრომითი მოღვაწეობის კონკრეტულ ფორმებს ეუფლება. ამის შემდეგ მისი განვითარება (ამ სიტყვის ფართო გაგებით) და პოფესიული დაოსტატება, ძირითადად, ამ კონკრეტული მიმართულებით მიმდინარეობს.

გ ა მ ო ყ ე ნ ე ბ უ ლ ი ლ ი ტ ე რ ა ტ უ რ ა

1. ბარამიძე ნ., შორეული მოტივაციური ქცევა და სწავლა, ბათუმი, 1995
2. ბოჭორიშვილი ა., არაცნობიერის პრობლემა დ უზნაძის განწყობის თეორიაში, თხზულებები, ტ. I, თბ., 1991
3. ვახანია ზ., განწყობის ფსიქოლოგიის ფილოსოფიური საფუძვლები, კრებული „ფსიქოლოგია“, ტ. XX, თბ. 2007
4. იმედაძე ი., XX საუკუნის ფსიქოლოგიის ძირითადი მიმდინარეობები, თბ. 2004
5. იმედაძე ი., ქცევის პოლიმოტივაციის საკითხისათვის, „მაცნე“, დ.უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის ურნალი, №1, 2003
6. იმედაძე ი., განწყობის თეორია, როგორც პიროვნების კონცეფცია, კრებული „ფსიქოლოგია“, ტ. XX, თბ. 2007
7. იმედაძე ი. (რედ.), ფსიქოლოგიის საფუძვლები, თბ. 2005
8. კაკაბაძე ვ., მოთხოვნის ფსიქოლოგია, თბ. 1988
9. მამარდაშვილი მ., ლექციები ფსიქონალიზის შესახებ, თბ., 1998
10. მალრაძე მ., ა. ბოჭორიშვილი განწყობის, როგორც სინამდვილის განსაკუთრებული სფეროს შესახებ, ჟურნ. „მაცნე“, ფილოსოფიის სერია, №1, 2002
11. მალრაძე მ., ინტერაქტიური მეთოდებით სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლები, ქუთ., 2005
12. მალრაძე მ., დევიძე ო., ფსიქოლოგია მასწავლებლისათვის, ქუთ. 2002
13. მალრაძე მ., ასაკობრივი ფსიქოლოგიის საკითხები, ქუთ., 1998
14. მუხინა ე., ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ. 1989
15. ნადირაშვილი შ., განწყობის ანტროპული თეორია, თბ. 2001
16. ნათაძე რ., ზოგადი ფსიქოლოგია, თბ. 1977
17. უზნაძე დ. შრომები, ტ. VI, თბ. 1977
18. უზნაძე დ., ზოგადი ფსიქოლოგია, თბ., 1998

19. უხნაძე დ., შრომები, ტ. II, თბ. 1960
20. უხნაძე დ., განწყობის ფსიქოლოგიის ძირითადი დებულებები, თსუ შრომები, ტ. 19, თბ. 1941
21. უხნაძე დ., განწყობის ფსიქოლოგიისათვის, თსუ შრომები, ტ. VII, თბ. 1938
22. უხნაძე დ., იმპერსონალია, შრ. ტ., IX, თბ. 1996
23. უხნაძე დ., შრ. ტ. V, თბ. 1967
24. უხნაძე დ., ძილი და სიზმარი, თბ. 1936
25. უხნაძე დ., პედოლოგია, თბ., 1933
26. ფროიდი ს., ფსიქონალიზი, თბ. 1995
27. ჩხარტიშვილი შ., აღზდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბ., 1974
28. ჩხარტიშვილი შ., სწავლის მოტივაციური ფორმები, ჟურნ. „სკოლა და ცხოვრება“, №12, 1975
29. ჩხარტიშვილი შ., ექვსწლიანი ბავშვის სასკოლო სწავლების მოტივაციური თავისებურებები, ჟურნ. „სკოლა და ცხოვრება“ №1, 1976
30. ჩხარტიშვილი შ., ნებისმიერი ქცევის მოტივის პრობლემა, თბ. 1958
31. ჩხარტიშვილი შ., განწყობა და ცნობიერება, თბ. 1975
32. ჯაფარიძე, მ. (რედ.), განათლების ფსიქოლოგია, თბ. 2005
33. Анохин П.К., Кибернетика и интегративная деятельность мозга, «Вопросы психологии», 1966, № 3
34. Асмолов А.Г., Деятельность и установка, М., 1979
35. Бандура А., Уолтерс Р., Принципы социального научения. В кн. Современная зарубежная социальная психология. М. 1984
36. Батгерворт Дж., Харрис М., Принципы психологии развития, М., 2000
37. Бернштейн Н.А., Очерки по физиологии движений и физиологии активности, М., 1966
38. Божович Л.И., Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968
39. Божович Л.И. и соавт., Цель и намерение и их побудительная сила, Сб. Проблемы формирования социогенных потребностей, Тб., 1974
40. Брунер Дж., Процесс обучения, М. 1962
41. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6 т. Т. . М. 1983

42. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. // Избранные психологические исследования. М. 1956
43. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. «вопр. псих.» 1966 № 6
44. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избранные психологические исследования. М. 1956
45. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития. «Вопр. псих.» 1972 № 2
46. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. Т. 2
47. Гальперин П.Я., Психология как объективная наука, М., 1998
48. Годфруа Ж., Что такое психология, Т. 1, М., 1996
49. Годфруа Ж., Что такое психология, Т. 2, М., 1996
50. Давыдов В.В., Теория развивающего обучения. М., 1996
51. Левин К., Динамическая психология, М., 2001
52. Леонтьев А. Н., Общее понятие о деятельности, сб. «Основы теории речевой деятельности», М. 1974
53. Леонтьев А.Н., Деятельность, Сознание, Личность, М., 1975
54. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. 1959
55. Маслоу А., Самоактуализация., В кн.: Психология личности. М., 1994
56. Маслоу А., Мотивация и личность., СПб., 1999
57. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структуры поведения. М., 1965
58. Павлов И. П. – Полное собрание трудов, Т. IV. М., 1951
59. Пиаже Ж., Избранные психологические труды, М., 1969
60. Пиаже Ж., Как дети образуют математические понятия. Жур. «Вопросы психологии», 1966, № 9
61. Попер К. Логика и рост научного знания. М., 1983
62. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М. 1957
63. Роджерс К., Взгляд на психотерапию. Становление личности., М., 1994
64. Роджерс К., Фрейнберг Д., Свобода учиться., М., 2002
65. Толмен Э. Поведение как молярный феномен, сб. «Хрестоматия по истории психологии», М., 1980
66. Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и у человека, сб. «Хрестоматия по истории психологии», М. 1980

67. Торндайк Э., Принципы обучения, основанные на психологии, М., 1935
68. Торндайк Э., Процесс учения у человека. М. 1935
69. Уотсон Дж. Б., Бихевиоризм, сб. «Хрестоматия по истории психологии», М., 1980
70. Уотсон Дж. Б., Психология с точки зрения Бихевиориста, сб. «Хрестоматия по истории психологии», М., 1980
71. Фрейд З., Некоторые замечания относительно понятия бессознательного в психоанализе. В кн.: Зарубежный психоанализ., СПб, 2001
72. Фресс П., Пиаже Ж., Экспериментальная психология, Т. 5, М. 1975
73. Холл К., Линдсей Г., Теория личности, М., 1997
74. Чхартишвили Ш. Н., Некоторые спорные проблемы психологии установки, Тб. 1971
75. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. «вопр. псих.» 1971 № 4
76. Эльконин Д.Б., Психология игры, М., 1978
77. Эриксон Э., Детство и общество. СПб, 1996
78. Эриксон Э., Идентичность: Юность и кризис. М., 1996
79. Ярошевский М. Г., История психологии, М., 1976
80. Allport G., Personality. A psychological interpretation, N.Y. 1937
81. Bandura A. "Influence of Model's reinforcement contingencies on the acquisitions of imitative responses", Journal of Personality and Social Psychology, n 1, 1965
82. Gilligan C. "In a different voice: Women's conceptions of self and morality", Harvard Educational Review, n 47(4), 1977
83. Kohlberg L., "Moral development and identification", Child psychology, University of Chicago Press, 1963
84. Neisser U. Cognitive Psychology, New York. 1967
85. Rogers C.R., Skinner B.F. Some issues concerning the control of human behavior. A symposium. Science, 1956
86. Skinner B. F. Par-Dela la liberte et la dignite. Bruxelles, Dessart. 1973
87. Watson J. B. (1913). "Psychology as the behaviorist views it", Psychological Review, n 20.